

Mastergradsavhandling

Elin Furnes Solheim

Språkkartlegging i barnehagen

- En intervjustudie av pedagogiske ledere



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning



Høgskolen i Telemark

## Språkkartlegging i barnehagen

- En intervjustudie av pedagogiske ledere

Elin Furnes Solheim

Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Høgskolen i Telemark

Våren 2013

Institutt for pedagogikk  
Høgskolen i Telemark  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning  
Lærerskolevegen 40  
3679 Notodden  
<http://www.hit.no>

© 2013 Elin Furnes Solheim

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

I den senere tid har det pågått en debatt om kartlegging av barns språk i barnehagen. Debatten oppsto blant annet som et resultat av et betydelig fokus på kartlegging i sentrale politiske dokumenter, og fordi stortinget i 2010, vedtok at alle foreldre skal motta tilbud fra barnehagen om kartlegging av sitt barns språk ved tre års alder. Hensikten med vedtaket var å kunne fange opp de barna som trenger ekstra støtte og tiltak, gjennom et mer systematisk pedagogisk arbeid. Fordi forskning viser sammenheng mellom barns tidlige språkferdigheter og senere leseforståelse, pekes det på nytteverdien av tidlig innsats og forebyggende tiltak. Avdekking av barns språkvansker gjennom kartlegging, gir mulighet for å sette inn slike tiltak tidlig, og kan ha en forebyggende virkning. Kritiske røster har imidlertid hevdet at fokuset på kartlegging vil kunne rukke ved barnehagens tradisjoner og egenart, og at man gjennom kartlegging leter etter «feil» hos barna. Debatten preges av ytterpunkter, og av svært ulike oppfattelser av betydningen av kartlegging i en barnehagekontekst.

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan pedagogiske ledere kartlegger barns språk i barnehagen, og hvordan kartleggingsresultater kan føre til iverksettelse av tiltak.

Kvalitativt intervju ble brukt som metode og utvalget bestod av tre pedagogiske ledere. Resultatene viser at informantene hovedsakelig forstår språkkartlegging i barnehagen som observasjon. Det benyttes usystematisk observasjon av alle barn, og det foretas behovsbasert systematisk observasjon ved hjelp av verktøyet TRAS. Den ensidige bruken av TRAS kan skyldes begrenset kompetanse i forhold til ulike former for kartlegging, samt pålegg fra bydelen. Hensikten med kartleggingen er i følge informantene å fange opp de barna som trenger spesiell tilrettelegging, iverksette språkstimuleringstiltak og/eller kunne henvise barnet videre til andre instanser. Tiltak som informantene iverksetter selv på bakgrunn av kartlegging, omhandler forsterket generell språkstimulering rettet mot enkeltbarn, som enten bakes inn i hverdagslige situasjoner eller utføres i tilrettelagte smågrupper.

I teori som omhandler kartlegging, argumenteres det for en helhetlig forståelse av kartlegging med bruk av ulike former og innhenting av informasjon fra flere kilder, for å gi et mest mulig riktig bilde av barnet. Avstanden mellom teori og praksis viser at det er nødvendig med et mer nyansert bilde av hva kartlegging skal være, både i politiske dokumenter og i Rammeplanen for Barnehagen. Først med en nyansering av målsettingen med kartleggingen, og en spesifisering av hvordan systematisk kartleggingsarbeid i barnehagen skal foregå, vil det være mulig å sikre at pedagogiske ledere har en avklart rolle i forhold til kartlegging. Likeens har

dette betydning for hvor inngående kartleggingsarbeid i barnehagen skal være, og for at pedagogiske ledere skal kunne kjenne sitt ansvar for iverksettingen av ulike språkstimuleringstiltak.

# Abstract

In recent times there has been a debate regarding the assessment of children's language in nursery school. The debate started as a result of increased focus on children's assessment in political policy documents. In 2010 the government made the decision that parents of three-year-old children should receive an offer of an assessment of their child's language whilst at nursery school. The policy documents state that the purpose of such an assessment is to discover which children require extra support, through a more systematic educational approach. The value of early intervention and preventative measures are highlighted in research showing a connection between children's early language abilities, and later understanding of text. The uncovering of children's language difficulties through assessment, presents an opportunity to address problems at an early stage. Critics have also claimed that by placing too much focus on assessment at nursery school stage, the traditions and characteristics within its structure will be affected. Assessment may contribute to the unnecessary pursuance of negative attributes in children. The debate is characterized by both central and marginal opinions, and by very different perceptions of what the term assessment signifies.

The object of this thesis is to examine how nursery school teachers assess children's language abilities, and how language assessment is used as a pathway to acquiring the information necessary to give the required help.

After reviewing literature on the subject, I chose to use a qualitative approach for my research. I interviewed three nursery school teachers, and my analysis of the empirical material shows that, in the context of nursery school, the interviewees understood the term assessment to mean observation. Random observation of all of the children in the group is employed and equally systematic, needs-based observations based on the TRAS (Early Registration of Language Development) utility are applied. This one sided use of the TRAS utility, may be a result of limited knowledge as to other possible assessment methods. This could also be a result of local council demands to use this utility. According to the interviewees, the purpose of such an assessment is to identify which children need extra stimulation and at the same time use language development stimulation methods in their daily routines - or in some cases with the help of external bodies. Measures that the nursery teachers themselves imply in light of assessment focus on general language stimulation,

aimed at one particular child. These measures are put to use through everyday activities or in organized small groups.

In literature on this subject, it is argued that a comprehensive assessment, using different methods and obtaining information from several sources, is necessary to get an accurate and comprehensive picture of the child's abilities. The distance between theory and practice shows that it is necessary to form a more balanced picture of what assessment is and how it can be used, both in policy documents, and in the Framework Plan for nursery schools. Only when we are clear on the aims for assessment, and have specified how systematic assessment in nursery schools will be utilized, will we be assured that the teachers involved are conscious of their role in this work. This complete picture will affect the depth of implication for assessment in nursery schools, and give teachers the necessary tools to work with language stimulation measures in a responsible way.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Abstract .....	5
Innholdsfortegnelse .....	7
Forord.....	9
<b>1 Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn, tema og formål .....	10
1.2 En vitenskapsteoretisk forståelse av kartlegging .....	11
1.3 Oppgavens oppbygging .....	12
<b>2 Teori og sentrale begreper .....</b>	<b>13</b>
2.1 Hva er kartlegging? .....	13
2.1.1 Ulike former for kartlegging .....	14
2.1.2 Ulike typer kartleggingsverktøy.....	18
2.2 Hensikten med kartlegging av barns språk i barnehagen.....	20
2.2.1 Hensikt med utgangspunkt i politiske dokumenter .....	21
2.2.2 Hensikt med utgangspunkt i Rammeplanen .....	22
2.2.3 Forebygging og tidlig innsats.....	24
2.3 Pedagogisk leder og språkkartlegging .....	25
2.4 Kompetanse om kartlegging av barns språk .....	26
2.4.1 Fagkompetanse i forhold til barns språkutvikling .....	29
2.4.2 Fagkompetanse i forhold til språkstimuleringstiltak .....	30
2.5 Språkkartlegging og samarbeid.....	32
2.6 Oppsummering, tidligere forskning og problemstilling .....	34
<b>3 Metode .....</b>	<b>36</b>
3.1 Valg av metode.....	36
3.1.1 Utvalg .....	37
3.1.2 Beskrivelse av informantene.....	37
3.1.3 Kvalitativt intervju.....	38
3.1.4 Utarbeidelse av intervjuguide .....	38
3.1.5 Pilotering.....	40
3.1.6 Gjennomføring av intervjuene .....	40
3.2 Analyse og tolkning av data .....	41



3.2.1	Transkripsjon .....	41
3.2.2	Koding og kategorisering.....	42
3.3	Studiens kvalitet.....	44
3.3.1	Validitet.....	44
3.4	Etiske overveielser .....	47
3.5	Oppsummering .....	47
<b>4</b>	<b>Resultater og drøfting .....</b>	<b>48</b>
4.1	Resultater.....	48
4.1.1	Begrepsforståelse .....	48
4.1.2	Kartleggingsform – observasjon .....	49
4.1.3	Hensikt .....	52
4.1.4	Ansvar .....	54
4.1.5	Enkeltbarn og barnegruppa .....	56
4.2	Drøfting.....	59
4.2.1	Forståelse av kartleggingsbegrepet.....	60
4.2.2	Holdninger til språkkartlegging.....	63
4.2.3	Observasjon som kartleggingspraksis .....	64
4.2.4	Tiltak, ansvar og hensikt.....	68
4.2.5	Barnehagen, kartlegging og kompetanse.....	71
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>73</b>
5.1	Konklusjon av problemstillingen.....	73
5.2	Metodiske overveielser .....	75
5.3	Videre arbeid.....	75
<b>Referanser .....</b>		<b>77</b>
<b>Vedlegg .....</b>		<b>81</b>
Vedlegg1:	Samtykkeskjema.....	82
Vedlegg 2:	Intervjuguide .....	84
Vedlegg 3:	Godkjenning fra NSD .....	87

# Forord

En interessant, lærerik og krevende prosess er over – og jeg må innrømme; det er en god følelse!

Takk til informanter som har stilt opp!

Takk til Kari-Anne Næss for god veiledning!

Takk til Christian som har holdt ut og vært støttende!

Takk til Silje for korrekturlesning og moralsk støtte!

Takk til mamma og hennes kloke ord!

Takk til pappa og Øystein for oppmuntring!

Takk til familie ellers og venner, som har vært forståelsesfulle og nysgjerrige.

Oslo 21.5.2013

Elin Furnes Solheim

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn, tema og formål

I de senere år har det i flere politiske dokumenter innen barnehagefeltet blitt fokusert på betydningen av et systematisk pedagogisk arbeid for å fange opp barn med særlige behov for å kunne tilpasse opplæringen (Ekspertutvalget, 2011). I Stortingsmelding 16 (2006-2007) understrekes det at det fortsatt er store sosiale skiller i deltakelse og utbytte av utdanning. Her blir det fremhevet at det er mulig å redusere sosial ulikhet gjennom språkstimulering og tidlig innsats i førskolealder. Regjeringen viser til forskning som sier at et godt pedagogisk tilbud i barnehagen, er viktig for utvikling av grunnleggende ferdigheter, og for videre å lykkes i skolen og samfunnet (NOU 2010: 8). Forslag om å pålegge barnehagene å gi tilbud om språkkartlegging av alle 3-åringer, fikk Stortingets tilslutning den 2. mars 2010 (Ekspertutvalget, 2011). Dette er en beslutning som har skapt debatt og stemmer fra ulike ståsteder har fremmet sine synspunkter. Kritiske stemmer argumenterer for hvordan språkkartleggingen kan påvirke barnehagens egenart med tanke på mandat og verdier, og de hevder at en instrumentalistisk tankegang blir rådende. Fra dette hold uttrykkes det bekymring for at læring gjennom lek og omsorg vil bli byttet ut med mer formell læring, blant annet med utgangspunkt i kartlegging, og at barnehagen på denne måten vil få et mer «skolsk» preg. På motsatt side argumenteres det for at kartlegging kan være et godt hjelpemiddel i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, for å kunne fange opp de barna som trenger ekstra hjelp og tiltak.

Barnehagelærere er pliktig til å tilpasse innholdet i barnehagen til det enkelte barn, og å tilrettelegge for læring og utvikling hos den enkelte. Både i barnehage og skole skal tilpasset opplæring være et overordnet prinsipp. I barnehageloven § 1 er barnehagen pålagt å gi alle barn under opplæringspliktig alder gode utviklingsmuligheter i samarbeid med barnas hjem (Barnehageloven, 2006). Gjennom ulike former for kartlegging vil man kunne innhente nødvendig informasjonen for tilrettelegging. Dette fordrer at barnehagelærer har kompetanse i forhold til alle deler av kartleggingsprosessen med tanke på forberedelse, gjennomføring, analyser/tolking, formidling av resultatene til foreldrene og personalet samt iverksetting av tiltak. Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan pedagogiske ledere kartlegger barns språk i barnehagen, og hvordan kartlegging kan føre til tiltak.

## 1.2 En vitenskapsteoretisk forståelse av kartlegging

Den vitenskapsteoretiske forståelsen av kartlegging vil variere avhengig av hvilket aspekt ved kartlegging som legges til grunn. I debatten om språkkartlegging har det blitt hevdet at kartlegging av barn springer ut fra et positivistisk syn, der barna sees på som objekter og gjøres til gjenstand for måling. Det positivistiske paradigmet innen samfunnsvitenskapen springer ut fra naturvitenskapen, og forsøker å forklare samfunnsvitenskapelige fenomener som omhandler individet og samfunnet. Sannheten baseres på at det finnes en virkelighet løsrevet fra individet, og individenes kunnskap om den. Ved hjelp av vitenskapelige metoder, skal man finne det som er sant og virkelig, og det som lar seg teste mot en objektiv verden (Hjardemaal, 2011).

Pedagogikken har også vært influert av et positivistisk perspektiv, og dette preget særlig skoleutviklingen i 1950- og 1960- årene i form av instrumentalismen. Instrumentalismen gjorde seg gjeldende gjennom psykometriske, kunnskaps- og intelligestester, og ble synliggjort med fokus på mål-middel-pedagogikk og undervisningsteknologiske tilnærmelser (Befring, 2004). Som en kritikk mot den positivistiske pedagogikken, pekte Skjervheim (1972) på det han kalte det instrumentalistiske mistak. Han mente at pedagogikken var preget av et teknifisert overdimensjonert fokus på ytre påvirkningsstrukturer, noe som førte til at mennesket i pedagogisk praksis ble tingliggjort (Skjervheim i Befring, 2004).

Tankegangen om mål og middel har også vært knyttet til selve bruken av kartleggingsverktøy, der verktøyene sees på som et middel som snevrer inn rommet for ulikhet. Motsatt kan det tenkes at dette er et ensidig og forenklet syn på kartlegging. Som det vil gå fram av teoridelen i denne oppgaven, vil flere aspekter ved språkkartleggingsarbeid være knyttet til barnets påvirkning og interaksjon med omgivelsene. I litteratur som omhandler ulike former og verktøy som benyttes for å kartlegge barns språk, argumenteres det for et helhetlig syn på barnet, der alle forhold rundt barnet må tas i betraktning. Kartleggingsresultater gir heller ikke en objektiv sannhet som springer ut fra lovmessige tekniske hjelpemidler, men skal gi et utgangspunkt for utarbeidelse av tiltak for barn som trenger støtte. I både kartlegging og tiltak vil interaksjon med omgivelsene være avgjørende, og på denne måten kan et sosiokulturelt perspektiv på kartlegging gjøre seg gjeldende. Det vil si at mennesket ikke kan studeres alene, men må forstås i forhold til den sosiale virksomhet det er en del av (Säljö, 2001). Et sosiokulturelt perspektiv springer ut fra det konstruktivistiske paradigme, der mennesket er aktivt tenkende og handlende med egne kunnskaper, og utvikler forståelse og meninger i

interaksjon med den sosiale konteksten de befinner seg i (Befring, 2004). Slik kan det sies at mange av aspektene knyttet til kartlegging samsvarer med et sosiokulturelt perspektiv.

Som utgangspunkt for denne oppgaven ligger et eklektisk syn på kartlegging for å oppnå en bedre forståelse av ulike aspekter og utfordringer knyttet til temaet, der målet ikke er å ta standpunkt i debatt.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

**Denne masteroppgaven består av totalt 5 kapitler.**

**Kapittel 1** inneholder innledning med tema, bakgrunn og formål.

**Kapittel 2** omhandler teori og sentrale begreper. Innledningsvis gir jeg ulike forklaringer på kartleggingsbegrepet. Deretter vil ulike former for kartlegging og kartleggingsverktøy beskrives, før hensikten med kartlegging av barns språk blir omtalt. Jeg vil skissere kort hva rollen som pedagogisk leder innebærer i forhold til kartlegging av barns språk, og beskrive aspekter knyttet til samarbeid med foreldre, PPT og helsestasjonen. Avslutningsvis i kapittel 2 kommer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

**Kapittel 3** inneholder metodiske avveielser. Jeg vil skissere valg av tilnærming og metode, samt gjøre rede for analyse av det empiriske materialet. Til slutt vil jeg beskrive aspekter knyttet til oppgavens kvalitet og etiske overveielser.

**Kapittel 4** omhandler presentasjon av studiens viktigste funn. Etterpå blir funnene drøftet i lys av teori som er presentert i kapittel 2.

**Kapittel 5** inneholder en oppsummering av de viktigste funnene og konklusjon, metodiske overveielser, samt mulig videre arbeid.

## 2 Teori og sentrale begreper

### 2.1 Hva er kartlegging?

«*Assessment is a way of understanding a child in order to make informed decisions about the child*» (Sattler, 2008, s.10). Slik definerer den anerkjente professoren i psykologi Jerome Sattler (2008) kartleggingsbegrepet. Han trekker fram at kartlegging omhandler ulike måter å skaffe seg informasjon om barn på, for å kunne foreta informerte beslutninger. Dette er en systematisk prosess som kan føre fram til mer informasjon og støtte for tiltak (Sattler, 2008). Andre deler kartleggingsbegrepet inn i en vid og en smal betydning, men hva som vektlegges og blir innlemmet i disse definisjonene, kan være noe ulikt. Høigård, Mjør, og Hoel (2009) omtaler kartleggingsbegrepet i en vid betydning og i en smal betydning. Med utgangspunkt i den vide betydningen, hevder de at kartlegging er det man kan gjøre for å finne ut hvor i utviklingen et enkeltbarn står, for eksempel gjennom bruk av samtaler og intervju, ulike former for observasjon, mediering, og screening, testing og prøving. Snow og van Hemel (2008) har også en vid definisjon av kartleggingsbegrepet: «*A term sometimes used loosely to refer to any type of appraisal of young children*» (McAfee, Leong og Bodrova, 2004, s. 424). I deres definisjon innebærer begrepet alle typer vurderinger av barn. En vid definisjon, vil slik jeg ser det, kunne innebære kartlegging på flere funksjonsområder og fra flere instanser som for eksempel pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og/eller barne- og ungdomspsykiatri.

Høigård m.fl. (2009) hevder at i en smal betydning av kartlegging brukes kartleggingen som en form for systematisk observasjon, der man benytter seg av et kartleggingsverktøy. Denne definisjonen beskriver i stor grad kartlegging slik den kan foregå i barnehagen, der for eksempel bruken av verktøy som TRAS (Tidlig Registering Av Språkutvikling) er utbredt i kartlegging av barns språk (Rambøll, 2008). Snow og van Hemel (2008) sin smale definisjon av kartlegging, er likevel videre enn den Høigård m.fl. (2009) beskriver. Her omtales kartlegging som informasjon hentet fra mange organiserte indikatorer og kilder, som videre er tolket og evaluert for å foreta en vurdering: «*In a narrower sense, assessment refers to information from multiple indicators and sources of evidence that is organized and interpreted and then evaluated to make an appraisal*» (McAfee, Leong, og Bodrova, 2004, s. 424). De organiserte indikatorene og kildene det refereres til, vil kunne omhandle verktøyene som benyttes i kartleggingsformene Høigård m.fl. (2009) omtaler i sin vide definisjon. En annen som forklarer kartlegging ut fra definerte indikatorer, slik Snow og van Hemel (2008)

gjør, er Moser (2012). Han skriver at kartlegging betegner ikke bare en spesiell metode, men er en prosess der formålet er å få bedre kunnskap om en person, gruppe eller et «systems» forutsetninger, ressurser eller kompetanse på ulike områder, utfra definerte indikatorer. Denne forklaringen vil også kunne betegnes som vid, og vil kunne benyttes innenfor PPT og andre institusjoner. Likevel utelukker denne definisjonen usystematisk observasjon, fordi kartleggingen gjøres ut i fra definerte indikatorer. I en usystematisk observasjon trenger ikke dette være tilfelle - den kan være tilfeldig og spontan, og derfor er det ikke nødvendigvis bestemt på forhånd hva man ser etter (Moser, 2012).

I definisjonene over omtales kartlegging som ulike prosesser, former og vurderinger med eller uten forhåndsbestemte indikatorer. Til forskjell fra de vide definisjonene, stilles det i Vogt (2008) sin definisjon krav om at kartlegging må innebære at man benytter mange ulike metode, slik at feilkilder motvirkes. Han skriver at kartlegging vil si at man benytter et sett av ulike metoder, som sammen fanger opp ulike sider ved personen og miljøet. Her vektlegger han at en helhetlig forståelse av kartlegging må ligge til grunn. Det vil si at kartlegging bør omhandle flere sider ved personen i forhold til følelser og atferd, intellektuell funksjon, fysisk og motorisk utvikling, motivasjon, interesser, skolefaglig standpunkt og egen opplevelse av sin situasjon. Han presiserer også at man gjennom kartlegging bør vektlegge å avdekke *både* styrker og svakheter. Videre må kartlegging innebære å se interaksjonen mellom personen og miljøet rundt. Hvorvidt metode referer til form eller verktøy, kommer han imidlertid ikke inn på.

### 2.1.1 Ulike former for kartlegging

Det finnes mange former for kartlegging, og valg av kartleggingsform vil i stor grad avhenge av formålet med kartleggingen, hvilke område ved barns utvikling man ønsker å kartlegge, og hvilke kontekst eller institusjon man befinner seg i. Kartleggingsformene jeg vil beskrive i følgende avsnitt, kan benyttes for å kartlegge flere sider ved barns utvikling, og under følger en beskrivelse av: observasjon, screening, test, dynamisk kartlegging og intervju.

#### *Observasjon*

Tradisjonen for å benytte observasjon i barnehagen er lang, og benyttes gjerne i forbindelse med pedagogisk dokumentasjon. Tidligere tok denne typen observasjon utgangspunkt i utviklingspsykologien, mens i dag vektlegges helheten i barns atferd (Ekspertutvalget, 2011). «Ordet observasjon kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse» (Løkken og

Søbstad, 2006, s. 41). *Observasjon* er å undersøke og skaffe seg kunnskap om enkeltbarn, relasjoner og aktiviteter (Askeland, 2006). Denne typen innhenting av informasjon kan gå for seg ved hjelp av tilfeldig eller systematisk observasjon. Den tilfeldige eller den usystematiske observasjonen, kan gjøres fortløpende for å vurdere språkferdigheter - både i barnegruppa og hos enkeltbarn. Vurderingene blir 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. Tilfeldig observasjon vil på denne måten kunne være lettere å integrere i hverdagslige situasjoner og hendelser. I en systematisk observasjon tar man utgangspunkt i gitte kategorier bestemt på forhånd, gjerne ut fra et kartleggingsverktøy (Høigård m.fl., 2009). Fordelen med å benytte systematisk observasjon er på denne måten, slik jeg ser det, at denne formen vil kunne være mer presis og målrettet, enn usystematisk observasjon. Det at den er mer presis kan begrunnes med at kategoriene er bestemt på forhånd, og på denne måten vet man nøyaktig hva man skal se etter. Slik vil den også bli mer målrettet. Av den grunn at kategoriene er bestemt på forhånd, kan det også sies at den vil bli mer objektiv enn en usystematisk observasjon, og slik kan gyldigheten av resultatene styrkes.

### *Screening*

Screening er også en form for kartlegging, og Snow og van Hemel (2008) benytter seg av Council of Chief State School Officers (2008) sin definisjon: «*The use of a brief procedure or instrument designed to identify, from within a large population of children, those who may need further assessment to verify developmental and/or health risks*» (Snow og van Hemel, 2008, s. 427). Dette betyr at man med *screening* tar utgangspunkt i et materiell som er utprøvd på en større gruppe, og som har en standardisert norm knyttet til alder, for å finne frem til enkeltindivider som må undersøkes mer grundig. Snow og van Hemel (2008) beskriver screening som en kort prosedyre, altså en rask fremgangsmåte for å finne ut om barnet må kartlegges ytterligere. På denne måten vil screening kunne være nyttig i barnehagen i de tilfellene personalet er usikre på hvor vidt et barn trenger en mer inngående kartlegging. Normene i screening er basert på at instruksjonene blir fulgt så nøye som mulig, for å finne hvilket nivå man kan vente seg ved forskjellige aldre. Normene i et screeningmateriell må kun benyttes på dem det er utviklet og normert for (Ekspertutvalget, 2011). En screening kan være det første steget i en utredning av språkvansker hos barn, og resultatene kan indikere hvor vidt et barn trenger videre utredning. Videre språkutredning kan være diagnostiserende, og går



mer i dybden for å samle inn informasjon om den enkeltes mestringsnivå. Sammen med annen informasjon kan en utredning brukes som redskap for å stille en diagnose (Espenakk m.fl., 2010). Et eksempel på screeningmateriell knyttet til bruk i barnehagen, er *Askeladden*. Dette materialet vil jeg gi en kort beskrivelse av senere i oppgaven.

### *Testing*

*Test* er et redskap for vurdering som er mer spesifisert og detaljert enn et kartleggings skjema, og som i større grad går inn på spesifikke delområder, for eksempel reseptivt eller ekspressivt språk. Enkelte tester krever sertifisering, hvilket betyr at den som kartlegger må ha opplæring i bruk av verktøyet (Germeten og Skogen, 2011) og spesialpedagogisk kompetanse. På bakgrunn av kravet om sertifisering, faller denne formen ofte utenfor det barnehagen selv kan gjøre (Espenakk m.fl., 2010). Tester er ofte tilknyttet kartleggingsarbeid i andre institusjoner, blant annet i PPT, og hensikten med tester kan være diagnostisering.

I språkkartleggingsarbeid kan man bruke språktester for å finne ut hvor barnet befinner seg i språkutviklingen, og på ulike områder knyttet til språket. Blant annet kan slike tester avdekke evnen til å forstå ord og setninger, evnen til å gjenkalle og formulere setninger, eller det å følge instruksjoner. 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 situasjoner, og resultatene blir sett i forhold til en norm. En normert test har som formål å kartlegge hvor barnet står sammenlignet med jevnaldrende (Espenakk m.fl., 2010). I en språktest kan man for eksempel se om en treåring har forventet ordforråd i forhold til alderen.

Testene sier lite om prosessen som ligger til grunn for resultatene, men kan likevel brukes til støtte for egne observasjoner og vurderinger (Espenakk m.fl., 2010). Formelle tester er mest egnet til å kartlegge språkets form og innhold, mens bruken av språket kartlegges bedre ved å observere barna i språklige samhandlinger, det vil si i naturlige sammenhenger der de er i interaksjon med kjente personer i lek og andre aktiviteter (Rygvoid, 2002).

### *Dynamisk kartlegging*

Ved bruk av dynamisk kartlegging gir man barnet støtte til å løse oppgaver som det i utgangspunktet ikke mestrer alene, og slik befinner denne metoden seg i skjæringspunktet mellom kartlegging og undervisning. Med støtte i Vygotskys teori, er målet å identifisere barnets potensiale for læring og ferdigheter innenfor «den nærmeste utviklingssonen» - det vil si mellom det barnet kan mestre alene, og med støtte (Vygotsky i Espenakk m.fl., 2010). I dynamisk kartlegging er barnas arbeidsmetoder i fokus, og man er opptatt av å etablere et samspill og dialog mellom den som kartlegger og barnet (Espenakk m.fl., 2010). Dynamisk kartlegging er mer eller mindre standardisert, og er på denne måten ikke konsentrert rundt å vurdere prestasjoner opp mot normer (Vogt, 2010). Begrepet mediering brukes som en overordnet terminologi for dynamisk kartlegging. Mediering omhandler et samspill med den voksne, om en felles oppgave. I en slik kartlegging gir den voksne gradert støtte og hjelper barnet. Her blir fokus på å observere hvor vidt barnet arbeider strukturert og logisk, samt å innarbeide rutiner for ulike typer oppgaveløsning (Espenakk m.fl., 2010). Dynamisk kartlegging gir mulighet til å tilpasse innholdet i barnehagen fordi den gir utfyllende informasjon om barnets nærmeste utviklingszone. I tillegg tas det utgangspunkt i barnas styrker, og slik kan man unngå en «lete etter feil» holdning som mange assosierer kartlegging med.

### *Intervju*

Intervju og foreldresamtaler bør inngå i alt kartleggingsarbeid, slik at bakgrunnsinformasjon om barnets utvikling og funksjonsevne i hverdagen, utenom barnehage og skole, også blir vektlagt. I samtalen med foreldrene er målet å skape en felles forståelse av barnets språkevner og hvordan eventuelle vansker fremstår. Spørsmålene kan omhandle om andre familiemedlemmer har hatt språkvansker, og om barnets trivsel og evne til å fungere sosialt og språklig i hverdagslige situasjoner (Espenakk m.fl., 2010). Dette er også viktig for å få et helhetlig inntrykk av barnet for å kunne avdekke årsaker til en eventuell språkvanske. Dette vil være viktig for å kunne planlegge og legge til rette for realistiske tiltak samt for å skape gode læringssituasjoner. Samspill med andre barn er gunstig for utvikling av språk, og derfor vil spørsmål som angår barnets evne til å fungere sosialt, være viktig. En kan innhente viktig informasjon ved å samtale med eller intervju foreldre, lærere og andre som kjenner barnet, for å få fram flere sider. På lik linje med at en intervjuer eller snakker med nærpå personer, vil det også kunne være naturlig å prate med barnet selv, avhengig av barnets alder, som en del

av kartleggingen. Barnets språklige evner kan vise seg forskjellig i ulike kontekster, og barn er gjerne mer aktive og kommunikative i miljøer som de opplever som kjente og trygge.

Når det gjelder kartlegging av barns språk, bør det i følge Espenakk m.fl. (2010) omfatte flere former for kartlegging som for eksempel intervju, observasjon og testing. Dette samsvarer med det flere av forfatterne jeg har omtalt tidligere skriver, for å skape et helhetlig bilde av barnet og å sikre gyldige resultater. Gjennom en helhetlig kartlegging vil man også vie oppmerksomhet til det barnet kan og mestrer - ikke bare hva barnet strever med. 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 barnet (Sattler, 2008).

Slik jeg ser det, bør den som kartlegger ha fagkompetanse knyttet til flere aspekter ved kartleggingsarbeidet. Likevel vil kompetansen man trenger kunne variere ut fra hvilke former man benytter seg av. For eksempel vil metodisk kompetanse som omhandler test-teori, ikke være like aktuelt når man observerer. Senere i kapittelet vil jeg beskrive ulike typer kompetanse knyttet til kartlegging av barns språk.

## 2.1.2 Ulike typer kartleggingsverktøy

Det finnes et betydelig utvalg av ulike kartleggingsverktøy knyttet til førskolebarn, der intensjonen er å fremskaffe informasjon og kunnskap om barnets funksjon på ulike områder (Mørland, 2008). I denne sammenheng vil jeg ikke analysere verktøyene, men heller kort beskrive noen for å gi et inntrykk av hva de kan omhandle.

*TRAS* (Tidlig Registrering Av Barns Språk) er et verktøy utviklet i samarbeid mellom Bredtvet kompetansesenter, Statped Vest, Lesesenteret og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo i 2003. Det ble utarbeidet etter en landsomfattende spørreundersøkelse i 2000, som viste at førskolelærerne manglet tilstrekkelig kunnskap om vurdering av barns språkutvikling. Et verktøy som kunne bidra til mer systematiske observasjoner av barna, ville være nyttig støtte i arbeidet med forebygging av vansker, og var et ønske fra førskolelærerne. *TRAS* ble utviklet for observasjon av barns språk i daglige samspillsituasjoner og har til hensikt å være en integrert del i barnehagehverdagen (Statped, 2011). Verktøyet er myntet på barn mellom to og fem år, og det er til hvert alderstrinn knyttet tre spørsmål fra observasjonsområdene; samspill,

kommunikasjon, oppmerksomhet, språklig kunnskap, uttale, språkforståelse, ordproduksjon og setningsproduksjon. Materiellet har til hensikt å muliggjøre vurdering av enkeltbarns språkutvikling sett i forhold til en aldersnorm og fungere som utgangspunkt for tiltak der utviklingen til barnet blir ivarettatt (Universitetet i Stavanger, 2010).

*ALLE MED* (2006) er et observasjonsskjema utviklet i samarbeid mellom Eigersund kommune, ved barnehagesektoren og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og Senter for Atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger. Hensikten med verktøyet er å gi et helhetlig bilde av barnet og hva det mestrer, på en måte som foreldre, førskolelærere og fagfolk forstår. Teori om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse, dannet grunnlaget for utviklingen av verktøyet. I skjemaet har barnehagelæreres egne observasjoner av barn i ulike aldre blitt formulert, og knyttet til ulike utviklingsområder. Verktøyet dekker seks utviklingsområder, og disse omhandler språkutvikling, lek, sosioemosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling (Løge m.fl., 2006).

Logopedene Sissel Næss og Olav Sveen (1994), utviklet en språkscreeningstest kalt *Askeladden*. Testen består av ni strukturerte testdeler der separate skårer til sammen gir en språkalders. Målet med testen er å kartlegge avvik i forhold til syntaks, fonologi og semantikk, samt kartlegge faktorer som kan være årsaken til avvikene. Videre skal testen vise om språket og de språklige forutsetningene til et barn, er forsinket eller avvikende sammenlignet med språket hos barn på samme alder. Testmateriellet omhandler en sekk med 31 objekter, en handbok og et registreringsskjema. Førskolelærere, spesialpedagoger, logopeder og helsepersonell kan utføre screeningen.

Observasjonsmateriellet *Lær meg norsk før skolestart!* er utviklet av Sandvik og Spurkland (2009), og basert på seks områder knyttet til språkbruk, samtale, lesestund med samtale om tekst og bilder, barnets egne fortellinger, lesing og skriving og morsmålet.

Observasjonsmateriellet omhandler et mappevurderingsprinsipp der det er en perm for hvert barn. Hvert hovedområde er delt inn i fire deler som består av dokumentasjon av utvikling, situasjonsbeskrivelse, tiltak og språkmiljø. Verktøyet kan brukes av personalet i barnehagen, og er utviklet spesielt med tanke på et flerkulturelt miljø i barnehagen.

Det er slik jeg ser det både knyttet fordeler og ulemper til bruken av *ett* kartleggingsverktøy, og det er nødvendig å være klar over begrensingene i det enkelte verktøyet. Dessuten vil

feiltolkning og det at man stoler blindt på verktøyet, også kunne bidra til å gi et skjevt bilde av barnet. I en travel barnehagehverdag ser jeg likevel nytten av å kunne forholde seg til bare ett verktøy. Ved bruken av det samme verktøyet over tid, vil erfaringen kunne skape god kartleggingskompetanse hos kartlegger.

Som skissert i avsnittene over, bør imidlertid kartleggingen også omhandle informasjon fra flere ulike kilder for å skape et riktig bilde av barnets vanske, og for å få en helhetlig forståelse av barnet. Det vil derfor være en forutsetning at man i tillegg til å benytte et egnet kartleggingsverktøy, supplerer med samtaler med barnet, foreldre og andre som kjenner barnet.

Bruken av ulike kartleggingsverktøy har vært utsatt for kritikk i den offentlige debatten. I boken *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*, presenterer Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer som barnehagen pålegges å bruke av kommunene. I følge dem, handler disse verktøyene i realiteten om å innordne seg sosiale konvensjoner og å følge regler, i stedet for å måle barns språk. Man leter etter et «normalt barn», men rammene for hva som er normalt er snevre, og en risikerer at et hvilket som helst barn blir et avvik. På den andre siden hevdes det at førskolelærere trenger et verktøy for systematisk språkkartlegging i sitt arbeid. Uten er det vanskelig å oppdage barn som trenger intensivt stimulering. Samtidig kan en “vente og se”- holdning gi et uheldig utviklingsløp (Næss, 2013).

## 2.2 Hensikten med kartlegging av barns språk i barnehagen

Hva som er hensikten bak språkkartlegging av barn, beror på hvilke definisjon av begrepet man legger til grunn, og hvilke ståsted eller perspektiv man har. De ulike perspektivene har ikke absolutte skiller - mange argumenterer for at flere aspekter gjør seg gjeldende i begrunnelsen for å benytte kartlegging i arbeidet med barn. Slik jeg ser det, er en fellesnevner at alle argumenterer for det beste for barna. Under vil jeg beskrive hvordan sentrale politiske dokumenter, inkludert Rammeplanen 12, beskriver hensikten med kartlegging av barns språk i barnehagen.

## 2.2.1 Hensikt med utgangspunkt i politiske dokumenter

Regjeringen og Kunnskapsdepartementet har nedsatt flere utvalg og arbeidsgrupper som har utredet ulike forhold i barnehagesektoren. Utredningene har tatt form som NOUer - Norges offentlige utredninger, eller som rapporter. Politiske dokumenter og føringer er ikke i seg selv styrende, men kan få følger for endring av lovverk og forskrifter (Ekspertutvalget, 2011). I løpet av de siste årene har flere stortingsmeldinger og offentlige utredninger pekt på barnehagens betydning for språkutvikling.

Ulike politiske dokumenter tar for seg sammenhengen mellom barns tidlige språkferdigheter og senere lese- og skriveutvikling. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) understrekes det at det fortsatt er store sosiale skiller i deltakelse og utbytte av utdanning. Her blir det fremhevet at det er mulig å redusere sosial ulikhet gjennom ekstra språkstimulering og tidlig innsats i førskolealder, og senere i skolealder. Fraværende systematikk i språkutviklingsarbeidet i førskolealder, henvises til som en mulig stopper for gode læringsprosesser. Sammenhengen mellom barns språkutvikling og språkmiljøet, er dokumentert (St. mld nr.16, 2007). Går barna i barnehage der de møter et bredt tilfang av ulike ord gjennom opplevelser, meningsfull dialog, lek og erfaringer, vil ordforrådet bli mer velutviklet.

Et annet dokument som også omhandler barnehagens rolle i utjevning av sosiale skiller, er Fordelingsutvalget. Dette utvalget ble nedsatt av Regjeringen i april 2008 for å utrede årsaker til de økonomiske forskjellene i Norge. I rapporten kom det til uttrykk at barnehagen kan brukes som virkemiddel for å utjevne sosiale skiller. For å oppnå ønsket effekt, foreslår de at det fokuseres mer på formell læring i barnehagen. Det kan være nyttig å tydeliggjøre hva det forventes at barna skal lære, og hvordan de skal lære det. Videre bør Rammeplanen, i følge utvalget, inneholde konkrete læringsmål, og en plan for hvordan disse skal nås.

Læringsmålene bør omhandle både kognitive og ikke-kognitive egenskaper (NOU 2009:10). Følgene av dette kan også være, slik jeg ser det, at kartleggingsverktøy tas i bruk i større grad for å sikre at barna når disse læringsmålene. Det er på bakgrunn av dette, at dokumentet nevnes.

På bakgrunn av Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) som omhandler *Kvalitet i barnehagen*, oppnevnte Regjeringen i 2009, et offentlig utvalg for vurdering av det pedagogiske tilbudet for alle førskolebarn. Et av forslagene til utvalget som utarbeidet rapporten *Med forskertrang og lekelyst*, er forslag om tilbud om språkkartlegging til alle treåringer, der formålet skal være

å sikre at barn med særskilt behov for språkstimulering blir oppdaget. Likevel advarer medlemmene i utvalget mot et for stort fokus på selve kartleggingen, hvor målet kan bli kartleggingen i seg selv, og ikke hvordan tiltak følges opp. Samtidig vektlegges personalets kompetanse på kartleggingsverktøyene, barns utvikling, og iverksettelse av tiltak. Regjeringen viser til forskning som sier at et godt pedagogisk tilbud i barnehagen er viktig for utvikling av grunnleggende ferdigheter, og for videre å lykkes i skolen og samfunnet (NOU 2010:8). Forslaget om å pålegge barnehagene å gi tilbud om språkkartlegging av alle treåringer, fikk Stortingets tilslutning den 2. mars 2010 (Ekspertutvalget, 2011).

På tross av at det står i Stortingsmeldingen at barna skal få *tilbud* om kartlegging, har ordlyden i mange innslag i den offentlige debatten om språkkartlegging, omhandlet at alle barn skal kartlegges. Barnehageopporet (2010) sier at: “Regjeringen ønsker å kartlegge språkferdighetene til alle landets treåringer” (Evenshaug m.fl., 2010). Mange har tatt til motmæle og forklart at dette er feil. Blant annet skriver Moser (2010) i en artikkel i *Første steg* (3/2010) at et tilbud betyr at foreldrene må ta stilling til om barnet skal kartlegges. Tilbudet baseres også på barnehagelærers vurdering om hvor vidt kartleggingen er hensiktsmessig.

Kunnskapsdepartementet nedsatte også på bakgrunn av Stortingsmelding nr. 41, et ekspertutvalg for å vurdere kartleggingsverktøy knyttet til avdekking av språkvansker i forhold til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn. Utvalget har tatt for seg ulike kartleggingsverktøy til bruk i barnehagen, samt sett på hvordan anvendelsen av disse kan gi resultater med tanke på språkstimulering og forebygging av språkvansker hos barn. Det konstateres i rapporten at det stilles store forventninger til hva språkkartleggingsverktøy kan resultere i av informasjon. Det sentrale er at verktøyene må brukes til det de er egnet for, og ikke noe annet. Feil valg og bruk av verktøy er uheldig, og kan i verste fall være til skade for barna. I denne sammenheng understrekes viktigheten av kompetanse i forhold til hvilke verktøy som er relevante å prioritere i gitte sammenhenger (Ekspertutvalget, 2011).

## 2.2.2 Hensikt med utgangspunkt i Rammeplanen

Rammeplanen 12 er en lovfestet forskrift som gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, oppgaver og innhold. I dokumentet står det at barnehagen skal bygge på livslang læring og et helhetlig læringssyn. Livslang læring kan forstås som det å skape et godt barneliv og gi et godt grunnlag for læring knyttet til her og nå og senere i livet, samt legge

grunnlaget for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Det helhetlige barnelæringsynet gjenspeiles i måten barnehagen organiseres på. Den norske barnehagen er forpliktet til å sikre progresjon og sammenheng i barns læring gjennom hele barnehageoppholdet (Rammeplanen, 2012).

Barnehagen må tilpasse innholdet og gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger, samt bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Videre har barnehagen et spesielt ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov, og for disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Denne tilretteleggingen vil kunne omhandle både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Rammeplanen, 2012). På denne måten blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt i Rammeplanen 12.

Observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering, samtaler med barn og foreldre, skal være en del av planleggingsarbeid. Dokumentasjon er grunnlaget for kritisk refleksjon, læring og kompetanseutvikling hos personalet. Videre skal systematisk vurderingsarbeid legge grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon (Rammeplanen, 2012). *“Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring. Barnegruppens og det enkelte barns trivsel og utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende”* (Rammeplanen, 2012, s. 50). Dette kan tolkes dit hen at observasjon skal kunne benyttes for å kartlegge barns språkutvikling, uten at det er utdypet mer med tanke på bruken av verktøy. Når det gjelder dokumentasjon i forhold til enkeltbarn, kan det benyttes ved samarbeid med ulike hjelpeinstanser, men det må skje i samråd med foreldre eller foresatte. *“Dersom det skal settes opp spesifikke mål for enkeltbarn, må dette ha en begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelle samarbeidsparter utenfor barnehagen. Denne typen dokumentasjon er underlagt taushetsplikt”* (Rammeplanen, 2012, s.49). Kartlegging som observasjon ut fra et verktøy vil medføre dokumentasjon, og slik vil denne typen vurdering av barnet, kreve samtykke fra foreldrene. Når det gjelder språkstimuleringstiltak, blir dette sett som en del av tidlig innsats. Kommunikasjon, språk og tekst er et av fagområdene som skal vektlegges, og ulike tiltak til hvordan dette arbeidet kan utformes, er beskrevet i Rammeplanen 12. *“Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold”* (Rammeplanen, 2012, s. 40). Språkstimulering skal være en del av hele barnehagens innhold. Alle barn skal ha varierte og positive erfaringer med å bruke språket som



kommunikasjonsmiddel, samt som redskap for tenkning og det å uttrykke følelser.

Barnehagen skal slik være et rikt og variert språkmiljø (Rammeplanen, 2012).

I Stortingsmelding nr. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage* står det at framtidens barnehager skal arbeide systematisk med oppfølging av barna. Slik skal barn som har særlig behov for hjelp oppdages, og få støtte tidlig. På bakgrunn av dette, foreslår Regjeringen å innføre plikt for barnehagene om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha spesielt behov for innsats knyttet til språk. I revisjonen av del tre i Rammeplanen vil det vurderes hvordan denne plikten kan synliggjøres som en del av praksis, relatert til dokumentasjon og vurdering. Det blir presisert at Departementet ikke ønsker at dokumentasjons- og vurderingsarbeidet snevert skal kategorisere barn – variasjoner i barns utvikling er normalt. Barna skal sees med sine ressurser, og få tilpasset støtte knyttet til behov. I dokumentet vektlegges det at målet med dokumentasjon og vurdering er at personalet skal ha et grunnlag for å arbeide med enkeltbarn og barnegruppen som helhet - dokumentasjonen skal ikke være et mål i seg selv. Det krever pedagogisk kompetanse for å se barnet helhetlig, samt benytte ulike observasjons- og dokumentasjonsmetoder, som bidrar i arbeidet med å etterkomme barnehagens oppgaver (St.meld. nr. 24, 2013).

### 2.2.3 Forebygging og tidlig innsats

Forebygging og tidlig innsats er en viktig del av det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet og må ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring (Buli-Holmberg, 2012). Gjennom forebyggende arbeid vil barnehagen kunne hjelpe barn, og bidra til at problemer på ett eller flere utviklingsområder blir avverget. I forebyggende arbeid er det nødvendig å opprette systemer som fanger opp når barn ikke trives eller har særskilte behov. Gjennom systematisk kartlegging kan personalet avdekke eventuell vansker og på bakgrunn av dette iverksette tiltak og intervensjoner i rett tid, eventuelt henvise til pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) hvis det er behov for det (Buli-Holmberg, 2012).

Tidlig innsats er viktig for å komme på banen, før vansker med språklig mestring oppstår. Barn som ikke utsettes for språklig stimuli, står i fare for å utvikle et mangelfullt språk. I tidlig alder er hjernen plastisk og i hurtig utvikling, og derfor er stimulering grunnleggende for en tilfredsstillende utvikling. Dette gjelder særlig for utvikling av emosjonelle aspekter, men også stimulering av sanser, intellekt og språk (Hagtvet, 2004).

Språkvansker vil kunne gi ringvirkninger i forhold til andre funksjonsområder. Dersom barn ikke får hjelp knyttet til sine vansker, vil de kunne få problemer med å lese sosiale kontekster, og å forstå andres intensjoner (Næss, 2013). Språklig og kommunikative evner er vesentlig for at barnet skal kunne delta aktivt i et fellesskap. Dette gjelder både barnets liv «her og nå», men har også betydning for barnets muligheter i fremtiden (St.meld. nr. 24, 2013). Det er, som nevnt, påvist sammenheng mellom barns tidlige kommunikative og språklige ferdigheter, og utvikling av leseferdigheter. Tidlig og forebyggende innsats vil kunne være med på å forhindre at vanskene forplanter seg, og på denne måten også kunne bidra til sosial utjevning. Slik har barnehagen en gunstig posisjon – den er en del av barnets tidlige livsfase.

## 2.3 Pedagogisk leder og språkkartlegging

Som pedagogisk leder i barnehagen, har man ansvar for planlegging og vurdering, daglig omsorg for det enkelte barnet, for utviklingen av det sosiale miljøet, og lærings- og danningsmiljøet i barnegruppen (Barnehageloven, 2006). Pedagogen er også pliktig å legge individuelle hensyn til grunn for det pedagogiske opplegget (NOU 2012:1), slik det er nedtegnet i barnehageloven: *“Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur”* (Barnehageloven § 2, 2006). Dette vil si at pedagogisk leders ansvar også omhandler å ivareta tanken om tilpasset opplæring. I dette inngår det å fange opp barn med språkvansker, og tilpasse innholdet slik at disse barna får dra nytte av barnehageoppholdet på lik linje med andre. Samarbeidet med barnas foreldre, og et veiledningsansvar overfor det øvrige personalet, inngår også i arbeidet (Barnehageloven, 2006). Det at pedagogisk leder har et veiledningsansvar, vil også kunne omhandle det å veilede assistenter som jobber i barnehagen, for eksempel i forhold til hvordan man legger til rette for et godt språkmiljø i barnehagen og hvordan man generelt kan jobbe språkstimulering med utgangspunkt i et forebyggende perspektiv. Dessuten vil det være viktig for pedagogisk leder å trekke assistenter inn i alle deler av kartleggingsprosessen. Dette gjelder i planleggingsfasen i forhold til å diskutere aktuelle kartleggingsformer, og under kartleggingen vil assistentene kunne være en viktig informasjonskilde. Etter kartleggingen vil det være viktig for pedagogisk leder å diskutere kartleggingsresultatene og plan for tiltak med assistentene. Sammen med barnehagestyrer, vil en pedagogisk leder ha oppgaver knyttet til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet, samt barnehagens samarbeid med andre tjenester

(Barnehageloven, 2006). Dette vil si at pedagogisk leder har ansvar for samarbeid med PPT og andre eksterne instanser, hvis et barn må henvises på bakgrunn av språkvansker.

## 2.4 Kompetanse om kartlegging av barns språk

Med utgangspunkt i økt fokus på kvalitet i barnehagen har kompetanse generelt og knyttet til kartlegging av barns språk spesielt, fått økt fokus. På den ene siden argumenteres det for at kartlegging underminerer barnehagelærers kunnskap, og heller vil bli en tidstyv i barnehagen. På den andre siden grunngis det at systematisk dokumentasjons- og vurderingspraksis i barnehagen vil kunne bidra til at flere barn oppdages og får hjelp og støtte tidlig, og kartleggingsverktøy kan være en god støtte i dette arbeidet. Uansett om man mener at kartlegging er nødvendig eller ikke i barnehagen, krever arbeidet med å kartlegge barns språk at en viss kompetanse ligger til grunn.

For å belyse hvilke kompetanse som må ligge til grunn i ulike sider ved språkkartleggingsarbeidet, vil jeg benytte Gotvassli (2004) sin handlingskompetansemodell. Han skriver at kompetanse i barnehagen handler om å være i stand til å mestre aktuelle oppgaver, og å nå definerte mål på individ- og organisasjonsnivå. Videre dreier det seg om å utnytte, styrke og fornye erfaringer og holdninger hos den enkelte - og i barnehagen som helhet. Omstillingsevnen dette krever, kaller han handlingskompetanse. Læringskompetanse, samspillskompetanse, metodekompetanse og fagkompetanse utgjør denne handlingskompetansen, som plasseres i sentrum av modellen. *“Vi ser at handlingskompetanse blir summen og kombinasjonen av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å løse oppgaver i barnehagen”* (Gotvassli, 2004, s. 76). Hvis ytterligere kartlegging skal være en del av barnehagens innhold, krever dette at de pedagogiske lederne har denne handlingskompetansen. Slik vil de kunne tilegne seg og ta i bruk nødvendig kompetanse knyttet kartlegging av barns språk og tiltak.

Med *læringskompetanse* menes det å kunne tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter, samt “å lære å lære”. Ekspertutvalget (2011) skriver at kompetanse som gjelder bruk av kartleggingskompetanse, krever at man får kunnskap gjennom erfaring knyttet til bruken av verktøy. Dette forutsetter, slik jeg ser det, læringskompetansen som Gotvassli (2004) referer til. Videre vil denne læringskompetansen omhandle alle fasene i kartleggingsprosessen.

*Samspillskompetanse* omhandler det å være i stand til å arbeide sammen, samarbeide om å gjennomføre en kartlegging, sette seg mål og arbeide mot å nå målene. Espenakk m.fl. (2010) skriver at man under kartleggingen anerkjenner barnet som aktør og skaper et likeverdig samspill om aktivitetene som skal utføres, og krever på denne måten samspillskompetanse. Evnen til å skape dette samspillet kan påvirke resultatenes gyldighet (Ekspertutvalget, 2011). Komponenten, som også kan kalles sosial kompetanse, er likeens vesentlig i foreldresamarbeidet. Kartlegging av barn kan som nevnt være et sensitivt tema for foreldrene (Espenakk m.fl., 2010), og den som kartlegger må kontinuerlig gjøre overveielser i forhold til hvordan man skal gå fram i kartleggingsprosessen. Til sist vil samspillskompetansen kunne gjøre seg gjeldende i utførelsen av tiltak. For å skape gode lærings situasjoner, er godt samspill en forutsetning.

Når det gjelder *metodekompetanse* dreier det seg om evnen til å analysere situasjoner og bruk av faktisk og praktisk kunnskap for å løse oppgaver, og til sist kunnskap om fremgangsmåter. Kartleggingsverktøy som anvender beskrivende kategorier i form av tallverdier i forhold til et gjennomsnitt, krever at brukeren har metodisk kunnskap (Ekspertutvalget, 2011). I tillegg kreves evnen til å kunne analysere og tolke barnets resultater for å kunne legge til rette for tilpassede tiltak.

Innsikt i enkeltfag og emner betegnes som *fagkompetanse* i Gotvassli (2004). Fagkompetanse i forhold til både kartlegging og barns språklige utvikling er en forutsetning for å kunne bruke kartleggingsverktøy på en god måte, for å forstå og tolke resultatene og tilrettelegge for ulike språkstimulerings tiltak. Samtidig som kompetanse er en forutsetning for å bruke kartleggingsverktøy, utvides den gjennom erfaring med gode verktøy. Alle aspekter ved kartleggingsprosessen vil kunne påvirkes i negativ forstand ved uriktig bruk av verktøy, både når det gjelder etiske perspektiver, tolkning og utforming av tiltak. Derfor vil det også være vesentlig at man i barnehagen har kompetanse om kartlegging ut fra et faglig perspektiv, og slik jeg ser det, vil dette kunne betegnes som fagkompetanse slik Gotvassli (2004) skisserer.

Teori som angår barns språkutvikling vil også kunne betraktes som *fagkompetanse* ut fra Gotvassli (2004) sin modell. Alle aspekter knyttet til kartlegging som omhandler gjennomføring, tolkning av resultater, iverksettelse av tiltak, og samarbeid og formidling av resultater til foreldre, krever at kartlegger har kunnskap om barns språk og språkutvikling. Under selve gjennomføringen må man vite hva man skal se og høre etter - om det for eksempel er språkets form, innhold eller bruk. Videre vil denne fagkompetansen også gjøre

seg gjeldende ved tolkning av resultatet. I samarbeid med foreldre må man skape en felles forståelse av barnets språklige evne, og hvordan eventuelle språkvansker fremstår. Dette fordrer også kunnskap om barns språkutvikling. Til sist vil denne typen kompetanse være aktuell i utarbeidelse av tiltak, i den hensikt at tiltakene må kunne tilpasses de ulike delene av språket som de skal rettes mot. Planlegging av tiltak må bygge på blant annet sosiale og psykologiske forhold som kan påvirke språkutviklingen (Espenakk m.fl., 2010). Som det går frem i beskrivelsen av de ulike komponentene, vil kompetanseformene noen steder kunne gli over i hverandre, og fagkompetanse vil som nevnt omhandle flere aspekter ved kartlegging av barns språk.

Gotvassli (2004) referer til NOU 1991:4, og skriver at handlingskompetansen først og fremst utvikles i et læringsmiljø som inneholder faglige og sosiale utfordringer, der selvstendig arbeid og problemløsning vektlegges. Ut fra dette kan eventuell kritikk av modellen for mangel på et kollektivt perspektiv, gjøre seg gjeldende. Pedagogisk leders kunnskap og ferdigheter vil nødvendigvis bli påvirket av ulike kontekstuelle forutsetninger - det Gotvassli (2004) kaller organisatorisk kompetanse. Læring i organisasjoner er mer enn summen av læring hos enkeltindivider. Det skjer en endring av innstilling, mentale kart og hvordan utfordringer oppleves og tolkes i det indre og ytre miljøet (Gotvassli, 2004). Slik jeg ser det, vil handlingskompetansen som er summen av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å løse utfordringer i barnehagen, kunne svekkes ved at læringsmiljøet ikke er tilfredsstillende. Utvikling av blant annet læringskompetanse knyttet til kartleggingskompetanse og bruk av verktøy, fordrer at barnehagelærer får mulighet til å tilegne seg denne erfaringen. Mangel på ressurser, høyt sykefravær og en travel barnehagehverdag, er strukturelle faktorer som vil kunne påvirke den organisatoriske kompetansen, og derav kunnskaper og ferdigheter hos den enkelte, samt handlingskompetansen.

På bakgrunn av at kompetanse vedrørende barns språk og språkutvikling er sentralt ved alle sider i kartleggingsarbeidet, vil jeg i neste avsnitt redegjøre for hva denne fagkompetansen innebærer. Likeens er språkstimuleringstiltak særlig sentralt, og jeg vil derfor også skissere fagkompetanse som gjør seg gjeldende her.

## 2.4.1 Fagkompetanse i forhold til barns språkutvikling

Språkkartlegging fordrer som nevnt at kartlegger har fagkompetanse knyttet til barns språk og språkutvikling, og i dette avsnittet vil jeg kort gjøre rede for noen aspekter ved denne fagkompetansen. I forklaringen av hva språk omhandler, definerer Bloom og Lahey (1978), språk som en kode. Koden representerer ideer om verden gjennom et system som er vedtatt av vilkårlige signaler for kommunikasjon. Slik vil språk defineres som en abstrakt kodekunnskap som er allment kjent. Videre deler de språket inn i tre hovedkomponenter for å synliggjøre kompleksiteten i kunnskap som omhandler koden. Disse komponentene er innhold, form og bruk, og viser ulike sider ved språket som må være overlappende og interagerende for at språket skal utvikles tilfredsstillende. Innholdskomponenten referer til hva ord eller begreper betyr. Form innebærer både bruk av ord, oppbygging av setninger og uttale, mens bruk handler om hvordan barnet bruker språket i kommunikasjon og samspill (Bloom og Lahey, 1978).

I de siste 40-50 årene har ulike teorier som omhandler barns språkutvikling blitt utarbeidet, og forskningen har vært intensiv. Per dags dato finnes det ingen allmenn vedtatt teori om hvordan språkutvikling utarter seg, og uenigheten gjelder også grunnlaget for språket. Næss (2013) skriver at det ikke er ønskelig eller mulig å gi en helt nøyaktig forklaring på hva som er «normal» språkutvikling, fordi den utarter seg forskjellig hos ulike barn. Det trenger derfor heller ikke nødvendigvis være bekymringsfullt om et barn er forsinket eller har en avvikende utvikling. Likevel bør man reagere når barn ikke følger den såkalte normalutviklingen, fordi språk og språklig mestring har stor betydning for det enkelte barn. Språkutvikling har en vesentlig funksjon som grunnlag for en rekke områder i barns utvikling, både når det gjelder personlighet, kunnskap- og kulturell kompetanse, og sosiale ferdigheter. Det kan være skadelig når en språkvanske blir oversett, mens iverksettelse av forebyggende språkstimuleringstiltak, vil uansett kunne være nyttige – enten det dreier seg om en språkvanske eller ikke (Næss, 2013).

Høigård (2006) deler språkutviklingen inn i tre faser, som en forenklet beskrivelse av prosessen. Disse tre fasene betegner hun som *systemlæringsfasen*, *stabiliseringsfasen* og *tekstutviklingsfasen*. I ett- til treårsalderen, er barnet i systemlæringsfasen som omhandler at barnet tilegner seg ord og basale ferdigheter knyttet til språklydssystemet, og grunnleggende morfologiske, syntaktiske og pragmatiske ferdigheter. Fra barnet er fire til seks år, er fasen der barnet stabiliserer ferdigheter innen fonologi, morfologi og syntaks, og den semantiske

utviklingen holder fram. Når barnet er over seks år, er det inne i fasen der språkutviklingen går i retning mot å binde sammen setninger til sammenhengende tekst. Samtidig utvikles språklig bevissthet, og skriftspråklig utvikling begynner (Høigård i Næss, 2013).

Språkvansker kan beskrives som en brist i en eller flere av språkets hovedkomponenter: innhold, form, bruk eller samspillet mellom disse tre komponentene, og arter seg forskjellig hos ulike barn. Likevel finnes det likhetstrekk, og man kan skille mellom forsinket språkutvikling og spesifikke språkvansker. Forsinket språkutvikling omhandler ikke avvikende utvikling, men dreier seg først og fremst om at ulike milepæler i utviklingen blir nådd på et senere utviklingstrinn. Det innebærer en langsommere språkutvikling enn jevnaldrende, mens spesifikke språkvansker benyttes når barnets primære vanske er språket, og vanskene ikke er ventet ut fra utviklingen ellers. Slik blir det et misforhold mellom språklig fungering og barnets øvrige funksjonsnivå (Næss, 2013).

## 2.4.2 Fagkompetanse i forhold til språkstimuleringstiltak

Pedagogisk leders fagkompetanse knyttet til kartlegging, bør som beskrevet tidligere, også omhandle språkstimuleringstiltak. Når det gjelder tiltak, skiller man gjerne mellom spesialpedagogiske tiltak og allmennpedagogisk hjelp. Forskjellen omhandler hvor vidt tiltaket er rettet mot hele barnegruppen, eller kun mot barnet som har særlige behov. Tiltak ut fra et allmennpedagogisk perspektiv vil være rettet mot alle barna, men kan også være myntet på enkeltbarn. Tiltaket regnes som spesialpedagogisk hvis det er ment til å hjelpe barnet for å bedre barnets lærevansker eller manglende/sen utvikling. Videre er det nødvendigvis ingen forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske hjelpen, og allmennpedagogisk hjelp. Målet med tiltaket og individrelatering er det avgjørende (Utdanningsdirektoratet, Spesialundervisning, 2009). Allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak utelukker altså ikke hverandre, og en mer bevisst allmenn forebygging, vil muliggjøre i større grad for barn med spesielle behov å delta i fellesskapet – også kombinert med individrettede tiltak (Hagtvedt og Horn, 2004). Det at allmennpedagogiske tiltak også kan være myntet på enkeltbarn, gjør slik jeg ser det, at perspektivene i noen tilfeller kan være vanskelig å skille. Dette skillet kan være tydeligere når eksterne ressurser er hentet inn for utførelse av tiltak.

Både ut fra et spesialpedagogisk og allmennpedagogisk syn, er tidlig og god språkstimulering viktig for å kunne gi barn redskap for å uttrykke egne følelser og behov, samt for å delta i fellesskapet. I et godt språklig miljø vil det være rom for mange språklige uttrykk og støtte til

utviklingen av erkjennelse, tenkning, og kommunikative evner – både kroppslig og med lyder og ord (St. meld. nr. 23, 2008). Språkutvikling hos barn er et resultat av iboende forutsetninger og påvirkning fra omgivelsene. På bakgrunn av dette må man se barnet i et helhetlig perspektiv når man skal legge til rette språkstimulerende tiltak i barnehage- og skolealder (Espenakk m.fl., 2010).

Innholdskomponenten i språket referer, som nevnt, til hva ord eller begreper betyr, og det barnet forstår og kan motta av språk, er det impressive språket. For å stimulere den semantiske utviklingen, som omhandler å forstå begreper, vil benevning og forklaringer være nyttig. Voksne rundt barna må være kommentatorer for barnet, og snakke om det som skjer. Ved å gi barna førstehånderfaringer lærer barna gjennom egne erfaringer. Voksne med kompetanse i forhold til språkstimulering benytter nettopp strategier som innebærer stimulering gjennom førstehånderfaringer (Næss, 2013).

Formen i språket omhandler organisering av språklyder og setningsoppbygging, og er barnets ekspressive språk. I *Temahefte for språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (2009) utgitt av Kunnskapsdepartementet, vektlegger Høigård med flere (2009) aktiviteter som kan benyttes i språkstimuleringsarbeid, og er nyttige for å styrke barnas fonologiske bevissthet. Disse aktivitetene omhandler gode samtaler, rim, regler og dikt, fortelling og høytlesning, lek, og utforsking av skriftspråket. Den fonologiske bevisstheten innebærer refleksjon rundt ordenes og språkets form.

Brukskomponenten i språket omhandler hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre. Derfor vil det å legge til rette for godt samspill i barnehagen være fruktbart for barns språkutvikling. Barnehagen har mange hverdagssituasjoner som er gunstige for språkstimulering, der man kan integrere nevnte tiltak. Gjennom blant annet lek ute og inne, samlingsstund, måltid og av- og påkledning, må personalet i tillegg til å integrere nevnte aktiviteter, være bevisste språkmodeller. Den voksnes kjennskap til barnets ferdighetsnivå, behov og interesser, må inngå i overveielser over hvordan tiltakene skal utformes (Espenakk m.fl., 2010).



## 2.5 Språkkartlegging og samarbeid

Samarbeid med foreldre vil være en sentral del av kartleggingsarbeidet. Det går blant annet fram av Rammeplanen 12, at kartlegging krever tillatelse fra foreldre, og skal skje i samråd med dem. Dessuten vil foreldrene være de som kjenner sine barn best og som sitter med viktig informasjon vedrørende barnets utvikling både innenfor språk og andre utviklingsområder. Det vil derfor være avgjørende å trekke foreldrene inn i kartleggingsarbeidet i ulike faser av kartleggingsprosessen. Før kartleggingen starter, vil det være aktuelt å gjennomføre en foreldresamtale for å innhente informasjon om barnet og miljøet rundt. Espenakk m. fl. (2010), beskriver ulike faktorer som er viktig å ta hensyn til i samarbeidet med foreldre, når det gjelder barn og språkvansker. Disse aspektene omhandler informasjon, emosjonell støtte og praktisk støtte. Det er viktig å gi dem innsikt og informasjon om hva språkvansker omhandler, noe som igjen kan hjelpe dem med å finne nye fremgangsmåter i samspillet med eget barn. Informasjon og forklaring fra fagpersoner kan gjøre det lettere å akseptere situasjonen, og at en selv ikke har noen skyld i vanskene. Ulike vansker hos barn kan føre til emosjonelle belastninger for foreldre, både i form av usikkerhet, skyldfølelse og bekymring. Foreldrene vil også kunne trenge praktisk støtte, det vil si informasjon om hvordan de kan tilrettelegge best mulig for utvikling og læring for barnet (Espenakk m.fl., 2010).

Som nevnt tidligere er målet i samtalen med foreldrene å skape en felles forståelse av barnets språklige evne, og hvordan eventuelle språkvansker fremstår (Ekspertutvalget, 2011). I tillegg til at dette vil være en viktig del av kartleggingen for å forstå ulike aspekter ved barnets språkvanske, vil det også være avgjørende i utarbeidelsen av tiltak i samarbeid med foreldrene. Felles forståelse vil kunne skape kontinuitet i arbeidet, og gjøre at det som blir gjort hjemme og i barnehagen vil harmonere. Det kan oppleves som vanskelig å formidle resultater som synliggjør vansker eller forsinkelser til foreldrene. Samtidig vil det for foreldrene kunne oppleves som en lettelse å få en forklaring, og å få støttet eventuelle egne antakelser. Uansett krever formidlingen god kompetanse og bevissthet rundt etikk – måten man formidler på, er avgjørende for at resultatet ikke skal være stigmatiserende (Ekspertutvalget, 2011).

Videre vil det være viktig for pedagogisk leder å samarbeide med PPT. Etter å ha kartlagt et barns språk i barnehagen, må pedagogisk leder overveie hvor vidt det er nødvendig å henvise

barnet for videre utredning - er barnets språk forsinket eller avvikende? Variasjonen i barns språkutvikling er stor - likevel har cirka ti prosent av barn språkvansker.

Ved henvisning av barn med forsinket eller avvikende språkutvikling, skal PPT bistå barnehager med å sikre at alle barn med behov for særskilt hjelp, skal få ta del i gode utviklings- og læringsprosesser. Videre skal tjenesten kartlegge og utarbeide sakkyndige vurderinger og rapporter, som kan gi et godt grunnlag for å bestemme hvor vidt det skal fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp (St.meld. nr. 18, 2010-2011). *“Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp”* (Udir., Spesialundervisning 2009, s. 6). Retten til spesialpedagogisk hjelp kan for eksempel omfatte lekotekvirksomhet, trenings- og stimuleringsiltak, og veiledning til personalet i barnehagen. Denne typen tidlig innsats vil kunne forebygge og jevne ut forsinkelser, samt forebygge utvikling av sekundære vansker som følge av språkvansken. Tidlig identifisering og hjelpetiltak er av vesentlig betydning av den grunn at det kan hindre uheldige ringvirkninger i interaksjonen mellom barn og miljø (Næss, 2013). Språklig hjelp vil slik være grunnleggende for den senere utviklingen til barnet, da språkvansken kan påvirke barnet på mange områder. Hjelpen skal også inneholde tilbud om foreldreveiledning (Udir., Spesialundervisning 2009), slik at også hjemmet kan tilrettelegge for en god utvikling. Ofte vil en støttepedagog eller støtteassistent tilrettelegge og gjennomføre tiltak for at barn med språkvansker skal ha nytte av barnehageoppholdet på lik linje med andre barn. Støttepedagogen eller støtteassistenten samarbeider med barnehagen, foresatte, spesialpedagogen og andre aktuelle instanser, for å integrere barn med særskilte behov i barnehagen (Udir., Spesialundervisning, 2009).

Helsestasjonene har en vesentlig rolle i arbeidet med førskolebarn fordi det er den eneste instansen som har kontakt med alle barn, også de som ikke går i barnehagen. Flere ganger før barn begynner på skolen har de vært på helsestasjonen, og derfor har denne instansen mulighet til å danne seg et bilde over språklige ferdigheter og utvikling hos barna (Rambøll Management, 2008). Som nevnt gjør helsestasjonen en vurdering av barns språkutvikling ved toårs- og fireårskontrollene, basert på nasjonale faglige retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk. Målet med denne vurderingen er å danne et utgangspunkt for en mer systematisk kartlegging av språket. Verktøy til bruk på helsestasjoner er utviklet, men bruken er ikke pålagt (St.meld. nr. 16, 2006). På lik linje med barnehagen, bør man derfor på helsestasjonen ha kompetanse knyttet til bruken av verktøy, samt språk og språkutvikling. I teoridelen beskriver jeg forhold som det er vesentlig at ligger til rette, for at

kartleggingsresultater skal være gyldige. Blant annet vil kartleggingskonteksten kunne være en faktor som påvirker resultatet. Ved at barnet kartlegges på helsestasjonen, flyttes barnet ut av sitt vante miljø, noe som igjen kan påvirke hvordan barnet fremtrer. Noen barn kan bli sjenerte og stille, og da kan det være utfordrende å forta en språkkartlegging. Når kartleggingen gjelder barnehagebarn, vil samarbeid og dialog med barnehagen være viktig fordi de to partene vil kunne oppfatte barnet ulikt.

## 2.6 Oppsummering, tidligere forskning og problemstilling

Kartlegging omhandler prosesser og fremgangsmåter iverksatt for å kunne innhente informasjon om barns styrker og svakheter, og kan foregå i mange ulike former - gjerne ut fra verktøy med forhåndsbestemte indikatorer. Hensikten med språkkartlegging varierer ut fra hvilke perspektiv man har, men knyttes hovedsakelig til det å kunne fange opp barn som trenger ekstra hjelp, og å videre iverksette tiltak.

Når det gjelder forskning knyttet til barnehagen og kartlegging av barns språk finner jeg lite, men en del masteroppgaver for seg språkkartlegging og språkstimulering, hovedsakelig knyttet til verktøyet TRAS. Resultater viser blant annet at TRAS-kartlegging fører til forebygging for alle, og iverksettelse av tiltak for enkeltbarn. Videre skisseres det pedagogene i liten grad har kunnskap om språkutvikling, og bruker TRAS for å kvalitetssikre egne observasjoner (Strand, 2007). På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet er det gjort undersøkelser som gir oversikt over bruken av ulike verktøy i norske barnehager, og som viser at det er etablert rutiner for systematisk kartlegging i stor grad (Gulbrandsen og Eliassen, 2012). Det finnes også en del internasjonal forskning knyttet til sammenhengen mellom tidlig språkstimulering i barnehagen, og senere lese- og skriveferdigheter (Aukrust, 2005).

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan kartlegger pedagogiske ledere barns språk i barnehagen og hvordan kan kartleggingsresultater føre til iverksettelse av tiltak?*

Forsknings spørsmål:

Hvilke forståelse har pedagogisk leder av kartleggingsbegrepet?

Hvilke former for kartlegging benyttes i deres arbeid?

Hvilke kompetanse ligger til grunn i pedagogisk leders arbeid med kartlegging av barns språk?

## 3 Metode

### 3.1 Valg av metode

Formålet med denne studien, er å undersøke hvordan pedagogisk ledere kartlegger barns språk i barnehagen. Det er valgt en kvalitativ tilnærming. Fordelen med dette er å dele informantenes opplevelse av et fenomen, og ikke bare å omtale forhold rundt et fenomen. Samtidig er kvalitativ metode gunstig for å forstå hvordan kontekstuelle aspekter påvirker informantens opplevelser av hendelser, erfaringer og handlinger (Maxwell, 2005). I denne studien vil informantenes arbeid med kartlegging av språk også påvirkes av barnehagekonteksten de befinner seg i. I motsetning til kvantitative undersøkelser som gir bredde og talldata, vil man i kvalitative studier kunne oppnå fyldige beskrivelser av informantens situasjon i form av tekst (Thagaard, 2002). Slik vil denne undersøkelsen kunne gi inngående informasjon om pedagogisk leders kartleggingsarbeid. Ved å benytte kvantitativ metode ville jeg kunne hatt et større utvalg og generalisert resultatene, men de de fyldige beskrivelsene ville uteblitt.

Kvalitativ forskning har sin forankring innen fenomenologien, og studien ansees derfor å ha en fenomenologisk tilnærming, som tar sikte på å forstå et fenomen ut fra informantenes egne perspektiver. Jeg vil beskrive virkeligheten slik den oppleves av informantene, ut fra forståelsen om at den faktiske virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette fordrer at jeg, så langt det er mulig, setter min egen forhåndskunnskap til side for å ivareta informantenes perspektiv. Likevel vil min forforståelse gjennom min teoretiske bakgrunn og erfaringer, påvirke hvordan jeg fortolker informantenes utsagn, noe jeg gjennom hele prosessen må være bevisst. Fortolkningen innebærer at studien også vil være hermeneutisk - informantenes handlinger fortolkes ved hjelp av å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2002).

Kartleggingsarbeidet de pedagogiske lederne utfører må forstås i lys av barnehagekonteksten de befinner seg i. Hermeneutiske analyser forutsetter at fenomener må forstås avhengig av den større helheten de inngår i (Grønmo, 2004).

Studien vil veksle mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming der data vokser fram på bakgrunn av det de pedagogiske lederne uttaler, men også på bakgrunn av teori som

omhandler språkkartlegging. På denne måten varierer det mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra teoretiske perspektiver som ligger til grunn (Thagaard, 2002). De pedagogiske lederens subjektive erfaringer blir løftet fram, samtidig som resultatene forstås i lys av det teoretiske bakteppet.

### 3.1.1 Utvalg

Det å avgjøre hvem utvalget skal omhandle, varierer med type design. Informantene i denne studien er strategisk valgt, det vil si at de har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2002). Informantene ble valgt på bakgrunn av sin stilling som pedagogisk leder i barnehagen, uten at jeg stilte andre krav til arbeidserfaring, spesifikk kunnskap eller erfaring knyttet til kartlegging. Pedagogiske ledere vil ikke nødvendigvis være en ensartet gruppe - mange arbeider på dispensasjon og kan da ha en annen utdanning enn å være barnehagelærer. Jeg sendte en forespørsel til to styrere via mail, med den hensikt at henvendelsen skulle bli formidlet videre til de pedagogiske lederne i barnehagene. En av styrerne gav positiv respons, mens den andre uttrykte at det på bakgrunn av sykefravær i barnehagen, ikke ville være mulig å rekruttere informanter der. Likevel endte jeg opp med planlagt antall informanter, da jeg fikk tilbakemelding om at tre pedagogiske ledere fra førstnevnte styrers barnehager ønsket å delta. Utvalget er likevel for lite til at resultatene kan generaliseres, og som det går fram av metodevalget, er det heller ikke hensikten. Maxwell (2005) kaller utvelgelsen av informanter i kvalitative studier for meningsfull utvelgelse – *purposeful selection*, noe som vil si at man velger informanter som kan gi svar på det man ønsker ut fra problemstillingen, slik jeg har beskrevet over. Ideelt sett kunne utvalget ha vært større, for å oppnå ytterligere informasjon om språkkartleggingsarbeidet i barnehagen. Antallet ble likevel valgt for å håndtere de innsamlede dataene på en forsvarlig måte, innenfor tidsrammen av prosjektet. I neste avsnitt beskrives informantene.

### 3.1.2 Beskrivelse av informantene

Informant 1 har utdannelsen sin som allmennlærer fra et annet land, og har arbeidet i barnehage i Norge siden 1996, og med stilling som pedagogisk leder siden 1997. Hun har videreutdanning i «Organisasjon og ledelse i barnehagen» og i «Pedagogisk dokumentasjon».

Informant 2 har jobbet tre år som støttepedagog og ni og et halvt år som pedagogisk leder. Hun har grunnfag pedagogikk, 1 avd. spesialpedagogikk, Pedagogisk arbeid på

småskoletrinnet og Veiledning, to moduler. Når jeg intervjuer henne er hun inne i en avsluttende fase som pedagogisk leder.

Informant 3 har arbeidet som styrer i tre og et halvt år, og som pedagogisk leder de siste fire og et halvt årene. Han utdannet seg til tekstforfatter og markedsøkonom før han tok førskolelærerutdannelsen sin.

### 3.1.3 Kvalitativt intervju

Intervju er valgt som metodisk tilnærming. Den egentlige betydningen av intervju er “en utveksling av synspunkter” mellom to mennesker i en samtale om et felles tema (Kvale og Brinkmann, 2009). Formålet med intervju er å hente inn fyldige beskrivelser om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved egen situasjon (Dalen, 2011). Intervjuet kan utarbeides på mange måter. Intervjuene jeg foretok var strukturerte, og rekkefølgen på spørsmålene var i stor grad bestemt på forhånd. I denne formen for intervju er det kvalitative aspektet at informanten står fritt til å utforme svarene sine. Gjennom svarene kan informanten presentere kriterier for hans eller hennes forståelse. Grunnen til at jeg valgte en strukturert utforming av intervjuet, var for å sikre at jeg fikk svar på konkrete aspekter ved kartleggingsarbeidet. Jeg ville også på denne måten sørge for at relevante opplysninger ikke ble glemt eller utelatt.

Et forskningsintervju er en faglig dialog der rammen blir kontrollert og definert av forskeren, og på denne måten er forholdet mellom forsker og informant asymmetrisk (Kvale og Brinkmann, 2009). Som innehaver av forskerrollen i denne studien, har jeg avklart tema og innhold, og til dels de praktiske rammene i intervjuet. Likevel produseres data som gjennom samhandlingen mellom informant og meg som forsker - gjennom spørsmålene som stilles og besvares. På denne måten er intervjuet en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess (Kvale og Brinkmann, 2009).

### 3.1.4 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som mer eller mindre strukturerer intervjuforløpet. Det kan enten inneholde temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av godt formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Å utarbeide en intervjuguide handler om knytte konkrete temaer med underliggende spørsmål, til studiens overordnede problemstilling (Dalen, 2011), og tematisering innebærer en avklaring av emnet for undersøkelsen (Kvale og

Brinkmann, 2009). Før jeg startet arbeidet med intervjuguiden, tematisering og spørsmål, satte jeg meg grundig inn i teori som omhandler kartlegging av barns språk i barnehagen - blant annet ut fra et faglig og politisk perspektiv. For å få et helhetlig bilde, satte jeg meg også inn i teori som omhandler kartlegging av barn generelt. Etter å ha gjort dette, utarbeidet jeg en relativt strukturert intervjuguide med temaer og relevante spørsmål i forhold til det teoretiske rammeverket i oppgaven. Maxwell (2005) skriver derimot at det kan være forvirrende når man snakker om det å oversette problemstilling til intervju spørsmål, eller det å operasjonalisere en problemstilling. Dette er i følge Maxwell (2005), en del av et utgått logiskpositivistisk perspektiv. Han skriver at det ikke er mulig å mekanisk konvertere problemstillingen til intervju spørsmål - metoden man har valgt er et redskap for å svare på problemstillingen, og ikke en logisk transformasjon av problemstillingen. Man må se på selve forskningssituasjonen, og på hva som vil fungere mest effektivt for å få den informasjonen man trenger (Maxwell, 2005). Etter testintervjuet, som jeg vil beskrive senere, måtte jeg arbeide ytterligere med spørsmålene som ikke var tilstrekkelig effektive for å innhente vesentlig informasjon. På bakgrunn av dette, utformet jeg enkle og klare spørsmål tilpasset forskningssituasjonen, slik Maxwell (2005) beskriver, som gav mulighet for tydeligere og mer beskrivende svar. Jeg vil gi eksempler på dette i avsnittet der jeg beskriver piloteringen.

Dalen (2011) skriver om noen kriterier det kan være nyttig å ta hensyn til ved utarbeidelsen av en intervjuguide. Disse omhandler blant annet hvor vidt spørsmålene er tvetydige eller om de er ledende (Dalen, 2011). For at mine spørsmål ikke skulle være uklare, måtte jeg kontinuerlig ta høyde for de ulike forståelsene av kartleggingsbegrepet. Et annet kriterium er om spørsmålet krever en spesiell type kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har (Dalen, 2011). I denne sammenheng måtte jeg igjen ta hensyn til at kartleggingsteori beskriver ulike betydninger av kartleggingsbegrepet, og at alle gjør seg nødvendigvis ikke gjeldende i barnehagekonteksten. Om spørsmålet inneholder for sensitive områder som informanten vegrer seg mot å svare på, er også vesentlig å ta i betraktning. Til sist må man ta høyde for i spørsmålsstillingen, at informanten kan ha egne og utradisjonelle oppfatninger (Dalen, 2011). Når det gjelder de to sistnevnte punktene, forsøkte jeg i utformingen av spørsmålene å være bevisst på at kartlegging av barn innebærer en del etiske aspekter, og at dette medfører ulike meninger om temaet.

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål og for å systematisere intervjuguiden delte jeg spørsmålene inn i ulike områder. Disse områdene er: *bakgrunn - kompetanse, erfaringer og holdninger, kartleggingsprosessen – forberedelser, gjennomføring*



*av kartleggingen og analyser og tolkning av kartleggingsresultater, oppfølging av kartleggingsresultater – tiltak, og kollegasamarbeid og foreldresamarbeid.* Maxwell (2005) kaller denne typen kategorisering for organisatoriske - nettopp fordi de bidrar til å skape oversikt i materialet. Samtidig er temaene, eller de organisatoriske kategoriene, nyttige for at vesentlige aspekter ikke blir glemt.

### 3.1.5 Pilotering

I følge Dalen (2011) skal det gjennomføres minst et eller flere testintervju, for å teste seg selv som intervjuer, og for å teste intervjuguiden. Jeg gjennomførte et testintervju før jeg gikk i gang med de ordinære intervjuene, noe som jeg i etterkant opplevde som svært nyttig. Maxwell (2005) skriver at den personen man utfører et testintervju med, må være så lik de informantene man planlegger å benytte i selv undersøkelsen, som mulig. For mitt vedkommende, stemmer dette overens med det at jeg pilotintervjuet en bekjent som er pedagogisk leder. I dette intervjuet fikk jeg mulighet til å prøve ut spørsmålene, samt trening i utførelsen. Det gav også mulighet for å endre de spørsmålene som fungerte dårlig, eller som ikke var gode nok for å innhente den informasjonen jeg ønsket. Jeg opplevde at det å ha lest mye teori om temaet, preget spørsmålene på den måten at de ble utfordrende å svare på, uten det samme teoretisk bakgrunn som jeg selv hadde. Derfor var jeg nødt til å omformulere noen spørsmål, og operasjonalisere noen begreper. Eksempler på ord som måtte omformuleres, var begreper knyttet til kartleggingskompetanse. Begrepene formell og uformell kompetanse kunne ha ulik betydning for informantene. I tillegg til å utføre et testintervju, hadde jeg muligheten til å gjøre et mindre formelt intervju av en medstudent med kartleggingserfaring. Her ble det rom for å gjøre endringer og å stoppe opp underveis i samtalen, og få innspill om hvordan informanten opplevde spørsmålene. Jeg erfarte at det å utføre et pilotprosjekt kom til nytte. Intervjusituasjonen var ikke ukjent, og det gjorde at jeg følte meg sikker i forhold til den praktiske utførelsen.

### 3.1.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, noe som i alle tre tilfeller var foreslått av informantene selv. På forhånd stilte jeg meg åpen i forhold til lokasjon, fordi jeg ønsket at intervjuet skulle foregå på et sted som informanten følte seg komfortabel med. Hvert intervju foregikk i et lukket og uforstyrret rom i barnehagen som informanten jobber i, og varte i cirka en time. Intervjuene startet med litt uformell prat, eller en brifing (Kvale og Brinkmann, 2009), der jeg blant annet fortalte litt om min bakgrunn og temaet i studien. Jeg

hadde også med et samtykkeskjema som vi gikk igjennom, der informantene ble informert om min “taushetsplikt”, anonymitet, muligheten for å trekke seg, sletting av opptak og så videre. Alle informantene signerte erklæringen. Informantene fikk også mulighet til å stille spørsmål.

Intervjuguiden var strukturert og jeg holdt meg til de spørsmålene jeg hadde utformet. Det ble i liten grad benyttet oppfølgingsspørsmål som ikke inngikk i intervjuguiden. Med unntak av at spørsmålene ble stilt i en mer muntlig form, stilte jeg spørsmålene slik de var nedtegnet i intervjuguiden. Ved noen tilfeller svarte informantene så omfattende at også et annet spørsmål i intervjukjemaet ble besvart. Dette gjorde at jeg valgte å utelate det aktuelle spørsmålet. Likevel ser jeg de fleste spørsmålene i intervjuguiden som nødvendige og relevante for å sikre at jeg fikk den informasjonen jeg trengte. Jeg gjentok spørsmålene der det var nødvendig og når informanten ba om det.

Avslutningsvis spurte jeg informanten om det var noe mer de ville si. Samtlige av informantene sa de følte de hadde fått svart tilstrekkelig, og at de opplevde intervjuet og temaet som interessant. Debrifingen fortsatte også etter at lydopptaket var avsluttet, da informantene ville høre mer om prosessen i prosjektet.

## 3.2 Analyse og tolkning av data

I dette avsnittet vil jeg beskrive analyseprosessen med støtte i teori som omhandler analyse og tolkning av data. Et kjennetegn ved analyse av kvalitative data, er at datainnsamling og dataanalyse er dynamiske og sammensatte prosesser. Selv om analysen pågår gjennom innsamlingsprosessen, er det først etter at materialet er samlet inn, at analysen kommer mer i fokus. Av den grunn kan man ikke gi et klart startpunkt for analysens begynnelse (Postholm, 2005). Både det å lese og reflektere rundt transkripsjonen og notatene, utvikling av kodingskategorier, å bruke disse til dataene, analyse av narrative strukturer og kontekstuelle forhold, er alle viktige aspekter av dataanalysen (Maxwell, 2005). Slik gjøres datainnsamling, intervju og analyse om hverandre i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette kan jeg selv bekrefte etter å ha vært gjennom prosessen.

### 3.2.1 Transkripsjon

For at intervjuet skal bli bedre egnet til analyse, transkriberes samtalen fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2009). Etter hvert som jeg gjorde et intervju, transkriberte jeg det

fortløpende, og jeg endte opp med 45 sider transkripsjon og lydopptak på cirka tre timer. Under transkripsjonen spalte jeg tilbake på lydopptaket der jeg var i tvil om hva som ble sagt, for å sikre at teksten ble korrekt. Det finnes ingen universell regel for transkripsjon av intervjuer i forskning, men det er noen valg som må tas i betraktning. Disse valgene omhandler hvor vidt utsagnene skal transkriberes ordrett, eller om intervjuet bør omformes til en skriftlig formell stil. Videre må man ta stilling til om “eh-er”, pauser, latter eller sukk skal tas med (Kvale og Brinkmann, 2009). For mitt vedkommende skrev jeg ut det barnehagelærerne sa, uten at jeg tok med andre lyder, som latter eller kremting. Informantene mine hadde ulike dialekter, og av hensyn til ivaretagelsen av anonymitet, har jeg i resultatdelen oversatt utsagnene og sitatene til bokmål. Dette har jeg forsøkt å gjøre uten å rokke ved innholdet i svarene, og mener selv jeg har lykket med det.

### 3.2.2 Koding og kategorisering

Litteraturen jeg har lest som omhandler analyse av kvalitative data, omtaler *Grounded theory* som ble utviklet av sosiologene Glaser og Strauss (1967). Som en reaksjon på den teoretiske vektleggingen i sosiologien, ville de fremme en forskningsmetode, som i møtet med det innsamlede empiriske materialet, kunne utvikle teori. På denne måten var teorien “grounded” i dataene (Glaser og Strauss, i Postholm, 2005). I denne tilnærmingen spilte koding en viktig rolle, da kodingen ikke trenger å være kvantifiserbar, men inngår i en kvalitativ analyse av relasjoner til andre koder av kontekst og konsekvenser av handlinger. Disse formuleringene har fått stor betydning for legitimering av kvalitative forskningsmetoder for kvalitative forskere (Kvale og Brinkmann, 2009).

På forhånd så jeg for meg at jeg kunne benytte meg av temaer og organisatoriske kategorier, fra en grundig utarbeidet intervjuguide, som utgangspunkt for kategorier. Dette gikk jeg imidlertid tilbake på etter å ha lest mer innstendig om analyse av kvalitativt datamateriale. Organisatoriske kategorier er brede områder eller temaer som man etablerer på forhånd av intervjuene. Hovedfunksjonen med disse kategoriene er å sortere data for videre analyse, samtidig som de er nyttige når man skal presentere materialet med overskrifter. Teoretiske kategorier vokser frem av teori og empiri, og forskjellen mellom de to typene kategorier er viktig. Fordi mange nybegynnere innenfor kvalitativ forskning benytter seg bare av organisatoriske kategorier i analysen, utvikles ikke nye kategorier i konklusjonen (Maxwell, 2005). På bakgrunn av dette, ble framgangsmåte endret slik at essensielle aspekter i datamaterialet, ikke skulle bli oversett.

Den viktigste strategien for kategorisering i kvalitativ metode, er koding. I motsetning til i kvantitative metoder, som tar sikte på å telle, vil koding her si å arrangere data i kategorier som gjør det mulig å sammenligne aspekter innenfor samme kategori (Maxwell, 2005). Kategorisering av datamaterialet, innebærer å samle informasjon om det samme temaet i en kategori. På denne måten deles teksten opp, og knyttes til begreper som beskriver innholdet. Det å utarbeide begreper til kategorier, beskrives som koding på bakgrunn av at innholdet i kategoriene. Disse merkes med begreper som kalles kodeord (Thagaard, 2002). Før jeg startet kodingsprosessen, leste jeg grundig gjennom materialet flere ganger, og utarbeidet sammenfatninger av det jeg så på som de mest sentrale temaene. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2009) for meningsfortetting. Dette handler om å forkorte informantens uttalelser til kortere utsagn. Slik meningsfortetning var nyttig i analysearbeidet, for å få frem hvilke temaer som utpekte seg i materialet.

Etter å ha forkortet utsagn og kommet frem til hovedtemaene i datamaterialet, foretok jeg en grundig gjennomlesning, der jeg skrev koder i marginen på hvert utsagn for å systematisere dem. Kodene som jeg benyttet meg av i den første inndelingen av materialet, kalles deskriptive, og er nært knyttet opp mot meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2002). Ved hjelp av kodene, og på bakgrunn av teori som omhandler temaet, utarbeidet jeg fem kategorier - det Maxwell (2005) omtaler som teoretiske kategorier. De fem kategoriene jeg utarbeidet betegnet jeg som *begrepsforståelse*, *kartleggingsform*, *hensikt*, *ansvar*, *enkeltbarn* og *barnegruppa*. I følge Thagaard (2002), innebærer denne type koding refleksjon over hva materialet handler om. Videre knyttes kodene til begreper som er relevante for innholdet. Begrepene jeg kom frem til, og som også ble utgangspunkt for kategoriene, ble sett i sammenheng med problemstillingen, for at analysen skulle være relevant i henhold til det jeg ønsker å få svar på. På denne måten er kodeprosessen en interaksjon mellom min forforståelse og tendensene i materialet. Thagaard (2002) skriver at forskerens forforståelse og organisering på den ene siden styrer organisering av empirien, og motsatt bidrar analysen av dataene til at forskeren utvikler en forståelse av meningsinnholdet i kategoriene.

Analysespørsmålene var som følgende:

*Hvilke forståelse har informanten av kartleggingsbegrepet?*

*Hvordan kartlegger informantene barnas språk med tanke på kartleggingsform og verktøy?*

*Hva er hensikten bak kartleggingen for informantene i forhold til tiltak?*

*Hvem har ansvaret for kartleggingen, og hvordan fortoner dette ansvaret seg?*

*Hvordan gjenspeiles hensyn til det enkelte barn og hensyn til barnegruppen?*

### 3.3 Studiens kvalitet

Det er utviklet flere standardiserte måter å måle validitet og reliabilitet på i kvantitativ forskning, og det er i denne tilnærmingen begrepene har sitt opphav. Det å måle validitet og reliabilitet skal sikre kvalitet i forskning, og følgelig vil begrepene også gjøre seg gjeldende i kvalitative undersøkelser, men fremgangsmåtene vil være ulike. I litteratur som omhandler metode blir det benyttet dels ulike termer og tilnærminger i omtalen av begrepene (Dalen, 2011). Maxwell (2005) skriver at mange tenderer mot å kun beskrive de ulike formene for reliabilitet og validitet, uten å faktisk vise hvordan kvaliteten blir ivaretatt i undersøkelser. På bakgrunn av dette, blir derfor målet i dette avsnittet, å balansere begrepsbeskrivelsene og si noe om hvordan kvaliteten er ivaretatt i studien.

#### 3.3.1 Validitet

I kvalitative studier brukes ofte betegnelsen troverdighet framfor reliabilitet, når forskeren gjør rede for hvordan dataene utvikles (Thagaard, 2002). Beskrivelsene omhandler forhold ved forskerrollen, informantene, intervjusituasjonen, og hvilke analytiske metoder som er benyttet i bearbeidelsen av datamaterialet. For å belyse kvaliteten i studien, har jeg på bakgrunn av dette vektet å drøfte oppgavens kvalitet ved hjelp av validitetsbegrepet, som også kan gi et bilde av studiens troverdighet gjennom konsise beskrivelser av prosessen.

Validitet eller bekreftbarhet, er knyttet til vurderingene av tolkningene undersøkelsen fører til - altså hvor vidt tolkningen av data er gyldig (Thagaard, 2002). Maxwell (1992) referer til Hammersley og Atkinson (1983), som sier at det er validiteten knyttet til *konklusjonene*, foretatt på bakgrunn av data og metode, som må vurderes. På denne måten er validiteten knyttet til selve redegjørelsen for hvordan tolkninger og konklusjoner har oppstått.

*“Validity is a goal rather than a product; it is never something that can be proven or taken for granted”* (Maxwell, 2005, s. 105). Validitet er ikke et produkt, men må være et mål gjennom hele prosessen, og det er derfor beskrivelsene av valg og tolkninger er vesentlige. Videre kan man spørre hva tolkningen og konklusjonene skal være gyldig i forhold til.

Validitet i kvalitativ forskning blir ofte knyttet til om man undersøker det man har ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien har jeg på bakgrunn av problemstillingen, gjort relevante metodiske valg og avveininger knyttet til innsamling av data, for å besvare problemstillingen.

Før jeg drøfter validitet i studien ved hjelp av Maxwells (1992) validitetstyper, vil jeg beskrive egen tilknytning til det fenomenet som studeres. Dalen (2011) skriver at man må gi mottaker mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad dette forholdet kan påvirke tolkning av resultater - og følgelig validiteten i studien. Jeg har arbeidet som støttepedagog i barnehage, og har gjennom dette kjennskap til kartlegging av barns språk.

Maxwell (1992) anvender fem kategorier som omhandler validitet: *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet* og *generaliserings- og evalueringsvaliditet*. Jeg vil bruke de fire førstnevnte formene som utgangspunkt for drøfting av validitet og valg som er gjort i forskningsprosessen. Evalueringsvaliditet utelukkes da denne typen validitet ikke er aktuell i denne studien.

Deskriptiv validitet omhandler hvor vidt jeg har redegjort for hvordan datamaterialet er innsamlet og lagt til rette for analyse og tolkning (Maxwell, 1992). For å sikre deskriptiv validitet, har jeg etter beste evne gitt en inngående beskrivelse av fremgangsmåten i undersøkelsen. Informantenes besvarelser er gjennom lydopptak transkribert og gjengitt korrekt ved hjelp av flere gjennomganger av lydopptaket. Jeg har forsøkt å gi en grundig redegjørelse for hvordan analyse og tolkning har blitt utført. Det Maxwell (1992) beskriver som deskriptiv validitet, kan sammenlignes med det Kvale og Brinkmann (2009) betegner som håndverkskvalitet. Håndverkskvalitet omhandler hele forskningsprosessen, og alle aspekter ved den må redegjøres for.

Tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992) viser til hvor vidt en har klart å få tak i informantenes besvarelsers meningsinnhold. Forskerens delaktighet vil også påvirke konstruksjonen av mening. Underveis i intervjuene stilte jeg informantene spørsmål om hvor vidt jeg hadde forstått dem riktig ved å gjengi svarene, for å sikre at ikke misoppfatninger fant sted. Dalen (2011) skriver at en senere fortolkning krever at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene. I utarbeidelsen av intervjuguiden, var jeg opptatt av å stille tydelige spørsmål som gav fyldig tekstmateriale. I analysedelen brukte jeg meningsfortetting

(Kvale og Brinkmann, 2009), for å få fram det sentrale i utsagnene, slik at de fremsto konsise og klare.

Teoretisk validitet omhandler teorien som er utgangspunkt for studien, og hvordan denne kan anses å være gjeldende for det som studeres. Det dreier seg også om hvor vidt den anvendte teorien er erkjent og akseptert ut fra et faglig perspektiv (Maxwell, 1992). Når det gjelder det teoretiske bakteppe i denne studien, ligger en vid forståelse av kartlegging til grunn. I debatten som omhandler kartlegging av barns språk, der også personer fra fagmiljøer har deltatt, har det vært ulike oppfattelser av hvilke forståelse av kartlegging som ligger til grunn i barnehagekontekst. Jeg har forsøkt å skissere kartlegging ut fra ulike forståelsesrammer, for å ta høyde for at ulike perspektiver blir ivaretatt. Likevel er det på bakgrunn av valg og avveininger som foretas innenfor studiens rammer, utfordrende å gi et uttømmende korrekt teorigrunnlag.

Generaliseringsvaliditet omhandler at teorien som utvikles, kan være nyttig i forhold til å forstå tilsvarende personer eller situasjoner som ikke er undersøkt (Maxwell, 1992). Maxwell (2005) skiller mellom ekstern og intern generalisering, der førstnevnte begrep betegner generalisering til en større populasjon - som i kvantitative studier. Intern validitet refererer til hvor vidt konklusjonen kan generaliseres innen den konteksten studien omhandler. I denne studien vil det derfor være den indre generaliseringen som er aktuell. Informantene i utvalget er valgt på bakgrunn av at de er pedagogiske ledere, og har i denne rollen noe til felles med andre pedagogiske ledere. Nytt fokus på kartlegging av barns språk i barnehagen, gjør at informantene nødvendigvis ut fra sin stilling, har arbeidsoppgaver knyttet til dette på lik linje med andre pedagogiske ledere. På denne måten kan det tenkes at aspekter knyttet til temaet i denne studien, vil kunne gjøre seg gjeldende for andre i en tilsvarende barnehagekontekst. Likevel skal man være bevisst på at informantene i kraft av å være mennesker, har ulike oppfatninger og forståelser angående temaet, og det samme vil gjelde forskerrollen og tolkninger. Hensikten med studien er imidlertid å bidra til å skape en innsikt i hvordan språkkartleggingsarbeidet i barnehagen kan foregå.

Andenæs (2001) skriver at mottakeren av informasjonen må avgjøre hvor vidt resultatene kan gjøres gjeldende i tilsvarende kontekst. Dette forutsetter at jeg som forsker og avsender, har gitt tilstrekkelig og relevant informasjon i studien. Her vil jeg igjen vise til nøyaktige beskrivelser som er utført etter beste evne.

## 3.4 Etiske overveielser

Etiske hensyn har hatt fokus gjennom hele intervjuundersøkelsen. All vitenskapelig virksomhet skal følge overordnede etiske prinsipper som ligger til grunn i retningslinjer og lover (Dalen, 2011). Feltarbeidet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og godkjent. Personopplysninger ble ikke behandlet elektronisk, og studien var derfor ikke meldepliktig.

Informantene har krav på at all informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt (Dalen, 2011). Dette ble informantene i denne studien informert om ved førstegangskontakt, og senere, før intervjuet startet, fikk de utdelt en samtykkeerklæring etter mal hentet fra REK (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) (2013), der de ble informert om prosjektet, frivillig deltakelse, anonymitet og om muligheten til å når som helst kunne trekke seg. De ble også gjort bevisst på forsvarlig oppbevaring av lydopptak, og at det er kun jeg som har tilgang, samt at opptaket slettes etter innlevering av oppgaven. For at jeg skulle være sikker på at informantene fikk med seg all informasjon, gikk vi gjennom skrive sammen. På denne måten ble det gitt informert samtykke til å delta i studien (NESH, 2012).

Jeg har tilstrebet å beskrive virkeligheten som kommer frem i samtaleintervjuet - ikke konstruert eller formet den annerledes. Temaet som omhandler kartlegging har mange sider og perspektiver. Jeg var ikke ute etter "å sette noen fast", men ønsket å få tak på hvordan noen barnehagelærere opplever kartlegging i barnehagen.

## 3.5 Oppsummering

I studien er en kvalitativ tilnærming med intervju som metode, valgt for å få svar på problemstillingen. I analysedelen har jeg nærmet meg data ved hjelp av meningsfortetning og tematisering, og koding og kategorisering. Studiens kvalitet er drøftet, og det er gjort rede for etiske betraktninger. I neste kapittel vil jeg beskrive funn for videre drøfting.



## 4 Resultater og drøfting

### 4.1 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funn i datamaterialet. Jeg vil presentere funnene i kategoriene jeg skisserte i metoddelen; begrepsforståelse, kartleggingsform, hensikt, ansvar, og enkeltbarn og barnegruppe.

#### 4.1.1 Begrepsforståelse

Jeg spurte mine informanter hvordan de vil definere kartleggingsbegrepet.

**Informant 1** definerer kartlegging som observasjon over lang tid. Kartleggingen kan i følge henne, innebære å finne ut hvor barnet står med tanke på språklige, sosiale og motoriske ferdigheter. Observasjon brukes når barna ikke følger normal utvikling.

**Informant 2** fokuserer i sin definisjon på det å sette ting inn i et system for å skape oversikt. Hun nevner språkkartlegging som et eksempel, der en tar for seg de ulike språkområdene som barnet behersker, eller det å sette de ulike kompetansene inn i et system.

**Informant 3** definerer kartlegging som “noe” man går inn i når man er bekymret.

Selv om kun en av informantene bruker begrepet observasjon i sin definisjon, er det tydelig gjennom hele samtalene og alle informantenes svar, at kartlegging for dem, er nettopp observasjon.

Når jeg videre spør om hvilke former eller metoder for kartlegging de kjenner til, gir jeg dem to eksempler, observasjon og intervju, for å peile dem inn på hva jeg mener med form eller metode. I svarene sine repeterer alle informantene de formene jeg har eksemplifisert.

**Informant 2** nevner test i tillegg. Alle tre informantene beskriver flere typer observasjon, enten skjult eller åpen, systematisk eller usystematisk, i grupper eller en-til-en. Når jeg spør informantene hvilke kartleggingsverktøy de kjenner til, nevner alle tre hovedsakelig TRAS.

**Informant 2** nevner også Askeladden. **Informant 3** nevner Lær meg norsk før skolestart.

Av de nevnte kartleggingsverktøyene er Askeladden et screeningsverktøy som en av informantene har brukt i tidligere arbeid, og Lær meg norsk før skolestart er observasjonsmaterieell. Grunnen til at alle informantene nevner TRAS, kan være at samtlige av dem er pålagt av bydelen de jobber i, å bruke dette verktøyet.

**Informant 1** forteller at hun i sitt arbeid kun kartlegger med verktøyet TRAS. Likevel bruker hun begrepet *å teste* i beskrivelsen av hvordan observasjonen foregår. Likevel må man ta høyde for at hun legger en annen betydning til ordet teste, enn det som menes i kartleggingssammenheng. Uformell observasjon, det vil si observasjon uten bruk av verktøy, tillegges ikke samme betydning.

*“[...] da prøver vi å snakke litt om det, og å observere uten testing. Dersom vi alle tre er enige om at, ja - dette barnet mangler noe, da kan vi ta i bruk verktøyet”* (Informant 1).

Når jeg spør informantene hvilke holdning de har til kartlegging av alle barn, svarer de at de er imot dette. Likevel kommer det fram av svarene at de driver uformell og usystematisk observasjon, som også er en form for kartlegging - kontinuerlig av alle barna.

**Informant 1 og 3** forteller at de har mapper, enten elektronisk eller i form av papir tilgjengelig, slik at de har muligheten til å gjøre observasjoner og notere informasjon om barna fortløpende. Ut fra intervjuene er det ulikt hvor vidt informantene regner dette som kartlegging. **Informant 3** sier at han kartlegger når han går rundt på avdelingen, men at han ikke alltid tar observasjonene over i et skjema.

#### 4.1.2 Kartleggingsform – observasjon

Det går fram av informantenes svar at den vanligste kartleggingsformen samtlige av dem benytter seg av, er observasjon i ulike former. Ingen av informantene er sertifiserte for å bruke ulike typer standardiserte kartleggingsverktøy. På spørsmål som omhandler sertifisering, svarer samtlige at de har gjennomgått ett eller to TRAS-kurs - i tillegg har en av informantene vært på kurs som omhandler verktøyet Alle med.

Alle informantene tilstreber at observasjonen skal foregå i naturlige situasjoner i hverdagen, og de ønsker hovedsakelig at barna ikke skal bli gjort bevisste på at de observeres. De er opptatt av at ingen av barna skal føle seg stigmatiserte eller stemplet, og at barna ikke skal bli bekymret.

*“Nå observerer jeg helst i naturlige situasjoner, der dette ikke er et problem. Men skulle det bli det, blir det jo en mer formell kartlegging. Men det er siste utvei, dersom du ikke lykkes. Da er du nødt til å snakke direkte med barnet, og gjøre barnet kjent med at du driver og kartlegger. Så må man ha det resultatet, så gjør vi det - om vi ikke klarer det på en annen måte. Men da skal vi ha prøvd andre utveier først. Det er ikke første forsøk det altså (Informant 3).*

*“Som jeg nevnt før, liker jeg ikke så godt sånne kunstige situasjoner - jeg liker naturlige situasjoner, men selvfølgelig, testen kan være slik at man må lage smågrupper, og prøve å være litt mer bevisst på hva vi skal spørre barnet om. Men stort sett går det i naturlige, dagligdagse situasjoner. Det kan være litt skremmende for barnet. Barnet skal aldri føle at de blir testet - syns jeg” (Informant 1).*

Informantene har løsrevet seg fra TRAS-skjemaet, det vil si at de i stor grad husker hva de skal se etter. I kartleggingsprosessen flyter de på lang erfaring i arbeidet med barn i forhold til TRAS, og tilpasser innholdet i mye større grad til kontekst.

**Informant 2** forklarer at det kan være ting fra skjemaet TRAS som kan være vanskelig å få gjort i naturlige hverdagssituasjoner. Hun viser til et eksempel med nektende setninger, som “gi meg den blyanten som ikke er gul”. Her må man konstruere en situasjon slik at man får svar på det man ønsker. **Informant 1** sier at hun ser på punktene fra TRAS, men som regel så vet hun hva hun skal se etter. Det er viktig at observasjonen ikke bare foregår en dag, men kontinuerlig. På denne måten kan man ta hensyn til barnas behov, og tilpasse observasjonen. Videre sier hun at noen barn er kanskje mer åpne, for eksempel i utetiden, og da må gjerne observasjonen foregå nettopp ute. **Informant 3** har også løsrevet seg fra skjema - han sier at han har et “trent øye”, og vil ikke at barna skal føle at de blir observert.

*“Det blir minst mulig av at jeg står med et skjema og... - det var en gang jeg måtte, fordi vi var pliktig til å kartlegge alle. Da ble det en sånn oppsamlingstid, der du måtte ta inn barn og kartlegge de. Det ble veldig unaturlig og veldig lite profitt” (Informant 3).*

Av svarene går det fram at informantene skiller teoretisk mellom uformell og formell kartlegging, der førstnevnte handler om usystematisk observasjon i forkant av en mer formell observasjon, ved hjelp av TRAS. Likevel kan det være vanskelig å tolke skillene i de praktiske eksemplene som gis, der det ikke alltid er like tydelig når de følger malen eller ikke. Dette kan også være forårsaket av løsrivelsen fra skjemaet.

Informantene forteller at den uformelle kartleggingen starter gjerne før en foreldresamtale, og den formelle i etterkant. Forskjellen ligger i at de etter en foreldresamtale, i større grad, forholder seg til punktene i TRAS-skjema, og fyller det ut i etterkant av observasjonen.

*“Den formelle kartleggingen starter etter samtalen med foreldrene. Det er også fordi jeg ønsker å høre hva de har å si... og hva jeg tenker, men... - det har litt med det mandat man er gitt. Jeg synes ikke det er klart nok i hvilken grad man kan kartlegge på forhånd eller ikke - det er litt sånn i forhold til hvilke tillatelser som er gitt”* (Informant 3).

**Informant 3** gir her uttrykk for at han er usikker på de formelle retningslinjene i forhold til tillatelser om kartlegging. De to andre informantene forteller at foreldrene allerede i starten av året, har signert en tillatelse om bruk av TRAS på eget barn.

Som nevnt ønsker alle informantene at kartlegging skal foregå i naturlige situasjoner. Det vil si at de observerer i lek og i rutinesituasjoner som av- og påkledning, samlingsstund, under måltid og så videre.

**Informant 1 og 2** forteller også at de lager smågrupper og tilrettelegger for aktiviteter som får fram informasjon om det konkrete området de ønsker å kartlegge. Dette kan for eksempel være at de tar fram et spill, eller at de bruker materiell fra snakkepakken. Informantene bruker en-til-en-trening for å observere, selv om de uttrykker at det ikke er den ideelle observasjonsformen for dem. Selv beskriver de disse situasjonene som mer kunstige, men at barna gir inntrykk av at de synes disse aktivitetene er artige.

Alle informantene kartlegger samme barn flere ganger. Slik lager de et sammenligningsgrunnlag ved at de tar opp igjen kartleggingen etter en viss periode, for å se om det har vært framgang. Dette er en del av kartleggingsprosessen for alle informantene, og **informant 1** forteller at det også blir gjort for å evaluere spesifikke tiltak for enkeltbarn.

Selv om alle informantene gir uttrykk for at TRAS er et godt og nyttig kartleggingsverktøy i deres arbeid, viser de også til eksempler hvor det ikke har vært optimalt å bruke dette verktøyet. Informantene problematiserer bruken knyttet til tospråklige barn. Her må innholdet tilpasses slik at en får et riktig bilde av barnet.

**Informant 2 og 3** forteller at de kjenner til verktøy som er tilpasset dette formålet, men ingen av de gir uttrykk for at de har tatt det i bruk i nåværende jobb. Begge nevner, Lær meg norsk før skolestart.

Det at kun TRAS benyttes, på tross av det ikke alltid fungerer på en tilfredsstillende måte, kan begrunnes med at det er dette verktøyet de er pålagt å bruke.

**Informant 2** forteller at hun har tilgang til materiellet til verktøyet Lær meg norsk før skolestart, men at hun ikke har innført det i sitt arbeid. Informant 2 forklarer også at valg av verktøy kan handle om tilgjengelighet, og hvor vidt det legges til rette for bruken fra bydelen. Samtidig forteller hun at det også handler om at man selv må ta initiativ og følge med i forhold til å ta i bruk andre verktøy.

### 4.1.3 Hensikt

Alle informantene gir uttrykk for at kartlegging, med utgangspunkt i systematisk observasjon, er noe de tar i bruk når de er bekymret for et barn. **Informant 1** sier at for henne er hensikten med kartlegging å finne ut hvor vidt et barn *mangler* noe i utviklingen sin, for så å kunne hjelpe barnet. Samtlige argumenterer for at i de tilfeller de kartlegger, er det for barnas beste. De er opptatt av å legge til rette for at barna skal få uttrykt seg, få venner og være en del av barnegruppen - gjennom tiltak på bakgrunn av kartlegging.

Informantene ser etter flere sider ved barnets språk og språkutvikling når de observerer. Alle nevner uttale, ordforråd og hvordan barnet bruker språket. **Informant 1** er særlig opptatt av barnas språkforståelse, fordi det betyr at vansken kan være mer omfattende. Informantene observerer ut fra et vidt perspektiv, og er også oppmerksomme på hvordan barnet kommuniserer i samspill med andre barn.

**Informant 3** bruker TRAS for å synliggjøre barns vansker for fagfolk i ytre instanser, som PPT og pedagogisk fagsenter, når enkeltbarn trenger ekstra oppfølging av eksterne ressurser. Han mener at dersom det er behov for igangsettelse av spesifikke tiltak, så ønsker han at dette skal gjøres med hjelp utenifra.

*“Jeg ønsker på en måte at det skal legges til rette for at det skal komme inn noen ressurser, for det er... - så er det noe over tid, som man må jobbe med, så skal det jobbes knallhardt for at det skal komme en eller annen tilbakemelding eller ressurser. Det er det som ligger i jobben”* (Informant 3).

Han ønsker å skape trygghet for barna, og at de skal ha venner. Han mener at det skal være økt fokus på de barna som trenger det, men gjennom allmennpedagogiske tiltak. Spesifikke tiltak for innlæring av språkferdigheter uteblir - også på bakgrunn av mangel på tid. Han

begrunner det med at det er atten barn på avdelingen, og at hvis fagpersoner anser at ett barn trenger slike tiltak, forutsetter det at ekstra ressurser settes inn.

*“Det blir ikke så mye av den aktive delen der man trener. Det er ikke så mye tid til det - det er atten barn. Man vil jo på en måte at alle skal sees, men selvfølgelig - det er jo alltid økt fokus på de som trenger det mest. Det vil jo være helt naturlig”* (Informant 3).

Også for de andre informantene er hensikten med kartlegging synliggjøring for ytre instanser - der det er nødvendig. I følge **informant 1**, sendes TRAS-skjema, i noen tilfeller, også med når barna begynner på skolen. **Informant 2** forteller at hun som regel kartlegger barna som trenger det når de blir fire år. Slik har hun noe å vise til hvis ekstra ressurser skal settes inn.

*“Det er for at en må være ute i god tid i forhold til siste året i barnehagen - det må man visst man skal ha ekstra ressurser... få sett de inn i god tid før det siste året”* (Informant 2).

Kartleggingen informantene benytter seg av, handler ikke bare om synliggjøring overfor andre, men også om det å skape oversikt for egen del. **Informant 1** forteller at å bruke TRAS-skjema kan være med på å vise nyanser, slik at man klarere kan sette fingeren på det man ser etter. Også for **informant 2** handler det om å skape oversikt over barnets ulike kompetanser, og for å vite hvor fokuset skal ligge.

I tillegg til at kartleggingen handler om synliggjøring for egen del og for andre instanser, er også hensikten at resultatene kan brukes som utgangspunkt for tiltak. **Informant 1 og 2** forteller om enetrening og gruppetrening som spesifikke tiltak som barnehagen kan gjennomføre selv - både med og uten veiledning fra logoped fra Pedagogisk fagsenter. Dette kommer i tillegg til generell språkstimulering for barna det gjelder. **Informant 2** er opptatt av at en i forkant av å henvise barnet til ytre instanser, har prøvd ut tiltak med den kompetansen som er i barnehagen. Dette kan være forsterkede allmennpedagogiske tiltak rettet mot enkeltbarn, som taletempo, blikkontakt med barna, tydelig artikulasjon, gjentakelse, og det at man ikke retter på barna, men repeterer det riktige. Hun forteller også om lesestunder i smågrupper, og bruk av konkreter i samlingsstund. Samtidig kan man sette av tid til ekstra lesestunder med barnet det gjelder.

*“Og så kan det gå på at denne ungen skal man ha lest en bok med hver dag. Det rullerer litt - for eksempel at mellomvakten har ansvar for at denne ungen får litt en til en, og da skal det være bøker som samsvarer mellom bilde og tekst”* (Informant 2).

Det kan være vanskelig å tolke skillet mellom allmenne og spesifikke tiltak i eksemplene informantene gir. Som nevnt over, ser de spesifikke tiltakene, uten eksterne ressurser, til å være allmenne tiltak som er forsterket og mer rettet mot enkeltbarn. **Informant 3** skiller allmenne og spesifikke tiltak ved at det er eksterne ressurser som står for sistnevnte.

#### 4.1.4 Ansvar

Hvordan ansvaret for kartleggingsprosessen fordeles, er ulikt hos de tre informantene. De pedagogiske lederne delegerer oppgaver med tanke på observasjon i ulik grad. Likevel gir intervjuene, i sin helhet, inntrykk av at det er informantene som sitter med hovedansvaret. Dette gjelder særlig når det kommer til formaliteter som samtale med foreldre, henvisninger og så videre. Jeg tolker det slik at det er hos **informant 1** at hele avdelingen er mest delaktige i gjennomføringen av kartleggingen. Når hun svarer på spørsmål som omhandler gjennomføring, svarer hun i flertallsformen “vi”. **Informant 1** forteller at alle på hennes avdeling har vært på TRAS-kurs, og at hun vil at alle skal være med å observere barna. Observasjonen skal gå over tid i naturlige situasjoner, og med forskjellige voksne. Videre forteller hun at de fleste hun jobber med har lang erfaring, og at de blir enige om å ta i bruk verktøy i felleskap.

**Informant 3** sier at det ikke er assistentene som skal stå for kontinuerlig kartlegging, fordi det ikke hører til stillingen som de har. Han ønsker at de skal bruke tiden sammen med barna, og skape gode relasjoner med dem.

*“De skal ikke drive kontinuerlig kartlegging. Men ja, det er kun i helt spesielle situasjoner, i komplekse situasjoner - ellers så gjør jeg det selv” (Informant 3).*

**Informant 2** forteller at det er hun, som pedagogisk leder, som har regien, men at hun delegerer oppgaver som omhandler observasjon av ulike områder. Videre problematiserer hun det at assistentene ofte er tospråklige og gjerne ikke snakker godt norsk. Derfor kan det være en utfordring å delegere bort språkkartleggingsoppgaver. Likevel prøver hun å gi dem helt konkrete oppgaver, for at de skal føle seg inkludert i dette arbeidet.

*“Jeg gir dem litt sånne spesifikke ting som de kan se etter, men det kommer jo an på assistenten - om den er god i norsk eller ikke. Vi har jo assistenter som ikke er etnisk norske, men som kan norsk kjempegodt. Og da tenker jo jeg og at de må jo få være med på kartleggingen for å være inkluderte. Men det må være veldig spesifikke oppgaver” (Informant 2).*

**Informant 1** forteller at observasjon også kan gå på tvers av avdelingene. Noen ganger ber de om hjelp fra andre avdelinger, til å observere enkeltbarn i utetiden, på førskolegrupper og så videre. Slik jeg tolker det, er dette en mer usystematisk og uformell form for kartlegging, som de benytter seg av for at “nye øyner” kan bistå i arbeidet. Informant 1 forteller at det kan være lett “å se seg blind” på barn som man har mye kontakt med. Dette sikrer også at man får bekreftet eller avkreftet bekymringer man har, og følgelig vil kartleggingsresultatet bli sikrere. På denne måten forteller **informant 1** at barnehagen må sees på som en helhet, der alle har et ansvar på tvers av avdelingene.

På tross av at ansvar, utforming og utførelse av tiltak fremtoner seg i noe ulik grad hos informantene, går det fram at det er pedagogisk leder som har hovedansvaret. Dette gjelder særlig ene-trening som **informant 1 og 2** benytter seg av, som omhandler at den voksne tar med seg det ene barnet ut av barnegruppen, for innlæring av nye ferdigheter. Til dels er også språkstimulering i smågrupper pedagogisk ledes ansvar, men her delegeres arbeidet noe til assistentene, der oppgaven er tydelig og konkretisert. **Informant 1** forklarer det slik:

*“Egentlig er det stort sett jeg som har ansvar for det, men vi fordeler litt. Som jeg nevnte, liker vi å bruke dagligdagse situasjoner, lek, måltider og alt, og da er det viktig at alle vet det. På avdelingsmøte kan jeg si at ja jeg ønsker at vi jobber med det i en eller to uker, og da har de andre også en oppgave - de må bruke samlingsstund og sånn. Og så har vi jo ulike vakter der man har ansvar for forskjellige oppgaver, og at de også fullfører det. Det er jeg som har hovedansvaret, men alle har ansvar for å hjelpe til. Alle kan også ta ansvar for enetrening eller trening i grupper”* (Informant 1).

**Informant 2** forteller også at det er pedagogene som hovedsakelig tar seg av enetrening, og at det er på bakgrunn av dette, at hun ønsker at tiltakene skal bakes inn i naturlige situasjoner. Assistentene har ofte mer tid sammen med barna på grunn av pedagogens plantid og møtevirksomhet, og derfor må alle være deltakende i dette arbeidet.

*“Vi bader i språk hele dagen, og alle må være med å dra lasset”* (Informant 2).

Som det går frem av avsnittene som omhandler hensikt med kartlegging, ønsker **informant 3** at det hovedsakelig er eksterne ressurser som skal ha ansvar for spesifikke tiltak for enkeltbarn - som går utover den allmenne språkstimuleringen. Når det er en støtteressurs involvert, forteller alle informantene at det gjerne er støttepedagogen som har ansvaret for



tiltak som omhandler ene-trening, arbeid i smågrupper og oppfølging i naturlige situasjoner. Det øvrige personalet arbeider da i forhold til generelle språkstimuleringstiltak. **Informant 3** forteller at støttepedagogen eller støtteassistenten har en utfordrende rolle, fordi en ofte kan bli tillagt arbeidsoppgaver som kan gå på bekostning av det arbeidet de er der for å gjøre, i forhold til enkeltbarn.

*“I litt for stor grad blir det litt preget av hvordan dagen ser ut. De kan fort få flere oppgaver enn hva de egentlig skal gjøre. Og at det er vanskelig å hente inn... og at de blir litt usikre på sin rolle, nettopp fordi man gir forskjellige tilbakemeldinger. Så det ser jeg på som min oppgave - at de barna får nok tid, og at jeg står sterkt nok i forhold til at det blir brukt der. Jeg ser på det som en oppgave - for det er definitivt noe som er under press, ja, noe som man ikke klarer godt nok bestandig å få gjort riktig” (Informant 3).*

Selv om **informant 2 og 3** ytrer at de stoler på egen kompetanse når det gjelder tolkning av resultater, bruker de i likhet med **informant 1** avdelingsmøter til dette formålet. Der diskuterer de observasjoner som er gjort, og det som kommer ut av dem. Ved større bekymringer tar de resultatene videre til et pedagogisk-leder-møte, eller direkte med styrer. Her blir de enige om hvor vidt de skal henvise, eller ta kontakt med drøftingsteam i bydelen. Hos sistnevnte instans sitter det fagpersoner i form av logoped og spesialpedagog, som personalet fra barnehagen kan rådføre seg med om videre arbeid.

Informantene forteller at de også kan gi foreldre råd om tiltak som kan følges opp hjemme. **Informant 2** forteller at foreldre ofte har en forventning om at det er barnehagens ansvar å innhente logoped fra Fagsenteret - som skal “trene” med barna. Da må hun forklare at logopeden kun har en veiledningsrolle, og at det er barnehagen selv som må utføre tiltakene - hvis det ikke er en støttepedagog eller støtteassistent involvert. **Informant 3** forteller at det er ulikt hvor vidt råd blir fulgt opp hjemme, men at foreldrene for det meste er interessert, og følger opp. Dette går også fram av svarene til **informant 1**, men hun sier at den største jobben skjer i barnehagen.

#### 4.1.5 Enkeltbarn og barnegruppa

Gjennom alle tre intervjuene jeg foretok, går det fram at informantene er opptatt av at barn skal få være barn - at alle skal inkluderes, og at kartlegging er noe som skal gjøres der det er nødvendig for barnas beste. Videre tolker jeg svarene dit hen at informantene er opptatt av barns utvikling, men bevisste på at barn utvikler seg forskjellig. **Informant 3** sier:

*“Det jeg ser etter... - jeg er veldig opptatt av utvikling. Hvis jeg ser at noen utvikler seg, så er på en måte bekymringen mindre, selv om nivået er lavere, enn hvis det stopper eller går tilbake” (Informant 3).*

*“Det er noe med at alle skal føle seg inkludert og være med uansett. Men jeg ser og en del perspektiv i forhold til at alle barn skal inn i et system, og at alle skal være så målbare - alle skal ... ja, det blir veldig sånn der utviklingsorientert. Alle barn utvikler seg ikke på samme måte - det er ikke slik at det går stegvis. Det varierer jo, sånn at det blir litt... - det der at vi blir pålagt så mye kartlegging, ovenfra og ned, blir litt sånn... - gi barna en sjanse” (Informant 2).*

Datamaterialet viser at informantene, i alle aspekter ved kartleggingsprosessen, er opptatt av at barnet ikke skal, slik jeg tolker det, ha negative opplevelser i forhold til det å bli observert eller få tilrettelagt spesifikke tiltak. Derfor tilstreber de, som nevnt, at ingen av barna skal vite at de observeres. Dette begrunnes med at alle skal føle seg inkludert, og ikke føle seg “stemplet” eller “spesielle” i negativ forstand. Det å ha vansker som gjør at man må observeres eller motta hjelp i form av tiltak, skjules på denne måten - både for barnet selv og barna rundt. **Informant 1** forteller at barna aldri skal føle at de blir testet. Informantene gir uttrykk for at de har et bredt normalitetsspekter, men toner ned de aspektene som synliggjør at barn er forskjellige.

*“Jeg er litt opptatt av å kartlegge på en måte som gjør at ikke barna føler seg... - at det er noe spesielt med dem da, og at det er noe som foregår veldig naturlig, og at det finns noe der. Så hvis jeg for eksempel har Tras-observasjon rundt et tegnebord, så fokuserer vi litt på alle, og gir dem alle litt oppmerksomhet, sånn at ikke noen føler seg så spesielle” (Informant 2).*

**Informant 3** forteller også at barnet i størst mulig grad ikke skal merke noe. Kartleggingen skal utformes på en måte som gjør at barnet kan fungere som “normalt”, og at barnet ikke skal påføres bekymringer.

*“Ja, pluss at i barnegruppen... - at det ikke skal synliggjøres for dem. Mest mulig går det naturlig, så det er forberedelser i forhold til at barnet skal få lov til å være barn” (Informant 3).*

Informantene benytter seg av kartleggingsverktøy rettet mot enkeltbarn når de er bekymret. Ingen av informantene uttrykker eller ønsker at alle barn skal kartlegges. **Informant 2** uttrykker at hun ikke ønsker å kartlegge alle barn fordi hun ikke vil at man skal lete etter feil hos barna.

*“Jeg... - som sagt så er vi pålagt at alle skal ha Tras. Det har jeg ikke helt fulgt opp, for jeg har litt den holdningen at vi ikke skal lete etter feil”* (Informant 2).

To av informantene vedgår, at selv om de har erfaring med bruk av en-til-en-trening, er dette en arbeidsform de helst vil unngå. Ideelt sett ser de for seg at denne typen språkstimulering skal foregå i naturlige situasjoner eller i små grupper. Disse to sistnevnte metodene er det de hovedsakelig benytter seg av i arbeidet med barna. De ønsker ikke at barna skal føle seg spesielle eller stemplet fordi de får ekstra oppfølging. Ofte bakes tiltak inn i naturlige hverdagssituasjoner - de ser på mange av tiltakene som noe alle barn kan dra nytte av. Informantene problematiserer også det at det er vanskelig å finne tid til de spesifikke tiltakene, på bakgrunn av ansvaret de har for en stor barnegruppe - samtidig som antallet voksne er lite. Ordene “en av atten” går igjen i intervjuene, og **informant 3** sier det slik:

*“Men det er det som er vanskelig i jobben vår - når vi har atten barn, atten individer, atten forskjellige måter å få ting til på. Vi kan kanskje ikke alltid gjøre alt som trengs for det enkelte barnet. Det er en stor gruppe, og det er tre voksne, kanskje bare mellom ti og to vanligvis”* (Informant 3).

Videre forteller **informant 1** at når de likevel jobber med spesifikke tiltak, involveres alle barna. Andre barn deltar i smågrupper, og barnet tiltaket er ment for, får ta med seg en bestevenn. Informanten forteller at foreldrene har kalt tiltakene for trening - og slik har barna tatt etter, og sier det samme. For informanten er det viktig å framheve at det ikke er hun som har navngitt tiltakene som “trening”. Argumentet for at de andre barna involveres er også her at barnet det gjelder ikke skal føle seg “stemplet”.

*“Men barna føler seg ikke stemplet, og det er veldig viktig. Jeg jobbet litt med enetrening... - og tar ut barnet, eller jeg tar med noen bestevenner. Barnet kan bestemme hvem de har lyst å ta med seg inn når det skal gjøre oppgavene sine”* (Informant 1).

Informantene formidler kartleggingsresultater på foreldresamtaler. Hvor mange samtaler som blir gjennomført, varierer i forhold til bekymring og foreldrenes engasjement. Ofte må det flere samtaler til når eksterne ressurser skal involveres. Informantene presiserer, at det i samtale med foreldrene, er viktig å formidle barnets styrker i tillegg til svakheter.

*“Ikke sant - jeg har ikke barn selv, men jeg forestiller meg at visst jeg bare får høre negative ting hele tiden, at det er veldig sårende. For et barn er et menneske, og det har både svake og sterke eller positive sider, og derfor er det viktig i en samtale og nevne begge deler”*

(Informant 1).

**Informant 2** presiserer at hun ikke viser TRAS-skjema til foreldrene etter at hun har begynt å fylle det ut. Hun forklarer at noen foreldre har en tendens til å henge seg opp i det ene feltet som ikke er utfylt, og på denne måten “glemmer” de alt det barnet faktisk kan.

*“For foreldre henger seg opp i det negative, sånn at jeg viser... - jeg har jo gjort det en gang, at jeg viste fram Tras-skjema, men det er ikke noe lurt. Da var jeg litt ung og naiv! For selv om du hadde fylt ut alt, så hengte de foreldrene seg opp i den der... - han kan ikke fortelle vitser. Og jeg – jammen det spiller jo ingen rolle!”*(Informant 2).

## 4.2 Drøfting

I dette avsnittet vil jeg skissere hovedfunnene i studien.

Resultatene viser at informantenes generelle forklaringer av kartleggingsbegrepet er til dels ulike. Det går imidlertid fram av beskrivelser som angår kartleggingsformer og verktøy, samt informantenes kartleggingspraksis, at de forstår kartlegging i barnehagen som ulike former for observasjon. Årsaken til at dette er vesentlig å drøfte, er at hvilke betydning man tillegger begrepet, vil kunne påvirke holdninger og standpunkt i forhold til hva kartlegging av barns språk i barnehagen skal innebære.

Det går også fram av resultatene at informantene ikke ønsker kartlegging av alle barn, grunnet praktiske aspekter som mangel på tid og ressurser, men også på bakgrunn av etiske overveielser. Kartlegging av alle barn vil for dem kunne bety å lete etter «feil» hos barna. Informantene ønsker ikke at barna skal ha negative opplevelser knyttet til det å bli observert, eller til det få ekstra tilrettelegging. Derfor tilstreber de at barna skal merke minst mulig.

Informantene benytter seg av usystematisk observasjon og systematisk observasjon ut fra TRAS. Informantene er pålagt å bruke TRAS fra bydelshold, og foretar behovsbasert kartlegging av enkeltbarn ved hjelp av dette verktøyet. Pålegget kan være grunnen til at andre former og verktøy utelukkes, og til at kartleggingskompetansen hovedsakelig er knyttet til bruken av dette verktøyet, i tillegg til usystematisk observasjon. De benytter usystematisk observasjon av mer eller mindre alle barn, og informasjonen de innhenter blir ofte nedtegnet i mapper som de har på hvert barn.

Videre viser resultatene at informantene kartlegger for å kunne iverksette tiltak for barn som trenger det - enten som de utfører selv og/eller som de får støtte til. Hensikten er også å kunne ha noe å vise til når de ønsker at barna skal bli ytterligere kartlagt av eksterne ressurser. Informantene iverksetter hovedsakelig tiltak og utfører dem selv, med den kompetansen som er i barnehagen. Likevel går det fram at det er ønskelig med støtteressurs når fagpersoner anser at tiltak utover generell språkstimulering er nødvendig.

Resultatene viser at informantene uttrykker at det kan være utfordrende å drive systematisk kartleggingsarbeid og iverksette tiltak, på bakgrunn av manglende tid og ressurser.

I de neste avsnittene vil jeg drøfte resultatene i lys av teori skissert i kapittel 2. Resultatene blir drøftet under disse overskriftene, og i denne rekkefølgen: *Forståelse av kartleggingsbegrepet, Holdninger til språkkartlegging, Observasjon som kartleggingspraksis, Hensikt, ansvar og tiltak og Barnehagen, kartlegging og kompetanse.*

#### 4.2.1 Forståelse av kartleggingsbegrepet

Resultatene viser at informantene definerer kartleggingsbegrepet noe ulikt. Et eksempel på en definisjon, er observasjon over lang tid som innebærer å finne ut hvor barnet står, i forhold til språklige, sosiale og motoriske ferdigheter. Denne forklaringen kan sees på som smal og samsvarer med Høigård, Hoel og Mjør (2010) sin smale definisjon. I et annet eksempel fra resultatene, omhandler kartlegging det å sette ting inn i system for å skape oversikt. Denne definisjonen er videre og kan sees i sammenheng med de vide definisjonene skissert i teoridelen blant, annet slik Høigård, Hoel og Mjør (2010) beskriver det; alt man kan gjøre for å finne ut hvor et enkeltbarn står i utviklingen. I disse generelle forklaringene skilles ikke kartlegging slik begrepet opprinnelig ble brukt, altså ut fra en spesialpedagogisk betydning, og kartlegging slik den foregår i barnehagen. Det går imidlertid fram av beskrivelser som angår kartleggingsformer og verktøy, samt informantenes kartleggingspraksis, at de forstår

kartlegging i barnehagen som ulike former for observasjon. Dette kan være motstridende når de forteller at de ikke ønsker at alle barn skal kartlegges. Informantene foretar usystematisk observasjon kontinuerlig, der de nedtegner informasjon om barna i mapper. Ut fra en vid betydning av kartleggingsbegrepet og egne beskrivelser, kan dette også klassifiseres som kartlegging.

Årsaken til at det kan være vesentlig å beskrive hvordan informantene definerer kartlegging, er som nevnt, at forståelsen som ligger til grunn også vil kunne påvirke holdningen man har, og standpunktet man tar, i forhold til kartlegging av barns språk og hvordan den skal foregå. Det at informantene uttrykker at de ikke ønsker at alle barn skal kartlegges, og kartlegger dem likevel ved hjelp av usystematisk observasjon, viser at det kan være behov for en spesifisering av hva begrepets betydning innebærer i barnehagekonteksten. Ulike forståelser av kartleggingsbegrepet går også fram i den offentlige debatten. Ytterpunkt har etablert seg i forhold til hva kartlegging i barnehagen skal være. Med et vidt meningsinnhold kan det for noen, i ytterste fall, fremstå slik at alle barn skal gjennom omfattende kartlegging, slik begrepet opprinnelig har blitt brukt. På denne måten mener noen at spesialpedagogiske prinsipper blir en del av barnehagens innhold. Solveig Østrem (2010) skriver i sin artikkel *Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål?* at kartleggingsverktøyene hovedsakelig tilbys til barnehagene fra spesialpedagogiske miljøer. Hun mener at konsekvensene av dette kan bli at prinsipper fra disse miljøene får definisjonsmakt over barnehagens innhold, og at barn blir sett ut fra spesialpedagogiske prinsipper. Dette kan kanskje være et eksempel på at kartleggingsbegrepet også er belastet med negative assosiasjoner; at kartlegging i barnehagen vil si at barn skal gjennom omfattende kartlegging. Dette kan også være medvirkende til at informantene ikke ønsker kartlegging av alle barn. På den andre siden argumenteres det imidlertid for at kartlegging gjennom systematisk observasjon tradisjonelt har vært et av barnehagens pedagogiske virkemidler, og tar sikte på å gi et helhetlig bilde av barns og barnegruppers fungering på ulike funksjonsområder (Bleken og Vedeler, 2013). Her blir systematisk observasjon som kan klassifiseres som kartlegging, knyttet til pedagogisk dokumentasjon; vurdering, observasjon og dokumentasjon. Dette viser at kartleggingen kan betegnes på flere måter. På bakgrunn av negative assosiasjoner til kartleggingsbegrepet, og de ulike betydningene begrepet har, kunne man kanskje betegne kartleggingen i barnehagen med noe annet, eller holdt fast ved betegnelsen pedagogisk dokumentasjon.

Resultatene viser at begrepene testing og kartlegging ikke alltid skilles når informantene omtaler eget kartleggingsarbeid. Dette gjøres på tross av at samtlige av informantene kun

benytter systematisk og usystematisk observasjon. Testebegrepet benyttes når observasjonen ikke foregår i naturlige sammenhenger, og når man må konstruere en situasjon for å innhente observasjonene. Testingsformen inngår ikke i informantenes arbeid, og som det går fram i oppgavens del som omhandler hva kartlegging er, beskrives testing kun som en del av et bredt kartleggingsbegrep. De fleste kartleggingsverktøyene som er i bruk for å kartlegge barn i barnehagen i dag, omhandler systematisk observasjon ut fra et skjema. Tester er et redskap for vurdering som er mer spesifisert og detaljert enn et kartleggings-skjema, og den som skal teste må ofte ha en sertifisering (Espenakk m.fl., 2010). Selv om man må ta høyde for at begrepet teste, slik det benyttes i studien, kan tillegges en annen betydning enn det som menes i kartleggingssammenheng, har begrepene tidvis også blitt brukt på denne måten i debatt. Det finnes mange artikler og utsagn i debatten der dette blir synlig, også i det politiske miljøet. Blant annet måtte Kristin Halvorsen (2010) svare opposisjonens kritikk av innføring av kartlegging som foreslått i Stortingsmelding 41 (2009) om kvalitet og innhold i barnehagen. Hun mener at forslaget ikke omhandler obligatorisk testing, slik mange motstandere hentyder, men at det dreier seg om det å ta i bruk verktøy som skaper en bevisstgjøring rundt barns språk. På denne måten får Regjeringen kritikk for noe de ikke i utgangspunktet har foreslått, på bakgrunn av begrepene testing og kartlegging blir tillagt med samme meningsinnhold (Stortinget, 2010). Det at begrepet benyttes av informantene i forhold til systematisk observasjon, kan være et resultat av at dette ikke har vært nyansert tilstrekkelig i debatt og artikler. Testebegrepet er i større grad assosiert med «måling», og stiller ytterligere krav til kompetanse og utførelse. Formen gir informasjon om mestring i bestemte og ofte kunstige situasjoner, og vil på denne måten også kunne være begrensende (Espenakk m.fl., 2010). Slik vil testing kunne påvirke barnehagens innhold på en annen måte enn observasjonsformen. Informantene i denne studien ønsker helst å kunne observere i naturlige sammenhenger, og vil helst unngå de «kunstige» situasjonene. Dette kan sees i sammenheng med at de ikke ønsker at kartlegging skal ha så stort fokus.

Igjen blir det tydelig at det er behov for en nyansering av begrepene, og en spesifisering av hva kartlegging i barnehagen skal innebære. En synliggjøring av hvordan kartlegging skal utføres, skisseres i Stortingsmelding 24 (2012–2013) - Framtidens barnehage. Der står det at Regjeringen foreslår å innføre plikt for barnehagene om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha spesielt behov for innsats knyttet til språk. Derfor vurderes det hvordan denne plikten kan synliggjøres som en del av praksis relatert til dokumentasjon og vurdering i Rammeplanen.

## 4.2.2 Holdninger til språkkartlegging

Resultatene viser, som nevnt, at informantene i studien ikke ønsker å kartlegge alle barn. I tillegg til at begrepsforståelsen kan være medvirkende til dette, vil også holdningen man har til formålet med kartleggingen være vesentlig. Informantene reflekterer rundt etiske perspektiver knyttet til det å kartlegge alle barn. En av informantene sier det slik: *«Jeg, som sagt så er vi pålagt at alle skal ha TRAS, det har jeg ikke heilt fulgt opp, for jeg har litt den holdninga at vi ikke skal leite etter feil»*. Hvilke bakenforliggende holdning man har til kartlegging vil gjøre seg gjeldende, for kartleggingens formål. Dersom man har en holdning som tilsier at kartlegging kun skal identifisere barnas svakheter, vil det gi uheldige konsekvenser for barna. Det å gi signaler til barn som kun omhandler hva det ikke mestrer, vil følgelig påvirke barnas selvbilde og selvfølelse negativt. En selvoppfyllende profeti kan bli resultatet – forventninger om å finne feil forplanter seg i barna. Hvis man fokuserer på at kartlegging også skal identifisere styrker å bygge videre på, vil utførelsen av observasjoner og tiltak, ha et mer positivt fortegn. Dette samsvarer med Vygotskys teori, der målet er å identifisere barnets potensiale for læring og ferdigheter innenfor “den nærmeste utviklingssonen” - det vil si mellom det barnet kan mestre alene og med støtte (Espenakk m. fl., 2010, Næss, 2013). Her ville det kunne være aktuelt med en dynamisk kartlegging, som omtalt i teoridelen. Slik legger man til rette for god utvikling hos barnet, ved å fokusere på barnets styrker. På denne måten handler det ikke om «å lete etter feil hos barna», slik som argumenter i debatt har handlet om, men om å gi alle barna like muligheter ut fra egne læreforutsetninger. Denne typen holdninger kan bidra til at etiske aspekter utfordres i mindre grad - men man må alltid være dem bevisst. Videre vil det å utelukke kartlegging fullstendig, kunne være uetisk, hvis det fører til at man overser barns vansker, og ikke iverksetter tiltak.

Av resultatene går det fram at informantene er svært opptatt av at hverken observasjon eller tiltak skal gjøres til kjenne for barna, på bakgrunn av etiske overveielser. De ønsker at barna skal «merke» minst mulig, og vil ikke at de skal føle seg «spesielle» eller få ekstra bekymringer. Informantenes intensjoner er å bruke kartlegging og tiltak til «det beste for barna». Selv om hensiktene er gode, er det også etiske aspekter som må avveies i forhold til holdninger knyttet til denne formen for skjult observasjon og tiltak. Samtlige av informantene er særlig opptatt av at barn utvikler seg forskjellig, og dette er med på å vise at de har et bredt normalitetsspekter. Likevel blir aspekter som faktisk synliggjør at barn er forskjellige tonet ned. Slik jeg ser det vil effekten kunne bli motsatt – det å dekke over observasjon og tiltak kan også gi signaler om at det er mindre akseptert å ha vansker eller behov for ekstra støtte.



Åpenhet vil kunne bidra til at rommet for ulikhet blir større, og mindre fremmedgjort. Det å bake observasjon og tiltak inn i hverdagen slik informantene gjør, er en god måte å utføre arbeidet på – i tillegg til refleksjon rundt ulikhet, sammen med barna.

Informantene uttrykker også holdninger som tilsier at et for stort fokus på kartlegging vil kunne hindre at barna får være barn, og ha negativ innvirkning på barnehagens innhold. Informantene ønsker ikke at kartleggingen skal ta så mye plass at det vil dra fokuset bort fra frilek og andre aktiviteter som kjennetegner barnehagen. Slike bekymringer er også uttalt i politiske dokumenter og debatt. I Stortingsmelding 41 (2008-2009) heter det at systematisk læringsarbeid, kartlegging, dokumentasjon og vurdering av barnas utvikling og ferdigheter, ikke må resultere i at barnehagens egenart svekkes. Østrem og Pettersvold (2010) uttrykker at en kartleggingskultur kan gå på bekostning av det helhetlige synet på omsorg, lek og læring i norske barnehager. På den andre siden kan det derimot hevdes at det å se bort fra kartlegging og muligheten til å fange opp barn som trenger det, heller ikke samsvarer med barnehagens egenart. Mange barn trenger ekstra tilrettelegging for å få innpass i lek og læring.

### 4.2.3 Observasjon som kartleggingspraksis

Resultatene viser at informantene i sitt kartleggingsarbeid, benytter seg av systematisk observasjon ut fra TRAS, og usystematisk observasjon. I begge formene observerer informantene barna i naturlige sammenhenger gjennom hverdagen. Det vil si at de observerer i lek og i rutinesituasjoner som av- og påkledning, samlingsstund, under måltid og så videre. På denne måten blir observasjon av barns språk i daglig samspill en integrert del av barnehagehverdagen, noe som også er hensikten med bruken av TRAS (Statped, 2012).

Observasjon ved hjelp av TRAS benyttes i de tilfellene de er bekymret for barna. Dette samsvarer med undersøkelser som viser at kartlegging som foretas i norske barnehager har dreiet mot en mer behovsbasert kartlegging (Gulbrandsen og Eliassen, 2012). Informantene er pålagt å kartlegge samtlige barn med TRAS, men følger ikke dette opp. Dette kan som skissert tidligere, være grunnet begrepsforståelse og holdninger, men også mangelen på tid. De forteller at det vil være for tidkrevende å kartlegge alle barn ved hjelp av TRAS. Pålegg om hvordan kartlegging skal utføres, er likevel vanlig. Kartleggingen av språktiltak i bydelene i Oslo kommune viser at fem bydeler oppgir å ha gitt pålegg for kartleggingspraksis til kommunale barnehager (Rambøll, 2010). Dette skiller seg for øvrig fra det som er nedtegnet

om at alle foreldre til treåringer skal få tilbud om kartlegging av sitt barn, slik det ble vedtatt og fikk Stortingets tilslutning den 2. mars 2010 (Ekspertutvalget, 2011).

Det at informantene er pålagt, og kun benytter ett verktøy i sitt kartleggingsarbeid, vil kunne være med på å begrense fagkompetanse og metodisk kompetanse knyttet til andre kartleggingsformer og verktøy. Av Ekspertutvalgets rapport (2011) går det fram at alle verktøy og former har styrker og svakheter, og kan ikke ene og alene bli vurdert til å møte alle behov og målgrupper. Derfor må pedagogen kjenne til flere, slik at de kan foreta informerte vurderinger når de skal velge hensiktsmessig for det enkelte tilfellet (St. meld. nr. 24, 2013). På bakgrunn av dette kan det virke motstridende å gi pålegg om bruken av TRAS, da det vil kunne begrense muligheten til å supplere med andre former og verktøy der det er behov. Ekspertutvalget (2011) skriver at kompetanse som gjelder bruk av kartleggingskompetanse, krever at man får kunnskap gjennom erfaring knyttet til bruken av verktøy. Slik vil pålegget imidlertid føre til at informantene får opparbeidet seg sin kartleggingskompetanse gjennom bruken av verktøyet de benytter. Av resultatene går det fram at samtlige forteller at på bakgrunn av lang erfaring med bruken av TRAS, er de ikke like avhengig av skjemaet lenger, og kan foreta observasjoner uten, fordi de vet hva de skal se etter. Bruken har gjort informantene mer bevisste i forhold til barns språk og språkutvikling. De benytter erfaring, skjønn og fagkompetansen knyttet til barns språk og språkutvikling, i sine usystematiske observasjoner. Dette vil også kunne være medvirkende når informantene uttaler at de ikke ønsker en systematisk kartlegging av alle barna. Slik jeg tolker det, er vurderinger informantene foretar, knyttet til hvor vidt kartlegging av alle er nødvendig og nyttig, og dette gagnar også barna ved at de frigir tid til andre oppgaver og aktiviteter. I dette inngår også vurderinger knyttet til at verktøyet ikke ene og alene kan bli vurdert til å møte alle behov og målgrupper.

Spørsmålet blir likevel hvor vidt den usystematiske observasjonen informantene foretar får konsekvenser i forhold til resultatenes gyldighet. Vil erfaring og skjønn være tilstrekkelig for å gi et riktig bilde av barnet? Eller er bruken av verktøy avgjørende i dette formålet? I veiledningsheftet *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* (2013) står det at pedagogen må bruke sitt faglige skjønn og sin kunnskap om barns språktilegnelse, språkforsinkelser og språkvansker. Skjønn og kompetanse må benyttes når han eller hun følger med på barnets språklige aktivitet og kompetanse, og de må også reflektere over inntrykkene og vurdere. De usystematiske observasjonene – i heftet kalt helhetlige observasjoner, og påfølgende

refleksjoner og vurderinger er bevisstgjørende, og bringer pedagogen et godt og helhetlig bilde av enkeltbarnets språkferdigheter (Udir., 2013). Ut fra dette er faglig skjønn og kompetanse gjennom usystematisk observasjon vektlagt for å gi et helhetlig bilde av barnets språk. Dette samsvarer med informantenes kartlegging. Andre vil igjen kunne hevde at dette alene ikke er nok. I teoridelen går det fram at kartlegging må innebære å innhente informasjon fra flere kilder, ved hjelp av flere former og verktøy, for å få et helhetlig bilde av barnet (Espenakk m.fl., 2010, Vogt 2008). Hvor vidt dette er nødvendig, avhenger igjen av hvor inngående kartleggingen i barnehagen skal være. Skal formålet være å få et overblikk? Er formålet å «sile ut» de barna som trenger ytterligere kartlegging? Vanligvis henvises barn som trenger en mer inngående kartlegging til ytre instanser, der fagfolk med kompetanse som omhandler flere metoder, samt har spesialpedagogisk kompetanse, bistår. Det kan imidlertid være vesentlig å spesifisere ytterligere i politiske dokumenter og Rammeplanen, hva som er hensikten med kartlegging i barnehagen, og hvor inngående den skal være.

Når det gjelder samarbeid rundt kartlegging, viser resultatene at det samarbeides noe på avdelingene, og på tvers av avdelingen, rundt selve gjennomføring av observasjonen, men det er pedagogisk leder som har hovedansvar. Vedrørende den systematiske kartleggingen, kan dette begrunnes med at det er kun hos en informant at alle på avdelingen har vært på TRAS-kurs i tillegg til pedagogisk leder. En undersøkelse har vist at det har vært en nedgang i antallet assistenter som utfører kartleggingen (Gulbrandsen og Eliassen, 2013). I denne studien går det også fram at det er hovedsakelig pedagogisk leder som fyller ut TRAS-skjema. Det at pedagogisk leder i stor grad er alene om kartleggingen, kan kanskje knyttes til kompetanse. Informantene begrunner det selv med at de stoler på egen kompetanse - særlig kompetansen knyttet til barns språk og språkutvikling. Det blir imidlertid motstridende i forhold til at samarbeid er en viktig del av kartleggingen. Innhenting av informasjon fra flere kilder og personer som kjenner barna, er som nevnt vesentlig for å få et helhetlig bilde av barnet (Espenakk m.fl., 2010, Sattler, 2008). Av Ekspertutvalgets rapport (2011) går det også fram at det kan være krevende å omsette observasjoner til vurdering i form av skravering, og derfor understrekes det at personalet må samarbeide om utfyllingen. Det trenger nemlig ikke å være særlig gjennomsluktig hvorfor kartleggeren skraverer utviklingsområdene for barnet som han eller hun gjør.

Av resultatene går det fram at informantene er opptatt av flere aspekter knyttet til barns språk og språkutvikling når de kartlegger, blant annet uttale, ordforråd og hvordan barna bruker språket. Dette viser at informantene er oppmerksomme på aspekter knyttet til språkets form, innhold og bruk. De er også bevisste på at barns språkutvikling utarter seg ulikt, og noe som tas hensyn til når de kartlegger. Dette samsvarer med det Næss (2013) skriver om at språkutviklingen utarter seg forskjellig hos ulike barn, og at det ikke er mulig å gi en helt nøyaktig forklaring på hva som er «normal» språkutvikling. Det trenger derfor heller ikke nødvendigvis være bekymringsfullt om et barn er forsinket eller har en avvikende utvikling. Dette har imidlertid også vært et argument for at kartleggingsverktøy snevrer inn normalutviklingen, og at de derfor handler mer om konstruerte rammer for hva som er normalt og ikke (Pettersvold og Østrem, 2010). Som det går fram tidligere i drøftingen uttrykker informantene at de har et bredt «normalitetsspekter» - om de benytter kartleggingsverktøy eller ikke. De legger vekt på at barna må få «tid på seg» før man starter eventuell kartlegging, slik at hensynet til nettopp det at barn utvikler seg forskjellig blir ivaretatt. Selv om man kan få assosiasjoner til en vente å se holdning her, er det tydelig at informantene gjennom den usystematiske observasjonen som foregår kontinuerlig, likevel har en tett oppfølging av barnas språk. Videre skisseres det at bekymringen er størst når det gjelder manglende språkforståelse hos barn, fordi det betyr at vansken kan være mer omfattende. Espenakk med flere (2011) skriver at det er et klart risikotegn når barn viser manglende språkforståelse, fordi språkforståelsen er grunnlaget for videre språkutvikling. Blant annet vil manglende språkforståelse kunne føre til at barnet ikke mestrer samspill med andre, og på denne måten kan de også miste innpass i lek og aktiviteter som er fruktbare for språkutviklingen. Derfor er det vesentlig at man i barnehagen har kompetanse vedrørende risikofaktorer i forhold til språkvansker. Mange kompetansehevende tiltak innenfor barns språk og språktilegnelse blitt iverksatt for personalet i barnehagen i den senere tid. Undersøkelser viser at mange barnehager er opptatt av barns språk, men at det er behov for å lære mer (St. meld. nr. 24, 2013). I denne studien uttrykker informantene at deres fagkompetanse er god – uten at hensikten her er å vurdere den. De har tilegnet seg sin fagkompetanse knyttet til barns språk og språkutvikling, gjennom utdanning og erfaring, samt ut fra bruken av TRAS. Denne kompetansen vil også være sentral i flere deler av kartleggingen, både når det gjelder selve gjennomføringen, utarbeidelse og iverksettelse av tiltak, og i foreldresamarbeid (Næss, 2013).

## 4.2.4 Tiltak, ansvar og hensikt

Det går fram av resultatene at hensikten med kartlegging for informantene er å fange opp barn som trenger ekstra tilrettelegging. Observasjonene de foretar seg, blir brukt som utgangspunkt for forbyggende tiltak, enten som barnehagen selv utfører, eller de får støtte til.

Dette samsvarer med det som står i Stortingsmelding 41 (2009) om at formålet med kartlegging av barns språk skal være å sikre at barnehagene oppdager de barna som trenger særskilt språkstimulering. Videre skal kartleggingen være utgangspunkt for å gi barna ekstra oppfølging og hjelp tidlig

Gjennom generell språkstimulering er informantene opptatt av å integrere tiltak i hverdagslige situasjoner, blant annet lek ute og inne, samlingsstund, måltid og av- og påkledning. Dette er i tråd med teori som omhandler språkstimulering. Blant annet skriver Næss (2013) at språklig stimulering gjennom den daglige virksomheten, vil gi gode utviklingsforhold i forhold til barns språklige- og sosiale ferdigheter. Likens gir det mulighet for å gi barna gode førstehåndserfaringer knyttet til det å utvikle språket. De er også opptatt av at voksne må være gode språkmodeller for barna. Dette kan være senket taletempo, blikkontakt med barna, tydelig artikulering, gjentakelse og det at man ikke retter på barna, men repeterer det riktige. Denne typen modellering er gunstig fordi det gir barnet mulighet til å imitere ytringer som barnet ennå ikke har i sitt repertoar (Espenakk m.fl., 2010). Informantene er opptatt av at alle barn skal føle seg inkluderte, og dette er noe av årsaken til at tiltak bakes inn i naturlige situasjoner. Det at tiltakene integreres i daglig aktivitet, kan imidlertid gjøre det vanskelig å skille de generelle tiltakene, og tiltakene rettet mot enkeltbarn. Som det går fram av teoridelen, trenger det heller ikke være ulikt innhold i tiltakene (Udir., Spesialundervisning, 2009). Jeg tolker informantene dit hen at tiltakene rettet mot enkeltbarn, er forsterkede generelle språkstimuleringstiltak som skissert over, i naturlige situasjoner, og ved hjelp av smågrupper og en-til-en situasjoner. Noen ganger kan dette være for barn som ikke har en støtteressurs, men som har et lite vedtak etter utredning fra PPT, og som informantene utfører etter veiledning av Pedagogisk Fagsenter. Veiledning fra fagsenteret er mer knyttet til innlæring av spesifikke språkferdigheter. Denne veiledningen kan også gi informantene ytterligere kompetanse knyttet til språkstimuleringstiltak, og er en del av fagsenterets oppgave knyttet til å bistå barnehagens tilrettelegging av barnehagetilbudet for barn med spesielle behov (Oslo kommune, 2013).

Beskrivelsene over viser at informantene evner å sette i gang og/eller utføre tiltak for enkeltbarn ved å tilpasse innholdet. Vanligvis regnes tiltaket som spesialpedagogisk hvis det er ment til å hjelpe barnet for å bedre barnets lærevansker eller manglende/sen utvikling. Derfor vil betegnelsen på tiltaket være avhengig av hvilke mål som settes, fordi det er nettopp målet med tiltaket og individrelateringen som er det avgjørende (Udir., Spesialundervisning 2009). Uansett hvordan tiltakene betegnes, blir imidlertid tanken om tilpasset opplæring ivaretatt gjennom informantenes beskrivelser av sitt arbeid. De ønsker i hovedsak å prøve ut tiltak med den kompetansen som er i barnehagen, før de henviser barn videre. Likevel uttrykker samtlige av informantene at dette arbeidet kan være utfordrende på bakgrunn av mangel på tid og ressurser. Ordene en av atten går igjen i intervjuene, og her siktes det til at det er vanskelig å tilrettelegge spesielt for et barn i en stor barnegruppe der alle har individuelle behov. Informant 1 sier det slik:

*«Men det er det som er vanskelig i jobben vår, når vi har atten barn, atten individer, atten forskjellige måter å få ting til på, vi kanskje ikke alltid kan gjøre alt som trengs for det barnet, det er stor gruppe, og det er tre voksne kanskje bare mellom ti og to vanligvis.»*

Videre viser resultatene at informantenes hensikt med den systematiske kartleggingen ved hjelp av TRAS, også er å kunne ha noe å vise til, i de tilfeller de ønsker en videre kartlegging ved hjelp av Fagsenterets drøftingsteam, og deretter av PPT. Informantene utfører som nevnt språkstimuleringstiltak med den kompetansen som barnehagen besitter, i stor grad. Likevel forteller en informant at han vil at eksterne ressurser skal settes inn når et barn trenger ekstra tilrettelegging utover den generelle språkstimuleringen. Dette begrunnes med at spesifikke tiltak for innlæring av språkferdigheter, som fagpersoner fra Pedagogisk fagsenter anser som nødvendig, uteblir på bakgrunn av mangel på tid. Det blir imidlertid alltid ekstra fokus på de barna som trenger det, i form av å skape trygge rammer og støtte sosialt. Dette kan virke motstridende fordi manglende språklig mestring, vil kunne påvirke barnets trygghet og sosiale ferdigheter negativt, og tiltak vil kunne være avgjørende. Språkutvikling har en vesentlig funksjon som grunnlag for en rekke områder i barns utvikling, når det gjelder personlighet, kunnskap- og kulturell kompetanse, og sosiale ferdigheter. Det kan være skadelig når en språkvanske blir oversett, mens iverksettelse av forebyggende språkstimuleringstiltak vil uansett kunne være nyttige - språkvanske eller ikke (Næss, 2013). Dette reiser spørsmål om hva man skal forvente er barnehagens oppgaver, når det kommer til igangsettelse og utførelse av spesifikke tiltak. Hvor går skillet mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogiske

aspekter ved kartlegging og tiltak? I en kartleggingsrapport som tar for seg språktiltak i bydelene i Oslo, pekes det på et behov for å styrke arbeidet med språktiltak i barnehagene, ved å etablere en felles forståelse av hva systematisk språkstimulering innebærer (Rambøll, 2011). Kanskje vil det med en slik oversikt bli tydeligere hva som er barnehagens oppgave med tanke på tilpasset opplæring.

Resultatene viser også at hensikten med kartleggingen av barnas språk, også handler om det å skape oversikt for egen del, ved å systematisere observasjonene i et skjema. Informantene sier skjemaet kan være til hjelp for å nyansere observasjonene man har gjort, samt gi hjelp til å sette fokus på hva man skal se etter. Dette støtter opp om argumenter uttrykt i debatt og politiske dokumenter om at verktøyet er nyttig for å ivareta et mer systematisk arbeid i å identifisere barns språklige utfordringer. Kartlegging ved hjelp av verktøy kan være en metode som kan understøtte den tidlige pedagogiske innsatsen i barnehagen. Det hevdes at ferdigdefinerte, strukturerte kartleggingsverktøy kan bistå pedagogen i å oppdage noe mer eller noe annet enn det han eller hun ser i hverdagen (Udir., Språk i barnehagen, 2013).

Det går også fram av resultatene at TRAS-observasjoner og usystematiske observasjoner blir brukt som utgangspunkt i foreldresamtaler. Når informantene skal formidle kartleggingsresultatene, er de særlig opptatt av å både formidle barnets styrker og svakheter, og dette er i tråd med det som går fram av teoridelen knyttet til foreldresamarbeidet. Ekspertutvalget (2011) skriver at hvis fokuset på barnets svakheter blir for stort, vil det kunne påvirke de voksne slik at det i mindre grad legges merke til positive sider ved barnet og dets utvikling. Formidlingen viser imidlertid at informantenes holdninger til kartlegging også omhandler å fokusere på barnets styrker, på tross av at de uttrykker at det å kartlegge alle barn, vil kunne være å lete etter feil hos barna. Ved at informantene foretar avveielser rundt formidling, og hvordan man skal gå fram benytter de seg det Gotvassli (2004) kaller samspillskompetanse, eller sosialkompetanse. De reflekterer over at det å kun fokusere på barnets svake sider i formidling av kartleggingsresultater, vil være uetisk.

Informantene forteller også at de er opptatt av å snakke med foreldrene om deres opplevelse av barnet. De ønsker å se barnet i lys av den informasjonen foreldrene gir, for å forstå eventuelle bakenforliggende årsaker til barns vansker. Slik inngår foreldresamtalen i kartleggingsarbeidet, og bakgrunnsinformasjon om barnets utvikling og funksjonsevne i hverdagen, utenom barnehagen blir vektlagt. I samtalen med foreldrene er målet å skape en felles forståelse av barnets språkevner og hvordan eventuelle vansker fremstår (Espenakk

m.fl., 2010). Alle informantene forteller at de veileder foreldrene og forsøker å få dem til følge opp språkstimuleringstiltak hjemme. Målet med dette, er at tiltakene ikke skal begrenses til en arena, og på denne måten kunne ivareta kontinuiteten i språkstimuleringen.

#### 4.2.5 Barnehagen, kartlegging og kompetanse

Resultatene viser at informantene benytter sin kompetanse knyttet kartleggingsformen de benytter seg av. Blant annet drar de nytte av sin fagkompetanse knyttet til barns språk og språkutvikling i forhold til alle aspekter ved kartleggingen. Andre eksempler er at de bruker metodisk kompetanse knyttet til verktøyet TRAS, samspillskompetanse i forhold til barn under kartlegging og i tiltak, samt i foreldresamtalen, og til slutt læringskompetansen gjennom erfaring med den kartleggingen de foretar. Målet i denne oppgaven er ikke å vurdere informantenes kompetanse, men gjennom dem vise hvilke kompetansetyper som kan være nødvendig i kartleggingsarbeidet. Gotvassli (2004) sin handlingskompetansemodell blir skissert i oppgaven blant annet fordi barnehagesektoren, som nevnt i teoridelen, på mange måter er i endring. Dette krever at man i barnehagen har evnen til å møte nye krav og omstillinger, det vil si at man må ha handlingskompetanse. Fokuset på kartlegging kan også, slik jeg ser det, sees på som en slik endring. Gotvassli (2004) referer til NOU 1991:4, og skriver at handlingskompetanse er summen av læringskompetanse, samspillskompetanse, metodekompetanse og fagkompetanse. På bakgrunn av dette må man i barnehagen bruke disse komponentene, også når det gjelder kartlegging av barns språk. Som det går fram over, gjør informantene seg nytte av de ulike komponentene i sitt kartleggingsarbeid. Det går imidlertid også fram av resultatene, at informantene synes det kan være utfordrende foreta systematiske observasjoner og iverksette tiltak på grunn av manglende tid og ressurser. Gotvassli (2004) skriver at handlingskompetansen først og fremst utvikles i et læringsmiljø som inneholder faglige og sosiale utfordringer, der selvstendig arbeid og problemløsning vektlegges. Informantenes handlingskompetanse, som er nødvendig i forhold til kartlegging av barns språk, kan bli utfordret nettopp på bakgrunn av faktorer i læringsmiljøet. Dette kan knyttes til den organisatoriske kompetansen Gotvassli (2004) beskriver, men som ikke er en del handlingskompetansemodellen. Her handler det nettopp om at individets kunnskap og ferdigheter vil kunne bli påvirket av ulike kontekstuelle forutsetninger (Gotvassli, 2004).

I Rammeplanen 12 er det formulert at barnehagen skal være en lærende organisasjon, og i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) understrekes betydningen av personalets kompetanse.



Samtidig påvirkes barnehagepolitikken i Norge av internasjonale føringer, blant annet gjennom rapporter utarbeidet av OECD. I Starting strong II (2006), underbygges utfordringer knyttet til kvalitet og innhold på grunn av den lave andelen pedagoger og rekruttering av barnehagelærere. Nye krav stilles i forhold til kompetanse og kvalitet - samtidig som det mangler pedagoger, er mange ufaglærte og sykefravær er høyt. Kan det tenkes at omstillinger og krav blir *for* store for barnehagen slik den er i dag? For at man i barnehagen skal få tilegnet seg kompetansen kartlegging krever, og for at man skal få utført arbeidet med å kartlegge barns språk og iverksette tiltak, må rammebetingelsene tillate det. I Stortingsmelding 24 (2012-2013) foreslås det at det settes i gang et arbeid for å heve personalets kompetanse. Videre skal kunnskapsgrunnlaget knyttet til observasjon og kartlegging av barns språk i barnehagen og oppfølging av enkeltbarn, styrkes.

## 5 Avslutning

### 5.1 Konklusjon av problemstillingen

I denne oppgaven har jeg søkt å belyse hvordan tre pedagogiske ledere i barnehagen kartlegger barns språk, og hvordan kartleggingsresultater kan føre til iverksettelse av tiltak.

Forskningsspørsmålene har vært følgende:

*Hvilke forståelse har pedagogisk leder av kartleggingsbegrepet?*

*Hvilke former for kartlegging benyttes i deres arbeid?*

*Hvilke kompetanse ligger til grunn i pedagogisk leders arbeid med kartlegging av barns språk?*

Når det gjelder forståelse av kartleggingsbegrepet, gir informantene til dels ulike forklaringer. Det går imidlertid fram av beskrivelser som angår kartleggingsformer og verktøy, samt informantenes kartleggingspraksis, at de forstår kartlegging i barnehagen som ulike former for observasjon. Informantene forteller at de ikke ønsker kartlegging av alle barn, men likevel foretar de i hovedsak usystematiske observasjoner av barna kontinuerlig. Ut fra en vid forståelse av kartleggingsbegrepet, og deres egne forklaringer, kan dette klassifiseres som kartlegging. Begrepene testing og kartlegging benyttes tidvis om hverandre når kartleggingsprosessen beskrives - dette til tross for at testing ikke inngår i informantenes arbeid. Årsaken til at forståelsen av kartleggingsbegrepet er vesentlig å drøfte, er at hvilke betydning man tillegger begrepet, vil kunne påvirke holdninger, og hvordan man tolker hva kartlegging i barnehagen skal innebære. Først med en nyansering av målsettingen med kartleggingen, og en spesifisering av hvordan systematisk kartleggingsarbeid i barnehagen skal foregå, vil det være mulig å sikre at pedagogiske ledere har en avklart rolle i forhold til kartlegging. Likeens har dette betydning for hvor inngående kartleggingsarbeid i barnehagen skal være.

Resultatene viser at informantene kartlegger barns språk ved hjelp av usystematisk observasjon og systematisk observasjon ut fra TRAS. Informantene er pålagt å bruke TRAS fra bydelshold, og foretar behovsbasert kartlegging av enkeltbarn ved hjelp av dette verktøyet. Observasjoner bakes inn i naturlige situasjoner gjennom dagen, og de foretar observasjoner i smågrupper og en-til-en situasjoner. Pålegget om å benytte TRAS for å kartlegge barnas

språk, kan medføre at andre former og verktøy utelukkes. Dette vil kunne være i strid med teori som omhandler at et enkelt verktøy alene, ikke kan møte alle behov og formål. Samtidig kan et pålegg føre til at kartleggingskompetansen begrenses. Informantene har imidlertid tilegnet seg kompetanse knyttet til barns språk og språkutvikling, faglig skjønn og kartleggingskompetanse blant annet gjennom bruken av TRAS. Informantene bruker disse aspektene i sine usystematiske observasjoner for å ha et overblikk på alle barna. Det råder uenighet om hvorvidt dette er tilstrekkelig for å fange opp de barna som trenger ekstra tilrettelegging. Informantene gir imidlertid selv uttrykk for at dette er en form som fungerer for dem, og at de evner å fange opp barna som trenger ekstra tilrettelegging. For dem vil det derfor ikke nødvendigvis være hensiktsmessig å kartlegge alle barna.

Det går også fram av resultatene at informantene ikke ønsker kartlegging av alle barn grunnet praktiske aspekter som mangel på tid og resurser, men også på bakgrunn av etiske overveielser. Kartlegging av alle barn vil for dem kunne bety å lete etter «feil» hos barna. Holdninger knyttet til kartleggingens formål kan være avgjørende for hvorvidt kartleggingen er ønskelig eller ikke, og kan være medvirkende til at informantene ikke ønsker kartlegging av alle barn. Ser man på kartlegging som det å lete etter feil hos barna, vil det medføre en rekke uetiske aspekter. Hvis kartlegging derimot har som formål og også å identifisere barns styrker som man kan bygge videre på, vil de etiske aspektene bli mindre utfordret. Det å utelukke kartlegging helt vil også kunne betegnes som uetisk, hvis det betyr at barn ikke får tilrettelagt innholdet ut fra egne læringsforutsetninger.

Resultatene viser at informantene kartlegger for å kunne iverksette tiltak for barn som trenger det, enten som de utfører selv og/eller som de får støtte til. Dette samsvarer med hensikten som er skissert i Stortingsmelding 41. Informantene iverksetter hovedsakelig tiltak og utfører dem selv, med den kompetansen som er i barnehagen, på bakgrunn av kartleggingsresultatene. Tiltak rettet mot enkeltbarn omhandler forsterket generell språkstimulering som bakes inn i naturlige situasjoner, eller som utføres i smågrupper eller en-til-en. Likevel går det imidlertid også fram at det er ønskelig med støtteressurs når fagpersoner anser at tiltak utover generell språkstimulering er nødvendig. Resultatene indikerer at skillene mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp ikke er tydelige. Her vil det kunne være relevant med en tydeliggjøring for at pedagogiske ledere skal kunne kjenne sitt ansvar for iverksettingen av ulike språkstimuleringstiltak. Resultatene viser også at informantene gir uttrykk for at det kan være utfordrende å ivareta barnas individuelle behov, ved å drive et systematisk pedagogisk arbeid for å fange opp barn som trenger det, samt

iverksette tiltak. Dette skyldes mangel på tid og resurser. Barnehagesektoren er i endring med nye krav til kvalitet og kompetanse, og samtidig er det mangel på pedagoger og høyt sykefravær. Dette kan føre til en inkongruens mellom krav og forhold i barnehagen. For at informantene skal kunne utføre sitt kartleggingsarbeid og iverksette tiltak, må rammebetingelsene tillate det. Dette fordrer at det er tilstrekkelig bemanning, og at det gis mulighet til å utvide kartleggingskompetansen. På denne måten vil utfordringer knyttet til å ivareta det enkelte barn på en god måte, kunne begrenses.

## 5.2 Metodiske overveielser

I denne studien ble det valgt en kvalitativ tilnærming. Målet har følgelig ikke vært å generalisere funnene. På grunn av studiens tidsbegrensing, valgte jeg å ikke kombinere flere metoder. Likevel tenker jeg at studiens resultater kan ha en viss overførbarhet til lignende barnehagekontekst. Kartlegging av barns språk har hatt betydelig fokus både i politiske dokumenter og i debatt, og følgelig i barnehagen. På bakgrunn av dette kan resultatene kanskje være gjenkjennelige for andre. Jeg stilte kun krav om at informantene skulle arbeide som pedagogiske ledere, noe som ble gjort fordi det er en mangfoldig gruppe. Ikke alle har barnehagelærerutdanning, og hensikten var at utvalget skulle kunne gjenspeile dette. I etterkant ser jeg imidlertid også at dette kunne vært gjort annerledes. Et mer ensartet utvalg med kun barnehagelærere kunne gitt mulighet for å se på aspekter knyttet til språk og språkutvikling i utdanningen, opp mot pedagogisk leders kartleggingspraksis.

Studiens troverdighet, overførbarhet og validitet eller bekreftbarhet er forsøkt styrket gjennom nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåter, og av teorien resultatene er drøftet mot. Intervju ble valgt som metode, og hensikten som var å innhente fyldige beskrivelser, ble ivarettatt ved hjelp av en nøye utarbeidet intervjuguide. Informantene forteller at de etter beste evne kartlegger barnas språk og iverksetter tiltak, samtidig som det også går fram at det kan være utførende på bakgrunn av manglende tid og resurser. Slik må man alltid ta i betraktning at det kan forekomme skiller mellom teori og praksis.

## 5.3 Videre arbeid

I oppgaven er det ikke gått inn på utfordringer knyttet kartlegging av minoritetsspråklige barn. Informantene er inne på dette i studien, og forteller om utfordringer knyttet til det å finne passende verktøy med tanke på behov og formål. Dette er noe som har stort fokus i politiske

dokumenter. Det går fram av Stortingsmelding 24 (2012-2013) at det skal arbeides med styrking av personalets kompetanse knyttet til flerspråklighet, samt utvikling av egnede kartleggingsverktøy for barnas språklige utvikling. I videre arbeid kunne det vært aktuelt å se på språkkartlegging og iverksettelse av tiltak i forhold til minoritetsspråklige barn.

Som det går fram av studien, er det knyttet flere utfordringer til det å kartlegge barns språk. Ulike betydninger av begrepet fører, slik jeg ser det, til at det ikke er klart hva kartleggingen skal omhandle. Dessuten har flere hevdet at kartlegging innebærer å lete etter «feil» hos barna, og slik jeg tolker det, har mange negative assosiasjoner til kartleggingsbegrepet. Informantene ønsker helst å kartlegge i naturlige sammenhenger, uten å måtte konstruere «kunstige» situasjoner. På bakgrunn av dette kunne det vært aktuelt å undersøke hvordan «gode» kartleggingsprosesser utarter seg i barnehagen, og hvilke kriterier som må ligge til grunn.

# Referanser

- Andenæs, A. (2001). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H (red.), *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aukrust, V. G. (2006) *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*, Kunnskapsdepartementet.
- Barnehageloven (2006). Lov om barnehager. Hentet fra:  
<http://www.lovdatab.no/all/nl20050617-064.html>
- Befring, E., (2004) *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bleken, U & Vedeler, L. *Barns lek og språkutvikling kan ikke atskilles*. Første Steg 1/2013 (s. 46-48).
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language and language disorders*. New York: Wiley.
- Buli-Holmberg, Jorun (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I: Bjørnsrud, Halvor & Nilsen, Sven (red.) (2012). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk AS.
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode. Universitetsforlaget. Oslo.
- Espenakk, U., Engen, L., Frost, J., Helle, H., Horn, E., Høigaard, B., Kausrud, T., Klem, M., Koss, M. M., Monsrud, M-B., Ottem, E., Rygvold, A-L., Utgård, T. (2007) *Språkveilederen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatterne.
- Evenshaug, T., Johansson, T., Dehnæs Hogsnes, H., Kaurel, J., Kvaran, K., Løvlie, L., Nordbrønd, B., Sandvik, N., Thuen, H., Ulla, B., & Østrem, S. (2010). *Barnehageopporet*. Hentet fra: <https://sites.google.com/site/barnehageopporet/>
- Germeten, S. & Skogen, E. (2011). Grunnlag for læring. *Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K-Å. (2004). Et kompetent barnehagepersonale. (2.utg.). *Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S.
- Grønmo, Sigmund (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hagtvet, B. E. (2004) *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. 2 utg. Oslo: Cappelen Forlag A/S.
- Hagtvedt, B.E. Horn, E. (2004): De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. I: *Spesialpedagogikk*. Befring, E. Tangen, R. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hjardemaal, F., (2011). Vitenskapsteori. I: Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: Veiledningshefte*. Info Vest.
- Løkken, G. & Søbstad F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. *Harvard Educational Review*. Vol. 62, Nr .3, s. 279-300. Kopisamling.
- Maxwell, J.,A. (2008). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. (2. Utg.). California: Sage Publications, Inc.
- Moser, T. (2010). *Mer edruelighet i barnehagedebatten*. Første Steg 3/2010 (s. 40-42).
- Moser, T. (2012). *Mellom danning, kartlegging, instrumentalisme og meningsskaping – hva er egentlig barnehagens egenart(er)?* Paper presentert på Barnehagekonferansen 2012, Ålesund.
- Mørland, B. (red.) (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH (2012): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- NOU 2009:10. (2009). *Fordelingsutvalget*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- Næss, K.-A. B. (under review). Barns språkutvikling. Ragnheidur Karlsdottir og Ingunn Hybertsen Lysø (red.). *Læring – utvikling - læringsmiljø*. En innføring i pedagogisk psykologi. Trondheim: Akademika Forlag.
- Næss, S. og Sveen, O. (1994). *Håndbok for Askeladden*.
- OECD *Starting strong II* (2006). Hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0020/ddd/pdfv/290404-starting\\_strong\\_ii-early\\_childhood\\_education\\_and\\_care\\_-2006.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0020/ddd/pdfv/290404-starting_strong_ii-early_childhood_education_and_care_-2006.pdf)
- Oslo kommune (2008). *Barnehagenes pedagogiske fagsenter*. Hentet (22.5.2013) fra:  
[http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/barn\\_ungdom\\_og\\_familie/pedagogisk\\_fagsenter/](http://www.bydel-bjerke.oslo.kommune.no/barn_ungdom_og_familie/pedagogisk_fagsenter/)
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer – mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Rambøll management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Slutt\\_rapport%20spr%C3%A5kstimulering%20og%20spr%C3%A5kkartlegging.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Slutt_rapport%20spr%C3%A5kstimulering%20og%20spr%C3%A5kkartlegging.pdf)
- Rambøll management (2011). *Kartlegging av språktiltak og sammenheng mellom barnehage og skole i bydelene i Oslo kommune*. Hentet fra: <http://www.oslo.kommune.no/>
- REK (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) (2013). *Informasjon og samtykke*. Hentet fra:  
[https://helseforskning.etikk.no/ikbViewer/page/forside?\\_ikbLanguageCode=n](https://helseforskning.etikk.no/ikbViewer/page/forside?_ikbLanguageCode=n)
- Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A.-L. (2004). *Språkvansker hos barn*. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (3.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis; et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Sattler, Jerome M. (2008). *Assessment of Children. Cognitive Foundations*. (5. Utg.). San Diego, California: Sattler Publisher, Inc.
- Snow, Catherine E. & Van Hemel, Susan B. (2008). *National Research Council of the National Academies. Early Childhood Assessment : Why, What, and How*. Washington, DC, USA: National Academies Press.
- Statped (2011). *Observasjon av barns språk*. Hentet fra:  
<http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvansker/TRAS/>



- Stortinget (2009). *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagene*. Sak nr. 4. Hentet fra: <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2009-2010/100302/4/>
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- St. meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- St.meld. nr. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>
- Strand, E. H. (2007). *Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS i barnehagen til tiltak som hjelper barn?* Akademisk avhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thagaard, Tove (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Stavanger (2010). *TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling)*. Hentet fra: [http://lesesenteret.uis.no/kurs\\_og\\_boeker/boeker\\_og\\_hefter/article1989-588.html](http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html)
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. En veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk, språktilegnelse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vogt, Adam (2008). *Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I: Haugen, Richard (red.) (2008). Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Østrem, S. (2010). *Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål?* Nordisk Barnehageforskning 2010. Vol 3 nr. 3. Hentet fra: <http://grundtvig.hio.no/index.php/index/search/advancedResults>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg1: Samtykkeskjema

*Våren 2013*

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***Kartlegging i barnehagen***

##### **Bakgrunn og hensikt**

Jeg er student ved Høgskolen i Telemark, og arbeider nå med masteroppgaven tilknyttet studiet *Master i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse*. Språkkartlegging i barnehagen har blitt satt på dagsorden i den offentlige og politiske debatten, etter at det ble vedtatt at alle treåringer gjennom sine foreldre skal motta tilbud om språkkartlegging. Debatten har blant annet handlet om at dette vil føre til endringer av barnehagens oppgaver og innhold, samt at det vil få utilsiktede konsekvenser for barna. I denne sammenheng har jeg valgt språkkartlegging som tema i masteroppgaven, og ønsker på bakgrunn av dette å undersøke hvilke konsekvenser dette har for barnehagelærers arbeid i barnehagen. Jeg ønsker å belyse flere aspekter ved temaet, blant annet hvilke kartleggingskompetanse som finnes i barnehagen, hvordan kartleggingsprosessen foregår, hvordan utarbeiding av eventuelle tiltak foregår, og hvordan foreldresamarbeid påvirkes og utformes.

##### **Hva innebærer studien?**

Undersøkelsen vil omhandle tre kvalitative intervjuer av tre barnehagelærere. Ved å samtykke til denne forespørselen, takker du ja til å delta i et av de tre kvalitative intervjuene. Intervjuet vil vare i cirka en time, og det vil bli gjort lydopptak av samtalen. Intervjuene vil bli utført i slutten av februar 2013, og oppgaven i sin helhet vil bli levert i starten av mai 2013.

### **Mulige fordeler og ulemper**

Studien medfører ingen ulemper, men gir mulighet for refleksjon over et aktuelt tema.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Ingen andre enn intervjuer har tilgang på opplysninger om deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien. Lydopptak vil bli slettet etter at oppgaven er levert i mai.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst - uten å oppgi noen grunn, trekke ditt samtykke til å delta. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen under.

Hilsen Elin Furnes Solheim, tlf.nr 452 47 145

Masterstudiet Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse

Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Telemark

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

#### **Bakgrunn**

##### ***Kompetanse, erfaringer og holdninger***

*Hvordan vil du definere begrepet kartlegging?*

*Hva tenker du er formålet med kartlegging?*

*Hva slags type kartleggingsverktøy kjenner du til?*

*Hvilke former eller metoder for kartlegging kjenner du til? Eks. intervju, observasjon.*

*Er du sertifisert for å utføre ulike kartleggingsverktøy?*

*Har du noen gang fått veiledning eller opplæring som omhandler kartlegging? Eventuelt hva slags veiledning eller opplæring?*

*(Hvis ikke, hvorfor ikke?)*

*Hva slags språkferdigheter har du erfaring med å kartlegge?*

*Hvor gamle er barna?*

*Har du erfaring med å kartlegge samme barn flere ganger?*

*Hva tenker du er nytteverdien av kartlegging? For barnet? For foreldrene? For personalet?*

*Hvilke holdning har du til språkkartlegging av enkeltbarn? Hvilke holdning har du til språkkartlegging av alle barn?*

*Hvilke etiske overveielser gjør du deg rundt kartlegging av barn generelt? Enkeltbarn? Av grupper?*

#### **Kartleggingsprosessen**

##### ***Forberedelser***

*Hvilke forberedelser gjør du i forkant av kartleggingen for din egen del, for barnet, for foreldrene og for kollegaer?*

*Hvordan vektlegges formålet med kartleggingen?*

*Hvilke rammefaktorer tenker du på når du planlegger kartlegging av et barn?*

*Hvordan sikrer du at kartleggingsverktøyet er passende i forhold til det formålet kartleggingen har av det enkelte barn? Riktig verktøy?*

### **Gjennomføring av kartleggingen**

*Hvordan blir barnet ivaretatt i kartleggingen for eksempel hvis barnet vil avslutte eller ikke vil svare?*

*Hvilke tilbakemeldinger gis til barnet underveis?*

*Hvordan følges eventuelle standardiserte/fastlagte beskrivelser for gjennomføring opp? (mal)*

*Hvordan struktureres kartleggingssituasjonen?*

### **Analyser og tolkning av kartleggingsresultater**

*Hvilke rutiner har dere i barnehagen for å analysere og tolke resultater fra kartlegging?*

*Er det noen i barnehagen du kan drøfte kartleggingsresultatene med?*

*Hvis ja, hvilke kompetanse eller erfaring har denne personen?*

*Hva slags kompetanse mener du man må ha for å tolke kartleggingsresultatene?*

*Hva gjør du for at resultatet av kartleggingen skal gi et så riktig bilde av barnet som mulig?*

*Hva vektlegger du i tolkning og analyse av resultater?*

*Hvilke rutiner finnes for oppbevaring og lagring av kartleggingsresultater?*

### **Oppfølging av kartleggingsresultater**

#### **Tiltak**

*Hvordan brukes resultatene som utgangspunkt for tiltak?*

*Kan du gi eksempler på generelle språkstimuleringstiltak som brukes i barnegruppa?*

*Hva vektlegges i gjennomføringen av disse tiltakene?*

*Hvilke spesifikke tiltak blir iverksatt på bakgrunn av kartleggingsresultater?*

*Hva vektlegges i disse tiltakene når det gjelder innhold og organisering?*

*Hvem utfører tiltak i forhold til det enkelte barn? Pedagogisk leder, foreldre, spesialpedagog, førskolelærer, assistent, foreldre eller alle?*

*Hvordan er det når det er en støttepedagog/assistent inn i bildet?*

*Hvordan evalueres eventuelle tiltak? Hva vektlegges i evaluering av tiltak?*

### **Kollegasamarbeid**

*Hvordan samarbeides det i kollegiet under en kartleggingsprosess?*

*Hvordan informeres kollegaer om kartleggingsresultater?*

*Hvordan samarbeides det om eventuelle tiltak? Hva vektlegges? Hvem samarbeider om tiltakene?*

### **Foreldresamarbeid**

*Hvordan samarbeides/involveres det med foreldrene om kartleggingsprosessen?*

*Hvordan informeres/formidles foreldre om kartleggingsresultater?*

*Hvordan samarbeides det om eventuelle tiltak? Hva vektlegges?*

*Hva slags samarbeid legges det opp til med foreldre etter at de er informert om kartleggingsresultater?*

Kari-Anne B. Næss  
Institutt for pedagogikk  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32797 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:


32797	<i>Kartlegging i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari-Anne B. Næss</i>
Student	<i>Elin Furnes Solheim</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.


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

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Åsne Halskau

  
Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Elin Furnes Solheim, Brochmannsgate 3, 0470 OSLO