

Tidlig innsats og forebyggende arbeid i utdanningspolitikk og barnehagepraksis

**Hva sier barnehagelærere om kartlegging som metode
for tidlig innsats og forebyggende arbeid i lys av lek,
læring og omsorg?**

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Spesialpedagogikk

Ida Stenersen

Juni/2016

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle barnehagelærerne som frivillig har deltatt med tanker, refleksjoner og erfaringer til dette prosjektet. Uten dere hadde denne oppgaven aldri blitt en realitet. Tusen takk for alt dere har lært meg!

Takk til min veileder Cathrine Mørck Gjessing, som har bidratt med verdifull støtte og veiledning gjennom denne prosessen. Takk for konstruktive og raske tilbakemeldinger og for at du hele veien har trodd på prosjektet mitt.

Takk til tålmodige og fleksible kollegaer og alle dere fantastiske og unike barna som hver dag minner meg på hva og hvem dette handler om. Tusen takk Rita Eriksen for alle de faglig inspirerende og lærerike samtalene våre og til Camilla Egeland for at du tok deg tid til å lese korrektur i en travel hverdag.

En spesiell takk til Remi. Du er min trygge og stødige klippe som har oppmuntret meg og hele tiden og hatt troen på at dette skulle jeg klare. Uten deg hadde ikke denne oppgaven vært en gjennomførbar. Isak og Noah de klokeste, morsomste og mest omtensomme menneskene jeg vet om. Takk for at dere har vist så stor forståelse for en stresset og fraværende mamma i lange perioder. Nå tar vi sommerferie!

Ida Stenersen

Sandefjord 25.05- 2016

Sammendrag

Utviklingen innenfor barnehagesektoren det siste tiåret må sees i nær sammenheng med en rekke aktuelle samfunnsendringer. Da den nye Rammeplanen kom i 2006 og barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, resulterte dette i en utdanningspolitisk endring. Barnehagen er blitt en etterspurt virksomhet både for den enkelte familien men også som en samfunnsinstitusjon arbeidslivet er avhengig av. I 2015 gikk så mange som 9 av 10 barn mellom 3-5 år i barnehage. Dette gir barnehagen som samfunnsarena en unik mulighet til å møte barnet på et tidlig tidspunkt i livet. Gjennom et godt pedagogisk tilbud muliggjør dette ikke bare for et godt allmennforebyggende arbeid blant barn men også for å sette inn ytterligere tiltak og kunne tilby tidlig hjelp ved behov.

Kartlegging av barnets språkutvikling i barnehagen har vært et svært omdiskutert tema de siste årene. Nyere undersøkelser som er gjort viser at barn som har en god språkutvikling før skolestart, har bedre lese og skriveutvikling i grunnskolen enn barn med forsinket språkutvikling. Mye tyder også på at det er nær sammenheng mellom barnets mestring av språklige ferdigheter og hvordan de behersker det sosiale samspillet med sine omgivelser. Ifølge nasjonale styringsdokumenter som beskriver tidlig innsats fremstår intensjonene om bruk av kartleggingsverktøy for å identifisere og forebygge vansker på et tidlig tidspunkt i barns liv en del av denne satsingen. Studien har sett på hvordan det overordnede prinsippet om tidlig innsats og kartlegging som metode er beskrevet og forstått på henholdsvis politisk og praktisk nivå. Problemstillingen for studien er som følgende:

Hva sier barnehagelærere om kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid i lys av lek, læring og omsorg?

Undersøkelsen er vitenskapsteoretisk forankret i hermeneutikken. Kvalitativ metode som semi-strukturert intervju er benyttet i datainnsamlingen. Det er gjennomført intervju av 5 barnehagelærere i studien som alle jobber daglig i barnehage. Analysen og drøftingen viser tidlig innsats som et overordnet prinsipp møter lite kritikk og motstand hos barnehagelærerne. Det er når prinsippet skal gjøres om til innhold og konkrete tiltak gjennom det praktiske pedagogiske arbeidet utfordringene avdekkes.

Hovedfunn i undersøkelsen viser hvordan politiske intensjoner og styringsdokumenter er preget av å stå i spenn mellom den profesjonelle yrkesutøvelsen og de utdanningspolitiske styringsdokumentene blant barnehagelærerne. Analysen og drøftingen av studien viser til ulike oppfatninger på henholdsvis formulerings- og realiseringsarenaen for hva som er den beste tilnærmingen for å innfri intensjonene med tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Gjennom denne studien har jeg ønsket å belyse hvilke erfaringer og refleksjoner barnehagelærerne har gjort rundt kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid. I tillegg har det vært sentralt å se nærmere på hvordan sentrale fenomener innenfor pedagogikken som lek, læring og omsorg bidrar til de forståelsesrammene som ligger til grunn hos den enkelte barnehagelærer. På bakgrunn av undersøkelsens funn mener jeg det er interessant å stille spørsmål ved om tidlig innsats som begrep kan være både av politisk og pedagogisk verdi og hvordan en slik forståelsesramme kan bidra til å bringe de utdanningspolitiske intensjonene nærmere praksisfeltet. Studien søker å løfte frem en diskusjon om barnehagelæreres handlingsrom og praktisering av pedagogisk skjønn i lys av kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1 Innledning	6
2 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling	7
3 Teori	9
3.1 Tidlig innsats og forebyggende arbeid	9
3.2 Barnehagen som læringsarena i et sosiokulturelt perspektiv	10
3.2.1 Språkets betydning for læring.....	11
3.2.2 Lekens og det sosiale samspillet betydning for læring.....	12
3.3 Skjervheims instrumentalismekritikk og omsorgens plass i barnehagen	13
3.4 Omsorg i barnehagen	15
3.5 Barnehagens utvikling i samfunnet	16
3.5.1 Barnehagen i et historisk perspektiv	16
3.5.2 Barnehagelærerens profesjonsutøvelse; pedagogisk skjønn og erfaringsbasert kunnskap ..	17
3.6 Skillene mellom observasjon, kartlegging og testing	19
3.6.1 Observasjon	19
3.6.2 Kartlegging	20
3.6.3 Testing	21
3.7 Ulike kartleggingsverktøy	22
3.7.1 TRAS	22
3.7.2 Alle med	23
3.8 Etske perspektiver på kartlegging	24
4.0 Forskningsbase	25
5 Forskningsdesign og vitenskapelig metode	28
5.1 Ulike tilnæringsmåter	28
5.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	29
5.1.2 Hermeneutiske tilnærming.....	29
5.1.3 Kvalitativ intervjustudie	31
5.2. Valg av informanter	32
5.2.1 Utvalg og presentasjon av informanter.....	33
5.3 Gjennomføring av intervjuene	34
5.4 Transkribering	35

5.5 Analyseprosess og teoriens rolle	36
5.6 Studiens validitet.....	37
5.6.1 Reliabilitet	39
5.7 Forskningsetiske vurderinger	40
5.7.1 Konfidensialitet.....	40
5.7.2 Informert samtykke.....	41
5.7.3 Konsekvenser.....	41
5.7.4 Forskerens rolle	42
6 Presentasjon av funn.....	43
6.1 Barnehagelærernes kunnskap og arbeid med kartleggingsverktøy	43
6.1.1 Forebyggende arbeid og tidlig identifisering.....	43
6.1.2 Kartlegging som bevisstgjøring og refleksjon.....	46
6.1.3. Pedagogisk skjønn og den erfaringsbaserte kunnskapen.....	48
6.1.4 Begrepsforståelse: observasjon, kartlegging og testing.....	50
6.1.4 Oppsummering	53
6.2 Barnehagens egenart; barnehagen i en omsorgs og læringsdiskurs.....	54
6.2.1 Barnehagen som arena for læring	54
6.2.2. Barnehagen som arena for lek og omsorg	57
6.2.3 Oppsummering	60
6.3 Etiske perspektiver på kartlegging.....	61
6.3.1 Mangelperspektivet.....	61
6.3.2 Rom for forskjeller	64
7.0 Oppsummering og avsluttende drøfting	66
7.1 Hovedfunn og utfordringer	66
7.1.1 Forståelsesrammenes betydning av sentrale teoretiske begreper innenfor det pedagogiske arbeidet	66
7.1.2 Tidlig innsats og kartlegging som et politisk eller pedagogisk begrep.....	67
7.1.3 Profesjonsutøvelsens kvalitet; det pedagogiske skjønnet og den evidensbaserte kunnskapen	69
7.2 Avsluttende kommentar	70
Vedlegg	79

1 Innledning

Utviklingen innenfor barnehagesektoren det siste tiåret må ses i nær sammenheng med en rekke aktuelle samfunnsendringer utdanningspolitisk. Vedtak om full barnehagedekning og maksimalpris i 2003 var de første bevisene på at barnehagen var på vei til og bli et velferdstilbud for alle barn. I 2006 kom ny rammeplan og barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Ikke minst politisk blir barnehagene nå sett på som en del av det første skrittet mot livslang (Bleken, 2007). Barnehagen er blitt en etterspurt virksomhet som både den enkelte familie men også arbeidslivet er avhengig av. Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at så mange som ni av ti barn i dag går i barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2015).

Utviklingen innenfor barnehagefeltet har på mange måter forandret definisjonen på hva en barnehage er og hva den bør være. Samfunnet ønsker i økende grad innflytelse på barnehagens innhold og organisering enn tidligere (Bleken, 2007). Som et ledd i denne utviklingen har kartlegging av barns utvikling både språklig og sosialt kommet på dagsorden ikke bare i skolen, men også i barnehagene. I St.meld. nr.41 Kvalitet i barnehagen foreslår Kunnskapsdepartementet å innføre krav om at barnehager skal gi tilbud om kartlegging til alle barn ved treårs alder (Kunnskapsdepartementet, 2009). Forslaget fikk Stortingets tilslutning i mars 2010. Debatten om kartlegging i barnehage ble for kort tid siden igjen satt i medias søkelys da flere barnehager på landsbasis ble pålagt bruk av kartleggings skjema med hensikt å fange opp de barna som trenger ekstra støtte og hjelp så tidlig som mulig (Solheim & Pålerud, 2015).

2 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling.

Barnehagens samfunnsmandat er blant annet å tilby barn under skolealder et omsorgs og læringsmiljø som er til barnets beste. Barnehagen skal gi barnet et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og har et særskilt ansvar for å gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Det er barnehagelærerens ansvar å tilpasse innholdet i barnehagen til hvert enkelt barn for å sikre barnets individuelle læring og utvikling. Etter snart 15 års erfaring som barnehagelærer er dette et av ansvarsområdene jeg finner utfordrende og krevende. Barns utvikling skjer i ulikt tempo, og med individuelle variasjoner og ulikheter. Likevel finnes det trekk som forklarer hva som er typisk for treåringen og hva som kan forventes av femåringens utvikling. Dette er alderstrekk barnehagepersonalet bør være klar over (Hagtvet, 2002b) En av de største pedagogiske utfordringene som møter barnehagelærere er bekymring rundt barns utvikling (Befring & Tangen, 2012). Milde vansker hos barn kan ha en tendens til å bli oversett. I andre tilfeller kan barnet ha utviklet andre tilleggsvansker som for eksempel utagerende problematferd og samspillsvansker som overskygger og tar fokuset vekk fra hovedårsaken. I disse situasjonene kan det kan være vanskelig å finne ut hva som egentlig er barnets utfordringer (Lyster, 2014). I et spesialpedagogisk perspektiv vil det derfor være avgjørende å avdekke eventuelle vansker barnet har så tidlig som mulig for å sette inn forebyggende tiltak eller eventuelt fatte en avgjørelse om videre henvisning til andre instanser for å kunne tilby barnet spesialpedagogisk hjelp.

I den siste tiden har fokuset rundt kartlegging av alle barn i barnehage som et eventuelt forebyggende tiltak gjennom både avisoppslag og i sosiale medier vært stort. Meningene har vært mange og sterke blant barnehagelærere og det etiske perspektivet rundt kartlegging har vært fremtredende. Kritiske stemmer argumenterer blant annet for at kartlegging av alle barn vil undergrave barnehagen som egenart. Lek som læring vil bli byttet ut med formell læring. På den motsatte siden poengteres det at kartlegging av alle barn kan være et godt hjelpemiddel for å fange opp barn som trenger ekstra hjelp og tiltak. Interessen min for kartlegging som pedagogisk verktøy sett i lys av tidlig innsats, dannet derfor utgangspunkt for studiens problemstilling:

Hva sier barnehagelærere om bruk og erfaring av kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid i lys av lek, læring og omsorg?

Min interesse i denne studien er knyttet til et overordnet spesialpedagogisk perspektiv, hvor barnehagelærerens opplevelse av kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid står sentralt. Studien søker videre å forstå hvordan ideologiske, kulturhistoriske tradisjoner og teoretiske perspektiver kan bidra til ulike de ulike forståelsesrammene som ligger til grunn for hva målet med det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal innebære.

Oppgaven er i grove trekk bygget opp på følgende måte. I kapittel 3 vil jeg se nærmere på det teoretiske perspektivet jeg har valgt å legge til grunn i studien. Innledningsvis redegjør for begrepene tidlig innsats og forebyggende arbeid som teoretiske prinsipper for pedagogisk arbeid. Deretter ser jeg på lek, læring og omsorg som sosiale fenomener i barnehagen i et sosiokulturelt perspektiv. Dette danner det teoretiske bakteppe for studien. Hans Skjervheims perspektiver på pedagogikk blir benyttet for å skape en bredere forståelse av de samme fenomenene i lys av den fremsatte kritikken mot kartlegging som metode for tidlig innsats som ser ut til å eksistere innenfor barnehagefeltet. Videre i studien presenterer jeg kort barnehagens utvikling i et historisk perspektiv hvor jeg redegjør for det pedagogiske skjønnet og den erfaringsbaserte kunnskapen. Begrepene kartlegging, observasjon, testing og etiske perspektiver i forbindelse med kartlegging som metode blir presentert i slutten av kapitlet sammen med kartleggingsverktøyene informantene refererer til i undersøkelsen. I kapittel 4 presenterer jeg studiens metodiske perspektiv. Her redegjør jeg for valg av design, gjennomføring av studien samt validitet og reliabilitet. Presentasjon og drøfting av funn som er gjort vil foregå i kapittel 5. I denne delen av oppgaven presenterer jeg først hva informantene sier generelt om kartlegging og hvordan det jobbes med kartlegging ved deres arbeidssted. Videre ser jeg spesifikt på hvilke tanker, refleksjoner og etiske betraktninger de ulike informantene har gjort seg rundt kartlegging av barn i lys av tidlig innsats og barns læring og utvikling. Jeg avslutter oppgaven i kapittel 6 med å oppsummere sentrale funn som er kommet frem i studien samtidig som jeg gjør en del kritiske overveielser og refleksjoner over veien videre.

3 Teori

Gjennom studien søker jeg og identifiserer bakenforliggende ideologier, strukturer samt teoretiske forståelsesrammer som ligger til grunn for en forståelse av tidlig innsats og forebyggende arbeid som fenomen. Ideologiske tendenser innenfor barnehagesektoren kommer i mange tilfeller tydelig frem gjennom nasjonale politiske styringsdokumenter (Vik, 2014). Jeg har derfor som utgangspunkt valgt å legge en del av disse styringsdokumentene til grunn for å gi noen rammer som tidlig innsats og forebyggende arbeid som begrep kan forstås innenfor.

3.1 Tidlig innsats og forebyggende arbeid

Innen både utdanningspolitikken og på forskningsfeltet er forebygging og tidlig innsats aktuelle begreper med stor faglig tyngde. Vik og Hausstätter (2014) (Vik, 2014; 2014) viser til den internasjonale forskningen fra USA og Storbritannia og begrepet “early childhood intervention” når de skal beskrive tidlig innsats og forebygging som begreper. De beskriver to ulike tradisjoner innenfor tidlig innsats hvor den første tradisjonen fokuserer generelt på forebyggende arbeid i tidlig alder. Den andre tradisjonen har fokus på tidlig identifisering av vansker hvor tidlig inngripen igangsettes ved hjelp av ulike tiltak så snart problemet oppdages.

Begrepet tidlig innsats eksisterer i liten grad i norske publikasjoner innenfor skole og barnehagefeltet før tusenårsskiftet. Tidlig innsats som begrep ble på 2000 tallet et viktig satsningsområde for politikerne. På dette tidspunktet kom flere Stortingsmeldinger som vektla tidlig innsats som pedagogisk verktøy. Stortingsmelding nr. 16 og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2007) og Stortingsmelding nr. 41 Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009) var to av disse. I St. meld. nr. 16 forklares begrepet som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i barnehagealder. (Kunnskapsdepartementet, 2007). De politiske intensjoner om tidlig innsats definerer et mål om å hindre og begrense fare for at barn og unge får et negativt lærings- og utviklingsforløp. Samtidig skal det anvendes et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke ulike tiltak som skal settes inn når problemene

avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Offentlige føringer i forhold til barnehage og spesialpedagogiske tiltak legger vekt på å oppdage barnets behov for hjelp så tidlig som mulig. Ved å begynne forebyggende innsats allerede i barnehagealder, er barnehagen med på og legge til rette for og ruste barn til best mulig optimale utviklingsmuligheter i barnets oppvekst. (Hagtvet, 2002a). De utdanningspolitiske intensjonen legger dermed til grunn at barnehagen gjennom gode pedagogiske tilbud med dette kan bidra til et godt allmennforebyggende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ved å tilby hjelp så tidlig som mulig i barnets liv er tanken at man lettere kan korrigere og løse de utfordringene barnet har konkrete problemer med. Det vil da være større mulighet for et positivt utfall av innsatsen som settes inn. I lys av barnets alder gjør dette barnehagen til et ideelt miljø for å kunne tilby tidlig hjelp. Barnehagen møter barn på et tidlig tidspunkt i barnas liv som muliggjør tidlig innsats på en unik måte.

3.2 Barnehagen som læringsarena i et sosiokulturelt perspektiv

Det har blitt enda tydeligere enn før at barnehagen har blitt en del av et lengre utdanningsløp hvor lek og læring må integreres i praksis (Pramling, Carlsson, & Manger, 2009). Det er personalets ansvar å tilrettelegge miljøet og de sosiale relasjonene barnet inngår i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv er det essensielt at barnet blir gitt de verktøy som er nødvendig for at det skal legges til rette for læring i sosiale samspillsituasjoner. Sosiokulturelle teorier retter søkelyset på barns læring som en sosial interaksjonsprosess. I det sosiokulturelle perspektivet står Lev Vygotskij's arbeider sentralt. I de siste tiårene har arbeidet hans blitt videreutviklet av en rekke andre teoretikere. Felles for alle disse er ideen om at kunnskap blir til gjennom samhandling mellom mennesker i ulike kontekster (Gjems, 2009).

Vygotskij (1978) hevdet at barns kompetanse og utviklingsnivå ikke bare kan forstås ut fra den kompetansen barnet blir registrert å inneha på et gitt tidspunkt. Barnets utviklingsnivå må forstås ut i fra to nivåer. På det ene nivået er barnets utvikling noe som allerede har funnet sted, det aktuelle utviklingsnivået. På det andre nivået fokuseres det på barnets neste utviklingsnivå. Utviklingspotensialet til barnet ligger med dette ved å fokusere på hva barnet vil kunne mestre alene som det i dag mestrer med hjelp fra voksne eller andre mer kompetente

barn. Kartleggingsverktøyene TRAS og Alle med som jeg beskriver senere i oppgaven, bygger på en slik dynamisk interaksjon som har klare likhetstrekk med det sosiokulturelle læringsperspektivet. Det vil derfor være naturlig og legge det sosiokulturelle læringsperspektiv til grunn for å skape en forståelse av de læringsprosessene som eksisterer innenfor barnehagens vegger.

3.2.1 Språkets betydning for læring

I et sosiokulturelt perspektiv er læring sterkt knyttet til ulike former for kommunikasjon. Samtalen blir sett på som en metode for å skape en felles forståelse. Kunnskap og ferdigheter blir ført videre gjennom kommunikasjonen (Säljö, 2002). Mennesker bruker språket på to ulike måter enten når man kommuniserer med andre mennesker på det interpsykologiske planet eller når vi kommuniserer med oss selv, det intrapsykologiske planet (Vygotskij, 1978). Barnets språk får ut i fra et slikt perspektiv to funksjoner. På den ene side gjennom samspill med andre mennesker. På den andre siden bidrar språket til å utvikle barnets egne tanker og bevissthet. Kunnskapen eksisterer først mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individene deler av kunnskapen og kan bruke den som sin egen. Ut i fra et slikt perspektiv vil barnets språklige utvikling ha en sentral og viktig betydning for barnets evne til å lære. Det sosiale fellesskapet og evnen miljøet rundt barnet har for å tilrettelegge et godt lærings og utviklingsmiljø vil derfor få konsekvenser for det enkelte barns språkutvikling og samhandling (Lyster, 2011).

Anne Høigård (2006) påpeker i sin bok om Barns språkutvikling at det er en åpenbar fordel å se på læringen i barnehagen og den læringen som foregår i skolen i sammenheng. Hun påpeker at barns generelle språkferdigheter spiller en viktig rolle for den senere lese- og skrive utviklingen som foregår i skolen. Dette vil igjen vil ha betydning for hvordan barnet senere mestrer samfunnet. Sees denne tankegangen i lys et sosiokulturelt perspektiv med det sosiale samspillet og kommunikasjon som det sentrale for læring, blir ikke bare barnets språkutvikling viktig i forhold til den senere lese- og skrive forståelsen. Den blir også viktig i forhold til den livslange læringsprosessen sett i lys av de utdanningspolitiske styringsdokumentene som ligger til grunn.

3.2.2 Lekens og det sosiale samspillet betydning for læring

Lek og sosial samhandling er sentralt i ethvert menneskets utvikling allerede fra den dagen barnet blir født. For å kunne samhandle positivt med andre mennesker i ulike situasjoner krever dette sosial kompetanse. Denne kompetansen tilegnes best gjennom samspill med andre barn og voksne (Pramling Samuelsson, Manger, & Asplund Carlsson, 2009). En av hovedarenaene hvor mye av det sosiale samspillet foregår i barnehagen er gjennom leken. (Ytterhus, 2002). Barnehagen blir i så måte en viktig arena for sosial utvikling og læring

Lek er blitt forsøkt forstått og definert på mange ulike måter gjennom tidene. Det finnes innenfor faglitteraturen utallige forsøk på komplekse definisjoner av begrepet. Dette skaper en forståelse av lek som et mangfoldig og komplekst fenomen. Det er allikevel flere fellestrekk ved de ulike definisjonene og som viser til typiske trekk. Fellesnevnerne for leken kan er forbundet med frivillighet og lystfølelse. For barnet er leken indremotivert og basert på fiksjon og barn deltar med stor hengivenhet (Lillemyr, 2004; Ytterhus, 2002). Vi vet i dag at leken kan stimulere alle sider ved barnets utvikling både språklig, sosialt, emosjonelt, kognitiv og motorisk. Fokuset på barns lek som en læringsarena vil derfor være et sentralt aspekt ved fokus på tidlig innsats (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003b). Barns sosiale kompetanse og lek er to av områdene i barnets utvikling som finnes som delområde i begge kartleggingsskjemaene til TRAS og Alle med. Rammeplan for barnehager setter også lek og læring i sammenheng med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2011b) Leken blir sett på som en grunnleggende livs- og læringsform. Samhandlingen barna har i leken gir grobunn for læring (Ytterhus, 2002). Lek og læring blir i denne forstand sett på som to sider av samme sak. Når barn leker lærer de noe nytt. Hvor mye de lærer og hva de lærer avhenger i stor grad av de voksnes engasjement og omgivelsene rundt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003b). Gjennom leken får barnet og deltakerne muligheten til å lære av hverandre.

3.3 Skjervheims instrumentalismekritikk og omsorgens plass i barnehagen

De siste årene har tidlig innsats vært gjenstand for bred oppmerksomhet i utdanningspolitiske styringsdokumenter. Barnehagen har i disse dokumentene blitt beskrevet som et godt utgangspunkt for denne satsingen (Vik, 2014). Felles for kritikken som rettes mot kartleggingsverktøy som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid peker i hovedsak på hva barnehagens innhold og målsetning skal være (Pettersvold & Østrem, 2012). Implementeringen kan med andre ord føres tilbake til ulike forståelsesrammer for hva målet med det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal være. For å belyse denne kritikken og bakgrunnen for den forståelsesrammen som ligger til grunn hos informantene i studien har jeg valgt å benytte deler av Hans Skjervheim (1926-1999) filosofiske perspektiver på pedagogikk som utgangspunkt. Denne delen av oppgaven posisjonerer seg derfor innenfor et vitenskapsteoretisk kritisk perspektiv og har som hensikt å skape en forståelse for de ulike perspektivene på tidlig innsats og kartlegging som metode som er ut til å eksistere innenfor barnehagefeltet.

Skjervheim (2000) viser til i den vitenskapsteoretiske selvforståelsen innenfor samfunnsvitenskapen når han peker på forholdet mellom å innta en *praktisk* eller *teknisk holdning* til andre mennesker som grunnlag for handlinger. En teknisk handling bygger på et vitenskapelig og teoretisk grunnlag hvor handlingene vurderes som mest effektive dersom målet som er satt blitt oppnådd. De praktiske handlingene derimot legger det moralske og mellommenneskelige til grunn. I følge Skjerveheim danner den praktiske og tekniske holdningen grunnlaget for hvordan mennesker håndterer all samhandling i en relasjon. Han viser til et analytisk skille men påpeker samtidig at både de praktiske og tekniske handlinger forekommer samtidig, som aspekter ved en og samme handlingssekvens (Skjervheim, 1992). I Skjervheims teori står dermed de praktiske handlingene og deltaker perspektivet sentralt. De praktiske handlingene og betydningen av en aktiv deltakende voksen i en omsorgsrelasjon med barnet blir i studien presentert som et alternativ til kartlegging som en teknisk holdning (Vik, 2014). Det instrumentelle mistaket handler om å overskride disse grensene. Barnet reduseres ut i fra et slikt synspunkt til et objekt og et instrument for å innhente kunnskap om barnet (Skjervheim & Måseide, 2000). Den tekniske kunnskapen og handlingene har med andre ord sine grenser. Kartleggingen må dermed ikke fremstå som det eneste grunnlaget som et verktøy for tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Skjerveheim (1992) hevder at i møtet med andre mennesker er det mulig å innta to fundamentale holdninger. På den ene siden beskriver han begrepet treleddet relasjon som en betegnelse på relasjonen mellom meg, den andre og saksforholdet. Saksforholdet danner objektet som meg og den andre prøver å forstå sammen. Slik blir den treleddede relasjonen et subjekt- subjekt forhold basert på en symmetrisk mellommenneskelig relasjon. I en slik relasjon vil barnehagelæreren innta en deltakende rolle i samspillet med barnet. Det viktigste elementet i dette perspektivet peker på hvordan barnehagelærerens ansvar for å skape og ivareta en god relasjon mellom seg selv og barnet. På den andre siden kan barnehagelæreren befinne seg i det Skjerveheim (1996) betegner som en tilskuer rolle hvor relasjonen er toleddet hvor den andre personen blir en gjenstand for objektivisering. Kunnskapen om den andre skapes her gjennom observasjon av den andres ytringer og handlinger og ikke gjennom et felles tema for utforskning. Gjennom å bruke kartlegging som metode i det pedagogiske arbeidet kan barnehagelæreren stå i fra for å objektivere barnet og innta en tilskuer holdning hvor barnet blir gjenstand for observasjon og blir fratatt muligheten til å være deltaker og aktivt medvirkende aktør i relasjonen.

Stine Vik (2015) setter i sin doktorgradsavhandling fokus på betydningen de praktiske handlingene i relasjonen og omsorgen som eksisterer mellom barnet og den voksne i en treleddet relasjon (Vik, 2015). Det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom barnehagelæreren og barnet fordrer til refleksjon og bevissthet over det ansvaret barnehagelæreren har ovenfor barnet (Tholin, 2007). I en kartleggingstradisjon med et ensidig fokus på kun observasjoner og ikke kvaliteten på relasjonen mellom barnehagelæreren og barnet åpner det seg en pedagogisk grunnmodell hvor de tekniske handlingene overskygger de praktiske (Vik, 2014). Hvordan omsorgsgiverne bruker sin definisjonsmakt blir dermed avgjørende for barnet. Omsorgen og relasjonen mellom barnet som skal lære og den voksne som skal tilrettelegge for og bidra til barnets læring og vekst vil med dette stå sentralt.

3.4 Omsorg i barnehagen

I følge nasjonale styringsdokumenter som beskriver tidlig innsats er bruk av kartlegging for å identifisere og forebygge vansker innenfor barnehagen som samfunnsarena en del av satsningen. (Vik, 2014). Kritikerne av implementering og bruk av kartlegging som metode for tidlig innsats frykter med dette at barnehagens egenart i stadig større grad defineres som et instrument for skoleforberedelse og som et ledd i samfunns økonomiske målsetninger (Pettersvold & Østrem, 2012). Den fremsatte kritikken danner med dette utgangspunkt for å belyse omsorg i barnehagen som fenomen og den forståelsesrammen dette gir knyttet opp imot kartlegging som metode.

Barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold peker på det yrkesfaglige ansvaret personalet i barnehagen har for å ivareta barnets behov for omsorg, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2010a, 2011b). Barn som går i barnehage er avhengig av god omsorg fra personalet som jobber der. Dette stiller spesielt barnehagelærere ovenfor et etisk ansvar for hvordan de prioriterer, vektlegger og tilrettelegger samværet med barna (Tholin, 2007). Per Nortvedt (2004) ser på omsorg som et begrep som hører hjemme både i den private og den profesjonelle sfæren. Han peker videre på de ulike betingelsene som ligger til grunn for den private omsorgen og den profesjonelle omsorgen. Den private omsorgen kjennetegnes av langvarig følelsesmessig og relasjonell tilknytning mellom partene og knyttes direkte opp mot den private sfæren og familielivet. Den profesjonelle omsorgen er forankret i forhold som er uavhengige av den relasjonelle tilknytningen. Den er styrt av mange ulike hensyn både i form av den profesjonelles ansvar for ivaretagelse av det enkelte barn og tillegg er den faglig og yrkesetisk motivert ut fra en sosial forpliktelse. Tholin (2007) påpeker et behov for en omdefinering av omsorgsdiskursen i samfunnet. Hun ønsker et tydeligere skille mellom den private omsorgen og den profesjonelle. Intensjonen er et ønske om å øke fokuset på barnehagelærerens profesjon og dermed bidra til å sette fokus på betydningen av den profesjonelle omsorgen som foregår i barnehagen.

3.5 Barnehagens utvikling i samfunnet

For bedre å kunne forstå barnehagen som læringsarena og arbeidet med tidlig innsats vil det i tillegg til teorien jeg har presentert være vesentlig og se nærmere på barnehagen og barnehagelæreren i et historisk og innholdsmessig perspektiv. Mange av dagens utfordringer og diskurser med betydning for barnehagens pedagogiske virksomhet kan kun forstås med en viss historisk ballast (Moser & Röthle, 2007). Teorien som blir presentert nedenfor har ikke som oppgave å diskutere den historiske utviklingen i detalj, men skal vise til ett møte mellom to ulike tradisjoner eller forståelser av pedagogikk innenfor barnehagefeltet som skapte ett spenningsforhold etter 2. verdenskrig. Videre søker denne teorien å belyse hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter å forstå de motsetningene som finnes innenfor barnehagefeltet tilknyttet bruk av kartlegging som metode for tidlig innsats

3.5.1 Barnehagen i et historisk perspektiv

Det historiske bakteppet innenfor barnehagefeltet viser at vektleggingen mellom omsorg og læring har variert gjennom tidene (Bleken, 2007) Den historiske utvikling viser hvordan barnehagens pedagogikk har vært påvirket av disse to ulike retningene allerede fra midten av 1940- tallet. Etterkrigstiden var preget av en tid for systematisk bygging av velferdssamfunnet i Norge. I denne perioden ble det innenfor barnehagefeltet arbeidet for å etablere et likeverdig pedagogisk tilbud for små barn med lovbestemte kvalitetsstandarder (Röthle, 2007)

I 1947 fikk Sosialdepartementet styringsrett for barnehager. Samme år nedsatte regjeringen to komiteer som skulle arbeide med spørsmål tilknyttet barnehagen; Barnevernkomiteen og Samordningsnemda for Skoleverket. Komiteene hadde motstridene syn på barnehagens ideologiske forankring og graden av det offentliges engasjement. Samordningsnemda knyttet barnehagen til barnets behov. Den skulle ikke bære preg av læring og kunnskap men legge vekt på omsorg og lekens betydning. Barnevernkomiteen på sin side knyttet barnehagen opp mot de sosiale behovet i samfunnet og ble sett i sammenheng med familie og sosialpolitikken. I 1958 overtok det nyopprettede barne- og familiedepartementet ansvaret for barnehagene. Dermed ble den norske barnehagen forankret i familiepolitikken frem til 2006 (Bleken, 2007).

I 1975 vedtar Stortinget den først loven om barnehager og barnehagen trer for alvor ut i det offentlige rom men det var ikke før 20 år senere Norge får den første Rammeplanen for barnehagens innhold og beskrivelse (Moser & Röthle, 2007). Da Barnehageloven kom i 1975 førte dette til en opptrapping i barnehageutbyggingen og dermed også et økt behov for førskolelærere. I løpet av 1970- årene fikk nesten alle lærerhøgskoler en avdeling for førskolelærer utdanning. Dermed ble det daværende førskoleyrket formelt plassert som et pedagogisk yrke og profesjon (Bleken, 2007).

I løpet av de siste ti årene har barnehagesektoren vært gjennom store endringsprosesser. I 2003 kom vedtak om full barnehagedekning og maksimalpris, og i 2006 kom ny rammeplan. Barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette medførte på mange områder at barnehagen nå ble sett på som en læringsarena i likhet med skolen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). I den faglige debatten om barnehagen som egenverdi blir læring som begrep fokus for å kunne skille barnehage fra skolen som institusjon (Moser & Sanna, 2007). Omsorg og lek har i mange tilfeller blitt barnehagens domene mens læring og undervisning er skolens. Ved å polarisere disse to ytterpunktene ignoreres lett det faktum at barn alltid har lært i barnehagen samtidig som barn i skolen også har fått omsorg og lek (Tholin, 2007). De ulike forståelsesformene for hva læring og omsorg er i barnehagen bidrar til problemer når de ulike oppfatningene møter hverandre. Dette har skapt et spenningsfelt innenfor fagfeltet. Problemstillingen i denne studien kan i så måte knyttes direkte til det spenningsfeltet som eksisterer innenfor fagfeltet ved bruk av kartlegging som metode i barnehagen.

3.5.2 Barnehagelærerens profesjonsutøvelse; pedagogisk skjønn og erfaringsbasert kunnskap

Hensikten med dette kapittelet er å knytte ulike oppfatningene av læringsbegrepet som ser ut til å eksistere innen fagfeltet i lys av barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Ved å binde det pedagogiske skjønn og den erfaringsbaserte kunnskapen opp mot barnehagelærerens profesjonsutøvelse søker denne delen av oppgaven å skape et enda klarere bilde av det spenningsfeltet som ser ut til å eksistere innenfor fagfeltet

Barnehagelærerens verdier, holdninger og handlinger er alle faktorer som påvirker profesjonsutøvelsen. Det samfunnsmandatet barnehagelæreren har, krever til stadighet avgjørelser som har betydning for barnets utvikling og læring. Utdanningsforbundet utarbeidet derfor i 2012 en profesjons- etisk plattform for å fremheve lærernes og barnehagelærernes grunnleggende verdier og moralske ansvar (Utdanningsforbundet, 2012). Profesjonelt ansvar handler i følge Pettersvold og Østrem (2012) om å ta i bruk faglig skjønn i valg av metoder for planlegging og vurdering. Skjønn forstås som en frihet til å vurdere ulike handlingsmuligheter på grunnlag av hva den enkelte synes er fornuftig innenfor en gitt ramme.

Grimen og Molander (2008) skiller mellom skjønn i strukturell forstand og i epistemisk forstand. Det *strukturelle skjønn* tar utgangspunkt i visse standardiserte rammer som lovverk og regler for hva en profesjonell yrkesutøver generelt sett kan foreta seg. Den profesjonelle yrkesutøverens evne til å redegjøre for å begrunne overfor den myndighet som har laget standardene tar utgangspunkt i det strukturelle skjønn. Betegnelsen viser til det avgrensede, ikke-regulerte handlingsrommet pedagogen har til å sette egne standarder for sin praksis. På den andre siden betegner det epistemistiske skjønn den erkjennelsesmessige aktiviteten som pågår innenfor dette handlingsrommet. Det epistemistiske skjønn refereres til selve erkjennelsesprosessen som utspiller seg når barnehagelæreren selv må finne frem til den beste måten å vurdere et objekt, en praksis, en situasjon og hvilken handling som er påkrevet. Skjønnsmessige vurderinger basert på faglig kunnskap og evnen til å se det enkelte barnet som et unikt subjekt med individuelle behov er en viktig forutsetning for den pedagogiske praksisen som finner sted i barnehagen. Skjønn er med dette avgjørende i all profesjonell yrkesutøvelse. Profesjonelt yrkesutøvelse handler ifølge Østrem og Pettersvold (Pettersvold & Østrem, 2012) om å kunne ta i valg av metoder for planlegging og vurdering av barns læring. Kritiske stemmer innenfor fagfeltet stiller spørsmålsteget om den økte graden av utarbeidelse og bruk av universelle kartleggingsverktøy hvor målet er den evidensbaserte kunnskapen gir lite rom for handlingsfrihet og det epistemistiske skjønn.

Den amerikanske psykologen David A. Kolb (2015) hevder gjennom sin bok, *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development* at læring er erfaringsbasert og et sosialt fenomen som urokkelig henger sammen med levde erfaringer og

deltakelse i verden. Barnehagelærerens dømmekraft handler med dette om refleksjon og handling og er basert på kunnskap og faglig innsikt i møte barna. Samtidig kreves en viss kunnskap som kvalifiserer barnehagelæreren til å utføre sine arbeidsoppgaver. Slik rommer det både pedagogisk skjønn, som er knyttet til refleksjon og handling, og profesjonelt skjønn, som igjen er knyttet til kunnskap og faglig innsikt i barnehagelærerens profesjon. Det blir med andre ord vesentlig å løfte frem et profesjonelt språk rundt pedagogisk skjønn og reflektere over hvordan vi kan praktisere skjønnsutøvelse basert på erfaringsmessig kunnskap og samtidig imøtekomme kravet om kvalitetssikring og profesjonalisering. De ulike forståelsen av læring som begrep i lys av barnehagelærerens profesjonsutøvelse viser igjen betydningen av i hvilken grad kartleggingsverktøy blir evaluert som en egnet metode for tidlig innsats av den enkelte pedagog og barnehage.

3.6 Skillene mellom observasjon, kartlegging og testing

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift til barnehageloven, og gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Disse rammene legger føringer for hvordan barnehagene skal arbeide med kartlegging. Dette er ikke ukomplisert. Både barnehageloven og rammeplanen kan tolkes på ulike måter når det gjelder dokumentasjon og kartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Skillet mellom observasjon, kartlegging og testing er på mange områder flytende og glir lett inn i hverandre. Det kan være vanskelig å differensiere disse begrepene. I denne delen av oppgaven har jeg derfor valgt å se nærmere på begrepene; observasjon, kartlegging og testing. En tydelig avklaring av disse begrepene vil være med å klargjøre en del av funnene jeg har gjort i feltarbeidet.

3.6.1 Observasjon

Tradisjonen for å benytte observasjon i barnehagen er lang, og benyttes gjerne i forbindelse med pedagogisk dokumentasjon. Tidligere tok denne type observasjon utgangspunkt i utviklingspsykologien, mens i dag vektlegges helheten i barns atferd (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Observasjon er å undersøke og skaffe seg kunnskap om enkeltbarn både i relasjoner og aktiviteter. I en pedagogisk sammenheng er det vanlig å

definere observasjon som en form for oppmerksom iakttakelse (Løkken & Søbstad, 2006). Observasjon handler også om å kunne analysere, tolke og forstå observasjonene som er gjennomført. Denne typen innhenting av informasjon kan gjøres ved hjelp av usystematisk/ tilfeldig eller systematisk observasjon. Den tilfeldige eller den usystematiske observasjonen, kan gjøres fortløpende for å vurdere ulike sider ved barnets utvikling både i hele barnegrupper og hos enkeltbarn. Vurderingene blir så gjerne nedtegnet i en loggbok. Slik vil man over tid kunne se om det er visse mønster som går igjen, og som må undersøkes nærmere. Den tilfeldige observasjonsformen kan være nyttig fordi den kan benyttes mer spontant, og krever gjerne ikke den samme planleggingen og innføringen i bruk av verktøy som systematisk observasjon. Usystematisk og tilfeldig observasjon vil på denne måten i mange tilfeller være lettere å integrere inn i travel hverdag. I en systematisk observasjon tar man utgangspunkt i gitte kategorier bestemt på forhånd, gjerne ut fra et kartleggingsverktøy (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). Den systematiske observasjonen derimot kjennetegnes på mange områder med begrepet jeg definerer som kartlegging og jeg har derfor valgt å sammenfatte disse to.

3.6.2 Kartlegging

Ordet kartlegging brukes i mange ulike betydninger og kan derfor i flere sammenhenger skape forvirring. I Kunnskapsdepartementets temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen redegjøres det for to ulike betydninger for kartlegging. Kartlegging som begrep defineres gjennom en vid eller en trang definisjon. Den trange definisjonen sier at kartlegging er systematisk observasjon med utgangspunkt i et bestemt kartleggingsverktøy. Den vide definisjonen av begrepet forklarer kartlegging som et slags overbegrep hvor man prøver å skaffe seg oversikt over ulike sider ved barnehagens pedagogiske arbeid eller over hvert enkeltes barn trivsel, læring og utvikling. Det kan dreie seg om metoder som samtale, intervju eller ulike former for observasjoner (Høigård et al., 2009).

De fleste kartleggingsverktøy er rettet mot en individbasert vurdering av barnet, men det finnes også kartleggingsverktøy som legger opp til refleksjoner rundt egen praksis, vurderer språkmiljøet i barnehagen eller kompetansebehovet til personalet. Valget av kartleggingsverktøy fastsetter retningslinjer for hva barnet skal kartlegges for, hvordan det skal foregå og hvorfor (Kunnskapsdepartementet, 2011c). Det finnes i dag mange forskjellige

former for kartleggingsverktøy på markedet som er tatt i bruk i ulik grad i barnehager rundt om i landet (Østrem, 2009) I en vurdering hvor man tar i bruk kartlegging av det enkelte barnet er det viktig at pedagogen ikke bare er opptatt av hva barnet mestrer og ikke mestrer. Vilkårene for hva miljøet tilbyr barnet vil også være en vesentlig faktor i en del tilfeller (Åberg, Lenz Taguchi, & Manger, 2006).

Intervju og foreldresamtaler bør inngå i alt kartleggingsarbeid, slik at bakgrunnsinformasjon om barnets utvikling og funksjonsevne i hverdagen, utenom barnehagen også blir vektlagt. I samtalen med foreldrene er målet å skape en felles forståelse av barnets utvikling og hvordan eventuelle vansker fremstår. Spørsmålene kan omhandle barnets trivsel og evne til å fungere sosialt og språklig i hverdagslige situasjoner i trygge omgivelser sammen med foreldrene. (Espenakk, 2003). Dette er også viktig for å få et helhetlig inntrykk av barnet for å kunne avdekke årsaker til eventuelle vansker barnet måtte ha. Dette vil være viktig for å kunne planlegge og legge til rette for realistiske tiltak samt for å skape gode læringssituasjoner. Barnets språk og sosiale utvikling kan vise seg forskjellig i ulike kontekster, og barn er gjerne mer aktive, sosiale og kommunikative i miljøer som de opplever som kjente og trygge. Det å kartlegge et barn, og kun fokusere på svakheter, vil være både uheldig og uetisk i forhold til barnet. Hvis man utelukker en helhetlig kartlegging, kan man risikere at resultatene ikke er riktige og skape et skjevt bilde av barn.

3.6.3 Testing

Testing er et redskap for å kunne gi en vurdering som er mer spesifisert og detaljert enn et kartleggingsskjema. En test går i større grad inn på spesifikke delområder i barnets utvikling. Enkelte tester krever sertifisering, hvilket betyr at den som kartlegger må ha opplæring i bruk av verktøyet og spesialpedagogisk kompetanse eller utdanning. På bakgrunn av kravet om sertifisering, faller denne formen ofte utenfor det barnehagen selv kan gjøre (Espenakk, 2003). Tester er ofte tilknyttet kartleggingsarbeid i andre institusjoner, blant annet i PPT og hos BUPA. Hensikten med tester kan i mange tilfeller være diagnostisering.

Testene gir kun informasjon om mestring i bestemte og ofte kunstige situasjoner, og kan på denne måten også være begrensende. Oppgavene i testene baseres gjerne på bestemte områder

i strukturerte og planlagte situasjoner. Resultatene fra slike tester blir sett i forhold til en norm. En normert test har som formål å kartlegge hvor barnet står sammenlignet med jevnaldrende. Testene sier lite om prosessen som ligger til grunn for resultatene, men kan likevel brukes som støtte for egne observasjoner og vurderinger (Espenakk, 2003).

3.7 Ulike kartleggingsverktøy

Som et ledd i forebyggende tiltak i barnehagen er det blitt produsert et betydelig utvalg av ulike kartleggingsverktøy beregnet på barn i barnehagealder. Flere av disse blir brukt både aktivt eller mer sporadisk rundt om i barnehager over hele landet. Intensjonen til de ulike kartleggingsverktøyene er å fremskaffe hvilken informasjon over hvilke ferdigheter barnet mestrer. Felles for kartleggingsverktøyene er at de har som formål å skulle fange opp barn som trenger hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i livet. Gjennom mine intervjuer var det spesifikt to av disse kartleggingsmaterialet som ble fremhevet av samtlige informanter; TRAS og Alle med. Dette var også kartleggingsverktøyene som barnehagelærerne følte de hadde mest kjennskap og erfaring med. Jeg har derfor valgt å gjøre rede disse to kartleggingsverktøyene for å kunne gi en bedre innsikt i hvordan disse er bygd opp og utformet.

3.7.1 TRAS

TRAS står for Tidlig Registrering av Språkutvikling og er et samarbeid mellom Bredtvedt kompetansesenter, Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk, Senter for atferdsforskning og Senter for leseforskning. TRAS er et observasjons- og kartleggingsmateriell beregnet for kontinuerlig observasjon i barnehagen for barn fra 3- 6 år. Materiellet består av et observasjonsskjema, en fagbok og en idé- perm. Fagboken tar for seg teori om språk og barns språkutvikling og har et eget kapittel om flerspråklige barns utvikling. I denne delen av fagboka redegjøres det for hvordan observasjonsskjemaet kan brukes uten aldersinndeling for barn som er i starten av sin norskinnlæring. Videre anbefales det å gå over til å bruke TRAS med aldersmarkering når barnet har kommet skikkelig i gang med sin norsklæring.

Observasjonsskjemaet til TRAS er formet som en sirkel og delt inn i aldersgruppene 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år (Espenakk, 2003). Videre er skjemaet igjen delt inn i åtte delområder som har betydning for barns språkutvikling: samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ord- produksjon og setningsproduksjon. Hvert område har i sirkelen et tilhørende observasjonsspørsmål. På grunnlag av observasjoner blir barnets mestring markert på det aktuelle observasjonsområdet. Ved mestring fargelegges feltet, ved delvis mestring skraveres feltet og ved manglende mestring lar man feltet stå tomt (Lyngseth, 2008) Intensjonen med et ferdig utfylt observasjonsskjema skal kunne gi et visuelt uttrykk av barnets språklige kompetanse på de gitte observerte områdene i skjemaet.

Utgangspunktet for å lage et observasjonsmaterieell hvor man hadde mulighet til å registrere og observere barns språklige kompetanse på en strukturert måte, ble formet etter gjentatte undersøkelser og observasjoner som viste et stort behov for et egnet kartleggingsmaterieell for barns språkutvikling i barnehagealder. Målet var at det gjennom en systematisk kartlegging av barn i barnehage ville være mulig å vurdere barns språkutvikling i forhold til det som var forventet på ulike alderstrinn. Barnehagen skal ut i fra et slikt kartleggingsverktøy ha mulighet til å avdekke og forebygge fremtidige språkvansker. Samtidig var ønsket et bedre tverrfaglig samarbeid med andre instanser som PPT og helsestasjonen (Espenakk, 2003).

3.7.2 Alle med

Alle med er kartleggingsverktøy som er utviklet i forbindelse med et samarbeid mellom barnehagesektoren i Egersund kommune, PPT i Egersund kommune og Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Kartleggingsverktøyet har som hensikt å danne et bilde av barnets mestring med hovedvekt på sosial kompetanse. Det er utviklet med grunnlag i en teori om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Skjemaet er utarbeidet med utgangspunkt i barnehagens praksis og erfaringer. Observasjonsskjemaet er tenkt brukt på alle barn i barnehagen og som et hjelpemiddel i foreldresamtaler. Målet er at materiellet skal kunne brukes som et skjema for å observere barnet i det sosiale felleskapet i barnehagen (Løge, 2015)

I likhet med TRAS består materialet av et veiledningshefte og et observasjonsskjema. Gjennom å fargelegge felter for alder innenfor hver kategori i en sirkel får barnehagepersonellet kartlagt barnets språkutvikling, barnets lek, den sosio- emosjonelle utviklingen, hverdagsaktiviteter og trivsel, samt den sansemotoriske utviklingen.

3.8 Etiske perspektiver på kartlegging

I barnehagefeltet har det over lengre tid foregått en debatt rundt bruken av ulike skjemaer for å kartlegge barns utvikling. Kartleggingsverktøyene har møtt kritikk fra flere fagpersoner innenfor barnehagefeltet. Det hevdes at prinsippet om tidlig innsats presenteres som en strategi for å effektivisere, samt et ønske om å måle kvaliteten på barnehagene. De kritiske røstene i barnehagefeltet frykter at barnehagens egenart og posisjon som inkluderingsarena skal forsvinne da barnehagen i stadig større grad blir sett på som et instrument for skoleforberedende læring, og et ledd i samfunnsøkonomiske målsetninger (Pettersvold & Østrem, 2012). Kritikken peker altså på en rekke utfordringer som bør tas hensyn til når tidlig innsats skal implementeres som strategi i barnehagen. Argumentene mot kartlegging av alle barnet påpeker blant annet faren for å stigmatisere barn og at denne kartleggingen ikke anerkjenner at barn modnes og utvikles i ulik takt. Felles for denne kritikken er i hovedtrekk problematiseringen av hva barnehagens innhold og målsetning skal være.

Argumentene for kartlegging er basert på forskning rundt tidlig innsats. Dersom det settes inn tiltak og stimulerende aktiviteter i tidlig alder er mulighetene større for at barnet klarer å kompensere eventuelle utfordringer (Lyster, 2014). I tillegg argumenteres det for at gode kartleggingsverktøy ikke utsetter barnet for en testsituasjon og nederlagsfølelse.

Observasjonene skal foregå i naturlige omgivelser. Kartleggingsverktøyene som er presentert i denne studien har som intensjon å vektlegge barnets ressurser og egenskaper for videre vekst og utvikling. Hensikten er en dynamisk kartleggingsprosess hvor hovedfokuset er barnets utviklingspotensial og ikke manglende mestringsevne (Lyngseth, 2008).

I offentlige rapporter om temaet finnes det argumenter både for og imot kartlegging av alle barn som et verktøy for tidlig innsats. Det gjør det ikke lettere for barnehagelærere å fatte en individuell beslutning rundt bruken av kartlegging av alle barn som et redskap for tidlig

innsats. En pedagogisk utfordring blir dermed å vurdere i hvilken grad aktuelt materiell som TRAS og Alle med kan fungere på barnehagens premisser og som på samme tid ivaretar og barnehagens egenart og barnehagebarns læring.

4.0 Forskningsbase

- relevant forskning på feltet tidlig innsats i barnehagealder med fokus på språk, lek og læring i lys av kartlegging

Barnehagen er et forskningsfelt med svært kort tradisjon. Den forskningsbaserte empiriske kunnskapen om kvalitet i lys av tidlig innsats og bruk av kartleggingsverktøy av barn i barnehagealder er derfor noe begrenset. Motstandere og kritiske røster mot kartlegging av hele barnegrupper i barnehagen støtter seg i stor grad til tidlig innsats med fokus på et deltagerperspektiv hvor barns rett til medvirkning står i fokus. Tidlig innsats blir sett på som et pedagogisk verktøy som må forstås ut i fra kvaliteten og betydningen av den gode relasjon mellom barn og voksen (Pettersvold & Østrem, 2012). Forskningen på dette feltet viser å være noe begrenset og studier rundt dette temaet dreier seg i stor grad til kvaliteten på kartleggingsverktøyene som tas i bruk og forskning rundt betydningen av gode relasjonen som motvekt til kartlegging som metode for tidlig innsats.

Sammenhengen mellom barnehagebarns språk og fremtidige leseferdigheter er godt belyst både innenfor nasjonal og internasjonal forskning. Forskning på området viser at det er en klar sammenheng mellom barns språkutvikling og andre ferdigheter som sosialt samspill og lek hos barn i barnehagealder. Tidlig stimulering av kognitive ferdigheter allerede i barnehagealder legger et viktig grunnlag for barnets senere kognitive evner. Særlig har det vist seg at tidlig stimulering av språkferdigheter, slik som vokabular, påvirker barnets utvikling av senere leseferdigheter (Snow, 2007). For å belyse oppgavens problemstilling har jeg valgt å fremme forskning som viser sammenhenger mellom språkvansker hos barn og deres evne til lek og sosialt samspill med jevnaldrende. Videre vil jeg trekke frem forskning som sier noe om betydningen av tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagealder.

Oversiktsstudien til Hawa og Spandoudis (2014) på "late talkers" viser til funn som indikerer at når små barn har et manglende ekspressivt språk er de i risikozonen for en lavere grad av sosial kompetanse enn sine jevnaldrende. Når språkferdighetene til barn med forsinket språkutvikling forbedres fremkommer det i studien at barna i større grad også viser bedre sosiale ferdigheter.

Fujiki & Brinton (2015) fant i sin studie at barn med språkvansker har en tendens til også å vise sosiale vansker særlig knyttet opp mot vennskap og evnen til å bli inkludert og værende i lek. De påpeker allikevel at selv om forskning viser at det er et forhold mellom sosiale problemer og språkvansker, er dette feltet så komplekst at det ikke kan bli beskrevet av enkle årsakssammenhenger.

De komplekse årsakssammenhengene mellom sosiale problemer og språkvansker som Fujiki & Brinton (2015) fant i sin studie støtter opp om Ytterhus sin doktorgrad avhandling i sosiologi. Ytterhus (2002) studerte sosialt samvær mellom barn i fem ulike barnehager i Norge gjennom fire år. I studien fant hun ut at ulike samhandlingsressurser som språklig utvikling og sosial kompetanse var viktige forutsetninger for at barnet skal lykkes i lek og sosialt samvær med jevnaldrende. På den andre siden var de samme ressursene ingen garanti for å oppnå et godt sosialt samspill grunnet lekens komplekse natur. Samhandlingsressursene ga barnet allikevel gode forutsetninger for å lykkes i det sosiale samværet med jevnaldrende

Universitetet i Stavanger ved lesesenter foregår det et prosjekt kalt Stavangerprosjektet under ledelse av Elin Reikerås. Prosjektet er en longitudinell studie som følger barn i barnehage fra de er 2.5 år frem til 10 års alder. Barna blir blant annet observert på områdene sosial kompetanse og språkutvikling ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy som Alle med og TRAS. Målet med prosjektet er å identifisere tidlig utviklingsfaktorer som fremmer eller hemmer tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning (Stavangerprosjektet, 2014). Som et ledd i denne forskningen tyder resultatene på at tidlig innsats allerede ved 2 års alder er gunstig. Studien avdekker blant annet tette sammenhenger mellom språk, lek og sosial kompetanse. De foreløpige resultatene viser at toåringene som har svake språklige ferdigheter fungerer dårligere i lek enn jevnaldrende. De har blant annet

problemer med å bli værende i lek. Studien er planlagt og avsluttes i 2018 og er et viktig bidrag til debatten rundt tidlig innsats og bruk av kartleggingsverktøy som metode.

En ny rapport fra Folkehelseinstituttet (2015) viser sammenhenger i relasjonene mellom barn og voksen samt språkutvikling og atferd hos barn. Rapporten er en av flere rapporter som er skrevet i et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet. Studien har som hensikt å undersøke kvaliteten i norske barnehager og hvordan dette henger sammen med barns språklige og psykiske funksjonsnivå når barna er fem år gamle. Rapporten er basert på resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen, som er en kvantitativ undersøkelse, hvor foreldre og pedagogiske ledere til 4037 barn har svart på spørreskjema. Funnene forteller at det er en sterk sammenheng mellom relasjon og funksjonsnivå hos barnet. En god relasjon er forbundet med mindre atferdsvansker (Folkehelseinstituttet, 2015).

Kunnskapsdepartementet nedsatte i 2010 et ekspertutvalg som skulle vurdere ulike verktøy som brukes for å kartlegge språk hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige og barn, samt for barn med nedsatt funksjonsevne. Utvalgets arbeid har dreid seg om hvilke kartleggingsverktøy som egner seg til bruk i barnehagen og hvordan disse kan anvendes riktig for å gi resultater knyttet til språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn. Utvalget sier i sin konklusjon om kartlegging at ingen av de 8 kartleggingsverktøyene som er vurdert oppfyller de kravene som stilles til språkkartlegging. Videre understreker utvalget viktigheten av at ansatte i barnehager og kommuner utvikler kompetanse til å kunne vurdere hvilke verktøy som er relevante å prioritere i gitte sammenhenger. Det påpekes videre at de ansatte bør ha tilstrekkelig kjennskap til de ulike kartleggingsverktøyene slik at disse kan velges ut presist i forhold til formål, målgrupper, styrker og svakheter. Dette krever med andre ord en klar bevissthet om hva de ulike kartleggingsverktøyene egner seg til og hvordan de skal tolkes og ikke minst hvordan verktøyet videre kan gi anledning til gode pedagogiske tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2011c)

5 Forskningsdesign og vitenskapelig metode

Samfunnsvitenskapens hovedoppgave er å forstå og fortolke konkrete samfunnsmessige fenomener ut fra hvordan mennesker handler gjennom sine intensjoner i spesifikke kontekster (Grønmo, 2004). I følge Lund består en forskningsprosess av ulike faser. Studiens problemstilling, forskningsspørsmål, valg av metode, forskningsdesign og utvalg av informanter, drøfting av funn og konklusjonen i en studie er alle faser som vil ha betydning for forskningsprosessen. En inadekvat gjennomføring av en eller flere faser i forskningsprosessen vil derfor være av betydning for studien og forringe dens kvalitet (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011)

5.1 Ulike tilnæringsmåter

I samfunnsvitenskapelige forskning skilles det i hovedtrekk mellom to ulike forskningsmetoder - kvalitative og kvantitative studier. De to metodene har grunnleggende forskjellige formål. Kvantitative metoder omformer data til tall mens kvalitative metoder i langt større grad konsentrerer seg om å forklare eller å gi en forståelse av enkeltfenomener. Visse forhold i samfunnet vil bli best belyst ved hjelp av kvalitative undersøkelser mens i andre vil det være best å bruke kvantitative undersøkelser. De to undersøkelsesmetodene er allikevel ikke konkurrerende men derimot heller komplimenterende. Skillet mellom de to metodene er derfor på ingen måter absolutt (Grønmo, 2004). Det er tidligere gjennomført studier både internasjonalt og nasjonalt betydningen av tidlig innsats og forebyggende arbeid på mange ulike arenaer i samfunnet. Det finnes i stadig større grad også et nasjonalt økt fokus og forskning på betydningen av tidlig innsats i norske barnehager og den betydningen barns språklige utvikling har for den senere lese- og skriveopplæringen som foregår i skolen. Det er derimot i svært liten grad gjennomført studier som retter fokus på hvilke erfaringer barnehagelærere har med kartlegging av alle barn som metode for tidlig innsats.

Det kunne på mange måter være interessant å gjøre en forskningsstudie med utgangspunkt i en kvantitativ metode ved bruk av spørreskjemaer og et langt høyere antall informanter. Ved å velge en slik metode fremskaffes en mer omfattende oversikt over ulike faktorer som kjønn, alder, tidspunkt for utdanning eller geografisk tilknytning og hvordan dette spiller inn på

barnehagelærernes syn på kartlegging i lys av tidlig innsats, lek og læring. Ønsket mitt for denne studien har vært å belyse hvilke erfaringer, tanker og refleksjoner barnehagelæreren har med kartleggingsmateriale som verktøy for tidlig innsats med hovedfokus på barnets språklige utvikling og leken som sosial samspillsarena. Jeg har derfor i min studie vært opptatt av å få frem informantenes subjektive erfaringer og meninger og har ut i fra disse overveielsene valgt en kvalitativ forskningsmetode.

5.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer i ulike kontekster og deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). I forskning hvor kvalitativ tilnærming benyttes, er hensikten sjelden å generalisere. En kvalitativ metode handler om å gå i dybden og utdype kjennskapet til det området det ønskes å forske på. Egenskapene eller karaktertrekkene ved ulike fenomener fremstår som sentralt innenfor kvalitativ forskning (Repstad, 2007). Forskeren vil med andre ord ha tak i informantens perspektiv eller oppfattelse av virkeligheten. Ved å velge en kvalitativ metode slik som for eksempel intervju har forskeren som hensikt å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon (Nilssen, 2012). En slik form for kvalitativ studie egner seg spesielt godt for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser og opplevelser.

Jeg har forsøkt å basere studien på å fremskaffe empiri på en slik måte at analyseresultatene gir en helhetlig forståelse av kartlegging som metode for tidlig innsats i barnehage. Denne studiens kvalitative tilnærming har fokuset vært å statistisk å skaffe mest mulig uttømmende informasjon om de relevante trekkene ved fenomenet og ikke statistisk generalisering og sammenligningsgrunnlag mellom enheter som gjennom et kvantitativt forskningsdesign.

5.1.2 Hermeneutiske tilnærming

I presentasjonen og drøftingen av funnene mine har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming. En slik tilnærming tar utgangspunkt i forstå meningen, fortolke og finne sammenhenger i forskningen (Dalen, 2011). I en hermeneutisk tilnærming er ikke forskeren ute etter å finne en

sannhet eller lage generaliseringer. Det vesentlige innenfor hermeneutikken er å studere individualiteten hos hvert enkelt menneske. En slik forståelse vil være mulig gjennom en fortolkning av de språklige uttrykkene som personene gir seg til kjenne gjennom. Det språklige uttrykket fremstår innenfor hermeneutikken som en innfallsport til en psykologisk fortolkning som søker å få frem en dypere forståelse av personens språklige uttrykk og den konteksten personen befinner seg i (Kleven et al., 2011). Hermeneutikken tar med andre ord utgangspunkt i at mennesker skaper og konstruerer sin egen virkelighet som igjen gir mening til egne erfaringer. Virkeligheten blir med dette ikke entydig men mangfoldig. Hermeneutiske analyser forutsettes det at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten og konteksten de inngår i. I mitt tilfelle må derfor det innsamlede datamaterialet sees i lys informantenes bakgrunn og erfaring samt barnehagens kultur da dette også vil ha betydning for den fortolkningen som gjøres.

Et sentralt prinsipp innenfor hermeneutikken er den kontinuerlige pendlingen i forståelsen mellom deler og helhet. Hver del forholder seg til de andre delene og til helheten. Helheten blir forståelig for oss på bakgrunn for vår forståelse av enkeltdelene (Kleven et al., 2011). Denne vekslingen, eller pendlingen tar aldri slutt – den opphører bare av rent pragmatiske grunner. Det vil med andre ord alltid foregå justeringer eller korrigeringer av antakelser så lenge forskningen pågår. Dette omtales innenfor hermeneutikk som den hermeneutisk sirkel eller spiral. Slik jeg ser det preges avhandlingen min en hermeneutisk tilnærming ved at jeg pendler mellom teoretisk fortolkning i lys av sitater og empiri for så å drøfte disse mot en større helhet, min forforståelse og konteksten rundt informantenes svar.

Innenfor en hermeneutisk tilnærming er forskerens forforståelse et sentralt aspekt ved forskningsprosjektet. Forforståelsen kan omfatte forskerens egne erfaringer, sosiale og kulturelle bakgrunn og betraktninger eller teoretiske referanserammer (Grønmo, 2004). Forforståelsen legger premisser for hvordan forskeren forstår og tolker det datamaterialet som fremkommer i en studie. Det vil aldri være mulig å fjerne seg helt fra sin egen forforståelse Studien min vil være preget av mine egne erfaringer fra barnehagefeltet. Da spesielt med hensyn til erfaringer og opplevelser jeg har av TRAS og Alle med som kartleggingsverktøy. Den teoretiske bakgrunnen min sammen med mitt verdisyn og forforståelse vil være aspekter som vil ha betydning for studien. Jeg som forsker vil med andre ord alltid være preget av min

egen forforståelse og den konteksten jeg befinner meg i. Dette vil igjen påvirke selve tolkningsprosessen. Jeg vil komme nærmere innpå dette under den delen av oppgaven min som omhandler validitet.

5.1.3 Kvalitativ intervjustudie

Det finnes mange former for intervju. Hvilken metode som velges henger sammen med det man ønsker å belyse (Repstad, 2007). Man kan i hovedsak skille mellom åpne og strukturerte intervjuer. Jeg har valgt å ta i bruk halvstrukturerte intervjuer som forskningsmetode for studien min. I slike intervjuer er samtalene fokusert rundt bestemte temaer som forskeren har valgt ut i forkant av intervjuet. Det stilles tilnærmet like spørsmål til informanten samtidig som forskeren har mulighet til å stille utdypende og oppfølgende spørsmål. Metoden fremstår derfor som svært fleksibel da den gir forskeren mulighet til å skifte fokus innenfor det som er rammen for problemstillingen (Dalen, 2011). Intensjonen og målet med studien er ønsket om å få frem barnehagelærernes tanker, kunnskap, følelser og opplevelser rundt kartlegging av barnehagebarn som et verktøy for tidlig innsats. Beslutningen om å velge et halvstrukturert intervju fremsto derfor som godt egnet.

Ved å ta i bruk intervju som forskningsmetode skjer store deler av undersøkelsen i direkte kontakt med informanten. I slike kvalitative intervjustudier blir forskeren selve instrumentet. Det er forskeren som samler inn data for eksempel gjennom intervju analyser og tolker det innhentede materialet. (Dalen, 2011). Hvordan intervjuet utvikler og resultat forskeren sitter igjen med etter endt intervju seg avhenger i stor grad av kommunikasjonene mellom intervjuer og informant utvikler seg. Kvaliteten på materialet forskeren får inn derfor er i stor grad avhengig av tillit og en god relasjon til de man skal intervjuer (Maxwell, 2005).

Essensielt for denne formen for intervju vil være å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden skal i grove trekk beskrive hvordan intervjuet skal gjennomføres. Den skal med andre ord være en rettesnor (Grønmo, 2004). Ut i fra ønsket om halvstrukturerte intervjuer utarbeidet jeg på bakgrunn av problemstillingen min en intervjuguide med ulike temaer og støttespørsmål. Informantene fikk tilnærmet like spørsmål men denne formen for intervju ga meg allikevel friheten til å stille utdypende spørsmål. Dette ga meg i økende grad muligheten

til å gå mer inn i dybden enn det ville vært hadde jeg valgt et rent strukturert intervju. Maxwell påpeker blant annet at spørsmål kan bli for snevre og spesifikke. Dette kan gi forskeren et tunnelsyn som gjør at forskeren kan gå glipp av funn i studien som er relevant (Maxwell, 2005).

For å dokumentere datamaterialet i studien min har jeg valgt å ta bruk en opptaker som redskap i intervjuene mine. Tanken er at dette valget vil være hensiktsmessig fordi man som forsker har mulighet til å konsentrere seg om informanten. I etterkant gir dette meg også mulighet til å se tilbake på intervjuet og reflektere over min egen rolle som forsker og men også informantenes svar (Repstad, 2007)

5.2. Valg av informanter

Utvalg av informanter og valg av antall informanter er et sentralt tema innenfor all kvalitativ forskning. Både gjennomføringen av intervjuene og analysen av datamaterialet i etterkant er en tidkrevende prosess. Det er derfor sjelden mulig eller nødvendig å undersøke hele populasjonen i forskning (Grønmo, 2004). På ene siden krever dette at studien har nok informanter slik at datamaterialet forskeren sitter igjen med gir tilstrekkelig rom for analyse og tolkning. På den andre siden bør antall informanter ikke være for stort da dette kan hindre forskeren muligheten til å gå i dybden av det innhentede informasjonen som kommer frem (Dalen, 2011). Ideelt sett bør studiens utvalg av informanter baseres på egenskapene informantene har til å frembringe informasjon som ikke kan gis like godt av andre informanter (Grønmo, 2004) Som en regel kan en si at metoden i en undersøkelse begrunner hvor lite utvalget kan være, mens ressursene den har til rådighet gir rammer for hvor stort et utvalg kan være (Maxwell, 2005).

Gjennom min studie ønsker jeg å belyse barnehagelærernes tanker og refleksjoner rundt kartleggingsmateriale som verktøy for tidlig innsats med hovedfokus på barns språklige utvikling og leke ferdigheter. Det ble derfor avgjørende å finne informanter med kunnskap om barns språkutvikling og lek som sosial samspillsarena. Samtidig var det viktig at informantene hadde kunnskap og erfaring i bruk av ulike kartleggingsmaterielle for bruk i barnehagen og at utvalget av informanter daglig var i jobb ved en barnehage. Pedagogisk utdannet personalet er

fortsatt i undertall i landets barnehager per i dag. Den største andelen av personalet i landets barnehager er assistenter og fagarbeidere (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Assistenten og fagarbeiderne i barnehagen sitter inne med mye relevant kunnskap, erfaringer og ansvar. Av den grunn kunne det være vel så interessant å inkludere disse i utvalget av informanter. Det ble allikevel naturlig for meg å velge barnehagelærere fremfor assistenter eller fagarbeidere da det er disse som sitter med den formelle utdannelsen og faglige ansvaret. Praktisk sett betyr dette at det er nettopp barnehagelærerne som har ansvaret for å gjennomføre og fylle ut ulike kartleggingsverktøy og som må fatte beslutningen om hvilke tiltak som skal settes inn i barnehagen miljøet ovenfor barnet hvis dette blir sett på som nødvendig.

I tillegg til kriteriene som er nevnt ovenfor var det viktig for meg å få frem den bredden av erfaring som eksisterer innenfor barnehagefeltet. Det var derfor essensielt av informantene som ble valgt hadde sitt arbeidssted ved ulike barnehager. I tillegg ønsket jeg spredning i kjønn, antall års arbeidserfaring og eventuell videreutdanning. Det ideelle målet var å velge en informantgruppe som i grove trekk gjenspeilte barnehagelærerne som profesjonsgruppe.

Slik forskningsprosjektet mitt ble lagt opp ville det mest sannsynlig ikke være behov for å melde inn til personvernombudet for forskning. Jeg valgte allikevel å være på den sikre siden og melde inn studien. Tilbakemeldingen jeg fikk fra NSD var at studien min ikke var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven da all innhentede data er anonymisert og ikke kan knyttes til deltakerne i studien og ikke kan knyttes opp imot enkeltpersoner eller barnehager.

5.2.1 Utvalg og presentasjon av informanter

Jeg tok kontakt pr. mail til barnehageadministrasjonen i kommunen. I samarbeid med to ansatte barnehageadministrasjonen mottok jeg en liste over aktuelle ansatte i ulike barnehager i kommunen. Videre tok jeg kontakt med styrene i de ulike barnehagene som videreformidlet kontakten min med den ansatte pr. telefon. Alle ansatte stilte seg positive til å delta i undersøkelsen og flere uttrykte muntlig at kartlegging av barnehagebarn var noe de hadde sterke og meninger og følelser rundt. Jeg endte til slutt opp med å velge ut 5 informanter fra 5 ulike barnehager. Barnehagene besto av tre kommunale og to private. Størrelsen på

barnehagene varierte fra en ganske liten barnehage til større barnehager med plass til nærmere 90 barn.

Informantgruppen min består utelukkende av kvinner. Det kan til dels sees på som ugunstig da det også hadde vært ønskelig med mannlige informanter i denne studien. På den andre siden gjenspeiler utvalget av informantgruppen forholdet mellom kjønn hos pedagogisk utdannet personalet i norske barnehager (Statistisk Sentralbyrå, 2015).

5.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuprosessen startet med et prøveintervju i januar 2014. Jeg ønsket å teste ut intervjuguiden og teknisk utstyr samt meg selv i rollen som intervjuer. Prøveintervjuet ga meg større trygghet på rollen min som forsker samtidig som det ble gjort noen justeringer i intervjuguiden. Informanten jeg brukte ga meg tilbakemeldinger på at et par av spørsmålene rundt kartleggingsverktøy kunne være mer tydelige og presise. Jeg opplevde selve intervjuguiden som nyttig støtte for å strukturere og holde fokus på temaet i prosjektet.

Jeg snakket med alle informantene over telefon om prosjektet mitt i forkant av intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført i perioden februar- mars 2014. Informantene fikk selv lov til å velge tidspunkt og sted for intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass på et egnet møterom/ personalrom. Det ble brukt digital diktafon under alle samtaler. Jeg valgte allikevel å gjøre meg noen få notater under selve intervjuet. Dette var i stor grad stikkord som en påminnelse om temaer jeg ønsket å følge opp senere i intervjuet uten å måtte avbryte informantene midt i en refleksjon. Notatene hjalp meg til å holde oversikten og styringen over selve intervjuet. I etterkant av intervjuene skrev jeg også ned egne notater i en arbeidslogg. Disse notatene opplevde som nyttige i forbindelse med senere intervjuer men også selve analysen av datamaterialet.

Informantene ga uttrykk for glede over å kunne få snakke om faget sitt. Flere av informantene uttrykte også at de aldri vurderte å takke nei til å stille opp som informant. De gav uttrykk for at dette var et viktig tema i barnehagesektoren og hadde et ønske om at deres erfaringer rundt

temaet kartlegging i barnehagen skulle komme frem. Ved flere anledninger fikk jeg tilbakemelding på at intervjuet hadde skapt nye tanker og refleksjoner hos informanten.

5.4 Transkribering

Lydopptak kan ifølge Nilssen ikke brukes direkte i en dataanalyse. De må transkriberes og det er disse utskriftene som danner datamaterialet for studien. Etter at intervjuene var gjennomført begynte organiseringen og bearbeidingen av datamaterialet. Lydopptakene ble fortløpende transkribert så raskt som mulig etter at intervjuet var ferdig og før nye opptak ble gjennomført. En transkripsjon skal gjengi et materiale så nøytralt som mulig, men det vil alltid være vanskelig å unngå at forskeren tolker enkelte deler av samtalen som transkriberes. Transkripsjoner som blir produsert av forskeren vil derfor aldri bli helt nøyaktige men det som er viktig er at transkripsjonen er systematisk og konsekvent (Kvale & Brinkmann, 2009). Under transkriberingsprosessen var jeg opptatt av å sørge for en så riktig gjengivelse som mulig av det informantene formidlet muntlig. Jeg har transkribert alle intervjuene ordrett i sin helhet, men tegn-satt pauser og latter men ikke ulike småord og lyder da jeg ikke oppfattet dette som relevant for studien. Jeg ønsket først og fremst å undersøke hva barnehagelærerne mener om kartlegging som metode for tidlig innsats i barnehagen. Innholdssiden i hva informantene reflekterte rundt dette temaet var derfor sentralt. Eventuelle gjentagende småord ville gjøre datamaterialet uoversiktlig og tungt å jobbe med.

Jeg har valgt å transkribere alle intervjuene selv. Det var flere faktorer som ledet til denne avgjørelsen. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte til opptakene dannes nye tanker og refleksjoner (Nilssen, 2012). Ved å transkribere ble jeg som forsker enda bedre kjent med datamaterialet som fremkom i studien. I tillegg handlet dette om mitt eierforhold til undersøkelsen men også risikoen for at umiddelbare analyser skulle gå tapt under selve transkripsjonsprosessen ved å la andre ta del i denne prosessen.

Forskningsdeltakerne i studien hatt gitt sitt samtykke til å samarbeide med meg som forsker. Ved å la en annen enn meg selv transkribere datamaterialet reiser etiske utfordringer som for meg ikke var ønskelig for studien.

5.5 Analyseprosess og teoriens rolle

I kvalitative analyser det overordnede målet først og fremst å komme frem til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger. Selve data- analysen handler mer spesifikt om å avdekke eventuelle typiske mønstre eller trekk ved det innhentede datamaterialet forskeren har samlet inn (Grønmo, 2004). Analysen av datamaterialet er en del av designet for en undersøkelse og bør planlegges godt og redegjøres for i avhandlingen. Analyseredskaper er individuelle og brukes fleksibelt. De er på mange måter en forlengelse av forskernes egne ferdigheter og skal ikke brukes rutinemessig. Det er opp til forskeren å finne det analytiske redskapet som er best egnet (Nilssen, 2012). Det finnes altså ikke en fasit for bruk og valg av analyseredskap en studie.

I kvalitative forskningsopplegg foregår ofte analysen parallelt med innsamling av data. Etterhvert som studien skrider fremover blir analysearbeidet stadig større del av prosjektet. Når datainnsamlingen er avsluttet fortsetter analysearbeidet videre gjennom studien. I kvalitative undersøkelser er det derfor vanskelig å skille ut dataanalysen som en bestemt fase i forskningen (Grønmo, 2004). Data analysen som er gjennomført i studiet mitt startet allerede under mitt første intervju. Jeg skrev noen få notater underveis og en del rett etter at intervjuet var avsluttet. Denne prosedyren gjennomførte jeg for alle intervjuene mine. Dette ga meg mulighet til effektivt å se hovedtrekkene i informantenes svar.

Det ferdig transkriberte datamaterialet jeg hadde samlet inn ble lest gjennom gjentatte ganger. Jeg arbeidet så videre med å kategorisere datamaterialet i form av koder og finne naturlige hovedbegreper og eventuelle typologier. En annen viktig del av analyseprosessen er å finne forbindelser og knytte sammen relevante temaer med bakgrunn i innsamlet data. Vivi Nilssen (2012) påpeker at for å kunne oppdage generelle trekk og typiske mønstre vil det for forskeren være nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstene. Koding og kategorisering av datamaterialet blir derfor sentrale aktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Jeg valgte å kode datamaterialet i studien min ved å gjøre markeringer ved hjelp av stikkord og tema i marginen på det transkriberte materialet. Disse kodene tok til dels utgangspunkt i intervjuguiden min. Det oppsto i tillegg noen kategorier som naturlig dukket opp gjennom transkriberingsprosessen slik som pedagogisk skjønn, den tause kunnskapen og

etiske perspektiver på kartlegging. Deretter benyttet jeg teoretiske begreper som er mye brukt innenfor debatten rundt kartlegging i barnehage; observasjon, kartlegging og testing. Temaene eller kategoriene som jeg satt igjen med dannet utgangspunktet for tolkning. Jeg ønsket å belyse barnehagelærerens refleksjoner og tanker rundt kartleggingsverktøy som metode for tidlig innsats. I analysen av informantenes utsagn har jeg som tidligere omtalt, benyttet en hermeneutisk tilnærming. Dette innebærer at jeg har tilstrebet å studere informantenes utsagn i lys av helhet og kontekst. Jeg har vekslet mellom bruk av sitater og drøfting og fortolkning av disse samtidig som det selvfølgelig har vært nødvendig for å kunne knytte informantenes utsagn opp mot teori.

5.6 Studiens validitet

Som forsker er det vesentlig at de dataene man har samlet inn har av høy kvalitet. Dette er en avgjørende forutsetning for at resultatene som kommer frem i studien er så nær sannheten som mulig. To sentrale spørsmål forskeren bør spørre seg er i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt og i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner (Dalen, 2011). Det finnes ingen enkle kriterier for hva som betraktes som tilfredsstillende validitet. Validiteten kan ikke testes eller beregnes på en eksakt måte (Grønmo, 2004). Selv om det ikke finnes metoder som kan garantere validitet finnes det faktorer som kan utfordre eller true gyldigheten til en studie. Maxwell (2012) omtaler dette som validitetstrusler. Ved å validitets vurdere systematisk og kritisk drøfte alle faser av studien med vekt på relevante validitetstrusler underbygges validiteten i studien.

Forskning handler ifølge Repstad (2007) om en balansegang mellom nærhet og distanse. I kvalitativ forskning blir nærheten sett på som en styrke. For å kunne få en dypere innsikt forsøker forskeren å minimalisere avstanden mellom seg selv og forskningsdeltakerne. På den andre siden kan en for stor grad av involvering og nærhet til feltet som forskes på, utfordre forskerens troverdighet. Ved å arbeide aktivt med egen subjektivitet gjennom *refleksivitet* bidrar forskeren til å skape nødvendig distanse til forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012). Ved å gå inn i et forskningsprosjekt har forskeren alltid med seg egne erfaringer, meninger og en teoretisk referanseramme. Denne forforståelse er essensielt for enhver studie (Grønmo, 2004). Jeg som forsker må være klar over denne

påvirkningen. Et kritisk element i studien er det nære forholdet jeg har til barnehagefeltet og erfaringen jeg har med bruk av kartleggingsverktøy i barnehage gjennom 10 år. Min tilknytning til miljøet som studeres gir meg et godt grunnlag for kjennskap og forståelse av de fenomenene som studeres. På den andre siden fører dette til at jeg som forsker blir mindre oppmerksom på det som skiller forskningsdeltakernes tanker og refleksjoner, fra egne erfaringer. De samme erfaringene og nærheten til barnehagefeltet kan være med på å skape en tilhørighet og nærhet til barnehagelærerne som igjen kan påvirke studien min.

En del av intervjuets egenart som forskningsmetode er det mellommenneskelige samspillet. Maxwell (2005) bruker begrepet *reactivity* for å vise til forskerens innflytelse og påvirkningskraft i forhold til respondentene. Gjennom en intervjustudie vil resultater og funn i undersøkelsen alltid være farget samspillet mellom meg som forsker og informanten. Mitt valg av informanter og utforming av intervjuguiden samt forforståelsen jeg har av temaet jeg forsker på kan ha betydning for denne validiteten. Informantene som deltok i studien fikk informasjon i forkant av intervjuet om tema og bakgrunn for studien. Som forsker kan det aldri garanteres at informantene som intervjues bevisst eller ubevisst gir svar som de tror forskeren er ute etter. Det blir derfor viktig å ta høyde for dette i analyseprosessen.

Hensikten med datamaterialet jeg har samlet inn er at det skal brukes til å belyse problemstillingen så godt som mulig. Forskeren må søke etter en indre sammenheng i datamaterialet og meningen bak det som er sagt (Maxwell, 2005). Jeg har derfor søkt å tolke datamaterialet ut fra informantenes perspektiv og sees sammenhengen med den konteksten respondenten befinner seg i. Når en som forsker tolker datamaterialet er det alltid en sjanse for å tolke feil. Min egen forforståelse og subjektivitet kan påvirke analyseprosessen. Dalen (2011) påstår at forforståelsen ikke nødvendigvis trenger å være enestående negativ i en analyseprosess. Den fungerer også som en brobygger mellom forskeren og omgivelsene. Ved å være bevisst på egen forforståelse og hvordan den påvirker kan man oppnå reflekterte tolkninger.

Teoretisk validitet handler om at forskeren må gi en god teoretisk forståelse av fenomenet som undersøkes. Dalen (2011) påpeker at det skal være et godt samsvar mellom teori og datamaterialet. Hvilken teori jeg som forsker har valgt å ta i bruk for å tolke og analysere det

innhentede datamaterialet vil ha betydning for studien. Dette refereres ofte til som teoretisk validitet eller begrepsvaliditet innenfor faglitteraturen. Sammenheng mellom teori og datamateriale gir en styrket teoretisk validitet. Det innebærer at teorien som er valgt og tatt i bruk i utarbeidelsen av spørsmål til informanter må være relevant (Maxwell, 2005). Den teoretiske validiteten er forankret i det jeg har tilegnet meg av kunnskap gjennom teoretisk studie samt kjennskap jeg har på området fra tidligere. For å sikre teoretisk validitet har jeg gjort grundig rede for valg av teori og knyttet dette opp til datamaterialet fra intervjuundersøkelsen samt analyseprosessen ved hjelp av et hermeneutisk perspektiv. Dette har gitt et godt samsvar mellom teori, datamaterialet og analyseprosessen som igjen er med på å styrke den teoretiske validiteten.

Faglitteraturen referer *pragmatisk validitet* Pragmatisk validitet viser i hvilken grad resultatene i studien kan benyttes til å avgjøre bestemte handlinger, som igjen kan styrke gyldigheten i det studien prøver og fremme (Grønmo, 2004). Maxwell (2005) sier at hovedformålet med kvalitativ forskning er å kunne overføre resultatene fra forskningen til annen liknende kontekst. Resultatene i studien søker etter å gi bredere kunnskap om hvilke erfaringer og refleksjoner barnehagelærere har med kartlegging av barnehagebarn i lys av tidlig innsats. Gjennom dette kan forskningens resultater rette søkelys på barnehagelærernes refleksjoner rundt kartlegging som metode årsaken til barnehagefeltets motstridende interesser. Forhåpentligvis kan dette igjen medføre til gode prosesser i de ulike barnehagene som er basert på medvirkning og dialog som handlingsgrunnlag.

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet har i stor grad har vært knyttet opp mot forhold innenfor kvantitative forskning. og viser til om en undersøkelses etterprøvrbarhet og referere til i hvilken grad resultatene I studien skyldes metoden som er benyttet i prosjektet (Dalen, 2011). Dersom en studie har høy reliabilitet er det sannsynlig at en annen forsker ville fått de samme resultatene dersom han eller hun benyttet tilsvarende metode. Reliabilitet kan ifølge Grønmo (2004) være utfordrende å redegjøre for i forbindelse med kvalitativ forskning, da metodene ofte er ustrukturerte og samfunnet stadig er i endring.

En måte å måle reliabilitet i kvalitative studier er ved en grundig beskrivelse av prosessene som er utført i studiet slik at andre forskere kan gjennomføre undersøkelsen på nytt (Dalen, 2011). I denne studien blir reliabiliteten ivertatt ved en grundig beskrivelse av de ulike leddene i forskningsprosessen. Prinsipielt vil det være mulig å gjennomføre en ny gjennomføring av prosjektet men det må allikevel påpekes både forsker og informanter kan ha noe ulik bakgrunn og at konteksten vil endre seg fra studie til studie. Dette kan gjøre det krevende å etterprøve funnene i forskningen.

5.7 Forskningsetiske vurderinger

Uansett hvilken forskningsmetode som velges vil forskeren alltid stilles ovenfor etiske utfordringer. Det følger alltid med et etisk ansvar i en forskningsprosess hvor tolkning, vurderinger og analyser står sentralt. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever og forklarer fire ulike forskningsetiske vurderinger som bør vektlegges i en studie: konfidensialitet, informert samtykke, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg har med utgangspunkt i de fire forskningsetiske problemstillingene ovenfor, gjort meg noen tanker om hva som er viktig å drøfte og belyse i denne sammenheng.

5.7.1 Konfidensialitet

Som forsker pålegges det å følge retningslinjene fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning. I god tid før studiens oppstart sendte jeg derfor inne meldeskjema med utfyllende opplysninger angående studien min. NSD konkluderte med at studien min ikke var meldepliktig. Dette innebar at det ikke skulle fremkomme personidentifiserbare opplysninger knyttet til innsamlingen av datamaterialet. Jeg gir derfor svært lite og sparsom informasjon om hver enkelt barnehagelærer. Det er viktig for meg at jeg ingen av informantene skal kunne kjennes igjen hverken gjennom direkte eller indirekte informasjon.

5.7.2 Informert samtykke

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskeren har etiske hensyn å ta stilling til gjennom hele forskningsprosessen. I følge NSDs (2016) retningslinjer innebærer dette blant annet at alle deltakende informanter må få tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektets hensikt, praktisk gjennomføring og det som angår respondentens deltakelse. I forkant av studien kontaktet jeg skole og barnehagekontoret i kommunen av disse fikk jeg navngitte personer i ulike barnehager som kunne være aktuelle for studien. Jeg tok videre kontakt med styrene i de aktuelle barnehagene som videreformidlet forespørselen om deltakelse direkte til barnehagelærerne. Informantene i studien fikk skriftlig informasjon om studiens bakgrunn, formål og design samt beskjed om at de når som helst kan å trekke seg fra prosjektet. Videre ble det påpekt i den at alle opplysninger var anonyme og ikke ville kunne spores tilbake til deltakerne i studien. Informantene hadde mulighet til å kontakte meg for avklaringer og eventuelle oppklaringer både forkant, underveis og i etterkant av intervjuene.

5.7.3 Konsekvenser

Som kvalitativ forsker er det viktig å være klar over risikoen informantene kan utsettes for når de inviteres inn som informanter i en studie. Det er ikke alltid like åpenbart hvilke konsekvenser forskningen kan ha. Jeg vurderer risikoen ved å delta i denne studien som relativt lav. Refleksjoner, meninger og ytringer rundt nytteverdien av kartlegging bidrar i liten grad til personlige utleveringer eller følelsesmessige belastninger for de involverte. Noen av informantene i studien reflekterer og ytrer meninger som står i strid med den avgjørelsen som er fattet fra arbeidsgivers side. Anonymiteten til disse forskningsdeltakerne ser jeg derfor på som ekstra sentral i denne sammenhengen. Samtidig har jeg ufordelt fått positive tilbakemeldinger fra deltakerne i studien. Informantene hadde i stor grad et ønske om at deres stemme skulle bli hørt tilknyttet dette temaet. I tillegg ga flere respondenter tilbakemelding på at studien hadde skapt nye ideer og tanker til refleksjon.

5.7.4 Forskerens rolle

I en intervjusituasjon påvirker intervjuer og informanter hverandre gjensidig. Situasjonen er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) preget av et asymmetrisk maktforhold. Det asymmetriske maktforholdet reiser etiske spørsmål som må bli tatt hensyn til. Intervjueren besitter med en faglig kompetanse som mest sannsynlig i ikke intervjupersonen har på samme måte. Dessuten er det intervjueren som bestemmer spørsmålene og tar beslutningen over hvilke svar som skal følges opp. Gjennom sin tolkning av datamaterialet som fremkommer gir også dette forskeren makt til å tillegge andres uttaler en bestemt mening. I analysen og drøftingen er det derfor viktig for meg å presentere mine refleksjoner kun som en mulig tolkning. Det ikke finnes ferdige svar på hvordan man som forsker skal håndtere dilemmaer som oppstår underveis i et forskningsprosjekt. Som forsker er det derfor viktig å være bevisst på de etiske dilemmaene som kan oppstå og synliggjøre dette gjennom forskningsprosessen gjennom de valg en foretar samtidig som det gjøres en kontinuerlig etisk refleksjon.

6 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres sentrale funn i undersøkelsen. Tekst som er skrevet i anførelstegn og kursiv er sitater eller direkte ord/uttrykk respondentene har benyttet under intervjuene. Sitatene som benyttes søker å gi et godt innblikk i de meninger, holdninger, erfaringer og refleksjoner respondentene sitter inne med rundt temaet eller er meget representativt for gruppen som ble intervjuet. Sitatene blir i sammenheng med analyse og drøfting sett opp imot oppgavens teoretiske rammeverk. Av hensyn til anonymisering er respondentene omtalt som informant A-E i denne oppgaven.

6.1 Barnehagelærernes kunnskap og arbeid med kartleggingsverktøy

6.1.1 Forebyggende arbeid og tidlig identifisering

Det var kartleggingsverktøyene TRAS og Alle med informantene i stor grad refererte til i arbeidet med tidlig identifisering og forebyggende arbeid. Barnehagelærerne i studien ble først og fremst kjent med kartleggingsverktøyene gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Informantene trekker frem ulike sider av det forebyggende arbeidet hvor den praktiske bruken av TRAS og Alle med står sentralt. Samtlige barnehagelærere uttrykker at henvisninger til PPT er en av årsakene til de er blitt kjent med kartleggingsverktøyene.

B: ” Vi bruker det i forhold til barn med spesielle behov. Så har det vært sånn at hvis vi skal melde et barn til PPT så skal det ligge ved TRAS og Alle med. Det er noe de forventer i PPT at vi har gjort på forhånd”.

Utsagnet til informant B viser at kartleggingsverktøy blir brukt i tilfeller hvor barn skal henvises til PPT for en sakkyndig vurdering. Barnehagelæreren har i disse tilfellene vurdert det slik at barnet har utfordringer og behov for støtte og hjelp (Vik & Hausstätter, 2014). Kartleggingsverktøyene blir i disse tilfellene brukt som spesialpedagogisk metode for tidlig innsats hvor hovedfokuset er en identifisering av barnets vansker. Samtidig har barnehagelæreren vurdert det som et behov for et mer omfattende tiltak ved å henvende seg til andre offentlige hjelpende instanser.

I tre av barnehagene har kartleggings skjemaet ”Alle med” en mer tydelig allmennpedagogisk profil. Kartleggingen ble gjennomført to ganger i løpet av et barnehageår og er utgangspunkt for foreldresamtalene. En av informantene forteller:

A: ” Barnehagen skal nå ta Alle med på alle barna to ganger i året. Foran foreldre samtalene. Det legger på en måte grunnlaget for foreldresamtalen og arbeidet videre”.

Denne informanten gir her en beskrivelse av hvordan Alle med er tatt i bruk i hennes barnehage. Utsagnet til informanten viser at barnehagens pedagogiske tilbud tar utgangspunkt i det forebyggende arbeidet som et allmennforebyggende tiltak. Ved å kartlegge alle barn i barnegruppen er håpet at dette skal fange opp barn som har behov for ekstra hjelp så tidlig som mulig (Vik & Hausstätter, 2014). Ved tidlig å identifisere barn som står i risikozonen for å utvikle vansker vil det da være større mulighet for et positivt utfall av innsatsen som settes inn. En annen barnehagelærer utdyper viktigheten av dette.

D: ” Det har vært et godt verktøy for gode tiltak. Også er det jo litt for å oppdage risiko barn. Men du ser jo språkvansker har jo ofte sammenheng med senere atferdsvansker, lese og skrivevansker. Så tenker jeg at når man oppdager barn som er forsinka i språkutviklingen så kan man raskt sette inn noen gode tiltak som forbygger disse vanskene”.

Denne barnehagelæreren viser til erfaringer hvor TRAS og Alle med har fungert som et verktøy for tidlig innsats. Hun peker på hvordan kartleggingsverktøy kan bidra til å oppdage og identifisere barn risikozonen. Hun opplever også at kartleggingsverktøyene har vært nyttig for å sette i gang tiltak for å fremme og støtte barnets utvikling. I tillegg vender barnehagelæreren oppmerksomheten til sammenhengen mellom hvordan barns språklige utvikling kan medføre andre tilleggsvansker og betydningen språkutviklingen har for den senere lese og skrive opplæringen som foregår i skolen (Høigård, 2006). Barnehagelæreren ser med andre ord på språket og barnets språkutvikling som relevant både for den videre lese og skriveopplæringen men også en ressurs for barnet for å kunne tilegne seg kunnskap og skape forståelse av omverden gjennom hele livet. Ved å se barnets utvikling i et livslangt perspektiv blir tidlig innsats og forebyggende arbeid en sentral og viktig faktor innenfor barnehagen som arena. Barnehagelærerne i studien har mange praktiske eksempler hvor

kartleggingsverktøy har blitt brukt som et ledd i et forebyggende og tidlig indentifiserende arbeid, En av informantene sier:

C: ” Her har vi et barn som vi har vært litt usikre på. Vi var litt bekymret og foreldrene var litt bekymret. Da tok vi ta en TRAS for å kartlegge litt. Sånn for å se hva svakhetene var slik at man kan tenke på det videre i planleggingen”.

I dette tilfelle refererer barnehagelæreren til et barn hvor personalet og foreldrene sammen hadde en bekymring for barnets utvikling. Det var ikke satt i gang spesifikke tiltak ovenfor barnet på dette tidspunktet. Den samme informanten sier dette om veien videre etter at kartleggingen var gjennomført.

C: ” Vi blir alle mer bevisst på barnet, hvor det strever hen og hvor det er god da. Så får man lagt det mer inn i hverdagen og blir litt mer bevisst inn i kommunikasjonen til barnet og. Ofte så trenger man bare og bli litt mer bevisst. Så endrer man hverdagen til barnet på en måte...”.

Barnehagelæreren i dette tilfelle viser hvordan hun søker etter strategier mot å forbedre eller endre sine egne tanker og handlinger ved og bli mer bevisst sin egen kommunikasjon og relasjon til barnet (Vygotskij, 1978). Ved å være bevisst på den relasjonen som eksisterer mellom barnet og den voksne fokuserer informantene på tidlig innsats som en likeverdig relasjon hvor problemet ikke er ensidig lokalisert hos barnet, men i relasjonen og den betydningen barnehagelæreren har for barnets utvikling (Vik, 2014). Evnen miljøet rundt barnet har til å tilrettelegge for et lærings og utviklingsmiljø vil derfor få konsekvenser for det enkeltes barn utvikling og samhandling (Lyster, 2014). En slik forståelse av forebyggende arbeid og tidlig innstas kan dermed få konsekvenser for hvordan man definerer og utfører mye av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Tidlig innsats betyr i en del tilfeller at pedagogen også må søke å avdekke manglende kvalitet i relasjonen mellom barn og voksen og i det miljøet barnet befinner seg i. Betydningen av pedagogens evne til å tilrettelegge miljøet og reflektere over den eksisterende relasjonen mellom seg selv og barnet blir med dette et viktig bidrag å fremme barnets utvikling.

6.1.2 Kartlegging som bevisstgjøring og refleksjon

Barnehagelærerne i studien forteller uoppfordret hvordan kartlegging som pedagogisk verktøy har bidratt positivt til økt kompetanse og refleksjon hos den enkelte barnehagelæreren.

A: ” For det er jo sånn da når du setter deg ned for å gjøre en sånn type kartlegging så blir det såpass grundig at du på en måte får en annen refleksjon på det. TRAS har gjort meg mye mer faglig kompetent. Jeg tror det har vært med på å gjøre meg mye mer faglig bevisst i min rolle som pedagog og viktigheten av det å ha et godt språkmiljø i barnehagen”.

Barnehagelæreren gir her uttrykk for at TRAS som kartleggingsverktøy har medført en indre refleksjonsprosess hos informantene. Som et resultat har refleksjonene medført en følelse av økt faglig kompetanse. Sitatet fra informantene tyder på at kartleggingsverktøyet har bidratt til en erfaringsbasert læringsprosess gjennom arbeidet med TRAS (Kolb, 2015). Økt refleksjon og handling blir dermed knyttet opp mot kunnskap og faglig innsikt som gir grunnlag for å skape stimulerende og utviklende læringsmiljø med fokus på tidlig identifisering og forebyggende arbeid.

Informant D viser til konkrete eksempler på hvordan hun har utviklet sin faglige kompetanse gjennom bruk av TRAS og hvordan dette har bidratt til å gjøre en bedre kvalifisert jobb.

D: ” Jeg er veldig glad i TRAS, jeg tør å påstå at jeg har blitt mye bedre, mye mer kompetent i forhold til hvordan stimulere barns språkutvikling. Første gang jeg tok TRAS så tenkte jeg: Det er jo ikke rart at det barnet ikke er god til rim og regler for vi bruker jo det lite i barnehagen. Men så viktig rim og regler er for barnets språklige bevissthet som igjen er kjempe viktig, grunnmuren for den videre lese og skriveutviklingen. Så tenker jeg, da er jo TRAS et verktøy for at vi kan gjøre jobben vår bedre. Som igjen fører til god språklig utvikling hos barn”.

Barnehagelæreren sier her at TRAS har fungert som et verktøy for å utvikle seg som profesjonell yrkesutøver. Informantene reflekterer over hvordan hun som barnehagelærer kan legge til rette for et lærende og utviklende miljø i barnehagen ved å stille seg kritisk til egen praksis. Hun viser på den ene siden til kunnskap om språkets betydning for barnets utvikling

og evne til å lære og ved å se den læringen som foregår i barnehagen i et større og livslangt perspektiv ved å sette fokus på lese og skrive utviklingen (Lyster, 2011). På de andre siden påpeker hun barnehagelærerens ansvar for å tilrettelegge for et stimulerende miljø som bidrar språklig utvikling (Pramling et al., 2009). Jeg forstår informanten slik at hun mener det er viktig å se barnets utvikling og læring ikke bare ut i fra et her og nå perspektiv med fokus på barnehagen som læringsarena men også ut i fra et bredere perspektiv i lys av livslange læringsprosesser.

Alle informantene i studien forteller om diskusjoner og refleksjoner i personalgruppen når temaet bruk av kartleggingsverktøy som metode har stått på agendaen. En av barnehagelærerne uttrykker det slik.

A: ” Vi har jo hatt mange diskusjoner på det. Det har vært både og. Vi kan avdekke om et barn har språkvansker før det begynner på skolen og at lærerne er litt forberedt på det. At vi klarer å fange det opp i tidlig alder. Men det ytterpunkter. Det er ikke så stort rom for ulikheter lengre. Det blir den A4 ungen som skal dyrkes frem og det er tidkrevende”.

Informanten referer her til diskusjonene personalgruppen i barnehagen har hatt rundt kartlegging av hele barnegrupper. Hun trekker frem argumenter som taler for en kartlegging men også argumentasjon som taler imot. Det har vært diskutert både positive og negative siden ved bruk av kartlegging som metode. Barnehagelærerens tanker, holdninger og erfaringer rundt temaet har vært gjenstand for diskusjon og refleksjon. I en refleksjonsprosess vil det være mulig å sette ord på egen praksis og erfaringer som danner grunnlag for den erfaringsbaserte kunnskapen som gjenstand for kunnskap, handling og avgjørelser i det videre pedagogiske arbeidet (Kolb, 2015). Gjennom å begrunne, diskutere og reflektere vil kunnskapen bak det pedagogiske arbeidet bli synlig og tilgjengelig for hele personalgruppen. Samfunnsmandatet til barnehagelæreren som profesjon krever til stadighet et ansvar om avgjørelser som har betydning for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Refleksjon fremstår derfor som nyttig og viktig for at barnehagelærerne tar veloverveide beslutninger og stiller spørsmålstegn også i forhold til kartlegging som metode i barnehagene.

6.1.3. Pedagogisk skjønn og den erfaringsbaserte kunnskapen

Barnehagelærerne i undersøkelsen trekker ved flere anledninger frem bruken av det pedagogiske skjønn og den erfaringsbaserte kunnskapen i arbeidet med det tidlige identifisering og forebyggende arbeid i barnehagen. En av informantene som jobber i barnehagen hvor kartleggingsverktøy kun brukes spesialpedagogisk uttrykker bakgrunnen for avgjørelsen om og ikke kartlegge alle barna i barnegruppen slik.

E: ” Vi gjør det kun ved behov. Vi gjør det når vi ser avvik i den normale utviklingen. Vi har ikke valgt og ikke kartlegge alle. Det er noe vi har hatt opp på ledermøtene flere ganger og evaluert. Vil vi gå for det eller vil vi ikke. Og vi faller alltid på det at vi ønsker og ikke kartlegge alle. Vi kartlegger de vi mener er nødvendig”.

Innenfor fagfeltet finnes det et bredt spekter av litteratur og skjemaer som viser til ferdigheter barnet skal mestre ved ulike aldersnivå (Espenakk, 2003; Løge, 2015). Jeg tolker det slik at det er disse skjemaene informanten henviser til når hun forteller om avvik ved barns utvikling. Samtidig trekker barnehagelæreren frem den siden av barnehagelærerens kompetanse som er vanskelig å måle, det profesjonelle skjønn og den erfaringsbaserte kunnskapen. Informanten sier direkte at kartlegging av barn bare blir gjort når det er nødvendig og kun ved behov. Sammen med den nedskrevet og til dels målbare faglige kunnskapen som finnes i feltet kreves det også av barnehagelæreren avgjørelser som er basert på skjønnsmessige vurderinger og erfaringsbasert kunnskap (Pettersvold & Østrem, 2012). Det pedagogiske skjønn blir i så måte en sentral del av den profesjonelle yrkesutøvelsen.

Den erfaringsbaserte kunnskapen og det pedagogiske skjønn er kunnskap det er vanskelig å sette ord på. En av informantene i studien ordlegger seg slik når hun forteller den erfaringsbaserte kunnskapen og hvordan hun ser på TRAS som et verktøy for å fremme dette.

D: ” Jeg tenker sånn her. Når du har jobbet noen år i barnehage... Når jeg var helt fersk da. Kom rett fra høgskolen. Hadde ikke noen erfaring med barn i det hele tatt, så var det nok veldig nyttig å bruke. Ha et sånt kartleggingsverktøy, sånn observasjonsskjema eller hva man skal kalle det. Litt sånn for å ha noe å henge ting på”

Barnehagelæreren viser her til hvordan hun opplevde den første tiden etter at hun var ferdig utdannet som barnehagelærer. Hun forteller at hun hadde lite erfaring med barn og følte støtte i kartleggingsverktøy som metode for å føle seg tryggere og mer kompetent som profesjonell yrkesutøver. Informanten forteller videre om hvordan den erfaringsbaserte kunnskapen har endret seg i takt med bruken av kartleggingsverktøy som metode.

D: *” Etter hvert som jeg har brukt de skjemaene så du vet jo hva som fins der. Jeg legger jo automatisk mye av de tingene inn i det pedagogiske arbeidet. Jeg ser mer helheten, stoler på meg selv. Snakker med de rundt meg. Sammen har man veldig mye erfaring”.*

Informanten setter her fokus på den kunnskapen som skjer gjennom de levde personlige erfaringer hun har tilegnet seg gjennom årene som barnehagelærer. Dette står i samsvar med den erfaringsbaserte læringen Kolb (2010) henviser til når han ser læring som et sosiale fenomen med klare sammenhenger til levde erfaringer og den deltakelsen barnehagelæreren har gjennom sitt yrke. Barnehagelæreren viser til hvordan hun føler at behovet for bruk av kartleggingsverktøy har endret fra hun var nyutdannet frem i til i dag. Kunnskapen hun har ervervet gjennom årene har skapt erfaring og innsikt i barns utvikling og ubevisst og intuitivt tar hun i bruk disse kunnskapene når hun skal fatte beslutninger. Det handler med andre ord om evnen til å vurdere en situasjonen og kunne ta bruk sin egen dømmekraft (Pettersvold & Østrem, 2012). Dette begrunner hvorfor pedagogisk skjønn som en del av den pedagogiske praksisen er viktig å diskutere. Ved hjelp av refleksjon rundt pedagogisk skjønn fremmer dette den tause kunnskapen og skaper en bevisstgjøring gjennom det verbale språket (Kolb, 2015). Bevisstgjøringen gir barnehagelærerne anledning til å dele og å overføre den erfaringsbaserte kunnskapen til hverandre. Kunnskapen trer frem i lyset og blir med dette mer synlig for den enkelte barnehagelærer. Mulighetene til å bruke det pedagogiske skjønnet og den erfaringsbaserte kunnskapen kan i så måte bli mer tilsiktet og veloverveid.

6.1.4 Begrepsforståelse: observasjon, kartlegging og testing

Alle barnehagelærerne i studien er opptatt av hvordan kartleggingsverktøyet blir brukt i barnehagen. De påpeker at det er viktig for dem at kartleggingen ikke blir en testsituasjon.

D: ” *Jeg er veldig opptatt av at når man skal kartlegge barn så skal det være i lek og i naturlige hverdagssituasjoner. Det skal ikke være en sånn testsituasjon*”.

E: ” *Det er så viktig at det ikke er en testsituasjon. Det synes jeg er kjempeviktig. Jeg tror at når barn merker at de skal prestere for å prestere så skjer det noe med barnet*”.

Informantene sier her direkte at det ikke er ønskelig at kartleggingsverktøy som TRAS og Alle med skal oppfattes som en test situasjon for barnet. Det er sentralt at kartleggingen foregår i så naturlige situasjoner som mulig. Barnehagelæreren trekke frem motsetningene mellom lek/ hverdagssituasjoner og testsituasjoner for å forklare forskjellene mellom disse to begrepene. Jeg forstår informantene slik at en testsituasjon kun gir informasjon om barnets utvikling og mestring i en bestemt og ofte kunstig situasjon (Espenakk, 2003). Hva barnet mestrer henger sammen med den situasjonen og miljøet barnet befinner seg i. Når barn får en oppfattelse av at det befinner seg i en testsituasjon og det er forventet at skal prestere kan dette påvirke barnet i negativ forstand. Miljøet barnet befinner seg påvirker med dette barnets mestringsferdigheter (Åberg et al., 2006). Ved å velge og kartlegge barn i naturlige situasjoner skaper dette et mest mulig reelt bilde av barnets utvikling.

Informantene i studien har klare meninger om hvordan de ønsker at kartleggingen av barn i barnehagen skal foregå. De uttrykker samtidig usikkerhet rundt kartlegging og observasjon som begreper når de skal forklare forskjellene.

D: ” *Kartlegging og observasjon går litt inn i hverandre tenker jeg. For skal man kartlegge må man jo også observere litt først. Jeg tenker sånn at observasjon gjør vi kontinuerlig hele tida mens vi er på jobb. Det er en sånn naturlig del av hverdagen da, til hverdagsbruk. Mens kartlegging da føler jeg at du går så systematisk inn i ting, og nå er det*

på en måte det jeg skal gjøre. Mens når du da kartlegger så tar du med deg observasjonene du hele tida gjør. For meg så er det kanskje forskjellen da”.

Utsagnet til denne barnehagelæreren viser hvordan usikkerheten rundt begrepene observasjon og kartlegging kommer til uttrykk. Hun sier direkte at grensen mellom kartlegging og observasjon er flytende og at det ikke er lett å skulle skille disse fra hverandre. Observasjon sees på som en prosess som foregår kontinuerlig og som en naturlig del av barnehagedagen. Jeg tolker det slik at informantene i dette tilfelle snakker om den tilfeldige observasjonsformen som benyttes mer spontant og gjerne ikke krever den samme planleggingen som en mer systematisk observasjon (Høigård, 2006). Utsagnet til informantene tyder på at den tilfeldige observasjonen oppleves nyttig fordi den kan benyttes mer spontant. Dette underbygges ved at informantene bruker ordet ”hverdagsbruk”. En usystematisk og tilfeldig observasjon vil i mange tilfeller være lettere å integrere inn i tavel hverdag. Når barnehagelæreren skal forklare kartlegging som begrep legger hun dette frem som en reflektert og som en mer gjennomtenkt handling. I en kartleggingsprosess er hun bevisst og har en klar formening hva hun er ute etter å observere. En mer systematisk observasjon som kartlegging krever kunnskap og planlegging og kan i mange tilfeller ikke brukes like spontant.

Informantene i studiene gir flere ganger uttrykk for at det som skiller kartlegging og observasjon i mange tilfeller er skjemaet som skal fylles ut.

B: ” Når vi kartlegger skal vi fylle ut sirkelen. Den er ikke fylt ut der ja... Det kan bli så negativt for oss og for foreldrene. Hvorfor er det åpent der da. Man blir sugd ned mot hullene eller det skraverte. Det blir så klinisk. Det er ikke rom for nyanser”.

Barnehagelærerne i studien er som nevnt tidligere opptatt av at ikke kartleggingen skal oppleves som en testsituasjon for barnet. Når informantene sier hun føler utfyllingen av kartleggingsskjemaet som klinisk tolker jeg det som barnehagelæreren opplever observasjonsskjemaet som testpreget hvor utfyllingen har som formål å kartlegge hvor barnet står sammenlignet med jevnaldrende (Espenakk, 2003). Gjennom å fargelegge, skravere eller la feltene stå blanke har kartleggingsverktøyene som hensikt å vise hva barnet mestrer, er på vei til å mestre eller om barnet ennå ikke har nådd utviklingsområdet i kartleggingssirkelen.

Informanten forteller hvordan de blanke feltene i sirkelen oppleves som vanskelig og negativt både for de som jobber direkte med barnet og foreldre. Jeg oppfatter det slik at barnehagelæreren i dette tilfellet ser på kartleggingsverktøyet som måleinstrument hvor hovedfokuset er lagt til mangler ved barnets utvikling fremfor det barnet faktisk mestrer (Østrem, 2009). Informanten problematiserer med dette kartlegging som et ledd og metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Skjervheim (2000) understreker betydningen av en balansegang mellom de tekniske og praktiske handlingene i relasjon med andre mennesker. I en ensidig teknisk relasjon er et lett å miste den mellom menneskelige standarden ut av synet. Jeg oppfatter det slik at det barnehagelæreren i dette tilfelle stiller seg undrende til om kartleggingsverktøyet bidrar til et økt fokus på den tekniske siden ved forholdet til barnet. Den utfylte sirkelen kan fremstå som fakta frembringende og viser med dette en sannhet om barnet og gir lite rom for nyanser.

Barnehagelærerne i studien hadde til dels ulik oppfatning av hvordan de opplevde utfyllingen av kartleggingsskjemaene. En av barnehagelærerne uttrykte seg slik.

D: ” *TRAS er et sånn kartleggingsmateriell jeg egentlig liker litt i forhold til at det er i samspill med andre, når du på en måte ser utviklingspotensialet da i forhold til barnet hva klarer barnet er det lettere i å sette inn spesifikke tiltak. Når du vet på en måte, litt hjelp der, sette inn hjelp, så utvikler barnet seg. Det er egentlig sånn jeg har brukt det da*”.

Informant B pekte på hvordan hun føler at kartleggingsverktøyet som klinisk og at barnets manglende ferdigheter får et økt fokus fremfor hva barnet mestrer. Informant D ser kartleggingsverktøy fra en noe annen vinkel hvor det trekkes frem som et verktøy som kan fremme barnets utviklingspotensial. Hun ser de blanke feltene i skjemaet som et potensiale for utvikling hos barnet fremfor ferdigheter barnet ikke mestrer. Dette mener jeg kan knyttes direkte til Vygotskij og hans sosiokulturelle læringsteorier hvor barns kompetanse ikke kan forstås kun ut i fra hva barnet mestrer på et gitt tidspunkt. Utviklingspotensialet til barnet ligger ved å fokusere på hva barnet mestrer med hjelp og støtte av en voksen eller mer kompetente barn for siden å kunne mestre dette alene (Vygotskij, 1978). Ved å sette inn aktiv

hjelp og støtte til barnet på de utviklingsområdene kartleggings skjemaet viser at barnet har utfordringer, kan dette forhåpentligvis bidra til at på barnets vil mestre ferdighetene uten hjelp og støtte fra voksne i nær fremtid.

6.1.4 Oppsummering

Samlet viser denne delen av analysen at barnehagelærerne har bred men noe ulik erfaring med bruk av TRAS og Alle med som kartleggingsverktøy som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid. Funnene viser en variasjon i hvordan kartleggingsverktøyene blir tatt i bruk ved de ulike barnehagene. Informantene viser til to ulike tradisjoner innenfor tidlig innsats når de knytter bruken av kartleggingsverktøy opp mot det pedagogiske arbeidet i barnehagen. På den ene siden som et ledd i det spesialpedagogiske tilbudet hvor hovedfokuset er en identifisering av barnets vansker. På den andre siden i et allmennpedagogisk perspektiv hvor hensikten med kartleggingen er å fange opp barn som står i fare for å utvikle vansker (Vik & Hausstätter, 2014). Med tanke på hvor godt egnet kartleggingsverktøyet oppfattes som metode for tidlig innsats kan det se ut som barnehagens politiske rammebetingelser både nasjonalt og kommunalt har lite å si for barnehagelærerens oppfatning av dette. Den ser i langt større grad ut til å være avhengig av individuelle faktorer, verdisyn, personlighet og erfaringer.

Analysene viser at kartleggingsverktøyene oppfattes som et nyttig verktøy for å skape et stimulerende, utviklende og lærende miljø ved å ta utgangspunkt i de ulike ferdighetene i kartleggingssirkelen. TRAS materialet blir spesielt nevnt av tre av informantene som et nyttig verktøy i denne forbindelsen. I tillegg påpeker flere av informantene at kartleggingsmaterialet dannet et godt utgangspunkt for større bevissthet og refleksjon rundt betydningen av barns språkutvikling som et ledd i en livslang læringsprosess. Forskning viser en klar sammenheng mellom barns språklige utvikling og sosiale samhandlingsferdigheter (Hawa & Spanoudis, 2014). Det finnes i tillegg bred nasjonal og internasjonal forskning som viser til klare sammenhenger mellom barns språkutvikling i barnehagen og senere lese og skriveferdigheter (Snow, 2007; Stavangerprosjektet, 2014). I forbindelse med kartleggingsverktøy som bidragsyter til refleksjonsprosesser hos informantene, trekker barnehagelærerne frem betydningen av det pedagogiske skjønnet og den erfaringsbaserte

kunnskapen i arbeidet i arbeidet med tidlig innsats og det forebyggende arbeidet.

Informantene viser til hvordan erfaringene har skapt innsikt i barns utvikling og at dette har medført en økt evne til å ta i bruk egen dømmekraft uten bruk av kartleggingsmetoder (Kolb, 2015). Jeg forstår barnehagelærerne slik at de ønsker å sette fokus på de sidene ved den profesjonelle yrkesutøvelsen som er vanskelig å måle men som fremstår som betydningsfull og viktig i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Informantene i studien viser usikkerhet når de snakker om observasjon, kartlegging og testing som begreper og hva dette innebærer. Gjennom erfaringene jeg har gjort meg i denne studien mener jeg at noe av denne usikkerheten kan tillegges og gjenspeiles i begrepsavklaringene som ligger både innenfor faglitteraturen og i ulike utdanningspolitiske styringsdokumenter (Høigård, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2011b). Dette kan bidra til å øke den forvirringen som fremkommer blant barnehagelærerne.

I lys av disse funnene har jeg i neste del av drøftingen valgt å se det nærmere på hvordan barnehagelærerens forståelse av omsorg og læring som begrep kan ha betydning og være en medvirkende årsak til den enkeltes barnehagelærers syn på kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid samt hvordan disse forståelsesrammene som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet.

6.2 Barnehagens egenart; barnehagen i en omsorgs og læringsdiskurs

6.2.1 Barnehagen som arena for læring

Barnehagelærerne i studien trekker frem og er opptatt av hvordan det utdanningspolitiske endringene det siste tiåret har påvirket barnehagen som oppvekst -arena. Læring som begrep trekkes frem flere ganger under samtalene. Informantene forteller hvordan disse endringene har medført at barnehagen i stadig større grad blir sett på som del av et utdanningsforløp. De viser til hvordan barnehagens innhold og kvalitet nå blir knyttet opp mot læring i større grad enn tidligere (Moser & Röthle, 2007). Læring som begrep ble derfor et naturlig tema alle informantene i studien ønsket og snakke om i forbindelse med tidlig innsats og det forebyggende arbeidet. En av informantene er opptatt av hvorvidt læring som begrep i barnehagen er et nytt fenomen og hva læring i barnehagen betyr for henne.

B: ” Vet du hva en barnehage er? Har vi aldri hatt læring? Skal vi plutselig få inn læring? Det skjer jo læring hele tida.”

Gjennom disse utsagnene tolker jeg det slik at informanten stiller seg selv en rekke undrende spørsmål. Hva er egentlig en barnehage? Eksisterte ikke læring i barnehagen tidligere? Hun konkluderer med at det foregår læring i barnehagen hele tida. Jeg mener informanten her ønsker å få frem læring som et fenomen som alltid har eksistert innenfor barnehagen som institusjon. I motsetning til skolen har barnehagen gjennom tidene ikke fokusert på læring som et målbart produkt og bevis på kunnskap i like stor grad som skolevesenet. Perspektivet som speiles i Rammeplanen for barnehagens innhold ser læring som en livslang prosess der barnets erfaringer danner en referanse for neste erfaring (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003a). De ulike tradisjonene og barnehagens utvikling i samfunnet har på mange måter bidratt til å skape ulike forståelser for hva læring innebærer som begrep. Innenfor barnehagefeltet skapes det et spenningsforhold innenfor sektoren i henhold til læring som begrep men også til kartlegging som metode (Moser & Röthle, 2007). Det målbare beviset på læring i barnehagen ble av denne informanten trukket frem i forbindelse med barnets overgang fra barnehage til skole.

A: ” Læring har jo blitt dratt ned i barnehagen. Læringsmålene er jo mye mer avansert enn før. De skal jo faktisk kjenne til en del ting mens de går i barnehagen slik at det letter overgangen til skolen”.

Informanten peker her på den endringen hun har opplevd under den tiden hun har jobbet i barnehagen. Jeg forstår det slik at hun uttrykker i stadig større grad enn tidligere et økt fokus på læring i barnehagen. Samtidig ser hun ikke bare det økte fokuset på læring som negativt da hun ser den læringen barnehagen og den læringen som foregår i skolen i en sammenheng (Høigård, 2006). Hun peker på hvordan det pedagogiske arbeidet i barnehagen bør tilrettelegges slik at barnet har de beste muligheter til å mestre overgangen til skolen og at dette blir en positiv opplevelse for barnet. Når informantene snakker om den læringen som foregår i barnehagen kontra læring i skolen viser alle barnehagelærerne til hvordan læring

som begrep allikevel skiller barnehagen som egenart fra skolen. Denne informanten uttrykker seg slik.

C: ” *Jeg er veldig opptatt av ja de skal bli kjent med bokstaver, de skal bli kjent med volum, mengde, tall. De skal lære seg å ta vare på seg selv, være selvstendige. De skal passe på plassen sin og kle av og på alene. Jeg tenker det er viktig. Men jeg tenker de skal ikke lære å lese, lære bokstavene eller regne. Det skal være en lekbetont setting*”.

Barnehagelæreren forteller at hun er opptatt av at barn skal bli kjent med bokstaver og matematiske begreper som volum, mengde og tall. Dette er læring som er velkjent i skolesammenheng (Moser & Röthle, 2007). Samtidig skiller informanten på forskjellen mellom barnehage og skole ved å si at målet for barnehagebarn ikke skal være å lese og at læringen som skjer bør være gjennom lek. Det er som nevnt innledningsvis mange ulike forståelser og teorier om både lek og læring. Slik jeg har valgt å forstå begrepet læring og lek som fenomener henger de to begrepene tett sammen. Gjennom leken oppstår det naturlig aspekter av læring. Det er allikevel ikke like selvsagt at leken er tilstede gjennom læringen (Pramling et al., 2009). Slik evner leken i større grad å favne begge begrepene og fenomenene. Jeg tolker det slik at det er nettopp dette informanten ønsker å fremheve gjennom å påpeke læringen som en lekbetont setting.

C: ” *De tar så mye av barnehagens tid. Vi skal drive læring vi skal drive pedagogikk. De gir oss alle disse skjemaene som vi skal fylle ut som vi skal bruke tida på i stedet for å være sammen med barna. Det er jo det som viktig for læring*”.

Denne barnehagelæreren peker blant annet på tidsbruk når hun argumenterer for hvorfor kartlegging av alle barn ikke er egnet som metode. Hun sier at handler om tid som blir brukt til å være vekk fra avdelingen og barnegruppen. Hun ser på tid som en viktig ressurs for å kunne gjøre jobben sin tilfredsstillende. Det sosiale samspillet og betydningen av dette står i fokus hos informanten. Ved å se synspunktet til barnehagelæreren ut i fra et relasjonsperspektiv og et sosiokulturelt læringssyn viser dette betydningen av samspillet som betydning for tidlig identifisering og forebyggende arbeid og ikke minst for læring og utvikling for barnet (Vygotskij, 1978). Hun retter samtidig også søkelyset mot de

utfordringene og kravene barnehagelæreren stilles ovenfor faglig og samfunns -politisk. Barnehagelæreren stiller spørsmålsteget ved om de tidsmessige ressursene som brukes til å kartlegge alle barn blir bedre og mer hensiktsmessig benyttet i det direkte samspillet med barnet. Betydningen av det tid sammen med barnet og det sosiale samspillet som byggestein for læring kan i dette tilfelle sees på som en motsetning til tanken om kartlegging som metode for å skape et pedagogisk miljø som er tilrettelagt for læring og utvikling. Det informantene oppfatter er forventet samfunns -politisk står i kontrast med det hun personlig mener bør være sentralt i det pedagogiske arbeidet.

I et dikotomisk forhold kobles ofte lek direkte til barnehagen mens læring er forbeholdt skolen. Barnehagen og skolen som institusjon har vektlagt og forstått lek og læring forskjellig (Tholin, 2013). Betydningen av behovet for å se barnehagen som egenart kommer tydelig frem under intervjuene med barnehagelærerne.

B: ” Barnehagen driver med læring. Vi driver med det uten at de vet at de lærer, for det er jo lekende læring. Barnehage er ikke skole. Det er barnehage. Det er så viktig at vi får tatt vare på den delen der. Den leken er så viktig”.

Barnehagelæreren viser her hvordan hun tenker rundt barnehagen som læringsarena. På den ene siden knytter hun lek og læring som to sider av samme sak (Pramling et al., 2009). På den andre siden påpeker hun betydningen av barnehagens egenart ved å beskrive læringen som foregår i barnehagen som lekende læring og trekke frem skolen og barnehagen som to ulike arenaer. Hun fremhever behovet for å ta vare på den lekende læringen som foregår i barnehagen og dermed også betydningen av barnehagen som egenart.

6.2.2. Barnehagen som arena for lek og omsorg

Lek står sterkt i barnas daglige liv, og ikke minst i den nordiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen. Lekens betydning for barnets utvikling og barnehagen som egenart trekkes frem av informantene ved flere anledninger. Barnehagelærerne i studien er alle opptatt av hvordan utviklingen samfunns -politisk har endret opplevelsen av hva det pedagogiske innholdet i barnehagen skal være og den rollen leken som fenomen får i lys av politiske

styringsdokumenter. Barnehagelærerens evne til å tilrettelegge for lek blir med dette et viktig bidrag innenfor den profesjonelle omsorgen. Av den grunn har jeg valgt å trekke ut av intervjumaterialet det informantene sier om betydningen av lek og omsorg i barnehagen

C: ” *Leken for barnet det er jo der kjernen ligger. Det er jo der alt skjer utviklingsmessig. Det er så viktig at vi får tatt vare på den delen der. Vi ser at de leker inn nye opplevelser og hendelser. Mange ganger kan det oppstå uenigheter men ofte klarer de å løse det selv, stort sett. Det er jo bearbeiding av alt egentlig*”.

Informanten viser direkte til de komplekse sidene ved lek som et sosialt fenomen som bygger på barns deltakelse og interaksjon. Forskning viser at lek stimulerer til alle sider ved barns utvikling både språklig, sosialt og kognitivt (Brinton et al., 2015). Jeg forstår informanten slik at hun opplever at leken utgjør et sentralt aspekt ved barnehagen og at det er av betydningsfull del innenfor det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Informanten viser at hun er klar over nettopp den betydningen leken har for barnet ved å sette fokus på hvor avgjørende det er at leken fortsatt blir ivaretatt som fenomen innenfor barnehagetradisjonen.

Samtidig tyder barnehagelærerens utsagn også på mer overordnede utdanningspolitiske prinsipper når hun snakker om betydningens av lekens ivaretagelse innenfor barnehagen som arena. Pramling og Carlsson (2009) peker på hvordan leken på mange områder har fått stadig større aspekt i barnehagen men på den andre siden kan det virke som om leken forsvinner mer og mer og erstattes i stadig større grad for mer skolerettet læring. Det kan være nærliggende og å tenke at barnehagelæreren i dette tilfelle opplever forventningene og føringene fra politiske styringsdokumenter som et ledd i et mer skolerettet læringsperspektiv der det gir lite rom for lekens betydning for barnets utvikling og læring. En annen av barnehagelærerne problematiserer nettopp dette ved å fokusere på de tidsmessige ressursene som ligger til grunn når kartlegging som metode skal implementeres i dag daglige pedagogiske arbeidet. Barnehagelæreren som jobber i en barnehage hvor kartleggingsverktøy blir brukt som et allmennpedagogisk tiltak og forebyggende metode forteller hvordan hun opplever dette.

B: ” *Det er jo klart det blir mer likt skolen. Jeg føler at alle barn skal bli målt. Vi som jobber i barnehage skal bli målt for å vise at vi kan jobben vår. Det tar jo så mye av*

barnehagens tid. Vi skal drive læring, vi skal drive pedagogikk. I stedet blir det mer tid vekke fra ungene. Tid sammen med barna det er jo det som betyr noe”.

Denne barnehagelæreren forteller hvordan hun opplever at barnehagen beveger seg i retning av en mer skolerettet læring. Hun beskriver kartleggingen som et måleredskap for barns utvikling og læring. Gjennom å implementere kartleggingen som metode i barnehagen sier hun at det oppleves som det stilles spørsmålsteget ved om jobben hun utfører er kvalitetsmessig god nok. Dette står i tråd med det Østrem og Pettersvold (2012) hevder er et prinsipp om å presentere tidlig innsats og forebyggende arbeid som en strategi for å kunne effektiviserer barnehagen som samfunnsarena i et nytteperspektiv. De utfylte kartleggingsskjemaene blir ut i fra et slikt synspunkt et måleredskap både for barnets utvikling men også for kvaliteten på barnehagetilbudet.

Informanten trekker frem de tidsmessige ressursene som motvekt til kartlegging som metode og fremhever tid sammen med barnet som vesentlig del av å kunne gi et godt pedagogisk tilbud. Hun mener at tid til barnet vil skape gode relasjoner og rammer for omsorg som vil være et bedre alternativ til tidlig innsats enn kartlegging. Jeg tolker utsagnet slik at informantene knytter implementeringen av kartleggingen som en del av de politiske rammebetingelser. Hun opplever dermed at hovedvekten for tidlig innsats og det forebyggende arbeidet ligger i det Skjervheim (1996) betegner som den tekniske handlingen. Stine Vik (2015) påpeker at fokuset på tidlig innsats og forebyggende arbeid derfor større grad tillegges de praktiske handlingene hvor betydningen av omsorgen og relasjonen mellom barnet og barnehagelæreren.

En av informantene i studien trekker frem betydningen av en god relasjon til barnet når hun skal gjennomført en kartlegging.

D: ” *Jeg hadde aldri turt å ta en TRAS på et barn jeg ikke kjenner grunnleggende fra før av på en måte. For det er så mange sider ved et barn. I barnehagen kan de klare noe de ikke gjør hos fysioterapeuten. Klippe med saks, hinke på et ben eller ta imot en ball. Der kan du se da hva en ukjent person og situasjon kan gjøre med et barn”.*

Barnehagelæreren forteller her hvordan hun oppfatter at kartleggingen av barnet kan gi et feil bilde av barnet hvis den som gjennomfører kartleggingen ikke har god kjennskap til hva barnet faktisk mestere og til hvilke utfordringer og vansker barnet. Østrem (2008) hevder at barns subjektivitet er avhengig av den konteksten de befinner seg i og hvilke relasjoner de er en del av. Relasjonen og miljøet barnet befinner seg i vil derfor få konsekvenser for det enkeltes barn språkutvikling og ferdigheter (Lyster, 2011). Fokuset på betydningen av barnehagelæreren forholder seg i relasjonen og samspillet med barnet blir med dette stående som sentralt.

6.2.3 Oppsummering

Etter den reviderte rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006 og barnehagen ble flyttet til Kunnskapsdepartementet ble forståelsesmåten knyttet til barnehagepedagogikken på mange områder endret. Funn i denne delen av oppgaven viser hvordan barnehagelærerne opplever at det i stadig større grad kommer inn flere læringsmål i barnehagen.

I praksis kommer dette tydeligere gjennom de målorienterte plandokumenter for det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010) I studien trekker barnehagelærerne frem betydningen av relasjonen og betydningen til barnet, omsorg og lekens egenart som motvekt til kartleggingen som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid. Forskning Folkehelseinstituttet (2015) har gjennomført fra den Norske mor og barn undersøkelsen tyder på en klar sammenheng mellom relasjon og funksjonsnivå hos barnet. Barnehagelærernes forståelsesramme av relasjon og omsorg som betydning for tidlig innsats vil dermed ha betydning hvordan målsetningen og innholdet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen utarbeides.

Samlet viser intervjumaterialet at informantene ser lek og læring i sammenheng og ikke som to individuelle fenomener. Refleksjonene til informantene føres tilbake til de ulike forståelsesrammene for hva som er målet med den pedagogiske aktiviteten i barnehagen (Vik, 2014). Det betyr at det med andre ord finnes en kobling mellom de erfaringene informantene sitter inne med og det pedagogiske arbeidet i lys av de kulturhistoriske rammene som barnehagepedagogikken inngår i. I datamaterialet fremkommer det interessante refleksjoner av prosesser for hvordan barnehagen på en bedre måte kan implementere læring og samtidig

ta vare på leken og barnehagen som egenart. Samlet viser datamaterialet at barnehagelæreren på mange måter befinner seg midt mellom et ønske om å ivareta barnehagens tradisjon og egenart samtidig som politisk ligge klarer føringer for en og fornyelse og endring

6.3 Etiske perspektiver på kartlegging

I Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold understrekes det viktigheten av en etisk varsomhet i barnehagens arbeid med å dokumentere barns utvikling, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011b). På den ene siden kan det i et spesialpedagogisk syn være fare for å stigmatisere barn som på en eller annen måte har en utviklingsvanske eller en utfordring. På den andre siden er også faren til stede for at man kan overse eller usynliggjøre disse vanskene (Helland, 2012). Innenfor fagfeltet har det foregått en debatt rundt kartlegging som en egnet metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid. I tillegg til prinsippet om tidlig innsats som en strategi for å effektivisere og måle kvaliteten i barnehagene peker kritikken også på de etiske perspektivene når kartlegging som metode implementeres i barnehagene.

6.3.1 Mangelperspektivet

Barnehagelærerne i studien trekker i studien frem hvordan kartleggingssirkelen som fargelegges synliggjør eventuelle utfordringer og vansker barnet har (Espenakk, 2003). Informantene trekker i frem både de positive sidene ved utfyllingen av kartleggingssirkelen men fremhever også de etiske betenkelighetene ved kartlegging som metode.

C: ” *Det er veldig synlig. Når den er fargelagt så ser du veldig tydelig hva som er åpent og hva som er skravert og hva som er fargelagt. Det blir et verktøy for min jobb. Ikke nødvendigvis at man skal finne feil og sammenligne*”.

Informanten sier her direkte at ved å fylle ut kartleggingssirkelen i TRAS og Alle med kommer det tydelig frem hvilke felter barnets mestrer, er på vei til å mestre eller ferdigheter barnet ennå ikke mestrer (Espenakk, 2003). Jeg tolker informantens slik at kartleggingssirkelen bidrar til en økt bevissthet rundt barnets utvikling. Dette bidrar til å øke barnehagelæreren

oppmerksomhet og evne til å fange opp og tilrettelegge miljøet rundt barnet (Vik & Hausstätter, 2014). Kartleggingsskjemaet oppfatter som nyttig i den forstand at den setter pekefingeren spesifikt på områder barnet har utfordringer og tiltakene kan dermed settes inn direkte. Litt senere i intervjuet deler den samme informanten erfaringene hvordan utfyllingen av kartleggingsskjemaet oppleves som en etisk utfordring i det pedagogiske arbeidet.

C: ” Å ja den er ikke fylt ut der ja. Det er det foreldrene fokuserer på ikke sant. Det blir så negativt med en gang. De blir sugd ned mot hullene eller det skraverte”.

Selv om kartlegging foregår på mange ulike måter, vil det alltid innebære en eller annen form for registrering. Når det kartlegges i pedagogisk praksis kreves dette også at pedagogen må systematiserer de registreringene som er foretatt (Høigård, 2006). Informanten forteller her om hvordan denne formen for registrering kartleggingsskjemaet bidrar til etiske utfordringer i det pedagogiske arbeidet med fokus på samarbeidet med foreldrene. Det utfylte kartleggingsskjemaet har som hensikt å vise en tydelig oversikt over de områdene barnet mestrer og over ferdigheter som ennå ikke er oppnådd (Lyngseth, 2008). I følge informanten viser hun til hvordan de blanke ferdighetene oppfattes som mangler ved barnet og ikke som barnets utviklingspotensial. Dette står i samsvar med den kritikken Østrem og Pettersvold (2012)retter mot bruk av kartleggingen i barnehagen. De hevder at kartleggingsmateriell brukes for å finne ut barnets mangler. Kartleggingsverktøyene og programmene framstilles som standardiserte og universelle over ferdigheter barn er forventet og mestre et gitt alderstrinn. Jeg forstår barnehagelæreren slik at det de etiske utfordringene ved bruken av kartlegging som metode kommer til uttrykk når kartleggingsskjema blir et ensidig fokus på hva ikke mestrer og mangleperspektivet trer frem i lyset som en dominerende diskurs.

Informantene i studien viser et ulikt syn på hvor godt egnet de to kartleggingsskjemaene er til å fange opp nyanser og variasjoner ved barnets utvikling. En av barnehagelærerne uttrykker dette slik.

D: ” Hvis det blir for mye fokus på det barn strever med så det tror jeg det gjør med vår holdning til det barnet, og det er ikke noe positivt. Barnet blir på en måte stigmatisert på et

vis da. Hvis du kartlegger sånn som test- situasjon så mister man hele helheten, du ser ikke sammenhengen. Man kan også få en snever forståelse”.

Funn som er gjort tidligere i studien viser at barnehagelærerne til dels synes det er utfordrende å skille observasjon, kartlegging og testing som begreper i det pedagogiske arbeidet. Jeg mener at utsagnet barnehagelæreren kommer med underbygger nettopp dette ved at informanten i dette tilfellet fokuserer ensidig på det ferdig utfylte kartleggingskjemaet som metode for tidlig innsats. Hun oppfatter og ser ikke kartleggingsverktøyene som er presentert i denne oppgaven som en intensjon hvor barnets ressurser, egenskaper og utviklingspotensial skal være i fokus. De fremstilles som en dynamisk kartlegging hvor både observasjon skal danne utgangspunkt for utfyllingen av kartleggingskjemaet (Lyngseth, 2008). De blanke feltene i kartleggingssirkelen fremstår derfor som et mangelperspektiv og blir dermed trukket frem som en del av de etiske overveielserne. barnehagelæreren står ovenfor (Pettersvold & Østrem, 2012). Lyngseth (2008) hevder at kartleggingskjemaet i seg selv er alene bare tenkt som et hjelpemiddel for å skape et visuelt inntrykk over barnets utvikling (Lyngseth, 2008). Den usikkerheten og uklare definisjonen av hva fagmiljøet legger til grunn for observasjon, kartlegging og testing som begreper ser derfor ut til å prege forståelsen og holdningen den enkelte barnehagelærer har til av kartlegging som metode.

Den andre holdningen som kommer frem gjennom intervjuene viser hvordan endring i arbeidsmetode og forståelse av kartleggingskjemaet som en del av et observasjonsverktøy påvirker de etiske betraktningen rundt kartlegging.

E: ” *Vi gjør alltid en kartlegging i samarbeide med foreldrene. De er med og fyller ut skjemaene sammen med oss. For vi synes det er viktig for å få helheten. For noe gjør barnet hjemme som de ikke gjør i barnehagen og motsatt. Det er bedre å snakke om barnets styrker og hva vi jobber videre med i forbindelse de områdene barnet sliter med”.*

Informantene forteller her hvordan hun arbeider med kartlegging som metode for det pedagogiske arbeidet. Selve utfyllingen av kartleggingskjemaet blir gjort i et samarbeid med foreldrene. Jeg forstår informantene slik at hun gjennom å velge denne formen for arbeidsmetode når kartleggingskjemaet skal fylles ut skaper et rom for nyanser og

muligheten til å se barnets utvikling i en helhet (Espenakk, 2003) Samtidig viser barnehagelæreren en forståelse for at barn kan være mer aktive, sosiale og kommunikative i ulike miljøer (Åberg et al., 2006). Hva barnet mestrer i hjemmet kan være forskjellig fra de ferdighetene barnet mestrer i barnehagen og dette bør danne utgangspunkt for utfyllingen av observasjon skjemaet for å skape et mest mulig reelt bilde av barnet (Høigård, 2006).

6.3.2 Rom for forskjeller

Kritikken av implementering av kartlegging for alle barn handler retter fokuset mot de etiske perspektivene i det Østrem og Pettersvold (2012) kaller ”jakten på det normale barnet”. Når barnehagelærerne reflekterer over de etiske sidene ved kartlegging som metode trekkes ressursene og det unike ved hvert enkelt barn et frem som et viktig perspektiv.

C: ” Skall alle inn i en sånn A4 boks. Alle barn skal gjøre alt likt. Det er på en måte det de målingene fører til. Men la oss få lov til å ha de forskjellene da og ressursene. De utfyller hverandre tenker jeg. Så har de mange andre styrker som de faktisk kan bygge videre på”.

Informanten forteller her hvordan hun føler at det unike ved barnet forsvinner når alle barn skal kartlegges. Hun oppfatter observasjonsskjemaet som fylles ut som en form for måleskjema hvor det er standardiserte kriterier for hva barnet skal mestre. Ressursene til barnet blir tillagt lite vekt og hovedfokuser er rettet mot avviket hos barnet (Pettersvold & Østrem, 2012). Den samme barnehagelæreren viser allikevel til kartleggingsverktøyene som en egnet metode for tidlig innsats i forhold til enkelte barn hvor det allerede foreligger en bekymring rundt barnets utvikling. I disse tilfellene er bekymringen basert på observasjoner, barnehagelærerens erfaringer og pedagogisk skjønn uten at en utfylling av observasjonsskjemaet er foretatt.

C: ” Kartleggingen har positive sider også men jeg synes ikke det er noe poeng i å bruke det på alle barn. Det kan være positivt da for de barna som trenger det. Men ellers så strider det helt imot deg jeg tror på. Det er bortkasta tid. Når jeg skal observere da må jeg være rundt barnet, sammen”.

Informantene trekker i sitatet frem hvordan kartleggingsverktøyene av enkelte barn kan være positivt. Hun knytter dette mot et spesialpedagogisk perspektiv hvor det allerede eksisterer en bekymring rundt barnets utvikling. En kartlegging av hele barnegrupper som et allmennpedagogisk tiltak oppfatter hun som lite nyttig. Hun knytter dette opp imot funn som er redegjort for tidligere i studien hvor de tidsmessige ressursene og omsorg og relasjonens betydning står i motvekt til kartlegging som metode for tidlig innsats. Denne forståelsesrammen kan i så måte knyttes opp imot teoretiske perspektiver innenfor pedagogikken hvor tidlig innsats som kartlegging utføres på bakgrunn av det som oppfattes som objektive data og ikke på det moralske grunnforholdet mellom barn og voksen (Vik, 2014).

Barnehagelærerens teoretiske perspektiv som forståelse av de etiske sidene ved kartlegging kommer også frem gjennom det denne informanten forteller.

D: *” Kartlegging kan være greit det for da ser du fort hva som er barnets styrker, og dette her må vi jobbe mer med. Det handler om læringssynet egentlig. Jeg er så opptatt av det sosiokulturelle læringsynet, være et støttende stillas for barnet. Barn er forskjellig og lærer forskjellig. Det er viktig å tenke på”.*

Kartlegging av barnet oppfattes av informanten som et nyttig verktøy for å gjøre systematiske observasjon av barnets utvikling når det foreligger en grunn til bekymring. Hun sier da at det er viktig å se resultatene i lys av barnets øvrige forutsetninger hvor en helhetlig tenkning rundt barnets utvikling står i sentrum. Hagtvvet (2002a) sier at en kartleggingen må være dynamisk. Samtidig må kartlegging og tiltak må gli over i hverandre (Hagtvvet, 2005). Sitatet til barnehagelæreren viser hvordan hun opplever at kartlegging og tidlige innsats gjennom ulike tiltak vil kunne gi innsikt i områdene barnet har vansker og utfordringer. Hun fremhever også at kartleggingen må få frem både barnets utfordringer og deres mestringsområder og kobler dette direkte til den teoretiske læringsforståelsen hun har. Tiltakene som settes inn blir med dette fleksible og endrer seg i takt med barnets utvikling og mestring. Den tidlige innsatsen i form av kartleggingen fokuserer på barnets utviklingspotensial i et dynamisk utviklingsperspektiv mellom barnets aktuelle mestringsferdigheter og potensiell mestring (Vygotskij, 1978). På dette grunnlaget kan det tyde på at den teoretiske forståelsesrammen av informanten har rundt barns utvikling og læring kan ha sammenheng med hvor godt den

enkelte barnehagelærer oppfatter kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid.

7.0 Oppsummering og avsluttende drøfting

Denne studien har gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse undersøkt hva 5 barnehagelærere sier om kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid. Studien har søkt å forstå hvordan ideologiske og kulturhistoriske tradisjoner og teoretiske perspektiver bidrar til ulike forståelsesrammer for hva målet med det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal være. Omsorg, lek og læring som fenomener for i et overordnet spesialpedagogisk perspektiv har denne sammenhengen stått sentralt. Gjennom min presentasjon av funn har tidlig innsats og forebyggende arbeid blitt beskrevet som prinsipp og knyttet mot kartlegging i et forsøk på å skape en forståelse ut i fra et utdanningspolitisk nivå og gjennom det praktiske pedagogiske arbeidet til barnehagelærerne i studien. I dette kapitlet vil jeg gjøre en avsluttende drøfting av studiens hovedfunn og avslutningsvis komme med en kort oppsummering.

7.1 Hovedfunn og utfordringer

7.1.1 Forståelsesrammenes betydning av sentrale teoretiske begreper innenfor det pedagogiske arbeidet

Et av hovedfunnene i studien viser til dels ulike oppfatninger av hvor godt kartlegging er en egnet metode for å innfri intensjonene om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2009). Sammenhengen mellom forståelsesrammene barnehagelærerne har av fenomenene lek, omsorg og læring fremkommer av relevant betydning for dette funnet. Studien viser i grove trekk to ulike forståelsesrammer av disse fenomenene. Informantene som ser på forholdet mellom omsorg, lek og læring som tre fenomener som henger tett sammen og som gjensidig påvirker hverandre (Ytterhus, 2002) har i langt større grad en positiv holdning til kartleggingen som en egnet metode for tidlig innsats og det forebyggende arbeidet. De samme barnehagelærerne forteller om TRAS og Alle med som et dynamisk kartleggingsverktøy hvor

selve kartleggingsskjemaet blir oppfattet som et visuelt hjelpemiddel for hvordan barnehagelæreren kan støtte og hjelpe barnet videre i utviklingen med utgangspunkt i dette skjemaet (Espenakk, 2003). Informantene i studien som ønsker et tydeligere skille mellom lek og læring for å bevare og fremme lekens og omsorgens betydning i barnehagen har i større grad en negativ holdning til kartleggingsverktøy som metode for tidlig innsats. De oppfatter kartleggingsskjemaet som et måleredskap over barnets ferdigheter og utvikling (Pettersvold & Østrem, 2012). Fokuset flyttes fra barnets potensiale og ressurser til barnets feil og mangler.

Et annet sentralt funn viser barnehagelærernes usikkerhet rundt de observasjon og kartlegging som begreper. Flere av barnehagelærerne som opplever kartleggingsverktøyene som lite hensiktsmessig i forbindelse med tidlig identifisering og forebyggende arbeid. Informantene ser ut til å fokusere på selve utfyllingen av kartleggingsskjemaet som en definisjon av hva kartlegging som begrep innebærer. De samme barnehagelærerne viser til dels lite refleksjon rundt TRAS og Alle med som observasjonsverktøy hvor selve kartleggingen innebærer en observasjon av barnet over en lengre tidsperiode, metoder for samtaler med barnet og foreldresamtaler for å skape et helhetlig bilde av barnet (Lyngseth, 2008). Funnet som er gjort kan tyde på at en del barnehagelærere ser på TRAS og Alle med som en mer normert test og ikke et observasjonsverktøy som hjelpemiddel for strukturert observasjon. Usikkerheten og den forståelsesrammen informantene har rundt begrepene observasjon, kartlegging og testing som begreper får dermed betydning for hvordan barnehagelærerne arbeider, oppfatter og tar i bruk TRAS og Alle med som et pedagogisk verktøy for tidlig innsats. Barnehagelærere som knytter kartleggingen tett opp imot observasjon har et langt mer positivt bilde av kartlegging som metode for tidlig innsats enn barnehagelærerne som ser kartleggingen som et mer testpreget verktøy.

7.1.2 Tidlig innsats og kartlegging som et politisk eller pedagogisk begrep

Tidlig innsats som en ideologisk tendens innenfor barnehagesektoren kommer tydelig frem gjennom en del nasjonale politiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Selv om tidlig innsats på mange områder kan sies å ha en politisk opprinnelse viser barnehagelærerne i studien en tilnærmet lik forståelse av intensjonene med tidlig innsats. Tidlig innsats som et overordnet prinsipp møter med andre ord lite kritikk og motstand. Det er

når prinsippet skal gjøres om til innhold og konkrete tiltak gjennom det praktiske pedagogiske arbeidet utfordringene avdekkes.

Analysen viser relativt tydelig at de politiske intensjonene og styringsdokumentene er preget av å stå i spenn mellom den profesjonelle yrkesutøvelsen og de politiske styringsdokumentene innenfor barnehagesektoren. Barns læring og utvikling målstyres i langt større grad enn det informantene oppfatter som etisk forsvarlig. Intervjuene viser at barnehagelærerne opplever myndighetens styringssignaler på mange områder som ikke forenlig med det praktisk pedagogiske arbeidet. Informantene forteller om politiske styringsdokumenter hvor forståelsen er et større ønske om målbare resultater for å sikre kvalitet på det pedagogiske arbeidet som utføres. Kartleggingsverktøyene som er presentert i studien beskrives flere informanter som et slikt måleinstrument.

Analysen og drøftingen av studien viser at det på henholdsvis formulerings- og realiseringsarenaen ser ut til å være ulike oppfatninger av hva som er den beste tilnærmingen for å innfri intensjonene med tidlig innsats. Informantene ser TRAS og Alle med som et egnet verktøy hvor kartleggingen igangsettes som et tiltak når problemer og utfordringer rundt barnets utvikling allerede er oppdaget gjennom andre metoder (Vik & Hausstätter, 2014). Barnehagelærerne trekker frem et behov for å se andre tiltak som mer hensiktsmessig i et generelt forebyggende arbeidet (Vik, 2014). Kvaliteten på relasjonen til barnet, det mellommenneskelige aspektet og det profesjonelle skjønnet blir her trukket frem som alternative metoder for tidlig innsats. Dette er metoder som av informantene oppleves som mer forenlig yrkesetisk og i samsvar med det praktiske pedagogiske arbeidet i barnehagen. Funnene tyder på at forståelsen av tidlig innsats som pedagogisk begrep og hvor egnet kartlegging som metode fremstår for informantene avhenger av intensjonene bak den praktiske bruken.

7.1.3 Profesjonsutøvelsens kvalitet; det pedagogiske skjønnnet og den evidensbaserte kunnskapen

Det er krevende å ivareta det unike ved barnet samtidig som behovet for tidlig innsats og forebyggende arbeid er tilstede. Endringene i barnehagesektoren har medført endringer både gjennom barnehagens innhold og oppgaver og dermed også kravene om målstyring og dokumentasjon (Moser & Röthle, 2007). Barnehagelærerens erfaringer tyder på at en generell kartlegging av alle barn strammer inn det profesjonelle handlingsrommet og dermed også det epistemistiske skjønnnet. Sterkere målføringer innskrenker ut i fra en slik opplevelse det pedagogiske innholdet og metodefriheten i det praktiske arbeidet.

I møte med noe som er komplekst og vanskelig, vil mennesker alltid prøve å forenkle og forklare et fenomen på en forståelig måte. Behovet for objektiv og sann kunnskap er en grunnleggende premiss i arbeidet med tidlig innsats slik det beskrives politiske styringsdokumenter (Vik, 2014). Kartleggingsverktøy kommer dermed i en særstilling både når det gjelder å frembringe fakta om kvaliteten i barnehagen og samtidig avdekke vansker hos barn på et tidlig tidspunkt. Kartleggingsverktøy fremstår på en slik måte med en intensjon om å være fakta frembringende og evidensbasert (Vik, 2014). Kartlegging som et allmennpedagogisk og forebyggende tiltak øker spennet mellom det epistemistiske skjønnnet og evidensbaserte kunnskapen. Utfordringene mellom det pedagogiske skjønnnet og kartlegging som et spesialpedagogisk verktøy for tidlig innsats ser derimot ut til å være langt mindre. Dette kan tyde på at kartlegging som tiltak når vanskene og problemene hos barnet allerede er oppdaget knyttes i større grad til det strukturelle skjønnnet hos barnehagelærerne i motsetning til kartlegging som en allmennpedagogisk metode.

Det kan argumenteres for at innslaget av pedagogisk skjønn innenfor barnehagen som samfunnsarena bør begrenses da skjønnsmyndighet kan misbrukes og medføre vilkårlighet i det pedagogiske arbeidet. Østrem og Pettersvold (2012) hevder at det imidlertid ikke mulig å eliminere det pedagogiske skjønnnet hvis det er ønskelig med individuell og mellom menneskelig tilnærming hvor barnet oppfattes som et aktiv medvirkende subjekt. Samtidig hører det til skjønnets natur som resonneringsform at selv de mest ideelle skjønnsutøvere, som resonnerer omhyggelig og samvittighetsfullt, kan komme frem til forskjellige konklusjoner. Dette skaper spenninger mellom det pedagogiske skjønnnet og samfunnets intensjoner for

tidlig innsats og det forebyggende arbeid (Molander & Terum, 2008). Et sentralt spørsmål blir med dette hvordan bruken av det pedagogiske skjønnet kan ansvarliggjøres.

Profesjonsutøveren må kunne redegjøre og begrunne sine vurderinger, beslutninger og handlinger. Evidenskunnskap legger vekt på problemløsende forskning, hvor målet er at kunnskapen som utvinnes kan bidra til å bedre og heve kvaliteten på barnehagetilbudet (Ogden, 2012). Evidensbasert praksis kan med andre ord medvirke til at profesjonsutøveren får økt og bredere kunnskapsgrunnlag for beslutninger og praksis. Metoder som TRAS og Alle med kan som baserer seg på forskningsbasert kunnskap innenfor pedagogikken vil kunne bidra til at opplever støtte i vurderingsprosesser, og gi grunnlag for de beslutningene som fattes.

Med de utfordringen som er skissert her og på bakgrunn av studiens funn vil det være interessant tema for videre forskning å se nærmere på hvordan barnehagelærerne vektlegger og forstår det strukturelle og epistemistiske skjønnet. Ved å studere hvordan en vektlegging av det pedagogiske skjønnet som i en vekselvirkning mellom epistemistiske skjønnet og det strukturelle skjønnet kan dette bidra til å øke forståelsen av det spennet som ser ut til å eksistere blant barnehagelærere når kartlegging som metode for tidlig innsats skal implementeres forebyggende i barnehagen.

7.2 Avsluttende kommentar

I denne studien har jeg ønsket å identifisere og skape en forståelse for hvordan den enkelte barnehagelærer oppfatter kartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene. Funnene jeg har gjort i undersøkelsen kan ikke generaliseres til å gjelde for alle barnehager. Det kan likevel tenkes at den kontekstuelle kunnskapen jeg har presentert kan være til nytte ved at leseren kan kjenne igjen sin egen situasjon eller overføre den nye kunnskapen til lignende situasjoner som er beskrevet.

Samlet viser analysen at barnehagelærerne er usikre og ambivalente for hvordan kartlegging som metode for tidlig innsats oppleves. De største utfordringene ser ut til å ha røtter innenfor det politiske styringsdirektivet for så å bli transformert fra en formuleringsarena til en realiseringsarena gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette danner grunnlag for

den usikre dynamikken som ser ut til å eksistere mellom utdanningspolitikken og barnehagepraksisen.

Studien er gjennomført i et faglig område hvor motstanden mot kartlegging står sterkt. Et naturlig spørsmål som reiser seg vil derfor være om dette kan ha bidratt til de funnene som er fremkommet i studien eller om funnene mine ville pekt i en annen retning om studien var gjennomført i en annen del av landet hvor språkkartlegging som metode for tidlig innsats og forebyggende arbeid står sterkt innenfor det barnehagefaglige miljøet. Studien kan derfor kun si noe om hvordan kartlegging som metode forstås eller er omsatt til praksis av barnehagelærere i de ulike barnehagene de representerer. Målet med studien har derfor ikke vært å generalisere på bakgrunn av funnene, men å løfte en diskusjon om barnehagelæreres handlingsrom og praktisering av pedagogisk skjønn i lys av kartlegging som metode.

Litteraturliste

Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk Forlag.

Bleken, U. (2007). Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk? I T. Moser & M. Röhle (Red.), (s. 27-39). Oslo: Universitetsforlaget

Brinton, B., Fujiki, M., Hurst, N. Q., Jones, E. R., & Spackman, M. P. (2015). The ability of children with language impairment to disassemble emotions in hypothetical scenarios and natural situations.(Research Article) *Language, Speech, & Hearing Services in Schools* (Vol. 46, s. s.123-143)

Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. [Bergen]: TRAS-gruppen.

Folkehelseinstituttet. (2015). Sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitiet (Vol. 2). (Optrykk.

Gjems, L. (2009). Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hagtvet, B. E. (2002a). Tidlige forløpere til lesevansker . Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk.

- Hagtvet, B. E. (2002b). Tidlige forløppere til lesevansker. *Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(02-03), 125-137.
- Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), s. 400-407. doi: 10.1016/j.ridd.2013.10.027
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, Tangen, Reidun (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 15 s.): Cappelen Damm AS
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003a). *Barnehagen: barnas første skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003b). *Barnehagen: barnas første skole* (s. 14-31). Oslo: Pedagogisk forum
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2. rev. utg. utg.). Upper Saddle River: Pearson Education Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Stortingsmelding 16: ...ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Barnehageloven, nr 72 (2004-05) C.F.R. (2010a).

Kunnskapsdepartementet. (2011a). Meld. St. 18: Læring og felleskap.

Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011c). Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager : rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Oslo: Regjeringen.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Stortingsmelding 41: Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews : learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed. utg.): Sage.

Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5), 352-363.

Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyster, S.-A. H. (2014). Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus. I B. B. Hvidsten & N. Carson (Red.), (s. 353). Oslo: Fagbokforlaget

Løge, I. K. (2015). *Alle med : håndbok*. Bryne: Infovest forlag.

Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : an interactive approach* (2nd ed. utg. Vol. vol. 41). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moser, T., & Röthle, M. (2007). Prolog : ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer? (s. 13-22). Oslo: Universitetsforl., cop. 2007
- Moser, T., & Sanna, T. K. (2007). Barnet som læingsaktør i barnehagen : kunnskap som mål og prosess (s. 133-147). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nortvedt, P., & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon : filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NSD, p. f. f. (2016). *Må prosjektet meldes?* Hentet 2/6, 2016, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke : jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pramling, I. S., Carlsson, M. A., & Manger, A. (2009). *Det lekende, lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I., Manger, A., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende, lærende barnet : i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget.

Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk : et historisk og komparativt perspektiv (s. 57-71). Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. *Pedagogisk filosofi*.

Skjervheim, H. (1996). *Selected essays : in honour of Hans Skjervheim's 70th birthday* (Vol. 12). Bergen: The Department of Philosophy.

Skjervheim, H., & Måseide, A. (2000). *Objektivismen - og studiet av mennesket* (Rev. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Snow, C. E. (2007). Is literacy enough? : pathways to academic success for adolescents. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publication.

Solheim, M., & Pålerud, T. (2015). *Barnehagelærerne i Oslo må ha ansvaret for vurdering*.

Hentet 1/6, 2016, fra

<https://http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Barnehagenyheter/Barnehagelærerne-i-Oslo-ma-ha-ansvaret-for-vurdering/>

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2015, endelige tall*. Hentet fra

<https://http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20>

Stavangerprosjektet. (2014). Rapport om aktiviteter 2014. (Opptrykk).

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper.

I I. Bråten (Red.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag

Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. (Red.). (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsforbundet. (2012). *Profesjonsetisk plattform for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole*. Hentet 2/12, 2015, fra [https://http://www.google.no/url?url=https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetisk plattform - H%C3%B8ringsutkast.pdf&ret=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwj6ns7zvOjMAhXoQpoKHf6EDTsQFggmMAI&usg=AFQjCNERQTyUalyTuXoOcIpxYDAfP2RAUQ](https://http://www.google.no/url?url=https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetisk_plattform_-_H%C3%B8ringsutkast.pdf&ret=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwj6ns7zvOjMAhXoQpoKHf6EDTsQFggmMAI&usg=AFQjCNERQTyUalyTuXoOcIpxYDAfP2RAUQ)

Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning*, 8. doi: 10.7577/nbf.647

Vik, S. (2015). Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp Doktorgradavhandling. Høgskolen i Lillehammer.

Vik, S., & Hausstätter, R. S. (2014). Early intervention” til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6/2014, 45-57.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn : inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Østrem, S. (2008). Barns subjektivitet og likeverd : et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring Doktorgradavhandling. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.

Østrem, S. (2009). *Kartlegging av barn*. Hentet 08.12-2001, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3126976.ece>,

Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Liv Gjems

Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Postboks 2243

3103 TØNSBERG

Vår dato: 05.12.2014

Vår ref: 40650 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.11.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40650</i>	<i>TRAS som hjelpemiddel for tidlig innsats? - barnehagelærenes erfaringer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Gjems</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Stenersen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Stenersen idasteners@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40650

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)

- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Forespørsel/ informasjon om deltakelse i intervju

I forbindelse med mitt mastergradstudie i pedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold holder jeg for tiden på med min avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven min er TRAS som kartleggingsmetode og hvilke erfaringer barnehagelærere har med bruk av TRAS gjennom sitt pedagogiske arbeide i barnehage.

Det siste tiåret har det skjedd mange og viktige forandringer innenfor barnehagesektoren. I 2006 kom ny Rammeplan og barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette resulterte i en endring ikke minst politisk hvor barnehagene nå blir sett på som en del av det første skrittet mot livslang læring.

De senere årene har kartlegging av barns språk kommet på dagsorden ikke bare i skolen, men også i barnehagene. St.meld. nr.41 (2008/2009) Kvalitet i barnehagen foreslår Kunnskapsdepartementet å innføre krav om at barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn ved treårs alder. I den siste tiden har det vært stort fokus på nettopp dette gjennom avisoppslag og i sosiale medier. Meningene har vært mange og sterke både blant foreldre og barnehagelærere.

Mitt ønske med undersøkelsen min er å sette lys på hvilke erfaringer barnehagelærere har ved bruk av TRAS. Det er gjort mange undersøkelser som viser at barn som har en god språkutvikling før skolestart, har bedre lese og skriveutvikling i grunnskolen enn barn med forsinket språkutvikling. Tilrettelegging av et godt språkmiljø og med fokus på tidlig innsats står derfor i de fleste barnehager sentralt. Det er imidlertid gjort lite forskning på hvilken erfaring barnehagelærere har med kartlegging av språk hos førskolebarn og om denne kartleggingen har betydning/innvirkning på språkmiljøet og den læringen som skjer i barnehagen. Mitt ønske med denne oppgaven er å sette lys på hvilke erfaringer barnehagelærere har ved bruk av TRAS og eventuelt nytteverdien av dette.

Jeg har vært i kontakt med styrer i din barnehage og hun/ han er positiv til at barnehagelærere i din barnehage er med på denne undersøkelsen. Intervjuene vil ha varighet på en time. Det vil bli tatt i bruk båndopptaker for å dokumentere informasjonen som fremkommer. Intervjuene er på frivillig basis og man kan som informant trekke seg når som helst i prosessen. Alle

opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert. Videre vil alle opptak blir slettet når oppgaven er ferdig skrevet. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle TRAS som kartleggingsverktøy, hvordan brukes dette i din barnehage, hva er din erfaring.

Skulle du ønske å ta kontakt med meg for eventuelle spørsmål eller andre henvendelser angående min undersøkelse kan du nå meg på e- post: idasteners@hotmail.com eller på telefon; 930 903 52.

Med vennlig hilsen

Ida Stenersen

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none">- Utdanning- erfaring, antall år i barnehage- avdelingen/basen / barnehagen
Hva er dine kjennskaper til TRAS, eventuelle andre kartleggingsverktøy?	<ul style="list-style-type: none">- Når og hvordan ble du kjent med kartleggingsverktøyet- Opplæring- Hvorfor brukes kartlegging i din barnehage?- Hvem bestemmer dette/rammebetingelser- Oppfatninger av kvaliteten/ forskjellen på kartleggingsverktøyene informant har erfaring med
Hvordan og hvorfor brukes kartleggingsverktøy?	<ul style="list-style-type: none">- når brukes kartlegging?- på alle barn, på noen, begrunnelser for dette- Hvem fyller ut- Hva er hensikten (nytteverdien)?- forebyggende/tidlig innsats?- Refleksjoner rundt kartlegging vs. observasjon
På hvilken måte kan kartlegging bidra for å tilrettelegge for språkmiljøet?	<ul style="list-style-type: none">- Det eventuelt videre arbeidet etter at selve kartleggingen er gjennomført.- Hvem tar eventuelt ansvar for det videre arbeidet, pedagoger, assistenter?
Hvilke erfaringer har du med kartlegging av barn?	<ul style="list-style-type: none">- positive og negative erfaringer- Hvilke erfaringer er gjort i forhold til det pedagogiske arbeidet og språkmiljøet?

Hva er dine tanker rundt kartlegging av barn i barnehage?	<ul style="list-style-type: none">- Debattene i media, problematiseringen av kartleggingen.- Ethiske perspektiver- Verdissyn sett i lys av barn og læring- Barnehagelærerens profesjon

TRAS

Observasjon av språk i daglig samspill

SAMSPILL

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse for å leke sammen med andre?
 2. Observerer barnet å hjelpe til med ulike gjenstand?
 3. Tar barnet initiativ til positiv kontakt med andre?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet følge regler i lek som blir ledet av voksne?
 2. Klarer barnet å få andre barns positive oppmerksomhet mot noe det selv er opptatt av?
 3. Kan barnet følge instruksjoner ved å imitere andres stiftet?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet delta i samlek med andre barn over tid?
 2. Debuter barnet i rollelek?
 3. Følger barnet sosiale spilleregler?

KOMMUNIKASJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet behov for å meddele seg på eget initiativ? (Eks.: Mamma, goster ord)
 2. Henverder barnet seg, verbalt på eget initiativ?
 3. Kan barnet være i dialog om noe i kortere tid?

- Alder 3 - 4 år**
1. Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjonen?
 2. Kan barnet være i dialog over lengre tid?
 3. Kan barnet formulere sine ønsker, følelser og behov verbalt?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet fortelle en historie med en viss sammenheng?
 2. Kan barnet gjøre seg forstått og la mottakerens perspektiv?
 3. Kan barnet fortelle bilder og visser?

OPPMERKSOMHET

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet rette oppmerksomheten mot en oppgave?
 2. Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe i kortere tid?
 3. Liker barnet å bli lest for?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet holde fast på en selvvalgt aktivitet?
 2. Kan barnet sitte på maten sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro?
 3. Kan barnet vente på tur uten å miste oppmerksomheten?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe over lengre tid?
 2. Kan barnet leke uten å forstyrre/ubruke andre?
 3. Kan barnet leke eller delta i frie aktiviteter på en adekvat måte?

SPRÅKFORSTÅELSE

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet peke ut dagligdags gjenstander?
 2. Kan barnet følge en instruksjon som: (Eks.: Legg bursen i sengen?)
 3. Kan barnet finne riktig gjenstand ved å verbalisere navnet? (Eks.: Vis meg den vi korrer oppre med)

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet sortere ting i kategorier? (Eks.: Kjør matler, kjeper)
 2. Forstår barnet uttrykk som innebærer prosentvisjoner? (Eks.: Sett bilen bak huset. Legg koken på bordet.)
 3. Forstår barnet minst 3-4 fargepennar?

- Alder 4 - 5 år**
1. Forstår barnet grunnboring av aktiviteter? (Eks.: Mordre kortere storse)
 2. Forstår barnet negasjon i innledende setninger? (Eks.: Gi meg drykket som ikke er rullig)
 3. Kan barn fortelle noe om hva ting er? (Eks.: Hva er en sykkel?)

SPRÅKLIG BEVISSTHET

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse til dere ser i bildebøker?
 2. Debuter barnet aktivt i rim og regler?
 3. Debuter barnet i sangbøker?

- Alder 3 - 4 år**
1. Trusser barnet rim, regler, sangbøker som ofte blir brukt?
 2. Kan barnet være med på å bygge rim?
 3. Kan barnet være ute av bildebøker forspøkt på ord som høres fremn like ut?

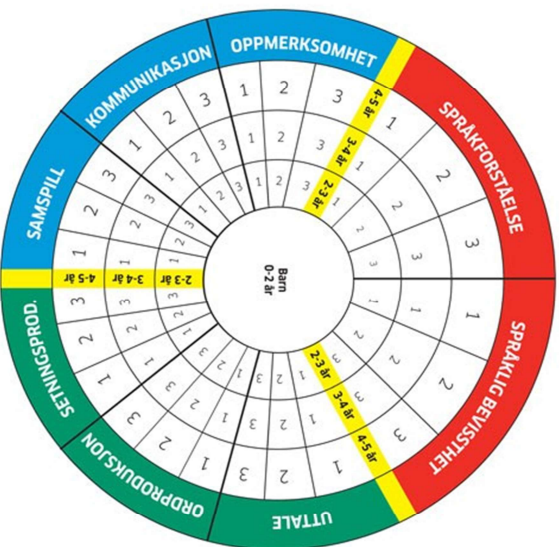
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet rime på egen hånd?
 2. Kan barnet rime ut forste lyd i ord?
 3. Kan barnet skrive navnet sitt?

UTTALE

- Alder 2 - 3 år**
1. Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?
 2. Kan barnet uttale ord med /r/, /n/, /g/, /h/, /l/, /t/, /k/ (Eks.: Mamma, nese, pappa, lit, tom, dans)
 3. Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet uttale ord med /r/ og /g/ riktig? (Eks.: Kule, kule, gutt, tog)
 2. Bruker barnet lydene /s/, /l/, /n/ riktig i begynnelsen av ord? (Eks.: Sol, lull, lull)
 3. Kan barnet uttale alle savelser i ord? (Eks.: Panna, eldant)

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet uttale konsonantsekvenser i ord? (Eks.: Trapp, kule, vesle, rå)
 2. Kan barnet uttale /s/-lyden riktig?
 3. Kan barnet uttale /r/-lyden riktig? (I sammenheng med dialekt)



ORDDPRODUKSJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Bruker barnet substantiv fra dagliglivet (Eks.: hat, møk, sko, stoff)?
 2. Bruker barnet verb fra dagliglivet (Eks.: sove, sove)?
 3. Bruker barnet pronomen som viser til barnet selv (Eks.: jeg, og, min, mitt)?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet bruke henholdsvis substantiv? (Eks.: Ut blir, gutt, gutt)
 2. Bruker barnet størrelser som hvem, hva, hvor?
 3. Bruker barnet fortdobbling av verb? (Eks.: kjørte, hvor kjørte)

- Alder 4 - 5 år**
1. Bruker barnet fargepenn i relasjon til andre ord? (Eks.: hurt, hurt, rødt, rødt)
 2. Har barnet begynt å bruke overbeleg? (Eks.: husdyr - ullie, dyr - tårne, dyr, sommerfugler - vinterkater)
 3. Bruker barnet ord for ordlitt, form og størrelse?

SETNINGSPRODUKSJON

- Alder 2 - 3 år**
1. Bruker barnet 2-3 ordsetninger?
 2. Har barnet begynt å stille spørsmål? (Eks.: ved tonelitt/ordlitt)
 3. Bruker barnet yringer der no eller ikke forekommer?

- Alder 3 - 4 år**
1. Bruker barnet setninger på innli 4 ord i riktige rekkefølge?
 2. Bruker barnet setninger med preposisjoner? (Eks.: I, på, under, bak, over)
 3. Kan barnet binde sammen setninger med føks og, men?

- Alder 4 - 5 år**
1. Siller barnet hvordan - og hvorfor - spørsmål?
 2. Kan barnet bruke setninger som viser til noe som har hendt, skal hendt?
 3. Bruker barnet forbi-setninger?

INFOVEST forlag

