

Flere barn på blokka:

Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen

Liv Torunn Eik og
Gerd Sylvi Steinnes



HØGSKULEN I VOLDA





Liv Torunn Eik og Gerd Sylvi Steinnes

Flere barn på blokka:

**Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om
vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen**

© 2017, Liv Torunn Eik¹, Gerd Sylvi Steinnes².

¹Høgskolen i Sørøst-Norge

²Høgskolen i Volda

Høgskolen i Sørøst-Norge

Horten, 2017

Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 18/2017

ISSN: 2464-3505 (Online)

ISBN: 978-82-7860-308-6 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

Denne rapporten presenterer et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen. Prosjektet er initiert og finansiert av Utdanningsforbundet. Vi takker Utdanningsforbundet for oppdraget og Morten Solheim for tilrettelegging og konstruktivt samarbeid underveis.

Turid Thorsby Jansen har veiledet barnehagene i prosjektet og har i tillegg vært en viktig støttespiller for oss som forskere i utvikling og gjennomføring av prosjektet. Hun har også bidratt med tekst i rapporten og har i hovedsak utformet tekstene som handler om didaktikk og om veiledningen. I tillegg har Turid gitt verdifulle innspill på tekstutkast i prosessen med rapportskrivning. En stor takk for alle gode bidrag!

For oss som forskere har det vært inspirerende og lærerikt å få anledning til å følge to barnehager over en lengre periode. En stor takk til styrerne og barnehagelærerne som har brukt av sin tid og har bidratt med kunnskaper, engasjement og stå - på vilje. Uten deres innsats hadde prosjektet ikke latt seg gjennomføre. Takk!

14.11.2017

Liv Torunn Eik

Høgskolen i Sørøst-Norge

Gerd Sylvi Steinnes

Høgskulen i Volda

Sammendrag

Vurderingsprosjektet er initiert og finansiert av Utdanningsforbundet. Prosjektet ble gjennomført som et interaktivt forsknings- og utviklingsarbeid over halvannet år der forskere, veileder og deltakere fra to barnehager har vært involvert. Fokus har vært utvikling av barnehagenes arbeid med vurdering av barns trivsel og allsidige utvikling.

Forskere har vært førsteamanuensis Liv Torunn Eik, Høgskolen i Sørøst-Norge og førsteamanuensis Gerd Sylvi Steinnes, Høgskulen i Volda. Tidligere førstelektor ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Turid Thorsby Jansen har vært veileder for barnehagene. Det har vært gjennomført tre runder med gruppeintervjuer av styrere og barnehagelærere, to runder med veiledning i nettverksgrupper samt fire dialogseminarer med faglige presentasjoner og drøftinger mellom forskere, veileder, styrere og barnehagelærere. Som del av det interaktive designet har funn fra intervjuene blitt presentert for, og drøftet med, deltakerne etter hver intervjurunde.

Deltakerne fra barnehagene gir uttrykk for at de har opplevd seg som medforskere i prosjektet. Felles fokus og prioritering har vært viktig for å utvikle barnehagens arbeid med vurdering. Styrernes rolle som pådrivere blir fremhevet som sentralt for at utviklingsarbeidet i barnehagene har blitt prioritert og gjennomført etter planen.

I starten var det noen elementer av motstand blant barnehagelærerne i prosjektet. Dette rettet seg primært mot selve tematikken vurdering og sekundært om deltakelse i prosjektet. I den kommunale barnehagen var mye av motstanden knyttet til det vi har tolket som en politisering av vurderingsfeltet. Politiske føringer om kartlegging av enkeltbarn, ble opplevd som en trussel mot barnehagelærernes autonomi og legitimitet. Gjennom arbeidet med prosjektet forsvant mye av denne motstanden og et uttrykk for dette er formuleringen fra en deltaker om at vurderingsbegrepet var blitt «avkriminalisert». Det er likevel noen bekymringer knyttet til at dokumentasjon og

vurdering skal sendes videre til andre instanser. Hovedbekymringer er at barnehagelærerne da mister kontrollen over hvordan vurderingene blir tolket og brukt.

Gjennom å jobbe systematisk med grunnlagsdiskusjoner knyttet til barnehagens arbeid med vurdering, utviklet deltakerne både egen forståelse, trygghet og eierskap til vurderingsbegrepet. Slike grunnlagsdiskusjoner tar tid og er nødvendige for å forankre arbeidet. Vår konklusjon er at å utvikle barnehagens vurderingspraksis primært handler om barnehagelærernes holdninger og kunnskaper, og sekundært om spesifikke metoder.

I løpet av prosjektperioden ble sentrale begreper som vurdering, trivsel og utvikling undersøkt, fortolket og diskutert. De ble operasjonalisert og etter hvert oppsto det økt felles forståelse. Vurderingsarbeidet utviklet seg fra en hovedsakelig individuell til en mer kollektiv praksis. Vurderinger ble i større grad delt og diskutert med kolleger, noe som medførte at barnehagelærerne måtte beskrive og begrunne sine vurderinger i større grad enn tidligere. Begrunnelsene som kom fram i intervjuene og i seminarer var både faglig og etisk funderte.

Starten av prosjektet var preget av motstand mot kartleggingsverktøy som TRAS, spesielt i den kommunale barnehagen, og en usikkerhet knyttet til relevante alternativer. Det ble stilt spørsmål ved om kravet om metodefrihet hadde ført til at barnehagens vurderingspraksis ble metodefri. Etterhvert ble det brukt mer observasjon i vurderingsarbeidet, men også andre metoder og vurderingsformer etter behov. På slutten av perioden forteller deltakerne om et mangfold av metoder, både observasjon og praksisfortellinger, ferdiglagede skjemaer og skjemaer og kriterier som de har utviklet selv.

Tittelen på rapporten, «Flere barn på blokka», peker mot at barnehagelærerne ved flere anledninger sa at de nå hadde flere barn på blokka. Mer ble skrevet ned og dokumentert. En konklusjon er derfor at barnehagelærerne og styrerne har utviklet en mer systematisk og bevisst vurderingspraksis i barnehagene. Flere barn er «på blokka», de blir i større grad sett, vurdert og fulgt opp. Barnehagelærerne forteller også at de har utviklet et mer

kritisk blikk på egen praksis og på forhold i barnehagekonteksten som kan motvirke barnas trivsel og allsidig utvikling.

For å utvikle en vurderingskultur i barnehagen gjenstår det å inkludere medarbeiderne, barn og foreldre i større grad i arbeidet. En vurderingskultur utvikles når alle berørte parter får medvirke og gi uttrykk for sine synspunkter.

English summary

The project “Assessment in kindergarten” was initiated and has been financed by the Union of Education Norway. The project was carried out as an interactive research & development programme over a period of 18 months, involving researchers, a mentor and participants from two kindergartens. The focus has been the advancement of the kindergartens’ work in assessing the wellbeing and all-round development of the children in their care.

The researchers involved have been Associate Professor Liv Torunn Eik, University College of Southeast Norway and Associate Professor Gerd Sylvi Steinnes, Volda University College. Former Associate Professor at the University College of Southeast Norway, Turid Thorsby Jansen, has acted as mentor to the kindergartens. Three rounds of group interviews with the heads and teaching staff of the kindergartens have been completed, two rounds of mentoring sessions in network groups, as well as four dialogue seminars involving academic presentations and discussions between researchers, mentor, head teachers and teaching staff of the kindergartens. As part of the interactive design, after each round of interviews, the findings from the interviews have been presented to and discussed with the participants.

The participants from the kindergartens state that they have felt as if they were co-researchers on the project. A joint focus and set of priorities have been important in advancing the kindergarten’s work with assessment. The role of the head teachers as the driving force has been emphasised as a key to this development work in the kindergartens being given priority and carried out in accordance with the plans.

Initially there were elements of resistance among the kindergarten teachers involved in the project. This resistance was mainly directed at the topic itself, assessment, and had less to do with actually taking part in the project. In the municipal kindergarten, much of the opposition was associated with what we interpreted to be the politicising of the issue of assessment. Political steering and guidelines with regard to the charting of the development of each individual child were felt to represent a threat towards the autonomy and professional legitimacy of the teachers. As the project progressed, much of this opposition dissipated and an indication of this is the way one of the participants stated that the notion of assessment had been “decriminalised”. Some worries still remain when documentation is shared with others, because the kindergarten teachers find that they lose control of how the documentation is being used.

By working systematically using basic discussions related to assessment work in kindergarten, those involved developed both their own understanding, assurance and ownership of the notion of assessment. Basic discussions like these take time and are vital in order to anchor the project. Our conclusion is that advancing a kindergarten’s assessment practices is primarily about the attitudes and knowledge of the staff involved, and secondarily about specific methods.

During the project period, key notions such as assessment, wellbeing and development were studied, interpreted and debated. They were operationalised and little by little an increased joint understanding emerged. Assessment work evolved from being mainly an individual responsibility to become a more collective practice. To a larger degree, assessments were shared and discussed with colleagues, a process which meant that the teachers had to describe and defend their assessments to a far greater extent than previously. The reasoning that was presented during the interviews and seminars was based on both professional and ethical considerations.

The start of the project was characterised by opposition towards charting tools like TRAS (Early registration of language development), especially in the municipal kindergarten, and uncertainty with regard to relevant alternatives. Questions were asked regarding

whether the demand for freedom to choose one's methods had led to the kindergarten's assessment practice becoming method-free. Gradually more observation had been used in the assessment work, but also other methods and forms of assessment as and when the need arose. At the end of the period the participants were talking about a variety of methods, both observation and practice anecdotes, standard observation charts as well as charts and criteria that they have developed themselves.

The title of the report, «More children on the notepad», refers to the fact that the kindergarten teachers on a number of occasions saw that they now had more children registered on their notepads. More information had been written down and documented. One conclusion is therefore that the kindergarten teachers and head teachers have established a more systematic and informed assessment routine in the kindergartens. More children are recorded «on the notepads», and these are seen, assessed and followed up to a greater degree. The kindergarten teachers also say that they have learnt both to view their own assessment practice with a more critical eye and to show a greater awareness of circumstances in the kindergarten context that can have a negative effect on children's wellbeing and all-round development.

In order to fully develop an assessment culture in the kindergarten it remains to include the staff, children and their parents and guardians in the work to a larger degree. An assessment culture is developed when all the parties involved can contribute and express their views and opinions.

Innhold

1	Innledning	10
1.1	Bakgrunn for prosjektet.....	10
1.2	Mål for prosjektet	11
1.3	Involverte parter	12
1.4	Forankring i styringsdokumenter.....	13
1.4.1	Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsmåter (2006, revidert i 2011)	13
1.4.2	Melding til Stortinget 19 (2015 – 16) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen	14
1.4.3	Rammeplan for barnehagen, innhold og arbeidsmåter (2017)	15
1.5	Faser i prosjektet	17
2	Teoretisk forankring	19
2.1	Vurdering.....	19
2.2	Barns trivsel.....	22
2.3	Barns utvikling.....	28
2.4	Didaktikkens rolle i vurdering av barnas trivsel og utvikling.....	30
2.5	Vurdering i et sosiokulturelt perspektiv	31
2.6	Vurdering i et profesjonsperspektiv	37
2.7	Profesjonalisering ovenfra og innenfra	41

2.8	Utvikling av en systematisk vurderingspraksis.....	42
3	Metode.....	45
3.1	Mål og forskningsspørsmål	45
3.2	Prosjektets forskningsdesign	47
3.3	Metoder og fremgangsmåter	49
3.3.1	Dokumentanalyse	50
3.3.2	Intervju	51
3.3.3	Dialogseminar	52
3.3.4	Veiledning og nettverksarbeid	53
3.4	Forskningsetiske refleksjoner	55
3.5	Analyse	57
3.6	Kritisk blikk på design og metode	58
4	Presentasjon og analyse av utvalgt empiri	63
4.1	Omtale av vurdering i rammeplan og barnehagenes årsplaner	63
4.1.1	Rammeplan for barnehagen	63
4.1.2	Barnehagenes årsplaner	64
4.2	Vurdering av prosessen.....	67
4.2.1	Intervju og veiledning.....	71
4.2.2	Erfaring med veiledning og nettverksarbeid.....	71
4.2.3	Dialogseminarene.....	74

4.3	Motstand	75
4.4	Språk, begreper og begrunnelser	81
4.4.1	Språk og begreper	81
4.4.2	Begrunnelser	86
4.5	Metoder, handlinger og tiltak	87
5	Drøfting.....	93
5.1	Barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling.....	94
5.2	Styrking av profesjonens språk	97
5.3	Sentrale elementer for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen	99
6	Tanker om veien videre	104
	Litteratur.....	107

Vedlegg

1 Innledning

Tittelen på denne rapporten, «Flere barn på blokka», er inspirert av et utsagn flere av barnehagelærerne brukte for å beskrive utvikling av arbeidet med vurdering. «Vi har flere barn på blokka nå», sa de. «Å ha flere barn på blokka» er et mangetydig uttrykk. Det kan bety at flere barn enn før blir observert og at barnas trivsel og utvikling ikke så lett tas for gitt, men blir gjenstand for grundig vurdering. «Å ha barn på blokka» kan også peke mot de etiske og faglige dilemmaene vurdering innebærer. Barna på blokka er i en sårbar posisjon, prisgitt barnehagelærerens blikk og vurderinger. Vurdering skal fremme barns trivsel og utvikling, ikke være en belastning eller begrensning for barna. Barnehagelærere har det profesjonelle ansvaret for at barnehager er pedagogiske virksomheter der barna trives og har muligheter for allsidig utvikling. Hvordan kan dette ansvaret forvaltes gjennom vurderingsformer som er etisk og faglig forsvarlige?

I dette innledningskapitlet presenteres bakgrunn og mål for et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering i barnehagen, initiert av Utdanningsforbundet. I tillegg vil føringer for vurderingsarbeidet i noen sentrale styringsdokumenter belyses og vi vil gi en oversikt over fasene i prosjektet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Vurdering er et tema som i økende grad har blitt etterspurt fra politisk nivå og eiernivå i barnehagesektoren (Greve, 2015; Greve, Jahnsen & Solheim, 2014). Tradisjonelt har barnehagelærere hatt stor frihet i valg av arbeids- og vurderingsmetoder og rammeplanen har gitt grunnlag for en stor grad av skjønnsutøvelse. Nyere utviklingstrekk på nasjonalt og kommunalt nivå ser ut til å innebære en sterkere styring av barnehagene. I 2015 ble det i forslaget til ny lov om barnehager foreslått en presisering og styrking av eiers styringsrett når det gjelder valg av metoder for dokumentasjon, kartlegging og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette ble tolket som en innstramming av barnehagelærernes muligheter for skjønnsutøvelse og som et angrep på

barnehagelærernes autonomi. Lovforslaget innebar også ønske om språknorm og beskrivelser av barns utbytte og ble utgangspunktet for det som ble kalt Barnehageopprøret 2016, initiert av en gruppe barnehagelærere som var motstandere mot sentrale deler av forslaget. Lovforslaget skapte generelt et stort engasjement blant mange barnehagelærere, og gruppen Barnehageopprøret var svært aktive i sosiale media spesielt og i debatter om barnehagens innhold generelt.

Høringsuttalelsene til lovforslaget vitner om at mange opplevde dette som en vingeklipping av profesjonen. I et profesjonsperspektiv er det viktig at barnehagelærere selv har kontroll over hvilke metoder som skal nyttes (Molander & Terum, 2008). Det er også barnehagelærere som ut fra sin utdanning framstår som best kvalifiserte til å gjøre slike valg, både ved at de har nærhet og kjennskap til barna og at de har en fagkompetanse som gjør dem kompetente til å vurdere aktuelle metoder. Barnehagelærere må dermed kunne velge de metodene de finner mest relevante ut fra sine faglige begrunnelser. Å flytte ansvar fra barnehagelærere til eiere, vil innebære en undergraving av barnehagelæreres profesjonelle autonomi og dermed av deres legitimitet som profesjon (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016).

Samtidig gir tidligere og gjeldende rammeplan for barnehagens innhold og organisering 2006 og 2011, (heretter kalt rammeplanen), barnehagelærerne ansvar for å vurdere barnas trivsel og utvikling. Dette understreker det store profesjonelle ansvaret barnehagelærere har og reiser spørsmål om hvordan vurderingsarbeidet i barnehagen kan gjennomføres på en faglig og etisk forsvarlig måte innenfor rammene for barnehagens virksomhet.

1.2 Mål for prosjektet

Som et grunnlagsdokument hadde Utdanningsforbundet utformet et notat med følgende mål for prosjektet:

- Å framskaffe mer kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling

- Å bidra til å styrke profesjonens og barnehageeiers språk for vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å skaffe erfaring med hva som er viktig for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen

Utdanningsforbundet understreket i sitt arbeidsnotat om prosjektet at det var viktig ikke å legge opp til aktivitet som var så ekstraordinær at den ikke kunne videreføres etter en prosjektperiode. Prosjektet skulle være av en slik karakter at det var mulig å overføre kunnskap og tiltak til andre barnehager uten at disse nødvendigvis måtte bli del av et tilsvarende utviklings- og forskningsprosjekt. Dette kan beskrives som en bærekraftig vurderingspraksis, inspirert av det Danielsen, Kampmann og Rasmussen (2016, s. 27-29) betegner som sosialt bæredyktig evalueringspraksis.

1.3 Involverte parter

Prosjektet er initiert og finansiert av Utdanningsforbundet. Prosjektansvarlige er førsteamanuensis Liv Torunn Eik, Høgskolen i Sørøst-Norge og førsteamanuensis Gerd Sylvi Steinnes, Høgskulen i Volda. Forskerne har vært ansvarlige for gjennomføring av prosjektets design, for intervju med eiere, styrere og barnehagelærere (et flertall av disse var pedagogiske ledere, men omtales i rapporten som barnehagelærere), samt for dokumentstudier av eksisterende planer relatert til vurderingsarbeidet (rammeplan og årsplaner). Forskerne har deltatt i dialogseminar med styrerne, barnehagelærerne, Utdanningsforbundets representanter og eksterne forskere.

Turid Thorsby Jansen, tidligere førstelektor ved Høgskolen i Sørøst-Norge, har vært veileder for de involverte barnehagene gjennom utviklingsarbeidet og har vært i tett dialog med forskerne i prosjektet.

Prosjektet har vært gjennomført i en kommunal og en privat barnehage. Barnehagene ble rekruttert av Utdanningsforbundet gjennom kontakt med eier. Det har deltatt 3 styrere og 25 barnehagelærere i prosjektet.

1.4 Forankring i styringsdokumenter

Barnehagens plikt til å arbeide med dokumentasjon og vurdering er nedfelt i Rammeplan for barnehagen, innhold og organisering (heretter kalt rammeplanen), både i rammeplanen fra 2006 og 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017b). Rammeplanen er et sentralt grunnlagsdokument for barnehagenes arbeid med vurdering av barns trivsel og utvikling. Vurderingsprosjekt ble i starten forankret i føringene i rammeplanen fra 2006, revidert i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011) (men ble også påvirket av føringer i Melding til stortinget 19 (2015 – 16), samt av utkast til og endelig utgave av den reviderte rammeplanen som trådte i kraft 01.08. 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

1.4.1 Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsmåter (2006, revidert i 2011)

Rammeplanen fra 2011 slo fast at barnehagens praksis skal planlegges, dokumenteres og vurderes og at barnehagelærerne hadde et særlig ansvar for dette. I rammeplanens kapittel 4 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31) behandles vurdering og dokumentasjon under overskriften Planlegging, dokumentasjon og vurdering. Under punkt 4.1 Planlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32) står det videre at planlegging må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring, individuelt og i gruppe, på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre.

Vurdering belyses under pkt. 4.3 Vurdering av barnehagens arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 34). Kvalitet i det daglige samspillet framheves som den viktigste forutsetningen for barns utvikling og læring. Barnegruppen og det enkelte barns trivsel og utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende. "Barnehagens arbeid skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planer" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 34). Ut fra disse føringene innebærer vurdering ikke bare å beskrive og synliggjøre barnegruppens og det enkelte barns trivsel og utvikling,

men også aktivt å analysere og kritisk undersøke kvaliteten i det daglige samspillet i henhold til kriterier fra styringsdokumentene og ut fra observasjoner og andre dokumentasjonsformer.

Både dokumentasjon og vurdering knyttes til enkeltbarn, men med klare begrensninger når det gjelder å dokumentere og vurdere måloppnåelse. Målene som retter seg mot barnas opplevelser og læring, er formulert som prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med.

Rammeplanen vektlegger at planlegging, dokumentasjon og vurdering henger tett sammen og forutsetter en viss grad av systematikk. Samtidig understrekes den enkelte barnehages rett til selv å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar i arbeidet. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) peker også på betydningen av at barn, foreldre, barnehagens personale og eiere i får medvirke i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet.

Det vektlegges at hvordan vurderingen av barnehagens arbeid skal gjennomføres må nedfelles i årsplanen. Barnegruppens og det enkelte barns trivsel og utvikling skal observeres og vurderes fortløpende og barns erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget. Oppmerksomheten skal rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte. Både barns læring og personalets arbeid skal synliggjøres. "Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55).

1.4.2 Melding til Stortinget 19 (2015 – 16) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen

Hensikten med stortingsmeldingen var å skissere de viktigste prioriteringene for å styrke kvaliteten på innholdet i barnehagen i arbeidet med ny rammeplan. Regjeringen signaliserte gjennom meldingen høyere ambisjoner for barnets trivsel, utvikling av språk

og læring i hverdagen og understreket betydningen av trivsel for barnas læringsmuligheter og språkutvikling i barnehagen. God kvalitet på barnehagetilbudet ble løftet fram som viktig for god språkutvikling og barns generelle utvikling. I meldingen knyttes kvalitet til personalets kompetanse og det vises til behov for pedagog- og bemanningsnorm. Kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og mellom barn framheves som særlig viktig for barns trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12).

Barnehagens systematiske pedagogiske arbeid beskrives som planlegging, dokumentasjon og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 31). Meldingen har et eget avsnitt om trivsel der det vises til ulike forskningsundersøkelser. Tiltak for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing, og bedring av barnehagens omsorgs- og læringsmiljø ble foreslått som tiltak for å bedre barnas trivsel. Meldingen foreslo også en norm for det språklige og sosiale utbyttet barn skal ha med seg etter endt barnehagetid, men dette utløste protester fra barnehagefeltet og ble avvist i den politiske behandlingen. Meldingen ble av mange oppfattet som et brudd på rammeplanens formuleringer om at barnehagen normalt ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier. I Melding til Stortinget (2015-16) var det et sterkere fokus på individuell tilrettelegging enn i rammeplanen, og dokumentasjon og vurdering ble fremhevet som et sentralt tiltak for å sikre slik tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2015). Forslaget signaliserte en sterkere vektlegging av vurdering av enkeltbarn, selv om det presiseres at det ikke skal innføres individuelle opplæringsmål i barnehagen.

1.4.3 Rammeplan for barnehagen, innhold og arbeidsmåter (2017)

Også i denne rammeplanen ses planlegging, vurdering og dokumentasjon i sammenheng. Det vektlegges at planleggingen bygger på kunnskap om enkeltbarn og barnegruppas trivsel og utvikling og at vurderingen skal være systematisk. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon og samtaler med barn og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 37).

Ansvar for vurderingen tydeliggjøres i kapittel 2, der rollene og ansvarsområdene til styrer og pedagogisk leder beskrives. Styrerens ansvarsområde er å lede og følge opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter samt å sørge for at hele personalgruppen involveres (s.16). Den pedagogiske lederen gis ansvar for å lede arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18).

Rammeplanen har et eget avsnitt om vurdering i kapittelet om barnehagen som pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 38-39). Her understrekes systematikken i vurderingsarbeidet ved at det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal vurderes jevnlig for å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven. Vurderingsarbeidet presenteres som en prosess der det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen. Det skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppa deltar i, felles refleksjoner som kan bidra til en åpen diskusjon om barnehagens formål, innhold og oppgaver. Det vektlegges at både faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. Vurdering knyttes her til personalets læring gjennom praksis og utvikling av barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Når det gjelder vurdering av barnas trivsel og utvikling, understrekes det at kunnskap om både barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling er viktig for å gi alle barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. I tillegg vektlegges det av barnets erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 39).

I kapittel 4 som omhandler barns medvirkning vektlegges det at barna jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 27). Likeledes vektlegges det i kapittelet om samarbeid mellom hjem og barnehage at foreldre får medvirke til den individuelle tilrettelegging av tilbudet for barnet. Rammeplanen framhever at barnehagen på individnivå må legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle

observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Det vektlegges at barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 29).

1.5 Faser i prosjektet

Vi ble innlemmet i planleggingen av prosjektet høsten 2015. Prosjektet ble planlagt i tre faser som etter hvert ble utvidet til fire ved at avslutningen ble utsatt til høsten 2017.

Fase 1 våren 2016: Oppstart, første dialogseminar og første intervjurunde

Prosjektet startet med et informasjonsmøte i mars med ledere (styrere og fagleder, heretter omtalt som styrerne) og barnehagelærere fra barnehagene. Målet var å skape en felles forståelse og klargjøre forpliktelser og ansvarsforhold. Det ble gjennomført dokumentstudier av rammeplanen og barnehagenes årsplaner.

Det første dialogseminaret hadde fokus på felles inspirasjon og forankring. Seminaret hadde et faglig bidrag fra ekstern fagperson, professor Ann-Christine Vallberg Roth om hennes forskning om vurdering i svenske barnehager, etterfulgt av drøftinger i grupper.

I juni ble den første intervjurunden gjennomført med gruppeintervjuer med representanter for de to eierne, med styrerne og med barnehagelærerne fra de to barnehagene. Se vedlegg 1 for intervjuguider til alle intervjuene.

Fase 2 høsten 2016: Dialogseminar, veiledning og andre intervjurunde

Det ble avholdt et nytt dialogseminar med presentasjon av foreløpige funn fra første intervjurunde og med erfaringsdeling. Videre framdrift, forpliktelser og innretting av prosjektet ble diskutert med de deltagende barnehagene.

Veiledningen ble gjennomført i grupper med barnehagelærere i grupper fra samme barnehage. Styrerne fikk veiledning i egen gruppe.

Det ble gjennomført fokusgruppeintervju av pedagogiske ledere/barnehagelærere i grupper fra samme barnehage. Målsetningen var både å innhente informasjon om arbeidet så langt og å stimulere til diskusjoner for å utvide hverandres perspektiver og utvikle barnehagenes vurderingspraksis.

Fase 3 våren 2017: Dialogseminar, veiledning og tredje runde med fokusintervjuer

Det ble avholdt et dialogseminar med presentasjon av funn fra andre intervjurunde. Barnehagene hadde med seg praksisfortellinger fra vurderingsarbeidet. Professor Anne Greve hadde faglig innlegg om vurdering av barns trivsel og utvikling og om observasjon, etterfulgt av drøftinger i grupper med utgangspunkt i egne case.

Deretter ble det gjennomført en ny runde med veiledning. I juni ble de tredje og siste gruppeintervjuene med styrere og med barnehagelærerne gjennomført med tilbakeblikk på prosjektperioden, samt drøftinger av erfaringer og resultater av arbeidet.

Fase 4 høsten 2017: Siste dialogseminar, rapport og avslutningskonferanse

Forskerne arbeidet med sluttanalyser og skiving av prosjektrapport. Det ble gjennomført et siste dialogseminar i oktober der foreløpige resultater ble presentert og drøftet med deltakerne fra barnehagen. Som avslutning av prosjektet blir det gjennomført et frokostseminar med inviterte gjester og en åpen fagkonferanse 24.11.17.

2 Teoretisk forankring

Vurdering av barns trivsel og utvikling er integrert i alle deler av pedagogisk arbeid og i barnehagelærerens samarbeid med foreldre og medarbeidere. I vurderingsarbeidet må barnehagelæreren ta i bruk all sin profesjonskunnskap. Det er derfor mange teoretiske perspektiver som kan knyttes til vurdering. Vi velger her å utdype begrepene vurdering, trivsel og utvikling. I tillegg vil vi presentere aktuell forskning om tematikken. Vurdering belyses som en del av det didaktiske arbeidet og ut fra perspektiver fra sosiokulturell teori og profesjonsteori. Rammeplanen forplikter barnehagelærere til å vurdere barns trivsel og utvikling, men vurderingsarbeidet kan gjennomføres på ulike måter. Spenningsfeltet mellom styringsdokumentenes krav til profesjonen og utvikling av profesjonens autonomi og handlingsrom belyses gjennom begrepene profesjonalisme ovenfra og innenfra.

2.1 Vurdering

Når vi i dagligtalen snakker om vurdering, bruker vi begrepet på forskjellige måter og ofte ut fra ulike forståelser. Vi vurderer situasjoner, fenomener, handlinger og personer. Vurderingen kan handle om noe som har skjedd eller om vurdering av handlingsalternativer i framtid. I pedagogisk arbeid inngår vurdering i den didaktiske prosessen fra overordnede målsettinger i styringsdokumentene til pedagogisk praksis. I vurderingen kan søkelyset settes på prosessen eller på resultater av arbeidet. Vurderingen kan skje mer eller mindre systematisk og bevisst.

Vallberg Roth (2014, s. 65) har forsket på vurdering (på svensk bedömning) i svenske barnehager. Hun peker på at vurderingsbegrepet er krevende og omfattende. Det kan vise tilbake til å evaluere eller analysere, til å verdsette, sammenligne og rangere og kan knyttes til enkeltpersoner eller fenomener. Hun vektlegger at vurdering er en sentral komponent i profesjonell yrkesutøvelse og et viktig grunnlag for kritisk refleksjon over arbeidet.

Grunnlaget for vurderingsarbeidet i barnehagen kan variere. Rammeplanen knytter dokumentasjon til barnehagens arbeid med å planlegge, vurdere og utvikle den pedagogiske virksomheten. Dokumentasjon som grunnlag for vurdering må ha en pedagogisk hensikt og målsettingen må være å danne grunnlag for forbedret praksis, til beste for barna. Det innebærer en dokumentasjon av pedagogisk praksis som har søkelys på virksomheten like mye som på barna, og på relasjoner mellom personalet og barna (Vallberg Roth, 2012).

Systematisk dokumentasjon er sentralt for å kunne drive et godt vurderingsarbeid, men det er viktig å være bevisst i valg av metoder. Hvilke metoder som benyttes vil være avgjørende for kvaliteten på og resultatet av vurderingsarbeidet. Det innebærer at også dokumentasjonsarbeidet må vurderes. Vallberg Roth (2012, s. 2) peker på at barnehagelærerne i tillegg til ansvar for systematisk dokumentasjon av barns utvikling og læring også har et ansvar for å kritisk analysere valgte metoder for dokumentasjon og evaluering. Dette er viktig fordi valg av dokumentasjonsform, og hva man velger å dokumentere, bidrar til å påvirke hva som får fokus. Vallberg Roth (2012, s. 15) fant at svenske barnehager bruker mange ulike dokumentasjonsformer, fra pedagogisk dokumentasjon knyttet til gruppa til mapper over hvert barn, spørreskjema til foreldrene og kartleggingsskjemaer som TRAS¹. Hver barnehage brukte 6-10 forskjellige dokumentasjonsformer, noe Vallberg Roth betegner som multidokumentasjon.

Melding til Stortinget 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen* viser at også norske barnehager benytter en rekke ulike dokumentasjons- og vurderingsformer, både skriftlige og muntlige. En NOVA-rapport viser at metodene observasjon og pedagogisk dokumentasjon er de mest brukte metodene når barnehagen

¹ TRAS – Tidlig registrering av språkutvikling. Observasjon av språk i daglig samspill - er et kartleggingsverktøy som brukes til å vurdere barns språkutvikling

skal kartlegge barnas utvikling, men at også praksisfortellinger, systematiske samtaler og barneintervju oppgis som metoder som ofte benyttes (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

Vurdering blir gjerne omtalt i kategoriene formativ og summativ vurdering (Vallberg Roth, 2012). Formativ vurdering er vurdering underveis med fokus på å gi meldinger, ofte kalt framover-meldinger som kan støtte videre læring. Summativ vurdering er en sluttvurdering, med fokus på resultatet. Ved summativ vurdering er det aktuelt å se bakover på de faktorer som har påvirket sluttresultatet. Vallberg Roth (2012) finner elementer av både formativ og summativ vurdering i svenske barnehager, men flest formative vurderingsformer.

Norske barnehager har tradisjonelt hatt fokus på en mer formativ vurdering i tråd med rammeplanens vektlegging av prosessmål. Samtidig kan vurdering av mål formulert i årsplanen også være summativ vurdering, en sluttvurdering ut fra mål eller forventet utvikling. I samtaler med foreldrene kan det være element av summative vurderinger av enkeltbarns trivsel og utvikling. Ulike programmer som kartlegger barns ferdigheter på ulike områder, som for eksempel TRAS, kan knyttes til en summativ vurdering, ved at en oppsummerer på hvilket nivå barnet er språklig.

Vallberg Roth (2012, s. 2) knytter begrepene formativ og summativ vurdering til vurdering av elevers læring i skolen og drøfter om begrepene er egnet til vurdering av barnehagens mål som er mer overordnede og ikke individuelle læringsmål. Utfordringen er å finne alternative vurderingsformer som kan flytte vurdering fra individuelle læringsprosesser til også å omfatte en vurdering av hvordan virksomheten kan endre faktorer som innhold, organisering og samhandling for at barna skal få bedre muligheter til å nå de overordnede målene. Vallberg Roth (2012) lanserer begrepet transformativ vurdering og drøfter om dette begrepet kan beskrive og fange barnehagens komplekse vurderings- og dokumentasjonspraksis. Vurdering og dokumentasjon i barnehagen kan ses på som sammenvevd, de utformes og beveger seg mellom ulike personer, interesser og posisjoner. Transformativ vurdering kan fange opp dette vekselspillet og være et grenseobjekt mellom vurdering ut fra ulike teoretiske utgangspunkt og mellom

forutbestemt målrettet vurdering og ikke forutbestemt vurdering. Begrepet kan bidra til å støtte kritisk refleksjon og alternative tolkninger i barnehagens vurderings- og dokumentasjonspraksis.

2.2 Barns trivsel

Trivsel er i likhet med vurdering et begrep som kan forstås på ulike måter, både som hverdagsbegrep og fagbegrep. Det kan være ulike oppfatninger om hvordan trivsel kan forstås og hva som er kjennetegn på barns trivsel. Koch (2012) har forsket på danske barnehagelæreres (pedagogers) forståelse av barns trivsel i barnehagen og hevder at begrepet trivsel er komplekst og flertydig. Hennes empiri fra et feltarbeid i en barnehage får fram pedagogenes forskjellige forestillinger om barns trivsel. Når pedagogene ble oppfordret til å fortelle hvordan de vet at barn trives, var det to temaer som gikk igjen. For det første hevdet de at trivsel er noe pedagogene ser og for det andre vektla de at barns glede er en gjennomgående verdi og mål i det pedagogiske arbeidet. Koch (2012) viser til tre analytiske kategorier for å se barn, som hun kaller henholdsvis det vurderende blikket, det overskuende blikket og det kroppslige øyet.

Når pedagogene ser barn med et vurderende blikk undersøker de barns utvikling, trivsel og læring opp mot en form for standard. Barna beskrives mest mulig objektivt og vurderes opp imot noe. Dette noe kan enten være en standard for hva pedagogene forventer av barn, beskrivelse av forventet utvikling eller det kan være i forhold til den måten barnet pleier å være på (Koch, 2012, s. 4-5). Det overskuende blikket brukes typisk ute på lekeplassen og gjør pedagogene i stand til på en og samme tid både å overvåke, holde øye med og ta vare på barna. Pedagogen har overblikk og kan opprette orden og gi trøst og omsorg når det trengs (Koch, 2012, s. 6).

Den siste kategorien, det kroppslige øye, bygger på sansing av alle de fenomener som viser seg i møtet med barnet, både synsinntrykk, stemninger og følelser, en forståelse som bygger på Merleau-Pontys (2006) teorier. Pedagoger tolket primært barns kroppslige gledesuttrykk ved bruk av det kroppslige øyet. De fornemmet og sanset barns trivsel. Dette beskrives som en måte å se på, hvor pedagogene sanset og fortolket de

synsinntrykk, stemninger og følelser som viste seg for dem i møtet med barnets kropp (Koch, 2012, s. 6-7).

Pedagogene i Kochs undersøkelse arbeidet med trivsel ut fra idealet om glade barn. Glede var framtrødende i pedagogenes beskrivelser av trivsel og de var opptatt av å kunne se om barna var glade. En av de intervjuede pedagogene formulerte det slik: "Trivsel, det er noe jeg ser. Det barnet som kommer glad inn om morgenen og går glad hjem, det har opplevd trivsel i mellomperioden". Denne forståelsen beskrives gjennom begrepet "det glade avstemte barn", et barn som er i stand til å avstemme kroppen sin, slik at de lever opp til de forskjellige normene og forventningene de møter i barnehagen. Barns kropp og gledesuttrykk ble oppfattet forskjellig ut fra om de befant seg ute eller inne. I vårt vurderingsprosjekt har vi undersøkt barnehagelærernes forestillinger om barns trivsel og hvordan de undersøker og vurderer dette. Kochs begreper og kategorier inngår i analyse og drøfting av empirien.

Kochs avhandling (2013) viste at barna hadde en annen oppfatning av trivsel og glede enn pedagogene. Barnas oppfatning var knyttet til barnefellesskapet og egne aktiviteter sammen med andre barn. Personalet hadde betydning for barnas trivsel, men barna skapte seg trivsel ved både å leve opp til og samtidig utfordre personalets forventninger. Barna var deltakere i det som beskrives som et «undergrunnsliv» som fant sted parallelt med de pedagogstyrte aktivitetene. De fant glede ved balansere på kanten av det de kunne eller fikk lov til. Det handlet om å leke med reglene og være litt i opposisjon til den ytre styringen. For å trives skal barna både være i stand til å fungere i det fellesskapet som de voksne definerer og de skal ha status og utfolde seg i undergrunnslivet sammen med andre barn.

En norsk forskningsrapport presenterer perspektiver på trivsel, sosiale relasjoner og medvirkning i barnehagen fra foreldre, barnehageansatte og barn (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). En norsk forskningsrapport presenterer perspektiver på trivsel, sosiale relasjoner og medvirkning i barnehagen fra foreldre, barnehageansatte og barn (Bratterud et al., 2012). Bakgrunnen er en stor undersøkelse i 17 barnehager foretatt

gjennom spørreskjema, intervjuer og observasjoner. Undersøkelsen er interessant fordi den får fram ulike synspunkter og erfaringer fra de tre gruppene. I vurderingsprosjektet har vi ikke intervjuet barn og foreldre, men vi har undersøkt hvordan styrere og barnehagelærere involverer barna og foreldrene i vurderingsarbeidet.

Foreldrene mente at trygghet, omsorg og trøst var det aller viktigste for barns trivsel. De la også stor vekt på forhold som at barna ble sett, hørt og forstått og at det var varierte aktiviteter og læringsmuligheter. I tillegg var de opptatt av at barna skulle få gode lekopplevelser og utvikle vennskap. Flertallet av foreldrene vurderte at barnet deres ofte trives, føler seg trygg eller har det gøy i barnehagen. Disse foreldrene hadde positive vurderinger av barnets sosiale relasjoner i barnehagen. Samtidig mente et mindretall at det var sjelden at personalet hadde nok tid til barnet deres i barnehagen og de hadde negative vurderinger av barnets samspill med personalet.

Undersøkelsen skilte ikke mellom ulike stillingskategorier i personalet. De ansatte mente at de aller fleste barna stort sett trives godt, har et godt samspill med personalet, har venner og har det gøy i barnehagen. Faktorene personalet mente var viktig for barnas trivsel ble samlet i tre hovedkategorier; barnets opplevelse, gode voksne og barnehagens rammer og struktur som kan hemme eller fremme barns trivsel. Under barnets opplevelse er sentrale underpunkter at barna føler seg trygge, at deres behov blir ivaretatt, at de har venner, får gode opplevelser og tilpassede aktiviteter som samtidig utfordrer. Kategorien de gode voksne beskrives som tilstedeværende, nære, sensitive voksne. Godt samspill mellom barn og voksne og trivelige, blide voksne med mye humor vektlegges.

Når det gjelder kategorien rammer og samarbeid vektlegges trygge rammer gjennom forutsigbarhet, regler og grenser og gode rutiner som en viktig del av dagen. Gode områder å leke på som innbyr til lek, kreativitet og utfoldelse framheves som viktig. Det samme gjør et godt samarbeid og god dialog med foreldrene, i tillegg til stabilt personale og god voksentetthet.

Undersøkelsen av de yngste barnas trivsel og medvirkning ble foretatt som ikke-deltakende observasjoner. De yngste barnas trivsel ble vurdert ut fra barnas muligheter til å få leke, utforske og eksperimentere i samspill med andre barn, voksne og det fysiske miljøet. En viktig forutsetning var bevisste, nærværende og aktive voksne, og omgivelser som både er trygge og gir barna utfordringer. Hovedinntrykket var at det fysiske miljøet i barnehagene var godt tilrettelagt for lek og utforskning, selv om det også var eksempler på fysisk miljø som motvirket barns medvirkning, som bøker og leker plassert utenfor rekkevidde. Observasjoner av relasjonene mellom barn og voksne viste eksempler på gode samspill og relasjoner, men også eksempler på det motsatte, ved at små barn vandret rundt alene uten å inngå i positivt samspill med andre barn eller personale. Andre eksempler var raske bleieskift uten blikk-kontakt og samspill, og måltider uten sosial interaksjon og glede mellom barn og voksne.

Likeledes viste observasjoner av barn/barn-samspill eksempler på lek og utforskende samspill som skapte glede og trivsel blant barna. Samtidig var det også situasjoner der barnas forsøk på samspill ikke ble forstått og ble stoppet av personalet. Eksempler på dette var musisk samspill ved bordet i form av felles tromming i bordet. I andre tilfeller fikk ikke små barn hjelp til å komme inn i samspill med andre. Forskerne viser til at dersom personalet mangler kompetanse i hva som skaper og styrker jevnaldningsrelasjoner, kan de uten å ville det ødelegge for barns egne forsøk på samspill og dermed for barns trivsel i barnehagen (Bratterud et al., 2012, s. 48-49). De viser til at hvis trivsel skal knyttes til det å bli sett og anerkjent som et aktivt subjekt og få muligheter til å delta i utvidende og eksplorerende dialoger, lek og læringsprosesser sammen med andre, så har det psykososiale miljøet i mange norske småbarnsavdelinger et utviklingspotensial (Bratterud et al., 2012, s. 90).

De eldste barna fra 4-6 år, ble intervjuet med strukturert spørreskjema og en mindre gruppe ved kvalitative intervjuer. Svarene var nyanserte, men de fleste barna syntes det var mer artig enn kjedelig i barnehagen. De aller fleste barna ga uttrykk for at de likte det fysiske miljøet og leker samt inventar ute og inne i barnehagen. Aktiviteter som de likte best var lek i mange ulike former, å gjøre ting sammen med venner, høytlesing og å høre

på musikk. Det som ble trukket fram som kjedelig eller dumt var samlingsstund, fordi de måtte sitte stille lenge, å være ute når det er regn og kaldt og gruppeaktiviteter hvor de måtte rekke opp handa.

Et stort flertall av barna sa at de aldri kunne si nei til samlingsstund og tur. Barna fortalte at de oftere fikk være med å bestemme hva de skulle gjøre ute enn inne i barnehagen. Relasjonene til andre barn var viktig og et flertall svarte at de kjente og likte alle barna på sin avdeling/base. Samtidig var det et mindretall som likte få eller ingen andre barn. Halvparten av barna sa at de hadde mange gode venner, mens en tredjedel hadde noen venner. Et mindretall hadde få venner. Når det gjaldt negative relasjoner, fortalte litt under halvparten at de ble plaget av andre barn av og til. En mindre gruppe fortalte at de ofte ble plaget av andre barn.

Relasjonene til personalet hadde også betydning for barnas trivsel. Nesten alle kjente de voksne godt og et stort flertall sa at de voksne ofte sa at de hadde gjort noe bra eller at de lyttet til dem når de fortalte eller foreslo noe. Samtidig mente over halvparten av barna at personalet hadde dårlig tid og at de ofte eller noen ganger var vanskelig å få tak i når de trengte det. Her har forskerne en kommentar om at dette er forholdsvis mange i en organisasjon som har til hovedformål å være sammen med og være tilgjengelig for barn (Bratterud et al., 2012, s. 72). Et mindretall av barna fortalte at det hendte ofte at noen barn fikk kjeft av personalet, litt under halvparten at det hendte noen ganger. I de kvalitative intervjuene fortalte flere av barna at det var spesielt artig når personalet lekte, tegnet eller fant på ting sammen med barna.

Et interessant moment i undersøkelsen er at de ansatte i barnehagen så ut til å vurdere barnas trivsel som høyere enn barna selv gjorde. Dette understreker betydningen av å involvere barna i vurderingsarbeidet. Bratterud et al. (2012) synliggjør at det er mange forhold, både strukturelle og prosessuelle forhold i barnehagen som kan påvirke barnas trivsel. Barn og foreldres medvirkning vektlegges som viktige forutsetninger for barns trivsel i barnehagen. Det var ingen systematisk og signifikante sammenhenger mellom de ansattes vurderinger av barns trivsel og sosiale relasjoner, og barnehagens størrelse, eierform og organisering. Denne undersøkelsen ble brukt som bakgrunn for utforming

for noen av spørsmålene i intervjuguiden og er trukket inn i drøftingen av empirien fra intervjuene.

Forskningsprosjektet *Blikk for barn* har hatt fokus på kvalitet for de yngste barna i barnehagen i alderen 0-3 år (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016). Målet har vært å søke kunnskap om ulike sider ved de yngste barnas dagligliv, livskvalitet og innhold i barnehagen, med et særlig fokus på innhold fra estetiske fag. Ett av delprosjektene, «Små barns hverdagsliv i barnehager – deltakelse, tilhørighet og trivsel» har hatt særlig fokus på barns trivsel i barnehagen. Små barns hverdagsliv ble relatert til overordnede perspektiver på kvalitet, livskvalitet og «well-being», et etablert internasjonalt forskningsbegrep som forskerne har valgt ikke å oversette direkte (Dahle et al., 2016, s. 45). Livskvalitet forstås som subjektive forankrete forestillinger om, og opplevelse av, det gode liv, noe som vil være forskjellig i ulike livsfaser. Barn under 3 år har trolig ikke en bevisst forestilling om de har et godt liv eller ikke, men de kan i stor grad gi uttrykk for om de har det bra i øyeblikket. Næss, Moum og Eriksen (2011) knytter livskvalitet til det å ha det godt, det vil si å ha gode følelser, kjenne glede, kjærlighet, tilfredshet og opplevelse av mening, noe som er relevant også for små barn.

Well-being forstås som et sammensatt begrep, langt på vei synonymt med trivsel, men likevel hevder forskerne at trivsel ikke er et helt dekkende begrep. Dahle et al. (2016, s. 50-55) velger å knytte begrepet til Allardt (1975) som presiserer at det som oppleves som et godt liv, kan være hvorvidt mennesket får bekreftet eller tilfredsstilt sine grunnleggende velferdsbehov for å ha, å elske og å være. Dahle et al. (2016, s. 53-55) relaterer disse begrepene til de yngste barnas situasjon i barnehagen og bruker begrepene som analyseredskap. Å *ha* er knyttet til individets tilgang på materielle ressurser og kan for små barnehagebarn handle om barns muligheter til å være i og erfare et fysisk miljø og en erfaringskontekst som representerer et variert og rikt lærings- og utviklingsklima. Dette relateres til barnas muligheter for å møte varierte, tilgjengelige og tilpassede utfordringer i de fysiske omgivelsene i barnehagen. Som analysebegrep ble å ha knyttet til begrepet tilgang.

Å *elske* knyttes til individets behov for tilknytning og nære relasjoner og kan for barnehagebarn dreie seg om deres muligheter for å oppleve omsorg, trygg tilknytning og vennskap. Et viktig fundament for det gode liv i barnehagen handler om at de blir sett på som deltakere i et fellesskap. I analysen ble å elske knyttet til tilstedeværelse.

Å *være* relateres til individets behov for selvrealisering, identitet og uerstattelighet. I barnehagen kan det handle om at det enkelte barn opplever å bli sett på som en betydningsfull og uerstattelig deltaker i fellesskapet og at barnet opplever at hennes eller hans individuelle behov blir møtt og forstått. Barns muligheter for medvirkning og subjektskaping berøres av dette, for eksempel ut fra hvilke muligheter barn har for å velge å ikke delta. Å være ble knyttet til analysebegrepet tilhørighet. Beskrivelsene av å *ha*, å *elske* og å *være* koblet til begrepene tilgang, tilstedeværelse og tilhørighet kan utvide forståelsen av barns trivsel og av hva som skaper betingelser for dette.

Prosjektet *Blikk for barn* er nylig avsluttet og på sluttkonferansen ble det lagt fram resultater om at rammene for små barns livskvalitet var markant forskjellig i avdelingsbarnehager og i basebarnehager. Måten barnehagen var organisert på fikk store konsekvenser for barns hverdagsliv i barnehagen. I store basebarnehager var det mye vekt på logistikk og effektivitet, og dermed lite rom for spontanitet og barns medvirkning. Blant annet deltok personalet i basebarnehager mindre i barnas lek. Tilgangen til variert fysisk miljø og materiell var ofte dårligere i basebarnehagene enn i avdelingsbarnehagene. Basebarnehagene hadde spesialrom, men disse ble ofte avlåst hvis det var fravær blant personalet.

2.3 Barns utvikling

Utvikling er heller ikke et entydig begrep. Barns utvikling rommer mange sider, som sosial, motorisk, språk- og kognitiv utvikling. Tidligere hadde utviklingspsykologiske stadieteorier om barns utvikling en stor plass i førskolelærerutdanningen. De siste tiårene har dette langt på vei blitt erstattet av et syn på barnet som en sosial konstruksjon (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). De siste tiårene har dette langt på vei blitt erstattet av et syn på barnet

som en sosial konstruksjon (Dahlberg et al., 2002), og på det unike barnet som utvikler seg ulikt i forskjellige kontekster (Sommer, 2014).

Formålsparagrafen for barnehagen vektlegger at omsorg, lek, læring og danning skal danne grunnlag for barns allsidige utvikling i barnehagen. Som nevnt i kapitel 1 vektlegger rammeplanen (2017, s.39) at vurderinger skal omhandle barnegruppens og enkeltbarns allsidige utvikling. I vurderingsprosjektet har vi undersøkt hvilke forståelser barnehagelærerne har av begrepet utvikling, og hvilke sider av utviklingen de retter søkelyset mot.

Begrepet utvikling er som nevnt komplekst og kan knyttes til ulike syn på barn og på læring. Andenæs (2012, s. 2) hevder at utvikling ikke er et entydig empirisk begrep, men heller en tankemodell, med implikasjoner for hvor man retter sin interesse og hvordan man vurderer det man ser. Hva barnehagelærere legger i begrepet, vil derfor styre hva de ser etter og vektlegger når de skal vurdere barns utvikling. Andenæs beskriver to forståelsesmodeller i synet på barns utvikling; barnet som behovsvesen og barnet som forsker. Det første knyttes blant annet til Freuds teorier, med vekt på behovstilfredsstillelse, mens det andre knyttes til Piagets modeller om barn som gjennom utforskning stadig utvikler sin måte å tenke på. Sommer (2014) beskriver synet på barnet som en forsker som et paradigmeskifte, der fokuset har blitt endret fra vekt på tilknytning til barns medfødte kompetanse til å medvirke i eget liv. Det siste kan knyttes til en fenomenografisk tilnærming (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsen, 2003). Her sees læring og utvikling som deler av samme sak og barn utvikler seg mens de lærer. Utviklingen åpner for nye muligheter for læring og teorien fremhever at hva barn lærer, er påvirket av deres språklige og fysiske handlinger, mer enn av deres alder.

I sentrale styringsdokumenter har barnehagens betydning og ansvar for norskspråklige og minoritetsspråklige barns språkutvikling vært særlig vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2015). Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehage-Norge høsten 2015 om blant annet språkkartlegging, viser at 58 prosent av barnehagene kartlegger barns språk når foreldre og/eller personalet mener at det er

behov for det. 36 prosent kartlegger alle barn rutinemessig (Haugset, Nilsen & Haugum, 2015). Noen barnehageeiere har pålagt barnehagene å kartlegge alle barnas språk gjennom kartleggingsverktøy som TRAS, noe som har vært gjenstand for diskusjon og motstand (Gjems, 2010; Pettersvold & Østrem, 2012). I Folkehelseinstituttets barnehageundersøkelse om femåringer er det sett nærmere på om barnehager kartlegger eller observerer barns lek og språklige, motoriske og sosiale utvikling rutinemessig eller ved behov. Undersøkelsen viser at om lag 40 prosent av barnehagene i utvalget kartlegger eller observerer barna ved behov, mens om lag 55 prosent kartlegger eller observerer rutinemessig (Lekhal et al., 2013).

I vurderingsprosjektet har vi satt søkelys på hvordan barnehagene undersøkte, dokumenterte og vurderte barns utvikling. På bakgrunn av den store interessen for barns språkutvikling i styringsdokumentene, har vi undersøkt om barnehagene også har vært opptatt av barns utvikling på andre områder.

2.4 Didaktikkens rolle i vurdering av barnas trivsel og utvikling

Didaktikk er teori og begreper om handlinger knyttet til å forberede, gjennomføre og vurdere pedagogisk arbeid. Didaktikkens begreper assosieres ofte med skolens undervisningsformer og mindre til barnehagens arbeidsformer og barnehagelærernes samspill med barn. Men didaktikken kan gi viktige arbeidsredskaper til å analysere og vurdere både eget arbeid og virksomheten i barnehagen som helhet. Gjennom en didaktisk tilnærming kan barnehagelærerne å få oversikt over hvilke forhold som virker inn på arbeidet, og dermed en mulighet til å reflektere over eget arbeid. De blir på den måten forskere på sitt eget pedagogiske arbeid i barnehagen (Gunnestad, 2014).

Didaktikk blir i denne forståelsen en arbeidsform som kan brukes til å se sammenhenger mellom begrunnelser for innholdet, samt gjennomføring og vurdering av barnehagens pedagogiske praksis. Denne tilnærmingen kan bidra til forberedelse, analyse og kritisk refleksjon over barnehagens pedagogiske praksis. Det analytiske er en viktig dimensjon i didaktikken som ofte kan bli borte i alt det praktiske arbeidet som skal utføres (Jansen, 2014). Didaktikk må ikke snevres inn til didaktisk planlegging i avgrensede pedagogiske

situasjoner, men rette seg mot pedagogisk arbeid over tid som bidrar til barns trivsel og utvikling.

Vurdering er en viktig dimensjon og et sentralt begrep knyttet til didaktisk arbeid. Vurdering må ses i sammenheng med andre sentrale dimensjoner i det didaktiske arbeidet, som intensjoner med det pedagogiske arbeidet, barns interesser, rammefaktorer, valg av faglig innhold samt av arbeids- og samværsformer. Det didaktiske begrepet vurdering understreker betydningen av å kunne redegjøre for hensikt med vurderingen, valg av metoder, målgruppe for vurderingen og hvem som skal delta i prosessen. Denne redegjørelsen bør i størst mulig grad deles og diskuteres med de involverte. Vurdering av barns utvikling og trivsel vil alltid måtte ta utgangspunkt i ulike former for informasjonsheving (Pålerud, 2013).

Vurderingsprosessen foregår kontinuerlig, både i forkant, under og etter et arbeid sammen med barn. Barns rett til medvirkning og betydningen av barns medskapning i læring og lek krever oppmerksomhet på det dialogiske, interaksjonsmessige og prosessuelle både i forberedelsene, under deltakelse og samspill med barn og i vurderingsarbeidet. Det å være underveis kan knyttes til vurdering av barns utvikling og trivsel. Oppmerksomhet mot å lytte og kommunisere med barn blir derfor en dimensjon i vurderingsarbeidet (Jansen, 2014)

2.5 Vurdering i et sosiokulturelt perspektiv

Ut fra en sosiokulturell forståelse vil kultur og kontekst være sentrale begreper for å belyse rammer og forutsetninger for vurderingsarbeid i barnehagen. Viktige forutsetninger er synet på barn og hvordan barnehagelærerne og resten av personalet forstår barns trivsel og utvikling. Kultur kan forstås som barnehagens etablerte tanke-, atferds- og kommunikasjonsmønstre (Kvalbein, 1999). Kulturens verdier og holdninger blir synlige gjennom symboler, språkbruk og fortolkninger. Reglene som styrer, er ofte uartikulerte og tause, og de konstrueres som objektive sannheter (Berger & Luckmann, 2000). Kultur kan beskrives som en relasjon der kultur og individ ses på som sammenvevd og gjensidig avhengig av hverandre.

I sosiokulturell teori brukes begrepene kultur og kontekst nesten synonymt. Säljö (2001) beskriver kulturen som en samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser som aktørene erverver seg gjennom interaksjon med omverdenen. Konteksten beskrives som en samling av materielle ressurser, menneskelige ressurser og relasjoner. Ressursene og relasjonene er sammenvevd både mennesker imellom og mellom mennesker og det materielle. Læring og utvikling i barnehagen skjer i relasjon til den kulturen og konteksten aktørene befinner seg i. Kulturen og konteksten består av ulike kulturelle redskaper, redskaper som er bærere av innsikt og erfaringer som er utviklet over lang tid (Säljö, 2006). Kulturelle redskaper kan være både materielle og immaterielle. Säljö (2006) bruker begrepene intellektuelle og fysiske redskaper, og peker på betydningen av å se disse som gjensidig avhengig av hverandre. Språk er et viktig intellektuelt redskap.

Barnehagens kulturelle redskaper kan beskrives som konkrete, individuelle og institusjonelle (Ødegård, 2011). Konkrete kulturelle redskapene kan være rom, interiør, utstyr og materiell. Dette er forhold som kan påvirke barnas trivsel og utvikling positivt eller negativt.

Relatert til vurderingsarbeid, kan vurdering av barnehagens konkrete kulturelle redskaper undersøke hvilke muligheter og begrensninger den fysiske konteksten skaper for barnas trivsel og utvikling. De individuelle kulturelle redskapene i barnehagen er enkeltpersoners tenkning og oppfatninger, noe som viser både til holdninger, verdier, erfaringer og kunnskaper. Tenkning og oppfatninger kommer til uttrykk både gjennom verbalt språk og gjennom nonverbalt språk. Den enkelte barnehagelærers begreper og forståelse av barns trivsel og utvikling vil være individuelle kulturelle redskaper.

I barnehagen vil ulike barnehagelæreres individuelle kulturelle redskaper bli uttrykt og delt gjennom språk og handlinger. De ulike individuelle kulturelle redskapene vil påvirke hverandre og de vil sammen bidra til å utvikle barnehagens vurderingsarbeid og andre sider ved det pedagogiske arbeidet. De institusjonelle kulturelle redskapene vil være materialisert i konkrete planer, prinsipper, retningslinjer og materiell for vurderingsarbeid og annet arbeid. I tillegg kan de være immaterielle i form av

institusjonens tanke-, atferds- og kommunikasjonsmønstre, knyttet til vurdering og forståelse av barns trivsel og utvikling. Gjennom arbeidet med å skape en felles vurderingspraksis, kan det skapes nye institusjonelle, kulturelle redskaper i form av felles begreper og språk. I tillegg kan arbeidet føre til endringer av planer og metoder for vurdering. Vurderingsarbeid kan også føre til endringer av de konkrete kulturelle redskapene i barnehagen for å skape bedre muligheter for trivsel og utvikling.

I vurderingsprosjektet har vi undersøkt hvilke begreper og språk eiere, ledere og barnehagelærere bruker i vurderingsarbeidet. Det gjør det aktuelt å se nærmere på forhold knyttet til barnehagelæreres bruk av språk i profesjonelle sammenhenger, det som kan kalles deres profesjonsspråk. Individens forståelser og oppfatninger kodifiseres i språklige kategorier som kommer til uttrykk som deres oppfatning av «virkeligheten» (Säljö, 2006). I et sosiokulturelt perspektiv blir mennesket beskrevet som en aktør som skaper og gjenskaper sin virkelighetsforståelse. Profesjonens felles forståelse av sitt ansvar og oppgaver vil ha betydning for hva som uttrykkes og beskrives som viktig i det pedagogiske arbeidet.

Språk gir muligheter til å formidle, dekontekstualisere og generalisere erfaringer, vurderinger og kunnskaper. Säljö (2001) har en forenklet tredeling som beskriver språkets utpekende, semiotiske og retoriske funksjoner. Mens det utpekende handler om å velge ut det viktigste, handler det semiotiske om språkets mangetydighet og behovet for forhandlinger om begrepers betydning og det retoriske om hvordan språket kan brukes for å påvirke omgivelsene.

Den utpekende funksjonen kan brukes for å peke på hvilke momenter og sider som er viktigere enn andre, for eksempel i forhold til hva som bør vurderes og hva som bør endres på bakgrunn av vurderinger. Säljö (2001) vektlegger hvordan de mulighetene for distansering og dekontekstualisering som språket gir oss, er en av nøklene til kunnskapsbygging. Ved hjelp av språket kan barnehagelærere analysere og forsøke å forstå ulike fenomener, både det de erfarer gjennom eget pedagogisk arbeid og det de møter i sentrale teorier, faglitteratur, styringsdokumenter og begreper. Det

profesjonsspråket barnehagelærere benytter for å vurdere barns trivsel og utvikling, vil ha en utpekende funksjon.

Den semiotiske funksjonen beskriver et fenomen eller tema, men også hvordan den som snakker uttrykker fenomenets eller temaets betydning. Hva som bringes fram og formidles vil derfor i stor grad også beskrive personens holdninger og verdier. Språklige uttrykk formidler hvordan vi ser på verden rundt oss, og det å tilegne seg språklige kategorier er vesentlig for å kunne delta i et sosialt samspill (Säljö, 2001). Språket blir bindeleddet mellom individet og kulturen. Gjennom samtaler vil individets subjektive forståelse og tenkning møter kulturens forståelse. Viktige spørsmål blir da hvordan barnehagelærere setter ord på sine kunnskaper og vurderinger og hvordan forholdet er mellom hva et begrep betyr for den enkelte barnehagelærer og hva det betyr i praksisfellesskapet. Det eksisterer et spenningsforhold mellom de ulike betydningene et begrep kan ha og dette må utforskes og drøftes. For eksempel kan barnehageeiere, styrere og barnehagelærere legge ulik betydning i sentrale begreper fra rammeplanen som barns trivsel, utvikling, lek, læring og danning. Säljö (2001) understreker at det å lære å bruke språk, er å lære seg en komplisert praksis. Han understreker at det han kaller et naturlig språk, et språk som brukes i hverdagslige sammenhenger, er noe helt annet enn et institusjonelt språk som bygger på eksplisitte definisjoner av begreper. Det naturlige språkets mangetydighet kan gjøre det vanskelig å skape felles forståelse i faglige diskusjoner. Et nyansert profesjonsspråk kan i større grad bidra til å belyse og vurdere barnehagelæreres komplekse profesjonsutøvelse dersom det utvikles en felles forståelse av sentrale begreper (Heggen, 2010).

Den retoriske funksjonen kan beskrives som forholdet mellom språk som system og språk som kommunikasjon. Barnehagelæreres måte å uttrykke seg på og deres faglige begrunnelser er sentralt i det pedagogiske arbeidet. Språk har ikke bare en refererende funksjon, men har også til hensikt å «move people to action» og til å påvirke deres oppfatninger (Säljö, 2001, s. 91). En barnehagelærer må kunne beskrive sin vurdering av barns trivsel og utvikling på en faglig og forståelig måte og ha faglig begrunnede oppfatninger om hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for å fremme barnas

videre trivsel og utvikling. Den retoriske funksjonen er viktig for barnehagelærere som skal lede vurderingsarbeid i barnehagen der mange i personalgruppa mangler pedagogisk utdanning. Å betone språkets retoriske karakter er å se det som et levende redskap for å skape meninger mellom mennesker som handler i og gjennom språk i sosiale praksiser. Språket framstår som dynamisk, levende og alltid i forandring gjennom vår måte å ta det i bruk på. Säljös inndeling av språkets funksjoner i disse tre områdene synliggjør kompleksiteten som preget bruk av språk i profesjonsutøvelsen.

Begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008, s. 23-24) kan også trekkes inn i forståelse og analyse av barnehagenes vurderingspraksis. De setter søkelys på komplementære sider ved profesjonskompetanse. Aktørkompetanse refererer til den kompetansen som må til for å utføre ulike profesjonshandlinger, mens kommentatorkompetanse refererer til kompetanse til å kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger. Kommentatorkompetanse kan knyttes til å sette et utsideblikk på profesjonell praksis for å stille spørsmål ved rådende profesjonsutøvelse. Molander og Terum (2008) relaterer dette til blikk fra noen som ikke tilhører profesjonen. Vi vil hevde at det er mulig å etablere et utsideblikk også på egen praksis, i dette tilfelle vurderingspraksis, ved at denne beskrives, analyseres og evalueres sammen med andre.

Aktørkompetanse kan i arbeid med vurdering handle om kompetanse til å gjennomføre vurderingsarbeid ut fra ulike tilnærminger og metoder, mens kommentatorkompetanse kan handle om kompetanse til å beskrive, analysere og evaluere ulike vurderingsmetoder ut fra forhold som intensjoner, læringssyn, etikk og sentrale rammefaktorer.

I arbeidet med vurderingsprosjektet har det blitt tydelig at barnehagelærerne bruker ulike begreper når de snakker om arbeidet sitt med å vurdere barns trivsel og utvikling, særlig i starten av prosjektet. Vygotsky (2001) skiller mellom hverdagsbegreper og fagbegreper. Hverdagsbegrepene er forankret i det Vygotsky kaller umiddelbare erfaringer, det vil si konkrete erfaringer fra hverdagslivet. Fagbegrepene er generelle og abstrakte og er utformet innenfor ulike fagdisipliner og gjennom generaliserte erfaringer.

Fagbegreper er knyttet til det Vygotsky (2001) kaller middelbare erfaringer, det vil si samfunnsmessig akkumulert kunnskap, kunnskap som overleveres og tas i bruk av andre. Hverdagsbegreper og fagbegreper vil være gjensidig avhengig av hverandre, og det er ikke noe hierarkisk forhold mellom dem. Vygotsky (2001) understreker at det nettopp er spenningsfeltet mellom dem som skaper muligheter for læring. Møte mellom hverdagsbegreper og fagbegreper kan åpne for nye forståelser av barns utvikling og trivsel.

Det kan se ut som om hverdagsbegrepene har en forrang på barnehagefeltet (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Derfor kan det være viktig å sette søkelys på fagbegrepenes betydning for barnehagelæreres vurderingsarbeid. Fagbegrepene er utviklet på en systematisk måte, de er generaliserte og kan brukes for å abstrahere erfaringer fra en situasjon til det mer generelle. Som utdannede fagpersoner har barnehagelærere et særskilt ansvar for å bringe inn fagbegreper i barnehagen for å generalisere og skape ny kunnskap sammen med personalet. Språkets kollektive funksjon er viktig for at vurderingsarbeidet skal kunne føre til felles læring. Det å kommunisere, sette ord på, utprøve og utforske både hverdagspråket og fagspråket, er sentralt for å skape muligheter for grundig vurdering og felles læring. I vurderingsprosjektet har det derfor vært interessant både å sette søkelys på eksisterende vurderingspraksis og på de endringer av praksis og språk som har skjedd i løpet av prosjektperioden. Blant annet har det vært interessant å undersøke hvilke begreper som anvendes når barnehagelærere vurderer barns utvikling og trivsel og hvorvidt de kategoriserer barna.

Gitz-Johansen (2012) har undersøkt hvilke begreper og kategorier som brukes om det han kaller «uønskede personlighetstrekk» i en rekke av det ferdiglagede vurderingsmaterialet som brukes i danske barnehager. Fordi materialet inneholder definisjoner og beskrivelser av det ønskverdige barnet, med en atferd og utvikling som presenteres som normal og tilfredsstillende, kan det leses «omvendt», slik at det framstår et negativt bilde av det som ikke er ønskverdig. Undersøkelsen til Gitz-Johansen (2012) er inspirert av Douglas (1966) sine teorier om at bak det finmaskede nett av kategorier som skapes i alle kulturer, finnes det forestillinger om at noe er rent og noe urent. Gitz-

Johansen kaller sin artikkel «Smuds i børnehaven» og drøfter hva som oppfattes som urent eller smuss i det utvalgte vurderingsmaterialet. Han identifiserer følgende hovedtyper av det han kaller «smudsbørn»: enstøingen, kontaktsøkeren/medløperen, anarkisten, egoisten og konkurransebarnet (vår oversettelse). Hans konklusjon er at barnehagelærere bør være forsiktig med sine positive og dermed uunngåelig også negative kategoriseringer av barn. Kategoriseringer kan skje på bekostning av et blikk for barn som nyanserte personligheter i utvikling. Å «stereotypisere» barn kan redusere den ønskelige romslighet i pedagogisk praksis (Gitz-Johansen, 2012).

2.6 Vurdering i et profesjonsperspektiv

Ut fra en nyere forståelse av profesjon er profesjoner yrker som krever en lengre utdanning, der utøverne har en form for monopol, en lovfestet tilgang til arbeidsfeltet sitt og en grad av autonomi, det vil si kontroll over utøvelsen av arbeidsoppgavene sine (Molander & Terum, 2008). En slik tilgang og kontroll er knyttet til samfunnets tillit til profesjonens kompetanse og til profesjonens evne til å håndtere sitt profesjonelle ansvar overfor profesjonens målpersoner eller klienter. Barnehagelærere har et profesjonelt ansvar for barns trivsel og utvikling i barnehagen, et ansvar som er nedfelt i lovverket, konkretisert i formålsparagrafen og i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det stilles krav til en profesjons utøvelse av sine arbeidsoppgaver. Utøvelsen skal være kunnskapsbasert og representere en form for spesialisering. Molander og Terum (2008, s. 19-20), beskriver det performative aspektet ved profesjonen, et aspekt som handler om en spesiell kvalitet ved profesjonsutøveres måte å handle eller utføre sine tjenester på. De presenterer en liste over idealtypiske kjennetegn på profesjonelle tjenester. Disse kan forstås som krav som kan stilles til profesjonsutøvelsen. Noen av disse kravene kan i særlig grad relateres til barnehagelærerprofesjonens profesjonelle ansvar og vurdering i barnehagen.

Profesjoner yter tjenester, de skaper ikke produkter. Felles for alle typer tjenester er at produktiviteten, overført til barnehagen vil det si kvaliteten, er vanskelig å måle og at

arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere (Molander & Terum, 2008, s. 19). En viktig bakgrunn for vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen er hva som skaper kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen og hvordan kvaliteten kan vurderes og utvikles. Kvalitetsbegrepet er komplekst og vurdering av kvaliteten i barnehagen kan gjøres ut fra ulike kriterier, som strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultat-kvalitet (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013). Arbeid med å fremme barns trivsel og allsidige utvikling i barnehagen kan handle om å bedre kvaliteten på en eller flere av disse områdene. Kvalitetsbegrepet er komplekst og vurdering av kvaliteten i barnehagen kan gjøres ut fra ulike kriterier, som strukturell kvalitet, prosesskvalitet, innholdskvalitet og resultat-kvalitet (Sommersel et al., 2013). Arbeid med å fremme barns trivsel og allsidige utvikling i barnehagen kan handle om å bedre kvaliteten på en eller flere av disse områdene.

En annen måte å vurdere profesjoners tjenester på er utarbeidelse av standarder, ofte på nasjonalt nivå, noe som i mange land har vært vanlig når det gjelder å vurdere læreres profesjonsutøvelse. Nasjonale standarder er beskrivelser av hva lærere skal kunne og hva de skal være i stand til å utføre (Darling-Hammond, 2006). Standarder kan være uttrykt i spesifikke vendinger egnet for observasjon og kontroll, eller de kan være uttrykt i generelle vendinger og anvendt som utgangspunkt for faglige diskusjoner og samtaler. På samme måte kan det settes opp standarder for vurdering av barns utvikling. Ferdiglagede vurderingsmateriell der det skal krysses av for hva barnet mestrer, kan oppfattes som standarder for forventet utvikling.

Spesifikke standarder har opphav i industri og forretningsdrift, og kan gjøre spørsmål om læreres arbeid til en teknisk aktivitet (Eraut, 1994), mens mer generelle åpne standarder kan knyttes til vurderingsevne, utøvelse av skjønn og etiske vurderinger (Østrem, 2011). På samme måte kan vurdering av barns utvikling gjennom avkryssingskjemaer oppfattes som en teknisk aktivitet som alle i personalet kan gjennomføre uavhengig av utdanningsbakgrunn. Vurdering ut fra mer generelle, åpne standarder eller ut fra egendefinerte kriterier vil i større grad bygge på kunnskaper og skjønnsmessige

vurderinger. I vurderingsprosjektet har vi undersøkt hvilke kriterier vurderingene bygger på og hvorvidt det anvendes former for standarder i vurderingsarbeidet.

Et kjennetegn på profesjoners utøvelse av sine arbeidsoppgaver er nettopp at arbeidet vanskelig lar seg standardisere og derfor krever utøvelse av skjønn. Barnehagelærere møter unike barn i ulike situasjoner og kontekster. Skjønnsutøvelse innebærer resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander & Terum, 2008, s. 20). Skjønn kan også ses på som et rom for frihet for profesjonsutøvere inngjerdet av visse begrensninger, fastsatt av en myndighet. Det handler om en profesjonsutøvers betrodde frihet til å velge mellom tillatte handlingsalternativer på basis av grunner som de vurderer som gyldige ut fra sitt kunnskapsgrunnlag (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Skjønnsutøvelse er krevende og kan ikke bygge på personlig synsing eller ureflektert regelbruk. Profesjonelt skjønn krever argumentasjon bygget på teoretiske og etiske vurderinger og ansvarliggjøring gjennom drøftinger med kolleger i faglige og forpliktende fellesskap (Molander & Smeby, 2013). Skjønnsutøvelse knyttet til vurdering handler om at barnehagelærere må kunne begrunne sine skjønnsmessige vurderinger ut fra etikk og ut fra teoretisk og praktisk kunnskap. Skjønnsutøvelse er nært knyttet til profesjonens legitimitet. Et viktig grunnlag for legitimitet er samfunnets og samarbeidspartneres tillit til profesjonens kunnskaper og etiske retningslinjer. Profesjonens yrkesetiske retningslinjer tydeliggjør profesjonens forpliktelser i møte med de etiske dilemmaer profesjonsutøvelsen innebærer.

Et viktig kjennetegn ved profesjonelle tjenester er at de er normativt regulerte. Det betyr at de skal kunne vurderes ut fra tre typer av normative fordringer; epistemiske, moralske og pragmatiske. Epistemiske krav handler om at den kunnskapen som brukes skal oppleves som gyldig. Moralske krav er knyttet til om behandling av profesjonens klienter, i dette tilfelle barna, oppleves som rettferdig og god, altså etiske vurderinger. Pragmatiske krav handler om hvorvidt den handlemåten som velges oppleves som formålstjenlig og mulig ut fra rammer og ressurser (Molander & Terum, 2008, s. 20). De profesjonelle tjenestene er på denne måten bundet opp til et sett av

kriterier som de kan evalueres i lys av. Alle tre typer krav kan knyttes til vurdering av barns trivsel og utvikling. Vurdering krever innsikt i barnehagens samfunnsoppdrag og de faglige og etiske krav som stilles til arbeidet i sentrale styringsdokumenter. Vurdering av barns trivsel og utvikling ut fra epistemiske krav fordrer at barnehagelærerne har omfattende faglig kompetanse. Det er krevende å vurdere hvilke kunnskaper og kunnskapsformer som skal ha gyldighet i barnehagen. Dette må være gjenstand for kontinuerlige diskusjoner.

Hvilke moralske eller etiske krav som skal stilles til vurderingsarbeid er også et utfordrende område. Utdanningsforbundets profesjonsetiske plattform understreker at barnehagelærere må være faglig funderte og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering. De skal også være omsorgsfulle og bevisste den makten de har i kraft av sin rolle og posisjon. Arbeidet med vurdering kan være utfordrende i lys av den asymmetriske relasjonen som eksisterer mellom barn og personale i barnehagen. Oppfølging av yrkesetiske retningslinjer krever refleksjon og kunnskaper om de maktforhold som preger systemene og relasjonene i den enkelte barnehage.

Barnehagen er en organisasjon som ofte preges av knapphet på tid og utdannet personale. Dette stiller pragmatiske krav til arbeidet og aktualiserer behovet for prioritering for å sikre et forsvarlig pedagogisk tilbud til barna. Hva som til enhver tid oppfattes som formålstjenlige handlinger, kan ikke styres av pragmatiske krav alene, men må fortløpende underkastes felles faglige og etiske vurderinger.

Barnehagelæreres vurderinger påvirkes av de krav som er rådende i utdanningen, i nasjonale styringsdokumenter og ikke minst i konteksten i barnehagen. Felles drøftinger om hva som er gyldige kunnskaper og etisk forsvarlige kriterier for vurdering, kan bidra både til å synliggjøre og utvikle det pedagogiske arbeidet og profesjonens kunnskaper. Vurderingsarbeid kan dermed skape gode muligheter for kollektive læringsprosesser.

2.7 Profesjonalisering ovenfra og innenfra

Profesjonalitet blir i dagligtale ofte brukt for å beskrive visse kvaliteter ved utførelsen av arbeid (Molander & Terum, 2008). Ut fra profesjonsteori blir profesjonalitet ofte forstått som en yrkesmessig, normativ verdi som er verdt å bevare og fremme (Evetts, 2003, 2013). Det vil være forskjellige oppfatninger om hva profesjonalitet egentlig er og hvordan den kommer til uttrykk. I et profesjonsperspektiv vil barnehagelæreres profesjonalitet være knyttet til deres kunnskapsbase og samlede kompetanse til å arbeide med barnehagens samfunnsmandat.

Profesjonalitet har både en individuell og en kollektiv side. Profesjonell kompetanse dreier seg om å forholde seg til ulike former for usikkerhet (Molander & Terum, 2008, s. 20) Profesjonell kompetanse dreier seg om å forholde seg til ulike former for usikkerhet (Molander & Terum, 2008, s. 20). Kunnskapsgrunnlaget er komplekst og det må gjøres skjønnsmessige vurderinger når dette skal anvendes i praksis. Skjønnsmessige vurderinger kan forbedres gjennom samarbeid med andre barnehagelærere, der faglige begrunnelser deles og drøftes, noe som innebærer en ansvarliggjøring av skjønnsutøvelse. Profesjonsfelleskapet er dermed en viktig forutsetning for profesjonalitet.

Barnehagelærere møter krav til sin profesjonsutøvelse fra «oven», det vil si fra myndigheter, eier og styrere og de utformer selv krav til profesjonsutøvelsen ut fra forståelse av samfunnsmandat samt ut fra sine kunnskaper og verdier. Evetts (2013) skiller mellom «professionalism from above», profesjonalisering ovenfra, som handler om myndigheters og arbeidsgiveres styring og regulering av profesjonsutøvernes arbeid, og «professionalism from within», profesjonalisering innenfra, som i større grad handler om at en yrkesgruppe selv ønsker å utvikle profesjonsutøvelsen og derved etablere en relativ autonomi i yrkesutøvelsen.

Alle profesjoner vil befinne seg i spenningsfeltet mellom profesjonalitet innenfra og profesjonalitet ovenfra. Barnehagelæreres status som profesjon er befestet ovenfra, i en lovfestet rett til stillinger i barnehagen. Barnehageloven og rammeplanen gir profesjonen

en relativ autonomi i utøvelsen av oppgavene sine og skaper dermed muligheter for profesjonalisering innenfra. Samtidig er nettopp vurdering av barns trivsel og utvikling et område der det har oppstått store spenninger mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra. Pålegg fra barnehageeiere om bruk av bestemte programmer og kartleggingsverktøy har skapt motstand blant barnehagelærere fordi dette oppleves som en begrensning av profesjonens autonomi og ansvar for å velge arbeidsmetoder selv.

2.8 Utvikling av en systematisk vurderingspraksis

Å utvikle og endre eksisterende praksis forutsetter bevisst arbeid både på organisasjons- og individnivå. I følge Roald (2017, s. 3) er vellykkede strategier for profesjonsutvikling i stor grad knyttet til kollegial erfaringsutveksling, refleksjon og utprøving av ny praksis. Kollektivet er altså sentralt. I tillegg må deltakerne kontinuerlig arbeide med egenutvikling. Når endringsprosesser skal igangsettes, er også operasjonalisering av begrep sentralt (Ertesvåg & Roland, 2013). Sentrale begrep må brytes ned i mindre deler og fylles med mening og forståelse for at de skal være virksomme. De må operasjonaliseres. Vi har i prosjektet vært opptatt av hvilket språk barnehagelærerne bruker om vurdering og hvordan de operasjonaliserer vurderingsbegrepet.

Senge (1999) beskriver fem disipliner som forutsetninger for å bygge en lærende organisasjon. Disse kan relateres til arbeidet med å utvikle en systematisk vurderingspraksis i barnehagen. Den første disiplinen er opplevelsen av personlig mestring (Senge, 1999, s. 152). Knyttet til vurderingsarbeid i barnehagen betyr dette at barnehagelærere må ha allsidige kunnskaper om barn, pedagogisk arbeid og barnehagens mandat samt om vurderingsformer og verktøy slik at de oppleve å mestre utfordringene de møter. De må også ha personlige visjoner og mål for vurderingsarbeidet, og de må ha anledning til å reflektere over hvordan det kan være mulig å oppnå målene. Som pedagogiske ledere vil barnehagelærerne også være ansvarlig for å inkludere og støtte medarbeiderne i vurderingsarbeidet slik at også de opplever mestring.

Senges andre disiplin kalles for mentale modeller (Senge, 1999, s. 191). Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan mentale modeller ses på som historisk, kulturelt og institusjonelt forankret. De vil være integrert både i individene og i kulturen. I følge Senge må de mentale modellene fram i lyset i en utviklingsprosess. Gjennom diskusjoner og refleksjoner vil forskjellige mentale modeller og dermed ulike forståelser komme fram. Først når ulikheten blir synliggjort er det muligheter for å utvikle, endre og skape nye felles forståelser. For eksempel vil drøftinger av barnehagens mandat og dets formuleringer kunne få fram personalets mentale modeller. Personalets tolkninger og forståelse av mandatet vil ha betydning for arbeidet med vurdering. Deres forestillinger om hvorvidt de aktuelle vurderingsformene er forenlig med mandatet vil påvirke motivasjonen for og gjennomføringen av vurderingsarbeidet. Prosesser der personalets ulike mentale modeller settes ord på, undersøkes og diskuteres vil være viktig grunnlag for kollektiv læring i barnehagen. Motstand og tvil vil komme til uttrykk og kan bidra til at etiske dilemma knyttet til vurdering blir drøftet og får konsekvenser for utviklingen av barnehagens vurderingspraksis.

Senges tredje disiplin er utarbeidelse av en felles visjon for arbeidet (Senge, 1999, s. 216). Arbeidet med å utvikle felles visjoner må, ifølge Senge, ta utgangspunkt i alle involvertes ønsker og mål. I vurderingsarbeid i barnehagen kan dette handle om å involvere hele personalet. Først når det er en viss grad av felles forståelse kan det skapes et praksisfelleskap med en felles visjon. Styrere og barnehagelærere har et overordnet ansvar for å igangsette prosesser med å utforme en felles visjon for barnehagens arbeid med vurdering. Slike prosesser krever åpenhet for alle aktørenes synspunkter, også barnas og foreldrenes ønsker og mål. Ifølge Senge vil deltakere i organisasjoner med en felles visjon bli mer motivert til å utvikle og ta i bruk nye arbeidsmåter og de vil være åpnere for å prøve og feile i prosessen. Å utvikle en systematisk vurderingspraksis vil kreve utprøving av ulike dokumentasjons- og vurderingsformer i tillegg til arenaer for felles drøftinger og refleksjoner.

Senges fjerde disiplin er gruppelæring, eller kollektiv læring (Senge, 1999, s. 241). Han vektlegger at gjennom et godt lederskap kan organisasjonen oppnå en intelligens som er

mer enn summen av intelligensen hos enkeltmedlemmene. Personalet i barnehagen vil ha ulike kompetanser. Et felles utviklingsarbeid kan bidra til å synliggjøre og utvikle den enkeltes kompetanse og samtidig føre til felles kompetansebygging, en synergieffekt som er en forutsetning for å utvikle en felles vurderingspraksis.

Senges femte og mest sentrale disiplin er systemisk tenkning (Senge, 1999). Senge påpeker at systemtenkningen integrerer de ulike delene, og at helheten er større enn summen av de ulike delene. Det er aldri nok å jobbe med en del av virksomheten, de ulike delene påvirker hverandre gjensidig og må ses i sammenheng. Når vi setter søkelyset på vurdering av barns trivsel og utvikling, må vi også se kritisk på om vurderingsarbeidet fører til endringer, ikke minst i utøvelsen av det pedagogiske arbeidet. I tillegg må personalets kompetanse og forhold som barnehagens fysiske miljø og materiell vurderes. Senges femte disiplin peker på betydningen av å se kontinuerlig på sammenhenger mellom individet, fellesskapet og konteksten.

Systemforståelse er sentralt i endringsprosesser og gjennom felles drøftinger og refleksjoner kan det utvikles en felles forståelse av arbeidet (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 36). Dette er i vurderingsprosjektet forsøkt ivaretatt gjennom dialogseminarer, veiledning og nettverksarbeid. Designet for prosjektet er beskrevet i kapittel 3.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere designet for vurderingsprosjektet, samt gi en oversikt over de ulike fasene i prosjektet. En skisse av fasene er presentert i kapittel 1 og vil bli utdypet her. Utdanningsforbundet har som oppdragsgiver formulert forventninger knyttet til mål med prosjektet og gjennomføringen av dette. Når det gjelder organisering var Utdanningsforbundets føringer at det skulle gjennomføres som et utviklingsarbeid i noen få barnehager i Oslo og omegn. Videre skulle en liten gruppe forskere gjøre et følgeforskningsprosjekt. Hvordan dette konkret skulle organiseres, var opp til forskerne.

Utdanningsforbundet har støttet prosjektet økonomisk gjennom finansiering av veiledning, seminarer og følgeforskning, men la samtidig vekt på at arbeidet ikke skulle være så ekstraordinært at det ikke kunne videreføres etter prosjektperiodens slutt. Dette var også viktig for at kunnskap og tiltak i prosjektet skulle kunne overføres til andre barnehager uten at disse måtte bli del av et tilsvarende forsknings- og utviklingsprosjekt. Dette samsvarer med tenkingen innenfor interaktiv forskning, der et mål er at praksis-systemet skal kunne fortsette arbeidet med utvikling uavhengig av forskernes involvering (Sandberg & Wallo, 2013). Det kan også, slik vi beskriver det i innledningen, knyttes til begrepene sosialt bæredyktig evalueringspraksis, slik de er beskrevet av Danielsen, Kampmann og Rasmussen (2016, s. 27-29).

Vi vil videre presentere prosjektets design og forskningsspørsmål og drøfte ulike sider ved design og gjennomføring.

3.1 Mål og forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålene er utledet fra de overordnede målene for prosjektet. Som forskere med et gitt oppdrag, var vi forpliktet overfor vår oppdragsgiver Utdanningsforbundet og deres beskrivelser av formålet med prosjektet. Samtidig var det viktig at vi gjennom å utvikle et kunnskapsgrunnlag som basis for våre undersøkelser, også bidro med selvstendige vurderinger av hva som ville være faglig relevant å få kunnskap

om og dermed viktig å undersøke. Det var derfor en forutsetning at vi kunne utvikle prosjektet videre på selvstendig basis. I dette ligger det en gjensidig forståelse mellom forskerne og Utdanningsforbundet av at designet og gjennomføringen er forskernes ansvar.

Som beskrevet i kapittel 1 var følgende mål definert i Utdanningsforbundet sitt notat om prosjektet:

- Å framskaffe mer kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling.
- Å bidra til å styrke profesjonens og barnehageeiers språk for vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling.
- Å skaffe erfaring med hva som er viktig for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen.

Følgende forskningsspørsmål ble utledet med bakgrunn i Utdanningsforbundet sine målformuleringer og innledende teoristudier.

- Hvilke intensjoner har barnehagene formulert når det gjelder vurdering, og hvem er involvert i dette arbeidet?
- Hva preger barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling?
- Hva kan ha betydning for å bygge og utvikle en bevisst vurderingskultur i barnehagen?
- Hvordan legges det til rette for barns medvirkning i vurderingsarbeidet?
- Hvordan arbeider styrer og pedagogiske ledere med å synliggjøre barnehagens vurderingsarbeid for aktuelle parter og å inkludere disse i arbeidet?

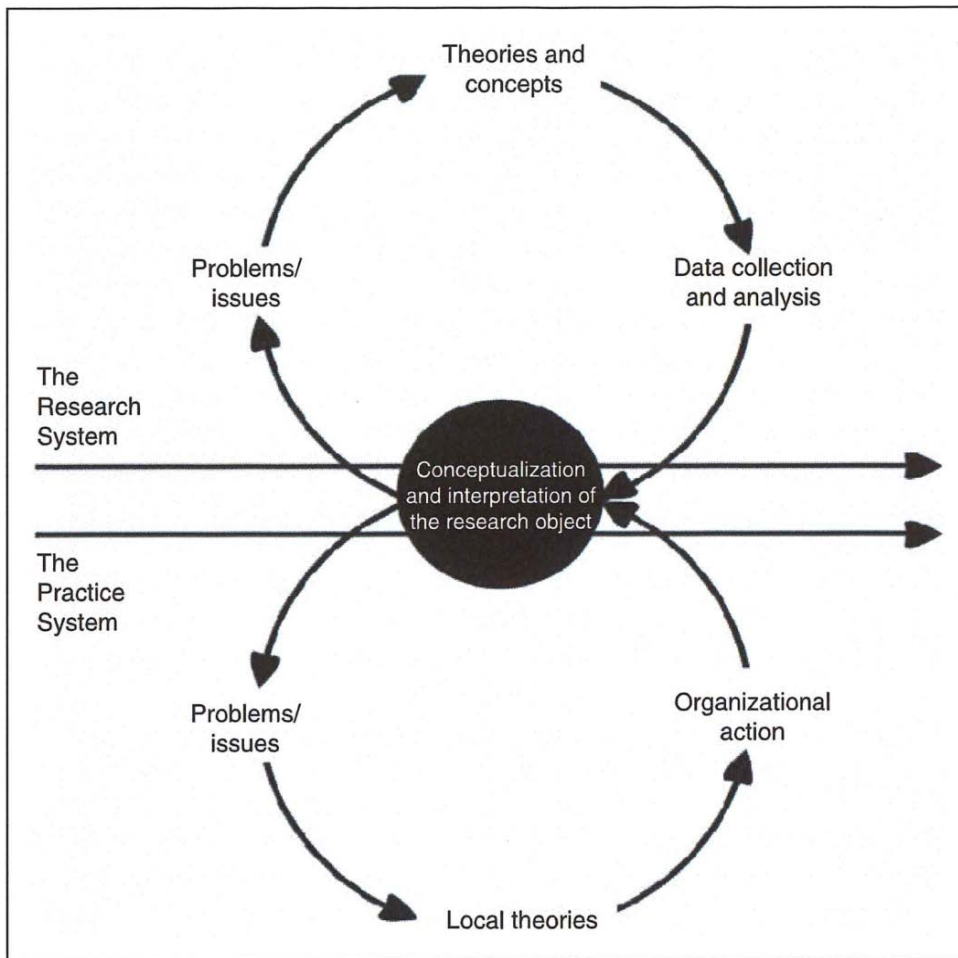
Videre har vi vært opptatt av å få kunnskap om sentrale begreper knyttet til overordnede mål for prosjektet. Det har også vært viktig å få innsikt i hva barnehagelærerne legger i begrepene trivsel og utvikling og dette har vært tematisert gjennom intervjuene.

En fullstendig oversikt over spørsmålene finnes i intervjuguidene for de tre intervjurundene (vedlegg 1).

3.2 Prosjektets forskningsdesign

Prosjektet har et kvalitativt, interaktivt design. Målet med kvalitative metoder er å utforske meningsinnhold i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte (Fangen, 2017). Dette korresponderer godt med Utdanningsforbundets overordnede mål for prosjektet. Vi har konsentrert oss om å studere to barnehager gjennom en periode på halvannet år for å få innsikt i barnehagelærernes tanker og begrunnelser knyttet til egen vurderingspraksis. Vi har særlig hentet inspirasjon fra interaktiv forskning (Ellström, 2008; Sandberg & Wallo, 2013). Interaktiv forskning er opptatt av de ulike rollene forskerne og deltakerne har, og av samspillet mellom disse. Et vesentlig poeng er at forskerne har ansvar for forskningen og deltakerne har ansvar for aktivitetene som igangsettes i egen organisasjon (Sandberg & Wallo, 2013). Dette beskrives som to aktivitetssystemer; et forskningssystem og et praksissystem. De to systemene møtes i et fellesrom for utvikling av ny kunnskap. Dette skjer gjennom konseptualisering og tolking av forskningsobjektet (Sandberg & Wallo, 2013). En forutsetning for å lykkes er at aktørene må velge å delta i forskningsarbeidet og at de gis reelle muligheter for å påvirke prosessen. Dialogen med aktørene fra barnehagene har derfor vært sentral. Det var også viktig å finne deltakere som ønsket å delta i prosjektet og som ikke følte seg presset inn i dette. Det er sentralt i interaktiv forskning at kunnskapen som blir utviklet har praktisk relevans for deltakerne, samtidig som forskningen er av høy standard (Svensson, Ellström & Brulin, 2007).

Modellen under synliggjør de ulike rollene i et interaktivt prosjekt. Modellen er utviklet av Per-Erik Ellström (Ellström, 2008):



(Sandberg & Wallo, 2013, s. 197)

Interaktiv forskning representerer ingen spesifikk metode, men er en tilnærming som kan favne ulike metoder. I vurderingsprosjektet har forskerne hatt ansvar for innhenting av data gjennom intervjuer og dokumentstudier, i tillegg til at vi har deltatt på dialogseminarer med barnehagelærerne og eksterne foredragsholdere.

Eierne har hatt ansvar for å legge forholdene til rette for deltaking, mens styrerne og barnehagelærerne på ulike måter har hatt ansvar for å følge opp utviklingsprosesser internt i barnehagen. En viktig intensjon fra Utdanningsforbundet, var at barnehagene skulle styrke bevisstheten rundt egen vurderingspraksis og kunne analysere denne. En slik bevissthet forutsetter en styrking av profesjonens språk for vurderingsarbeid knyttet

til barns trivsel og utvikling. Det var også et mål å kunne forbedre og utvikle eksisterende praksis. Endring i praksis forutsetter endring i holdninger og tenking rundt vurdering.

Til støtte i endringsarbeidet fikk barnehagene veiledning fra ekstern veileder (som omtalt i kapittel 1). Veileder, forskere, representanter fra Utdanningsforbundet og deltakerne fra barnehagene har møttes i dialogseminarer der de har blitt presentert for forskning om relevante temaer fra både interne og eksterne aktører. Gruppeintervjuer er en arena som både har gitt grunnlag for informasjonsinnhenting og erfaringsutveksling.

Et mål for prosjektet har vært at barnehagene skulle utvikle ny kunnskap som grunnlag for utvikling av ny praksis. Dette forutsetter også bevisstgjøring av hva som er verdt å ta vare på av eksisterende praksis og det har derfor vært viktig å synliggjøre denne praksisen. Læringsprosessene for de involverte barnehagene har blitt støttet gjennom faglige foredrag fra eksterne aktører, veiledning og intervju. Ikke minst har læringsprosessene blitt stimulert gjennom arbeid med bevisstgjøring av egen praksis med vurdering, samt erfaringsdeling internt og på tvers av avdelinger/baser og barnehager.

En prosess der forsknings- og utviklingsarbeidet skal bidra til læring og danning gjennom opplæring, nettverksarbeid og veiledning forutsetter vilje til å se kritisk på den etablerte kulturen og å stille seg åpen for ny læring både på institusjons- og individnivå. Slik læring forutsetter også at deltakerne kjenner forpliktelse overfor prosjektets innhold og faser, samtidig som deres faglige og personlige integritet ivaretas. Et viktig prinsipp er at arbeidet tilpasses den lokale konteksten.

3.3 Metoder og fremgangsmåter

I prosjektet har vi gjennomført dokumentstudier av Rammeplan for barnehagen og av barnehagenes årsplaner. Hovedkildene for innhenting av data har vært intervjuer med eiere, styrere og barnehagelærere, og drøftinger i dialogseminarer. Vi vil her gjøre rede for de ulike metodene prosjektet er basert på.

3.3.1 Dokumentanalyse

Ved dokumentanalyse er det viktig å ha et bevisst forhold til hvem som har skrevet dokumentet, hvem mottakeren er og hva som er formålet med dokumentet. Disse forholdene vil ha betydning for hvordan materialet leses og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen. Når man gjennomfører dokumentanalyser er det vanlig å forholde seg til kategoriene autensitet, troverdighet, representativitet og tolkning (Grønmo, 2004, s. 151). Autensitet handler om i hvilken grad dokumentet er hva det gir seg ut for å være. Spørsmålet om troverdighet kan knyttes til om dokumentet er upartisk og om det er førstehåndskilde. Rammeplanen er et styringsdokument og har gjennom at den er forskrift til loven en viss autoritet. Samtidig er innholdet uttrykk for dominerende politiske diskurser og representerer politiske vedtak gitt i en bestemt periode. Rammeplanen er altså ikke politisk nøytral eller upartisk. Ved dokumentanalyse er tolkning sentralt og ulike lesere vil tolke et dokument på ulike måter. Gjennom at forskerne har diskutert ulike forståinger av rammeplanen, er kravet om kritisk analyse forsøkt ivaretatt. Vi har ellers primært gjort en kvalitativ innholdsanalyse, der vi presenterer hva rammeplan og årsplaner skriver om vurdering (Grønmo, 2004).

Dokumentanalyse av rammeplanen er i denne sammenhengen viktig for å synliggjøre politiske føringer for vurderingsarbeid. Barnehagenes årsplaner viser hvordan de overordnede føringene er operasjonalisert og forstått i den enkelte barnehage. De viser likevel ikke hvordan det konkret blir arbeidet med vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen. Goodlad (1979) opererer med fem ulike fremtredelsesformer eller nivåer i læreplaner. Det er ideenes læreplan, formell læreplan, oppfattet læreplan, iverksatt læreplan og erfart læreplan. Relatert til rammeplanen vil den politiske diskursen kunne fremstå som ideenes læreplan. Blant annet stortingsmeldinger danner grunnlag for utforming av rammeplanens innhold. Den formelle planen er i denne sammenhengen selve rammeplanen. Oppfattet læreplan handler om hvordan planen blir forstått og operasjonalisert, mens iverksatt læreplan i denne sammenhengen vil være hvordan barnehagene setter rammeplanen ut i livet. Erfart læreplan kan knyttes til hvordan de ulike aktørene i barnehagen opplever at planen fungerer i praksis. Hvordan rammeplanen

blir forstått av barnehagelærerne, vil ha konsekvenser for hvordan barnehagens årsplan blir utformet. De samme nivåene eller fremtredelsesformene kan relateres til barnehagenes årsplaner.

3.3.2 Intervju

Det ble gjennomført tre runder med intervju gjennom en periode på halvannet år. Innledningsvis ble det gjennomført gruppeintervjuer med representanter fra eierne, styrerne og barnehagelærerne. Eierrepresentantene ble intervjuet bare denne ene gangen, mens styrerne og barnehagelærerne har blitt intervjuet tre ganger. Styrerne ble intervjuet i samlet gruppe, på tvers av barnehagene.

Når det gjelder barnehagelærerne, var planen å gjennomføre det første intervjuet internt i de ulike barnehagen og at de i andre og tredje runde skulle intervjues i grupper på tvers av barnehagene. Av praktiske hensyn ble dette endret. Siden det var relativt lang reisetid mellom de to barnehagene, ville det bli for ressurskrevende å gjennomføre intervjuer på tvers. Styrerne fikk ansvar for å sette sammen grupper til intervjuene og å finne gunstige tidspunkt for gjennomføring.

Intervjuene ble i første og siste runde gjennomført som ordinære gruppeintervju og det andre som fokusgruppeintervju. Når vi valgte ordinære gruppeintervjuer i fase en og tre, var det med et ønske om å tydeliggjøre alle deltakerne sine stemmer. I gruppeintervjuene la vi opp til runder der alle fikk mulighet til å uttale seg om spørsmålene som ble stilt. Det er likevel ikke til å unngå at noen informanter har fått en mer framtrædende plass i datamaterialet.

Fokusgruppeintervjuene ble organisert som faglige samtaler rundt tema som ble presentert av forskerne. Vi fungerte som moderatorer som la rammene og styrte prosessen, men som likevel var tilbakeholdne og lot deltakerne diskutere. Fordelen med fokusgruppeintervjuer er at de kan gi tilgang til deltakernes resonnementer om handlinger, oppfatninger og holdninger (Powell & Single, 1996). Vi var primært ute etter grunnlaget for deltakerne sitt arbeid med vurdering i barnehagen, i tillegg til deres

konkrete praksis. I deler av litteraturen om fokusgrupper advares det mot å sette sammen grupper av deltakere som kjenner hverandre godt (Fern, 1982; Morgan, 1988). Innenfor en personalgruppe kan det ha utviklet seg kommunikative mønster der noen er tilbakeholdne mens andre er aktive i diskusjoner. Når gruppene består av deltakere fra samme arbeidsplass, kan det både virke hemmende og fremmende på kommunikasjonen. Et viktig element er at man kan oppleve å bli presset mot konsensus (Hummelvoll, 2010, s. 11). En utfordring i gruppeintervjuer er at særlig dersom temaet er kontroversielt, vil det kunne være vanskelig å uttrykke meninger som går på tvers av hva flertallet mener. Dette er en risiko i gruppeintervju, uavhengig av gruppesammensetning. Det kan være vanskeligere å uttrykke meninger som går på tvers av flertallets oppfatninger når man er i grupper der man kjenner få av deltakerne. Å bli satt sammen på tvers av barnehager kunne på den andre siden også ha åpnet for nye perspektiver. I tilbakemeldingene på veiledningen ser vi at deltakerne verdsatte møtet med barnehagelærere fra andre barnehager høyt. Det vil likevel være vanskelig å slå fast hva som hadde vært den beste løsningen i dette tilfellet. Som nevnt ovenfor hadde sammensetningen bakgrunn i pragmatiske valg knyttet til hva som var mulig å få til.

3.3.3 Dialogseminar

I løpet av prosjektet har det vært gjennomført fire dialogseminar, der forskere, veileder og representanter fra Utdanningsforbundet har møtt deltakerne fra de involverte barnehagene. Formålet med dialogseminarene har vært todelt. De skulle bidra til kunnskapsutvikling og samtidig være en arena for tolking av forskningsobjektet, slik det er fremstilt i modellen for interaktiv forskning (Sandberg & Wallo, 2013). Gjennom at forskerne har lagt fram funn fra intervju i de ulike fasene og invitert til diskusjon om disse, har forskere og øvrige deltakere sammen tolket forskningsobjektet og utviklet dette. Seminarene har vært viktige som felles møteplasser for de ulike aktørene for å drøfte sentrale begrep og teorier. De har på denne måten bidratt til bidratt å utvide forståelsen av vurdering både som begrep og felt. De bidro også til kompetansebygging gjennom en vekslning mellom faglige foredrag og diskusjoner. Tematikken på seminarene har delvis tatt utgangspunkt i barnehagelærernes ønsker om utvidet kunnskap og delvis blitt

bestemt etter drøftinger mellom veileder og forskere. Bidragsytere har vært professor Anne Greve om vurdering av barns trivsel og utvikling og om observasjon som metode, professor Ann-Christine Vallberg Roth om vurdering i svenske barnehager og politisk rådgiver i Utdanningsforbundet, Turid Pålerud om vurdering i norsk kontekst. Turid Thorsby Jansen, Liv Torunn Eik og Gerd Sylvi Steinnes har også bidratt med innlegg på seminarene, hovedsaklig knyttet til erfaringer fra intervju og veiledning som del av prosessen. Erfaring- og kunnskapsdeling har vært sentralt på dialogseminarene, og det har vært lagt vekt på tid til felles drøftinger mellom deltakerne fra barnehagene, forskere og veileder.

3.3.4 Veiledning og nettverksarbeid

Barnehagelærerne og styrerne ble forpliktet til å delta i nettverk mellom barnehagelærerne og mellom styrerne fra de to barnehagene. Nettverksarbeidet besto i denne sammenhengen av erfaringslæring mellom likeverdige parter. Dewey beskriver erfaringslæring som en todelt prosess der personlig handling samt refleksjon og resonering over egen aktivitet er nødvendig. Han anser relasjonen mellom kunnskap og handling som det sentrale (Lyngnes & Rismark, 2007, s. 42)

Egne nettverk mellom styrerne og egne mellom barnehagelærerne ble valgt for å sikre det likeverdige forholdet mellom deltakerne. Nettverkene ble organisert på tvers av de to barnehagene for å skape møter mellom ulike barnehagekulturer og for å utfordre den innforståtte kunnskapen som utvikles både individuelt og kollektivt i barnehagen, men som det ikke alltid reflekteres over. Denne type kunnskap har man så nært forhold til at man knapt kan være den bevisst (Handal & Lauvås, 2000, s. 90). Nettverkene mellom barnehagelærerne bestod av fra 6-8 deltakere. Både styrerne og barnehagelærerne sendte inn veiledningsdokumenter til veileder og deltakerne i nettverket før samlingene i nettverkene på bakgrunn av oppgaver de hadde gjort i barnehagen. Oppgavene ble diskutert med barnehagene på forhånd. Oppgaver som ble gitt til deltakerne i forkant av nettverkssamlingene finnes i vedlegg 2.

Deltakelsen i nettverket ble organisert slik at to og to barnehagelærere som arbeidet med de samme barna, sendte inn et felles veiledningsgrunnlag. Styrernettverket bestod av tre ledere, to fra barnehage 1 og en fra barnehage 2. Hver barnehage hadde med ett veiledningsgrunnlag til styrernettverket. Oppgavene til barnehagelærerne er de samme foran begge nettverkssamlingene, men foran andre nettverkssamling ba vi dem fokusere, avgrense og skrive ned hvilke metoder de hadde valgt for vurdering. Når det gjelder styrerne, forandres oppgavene mellom de to nettverkene fra å be dem diskutere forventninger til i større grad å diskutere hva som er gjort i vurderingsarbeidet og hva de vil legge vekt på videre. Nettverkene møttes i to timer to ganger i prosjektperioden med fem måneders mellomrom. Den første halvtimen i nettverkssamlingen ble brukt til å presentere veiledningsgrunnlagene for så å samle seg rundt hvilken tematikk og problemstilling nettverket ville fordype seg i. Deltakerne spilte også inn spørsmål etter hvert som tematikk/problemstillinger ble presentert, og de delte sine refleksjoner med hverandre ut fra ønsket om erfaringslæring.

Valg av tematikk og problemstilling som de ønsket å fordype seg i var deltakerstyrt. Noen ganger ble problemstilling fra en av veiledningsgrunnlagene valgt, andre ganger samlet nettverket seg om tematikk eller problemstillinger som de syntes preget flere av veiledningsgrunnlagene. En time ble brukt til å gå videre inn i valgte tema/problemstilling. I den siste halvtimen ble deltakerne bedt om å skrive ned egne refleksjoner blant annet om hva de ønsket å gjøre noe med i egen barnehage. Nettverket ble avsluttet med at deltakerne delte refleksjonene med hverandre. Nettverksstrukturen var diskutert med barnehagene på forhånd.

Ifølge Eik, Steinnes og Ødegård (2016, s. 158) er veiledning et kulturelt redskap som kan tas i bruk når målet er profesjonslæring og kollektiv læring. Veiledning kan foregå både som individuelle samtaler og gruppesamtaler, i vårt tilfelle ble gruppeveiledning valgt. Vi tok utgangspunkt i en handlings- og refleksjonsmodell for veiledning utviklet av Lauvås og Handal (2000). Med bakgrunn i arbeidet deltakerne hadde utført i egen barnehage, var målet at veiledning skulle bidra til å gjøre dem mer bevisste eget arbeid for dermed å øke mulighetene for å utvikle sin vurderingspraksis. Veiledning skulle med andre ord være

en pådriver for at samtalene i nettverkene bidro til både individuell og kollektiv læring om barnehagens arbeid med vurdering. Veileder hadde ansvaret for å tilrettelegge samtalene. Hun ledet samtalene, avgrenset tematikk, hadde ansvar for progresjon og for å trekke fram ulike perspektiver på vurderingspraksis gjennom å støtte og utfordre deltakernes refleksjoner. Med oppgavene i forkant av de to nettverkssamlingene ønsket vi å forplikte deltakerne til å både å gjennomføre vurderingsarbeid og til å reflektere over sine erfaringer. Gjennom oppgaver ble deltakerne utfordret til å lede et utviklingsarbeid om vurdering for å utforske egen praksis. Vi ønsket å bidra til at barnehagelærerne skapte en form for avstand til de løpende løsningene og det som er innforstått kunnskap i det daglige arbeidet for å bli mer bevisst i utviklingsarbeidet. Til forskjell fra det daglige arbeidet, hvor barnehagelærere prøver å utvikle praksis og gjøre så godt de kan, handler utviklingsarbeid om å arbeide systematisk for å oppnå forbedringer (Møller Pedersen & Foged, 2010) Med krav om systematikk forventes mer bevissthet og konsekvens i arbeidet slik at det blir lettere å få øye på erfaringer og forbedringer.

3.4 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetiske forpliktelser knyttes til alle faser i prosjektet og etikken må gjennomsyre både planlegging, gjennomføring, evaluering og formidling. I prosjektet omfatter etikken både hensynet til de involverte barnehagelærerne og personalet forøvrig, og ikke minst hensynet til barna. Bevissthet om forskningsetiske retningslinjer har vært grunnleggende i alle faser av arbeidet med vurderingsprosjektet.

Det har i alle ledd vært høy etisk bevissthet om hvilke implikasjoner prosjektet har for både enkeltbarn og barnegruppene. Det innebærer en grunnleggende respekt og forståelse av at barna er subjekter og ikke skal være utsatt for belastende forskningsvirksomhet.

Som forskere har vi også vært bevisst på etiske forpliktelser overfor styrerne og barnehagelærerne som har vært involvert i prosjektet. Det var i innledende fase vektlagt at disse skulle få god informasjon om prosjektet, slik at de i størst mulig grad visste hva de valgte å være med på. Forskerne, representanter fra Utdanningsforbundet og veileder

gjennomførte derfor et informasjonsmøte i hver av barnehagene i innledende fase. Krav om informert samtykke omfatter i prosjektet de involverte barnehagelærerne, styrerne og eierrepresentantene. Deltakelse i prosjektet var frivillig og alle informanter kunne trekke seg fra deltakelse når som helst i prosessen. Dette betyr at selv om barnehagen valgte å være med i prosjektet, kunne ikke eier eller barnehagens styrer pålegge sine ansatte å delta i forskningsprosjektet om de ikke selv ønsket det. Samtykke til deltakelse har omfattet både intervju, nettverksarbeid og veiledning.

Prosjektet er gjennomført i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer (Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora, 2006). Alle innsamlede data er behandlet konfidensielt. Siden forskningsdelen av prosjektet i all hovedsak benytter gruppeintervjuer i ulike former, er den gjensidige taushetsplikten innenfor gruppen av informanter sentral (Halkier, 2010). Alle informantene har derfor skrevet under på en erklæring som omfatter taushetsplikt på opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer. I sluttrapporten er data anonymisert og de enkelte deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i denne. Listen over informantenes navn og arbeidssted er oppbevart nedlåst. Intervjuer er tatt opp på lydopptaker, skrevet ut og lagret på et passordsbelagt område på datamaskin. Alle lydfiler vil bli slettet når forskningsperioden er over. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger er det meldt til, og godkjent av, Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 4.

Forskningsetiske forpliktelser knyttes til involverte aktører underveis i prosjektet, men også til hvordan forskningsresultatene formidles og brukes etter gjennomført prosjekt. Siden prosjektet avsluttes med en åpen konferanse der representanter fra de involverte barnehagene deltar, vil ikke lenger være anonymt hvilke barnehager som er involvert. Dette stiller store krav til varsomhet og respekt i omtalen av barnehagene. Forskerne må særlig ta hensyn til at de involverte barnehagene ikke stilles i et dårlig lys gjennom denne formidlingen. Dette er særlig viktig med tanke på at tematikken for FoU-prosjektet de senere årene har vært gjenstand for kritisk gransking og engasjerte debatter med til dels store motsetninger. Det er derfor viktig at de involverte barnehagelærerne ikke blir tatt

til inntekt for en bestemt posisjon i debatten. I tillegg er det viktig at barnehagelærerne er innforstått med dette og at de forstår konsekvensene av at barnehagene etter deltakelse på den åpne sluttkonferansen ikke lenger er anonymisert. Dette har derfor vært drøftet med deltakerne.

3.5 Analyse

Som vist ovenfor har vi analysert rammeplanen og barnehagenes årsplaner med tanke på formuleringer om vurdering. Vi har ikke fulgt en spesifikk modell for analyse, men trukket ut det vi har vurdert som relevant for prosjektets tematikk. Vi har i hovedsak konsentrert oss om rammeplanens kapittel 7 om barnehagen som pedagogisk virksomhet. Søkelyset har vært på forekomsten av begrepet vurdering, hvordan det presenteres og hvilke prosesser vurdering knyttes til.

Når det gjelder analyse av intervjuene har dette foregått som en løpende prosess. Etter hver runde med intervju, har forskerne hver for seg lyttet til opptakene og trukket ut sentrale momenter som senere har blitt drøftet i fellesskap. Deretter har dette materialet blitt presentert for og drøftet med deltakerne. Tolkningene har videre dannet grunnlag for neste runde intervju. Transkriberingen har delvis vært gjennomført etter hver runde. Alle intervjuene har blitt skrevet ut på bokmål, selv om informantene hadde ulike dialekter. Dette har vært viktig for å anonymisere deltakerstemmene i materialet.

Kategoriseringen hører til i det Thagaard (2010) karakteriserer som den deskriptive fasen. Etter at arbeidet med kategorisering var ferdig, startet arbeidet med tolkning av materialet. Der har hovedfokuset vært på å forstå deltakernes oppfatning og forståelse av hva vurdering innebærer og på hvordan de har opplevd prosessen med forskningen og utviklingsarbeidet i egen barnehage. Dette har dannet grunnlag for den videre analysen. Her har det vært viktig å i størst mulig grad ta vare på informantenes perspektiver, samtidig som tolkningen også har ivaretatt et metaperspektiv som går ut over den enkelte informant sine ytringer.

I den endelige analysen av intervjuene har forskerne lest gjennom materialet hver for seg. Etter denne gjennomlesingen og påfølgende drøfting, utkrystalliserte det seg tre hovedkategorier. Datamaterialet ble deretter markert i ulike farger i kategoriene tiltak/handlinger, språk/begreper/begrunnelser og motstand. I presentasjonen har vi også valgt å ha med et eget avsnitt om prosessen og videre arbeid. Det vil alltid være muligheter for overlappinger mellom ulike kategorier og det viser seg også at ikke alt lar seg fange innenfor disse. Likevel ser vi at denne kategoriseringen fungerer som et rammeverk for analysene. Kategoriene knyttes også til de overordnede forskningsspørsmålene.

Som vi var inne på tidligere, vil barnehagenes intensjoner knyttet til vurdering først og fremst bli synliggjort i barnehagenes årsplaner. Samtidig avslørte intervjuene intensjoner som ikke er skrevet ned.

3.6 Kritisk blikk på design og metode

Spørsmålet om validitet og reliabilitet er relevant i alle forskningsprosjekt. Skal resultatene ha verdi er det en grunnleggende premisse at kunnskapen er troverdig og at prosessen er preget av klarhet og gjennomsiktighet. Validitet knyttes til relevans og gyldighet, og reliabilitet til pålitelighet (Dalland, 2012). En bred forståelse av validitet handler om at metoden undersøker det den er ment å undersøke og om slutningene er basert på korrekte premisser (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er viktig å presisere at det som presenteres i denne rapporten omhandler de to konkrete barnehagene. Datamaterialet og tolkningene av disse gir derfor ikke grunnlag for generalisering. Det har heller ikke vært målsettingen med prosjektet.

Forskning som er tett på forskningsobjektet, eller har som mål å være utviklingsorientert, er ofte kritisert for å ha lav validitet. Dette blir imøtegått av Svensson med flere: "We acknowledge that this risk exists in the case of change-oriented research and the close involvement of the researcher, but we do not accept this as an inevitable conclusion" (Svensson et al., 2007, s. 239). Svensson med flere (2007) argumenterer for at interaktiv forskning tvert imot kan øke validiteten fordi denne er testet i tett samarbeid med feltet.

I vurderingsprosjektet har dette blitt ivaretatt gjennom drøftinger på dialogseminarene. Det er likevel noen dilemmaer som må håndteres. Forskerne må være i stand til å etablere nærhet til deltakerne, samtidig som de må ivareta en kritisk distanse til forskningsobjektet. De skal være del av en utviklingsprosess, samtidig som de ikke må bli fanget av systemet. Faren for å «go native» er alltid til stede i slike prosesser, der en identifiserer seg så sterkt med feltet at den kritiske distansen forsvinner. Som tidligere barnehagelærere og som lærere i barnehagelærerutdanningen er vår tilknytning til barnehagefeltet generelt sterk. Det har derfor vært viktig å være bevisst på hvordan forutforståelsen kan farge opplevelsen av feltet. Forskerne må kunne identifisere og lytte til de lokale teoriene, men også søke kunnskap utover det lokale. De må være i stand til å løfte blikket fra det avgrensede, lokale perspektivet til en mer overordnet og helhetlig forståing som gjør strukturelle analyser mulige. Som forskere har vi på den ene siden hatt ivaretagelsen av deltakerne i fokus, samtidig som forskningstemaet har vært et bærende element. Å utvikle kunnskap om vurderingspraksis har vært et felles mål. Gjennom dette prosjektet har teoristudier dannet grunnlag for alle faser i prosjektet og de lokale teoriene blir analysert i lys av overordnede perspektiver på vurdering. Dette har også bidratt til en nødvendig kritisk distanse.

Avklaring av roller er sentralt i et interaktivt FoU-prosjekt. Med mange aktører involvert, har det vært en utfordring å være tydelig nok på hvilken rolle de ulike aktørene har hatt og på forventningene til disse. Etter oppstartsfasen oppsto behovet for en avklaring av hvilken rolle representanter fra Utdanningsforbundet skulle ha overfor barnehagene, veileder og forskere. Det var naturlig at de, som oppdragsgivere, var involvert i første fase med rekruttering av deltakere og i avklaring av forventninger til deltakerne. Etter hvert har de hovedsakelig hatt rollen som praktisk tilretteleggere på seminarene og som observatører i drøftingene.

Innledningsvis kunne det ha blitt lagt større vekt på å avklare ansvaret for å drive FoU-arbeidet fremover i den enkelte barnehage. Forventninger til intern ledelse av prosjektet, og hvilke krav et slikt FoU-arbeid setter til ledelse, burde i større grad vært tematisert ved oppstart. Dette blir synliggjort gjennom at styrerne på siste intervju etterlyser en

tydeligere milepælsplan og progresjonsplan, og en tydeligere forventningsavklaring. De ønsket også større grad av drahjelp i ledelse av de interne prosessene. Sandberg og Wallo (2013) legger vekt på at deltakerne i den innledende fasen bør bygge en felles plattform for kollektive læringsprosesser. På det første fagseminaret ble professor Anne-Christine Wallberg Roth invitert for å belyse begrepet vurdering. Det ble også lagt opp til drøftinger omkring tematikken og om deltakernes forståelse av vurderingsbegrepet, med utgangspunkt i foredraget. Det kan likevel se ut til at hensikten med dette ikke har vært like tydelig for alle deltakerne. Det er mulig at faktorer som at seminaret ble gjennomført på ettermiddagen på en meget solvarm dag, påvirket hvor mottakelige deltakerne var for det som ble presentert. Sandberg og Wallo (2013) vektlegger også betydningen av en felles forståelse for hva som skal være «sluttproduktet». Å utvikle felles forståelse er krevende og selv om målene ble presentert i innledende møter med barnehagene, kunne nok dette ha vært drøftet og tematisert enda tydeligere.

Et sentralt element i interaktiv forskning er at forskerne må balansere sin posisjon. Forskeren er hverken nøytral og objektiv eller subjektiv og forutinntatt (Sandberg & Wallo, 2013, s. 209). Forskeren er hverken nøytral og objektiv eller subjektiv og forutinntatt (Sandberg & Wallo, 2013, s. 209). Som forskere har vi hatt ansvar for følgeforskningen. Primært har dette handlet om gjennomføring av intervjuer, der også kritiske spørsmål til barnehagenes praksis med vurdering har blitt stilt. Samtidig har vi planlagt og gjennomført dialogseminarer der vi både har hatt faglige innlegg og vært involvert i drøftinger med deltakerne. Dette korresponderer med Sandberg og Wallo sin beskrivelse av implementeringsfasen, der forskeren skal alternere mellom støtte og utfordring i diskusjonene, uten å aktivt påvirke praksissystemet i en bestemt retning. Forskerrollen har derfor vært noe annerledes enn både involverte forskere og øvrige aktører har erfaring med. Det kan derfor ha oppstått uklarheter med tanke på hvilket ansvar forskerne har hatt for å drive prosessene framover.

Når det gjelder forholdet mellom forskere og veileder, har utviklingen av prosjektet og arbeidsfordelingen blitt drøftet og klargjort underveis. Det har vært tett dialog mellom systemene, særlig med tanke på aktuelle tema for intervjuene. For noen av deltakerne

fra barnehagene kan det se ut til at det ikke har vært helt klare grenser mellom formålene med intervju og veiledning. Bakgrunnen for dette er at de på linje med veiledningen har opplevd intervjuene som en mulighet til å diskutere utfordringer knyttet til arbeidet med vurdering. Dette trenger ikke utgjøre et problem, så lenge deltakerne ikke opplever motsetninger mellom de ulike foraene. Ett formål med fokusgruppeintervju er dessuten nettopp utvikling av kunnskap.

I starten av prosjektet kom det til uttrykk noe motstand hos enkelte av deltakerne. De var utrygge på hva Utdanningsforbundet og forskerne ville med prosjektet og om de kunne komme til å bli pålagt enda flere tiltak, «tredd nedover hodene» på dem. Det var derfor nødvendig å etablere tillit og å gjøre det tydelig hvilke intensjoner både Utdanningsforbundet, forskere og veileder hadde med sin involvering i prosjektet. Gjennom tre runder med intervju, i tillegg til drøftinger på seminarene, har vi som forskere kommet nokså tett på mange av informantene. Det har kunnet påvirke informantenes frihet til å uttrykke seg kritisk. Vår oppfatning er likevel at dette ikke har vært et problem. Gjennom prosessen har deltakerne virket stadig tryggere på at det som kommer fram i intervjuene på ingen måte vil bli brukt imot dem eller brukt som grunnlag for å pålegge dem oppgaver de ikke ønsker. Dette ble også tydelig på siste dialogseminar der deltakerne uttrykker at de opplever at det har vært stor grad av åpenhet i prosessen og at de opplever å ha vært medforskere med stor innflytelse på egen prosess.

Målet med FoU-prosjektet har, som vi gjorde rede for innledningsvis, primært vært å framskaffe mer kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling. Vi vurderer at designet for prosjektet har vært hensiktsmessig for å få økt innsikt i og kunnskap om vurdering i barnehagen. Vi er bevisste på at det som blir presentert i intervjuene er på formuleringsnivå og at vi ikke har hatt mulighet til å observere hva som faktisk skjer i det daglige arbeidet. En utfordring med intervju er at deltakerne kan ha et ønske om å fremstille sin egen praksis positivt, og at det som blir formidlet derfor ikke alltid stemmer overens med hva som faktisk blir gjort. Gjennom at intervjuene har vært gjennomført i grupper med deltakere som har innsikt i hverandres praksiser, kan dette til en viss grad

motvirkes. Videre var det et overordnet mål å bidra til å styrke profesjonens og barnehageeiers språk for vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling. I intervjuer, veiledning og dialogseminarer har deltakerne blitt utfordret til å sette ord på og begrunne handlinger. Gjennom ulike diskusjoner har det skjedd en nyansering av synspunkter, bevisstheten omkring eget vurderingsarbeid har økt og begreper har fått nytt innhold.

Prosjektet har ikke hatt som mål å utvikle nye oppskrifter eller metoder for arbeidet med vurdering av barns trivsel og utvikling, men erfaringene som er gjort kan fungere som eksempler på hva som kan være av betydning for å utvikle en bevisst vurderingspraksis i barnehagen. Samtidig er det viktig å være klar over at beskrivelsene i denne rapporten speiler de involverte barnehagelærernes begrunnelser og arbeidsmåter og er forankret i konteksten til disse spesifikke barnehagene. Andre vil ha andre arbeidsmåter og begrunnelser. Resultatene kan likevel være nyttige for andre barnehager, som støtte for utvikling av eget arbeid med vurdering.

4 Presentasjon og analyse av utvalgt empiri

I dette kapittelet vil vi presentere omtaler av vurdering i rammeplanen og i barnehagenes årsplaner. Videre vil vi presentere og analysere funn fra intervjuer og dialogseminarer, samt gi en vurdering av prosessen i FoU-arbeidet. Det er gjort en innholdsanalyse både av de ulike planene og av intervjuene. I analyse av gruppeintervju må man velge om man skal fokusere på enkeltutsagn eller gruppeutsagn (Denzin & Lincoln, 2000). Vi har i hovedsak valgt å presentere utsagn som er representative for gruppen, med noen unntak der det har vært viktig å synliggjøre ulike oppfatninger. Vi vil først presentere funn knyttet til selve prosessen og deretter de tre overordnede kategoriene *motstand, språk, begreper og begrunnelser og metoder, handlinger og tiltak*.

4.1 Omtale av vurdering i rammeplan og barnehagenes årsplaner

For en dypere innsikt i barnehagenes operasjonalisering av rammeplanens formuleringer, har studier av barnehagenes årsplaner vært relevante. Disse fungerte også som grunnlagsmateriale for intervjuene. Siden innholdet i de ulike versjonene av rammeplanen er presentert i kapittel 1 vil vi her primært fokusere på hva som skiller de ulike versjonene.

4.1.1 Rammeplan for barnehagen

Rammeplanens formuleringer om vurdering er et viktig grunnlag for prosjektet. Barnehagens plikt til å arbeide med dokumentasjon og vurdering er regulert i Rammeplan for barnehagen gjennom formuleringen «Barnehagen skal jevnlig vurdere det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 25). Rammeplanen er derfor et sentralt grunnlagsdokument i barnehagenes arbeid med vurdering. Ved prosjektstart var revidert rammeplan ute til høring og den ble vedtatt i løpet av prosjektperioden. Deltakerne har derfor forholdt seg til to rammeplandokumenter i denne perioden. I versjonen fra 2006 var det eksplisitt uttrykt at den enkelte barnehage sto fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet,

2006). Dette er mindre tydelig i planen fra 2017 og har ført til diskusjoner blant barnehagelærere. Innholdet i rammeplanversjonene skiller seg ellers tilsynelatende ikke dramatisk fra hverandre. Rammeplanen fra 2017 er kortere, og oppfattes som noe mer presis i språkbruken enn rammeplanen fra 2006. Forholdet mellom vurdering og dokumentasjon er tydeligere ved at rammeplanen beskriver dokumentasjon som grunnlag for vurdering. Det kan i revidert plan leses inn en viktig endring fra fokus på kvalitet i samspillet i barnehagen som sentralt for barns utvikling og trivsel, til et mer individuelt perspektiv, representert gjennom følgende setning: «Barnets trivsel og allsidige utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende, med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 26). Vurdering innebar ut fra føringer i rammeplanen fra 2006 ikke bare å beskrive og synliggjøre barnegruppens trivsel og det enkelte barns trivsel og utvikling, men også å analysere og kritisk undersøke kvaliteten i det daglige samspillet i henhold til kriterier fra styringsdokumentene og ut fra observasjoner. Der rammeplanen fra 2006 la vekt på at systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon, kan det se ut som at dette perspektivet svakere i revidert plan. Det er mulig at forskjellene ligger mest i begrepsbruken, siden det også i revidert rammeplan slås fast at barnehagen skal være en lærende organisasjon. En viktig presisering er at barnas erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsarbeidet. Hovedpunktene i rammeplanens (2017) kapittel om vurdering og dokumentasjon kan oppsummeres slik:

- Barnehagens pedagogiske arbeid skal jevnlig vurderes.
- Hovedformålet er å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen.
- Barnets trivsel og allsidige utvikling skal observeres og vurderes fortløpende.
- Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet.
- Barns erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget.

4.1.2 Barnehagenes årsplaner

I presentasjonen av årsplanene, vil vi omtale barnehagene som barnehage 1 og barnehage 2 uten å identifisere dem nærmere. Felles for begge barnehagene er at det er

relativt begrenset hvor mye de har skrevet om vurdering i barnehagens årsplan. Dette gjør det utfordrende å gjennomføre en omfattende analyse av årsplanene. Det som er skrevet om vurdering i årsplanene, ligger tett opp til rammeplanens formuleringer i versjonen fra 2006/2011. Vi velger her å presentere det årsplanene beskriver som arbeid både med dokumentasjon og vurdering, siden disse henger tett sammen.

Barnehage 1:

I årsplanen for barnehage 1 er det et eget kapittel om planlegging, dokumentasjon og vurdering. Ifølge årsplanen skal de ansatte reflektere over barnegruppens og det enkelte barns aktivitet, interesser og reaksjoner som er dokumentert. Disse refleksjonene skal nyttes videre i planlegging. Informasjon til foreldrene om innhold og arbeidsmåter blir gitt både gjennom baseplaner og «MyKid», en digital plattform som brukes i samarbeidet mellom hjem og barnehage. Barnehagen dokumenterer også barnegruppens opplevelser i «MyKid».

I følge årsplanen skal personalet samtale med foreldrene om barns trivsel og utvikling og informere foreldrene om barnets dag i barnehagen. Det blir gjennomført foreldresamtaler der man sammen med foreldrene reflekterer over innholdet i arbeidet og barns trivsel og utvikling.

Når det gjelder barnas muligheter til medvirkning, er det formulert at personalet skal lytte til barna, tolke kroppsspråk og observere hva de gjør. Videre skal de observere, dokumentere og reflektere over det som er barnas fokus, reaksjoner, interesser og uttrykk, og bruke dette i planlegging av aktiviteter og utvikling av rommene og tilgjengelig materiale. Disse formuleringene vitner om et syn på barns medvirkning som noe mer enn et spørsmål om valg mellom ulike alternativer (Bae, 2012). Det forutsetter personale som er aktive og til stede i samvær med barna (s.24). En praktisering av formuleringene i årsplanen forutsetter kompetanse til å tolke barnas uttrykk og planlegge barnehagens innhold med utgangspunkt i dette. Det forutsetter inngående kunnskap både om enkeltbarn og barnegruppen.

Barnehage 2:

Årsplanen til barnehage 2 beskriver at barnehagen må vurdere arbeidet sitt i forhold til mål, medvirkning, innhold/metoder og de ansattes relasjonskompetanse. Spurkeland beskriver relasjonskompetanse som ferdigheter, evner og holdninger som er nødvendige for å etablere, utvikle og reparere kontakten med andre (Spurkeland, 2017, s. 214). Hvordan relasjonskompetanse er forstått og utøvd i barnehagens praksis og hvordan dette blir vurdert, er ikke beskrevet i planen.

Det skrives ellers lite spesifikt om vurdering, men en del om pedagogisk dokumentasjon. Dette blir omtalt som «en måte å være på». Pedagogisk dokumentasjon er videre beskrevet som et refleksjonsverktøy for barns læring og for personalets videre tilrettelegging av læringsmiljøet. Det handler om synliggjøring av barnehagens praksis, av hva barna sier, gjør og tenker og hva de voksne sier, gjør og tenker sammen med barna. Personalet har et ansvar for å la seg inspirere av barnas nysgjerrighet og spørsmål. Barnehagen skal gi barn medvirkning på egen utvikling og læring og de skal synliggjøre og vurdere pedagogiske prosesser. Barna skal selv bygge opp sin forståelse ved å være medvirkende og deltagende i egen læringsprosess. Barnehagen skal bygge på barns perspektiv og innspill i lek og læring.

Videre beskriver årsplanen at barnehagen som læringsarena kjennetegnes ved lyttende, omsorgsfulle og selvreflekterende voksne og ved et fysisk miljø som fremmer utvikling. Gjennom dokumentasjon av turer, temaarbeid, opplevelser, lek, læring og omsorg skal barnehagens praksis synliggjøres.

Denne årsplanen er mindre konkret på barns medvirkning enn barnehage 1. Formuleringene i årsplanen er relativt lite konkrete og det er noe uklart hvordan barnehagen bruker planen som retningsgivende for det pedagogiske arbeidet. Samtidig bruker barnehagen en didaktisk modell i sitt arbeid, utviklet for kjeden denne barnehagen er del av, som kan være til støtte i konkretisering. Nytt i årsplanen høsten 2017 er at barnehagen skal drive utviklingsarbeid om enkeltbarn og barnegruppens trivsel og utvikling. Hvordan dette skal gjennomføres, er ikke beskrevet.

Begge årsplanene preges av å være noe generelle i beskrivelsen av hvordan det skal arbeides med vurdering av barns trivsel og allsidige utvikling. Dette kan føre til at årsplanen er mindre styrende for arbeidet med vurdering enn om beskrivelsene var mer presise og konkrete. I lys av Goodlads læreplanforståelse er det likevel ingen linearitet i forholdet mellom plan og praksis (Goodlad, 1979). Dette gjelder på alle nivå, fra operasjonalisering av overordnet plan (lov om barnehager og rammeplanen) til barnehagens årsplan, og mellom de ulike plannivåene og realisert praksis. Studier av barnehagenes årsplaner gir et bilde av hvilke intensjoner som ligger til grunn for arbeidet med vurdering av barns trivsel og utvikling, men ikke hvordan disse intensjonene oppfattes og blir realisert. Dette kan til en viss grad studeres gjennom intervju og vi vil videre presentere hovedtrekkene fra de ulike rundene med intervju.

4.2 Vurdering av prosessen

Vi vil her presentere deltakernes tilbakemeldinger på prosessen i vurderingsprosjektet, når det gjelder gjennomføringen av prosjektet generelt og arbeidet i den enkelte barnehage spesielt. Vi kommer inn på hvordan deltakerne har vurdert de ulike elementene i prosjektet, som dialogseminarer, veiledning og intervju, i tillegg til eget arbeid med vurdering i egen barnehage. Siden utviklingsarbeid er noe som må utvikles over lang tid, har vi spurt deltakerne om hvor de ønsker å være om et år.

Det var særlig i den ene barnehagen en del motstand og usikkerhet knyttet til selve tematikken vurdering, men mindre synlig motstand mot deltagelse i prosjektet. På det første informasjonsmøtet kom det opp en del spørsmål og noe skepsis, men ikke mer enn som kunne forventes med tanke på temaet og den relativt opphetede debatten rundt Melding til Stortinget 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015) som vi har vist til tidligere. Heller ikke i veiledningen har det kommet til uttrykk vesentlig motstand. Tid er likevel en sentral faktor og mange barnehagelærere opplever at det ikke er nok tid til å gjøre alt de opplever at de burde ha gjort for å gi barna et best mulig tilbud. Vurderingsprosjektet kunne derfor oppleves som nok et krav de måtte forholde seg til. I siste intervjurunde uttrykker en av barnehagelærerne det slik, med støtte fra de andre deltakerne i

intervjuet: «For i hvert fall i starten så er man ikke så veldig interessert. For da er det noe som blir tredd litt nedpå deg. Og hva er dette? Og man har mye å gjøre på jobb og». Når de nå så tilbake på hele prosessen, så deltakerne at det hadde skjedd store endringer og verdien av prosjektet ble mer synlig utover i prosessen. Likevel er det et viktig moment at det å forlate barngruppen for å delta i intervjuer, veiledning eller seminarer kunne oppleves problematisk og som at det «stjeler tid» fra barna.

Styrerne kommenterer at det har vært utfordrende å prioritere dette prosjektet og dermed velge bort noe annet. Dette er kjente mekanismer i barnehagene. Det er mange krav som kommer utenfra som tar tid og som ikke kan prioriteres bort.

Når det gjelder prosessen i hele prosjektet, etterlyses en tydeligere start med en klargjøring av vurderingsbegrepet. Implementeringsfasen er ifølge Ertesvåg og Roland (2013) sentral for å lykkes med endringsarbeid. Vi kunne derfor ha brukt mer tid på avklaringer. Samtidig oppleves det positivt at barnehagene fikk tid til å finne ut av begrepet også på egenhånd. «... jeg syns liksom det har vært fint å være i sånn uvisshet og finne ut av det selv», sier en av styrerne. Dette viser betydningen av at barnehagelærerne får gjøre prosjektet til sitt eget og at de sentrale begrepene må fylles med innhold gjennom utprøving og diskusjoner i barnehagen.

Styrerne diskuterte også dette med tiden og at hvis det er uklart i starten hva det handler om, tar det enda lenger tid. I siste intervjurunde ser vi likevel at flere uttrykker at det å jobbe systematisk med vurdering har ført til at man også sparer tid. Når observasjoner av et barn har blitt systematisert, slipper de å gå de samme rundene gang på gang. Særlig når et barn bytter avdeling eller base, er det nyttig at vurderingene til barnehagelærere som har hatt ansvaret for barnet tidligere er tilgjengelige. Det blir også vurdert som viktig for å fange opp barn man er bekymret for. Dette kommenteres slik av en av styrerne:

«Når man tar opp et barn man er bekymret for, så har man ... det sa jeg også når han gikk på småbarn, og så er det liksom ikke fanget opp. Det er jo fryktelig trist for det barnet. Tenk deg all den tapte tiden». Dette handler om at når det gjelder barn som trenger

særlig oppfølging, må dette barnet få hjelp så snart som mulig. Da vil systematikk i vurderingsarbeidet være nødvendig.

I runde to av intervjuene kunne det se ut til at styrene opplevde noe mer motstand i prosessen enn forskerne og veileder. En av styrerne sier det slik: «Dere [forskerne] sier at dere opplever mindre motstand. Mens vi føler at vi fortsatt opplever motstand. Hvorfor gjør vi det?» En tolking kan være at barnehagelærerne har lagt vekt på positive opplevelser i intervjuene, mer enn på hva de har opplevd som utfordrende. Det kan også henge sammen med hvordan spørsmålene har blitt stilt. Styrene som står tett på barnehagelærerne vil naturlig nok i større grad oppleve at motstanden kommer til uttrykk i hverdagen, både gjennom hva som blir sagt, men også gjennom praktisk handling. Dette er naturlig siden styrene har en annen innsikt i hva som skjer på basene, og kan være et eksempel på at formuleringsnivå og realiseringsnivå ikke alltid samsvarer (Goodlad, 1979). Samtidig ser vi at når vi kommer til runde tre i intervjuene, har det skjedd en tydelig forandring. Selv om det fortsatt er mye som er uklart, opplever styrerne at motstanden er borte.

Dette utsagnet fra en styrer eksemplifiserer dette: «Jeg kan ikke se at det er et stort vendepunkt, men jeg klarer også å se den bevisstgjøringen. Det er i ferd med å endre seg ... bli mer bevisst da. Vi er på riktig ... vi er ikke der vi var da vi møtte dere første gang. Det har skjedd ting». Det er særlig endring i systematikken som blir fremhevet. På avslutningsseminaret ble dette vektlagt i enda større grad enn i siste intervjurunde og det kommer tydelig fram at det har skjedd viktige endringer i tiden etter siste intervju. Optimismen er stor og både styrere og barnehagelærere i begge barnehager er tydelige på at det har skjedd store endringer. Disse endringene ville vi ikke ha fanget opp dersom vi ikke hadde drøftet funnene fra intervjuene med barnehagelærerne.

Ledelsens rolle i endringsprosesser er sentral (Ertesvåg & Roland, 2013). Som presentert i kapittel 3 kunne det oppleves noe uklart hva som var forventet av styrer som drivkraft og prosjektleder internt i hver enkelt barnehage. Styrenes positive betydning har likevel vært fremhevet av barnehagelærerne i begge barnehager. De opplever at styrerne er

drivkraften innad i prosjektet og de blir omtalt som både støttende og utfordrende. Styrene har også en viktig rolle som moderator og «buffer» i forholdet til eksterne aktører og eier. Barnehagelærerne stoler på at styrene er på deres side i vanskelige spørsmål knyttet til blant annet kartlegging av alle barn. Også Østrem (2015) har beskrevet styrerens rolle som buffer mot krav utenfra om dokumentasjon. I et prosjekt der hun intervjuet barnehagelærere om kartlegging og dokumentasjon fremhevet barnehagelærerne hvordan styrernes lojalitet fikk stor betydning. Østrem (2015, s. 287) tolket det slik at styrernes posisjon var avgjørende for hvordan barnehagelærerne opplevde egne vilkår for profesjonsutøvelse.

Det er ulikt hvordan barnehagelærerne har involvert medarbeiderne. Mange fremhever betydningen av å få «grep om begrepene» selv, før medarbeiderne ble involvert. Det å kjenne seg trygg selv, før de ble trukket inn har derfor vært viktig for flere. Samtidig opplever noen det som utfordrende at medarbeiderne ikke har vært involvert tidligere. Når de nå skal involveres, har de ikke vært med på prosessen underveis og noe har gått tapt. Barnehagelærerne må gå et skritt tilbake for å få med alle. De kunne derfor ønske at noen personalmøter ble brukt til å snakke om vurdering, slik at personalet fikk reflektere over dette sammen. Dette er presentert som et ønske for videre arbeid fra begge barnehagene og vil være viktig for å synliggjøre hvilke mentale modeller om vurdering som finnes i personalgruppen (Senge, 1999). Det vil også være viktig i arbeidet med felles visjoner og for å skape en felles forståelse av vurdering.

Når det gjelder spørsmålet om hvor de ønsker å være om ett år, håper styrene at systematikken er på plass, slik at vurderingspraksisen ikke oppleves som tilfeldig. De håper at barnehagelærerne har fått øvd seg på å skrive gode vurderinger og at de er blitt gode på å analysere og stille kritiske spørsmål til egne vurderinger. En av styrerne peker på betydningen av å beholde noe av motstanden. Motstand er viktig når den bidrar til at det blir stilt spørsmål ved hva som er til barns beste. Det blir presisert at motstand i form av kritisk refleksjon både rundt egen praksis og pålegg utenfra er nødvendig for å ivareta barnas interesser. Betydningen av å være i kontinuerlig utvikling blir fremhevet som sentralt for alt arbeid i barnehagen. Man kan aldri slå seg til ro med at nå er det godt nok,

men hele tiden tenke utvikling og forbedring, blir det uttrykt. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

4.2.1 Intervju og veiledning

I intervjuene har ikke deltakerne spesifikt blitt spurt om deres erfaringer med å delta i intervju, men det har kommet tilbakemeldinger både fra styrerne og barnehagelærerne om at dette i all hovedsak har opplevdes positivt. Også på siste dialogseminar var dette et tema vi utfordret deltakerne på. Det var tydelig at det i første runde var usikkerhet knyttet til om forskerne var ute etter å avsløre mangelfull eller kritikkverdig praksis, eller om vi ville komme til å pålegge dem noe de ikke ønsket. Dette endret seg etter hvert som vi gjennomførte intervjuer og hadde felles diskusjoner på seminarene. Intervjuene ble etter hvert opplevd som en arena der barnehagelærerne kunne sitte sammen og «snakke fag» i en ellers travel hverdag. Flere av gruppene fremhevet dette som positivt og på linje med veiledningen. Det indikerer at de ikke bare opplevde seg selv som informanter i prosjektet, men at de også hadde utbytte av intervjuene for egen del.

Styrerne forteller om barnehagelærere som var fulle av iver og pågangsmot etter de ulike rundene med intervju. Som kommentert ovenfor var planen å gjennomføre intervjuer på tvers av barnehager, men av praktiske årsaker lot dette seg ikke gjøre. I ettertid kan det se ut til at dette var positivt for barnehagene. Det å ha gjennomført intervjuene internt har bidratt til utvikling av en felles forståelse, samtidig som det også er gitt rom for individuelle valg gjennom at styrerne oppmuntrer til variasjon i måter å tenke og drive vurdering på.

4.2.2 Erfaring med veiledning og nettverksarbeid

Veiledningssamtalene må ses i sammenheng med den konteksten den foregår i. Samtalene er situasjonsavhengige og relasjonelle. I følge Boge, Ødegaard, Markhus og Moe (2005) etterstreber veiledningssamtalen likeverdighet, men er ikke maktfri. De to barnehagene var ulike når det gjelder størrelse, slik at det deltok to barnehagelærere fra den ene barnehagen og inntil seks fra den andre. På den måten kan man si at de to

barnehagene fikk ulik oppmerksomhet i nettverkene. Det er vårt inntrykk at egne nettverk mellom barnehagelærerne og mellom lederne var et viktig grep. Barnehagelærerne uttrykker i intervjuene at de satte stor pris å høre om erfaringer fra andre barnehager. Barnehagelærerne likte at det også ble stilt krav til deres ledere. Styrene ga plass og oppmerksomhet til vurderingsarbeidet og ble utfordret til å se det i en større sammenheng. Lafton og Skogen (2014, s. 224) hevder at lederen må se potensialet for læringsutbytte i kunnskapen de møter. Vi opplever at styrernes deltakelse i nettverk og samlinger bidro til det.

Gjennom å formulere veiledningsrunnlag måtte deltagerne skrive ned erfaringer. Både det skriftlige og det muntlige språket utgjorde en sentral rolle i nettverkene og var en viktig forutsetning for profesjonslæringen. Overfor deltagerne i prosjektet hadde vi uttrykt forventninger om systematikk i arbeidet med vurdering. Med det forventet vi mer bevissthet, nøyaktighet og konsekvens i arbeidet slik at det kunne bli lettere å få øye på erfaringer og forbedringer. I følge Møller Pedersen (2014, s. 21) er refleksjon over praksis i det daglige arbeidet i stor grad rettet mot handlinger i nuet og skjer muntlig og mer intuitivt på møter og i samtaler mellom personalet. I et utviklingsarbeid derimot stilles det krav til å skriftliggjøre refleksjoner fra arbeidet. Hopperstad og Semundseth (2015, s. 20) skriver i en rapport fra pilotprosjektet om Barnehagen som læringsmiljø- og danningsarena at å arbeide metodisk og grundig kan ses om to sider ved systematisk arbeid. Det metodiske dreier seg om de konkrete arbeidsmåtene man tar i bruk for å utvikle ny og bedre praksis. Arbeidsmåter kan for eksempel være å skrive praksisfortellinger, føre loggbok med mer. I dette prosjektet handlet det om å skaffe til veie et materiale som kan danne grunnlag for å analysere egne erfaringer for å utvide egen forståelse i vurderingsarbeid. Det å være grundig i et utviklingsarbeid handler om hvordan materialet og erfaringene samles inn, hvordan man reflekterer og hva som gjøres videre med det (Hopperstad & Semundseth, 2015, s.20). Deltakernes veiledningsgrunnlag kan ha medvirket til mer grundighet i arbeidet med vurdering.

Vi ser at nettverk på tvers av barnehagene med til sammen 6-8 deltakere kan ha ført til at det ble mer erfaringsdeling og bekreftelse mellom deltagerne, enn utfordrende

samtaler om vurderingspraksisene. Dette kan knyttes til det Bjerre og Kjær Andreasen (2010, s. 208) omtaler som overflate/dybde- dilemmaet. Det handler om det umiddelbart synlige og tydelige temaer slik de kom til uttrykk gjennom det som ble beskrevet i veiledningsdokumentene på den ene siden. På den andre siden handler det også om det som måtte ligge under av mer ubevisste og utematiserte forståelser, strukturer og relasjoner blant barnehagepersonalet. Med veiledning i store grupper, ble det vanskeligere å gå i dybden på innforståtte mønstre i barnehagenes vurderingskulturer. Det kunne dreie seg om skjulte syn på barn, barndom, trivsel, utvikling, vurdering, barnehage og profesjonens rolle. Slike temaer trenger tid for å behandles og det ble et etisk spørsmål hvor mye den enkelte deltaker skulle utfordres.

Problemstillingene som ble meldt inn i første runde handler mye om enkeltbarn. De retter seg mot om et barn trives, om aggresjon, om utvikling, om barns gråt, om forholdet mellom konflikt og kontroll hos et barn og om å bli inkludert i et barnefellesskap. Problemstillingene i andre veiledningsrunde retter seg mer mot eget arbeid. De handlet om å rå med alt det skriftlige arbeidet, om å sikre at vurderingspraksis ikke bare bekrefter forforståelsen, om å involvere flere i vurderingsarbeidet for å få flere blikk, om hvordan se trivsel, om vurderingsmetoder og analysearbeid for å forstå bedre og hvordan nå fram til eksterne instanser med vurderingsarbeidet. Vi kan se en forskyving fra å være opptatt av vurdering av enkeltbarnet i første veiledningsrunde til å rette oppmerksomheten mer mot egen rolle og eget arbeid med å forstå barn bedre. Nå er flere opptatt av hvordan de skal involvere medarbeiderne i vurderingsarbeidet. Styrernes første problemstillinger handlet om å tilrettelegge for arbeidet og om hvordan de kunne møte motstand i personalet for vurdering av barn. I andre veiledningsrunde kommer samarbeid med eksterne instanser fram som et viktig tema og hvordan de kunne fremme det analytiske arbeidet i vurdering.

Veiledningen i prosjektet blir omtalt som svært nyttig av barnehagelærerne. Gjennom å formulere case som forberedelse til veiledning, opplever de at egen vurderingspraksis har blitt konkretisert. Å samarbeide om case har opplevdes som forpliktende og samtidig har det gitt muligheter for faglig utveksling. Diskusjonene med barnehagelærere på tvers

av barnehager har også vært opplevd som nyttig for å oppdage nye perspektiver og nye måter å gjøre og tenke vurdering på. Ikke minst har veileders måte å stille spørsmål på blitt fremhevet som bevisstgjørende og utviklende. Spørsmål om begrunnelser for eget arbeid, har ifølge deltakerne bidratt til klargjøring og til å tenke nytt om egen praksis.

4.2.3 Dialogseminarene

Det har vært gjennomført tre seminarer i tillegg til avslutningsseminaret. Deltakerne har gitt tilbakemelding om at dialogseminarene har vært nyttige. Her har de fått faglig påfyll, samtidig som de har møttes på tvers av barnehagene til utveksling av erfaringer og diskusjon. I ett av seminarene hadde deltakerne med case som ble diskutert i lys av det som ble presentert i det faglige innlegget. Seminarene har i hovedsak vært organisert fra klokken 13 til 17 for at det skulle være mulig å gjennomføre disse uten å sette inn for mange vikarer. Det har derfor vært noe krevende for dem som har hatt tidligvakter før seminarene. Når det gjelder innholdet, gir deltakerne uttrykk for at temaene har vært relevante, selv om de faglige innleggene vurderes noe ulikt mellom deltakerne. Det har også vært knyttet stor interesse til presentasjonene av data fra intervjuene. Disse presentasjonene har synliggjort endringer som ikke har vært like synlige for deltakerne selv i det daglige arbeidet. Dermed har seminarene bidratt til motivasjon i arbeidet ved at deltakerne har fått bekreftelse på at utvikling har skjedd.

På avslutningsseminaret ble deltakerne bedt om å vurdere hvilke elementer som har hatt størst innvirkning på deres arbeid med vurdering. Elementene har, som tidligere presentert, vært eget vurderingsarbeid, oppgaver i egen barnehage i forkant av nettverkene, veiledninger på tvers av barnehager, dialogseminarer og intervjuer. Hovedinntrykket er at alle elementer har vært viktige, på hver sin måte. Det største arbeidet har deltakerne gjort selv gjennom det daglige arbeidet og her blir det fremhevet at det å måtte samarbeide med andre har vært positivt.

En viktig tilbakemelding når det gjelder prosessen, er at deltakerne opplever å ha blitt forsket med og ikke på. Med tanke på usikkerheten knyttet til forskernes intensjoner i

startfasen, kan disse tilbakemeldingene tolkes som et uttrykk for at deltakerne opplever seg godt ivaretatt og at intensjonene med å bruke et interaktivt design er oppfylt.

Vi vil videre i kapittelet presentere funn fra intervjuene, og tar utgangspunkt i de tre overordnede kategoriene motstand, språk, begreper og begrunnelser og til slutt metoder, handlinger og tiltak. Slike kategoriseringer vil ikke være absolutte, og det vil derfor kunne være noe overlapp mellom kategoriene. Vi vil ikke identifisere de ulike stemmene i materialet, men har valgt å presentere utsagn som er representative for hele gruppen. Kommentarer fra det siste dialogseminaret vil også bli trukket inn for å synliggjøre endringer i tidspunktet fra siste intervju til avslutningsseminaret.

4.3 Motstand

En av kategoriene som blir synlig gjennom materialet, har vi valgt å definere som motstand. I alt endringsarbeid vil det være uunngåelige elementer av motstand (Ertesvåg & Roland, 2013). Krav om endring kan oppfattes som en trussel mot det etablerte, noe som kan utløse utrygghet og forsvarsmekanismer (Agyris & Schön, 1978). Å endre praksis forutsetter avklaring og endring av mentale modeller og skal man lykkes i endringsprosessene er det viktig å enes om felles visjoner (Senge, 2012). Mentale modeller er lærte løsninger på «overlevelsesproblemer» og disse påvirker sterkt både oppfatninger og fortolkninger av hvordan arbeidet med vurdering skal eller kan gjennomføres. Slike mentale modeller eller underliggende antakelser blir sjelden drøftet systematisk. Å omsette den enkelte barnehagelærers visjoner til en felles visjon om vurdering, kan være en krevende prosess. Særlig fordi spørsmålet om vurdering i barnehagen ser ut til å røre ved en fundamental forståelse som også handler om hvilket syn man har på barn og hvilken rolle barnehagelæreren skal ha i barns liv. Dermed blir det også et ideologisk spørsmål der de mentale modellene som er representert blant barnehagelærerne i den enkelte barnehage, kan være svært forskjellige.

Den motstanden vi leser ut av materialet kan delvis knyttes til deltakelse i prosjektet generelt, med det merarbeidet et slikt arbeid kan føre til i en hektisk hverdag. Dette er beskrevet i kapittel 4.2. Det handlet også mye om usikkerhet, og kan synliggjøres gjennom

dette sitatet: «Og når dere kom inn så trodde jeg- Nå snakker jeg for meg selv da, så var det sånn at vi skulle kle av oss. Nå skulle dere se på oss og vurdere oss, og den slags». En annen barnehagelærer responderte slik: «Ikke sant. At dere var ute etter oss. Det blir litt den greia der».

Det aller mest fremtredende er likevel motstand knyttet til en usikkerhet om hva som er bra for barn og en redsel for å trå feil. Dette kan tolkes som respekt for det enkelte barnet som blir berørt av arbeidet med vurdering, men også til det å finne sin posisjon i debatten om kartlegging av barn som har vært til dels polarisert de siste årene. Det er viktig å presisere at motstand ikke er uttrykk for noe negativt. Det vil også i høyeste grad være nødvendig å yte motstand når barnehagelærerne opplever at profesjonens verdier står på spill og hensynet til barna ikke blir ivaretatt på beste måte.

Vi vil her presentere hvordan motstanden har kommet til uttrykk, primært slik vi har møtt denne gjennom intervjuene og i seminarer. Gjennom å markere utsagnene i transkripsjonene i ulike farger etter kategorier ble det umiddelbart synlig at kategorien motstand var mest fremtredende i starten av prosjektet. I andre og tredje intervjurunde var motstanden bortimot fraværende, men en del av barnehagelærerne strevde fortsatt med hvordan de skulle involvere medarbeiderne, og de opplevde noe motstand fra disse. Dette blir ikke utdypet her.

I følge rammeplanen er det primært områdene barns trivsel og allsidige utvikling som skal vurderes. Det er ulike oppfatninger blant deltakerne om hva som er mest krevende å vurdere, men barns trivsel oppleves av flere som vanskelig å dokumentere og måle fordi trivsel har et sterkt subjektivt element. Ett av argumentene for at det er utfordrende, er at det ikke alltid er mulig å se på et barn om det trives. Det er bare barnet selv som kan definere egen trivsel. Motstanden mot å vurdere trivsel er også knyttet til bruk av skjema, fordi det er vanskelig å skulle kategorisere trivsel. Her spiller også etiske faktorer tydelig inn, slik det kommer til uttrykk i denne uttalelsen fra en av barnehagelærerne: «Kan man, skal man måle barns trivsel? Du kan liksom ikke sitte der med et skjema og krysse og si at du har to venner eller tre venner, hvordan kan vi si til foreldrene ... jeg synes det er vanskelig». I siste dialogseminaret ble det tydelig at deltakerne hadde bevisste holdninger

til vurdering av barns trivsel og at de hadde gjort klare verdivalg. Trivsel oppfattes av mange som en grunnleggende og avgjørende for barns utvikling. Dette blir utdypet i kapittel 4.4.

Det viste seg noen interessante forskjeller mellom barnehagene når det gjelder motstand. Barnehagelærerne i den kommunale barnehagen var i starten preget av at politiske vedtak i kommunen påvirket deres opplevelse av å fritt kunne velge hvilke metoder for vurdering som skulle benyttes. De var også preget av den aktuelle diskusjonen om kartlegging, kanskje fordi de i større grad enn barnehagelærerne i den private barnehagen hadde kjent konsekvensene på kroppen. I starten var det tydelig at selve begrepet vurdering hadde negative assosiasjoner blant mange av barnehagelærerne i den kommunale barnehagen, og at det knyttet seg stor grad av usikkerhet til dette.

En av barnehagelærerne beskriver det slik:

«Når jeg hører begrepet, så tenker jeg politikk med en gang. Men i denne barnehagen her så er det ingen som ... her stoler jeg på at de har kunnskap nok og har en velmenende tanke bak vurderingsarbeid. Vi vurderer for å gjøre oss bedre ... I politikken, der har jeg ingen tiltro, i hvert fall ikke til den regjeringa som sitter nå ut fra det jeg leser av stortingsmeldinger og slike ting. Der har de ikke kunnskap nok. Med en gang de tar vurdering i sin munn, så steiler jeg. Da føler jeg motstand.»

I den private barnehagen kommer motstanden i liten grad til uttrykk blant barnehagelærerne. De var på samme måte som barnehagelærerne i den kommunale barnehagen usikre på selve vurderingsbegrepet, men det var lite konkret motstand mot selve tematikken. De hadde over tid jobbet med implementering av en felles didaktisk modell for hele barnehagekjeden og så prosjektet som en mulighet til å utvikle eget arbeid med den didaktiske kategorien vurdering. Bruken av denne didaktiske modellen var bestemt sentralt, uten at vi sporet noe motstand mot dette. Et generelt inntrykk er at de i denne barnehagen opplever at de har stor innflytelse i prosesser som gjelder

utvikling av pedagogiske redskaper. Selv om de ikke personlig er medvirkende, er barnehagelærerne representert og har en stemme inn i slike prosesser.

Når det gjelder selve arbeidet internt i hver enkelt barnehage, finner vi mange likhetstrekk. Barnehagelærerne i begge barnehagene reflekterte over arbeidet med vurdering og over etiske spørsmål i tilknytning til dette. Det å skulle velge ut noe og være sikker på at det du har valgt ut og skrevet ned representerer barnet på en god måte, var tema i første intervjurunde. Det å vurdere ble assosiert med å sette seg til doms over barna og en frykt for å ta feil var fremtredende i begge barnehager. Et eksempel på motstand, som også viser at spørsmålet om vurdering har etiske implikasjoner, kan synliggjøres gjennom dette utsagnet:

«Det er noe med makta vi sitter på. Nå skal jeg faktisk sitte og vurdere deg [barnet] og hva skal jeg vurdere rundt deg? Jeg har ikke all verdens tid til å skrive ned alt det som skjer rundt deg og da må jeg plukke ut noe. Da må vi være veldig forsiktig hva man faktisk skriver ned og sender videre».

Det at dokumentasjon skal sendes videre til andre, oppleves av flere som at de mister kontrollen over innholdet og hvordan dette blir tolket. Særlig knyttet det en uro til videre bruk av dokumentasjon i overgangen mellom barnehage og skole. Vi opplevde at barnehagelærerne hadde en frykt for å stemple barn på en måte som kunne slå ut negativt for barnet senere. «Det er greit hvis skjemaet bare er en hjelp for meg. Men i [kommunen] skulle vi jo sende inn dette her og da ble det mye farligere. Vi vet ikke hvordan de vurderer det». En annen barnehagelærer kommenterer det slik:

«... og da har du et etisk dilemma i forhold til hva du ønsker å sende videre av informasjon. For det er en form for vurdering og dokumentasjon du gjør, selv om du gjør det i samarbeid med foreldrene. Og da sitter du der da i kraft av den rollen du har, med en relativt stor makt til å styre hva skolen skal vite ... og da sitter du med et skjema og et barn. Ja det jeg prøver å si er at unger forandrer seg, kommer du i et nytt miljø så ... det kan gå fra å være at her har barnet problem med atferd og så kommer han inn i gruppa og så ser du det ikke, så da må man vurdere ... fra barnehage til skole, hva er relevant og hva må stå».

Et annet eksempel på etiske bevissthet er følgende utsagn:

«Jeg tenker at for mye dokumentasjon av enkeltbarn er problematisk utfra liksom personvern og de tingene der. Jeg vet ikke hva jeg ville ha syns om det selv. Altså de kan jo ikke si fra, altså foreldrene kan jo si fra på vegne av barna, men de kan på en måte ikke si fra selv».

Her viser barnehagelæreren en grunnleggende respekt for barna og en skepsis til at for mye skal registreres og dokumenteres. Dette belyses også i fokusgruppeintervju med styrerne. De uttrykker bekymring for hva som skjer med dokumentasjonen etter at barn har sluttet, og de har etterlyst klare retningslinjer for hvordan dokumentasjon skal lagres, hva den kan brukes til og hvordan det skal forvaltes. Så lenge det ikke finnes klare retningslinjer, finner de motstanden hos barnehagelærerne legitim og til dels også nødvendig.

Når det gjelder kategorisering av barn har motstanden vært stor. Dette kan relateres til den før omtalte kartleggingsdebatten, men også til et grunnleggende syn på barn og hvilken rolle barnehagen skal ha i barns liv. Motstanden kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn: «Det er iver etter at alt skal kategoriseres. Alt skal kunne måles. Og jeg tenker at hvis en skal måle alt i et barns liv, så mister man fokus og det å se hele barnet».

En annen barnehagelærer responderer slik:

«Men ønsker vi å kategorisere barna? Jeg kan nok kategorisere delvis fordi jeg vil finne ut hvordan barnet har det og hvordan det fungerer i ulike settinger, men når jeg har brukt en kategorisering så får jeg liksom frysninger på ryggen».

Disse utsagnene viser at dette er spørsmål som berører barnehagelærerne sterkt. Styrene kommenterer også dette og peker samtidig på betydningen av å oppdage barn som har behov for ekstra oppfølging. En av dem sier det slik: «Det er et stort spenn da, så jeg tror motstanden ligger i å putte unger i bås da, på en eller annen måte. Men så er det jo kjempeviktig å fange opp de barna som trenger det».

Motstand mot ulike kartleggings skjema viser seg først og fremst knyttet til bruken av TRAS, som tidligere har vært pålagt å bruke i kommunen. Den private barnehagen blir ikke i samme grad berørt av kommunale pålegg, selv om også de må bruke noen bestemte skjema i samarbeidet med eksterne instanser. Styrerne viser til at pålegget om å kartlegge språket til alle tre-åringene skapte motstand og utløste spørsmål om hva dette skulle være godt for. Tidligere hadde de kartlagt de som hadde behov for det og gjort faglige vurderinger. Dermed opplevde barnehagelærerne at det nye kravet utfordret profesjonens faglighet og autonomi, slik det blir fremhevet blant annet hos Greve et al. (2014). Dette kan ha fått konsekvenser for hvordan barnehagelærerne forholder seg til bruken av skjema generelt. En av barnehagelærerne opplever at bruken av TRAS kan svekke deltakelse i lek: «... jeg klarer ikke å være ordentlig med i leiken, for det er da jeg får samtalt med barna, og det klarer jeg ikke når jeg må fargelegge disse greiene ved siden av. Da blir det veldig kunstig». De reflekterer også over at det å fylle ut en rekke kategorier i et skjema ikke er vurdering i seg selv, men at vurderingen må gjøres etterpå og av noen som kjenner barnet godt, ellers kan det feiltolkes.

I starten av prosjektet ble motstanden aktualisert og drøftet i intervjuene både med eierrepresentantene og styrene. Når motstanden mot å bli pålagt å bruke spesifikke skjema for skjema blir stor, kan slike dilemma oppstå: «Det er mer at vi er der ... at mange lener seg på metodefrihet da, og så blir det ofte bare metodefri. Og da forsvinner systematikken». Både eierrepresentantene og styrerne opplevde at det manglet alternativer til bruken av pålagte skjema. Dermed oppsto det et slags vakuum. Ett av målene med prosjektet var å utvikle kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling. Gjennom en bevisstgjøring av egen praksis, vil det kunne være lettere å synliggjøre alternative vurderingsformer. Dette blir utdypet i kapittel 5.

Den siste kommentaren i dette kapittelet viser at det har skjedd noe med hvordan vurdering oppfattes, samtidig som at barnehagelærerne fortsatt opplever utfordringer i arbeidet med vurdering. Utsagnet representerer en holdning som deles av mange av barnehagelærerne og synliggjør barnehagelærernes fokus på ivaretagelse av barna. Det

viser også behovet for å balansere arbeidet med vurdering:

«Jeg tenker jo at jeg har fått litt mindre motstand. At det ligger mye mer bak vurdering, at det er mange vurderingsformer som ikke trenger å være ... som kan være fremmende for barna, i stedet for en merkelapp som man får på seg bare fordi regjering eller kommunen krever at man skal ja ... vurdere så og så mange og kartlegge så og så mye, og sånne ting. At vurdering er mer til fordel for barna da. Samtidig som det igjen stjeler mye tid ifra barna, det gjør det fortsatt».

4.4 Språk, begreper og begrunnelser

4.4.1 Språk og begreper

Ett mål for prosjektet var å undersøke hvilke begreper og språk barnehagelærere, styrere og barnehageeiere bruker i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling. I det pedagogiske arbeidet må sentrale begreper fra rammeplanen og andre styringsdokumenter operasjonaliseres. De må undersøkes, fortolkes og drøftes for å skape en felles forståelse (Ertesvåg & Roland, 2013). Gjennom denne prosessen kan begrepene bli institusjonelle kulturelle redskaper (Säljö, 2001) og få betydning for utvikling av en felles vurderingspraksis. Felles forståelse av sentrale begreper vil kunne støtte utviklingen av en felles visjon for det pedagogiske arbeidet (Senge, 1999).

Undersøkelse og fortolkninger av begreper kan gjøres gjennom å diskutere de assosiasjonene og forestillingene informantene har til begrepet. Vi startet prosjektet med å intervju representanter for eierne i de to barnehagene. Begge eierrepresentantene knyttet vurdering til refleksjon over praksis og la vekt på den betydningen vurdering kan ha for en lærende organisasjon. De skilte mellom kartlegging og vurdering. Dersom det var barn med utfordringer, var det behov for kartlegging, mente de, mens de så på vurdering som noe som barnehagelærere gjør hele tiden i arbeidet sitt.

Barnehagelærerne og styrerne i begge barnehagene hadde i det første intervjuet mange assosiasjoner til begrepet vurdering. Begrepet ble knyttet til evaluering, refleksjon, observasjon, til kartleggingsverktøyet TRAS, til dokumentasjon og til utvikling av det

pedagogiske arbeidet. Vurdering ble knyttet til å avgjøre om noe var godt eller dårlig. Flere ga uttrykk for at vurdering var et begrep det var vanskelig å bruke og noen ønsket å erstatte det med evaluering eller andre begreper. Svarene ga uttrykk for usikkerhet om begrepets betydning, noe dette sitat fra en av barnehagelærerne viser: «Vi var litt sånn i tåkeheimen, det var et litt uklart begrep».

På informasjonsmøte før selve prosjektet startet, kom en av barnehagelærerne med et spørsmål om hvorfor vi skulle bruke begrepet vurdering i dette prosjektet. Kunne det ikke erstattes av andre begrep? Denne diskusjonen ble tatt opp igjen i de ulike gruppene den første intervjurunden og det ble diskutert om det var andre begreper som kunne brukes i stedet. Diskusjonen i begge personalgruppene endte med en konklusjon om at det var vanskelig å erstatte begrepet vurdering. Vurdering er et innarbeidet begrep både i dagligtale og i rammeplanen. I intervjuene ble vurdering knyttet til dokumentasjon og flere ga uttrykk for at det var krevende å beskrive forskjeller på disse begrepene. Innholdet i begrepene vurdering og evaluering ble også diskutert, uten at det ble konkludert om de hadde lik eller ulik betydning.

Begrepet vurdering ble mer alminneliggjort i andre intervjurunde. Mange av barnehagelærerne ga uttrykk for at de nå var mer bevisst på hvor ofte de brukte begrepet og på at de gjorde vurderinger hele tiden i det pedagogiske arbeidet. Et sitat fra en av barnehagelærerne illustrerer dette.

«Jeg tenker at det er noe man holder på med hele tiden, ubevisst og. Man vurderer konstant situasjoner hvor man selv handler. Man vurderer praksis og kanskje vurderer (man) mer enn det man tenker over på en eller annen måte. At man gjør vurderinger hele tiden».

Begrepene formativ og summativ vurdering ble presentert i Ann-Christine Vallberg Roths forelesning på det første dialogseminaret. Disse begrepene ble også brukt og forklart av intervjueren i første intervjurunde. Dette var i utgangspunktet ukjente begreper for de fleste av barnehagelærerne, men de ga uttrykk for at disse begrepene tydeliggjorde ulike sider ved vurderingsprosessen. Et par av barnehagelærerne anvendte disse begrepene i

senere intervjuer, mens de fleste brukte begrepet vurdering om alle former for vurderingsarbeid.

I tredje intervjurunde uttalte en av barnehagelærerne at vurderingen var blitt enklere:

«Vurdering har blitt så mye - i gåseøyne - enklere. Altså, nå regner jeg «Hva skjedde?» som vurdering. Hva skjedde der? Det har blitt enklere å henge på en knagg da. Ok, hva skjedde? Hva er en vurdering? Om du snakker med barna eller om du snakker med medarbeidere eller pedagoger, så er det en vurdering».

Intervjueren: «Eller foreldre?»

«Ja, eller foreldre. Så terskelen har blitt lavere for å vurdere noe da. Den (vurderingen) har kanskje blitt avkriminalisert». (Alle ler).

Uttalelser om at vurderinger opplevdes enklere, gikk igjen i alle gruppene med barnehagelærere. Vurdering ble knyttet til flere situasjoner, noe som kan tolkes som en utvidet forståelse av begrepet. Bemerkningen om at vurderingen nå har blitt avkriminalisert, ble møtt med latter, men også av bekreftelse hos resten av gruppa. Det viser at motstanden mot begrepet har blitt mindre og begrepet nå kan brukes på en mer nyansert måte. Flere av barnehagelærerne ga uttrykk for at de skilte mellom begrepene evaluering og vurdering. De evaluerte det pedagogiske arbeidet, men vurderte barnas trivsel og utvikling.

De skilte også mellom dokumentasjon og vurdering, men var også opptatt av sammenhengen mellom disse to aktivitetene. Flere av barnehagelærerne og styrerne ga uttrykk for at hva som blir dokumentert og hvordan det dokumenteres, vil påvirke vurderingen. Dette viser at begrepet vurdering har fått et mer presist innhold og at det ikke lenger vekker negative assosiasjoner.

Trivsel

Barnehagelærerne hadde mange assosiasjoner knyttet til begrepet trivsel. Trygghet var det første begrepet som kom opp hos de fleste, særlig blant de som jobbet med de yngste barna. Ellers var glede, anerkjennelse, humor, mestringsglede og vennskap assosiasjoner som kom fram blant barnehagelærerne i begge barnehagene. Trivsel ble knyttet til at

barnet hadde det godt fysisk og psykisk. Barnehagelærerne ga uttrykk for at de ofte vurderte barnas trivsel, men at kjennetegn på trivsel i liten grad ble gjenstand for felles drøftinger. Barn som trives ble beskrevet som aktive og glade barn.

Eksemplet viser et utsagn fra første intervjurunde: «Vi prater sånn ubevisst om trivsel men vi setter ikke ord på det, altså vi prater om det, men vi bruker ikke ordet trivsel».

I de videre intervjuene ble oppfatningen av barns trivsel mer nyansert og det ble hevdet at barn som våget å vise sinne og motstand mot personalet også kunne være barn som trivdes og var trygge. Et sitat fra en barnehagelærer viser dette: «Jeg tenker at også det at barnet tør å krangle og være uenig kan tyde på trygghet. For hvis et barn evner å ta en konflikt og stå på sitt, kan det tyde på trivsel.»

Forståelsen av begrepet trivsel ble mer nyansert hos mange av barnehagelærerne gjennom prosjektperioden og de ga uttrykk for at trivsel ikke er en konstant tilstand, men noe personalet hele tiden måtte vurdere og jobbe for å fremme. Fra å beskrive kjennetegn på trivsel hos barna, ble søkelyset i større grad satt på miljøet i barnehagen og personalets ansvar. Trivsel ble knyttet til om barnet følte seg velkommen i barnehagen og om barnehagen hadde rom og utstyr som gjorde at barna trives. Lek og vennskap ble vektlagt som viktig og det ble framhevet at det var personalets ansvar å sikre at alle barn ble inkludert i lek.

Utvikling

I første intervjurunde ble utvikling assosiert både til beskrivelser av barns framgang og mestringer og til stadieteorier som vurderer barn opp mot universelle standarder. Barnehagelærerne ga uttrykk for ulike holdninger til utviklingspsykologiske teorier. Noen var opptatt av å kjenne til utviklingsfaser og teorier om barns utvikling og av å kunne bruke teoriene for å gjøre en grundig vurdering av ulike barns utvikling.

Andre var mer kritiske:

«Vi er utdanna innenfor en retning der utviklingspsykologien har vært veldig tung og den er tung enda, så vi er nok mer prega av det enn vi vil innrømme. Og vi

møter foreldre som er oppdatert og har lest om at barnet skal være sånn og sånn ... og da er det vanskelig å skulle tenke annerledes om barn som subjekt. Vi sliter nok kanskje litt med å frigjøre oss fra utviklingspsykologien».

Som en motvekt til et utviklingspsykologisk syn på barn, snakket de om at barn utvikler seg forskjellig i ulike miljøer. Den siden ved barns utvikling som ble mest omtalt i intervjuene var den språklige utviklingen, og de viste til at det var mye fokus på språk både fra eier og noen av foreldrene. Analyse av innholdet i intervjuene viser at barnehagelærerne snakket mye mer om barns trivsel enn om barns utvikling, selv om de fikk spørsmål om begge deler. De refererte mer til arbeid med å vurdere trivsel enn til arbeid med å vurdere barnas utvikling.

På det siste dialogseminaret fikk de spørsmål om dette. Svar fra en av gruppene var at det var lettere å snakke om trivsel. Foreldre er opptatt av trivsel, særlig når det gjaldt de minste barna. Trivsel ble oppfattet som et begrep som alltid var relevant for både foreldre og personale og er derfor et tema som alltid er på dagsorden, hevdet de.

Styrerne mente at det var mer vurdering av utvikling hos de eldre barna, både av språk, sosial utvikling og av tilknytning. Grunnen kan være fokus på de eldre barna de siste årene i forbindelse med tidlig innsats før skolestart. Styrerne mente at det var viktig å bli mer bevisst på de yngste barnas utvikling også.

En gruppe vektla at trivsel og trygghet er grunnleggende for barns utvikling. De mente at det var lettere å vurdere utvikling enn å vurdere trivsel fordi det er flere kjennetegn på barns utvikling enn på barns trivsel. For eksempel er det klare kjennetegn på barns motoriske utvikling, språklig utvikling og sosial utvikling. Tegn på trivsel ble oppfattet som mer personavhengige fordi barna er ulike. For noen barn er det tegn på trygghet at de sitter stille og tegner, for andre er det et tegn på utrygghet.

Et utsagn fra en av gruppene fikk tilslutning fra de andre:

«Vi setter trivsel høyere enn utvikling. Vi synes barns trivsel er mer grunnleggende for barn enn deres utvikling. Et barn som har det bra, men enda ikke formulerer lange

setninger eller går stødig på beina er mindre alvorlig enn barn som ikke har det bra men har supre motoriske og språklige ferdigheter. Det tenker vi er et mer alvorlig problem. Utvikling er lettere å vurdere fordi det handler om ferdigheter og kompetanser som vises, mens barns trivsel har et sterkere subjektivt element. Det er bare barna som vet om de trives. Et veltilpasset barn som følger regler og gir lite motstand trenger ikke være et barn som trives».

På spørsmål om dette kan oppfattes som et verdibasert standpunkt, ble det bekreftet av barnehagelærerne. Dette var et syn de stod for.

4.4.2 Begrunnelser

I første intervjurunde var barnehagelærernes begrunnelser i stor grad knyttet til motstand mot vurdering, særlig i barnehage 1. De faglige begrunnelsene var knyttet til om metodene og særlig kartleggingsverktøy som TRAS var gode nok til å gi et helhetlig bilde av barnet. Tidsbruk i forhold til å undersøke alle barnas språklige utvikling ble satt opp mot mulighetene til å arbeide med å skape et godt språkmiljø i barnehagen.

Barnehagelærerne ga uttrykk for at det var greit å snakke om vurdering av det pedagogiske arbeidet, men særlig personalet i den ene barnehagen hadde motstand mot å snakke om vurdering av barna, se 4.3 om motstand. Begrunnelsene for dette var etiske og faglige. De etiske begrunnelsene var knyttet til om det var riktig å vurdere barna og særlig enkeltbarn, ut fra en bekymring for om dette kunne føre til et snevert og unyansert syn på barnet. Særlig var det bekymring for om skriftlig vurdering kunne bidra til å befeste et felles syn på dette barnet. Barnehagelærerne var særlig opptatt av dette når informasjon om barn skulle videre til skolen eller andre instanser.

I andre og tredje intervjurunde ble vurdering knyttet til refleksjon og begrunnet med at det kunne fremme utvikling av det pedagogiske arbeidet. Vurdering kunne bidra til å motvirke en praksis preget av rutiner der de gjentok mye av det samme uten å reflektere over det.

Flere av barnehagelærerne knyttet vurdering til å se barn og til planlegging av det pedagogiske arbeidet, noe dette sitatet viser:

«Jeg tenker at vurdering handler også å se hva barnet, hva de trenger og hva vi skal jobbe videre med i forhold til det enkelte barnet og i forhold til gruppa, se hvor veien videre går for oss eller ungene, at det på en måte hele tida er en slags utvikling i lag med ungene. En vurderer stort sett hver dag».

Dette er i tråd med rammeplanens føringer om at vurdering av både barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling er viktig for å gi alle barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen.

Barnehagelærerne fortalte at deling av observasjoner og praksisfortellinger bidro til at de måtte begrunne vurderingene sine i større grad enn før. Ulike begrunnelser ble diskutert, noe de mente bidro til å få fram mer nyanserte inntrykk av de ulike barnas trivsel og utvikling.

4.5 Metoder, handlinger og tiltak

I dette underkapittelet vil vi presentere metoder, handlinger og tiltak barnehagene har gjennomført og som har blitt synlige gjennom prosjektet. Siden disse kategoriene henger sammen, vil de bli presentert samlet. I starten beskrev barnehagelærerne i begge barnehager en rekke tilgjengelige metoder for å vurdere barns trivsel og utvikling. Det var både kartleggingsverktøy, skjemaer og kriterier de utviklet selv, og observasjon. Metodene ble brukt ved behov, for eksempel ved bekymring og kontakt med instanser som PP-tjenesten og som forberedelse til foreldresamtaler.

I intervjuene vi hadde med barnehageeierne og styrerne i starten av prosjektet etterlyste de mer systematikk i vurderingsarbeidet. Barnehagelærerne ga uttrykk for at vurderingsarbeidet kanskje ikke var så systematisk og at det kunne bli preget av tilfeldigheter. Beskrivelsene av metoder og tiltak var i første intervjurunde noe generelle. Barnehagelærerne snakket mye om vurdering av det pedagogiske arbeidet og mindre om vurdering av barns trivsel og utvikling. Det tok tid å få en oversikt over hvordan barnehagene jobbet konkret med vurdering. Når de fikk konkrete spørsmål, kom det etter hvert fram mange metoder og tiltak. En av barnehagelærerne sa: «Vi gjør så mye uten egentlig å tenke over hva vi gjør».

Når det gjelder bruk av ferdiglagde skjemaer for vurdering, var erfaringene og oppfatningene om dette noe sammensatt. I den private barnehagen hadde de tilgang på skjema som TRAS, Alle med² og MIO³. Flere syntes at disse skjemaene var nyttige og at for eksempel bruk av TRAS hadde gjort dem mer bevisst på flere sider ved språkutviklingen. En barnehagelærer sier det slik: «... så blir du noen ganger sånn litt for vant til, kanskje, at hun gjør sånn, og. Og så blir det på en måte litt glemt da. Og da er det veldig greit å ha et skjema, at en skriver det på, for da blir det jo skriftliggjort». Skriftliggjøringen bidrar her til at de ser barnet på nye måter. Den private barnehagen brukte også et skjema kalt LOTUS for å forberede foreldresamtalene. I dette skjemaet kunne barnet tegne og bidra med innspill. Dette er et eksempel på barns deltakelse i vurderingsarbeidet. Den private barnehagen brukte også skjemaer der de kartla relasjoner mellom voksne og barn. De understreket at de ulike skjemaene ble brukt fleksibelt og tilpasset ulike situasjoner. Dersom de oppdaget problemer, ble det satt i gang tiltak på avdelingen eller basen og, når det var vurdert som nødvendig, søkt om hjelp fra andre instanser.

TRAS og skjema for kartlegging av relasjonene mellom barn og personalet ble brukt også i den kommunale barnehagen. Denne barnehagen hadde tidligere vært pålagt av kommunen å gjennomføre TRAS-kartlegging av alle barn. TRAS ble nå stort sett brukt etter pålegg fra PP-tjenesten, fordi en slik vurdering av barna skulle gjøres i forbindelse med søknader om støtte i arbeidet med enkeltbarn.

Samtidig som begge barnehagene benyttet ulike former for skjema i vurderingsarbeidet, var det også en skepsis til ferdiglagde skjemaer:

² Et skjema for kartlegging av barns språkutvikling, lek, sosio- emosjonelle utvikling, hverdagsaktiviteter og trivsel, samt sansemotoriske utvikling.

³ Matematikken, Individet og Omgivelsene. Et skjema for kartlegging av barns matematisk utvikling med vekt på problemløsning, telling og antall samt geometri.

«En får lett en følelse når det kommer skjemaer, at en vurderer litt feil ting, fordi det er så «enkelt», men som kanskje ikke er de riktige tingene å jobbe med og vurdere. Og så bruker man mye tid på å finne ut om barnet kan dette og dette. Og så glemmer man å jobbe med det som kanskje er det viktigste».

Dette ble gjerne løst ved at barnehagelærerne endret og tilpasset skjemaene slik at innholdet i større grad var forenlig med hva de selv opplevde som sentralt.

I de første intervjuene nevnte barnehagelærerne i den private barnehagen flere ferdiglagede vurderingsskjemaer enn barnehagelærerne i den kommunale barnehagen gjorde. Vi fikk derfor inntrykk av det ble anvendt flere slike skjemaer i den private barnehagen, men på det siste dialogseminaret ble denne oppfatningen korrigert. «Vi har tilgang til mange skjemaer», men vi bruker ikke så mange av dem», sa de.

I andre intervjurunde ga mange av barnehagelærerne uttrykk for endret oppfatning av vurdering og dermed også av hvordan de kunne jobbe med vurdering i barnehagen. En av barnehagelærerne uttrykker det slik:

«Og jeg tror at jeg har en mye bredere forståelse. Jeg tenker jo fortsatt at det også er en form for vurdering, det å bruke TRAS for enkeltbarn for eksempel, men at jeg har en mye bredere forståelse av hvordan jeg jobber med vurdering i det daglige og det å vurdere vår praksis og hvordan vi jobber også. Og det å bruke mer praksisfortellinger og refleksjon rundt det som form for vurdering og det arbeidet vi gjør da. Og ikke kun de standardiserte skjemaene og sånne ting som jeg kanskje tenkte mer på tidligere».

Barnehagelærerne i begge barnehagene fortalte i andre intervjurunde at de nå arbeidet mer systematisk med observasjon og at de oftere skrev ned observasjonene. På flere baser og avdelinger gikk de ansatte med blokk og blyant i lomma og skrev ned observasjoner i løpet av dagen. Observasjonene ble ofte drøftet med kolleger på møter. I den kommunale barnehagen utviklet en av basene kjennetegn for barns trivsel som ble brukt i vurderingsarbeidet. Bakgrunnen for dette var erfaringer med et barn som hadde problemer med å finne seg til rette i barnehagen. Barnehagelærerne som jobbet med de

Yngste barna, brukte observasjon i forbindelse med tilvenningsperioden. De fortalte at et sterkere fokus på vurdering av barns trivsel og utvikling hadde ført til endringer i måten tilvenningsperioden ble gjennomført på. Blant annet jobbet de mye med å gjøre foreldrene trygge på barnehagen fordi dette påvirket barnas trygghet. De som jobbet med de eldste barna fortalte om mer vurdering av disse barnas utvikling knyttet til at de snart skulle begynne på skolen. Barnehagelærerne la vekt på at det var viktig å dokumentere og vurdere barna på måter som kunne gi et helhetlig bilde og som både viste barnas utfordringer, deres framgang og sterke sider. Generelt observerte og vurderte begge barnehagene flere barn. Dette kan ses på som en utvikling mot en mer systematisk vurderingspraksis.

Tittelen på rapporten «Flere barn på blokka» speiler tilbake på at barnehagelærerne i flere runder snakket om å ha flere barn på blokka.

«Det er veldig mange flere unger på blokka nå da, hvis man skal si det sånn, enn hva det var for tre måneder siden da. Og da tenker jeg at det har skjedd noe systematisk og bra. Og at det kanskje er de stille ungene som kommer mer frem. Ja, så jeg syns det virkelig har ... at det kommer mer frem i forhold til utviklingen og i forhold til ja, ytterpunktene da som du finner i en barnegruppe».

Kommentaren over viser at særlig de stille barna kommer tydeligere fram, mens andre la vekt på at flere enkeltbarn generelt ble synligere: «Ja, at du har alle ungene på blokka, sånn som [barnehagelærer] også sier. At jeg vet hvem alle ungene er inn og ut, sånn at vi kan kjenne dem da».

Spesielt i den tredje intervjurunden viste styrerne og barnehagelærerne til positive effekter ved vurderingsarbeidet. De viste til at et mer systematisk vurderingsarbeid hadde ført til at de i større grad hadde fokus på alle barna. Gjennom å arbeide mer systematisk oppdaget de også langt flere barn med behov for oppfølging. Dette så barnehagelærerne og styrerne på som en viktig grunn for å utvikle en mer systematisk vurderingspraksis i barnehagene.

Barnehagelærerne var også opptatt av at vurderingsarbeidet førte til felles læringsprosesser. I starten var vurderingsarbeidet preget av individuelle vurderinger. Etter hvert hadde arbeidet blitt mer preget av kollektive prosesser, noe flere av barnehagelærerne framhevet som viktig for å kunne lære av hverandre:

«Når vi setter ord på og begrunner vurderingene våre, blir det en synliggjøring av kompetansen vår. Det blir en form for kompetanseheving fordi vi deler kunnskaper».

En av barnehagelærerne var opptatt av forskjellen mellom å vurdere ut fra et TRAS-skjema og ut fra en praksisfortelling. Hun hadde jobbet med at praksisfortellinger ikke bare skulle være en fortelling, men noe hun og medarbeiderne jobbet systematisk med.

«Og det ser jeg også med mine medarbeidere når vi tar opp ting på en systematisk måte, og så sier jeg: «Ikke bare fortell en anekdote, men nå ser vi på den fortellingen her sammen». Så ser vi på hva er det som kjennetegner denne situasjonen. ... Hva er det som skjer hos oss når barnet ser helt svart. Hva er det som skjer da? Kan vi se en sammenheng? Kanskje har en annen også skrevet en praksisfortelling om det samme? Hva er likhetene her? Dette gjør at det blir mulig å få til en endring».

En annen positiv effekt handler også om kompetanse og det å stole på egen kunnskap. I flere intervjuer og i dialogseminarer har det vært tematisert at gjennom å arbeide systematisk med vurdering, har barnehagelærerne og styrerne blitt tryggere på egne vurderinger i samarbeidet med PP-tjenesten, barnevernet og andre. Det gjør at de opplever å stå sterkere i slike samarbeid: «Og så tror jeg at i våre samarbeidsinstanser da, som for eksempel barnevernet, så har vi kanskje blitt mer tydelig på at det er vi som kjenner den ungen best. Vi har tatt våre vurderinger og står for det da».

Avslutningsvis har vi valgt å presentere to sitater som oppsummerer tilbakemeldingene i siste intervjuerunde og i avslutningsseminaret. Deltakerne ga i begge fora svært positive vurderinger av å ha deltatt prosjektet og oppsummerte at de opplevde å ha utviklet seg mye gjennom dette: «Jeg synes at dette prosjektet har gjort at vår barnehage, at vi

begynner å bli veldig god på å vurdere og se ungene i alle former». De kommenterer også at de har reflektert over områder og tema de har vært mindre bevisste på tidligere.

Vi har tidligere kommentert barnehagelærerens utsagn om avkriminalisering av vurderingsbegrepet og vi ser også at mye av usikkerheten rundt arbeidet med vurdering er borte. Barnehagelærerne stoler i større grad på egen kunnskap:

«Jeg tenker at, sånn som prosjektet har blitt gjennomført så har det jo gjort noe med oss, og på grunn av dette prosjektet så har vi greid å snu vårt syn på vurdering. Vi har fått en slags felles forståelse for hva vurdering er, og hva det innebærer. Og at det ikke er noe fælt og grusomt, og det er ikke noe som må tas utenfra».

5 Drøfting

I denne delen vil vi primært ta utgangspunkt i de overordnede målene for vurderingsprosjektet, formulert av Utdanningsforbundet og utdypet av forskerne, og drøfte disse i lys av teori og erfaringer fra det gjennomførte prosjektet. Målene var som følger:

- Å framskaffe mer kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å bidra til å styrke profesjonens og barnehageeiers språk for vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å skaffe erfaring med hva som er viktig for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen.

På Utdanningsforbundets hjemmesider kan vi lese at Utdanningsforbundet arbeider for at barnehagelærerprofesjonen både skal ha og ta ansvaret for å velge metoder og arbeidsmåter ut fra kjennskap til barnehagens mandat, til enkeltbarn og til barnegrupper. Dette er et tydelig standpunkt om hvor ansvaret for vurdering i barnehagen ligger. Siden Utdanningsforbundet har initiert og finansiert vurderingsprosjektet er det sannsynlig at dette har hatt innvirkning på hvordan prosjektet har blitt utformet og oppfattet. Som forskere i et interaktivt prosjekt har vi ikke holdt en objektiv distanse til deltakerne, men derimot engasjert oss i diskusjoner både med styrene og barnehagelærerne. Vi har lagt vekt på felles konstruksjon av kunnskap og på å utvikle grunnlaget for arbeidet med vurdering i fellesskap. Det kan derfor være vanskelig å vurdere hvordan forskernes rolle har påvirket deltakerne. At deltakerne opplever seg selv som medforskere, tolker vi som indikatorer på at de har opplevd medvirkning og engasjement, noe som er avgjørende for at prosessen skal fortsette i de to barnehagene etter at veileder og forskerne har trukket seg ut.

5.1 Barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling

Når vi her skal drøfte barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser, vil vi også stille spørsmål ved om forsknings- og utviklingsarbeidet kunne vært organisert på andre måter. En sterkere styring av prosjektet, kunne muligens ha ført til andre prosesser og resultat i flere konkrete resultater i barnehagens vurderingspraksis. En egen prosjektleder kunne ha gitt en strammere styring, men ville også ha brutt med intensjonen om en bærekraftig praksis som kunne videreføres etter prosjektslutt (Danielsen et al., 2016, s. 27-29). Barnehagene har ofte ikke økonomi til å ha egne prosjektledere og det er et sentralt poeng at det utvikles et internt eierskap til prosjektet. Det innebærer en bottom-up-organisering der det er barnehagelærerne selv som finner organiseringsformer og fokusområder. Som vist i kapittel 4, er deltakernes vurdering av prosessen overveiende positiv og de opplever å ha stort utbytte av prosjektet.

En utfordring, særlig i første del av prosjektet, var å få innsikt i hvilke konkrete metoder og arbeidsmåter barnehagene benyttet i vurderingsarbeidet. Som forskere kunne vi i enda større grad ha etterlyst en konkretisering av arbeidsmåter. Samtidig var det viktig å bruke tid på grunnlagsdiskusjonene for å synliggjøre eksisterende mentale modeller og utvikle felles visjoner (Senge, 1999). Disse diskusjonene bidro til å belyse etiske og faglige utfordringer i vurderingsarbeidet, noe som er viktig for å skape en felles plattform og forståelse. Etter vår vurdering har dette vært nødvendig for å motvirke en instrumentalisering av prosessen og vurderingsarbeidet.

Vurderingsarbeidet har utviklet seg fra en hovedsakelig individuell prosess til en mer kollektiv prosess hvor ulike oppfatninger og begrunnelser diskuteres. Deltakerne viser til at dette skaper muligheter for å synliggjøre egen kompetanse og til å utvikle ny kompetanse sammen. Slike prosesser kan fremme profesjonaliseringen innenfra (Evetts, 2013) og bidra til å synliggjøre og styrke barnehagelærerprofesjonen.

Den positive effekten kan være et resultat av at styrerne og barnehagelærerne har arbeidet systematisk med et felles fokusområde, ikke nødvendigvis om vurdering i seg

selv. Kanskje kunne felles arbeid med andre sentrale områder, som lek, læring eller danning hatt lignende effekt. Samtidig er vurdering av barns trivsel og utvikling et utfordrende ansvarsområde for barnehagelærere. Vurderingsarbeid krever utøvelse av profesjonelt skjønn der barnehagelærere må ta i bruk hele sitt kunnskapsgrunnlag og sin profesjonsetikk (Grimen & Molander, 2008). Vurdering, trivsel og utvikling er, som vi har redegjort for, komplekse begreper som vekker grunnleggende diskusjoner om hvilke kunnskaper og verdier det pedagogiske arbeidet bygger på.

I utgangspunktet var det særlig i den kommunale barnehagen stor motstand mot ferdiglagede vurderingsverktøy som TRAS, men samtidig var det noe usikkerhet rundt hva de skulle gjøre i stedet. I løpet av prosjektperioden har barnehagene utviklet egne skjemaer for observasjon og de har utviklet kriterier for hva de skal se etter når de skal vurdere barns trivsel. Flere forteller om bruk av varierte metoder, både observasjonsmetoder og ferdiglagede og egenproduserte verktøy avhengig av situasjon, hensikt og kontekst. Det som er mest synlig er at det observeres både hyppigere og mer systematisk.

Formålsparagrafen og rammeplanen vektlegger barns allsidige utvikling. I intervjuene knyttes vurdering av barns utvikling oftest til vurdering av språkutvikling, både gjennom TRAS og observasjoner. Dette er i tråd med en undersøkelse fra Vatne (2012) som viser at barnehagelærere legger større vekt på språk enn på andre utviklingsområder. Vatne (2012) knytter dette til det politiske fokuset som har vært på språkutvikling.

Språkutvikling er også vektlagt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og i kompetansestrategier rettet mot barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Samtidig forteller noen av barnehagelærerne at de av og til anvender MIO, et ferdiglaget verktøy for å vurdere barns matematiske utvikling. Alle med, et ferdiglaget verktøy som har fokus på ulike sider av utviklingen brukes av noen av barnehagelærerne, særlig som forberedelse til foreldresamtaler. Vurdering av barns sosiale utvikling omtales noe i forbindelse med arbeidet med å fremme samspill, lek og vennskap blant barna. Barnehagelærere som arbeider med de yngste barna nevner vurdering av barnas motoriske utvikling. Når de forteller om økt bruk av observasjon,

knyttet dette ofte til trivsel, sosial utvikling, lek og samspill mellom barna.

Observasjonene ble også brukt med fokus på språk og for å følge opp barnas interesser.

Gjennom prosjektperioden utviklet vurderingsarbeidet seg til å bli en mer kollektiv praksis ved at barnehagelærerne i større grad delte sine observasjoner, praksisfortellinger og vurderinger med hverandre og med styrer. Det bidro til at de måtte sette ord på og begrunne sine skjønnsmessige vurderinger. Diskusjoner med kolleger bidro dermed til ansvarliggjøring av vurderinger basert på profesjonelt skjønn (Molander, 2013). Begrunnelsene var både faglige og etiske. Faglige begrunnelser var knyttet til barnehagelærernes profesjonskunnskap, mens de etiske begrunnelsene var knyttet til deres forståelse av barnehagens formål og innhold, ikke minst ut fra et syn på barn som unike subjekter. Motstanden mot å plassere barn i kategorier som kan gi et snevert og reduksjonistisk syn på barnet, kan forstås ut fra dette. Stereotypiske kategorier kan både gi et snevert bilde av barnet og føre til en praksis der barna får dårligere muligheter til trivsel og en allsidig utvikling. Vi ser ingen spor av den praksisen som Gitz-Johansen (2012) advarer mot når han peker på at vurdering av barn i positive kategorier, også gir et bilde av de omvendte kategoriene, de kategoriene som ikke er ønskelig og som dermed kan skape en negativ oppfatning av noen barn som det som betegnes som «smudsbørn».

Barnehagelærernes beskrivelser av barn som trives handlet i første intervjurunde om glade og aktive barn. Her er det likhet med personalets beskrivelser av «det glade avstemte barnet» i Kochs forskning om barns trivsel i barnehagen (Koch, 2012), se 2.2. I de videre intervjuene ble oppfatningen av kjennetegn på barns trivsel mer nyansert og det ble hevdet at barn som våget å vise sinne og motstand mot personalet også kunne være barn som trivdes og var trygge. Dette er en nyansert forståelse som bygger på barnas rett til medvirkning og til å gi uttrykk for sine følelser og meninger.

Underveis i prosjektet erfarte vi at barnehagelærerne snakket mer om trivsel enn om utvikling og det kunne se ut til at de prioriterte trivsel på bekostning av utvikling. Samtidig kommer det fram i materialet at de opplever det mer krevende å vurdere trivsel enn utvikling. I det siste dialogseminaret ble dette drøftet med deltakerne og der ble det argumentert med at dette var et bevisst verdivalg. Trivsel er grunnlaget for utvikling, ble

det hevdet, og uten trivsel vil det være underordnet hvor barnet står i sin utvikling. Det kan også tolkes på andre måter. Det mulig at fokuset på trivsel henger sammen med hva som er vektlagt i utdanningen og at mange av barnehagelærerne er preget av et bestemt paradigme i synet på barn (Sommer 2014).

Diskusjonen om barns trivsel og utvikling handlet både om vurdering av barna og om vurdering av eget pedagogiske arbeid og konteksten i barnehagen. I løpet av prosjektet har barnehagelærerne endret fokus fra vurdering av barna til også i enda større grad enn tidligere å ha et kritisk blikk på egen praksis og barnehagens rammer. Vi ser likheter med de tre hovedkategoriene personalet i Bratterud med flere sin undersøkelse (2012) vektla som viktige for trivsel: barnets opplevelser, gode voksne samt rammer og strukturer som kan fremme trivsel, se 2.2. Barnehagelærerne la vekt tilstedeværelse og nærhet i samspill med barna og på å skape et trygt og forutsigbart, men samtidig utfordrende miljø i barnehagen.

I vurderingene av barna var barnehagelærerne opptatt av å finne og styrke barnas ressurser og mestring. Samtidig så vi, som beskrevet tidligere, at en mer systematisk vurderingspraksis førte til at langt flere barn med behov for oppfølging ble avdekket. Dette ser vi som et viktig resultat og begrunnelse for å utvikle en systematisk vurderingspraksis i barnehagen. En svensk undersøkelse viser at mye av kunnskapen barnehagen sitter på om enkeltbarn, ikke blir brukt godt nok (Svensson, Andershed & Janson, 2015). Også dette kan være en viktig begrunnelse for mer systematisk vurdering.

5.2 Styrking av profesjonens språk

Ett av målene i Utdanningsforbundets grunnlagsnotat var å styrke profesjonens og barnehageeiers språk om vurdering. Gjennom vurderingsprosjektet har vi hatt fokus på de aktuelle barnehagene og ikke aktivt involvert eier utover første runde med intervju. Eiers språk for vurdering vil derfor ikke bli direkte påvirket av selve prosjektet, men videreføring av prosjektet i organisasjonen kan bidra til sekundære læringsprosesser. Her vil de aktuelle barnehagene kunne være ressurser i eiers arbeid med å legge til rette for å utvikle en systematisk vurderingspraksis i andre barnehager.

Som beskrevet i kapittel 2 og 4 er operasjonalisering av begrep sentralt når endringsprosesser skal igangsettes (Ertesvåg & Roland, 2013). Sentrale begrep må fylles med mening og forståelse for at de skal være virksomme, og dette må gjøres av både den enkelte og i felles drøftinger i kollegiet. Et eksempel på dette er utsagnet om at selv om det kunne vært ønskelig at vi klargjorde vurderingsbegrepet tydeligere i starten, var det viktig for deltakerne å streve med begrepet selv for å gjøre det til sitt eget. De fikk dermed et eierskap til egen prosess. Gjennom prosjektet ser vi en klar endring i hvordan barnehagelærerne snakker om begrepet vurdering. Der det i starten for mange opplevdes som at de var i "tåkeheimen" som en av deltakerne uttrykte det, har de gitt begrepet et innhold som skiller det fra beslektede begreper som evaluering og dokumentasjon. De har avgrenset, rammet inn og konkretisert begrepet gjennom å ha blitt utfordret på dette gjennom hele prosjektperioden. Betydningen av å ha eierskap til begrepet, er synliggjort gjennom beskrivelser av deltakernes motstand mot at politikere og andre skal ta kontroll over begrepet. De stoler ikke på at andre aktører har nok kunnskap til å forvalte vurderingsbegrepet til beste for barna. Samtidig kan det fortsatt være behov for å utvikle begrepet videre med fagbegreper som kan tydeliggjøre ulike sider og forståelser av vurdering.

Eksempler på slike fagbegrep er formativ og summativ vurdering som ble presentert i Vallberg Roths forelesning på det første dialogseminaret. Disse fagbegrepene ble også brukt og forklart i første intervjurunde. Dette var i utgangspunktet ukjente begreper for de fleste av barnehagelærerne, men de ga uttrykk for at disse begrepene tydeliggjorde ulike sider ved vurderingsprosessen. Et par av barnehagelærerne anvendte disse begrepene i senere intervjuer, mens de fleste brukte begrepet vurdering om alle former for vurderingsarbeid. Vallberg Roth lanserte også begrepet transformativ vurdering i forelesningen og drøftet om dette begrepet kan beskrive og fange barnehagens komplekse vurderings- og dokumentasjonspraksis. Dette er et fagbegrep som ikke ble nevnt i intervjuene. Bruken av disse eller andre relevante fagbegreper om vurdering kan knyttes til beskrivelse av språkets semiotiske funksjon (Säljö, 2001), se utdyping i 2.5. Säljö skiller mellom et naturlig språk knyttet til hverdagslige sammenhenger og et institusjonelt språk som bygger på mer eksplisitte definisjoner. Vurdering er et begrep som brukes i det

naturlige språket. Hvis begrepet ikke gis en mer eksplisitt definisjon som fagbegrep, kan det vanskeliggjøre arbeidet med å etablere et institusjonelt språk som kan bidra til å skape en felles forståelse. Vygotsky (2001) kaller disse to ulike formene for begreper for hverdagsbegreper og fagbegreper og understreker at det nettopp er ulikhetene mellom dem som skaper læringsmuligheter, se kapittel 2.5. Dersom de ulike forståelser i hverdags- og fagbegreper settes opp mot hverandre og diskuteres, kan nettopp forskjellen mellom dem skape gode muligheter for læring.

I det videre arbeidet blir det sentralt å involvere medarbeiderne i operasjonalisering av vurderingsbegrepet. Dette innebærer et fortsatt arbeid med konkretisering tilpasset medarbeidernes forutsetninger.

5.3 Sentrale elementer for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen

Formuleringen «Å bygge og utvikle en vurderingskultur» i barnehagen kan tolkes på ulike måter. En viktig presisering er at vurdering ikke er et mål i seg selv, noe også barnehagelærerne har vært opptatt av. Å skape en felles vurderingskultur handler slik vi har tolket det om bevissthet om egen vurderingspraksis. Det handler om å kunne begrunne *hva* som skal dokumenteres og vurderes, *hvordan* og *hvorfor*. Som vist i kapittel 2.4 kan didaktikken brukes til å se sammenhenger mellom begrunnelser for innholdet, samt for gjennomføring og vurdering av barnehagens pedagogiske praksis (Jansen, 2014). Didaktikken kan bidra til forberedelse, analyse og kritisk refleksjon over arbeidet med dokumentasjon og vurdering. Å ha god kunnskap om ulike sider ved vurdering er også viktig for personlig mestring (Senge, 1999). Vi ser at deltakerne fra barnehagene uttrykker at de har blitt tryggere på arbeidet med vurdering. Samtidig uttrykker flere et behov for å lære mer om vurdering, noe som kan styrke mestringen ytterligere.

Videre handler en felles vurderingskultur om at de mentale modellene knyttet til vurdering er synlige og gjenstand for diskusjon og refleksjon. Barnehagelærerne har i større grad delt sine vurderinger med hverandre. Gjennom slike diskusjoner og

refleksjoner kan individuelle visjoner bli omskapt til kollektive visjoner, noe som ifølge Senge (1999) er sentralt i all organisasjonsutvikling.

Som vi har gjort rede for, var det ulike grader av motstand i starten av prosjektet, og motstanden var størst i den kommunale barnehagen. Når vi har forsket med *en* privat og *en* kommunal barnehage, gir dette ikke rom for generaliseringer og konklusjoner om forskjeller mellom private og kommunale barnehager. Det er likevel noen interessante skiller mellom den kommunale og den private barnehagen som vi har reflektert over og drøftet med deltakerne. Disse forskjellene viser seg gjennom hvordan de opplever styring fra eier. I den private barnehagen opplever de at de har stor grad av medvirkning i ulike beslutningsprosesser. De har muligheter for påvirkning gjennom at profesjonen er representert i fora der vedtak som har konsekvenser for det pedagogiske innholdet blir fattet. I den kommunale barnehagen opplever barnehagelærerne at de i større grad er prisgitt kommunens politiske ledelse og deres føringer for pedagogisk praksis i barnehagene. Den politiske styringen oppleves sterk (Greve, 2015). Det er mulig at styringen er like sterk fra private eiere, men i denne barnehagen oppleves det ikke slik av barnehagelærerne. Dette viser betydningen av å involvere barnehagelærerne i spørsmål som påvirker deres profesjonsutøvelse.

Mye av motstanden i vurderingsprosjektet har handlet om skepsis knyttet til pålegg fra eier eller andre aktører om bruk av spesifikke metoder for vurdering. Denne motstanden knyttes også til spørsmål om profesjonens autonomi (Greve et al., 2014; Molander, 2013). Garbo og Raugland (2017) hevder at det eksisterer uklare forestillinger om metodefrihet innenfor utdanningsområdet barnehage og skole. De fremhever at metodefrihet ikke er et privat anliggende, men at det er hensynet til barnet som er det sentrale. I kapittel 4 viser eksempelet fra styreren nettopp til dette dilemmaet når hun spør om kravet om metodefrihet har ført til at barnehagen har blitt metodefri. I ett perspektiv kan dette bli tolket som ansvarsfraskrivelse. Er det legitimt å yte motstand uten å ha relevante alternativer til det man yter motstand mot? For at profesjonen skal ha legitimitet, vil omgivelsene forvente at motstanden er begrunnet. Betydningen av begrunnelser og utvikling av et språk for vurdering er drøftet i kapittel 5.1 og 5.2.

I lys av spørsmål om profesjonens autonomi kan motstand også sees på som nødvendig. Garbo (2016) peker på at det er nødvendig med sterke kulturer for kritiske, faglige prosesser og ledelse av disse. Dette aktualiserer betydningen av motstand og det å være kritisk til pålegg om hva profesjonen skal iverksette. Motstanden førte i prosjektet til at viktige etiske dilemmaer ved vurdering ble diskutert. Gjennom nye erfaringer og diskusjoner i veiledningssamtaler, på dialogseminarer og i nettverkene ble ulike oppfatninger nyansert og utviklet. I vurderingsarbeidet må barnets beste være i fokus, og barnehagelærere må balansere sin praksis slik at ikke barna blir redusert til objekter for vurdering. De må kunne vurdere uten at hovedfokuset blir å ha blikket på blokka og ikke på samspillet med barna. I den før omtalte undersøkelsen til Østrem fremheves betydningen av å være nær barna og sensitiv for det unike barnet, noe som i liten grad lar seg forene med standardisering og måling (Østrem, 2015 s. 292). Etiske spørsmål har vært sentralt i barnehagelærernes refleksjoner rundt egen vurderingspraksis. Vi har tidligere presentert utsagnet fra barnehagelæreren som «frøys på ryggen» av å skulle kategorisere barn. Å balansere vurderingsarbeidet er i høyeste grad et etisk anliggende som har vært godt ivaretatt av deltakerne i prosjektet.

Endrede krav ser ut til å utfordre barnehagelærerne til å ta i bruk og utvikle sin profesjonelle kompetanse, og kan relateres til både profesjonalisering ovenfra og innenfra (Evetts, 2013). Barnehagelærere har en forpliktelse gjennom samfunnsmandatet til å arbeide med vurdering. Hvilke metoder som skal benyttes har til en viss grad vært opp til barnehagelærerprofesjonen selv. Gjennom prosjektet ser vi at flere av deltakerne har nyansert sine oppfatninger av hvilke metoder som er egnet for barnehagens vurderingsarbeid. Garbo (2016) spør om metodeansvar er et bedre begrep enn metodefrihet. Med tanke på spørsmålet om profesjonalisering innenfra (Evetts, 2013) og profesjonens autonomi, vil det være forventninger til at profesjonen skal ta dette ansvaret på alvor. Det forutsetter at barnehagens praksis er transparent og at barnehagelærerne kan argumentere for sine valg. Betydningen av barnehagelærernes språk om vurdering blir derfor viktig, slik det er drøftet i kapittel 5.2. I arbeidet med å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen, er det av stor betydning at

barnehagelærere utvikler både sin aktørkompetanse og sin kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2008, s. 23-24). Aktørkompetanse er viktig for å kunne gjennomføre vurderingsarbeid ut fra ulike tilnærminger og metoder, mens kommentatorkompetanse handler om å kunne beskrive, analysere og evaluere vurderingspraksisen, å kunne se den med et kritisk utsideblikk for å utvikle den videre. Barnehagelærere må kunne beskrive og begrunne sin vurderingspraksis slik at alle berørte parter får innsyn og mulighet med å bidra med sine synspunkter og erfaringer. En vurderingskultur skapes ikke av styrere og barnehagelærerne alene. Medarbeiderne og ikke minst barn og foreldre må inkluderes i arbeidet og få mulighet til medvirkning.

Barnehagelærerne i begge barnehagene vektlegger at barna kan få en mer aktiv rolle i vurderingsarbeidet. En viktig presisering i rammeplanen (2017) er at barnas erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsarbeidet. Bratterud m.fl. sin undersøkelse (2012) viste at det ikke var samsvar mellom barnas utsagn om egen trivsel og personalets vurderinger. Personalet vurderte barnas trivsel til å være bedre enn det barnas svar tydet på. Kochs undersøkelse (2013) viser at grunnlaget for barnas trivsel også er knyttet til deltakelse i det hun kaller barnehagens undergrunnsliv som finner sted parallelt med aktivitetene som personalet styrer. Det handlet om å leke med reglene og være litt i opposisjon til den ytre styringen. For å trives skal barna både være i stand til å fungere i det fellesskapet som personalet definerer og de skal ha status og utfolde seg i undergrunnslivet sammen med andre barn. Dette understreker betydningen av å gi barna varierte muligheter til å uttrykke seg om hvordan de har det i barnehagen. Det er i tillegg et potensial for å involvere foreldre mer i vurderingsarbeidet. Det kan være stor forskjell på hva foreldrene og personalet mener skaper trivsel i barnehagen og hvilke kriterier de vurderer barnets trivsel ut i fra (Bratterud m.fl. 2012). I et samarbeid er det viktig å kjenne til og bygge på begge parters vurderinger. Vurderingsarbeidet vil hele tiden få fram sider ved barnehagen som kan endres eller utvikles videre for å gi barna bedre muligheter for trivsel og allsidig utvikling.

Diskusjoner, nettverksarbeid, veiledning og faglig input ser ut til å ha skapt en større bevissthet om barnehagens samfunnsmandat og eget profesjonelle ansvar knyttet til

vurdering av barns trivsel og allsidige utvikling. Deltakerne har utviklet sine mentale modeller (forståelser), felles visjoner og kollektive læringsprosesser (Senge, 2012). Barnehagelærerne snakker mer om vurdering og ikke minst om grunnlaget for dette. At vurderingsbegrepet har blitt «avkriminalisert» tyder på at de har blitt tryggere på både selve begrepet og på eget arbeid med vurdering.

6 Tanker om veien videre

Et mål for Utdanningsforbundet var at aktivitetene i vurderingsprosjektet skulle ha et omfang som gjorde det mulig å overføre erfaringene til andre barnehager. Vi har omtalt dette som en bærekraftig vurderingspraksis. Er vurderingsprosjektet så et eksempel på bærekraftig vurderingspraksis? Spørsmålet om andre barnehager kan gjøre lignende prosjekt uten ekstern støtte og forskere som følger prosessen er vanskelig å svare eksakt på. Aktiviteten som er gjennomført i de involverte barnehagene, vil det kunne være mulig å gjennomføre også i andre barnehager. Det er ikke tilført ekstra midler til barnehagene for å kunne gjennomføre prosjektet. Samtidig ser vi at styrerne og barnehagelærerne legger stor vekt på betydningen både veiledning, intervjuer og dialogseminarer har hatt for utviklingen i prosessen. Her har barnehagene fått tilgang på faglige ressurser de ikke har til vanlig. Andre barnehager som ønsker å utvikle sin vurderingspraksis vil måtte prioritere slik at midler til faglig utvikling i personalet blir rettet inn mot vurdering som tema. Barnehagene som har deltatt i dette prosjektet kan i tillegg være ressurser i eiers arbeid med å legge til rette for å utvikle en systematisk vurderingspraksis i sine øvrige barnehager.

Utviklingsarbeid er en kontinuerlig prosess og systemperspektivet har generelt et langtidsperspektiv (Ertesvåg & Roland, 2013). Å innarbeide ny praksis krever målrettet arbeid i alle ledd. Det er viktig å være bevisst på at slike prosesser tar tid og krever at lederne har fokus på og støtter prosessen. Resultatene fra dette vurderingsprosjektet viser med all tydelighet at det ikke finnes raske løsninger på barnehagenes utfordringer i vurderingsarbeidet. Som vi så i kapittel 4.1 var barnehagelærerne opptatt av at det å fylle ut en rekke kategorier i et skjema ikke er vurdering i seg selv. Vurderingen skjer når det reflekteres kritisk også over metoden og over hva den kan bidra med for å utvikle det pedagogiske arbeidet videre. God vurderingspraksis handler, slik vi har erfart det gjennom vurderingsprosjektet, mer om deltakernes kunnskaper og holdninger, enn om bruk av spesifikke metoder og arbeidsmåter. Samtidig henger dette sammen. Å kunne

analysere ulike metoder og redskaper som brukes i vurderingsarbeidet krever kunnskaper og bevissthet om verdier. Hvilke syn på læring, kunnskap og ikke minst på barn bygger de ulike vurderingsmetodene og redskapene på? Barnehagelærerne må vurdere og diskutere om dette grunnlaget er forenlig med mål og føringer i barnehagens styringsdokumenter. Deretter må metoder og redskaper velges ut ifra og tilpasses til de kontekstene de skal brukes i. Også dokumentasjonsmetodene må vurderes og utvikles. Som tidligere påpekt, henger dokumentasjon og vurdering sammen og påvirker hverandre gjensidig. Komplekse fenomen som barns trivsel og utvikling, kan ikke dokumenteres og vurderes gjennom bare en metode eller verktøy. Vallberg Roth (2014) skriver om multidokumentasjon gjennom bruk av ulike metoder og knytter dette til begrepet transformativ vurdering, se 2.1. Utvikling av transformativ vurderingsformer kan støtte kritisk refleksjon og alternative tolkninger i barnehagens dokumentasjons- og vurderingspraksis. Vurdering av barns trivsel og utvikling må følges opp av en kontinuerlig kritisk vurdering av alle sider ved barnehagens praksis og av vilje til å gjøre endringer.

Styrerne og barnehagelærerne har gjennom prosjektperioden utviklet et mer systematisk arbeid med vurdering av barns trivsel og utvikling. Senges femte disiplin for å utvikle en lærende organisasjon er systemisk tenkning (Senge, 1999). Det er ikke nok å arbeide bare med en del, de ulike delene i organisasjonen påvirker hverandre og må ses i sammenheng. Det er ulikt hvor mye medarbeiderne har vært involvert i vurderingsarbeidet så langt, men både styrere og barnehagelærere er opptatt av at hele personalet skal med. Det gjenstår nå å involvere medarbeiderne i større grad i prosjektet, gjennom arbeid med deres mestring, mentale modeller og læring. Gjennom kollektive læringsprosesser i personalet kan de ta i bruk og bidra til å utvikle felles institusjonelle kulturelle redskaper, som begreper og ulike dokumentasjons- og vurderingsmåter.

Vurderingsarbeidet har betydning for hvordan barna opplever hverdagen sin i barnehagen. Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017b) formuleringer om at barnas erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsarbeidet understreker betydningen av å gi barna muligheter til å gi uttrykk for sine synspunkter. Det er stor bevissthet om dette i begge barnehagene. Det er i tillegg et potensial for å involvere

foreldre mer. I et samarbeid er det viktig å kjenne til og bygge på begge parters vurderinger. Vurderingsarbeidet vil hele tiden få fram sider ved barnehagen som kan endres eller utvikles videre for å gi barna bedre muligheter for trivsel og allsidig utvikling.

Gjennom utvikling av faglige og etisk forsvarlige praksiser og metoder for vurdering av det pedagogiske arbeidet kan barnehagelærerprofesjonens legitimitet styrkes. En metafor som ble brukt på siste dialogseminaret var denne: «Før var vi i ulike skoger, langt fra hverandre. Nå er vi i samme skog, men på ulike tuer. Det skal vi fortsette å være, vi skal fortsatt ha rom for å være forskjellige.» Dette understreker at samtidig som det er viktig med felles forståelsesrammer og visjoner, er det også viktig at den enkelte barnehagelærer får bruke sitt profesjonelle skjønn i arbeidet. Det forutsetter frihet til å ta valg basert på egen og kollektivets profesjonskunnskap.

Litteratur

- Agyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning.: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison Wesley.
- Allardt, E. (1975). *Ha Att Älska Att Vara. Om välfärd i Norden*. Lund: Argos Förlag.
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barn, barndom og barnehage. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1-14.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerre, J. & Andreasen, B. K. (2010). Dilemmaer i konsulentrollen i utviklingsprosjekter. I P. M. Pedersen & B. Foged (Red.), *Nye tendenser i pædagogisk utviklingsarbejde*. København: VIA SYSTEME.
- Boge, M., Ødegaard, E. E., G., M. & Moe, R. (2005). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: Rapport 21, Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge, NTNU Samfunnsforskning
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 43-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, D., Kampmann, J. & Rasmussen, K. (2016). *At oppbygge evaluering i pædagogisk praksis - en flerstemmig beretning om opplevelser og erfaringer med at etablere social bæredyktig evalueringspraksis i barneinstitusjoner og SFO*: Center for Daginstitutionsforskning, Institut for Mennesker og teknologi, Roskilde Universitet.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Standards, assessments, and educational policy: In pursuit of genuine accountability*. Hentet fra www.ets.org.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger - An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegaard, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellström, P. E. (2008, 10-12 september). *Knowledge creation through interactive research: A learning approach*. Paper presentert på EECERA conference, Gothenburg, Sweden.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evetts, J. (2003). The sosiological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. . *International Sociology*, 18(5), 395-415s.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Fangen, K. (2017). Kvalitativ metode. fra De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Fern, E. F. (1982). The Use of Focus Groups for Idea Generation: The Effects of Group Size, Acquaintanceship, and Moderator on Response Quantity and Quality. *Journal of Marketing Research* 19(1), 1-13.
- Garbo, J. (2016). Den brysomme profesjonaliteten. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/oslo/kurs/kursmanus/2016-04-06/jens-garbo---den-brysomme-profesjonaliteten.pdf>
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten. Om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2012). Smuds i børnehaven: En undersøgelse af uønskede personlighedstræk i børnehavens vurderingsmateriale. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 74-84.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem - godt for hva? *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 175-182.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jahnsen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn *Profesjonsstudier* (s. s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. Oslo: NOVA.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Handal, P. & Lauvås, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Haugset, A. S., Nilsen, R. D. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til barnehage-Norge 2015*: TFOU -rapport 19, Trøndelag Forskning og utvikling.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleier - lærer - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2015). Synteserapport fra pilotprosjektet «Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena».
- Hummelvoll, J. K. (2010). Flerstegsfokusgruppeintervju – en sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningssamarbeid. *Klinisk sygepleie*, 24(3), 4-13.
- Jansen, T. T. (2014). Lyttende didaktikk. Barnehagelæreres improvisatoriske profesjonsutøvelse i et didaktisk perspektiv. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(16), 1-21.
- Koch, A. B. (2013). *Når børn trivsel i børnehaven*. (Ph.d- afhandling). VIA systime, Aarhus.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 24 (2012-2013). Fremtidens barnehage*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Meld. St 19 (2015-16) Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (1999 nr 15). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lafton, T. & Skogen, E. (2014). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i lærende barnehager. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. Hoås Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V. & Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling* Oslo: Rapport Folkehelseinstituttet.
- Lyngnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Smeby, J. C. (2013). Innledning. I A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park.
- Møller Pedersen, P. & Foged, B. (2010). *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde*. Århus: ViaSysteme.
- Næss, S., Moum, T. & Eriksen, J. (2011). *Livskvalitet. Forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Powell, R. A. & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-504.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsen, M. (2003). *Det lekende lærande barnet: i en utveklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2017). Felles ansvar for profesjonsutvikling. *Utdanningsforskning.no*.
- Sandberg, F. & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action Research*, 11(2), 194-212. doi: 10.1177/147675031348503

- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. Århus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse (Vol. 5)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennson, L., Ellström, P.-E. & Brulin, G. (2007). Introduction on interactive research. *International journal of action research*, 3(3), 233-249.
- Svensson, B., Andershed, H. & Janson, S. (2015). A survey of Swedish teachers' concerns for preschool children at risk of maltreatment. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 495-503.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (Vol. 3)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(23), 1-18.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolans dokumentation - fenomen, begrep ock reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403-437.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket (Doktoravhandling)*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. S. 274-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguider

Vedlegg 2: Oppgaver i forkant av veiledning

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kvittering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 1 Intervjuguider

Første intervjurunde

Intervjuguide for intervju med representanter for barnehageeiere

1. Begrepsavklaring

Hvilke assosiasjoner har du til begrepet vurdering i barnehagen?

Har du noen motforestillinger til å bruke dette begrepet knyttet til barns trivsel og utvikling?

2. Eiers rolle

Har eier noen overordnede mål og føringer for arbeidet med vurdering av barns utvikling og trivsel i barnehagene?

Er disse omtalt i barnehagenes styringsdokumenter?

Hvilken rolle spiller eier i barnehagens arbeid med vurdering av barns trivsel og utvikling?

Hvordan samarbeider dere med barnehagene om arbeidet med vurdering?

3. Samarbeid med barnehagene og vurderingspraksis

Har vurderingsarbeid vært diskutert på møter med representanter fra barnehagene?

Diskuteres kriteriene for barns trivsel og utvikling i barnehagen?

Er det ønskelig å ha felles kriterier for dette?

Er det noen utviklingsområder hos barna som særlig er vektlagt i vurderingen?

Er det noen grupper av barn som i særlig grad bør kartlegges/vurderes?

Hvem bestemmer hvilke metoder og verktøy som skal brukes i vurderingsarbeidet?

Har du eksempler som viser godt vurderingsarbeid i noen av barnehagene?

Finnes det noen former for rapportering av vurderingsresultatene fra barnehagene til eier?

4. Videre utvikling av vurderingsarbeidet

Har personalet i barnehagene gjennomgått kurs eller annen opplæring knyttet til vurderingsarbeid?

- Hvis ikke, vurderer eier at det kan være behov for slik opplæring?
- Hva bør være innholdet i opplæringen?
- Hvordan kan slik opplæring organiseres?

Hvem bør involveres i vurderingsarbeidet?

Bør dagens vurderingsarbeid utvides til andre områder enn barns trivsel og utvikling?

Intervjuguide styrere første intervjurunde

1. Begrepsavklaring

Hvilke assosiasjoner har du til begrepet vurdering i barnehagen?

Hvordan brukes begrepet vurdering i barnehagens virksomhetsplan / årsplan og andre dokumenter?

Har vurderingsarbeid blitt drøftet på møter i barnehagen?

Har du motforestillinger til å bruke dette begrepet knyttet til barns trivsel og utvikling?

- Er det alternative begreper du mener er bedre egnet?

Hvordan er vurdering beskrevet i barnehagens årsplan/virksomhetsplan?

Hva legger du i begrepet "barns trivsel"

- Hvilke faktorer anser du for å være sentrale for barns trivsel i barnehagen?

Hva legger du i begrepet "barns utvikling"

- Hvilke faktorer anser du for å være sentrale for å gi barna gode utviklingsmuligheter?

Hvordan omtales "barns utvikling" i barnehagens virksomhetsplan / årsplan?

Er det noen områder dere er spesielt opptatt av når dere vurderer barnas utvikling?

2. Barnehagens praksis

Hvordan arbeider dere i dag med vurdering av barns trivsel og utvikling?

Hvilken rolle og oppgaver har du som styrer i dette arbeidet?

Har du eksempler som viser godt vurderingsarbeid i barnehagen din?

Hvem er involvert i dette arbeidet?

Diskuteres kriteriene for barns trivsel og utvikling i barnehagen?

- i hvilke fora, og hvem er involvert?
- hvilke kriterier legges til grunn for å vurdere barns trivsel?
- hvilke områder ved barns utvikling vektlegges?

Hvordan involveres barna i arbeidet med vurdering?

- Blir barn spurt om forhold som vedrører deres trivsel?

Hvordan involveres foreldrene?

- Undersøker barnehagen hvordan foreldrene vurderer barnas trivsel og utvikling, og hva foreldrene vektlegger?

Brukes ferdige skjemaer for kartlegging/vurdering av enkeltbarn? Hvilke?

Brukes skjemaer som barnehagen selv har utformet? Hvilke?

Er barnehagen pålagt å kartlegge alle barn på bestemte områder?

Har barnehagen selv tatt initiativ til å kartlegge alle barn etter standarder?

3. Hvilken rolle spiller eier i barnehagens arbeid med vurdering?

Har eier formulert klare forventninger eller mål for arbeidet med vurdering?

Hvordan samarbeider du med eier om dette?

Følger eier opp barnehagens arbeid med vurdering?

- Hvordan?

Intervjuguide barnehagelærere første intervjurunde

1. Begrepsavklaring

Hvilke assosiasjoner har du til begrepet vurdering i barnehagen?

Har du motforestillinger til å bruke dette begrepet knyttet til barns trivsel og utvikling?

- Er det alternative begreper du mener er bedre egnet?

Hva legger du i begrepet "barns trivsel"

- Hvilke faktorer anser du for å være sentrale for barns trivsel i barnehagen?
- Hva legger du i begrepet "barns utvikling"

Er det noen områder dere er spesielt opptatt av når dere vurderer barns utvikling?

2. Barnehagens/basens/avdelingens praksis

Har vurderingsarbeid blitt drøftet på møter i barnehagen?

Hvordan arbeider du i dag med vurdering av barns trivsel og utvikling?

Hvordan dokumenteres dette?

Diskuteres kriteriene for barns trivsel og utvikling i barnehagen?

- I hvilke fora, og hvem er involvert?
- Hvilke kriterier legges til grunn for å vurdere barns trivsel?
- Hvilke sider ved barns utvikling vektlegges?

Hvem er involvert i arbeidet med vurdering?

Hvordan involveres barna i arbeidet med vurdering?

-Blir barn spurt om forhold som vedrører deres trivsel?

Hvordan involveres foreldrene?

- Undersøker barnehagen hvordan foreldrene vurderer barnas trivsel og utvikling, og hva foreldrene vektlegger?

Brukes prefabrikkerte skjema for kartlegging av enkeltbarn?

- Hvilke?

Brukes skjemaer som barnehagen selv har utformet?

- Hvilke?

Er barnehagen pålagt å kartlegge alle barn på bestemte områder?

Har barnehagen selv tatt initiativ til å kartlegge alle barn etter standarder?

3. Hvilken rolle spiller styrer i barnehagens arbeid med vurdering?

På hvilken måte blir arbeidet med vurdering fulgt opp og støttet av styrer/fagleder?

4. Hvilken rolle spiller eier i barnehagens arbeid med vurdering?

Har eier formulert klare forventninger eller mål for arbeidet med vurdering?

Følger eier opp barnehagens arbeid med vurdering?

- Hvordan?

Intervjuguide styrerne andre intervjurunde:

1. Hvilke prosesser, utfordringer og vendepunkt har dere opplevd i arbeidet med ledelse av prosjektet internt i barnehagen?

Hvordan utfordrer prosjektet din rolle som styrer og faglig leder?

Hvordan opplever dere motivasjonen blant personalet/de pedagogiske lederne?

Hvordan jobber dere med støtte og utfordring ovenfor de pedagogiske lederne?

Hvordan arbeider dere med å stimulere eierskap til prosjektet på ulike nivå?
(ped.ledere, assistenter og fagarbeidere)

Har dere refleksjoner rundt forholdet mellom at alle skal med og at noen henger etter?

Hvilke dilemmaer opplever dere i arbeidet?

2. Hvordan har dere opplevd veiledningen?

Har den utfordret og påvirket deres syn på vurdering?

Nye tanker om arbeidet med vurdering?

3. Utfordringer og dilemmaer i vurderingsarbeid

Hva tenker dere om forholdet mellom individuell og gruppevis vurdering?

Vurdering av enkeltbarn vs individuell vurdering. Hva og hvordan er motstanden? Hva er argumentasjonen?

Grensegangen mellom å vurdere **barnet** og å vurdere barnets **ytringer og handlinger**.

Hva tenker dere om dette?

Hvordan skjer vurdering av barnegruppa (gruppenivå)? Hvordan gjøres det?

Eksempler på dette?

Vurderer barnehagen barns læring og i tilfelle, hvordan dokumenteres denne?

Individuelt læringsutbytte vs gruppas læring

Hvordan utfordres du i beskrivelsen av barn du har vanskelige relasjoner med og/eller opplever negative følelser til?

4. Har dere gode eksempler på arbeid med vurdering?

Hvorfor er dette gode eksempler?

Formell eller uformell vurdering?

Hvordan opplever dere skillet? Eksempel på formell vurdering? Og på uformell vurdering?

Hvem er involvert i vurderingsarbeidet?

5. Hvordan er planene for videre arbeid med vurdering i barnehagen?

Har dere ideer til endringer?

Hva ser dere på som de største utfordringene for rollen som leder i dette arbeidet?

Intervju barnehagelærere andre intervjurunde

1. Begrepsavklaring

Hvordan forstår dere begrepet vurdering nå?

Har dette endret seg gjennom prosessen?

Hva har vært viktig for din forståelse av vurdering?

Har dere en felles forståelse av begrepet vurdering i barnehagen?

2. Hvordan har dere opplevd veiledningen?

Hvordan har den ført til nye tanker om vurdering?

Hvordan har den ført til endret praksis?

3. Erfaringer med vurderingsarbeid

Hvordan arbeider dere i dag med vurdering av barns trivsel og utvikling?

Hvordan arbeider dere med dokumentasjon som grunnlag for vurdering?

Noe dere særlig vil trekke frem som betydningsfullt?

I hvilken grad er medarbeiderne involvert i vurderingsarbeidet?

Hvordan arbeider dere med å synliggjøre arbeidet overfor foreldrene?

Hvordan har barna blitt trukket inn i vurderingsarbeidet i høst?

4. utfordringer og dilemmaer i vurderingsarbeid

Hva tenker dere om forholdet mellom individuell og gruppevis vurdering?

Vurdering av enkeltbarn vs individuell vurdering. Hva og hvordan er motstanden? Hva er argumentasjonen?

Grensegangen mellom å vurdere **barnet** og å vurdere barnets **ytringer og handlinger**. Hva tenker dere om dette?

Hvordan skjer vurdering av barnegruppa (gruppenivå)? Hvordan gjøres det?

Eksempler på dette?

Vurderer barnehagen barns læring og i tilfelle, hvordan dokumenteres denne?

Individuelt læringsutbytte vs gruppas læring

Hvordan utfordres du i beskrivelsen av barn du har vanskelige relasjoner med og/eller opplever negative følelser til?

5. Hvordan arbeides det med å sikre at egne fortolkninger av barn blir gjort til gjenstand for kritiske drøftinger med andre?

I hvilke fora drøftes dette?

Hvem drøftes dette med?

Etiske implikasjoner ved vurdering?

Forskjell mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon?

Er det noen barn som i mindre grad blir lagt merke til i barnehagen, enn andre?

Hvordan vurderes leken i barnehagen?

Vurderes den på individuelt nivå?

Vurderes den på gruppenivå?

6. Gode eksempel på arbeid med vurdering

Har dere gode eksempler på arbeid med vurdering?

Hvorfor er dette gode eksempler?

Formell eller uformell vurdering? Hvordan opplever dere skillet?

Eksempel på formell vurdering? Og på uformell vurdering?

7. Videre arbeid med vurdering

Har dere planer for videre arbeid med vurdering i barnehagen?

Har dere ideer til endringer?

Hva ser dere på som de største utfordringene for rollen som ped. leder/styrer i dette arbeidet?

Intervjuguide styrerne tredje intervjurunde

1. Utfordringer og endringer

Hvordan tenker dere om egen rolle i vurderingsarbeidet?

Hva har vært de største utfordringene så langt?

Hva har vært vellykket?

Vurderingen skal handle om både barns trivsel og barns utvikling.

Hva vil du si er de største utfordringene i dette?

Er det noe som er vanskeligere å vurdere enn andre områder?

Har dette vurderingsprosjekt ført til noen endringer i barnehagen?

Hvilke?

Er det planlagt noen videre endringer?

Er det arbeidet som er gjort med vurdering i tråd med eiers forventninger og føringer?

Hvordan tenker dere å arbeide videre med vurdering?

2. Språket

Snakker dere om vurdering på andre måter nå?

Hvordan begrunnes vurderingene?

3. Analysearbeid, tolkning og samarbeid

Hvordan, hvor og med hvem foretas dette?

Hvordan brukes vurderingsarbeid i samarbeid med eier, eksterne etater og andre profesjoner?

Hvordan blir vurdering synliggjort i planene?

Bli det noen endringer om vurdering i årsplanen for neste barnehageår?

Kan dere gi eksempler på god vurderingspraksis i egen barnehage?

4. Systematikk

I forrige intervjurunde snakket dere mye om systematikk i vurderingsarbeidet.

Kan dere beskrive hva som kan være ønsket systematikk i vurderingsarbeidet?

5. Motstand

Dere snakket også om en motstand mot vurdering, som dere opplevde blant ped.lederne, som ikke kom til uttrykk i veiledningen eller i intervjuene.

Er den motstanden der ennå?

I tilfelle på hvilke måter?

6. Framtidsperspektiv

Hvis dere skulle ha startet på nytt med vurderingsprosjektet nå, hva ville dere ha gjort annerledes?

Hvor ønsker dere å være om et år?

Intervjuguide barnehagelærere tredje intervjurunde

1. Endringer og utfordringer:

Har dette vurderingsprosjekt ført til noen endringer på din avdeling eller base?

Hvilke?

Er det planlagt noen endringer?

Vurderingen skal handle om både barns trivsel og barns utvikling.

Hva vil du si er de største utfordringene i dette?

Er det noe som er vanskeligere å vurdere enn andre områder?

2. Analysearbeid, tolkning, vurdering:

Blir vurderinger dere gjør analysert ut fra for eksempel føringer i rammeplan eller kunnskap om barn?

Hvordan, hvor og med hvem foretas dette? Hvem diskuterer du dine tolkninger med?

3. Systematikk:

Har arbeidet med vurdering av barns trivsel og utvikling blitt mer systematisk?

Hvordan kommer dette til uttrykk?

4. Planarbeid:

Hvordan blir vurdering synliggjort i planene?

Blir det noen endringer om vurdering i årsplanen for neste barnehageår?

Hvordan tenker dere å arbeide videre med dette?

5. Involvering:

Hvordan er medarbeiderne involvert i vurderingsarbeidet nå?

Er det rom for å involvere de mer og evt på andre måter?

Hvordan involveres barna i vurderingsarbeidet nå?

Er det rom for å involvere de mer og evt på andre måter?

Hvordan involveres foreldrene i vurderingsarbeidet nå?

Er det rom for å involvere de mer og evt på andre måter?

6.Språket:

Snakker dere om vurdering på andre måter nå?

Hvordan begrunnes vurderingene?

7.Støtte og samarbeid:

Hvordan brukes vurderingsarbeid i samarbeid med eier, eksterne etater og andre profesjoner?

Hvilken støtte har dere fått i arbeidet med vurdering og hva har hatt særlig betydning for dere i dette arbeidet?

8.Framtidsperspektiv:

Hvis dere skulle ha startet på nytt med vurderingsprosjektet nå, hva ville dere ha gjort annerledes?

Hvor ønsker dere å være om et år?

Vedlegg 2: Veiledning: Oppgaver i forkant av nettverkssamlingene

Oppgaver i forkant av nettverkssamlingene:

Første nettverkssamling

Tenk igjennom hvilke barn, barnegruppe (hvem) dere vil vurdere systematisk for å fremme trivsel og utvikling. Hva er det dere vil følge særlig nøye med på. Velg metode(r) (hvordan). Begrunn valgene (hvorfor). Gjennomfør vurderingene.

Skriv en kort oppsummering (ca. 1 side) fra arbeidet. Avslutt med hva dere ønsker å diskutere og få veiledning på i nettverket vedrørende det videre arbeidet med vurdering for å fremme barns trivsel og utvikling.

Til lederne

Gjennomfør møter med barnehagelærerne der dere etterspør barnehagelærernes erfaringer med arbeidsoppgaven med vurdering. Diskuter forventningene dere har til hverandres roller i dette prosjektet.

Skriv en kort oppsummering (ca. 1 side) om hva dere har gjort. Avslutt med hva dere ønsker å diskutere og få veiledning på i nettverket vedrørende det videre arbeidet med å undersøke gjeldende vurderingspraksis og utvikle en vurderingskultur på barnehagens premisser.

Andre nettverkssamling

Til barnehagelærerne:

Tenk igjennom hvilke barn, barnegruppe (hvem) dere vil vurdere systematisk for å fremme trivsel og utvikling. Hva er det dere vil følge særlig nøye med på. Forsøk å fokusere og avgrense. Velg metode(r) (hvordan). Begrunn valgene (hvorfor).

Gjennomfør og skriv ned fra minimum to ulike valgte metoder (observasjoner, praksisfortellinger og/eller andre valgte metoder). Analyser og gjennomfør vurderingene med utgangspunkt i disse.

Skriv en kort oppsummering (ca. 1 side) fra arbeidet og hva dere vil legge vekt på videre med bakgrunn i vurderingene dere har gjort. Avslutt med hva dere ønsker å diskutere og få veiledning på i nettverket vedrørende vurdering for å fremme barns trivsel og utvikling. Send med det skriftlige arbeidet fra de to valgte metodene som vedlegg til veiledningsgrunnlaget.

Til lederne:

Gjennomfør møter med barnehagelærerne der dere etterspør barnehagelærernes erfaringer med arbeidsoppgaven. Diskuter hvordan vurderingsarbeidet som er gjort gjennom bidro til å fremme barns trivsel og utvikling. Hva bør legges vekt på videre?

Diskuter ulike forståelser av vurderingsbegrepet.

Skriv en kort oppsummering (ca. 1 side) om hva dere har gjort og hva dere ønsker å legge vekt på videre for å utvikle en vurderingskultur på barnehagens premisser.

Avslutt med hva dere ønsker å diskutere og få veiledning på i nettverket.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Informasjon og avtale om deltakelse i forskningsprosjektet

Vurderingsarbeid i barnehagen, et prosjekt for Utdanningsforbundet

Dette er et forsknings- og utviklingsarbeid om vurdering i barnehagen.

Mål for arbeidet

- Å framskaffe mer kunnskap om barnehagens prosesser, arbeidsmåter og begrunnelser i vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å bidra til å styrke profesjonens og barnehageeiers språk for vurderingsarbeid knyttet til barns trivsel og utvikling
- Å skaffe erfaring med hva som er viktig for å bygge og utvikle en vurderingskultur i barnehagen

Prosjektet er todelt:

1. Et utviklingsprosjekt i to barnehager i Oslo, en offentlig og en privat.
2. Forskere følger opp prosessen med intervjuer i grupper

Gjennomføring

Se vedlagt plan for gjennomføring av vurderingsprosjektet.

Prosjektet vil bli gjennomført i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer (NESH 2006⁴). Deltakelse i prosjektet er frivillig og alle informanter kan trekke seg fra deltakelse når som helst i prosessen.

Alle innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt. I sluttrapporten vil alle data bli anonymisert. Listen over informantens navn og arbeidssted vil bli oppbevart nedlåst. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt. Intervjuer vil bli tatt opp på voice recorder og skrevet ut på datamaskin på et passordsbelagt område. Alle lydfiler vil bli slettet når

⁴ Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. Vedtatt og utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)

forskningsperioden er over. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik og Gerd Sylvi Steinnes
Forskere i prosjektet

ERKLÆRING OM INFORMERT SAMTYKKE

Jeg er villig til å delta i intervjuer, veiledning og på seminarer som inngår i forskningsprosjektet *Vurderingsarbeid i barnehagen*. Resultater fra prosjektet vil i anonymisert form bli presentert i en rapport, på seminarer og i andre faglige sammenhenger.

.....
Sted og dato

.....
Underskrift

Gerd Sylvi Steinnes
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 19.04.2016

Vår ref: 47879 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>47879</i>	<i>Vurderingsarbeid i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gerd Sylvi Steinnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47879

Prosjektet er en nasjonal samarbeidsstudie. Høgskulen i Volda er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i all hovedsak godt utformet, men vi forutsetter at følgende endres før utvalget kontaktes:

-Setningen "Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD)." slettes og erstattes med "Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS."

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere digitale lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at bruk av data til undervisningsformål kan ha en selvstendig meldeplikt til Datatilsynet. Vi legger til grunn at Datatilsynet blir kontaktet dersom dette blir aktuelt.

Skriftserien nr. 18
2017

—
Flere barn på blokka:
Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om
vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen

—
Liv Torunn Eik og Gerd Sylvi Steinnes

—
ISBN : 978-82-7860-308-6
ISSN 2465-3505

—
usn.no

