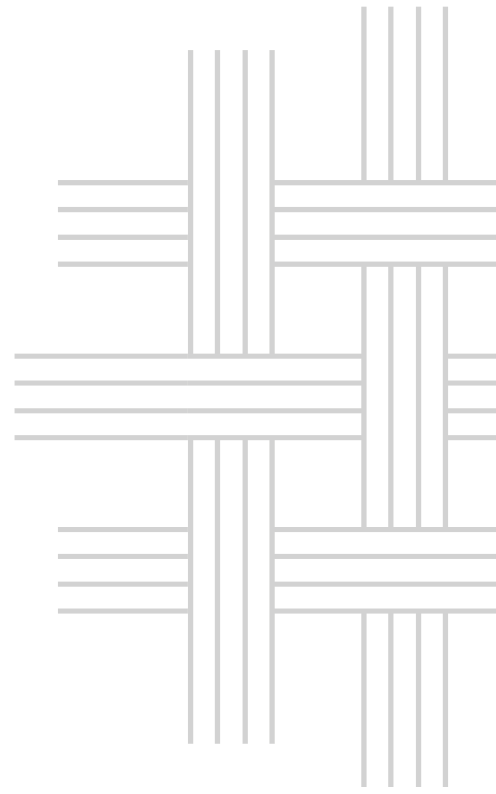




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Bjørg Midtskogen

Kartlegging av barnehagebarn

En empirisk studie av hvordan kartlegging inngår i barnehageansattes praksis og om de tar hensyn til barnets perspektiv

Ph.d. i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling
2022



Björg Midtskogen

Kartlegging av barnehagebarn

**En empirisk studie av hvordan kartlegging inngår i
barnehageansattes praksis og om de tar
hensyn til barnets perspektiv**

Ph.d.-avhandling

2022

Fakultet for helse- og sosialvitenskap



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Bjørg Midtskogen, 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling nr. 29

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-374-7

ISBN digital utgave: 978-82-8380-375-4

ISSN trykt utgave: 2535-7433

ISSN digital utgave: 2535-7441

Sammendrag

Avhandlingens hensikt er å undersøke hvordan kartlegging av barns fungering og utvikling inngår i barnehageassistenter og barnehagelæreres pedagogiske praksis. Kartlegging i barnehagen er et omdiskutert tema. Jeg retter særlig oppmerksomhet mot hvordan barna gis plass når de kartlegges. Debattene har dreid seg og dreier seg om kartlegging generelt, men om kartlegging av barnehagebarnas språkferdigheter har vært mest framtrødende. Barnehager har gjennom rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) flere kartleggingsoppgaver. Avhandlingen er et bidrag til diskusjonene om disse oppgavene.

Vitenskapsteoretisk er avhandlingen forankret i en hermeneutisk tilnærming med støtte fra et fenomenologisk perspektiv. Denne forankringen har gjort det mulig å forstå ansattes, barns og foreldres meninger og erfaringer. Teoretisk er studien basert på tidligere forskning og faglitteratur som belyser temaer som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg støtter meg også til offentlige føringer barnehager er gitt for å innfri samfunnsmandatet de har.

Avhandlingen er en empirisk studie og er gjennomført med ulike metodiske tilnærminger. Ansatte i to barnehager er individuelt intervjuet. Med deltakende observasjon har jeg vært til stede på avdelingsmøtene til to avdelinger i den ene barnehagen, over en periode på tre år. På disse møtene har de ansatte diskutert barna og sin egen pedagogiske praksis, og besluttet hvordan de vil følge opp kartlegging av, og barns behov for støtte, i barnehagehverdagen. På disse møtene har de ansatte laget en handlingsplan for sitt videre arbeid på avdelingen.

I studien er det særlig tre barn som får oppmerksomhet. De ansatte mener at disse tre har behov for ekstra støtte i hverdagen. Jeg har intervjuet ett av barna individuelt. Dette barnet har også deltatt i fokusgruppeintervjuer, sammen med de to andre barna. Jeg har intervjuet foreldrene til disse tre barna individuelt. Jeg har vært til stede på avdelingene og observert aktiviteter som er vanlig i en barnehagehverdag.

Ut fra barnehagedebattene, som har pågått over mange år, hadde jeg forventninger om hyppig bruk av standardiserte observasjons- og kartleggingsverktøy. Datamaterialet viser imidlertid mange interessante funn. Standardiserte verktøy brukes til en viss grad, men de ansatte foretrekker observasjon, samhandling og diskusjon.

Abstract

The purpose of this thesis is to contribute to an understanding of how mapping of children's development is included in the pedagogical practice of kindergarten assistants and teachers. Children have the right to be heard in all matters of concern to them, and I have questioned if this right is fulfilled during the mapping process. Within the debates, different opinions related to mapping in general have been exchanged, but discussions about language mapping has been the most prominent. The thesis is a contribution to the ongoing discussions about mapping of day-care children in general, with focus on whether and to what extent children's perspectives are considered in the process.

The thesis is based on a hermeneutic approach and leans on a phenomenological understanding. This anchoring has made it possible to understand the employees', the children's and parents' point of view and experiences. Theoretically, the study is based on previous research and academic literature on relevant topics to the topic and the research questions. I also use the official guidelines that regulate the kindergartens fulfillment of the social mandate they have.

The thesis is an empirical study. I have applied various qualitative methods. Employees in two kindergartens are individually interviewed. With participatory observation, I have been present at the department meetings of two kindergarten departments (in one of the kindergartens) for three years. At these meetings, the employees have discussed the children, their own pedagogical practice, and how they will follow up the mapping and the children's need for support. At these meetings, the employees have drawn up action plans for their further pedagogical work in the department.

Three children are focused in the study. The employees concluded that all of them need extra support. I have interviewed one of the children individually. This child has also participated in focus group interviews, together with the two others. Norwegian kindergartens are required to cooperate with the parents, and I have individually interviewed the parents of the three children that are given special attention in the study. I have been present in two departments and observed common daily life activities. Based on the ongoing debates, I had expectations of frequent use of standardized observation and mapping tools. However, my study shows many interesting findings. Standardized mapping is used, but the employees mainly map in other ways, like observation, interaction and discussion.

Forord

Arbeidet med avhandlingen har vært en lang og kronglete prosess, men jeg har jobbet med et prosjekt der barn har fått mest oppmerksomhet – det er meningsfullt for meg.

Mange har på ulike måter bidratt og hatt betydning for meg. Først og fremst vil jeg takke barnehagene for samarbeidet over en periode på hele tre år. Takk til Mats, Frida, Jakob (pseudonymer) og foreldrene deres som ville snakke med meg.

Jeg vil takke Høgskolen i Innlandet og doktorgradsprogrammet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* som har gitt meg muligheten. Spesielt takk til veilederne Anne Sigfrid Grønseth og Halvor Fauske, men også takk til andre på høgskolen – ingen nevnt, ingen glemt.

Takk til kollegaene mine på barnevernspedagogutdanningen, Marianne Kvaal, Mette Ringvoll, Tommy Janssen, Hege Jordet, Bjørn Arne Buer, Camilla Bennin, Erni Wilhelm Gustavsson, Trond Bergsvendsen, Halvor Nordby, Gunhild Kathrine Winther Skogli og Cathrine Grimsgaard.

Takk til Kristin Sandvik og Hilde Farmen på biblioteket og rådgiver Ane-Gunhild Amirnejad for servicen dere gir. Takk til deg Ragnhild Jensen Roaldseth – en fagprat og kaffekopp med deg setter jeg stor pris på.

Jeg har hatt en stor heiagjeng utenfor høgskolen. Den aller største takk til deg Geir. Det hadde ikke vært mulig for meg å gjennomføre uten støtte fra stødige deg. Livet tok en brutal vending for oss i 2014. Fra det totalt meningsløse til mye glede og mening – Tom Atle finns i hjertet vårt.

Mor og Lars – alltid med meg. Far, Jorunn, Ole Morten og alle dere andre i familien. Dere har en usedvanlig evne til å se det positive i hverdagen. Camilla Bjerke Øfstaas, du har støttet meg hele tiden. En spesiell takk til deg Ann Marit Sandsengen, ett av mange tantebarn, takk for ditt engasjement for barn og unge, barnehage, kommunepolitikk og – doktorgradsavhandlinger! Det er noe trygt ved at slike mennesker som deg får og tar plass i formannskapet.

Takk til gode venner, Bente og Bjarne, Sissel og Trond, Camilla og Hallgeir.

Lillehammer, desember 2021

Björg Midtskogen

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Tabeller	x
Kapittel 1 Avhandlingens tema og problemstillinger	1
1.1 Tema	1
1.2 Begrunnelsen for avhandlingens fokus	1
1.3 Avhandlingens problemstilling.....	5
1.4 Min framgangsmåte	7
1.5 Mitt forskningstema plasserer seg innenfor ønsker om barnehageforskning	7
1.6 Oppbygging av avhandlingen	8
Kapittel 2 Barnehagen som samfunnsinstitusjon	11
2.1 Innledning	11
2.2 Barnehagens samfunnsmandat.....	12
2.2.1 Hensynet til barnets beste - et overordnet prinsipp.....	14
2.3 Barnas helse og trivsel.....	15
2.3.1 Tidlig innsats	18
2.3.2 Å fremme barns omsorgs- og livssituasjon	20
2.4 Barns utvikling og læring.....	21
2.4.1 Omsorg, lek, læring og danning	22
2.5 Barnehagen er en del av utdannings- og arbeidslinja	24
2.5.1 Barna skal være godt forberedt når de begynner på skolen	24
2.6 Barnehagen skal arbeide systematisk	27
2.7 Økt kompetanse	28
2.8 Oppsummering	29
Kapittel 3 Kartlegging av barn i barnehager	31
3.1 Innledning	31
3.2 Hva kartlegging handler om i studien.....	32
3.2.1 Universell kartlegging	32

3.2.2	Observasjoner av barn	33
3.2.3	Samtaler med foreldre	34
3.2.4	Samtaler med barn	35
3.2.5	Systematiske observasjoner	37
3.2.6	Samtaler med andre tjenester	38
3.2.7	Observasjon og screening med standardiserte kartleggingsverktøy	39
3.2.8	Selektiv kartlegging	40
3.3	Etiske sider ved universell og selektiv kartlegging	41
3.3.1	Mulige feilkilder under kartlegging	42
3.3.2	Snakke med barna om å kartlegge	43
3.3.3	Kartlegging på laveste nivå	44
3.3.4	Feilkilder ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy	45
3.4	Oppsummering	46
Kapittel 4	Kunnskapsstatus, vitenskapsteoretisk grunnlag og teoretisk forståelsesramme	49
4.1	Innledning	49
4.2	Tidligere forskning på gjennomføring av kartlegging i barnehager	49
4.2.1	Om kartlegging generelt	50
4.2.2	Om kartlegging av språk spesielt	52
4.3	Avhandlingens vitenskapsteoretiske grunnlag	55
4.3.1	Det fenomenologiske perspektivet	55
4.3.2	Det hermeneutiske perspektivet	56
4.3.3	Å forstå og forklare	58
4.4	Barnets perspektiv, barneperspektivet og barnefellesskapet	59
4.5	Barnas språkmiljø	63
4.6	Profesjonsteoretiske perspektiver	64
4.6.1	Faglig skjønn og dømmekraft	65
4.6.2	Barnehagen som en lærende organisasjon	67
4.7	Oppsummering	69
Kapittel 5	Metode	71
5.1	Studiens varighet, rekruttering av barnehager og informanter	71
5.2	Avdelingsmøter: Gruppeintervjuer og deltakende observasjon	76
5.3	Intervjuene som er gjennomført	78
5.3.1	Individuelle intervjuer med de ansatte	78
5.3.2	Individuelle intervjuer med foreldrene	79
5.3.3	Fokusgruppeintervjuer med barna	80
5.3.4	Livsformsintervju med Mats 5 år	81
5.3.5	Utfordringer med livsformsintervju	82

5.4	Observasjoner utenfor avdelingsmøtene	84
5.5	Etiske hensyn	84
5.5.1	Barns deltakelse i forskning	85
5.5.2	Avidentifisering og standardisering av sitater	87
5.5.3	Etiske hensyn under individuelle intervjuer – betydning for validitet.....	87
5.6	Var metodevalget egnet?.....	88
5.6.1	Bruk av fokusgruppesamtaler med barna	89
5.7	Analyse, fortolkning og drøfting av datamaterialet.....	90
5.8	Oppsummering	92
 Kapittel 6		
	Hvordan de ansatte beskriver sin praksis.....	93
6.1	Innledning	93
6.2	Utfordringer i den vanlige barnehagehverdagen.....	94
6.2.1	Det er utfordrende å ikke vite hvordan barn kan hjelpes	95
6.2.2	Oppgaven om tidlig hjelp er utfordrende å innfri	96
6.2.3	Arbeidet kan være preget av vaner og rutiner	98
6.2.4	Tiden strekker ikke alltid til	100
6.2.5	Barn trenger voksne som tar initiativ	104
6.2.6	Maktfordeling i asymmetriske relasjoner	107
6.2.7	Det er en utfordring å lage realistiske og ønskelige planer.....	108
6.2.8	Varierende kjennskap til rammeplanen blant de ansatte	110
6.3	Strukturelle utfordringer.....	114
6.3.1	Å prioritere tid til diskusjon og refleksjon.....	114
6.3.2	Samarbeid med barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien.....	117
6.3.3	Utfordrende samarbeid med spesialpedagoger, støttepedagoger og PPT	118
6.3.4	Utfordrende å bruke kommunale tverrfaglige team.....	121
6.3.5	Utfordrende rammevilkår for interne kommunale nettverksgrupper.....	121
6.3.6	Utvikling og læring som sirkulære prosesser	123
6.3.7	Likeverdig samarbeid.....	125
6.4	Temaer de ansatte er spesielt opptatt av	128
6.4.1	Omsorg.....	128
6.4.2	Anerkjennelse og relasjon	129
6.4.3	Barns medvirkning	130
6.4.4	Kartlegging forutsetter nok tid til samhandling.....	134
6.4.5	Sosial kompetanse	137
6.4.6	Kartlegging inngår i all praksis	140
6.5	Oppsummering	145
 Kapittel 7		
	Hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksisbeskrivelse	149
7.1	Innledning	149
7.2	Kartlegging med og uten standardiserte verktøy	150

7.2.1 Barnehagene bruker mest observasjon	150
7.2.2 Observasjonsskjemaene TRAS og Alle Med	153
7.2.3 Faglige begrunnelser for å bruke observasjons- og kartleggings skjemaer	156
7.2.4 Kartleggings skjemaer har begrensninger	158
7.2.5 Skjemaer og planlagte systematiske observasjoner	161
7.3 Kartlegging av ansatte.....	164
7.3.1 Kartlegginga av relasjon.....	165
7.4 Samarbeid mellom foreldrene og barnehagen	167
7.4.1 Universell kartlegging i forkant av foreldresamtaler	167
7.4.2 Kartlegging som kilde til bekymringer for barnet og for tiden det tar.....	168
7.4.3 Hva foreldrene sier om kartleggingsarbeid	170
7.4.4 Foreldre og ansatte oppfatter forskjellig.....	172
7.5 Oppsummering	174
Kapittel 8 Hvordan kartlegging inngår i de ansattes diskusjoner	177
8.1 Innledning	177
8.2 Utveksling av observasjoner og erfaringer.....	179
8.2.1 Observasjoner og erfaringer med Mats	179
8.2.2 Observasjoner og erfaringer med Jakob	185
8.2.3 Å erkjenne signaler fra barn	189
8.2.4 Observasjoner og erfaringer med Frida	195
8.3 Observasjon under samhandling med barna	198
8.3.1 Samhandling med Mats	199
8.3.2 Samhandling med Jakob.....	202
8.4 Daglig kommunikasjon med barn	204
8.4.1 Fortolkning av barn og situasjoner	205
8.5 Samarbeid mellom foreldre og barnehagen	209
8.5.1 Symmetriske eller asymmetriske relasjoner	212
8.6 De ansattes kartlegging av seg selv.....	214
8.7 Oppsummering	219
Kapittel 9 Sammenfatning av funn.....	221
Kapittel 10 Kartlegging med eller uten fleksibelt barneperspektiv	227
10.1 Innledning.....	227
10.2 Generalisert kunnskap om barn som pedagogisk barnehagepraksis	229
10.2.1 Er barnet problemet?	230
10.2.2 Egen modell for å avdekke mulige behov hos barn.....	232

10.3 Standarder og skjemaer eller dynamisk kartlegging	233
10.4 Barnehagelærernes egne pedagogiske tilnærminger.....	236
10.4.1 Dialog som en konkretisering av et fleksibelt barneperspektiv	236
10.4.2 Barn i barnefellesskap	239
10.4.3 Barnefellesskap og barn-voksen-samspill som komplementære verktøy	241
10.4.4 Barnehagelæreren Annes dynamiske kartlegging	243
10.5 God barnehelse og livsmestring som en del av forberedelsen til skole og arbeid	245
10.5.1 Lek, læring, omsorg og dannelse der barn er både «beings» og «becomings»	246
10.5.2 Barn oppnår livsmestring på sin unike måte.....	248
10.6 Barnehagelæreren som en del av samarbeidet for barn	250
10.6.1 Kartleggingsresultater er samskaping.....	253
10.7 Min studies kunnskapsbidrag til det barnefaglige feltet.....	254
 Litteratur.....	 257
 Vedlegg 1 Informasjon til de yngste barna	 269
Vedlegg 2 Informasjon til foreldre og foresatte	270
Vedlegg 3 Informasjon til ansatte.....	274
Vedlegg 4 Samtykkeerklæring for foreldre	277
Vedlegg 5 Samtykkeerklæring for personalet	278
Vedlegg 6 Samtaleguide for barna	279
Vedlegg 7 Samtaleguide for foreldre	280
Vedlegg 8 Samtaleguide for pedagogiske ledere	281
Vedlegg 9 Samtaleguide for barnehagelærere og assistenter.....	283
Vedlegg 10 Samtaleguide for styrer	284
Vedlegg 11 Godkjenning fra NSD	285

Tabeller

Tabell 1– Ansatte i barnehagene fordelt på den offentlige og private barnehagen	74
Tabell 2– Barn og foreldre (fiktive navn) som deltar i studien	75
Tabell 3 – Ulike datakilder, og antall for hver av dem	76

Kapittel 1 Avhandlingens tema og problemstillinger

1.1 Tema

Avhandlingen handler om kartlegging av barnehagebarn. Jeg vil undersøke hvordan kartlegging, observasjon og vurdering inngår som et element i barnehagelæreres og andre barnehageansattes pedagogiske praksis og om barnets perspektiv blir tatt hensyn til. Kartlegging i barnehagen er interessant i lys av dagsaktuelle faglige diskusjoner om barn og barnehager. Sentrale spørsmål som stilles i debatten om kartlegging, er hvordan ansatte i barnehager lærer barna å kjenne og er sammen med dem i barnehagehverdagen. Basert på barnehageforskning, debatten i fagmiljøene og politiske føringer for barnehagens oppgaver og ansvar, tar jeg utgangspunkt i at ansatte bruker kartleggingsverktøy i stor grad.

1.2 Begrunnelsen for avhandlingens fokus

Min interesse for å undersøke kartleggingsarbeid i barnehager springer ut fra årene jeg var ansatt i en utrednings- og tiltaksavdeling for familier i barnevernet der jeg deltok i samtaler med ansatte i barnehager som en del av utredningen av enkelt-saker. I utredningsarbeidet brukte vi ulike kartleggingsverktøy med utgangspunkt i mandatet den kommunale barnevernstjenesten hadde gitt oss. Vi benyttet kartleggingsverktøy som var utviklet på bakgrunn av etablert kunnskap og som ivaretok ulike forhold som er relevant for barns utvikling og oppvekst. Verktøyene kartla barns fungering slik vi som profesjonelle kunne observere dem sammen med andre, hva de viste i samhandling med oss og hvordan foreldrene og andre i familiens nettverk observerte barna. Verktøyene fungerte som et hjelpemiddel for å lede oppmerksomheten mot relevante kartleggingstemaer, men hva som skjedde under kartleggingen var vel så viktig å registrere. Vi diskuterte barnet og familien i en helhet i etterkant av utredningstiltakene. Hva barnet viste og sa i samhandling med oss under kartleggingen, hvem som var viktige personer i omgivelsene deres, foreldrenes omsorgskompetanse og systemene rundt familien, var noen elementer vi diskuterte. Kartleggingsresultater dannet et grunnlag for å forstå og vurdere barns fungering og behov i ulike kontekster, samt foreldrenes omsorgskompetanse og behov.

Da vi utredet barnevernssaker var det som regel to miljøterapeuter fra familieavdelingen på hver utredning. Underveis i utredningene stoppet vi opp og tilrettela for reflekterende prosesser der miljøterapeutene la fram hva de hadde av kjennskap til familiene. De andre på avdelingen lyttet og reflekterte over det de hørte og stilte spørsmål og brakte inn sine fortolkninger. I tillegg fikk hele personalgruppa veiledning på utredningsarbeidet fra en erfaren familieterapeut eller psykolog. Vi erfarte å bruke mindre tid på utredningsoppdragene når vi brukte kartleggingsverktøy sammen med tematiske samtaler og observasjoner.

Etter hvert som vi utviklet utredningsarbeidet, økte vi oppmerksomheten mot barns og foreldrenes medvirkning. I barnevernsfeltet generelt ble det etter hvert vektlagt at barnets perspektiv skulle inngå som en del av alt barnevernsarbeid og vi lot barna få større oppmerksomhet i våre utredninger og vi gjennomførte samtaler med dem. Vi utviklet også en måte å arbeide på der barn og foreldre var i en prosess sammen med personalet, der vi åpent utvekslet hva og hvordan vi fra familieavdelingen fortolket. Kunnskap om barn og familien oppstår i samhandling mellom familiemedlemmene og oss som profesjonelle. Foreldrene ble invitert til å mene noe om prosessen de var i og til undersøkelsestemaene som stod i fokus. Kartleggings- eller utredningsprosessen førte til ulike utfall for den enkelte familie, men vi fikk inntrykk av at prosessen som oftest var utviklende for foreldrene.

Vi økte oppmerksomheten på medvirkning og tok i bruk elementer fra samspillsmetoden Marte meo (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Hafstad & Øvreeide, 2016) som flere av oss var sertifiserte i. Marte meo betyr «av egen kraft» og er opprinnelig utviklet av nederlandske Maria Aarts som en metode for å styrke samspillet mellom barn og omsorgspersoner. Marte meo går ut på at veileder filmer korte samspillssekvenser av barn og foreldre og analyserer filmen for å lete fram sekvenser der samspillet ser ut til å fungere ut fra gitte utviklingsfremmende kommunikasjonsprinsipper. Dette er sekvenser hvor foreldre responderer adekvat ut fra hva barnet signaliserer, sier eller gjør. Gode samspillssekvenser starter alltid med at den voksne bekrefter barnets oppmerksomhet og lar seg korrigere av initiativene barnet fører inn i dialogen. Slik forsøker man å ta utgangspunkt i barnets livsverden. Forelder og veileder ser på opptaket og snakker sammen om hvilke behov barnet viser at det har og hvordan man kan møte barnets behov. Videoopptak av samspill ble et godt verktøy som en del av utredningsarbeidet for å kartlegge og observere barnet, omsorgspersonen og samspillet mellom dem. Når vi så samspillsfilmene sammen med foreldrene, kunne de selv observere både barnet og seg selv i samspillet som pågikk. I disse samtalene ble fortolkninger utvekslet, og nye spørsmål ble stilt.

Barns medvirkning og betydningen av deres relasjoner til andre i nettverk førte til at vi fikk større oppmerksomhet mot barnas hverdag i barnehagen. I tillegg vurderte ofte det kommunale barnevernet barnehager som et viktig tiltak der barnas behov ble tatt hånd om. Kartleggingsarbeidet til de ansatte i barnehagene vi snakket med under utredningsarbeidet bestod av observasjoner av barnet i daglige situasjoner, foreldrenes samspill med barnet når de ankom og dro fra barnehagen og observasjoner av foreldrene i foreldresamtaler. Barnehagelærerne og barnehageassistentene fortalte oss at de opplevde arbeidet med mange av disse barna som utfordrende. De ønsket ofte hjelp til å håndtere situasjoner som oppstod og ba om veiledning på hvordan de kunne ivareta barnas behov. Pedagogene og assistentene opplevde at de i liten grad ble betraktet som kompetente fagpersoner som kunne vurdere hva barn trenger av representanter fra andre tjenester for barn.

Mitt engasjement for systematisk kartlegging basert på sammensatte verktøy og medvirkning fra barna og foreldrene, førte til at jeg ønsket å fordype meg enda mer gjennom en hovedfagsoppgave. I min hovedfagsoppgave i sosialt arbeid fra 2006 undersøkte jeg om verktøyene som to institusjoner i Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat) region øst brukte i kartleggings- og utredningsarbeidet av barn, unge, foreldrene og omgivelsene var gode nok for oppgavene institusjonene var satt til å løse. Jeg intervjuet seks ansatte på institusjonene, og to saksbehandlere fra to kommunale barnevernstjenester ettersom de var institusjonenes oppdragsgivere. Hovedfunnene fra studien viste at informantene på institusjonene erfarte at verktøyene de brukte konkretiserte kartleggingsoppgavene og førte til en mer åpenhet og sterkere relasjon mellom de profesjonelle og barna, de unge og familiene. Informantene mente at verktøyene styrket samarbeidet med andre tjenester fordi de bidro til at institusjonene konkretiserte kunnskapen de hadde om barna, ungdommene og familiene. Både den kommunale barnevernstjenesten og miljøterapeutene som brukte verktøyene ble tydeligere på hva familiene hadde av behov i en tverr-profesjonell sammenheng. Alle informantene mente at undersøkelsen eller utredningen av omsorgssituasjonen i familiene ble raskere gjennomført når vi brukte kartleggingsverktøy på måten jeg har beskrevet ovenfor.

Etter endt hovedfag skiftet jeg jobb og begynte som rådgiver i en kommunal pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (PPT). PPT var spesielt opptatt av å avdekke språkvansker hos barna. Som rådgivere i PPT skulle vi reise ut til barnehager og skoler for å kartlegge problemer og vansker hos barn og elever med hjelp av mange forskjellige verktøy. I tillegg ble fortrinnsvis barnehagelærerne bedt om å fortelle om sin oppfatning av barnets fungering. Det var vanlig at rådgiverne fra PPT valgte ut en del kartleggingsskjemaer som de ansatte i

barnehagene skulle fylle ut og sende tilbake til PPT for vurdering. Noen av barnehagene jeg kom i kontakt med brukte observasjonsskjemaene «Alle Med» og skjemaet for tidlig registrering av barns språkutvikling (TRAS).

Erfaringene mine fra arbeidet i PPT er at de ansatte i barnehagene i liten grad fortalte om hvordan barn fungerte i en større sammenheng i hverdagen. De var i mindre grad opptatt av hvordan de samhandlet med barna og om barna viste ulike væremåter og varierende kompetanser med forskjellige voksne. Det var ingen tradisjon for å observere samspillet mellom barna og de ansatte for å kartlegge hva slags utviklingsstøtte barna trengte.

Utredningene fra PPT resulterte i sakkyndige vurderinger med formulerte målsettinger for barn som skulle legges til grunn når de ansatte i barnehagene laget individuelle opplæringsplaner for barna. Jeg erfarte at opplæringsplaner hverken ble laget eller brukt. Jeg begynte derfor å spørre barnehagelærere om hva de selv mente at de trengte av planer. Flere ønsket konkretiseringer og mer detaljerte, men korte, individuelle planer som kunne være retningsgivende for hva de som ansatt kunne gjøre for å hjelpe barna. Hva barnehagelærerne sa om planarbeidet tok jeg med meg videre.

I 2008 ble jeg ansatt på høgskolen på Lillehammer og ble etter hvert kjent med to kartleggingsverktøy som ble kalt gap-skjemaene (Nygren, 2008, s. 189). Skjemaene fanget min interesse fordi det ene kartla barnets sosiale og læringsmessige kompetanser, og det andre kartla profesjonelles kompetanser i å legge til rette for barnets utvikling på de kartlagte områdene. Her forelå det et sett av kartleggingsskjemaer som hadde potensiale til å innfri ønsket om hva profesjonelle konkret vil gjøre for å hjelpe barna. «Gap» antyder at det første av disse skjemaene danner et grunnlag for analyser av gapet mellom hva barnet viser av fungering og hva som aldersmessig forventes av barnet i henhold til skjemaet. I det andre skjemaet kartlegges gapet mellom hva barnet trenger av oppfølging og i hvilken grad den profesjonelle kan imøtekomme disse behovene. Skjemaene er utviklet i Danmark (Nygren, 2006; Jensen et al., 2009) og jeg opplevde dem som uferdige på flere måter. Jeg tenkte at skjemaene kunne utvikles videre til to hensiktsmessige verktøy for kartlegging av utsatte barns behov, i et samarbeid mellom meg og profesjonelle gjennom en aksjonsrettet studie. Jeg tok med meg hva barnehagelærerne hadde sagt om behovet for konkrete og korte individuelle planer da jeg jobbet i PPT, og tenkte at kartleggingsskjemaene kunne ligge til grunn for å lage nyttige handlingsplaner for hvordan de ville støtte barna.

Jeg fikk en stipendiatstilling i 2011 og kom i gang med avhandlingsarbeidet hvor formålet var å utvikle gap-skjemaene i barnehagene, men jeg erfarte etter hvert at de ansatte i mer eller mindre grad la dem til side. Den første delen av studien besto av å prøve ut gap-skjemaene på mange barn, med den hensikt at de ansatte skulle bli kjent med skjemaene som kartleggingsverktøy. Den opprinnelige ideen var at de ansatte i barnehagene skulle bruke kartleggingsverktøyene videre etter utprøvingen. Jeg ønsket å utvikle gap-skjemaene videre framfor å bruke dem til følgeforskning, men det ble ikke mulig å utvikle skjemaene innenfor en vitenskapelig akseptabel prosedyre. Arbeidet med handlingsplaner ble derimot opprettholdt.

Det ble interessant for meg å følge prosessene til barnehagelærerne og barnehageassistentene på avdelingsmøtene deres. Min studie endret fokus fra å utvikle verktøy for å kartlegge utsatte barn, til å undersøke hvordan kartlegging, observasjon og vurdering inngår i den pedagogiske praksisen og om barnets perspektiv blir tatt hensyn til i dette arbeidet.

Spørsmålet om hvorvidt barnets perspektiv kommer til syne er spesielt interessant fordi temaet har fått økt faglig oppmerksomhet og har fått et tydeligere fokus i norsk lovgivning. Min empiriske undersøkelse har vart i tre år, fra 2011 til 2014. De ansattes praksis har stått i fokus og studien bærer preg av å være profesjonsforskning. Jeg har intervjuet og observert barn og sett etter sammenhenger mellom det de forteller og viser, og hva de ansatte og barnas foreldre forteller. Slik går avhandlingen også i retning av barneforskningen. Min avhandling er et bidrag til diskusjonen om hvordan barnas perspektiver kan tas hensyn til i barnehagens kartleggings-, vurderings- og dokumentasjonsarbeid med en helhetlig tilnærming og flere datakilder.

1.3 Avhandlingens problemstilling

Samfunnsmandatet til barnehagen gir den mange oppgaver og føringer som skal ivareta barnas beste og imøtekomme barnas behov for omsorg, lek, læring og danning.

Avhandlingens tema om kartleggingsarbeid og barns perspektiver inngår i en kompleks barnehagehverdag. Mandatet og barnehageforskningen viser at oppgavene kan forstås fra ulike perspektiver. Mitt perspektiv handler primært om hvordan barna gis plass.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien er justert etter hvert som jeg har fått mer kunnskap og innsikt i hva de ansatte er opptatt av. Både barn, foreldre, barnehagelærere

og barnehageassistenter er kunnskapskilder. Problemstillingen er lite utforsket fra før og kan bidra med ny kunnskap til feltet. Den er formulert slik:

På hvilken måte inngår kartlegging i barnehageansattes praksis og hvordan blir barnets perspektiv tatt hensyn til?

De ansattes kartlegging og vurderinger inngår i deres håndtering av samfunnsmandatet de er gitt. Det er flere aspekt som må undersøkes for å svare på problemstillingen, og jeg har derfor formulert i alt seks forskningsspørsmål.

De tre første spørsmålene er beskrivende, men viktige for avhandlingsarbeidet fordi datamaterialet handler om hva de ansatte som deltar i studien snakker om, hva de tenker og mener om egen praksis og hvilke utfordringer de mener å ha som profesjonelle i barnehagehverdagen. Kunnskap om den pedagogiske praksisen er en forutsetning for å forstå kompleksiteten de ansatte jobber innenfor. Temaet kartlegging er det jeg som forsker som bringer på bane. Hvordan de ansatte beskriver sitt kartleggingsarbeid og hva de mener om ulike sider ved kartlegging, inngår også som en del av forutsetningene for å forstå hva de senere diskuterer på avdelingsmøtene jeg er til stede og observerer. De beskrivende spørsmålene er disse:

1. Hva er de ansatte opptatte av i sine beskrivelser av sin pedagogiske praksis?
2. Hvordan inngår kartlegging i de ansattes praksisbeskrivelser?
3. Hva legger assistenter og barnehagelærere vekt på i sin bruk av kartleggingsverktøy?

Barnehage er et samarbeidsprosjekt mellom de ansatte, foreldrene og barna. Barnas, foreldrenes og de ansattes grad av innflytelse inngår derfor som en betydningsfull del av barnehagers samfunnsmandat. Jeg har formulert tre analytiske spørsmål som hjelper meg i analyse- og fortolkningsarbeidet:

4. Hvordan inngår kartlegging og vurdering av barna når de ansatte diskuterer på avdelingsmøtene sine?
5. Hvordan tar personalet hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet?
6. Hvordan samarbeider de ansatte og foreldrene om kartleggingen?

1.4 Min framgangsmåte

Avhandlingen er en kvalitativ studie og empirien bygger på kunnskap som er innhentet gjennom individuelle intervjuer av de ansatte, med deltakende observasjon og via mine observasjoner av aktiviteter og gjøremål på avdelingene. Jeg har intervjuet tre barn og fire foreldre. Under datainnsamlingen og analysen av empirien har jeg vært opptatt av hvordan de ansatte søker etter mening og forståelse av barna og sin egen praksis. Jeg forsøker å forstå og fortolke innholdet i refleksjonene de ansatte har av barna og hvordan kartlegging og vurdering foregår. Jeg har stilt ulike typer spørsmål knyttet til de ansattes refleksjoner og diskusjoner. Min tilstedeværelse over tid har gitt meg innblikk i både det typiske og det spesielle i hverdagen, hva de ansatte ønsker å være opptatte av, og hva de vil utvikle videre.

1.5 Mitt forskningstema plasserer seg innenfor ønsker om barnehageforskning

Arbeidet med avhandlingen har foregått innenfor rammen av doktorgradsprogrammet Barn og unges deltakelse og kompetanseutviklings (BUK) interdisiplinære profil. Barns oppvekst, deltakelse, sosialisering og kompetanseutvikling er kjernebegreper i BUKs program. En av BUKs målsettinger er å formidle kunnskap som er relevant for fagområder som berører barn og unge og for profesjoner som er i direkte kontakt med barn og unge i det daglige.

Temaer i min avhandling etterspørres også i den generelle barnehageforskningen.

Forskningsrådet¹ initierte programmet «Funn i Praksis: Ny kunnskap om barnehagen» i 2005 med den hensikt å utvikle kunnskap for å styrke barnehagene, grunnopplæringen og lærerutdanningene. Det anses som vesentlig å bidra til at forskningsbasert kunnskap anvendes både i barnehagelærerutdanningen og i hverdagen i praksisfeltet. I 2012 ble det publisert funn fra programmet. Berit Bae hevder i den sammenheng at begrepsparet praksisrettet og praksisnær forskning må nyanseres: Forskningsprosjekter kan være praksisrettet ved at ansatte i barnehager svarer på spørsmål fra forskerne ut fra spørreskjemaer og intervjuer. En praksisnær undersøkelse innhenter kunnskap gjennom deltakelse i feltet over tid. På Forskningsrådets nettsider gjengis en samtale mellom Berit Bae og Liv Arnesen. Bae sier i samtalen: «Jeg tror det er viktig at vi utvikler god barnehageforskning der forskerne er i

¹ www.forskningsradet.no/publikasjoner

feltarbeid over tid i barnehagens hverdag» (Gilje², 2012, s. 13). Ut fra hva Bae og Arnesen etterspør, er min studie både praksisrettet og praksisnær, og den gjennomføres over tid.

Forskere ved Folkehelseinstituttet (Lekhal et al., 2013; Engvik, 2014; Brandlistuen et al., 2015) har vurdert internasjonal barnehageforskning. På grunn av kulturelle og strukturelle forskjeller, som større barnegrupper og mindre voksentetthet enn i Norge, er de skeptiske til å støtte seg til den internasjonale forskningen. Otterstad og Norbrønd (2008) hevder det samme, og peker på store forskjeller i begrepsbruk og ulikt verdisett i den internasjonale forskningen sammenlignet med de nordiske barnehagene.

Om skandinaviske barnehager på mange måter er forskjellige fra andre land, kan likevel denne avhandlingen ha et bredere internasjonalt nedslagsfelt. Flere og flere land retter blikket mot den nordiske barnehagemodellen, og deler av den anerkjennes av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling i Europa (OECD) (Engel et. al., 2015). I løpet av tiden studien min har pågått, har interessen for samarbeid og utveksling mellom Norge og europeiske og asiatiske land økt når det gjelder driften av, og innholdet i barnehagen. Samtidig er det en økende tendens at norske myndigheter ønsker innsikt i barnehagedrift basert på andre lands «instruksjonspedagogikk» (Thoresen, 2017, s. 4).

1.6 Oppbygging av avhandlingen

Avhandlingen består av ni kapitler. Neste kapittel handler om barnehagen som institusjon og om samfunnsmandatet den er gitt. Barnehagens mandat utdypes i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Denne forskriften er det viktigste styringsdokumentet til barnehagene der alt arbeid skal ta hensyn til prinsippet om hva som er barnets beste. Barnehagen skal ivareta mange sosialpolitiske målsettinger og en helhetlig utvikling for barna. Barnehagen skal være et pedagogisk tilbud der barna utvikler en demokratisk forståelse innenfor et fellesskap. Norske og skandinaviske lands barnehager anlegger det pedagogiske innholdet ut fra en felles helhetlig og sosialpedagogisk nordisk modell som legger vekt på lek, omsorg, danning og læring. Ivaretagelsen av helheten for barn krever kunnskaper fra andre fagområder som er av betydning for barns utvikling og deres forutsetninger for læring. I lys

² www.forskningsradet.no/publikasjoner

av et sosiokulturelt perspektiv, redegjør jeg for viktige verdier i rammeplanen og føringer som gjenspeiler FNs konvensjon av 20. november 1989 om barnets rettigheter (barnekonvensjonen, 2003). Kartlegging av barn har vært sentralt innenfor barnehagedebatten og jeg redegjør for noen av temaene underveis i kapittelet.

Kapittel 3 handler spesifikt om kartleggingsarbeid i barnehager. Her presenteres hva som forventes av barnehagens kartleggings- og dokumentasjonsarbeid og for hva kartlegging innebærer i min studie. Kunnskapsgrunnlaget i kapittel to og tre er en del av perspektivene jeg bruker til å forstå og fortolke datamaterialet.

I kapittel 4 redegjør jeg for kunnskapsstatus, vitenskapsteoretisk grunnlag og teoretisk forståelsesramme for avhandlingen. Jeg presenterer tidligere forskning på gjennomføring av kartlegging i barnehager. Deretter redegjør jeg for det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet slik det er relevant for mitt forskningsprosjekt. Videre redegjør jeg for begrepsparet å forstå og forklare, for distinksjonen mellom et barns perspektiv og den voksnes barneperspektiv, for barnefellesskapets og språkmiljøets betydning. Deretter redegjør jeg for temaer og modeller innen profesjonsteoretiske perspektiver. I denne delen redegjør jeg for sider ved profesjonsbegrepet og for en profesjons kunnskapsbase. Temaer er taus kunnskap, dømmekraft, faglig skjønn og praksisteori. For å forstå hva de ansatte sier om kompetanseutvikling, tar jeg utgangspunkt i at barnehagen skal være en lærende organisasjon og redegjør for begrepet om praktiske synteser og en modell som viser nivåer av læring og gjensidigheten mellom individer, grupper og strukturelle faktorer eller variabler.

Kapittel 5 er avhandlingens metodekapittel. Der redegjør jeg for hvordan forskningsprosjektet er gjennomført, for metodene jeg har brukt og for etiske hensyn jeg har vurdert og tatt, før jeg presenterer mine vurderinger av styrker og svakheter ved metodevalget. Til slutt redegjør jeg for hvordan jeg har analysert, fortolket og drøftet datamaterialet.

I kapitlene 6, 7 og 8 presenteres og fortolkes empirien. Presentasjonen og fortolkningene omfatter generelle perspektiver på kartlegging og barnehagebarn og en spissing mot tre barn som trenger ekstra støtte. Kapittel 6 handler om det første forskningsspørsmålet om hvordan de ansatte beskriver sin egen praksis, med vekt på hva de er opptatt av i hverdagen. Kapittelet legger et grunnlag for å forstå hva slags sammenhenger de ansattes kartlegging og observasjon foregår i. Temaer i kapittelet er utfordringer i det daglige, barnehagens planarbeid, temaer de er spesielt opptatt av og samarbeid med andre tjenester for barn.

I kapittel 7 spisses presentasjonen og fortolkningen mot det andre forskningsspørsmålet om hvordan de ansatte beskriver sitt observasjons- og kartleggingsarbeid og om hvordan kartlegging inngår i den pedagogiske praksisen.

I kapittel 8 presenteres og fortolkes empirien fra møtene jeg har vært til stede ved to barnehage-avdelinger, der arbeidsprosessene knyttet til de tre barna med ekstra oppfølgingsbehov ble tematisert. I disse tre kapitlene vises hvordan kartlegging blir aktualisert i de ansattes diskusjoner, i hvordan de tar hensyn til barnets perspektiv og i hvordan barnehagen samarbeider med foreldre.

I kapittel 9 sammenfatter jeg studiens empiriske funn.

I kapittel 10 drøfter jeg mine funn i lys av andre framherskende forskningsbaserte forståelser av kartlegging jeg mener debatten er preget av, med utgangspunkt i spenningsfeltet mellom begrepsparene barnets perspektiv versus barneperspektiv, og synet på barnet som «human beings» og/eller som «human becomings».

Kapittel 2 Barnehagen som samfunnsinstitusjon

2.1 Innledning

I dette kapittelet redegjør jeg for barnehagen som samfunnsinstitusjon og mandatet den er gitt. Jeg skal legge særlig vekt på barnehagens oppgaver knyttet til kartlegging av barns behov.

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er en viktig forskrift til barnehageloven (2005), hvor det slås fast hvilke verdier og normer barnehager skal drives etter. Som sådan, angir rammeplanen hvilket barnesyn barnehageansatte skal legge til grunn i sitt virke. Slik jeg leser rammeplanen, trer et sosiokulturelt barnesyn – eller perspektiv på barn – fram som grunnleggende, og dette utgjør et fundament for det pedagogiske innholdet i barnehagen. Dette handler om å forstå det individuelle barnet i samhandling med mennesker og kulturen det er en del av.

Et viktig element i det sosiokulturelle barneperspektivet er å gi plass til barnets eget perspektiv. Det betyr at vurderinger barnehageansatte foretar, bør basere seg på hva barnet mener og har behov for.

Hvilket barneperspektiv barnehagen som institusjon skal være tuftet på, påvirker normer for hvilken rolle kartlegging skal spille i barnehagen, og hvordan kartlegging bør utføres og følges opp. Begrepet kartlegging brukes ikke i rammeplanen for barnehagen, men typiske kartleggings-oppgaver kommer fram flere steder, med begreper som for eksempel observasjon, dokumentasjon, oppfølging og vurdering.

Jeg legger en bred forståelse av «kartlegging» til grunn. I tråd med hva Høigård et al. (2009) argumenterer for, tar jeg utgangspunkt i at kartlegging i barnehagen omfatter alt det de ansatte gjør for å skaffe seg kunnskap om barnet: Ulike observasjoner, samtaler og intervjuer, ulike typer standardiserte kartleggingsverktøy, og «mediering» (Høigård et al., 2009, s. 57) som betyr at barnet tas med som deltaker i oppgaver som skal gjennomføres, i samspill med den voksne. De ansatte må innhente kunnskap om barna for å vite hva de har behov for av støtte og tiltak på mange områder. Kartleggingen skal bringe fram et grunnlag for hvordan de kan gi barna støtte i hverdagen, og hvordan de kan bidra til barnas helhetlige utvikling i samarbeid med andre. Kartleggingsarbeidet skal alltid ha en hensikt, behovet for det skal begrunnes faglig, og utføres i samarbeid med den det gjelder: barnet, og foreldrene eller de foresatte. Barnets eget perspektiv og rett til medvirkning vektlegges i norsk lovgivning (Grunnloven, §

104; barnehageloven, 2005, § 3), og jeg retter en særlig oppmerksomhet mot barnas stemmer når jeg undersøker hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksis.

Mandatet de ulike tjenestene for barn har, er styrende for hvilke kartleggingsoppgaver de er gitt, og mitt syn på hva kartlegging omfatter, ligger til grunn for innholdet i dette kapittelet.

Jeg skal redegjøre for områder i rammeplanen som synliggjør oppgavene barnehagen har fått knyttet til å kartlegge av barna, planlegge det pedagogiske innholdet i hverdagen for dem generelt, og følge opp individuelle barn spesielt. Noen områder har sammenheng med aktuell barnepolitikk som er framtrædende i dagens Norge: Innsats overfor barn skal settes inn tidlig, profesjonelle skal arbeide ut fra et forebyggende og helsebringende perspektiv og barnehagen skal bidra til å avdekke krenkelser, omsorgssvikt, vold og overgrep, og identifisere om et barn har særlige behov.

Jeg redegjør for barnehagens formålsparagraf (barnehageloven, 2005, § 1) og for noe av det generelle i barnehagens samfunnsmandat. Videre redegjør jeg for temaer som er vektlagt av norske myndigheter, og som jeg mener har spesiell betydning for kartlegging av barn. Alt barnehager gjør skal ta grunnleggende hensyn til barnets beste og jeg redegjør for hva dette kan innebære. Barnehagen skal samarbeide med foreldrene og foresatte, med andre tjenester for barn, og den skal være en del av tiltakskjeden for barn med særskilte behov.

Barnehagen bygger på en nordisk modell som ser helheten i barns utvikling. Jeg tar utgangspunkt i begrepene omsorg, lek, læring og danning, og redegjør videre for barnehagen som barnas arena for utvikling og læring. Myndighetene setter god helse og sunn utvikling inn i et langsiktig perspektiv. I dette inngår at barnehagen skal gjøre barna godt forberedt til skolestart – hvilket kan gi positive følger for videre utdanning og etter hvert deltakelse i arbeidslivet. Jeg redegjør for områder som myndighetene mener at ansatte i barnehager skal øke sin kompetanse på.

2.2 Barnehagens samfunnsmandat

Barnehagen ble fra 2006 en del av barn og unges utdanningsforløp. Dens samfunnsmandat er gitt i barnehagelovens formålsparagraf (2005, § 1), og utdypet i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a): «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng» (s. 7 og 19). Det

legges vekt på barns utforskertrang og skaperglede, og på variasjon, allsidighet og tilpasning av innholdet i barnehagen.

Barnehagens ansatte og foreldrene skal samarbeide om barnas helhetlige utvikling. Både kommunale og private barnehager er underlagt samme lovverk. Dette lovverket, som inkluderer rammeplanen av 2017, bygger på verdier i internasjonale konvensjoner som barnekonvensjonen og ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater (ILO-konvensjonen) (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7).

Den nordiske barnehagemodellen inkluderer verdier som ivaretagelse av barndommens egenart og egenverdi, og at alt som omhandler barn skal ta hensyn til deres beste. Barnas perspektiver og interesser skal derfor involveres og tas i betraktning i alt som angår dem (barnehageloven, 2005; barnekonvensjonen, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2017a). I rammeplanen sammenfattes den nordiske modellen i sju fagområder: 1) Kommunikasjon, språk og tekst; 2) kropp, bevegelse og helse; 3) kunst, kultur og kreativitet; 4) natur, miljø og teknikk; 5) etikk, religion og filosofi; 6) nærmiljø og samfunn; og 7) antall, rom og form. Respekt for og ivaretagelse av naturen, og bærekraftig utvikling, er særegent for den nordiske modellen: «Barna skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Bærekraftig utvikling omfatter natur, økonomi og sosiale forhold og er en forutsetning for å ta vare på livet på jorden slik vi kjenner det» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). I dette ligger at barna skal utvikle kompetanser og forstå at det er viktig å ivareta egen og hverandres helse i et lokalt og globalt fellesskap til det beste for naturen, og se sosioøkonomiske forhold i en større sammenheng.

Samfunnsmandatet for barnehager gjenspeiler det norske verdimeslige synet på barn som subjekter og aktører. Norske myndigheter har gjennom de siste tjue årene gjennomført flere satsinger og tiltak for å styrke barnehagene, og implementeringen av barnekonvensjonen er blitt tydeligere. Artikkel 42 i konvensjonen (2003, s. 30) sier at: «Partene forplikter seg, gjennom egnede og aktive tiltak, til å gjøre konvensjonens prinsipper og bestemmelser alminnelig kjent både for voksne og barn». Norske myndigheter har et særlig blikk mot ivaretagelsen av prinsippene om barnets beste og barnets perspektiv. Barnekonvensjonen (2003) regulerer barnas menneskerettigheter, hvor fire verdimeslige prinsipper legges til grunn: Prinsippet om ikke å bli diskriminert (artikkel 2), prinsippet om barnets beste (artikkel 3), prinsippet om rett til liv og utvikling (artikkel 6), og prinsippet om barnets rett til å bli hørt

(artikkel 12). Alle barnekonvensjonens artikler har betydning for barnehage-drift, men artiklene 2, 3, 6, 12, 14, 23, 24, 31 og 42 er de mest sentrale.

De ansatte i barnehager skal fremme barns vennskap og fellesskap, kommunikasjon og språk. Barn skal få utfolde seg som de genuine individene de er. Barna har rett til medvirkning tilpasset alder, individuell modning og forutsetninger. De skal gis tillit og respekt, og de skal medvirke i et demokratisk fellesskap. De offentlige barnehagene skal forankres i kristne og humanistiske verdier. Privateide barnehager kan fravike en forankring i kristne verdier etter barnehageloven (2005, § 1a-1). Felles verdier for alle barnehager som spesifikt nevnes er forankret i menneskerettighetskonvensjonen, og omfatter «... respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7), samt barnekonvensjonens artikkel 14 om barns rett til «tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet» (barnekonvensjonen, 2003, s. 14). Alle disse verdiene er førende i arbeidet med å utvikle barns forståelse av å delta i et demokratisk fellesskap, og rammeplanen spesifiserer at de ansatte i dialog med barna skal anerkjenne mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9).

I rammeplanen står det at barnas individuelle behov og «ulike uttrykk» skal oppdages, og at de ansatte skal handle aktivt overfor det de observerer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 27). Slik jeg forstår dette, skal de ansatte ha oppmerksomhet rettet mot mangfoldet av barnas utsagn og adferd, og handle deretter, både i hverdagen og i et lengre perspektiv. Det siste krever systematisk kartlegging blant annet for å få kjennskap til ulike bakenforliggende årsaker til det som barna uttrykker, slik at de ansatte får en forståelse av barna i en større sammenheng. Dette, mener jeg, er føringer som krever høy grad av tilstedeværelse fra de ansattes side.

Barnehageansatte har altså et stort ansvar for å følge opp alle barn, men også for å oppdage barna som trenger ytterligere kartlegging for å vurdere hva utfordringene og behovene består av, og hva slags tiltak som ivaretar deres beste.

2.2.1 Hensynet til barnets beste - et overordnet prinsipp

Alt som omhandler barn i barnehage, skal ivareta hensynet til barnets beste. Barns beste, barns rett til medvirkning og barns perspektiv, samt barns rett til utdanning, er grunnlovsbeskyttet i §§ 104 og 109. I barnehagesammenheng, er prinsippet om barnets beste

fastslått ved en endring i barnehageloven som trådte i kraft 1. januar 2021, jf. § 3, 4. ledd: «I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn». Helt sentralt innenfor prinsippet om barnets beste er forståelsen av barn som meningsbærende subjekter. Artikkel 12 i barnekonvensjonen handler om barns rett til å bli hørt og at de voksne skal lytte til og legge vekt på hva de mener. Barnehagelovens § 3 omhandler barnas rett til medvirkning – de skal få uttale seg om innholdet i barnehagen og delta aktivt i planlegging og vurdering. Hva barna sier skal tillegges vekt ut fra hvordan de ansatte vurderer deres alder og modenhet.

«Barnets beste» er ikke spesifisert i barnekonvensjonens artikkel 3 eller i andre artikler. Konvensjonen sier heller ikke noe presist om barnets perspektiv. FNs barnekomité har derfor i generell kommentar nr. 14 (2013) utdypet hvilke momenter som skal inngå i vurderingen av barns beste i alle land som har forpliktet seg til barnekonvensjonen. Begrepet barnets beste er fleksibelt og tilpassningsdyktig, jf. s. 9 i kommentaren, ettersom nasjonale myndigheter innrømmes et stort tolknings- og skjønns-rom.

Å ta hensyn til hva som er best for barnet fordrer et regelmessig og systematisk samarbeid med foreldre og foresatte, og er konkretisert i formålsparagrafen (barnehageloven, 2005, § 1). Barnehagen som et samarbeidsprosjekt mellom ansatte og foreldre kommer tydelig fram i sammenheng med kartlegging, fordi de skal ha en løpende dialog om barnet. I rammeplanen står det at de ansatte skal gjøre det mulig at de og foreldrene «[...] jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 29). Samtaler med barn og foreldre er dermed grunnleggende for å innfri rammeplanens føringer, og inngår som en vesentlig del av kartleggingen av barna.

2.3 Barnas helse og trivsel

Barnehagen har flere sosialpolitiske formål og er et sentralt tiltak innen familiepolitikken for å utjevne sosiale forskjeller, og for å bidra til god barnehelse (barnehageloven, 2005, § 2). Barnehagen er sentral for å sikre integrering av alle barn som bor i Norge og for å bidra innenfor mange tverrdepartementale satsningsområder, slik det beskrives i stortingsmeldingen *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* fra Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 19 (2015-2016)) og i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11).

Myndighetene vil at det forebyggende arbeidet for barn og unge skal starte tidlig og ha langsiktige målsettinger (Rundskriv Q-16/2013, s. 1). Barnehagens forebyggende funksjon blir omtalt i rammeplanen for barnehagen i sammenheng med livsmestring og helse: «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Forebygging av krenkelser og mobbing er tatt inn i barnehageloven (2005, §§ 41, 42 og 43). Dette gjør barnehagen til en viktig beskyttende arena der risikofaktorer for et barn kan bli oppdaget, og som en sentral arena i det tverrdepartementale samarbeidet om å gi barn i Norge et likeverdig tilbud, tidlig innsats når de trenger støtte, og deltakelse i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 50).

I Rundskriv *Forebyggende innstas for barn og unge* (Q-16/2013, s. 1) deles forebyggende arbeid i tre nivåer: universell, selektiv og indisert forebygging. I barnehagesammenheng innebærer det universelle, eller det primærforebyggende, nivået at de ansatte har et blikk på hva barna uttrykker og lar dette inngå i kartleggingen av hvordan de skal følges opp i det daglige. Lyngseth et al. (2020a, s. 17) beskriver primærforebygging som tiltak overfor større grupper av barn.

Det selektive, eller det sekundærforebyggende nivået, innebærer at de ansatte skal kartlegge på en systematisk måte, og målrettet være med på å forhindre at risikoutsatte barn og familier utvikler problemene i negativ retning (Lyngseth et al., 2020a, s. 17).

Det indiserte, eller det tertiære forebyggende nivået, er rettet inn mot å begrense allerede kjente problemer og vansker et barn og familien har. Lyngseth (2020a, s. 17) eksemplifiserer med barn som har medfødte diagnoser og behov for langsiktig tilrettelegging og tiltak.

I flere av barnekonvensjonens artikler pålegges kontraherende stater å ivareta barns fysiske og psykiske helse, særlig er dette klart uttrykt i artiklene 3 og 17. I artikkel 23 understrekes det at psykisk og fysisk utviklingshemmede barn skal ha samme tilgang til helsetjenester som andre barn. Der understrekes også betydningen av ikke-diskriminering som framheves i artikkel 2. I tråd med disse påleggene, fastsettes det i barnehageloven (2005) at barn med nedsatt funksjonsevne skal ha tilrettelagt støtte i hverdagen (§ 37), og at barn med behov for tegnspråkoplæring, eller alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (§§ 38, 39) skal få

slik opplæring. I artikkel 2 i barnekonvensjonen påpekes at noen barn kan være sårbare med tanke på sin helhetlige utvikling og at barn skal ha tilgang på det aller beste når de trenger hjelp, om den enkelte nasjon åpenbart har mulighet og tilgang til slik hjelp. Kartlegging og dokumentasjon i barnehager skal ta utgangspunkt i disse normene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4).

I henhold til artikkel 24 i barnekonvensjonen, har barn rett til tilgang på den «høyest oppnåelige helsestandard og behandling» og artikkelen pålegger statene å «fremme og oppmuntre» et internasjonalt samarbeid om barns psykiske og fysiske helse. Det helsefremmende arbeidet i barnehager er beskrevet i rammeplanens første kapittel som sier at barnehagen skal ha en helsefremmende funksjon i alt innhold, og at årene i barnehage skal bidra til barns livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11).

Livsmestring omhandler både fysisk og psykisk helse. Slik jeg leser rammeplanen, skal barnehagen bidra til livsmestring gjennom ivaretagelse av alle verdier og oppgaver i en helhet. De ansatte skal fortløpende vurdere og dokumentere hvorvidt det tilrettelegges for en allsidig utvikling, og om barn alene, eller som gruppe, viser glede og mestring og slik antas å trives (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 39). I dette mener jeg at kartlegging av barnefellesskapet inkluderes som både viktig og omfattende, fordi det handler om kunnskapstilegnelse om enkeltbarn, om relasjoner mellom barn, dynamikken som oppstår i barnekulturen, og i forståelsen av barnekulturen som kontekster der barna har makt og kontroll. Kartleggingen vil også omfatte barnets grad av trivsel i sammenheng med relasjonene til de ansatte.

De ansatte skal hele tiden ha oppmerksomhet på livsmestring gjennom et blikk på barnas erfaringer, og deres opplevelser av situasjoner og individuelle kompetanser. Utvikling av livsmestring for barnehagebarn er interessant i lys av perspektivet om resiliens (Borge, 2008), det vil si hvordan vi mennesker over tid utvikler motstandskraft og utvikler kompetanser i å tåle påkjenninger vi blir utsatt for. Barna skal få anledning til å mestre livet, og til mestring i livet. Mestring, slik begrepet brukes i rammeplanen, handler om at barnet skal få opplevelser av å håndtere det de er en del av, men også mestre at de blir utfordret og må strekke seg (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11, 22 og 44). Det individuelle barnet skal ivaretas gjennom anerkjennelse av hva det konkret mestrer, og ut fra hvilke forutsetninger det har (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 49 og 50). Dette betyr at de ansatte må tilegne seg kunnskaper om hva det enkelte barnet faktisk mestrer, og hvilke forutsetninger det har for å

mestre de ulike aktivitetene og temaene som planlegges og som hverdagen består av. De ansatte må derfor også tilegne seg kunnskaper om hvorfor barn ikke mestrer, og hva som hindrer dem. Dette fordrer kartlegging, vurdering og intervensjon. Slik kan formålet med barnehagen, verdiene den bygges på, og det primære og sekundære forebyggende arbeidet ivaretas. Jeg utdyper resiliens, samt barnekulturen og barnas kultur i kapittel fire.

2.3.1 Tidlig innsats

Et av de tverrdepartementale samarbeidsprosjektene for den norske befolkningen er tidlig innsats. Myndighetenes oppmerksomhet på tidlig innsats kom med stortingsmeldingen ... og ingen sto igjen: *Tidlig innsats for livslang læring*, der begrepet defineres slik: «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10). Tidlig innsats handler altså om, slik jeg forstår det, tidlig støtte til barns – og voksnes, utvikling og læring. I dette ligger at ansatte i barnehager skal oppdage og kartlegge hvilke innsatser barna har behov for, og de skal raskt gi støtte. I forarbeidene til ny rammeplan gir myndighetene uttrykk for klare ønsker om å gi barn tidlig hjelp og barnehagers ansvar i dette arbeidet. Ut fra hva barn har behov for og krav på, vil Kunnskapsdepartementet at barnehagen skal gjøre bevisste valg, sette inn tiltak, og vurdere effekten av dem og justere dem etter barnets behov (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 55). Tidlig innsats slik det beskrives, forutsetter, slik jeg ser det, løpende vurderinger og dokumentasjon. Tidlig innsats er en viktig målsetting i det såkalte *0-24-samarbeidet*:

Målet med 0-24-samarbeidet er å sørge for at flere barn og unge utvikler god helse, gjennomfører utdanningsløpet og gis det nødvendige grunnlaget for en god tilknytning til arbeidslivet. For å nå målet er det avgjørende at utsatte barn og unge oppdages og hjelpes så tidlig som mulig. (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 81)

Kunnskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Barne-, likestillings-, inkluderingsdepartementet og Arbeids- og sosialdepartementet, og tilhørende direktorater inngår i samarbeidet. Utdanningsdirektoratet fikk koordineringsansvaret og Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) fikk oppgaven med å følge prosessen og fasilitere direktoratenes arbeid.

I Meld. St. 44 (2008-2009) beskrives hvordan Norge betraktes som en kompetansenasjon og hvordan barnehagen inngår i sammenhengen mellom utdanningslinja og arbeidslinja. Jeg redegjør nærmere for dette i kapittel 2.5. *0-24-samarbeidet* viser at ikke alle barn får tidlig nok og helhetlig hjelp. Samarbeidet skulle avsluttes i 2020, men er forlenget på grunn av Covid-19 pandemien. *0-24-samarbeidet* har hatt stor betydning for å samordne hjelp og tjenester til barn og unge i framtida. I proposisjon til Stortinget, *Endringer i velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator)* (Prop. 100 L (2020-2021)), foreslås lovendringer i 14 lover for å styrke samarbeidet for barn og unge. Om formålet står det: «Formålet med endringene er å styrke oppfølgingen av utsatte barn og unge og deres familier gjennom økt samarbeid mellom velferdstjenestene» (s. 7). Det er kommunen som får et overordnet ansvar for det forebyggende arbeidet for barn og unge, og alle tjenester skal forplikte seg til å bidra når barn og unge som mottar hjelp fra to eller flere tjenester trenger en person som koordinerer samarbeidet mellom tjenestene. For barnehagers del foreslås en ny § 2 b i barnehageloven (2005) om samarbeid og samordning.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 19 (2015-2016)) retter med stortingsmeldingen *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*, også søkelyset på helse, utdanning og arbeidsliv som felles målsetting i det tverrdepartementale samarbeidet. Overgangen mellom barnehage og skole, og menneskenes livsløp er vektlagt i stortingsmeldingen.

I den nordiske barnehagemodellen er verdier som ivaretagelse av barndommens egenart og egenverdi grunnleggende. For å ta hensyn til barns beste og sikre dem god fysisk og psykisk helse, er barnehagen viktig i arbeidet for å hindre svikt i barnas omsorgs- og livssituasjon. Avdekking av vold, omsorgssvikt og overgrep er et annet tverrdepartementalt satsningsområde som har betydning for kartleggingsarbeidet i barnehagen, og samarbeidet mellom den og andre tjenester for barn.

Helsestasjonen er en viktig samarbeidspart for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Før et barn begynner i barnehage, skal det legges fram en erklæring om barnets helse (barnehageloven, 2005, § 50), for eksempel fra helsestasjonen, via foreldrene, om hvorvidt barnet har gjennomgått ordinære undersøkelser der. Helsestasjonen reguleres av *Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjeneste* (2018), og det er etablert et program for oppfølging av barns fysiske, psykiske og sosiale helse. Programmet inkluderer barn og foreldre, der helsesykepleierne skal bistå som støtte til

foreldre i deres rolle overfor barnet, veilede dem til et utviklingsfremmende samspill med barna, forebygge, avverge og avdekke omsorgssvikt, vold og overgrep, og de skal avdekke utviklingsavvik hos barn og bidra slik at barna blir henvist til tjenester som har kompetansen de trenger (Helsedirektoratet, 2016, s. 35). Barn har rett til helsehjelp i kommunen de bor og til helsekontroll. Foreldrene plikter å bistå barnet slik at det deltar i helsekontrollen (pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, § 6-1). Helsestasjonen skal, som andre tjenester for barn, rette oppmerksomheten mot tidlig innsats, og har en unik posisjon overfor barn, fordi denne tjenesten vanligvis er den første barna kommer i kontakt med.

Som en del av det å kunne gi tidlig innsats, presiserer myndighetene at den kommunale pedagogisk psykologiske tjenesten (PPT) skal bistå barnehagene med «spesialutdannet personale» i kartleggingsarbeidet med barn som har vansker (Høigård et al., 2009, s. 57). PPT skal bistå med oppfølgingen av barn, og de har ansvar for å veilede barnehagen når de ber om det, jf. barnehageloven (2005, § 33). Ved behov, skal PPT utrede barnet, skrive en sakkyndig vurdering og foreslå vedtak om oppfølging (barnehageloven, 2005, § 34 og 35).

Guldbrandsen og Eliassen (2013) finner at 95 prosent av barnehagene har etablert et samarbeid med PPT.

2.3.2 Å fremme barns omsorgs- og livssituasjon

I rammeplanen pålegges barnehagen å samarbeide med barnevernet

(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Opplysningsplikten til barnevernet er hjemlet i § 48 i barnehageloven (2005). Av lov om barnevernstjenester § 6-4 framgår det at «offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt gi opplysninger til kommunens barnevernstjeneste når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt».

Betydningen barnehagen i dag har fått i arbeidet med å forebygge omsorgssvikt og ulike former for overgrep er blitt etablert i løpet av mange år, jf. blant annet Justis- og beredskapsdepartementets (2012: 15) melding til Stortinget om *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner: Det handler om å leve* (Meld. St. 15 (2012-2013)) og i *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt* (NOU 17: 12). Slik jeg vurderer det, er denne NOU 'en av de viktigste offentlige utredningene som er utarbeidet om denne problematikken, fordi utredningsutvalget har vurdert alle tjenestene for barn i sammenheng, og påpekt nødvendigheten av at tjenestene

samarbeider. Utvalget vektlegger en del felles temaer som det er nødvendig at alle som jobber med barn utvikler høy kompetanse på, og som er viktige for barns psykiske og fysiske helse. Utvalget peker på kompetanseområder som samtaler med barn om vanskelige temaer, samarbeid mellom tjenester for barn, økt forståelse av bekymringstegn barn viser, foreldres sårbarhet og kollega- og lederstøtte. Utvalget bak utredningen bekrefter at problemene ofte begynner i tidlig barnealder og at hjelpeapparatet svikter i håndteringen av disse sakene (NOU 17: 12, s. 40).

Barnehagen er et viktig sted for barna i det forebyggende arbeidet for å forhindre krenkelse og mobbing, men også for å forhindre alvorlige belastninger og skjevutvikling. Barnehagen er en viktig beskyttende arena der risikofaktorer kan oppdages og håndteres, slik at de ansatte i samarbeid med foreldre og andre tjenester for barn, forhindrer nødvendigheten av at den kommunale barnevernstjenesten må sette inn omfattende tiltak. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11) beskriver at kunnskaper om alvorlige situasjoner er en del av grunnlaget for de ansatte, og påpeker den viktige posisjonen barnehager har når det gjelder mulighet for å forebygge, oppdage, og motta informasjon om omsorgssvikt, vold og overgrep. Kartlegging, vurdering og dokumentasjonen kan være av stor betydning for å avklare om barnet kan ha behov for bistand og tiltak fra barnevernet eller andre tjenester.

Barnehageloven (2005, § 18, andre ledd) sier at barn som har tiltak etter barnevernloven, § 4-4, andre og fjerde ledd, om pålagte hjelpetiltak, og § 4-12, om omsorgsovertakelse, har rett til å bli prioritert for plass i barnehage. Dette betyr slik jeg oppfatter det, at andre tjenester for barn i stor grad er avhengige av at barnehagen oppdager og bringer videre kunnskap som har betydning for innsikt i svikt i et barns omsorgs- og livssituasjon. På den andre siden er barnehagen selv avhengig av å få informasjon om barnas situasjon for å kunne bistå på best mulig måte. Barnehagens kartleggingsoppgaver må, etter mitt skjønn, primært innebære at de skal observere barn og foreldre hver for seg og i samspill, men også snakke med dem om vanskelige forhold. Observasjoner av samspillskvaliteten mellom barn og foreldre, hvordan foreldrene ivaretar barnets behov for mat, klær, hygiene og mulighet for å delta i planlagte aktiviteter i og utenfor barnehagen, vil være noen områder som de ansatte skal kartlegge.

2.4 Barns utvikling og læring

Barns oppvekst skal preges av trivsel, lek og vennskap, og de ansatte skal ha en grunnholdning om at alle barn er kompetente (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Det

kompetente barnet, barnets perspektiv og hensynet til barnets beste er grunnleggende i det etablerte barneparadigmet om barn som meningsbærende fortolkere og innebærer en forståelse av at barn blir påvirket av, men også selv påvirker, sine omgivelser (Samuelsson & Carlsson, 2009; Samuelsson et al., 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017a), slik det for eksempel er formulert i rammeplanen: «Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Utviklings- og læringsmiljøet i barnehagen skal gjenspeile denne gjensidige påvirkningen, og i den nordiske modellen konkretiseres dette med de fire sentrale begrepene lek, omsorg, læring og danning, som har en innbyrdes påvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7).

2.4.1 Omsorg, lek, læring og danning

Når det gjelder begrepet omsorg, står følgende å lese i rammeplanen: «I barnehagen skal alle barna oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). Barna skal motta omsorg, de skal få mulighet til å gi omsorg, og de skal utvikle tillit både til seg selv og andre. Omsorg er grunnleggende for utvikling av trygghet, trivsel, empati og nestekjærlighet, og det er en etablert forståelse i vårt samfunn at dette er forutsetningen for at barn skal lære best mulig. Ifølge Tholin (2011, s. 65, 68) er læring avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom barnet og barnehagelæreren (eller assistenten). Hun påpeker at omsorg er etiske handlinger fra pedagogenes side og handler om følelsesmessige bånd og tilknytning mellom mennesker. Johansson (2002) finner i sin forskning at barna selv viser hverandre omsorg allerede i ett års alderen. Innenfor omsorgsbegrepet, slik det omtales i rammeplan for barnehager, legges det vekt på vennskap, og omsorg innebærer at de ansatte skal møte barna med empati, og at barna selv utvikler evnen til empati og tilgivelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8).

Omsorg er grunnleggende og en vesentlig del av barnas allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). De barnehageansatte må løpende holde et øye med barna og vurdere hvorvidt intensjonen med innholdet i omsorgsbegrepet som en forutsetning for en god psykisk helse, trivsel, og for all utvikling og læring, innfris.

Artikkel 31 i barnekonvensjonen (2003, s. 24) gir barn rett til lek, hvile, fritid og deltakelse i kulturliv. Leken har en egenverdi og i FNs barnekomité's kommentar nr. 17 (2013, s. 3) poengteres det hvor viktig det er å ivareta «[...] behovet for å skape tid og rom for barn til å engasjere seg i spontan lek, rekreasjon og kreativitet [...]». Leken skal være en kontekst for barnas utvikling og læring og for den sosiale og språklige samhandlingen mellom barna, og

mellom barna og de ansatte. Leken har betydning i kartleggingssammenheng fordi det presiseres i rammeplanen at de ansatte skal tilrettelegge for å utvikle leketemaer og de skal «observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20).

Rammeplanens vektlegging av samhandling og de ansattes støtte til barna, kommer fram ved at de skal veilede barna i samspill, men samtidig være bevisste på sin deltakelse i barnas lek. Myndighetene presiserer at det skal etableres et miljø der barn utvikles og lærer gjennom lek, og der barns individuelle behov kan identifiseres, men samtidig skal de ansatte gi plass til barnas frie og egeninitierte lek. Børhaug et al. (2018, s. 39), som har samlet foreliggende kunnskap om barnehagelærerrollen og redegjort for hvordan de mener at profesjonen kan utvikles, hevder at dette er et spenningsfelt barnehagelærere står i. Kartleggingen innebærer derfor at de ansatte vurderer seg selv og sin deltakelse.

Barn anerkjennes som subjekter, og deres erfaringer, ulike meninger og tanker skal ivaretas ved at de ansatte inviterer barna til utforskende samtaler. Utviklingen av en positiv selvforståelse knyttes i barnehagens rammeplan til omsorg og lek i gjensidige prosesser mellom barn og ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 21). Danning inngår som et viktig element i barns generelle helse og knyttes til barnehagens formål om å fremme vennskap, fellesskap, kommunikasjon og språk. Danningsprosessen er individuell, men barna er avhengig av gjensidige anerkjennende relasjoner. Dialoger med barn er derfor avgjørende for å få kunnskap om deres opplevelse av mening, selvforståelse og identitet, og inngår som en del av kartleggingen og vurderingen for å kunne ivareta hensynet til barnets beste. I det ligger det en forståelse av at en god danning prosess er en indikasjon på høy grad av trivsel og god psykisk helse.

Læring og danning er en del av barnas allsidige utvikling. I sammenheng med at barnehagen ble en del av utdanningsforløpet i 2006, oppnevnte regjeringen et utvalg ledet av Inga Bostad for å gjennomgå formålet med opplæringen og formålet med barnehagen. Bostadutvalget (NOU 2007: 6) diskuterer danning som begrep i barnehagesammenheng, og bygger videre på rapporten *Klar, ferdig, gå* (Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, 2005), der danningbegrepet favner bredere enn «oppdragelse». I danningbegrepet slik det brukes i rammeplanen i dag, inngår blant annet at barn får meningsfulle opplevelser og støtte i sin identitetsutvikling og utvikling av positiv selvforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 21). Begrepet danning er innført til erstatning for «oppdragelse».

2.5 Barnehagen er en del av utdannings- og arbeidslinja

Så langt har jeg redegjort for noe av hva hensynet til barnets beste handler om i barnehagesammenheng, og at norske myndigheter anerkjenner barnet som en aktør som skal få omsorg, tid til å leke og lære, og å være i en dannelsingsprosess hvor det påvirker omgivelsene i kraft av hva det er her og nå. I det følgende skal jeg belyse barnehagen som arena for utdanning og forberedelse til arbeid.

2.5.1 Barna skal være godt forberedt når de begynner på skolen

Jeg vil først redegjøre for fagområdene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og sette de i sammenheng med oppmerksomheten barn og unges utdanning har fått i det norske samfunnet, og for hvordan barnehagen kan forstås som mer og mer dreies i retning av forberedelse til skolen og skolefagene, slik blant andre Thoresen (2017, s. 4) skriver.

Barnehagens sju fagområder sammenfatter hva en helhetlig utvikling innebærer og er spesifiserte i rammeplanens kapittel ni. Jeg minner om hvilke de er. De fire første inkluderer kommunikasjon, språk og tekst; kropp, bevegelse, og helse; kunst, kultur og kreativitet; samt natur, miljø og teknikk. Om det femte fagområdet, etikk, religion og filosofi, sies at: «Gjennom å samtale om og undre seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål skal barn få anledning til selv å formulere spørsmål, lytte til andre, reflektere og finne svar» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 55). De to siste fagområdene er nærmiljø og samfunn – der barn skal utvikle en forståelse av seg selv som en del av nærmiljøet og som deltaker i et større samfunn – og antall, rom og form – der barn skal utvikle en forståelse for matematikk. Barnas læringsprosesser pågår i alle oppgaver og situasjoner i hverdagen, og skoleforberedende kompetanser inngår som en del av en helhetlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22 og 37).

Sosioøkonomiske gevinster og utjevning av sosiale forskjeller påpekes i flere stortingsmeldinger som bakgrunn for å rette oppmerksomheten på det forbyggende arbeidet og tidlig innsats, jf. blant andre St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10).

Brenna-utvalget ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for å utrede det pedagogiske tilbudet til førskolebarn og foreslår i *Med forskertrang og lekelyst* (NOU 2010: 8, s. 29) at det utvikles mål for hva *alle* barn skal utvikle av basiskvalifikasjoner i språk, lesing, skriving og regning. Andre utviklingsoppgaver som trygg tilknytning, relasjonsferdigheter, kommunikasjonsferdigheter og regulering av følelser, beskrives ikke som basisferdigheter.

I en særmerknad i NOU (2010: 8, s. 139) anbefaler utvalgsmedlemmene Ogden, Fagerli, Mogstad og Raundalen at faglige mål følges opp av systematisk kartlegging. De hevder at kartlegging øker muligheten for å oppdage barn som trenger «særskilt oppfølging», og at kartlegging vil være vesentlig for å innhente dokumentasjon om hvorvidt barnehagene har nådd målene.

Som en del av sitt arbeid, ga Brenna-utvalget Rambøll Management (2010) i oppdrag å kartlegge det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter for de eldste barna i barnehager. Senere har Rambøll Management gjennomgått forskningen som foreligger, og undersøkt hvordan barnehager arbeider med realfag (Rambøll, 2014). Basert på rapporter fra Brenna-utvalget og Rambøll Managements realfagskartlegging, foreslo Kunnskapsdepartementet å satse på realfag i barnehagen og la fram *Realfagstrategi - Tett på realfag - Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen* (2015–2019). Myndighetene satser på realfag i barnehagen som en del av grunnopplæringen, men leken har fortsatt en egenverdi og skal være utgangspunktet for barnas læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20).

Ordlyden i rammeplanen fra 2017 er endret fra bør til skal for mange av oppgavene, og myndighetene presiserer at barnehager er en del av barns og unges utdanningsforløp ved å tydeliggjøre sammenhengen mellom barnehage og skole: Fagområdene i rammeplanen er «... i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 47). Rammeplanen gjenspeiler norske myndigheters syn på Norge som en kompetansenasjon. De ansatte i barnehager, barnas foreldre, og pedagogene i skolen er forpliktet til å samarbeide for å sikre at barna får en god overgang fra barnehage til skole (barnehageloven, 2005, § 2a; opplæringslova, 1998, § 13-5, føyd til i lov 8. juni 2018 nr. 29; friskolelova, 2003, § 5-5, føyd til i lov 8. juni 2018 nr. 29).

Alle verdier og temaer som reflekteres i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) skal jobbes med under hvert av fagområdene, og barna skal stimuleres til undring og utprøving: «Barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle fagområder gjennom undring, utforskning og skapende aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 48). Hensynet til barnets beste er grunnleggende og skal prege alt barnehagen gjør innenfor fagområdene. Med mulighet til lokale variasjoner, definerer barnehagene selv hva de vil legge vekt på innenfor fagområdene, men begrepet utvikle fordrer en systematisk oppfølging for å få kunnskap om det enkelte barnets progresjon.

I sammenheng med kartlegging, er det interessant at myndighetene legger seg tett opp til skolens fagområder for hva elevene skal lære. Slik jeg oppfatter deler av barnehagedebatten, stilles det kritiske spørsmål om hvorvidt barnehagen er i ferd med å bli mer lik skolen, og at barnehagebarnas fungering skal kartlegges slik elevenes faglige nivå blir, jf. for eksempel nasjonale tester i lesing, regning og engelsk på 5., 8. og 9. trinn og PISA-undersøkelsene (*Programme for International Student Assessment*) – en internasjonal komparativ undersøkelse av hvordan 15-åringer bruker kunnskaper i lesing, matematikk og naturfag, uten at det tas hensyn til nasjonale læreplaner³.

Når det gjelder fagområdene i rammeplan for barnehager er Thoresen (2017) en av flere forskere som er kritisk til utviklingen i den norske barnehagen. Hun stiller spørsmål ved om det foregår en forskyvning fra den nordiske barnehagemodellen mot modeller som amerikanske, asiatiske og europeiske barnehager bygger på. Det er en økende erfarings- og kunnskapsutveksling mellom Norge og andre land. Myndighetenes syn på observasjon og dokumentasjon i norske barnehager, lek og læring, vektleggingen av realfag og rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017a) inndeling i fagområder, styrker inntrykket av en forskyvning mot andre lands «instruksjonspedagogikk» (Thoresen, 2017, s. 4). Børhaug et al. (2018, s. 245) finner på sin side ingen studier som tyder på at barnehagen er faginndelt slik skolen er organisert, og at forskning dokumenter en begrenset bruk av instruksjonspedagogikk.

Norge samarbeider med OECD om en felles europeisk standard for kunnskap og utdanning. Norge kvitterer med en tilpasning, men møter bred nasjonal kritikk. Et viktig moment når vi skal tilpasse oss, er at vi ikke mister det særegne ved oss selv. Det er dette jeg oppfatter at blant andre Thoresen (2017) stiller spørsmål ved – om norske myndigheter er i ferd med å miste mange av verdiene om en helhetlig utvikling i den nordiske barnehagemodellen ut av syne. Det er flere som er kritiske til et stort omfang av kartlegging i barnehagen, blant andre Pettersvold og Østrem (2012).

Både barnehage- og skoleforskere har lenge forsøkt å vise hvordan barnas relasjonskompetanse er forutsetningen for all læring. Åmot (2012) og Løvlie (2013) er blant dem som diskuterer dette, henholdsvis i barnehage- og skolesammenheng. Barnehagen skal

³ https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/hva_er_pisa.pdf

sørge for et stimulerende miljø for «å leke, utforske, lære og mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22). Det vektlegges at læring skal skje på barns premisser, men også at de ansatte skal introdusere mulige temaer som fremmer barnas helhetlige utvikling.

2.6 Barnehagen skal arbeide systematisk

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37) står det at alt det pedagogiske innholdet skal gjennomføres ut fra en systematikk. Oppfølgingen av individuelle barn skal også gjennomføres systematisk, og det knyttes an til tidlig innsats der barn kan trenge at de ansatte arbeider «[...] særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 50).

Innenfor mandatet barnehagen har, skal oppgavene gjennomføres planmessig og rutinemessig for å sikre barns helhetlige utvikling. Dokumentasjonen skal vise hvordan kravene i barnehageloven (2005) og rammeplanen oppfylles og skal ligge til grunn for vurderinger av arbeidet: «... det pedagogiske arbeidet skal beskrives, analyseres og fortolkes ut fra barnehagens planer, barnehageloven og rammeplanen ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 38). Dokumentasjonsarbeidet til barnehagene skal være slik at både foreldrene, kommunen og lokalmiljøet forstår tilbudet og får informasjon om hva barna gjør der, lærer der og hva de opplever der (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 39).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) legger føringer for hva de ansatte må ta utgangspunkt i, og at de skal samarbeide med barna og foreldrene, når de skal planlegge hverdagen og det pedagogiske innholdet: «Planleggingen må baseres på kunnskap om barns trivsel og allsidige utvikling, individuelt og i gruppe. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37). Hva som står her om planleggingsarbeidet, fordrer slik jeg forstår det, gjensidighet mellom barnets perspektiv og et barneperspektiv, fordi det faglige kunnskapsgrunnlaget til de ansatte, og kunnskaper om barna og foreldrene, inngår i vurderingsgrunnlaget.

Parallelt med satsning på en pedagogisk innrettet barnehage, tidlig innsats, barnas helse og utvikling, utdanningslinja og samarbeid med andre instanser, mener norske myndigheter at arbeidet skal utføres av mer kvalifisert personale enn i dag.

2.7 Økt kompetanse

I Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008-2009)) anbefales at barnehageassistenter får mulighet til å gjennomføre barnehagelærerutdanning. Det anbefales å gi veiledning til nyutdannede barnehagelærere det første året de er i arbeid. Øie-utvalgets gjennomgang av barnehageloven (2005) foreslår i utredningen *Til barnas beste: Ny lovgivning om barnehagene* (NOU 2012:1) en rekke forbedringer som har betydning for kvalitet og kompetanse i barnehager, ivaretagelsen av hensynet til barnas beste og deres rettigheter, samt økt pedagogitetthet.

OECD (Engel et al., 2015; Meld. St. 19 (2015-2016)) anerkjenner den nordiske barnehagemodellen og norske myndigheter for å ha en intensjon om å inkludere barnets perspektiv. Norge anerkjennes også av OECD for å inkludere barnehager som en del av barns og unges utdanningsforløp med et tydelig pedagogisk innhold og vektleggingen av barnehagen som læringsarena. OECD avdekker også store forskjeller på kvaliteten blant barnehagene i Norge. I rapporten hevdes det at de norske barnehagene mangler kompetanse hos ansatte, og det anbefales at Norge bør øke andelen av kvalifisert personale (Engel et al., 2015, s. 74).

I den norske regjeringens strategi for kompetanse og rekruttering i barnehager *Kompetanse for framtidens barnehage (2014-2020)* (Kunnskapsdepartementet, 2013), beskrives satsingsområder for barnehagenes kompetanseutvikling. Flere assistenter skal få bedre innsikt i hva barnehage er. Det skal rekrutteres flere, en skal forsøke å beholde allerede tilsatte barnehagelærere og det skal gis mulighet for at flere kan ta en mastergrad. Videre skal det tilrettelegges for at assistenter kan ta fagbrev eller barnehagelærerutdanning.

Barnehagene skal være lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37, 38). Barnehagen skal være et sted med et godt språkmiljø, og ivaretagelsen av barna med særskilte behov skal styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2013 s. 10; Børhaug et al., 2018, s. 9).

Strategien er revidert i januar 2018, *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018–2022)* (Kunnskapsdepartementet, 2017b), med den hensikt å støtte og realisere rammeplanens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Alle ansatte i barnehager skal øke sin kompetanse både individuelt og kollektivt. Områdene som Kunnskapsdepartementet ønsker økt kompetanse på er for eksempel tidlig innsats, observasjon, planlegging, vurdering og dokumentasjon, tverrfaglig samarbeid, veiledning og utviklings- og endringsprosesser (2017b, s. 17).

Myndighetene vil også styrke kompetansen om vold og overgrep blant ansatte som jobber med barn, unge og familier, jf. *Opptappingsplan mot vold og overgrep (2017–2021)* (Prop. 12 S (2016–2017)) og *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018–2022)* hvor det står at «... rammeplan presiserer at barnehagepersonalet skal observere og vurdere barnas omsorgs- og livssituasjon og ved behov ta nødvendige grep» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Opptappingsplanen følges årlig opp og regjeringen mottar rapporteringer fra Barne- og familieministeren og Justis- og beredskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet.

2.8 Oppsummering

Jeg har presentert barnehagen som institusjon, samfunnsmandatet og faktorer som har betydning for kartleggingsarbeid og barnets perspektiv. Redegjørelsen viser at barnehagehverdagen består av komplekse oppgaver for de ansatte ettersom barnehagen har mange sosialpolitiske formål, er et sentralt familie- og integreringspolitisk tiltak, og en viktig beskyttende arena der risikofaktorer skal oppdages tidlig. Det pedagogiske innholdet bygger på en nordisk barnehagemodell hvor barn skal ivaretas ut fra et helhetlig utviklings- og læringssyn. Sentrale begreper i barnehagelovens formålsparagraf er omsorg, lek, læring og danning. Områdene skal ses i sammenheng med hverandre, og ivareta barnas behov i alle daglige aktiviteter.

Barnehagens mandat har i løpet av de siste to tiårene fått et økt fokus på barnas helhetlige utvikling og barnehagen som læringsarena. Den pedagogiske orienteringen er synliggjort i rammeplanens sju fagområder som gjenspeiler skolens fagoppdeling. I alt barnehagen foretar seg skal hensynet til barnets beste ivaretas, der barnets perspektiv er fundamentalt.

Barnehager skal jobbe innenfor et forebyggende perspektiv, og gi barna tidlig hjelp ved å avdekke barnas behov for støtte. Dette gjelder alle utviklingsområdene for barn, og det innebærer også oppgaver som har til hensikt å avdekke mistriksel, krenkelser og om barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt, vold og overgrep. I den sammenheng skal de samarbeide med foreldre, foresatte og skolen, og med andre hjelpetjenester for barn.

Rammeplanen for barnehagen gir sentrale føringer, men også muligheter for barnehagene til å velge egne lokale måter å innfri kravene på. Den har tydelige linjer til relevant forskning og

faglitteratur, og innholdet kan forstås som å være forankret i et sosiokulturelt perspektiv, der utvikling skjer i gjensidig samhandling mellom mennesker, og i relasjon til omgivelsene. For å ivareta oppgavene skal ansatte øke sin kompetanse gjennom mer opplæring og veiledning.

Et planmessig og rutinemessig kartleggings- vurderings- og dokumentasjonsarbeid som skal sikre barn helhetlig utvikling er knyttet til barnehagens forebyggende funksjon, og ser ut til å gå i flere retninger: Barnehager skal analysere og fortolke barnas utvikling, planlegge innholdet i hverdagen med utgangspunkt i barnas behov innenfor alle fagområdene, og dokumentere hvordan de har nådd de generelle målsettingene innenfor mandatet. Slik jeg oppfatter det, handler dette om å ha en generell oversikt over det pedagogiske innholdet slik at det skal være mulig å planlegge for ivaretagelsen av mulighetene barna skal gis, og å observere barn som kan vise seg å ha behov for ekstra støtte og hjelp. De ansatte skal i så fall kartlegge barnet nærmere for å få kjennskap til hva dette handler om, gi barnet den støtten det trenger i barnehagen og vurdere effekten av støtten de gir, og dokumentere barnets utvikling. Pedagogene skal også bistå i avdekking av omsorgssvikt. Ut fra barnehagelærernes og assistentenes rolle overfor barna i hverdagen, må kartlegging også handle om de ansattes kartlegging av seg selv.

Neste kapittel handler om hvordan kartleggingsarbeid skal forstås i min studie.

Kapittel 3 Kartlegging av barn i barnehager

3.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for hva kartlegging innebærer i forskningsprosjektet mitt. Med den forebyggende funksjonen barnehagen har, og hva som står om observasjon, vurdering, dokumentasjon og tidlig innsats i rammeplanen, kan det være hensiktsmessig å dele kartleggingsarbeidet i tre, knyttet til de tre etablerte nivåene av forebyggende arbeid – primær, sekundær og tertiær forebygging, slik Lyngseth (2020a, s. 17) gjør.

Kartleggingsnivåene Lyngseth (2020a, s. 18) beskriver, er universell kartlegging, selektiv kartlegging og utredende kartlegging. I min studie retter jeg oppmerksomheten både mot universell og selektiv kartlegging, slik den beskrives og/eller observeres i intervjuer med informantene, på avdelingsmøter med noen av informantene, og i barnehagehverdagen.

Deretter redegjør jeg for kartleggingsmåter som kan være relevante både på et universelt nivå, det vil si for hele barnehagen og grupper av barn, for å ivareta både barnas, foreldrenes og de ansattes innflytelse på kartleggingen, og på et selektivt nivå for kartlegging av spesifikke barn. Det vil da dreie seg om ulike typer observasjoner, samtaler med barn, med foreldrene, og refleksjoner blant de ansatte. Jeg redegjør for hvordan blant andre Taguchi (2015) hevder at pedagogisk praksis i barnehager er en type kvalitativ og dynamisk kartlegging av både felleskapet og det individuelle barnet. Jeg skal også redegjøre for anbefalinger fra blant andre Nielsen (2014), Lyngseth (2020a) og Pettersen (2020) om å bruke både kvalitative og kvantitative kartleggings- og observasjonsmåter, og jeg redegjør også for en kvantitativ tilnærming med standardiserte kartleggings skjemaer. I denne sammenhengen presenteres to kartleggings- og observasjonsskjemaer, TRAS og Alle Med, som ifølge Børhaug et al. (2018, s. 143) brukes av mange barnehager i Norge. Verktøyene brukes av fire av de ansatte i min studie. Videre redegjør jeg for momenter innenfor kartlegging spesifikt for det selektive nivået, hvor de ansatte har definert en videre og utdypende kartlegging av individuelle barn. Deretter redegjør jeg for etiske sider og mulige feilkilder ved kartlegging.

3.2 Hva kartlegging handler om i studien

I dette underkapittelet presenterer jeg hva «kartlegging» omfatter. Jeg bringer inn områder for observasjon, vurdering og dokumentasjon som er beskrevet i rammeplan for barnehagen, og hva forskningen og faglitteraturen sier om kartleggingsarbeid. Jeg redegjør for ulike kartleggingsmåter innenfor universell og selektiv kartlegging, samt etiske sider ved kartlegging.

3.2.1 Universell kartlegging

Universell kartlegging dreier seg om kartlegging av store grupper barn (Lyngseth (2020a, s. 17). Observasjons- og vurderingsoppgavene som er beskrevet i rammeplanen for barnehager innebærer - slik jeg forstår dem - først og fremst generelle observasjoner av barna. Dette er ustrukturerte, eller usystematiske observasjoner av det individuelle barnet, av barnegruppen, og av barnet sammen med foreldrene eller foresatte, samt observasjoner av barn i samhandling med ansatte. Dette er løpende observasjoner som gjøres for å følge med på hva som skjer i øyeblikket, hvor de ansatte handler umiddelbart når det er nødvendig. Dette samsvarer med Lyngseths beskrivelse (2020c, s. 53). Slike øyeblikks-tilstander av hva barn, foreldre og kolleger gjør i barnehagehverdagen kan de ansatte observere fra utsiden, eller gjennom observasjon der den enkelte ansatte samhandler med barn og foreldre. Hva de ansatte observerer kan noteres og bringes videre til nye observasjoner, til samtaler og diskusjoner, og er grunnlaget for planleggingen av innholdet i hverdagen og av hvilke tiltak de ansatte vurderer er nødvendig å sette inn for barna.

Universell kartlegging kan også gjøres i form av strukturerte og systematiske kartlegginger, der de ansatte kan bruke ulike verktøy for å systematisere hva de observerer, og for å få en oversikt over barnegruppen innenfor ulike temaer barnehagen jobber med. Strukturerte observasjoner innebærer at de ansatte på forhånd har definert hva de vil observere. Det kan dreie seg om registreringer av hvordan kommunikasjonen mellom ansatte og barn er, og registreringer av samhandlingskompetansen mellom barn. Slike registreringer vil fungere som arbeidsverktøy for de ansatte som har til hensikt å jobbe målrettet med hele barnegruppen og seg selv som profesjonelle.

3.2.2 Observasjoner av barn

Vektlegging av pedagogisk dokumentasjon kom inn i den nye rammeplanen som en del av barnehagens kartleggings- og observasjonsarbeid. Det som der sies om dokumentasjon, dreier seg – slik jeg forstår det – om det samme som Windsvold & Guldbrandsen (2009) betegner som systematisk arbeid med praksisfortellinger – der erfaringer de profesjonelle gjør vurderes kritisk underveis, og i etterkant.

Hillevi Lenz Taguchi (2015) hevder at den pedagogiske dokumentasjonen handler om de ansattes kommunikasjon, at de synliggjør og kritisk evaluerer sin praksis (s. 62). Doverborg et al. (2015, s. 112) forstår pedagogisk dokumentasjon i sammenheng med tre begreper. Det første er å «få øye på» - lytte til barna og observere dem for å forsøke å forstå deres virkelighet. Det andre er «analyse», som innebærer å evaluere det som er dokumentert. Det tredje er å «utvikle», som for Doverborg et al. handler om at barna trenger støtte for å utvikle sine kunnskaper og om hvordan de skaper mening i aktiviteten som pågår. Emilson og Samuelsson (2012, s. 3) argumenterer for at pedagogisk dokumentasjon kan brukes til å lete etter hva barn mestrer og hvilket potensial barnet har. Samuelsson og Carlsson (2009, s. 40) hevder at pedagogisk dokumentasjon er et verktøy som skal hjelpe de ansatte til å se det individuelle barnet.

Både Taguchi (2015), Doverborg et al. (2015), Emilson og Samuelsson (2012) og Samuelsson og Carlsson (2009) hevder at pedagogisk dokumentasjon kan bety at de ansatte skriver om sine pedagogiske handlinger og erfaringer og deler dem med kolleger og evaluerer i etterkant, men også at de ansatte justerer sin samhandling med barna mens den pågår. Dette betyr at barna får utforske seg selv og verden de er i ut fra sitt ståsted, og at de profesjonelle justerer seg slik at det blir mulig for barna å skape mening knyttet til det som pågår.

Taguchi (2015) er blant dem som er opptatt av pedagogisk dokumentasjon. Hun framhever en form for dokumentasjon hun henter fra Reggio Emilia-pedagogikken, og som innebærer et relasjonelt perspektiv. Kjernebegreper i pedagogikken er barnas identitet, verdi og kommunikasjon, subjektivitet og intersubjektivitet. Relasjoner og kommunikasjon betraktes som «navet» i pedagogikken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 39). Å skape mening er individuelt, og barnet skaper forståelse av seg selv og omverdenen i gjensidige interaksjoner med andre. Nielsen (2014) hevder at et relasjonelt perspektiv anerkjenner at barns kompetanser er situasjonsbetinget, og at kartleggings- og dokumentasjonsarbeid forutsetter gjensidighetsprosesser i relasjonen mellom barn og voksne.

For å la barnet komme i sentrum, har barnehagelærernes bevissthet og kompetanseutvikling stor betydning, og det legges vekt på å dokumentere samhandling med barnet. Taguchi hevder at pedagogisk dokumentasjon er hva vi gjør den til, men at: «Arbeid med pedagogisk dokumentasjon begynner alltid i midten, midt i den praksisen som allerede finnes, for å forstå, endre og utvikle den sammen med barna, slik at alle tenkelige og utenkelige muligheter kanskje kan bli virkelige» (Taguchi, 2015, s. 11). I dette ligger det samme grunnleggende synet som i et sosiokulturelt perspektiv, der barn og voksne er i gjensidige prosesser med hverandre og omgivelsene. Det er det sosiokulturelle perspektivet som ligger til grunn for dynamisk kartlegging, slik Lyngseth (2020c, s. 62) hevder. Dynamisk kartlegging foregår over tid der de ansatte vekselvis kartlegger, vurderer og utfører tiltaksarbeid.

En allmenn oppfatning av dokumentasjon er ifølge Taguchi (2015, s. 9) at den er retrospektiv: Pedagogene vet hvordan barn har fungert fram til nå og hvordan samhandlingen mellom barna og dem har foregått. Dokumentasjonsarbeidet er også prospektiv fordi det som erfares og dokumenteres kan tas inn i refleksjoner og utvikles til ny praksis.

Barnas og foreldres deltakelse og innflytelse i et framtidsrettet innhold i barnehager vektlegges både av politikere og av barne- og barnehageforskere. Taguchi (2015, s. 16) viser til Åberg (2006) som hevder at ansatte som bruker pedagogisk dokumentasjon, ideelt sett ikke trenger å vente til et avdelingsmøte for å diskutere og reflektere over hvordan de skal gå videre i arbeidet med barna. Hva den voksne trenger av innspill kan hun eller han få direkte fra barna ved å spørre dem: Hva nå? Hva tenker dere om dette? Hvordan skal vi løse dette? Denne arbeidsmåten legger opp til at voksne følger med på hva barnet interesserer seg for, hva det umiddelbart er opptatt av og hvordan det på sin unike måte utvikler seg og lærer. Det er «midt i denne praksisen» at barn, som fortolkere og meningsskapere, trenger språket sitt. Med pedagogisk dokumentasjon som arbeidsform framheves barns deltakelse. Dette utfordrer maktforholdet mellom voksne og barn, fordi barna anerkjennes som aktører, slik Taguchi (2015, s. 15) hevder.

3.2.3 Samtaler med foreldre

En løpende utveksling av informasjon mellom foreldre og ansatte om barnet er en sentral oppgave for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 29). Som en del av det generelle observasjonsarbeidet inngår samtaler mellom de ansatte om hva de til enhver tid observerer, og hvordan observasjonene bør gi retning for planleggingen av hverdagen.

Observasjonsarbeidet inkluderer samtaler med foreldrene med den hensikt å få en viss oversikt over grad av samsvar mellom hva de ansatte ser i barnehagen, og hva foreldrene observerer hjemme og i andre situasjoner, men også for å få fram kunnskap om barnet som nyanserer og utfyller kunnskapene om det.

Samtaler med foreldrene inkluderer planlagte rutinemessige foreldresamtaler, den løpende kontakten som skjer morgen og ettermiddag, og også samtaler når det oppstår et behov for det. Informasjonen de ansatte tilegner seg i løpet av hverdagen deles med foreldrene. På det universelle nivået skal de ansatte gi foreldrene innflytelse ved å be dem konkret informere om barnets behov, slik foreldrene eller de foresatte vurderer det. Foreldrene skal også få anledning til å komme med innspill og ideer til innholdet i hverdagen.

3.2.4 Samtaler med barn

Det daglige observasjonsarbeidet innebærer også samtaler med barna. På et universelt nivå består dette først og fremst av den daglige kommunikasjonen de ansatte har med barna, med utgangspunkt i hva de har observert fra utsiden, men også den kommunikasjonen som finner sted under samhandlingen mellom ansatte og barn i ulike aktiviteter. Det er med utgangspunkt i observasjon og kommunikasjon på dette nivået at de ansatte legger til rette for et primært forebyggende arbeid, der hele barnegruppen tas hensyn til. De ansatte observerer og danner seg et bilde av hvordan de kan planlegge og tilrettelegge for ivaretagelsen av alle verdiene rammeplanen legger opp til, blant annet «[...] barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Det er først og fremst på dette nivået at ansatte kan oppdage ulike forhold i barnefelleskapet, for eksempel om barn samarbeider og inkluderer hverandre, blir krenket eller mobbet (barnehageloven, 2005, §§ 41, 42 og 43). Børhaug et al. (2018, s. 8) skriver at dokumentasjons- og vurderingsarbeidet i barnehager først og fremst kan være til hjelp for å utvikle et systematisk arbeid og for den generelle sammenhengen mellom barns trivsel og utvikling i et pedagogisk læringsmiljø, ikke vurderinger av enkeltbarn. Samtidig er samtaler med individuelle barn en del av et primært forebyggende arbeid og inngår som en del av det universelle kartleggingsarbeidet, i tråd med at de ansatte skal «[...] observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 27).

Gamst (2017, s. 20) har utviklet «Den Dialogiske Samtalemetoden» (DCM) med utgangspunkt i sin forskning på dommeravhør av barn. Her skal jeg redegjøre for essensen av den delen av forskningen hennes som jeg mener har betydning for ansatte i barnehager.

Gamst (2017) er opptatt av barn som befinner seg i risikosituasjoner og barn som er utsatt for vold og overgrep. Hun hevder at barn trenger profesjonelle som snakker med dem på en måte som får dem til å tørre å fortelle fra sine erfaringer og livsverden. Hun argumenterer for at samtalemetoden DCM kan benyttes av profesjonelle i ulike tjenester som skal gjennomføre strukturerte samtaler med barn, men med nødvendige tilpasninger til formålet med samtalen. Dette betyr at den som utfører barnesamtalen må ha en viss kjennskap til barnet og ha vurdert hva barnet kan ha erfart. Gamst skriver: «Grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som innlevelsesevne ved empati, anerkjennelse, aktiv lytting og fleksibilitet er helt sentralt i samtalemetoden» (Gamst, 2017, s. 18). Å skape tillit og troverdighet, opptre med genuin interesse, og en holdning til, og en forståelse av, at barn er meningsbærende subjekter som skal tas på alvor, er etiske normer som den profesjonelle skal vise i praksis. Det er disse grunnleggende kommunikasjonsferdighetene, og de faglige og etiske holdningene hos den profesjonelle, som gjør at samtalemetoden kan benyttes i barnehagen når dagligdagse eller vanskelige temaer skal undersøkes og avdekkes (Gamst, 2017, s. 21 og 44).

DCM kan ifølge Gamst ha mange effekter, alt fra en terapeutisk effekt for traumatiserte barn til bearbeidende effekt for barn som opplever vanskelige livssituasjoner, og som støtte knyttet til dagligdagse hendelser, i for eksempel barnehagen (Gamst, 2017, s. 37 og 44). I tillegg betrakter Gamst (2017, s. 46) dialogiske samtaler med barn som generelt trygghetskapende, der barnet erfarer at det blir lagt merke til, blir hørt og blir forstått, om de profesjonelle vil tilrettelegge for det. Dialoger som tar utgangspunkt i et grunnleggende relasjonelt faglig perspektiv, bidrar slik til at barn etablerer trygge relasjoner til de ansatte. En side ved at barn opplever trygghet, kan være at de erfarer at voksne spør dem om hvordan de har det, hva de opplever og synes er vanskelig, både av vanlige dagligdagse temaer, og om alvorlige temaer. Et annet aspekt ved Gamsts forskning (2017, s. 55) og hennes relasjonelle utgangspunkt for forståelsen av barns utvikling, er at barn har kommunikasjonskompetanse. Slik jeg forstår henne, innebærer dette at mening skapes underveis i samtalen mellom barnet og den profesjonelle. I DCM er både barnet og den voksne aktører, der begge påvirker og blir påvirket av den andre og omgivelsene. Dette svarer til hva som er essensen i det relasjonelle og sosiokulturelle perspektivet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Med den

forebyggende funksjonen barnehagen har, kan DCM-samtalens innhold, mener jeg, tilrettelegge for at barn i større grad tør å åpne seg for dem som de har en trygg relasjon til.

3.2.5 Systematiske observasjoner

Pettersen (2020, s. 107) skiller mellom planlagte systematiske og uplanlagte usystematiske observasjoner i barnehagehverdagen. Jeg forstår rammeplan for barnehagen dithen at de ansatte skal ha en viss systematikk i alt som foregår. Det systematiske arbeidet er knyttet til observasjoner og kommunikasjonen med barn og foreldre – det universelle kartleggingsarbeidet foregår gjennom vekselvise observasjoner og tiltak både for barnegruppen som helhet, for grupper av barn, og individuelle barn, med en felles målsetting knyttet til forebygging og temaer barnehagen har på dagsordenen.

Systematisk arbeid står i sammenheng med rollen og oppgavene de ansatte har overfor barna og foreldrene, kompetansekravene de er tillagt, og i sammenheng med at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37 og 38). Kartlegging i barnehagen inkluderer derfor, vil jeg hevde, de ansattes kartlegging av egen praksis.

Observasjoner av hverandre i samhandling med barna, selvrefleksivitet, og tid til diskusjoner og refleksjoner blant personalet, kan bidra til økt kvalitet i samarbeidet mellom dem og med barna. Praksisteori defineres av Handal og Lauvås (1999, s. 19) som «en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis». Refleksjon rundt den enkeltes særegne praksisteori, det vil si alt den enkelte har av kunnskaper, erfaringer og verdier som benyttes, vil øke mulighetene for et bredere og nyansert bilde av barnet og barnegruppen.

Diskusjoner blant personalet kan virke kompetansehevende i seg selv, fordi de deler kunnskap med hverandre, lærer av hverandre, får nye ideer og mulighet til å korrigere seg i samhandlingen med barna kan økes. Argyris (1999, s. 8, 2000, s. 248) beskriver ulike nivåer av læring som «kretser». Disse kretsene er enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og deutrolæring, og foregår innenfor et innbyrdes forhold mellom medarbeidere og virksomhet i en lærende organisasjon. At de ansatte deler hverandres kunnskaper og erfaringer, vil, mener jeg, øke de ansattes bevissthet om etiske sider ved arbeidet i barnehagen, og om forbedringsområder.

Observasjoner av de ansatte vil kunne begrunnes i rammeplanens norm om å «Legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger» (Kunnskapsdepartementet,

2017a, s. 21), hvor målsettingen med observasjonen nettopp er å sette lys på og utvikle de ansattes kommunikasjon. Et eksempel på hvordan anerkjennende og utviklingsfremmende kommunikasjon kan operasjonaliseres, beskrives i den såkalte Marte meo metoden.

Marte meo handler i korte trekk om «en praktisk anvendelse av utviklingspsykologi» (Hafstad & Øvreeide, 2016, s. 204). Den voksne søker aktivt etter hva barnet signaliserer, sier eller gjør, fordi det danner utgangspunkt i analysene av hva barnet trenger av støtte. Den voksne skal ta ansvar for å starte, opprettholde og re-starte dialoger. Det krever at den voksne lar seg korrigere av initiativene barnet fører inn i dialogen for å opprettholde den. Gangen i Marte meo metoden er at den voksne søker informasjon om barnet og om hvor barnet har sitt oppmerksomhetsfokus, der det er en forutsetning at den voksne bekrefter barnet på initiativet. Etter en bekreftelse eller reaksjon fra den voksnes side, avventer den voksne et svar eller en reaksjon fra barnet. Den voksne benevner barnets initiativ, handling, reaksjon, svar eller følelser på en måte som blir bekreftende for barnet. Den voksne tar ansvar for interaksjonen med barnet slik at den blir en kommunikasjon der begge kommer til orde i flere omganger, og med en rytme som gjør det mulig for barnet å være aktivt med. Innenfor denne interaksjonsformen anerkjennes barnet som et subjekt.

3.2.6 Samtaler med andre tjenester

Barnehagen, ved styrer, skal etablere rutiner for samarbeid med andre tjenester som helsestasjonen, skolen, PPT og den kommunale barnevernstjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Helsestasjonen kan, med samtykke fra foreldrene, dele informasjon som kan være til hjelp når de ansatte i barnehagen skal bli kjent med barnet og planlegge og tilrettelegge hverdagen. PPT skal utrede individuelle barn, de skal bistå i oppfølgingen av barn, og de skal veilede barnehagen som system (barnehageloven, 2005, § 33, 34 og 35).

Det ble etablert tverrfaglige team i mange norske kommuner som følge av Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999 – 2006 (Prop. 63 (1997-1998)). Teamene består for eksempel av representanter fra helsestasjon, lege, PPT og barnevern. Som en del av den universelle kartleggingen og det primære forebyggende arbeidet, kan barnehagen benytte seg av et slikt team for anonymt å diskutere problemstillinger rundt individuelle barn, før en selektiv kartlegging er definert. Dersom problemstillinger knyttet til et barn skal kunne diskuteres mer inngående og uten anonymitet, kreves foreldrenes samtykke.

3.2.7 Observasjon og screening med standardiserte kartleggingsverktøy

Lyngseth (2020c, s. 57) definerer screening «[...] som en rutinemessig og standardisert undersøkelse av en hel befolkningsgruppe ved hjelp av på forhånd utvalgt (e) undersøkelsesmetode(r) [...]». Til screening brukes både kartleggingsverktøy, spørreskjemaer, og foreldres fortellinger, for eksempel fra barnets sykehistorie, slik Lyngseth beskriver det. Screening kan benyttes på store grupper av barn som en rutine, slik helsestasjoner undersøker barn rutinemessig (Lyngseth, 2020c, s. 57). Ifølge Høigård et al. (2009, s. 57), brukes screening for å oppdage barn som trenger utdypende kartlegging og mulig utredning og testing av eventuelle vansker. Screening er i en slik sammenheng til hjelp for å oppdage tidlige tegn på mulige behov for oppfølging.

Standardiserte kartleggingsverktøy inneholder spørsmål om barns kompetanser og ferdigheter som vurderes ut fra forventninger for aldersgruppen. At et verktøy er standardisert for barn, betyr blant annet at det er utviklet gjennom utprøving på et stort antall barn på samme alder som de som skal kartlegges. Ved å kartlegge et stort antall fireåringer med samme verktøy, finner man normalfordelingen på for eksempel hvor mange ord de kan, de vanligste motoriske ferdigheter, og forskjellige sosiale ferdigheter. Man får dermed et gjennomsnitt å sammenlikne barn ut fra. Hva som aksepteres av variasjon blant barn ligger innenfor et spenn bedre eller dårligere enn middelveiden. Størrelsen på avviket fra middelveiden tas med i vurderingene om hvorvidt barn trenger nærmere utredning og testing.

Eksempler på observasjonsverktøy er Alle Med og TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling). Disse benyttes i mange norske barnehager (Børhaug et al., 2018, s. 143). Alle Med skal benyttes av flere medarbeidere i diskusjoner om hva de har observert, og TRAS er utviklet for å systematisere observasjoner, og skal benyttes over tid.

Alle Med-skjemaet brukes for å observere seks utviklingsområder: sosio-emosjonell utvikling, lekutvikling, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansemotorisk utvikling og språkutvikling. Skjemaet er tenkt å være til hjelp i observasjoner av samhandling med barn, og som hjelpemiddel til foreldresamtaler. Løge et al. (2015) har laget en håndbok hvor det gis veiledning i bruk av skjemaet. TRAS-skjemaet er delt inn i åtte observasjonsområder: Samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig kunnskap, uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon. TRAS benyttes til å registrere og vurdere om barnet følger den språkutviklingen som er forventet på alderstrinnet. Når TRAS brukes, skal det skraveres med ulike farger hvilken grad barnet gjennomfører eller kan det TRAS spør om.

Espenakk et al. (2011) har utgitt en fagbok som skal være til hjelp for analysene av resultatene.

Screeningresultater er en del av flere metoder som skal gi et bredt bilde av et barn, slik jeg forstår Lyngseth (2020c, s. 57). For kartlegging av mer spesifikke områder brukes tester. Fra å observere en mulig språkvanske i det daglige, kan barnet kartlegges med verktøy laget for språkutvikling. Deretter kan barnet for eksempel testes for mulig dysleksi. Det er en oppgave som trenger spesialkompetanse, og gjennomføres vanligvis av PPT.

3.2.8 Selektiv kartlegging

Selektiv kartlegging er rettet inn mot spesifikke barn og foreldre, den skal begrunnes og være målrettet, og foreldrene skal gi et informert samtykke i kraft av foreldreansvaret de har, og ut fra sine vurderinger av hva barnet trenger og dets evne til medvirkning (barnelova, 1981, §§ 30 og 31). Selektiv kartlegging skal gjennomføres der det er nødvendig for at barn skal få den best mulige tilrettelagte støtte. Ivaretagelsen av barns integritet inkluderer at profesjonelle er tydelige når de informerer foreldrene om at de stiller spørsmål ved barns fungering, og at de ønsker å kartlegge nærmere for å hjelpe barnet. Dette er vesentlig for å innfri kravene som følger av barnehageloven (2005).

Selektiv kartlegging innebærer, mener jeg, å tilegne seg kunnskap om hvorvidt et barn får den omsorgen det til enhver tid trenger, og kunnskaper om hvordan barnet har det innenfor en helhet som består av både barnet selv, barnehagen og hjemmet. En annen side av kartleggingen er å få innsikt i hva barnets behov for omsorg handler om i bestemte situasjoner, for eksempel ved skilsmisser eller andre akutte hendelser, ikke bare det generelle og menneskelige behovet. Omsorgsbehovet må vurderes i samarbeid med foreldre, med et mål om en felles forståelse av barnets behov. En tredje og vesentlig side ved kartleggingen er å vurdere om de ansatte faktisk gir barna omsorgen de trenger, og om det er noe som forhindrer dem i å ivareta denne oppgaven.

Som nevnt i avhandlingens kapittel to er det gitt politiske føringer om å gi barn og unge tidlig hjelp. Pettersen (2020, s. 109 og 110) peker på ulike forhold hos et barn som kan gi opphav til systematisk arbeid og selektiv kartlegging. Hun deler inn i tre grupper barn/forhold. Den første gruppen er barn i risikogrupper, det vil si barn som er tidlig fødte, flerspråklige barn, og barn som andre tjenester er bekymret for utviklingsmessig, eller for oppvekstbetingelsene. Den andre gruppen er barn med påviste fødselsskade, eller utviklingshemning ved fødsel eller

tidlig spedbarnsalder, og den tredje gruppen er barn som har fått oppfølging i lengre tid, og som både foreldrene og de ansatte, eller de ansatte alene, er bekymret for.

Barnehagen inngår i tiltakskjeden for barn med særskilte behov der ansatte skal kartlegge, avdekke og følge opp de ulike behovene hos disse barna, og også følge opp igangsatte tiltak rettet mot barnas utvikling, jf. bestemmelsen om at de skal prioriteres til en barnehageplass (barnehageloven, 2005, § 18). Med et forutgående samarbeid, bør ikke behovet for en videre selektiv kartlegging komme som en overraskelse for foreldrene, og det kan like gjerne være foreldrene selv som ber om at kartlegging igangsettes. Etter en systematisk universell kartlegging i forkant, er både foreldre og ansatte forberedte på at det kan bli aktuelt å henvise barnet til andre tjenester for ytterligere kartlegging, og utredninger av spesifikke utfordringer, vansker og behov.

Overgangen fra universell til spesifikk kartlegging betyr at både observasjonene av og samtalene med barna og foreldrene, gjennomføres mer strukturert og systematisk med definerte hensikter. Med den forebyggende funksjonen barnehagen har, vil dette handle om å skaffe tilveie kunnskaper om enkeltbarnets fungering knyttet til barnehagens ansvarsområder, og hva slags støtte de ansatte kan gi. I tillegg vil det være vesentlig å få kunnskaper om hvordan foreldrene kan støtte opp om tiltak som settes i verk.

3.3 Etiske sider ved universell og selektiv kartlegging

Lyngseth (2020d, s. 69) hevder det er et etisk anliggende å ivareta barnets og familiens «integritet og forutsetninger», når kartlegging gjennomføres. Det er et etisk problem dersom kartleggingen ikke gjøres på en måte hvor hensynet til barnets og foreldrenes integritet blir ivaretatt, og dersom kartleggingen ikke utføres på en måte som gir et riktig bilde av barnet. Jeg mener derfor at godt kartleggingsarbeid betinger at barn og familiers rettsikkerhet og integritet ivaretas, og at validitet og reliabilitet sikres – for å finne ut hva som er til barnets beste.

Av flere grunner mener jeg det er viktig at profesjonelle forsøker å forbli innenfor den universelle kartleggingen lenge nok, forutsatt premissen om et reelt samarbeid mellom de ansatte, barna og foreldrene. For det første bør kartlegging, igangsetting av tiltak og evaluering gjennomføres i en sirkulær prosess, analogt med hvordan Lyngseth (2020c, s. 63) hevder at dynamisk kartlegging foregår. Ved å definere og synliggjøre slike prosesser, vil

man, mener jeg, få et bedre grunnlag for å vurdere reliabiliteten og validiteten av arbeidet. For det andre kan de profesjonelle med et kritisk blikk på eget arbeid spørre seg selv om de kan gjøre noe annerledes slik at det har gode effekter for barnas fungering både individuelt og kollektivt. For det tredje vil prosessen over tid gi mulighet for å avdekke mønstre som viser nødvendigheten av selektiv kartlegging. Selektiv kartlegging krever begrunnelser, og universell kartlegging over tid inngår, etter mitt skjønn, som en del av en dokumentert begrunnelse.

3.3.1 Mulige feilkilder under kartlegging

Lyngseth (2020d, s. 72-73) hevder at det kan forekomme feilkilder i all kartlegging, også ved samtaler med foreldrene og under observasjonsarbeidet.

Når det er en symmetrisk relasjon mellom foreldre og ansatte, preges denne, ifølge Lyngseth (2020d, s. 73), av åpenhet hvor foreldrene forteller til de ansatte som lytter til hva de har å si. Foreldrene antas å oppleve seg som likeverdige i samarbeidet om barnet. Det likeverdige forholdet vil være grunnleggende for å få fram viktig informasjon om barnet, og for å øke muligheten for gyldigheten og påliteligheten av informasjonen. Dermed øker muligheten for å redusere feilkildene som raskt kan forekomme om relasjonen bærer preg av asymmetri. I asymmetriske relasjoner ligger feilkilden i at foreldrene ikke tør å fortelle åpent om hva de mener barnet har behov for, hva de selv har behov for, og bekymringer og ønsker for barnet og seg selv. Feilkilden ligger i at viktig informasjon om barnet og foreldrene uteblir, de ansatte får ikke kvalitetssikret egen informasjon ved å spørre foreldre om utdyping, og fortolkningene og vurderingene de ansatte skal foreta forringes.

Under observasjonene som de ansatte foretar blant barna, kan også feilkilder forekomme (Lyngseth, 2020d, s. 73): En ansatt kan kjenne barnet både for godt og for dårlig, og prege hva hun eller han sitter igjen med av kunnskap. Dette er allmennmenneskelig, og handler om at når vi kjenner noen for godt, kan det være at vår forforståelse tar for mye plass, slik at vi i realiteten ikke fortolker det vi ser i situasjonen. Vi tillegger gjerne noen noe som vi vet fra før, eller har opplevd før, uten at dette har betydning for situasjonen her-og-nå. Om de ansatte ikke kjenner et barn eller foreldre godt nok, kan de også lett feiltolke det de ser eller hører, fordi de ikke har bred nok kunnskap og kan se de ulike observasjonene sine i sammenheng. Frønes (2017, s. 12) påpeker nødvendigheten av at barnehagelæreren som observerer har en bevissthet rundt egen, og personalgruppens, etablerte sannheter, slik at sannhetene kan

utfordres, og at ulike måter å forstå det som observeres på blir en ressurs. Å stille spørsmål ved etablerte sannheter, kunnskapskilder og egne verdier og holdninger har betydning, mener jeg, for profesjonelles barneperspektiv, der de skal fortolke barnet så nært opptil hva det selv opplever og mener.

Bjervås (2011) finner i sin studie noen etiske dilemmaer med bruk av pedagogisk dokumentasjon. Et av dem er at det kan oppstå «hegemoniske kamper» blant de ansatte. Hun hevder at hegemonier er ustabile, fordi medlemmer innad i gruppene alltid søker etter å oppnå konsensus. Det skapes allianser innad i personalgrupper og gruppemedlemmer forsøker å få fram sitt eget syn. Bjervås etterspør en tydelig, og artikulert, slik jeg forstår henne, faglig forankring og skjønnsmessig utøvelse hos de ansatte. Hun spør: «Vad är det som dokumenteras och därmed bedöms? Vad är det som inte dokumenteras och varför? Hur görs bedömningar, dvs. mot vilken bakgrund görs bedömningar och varför väljer lärare att dokumentera och bedöma just detta?» (Bjervås, 2011, s. 230). Dette, mener hun, trengs å forskes på.

3.3.2 Snakke med barna om å kartlegge

Et etisk spørsmål ved kartlegging er om barnet eller barna skal få vite at de ansatte observerer og kartlegger. Barn har rett til medvirkning (barnehageloven, 2005, § 3) og skal få anledning til å utale seg om innholdet de er en del av i barnehagehverdagen. De skal delta i planleggingen, de ansatte skal ta hensyn til det barna sier, og legge vekt på uttalelser ut fra sin vurdering av barnas alder og modenhet. Dette er kjernen i Gamst (2017, s. 21) sitt poeng om å ta barn på alvor ved å søke barnets perspektiv. Barnets perspektiv må derfor også bringes videre inn i profesjonelles vurderinger, og i denne sammenhengen, inn i ny planlegging. Å snakke med barna om at de ansatte må undersøke nærmere hvordan barna leker sammen, trives i barnehagen, hva de liker å leke med, og hvordan de tar vare på hverandre, vil jeg hevde at er en del av den daglige kommunikasjonen med barn. Når de ansatte ser at barn strever, eller får antakelser om at det har det vanskelig, snakker de med barna om det.

Samtykkekompetanse innebærer å forstå hva man sier ja eller nei til. Barn forstår ikke hva observasjon, kartlegging og vurdering fullt ut innebærer. Informasjonen til barn i denne sammenhengen, vil etter mitt skjønn høyst innebære at de ansatte kan samtale med de største barna for å forklare dem at de voksne skal undersøke om de trenger ekstra hjelp til noe.

3.3.3 Kartlegging på laveste nivå

Det er gjennom de mer usystematiske daglige observasjonene og den daglige kommunikasjonen mellom de ansatte, med barna og med foreldrene, og tiltakene de eventuelt setter inn, at de ansatte etter hvert stiller spørsmål ved individuelle barns fungering om de ser starten på mønstre i barnegruppen som de vil kartlegge nærmere. Lyngseth (2020c, s. 53) hevder at det er de usystematiske observasjonene som ofte danner grunnlag for å gjennomføre mer systematiske og strukturerte observasjoner, der hensikten er at de ansatte ønsker å observere noe de har definert på forhånd. Det kan for eksempel dreie seg om hva som skjer når et barn kommer til barnehagen om morgenen sammen med foreldrene, hvordan en gruppe barn leker sammen, og hvordan et barn fungerer på ett eller flere utviklingsområder.

Kartlegging på universelt og selektivt nivå er, og bør være, overlappende. Jeg mener at dette er viktig, fordi det er en måte å ivareta barns personlige integritet på: De ansatte bør ikke kartlegge barn mer enn nødvendig. Dette er et etisk prinsipp som reflekteres i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 39).

Ovenfor argumenterte jeg for at den universelle kartleggingen bør foregå lenge nok. Kartleggingen er en sirkulær prosess av observasjon og kartlegging, tiltak og evaluering der reliabilitets- og validitetsvurderingen av arbeidet pågår. De ansatte må hele tiden vurdere om de må gjøre noe annerledes og vurdere effekten i etterkant, mønstre kan avdekkes over tid, og de ansatte dokumenterer sin begrunnelse underveis.

Det er imidlertid viktig å veie disse argumentene opp mot viktigheten av å oppdage bakenforliggende årsaker til hvordan barn fungerer i barnehagehverdagen, og som ikke blir kjent uten selektiv kartlegging. Ukjente bakenforliggende årsaker til barns fungering kan ifølge Gamst (2017, s. 44) føre til at barn blir forstått ut fra individuelle egenskapsforklaringer av barnet. For en del barn innebærer dette at signaler og tegn på omsorgssvikt ikke blir erkjent, slik det kommer fram i utredningen «*Svikt og svik*» (NOU 17: 12, s. 40).

Pettersen (2020, s. 118) påpeker at det skal tas etiske hensyn hele tiden under kartleggingen. Ut fra hva de ansatte vet, skal de beslutte hva de mener er mest hensiktsmessig å gjøre videre. Ansatte i barnehager står ofte i etiske dilemmaer der valget står mellom å holde kunnskapen om individuelle barn innenfor barnehagens fire vegger og støtte barnet ut fra universell observasjon som viser hva barnet trenger, eller om de skal starte en selektiv kartlegging for å sikre barn tidlig innsats og støtte, eller for å skyve eventuell usikkerhet til side. Når vi vet at det er vanskelig å oppdage hvor sårbart og utsatt et barn kan være, og at mange barn ikke får

hjelp tidlig (NOU 17: 12), vil det være hensiktsmessig å gjennomføre selektive kartlegginger i barnehagen, selv om den ikke nødvendigvis fører til henvisninger til andre tjenester, som for eksempel PPT, eller til bekymringsmeldinger til den kommunale barnevernstjenesten.

Barnehagen overlapper mellom et primært og et sekundært forebyggende arbeid, og skal forhindre ytterligere problemutvikling hos risikoutsatte barn og familier (Lyngseth 2020, s. 17). Et dilemma som kan oppstå er at foreldrene ikke ønsker en selektiv kartlegging av barnet. I slike tilfeller vil de ansatte måtte vurdere hvorvidt de må drøfte problemstillinger med andre tjenester, fordi barn har rett til nødvendig helsehjelp (pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, § 6-1).

3.3.4 Feilkilder ved bruk av standardiserte kartleggingsverktøy

Det stilles strenge krav til reliabilitet og validitet i bruken av standardiserte tester og kartlegginger, og det stilles høye testetiske krav under gjennomføringen, der det er viktig å være klar over mulige feilkilder (Lyngseth, 2020d, s. 72 og 73). Den som tester eller kartlegger, skal skjønnsmessig vurdere hvordan barnet opptrer underveis i kartleggingen, og vurdere om det er noe i situasjonen som kan påvirke resultatene slik at de blir mindre valide. Viktige momenter kan være om barnet virker å være rimelig komfortabel med situasjonen, om det helt friskt, om dagsformen er rimelig bra, og om barnet virker å være bekymret eller plaget av noe.

Liv Gjems (2010) tar opp flere sider ved kartlegging og testing knyttet til reliabilitet og validitet, blant annet at vi alltid fortolker når vi anvender observasjons- og kartleggingsverktøy. Hun hevder at: «Det han eller hun har observert av barnets mestring må tolkes og oversettes slik at det passer inn i en forhåndsdefinert kategori. Kategorien kan representere et innhold som delvis representerer det førskolelæreren observert, og delvis ikke» (Gjems, 2010, s. 176). Tester bør være kontekststuvhengige, hevder Gjems. I tråd med dette, vil jeg understreke hvor viktig det er at de ansatte tar kontekstene og egne fortolkninger i betraktning når de vurderer barna. Standardiserte kartleggingsmetoder sier ingenting om barnas perspektiver og medvirkning, eller hvilken betydning kontekstene barna kartlegges i har. Man må derfor ha i mente at det er profesjonelles og foresattes fortolkning av spesifikke barn som egentlig er det som kartlegges og måles.

Gjems hevder følgende om bruk av kartleggings skjemaer: «Kartleggings skjema er heller ikke laget for å sammenligne barn med seg selv og egen fram- eller tilbakegang på et felt, selv om

de kan brukes slik» (Gjems, 2010, s. 177, viser til Siverts & Sveaas, 1986). Forutsetninger for å bruke ulike verktøy og metoder er at de profesjonelle har nok kunnskaper både om innholdet i verktøyene, hvorfor man gjør de fortolkningene man gjør, kjennskap til det individuelle barnets behov og kunnskap om hvordan de skal hjelpe barna i etterkant. I dette ligger krav om høy kompetanse og faglig integritet hos den som kartlegger, en selvkritisk innstilling og åpenhet om ulike fortolkninger.

3.4 Oppsummering

Rammeplan for barnehagen beskriver at de ansatte skal foreta systematiske observasjoner av barnas behov og av miljøet de er en del av for å tilrettelegge for progresjon i barnas utvikling. Kunnskapen de har om barna skal brukes når de planlegger hverdagen. Barnehageforskning og faglitteratur anbefaler både kvantitative og kvalitative kartlegginger, at de skal tuftes på et relasjonelt utviklings- og læringssyn, og utføres med kunnskaper om hvordan kartlegging og vurdering skal foregå (Høyård et al., 2009; Nielsen, 2014; Lyngseth, 2020c; Pettersen, 2020). Kartlegging i barnehager kan deles inn i universell og selektiv kartlegging som gjenspeiler henholdsvis primært og sekundært forebyggende arbeid (Lyngseth, 2020a). Kartlegging på universelt nivå er en del av barnehageansattes ivaretagelse av føringer de er gitt gjennom rammeplan for barnehagen.

Kartleggingen dreier seg om å få kunnskaper om barna og barnegruppen for å planlegge og tilrettelegge for best mulig utviklings- og læringsbetingelser i hverdagen. Kartleggingen omfatter usystematiske og systematiske observasjoner, ustrukturerte og strukturerte samtaler med barna, barnegrupper og foreldrene. I tillegg inngår de ansattes observasjoner av seg selv og hverandre. Samtaler og diskusjoner mellom de ansatte er en nødvendig del av kartleggingen, for å unngå feilkilder og for å utnytte alle ansattes resurser best mulig. De ansatte kan bruke standardiserte kartleggingsverktøy, om de har opplæring i å bruke slike, etter å ha innhentet informerte samtykker fra foreldrene. Barn har rett til medvirkning, og bør derfor gis tilpasset informasjon om kartleggingsarbeidet som gjennomføres.

Kartleggingsmetodene er og bør langt på vei være de samme på universelt og selektivt nivå, men en viktig forskjell er at kartleggingen på det selektive nivået skal begrunnes og ha en klar hensikt, og gjennomføres i samarbeid med barnet og foreldrene. Hensikten med kartleggingsarbeidet i barnehager er å få et så riktig bilde av et barn som mulig, få kjennskap til hva det trenger av støtte i hverdagen, om det trenger utdypende og målrettet kartlegging på

et selektivt nivå med eventuelle henvisninger til andre instanser for videre kartlegging. Jeg har redegjort for viktige etiske sider ved kartlegging, der feilkilder og reliabilitets- og validitetsmomenter inngår. Viktige etiske normer er åpenhet, samarbeid med barna og foreldrene, og bevissthet knyttet til forhold som kan føre til feiltolkninger.

Jeg skal komme tilbake til ulike måter å kartlegge på i kapittel seks, sju og åtte, der jeg analyserer datamaterialet jeg har innhentet gjennom intervjuer og observasjon i to barnehager. I neste kapittel redegjør jeg for kunnskapsstatus hva gjelder kartlegging i barnehager, samt vitenskapsteoretisk grunnlag og teoretisk forståelsesramme for studien.

Kapittel 4 Kunnskapsstatus, vitenskapsteoretisk grunnlag og teoretisk forståelsesramme

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg først trekke fram momenter fra forskning og fagdebatt om kartlegging som er relevant for min studie.

Dernest skal jeg redegjøre for den vitenskapsteoretiske posisjonen jeg har arbeidet innenfor. Jeg legger til grunn et fortolkende vitenskapsteoretisk perspektiv for å forstå de gjensidige påvirkningsprosessene som foregår blant barn og voksne i barnehagen. Jeg starter med å forklare grunnleggende begreper i fenomenologien, trekker fram relevante elementer i Edmund Husserls fenomenologi, Hans-Georg Gadammers hermeneutikk, samt bidrag fra psykiateren og teoretikeren Daniel Stern og forskeren Hillevi Lenz Taguchi.

Videre skal jeg redegjøre for hvilke teoretiske rammer som har vært viktige i mine analyser og fortolkninger av det empiriske materialet. Her redegjør jeg for gjensidigheten mellom barnets perspektiv og barneperspektivet; for ulike barnesyn som begrepsparet «human beings» og «human becomings» representerer; for hvordan vi kan forstå barnefellesskapet og betydningen av barnas egen kultur; for elementer fra resiliens-teorien (Borge, 2008) og for hvordan Vartun (2020) konkret viser hvordan foreldre og profesjonelle tar hensyn til barnets perspektiv ved å rette oppmerksomheten på språkutvikling.

De ansatte skal samhandle med barna og utføre sitt kartleggingsarbeid i en kompleks hverdag som bærer preg av mange politiske og faglige føringer. Derfor skal jeg også redegjøre for enkelte elementer som har klargjort mine egne erfaringer og kunnskaper om virksomheter som jobber med barn. Jeg redegjør først for sider ved profesjonsbegrepet og for en profesjons kunnskapsbase. Deretter redegjør jeg for taus kunnskap, dømmekraft, faglig skjønn og begrepene praksisteori og praktiske synteser. Til slutt redegjør jeg for hvordan barnehagen som en lærende organisasjon kan forstås i forbindelse med kartleggingsarbeid.

4.2 Tidligere forskning på gjennomføring av kartlegging i barnehager

Først presenteres noen momenter fra forskning på og fagdebatten om kartlegging i barnehager generelt, og deretter om kartlegging av språk spesielt.

4.2.1 Om kartlegging generelt

Noe av kjernen i forskningen og den faglige debatten om kartlegging dreier seg om hvorvidt hensynet til det individuelle barnet ivaretas i tilstrekkelig grad (Pettersvold & Østrem, 2012; Giæver, 2014; Østrem, 2015; Franck, 2017; Åmot, 2017). Både kritikerne til ulike aspekt ved kartlegging (Pettersvold & Østrem, 2012; Østrem, 2015; Franck, 2017; Åmot, 2017), og de som ønsker kartlegging i sterkere grad (Ogden, Fagerli, Mogstad & Raundalen i NOU 2010: 8, s. 139), har et barnesentrert perspektiv i tilnærminger overfor barna. Alle tar utgangspunkt i hva de mener skal til for å finne ut av hva som er barnas beste.

Nielsen (2014), Lyngseth (2020), Pettersen (2020) og Vik (2020) hevder at ansatte i barnehager må bruke både kvantitative og kvalitative kartleggings- og observasjonsmåter for å kunne utføre en helhetlig innsamling av kunnskap om et barn. Nielsen (2014) argumenterer for en systemisk måte å kartlegge på, og understreker betydningen av relasjonene mellom barna, de ansatte og foreldrene, samt at disse relasjonene må ses i sammenheng med strukturelle faktorer som for eksempel rammer, organisering og regler (s. 6).

Østrem et al. (2009, s. 199) hevder at det foregår omfattende kartlegging av alle barn. Ifølge annen aktuell forskning skjer det relativt lite kartlegging i barnehager. Windsvold og Gulbrandsen (2009) finner i sin studie at det er observasjon som benyttes mest for å kartlegge barns trivsel og utvikling. Pedagogisk dokumentasjon brukes mindre enn observasjon. Barneintervju brukes lite, men andelen som ikke bruker barneintervjuet, synker fra 2002 til 2008. Praksisfortellinger, det vil for eksempel si at de ansatte formidler til hverandre hvilke erfaringer de gjør når er sammen med barna, brukes mye mindre enn observasjon, men er økende i dette tidsrommet. Windsvold og Gulbrandsen påpeker at deres forskning ikke viser kvaliteten av kartleggingsarbeidet, kun hvilke tilnærminger som brukes.

Gulbrandsen og Eliassen (2013) finner i *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*, at kartlegging av barnas trivsel og utvikling vanligvis skjer gjennom observasjon: «Det er en tendens til økende bruk av barneintervju, praksisfortellinger og systematiske samtaler, men disse metodene er likevel langt mindre utbredt enn observasjon» (s. 8). I rapporten viser Gulbrandsen og Eliassen til at de i 2008 fant at to tredjedeler av barnehagene gjennomførte kartlegging av språk rutinemessig. Den siste tredjedelen avgjorde i forkant hvorvidt de skulle kartlegge et barns språk ytterligere etter at de hadde systematisert sine observasjoner og vurderinger av barnas behov. Denne siste andelen øker i 2012, og assistentene er i mindre grad med på kartleggingen. Børhaug et al. (2018, s. 7)

viser at de ansatte oftest bruker observasjon og lite dokumentasjon. Gjems (2010, s. 180) finner at det vanligste er at barn får lukkede spørsmål av barnehagelærerne i hverdagssamtaler, slik at barnas respons er ja- og nei-svar. Gjems hevder at barn må bli utfordret kognitivt av de voksne, slik at de forteller om ideer, hva de tror, mener og vet.

Barnets perspektiv gjenspeiles i alle rammeplanenes sju fagområder, men området for etikk, religion og filosofi appellerer tydeligst til at de voksne bruker barnesamtaler som en del av den pedagogiske praksisen. Windsvold og Gulbrandsen (2009) beskriver i rapporten *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*, at dette er det fagområdet barnehager jobber minst med, noe som bekreftes av Østrem et al. (2009, s. 31). Windsvold og Gulbrandsen (2009) finner også at det i tidsrommet fra 2002 til 2009 blir stadig færre barnehager som jobber med alle fagområdene. Børhaug et al. (2018, s. 245 og 254) bekrefter dette, og hevder at vi mangler kunnskap om hvordan barnehagelærere tar utgangspunkt i barnas perspektiver og fordypet seg i temaer som tar opp i seg mange fagområder samtidig, og om hvordan barnehagelærere støtter barnefellesskapet for eksempel når det gjelder samarbeid, felles utforskning og inkluderende fellesskap. Børhaug et al. (2018, s. 143) viser til Bratterud et al. (2012), som gjennomførte en studie om trivsel, sosiale relasjoner og medvirkning, som fant at de ansatte vurderte at barna trivdes bedre enn hva barna selv gjorde. Et slikt funn er interessant med tanke på begrepsparet barneperspektivet versus barnets perspektiv.

Francks (2014) studie, *Constructions of children in-between normality and deviance in Norwegian day-care centres*, omhandler blant annet barnehageansattes bruk av kartleggingsverktøy, og deres oppfatning av hva det er å være normal. Et typisk mønster i studiene er at de ansatte vurderer barna ut fra egne individuelle normer, uten å anvende kartleggingsverktøy eller samtaler med barna. Det samme finner Ulla (2014) i sin studie. Franck (2014) etterspør hvor skillet går mellom avvikende og normale væremåter, og finner at de ansatte er kritiske til både kartleggingsverktøy og til å anvende begrepet normal. De ansatte beskriver barna som avvikende når de ikke innfrir den enkelte ansattes forventninger om hva som kreves av atferd og væremåter i dagligdagse situasjoner. Barn kan dermed bli vilkårlig vurdert som annerledes innenfor et kontinuum mellom normal og avvikende ut fra de ansattes individuelle oppfatninger og vurderinger.

Franck er kritisk til den økende oppmerksomheten kartlegging av individuelle barn har fått, og spørsmålet om normalitet blir relevant i en kartleggingsammenheng, fordi barnehager skal

dokumentere alle barnas utviklingsprogresjon, med respekt for barn som subjekter med individuelle behov, og ut fra kulturelle og normative oppfatninger. Slik jeg forstår Franck, kan kartlegging føre til at ansatte får et for smalt syn på normalvariasjonen blant barn, og at kartlegging og vurdering av kartleggingen de gjennomfører ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til at barn kan ha svært ulikt tempo i utvikling av ulike egenskaper. Elementer fra forskningen til Franck (2014) og Ulla (2014) er interessante når kartlegging inngår i den pedagogiske praksisen i barnehager, og har likheter med Hauglis (2002) problematisering av prinsippet om barnets beste og hva vurderingene bygger på: Innenfor et kontinuum av høy grad av faglige argumenter og skjønn på den ene siden, og spekulasjon på den andre siden.

Oppsummerende finnes det lite forskning på hvordan observasjon, kartlegging, dokumentasjon og vurdering brukes i barnehage (Børhaug et al., 2018, s. 255) – følgelig også lite forskning på hvordan de ansatte tar hensyn til barnets perspektiv i dette arbeidet. Ifølge rammeplanen skal vurderingen gjennomføres systematisk, og blant annet baseres på samtaler med barn og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37). Børhaug et al. (2018, s. 256) mener at det er behov for kunnskap om hvordan de ansatte tar med seg synspunkter fra foreldrene i vurderinger de gjør, og for utviklingen av barnehagen. En relevant studie i denne sammenhengen er «Å lære et håndverk»: *Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen* (Birkeland, 2018), som fant at barnehagelærere var kritiske til kvantitative kartleggings- og observasjonsverktøy. Studien er interessant fordi hennes informanter fortolker barneobservasjoner uten at de analyserer og evaluerer egen praksis samtidig. Birkeland (2018) viser til egen og Eiks (2013) avhandling, og framholder at det synes som om barnehagelærere trenger kommentatorkompetanse (Molander & Terum, 2010, s. 24). Det vil si kompetanse i å beskrive, analysere og evaluere hva de har observert, der egen praksis får økt fokus. Slik jeg forstår dette, handler kommentatorkompetanse om det samme som Windsvold og Guldbrandsen (2009) beskriver som praksisfortellinger. Med beskrivelser av både barna og seg selv, kan barnehagelærerne utvikle egen aktørkompetanse samtidig med en selvkritisk innstilling til sin pedagogiske praksis. Jeg utdyper begrepet kommentatorkompetanse i kapittel 4.6.

4.2.2 Om kartlegging av språk spesielt

At barnehager skal legge vekt på språk og språkutvikling i norsk, settes fra myndighetenes side i sammenheng med god kvalitet på barnehagetilbudet. I stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008-2009)) ble det foreslått at alle barn skulle få tilbud om

språkkartlegging. I rapporten *Alle teller mer*, skriver Østrem et al. (2009) at de blant annet finner omfattende kartlegging av barn i barnehager under sin evaluering av barnehagers innføring, bruk og erfaringer av rammeplanen for barnehagen. Det var særlig språkkartlegging som var framtreddende, noe Østrem et al. (2009) er kritiske til, fordi de mente at kartleggingen betyr et for ensidig søkelys på opplæring i norsk språk gjennom et godt ordforråd og flyt i verbalspråket. Østrem et al. finner også at det er økt bevissthet blant barnehagelærere for hva barn uttrykker – de bruker barnas interesser når de planlegger og organiserer hverdagen. Ifølge Østrem et al. hadde det det nye, sjuende, fagområdet «Antall, rom og form» ført til økt oppmerksomhet mot «tall og telling» fra ansattes side (2009, s. 2). Mange kommuner har, ifølge Børhaug et al. (2018, s. 143), fått pålegg om å bruke TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) når de skal kartlegge barns språk.

Kartlegging av barnas progresjon i språkutviklingen har vært mye debattert. Et sentralt spørsmål har vært, slik jeg oppfatter det, om alle barnehagebarns språkutvikling rutinemessig skal kartlegges. I faglitteraturen er det mange som argumenterer for at et godt utviklet språk øker barnets forutsetninger for å utvikle sosial kompetanse og for å delta i et gjensidig samspill med andre. Denne oppfatningen har rot i det sosiokulturelle perspektivet og utviklingspsykologien. Samtidig poengteres det at et kvalitativt godt gjensidig samspill i alle situasjoner i hverdagen er forutsetningen for språkutviklingen (Tetzchner, 2012). Andersen et al. (2011) gir anbefalinger om å kartlegge språkutviklingen til barna som kan ha særlige behov for det, og forslaget ble tatt inn som anbefaling i stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)).

Rutinemessig språkkartlegging av barnehagebarn dukket opp på agendaen under valgkampen før kommunevalget 2019. Partiet Høyre, representert ved Saida Begum, tok til orde for å teste språket til alle barn i Oslo kommune før skolestart, fordi 25% av skolestarterne har et for dårlig språk. 17% har vedtak om særskilt språkopplæring⁴. Byråd Inga Marte Torkildsen hevdet på sin side at barn ikke lærer språk av å bli testet. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse i 2015 viser at språkkartlegging skjer rutinemessig i 36% av barnehagene, mens 58% bare kartlegger i de tilfellene hvor foreldrene eller personalet vurderer et behov (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 34)). Kartlegging av alle barn i barnehager er fortsatt et politisk og faglig diskutert tema. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 14), *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, vises det til planer og ønsker om å

⁴ Saida Begum i samtale med byråd Inga Marte Torkildsen i radioprogrammet Her og Nå i NRK radio 20. august 2019 <https://radio.nrk.no/serie/her-og-naa-hovedsending#t=34m31.96s>

vurdere norskkunnskapene til alle førskolebarn. I januar 2020 advarte Kommunenes sentralforbund (KS) og Utdanningsforbundet mot pliktig språkkartlegging av alle barnehagebarn⁵.

Pettersvold og Østrem (2012) stiller spørsmål ved om for høy grad av standardisert kartlegging, og spesielt språkkartlegging, kan føre til stigmatisering og krenkelser av barn. De hevder at vi må se alle utviklingssider ved barn i en større sammenheng og over tid og at et for stort trykk på språkkartlegging kan lede barnehagelærere mot et ensidig blikk på språk ut fra en predefinert standard. De kritiserer myndighetene og enkelte fagmiljøer for «jakten på det standardiserte barnet». De vil i stedet forstå og anerkjenne barn som individuelle subjekter gjennom skjønnsmessige vurderinger, der de voksne lar seg korrigere av barnas kontinuerlige innspill i samhandlingen som pågår. Dette synet er grunnleggende i et relasjonelt perspektiv innen utviklingspsykologien og pedagogikken, og er en forutsetning for en gjensidig samstemthet i god samhandling mellom barnet og den voksne (Tetzchner, 2012). Dette står etter mitt syn ikke i motsetning til forventningene om rett bruk av standardiserte verktøyer, slik Lyngseth (2020c), Pettersen (2020) og Høygård et al. (2009) beskriver det.

Både et utilstrekkelig barneperspektiv, mangelfulle vurderinger og feil bruk av verktøy, kan føre til krenkelser av barn, slik Pettersvold og Østrem (2012) og Skoglund (2014) påpeker at kartlegging kan. Lyngseth (2020a, s. 15) mener at kartleggingsdebattene som har foregått er unyanserte og til dels feilaktige. Klem og Hagtvatn (2018, s. 12) mener at kritikken som er rettet mot språkkartlegging er polarisert, og bærer preg av å være for eller mot.

Ekspertutvalget (Andersen et al., 2011) skriver at det teoretiske utgangspunktene for hvordan språkkartlegging skal skje, i hovedsak har dreid seg om å finne støtte i et «teoretisk kontinuum»: På den ene siden av skalaen finner utvalget behaviorismen (Andersen et al., 2011, s. 40). Behavioristene eller atferdsanalytikerne hevder at læring og utvikling skjer via spesifikke læringslover basert på stimulus-respons-sammenheng. På den andre siden av skalaen identifiserer utvalget inkludering av barns egen livsverden, støttet på et sosiokulturelt syn som sier at barn er deltakende aktører som lærer gjennom samhandling med andre mennesker i den kulturen de vokser opp i, i den konteksten de er i, på individuelle måter og i ulikt tempo (Andersen et al., 2011, s. 41).

⁵ <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerer-fleksibel-skolestart-kartlegging/bade-ks-og-utdanningsforbundet-advarer-mot-plikt-til-sprakkartlegging-av-sma-barn/228042>

4.3 Avhandlingens vitenskapsteoretiske grunnlag

Jeg innleder med å redegjøre for fire nøkkelbegreper i det fenomenologiske perspektivet til filosofen Edmund Husserl (1859 - 1938) som er sentrale for mine tilnæringer i analysene og fortolkninger av informantenes utsagn.

4.3.1 Det fenomenologiske perspektivet

Det første begrepet er *livsverden* som hos Husserl handler om virkeligheten slik den enkelte opplever den (Zahavi, 2013). Opplevelsen eller livsverdenen er erfaringer et barn etter hvert skal forstå og beskrive med et språk. Et annet begrep er *reduksjon*. Husserl var opptatt av å hele tiden gå tilbake til «saken selv» slik fenomener framstår. For å klare å gå til «sakens kjerne», må vi sette egen forståelse og erfaring tilstrekkelig til side (Fuglseth, 2008; Zahavi, 2013). Dette er vesentlig for profesjonelle i samhandling med barn, og med hverandre, der teorier, perspektiver og individuelle holdninger ikke skal skygge for dialoger med barn her-og-nå. Slik øker muligheten for å ta inn over oss barnets erfaringer og uttrykk, og forstå så langt det er mulig, hva barnets perspektiv handler om. Om profesjonelle diskuterer og reflekterer over hva barnet har sagt i etterkant, kan de ifølge Grimen (2010, s. 71-72) syntetisere sine erfaringer, og ifølge Grimen og Molander (2010, s. 182) utvikle sitt sterke og epistemiske skjønn, og også, ifølge Handal og Lauvås (1999, s. 25), utvikle en kollektiv praksisteori. Jeg redegjør nærmere for dette i kapitlene 4.3.3 og 4.6.2.

Et tredje nøkkelbegrep innenfor fenomenologien er *bevissthet* som er knyttet til begrepet *intensjonalitet* (Zahavi, 2013). Bevissthet er alltid intensjonal og betyr at bevisstheten er rettet mot noe. Dette noe er også bestemt som noe, som et observerbart objekt, eller som fenomener slik som individuelle opplevelser i mellommenneskelig samhandling. Fenomenologene tenker at menneskets intensjonalitet er uatskillelig knyttet til verden.

Det fjerde relevante nøkkelbegrepet innen fenomenologien er derfor *intersubjektivitet*. Den fenomenologiske forståelsen av intersubjektivitet er grunnleggende i et sosiokulturelt perspektiv der kjernen er å utvikle felles erfaring i samhandling. Daniel Stern har hatt stor innflytelse på utviklingen av barneparadigmet vi har i dag. Han bygger sin forskning på empiriske studier av barn og voksne. Han forankrer sitt arbeid i fenomenologien og anvender begrepet intersubjektiv bevissthet. Stern har utviklet begrepet innen spedbarnspsykologien og gjennom sin psykoterapeutiske praksis, og henviser til spesielle «nå-øyeblikk» (Stern, 2007, s.

139): I samspillet mellom to individer foregår det en høy grad av samsvar mellom begge sansbare bevissthet og opplevelse. I tillegg forekommer en umiddelbar balanse i oppmerksomheten til begge. Begges selvbevissthet tas i bruk for å opprettholde skillet mellom din og min sansbare opplevelse: ««Ettersom dette er en gjensidig prosess, blir den delte opplevelsen «offentlig». En form for sosial refleksivitet resulterer i intersubjektiv bevissthet»» (Stern, 2007, s. 140). Med Sterns (2007) bidrag er intersubjektivitet sentralt for å forstå hvordan voksne tar ansvar for et utviklingsfremmende samspill med barnet der de er tilgjengelige for barnets opplevelser og følelser, og medierer språket som symboler på det som er i verden. Taguchi (2015) beskriver hvordan dokumentasjonspraksis til pedagoger i barnehager kan ta utgangspunkt i de øyeblikkene samhandlingen med barna foregår.

Sammenfattende dreier intersubjektivitet seg om møter mellom mennesker – ansikt til ansikt, der den enkeltes individuelle livsverden og fremmedhet for den andre anerkjennes av partene. Intersubjektiviteten binder mennesker sammen og er grunnleggende i forståelsen av hva et menneske er. Barns kulturelle utvikling skjer ved å ta kontroll på det man kan sammen med andre for så å bruke det videre på sin unike måte. Slik skapes sosiale fellesskap med utgangspunkt i deltakernes unike erfaringer og håndtering av aktivitetene som pågår sammen med andre. Begrepene livsverden og intersubjektivitet er helt sentrale som grunnlag for å forstå og tolke hva informantene forteller og viser.

4.3.2 Det hermeneutiske perspektivet

Alt arbeid som skjer i barnehager, skal som nevnt ta hensyn til hva som er barnets beste. Barnas medvirkning er derfor en sentral verdi og pedagogisk føring for barnehager. Gamst (2017, s. 21) hevder at barnesamtaler som ivaretar barnets perspektiv er en grunnleggende forutsetning om man skal ta barn på alvor. Hun påpeker at det er avgjørende hvilket vitenskapsteoretisk tenkesett man tar utgangspunkt i når man snakker med barn, og hun forankrer sitt forskningsarbeid i fenomenologien og hermeneutikken. Det sosiokulturelle perspektivet bygger vitenskapsteoretisk på fenomenologien og hermeneutikken der mennesker anses som fortolkere i en kontinuerlig forbindelse med omgivelsene. Utvikling og læring er derfor uatskillelige enheter og forekommer i gjensidige prosesser der sosial samhandling mellom mennesker er et dialogisk prosjekt der mening og forståelse skapes.

Med Hans-Georg Gadamer (1900 – 2001) ble fenomenologien en tydelig del av hermeneutikken. Begrepet hermeneutikk, av gresk «hermeneuein» er opprinnelig knyttet til

guden Hermes innen gresk mytologi. Etymologisk betyr ordet «hermeneuein» å uttrykke, det å utsi eller tale, å fortolke og forklare, og det betyr å oversette fra et språk til et annet, jf. Læg Reid og Skorgen (2001, s. 9). Hermeneutikken er utviklet fra tolkning av bibeltekster og romerretten innenfor jus (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 25) til å omhandle det grunnleggende spørsmålet om hva et menneske er. Gadamer (2010) anerkjenner at hvert menneske forstår og fortolker i sin deltakelse i hverdagen.

Vinklingen hans har fått merkelappen tillitens hermeneutikk.

Gadamer (2010) var opptatt av både forfatteren, teksten og leseren – og vekslingen mellom deler og helhet i forståelsen av menneskers eksistens og livsførsel: Når vi fortolker, både tekster og et annet menneske, forsøker vi å forstå tekstens forfatter eller den vi snakker med, gjennom å ta inn over oss budskapet fra den andre og lytte, og vi bruker vår forforståelse i forsøket på å forstå. I dette ligger det at vi aldri fullt ut kan forstå et annet menneske, slik det forstår seg selv. Vi kan ikke fullt ut forstå hva den andre sier, fordi vi alltid fortolker med et annet utgangspunkt enn den andre. I praksis er dette dialogens struktur, der dialogpartnere veksler mellom innspill og aktiv lytting.

Gadamer synliggjør forbindelsen mellom fortolkende mennesker og verden i sin oppfatning av det hermeneutiske perspektivet. Han hevder at vår forforståelse alltid er en del av oss. Dette betyr at vi alltid er utrustet med et sett av kunnskaper, verdier og holdninger, og vi er vokst opp i en kultur med tradisjoner og normer som vi bruker når vi forøker å forstå. Teoriene, forforståelsen og fordommer vil alltid prege oss i samhandling med andre, og med verden vi er en del av, slik jeg forstår poenget til Gadamer (2010, s. 314).

Gadamer (2010) mener at vi må akseptere at våre fordommer eller forforståelser ikke kan settes i «en parentes», fordi de alltid er en del av oss, og inngår i vår forståelseshorisont. Horisont betyr at våre handlinger tar utgangspunkt i våre erfaringer og kunnskap, i vår «horisont». Begrepet kommer etymologisk fra gresk «horizein»; å sette en grense imellom, å dele alt det vi har med i bagasjen av kunnskaper, erfaring og levd liv, skriver Fuglseth (2008, s. 50). Forståelsen vår er preget av vår egen personlige historie og kulturen vi er og har vært en del av. Vi tar alltid et utgangspunkt i samtiden og det stedsspesifikke. Med hermeneutisk praksis utvider barn og voksne sin forståelse og setter den gamle forståelsen på prøve. Vår horisont tar opp i seg at vi alle har vår egen historie, noe Gadamer (2010, s. 339) beskrev som virkningshistorie. Med vår persepsjon og vårt språk kan vi hele tiden utvikle og nyansere vår egen horisont i dialog med hverandre.

Et vesentlig poeng hos Gadamer (2010, s. 425) er et mål om å oppnå en horisontsammensmeltning mellom mennesker, noe som bare kan skje når vi er villige til å ta inn over oss hva andre sier og gjør. Det er dette som er innholdet i Husserls begrep om reduksjon slik Fuglseth (2008) og Zahavi (2013) hevder – at vi må sette egen forståelse og erfaring tilstrekkelig til side for å forstå et annet menneske, og det er vesentlig at vi hele tiden forholder oss til «saken selv», slik den framstår hos den andre. Dette er, mener jeg, vesentlig for å forstå betydningen av at barneperspektivet hos profesjonelle innebærer å forstå barnets perspektiv nært opp til barnets egen forståelse, sammen med sitt faglige kunnskapsgrunnlag, men også forstå foreldrenes kjennskap og vurderinger av barna nært opp til deres forståelse. Dette er relevant for min forskning hvor jeg nettopp har forsøkt å ta inn over meg hva barna, foreldrene og de ansatte har sagt og gjort da jeg snakket med dem. Jeg har med meg min forforståelse, men må samtidig la meg berøre og bli overrasket av det jeg hører. Dette har samme relevans for de ansatte som søker mening og forståelse av barna de kartlegger, vurderer og samhandler med. Zahavi (2013) skriver dette: «Vores undersøgelse bør være kritisk og udogmatisk [...]. Den bør styres af det, som rent faktisk foreligger, snarere end af det, som vi forventer at finde givet vores teoretiske standpunkt» (Zahavi, 2013, s. 25). Vi er alltid en del av intersubjektive relasjoner, hvor relasjonen er kjernen i menneskers dannelsesprosess. Dermed kan de intersubjektive relasjonene forstås som en bærebjelke i barnehagens tilrettelegging for barnas utvikling.

4.3.3 Å forstå og forklare

Begrepsparet forstå og forklare er viktig for analysen av datamaterialet i studien min, fordi jeg mener at de ansatte står i et spenn mellom å forstå et barn så nært opp til hva det selv opplever, og forklare hvordan barnet fungerer og hva det trenger.

Ifølge Knutsen (2015, s. 106), er begrepsparet forstå og forklare en «veletablert dikotomi innenfor moderne vitenskapsteori» og at det eksisterer en «epistemologisk ambivalens» mellom de to begrepene: Det epistemologiske bruddet mellom naturvitenskapens forklaring og humanismens forståelse. Som en «metodologisk dualitet», foreslår Knutsen (2015, s. 110) at begrepsparet anvendes komplementært i stedet for å tenke at de gjensidig ekskluderer hverandre. Ekskludering ville være en «monisme»: Etymologisk av det greske *monos*, 'alene, eneste', det vil si å forklare et mangfold ut fra ett prinsipp. Ut fra et slik tenkesett kan vi forklare barn utelukkende gjennom observasjon av dem. Jeg som forsker kan forklare hva informantene sier og hva jeg observerer de gjør.

Men dette er ikke alltid tilstrekkelig. I tillegg må vi bruke faglige perspektiver som innbefatter at barn er fortolkere i samfunnet og kulturen de lever i. For å forstå hva informantene sier og gjør må jeg finne deres mening i det de sier og gjør. Grimen og Molander (2010, s. 182) beskriver et sterkt faglig skjønn som et epistemisk skjønn, som omhandler alt det den profesjonelle bruker i konkret handling. Barna bruker også sin kunnskap og er slik sett epistemiske subjekter. Begrepene forstå og forklare er vitenskapsteoretisk og pedagogisk relevante, og gjenspeiles i barnehagedebattene, barnehageforskningen og i de politiske føringene barnehager er gitt. De gjenspeiles også i det empiriske materialet i min studie.

4.4 Barnets perspektiv, barneperspektivet og barnefelleskapet

Det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet er grunnleggende for å forstå distinksjonen mellom et barns perspektiv og den voksnes barneperspektiv.

Barnekonvensjonen legger premisser for hvilket barnesyn offentlige myndigheters arbeid med barn skal tuftes på. Barnekonvensjonen anerkjenner også en plass for barnets eget perspektiv (jfr. artiklene 12, 13 og 14 om henholdsvis barnets rett til meningsdannelse, ytringsfrihet og tankefrihet). Konvensjonen aktualiserer således betydningen av begrepsparet barnets perspektiv og barneperspektivet - et begrepspar som er etablert parallelt med anerkjennelsen av barn som subjektive aktører, barndommens egenverdi og at barn lever livene sine med egne tanker, meninger og oppfatninger. Den europeiske barnekomiteen legger i sin generelle kommentar nr. 7 (2005, punkt 2c, s. 2) til grunn et barnesyn hvor barn er meningsskapende aktører med egne interesser og synspunkter, men også at barn trenger omsorg, veiledning og beskyttelse for å kunne realisere sine interesser og rettigheter. Barn har rett til medvirkning ut fra alder og utvikling og ansatte skal ta hensyn til barnets beste i alt som omhandler dem. Kartleggingen av barna i barnehager skal foregå på et universelt nivå ved at de ansatte har et kontinuerlig blikk på barnegruppen. Innenfor den universelle kartleggingen skal de ansatte bringe med seg kunnskap fra barnet selv og slik foreldrenes opplevelse av barnet.

Et eksempel på ulike barnesyn er begrepsparet «human beings» og «human becomings» (James et al. 1999). Barn som «human beings» henviser til et barneperspektiv som inkluderer at barn skal anses som kompetente i seg selv og at de følger sin egen utviklingstakt uten sammenlikning med andre innenfor samme alderstrinn. Barn lever her-og-nå, i sin livsverden

i øyeblikket og er medskapere i og av den sosiale og kulturelle konteksten de er en del av. Barn anses som epistemiske subjekter som gir nødvendige innspill til voksnes barneperspektiv – voksne har en deltaker-posisjon til barn. Barns perspektiv er en ufravikelig del av å oppfatte dem som «human beings».

Barn som «human becomings» er et barneperspektiv tuftet på en universell og generalisert forståelse av barn med utgangspunkt i forventninger om fungering der for eksempel likhetene mellom jevnaldrende vurderes. Teorier om barn, mangelperspektivet og standardiserte alderskategoriseringer kjennetegner dette barneperspektivet. Voksne har en tilskuer-posisjon overfor barn og kartlegging kan vise hvilke mangler og behov barn har. Støtte iverksettes for å rette oppmerksomheten mot å utvikle spesifikke kompetanser vurdert ut fra hva som forventes av barn innenfor alderskategorien. Her handler det også om et barneperspektiv som gjør de voksne i stand til å fortolke barns uttrykksformer med kunnskap om barnet, ikke fra barnet.

Begrepene «beings» og «becomings» kan oppfattes som et enten-eller, hvor det ene er å foretrekke framfor det andre, og hvor det er lett å sympatisere med synet på barn som «human beings» - barnet «er» i kraft av å være et selvstendig subjekt. Men det vokser også opp og «skal bli» - det trenger for eksempel beskyttelse og oppdragelse. Mye av faglitteraturen og forskningen legger til grunn en forståelse av at barnet utvikler og lærer på sin individuelle måte og i sin unike takt, slik for eksempel Andersen et al. (2011, s. 41) hevder, og at barn bør sammenlignes med seg selv når det gjelder deres fram- eller tilbakegang, slik Gjems (2010, s. 177, viser til Siverts & Sveaas, 1986) for eksempel skriver. Samtidig kan begrepet «becomings» forstås som å innebære at voksne, i Norge, har en langsiktig ambisjon overfor barn som innebærer at de skal oppnå livsmestring og bli demokratiske borgere jf. rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Barn som «becomings» kan tillegges den betydning at barn er individer som utvikles og «blir» underveis, noe som gjør begrepet mindre kategorisk enn slik jeg oppfatter det innenfor kartleggingsdebatten. Det er synet på barnet som både *er* og *blir* som, slik jeg forstår det, svarer til kjernen i et sosiokulturelt perspektiv der barn påvirker og påvirkes i konteksten(e) de er i, i en prosess hvor de stadig behersker mer og mer. Derfor, i stedet for å oppfatte begrepene som dikotomier, er det mer hensiktsmessig å forholde seg til barn som både «beings» og «becomings». Et slik både-og-syn, er, slik jeg ser det, i tråd med barnekonvensjonens normer om at ulike hensyn skal veies mot hverandre i vurderingen av det enkelte barnet. Likevel viser både den generelle og den barnehagepedagogiske debatten om kartlegging av og støtte til barn

at begrepsparet fortsatt ses på som en dikotomi, der to ulike barnesyn framstår som polariserte. Dette skal jeg bringe inn i den avsluttende diskusjonen i avhandlingens siste kapittel.

Å forstå barn som både «beings» og «becomings» og det gjensidige forholdet mellom begrepsparet barnets perspektiv og barneperspektivet er viktig i forskningsprosjektet mitt. Skandinavisk barnehageforskning tar utgangspunkt i at barn har en subjektposisjon i en likeverdig, men ikke likestilt, gjensidighet i samhandlingsrelasjoner med voksne (Johansson, 2003; Bae, 2004, 2017; Østrem, 2015, 2016; Emilson & Samuelsson, 2012; Alnervik, 2013, Thoresen, 2013). Barn blir beskrevet som subjekter i den forstand at de har rett til medvirkning. Barnets eget perspektiv bringer inn en dimensjon i tillegg til de profesjonelles, der forståelsen av barnet som subjekt innebærer at dets erfaringer og mening får en tydelig plass i samspillet og preger barnehagehverdagen.

Bae (2004) fant i sin studie at barn får økt reell deltakelse i kommunikative handlinger når pedagogene har en interesse for, og tar hensyn til, barnets perspektiv i dialogene med dem. Pedagogene må være emosjonelt nærværende og gi bekreftelse og adekvat respons i en åpen dialog med barna. Voksne kan både anerkjenne og avvise barns innspill i samhandling gjennom sin måte å kommunisere med barna, noe Bae (2004) betegner som henholdsvis «trange» eller «romslige» kommunikasjonsmønstre. I de romslige kommunikasjonsmønstrene får barna sin subjektive plass der den voksne lytter til dets stemme og leder dialogen rundt «saken selv» framover. Samhandlingsmønstre blir derfor kun romslig når den voksne forsøker å utvide sin horisont gjennom å fortolke barn ut fra hva det bringer inn i samhandlingen.

Samuelsson et al. (2011) bruker begrepene livsverden og barns fenomenologi, og beskriver hvordan et barneperspektiv innebærer voksnes fortolkning for å forstå barnets perspektiv:

Barns perspektiv representerer barns erfaringer, oppfatninger og forståelse av sin livsverd. Till skilnad från vid ett barnperspektiv ligger fokus här på barnet som subjekt i sin egen värld, på barnets egen fenomenologi. Detta är vad vuxna försöker förstå via ett barnperspektiv, exempelvis genom försök till barnfokuserade tolkningar av barns avsiktiga handlingar och uttalanden. (Samuelsson et al., 2011, s. 6)

Ulvik (2019, s.129) anbefaler at profesjonelle vier mer oppmerksomhet til samhandlingen blant barn enn hva som forekommer i dag, og hevder at barnefellesskapet kan være en ressurs. Barnefellesskapet har sammenheng med barnas perspektiver og barnekulturen: Til spørsmålet om hvem som skaper eller former kulturen og perspektiver, sammenligner Halldèn (2003) distinksjonen barneperspektiv og barnas perspektiv med barnekultur og barnas kultur. Distinksjonen barnekultur og barnas kultur kan ses i lys av James et al. (1999, s. 125-126) sin påstand at barnekulturen kun finnes i kontekster hvor barna har en viss grad av makt og kontroll. Dette er kontekster hvor barn kan være sammen om sitt, uten voksnes innflytelse. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv er Vygotskijs antakelse om den nærmeste utviklingszone særlig godt egnet til å belyse barnefellesskapets betydning. I dette fellesskapet viser barnet sine interesser og egne erfaringer, det viser hva som er meningsfylt, hva det trenger i lys av hvem det er, hvordan det fungerer utviklingsmessig, og hvilke behov det har. Vygotskij definerer den nærmeste utviklingszone slik: «It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotskij, 1978, s. 86).

Av flere grunner er barnekulturen og fellesskapet relevant når de ansatte skal observere hva barn kan, og hvordan de samhandler med hverandre. Barnefellesskapet fremmer vennskap, der barn øver på språket sitt og – nettopp som barn og epistemiske subjekter – gis forutsetninger som gjør at de kan sense hva som foregår mellom dem på en måte som vi voksne ikke alltid helt forstår.

Et godt barnefellesskap er en vesentlig faktor i barnehagens arbeid med ivaretagelsen av barns helhetlige utvikling, og i arbeidet med å ivareta barnehagens forebyggende og beskyttende funksjon. For noen barn er barnehagen den viktigste beskyttende arena utenfor familien. Myndighetene vil at barna utvikler god psykisk helse og motstandskraft i løpet av tiden de går i barnehage. Motstandskraft, eller resiliens, innebærer at barn utvikler seg tilfredsstillende på tross av belastninger og erfaringer med situasjoner der det er en risiko for å utvikle problemer, men under gitte forutsetninger. Man snakker om beskyttelses- og risikofaktorer på tre nivåer i denne sammenhengen. Risikoen kan på ett nivå være egenskaper ved barnet selv. På et annet nivå utgjør foreldre og foresatte risiko. Et tredje nivå er miljøet rundt barna, for eksempel barnehagen. Om barn skal utvikle resiliens, trenger de et utviklingsstøttende samspill i miljøene de befinner seg i. Er det vanskelig hjemme, kan barnehagen til en viss grad

kompensere for opplevd stress, mangel på følelsesmessig støtte, manglende intellektuelle stimuli og veiledet samspill. Samtidig må risikofaktorer rundt barn tas hånd om for å begrense risiko. Risikofaktorer i denne sammenhengen er for eksempel strukturelle faktorer som for få ansatte og manglende kompetanse til å håndtere risikoutsatte barn.

Borge (2008) hevder at vi må unngå å trekke klare forbindelseslinjer mellom risiko i hjemmet og psykiske vansker og lidelser for barnet senere i livet. Forskningen på dette området viser at nær 60% av de risikoutsatte barna utvikler seg på en adekvat måte. Anbefalingen er å unngå å bruke deterministiske måter å se barna på, men heller se på medierende eller beskyttende faktorer. Resiliens er en livslang prosess og er individuell. Borge oppsummerer resiliens og den langsiktige utviklingen slik:

I sum kan man karakterisere resiliens som relativ motstand mot miljørelaterte påkjenninger, eller evnen til å komme seg etter eller gjennom alvorlig stress, traume og problemer. Kontrollert håndtering, mestring, er en aktiv del av resiliensprosesser. Individuelle og sosiale forhold spiller inn, og resiliens utvikles over tid. (Borge, 2008, s. 15)

Alle barn er sårbare, og barns reaksjoner varierer. For å utvikle motstandskraft er barn avhengige av miljøet rundt seg (Borge, 2008). Barnehagen skal være opptatt av inkludering og toleranse innenfor barnefellesskapet. Etter mitt syn vil et systematisk arbeid med barnas nettverk og fellesskap være et viktig område å kartlegge og å rette oppmerksomheten mot i planleggingen av hverdagen.

4.5 Barnas språkmiljø

Vartun (2020) finner i sin forskning indikasjoner på ulike forhold som viser gode resultater på barns språkutvikling. En indikasjon er hvor ofte foreldrene snakker med barna sine med et stort antall ord, hvor mange ganger barnet hører et ord, om et ord brukes i mange sammenhenger, og hvor mange ulike ord barnet hører. En annen faktor som har betydning, er om foreldres samhandlingsstil i hovedsak er utviklingsfremmende, slik gangen i Marte meo-metoden er et eksempel på. Et tredje forhold Vartun (2020) finner, er betydningen av at

foreldrene snakker mye med barnet under dagligdagse aktiviteter, rundt måltider og tv-titting og under lek og spill. Vartun har prøvd ut et lekebasert språkopplegg for barnehager som besto av ulike språkaktiviteter. Den ene aktiviteten er høytlesing for barn, såkalt dialogisk lesing, der barnet skal være aktivt med under lesingen i stedet for bare å lytte til den voksne. En annen aktivitet er direkte begrepsinstruksjon for at barna skal lære seg akademiske ord som de fleste ikke lærer gjennom dagligdagse samtaler. Dette er ord som de vil ha nytte av senere i for eksempel ulike fag på skolen. En siste aktivitet som Vartun har prøvd ut, er leker der de lager og forteller historier, samtaler om sammensatte ord, og snakker om at samme ord kan ha ulik betydning.

Vartun viser, slik jeg forstår henne, tilnærminger som legger til rette for at barnas perspektiver kommer tydeligere fram når de utvikler seg som helhet, ikke bare språkkompetansen sin, og hvor avhengige de er av å være i dialoger med foreldrene og de profesjonelle.

4.6 Profesjonsteoretiske perspektiver

Molander og Terum (2010) hevder at det gjerne knyttes to aspekt til profesjonsbegrepet: Det performative og det organisatoriske. Det performative handler om hvordan de ansatte utøver sin praksis i hverdagen, og det organisatoriske aspektet omfatter de strukturelle rammene institusjonen er gitt og hvordan de ansatte organiserer hverdagen. I sammenheng med performative og organisatoriske aspekter hevder Molander og Terum (2010, s. 24) at profesjonelles kommentatorkompetanse og aktørkompetanse er særlig relevant i et utviklings- og læringsperspektiv. Kommentatorkompetanse handler om kompetanse til å beskrive, analysere og evaluere egen praksis, og er en forutsetning for kritisk tenkning innenfor virksomheten dersom medarbeiderne ønsker å være en lærende organisasjon som utvikler sin aktørkompetanse.

Grimen (2010) hevder at kunnskapsbasen profesjoner har er heterogen og fragmentert fordi utøveren bruker kunnskap fra mange kunnskapsfelt i praktiske situasjoner. Ifølge Grimen er de ansattes kunnskaper mangfoldige, og sammenhengen i kunnskapene viser seg i praktiske handlinger, noe han benevner som «praktiske synteser» (Grimen, 2010, s. 71-72). Med deltakende observasjon over tid, kan jeg få fatt i hva informantene gjør i hverdagen gjennom deres eget språk knyttet til deres fortolkning av egen praksis. Gjennom praktiske synteser bruker profesjonelle flere elementer fra sine kunnskaper i konkrete situasjoner og utfordringer

i hverdagen uten at det nødvendigvis er en synlig faglig logisk sammenheng (Grimen, 2010, s. 72). Elementer av praksisen vår vil alltid forbli taus, men profesjonell handling har forpliktelser i form av kommentatorkompetanse til å reflektere fram egne kunnskaper og praksiserfaringer for å utvikle praksis.

4.6.1 Faglig skjønn og dømmekraft

Som nevnt skal barnets beste tas hensyn til i alt arbeid som foregår i barnehagen. Et gjennomgående trekk ved FNs kommentar 14 (2013) til barnekonvensjon er at profesjonelle må utøve skjønnsvurderinger av hva barns beste er – noe som er kjernen i gjensidigheten mellom barnets perspektiv og et barneperspektiv. I barnehagesammenheng betyr dette at når de ansatte i barnehager skal foreta skjønnsmessige vurderinger av et barns beste, kreves det at de snakker med barnet og forsøker å forstå hva det mener. I tillegg skal de bruke en faglig forståelsesramme som bygger på kunnskap som med stor sannsynlighet gjør dem i stand til å kunne vurdere barnets situasjon og behov i et helhetlig perspektiv. Barnets livsverden, det vil si dets egne erfaringer, situasjon og stemme, understrekes som en viktig del av grunnlaget når de ansatte skal utøve sitt faglige skjønn, og inngår som en del av kartleggingsarbeidet og vurderingene av kunnskapene de innhenter om barnet. I rammeplanen er betydningen av barnets perspektiv formulert slik: «[...] Barnets erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 39).

De barnehageansattes faglige skjønn er altså sentralt i kartleggings- og vurderingsarbeidet. Profesjonelles faglige skjønn kan, ifølge Grimen og Molander (2010, s. 182), være svakt eller sterkt. Et svakt skjønn er knyttet til definerte spilleregler, retningslinjer og strukturelle ytre rammer. Et sterkt skjønn derimot, utøves når profesjonsutøverne innhenter all den kunnskapen de klarer for å forstå en situasjon og anvender faglig kunnskap når de resonerer seg fram til mulige løsninger. Skjønnsutøvelse omhandler også i hvilken grad profesjonelle er påvirket av strukturelle rammer og egne kunnskaper. Kunnskapen kan være taus og underforstått, slik Michael Polanyi (1891 – 1974) – medisiner, kjemiker og vitenskapsfilosof – hevder. Hans utgangspunkt er at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s. 16). Men kunnskap kan også la seg uttrykke. I den offentlige barnehagen som deltar i min studie, foregår det diskusjoner og refleksjonsprosesser på avdelingsmøtene. Når de ansatte skal dele kunnskap og erfaringer med hverandre – og utøve skjønn – må de sette ord på hva de tenker, vurderer og erfarer. Kari Martinsen – sykepleier og filosof – er opptatt av skjønn som fenomen. Hun skriver: «Skal skjønn bli opplyst, forutsetter det et språk ...» (2005, s. 128).

Et sterkt skjønn bygges opp over tid. Vår horisont må utvides kontinuerlig. En måte å utvikle skjønn på er å sette seg ned for å diskutere praktiske erfaringer, syntetisere og fortolke dem ut fra ulike faglige forståelsesalternativer og erfaringer. Anerkjennelsen av barnet som et epistemisk subjekt må være en del av disse fortolkningene og diskusjonene. Ut fra erfaringer som er oppnådd med en deltakerposisjon inntar de ansatte en tilskuerposisjon der de stiller spørsmål som øker sannsynligheten for å forstå barnet. Hva sa barnet? Hva observerte den voksne av kroppsspråk hos barnet? Er det forskjeller og likheter i hvordan de profesjonelle fortolker barnet? Og, hvorfor det? Hvordan kan vi forstå hva barnet fortolker? Hva bygger vi det på? En praktisk øvelse av Gadammers poeng om at vår forforståelse eller tidligere erfaringer er forutsetningen for å gjøre oss nye erfaringer, er å snakke om hvordan vi fortolker nye erfaringer i lys av de gamle. Utfordringen for profesjonelle i slike syntetiseringer kan være å ha blikket rettet mot egen bevissthet – intensjonalitet, og å sette egne fortolkninger av barnet på prøve.

Haugli har problematisert og drøftet barnets beste-prinsippets normative karakter. Hun hevder at «Normative standpunkter om hva som er best for barn generelt eller for et bestemt barn, kan bygge på faglige argumenter, på verdisyn, ideologier, fordommer, uvitenhet eller totalt usaklige argumenter» (2002, s. 325). Når bruken av prinsippet baserer seg på lokale variasjoner og de ansattes faglige skjønn, kan dette i praksis foregå langs et kontinuum der profesjonelles vurderinger av arbeidet kan preges av alt fra et vilkårlig arbeid, til et profesjonelt og kunnskapsbasert skjønn, hevder hun. Det skal stilles høye krav til de ansattes skjønnsvurderinger av hva som er til et barns beste når de kartlegger og dokumenterer.

Skjønn og dømmekraft er nært forbundet. Mens gode skjønnsvurderinger kan sies å være evnen til å veie ulike hensyn opp mot hverandre, kan god dømmekraft sies å være en egenskap basert på en rekke faktorer. Ifølge Christoffersen (2005, s. 82) er dømmekraften «[...] meget sammensatt og komplisert, for ikke å si avansert fenomen» som utvikles ut fra en rekke kilder: Menneskesyn og verdier, faglig kunnskap som inkluderer etikk, forbilder og eksempler, rutiner og konvensjoner, og til sist den personlige erfaringen og yrkeserfaringen eller praksisen (Christoffersen, 2005, s. 84). Han skriver:

Vender vi tilbake til den hermeneutiske sirkelen, så utvikles dømmekraften i samspillet mellom teori og praksis, der teorien settes på prøve i praksis og praksis blir gjennomtenkt i teorien. Men ingenting skjer hvis vi ikke reflekterer over det som skjer.

Noe av det viktigste vi kan gjøre for å utvikle dømmekraften, er derfor å reflektere over den. Ikke i sin alminnelighet, men ved at vi i etterkant av viktige valg også tar oss tid til å spørre hvorfor vi gjorde som vi gjorde og mente som vi mente. (Christoffersen, 2005, s. 82)

4.6.2 Barnehagen som en lærende organisasjon

Rammeplanen definerer barnehagen som en lærende organisasjon: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Det er mange faglige og etiske problemstillinger i kartleggingsarbeid. I analyser og fortolkninger av datamaterialet bruker jeg begreper fra organisasjonsteoretikeren Chris Argyris (1987, 1999, 2000) som hevder at utvikling og læring foregår på ulike nivåer i en virksomhet og at refleksjon utøves før, under og i etterkant av handling. Bevissthet rundt disse prosessene forutsetter individuell og kollektiv refleksjon som kan utvikle «praksisartister» som løser forpliktelser og utfordringer med god dømmekraft og situasjonsbetinget og epistemisk skjønn. Om de ansatte i barnehager syntetiserer, diskuterer og reflekterer i gruppe, utvikles den enkeltes sterke og epistemiske skjønn (Grimen & Molander, 2010), og gjør dem bedre i stand til å foreta valg mellom alternativer når de er tilbake sammen med barna. Slik kan de ansatte samtidig utvikle sin egen aktør- og kommentatorkompetanse og dokumentasjonspraksis.

Argyris (1987, 1999, 2000) er opptatt av hvordan kunnskap anvendes i praksis og hvordan læring foregår og samskapes gjennom medarbeidernes handlinger. Argyris perspektiv er, slik jeg forstår det, relevant for min analyse av hva de ansatte sier og viser når de gjennomfører og vurderer kartleggingsoppgavene sine. Om alt går på skinner, er medarbeiderne i stand til å utføre oppgavene sine ut fra hvilke forventninger, intensjoner og mål som foreligger. Når det oppstår problemer knyttet til utøvelsen av oppgavene, kan det skyldes strukturelle utfordringer, men også manglende kompetanse hos medarbeiderne. Dette kan bety at den enkeltes praksisteori ikke er tilstrekkelig for å utføre arbeidsoppgavene han eller hun er satt til å gjøre. Manglende kompetanse kan også handle om lav grad av forståelse for hva hensikten med oppgavene er. Eksempler i denne sammenhengen kan være myndighetenes intensjoner med rammeplan for barnehagen. Skal barnehagen være en lærende organisasjon, er det nødvendig å analysere problemer eller utfordringer grundig for å finne fram til løsninger som prøves ut i praksis. Argyris (1999, 2000) beskriver tre nivåer for læring som viser et innbyrdes forhold mellom medarbeidere og virksomhet i en lærende organisasjon: single-

loop-learning (enkeltkretslæring), double-loop-learning (dobbelkretslæring) og deutrolearning (det å lære å lære).

Nærmere forklart er enkeltkretslæring i min studie knyttet til både styrere, assistenter og barnehagelærere og den kompetansen den enkelte tilegner seg og får, eller ikke får, mulighet til å anvende i hverdagen. Oppstår det en utfordring på dette nivået, er det fortrinnsvis den enkelte som må korrigere sine egne handlinger. I sin forskning finner Bjervås' (2011) at det kan oppstå «hegemoniske kamper» rundt faglig forankring og yrkesutøvelse blant de ansatte – dette er et eksempel på hvordan utviklings- og læringsprosesser kan stagnere på dette nivået. Subgrupper innad i virksomheten søker etter konsensus for sitt syn, og kan med det opprettholde en mismatch med virksomhetens intensjoner. Motsatt kan utvikling stagnere om virksomheten ikke skaper betingelser ansatte trenger for å bruke kompetansen de har til å innfri sine primære oppgaver og intensjoner for virksomheten.

Ved dobbelkretslæring stiller de ansatte kritiske spørsmål til underliggende og styrende variabler som er knyttet til medarbeiderens mulighet til å utøve sine oppgaver. Variabler her kan være faktorene som den enkelte medarbeider bygger sin dømmekraft og praksisteori på, og – i barnehagesammenheng – den enkelte avdelingens faglige plattform og lokale pedagogiske løsninger på å innfri rammeplanens innhold. Læring skjer om det er samsvar mellom intensjonen og utfallet eller resultatet av praksis. Læring kan også skje om medarbeiderne ikke lykkes ut fra hensikten med oppgaven, men først når slike mismatches korrigeres.

Argyris hevder at: «Double-loop learning occurs when mismatches are corrected by first and altering the governing variables and then the actions» (Argyris, 1999, s. 9). Variablene på dobbelkretsnivået kan være både strukturelle og prosessuelle. Lekhal et al. (2013) skiller mellom strukturelle og prosessuelle kvaliteter. Strukturelle kvaliteter kan være antall ansatte, utdanning, små og store barnegrupper, læringsmateriell og arkitektonisk og fysisk miljø. Disse faktorene antas å påvirke barn indirekte. Prosesskvaliteter handler om samhandling og relasjoner, pedagogiske planer og tilretteleggingen for inkludering. Dette er faktorer som antas å påvirke barna direkte. Resultatene av Lekhal et al. (2013) sine studier viser at de strukturelle kvalitetene er overveiende homogene i norske barnehager. Det er de prosessuelle kvalitetene som viser variasjonsbredden.

Enkel- og dobbelkretslæring er forutsetninger for en lærende organisasjon. Argyris (2000) hevder at enkelkretslæring er den vanligste formen for læring og er egnet til å forbedre

utføringen av oppgaver som preges av rutine. En virksomhet kan derfor utføre enkeltoppgaver hensiktsmessig om medarbeideren er bevisst og tar ansvar for hvordan arbeidet utføres. Slik kan hver ansatt opprettholde en rimelig god kvalitet på mange dagligdagse oppgaver.

Ønsker virksomheten varige løsninger og endringer må underliggende og styrende faktorer for både individene og grupper meta-kommuniseres for å bidra til organisatoriske dobbelkretsendringer. I disse refleksjonsprosessene er det et mål at det settes ord på mye av den tause kunnskapen. Når en medarbeider i en virksomhet har lært hvordan de skal lære, befinner de seg på nivået for deontologering. De reflekterer da over både prosessuelle og strukturelle faktorer samtidig. De analyserer og korrigerer eget arbeid, finner nye løsninger, prøver ut disse og evaluerer på nytt.

4.7 Oppsummering

Tidligere forskning viser at vi har kunnskaper om at kartleggingsarbeid foregår i barnehager, men lite om hvordan dette utføres i praksis (Børhaug et al., 2018, s. 256). Det mangler kunnskap om hvordan barnehagelærere og assistenter støtter barnefelleskapet, og om tidlig innsats og tilrettelegging for sårbare barn. Alle disse områdene ligger innenfor sentrale kartleggingsoppgaver barnehagen er gitt. Rammeplanen gir ingen beskrivelser av hvordan kartleggings-, observasjons-, vurderings- og dokumentasjonsarbeidet skal gjennomføres. I min studie undersøker jeg hvordan kartleggingsarbeidet inngår i den daglige pedagogiske praksisen, og hvordan de ansatte ivaretar barnas perspektiver i dette arbeidet.

Jeg undersøker hvordan kartlegging er en del av hverdagen i barnehagen. Studien er en empirisk kvalitativ undersøkelse. For å forstå og analysere hvordan samhandlingen og kartleggingen i barnehager foregår, har jeg forankret avhandlingen i det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet. Perspektivet er grunnleggende for det sosiokulturelle perspektivet jeg identifiserer i rammeplan for barnehagen, for mye av barne- og barnehageforskningen og for profesjonsteoretiske perspektiver jeg bruker i analysene og fortolkningen av datamaterialet.

Den viktigste grunnleggende verdien for barnehager er å ta hensyn til barnets beste i alt som angår det. Med bakgrunn i at de ansatte skal inkludere barnets perspektiv i sitt kartleggings-, vurderings-, og dokumentasjonsarbeid, har jeg utdypet hvilken gjensidighet det er mellom barneperspektivet og barnets perspektiv. Barnehagen skal være en beskyttende, forebyggende

og inkluderende arena, der barnets stemme, barnas deltakelse i anerkjennende samspill med ansatte og deltakelse i barnefellesskapet er sentralt. Dette er viktige faktorer for å forstå hvordan barnets perspektiv skal være synlig i kartleggings- og vurderingsarbeidet. Med begrepet om motstandskraft, er resiliens-teorien relevant for å forstå barns mulighet og evne til å tåle påkjenninger.

Momenter fra perspektivene jeg har utdypet i dette kapittelet bruker jeg i analysene og fortolkningene av datamaterialet. Vurdering og dokumentasjon handler om de ansattes aktør- og kommentatorkompetanse og er vesentlige temaer når barnehagen skal være en lærende organisasjon. Faglig skjønn og taus kunnskap, ansattes praksisteori og syntetisering av praksiserfaringer er begreper jeg bruker for å forstå hvordan kartlegging foregår i barnehagens pedagogiske praksis.

Kapittel 5 Metode

Dette kapittelet handler om metodiske valg i undersøkelsen av hvordan kartlegging inngår i barnehagens pedagogiske praksis. Jeg redegjør kort for etableringen av samarbeidet mellom meg og barnehagene, for at studien fikk en ny retning underveis, og for det som har foregått deretter. Jeg redegjør for studiens varighet, hvem som har deltatt og hva slags barnehager det dreier seg om.

Dernest redegjør jeg for hvordan jeg har benyttet deltakende observasjon, og gjennomgår intervjuene jeg har foretatt. Videre redegjør jeg for noen aspekter ved min forskerrolle, hvilke etiske hensyn jeg har tatt og mine vurderinger av metodevalget. Til sist redegjør jeg for hvordan jeg har analysert, fortolket og drøftet empirien.

5.1 Studiens varighet, rekruttering av barnehager og informanter

Studien har foregått i perioden 2011 til 2014. Informantene er barn, foreldre og ansatte. Det er ansatte fra én offentlig og én privat barnehage som har deltatt i studien. Den offentlige barnehagen har fire avdelinger. Hver avdeling har et eget stort fellesrom, bad, en garderobe og to til tre små lekerom. Barnehagen har et felles kjøkken, et personalrom, en egen gymsal og et romslig uteareal. Hver avdeling har én ansatt med barnehagelærerutdanning og to ansatte med fagbrev. Styrer er barnehagelærer. Den ene avdelingen har hatt lærling i deler av studien. Den private barnehagen er et resultat av en sammenslåing av tre private avdelingsbarnehager. Nybygget ble et stort kompleks, inndelt i få og store rom – en såkalt basebarnehage, ofte omtalt som en fleksibel barnehage.

Samarbeidet med de to barnehagene ble etablert ved at en representant fra hver av dem tok kontakt med meg. Disse ble, med Fangens begrep, mine «portvakter» inn til barnehagene (Fangen, 2011, s. 54). Representanten fra den offentlige barnehagen hadde hørt om prosjektet via egne studier ved den daværende Høgskolen i Lillehammer. Representanten fra den private barnehagen er styrer og barnehagelærer. Hun tok kontakt med meg fordi hun ønsket at barnehagen kunne bidra i et forskningsprosjekt. Begge fikk en kort orientering om formålet og hensikten med studien. Jeg tok deretter kontakt med styrerne i begge barnehagene og avtalte møter der jeg orienterte om studiens design og intervensjoner og der de ansatte fikk en skriftlig forespørsel om deltakelse (vedlegg nr. 3).

Som jeg beskrev i innledningskapittelet, var den opprinnelige målsettingen med studien å utvikle to kartleggingsverktøy gjennom en aksjonsrettet studie: Gap-skjemaene (Nygren, 2006, 2008) der det ene skjemaet kartlegger utsatte barns behov på ulike områder, og det andre kartlegger de profesjonelles kompetanser i å følge opp barnas utvikling. En vesentlig hensikt med de to skjemaene er å finne gapet mellom et barns fungering og de profesjonelles muligheter til å hjelpe barnet. Det ble, som jeg beskrev innledningsvis, ikke mulig å utvikle gap-skjemaene innenfor en vitenskapelig akseptabel prosedyre. Data fra utprøvingen av gap-skjemaene og diskusjonene knyttet til dem på avdelingsmøter i etterkant inngår ikke i det empiriske grunnlaget i avhandlingen. Min vurdering er at endringsskiftet i studien fikk positive konsekvenser fordi måten de ansatte snakket på var forskjellig med og uten oppmerksomheten rettet mot gap-skjemaene. Sekvensene med diskusjoner etter utfylte kartleggingsskjemaer bar preg av å bli styrt av en prosedyre for samtaler om hvilke skårer de ansatte ga barna og seg selv. I tillegg er spørsmålene i skjemaene skrevet med et lite tilgjengelig språk, flere av spørsmålene er uegnet for barnehagebarn, det kan være uklart hva mange av spørsmålene egentlig spør om, og hvert skjema består av 81 spørsmål og er slik sett omfattende. I andre sekvenser av disse avdelingsmøtene – og gjennomgående på møtene etter hvert – var dialogen blant de ansatte friere og omhandlet deres praksis slik de selv opplever den. Etter min vurdering var det hensiktsmessig at gap-skjemaene måtte vike for den naturlige dialogen mellom de ansatte fordi det gjorde det mulig for meg å komme nærmere inn på deres praksis og meninger knyttet til kartleggingsarbeid. Endringen utvidet min mulighet til å forstå hvordan kartlegging inngår som en del av en praksis sammen med barn.

Den private barnehagen måtte trekke seg fra studien i 2012, men de samtykket i at jeg kunne bruke empirien fra de individuelle intervjuene med de ansatte. Datamaterialet fra den private barnehagen er svært interessant for avhandlingen som helhet selv om jeg ikke har fulgt barnehagen over tid, og presenteres som en del av kapitlene seks og sju.

Jeg har intervjuet 14 ansatte – sju assistenter og sju barnehagelærere – som har fra 7 til 40 års erfaring fra arbeid i barnehage, de fleste 20 – 25 års erfaring. Jeg har deltatt på avdelingsmøter til tre av barnehagelærerne og fire av assistentene i den offentlige barnehagen. Det er tre barn de ansatte der retter sin oppmerksomhet mot under studien: Mats, Frida og Jakob. Dette er barn som de ansatte i samråd med foreldrene vurderte at trengte ekstra støtte

allerede før de begynte å bruke kartleggingsskjemaene jeg i utgangspunktet hadde som mål å utvikle – det var dermed foreldrene og de ansatte som bestemte hvilke barn som inngår i utvalget mitt. Fire foreldre er intervjuet, mødrene til Jakob og Frida, og begge foreldrene til Mats. Jeg har snakket med alle tre barna gjennom fokusgrupper og med Mats alene.

Jeg innhentet informerte samtykker fra de ansatte (vedlegg nr. 5) før jeg gjennomførte de individuelle intervjuene. Foreldrene fikk en skriftlig forespørsel om deltakelse via personalet i barnehagen (vedlegg nr. 2). De ansatte valgte selv hvilke barn de ønsket å kartlegge og innhentet informerte samtykker fra foreldrene (vedlegg nr. 4). Foreldrene fikk i tillegg utlevert et informasjonsskriv tilpasset små barn (vedlegg nr. 1) som beskriver mitt ønske om å samtale med barn individuelt og i fokusgruppeintervjuer. Det var foreldrene som orienterte barna om hva jeg skulle gjøre i barnehagen. I tillegg snakket de ansatte med barna om hvem jeg var, og hva jeg skulle gjøre i barnehagen sammen med de voksne, at jeg skulle ta bilder av barna når jeg var i barnehagen, og at jeg senere skulle komme tilbake for å snakke med dem om hva de holdt på med da jeg tok bildene. I tillegg til foreldrene, informerte barnehagelærer Bitten Mats om at jeg skulle snakke med ham om hva han gjør i barnehagen.

Samtykkeskjemaet er utarbeidet slik at foreldrene og de ansatte kunne samtykke i hele eller deler av prosjektet.

Oversikt over de ansatte (fiktive navn) i barnehagene

Tabell 1– Ansatte i barnehagene fordelt på den offentlige og private barnehagen

Pseudonymer	Stilling	Utdanning	Avdeling
Bitten	Barnehagelærer og pedagogisk leder	Barnehagelærer	Offentlig 1
Fredrikke	Assistent	Barne- og ungdomsarbeider	Offentlig 1
Janne	Assistent	Barnepleier	Offentlig 1
Mathilde	Assistent	Barnepleier	Offentlig 1
Åse	Barnehagelærer og pedagogisk leder	Barnehagelærer	Offentlig 2
Trine	Assistent	Barne- og ungdomsarbeider	Offentlig 2
Randi	Assistent	Barne- og ungdomsarbeider	Offentlig 2
Amanda	Barnehagelærer og styrer	Barnehagelærer med lederutdanning	Offentlig
Marianne	Ufaglært vikar	Ufaglært	Offentlig
Wenche	Barnehagelærer og styrer	Barnehagelærer med lederutdanning	Privat
Cornelia	Barnehagelærer og styrer	Barnehagelærer	Privat
Gina	Barnehagelærer og styrer	Barnehagelærer med lederutdanning	Privat
Anne	Barnehagelærer	Barnehagelærer	Privat
Karianne	Assistent	Barnepleier	Privat
Andrine	Assistent	Barnepleier	Privat

Oversikt over barna og foreldrene

Tabell 2– Barn og foreldre (fiktive navn) som deltar i studien

Barna – pseudonymer	Foreldrene – pseudonymer
Mats	Nadia og Nils
Frida	Millie
Jakob	Susi

Å undersøke avhandlingens problemstilling krever ulike tilnærminger fordi den tar utgangspunkt i barnehagepraksis som involverer og har betydning for både barna, de ansatte og foreldrene. Om bruk av flere ulike metoder er en form for validering er omdiskutert (Hammersley & Atkinson, 1996). Det har gått mange linjer og koblinger mellom mine tilnærminger med bruk av deltakende observasjon, ulike typer intervjuer, feltlogg, observasjoner og fotografier, mine innspill til de ansatte ut fra refleksjoner og tanker jeg har gjort meg underveis. Tabell 3 gir en oversikt over de ulike datakildene. Observasjonene jeg har gjort i forkant av avtalte avdelingsmøter, feltnotater og fotografering av barn i aktiviteter, framkommer ikke i oversikten.

Oversikt over datakilder

Tabell 3 – Ulike datakilder, og antall for hver av dem

	Styrer	Avd	Avd	Avd	Barn	Barn	Barn
		1	2	3	1	2	3
Innledende individuelle intervjuer i begge barnehagene	1	3	3	7			
Deltakende observasjon	Deltatt noe	16	12	3			
Handlingsplaner		1	1	1			
Fokusgruppeintervjuer barn					1	1	1
Livsløpsintervju barn							1
Foreldreintervjuer		1	2				
Individuelle intervjuer på slutten		3	3				
Observasjoner på avdeling		5	5				

5.2 Avdelingsmøter: Gruppeintervjuer og deltakende observasjon

I det følgende presenterer jeg hvordan jeg har innhentet deler av det empiriske materialet i avdelingsmøtene til noen av de ansatte, både gjennom å intervju gruppen, og ved deltakende observasjon der min rolle har vært å lytte og å stille spørsmål knyttet til det de har sagt. Jeg valgte en kontekst for datainnsamlingen der både individuelle meninger og erfaringer og refleksjoner i gruppediskusjoner kom fram.

Informantene i avdelingene i barnehagen er naturlige grupper fordi de kjenner hverandre godt. Jeg har deltatt i deres naturlige miljø, noe som ifølge Fangen (2011, s. 38) er kjennetegnet ved deltakende observasjon. Det daglige arbeidet til de ansatte i barnehage krever en type lagånd

og gjensidig forpliktelse innad i personalgruppa. Å la alle komme til ordet for å dele sine erfaringer, ideer og vurderinger, ble uttalte kjøreregler før refleksjonene og diskusjonene i avdelingsmøtene startet. Min bruk av deltakende observasjon på avdelingsmøtene besto i en vekselvirkning mellom å erfare den konteksten de ansatte er i når de diskuterte og reflekterte over arbeidet med barna, og å stille spørsmål knyttet til det de har diskutert og snakket om. Jeg var til stede på mange møter, og over lang tid, og relasjonen mellom dem og meg ble gradvis sterkere. Jeg tror at dette var positivt fordi det førte til at de turte å være enda mer åpne om eget arbeid. Jeg har også fått tilgang til hvilke prosesser de ansatte er i når de kartlegger barna. Det ga meg større muligheter til å forstå hverdagen til de ansatte, kompleksiteten den består av, og utfordringene de ansatte opplever hver dag. Jeg har fått kjennskap til barnehagehverdagen gjennom å oppleve stemningen blant de ansatte, og å observere endringer i den enkeltes toneleie og mimikk under diskusjonene deres. Min tilstedeværelse som deltakende observatør har slik sett gitt meg mange inntrykk og erfaringer som jeg har tatt med meg inn i analyser, fortolkning og drøftinger av empirien.

Fangen (2011, s. 38) skriver om nødvendigheten av å finne løsninger på hvordan «observasjonsprinsippet og deltakerprinsippet» kan ivaretas – å finne god balanse mellom å være til stede og tilpasse seg situasjoner som utforskes, uten å virke forstyrrende, og å bare observere dem du er sammen med. Hva man som forsker spør om, eller sier, og når man velger å spørre og si noe, er en kontinuerlig balansegang. Det er samhandlingen og dialogen mellom de ansatte «her-og-nå» som har vært avgjørende for mine valg i disse situasjonene.

For å bevare en hensiktsmessig distanse forsøkte jeg å være bevisst på å skape flyt for å få fram sammenhengende fortellinger fra hverdagen som kom uoppfordret fra de ansatte. Når en av dem startet med å fortelle, og de andre kollegene ikke responderte, triangulerte jeg ved å spørre de andre om hva de tenkte om det som nettopp ble sagt. Jeg startet også dialoger ved å spørre hva den enkelte eller gruppen er opptatt av, eller for eksempel spurte hvordan arbeidet har gått med tanke på hva som ble skrevet i handlingsplanen. Noen ganger har de ansatte hatt perioder i løpet av avdelingsmøtet der de har sagt lite, og jeg har stilt flere spørsmål enn vanlig med den hensikt å få i gang dialoger.

5.3 Intervjuene som er gjennomført

Intervjuene er gjennomført innenfor et fenomenologisk - hermeneutisk perspektiv, slik Kvale (2008) plasserer det kvalitative intervjuet. Perspektivet gir best forutsetning for å forstå og fortolke barnehagehverdagen og samhandlingen mellom barn, foreldre og ansatte. I det følgende presenterer jeg de ulike intervjuene som er gjennomført i studien. Alle intervjuer er tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant. Lydopptakene har sikret at alt som ble sagt er kommet med. Dette har vært viktig for presist å fange opp informantenes erfaringsnære begreper og perspektiver. Jeg har benyttet blyant og papir når det har vært nødvendig å skrive ned noen stikkord om kroppsspråket til informantene, og stikkord for egne umiddelbare tanker og begreper eller temaer i informantenes svar som jeg ba om å få utdypet.

5.3.1 Individuelle intervjuer med de ansatte

Jeg har gjennomført individuelle intervjuer med de ansatte i starten og på slutten av studien. Hensikten med de innledende individuelle intervjuene var å få kunnskap om hvordan kartleggingsarbeidet beskrives av de ansatte. I tillegg ønsket jeg å få kunnskap om den generelle barnehagehverdagen og hva de ansatte er opptatt av i sin pedagogiske praksis. Jeg valgte individuelle intervjuer ut fra en antakelse om at de ansatte representerer ulikheter ut fra sin formelle utdanning og erfaring. Jeg brukte semistrukturerte intervjuer, der noen spørsmål er utarbeidet på forhånd, mens andres utformes og stilles der og da for å gi informantene anledning til å utdype. Eksempler på spørsmål som var utformet på forhånd er i hvilken grad de kartlegger barna, og hva slags erfaringer har den enkelte av de fra slike oppgaver. Jeg tok også med temaer som jeg vurderte at de ansatte sannsynligvis var opptatt av ut fra det samfunnsmandatet barnehager har, innhold i de generelle debattene om barnehager og ut fra temaer de ansatte nevnte i løpet av presentasjonen av studien (vedlegg nr. 8, 9 og 10).

Under intervjuene forsøkte jeg å unngå å avbryte informantenes «fortelling» for å styrke muligheten til å få fram informantenes viktige presiseringer og originale forklaringer. Kvale (1997, s. 173) påpeker at kommunikativ validering i kvalitativ forskning handler om å utvikle dialogen for å skape nye ideer, nye diskursregler og nye differensieringer. Han argumenterer for bruk av ledende spørsmål i forskningsprosessen. For å sikre progresjon skal intervjuer lede dialoger framover. Kvale hevder at ledende spørsmål er viktige for en studies reliabilitet og at de er spesielt egnet i kvalitative intervjuer som bærer preg av samtaler. Å gå tilbake til temaer

for kontroll av pålitelighet i svar fra informant(e) og som verifiseringer av forskerens fortolkninger, brukes ledende spørsmål som en kvalitetssikring – en kommunikativ validering.

Nå og da stilte jeg derfor ledende spørsmål til informantene. Fra et av de innledende intervjuene kan følgende eksempel beskrive nødvendigheten av en slik type validering:

Informanten forteller at hun vurderer flere av spørsmålene i gap-skjemaene som lite relaterte til barnehagebarn. Videre forteller hun at spørsmålene i skjemaene var interessante i seg selv, fordi hun måtte tenke på det individuelle barnet og oppdaget noe ved barnet hun ikke hadde sett eller tenkt over tidligere. Hun forteller at hun måtte reflektere enda mer enn hun pleide og at gap-skjemaene slik sett ga henne ny kunnskap og brakte henne videre i det daglige arbeidet med barnet. Da jeg så fulgte opp med et ledende spørsmål, og spurte om hun mente at hun har fått økt bevissthet, bekreftet informanten det.

En annen måte som kan virke ledende i dialogen er at forskeren beskriver, eller på annen måte synliggjør intensjonen med spørsmålet eller innspillet sitt under samtalen. Ett eksempel på en slik synliggjøring er da jeg kommenterte overfor en av informantene at mange tror at barn har ADHD, men at de er bare aktive som barn. Et annet eksempel er når jeg sier at foreldre som sliter psykisk kan innebære en rekke risikofaktorer for barn.

Hensikten med de individuelle intervjuene på slutten av studien var å få kunnskap om hva de ansatte mente om kartlegging, etter perioden med avdelingsmøter, ut fra antakelsen om at de har vært i en utviklingsprosess hvor kartlegging har inngått som et sterkere element. Disse intervjuene foregikk uten intervjuguide og var åpne. Datamaterialet fra disse intervjuene presenteres i kapittel sju.

5.3.2 Individuelle intervjuer med foreldrene

Barnehagen skal ivareta barns behov innenfor et samarbeid mellom foreldrene og de ansatte. Når barnehager skal kartlegge barnas behov for ekstra støtte skal dette skje med innflytelse fra foreldrene. Deres stemmer er derfor relevante i mitt forskningsprosjekt fordi deres barn er kartlagt og diskutert på avdelingsmøtene. Foreldreintervjuene ble gjennomført på slutten av studien i form av semistrukturerte intervjuer (jf. vedlegg nr. 7).

5.3.3 Fokusgruppeintervjuer med barna

Jeg har hatt samtaler med Mats, Frida og Jakob, som er i alderen 3-5 år, for å få førstehåndskjennskap om og fra barna de ansatte snakker om på møtene. Et premiss for studien min, er respekten for at barn er meningsbærende og bidrar i relasjoner med sine unike erfaringer og fortolkninger. Det var spesielt relevant og viktig å snakke med Mats, Frida og Jakob i en studie som dette, fordi det er de som kartlegges, vurderes og diskuteres av de voksne. Hva de ansatte sier, hva foreldrene sier og hva jeg selv har observert og snakket med barna om, gir ulike perspektiver som til sammen kan gi en mer helhetlig forståelse av barna.

Mitt valg om å bruke fokusgruppeintervjuer der flere barn deltok sammen med Mats, Frida og Jakob er begrunnet i etiske hensyn når barn er informanter. Ifølge Eide og Winger (2008) og Halkier (2010), kan man med å bruke fokusgrupper unngå at det individuelle barnet føler seg presset om det dukker opp temaer som appellerer til vanskelige emosjoner. Et annet moment er at barnas opplevelse av hverdagen antas å bedre komme fram ved at de voksne lytter til barnefellesskapet alene uten innblanding fra de voksne. At barn samtaler sammen rundt fokuserte temaer kan også redusere sannsynligheten for at barn opplever innspill som rette eller gale svar slik Clark (2009) påpeker.

Jeg gjennomførte to fokusgruppeintervjuer. I det første deltok Mats sammen med en gruppe på fire av de andre barna. I det andre, deltok Jakob og Frida, sammen med en gruppe på fem av de andre barna. Før fokusgruppeintervjuene tok jeg bilder av aktiviteter barna hadde holdt på med et par dager i forveien for å bruke som en inngang til samtaler. Ut over Mats, Frida og Jakob, var to - tre andre barn aktive i samtaler. Et par andre barn stod ved bordet og så på. Bildene ble vist på min pc-skjerm.

Forut for det første fokusgruppeintervjuet hadde jeg tatt bilder av Mats og andre barn da de tegnet fra eventyret om de Tre Bukkene Bruse for å bruke dem til å lage en tegnefilm som Marianne, vikar på den ene avdelingen, hadde tatt initiativ til. Jeg tenkte at dette var et tema barna lett ville snakke om under fokusgruppeintervjuet.

I det jeg tok fram min PC og startet den for å finne bildene av barna, dukket bildet av den røde bilen som finnes på samtykkeskjemaet til barna opp på skjermen. Bildet av bilen ledet åpenbart barna inn på et samtaleemne. Jeg tok likevel fram bildene jeg hadde tatt, men barna snakket bare litt om disse bildene av tegningene der Mats hadde fått rollen som bro. Det kan være vanskelig for et barn å snakke om en aktivitet de har vært i når samtalen skjer noen dager etter. Det kan også være vanskelig for et barn og tilføre gjenstander egenskaper i en

samtale i etterkant, slik barn gjerne gjør mens leken pågår. Mats sa: «*Men, jeg er broen jeg.*» Da jeg spurte hva en bro gjør, svarte Mats med dette: «*Jeg vil ikke være bro lenger jeg.*»

Etter noen forsøk på å få barna til å snakke med utgangspunkt i bildene jeg hadde tatt, lot jeg barna snakke fritt. Mats var opptatt av biler – han hadde sett filmen «Cars» og leker generelt mye med biler. Mats fortalte at biler kan bli film, og spurte om de kunne lage en «bilfilm».

Som inngang til det andre fokusgruppeintervjuet, der Frida og Jakob var blant deltakerne, hadde jeg tatt bilder av lek med klosser og lykketroll. Barna som deltok i denne leken, fikk anledning til å være med i fokusgruppeintervjuet fordi barna skulle snakke sammen om en felles erfaring. Under denne samtalen fikk dialogen om innhold på bildene fra leken lite flyt. Det ble annerledes da et av barna fortalte at han måtte tenke. Frida og de andre barna ble opptatt av det å tenke og delte noe av hva de tenkte på der og da.

Etter fokusgruppeintervjuene vurderte jeg at individuelle samtaler kunne fungere bedre. Det var foreldrene og de ansatte som vurderte at Mats var den av barna som kunne håndtere en individuell samtale med meg om sin barnehagehverdag. Mats framstår også som et barn som formidler relativt tydelig hva han vil og ikke vil være med på. I tillegg hadde jeg merket meg at Mats i større grad la merke til at jeg kom til barnehagen, og han smilte og hilste på meg. Dette kan ha vært tilfeldig, men kan også bety en nysgjerrighet og interesse fra hans side i en relasjonell betydning som er positiv for ham.

5.3.4 Livsformsintervju med Mats 5 år

Jeg valgte å bruke livsformsintervju i samtalen med Mats om hans hverdag i barnehagen. Det er psykologen Hanne Haavind som utviklet livsformsintervjuer til bruk i samtaler med barn. Livsformsintervjuet plasseres teoretisk innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Som en av flere, har Andenæs (1991, s. 275) brukt denne intervju- eller samtaleformen i sin forskning der siktemålet var å få fram barns forståelse av seg selv og den sosiale sammenhengen de var en del av i hverdagslivet. Barnet gjøres kjent med hva som er siktemålet med intervjuet, og intervjuformen søker å ivareta en sensitivitet overfor barnas subjektive meninger fordi barna anses som viktig premissleverandører når de forteller om seg selv og sin hverdag – det er barnet som bestemmer hva som er relevant å fortelle til forskeren.

Livsformsintervjuet, slik Andenæs beskriver det i sin artikkel, er en kvalitativ tilnærming som er egnet for å få barn til å berette fra sin hverdag innenfor et bredt spekter – barnets døgn – og i dybden om hendelser barna forteller om. Andenæs og barna hun intervjuet gikk for

eksempel rundt i boligen til barna og familien for å hjelpe barna til å fortelle mer utfyllende om hendelser og gjøremål i hverdagen. Åpningen Andenæs (1991) og andre forskere, for eksempel Gulbrandsen (2017), gir barna, er at de skal ta utgangspunktet i gårsdagen.

Livsformsintervju er en inspirasjonskilde for meg, men jeg valgte en annen og mindre dyptpløyende tilnærming enn den Andenæs beskriver. Jeg har tilpasset formen til et begrenset formål der hensikten er å få ytterligere førstehåndskunnskap fra ett av de tre barna som kartlegges, vurderes og diskuteres på avdelingsmøtene til de ansatte. Jeg ønsket å få noe kunnskap om Mats gjennom hans beskrivelser fra hverdagen i barnehagen, ikke nødvendigvis dybdekunnskap fra spesifikke situasjoner. Kunnskap direkte fra ham – og Jakob og Frida gjennom fokusgruppeintervjuene – gir meg et grunnlag for å utvide mine fortolkningsmuligheter av datamaterialet gjennom å bringe inn momenter fra intervjuene i min forståelse av hva foreldrene og ansatte forteller. Det var Mats sitt samtykke til deltakelse og hans interesser for å delta i intervjuet som først og fremst skulle ivaretas under gjennomføringen. Jeg fortolker at Mats forstod hva samtalen skulle dreie seg om – hans barnehagedag – og han startet med å fortelle om veien til barnehagen sammen med familien sin.

5.3.5 utfordringer med livsformsintervju

Det kan være flere utfordringer med å benytte barneintervjuer og i mitt tilfelle, en variant av livsformsintervju. Barns kommunikative ferdigheter er en generell utfordring slik Gamst (2017, s. 126) hevder. Det var, som jeg har nevnt, Mats som ble vurdert av foreldrene og de ansatte, til å kunne håndtere en slik samtale jeg la opp til. Min erfaring er at barn drar nytte av konkrete hjelpemidler når de skal snakke om et tema, og at hele situasjonen er litt preget av lek, slik Andenæs påpeker (1991, s. 280). Denne formen for barneintervju er konkret og i seg selv leken – jeg visste at Mats er glad i å tegne og valgte derfor tegning som et konkret hjelpemiddel under samtalen med ham.

Andenæs (1991, s. 278) påpeker nytten av at forskeren før intervjuet innhenter noe kunnskap om barna og kontekstene for situasjoner og hendelser samtalen skal dreie seg om for å bruke den kunnskapen til å gi barnet assistanse og øke muligheten for å stille treffende spørsmål. Jeg fikk noe kjennskap til Mats gjennom mine egne observasjoner og fra diskusjonene de ansatte hadde i forkant av samtalen med ham. Samtidig er det viktig å ha i minne at kunnskap fra voksne om barn ikke sier noe om hva barn tenker og hva de selv vil formidle i intervjuer og

samtaler. Selv ikke når vi hører hva barn sier, kan vi være sikre på at vi helt forstår barnets perspektiv.

Som forsker har jeg interesse for barnas perspektiver fordi det var viktig å gi dem en stemme i en studie som angår dem, og fordi perspektivene deres som nevnt kunne utfylle fortolkninger av hva voksne sier om dem. Barnes fortellinger i barneintervjuene utvidet også min forståelse og fortolkning av de andre observasjonene jeg gjorde av barna i ulike situasjoner i barnehagehverdagen.

Disse positive sidene ved å inkludere barn i prosjektet slik jeg gjorde, kan potensielt ha en problematisk side. Det kan være at hensikten med intervjuene var begrenset, og at jeg dermed sto i fare for indirekte å formidle til for eksempel Mats at jeg hadde en begrenset interesse for meningene hans. I lys av et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt, der samtalen forskeren har med barna skapes mens den pågår, er en annen utfordring eller begrensning. Hva barnet Mats for eksempel, formidler, er dermed et resultat av en gjensidig prosess mellom ham og meg. Med flere intervjuer med Mats – og Jakob og Frida – kunne jeg tatt initiativ til og fulgt opp temaer de var inne på for å få enda mer autentisk kunnskap fra dem.

En annen utfordring er forskerens gjennomføring av en barnesamtale eller et barneintervju. Eide og Winger (2008) og Eide et al. (2010, s. 43) hevder at forskerens ansvar for å lytte til barns uttrykk er en intersubjektiv forpliktelse. Respekten for barnet under intervjuer eller samtaler handler om å la barnet få snakke ut fra sine umiddelbare tanker og fortolkning. Respekt handler også om å være sensitiv når man planlegger spørsmål som er tilpasset det individuelle barnets alder og modenhet. For å forsøke å ivareta intersubjektiviteten mellom Mats og meg under intervjuet, og for å opprettholde min oppmerksomhet mot hans egne oppfatninger og valg av hva han ønsket å formidle, fulgte jeg kommunikasjonsprinsipper jeg har erfaring med fra samtaler med barn da jeg jobbet i barnevernet og pp-tjenesten, gjennom marte meo metoden (Hafstad & Øvreeide, 2016) og elementer fra den dialogiske samtalemotoden (DCM) som Gamst (2017) har utviklet. Jeg forsøkte for eksempel tidvis å gjenta ordene og beskrivelsene Mats brukte – benevne det han brakte inn i samtalen som en del av å lede samtalen med ham framover, men samtidig spørre mer utfyllende om det. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål og bekrefte det han sa i forsøk på å få ham til å fortelle mer. Jeg kommer tilbake til samtalen med Mats i kapittel 8.2.1. Det var ingen temaer som virket å være vanskelige eller frustrerende for Mats under samtalen.

5.4 Observasjoner utenfor avdelingsmøtene

I hovedsak er min feltlogg lydopptak av intervjuer og avdelingsmøtene. Underveis i prosessen har jeg observert og hørt en god del fra barnehagehverdagen uten at det er tatt opp på lydbånd, men jeg noterte i etterkant hva jeg hadde sett, hvilke inntrykk jeg fikk, og stikkord om tanker jeg gjorde meg om sammenheng mellom det jeg registrerte i øyeblikket, hva jeg hadde hørt på avdelingsmøter, og spørsmål som dukket opp knyttet til inntrykket jeg gjorde meg av barna, og inntrykket jeg fikk av dem gjennom de ansattes fortellinger. Denne loggen var nyttig når jeg skulle finne fram til gode spørsmål til de ansatte i etterkant av en observasjon, og nyttig for analysene av datamaterialet. Jeg har vært en del rundt omkring inne i barnehagene, eksempelvis i garderobene, på møterommet, inne hos styrer eller i andre deler av fellesarealet. I forkant av en del avdelingsmøter observerte jeg barna i samhandling med hverandre, eller i samhandling med de voksne. Da jeg satt på møterommet med en kaffekopp i pausen mellom avtaler, har mange av personalet stukket innom for å småsnakke. Dette er observasjoner som de ansatte har vært innforståtte med og er positive til at jeg har gjennomført.

Andre ganger var jeg til stede på avdelingene og oppholdt meg på ulike lekerom eller i hovedrommet der mesteparten av de rutinemessige gjøremålene foregår. Jeg svarte dersom barn eller ansatte henvendte seg til meg og småpratet. Da barna ba om hjelp til noe, fikk de det. Om jeg vurderte at de trengte hjelp fra meg, fikk de også det. Ved enkelte anledninger ga jeg barn positive kommentarer på det de holdt på med fordi jeg i øyeblikket oppfattet at de ønsket eller trengte det.

Mine observasjoner utenfor avdelingsmøtene ga meg sannsynligvis en bedre forståelse av sammenhengen og konteksten rundt hva de ansatte har sagt på møtene. Det var nyttig å observere deltakerbarnas samspill med andre barn, og jeg noterte i etterkant hva jeg hadde sett. Ved å bruke anledningene til å se de spesifikke barna i samspill med andre barn i de samme kontekstene som de ansatte, fikk jeg sannsynligvis en bedre forståelse av vurderingene som ble gjort. Observasjonene har flere ganger ført til spørsmål fra meg til de ansatte på avdelingsmøter i etterkant.

5.5 Etiske hensyn

I det følgende redegjør jeg for etiske hensyn, og noen spesifikke etiske overveielser jeg har gjort underveis i studien.

5.5.1 Barns deltakelse i forskning

Utvelgelsen av deltakerbarna i min studie måtte vurderes ut fra etiske hensyn før studien startet. Etiske hensyn er særlig viktig når barn er informanter, og når det til alt overmål inngår kartleggingsverktøy som kan avdekke problemer hos barn, er etiske overveielser spesielt påkrevd. Foreldrene til barna i min studie ble forespurt om deltakelse for seg og barna, med bakgrunn i at de allerede var gjort kjent med at barnet kunne trenge ekstra støtte i hverdagen. Dette er kunnskap de ansatte hadde om barna gjennom arbeidet de vanligvis gjorde i barnehagen. På denne måten var det de ansatte i barnehagen som selv vurderte hvilke barn og foreldre de mente burde få spørsmål om å delta. Da de ansatte i utgangspunktet forsøkte å gi barna hjelp, vurderte styrerne at min studie kunne fungere som en støtte i dette arbeidet. Som nevnt har foreldrene gitt informert samtykke til barnas deltakelse, og de ansatte har fortalt at de har snakket med barna om dette, slik jeg redegjorde for innledningsvis i dette kapittelet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), slår fast at barn skal gis en mulighet i å si nei til deltakelse i forskning. Men dette fordrer en årvåkenhet fra forskerens side. NESH påpeker barns rett til å bli hørt og viktigheten av deres stemmer i forskning. Komiteen har gitt retningslinjer (NESH, 2021) som styrker barnets rett til å bli beskyttet (punkt 17, s. 18) som følge av barnekonvensjonen. Barn med redusert samtykkekompetanse omtales særskilt (punkt 16, s. 18) Forskeren har et særlig ansvar for å beskytte barn og forstå barnas «nektelseskompetanse» (s. 19) slik den er avhengig av alder og utvikling. Jeg vurderer det slik at forskeren har et ansvar for å være tydelig overfor barna at de har mulighet til å si nei til deltakelse og gi rom for å bruke sin «nektelseskompetanse» før, under og etter samtaler og intervjuer.

Jeg spurte ikke barna om de visste hvorfor de var med i min undersøkelse, og tok for gitt at foreldrenes samtykke og de ansattes orientering til barna var tilstrekkelig. Likevel snakket jeg med Mats om at jeg ønsket å snakke med ham om hvordan han har det i barnehagen, hva han gjør der, og at jeg har en interesse for hvordan barn har det i barnehager. I tillegg sa jeg at han kunne si at han ikke ville – at det var helt greit for meg, selv om han ikke ville mer etter at vi hadde startet samtalen. Jeg hadde vært en del i barnehagen før samtalen med både ham og de andre barna i fokusgruppesamtalene, slik at han kjente meg litt. Det er ikke godt å vite hva et barn forstår, men jeg tenker at informasjonen jeg ga ham, ga en åpning for at han kunne si nei.

Et eksempel fra min studie på at jeg forsøkte å ivareta hensynet til Mats' medvirkning og mulighet til å si nei til en samtale, er da Mats ikke ønsket å delta i en samtale på det tidspunktet som var avtalt. Da Mats og jeg snakket sammen på et senere tidspunkt uttrykte han et tydelig ja til å delta, og han viste et kroppsspråk som var rimelig å fortolke som at dette var greit. Når barn gir sitt «samtykke» på denne måten, er det viktig å observere om samtykket gjelder hele tiden mens intervjuet eller samtalen pågår. Da jeg spurte Mats, litt ut i samtalen, om når han og de andre barna får lov til å bestemme i barnehagen, svarer han: «*Jeg vet ikke egentlig jeg, man kan få lov til å bestemme hva man skal leke.*» Jeg svarer «ja», på en spørrende måte. Mats brukte tid på å tenke før han sier, samtidig med at han fortsatt tegner: «*Og så noen ganger, hvis man er skikkelig misunnelig på noe.*» Jeg spurte «*Ja? Hva skjer da om man er misunnelig på noe?*» for å få ham til å fortsette. Mats sier: «*Når man ikke får lov*», hvor jeg spurte: «*Får man bestemme noe da?*» Mats avkreftet det: «*Nei, egentlig.*» Han tenkte en stund, og gjentok: «*Nei.*» Jeg spurte videre: «*Er det andre ganger barn får bli med å bestemme i barnehagen?*» Mats svarte: «*Ja, for eksempel dette. Det er jo jeg som bestemmer dette.*» Jeg fortolket Mats som at han bestemmer hva han kan si og gjøre i samtalen med meg, og samtalen avsluttes etter 45 minutter på en måte som jeg oppfatter som naturlig ut fra hva Mats sa og tegnet underveis.

Når det gjelder Jakobs, Fridas og Mats sin deltakelse i fokusgruppeintervjuene, var det ingen som viste noen form for synlige signaler om å vegre seg for deltakelse, selv om de viste ulik grad av aktiv deltakelse.

I en vurdering av forsvarligheten i utvalg av og intervju med barna, var det viktig at foreldrene ga tilbakemeldinger i forkant om at deltakelse i studien kunne være positivt for de ansattes arbeid generelt, og for arbeidet med deres egne barn spesielt. Dette gjentok de i intervjuene med meg på slutten av datainnsamlingen.

En annen side ved barns deltakelse og stemme i forskning, er hva som formidles av det de sier, hva forskeren hører bli sagt om dem, og hva forskeren observerer selv. I det totale datamaterialet i min studie utgjør barnets perspektiv i form av deres verbale stemme en liten del. Å presentere hva de ansatte og foreldrene sier om barna og hva jeg observerer av barna selv, er også en måte å løfte fram barns stemme på. Dette handler om barns væremåter som kan fortolkes og drøftes – for å utvikle et barneperspektiv som bringer voksne nærmere en forståelse av hvordan noe oppleves og erfares for et barn. Det er de ansattes og mine egne oppfatninger og fortolkninger jeg løfter fram. Hva jeg har valgt å presentere av empiri om

barna og hvordan jeg fortolker den, preges derfor av ulike innganger: Foreliggende kunnskap, mine egne erfaringer fra arbeid med utsatte barn, hva Mats, Jakob og Frida sier, og hvordan foreldrene og de ansatte presenterer og fortolker dem.

Her handler det – slik jeg vurderer det – om at jeg som forsker skal få førstehåndskunnskap fra barn jeg overvårer diskusjoner om, men også at jeg tilrettelegger for å innhente empiriske eksempler for å drøfte sentrale temaer og utvikle kunnskap som barn, foreldre og barnehagefeltet kan nyte godt av. NESH (2021) påpeker at barnets stemme er viktig i forskning og at de har krav på beskyttelse. Mats, Jakob og Frida er barn som jeg har løftet fram for å belyse barn som individer, ikke som barn innenfor kategorien barnehagebarn. Frida, Mats og Jakob er tre barn som både er kompetente og sårbare, slik alle barn er, på sin individuelle måte.

5.5.2 Aidentifisering og standardisering av sitater

Alle deltakere i min studie har fått pseudonymer. Informantene i min studie kan ikke personidentifiseres av utenforstående, slik som forutsatt i Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjenestes godkjenning av studien. Det er flere mulige måter å aidentifisere informanter på. De kan for eksempel gjengis med et annet kjønn og/eller alder. Framstillingen av informanter i en studie som min kan til en viss grad konstrueres innenfor hva empirien tillater fordi temaene sannsynligvis er velkjente og generelle for ansatte i alle barnehager. Et tilleggsmoment for min studie er at det har gått sju år siden datainnsamlingen.

Fangen (2010, s. 271), anbefaler å standardisere språket når deltakere siteres. Jeg har standardisert sitater ved at jeg har tatt vekk alt som vurderes overflødig for å tydeliggjøre meningen i det som sies. All bruk av dialekt er oversatt til bokmål og muntlig tale er omgjort til grammatikalsk riktig skriftspråk.

5.5.3 Etiske hensyn under individuelle intervjuer – betydning for validitet

At det ble tatt lydopptak av de innledende intervjuene, var forstyrrende for noen – de ga uttrykk for at ingen andre skulle høre på det de sa. Andre hadde gruet seg litt til intervjuet. Det kan svekke validiteten om informanter ikke tør fortelle om det de selv ønsker. Ved disse få anledningene spurte jeg om det likevel var greit å ha lydopptakeren på, og jeg gjentok kravet om anonymitet ved deltakelse i undersøkelsen. Ingen ville slå av lydopptakeren.

Jeg tolket informantene dit hen at de til tider var vegrende, redde og sårbare når de delte sine erfaringer og synspunkter med meg. Det har vært situasjoner som har virket følelsesladde for noen av informantene. Etter hvert som studien forløp, åpnet de mer opp, og delte refleksjoner som de hadde gruet seg for å dele. Lydopptakeren var fortsatt slått på. I metodelitteraturen stilles det spørsmål om hvorvidt medlemmer av grupper som intervjues opptrer strategisk rundt hva de vil formidle slik at validiteten forringes. Når de ansatte tillater en forsker å være jevnlig til stede i en periode på over tre år, har de mot til å vise fram mye av seg selv og hverdagen, uten strategisk tilpassede svar.

5.6 Var metodevalget egnet?

De ulike metodiske tilnærmingene jeg har brukt har gitt empiriske data som utfyller hverandre. De ansatte har i individuelle intervjuer snakket om sider ved praksisen som de sa at ikke ville være enkelt å si med kollegaer til stede, fordi de var usikre på om de ville bli oppfattet som altfor kritiske. Det er mye overensstemmelse mellom empirien fra intervjuene og deltakende observasjon med de ansatte.

Deltakende observasjon har gitt meg innsikt i sider ved de ansattes praksis som det ikke er så enkelt å sette ord på, og innsikt i hvordan de ulike personalteamene snakker sammen med utgangspunkt i individuelle oppfatninger. De ansatte sier de har vært i en utviklingsprosess. Deltakende observasjon på avdelingsmøter som kontekst for diskusjoner og refleksjoner, har hatt en mobiliserende og bevisstgjørende effekt på de som deltar, slik Brandt (2002) hevder at gruppeintervjuer antas å ha.

Blanding av både flyt i informantenes fortellinger, og spørsmål fra meg under intervjuene og samtalene, kan styrke både reliabiliteten og validiteten i en kvalitativ studie (Kvale, 2008). Informanter har spontant sagt at de kom på noe underveis i samtalene. I starten av møter startet enkelte med å fortelle at de hadde tenkt videre på noe av det som ble sagt på forrige møte. Jeg oppfatter dette som at innholdet i samtalene har aktivert noe som kan ha høy validitet.

Valget av deltakende observasjon i møte med de ansatte har gitt kunnskap om mange sider av barnehagens hverdag. Deltakende observasjon har, i tråd med hva Fangen (2011, s. 40) sier, gitt meg tilgang til kunnskaper som de ansatte kanskje ikke hadde sagt under intervjuene, og den har gitt meg anledning til å forstå det de sier på avdelingsmøter i sammenheng med det de

sier under de individuelle intervjuene, observasjonene mine på avdelingen, intervjuene med barna, og intervjuene med foreldrene. Deltakende observasjon har derfor på mange måter beriket tilgangen til å undersøke hvordan kartleggingsarbeidet inngår i de ansattes praksis, og hvordan de tar hensyn til barnets perspektiv i arbeidet.

Fangen (2011) påpeker at forskeren må bli godtatt som en deltaker og medmenneske av informantene innenfor feltforskning. De ansatte ga tidlig uttrykk for at de godtok min deltakelse, og opprettholdt ønsket om å delta i studien selv om de sa at de ble stilt vanskelige spørsmål om, og observert i, praksisen de utøver.

5.6.1 Bruk av fokusgruppesamtaler med barna

Å samtale om leken og aktiviteten barn har vært med på kan være vanskelig for dem, slik jeg tror det ble for Mats og de andre barna. Det var jeg som tok bilder av barna under aktivitet. Hva om jeg hadde latt barna ta bildene selv under egen aktivitet, og brukt bildene i samtaler i etterkant? Barna det er snakk om i denne undersøkelsen er kjent med fotografering. De tar bilder sammen med ansatte med interesse for fotografering. Det er ikke sikkert at dette ville ført til andre resultater. Det er for eksempel ifølge Stern (2007) i øyeblikket at barna skaper mening og erfarer, og at barnas livsverden utspiller seg. Det er under samspillet mellom barna at barnekulturen skapes, ifølge sosiologene James et al. (1999).

Barn gjør raske skifter i leketemaene sine. Et barn kan introdusere et tema og de andre «leker seg inn» og utvikler temaet og rollene. Neste gang spiller et annet barn inn en ny idé. Slik skjer det en utvikling av leken som gjensidig og sirkulær. Clark (2009), Eide og Winger (2008) og Halkier (2010) framhever fokusgruppens etiske fordeler, men sier samtidig at barnas opplevelse av hverdagen kommer bedre fram ved at de voksne lytter til barnefellesskapet alene, uten å blande seg inn. Jeg blandet meg ikke inn i aktiviteten jeg tok bilder av, og jeg lot barna legge premissen i fokusgruppesamtalene. I samtalen med Mats forsøkte jeg å følge ham i hans initiativer, men innenfor rammen av hverdagen i barnehagen.

Under fokusgruppeintervjuene ville Mats og de andre barna snakke om noe helt annet enn hva jeg tenkte kunne bli et av temaene. Per Olav Tiller (2006) beskriver forskjellen på å gi barn en posisjon som objekt, eller en posisjon som subjekt. Jeg satte barna utenfor en opprinnelig dialog og aktivitet, og førte slik sett barna inn i en objektposisjon som informanter. Da Mats ønsket å snakke om biler, ble det nødvendig å la ham gjøre det, og det fikk de andre barna til å snakke friere om hva de tenkte der og da. Tiller (2006) hevder at vi som voksne stiller med et

handicap: Vi kan ikke med sikkerhet si at vi forstår barnet og vi selekterer vår konstruksjon av virkeligheten. Et annet barn, som også deltok i fokusgruppesamtalen, gikk inn i samtalen med Mats med sine erfaringer og forutsetninger: Barnet hadde sett bilfilmen, vært i samme aktivitet i avdelingen og det var like gammelt.

Fokusgruppesamtalene ga meg noe kjennskap til barna som de ansatte snakket om på avdelingsmøtene sine, og min tilstedeværelse førte til at jeg erfarte dem på en annen måte, enn bare ved å høre om dem. Både fokusgruppesamtalene og den individuelle samtalen med Mats ga meg verdifulle kunnskaper om barna, noe som utvidet min forståelse for hvem de er, enn hva jeg ville hatt ved bare å sitte å høre andres fortellinger om dem.

5.7 Analyse, fortolkning og drøfting av datamaterialet

Under organiseringen og analysene av datamaterialet har jeg benyttet, pc, papir og blyant. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er undersøkt innenfor en kompleks hverdag, og med flere tilnærminger.

Jeg systematiserte de transkriberte foreldreintervjuene og de individuelle intervjuene med de ansatte i to matriser. Alle informantene fikk en egen horisontal kolonne og spørsmålene jeg stilte og temaer som informantene selv tok opp ble satt inn i vertikale rader. I analysene av datamaterialet fra deltakende observasjon på avdelingsmøter har jeg benyttet transkripsjonene for å kunne følge dialogene og prosessene slik de har foregått. Fokusgruppeintervjuene med barna og det individuelle intervjuet med Mats er analysert direkte fra transkripsjonene.

Etter systematiseringen i matriser, markerte jeg begreper de ansatte bruker, og temaer de er opptatt av, med ulike farger. Jeg noterte løpende en del av mine umiddelbare tanker og spørsmål. Jeg har forsøkt å avdekke både det som er typisk, nyanser og det særegne i datamaterialet. Samtidig har jeg tatt med meg mine erfaringer underveis der informantenes kroppsspråk har vært en del av kontekstene.

Datamaterialet fra avdelingsmøtene inneholder hva de ansatte og jeg har snakket om over en lang periode og handler først og fremst om de ansatte. Empirien fra disse møtene presenteres som en fortetting av prosesser som har foregått over lang tid. Barna er presentert gjennom en strukturert fortetting av empiri fra hva de ansatte og foreldrene sier, i tillegg til mine egne observasjoner. Dette gir muligheten til å presentere et så nyansert bilde av Frida, Mats og Jakob som empirien tillater.

Under en kvalitativ forskningsprosess befinner vi oss på et kontinuum mellom beskrivelsene og fortolkningen av informantens livsverden (Kvale, 2008). Jeg har lest datamaterialet mange ganger, og råteksten har hjulpet meg med å opprettholde oppmerksomheten og nærværet til informantens begreper og perspektiver. Gilje og Grimen (1993) skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Erfaringsnære begreper er i denne sammenhengen informantens begreper. Erfaringsfjerne begreper handler om akademiske perspektiver som anvendes i analysen og fortolkninger av det informanter sier.

Fenomenologisk-hermeneutisk fortolkning kan foregå som førstegrads-, andregrads- og tredjegradsfortolkning, skriver (Fangen, 2010). Det empiriske materialet presenteres som førstegradsfortolkning med informantens egne begreper. Informantens «innenfra-perspektiv» er utgangspunktet for å forstå deres mening så nær opp til deres erfaringer og beskrivelser som mulig, og det er i praksis en flytende overgang til neste fortolkningsnivå, det vil si andregradsfortolkning. I min studie har andregradsfortolkningen foregått både under datainnsamlingen og i etterkant fordi mine umiddelbare fortolkninger har vært en del av mine oppklarende og oppfølgende spørsmål under intervjuer. I deltakende observasjon har mine umiddelbare fortolkninger vært en del av mine kommentarer og innspill på avdelingsmøtene.

Det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet vektlegger forskeren som medprodusent av kunnskap. Jeg har vært til stede underveis og produsert tekster i etterkant, og min egen yrkesbakgrunn og praksisteori har hele tiden vært en del av min bevissthet i møte med informantene og transskriberte tekster.

I løpet av presentasjonen av den meningsfortettede empirien, foretar jeg andregrads- og tredjegradsfortolkninger i en kombinasjon av et erfaringsnært og et kritisk perspektiv. Under tredjegradsfortolkningene har jeg valgt å løfte fram funn fra datamaterialet som jeg ble spesielt opptatt av og drøfter dem kritisk ved hjelp av teoretiske perspektiver, føringer barnehager er gitt og barnefaglige temaer fra den offentlige debatten. Ifølge Fangen (2010) handler kritisk tolkning om at forskeren «... tar fatt på ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold og andre uttrykk for dominans som fører til at visse interesser gjemmes på bekostning av andre i de forståelsesformene som spontant oppstår.» (s. 223). Jeg bruker momenter fra faglitteratur jeg mener er spesielt relevante for å drøfte flere sider ved det informantene sier. Forsknings spørsmålene mine har gitt analysene en retning, men jeg har vært opptatt av å oppdage mer enn hva jeg klarte under datainnsamlingen. Fortolkningene på

disse nivåene er forklarende som et ledd i å forstå informantenes perspektiver og mening i en større sammenheng.

5.8 Oppsummering

Det empiriske materialet er innhentet gjennom intervjuer og deltakende observasjon over en periode på tre år. Informantene er 14 assistenter, barnehagelærere og styrere. Barna Frida, Jakob og Mats er intervjuet i fokusgruppesamtaler. Mats er i tillegg intervjuet individuelt. Fire foreldre er intervjuet individuelt eller som par (tre intervjuer). Barna og foreldrene er valgt ut av de ansatte. Intervjuene og samtalene er tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant.

Med deltakende observasjon har jeg hatt både en nær og distansert rolle under datainnsamlingen. Det empiriske materialet fra avdelingsmøtene er et resultat av en samskapende prosess mellom meg og informantene.

De ansatte sier at de har vært i utviklingsprosesser under studien. Datamaterialet må derfor anses som en form for «tilstandsbilder» i barnehagenes hverdag. Jeg har redegjort for at gjennomføringen og analysen av studien er både empirisk og teoretisk forankret.

Kapittel 6 Hvordan de ansatte beskriver sin praksis

6.1 Innledning

I dette og de to neste kapitlene skal jeg presentere og fortolke datamaterialet. Jeg strukturerer kapitlene etter første- andre- og tredjegradsfortolkning (Fangen, 2010). Jeg beskrev i metodekapittelet at førstegradsfortolkningene først og fremst handler om hva informantene bruker av egne begreper, der min fortolkning dreier seg om hva jeg har valgt å presentere og hvordan jeg fortolker hva de faktisk sier. Det er en flytende overgang mellom første- og andregradsfortolkninger. Data som presenteres vekselvis med informantenes egne begreper og hvor jeg forsøker å forstå deres mening og erfaringer så langt det er mulig, og i sammenheng med kartleggingsarbeid – er andregradsfortolkninger.

Funn som jeg blir spesielt opptatt av fortolker jeg kritisk i lys av politiske føringer, forskning og faglitteratur jeg har redegjort for i kapittel to, tre og fire – altså tredjegradsfortolkninger.

I dette kapittelet belyser jeg de to første forskningsspørsmålene om hva de ansatte er opptatt av når de beskriver sin pedagogiske praksis og hvordan kartlegging inngår i disse beskrivelsene, og delvis det femte spørsmålet om hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet. Det er viktig å merke seg at de ansatte i liten grad bruker begrepene kartlegging og observasjon når de snakker om praksisen sin i datamaterialet jeg presenterer i dette kapittelet, men mye om mange andre forskjellige temaer relatert til arbeidssituasjonen sin. I presentasjonen bruker jeg likevel begge begrepene der jeg mener det er åpenbart at informantene refererer til kartlegging og observasjon, uten at det forringer meningen i det de sier, men heller tydeliggjør uttalelsene. Utfordringene de ansatte opplever, og det de er mest opptatt av i hverdagen med barna, viser en kompleks barnehagehverdag som har betydning for både den universelle og selektive kartleggingen. De ansattes beskrivelser setter slik sett kartleggingsarbeidet inn i en større sammenheng. Det er tydelige mønstre i fortellingene, men også interessante brudd i disse mønstrene.

Først presenterer og fortolker jeg hva jeg oppfatter som utfordringer de ansatte forteller at de opplever å ha i barnehagehverdagen. Disse utfordringene er, slik jeg vurderer det, både av prosessuell og strukturell art. Den første er at flere av dem ikke vet hva de skal gjøre når de ser at barn har behov for ekstra støtte. Neste utfordringer handler om at de ansatte synes det er vanskelig å gi barn som trenger tidlig hjelp den hjelpen så tidlig som de ønsker, arbeidet kan

til tider være i for stor grad preget av rutiner og vaner, og de ønsker mer tid til det enkelte barnet. Utfordringer knyttet til planarbeidet, rammeplanen for barnehagen, samarbeidet med andre tjenester og muligheten for å benytte kommunale faggrupper for å diskutere problemstillinger beskrives av flere av informantene.

Deretter presenterer jeg hva de ansatte sier de er spesielt opptatt av når de er sammen med barna. Jeg har systematisert dette med begrepene omsorg, anerkjennelse og relasjon, sosial kompetanse og barns medvirkning. Begrepene viser fenomener som er lagt vekt på i rammeplanen for barnehager og relevante for det kvalitative kartleggingsarbeidet de ansatte gjør.

6.2 Utfordringer i den vanlige barnehagehverdagen

Før presentasjon av intervjuer med de ansatte, vil jeg kort redegjøre for et mønster jeg har identifisert gjennom mine mange gjennomlesinger av hele det transkriberte datamaterialet – ikke bare matrisene der jeg sorterte og kategoriserte innholdet fra de individuelle intervjuene. Datamaterialet inkluderer innledende intervjuer som ga kunnskap om barnehagenes pedagogiske praksis og kartleggingspraksis. Kompleksiteten i en barnehagehverdag krever et helhetsblikk på datamaterialet for å forstå den enkelte ansattes oppfatninger av sin rolle og sitt mandat. Mønsteret jeg har identifisert, består i at flere av informantene virker å ha en tilskuerposisjon til barna framfor en mer deltakende og aktiv samhandling med dem. Dette viser seg også i informanters beskrivelser gjennom for eksempel vaner, rutiner, mangel på tid og initiativ til deltakelse sammen med barna. Mønsteret er interessant i sammenheng med prosessuelle og strukturelle faktorer og rammebetingelser – de ansatte ønsker mer tid til barna og er spesielt opptatt av omsorg, anerkjennelse og relasjon, samt barns medvirkning. Mønsteret er også interessant i sammenheng med gjensidigheten mellom begrepsparet barnets perspektiv og barneperspektivet, barns behov for løpende støtte knyttet til sin deltakelse i hverdagen – i barnefellesskapet og sammen med barnehagelærere, og deres behov for å utvikle god barnehelse og motstandskraft til å tåle utfordringer i livet. Mønsteret er også interessant med tanke på utvikling og læring for de ansatte gjennom de tre nivåer for læring med et innbyrdes forhold mellom de ansatte og barnehagen som en lærende virksomhet, jfr. single-loop, double-loop, og deutrolæring som redegjort for i kapittel 4.6.2, og som blant annet viser forskjeller i kompetansen til assistentene og barnehagelærerne.

Jeg starter presentasjonene med hva assistenten Mathilde blir opptatt av da hun fikk spørsmålet om hennes utfordringer i hverdagen. Hun beskriver utfordringer med ikke å vite hva som bør gjøres når barn trenger støtte og at støtten må komme tidlig. Jeg blir nysgjerrig på hva hun sier fordi hun har jobbet i mange tiår og har derfor vært med på å oppdra mange barn. Hun har også vært sammen med mange barn som har hatt ulike behov og hun har deltatt i mange samtaler med kolleger om barns fungering i løpet av disse årene. Utfordringen belyser konsekvenser mangel på tidlig hjelp har for barns utvikling og oppvekst i et langsiktig perspektiv.

6.2.1 Det er utfordrende å ikke vite hvordan barn kan hjelpes

Mathilde har vært assistent i over 40 år og eksemplifiserer med en gutt på fire år: Mathilde har observert gutten og antyder at han ikke har tilstrekkelige lekeferdigheter. Hun sier: «... *han kommer ikke med, han vet ikke hvordan han skal gjøre det for å komme med, har jeg inntrykk av, i lek med andre.*» Mathilde utdyper: «*I lek er det dårlig. Både ute og inne synes jeg. Han kan tilsynelatende være med, men så, når du kommer nærmere, så er han ikke det likevel. Det er mange barn der, men gutten er ikke med.*» Slik Mathilde har observert gutten, tror hun at han er ensom, selv om han ikke virker lei seg: «... *han virker ikke lei seg, men han deltar veldig lite i fellesskapet. Han er et ensomt lite barn.*» Mathilde forteller konkret om hva det er hun observerer: «*Gutten har ingen bestevenn han, ... men han er ikke Han vil helst sitte med noe han kan sitte med selv, alene, behøver ikke ha med seg noen andre.*» For Mathilde er dette vanskelig. Hun vet ikke hva hun skal gjøre for barnet selv om hun observerer at det trenger hjelp: «*Å, det synes jeg er vanskelig. Dette synes jeg er veldig vanskelig – jeg vet ikke hva vi skal gjøre. Jeg vet ikke i hvert fall.*»

Mathilde forteller at hun noen ganger møter en ungdom ute på gata som hun hadde i barnehagen tidligere. Enkelte av de hun kjenner igjen virker for henne å være preget av rus og å ha en dårlig livskvalitet. Dette får henne til å tenke at hun og kolleger skal hjelpe barn på et tidligere tidspunkt enn de vanligvis gjør, og sier at de «*ikke skal vente så lenge.*» Mathilde ønsker å hjelpe barn tidligere, men hun ønsker samtidig at hun og kollegene skal be om hjelp til hvordan de kan hjelpe barnet. Hun mener tidlig hjelp ville være positivt både for barn og ansatte: «*Kanskje det hadde hjulpet bedre både for barnet og for oss, om du går inn før.*»

Det første jeg merker meg, er at Mathildes utfordring om at hun ikke alltid vet hvordan hun skal gi støtte må være noe hun ha opplevd i mange år. Hun hevder at utfordringene gjelder for

alle kollegene i avdelingen hun jobber i. Det virker som om Mathilde bruker både ustrukturerte og strukturerte observasjoner for å få kjennskap til gutten hun eksemplifiserer med. Hun observerer at han ikke kommer med i leken med de andre barna og hennes oppfatning er at han ikke vet hvordan han skal delta. Videre fortolker hun gutten som ensom og at han ikke har noen bestevenn, men samtidig som en gutt som helst vil sitte for seg selv. Fortolkningen hennes samsvarer ikke helt med hva hun observerer. Hun tror likevel at han trenger hjelp. Mathilde forteller ikke om hun snakker med barna hun har i tankene og jeg fortolker henne som å ha en opplevelse av å være handlingslammet hva angår et forsiktig og stille barn.

Når vi fortolker andre, handler det om en balansegang mellom å forsøke å forstå, og å forklare. Ved forklaring kan vi stå i fare for å tillegge andre noe vi ikke har grunnlag for. Fortolkningene til Mathilde bærer preg av at hun tillegger gutten noe fordi hun ikke inkluderer hans perspektiv som en del av forutsetningene for sine fortolkninger. Det blir vanskelig å anvende et barneperspektiv i analyser og vurderinger når hun ikke snakker med gutten.

Fortellingen til Mathilde berører meg fordi både hun og gutten trenger hjelp. Mathilde har et blikk for barna og analyserer når hun observerer, men det virker ikke som hun deltar sammen med barna der gutten er, selv om hun også går «nærmere» barna.

At barna ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok, gjør inntrykk på meg. Det blir enda sterkere når hun forteller at hun kjenner igjen eldre ungdommer på gata som hun mener det har «gått galt med», og tenkte allerede da de gikk i barnehagen at det kom det til å gjøre. Mathilde vil i likhet med alle informantene hjelpe barn så tidlig som mulig. Ungdommene Mathilde snakker om er én av grunnene for etableringen av det tverrdepartementale 0-24 samarbeidet. Det er grunn til å spørre seg om Mathilde egentlig snakker om barn hun mener barnehagen burde meldt bekymring for til det kommunale barnevernet, men under intervjuet fikk jeg ikke inntrykk av det, selv om hun sa at de i barnehagen ikke skal være så redde for å be om hjelp.

6.2.2 Oppgaven om tidlig hjelp er utfordrende å innfri

I likhet med Mathilde er de andre informantene opptatt av å støtte barn på et tidligere tidspunkt enn de vanligvis gjør, men det forekommer også brudd i dette mønsteret. At en av mange ansatte gir tidligere støtte til barn enn kollegene er interessant. I det følgende

presenterer jeg barnehagelæreren Cornelia som beskriver noe om hvordan hun utøver tidlig innsats.

Cornelia hevder at «*barnehagen er barnets sted*» og at de ansatte skal yte støtte hver dag. Cornelia mener at barnehager skal ha kompetanse til å hjelpe barn med en gang de ser at barnet trenger støtte, selv om barnet trenger bistand fra andre nærliggende tjenester. Cornelia sier: «*Hvordan vi drifter barnehagen er med på å forme barna. Det er jeg sikker på.*» Hun mener at barnehage er bra for barns individuelle utvikling og at de skal bli ivaretatt, selv om de nødvendigvis ikke har behov for spesielle tiltak fra andre tjenester, eller selv om for eksempel foreldrene trenger behandling. Hun gir et eksempel der hun og kollegene har snakket med foreldrene som i perioder er «*psykisk dårlige*» om «*at barnehagen skal være et sted for barnet, hvor barnet kan være seg.*» Cornelia snakker også med barnet om at det kan være seg selv som en individuell person og beskriver det med begrepet «*avgrenset*», som betyr at barnet «*kan ha det bra i barnehagen selv om mamma er dårlig.*» Det er fortrinnsvis barnets selvstendige utvikling Cornelia tenker på i det hun forteller. Hun formidler at det var kartleggings- og observasjonsarbeidet i barnehagen som viste at dette barnet også hadde behov for hjelp fra barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), men måtte vente i halvannet år på hjelp fra dem.

Cornelia snakker mye om hva hun forstår med tidlig intervensjon og hva hun mener at barnehagen skal være for barn. Cornelia hevder at tidlig intervensjon handler om å se mange sider av barnet samtidig og å snakke med barnet. Hun uttrykker seg slik: «*Det som er midt i kjerneforståelsen av hva tidlig intervensjon er for meg, er å jobbe med mange sider av barnet. Barn er kropp.*» Cornelia mener det er vesentlig å ta hensyn til barns forhold til egen kropp når hun skal forholde seg til en helhetlig utvikling for barna, gi støtte og hjelp. Hun forteller videre at man kan tilrettelegge for at barn kan forholde seg til egne «*uroilige bein*» og sier det går an å legge til rette for å snakke med barna med utgangspunkt i kropp: «*Du kan snakke med kneet. Barnet svarer, for kroppen snakker. Det gjør vondt når kneet blør. Vi kan gjerne snakke med beina om hva som gjør de så urolige også, sammen med barnet.*»

Cornelia mener at tidlig intervensjon betyr å være opptatt av mange utviklingsområder samtidig. I det hun forteller, gjenkjennes en syntetisering av utviklingspsykologi, betydningen av relasjoner, hvordan kropp og sjel henger sammen, og betydningen av både barnets og hennes stemme i dialog. Hun tar initiativ og er tydelig overfor barnet og viser, slik jeg

vurderer det, hvordan hun kartlegger på et selektivt nivå der hun observerer både barnet og foreldrene, samtaler med dem og innhenter dermed kunnskap fra flere kilder.

Cornelia støtter barns autonome utvikling når hun snakker om hvor viktig det er at barn utvikler en forståelse av at de er avgrenset fra foreldrene og kan ha det bra i barnehagen selv om foreldrene strever med egen helse. Samtidig gir Cornelia støtte til hele familien, en støtte som er formålstjenlig om foreldrene ønsker åpenhet om vanskelige situasjoner for dem og barnet. Cornelia snakker med barnet og konkretiserer at barnehagen vet at mamma i perioder kan være syk og øker sannsynligheten for at hemmeligholdelsen som ofte opprettholdes i disse familiene omkring psykiske vansker avtar og kanskje opphører. Å bli møtt som et subjekt er en viktig forutsetning for å utvikle god psykisk helse. Cornelia viser en forståelse av hva Doverborg et al. (2015) hevder skal prege profesjonelle: De skal ta initiativ overfor barn i kraft av å vite og forstå hva barn i en asymmetrisk relasjon til voksne har behov for. Cornelia konkretiserer den profesjonelle oppdragerrollen sin ved å ta initiativ overfor barnet ut fra generell kunnskap hun har om barn av psykisk syke foreldre. Hun tilrettelegger dermed for at barn kan snakke med de ansatte om spørsmål og erfaringer knyttet til situasjonen i familien, og foreldrene kan være trygge på at barnet blir ivaretatt i barnehagen selv om det er vanskelig hjemme. Situasjonen disse barna står i, fører til at de i større grad enn vanlig trenger barnehagen som en beskyttende arena, der åpenhet rundt vanskelige temaer er en tilnærming som kan redusere risiko. Jeg merker meg at Cornelia sier at barnehagen har en rolle knyttet til å «*forme barna*» og tar momentet med meg til tredjegradsfortolkninger i kapittel 6.3.6.

Cornelia bruker kunnskapen hun har om hva barn trenger når de er i situasjoner der foreldre er psykisk syke. Hun viser hvordan hun ivaretar barn og samarbeidet med foreldrene helt etter intensjonene i mandatet til barnehager, og det går følelsesmessig inn på henne at barn må vente opptil halvannet år på hjelp fra BUP – noe som virker å skape engasjement og drivkraft fra hennes side.

6.2.3 Arbeidet kan være preget av vaner og rutiner

Under intervjuene med de ansatte stiller jeg spørsmål om barn de mener er utsatt for utviklingsmessig risiko. Behov for økte kunnskaper om hvordan de kan støtte barn på et tidligere tidspunkt enn vanlig er en utfordring de ansatte ser i sammenheng med en annen utfordring – at den pedagogiske praksisen er preget av rutiner og vaner.

Assistenten Karianne sier at arbeidet rundt barn som trenger ekstra oppfølging kan bli rutinepreget fordi hun og kollegene velger å gjøre det samme overfor alle barn ut fra hva den enkelte ansatte kan. Hun mener det er en utfordring for henne og kolleger å vurdere hva observasjonene de gjør av barna betyr. Hun sier at arbeidet: «... *blir på en måte ganske likt, fordi det er det og det du kan ...*» Karianne forsøker likevel å finne nye måter å arbeide på. Hun forsøker å ta utgangspunkt i barnet ut fra hva det interesserer seg for: «... *men man prøver å finne andre måter å gjøre ting på. Det har litt med interesser til barnet også. Noen er glad i biler, andre er glad i å tegne.*»

Mathilde mener de får «*gjort mindre sammen med barna, mye går på vaner og plutselig har dagen gått.*» Kombinasjonen av for mange barn, for få ansatte og en rutinepreget hverdag er utfordrende: «*En kunne ønske seg at vi var flere folk. Nå er vi nitten barn og tre voksne.*»

Barnehagelæreren Bitten knytter sin og kollegers vanepregede praksis til liten framdrift på sine ukentlige avdelingsmøter fordi de har en tendens til å gjenta diskusjonene de har hver gang. For å endre praksis ønsker Bitten i likhet med Mathilde prosessuell veiledning der de kan få spørsmål til arbeidet de gjør: «*Å få inn en veileder utenfra som kan stille oss spørsmål. Når vi har avdelingsmøter så snakker vi om det samme, om igjen og om igjen. Men å få med en utenfra med andre øyne.*»

Nyansettelser kan bety et nytt blikk på eksisterende praksis. Assistenten Fredrikke er også opptatt av hvordan praksisen blir til vaner og rutiner. Hun sier for eksempel at hun stilte spørsmål ved den pedagogiske praksisen på avdelingen i den første tiden etter at hun ble ansatt. Et av de kritiske spørsmålene fra henne handlet om hvorfor kollegaene ikke benyttet måltider som en aktivitet der barna kunne delta mer enn bare å spise: «*Vi satt ved bordet og plutselig gikk alle i fra. Det ble mye hyl og skrål og jeg spurte om vi ikke skulle rydde opp etter oss? Bitten svarte at det var bra at det hadde kommet inn en ny.*» Etter hvert har Fredrikke overtatt arbeidsmåter som kollegene nettopp likte at hun stilte kritiske spørsmål ved. Hun sier: «*Det er bare det, at nå har jeg sklidd inn i deres. Slik er det ikke så bra med på denne avdelingen.*»

Det er flere utfordringer i det Karianne, Mathilde og Bitte har kartlagt hva angår egen arbeidshverdag: For mange barn i forhold til antall ansatte, det er opp til den enkelte å vurdere hva et barn trenger, diskusjoner må nedprioriteres og det er lite nytt som spilles inn når de diskuterer.

En mulig måte å forstå hvorfor barnehagene har strandet litt i gamle vaner og rutiner, er at mange ikke helt vet hva de skal gjøre når et barn har ekstra behov for støtte. Det virker som om rutiner lever sitt eget liv og at det blir opp til den enkelte å ta ansvar for å endre gamle vaner slik Karianne forsøker å gjøre når hun eksemplifiserer med å ta utgangspunkt i – kartlegger – barns individuelle interesser. Bitten mener at hun og kollegene gjentar seg selv innenfor temaene de tar opp på møtene sine og ønsker mer framdrift i diskusjonene, gjerne med en utenforstående veileder. Det virker som om de har behov for å samle seg om et planmessig arbeid der de møtes og stiller hverandre spørsmål om hva de skal være for barn, hva de observerer og hvordan de kan systematisere arbeidet og få framdrift. Børhaug et al. (2018, s. 41) stiller spørsmål ved vaner og rutiner i barnehage i sammenheng med et sterkt eller strukturelt skjønn. Forskerne hevder at akademisk, praktisk og etisk kunnskap bør ligge til grunn for utviklingen av både det sterke og det epistemiske skjønnet. Det informantene mine sier betyr, etter min vurdering, at vaner og rutiner er til hinder for et systematisk kartleggingsarbeid som innebærer både en universell og en selektiv kartlegging etterfulgt av vurderinger og dokumentasjon av hva som kreves, hva som utføres og slik legger til rette for å dokumentere progresjon hos individuelle barn eller barnegrupper.

6.2.4 Tiden strekker ikke alltid til

Det er flere utfordringer de ansatte oppgir at de har, og som etter min vurdering har betydning for både for den generelle ivaretagelsen av barna og for kartleggingsarbeidet. I det følgende vil jeg presentere hva de forteller knyttet til mangel på tid til å få kjennskap til barnas behov og til å håndtere behov som dukker opp i løpet av hverdagen. Tidsfaktoren er utfordrende for de ansatte i begge barnehagene, både når det gjelder strukturelle og prosessuelle faktorer.

Fortellingene til Mathilde og andre informanter viser at de observerer mange av barnas behov og at det er flere oppgaver de selv har nok kunnskaper om slik at de kan hjelpe. De ønsker for eksempel i større grad å la barn sitte på fanget for å få trøst og en samtale om hvordan de har det i øyeblikket, og å sitte sammen med barn for samtale i lengre stunder om gangen.

Mangel på tid henger ifølge Mathilde sammen med mangel på personalressurser. Barna er avhengig av ansatte som observerer og forstår, mener Mathilde. For få ansatte er noe Mathilde mener utfordrer spesielt mye. Hun forteller at barn kan være i livssituasjoner de selv ikke sier noe om, men oppsøker en av de ansatte. Mathilde sier:

Vi trenger mer tid til å ha et fang for barna. Vi har barn som for eksempel opplever en skilsmisse. Barna sier jo ingen ting, men de kommer krypende. Det å få sitte i en armkrok, det har vi ikke alltid tid til.

Assistenten Karianne tror mange barn trenger å være i barnehagen og oppgir at de som ansatt må ta seg tid til å gi barna positiv oppmerksomhet. Hun sier: «*Det er mange barn som kanskje trenger å være i barnehagen. Mye som de kan få ut av det. Positiv oppmerksomhet, bare vi tar oss tid til det.*» Samtidig skal barnehagen ivareta alle barns små og store behov. Trine er assistent og vil ha mer tid til barna. Hun snakker om tre faktorer som stjeler tid hun mener de ansatte skal bruke på barna: Det går alt for mye tid til administrativt arbeid, det settes ikke inn vikarer om noen er syke, og antallet barn på avdelingen er for høyt.

Anne, som er barnehagelærer i den private basebarnehagen, peker på mye av det samme som Trine og Mathilde, som begge jobber i den offentlige barnehagen. Hun sier at et stort antall barn, størrelsen på barnehagen og for få ansatte, har ført til en annerledes og hektisk hverdag. Hun hevder dette hindrer henne i å få ro sammen med barna, slik at hun kan komme i posisjon til å lytte og forstå hva barna ønsker å formidle. Dette hindrer henne også i å utøve den omsorgen hun mener barna har behov for og som er det viktigste for henne. Annes omsorgsarbeid kommer jeg litt tilbake til i kapittel 6.4.1, men nevner her at hun mener hun gir omsorg når hun er i dialogisk samspill med barna. Dialogen med barna er i seg selv et tema som er viktig for henne. Hun forteller om manglende tid til barna og om stadige avbrytelser de gangene hun forsøker å snakke med dem. Hun observerer at barna ønsker at hun snakker med dem: «*... de har masse å fortelle og vil at du skal være der og prate litt.*» Anne forteller at samspill med barna i små grupper gir anledning til samtaler der hun får mye kunnskap om barna fra barna selv under aktivitetene som pågår. Hun sier: «*Ja, synes det er veldig koselig å sitte og pusle med ting og prate. Altså da får du fatt i mye. Veldig mye.*»

I samvær og samtaler i smågrupper med opptil fem barn kan mye oppnås, mener Anne: «*Jeg satt sammen med fem treåringer og vi pratet lenge. Du kommer litt mer inn under huden og barna tør å åpne seg mye mer. Det er utrolig hva det gjør med barn og være i en bitte liten gruppe.*» I samtalen med Anne om læring i barnehage, forteller hun at mangel på tid til å være sammen med barna i lengre sekvenser forringer barnas læringsmuligheter på mange områder, og hun mener det er et læringspotensial i alt som skjer i hverdagen og under barnas lek i barnefellesskapet: «*Se andre barn lære.*» Hun etterspør også tid til fordypningssamtaler med

barna og hun ønsker tid til å få: «*Satt seg ned med spill, tatt fram bøker, undersøkt ting og gjort det ordentlig. Ikke bare at man ser litt på en blomst for så å måtte gjøre noe annet.*»

For meg virker det som om de ansatte opplever helheten de er satt til å ivareta fra myndighetene som omfattende, der administrativt arbeid tar for mye av tiden. Børhaug et al. (2018, s. 9) hevder administrativt arbeid bør reduseres til fordel for arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon.

Anne snakker om tid til barna for å innfri innholdet i sentrale verdier, til å jobbe med fagområder og samtidig inkludere barnas undring og meninger om det som foregår. Jeg fortolker at det hun gjør ligger innenfor fagområdet for etikk, religion og filosofi (Kunnskapsdepartementet, 2017a), et fagområde som dokumenteres å være lite brukt både av Windsvold og Guldbrandsen (2009) og Børhaug et al. (2018).

Annes eksempler er anledninger som viser at det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet er grunnleggende når barns perspektiver inkluderes i samtaler med dem omkring «sakens kjerne» (Fuglseth, 2008; Zahavi, 2013): Anne får fatt i «*veldig mye*» i samtalene med barna, og det er rimelig å fortolke at hun anvender ulike faglige perspektiver underveis, men holder fast ved hva det enkelte barnet sier. Hun tar utgangspunkt i egen intensjonalitet og bruker innspillene barna bringer inn fra sine livsverdener. Annes intersubjektive samtaler, ansikt-til-ansikt med barna i her-og-nå-øyeblikk, slik Stern (2007) beskriver, er dialoger hun leder framover og, slik Gamst (2017) hevder, er den beste måten å gjennomføre samtaler på. Etter min vurdering er det disse samtalene som gir substans til det generelle kartleggingsarbeidet. Det er fra disse dialogene Anne som barnehagelærer kan vurdere hvorvidt hun skal foreslå mer systematisk kartlegging av barn, enten på et universelt eller selektivt nivå. Hun oppnår å utvikle en dybde i relasjonen til barna, fordi hun er en pedagog som lytter og responderer på det barna sier. Anne gjennomfører slik et forebyggende arbeid og legger et grunnlag der barn på sikt oppnår god psykisk helse.

De ansatte skal oppdage barnas «ulike uttrykk» og gjøre noe aktivt overfor det de observerer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 27). Anne, Trine og Mathilde er bare et fåtall av de ansatte som beskriver hvor utfordrende det er å mangle tid til en av de viktigste primære oppgavene de skal gjøre: Å være sammen med barna og løpende kartlegge hva som er behovene og tilrettelegge for å imøtekomme mangfoldet i barnegruppen, både kortsiktig og i et lengre perspektiv. Anne er barnehagelærer og det forventes spesielt av henne, i kraft av

profesjonen hun representerer, at hun i høy grad er til stede og tilgjengelig for å innfri føringer om å kjenne til barnas ulike behov for støtte og hjelp. Informantens fortelling viser, etter min vurdering, en diskrepans mellom myndighetenes krav og de ansattes muligheter til å innfri.

Min fortolkning er at Mathilde vurderer barna ut fra et barneperspektiv, men utfordringen er å komme i posisjon til å inkludere barnets perspektiv i dialog med dem. Jeg tolker Mathilde dithen at hun har et kritisk blikk på de strukturelle betingelsene hun og kollegene har. Hun har en forståelse av at hun og kolleger først og fremst er omsorgsgivere, og jeg får en oppfatning av at hun forsøker å understreke alvoret i at hun og kolleger ikke vet hvordan, eller ikke alltid har tid til, å dekke barnas behov og ta initiativ til å støtte dem. Barna trenger pedagoger som forstår at noe er i veien og som tar initiativ til samtalen om det som er vanskelig. Mathilde virker fortvilet når hun forteller om utfordringene hun og kollegene har. Hun virker berørt av barna hun snakker om, og jeg tenker at det er nettopp denne berørtheten som kan være en inngang til at hun kan utvikle sin refleksivitet og kritiske tenkning fordi den tar utgangspunkt i hennes livsverden og praksisteori. Mathilde har jobbet i barnehage i mange tiår og har antakeligvis mye taus kunnskap om barn og barnehagehverdagen. Hun gis sjelden anledning til å sette ord på sine erfaringer med barna, noe som er en vesentlig del av både den universelle og selektive kartleggingen hun skal utføre, og som kan utvide hennes forståelseshorisont.

Mathilde og de andre mangler tid til å la barna sitte på fanget for å få trøst om det oppstår situasjoner som en del av barns hverdag, eller når barna kommer i vanskelige familiesituasjoner – et fang byr på muligheten til å gi emosjonell omsorg og få innsikt i barns perspektiver. Mathilde eksemplifiserer med barn som opplever en skilsmisse – en av mange situasjoner som potensielt kan være opphav til hjelp og støtte.

Børhaug et al. (2018, s. 177) finner lite forskning på barnehagers arbeid med barn som opplever skilsmisse mellom foreldrene. De viser til Øverlands, Størksens og Thorsens (2013) studie som konkluderer med manglende rutiner og retningslinjer for oppfølging av barn i slike situasjoner. Dette er vanskelige situasjoner hvor barn og foreldre først og fremst trenger hjelp og støtte, og relasjonene mellom ansatte og foreldrene er avgjørende for kvaliteten og opplevelsen av støtten. I lys av forskning på risiko, beskyttelse og resiliens (Borge, 2008) er skilsmissee erfaringer en risikofaktor. Utfordringene de ansatte forteller om kan føre til at barns sårbarhet eller utsatthet øker kumulativt om ikke risikofaktorene reduseres.

6.2.5 Barn trenger voksne som tar initiativ

Hva Mathilde forteller berører flere momenter innenfor gjensidigheten mellom barneperspektiv og barnets perspektiv. Utfordringene hun beretter om, kan være interessant å drøfte i lys av barnefellesskapet. Ulvik (2019, s. 129) er opptatt av å benytte barnefellesskapet i større grad enn hva tjenester og virksomheter for barn ser ut til å gjøre. Det er mange argumenter for å benytte barnefellesskapet og støtte barnekulturen i større grad, men i denne sammenhengen oppfatter jeg det som en konkretisering av hvordan de ansatte kan tilegne seg kunnskap om barnas samhandling og perspektiver, der observasjoner av barnekollektivet er én del av kartleggingsarbeidet. Med en tilskuerposisjon kan de ansatte registrere hva barna sier og gjør, hvilken respons de gir hverandre og observere om det er noen barn som står litt på sidelinja av dette fellesskapet, eller om barn strever på andre måter i samhandlingen med de andre barna. Mathilde forblir i tilskuerposisjonen og lar være å gå inn som deltaker for å veilede barn slik Doverborg et al. (2015, s. 13) hevder ansatte skal for å hjelpe barn til noe som er ønskelig at de skal utvikle og lære. I denne sammenhengen, for eksempel sosial samhandling med andre barn. I det Mathilde sier, ser det heller ut til at barna er overlatt til barnefellesskapet i for stor grad med de voksne som tilskuere.

I lys av det sosiokulturelle perspektivet ville gutten i eksemplet til Mathilde kunne trenge veiledet samspill. Det ville også vært en måte å kartlegge gutten på og vurdere hva han trenger. Han gjør lite ut av seg, men viser at han kan mestre noe. Han deltar ikke i barnefellesskapet slik barn vanligvis gjør og går glipp av mye læring. Bårdstu (2018) har analysert deler av datamaterialet i Folkehelseinstituttets TOPP-studien (Trivsel og oppvekst i barndom og ungdomstid). Studien har et utvalg på over 900 norske familier. Studien gir generell kunnskap om betydningen av å møte barn ut fra individuelle behov. Bårdstu (2018) finner at det er de stille barna som blir minst synlige for omgivelsene og som derfor trenger å bli sett av de voksne. En fortolkning av det assistenten Mathilde sier kan være at hun trenger faglig påfyll i tillegg til rammer som gir henne muligheter til å sette ord på praksisen sin. En annen fortolkning kan være at hun trenger øvelse i å snakke med barn, noe som kan virke paradoksalt i en barnehage, men det kan være spesielle temaer eller situasjoner hun synes er vanskelige. Mathilde trenger kanskje hjelp til å utvikle både sin aktør- og kommentatorkompetanse.

Ifølge forskning og faglitteratur, er mye av det Mathilde forteller om vanlig. For eksempel er Doverborg et al. (2015, s.15) opptatt av ledet aktivitet i barnehage, det vil si aktivitet der den profesjonelle har definert målsettingen. Disse forskerne hevder at barnehagelæreren skal være i samspill og interaksjon med barna når de skal lære noe konkret om et tema innenfor et fagområde. Min vurdering er at ledet aktivitet også kan handle om at de ansatte i utgangspunktet observerer hva barna holder på med for å veilede dem ved behov, for eksempel for å utvikle lekekompetanse. I NOU (2010: 8, s. 21) hevder Brenna-utvalget at synet på at barn automatisk utvikler seg bare de leker og at de ansatte holder seg utenfor leken, er vanlig. Doverborg et al. (2015, s. 19) hevder at barnehagepedagogene har vært opptatt av å følge barns initiativ i så sterk grad at de kan betraktes som passive i forhold til barna i de siste par tiårene. Disse forskerne støtter seg til i Melker og Ryberg (2012), som hevder at barnehagelærere «abdiserer» i sitt arbeid med barna. Begrepet å abdisere er en metafor som skal synliggjøre en tankegang om at det er barna som skal ta initiativene til samhandling. De ansatte er fysisk tilgjengelige for barna, men lar være å gå inn som reelle deltakere for å veilede barna i noe som er ønskelig at de skal utvikle og lære. Hva Doverborg et al. (2015) hevder, angår etter min vurdering, den asymmetriske relasjonen mellom barn og ansatt fordi barn har behov for at voksne tar initiativ knyttet til hva de skal lære, men også for å få innsikt i deres perspektiver og når de skal kartlegge barns individuelle behov.

Thoresen (2013, s. 34) er også opptatt av den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne. Hun drøfter og kritiserer at begrepet danning overtok for begrepet oppdragelse i barnehageloven (2005) og rammeplanen for innhold i barnehager fra 2011 (Forskrift om rammeplan for barnehagen, 2006). Det er mange sider ved opptakten til bortfallet av begrepet oppdragelse Thoresen er svært kritisk til som jeg lar ligge i denne sammenhengen, men det er et par av hennes momenter rundt oppdragelse versus danning som jeg mener er svært relevante: Den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne, og om betydningen innlemmingen av barnekonvensjonen har for hva vi tenker om relasjonen mellom barna og de ansatte.

Thoresen (2013) viser til studier av Kolle (2007), Løkken (2007), og Søbstad (2007), som har undersøkt begrepet oppdragelse blant ansatte i barnehager. De finner at pedagoger «ikke liker» begrepet oppdragelse, og det så ut til at det var et «ikke-tema». Pedagogene betegnet begrepet som «gammeldags» og «autoritært». Inspirert av Gunilla Halldèn (2007) og hennes søkelys på konsekvenser av paradigmat om å oppfatte barn som subjekter, stiller Thoresen (2013, s. 34) spørsmålet: «Kan det hende at vektleggingen av barnet som subjekt, forskyver

balansen mellom oppdrager og den som oppdras?» Og videre, er det slik som følge av at barnekonvensjonens og menneskerettskonvensjoners innhold skal prege barnehagepedagogikken? Thoresen viser til Søbstad (2012) og hevder at denne balanseforskyvningen gjelder for institusjoner som har ansvar for barna store deler av dagen. Hun stiller spørsmål ved om denne balanseforskyvningen mellom barnet og den voksne oppstår slik Halldèn hevder, som følge av at tilsluttede konvensjoner innlemmes i norsk lovgivning. FNs barnekomité følger systematisk opp tilslutningslandene når det gjelder barns rett til deltakelse, medvirkning og til å uttale seg om forhold som angår det, og innlemmelsen av barnekonvensjonen i den generelle lovgivningen. Konsekvensen av rettigheter barn er gitt, er samtidig en føring om å gjøre barnets perspektiv, i denne sammenhengen, i det pedagogiske arbeidet i barnehager, synlig og tydelig. Norske myndigheter fikk kritikk av FNs barnekomite for at prinsippet om barnets beste ikke gjelder på alle områder som omhandler barn. I rapporten *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen: Avsluttende merknader fra FNs komité for barnets rettigheter januar 2010*, understrekes betydningen av opplæring i hva barnets beste handler om. Det står på side sju i rapporten at «Komiteen gjentar sin tidligere anbefaling til parten om å videreføre og styrke den systematiske opplæringen av alle yrkesgrupper som arbeider med og for barn, herunder barnehagepersonell, [...]».

Barnekonvensjonen tillegges en betydelig autoritet i Norge fordi vi ønsker å beskytte barn og ivareta deres aller beste. FNs barnekomité er et autorativt organ og har stilt spørsmål ved om prinsippet om barnets beste er nok kjent blant profesjonelle og barn, og om det er synlig nok i lovgivningen. For barnehagers del kom begrepet inn i barnehageloven (2005, § 3. 4. ledd) så sent som 1. januar 2021.

Thoresen minner om barnehagers formålsparagraf som legger føringer for samarbeidet med barnas hjem og retten til innflytelse foreldre har til innholdet i hverdagen. I lys av barnekonvensjonen (2003) og momentlista fra FNs barnekomité i generell kommentar nr. 14 (2013) om hva som inngår i vurderinger av barns beste, står retten til foreldre og familie sterkt. Påvirkningen foreldrene skal ha gjennom samarbeidet med de ansatte i barnehager kan slik jeg forstår det avledes fra momentene FNs barnekomité har kommet med. Thoresen (2013, s. 34) stiller spørsmål ved om «... det ikke er begrepet oppdragelse som er «gammeldags», men at det heller er «gamle» verdikamper i barnehagepolitikken som hefter ved begrepet?» Det «gammeldagse» i å oppdra barn kan bero på en lineær tankegang om at

det er den voksne som *påfører* barn utvikling og læring. Thoresen er inne på det med sin henvisning til noe av historien til begrepet oppdragelse. Mine analyser av hva Mathilde og flere av informantene hevder er utfordrende, får meg til å spørre om balanseforskyvningen mellom et barn og en voksen Thoresen tar opp, gjør Mathilde usikker på egen kompetanse.

Thoresen (2013) påpeker at det kan være en mulighet for at barns rettigheter i henhold til barnekonvensjonen overfortolkes og at konsekvensene kan føre til at barn tillegges ansvaret for å ta initiativene overfor voksne. Innspill fra Doverborg et al. (2015) styrker, etter min vurdering, den tanken. Det kan være at politikernes innlemming av barnekonvensjonen og synet på barn som rettssubjekter oppfattes som en større korreksjon på den pedagogiske praksisen enn hva som er meningen. Om så er tilfelle, kan det være at Mathilde blir unødvendig usikker på hva som er rett å gjøre i situasjoner som oppstår. Hun har jo vært med på å oppdra mange barn i løpet av de 40 årene hun har jobbet. Omsorg og oppdragelse av barn fra de voksnes side er en del av barns dannelsesprosess der lovgivningen minner om barns rett til deltakelse, ikke til fritak fra oppdragelse. Dette inngår som en del av barns rettssikkerhet. Det krever kanskje andre rammer enn de ansatte er vant med å ha for å jobbe ut fra en føring om å ta hensyn til hva som er barns beste.

6.2.6 Maktfordeling i asymmetriske relasjoner

I lys av for eksempel Lekhals et al. (2013) inndeling, viser Mathildes fortelling hvordan strukturelle faktorer hindrer de prosessuelle faktorene. Thoresen (2013, s. 38) minner om at forholdet mellom barnet og pedagogen alltid er asymmetrisk. Slik jeg forstår henne, argumenterer hun for at dannelsesbegrepet skygger for den reelle oppdragelsen som skal finne sted. I situasjoner som Mathilde beskriver at hun og kollegene er i, kan et utsatt barn som strever i hverdagen bli overlatt til sitt selvdanningsprosjekt. Et vesentlig poeng for Thoresen (2013, s. 40) er at et dannelsesbegrep uten et klart innhold står i fare for å dekke over den skjeve maktfordelingen mellom voksne og barn. «Det vil kunne bidra til at barnehagelæreren abdiserer fra sitt etiske ansvar», skriver Thoresen (2013, s. 40).

En annen side ved maktaspektet kan belyses med Nordstoga (2019) som beskriver hvordan usynlige maktstrukturer opprettholder strukturelle betingelser som er gitt. I denne sammenhengen kan byråkratisk makt forstås som antall ansatte og grad av faglige kunnskaper og muligheter for å gi barn støtte. I eksemplet til Mathilde kan dette bety at stille barn viser

væremåter som fører til at det er andre barn som først og fremst får støtte, fordi fortolkningen av den stille gutten ender opp i en forklaring om at han foretrekker å sitte alene. Poenget til Nordstoga (2019, s. 84) er at begrunnelser om hva barn trenger kan ha sin opprinnelse i hvilke rammer og ressurser profesjonelle har til rådighet, ikke i barnas behov.

Jeg vil hevde at det er en mulighet for at profesjonelle konstruerer sine begrunnelser ut fra rammevilkårene de har, med bakgrunn i alle oppgavene norske myndigheter har gitt de ansatte i barnehager. Det kan, etter min vurdering, virke som om rammeplanens grunnleggende syn på at relasjonen mellom mennesker er sammenvevde, kun ligger som en intensjon for det faglige arbeidet med barna, ikke som en vesentlig strukturell faktor for det utøvende prosessuelle arbeidet som skal skje i hverdagen.

Mathilde og kollegenes utfordringer viser hvordan det oppstår et spenningsfelt mellom gitte rammevilkår og løsningsmuligheter i hverdagen. Taguchi (2015) er inne på det når hun påpeker den generelle tanken bak reformer hvor det ofte oppstår et gap mellom et formuleringsnivå og et realiseringsnivå, der det er politikere og eksperter som formulerer føringer og anbefalinger, mens det er de ansatte som skal gjennomføre eller realisere føringene i praksis. Kravet om tidlig innsats og kravet om at barnas perspektiver blir en tydeligere del av de ansattes barneperspektiv fører til, slik jeg tolker datamaterialet, høy grad av faglig usikkerhet i det daglige, fordi det forutsetter refleksjon før, i, og etter handling.

Nedenfor vil jeg presentere datamaterialet som angår barnehagenes planarbeid, informantenes kjennskap til rammeplanen for barnehagen, og strukturelle utfordringer i form av intern diskusjon og refleksjon og samarbeid med andre tjenester for barn.

6.2.7 Det er en utfordring å lage realistiske og ønskelige planer

Et gjennomgående tema i datamaterialet er at de ansatte ønsker å legge planer mer til side, til fordel for samhandling med barna. De ansatte forteller at avdelingsmøter nedprioriteres fordi det er så mye annet å gjøre. Jeg vil nå presentere hva de ansatte sier om innholdet i barnehagenes planer og jeg er spesielt opptatt av om de diskuterer innholdet ut fra føringer i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Av planarbeid har de ansatte erfaringer med å lage årsplan for hele barnehagen, slik § 2 i barnehageloven (2005) sier de skal. § 2 sier også at barnehagene skal lage årsplaner for den

pedagogiske virksomheten med utgangspunkt i rammeplanen, og som samarbeidsutvalget for barnehagen skal fastsette. Årsplanene skal dokumentere valgene og begrunnelsene barnehagen gjør for det pedagogiske innholdet.

Det varierer hvorvidt planarbeidet til informantene i min studie tar utgangspunkt i rammeplanen. Begge barnehagene lager årsplaner som gjelder for hele barnehagen og årsplaner som gjelder for hver avdeling. De avdelingsvise planene inneholder temaene for aktivitetene som skal gjennomføres og følger årstider og høytider. Det er gjerne et fokustema for året, for eksempel sosial kompetanse. Et mønster er at de ansatte mener barnehagens planer er altfor omfangsrike og vanskelige å innfri.

Ingen av barnehagene har egne handlingsplaner for hvordan de ville tilrettelegge for barna de mener trenger ekstra støtte, men enkelte har erfaringer med å tydeliggjøre hva de ansatte skal gjøre i slike situasjoner, for eksempel Amanda og Mathilde.

Barnehagelærer og styrer i den offentlige barnehagen, Amanda, forteller at barnehagen lager planer for året, og at planene evalueres i etterkant. Hun sier: *«Så ser vi om vi har fått gjennomført det vi planla eller om vi ikke har fått gjennomført det. Og vi forsøker å tenke over hvorfor og hva som er gjennomført.»* Som flere av de ansatte forteller, sier også Amanda at hun og kolleger ofte planlegger inn for mange aktiviteter. Hun sier: *«Og det hender at vi ikke har fått gjennomført det vi skal, det hender det blir for liten tid, vi har lagt opp til for mye.»* Amanda forteller om gode erfaringer med å spesifikt skrive ned hva de ansatte skal gjennomføre der barn viser at de har særlige behov, selv om dette skjer sporadisk. Hun mener at hvorvidt hun og de ansatte skriver ned hva de skal gjøre, har sammenheng med hvor strukturerte de er. Amanda sier: *«Noen ganger har vi ikke vært flinke nok til å strukturere oss selv. Det er det å få satt det ned, at da skal det skje. Da er det lettere å få det gjennomført. Det har vi lært oss.»*

Mathilde sier de har en overordnet plan for avdelingen, men at det er lenge siden hun og kollegene har satt seg ned for å diskutere og beskrive hvordan de vil hjelpe individuelle barn. Da de hadde slike diskusjoner laget de mål for arbeidet. Hun sier det er *«litt dumt»* at de bare har forsøkt å lage en slik plan når det er noe *«spesielt»* med barnet, og at det er tilfeldig hvorvidt de faktisk lager en slik plan.

Barnehagelæreren og styreren Gina fra den private barnehagen, sier at de ansatte lager generelle årsplaner der de beskriver hva alle barna skal gjøre og hva de skal lære. Det virker som om planarbeidet også gjennomføres ut fra vaner og rutiner og som både den enkelte

ansatte og avdeling i liten grad har et forhold til. Både Gina og flere andre av hennes kolleger ønsker at disse planene i større grad legges til side fordi de ønsker å være mer fleksible og bruke tid på å følge barna ut fra hva de blir opptatt av i løpet av dagen.

Det er kanskje noe jeg ikke får helt fatt i rundt dette, for hvorfor kan ikke fleksibilitet, samhandling med barn og hva som skal skje for å innfri viktige verdier, oppgaver og de ulike fagområdene være innholdet i planene? Hva Gina sier kan fortolkes på flere måter og kan bedre forstås i sammenheng med potensialet hun mener barnehagen har for å samarbeide bedre om planarbeid og rammeplanen internt i hele personalgruppa. Det kommer litt overraskende på meg at styreeren i den offentlige barnehagen, Amanda, forteller at de lager konkrete planer for oppfølging av barn «noen ganger», og at det kommer an på hvor strukturerte de klarer å være. Dette kan bety at de i utgangspunktet har pedagogiske planer for innholdet i henhold til rammeplanen, fordi den gir føringer for at de skal veksle mellom planlagte og spontane aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 43). Kan det også være slik blant hennes personale at de ikke har nok kjennskap og eierskap til hvordan de skal omsette planene til konkret praksis? Fortellingene til blant andre Mathilde kan forstås dithen. Under analysene av datamaterialet i etterkant av intervjuene blir jeg nysgjerrig på om rutiner for å følge opp barn som har behov for ekstra støtte kan etableres ved å lage egne retningslinjer for kartlegging, tilnærming og evaluering av hva som gjennomføres, som en del av planarbeidet. Det forutsetter strukturelle faktorer som nok tid, kompetanse og at jevnlig avdelingsmøter avholdes for diskusjon og refleksjon.

Barnehagens planarbeid framstår som uklare og motstridene. På den ene siden har de ansatte planer som de mener står i veien for å møte barnas spontanitet og interesser, men de snakker ikke om hvordan de tilrettelegger ut fra disse planene.

6.2.8 Varierende kjennskap til rammeplanen blant de ansatte

Amanda sier at hun og kollegene ikke bare har en teori som de tufter arbeidet sitt på, men at «ledetråden» for arbeidet er at «vi påvirker hverandre», at barn «utvikler seg i samspill med andre» og at alle har «iboende krefter.» Barnehagelæreren Wenche forteller at hun og alle kollegene har kommet fram til et verdigrunnlag som inneholder områder som anerkjennelse, empati og at alt er mulig å lære, uten at det er en teori bak.

Selv om Amanda og Gina sier de ikke har en teori bak sin forståelse, kan det, slik jeg fortolker dem, handle om at de tar for gitt den teoretiske kunnskapen sin. Den individuelle

praksisteorien framstår ofte som taus slik Polanyi (2000) hevder. Begrepene som Gina og Amanda bruker kan tyde på at de har en faglig forankring som er naturlig for dem. For eksempel kan det Amanda, representativt for de ansatte, sier om at barna: «... utvikler seg i samspill med andre», tolkes som at hun anvender sin barnehagefaglige kunnskap og rammeplanens forankring i et sosiokulturelt perspektiv om samhandling og gjensidig påvirkning mellom mennesker. Hun sier jo: «Det er jo sånn vi har som bakgrunn eller ledetråd.» Amanda og Wenche er styrere og representerer barnehagene. Begge kan forstås dithen at de og kollegene støtter seg til ulike perspektiver som utgjør det Amanda beskriver som «ledetråden.»

Det er jeg som bringer inn spørsmål om rammeplanen for barnehagen. Forskriften brukes og erfares i varierende grad av informantene. Andrine er assistent, og er en av noen informanter som sier at rammeplanen er innholdsmessig for omfattende. Andrine deltar ikke når lederne i barnehagen diskuterer rammeplanen. Selv er hun opptatt av at barna skal få mye leketid uten de voksnes innblanding, noe rammeplanen påpeker at barn skal ha. Andrine mener at de ansatte styrer hverdagen i for stor grad og at barna naturlig knytter vennskap seg imellom, særlig i utetiden. Ute har barna det «friere» uten planer og rutinepregede gjøremål. Andrine knytter rutiner til rammeplanen og sier at den «er fryktelig omfattende.» Hun mener det er «store ord i rammeplanen, men det bunner jo ut i den kompetansen barna skal ha når de er ferdige i barnehagen og skal inn i skolen.» Andrine stiller spørsmålet ved om rammeplanen kan virke mot sin hensikt og jeg fortolker henne dithen at hun mener den bidrar til å konstruere en hverdag i en annen retning enn det hun mener er vanlig for barn. Andrine sier det slik: «Jeg spør meg selv: Når skal barn få være barn her?»

Jeg blir opptatt av personalgruppas samlede forståelse av innholdet i rammeplanen, hvordan den gjør seg gjeldene for valg av innholdet i planene og av forståelsen for hvordan de ansatte innfrir vesentlige føringer i praksisen de allerede gjør.

Andrine peker kanskje på fenomenet tid, men hun er opptatt av at barnefelleskapet ikke skal styres av voksne og at det dermed er barnekulturen som skal prege barnehagehverdagen – hun løfter fram barnehagen som en viktig arena i barns sosiale nettverk. Hva Andrine forteller inngår i et etablert barneperspektiv og er i tråd med en barnekultur James et al. (1999) tenker at den er; kontekster der barna får en viss grad av makt og kontroll. Andrine peker på noe som

forskere og faglitteraturen som nevnt har ulike syn på – i hvilken grad skal de ansatte delta i barnas lek. Andrine tenker i tråd med et sosiokulturelt perspektiv at barn lærer og utvikler seg i samhandling med hverandre. Hva Andrine forteller er interessant i lys av alle oppgavene barnehager er gitt. Under intervjuet med henne virker hun ydmyk og sier at hun *«bare er en assistent.»* Hun har også mange års erfaring som assistent i barnehage. Det hadde vært viktig at jeg i sterkere grad hadde forøkt å komme bak ydmykheten hennes fordi det hadde vært interessant å snakke mer med henne om hvordan hun oppfatter at for eksempel fagområdene kan komme, eller kommer i veien, for leketiden til barna.

Gina er en av styrerne der Andrine jobber og forteller at det er styrerne, og til dels de pedagogiske lederne, som bruker rammeplanen når de lager årsplanen for barnehagen. Hun ser på rammeplanen som et verktøy og mener den kan brukes bedre enn de gjør. Gina vil lage fleksible planer som har et annet innhold enn de vanligvis har. Hun og de andre styrerne vil at alle de ansatte skal ta del i arbeidet på en planleggingsdag for å øke alles eierskap til årsplanen: *«Vi vil bruke en planleggingsdag, slik at alle eier planene litt mer. Og bevisstgjøre alle, for å bruke det til et enda bedre verktøy.»*

Fredrikke er assistent og har, ut fra hva hun sier, sannsynligvis satt seg inn i hva rammeplanen inneholder. Hun forteller at den *«er grei å forholde seg til.»* Hun sier den inneholder mye om hva barnehager kan og bør gjøre, uten at det blir målt hva barna skal kunne. På tidspunktet jeg intervjuet informantene var rammeplanens kan og bør-oppgaver ikke endret til skal-oppgaver. Jeg mener denne endringen ikke har betydning fordi intensjonen er den samme. Fredrikke ser på rammeplanen som veiledende for barnehagene: *«Det er mye som står der som vi skal igjennom på en måte, det er mye sånn kan og bør, men det er jo ingen måling dette her.»* Med tanke på at det er få i barnehagen som uttaler seg om rammeplanen, er det rimelig å anta at den ikke diskuteres i stor grad.

Wenche, som er den ene styrerkollegaen til Gina, fikk spørsmål fra meg om bruk av rammeplanen på en litt annen måte enn de andre. Jeg innledet med å si at det er spennende å se på hva myndighetene mener barnehagen skal gjøre i henhold til rammeplanen, og spør henne om hun opplever at det er et gap mellom politiske føringer og den praktiske hverdagen. Wenche svarer at kommunen pålegger barnehagene stadig nye oppgaver: *«Det kommer hele tiden noe nytt fra kommunen som er tredd nedover hodet på oss.»* Hun eksemplifiserer med reformer, rundskriv og kvalitetsmeldingen. Kvalitetsmeldingen Wenche sikter til er

Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. De økonomiske bevilgningene barnehagen tildeles er likevel de samme. Wenche hevder at barnehagene får pålegg om nye oppgaver av andre forvaltningsnivåer uten at representantene alltid har vært inne i en barnehage og sett hvordan virkeligheten er der: «... de sitter nå bak en skrivepult og sier at slik og slik skal dere gjøre, uten at de alltid har vært i en barnehage og sett så mye selv.»

De ansatte beskriver noen av utfordringene de har i sammenheng med bruk av rammeplanen, uten at jeg fikk klare eksempelbeskrivelser. Andrine mener rammeplanen er alt for omfattende, Fredrikke at den er grei å forholde seg til og at den ikke skal anses som en måling på hva barn kan. Det er Gina som er tydeligst blant informantene på aktiv bruk av rammeplanen. Hun sier at det er styrerne og til dels de pedagogiske lederne som anvender planen eksplisitt når de lager årsplaner. Samtidig sier Gina at hun og kolleger bruker rammeplanen «litt» når de lager årsplaner. Hun sier «[...] når den blir laget, er det med utgangspunkt i rammeplanen på en måte.» Det Gina sier kan bety at rammeplanen er en inkludert del av alles praksisteori og tilpasset og anvendt som en del av barnehagens lokale praksis. Det kan også bety at den i liten grad brukes, slik hun faktisk sier det. Uansett, hun og de andre styrene vil at både barnehagelærerne og assistentene skal få anledning til å ta en større del i dette arbeidet der målet er at alle får økt eierskap til innholdet i både planen og sammenhengen til hverdagen i barnehagen.

At barnehagen skal ivareta barna ut fra et helhetlig utviklingssyn, forutsetter god kjennskap til hva som står i rammeplanen, som igjen er forutsetningen for å bli tydeligere på hva som skal kartlegges for at barn får den støtten de trenger og for å dokumentere hvordan de har nådd målsettingene sine. Wenche mener at barnehagene stadig får nye oppgaver og det hun sier minner om gapet Taguchi (2015) hevder kan oppstå mellom formuleringsnivået og realiseringsnivået.

Norske myndigheter ønsker at ansatte er engasjerte og innehar høy kompetanse.

Stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 (2008-2009)) framhever personalets kompetanse som den sterkeste enkeltfaktoren for vurdering av pedagogisk kvalitet i barnehager, og understreker betydningen av å regulere de strukturelle faktorene for å fremme kvalitet.

Den individuelle praksisteorien framstår ofte som taus slik Polanyi (2000) hevder kunnskap kan gjøre. Både det faglige skjønnnet og dømmekraften Gina og kollegene utøver er

kompliserte fenomener som består av mange sider slik Christoffersen (2005) påpeker og hva som brukes faglig må snakkes om for å bli oss bevisst, slik Martinsen (2005) er opptatt av. Hvordan vi bruker både skjønnnet og dømmekraften er noe de fleste trenger øvelse i å bli bevisste på. Dermed er tidsfaktoren vesentlig for å ha anledning til å sette et språk på hva det er vi gjør og hvordan vi forstår med utgangspunkt i erfaringer med barna i hverdagen. Så også for de ansatte jeg har snakket med i barnehagene.

6.3 Strukturelle utfordringer

I dette underkapittelet skal jeg presentere hva informantene sier om utfordringer knyttet til å nedprioritere avdelingsmøter hvor de kan diskutere arbeidet sitt, og hva de hevder er utfordrende i samarbeidet de har med andre tjenester for barn. Samarbeidet mellom barnehagen og andre instanser er lovpålagt når de ansatte vurderer at barn kan trenge mer støtte enn hva barnehagen kan klare alene. Samarbeid med andre tjenester er også vektlagt i rammeplanen.

6.3.1 Å prioritere tid til diskusjon og refleksjon

Barnehagelærer Bitten framhever all erfaringen hun og kolleger i barnehager har, og at de tar mange avgjørelser på vegne av barn. Hun mener de må se på seg selv som kompetente i større grad enn de gjør. Hun sier: «*Vi har mye erfaring og tar mange avgjørelser på vegne av barn. Vi trenger nesten å ta en ny beslutning om oss selv som kompetente fagfolk. Det er slik nesten.*»

Bitten vil at noen stiller spørsmål til den praksisen hun utøver og hun vil ha noen å diskutere med. Assistenten Randi ønsker også kunnskap og kritiske spørsmål til egen praksis. Hun er opptatt av at hverdagen kan bli full av vaner og ser for seg at en ekstern person kan være til hjelp for både gruppen og henne selv i en faglig utviklingsprosess. Randi sier: «*En som kan komme utenfra, som du kan snakke om hva du tenker og vil jobbe mer med. Å få høre hva veileder syns på en måte. Eller når det blir en vane i hverdagen, at slik er det.*» Randi sier hun ønsker veiledning, men at det er en uvant tanke å få det. Hun tenker at slik veiledning skal skje i en systematisk prosess hvor hun kan bli «*mer bevisst på arbeidsoppgaver og hva vi skulle jobbe videre med. Og at vi måtte jobbe med det til neste måned.*» Hun tror hun ville utvikle egen refleksivitet «*At jeg kanskje må tenke mer over hvordan jeg gjør jobben da.*»

Bitten mener at veiledning gir muligheter for å lære nytt. Hun vil at en veileder skal tilpasse seg måten de i barnehagen snakker uten å bruke et faglig språk som gir henne en opplevelse av å være dum. Hun ønsker seg en person som har erfaring fra arbeid direkte med barn. Janne ønsker samarbeid med en person som kan delta i evalueringer av det daglige arbeidet. For henne har det stor betydning at andre kan se på deres praksis i hverdagen gjennom nye perspektiver. *«Det å få andre til å se utenfra, det har mye å si. Kanskje må vi snu oss og se på ting fra andre innfallsvinkler.»*

Randi ønsker seg veiledning og mener et slikt samarbeid gir henne anledning til å snakke om erfaringene sine og veien videre, særlig om at arbeidet tenderer til å bli vaner. Hun sier: *«... å snakke om hva du tenker du vil jobbe mer med ... Eller når det blir en vane at slik er det ... Du hadde kanskje blitt mer bevisst på arbeidsoppgaver og hva du skulle jobbe videre med ...»*

Datamaterialet viser at det er de pedagogiske lederne som får mest veiledning, men at alle likevel betrakter det som lite. Assistent Mathildes utsagn er representativt når hun sier at de pedagogiske lederne orienterer assistentene om sin veiledning i etterkant, men for henne er ikke det veiledning: *«Jo, de pedagogiske lederne forteller, i noen tilfeller, etter at de har hatt litt veiledning. Og så har vi fått høre det etterpå da, men vi har ikke hatt noe veiledning.»*

Mathilde sier hun at hun får lite veiledning og faglig oppdatering. Hun har deltatt på en kollegaveiledning, men beskriver den som å få hjelp internt, ikke som veiledning. Hun sier: *«Vi hadde noe sånn - hva heter det da? Kollegaveiledning, for å hjelpe oss selv litt da. Det var noe vi hadde en times tid på avdelingen en gang. Men jeg husker ikke helt, og veiledning er ikke noe vi får.»* Mathilde ønsker å være i en prosess sammen med en veileder for å reflektere over arbeidet hun og kolleger gjør. Hun har behov for å lære noe nytt selv etter mange tiår og sier: *«Om du har jobbet i 40 år, så er det masse ting du ikke kan fortsatt.»* Mathilde sier at det kan variere hvor mye veiledning som trengs, men at en veileder kunne være veileder for alle avdelingene i barnehagen. Hun sier: *«Kanskje du ikke har behov for den veilederen noen ganger, da er det kanskje andre som har behov for å snakke med ham.»*

De ansatte har varierende erfaringer med kollegaveiledning. De fleste mener det har vært nyttig, men at det gjennomføres sjeldent. Trine som er opptatt av å utvikle en selvkritisk innstilling, forteller at hun og kollegaer kan finne fram til nye tilnærminger for å hjelpe et barn i hverdagen om de setter seg ned og diskuterer. Hun gir et eksempel på hvordan hun deltok i en syntetisering av praksiserfaringer de hadde om ett av barna: *«Det var en gutt som vi synes var så kjempevanskelig. Vi hadde to veiledninger og vi snudde hele utviklingen til*

gutten. Fordi vi gjorde noe helt anna, vi fikk tak i hvordan vi kunne hjelpe ham.» Diskusjonen gir henne en opplevelse av suksess: *«Da kjenner jeg at jeg har lykket med noe som jeg har bidratt med.»*

Cornelia og hennes kollegaer forteller ikke om erfaringer med kollegaveiledning, men hun sier at det er viktig å ha treffpunkter hvor de kan diskutere. Hun ønsker seg faste møtepunkter i stedet for å utveksle temaer og spørsmål inne på avdelingen der barna oppholder seg. Innad blant personalet er det imidlertid uenighet om *«hvor mange møter»* de skal ha, og *«hvordan det skal gjøres.»* Cornelia forteller at uenigheten opprettholdes som følge av et ønske om *«... kunne ta ting litt på sparket ...»* på den ene siden, og ønsket om rutiner som tilrettelegger for å jobbe systematisk på den andre siden.

Anne mener det er mye kompetanse internt i barnehagen og ønsker at de kunne dele kunnskap med hverandre. Hun foreslår å opprette en intern *«faggruppe i barnehagen. Det er mye kompetanse internt i barnehagen og vi kunne delt litt mer.»*

Informantene fra den offentlige barnehagen har tidligere hatt både intern og ekstern kollegaveiledning med gode erfaringer.

Informantene fra den private barnehagen har ikke definert tid til felles diskusjoner, noe den offentlige barnehagen i utgangspunktet har. Sistnevnte prioriterer likevel i liten grad å sette seg ned på avdelingsmøtene for å diskutere. Når de diskuterer, har de en tendens til å gjenta innholdet i diskusjonene på møtene, og jeg fortolker dette som at systematikken i arbeidet forringes og at oppfølgingen av progresjonen i barnas utvikling uteblir eller forblir uklar. Når profesjonelle må nedprioritere møter for å diskutere arbeidet, er det forståelig at vaner og rutiner opprettholdes og det blir vanskelig å vite hvordan man best mulig kan kartlegge og støtte det individuelle barnet. Bitten mener det er mye læring i diskusjon. Hun sidestiller diskusjon med veiledning, slik jeg forstår henne. Systematikk og refleksivitet er pågående prosesser, noe Mathilde viser i det hun forteller. Hun har mye erfaring, og har utviklet sin dømmekraft over mange tiår som assistent i ulike barnehager, men har i likhet med for eksempel Janne, behov for tilbakemeldinger i større grad enn hun er vant med å få.

Ut fra min fortolkning, ønsker både assistentene og barnehagelærerne å arbeide mer systematisk enn de gjør. I det som for eksempel Randi og Bitten forteller, gjenkjennes momenter fra hva Lyngseth (2020c, s. 62) hevder er dynamisk kartlegging. Mathilde trekker

fram momenter som er forenlig med problemløsning, refleksjon og fleksibilitet. Det hun sier handler, etter min vurdering, om å kvalitetssikre arbeidet.

6.3.2 Samarbeid med barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien

Når det gjelder den kommunale barnevernstjenesten er det sjeldent, men varierende i hvilken grad informantene sender bekymringsmeldinger. Det varierer også om de opplever å få råd og hjelp fra barnevernstjenesten. De fleste av dem sier at terskelen for å ta kontakt med barnevernet oppleves som høy. Det er ingen av informantene som har konkrete tall for hvor mange bekymringsmeldinger som er sendt fra barnehagene, men Trine anslår et antall når hun sier: *«Tenk, vi har arbeidet i veldig mange år og kan telle på en hånd hvor mange ganger det er meldt bekymringer til barnevernet.»* Trine forteller videre at barnehagen hun representerer har en høy terskel for å sende bekymringsmeldinger og at barnevernet oppfattes som skummelt. Hun beskriver ikke hva som er skummelt, men sier det er ubehagelig å snakke med foreldrene i slike situasjoner. Likevel har hun en erfaring med barnevernstjenesten der både barnehagen og foreldrene fikk hjelp som alle parter vurderte som god.

Cornelia forteller at hun i fortvilelse og behov for å drøfte bekymringer og motta råd og veiledning har ringt til andre instanser som BUP, Rikshospitalet og et barnevernsenter fordi den kommunale barnevernstjenesten avviste henvendelsen fra henne. BUP er en spesialisttjeneste som yter hjelp etter henvisninger fra fastlege eller leder av den kommunale barnevernstjenesten. Cornelia godtar ikke avvísninger når hun har bekymringer for barn og mener at de trenger hjelp fra flere enn barnehagen: *«Jeg har til og med ringt Rikshospitalet og vi fikk masse hjelp, de var helt enestående. De kunne snakke med oss. De ble sjokkerte og spurte om vi var alene om dette. Om hvor barneverntjenesten var.»* For Cornelia opplevdes det som *«pinlig»* å måtte ta en *«ringerunde»* til ulike tjenester etter å ha blitt avvíst av den kommunale barnevernstjenesten. Ikke pinlig for henne personlig, eller barnehagen som institusjon, men for barnevernet. Hun sier: *«Jeg ble avvíst av barneverntjenesten i denne saken for de ba meg ringe «barnevernsenteret.» For det sa de faktisk. Dette ble helt pinlig. Dette kunne ikke barnevernsenteret ta. Så ringte jeg BUP da.»*

Cornelia sier at erfaringer med barnevernet berører henne. Hun forteller at de i barnehagen ikke får hjelp når barn er i alvorlige situasjoner, men erfarer at, om det er spørsmål knyttet til barns språkvansker, får de hjelp ganske raskt. Hun sier: *«Jeg får tårer i øynene nå. For de*

aller vanskeligste sakene får vi ikke hjelp til. Er det litt språkvansker, da er hjelpa der. Det er liksom ikke måte på.»

Informantene i min studie sender generelt få bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten. Selv om det kan være vanskelig for Cornelia å få kontakt med den kommunale barnevernstjenesten, er det andre instanser som er opptatt av å hjelpe henne og barnehagen. Hun forteller i sammenheng med erfaringen med barnevernet om samarbeidet med politiet. Hun og kollegaer fikk gode råd og ble tatt på alvor. Cornelia sier: *«Og vi samarbeider med politiet. Det var en god ting. De ga oss veldig gode råd. Om vi ikke fikk hjelp av andre, så var de der likevel og tok oss på alvor.»*

6.3.3 Utfordrende samarbeid med spesialpedagoger, støttepedagoger og PPT

For kommunene der studie-barnehagene ligger, kommer spesialpedagoger først inn i barnehagene når det foreligger et enkeltvedtak fra kommunens administrasjon på bakgrunn av en tilrådning fra PPT (barnehageloven, 2005, § 34, 35). Barnehagene kan søke direkte til kommuneadministrasjonen om en ekstra støttepedagog.

De fleste av informantene sier at barna trenger oppfølging fra spesialpedagoger når det er snakk om fremmedspråklige barn og barn med store funksjonshemminger, fordi dette er oppgaver som krever spesialkompetanse. Det er sjeldent at noen av barnehagene henviser barn til PPT, og om barn er bevilget støtte fra spesialpedagog, er det som regel et par timer i uka. De ansatte sier de ønsker en plan for spesialpedagogens arbeid og at alle skal få veiledning fra denne for å følge opp arbeidet når hen ikke er til stede. Ofte er spesialpedagogen sammen med barnet alene, eller i en liten barnegruppe. Barnehagelæreren Bitten forteller at muligheten for å dele barna i smågrupper er utfordrende også i denne sammenhengen fordi barnehagene ikke har nok personalressurser. Å ta ut noen barn i en liten gruppe for å utføre oppfølgingen spesialpedagogen har bestemt, fører til en ekstra belastning for de to kollegene som sitter igjen med den største gruppa. Bitten forteller: *«Da blir det to store grupper som det kanskje er mer slitsomt å få gjennomført noe i, hvis det er ting du skulle hatt hjelp til. Sånn sett kan det være behov for en person ekstra.»*

Janne mener at spesialpedagoger og pedagogiske ledere ofte på møter, noe hun opplever som utfordrende. Hun sier at den pedagogiske lederen får veiledning av spesialpedagogen og at innholdet som regel ikke blir formidlet videre til de andre på avdelingen. Hun ønsker at alle

de ansatte på avdelingen skal være med i disse veiledningsmøtene. Alternativt ønsker hun at den pedagogiske lederen bringer temaer fra veiledningen videre til kollegene. Hun sier: *«Vi er liksom der vi også, og skal jobbe med det barnet. Kanskje den veiledningen burde vært gitt til hele avdelingen og ikke bare til den pedagogiske lederen.»* Janne forteller at assistentene tilbringer flere timer sammen med barna i hverdagen enn de pedagogiske lederne og har derfor mye ansvar for barna. Janne vil vite hva hun skal gjøre av oppgaver for barna som skal ha tilrettelegging og mener at dette handler om å hjelpe hverandre som kollegaer. Hun sier: *«Vi som assistenter er faktisk på jobb flere timer enn hva en pedagogisk leder er. Vi har mye ansvar for barna. Da burde vi få vite hva vi skulle gjøre innimellom.»*

Samtidig sier Janne at hun og kollegene kan utføre mange av oppgavene til spesialpedagogene: *«Den jobben som spesialpedagogen gjør med barna når hun er her tror jeg at jeg skulle klart å gjøre med litt veiledning ja.»* Trine jobber på en annen avdeling enn Janne og er av samme oppfatning som henne, men mottar veiledningen som Janne etterspør. Med veiledning gjør hun det spesialpedagogen ber henne om: *«Jeg kunne ikke gjort det uten veiledning. Men jeg har gjort jobben for dem, og da bestemmer veileder hva jeg skal gjøre. Helt eksakt hva jeg skal gjøre. Det har jeg trengt synes jeg.»*

I sammenheng med spesialpedagogenes oppgaver sier Åse at hun og andre pedagogiske ledere har kunnskaper på ulike fagområder og derfor er kompetente til å følge opp barn på mange områder: *«Men jeg tror vi kan gjøre ganske mye. En pedagogisk leder skal kunne ganske mye, i forhold til mange fagområder egentlig, som vi kan gjøre noe med.»*

Bitten sier at spesialpedagoger og støttepedagoger kan utføre oppgaver hun og kollegaene ikke har tid til, og at det er nødvendig at de eksterne har kompetansen som skal til: *«De har som regel oppgaver knyttet til de barna som trenger noe ekstra og som vi ofte ikke har tid til å ta oss av, og at de har kompetanse til å ta de oppgavene.»* Bitten sier også noe om hvor viktig det er at barn med særlige behov på grunn av diagnoser får støtte fra spesialpedagoger. Samtidig sier hun at det er viktig at barn og pedagogen som skal gi denne støtten har en god kjemi. Det kvalitative aspektet er personavhengig, og hun mener at assistenter også kan være kompetente til å ha slike oppgaver. Bitten sier: *«Dette er veldig personavhengig også. Vi har en assistent som er rå-god på de med Downs syndrom. Hun matcher dem, og barna utvikler seg så det er en drøm å se på.»*

Cornelia er opptatt av hvem som skal lage mål for barnet når det får tildelt ekstra ressurser fra PPT. I kommunen hun forholder seg til er det slik at de ansatte i barnehagen skal utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for barnet med utgangspunkt i vurderingene og målsettingene i den sakkyndige rapporten fra PPT (Barnehageloven, 2005, §§ 33, 34 og 35). Cornelia sier at de sakkyndige rapportene og IOP'er ofte er lange og omstendelige, og at PPT ikke kan nok om hverdagen i barnehagen til å beskrive hvilke mål de skal ha for barnet og hvordan de kan nå målene. Hun sier: «*Her kommer PPT og forteller hvilke mål vi skal ha for barnet. Greit at de har skrevet en sakkyndig vurdering, men de kan jo ikke hverdagen vår. Den er det vi som kan.*»

Det er personavhengig hvorvidt assistentene får veiledning og informasjon, slik Janne etterspør. Med tanke på hvilke utfordringer de ansatte mener å ha i barnehagehverdagen, kommer det overraskende på meg at flere av både assistentene og barnehagelærerne sier at de, med litt hjelp, selv kunne utført flere av oppgavene til spesialpedagogene. Den relasjonelle kvaliteten mellom barn og pedagoger er viktig for Bitten og hun mener at assistentene kan utføre arbeidet med barn på en bedre måte, slik jeg forstår henne, fordi de har en bedre kjemi.

De ansatte samarbeider generelt lite med andre nærliggende tjenester for barn. Jeg finner at de aller fleste mener at de kan gjøre de spesialpedagogiske oppgavene selv, med unntak av oppfølgingen av fremmedspråklig morsmålsopplæring og barn med store funksjonshemninger. Dette er interessant både fordi det ser ut som om de ansatte skiller mellom barn med diagnoser og barn som lever i risiko, men også fordi at de fleste forteller at de mangler kompetanse på å støtte utsatte barn.

Når det gjelder PPT gir beskrivelsene til de ansatte indikasjoner på at tjenesten og barnehagene samarbeider lite utfyllende både når det gjelder støtte til individuelle barn og samarbeidet om å utvikle kompetansen og virksomheten (barnehageloven, 2005, § 33). Samarbeidet med barnevernet, slik både assistenter og barnehagelærere forteller om, oppleves som fraværende og mangelfullt, slik annen forskning viser indikasjoner på (Nilsen, 2013).

6.3.4 Utfordrende å bruke kommunale tverrfaglige team

Kommunene der studie-barnehagene ligger har etablert tverrfaglige team med representanter fra mange ulike tjenester for barn. Disse teamene består av representanter fra ulike kommunale instanser som for eksempel, PPT, barnevern, helsesykepleier og kommunelege og er ment å være et lavterskeltilbud hvor drøftingene skal bidra til tidlig støtte til barn. Teamene kan også være til nytte for å avklare hvorvidt andre instanser bør inn og bidra i et samarbeid for barnet og familien. Ulike virksomheter for barn og unge kan innhente råd fra teamene – i noen tilfeller uten å identifisere hvilket barn og hvilken familie det er snakk om, i andre tilfeller med samtykke fra foreldre. Den enkelte representant gir råd til problemstillinger som bringes inn ut fra sitt faglige ståsted og sin etats mandat.

Datamaterialet viser at det varierer fra avdeling til avdeling innad i barnehagene hvor hyppig bruken av slike team er. Åse sier at terskelen for å bruke teamet blir for høy fordi det er mange som skal høre på hva som sies om et barn og det er vanskelig å snakke om et barn eller en familie helt «anonymt». Hun sier: «... *det er en for høy terskel å melde en sak der. Det er så mange som skal sitte der og høre om en liten sak, og det er vanskelig å holde det anonymt.*»

Anne mener at både det tverrfaglige teamet og den kommunale barnevernstjenesten selv har satt en for høy terskel til at problemstillinger de ansatte har blir brakt inn til diskusjon. Dette er noe hun og kolleger har snakket med barnevernstjenesten om uten at det har ført til endringer.

Trine beskriver en annen type erfaring hun har med å bruke teamet. Hun sier det er fordeler med at ulike faggrupper er representert, fordi det kan gå raskere å få hjelp om foreldrene og barnehagen legger fram problemstillingene en gang der flere hører samtidig. Hun framhever at slike team kan være et gode for foreldre som kan oppleve veien til hjelp som komplisert der de må gjenta eget hjelpebehov mange ganger. Trine sier: «*Foreldrene slipper den mølla som det ofte er å be om hjelp. Det kan bli ganske uoverkommelig for mange. Du må si fra om det samme mange ganger, der kan du legge fram problemet en gang.*»

6.3.5 Utfordrende rammevilkår for interne kommunale nettverksgrupper

Åse forteller at det finnes faglige nettverksgrupper i kommunen. Dette er grupper med ansatte på tvers av alle de offentlige og private barnehagene som det er frivillig å delta i. Barnehagelærerne kan møte en nettverksgruppe fire ganger i året og assistentene er tildelt tre

ganger i året. Åse har gode erfaringer med gruppene, og mener at de fungerer som kollegaveiledning. At møtene holdes på dagtid, kan være et hinder for å delta. Samtidig forsøker hun å delta fordi det blir lite samarbeid ellers: «*Det gjør noe med en å møtes slik. For det er ikke mye samarbeid oss imellom. For det er det ikke tid til.*» Hun sier det er lettere å gi råd rundt problemstillinger når hun har en distanse til hvem det gjelder og forholdene rundt. Åse sier dette: «*... det lettere å være med som rådgiver.*» Kommunen har dermed allerede lagt opp til et samarbeid på tvers av barnehagene, men utfordringene er rammevilkårene barnehagene har – de må overlate barna på avdelingen til andre for å kunne delta i samarbeidet. Om nettverksgruppene kunne møtes etter stengetid ville kanskje problemet med færre ansatte på avdelingen bare bli forskjøvet til samme tema rundt for eksempel avspasering av timene de er i nettverksgruppa.

Begge kommunene barnehagene representerer har rådgivende tverrfaglige team (Sosial- og helsedepartementet, 1998). Det er mulig å fortolke hva Anne og Åse, som representerer både den private og offentlige barnehagen, sier som at problemstillinger som tas inn til de tverrfaglige teamene betraktes som mulige barnevernssaker. Anne, fordi hun opplever at både teamet og barnevernstjenesten selv har satt en for høy terskel overfor barnehager til å bringe inn problemstillinger. Åse, fordi hun mener det er vanskelig å forsvare at så mange representanter fra ulike instanser, inklusive barnevernet, skal høre om spørsmålene hun og kollegene stiller seg om barnet og situasjonen. Intensjonen med teamene, slik jeg har forstått den, er at de skal være en ressurs for profesjonelle som der kan hente ideer og innspill fra andre faginstanser om hvordan de kan jobbe med barnet og foreldrene. Disse teamene er, etter min vurdering, viktige for barnehager siden de der kan drøfte hva som bør kartlegges og prøves ut av støtte og hjelp i samarbeid med foreldrene.

Det er bare Trine, en av assistentene, som forteller om en positiv erfaring med å bruke kommunens rådgivende tverrfaglige team. Det er interessant i sammenheng med at kollegaer sier det stikk motsatte. Ut fra hva som sies, opplever flere at det er en for høy terskel å møtes både fra de ansatte og fra team-medlemmene sin side. En av de ansatte opplever det som problematisk å drøfte et barn i teamet på grunn av vansker med å ivareta anonymiteten. For meg virker det som om samarbeidet med de tverrfaglige teamene aldri helt er etablert, intensjonene forstått og mulighetene diskutert.

Den offentlige barnehagen har gode erfaringer med å diskutere faglige problemstillinger i egne nettverk der ansatte fra alle barnehagene i kommunen er representert. Disse nettverksgruppene ønsker de ansatte å beholde. Dette er hensiktsmessige grupper fordi de virker veiledende og støttende for de ansatte, og de ønsker å bruke gruppene uten å måtte bruke av tiden de skal være sammen med barna. Nettverksgruppene kan, slik jeg oppfatter det, innfri noe av – eller kanskje alt – hva Bitten etterspør for å få framdrift i arbeidet med noen av barna.

Jeg skal nå drøfte ytterligere funn knyttet til både prosessuelle og strukturelle utfordringer.

6.3.6 Utvikling og læring som sirkulære prosesser

I det følgende vil jeg drøfte videre noen konsekvenser utfordringer om ikke å vite hva man skal gjøre, tidlig innsats og mangel på tid kan ha for helheten i kartleggingsarbeidet, men bringer også inn utfordringer knyttet liten tid til diskusjon og mangelfullt samarbeid med andre.

Lyngseth (2020c, s. 63) hevder at dynamisk kartlegging foregår som en sirkulær prosess av kartlegging, igangsetting av tiltak og evaluering. Utfordringen Mathilde forteller om viser, etter min vurdering, at medarbeiderne i mange tilfeller er avhengige av hverandre for å løse oppgavene de er satt til å gjøre. I tillegg til at Mathilde og kollegene skal samarbeide med hverandre, skal de også samarbeide med foreldre og foresatte. Børhaug et al. (2018, s. 173) påpeker at økt oppmerksomhet på læring, og høyere grad av «vitenskapeliggjøring av oppdragelsen», er sider som kan gjøre foreldre usikre i rollen sin og trenger hjelp fra barnehagelærerne. Etter min vurdering kan dette være faktorer som også kan gjøre ansatte usikre. Mathildes og de andres utfordringer, om ikke å vite hva de skal gjøre og ikke gi tidlig nok hjelp, kan derfor handle om at pedagogene «mener» at det er barna som skal ta initiativene for på den måten kunne håndtere rammebetingelsene de er gitt. Om barna tillegges denne rollen, skjules viktige strukturelle hindre for driften av barnehager.

Mathilde observerer og reflekterer, men hindres i utvikling og læring allerede på det laveste nivået Argyris (2000) hevder at enkelkretslæring foregår, fordi hun er i situasjoner der hun ikke vet hvordan hun kan støtte barn. Hun forteller ingenting om hvordan hun på egenhånd

tilegner seg kunnskap hun mangler. Mathildes mulighet for Argyris (1987, 1999, 2000) dobbelkrets nivå av læring forsvinner i hverdagen: Det er sporadisk hvorvidt hun får snakket om observasjonene sine og hun vet ikke hvordan syntetiseringer av ulike praksiserfaringer kan hjelpe henne til å utforske mulige løsninger på hvordan hun kan hjelpe barn og hva hun skal kartlegge systematisk. Mathilde påpeker at hun har erfaringer med å møte kolleger til diskusjon, men at det skjer altfor sjelden. Et poeng med å møtes til praksisrefleksjoner er at de ansatte utvikler seg som epistemiske subjekter, det vil si at de utvikler verdier, kunnskap, forståelse og dømmekraft som de bruker i praksis. Mathilde kan i slike diskusjoner få spørsmål fra kollegaene sine om hva hun selv tenker vil være lurt å gjøre, og anerkjennelse og støtte for forslagene hun selv gir til kollegene. Med slike diskusjoner vil barnehagen være på et deutro-nivå av læring – de vet hvordan de lærer.

Barnehagelæreren Anne kartlegger barna når hun får anledning til å være sammen med dem i små grupper. Hun metakommuniserer under intervjuet jeg hadde med henne, og tilkjenner en del tanker og erfaringer om hva hun trenger og hvordan hun lærer. Hva hun sier har, etter min vurdering, betydning for å forstå hvordan hun mener at kartleggingsarbeid kan systematiseres ytterligere.

Anne ønsker å snakke med barn individuelt eller i små grupper for å komme «*inn under huden på barna*». Om vi ser hva Anne sa i lys av Argyris` (1987, 1999, 2000) tre nivåer av hvordan læring foregår, single-loop-learning (enkelkretslæring), double-loop-learning (dobbelkretslæring) og deutrolæring, snakker hun med barn på en utviklingsfremmende måte slik jeg får inntrykk av at hun har kunnskaper om. Dette er enkelkretslæring fordi hun anvender sine kunnskaper om kompetanser til å få barna til å fortelle, og at de snakker lenge sammen om temaer barna er opptatt av. Anne forteller om hvordan hun blir forhindret i dette arbeidet og beveger seg til nivået dobbelkretslæring. Hun stiller kritiske spørsmål til rutiner og hvordan arbeidet er organisert. Dobbelkretslæring vil kanskje ikke forekomme om det ikke gjøres organisatoriske grep som tilrettelegger for Anne. Anne beveger seg mot barnehagens mulighet for deutrolæring gjennom sine kritiske innvendinger til veiledningen hun får. Hun gis ikke anledning til å syntetisere praksiserfaringene sine sammen med kollegaer, noe som kunne stimulert til økt dobbelkrets- og deutrolæring. Konsekvensen av den vanlige organiseringen i barnehagen er at hun ikke får snakket så mye med barna som hun mener er nødvendig. Polanyi hadde som utgangspunkt at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi,

2000, s. 16). Anne vet selv hvor skoen trykker og vil definere eget veiledningsbehov og tilnærming. Hun beveger seg mot deutrolæring (Argyris, 1999; Baklien, 1993). Christoffersen (2005) hevder at vår dømmekraft utvikles gjennom flere kilder: Menneskesyn og verdier, fagkunnskap og etikk, forbilder og eksempler, rutiner og konvensjoner, den personlige erfaringen og yrkeserfaringen eller praksis.

6.3.7 Likeverdig samarbeid

Tall fra Utdanningsdirektoratet (2021)⁶ viser at det i 2020 var 9255 barn som mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter barnehageloven § 19a (2005) med en jevn stigning de siste årene. Utdanningsdirektoratet skriver: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.»

Skogen (2005) drøfter hva spesialpedagogikk er, og har følgende arbeidsdefinisjon av hva det handler om: «Spesialpedagogikken omfatter de kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til utvikling av gode læringsbetingelser for funksjonshemmede og marginaliserte i vårt samfunn» (Skogen, 2005, s. 14-15). Et spørsmål som er debattert, er om for mange barnehage- og skolebarn er innvilget spesialpedagogiske tiltak. Ut fra hva enkelte av mine informanter sier, blir jeg nysgjerrig på hva som er kartlagt av behov hos barna som er innvilget spesialpedagogisk hjelp, når det meste av arbeidet kan utføres av assistenter og barnehagelærerne, fordi de samtidig beskriver utfordringer knyttet til hvordan de skal hjelpe barna. Det er bare et fåtall av assistentene som mener de trenger *litt* veiledning for å gi barna denne støtten. Er det da slik at spesialpedagogene bidrar til å belyse og definere alminnelige utviklings- og læringsbehov hos barn? Hva med de barna som de ansatte ikke vet hvordan de skal støtte, men som ikke er tospråklige eller har en diagnose?

Cornelia er gjennomgående opptatt av samarbeid slik jeg fortolker henne, men hun er også opptatt av barnehager som kompetente nok til å gi barna hjelp, og har et kritisk blikk rettet mot barnehagers samarbeidspartnere. Det kan være uoverensstemmelser mellom hva

⁶ Tallene fra Utdanningsdirektoratet er sjekket 07. oktober 2021 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barn-med-spesialpedagogisk-hjelp/>

rådgivere i PPT og hva ansatte i barnehagen mener kan være hensiktsmessige måter å hjelpe barn på. Man kan tenke seg at uten diskusjoner mellom PPT og barnehagelærerne blir barnehager instruerte i hva de skal gjøre, uten at det finnes muligheter for at forslagene kan innfris. Momentene fra Cornelia om at barn er subjekter – avgrenset fra andre – og betydningen driften av barnehager har for hvordan barn utvikler seg – «*barnehagen er med på å forme barna.*» - er, mener jeg, relevante for både den universelle og selektive kartleggingen barnehagen er satt til å gjøre. Jeg redegjorde for universell kartlegging i kapittel 3.2.5 som en systematikk av vekselvis kartlegging og støtte som omfatter både små og store barnegrupper, men også individuelle barn fordi de ansatte observerer barnas fungering i det daglige og tilrettelegger for utvikling, uten at barnets behov blir definert som å trenge utdypende kartlegging hvor de ansatte innhenter samtykke fra foreldrene. Når Cornelia retter sin kritikk mot PPT som instruerende for hvordan barnehagen skal utøve av tiltak, berører hun reliabilitets, - validitets, - og etiske utfordringer knyttet til kartlegging: I hvilken grad er kartlegging en avgrenset oppgave, eller et arbeid som inngår i en dynamisk praksis der vurderingene av barn avhenger av mange faktorer.

I kapittel 3.3 begrunnet jeg hvorfor jeg mener at universell kartlegging bør foregå lenge nok framfor en for rask overgang til selektiv kartlegging av individuelle barn. Hva Cornelia sier om å få ferdigformulerte råd og anbefalinger om tiltak fra PPT, debatten om det er for mange barn som vurderes å trenge spesialpedagogiske tiltak, at mine informanter sier de kan utføre oppgaver spesialpedagogene er satt til og hva de forteller om mangelfulle rammebetingelser til å innfri mandatet de har, viser, slik jeg vurdering det, hvordan universell og selektiv kartlegging er i et spenningsfelt. PPT får henvisninger og foretar en selektiv kartlegging av barn. Barnehagen skal opprettholde sin universelle og selektive kartlegging, med eller uten tilråding om spesialpedagogiske tilnærminger for barnet. Den største utfordringen er, etter mitt skjønn, etisk, og handler om hva kartleggingsresultater av barn forteller om barnet. Den utfordringen tilhører begge instansene. Innenfor et relasjonelt perspektiv anerkjennes ifølge Nielsen (2014) barns kompetanser som situasjonsbetingede, og kartleggings- og dokumentasjonsarbeid forutsetter, etter min vurdering, gjensidighetsprosesser i relasjonen mellom barn og voksne. Det er derfor nødvendig at barnehager og PPT samarbeider, at de har en felles forståelse av hva barnet trenger, hvordan det kan støttes og at begge parter følger barnets progresjon.

De ansatte i barnehagen anses ifølge Engel et al. (2015, s. 57) som en yrkesgruppe med lav status i vårt samfunn. Informantene ønsker å bidra til et annet syn på arbeid i barnehage enn de ansatte er «barnepassere» (Bae, 2017). Barnehagelæreren Bitten nevner det etiske ansvaret som er knyttet til å ta mange avgjørelser på vegne av barn. Er det antakelser om at ansatte i barnehager bedriver et for ureflektert barnetilsyn som legitimerer bruk av metoder og programmer som for eksempel PALS (Ogden, 2012) og ART (Goldstein et al., 2004)? Den kommersielle siden ved disse modellene og metodene blir synlig om jeg resonnerer slik: Leverandører kan litt mer enn kunden. Med kunnskap som det er forskningsmessig belegg for, forsøker alltid leverandøren å være et steg foran kundene, og markedet selger inn etterspurt vare – kunnskapsbaserte tilnærminger som skal redusere vilkårlig arbeid med barn og unge. Dette er leverandører bevisste på og vil kontinuerlig tilføre markedet «varer» – et handlingsmønster som det kommersielle markedet vet at virker. En kritisk innvending til å bruke programmer som for eksempel ART og PALS er om de ansattes skjønnsutvikling forringes, eller som Pettersvold og Østrem (2012, s. 21) antyder – at barnehagelæreres skjønn «avmonteres»:

Å svekke førskolelærernes profesjonalitet betyr med andre ord at lojaliteten til barna svekkes. Lisenshaverens lojalitet ligger ikke primært hos barna, men hos oppdragsgiveren. Servicemedarbeiderens oppgave er å utføre det man er pålagt, ikke å vurdere om det er hensiktsmessig, moralsk forsvarlig eller bortkastet bruk av tid. Hvis det profesjonelle skjønn avmonteres, vil førskolelæreren være dårlig rustet til å se, vurdere og ta stilling til de interessekonfliktene som preger det barnehagepolitiske feltet. Med en svekket profesjon vil barna være skadelidende. (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 21)

Børhaug et al. skriver at de opplevde arbeidet med å belyse barnehagelærerrollen som «overveldende fordi kunnskapstilfanget er så mangfoldig i metoder og begrepsbruk og fordi mye av det som skrives om barnehagelærerne er normativt» (2018, s. 5). Et viktig premiss ekspertutvalget setter «... er at det kan være flere veier til utvikling, men at profesjonalitet innebærer at barnehagelærerne er deltagere og ikke bare mottagere i denne prosessen» (2018, s. 6).

Jeg skal videre presentere hvilke temaer de ansatte formidlet å være spesielt opptatt av.

6.4 Temaer de ansatte er spesielt opptatt av

Mangel på tid dukker opp som tema i mange sammenhenger – også innenfor temaer som de ansatte er spesielt opptatt av. Jeg presenterer data under begrepene omsorg, anerkjennelse og relasjon, sosial kompetanse og barns medvirkning.

6.4.1 Omsorg

Samtlige av informantene mener at omsorg for barna er den viktigste oppgaven. Omsorg beskriver de som: «... *det vi gjør for barna i hverdagen.*» Assistenten Mathilde sier at omsorg alltid har vært den viktigste oppgaven for henne. Hun har hatt det moro på jobb og opplever uforbeholden kjærlighet fra barna: «*Jeg har trivdes veldig godt. Og så mye artig vi har det. Og så mye varmt som du får, så mye uforbeholdent, nesten så du kan kalle det kjærlighet altså.*» Barnehagelæreren Anne knytter omsorg til alt hun gjør av utviklings- og læringsoppgaver og sier at omsorg har forrang i alle planer og visjoner. Hun representerer et mønster i datamaterialet i følgende sitat: «*Det grunnleggende for meg i alle år har vært omsorgen. Det står øverst, å gi god omsorg. I forhold til alle mulige planer og visjoner, så synes jeg omsorgen skal stå øverst.*» Anne opplever at den hektiske barnehagehverdagen går utover den praktiske utøvelsen av omsorgen for barna. Basebarnehagen hun jobber i er stor og det er mange barn. Hun sier: «*[...] Jeg får kanskje ikke gitt så mye omsorg som jeg gjorde før fordi det er så mange her, det er så stort.*» Anne vektlegger omsorgsarbeidet hun utøver de gangene hun samhandler og snakker med barn i små grupper.

Karianne eksemplifiserer omsorgsarbeidet sitt gjennom situasjoner hvor barn trenger mer oppmerksomhet enn hva de ansatte har anledning til å gi dem. Om barn i utgangspunktet ikke vil være i barnehagen når de ankommer og er triste og lei seg, er det nødvendig å gi barn oppmerksomhet og slik utøve omsorgsarbeid: «*I dag tidlig var det en som ikke ville være her ... altså gi de litt ekstra oppmerksomhet. Finne på litt. Det er godt å se hvor fort det går over at de er lei seg.*» Karianne knytter også omsorg til samtaler hun har med barna om konflikter mellom dem: «*Og vi ser jo når vi prater, det blir jo litt konflikter i løpet av dagen. I hvert fall for de som er store, de begynner å forstå og vi kan snakke med dem.*»

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) anses omsorg som forutsetningen for trygghet og trivsel, og i løpet av tiden i barnehagen forventes det at barna skal utvikle empati til andre mennesker og vise nestekjærlighet. Norske myndigheter peker på omsorg som noe grunnleggende og som skal prege hverdagen i barnehagen. Med tilpassede strukturelle

rammer kan Anne imøtekomme mange av de politiske føringer som er gitt og mye av barne- og barnehageforskningens anbefalinger. Begrepene livsverden og danning er nært knyttet til omsorg når man legger til grunn at barn utvikles gjennom relasjonen til andre mennesker og gjennom aktiviteter de er involvert i.

I rammeplanen står det om dannelsesbegrepet at innholdet i barnehagens aktiviteter skal være meningsfulle og støttende for barna i deres utvikling av identitet og positive selvforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 21). Annes refleksjoner er et eksempel på hvordan observasjoner, barnesamtaler og faglig refleksjon rundt barnas behov og innspill kan skje i praksis. Hun ivaretar den intersubjektive dimensjonen i øyeblikkene, og lever slik sett opptil en norm om umiddelbar tilstedeværelse her-og-nå, jf. Stern (2007). Anne kommuniserer med barna på en utviklingsfremmende måte og slik ivaretar hun en viktig verdi formulert i rammeplanen om å innhente og møte barnas perspektiver.. Anne understreker, etter min vurdering, betydningen av det relasjonelle og prosessuelle i sitt omsorgsbegrep som en «kvalitet ved relasjonen» slik Tholin (2011, s. 67) beskriver omsorg. Hun hevder at omsorg til barna består av etiske handlinger der ett av målene er å styrke relasjonen mellom den voksne og barnet.

6.4.2 Anerkjennelse og relasjon

Alle informantene er opptatt av å anerkjenne barna. Å være i en anerkjennende relasjon til barna handler ifølge informantene om samhandling og kommunikasjon. De mener det er utfordrende, og noe de må ha tid til.

Cornelia knytter mening i sammenheng med anerkjennende relasjoner. For henne handler dette om at alle skal ha noen å være sammen med og hvor relasjonen oppleves som «meningsfylt». Assistenten Karianne knytter anerkjennelse til barns opplevelse av trygghet som hun mener er forutsetningen for all utvikling og læring. Hennes oppfatning er at hun anerkjenner barna gjennom å gi dem støtte og tilbakemeldinger i samhandling med dem. Karianne erfarer at barn sier mye selv om de erfarer anerkjennende relasjoner. Hun sier: «*At andre er ditt speil på en måte, at barn ser det og setter ord på mye, og får mange felles erfaringer.*» Slik jeg forstår henne, bruker hun begrepet «*speil*» om at hennes og andres rolle overfor barna under samhandling gir mange «*felles erfaringer.*» Speiling fra hennes side foregår ved at hun beskriver hva barn gjør, og beskriver hvordan hun tror barnet har det følelsesmessig.

Anerkjennelse og relasjon trenger oppmerksomhet hele tiden, ifølge barnehagelærerne Wenche og Cornelia. Cornelia sier at barnehage er «... mer enn praktiske gjøremål og rutiner», og mener det er viktig at alle de ansatte forstår hvorfor anerkjennende samhandling er viktig for barn. Wenche snakker om anerkjennende kommunikasjon som en del av den sosiale kompetansen – et tema ledelsen i barnehagen er opptatt av. Hun hevder at hun observerer endringer i personalgruppen når de har søkelys på anerkjennende kommunikasjon, og når de ikke har det. Wenche sier det tar mye tid å lære anerkjennende kommunikasjon og at denne kommunikasjonsformen trenger oppmerksomhet hele tiden. Hun sier: *Det med anerkjennende kommunikasjon. Det tar fryktelig lang tid å få det inn under huden.»*

Cornelia er opptatt av de samme temaene som Wenche og forteller hva hun observerer av anerkjennende kommunikasjon hos noen av de ansatte. Hun beskriver dem som «gode og empatiske» og at de «forstår barna». De har «kunnskaper om barn», hjelper barn til «å bruke språket sitt og utvikle seg videre». Det er elementer i dobbeltkretslæring Cornelia beskriver når hun sier at de er «selvrefleksive» og at de «metakommuniserer» i samspill med barna. Cornelia sier hun observerer at disse medarbeiderne tar ansvar for å lede dialoger framover og de utfordrer barna med utgangspunkt i kunnskap om hva som kan forventes av det enkelte barnet, sammenlignet med jevnaldrende.

Mange av informantene sier at anerkjennende kommunikasjon er tidkrevende og at det er vanskelig å opprettholde slik kommunikasjon i hverdagen. Uten nok tid til å være i samhandling med barna er det, logisk nok, vanskelig for de ansatte å være i kommunikative anerkjennende relasjoner med dem.

Karianne gir, etter min vurdering, et eksempel på hvordan vi kan observere og anta at barn opplever seg sett og forstått. Karianne og barna er i øyeblikket – i her-og-nå situasjoner. Det er fundamentalt når hun skal ta hensyn til barnets beste. Cornelias beskrivelse av kompetente kollegaer viser hvordan kartlegging foregår gjennom anerkjennende relasjoner.

6.4.3 Barns medvirkning

Kjørholt (2010) hevder at medvirkning ofte forstås som selvbestemmelse eller medbestemmelse. Selvbestemmelse handler om å ta selvstendige valg. Medbestemmelse

handler om direkte eller indirekte innflytelse på hverdagen, og krever en avveining mellom barnets individuelle behov og behov som tilhører fellesskapet.

For Trine handler medvirkning om «...at barna blir sett og hørt på meninger og ønsker.» Barna skal ifølge henne få delta uten at ønskene nødvendigvis blir oppfylt hver gang. Cornelia knytter barnets perspektiv til barns medvirkning og mener at det handler om at barn skal få mulighet til å påvirke egen hverdag når de er i stand til det: «Medvirkning handler om at barna får lov til å være med å påvirke egen hverdag der de evner å gjøre det.» Hun mener at de voksne skal lete etter hva barna kan bestemme på egenhånd. Barna skal vurderes ut fra når de kan være premissleverandører. Cornelia veksler mellom selvbestemmelse og medbestemmelse, slik jeg fortolker henne, når hun sier: «Og det synes jeg barna skal, delta på sine premisser ut fra sine evner.»

Anne knytter også barnets perspektiv til barns medvirkning og snakker både om selvbestemmelse og medbestemmelse ved deltakelse i dagligdagse gjøremål. Hun hevder at barn skal bli hørt, få lov til å komme med sine ønsker, og at de ansatte imøtekommer barnas individuelle behov. Å lytte til hva barna har å si må prege hverdagen: «Men også andre ting i løpet av dagen, hva de vil og ikke har lyst til.», forteller Anne.

Bitten forteller hvordan de gjennomfører aktiviteter barna ønsker seg når hun snakker om barns medvirkning og deltakelse. Hun gir et eksempel på selvbestemmelse når barna ønsker å ha diskotek på avdelingen. Barna deltar under planleggingen og bestemmer hva som skal serveres, hvordan avdelingen skal forberedes, klær og musikk, og hvor de skal låne diskokuler. Bitten forteller smilende om hvor moro hun hadde det, iført «glitterstrømpebukse og miniskjørt», i en aktivitet der barna deltok under hele prosessen: «Vi hadde det fryktelig morsomt og da deltok barna fra de kom, til de gikk igjen. Det må være en del av medvirkning og deltakelse.»

Jeg spør assistenten Andrine om hun og kolleger er opptatte av å ta hensyn til barnas ønsker i hverdagen. Hva hun svarer har likheter med temaer assistenten Fredrikke som nyansatt ble kritisk til etter å ha observert hvordan daglige gjøremål forsvinner som en del av pedagogikken: Andrine forteller: «Alt for lite tror jeg.» Det er rutiner, planer og mange

daglige gjøremål som fyller dagene sier Andrine. Det ene gjøremålet tar det andre:
«Hverdagen blir mere rutinestyrte på en måte. Det er dette med, ja nå skal vi gjøre det vi hadde tenkt her ... så er det mat, så skal vi kle på oss, så skal vi gå ut.» Oppgavene ser ut til å bli gjennomført på løpende bånd ut fra det Andrine sier. Hun vil heller at de ansatte skal være mer opptatte av hva som skjer og legge planer til side for å ta det som kommer og ta utgangspunkt i barnas ønsker som en del av praksisen. Jeg oppfatter at hun mener hun i større grad vil ha anledning til å observere hva barna ønsker og ta utgangspunkt i det – *«å ta ting litt på sparket også tenker jeg, å se litt mer på det som skjer i ulike situasjoner. Jeg tror det er litt for lite av det, ja»* - underveis. Det var Andrine som stilte spørsmål om *«når barn skal få være barn»* i sammenheng med hva hun mente om rammeplanen. Hun sier at hun og kollegene må tilpasse medvirkningen til det individuelle barnet: *«... å legge det på det nivået barna er da, sånn at de kan føle at de har deltatt, at de får gjøre det på sin måte.»* Andrine er opptatt av å gi barn en opplevelse av at det de gjør er bra nok og at de ansatte ikke korrigerer det barna gjør til noe estetisk bedre. Hun sier: *«... at det de får til er bra nok. Vi trenger ikke å komme å gjøre det om igjen etter dem. For eksempel for at det skal se pent ut liksom.»*

Barnehagelæreren Gina snakker umiddelbart om barns medvirkning da hun fikk spørsmål fra meg om læring i barnehagen. Hun er som Andrine opptatt av hvordan de ansatte i større grad skal ta utgangspunkt i hva barna gjør, og at det er noe hun mener de bør bli bedre på. Hun balanserer hele veien mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og barnets perspektiv og sier: *«Læring er jo greit, men jeg tenker også at vi prøver å tenke medvirkning med barna.»* Gina sier hun tror at barna vil ha mer utbytte av det de deltar i *«når ting blir litt mer til underveis»*, at de ansatte forsøker å få tak i hva et barn kan fra før, og følge barna i en prosess: *«Det å se dem. Hva kan jeg bruke av det barnet kan fra før av? Det er nok noe vi må bli bedre til tror jeg.»* Gina forteller her om det motsatte av å følge innholdet i planene og sier at de lager planer der det er de ansatte som bestemmer hva barna skal gjøre, og hva de skal lære. Det er slike planer hun mener bør legges mer til side. Hun sier: *««Vi har lett for å lage litt gammeldagse planer om at «nå skal vi gjøre dette, så ønsker vi at du skal lære noe om dette»»»* Gina kommer tilbake til spørsmålet om læring og sier hun tror at barna lærer mer når de blir fulgt i en prosess med utgangspunkt i det enkelte barnet: *«Det er denne prosesslæringen, eller prosessmålene, det er det som er poenget. Det er noe med at alle har noe i seg, og at vi tar det i bruk, det er det jeg tenker på.»*

Her fortolker jeg Gina som å ønske at de utvikler en måte å arbeide på som både ivaretar at pedagogene planlegger aktiviteter med innhold barna skal utvikle og lære, men der barnas deltakelse og perspektiver inkluderes tydeligere. Dette må bety at hun ønsker at samhandlingen preges av likeverdighet og et gjensidig samspill mellom voksne og barn, men med en tydelig asymmetri, slik for eksempel Doverborg et al. (2015) og Thoresen (2013) etterspør. Johansson og Samuelsson finner i sin forskning at barnehagebarn knytter læring til noe de gjør. Barna uttrykker klare formeninger om at de kan lære i barnehagen, men mindre enn på skolen. Barna sier at når de skal lære, må de høre på læreren og de lærer oppgaver den voksne har gitt. Når barn blir spurt om hva de vil velge å gjøre, svarer de å leke, og de kan gjerne leke at de lærer (2012, s. 32-33). Det Gina forteller samsvarer med hvordan barnet, den ansatte og samhandlingen knyttet til aktiviteter og lek som barna liker, innlemmes i en dynamisk kartlegging.

På spørsmål fra meg om barna som trenger ekstra støtte gis mulighet til å påvirke spesielle aktiviteter for dem, forteller assistenten Randi at det er de ansatte som bestemmer hva som skal skje. Hun sier: *«Jeg tror ikke at barna er med og bestemmer hva som skal skje. Hvis barna har et spesielt opplegg, så har ikke jeg erfart at barna skal være med å bestemme hva som skal skje.»* Det er heller tidspunktet for gjennomføring at barn gis medbestemmelse: *«Men, om en vil, eksempelvis om barnet skal øve seg på tallbegreper, så får nok barnet være med på å bestemme om vi skal vi gjøre det nå, eller om vi skal vente litt. Det er jo noe da.»* Til denne formen for medbestemmelse sier Randi først at de ikke bestemmer hva barnet skal på en rigid måte: *«Vi sier ikke at: Sett deg her, nå skal vi gjøre det!»,* men korrigerer seg selv: *«Eller, det kan hende vi gjør det. Ja, jeg har gjort det mange ganger, ja da. Men, det er faktisk slik at barna som regel vil bli med.»*

Assistenten Karianne bringer inn begrepene kartlegging og hjelp når hun snakker om medvirkning til barn som trenger ekstra oppfølging. Hun antyder i likhet med Mathilde, Trine, Anne og flere andre at tiden sammen med barna er for knapp og det er for få ansatte i forhold til antall barn. Mathilde og Trine representerer den offentlige avdelingsbarnehagen. Sammenslåingen av tre avdelingsbarnehager til en basebarnehage har gjort hverdagen enda mer uoversiktlig og hektisk. Karianne kartlegger og beskriver litt av det slik: *«Det er hva barna er interessert i, det de gjør, det opplegget vi har med eventyr, at vi viser barna*

interesse. De er jo flinke til å vise interessen sin med hele seg. De er jo veldig ærlige og viser følelser synes jeg. At de tør å delta på ting.» Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om det finnes barn som ikke tør å delta. Karianne bekrefter at de barna finnes og sier: *«Ja, det er noen barn som trekker seg unna.»* Karianne tar ikke for gitt at alle barn fremmer ønsker umiddelbart og deltar. Slik jeg forstår henne, er det de barna som trenger mer støtte som kan være vanskelige å forstå umiddelbart. I denne sammenhengen beskriver hun at barn har sin individuelle personlighet og at de ansatte må observere og vurdere flere ganger for å oppdage og forstå behovene de har. Det kan gi utfordringer i en hektisk hverdag med mange barn og Karianne sier: *«Det er mange forskjellige personligheter i disse barna som du må jobbe litt med for å forstå. Her blir det så mange barn, mer hektisk enn det var før.»*

Jeg vil nå drøfte det de ansatte forteller om omsorg, anerkjennende relasjoner og barns medvirkning.

6.4.4 Kartlegging forutsetter nok tid til samhandling

Som nevnt er Thoresen (2013) kritisk til bortfall av begrepet oppdragelse. Hun mener at bortfallet kan tilsløre asymmetrien mellom barn og voksne. Ut fra min forståelse av hva både hun, Doverborg et al. (2015), og Tholin (2011) hevder, vil begrepene omsorg og oppdragelse gi mulighet for å konkretisere hva barn har behov for å få av voksne hva angår utvikling og læring i en asymmetrisk, men likeverdig relasjon til voksne. Alle informantene jeg har snakket med i barnehagene hevder at å gi barna omsorg er den viktigste oppgaven, og at omsorg omfatter *«... det vi gjør for barna i hverdagen.»* Anne sier tydelig at omsorg har forrang alle planer og visjoner. Tholin (2011, s. 66) er kritisk til at omsorgsbegrepet i barnehagen blir brukt på samme måte som hverdagsbegrepet omsorg, der essensen blir å ta vare på medmennesker. Hun mener det bør få et mer presist innhold. Hverdagsbegrepet omsorg blir alt *«... det vi gjør for barna i hverdagen.»*

Hva flere av de ansatte sier om anerkjennelse og relasjon kan gi en bedre forståelse av hva de mener er omsorg. Da dukker andre begreper opp, som *«meningsfylt»*, *«gjøre ting sammen»*, *«speil»*, *«felles erfaringer»* og *«anerkjennende kommunikasjon»*. Som Cornelia presiserer er barnehagehverdagen noe *«... mer enn praktiske gjøremål og rutiner.»*

Østrem (2012) bringer anerkjennelse, danning og omsorg inn i en større diskusjon, men stiller blant annet spørsmål ved hvorvidt vi trenger et begrep om omsorg. Østrem mener at begrepet

anerkjennelse inneholder relasjonens gjensidighet mellom de impliserte partene, også i en asymmetrisk relasjon mellom barn og voksne. I motsetning til omsorg, som hun hevder byr på ensidighet, den voksne gir omsorg som barnet mottar (Østrem, 2012, s. 161), anser Østrem (2012, s. 41) anerkjennelse å være følgende: «[...] å anerkjennes som subjekt er å være en fullverdig deltaker i interaksjonen med andre mennesker og inngå i en jevnbyrdig sosial relasjon». Hun støtter seg blant andre til Charlotte Palludan (2004) som mener at anerkjennelse er en følelse som dukker opp i den enkelte om kommunikasjonen «[...] bygger på gjensidighet, innlevelse og lojalitet.» Samtidig påpeker Østrem (2012, s. 41) at dette er et ideal, med «nærmest uovervinnelige utfordringer [...] i en virkelighet preget av asymmetriske relasjoner, sosiale hierarkier og manglende jevnbyrdighet.» Østrem understreker det relasjonelle og prosessuelle i anerkjennelsesbegrepet. Hun mener vi trenger begrepet omsorg, men påpeker faren for at omsorgen som de voksne gir barna kan være preget av paternalisme og da være langt fra anerkjennende. Hun hevder: «Å møte et barn med en anerkjennende holdning betyr at du som voksen er åpen for å la deg korrigere av barnets synspunkter på verden – og på deg» (Østrem, 2016). Anerkjennelse og omsorg blir dermed essensielt i et gjensidig samspill og fellesskap mellom barnet og den voksne, mener jeg.

I lys av Østrems (2012) drøfting av omsorg og anerkjennelse, kan Annes ønske om å gi mer omsorg i en hektisk hverdag, bety at hun inkluderer anerkjennelse i begrepet omsorg. Anne blir forhindret i å gi omsorg på grunn av strukturelle rammebetingelser som «for mange» mennesker, og «det er for stort». Jeg kan fortolke Annes utsagn til å bety at hun mener omsorg er noe konkret som gjøres. Hun forklarer omsorg som noe de ansatte gjør i hverdagen, men jeg mener det må forstås i en kompleks sammenheng og å være knyttet til andre fenomener som anerkjennelse og relasjon. Anne vil «komme inn på» og «det gjelder barna». Anne sier her i fra at hun trenger en organisering for å tilrettelegge for at barn og voksne anerkjenner hverandre. Ikke for at Anne spesielt ber om denne anerkjennelsen, men i lys av Stern (2007) om den umiddelbare tilstedeværelsen fra den voksnes side som gir følelsen og opplevelse av mening i samhandling som gir, med Kariannes ord, «felles erfaringer» i en likeverdig, men asymmetrisk relasjon. Hva Anne og Karianne forteller, utyper hva Nielsen (2014) hevder er sentralt i kartlegging av barn: Kartleggingen må utføres innenfor et relasjonelt perspektiv, den forutsetter et gjensidighetsperspektiv og anerkjenner at barns kompetanser er situasjonsbetinget.

Bae (2004) var banebrytende i norsk sammenheng med sin forskning på anerkjennende kommunikasjon mellom pedagoger og barn i barnehager. Hun viser at dialoger er et prosessuelt fenomen, og den ansattes anerkjennende væremåte i samhandlingen med barna øker sannsynligheten for at barn får bekreftelse på sin opplevelsesverden som gyldig (Bae, 2004, s. 221). I tillegg til utviklingsfremmende kommunikasjon (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Hafstad & Øvreeide, 2016; Gamst, 2017) handler dette om løpende observasjoner av barnas signaler og initiativ gjennom kroppsspråk, toneleie og blikk. Dialogprosesser krever selvrefleksivitet og bevegelse hos den voksne, ifølge Bae (2004). Hun hevder at innholdet i begrepet om anerkjennende relasjoner er forståelse og innlevelse, bekreftelse, åpenhet, selvrefleksjon og avgrensethet.

Pettersvolds og Østrem (2012) kritikk av «jakten på det standardiserte barnet» dreier seg, slik jeg vurderer det, blant annet om myndighetenes og enkelte fagmiljøers manglende forståelse for betydningen gjensidighetsprosesser har i samhandling med barn. Gjensidighet er et bærende prinsipp i moderne utviklingspsykologi. Både det sosiokulturelle perspektivet og Stern (2007) sitt perspektiv om barns selvutvikling anerkjenner dialog og gjensidighet som fundamentalt. Hafstad og Øvreeide hevder at:

Det er i dialog kontakt etableres, relasjoner utvikles og mening oppstår, endres og utvikles. Ikke bare mening om verden, men også om spørsmål som: «Hvem er jeg?» og «Hva kan jeg forvente fra andre?» Altså mening om meg i relasjoner og mine selv- andre-modeller for samhandling. (Hafstad & Øvreeide, 2016, s. 205)

Om barnehager skal ivareta et helsefremmende perspektiv, trenger barna øvelse i å snakke om det de er en del av, får opplevelsen av at de påvirker det de er en del av, men også at de kan snakke om og påvirke det som er vanskelig. De ansatte retter, slik jeg fortolker dem, oppmerksomheten mot flere utviklingsområder ut fra en vid definisjon av kartlegging, der alt de gjør for å finne ut av barns utvikling inngår som kartlegging, slik Høigård et al. (2009, s. 57) skriver. Det er dette de trenger mer tid til. Kartlegging inngår i omsorgsarbeidet og er en del av anerkjennende kommunikativ samhandling med barna. Heggvold (2012) stiller spørsmål ved om anerkjennelse tas for gitt og blir til et honnørord. Hun skriver:

At barnet møtes med anerkjennelse i barnehagen sees muligens som en selvfølgelighet, men kanskje tas det for gitt at det er anerkjennende samspill som gjennomsyrrer dagens pedagogiske praksis. Det kan være slik at anerkjennelse som begrep står i fare for å bli et honnørord som vi sprer rundt oss i tide og utider uten at vi har et reflektert forhold til hva anerkjennelsen som væremåte og grunnholdning faktisk innebærer. (Heggvold, 2012, s. 85)

I stortingsmeldingen, *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)), og i rammeplan for barnehagen anbefales det at barns problemer eller behov dokumenteres for tidligst mulig kunne sette inn støtte for å forhindre en mulig negativ utvikling. I lys av Heggvold (2012) kan det informantene sier om mangel på tid til samhandling med barna forstås i sammenheng med at anerkjennende væremåter kan bli et honnørord.

Voksne kan både anerkjenne og avvise barns innspill i samhandling gjennom sin måte å kommunisere med barna på, slik Bae (2004) beskriver som «trange» eller «romslige» kommunikasjonsmønstre. Cornelia ønsker at de ansatte skal støtte barnet med en gang de oppdager – kartlegger – at det har behov for det. De ansatte vil utvikle sin kartleggings- og vurderingskompetanse mens den anerkjennende «romslige» samhandlingen pågår. Det trenger derfor ikke å være noen motsetninger mellom kartlegging, det pedagogiske innholdet og den daglige samhandlingen. Det handler mer om den universelle kartleggingen – en spiral av vekselvis kartlegging, vurdering og tiltak – barnehager gjør kontinuerlig, slik Lyngseth (2020c, s. 62) beskriver dynamisk kartlegging.

6.4.5 Sosial kompetanse

Jeg har presentert det de ansatte legger vekt på av omsorg, relasjon og anerkjennelse og barns medvirkning. Alle komponentene har sammenheng med hverandre og blir av de ansatte knyttet til barns sosiale utvikling og daglige lek. De ansatte bruker ulike beskrivelser på hva sosial kompetanse er. Eksempler er «*samhandling, samarbeid, oppføre seg ordentlig og folkeskikk.*» Følgende sitat representerer hvordan de fleste av informantene beskriver et sosialt kompetent barn: «*... klarer å hjelpe andre, de setter seg inn i andres situasjon og klarer å gi uttrykk for egne behov.*» En sier at man skal være «*snill og grei, vise andre respekt og være empatisk.*» En annen mener det er viktig å være: «*snill og positiv*», og å mestre å delta både i

små og store grupper. Flere av de ansatte sier at barna skal kunne tilpasse seg de situasjonene de kommer opp i. Det er dermed et kompetent og motstandsdyktig barn de beskriver.

Mathilde er opptatt av barnefellesskapet og sier, når hun snakker om sosial kompetanse, at samspeillet mellom barn i ulike aldre er positivt for barna.. Hun observerer at både små og store barn opplever noe positivt om de store hjelper de små, så lenge dette er noe barna vil selv. Barna er, ifølge Mathilde, glade og de store opplever mestring. Hun er opptatt av at det ikke alltid skal være de ansatte som skal velge hvem barna skal være sammen med, men at de overlater til barna å velge selv. Mathilde sier hun tror at barn synes det er mer lystbetont å bli invitert inn i lek av barn framfor voksne. Kompetanse i å observere at barn står utenfor lekegruppa og å invitere andre inn i leken er derfor noe hun mener barn skal utvikle: *«At barna ser, at det er artigere for barn at barn spør, og at vi får inn det på en grei måte.»*

Mathilde forteller at hun observerer at barn finner hverandre i lek og er i et fellesskap, men hun observerer også barna som står utenfor dette fellesskapet. Slik jeg forstår Mathilde, snakker hun om barn som vanligvis ikke klarer å gå inn i leken på eget initiativ og samtidig er litt usynlige for andre barn, mangler sosiale ferdigheter og samhandlingskompetanse. Hun sier: *«Mange av barna vil gjerne ha med andre, men de andre barna ser dem ikke. De ser bare dem de er vant til å leke med.»*

Jeg fortolker Mathilde dithen at hun gir nye eksempler på at barn som trenger veiledet samhandling, ikke nødvendigvis får det, fordi hun hevder at barn ikke oppdager barna som står utenfor og at barn mener det er bedre at barn spør om de kan bli med i stedet for at de ansatte sier de skal.

Assistenten Randi sier hun observerer barn som ikke kommer inn i leken på egenhånd og at hun eller kolleger må bestemme hvilke barn som skal leke sammen – samt hva de skal leke med. Slik jeg forstod Randi under intervjuet, handler dette om barn som har ferdigheter og kompetanser, men som ikke alltid klarer å benytte dem. Randi sier: *«Der vi ser at det er noen barn som ikke kommer inn i leken, har vi kanskje bestemt at «i den neste halvtimen så skal du og du leke sammen, eller du skal gjøre det.»»*

Eksemplet til Randi viser, etter min vurdering, at barns kompetanser kan være situasjonsbestemte og at det kan være forhold i omgivelsene som er årsak til at de ikke bruker ferdighetene sine. Sosial kompetanse går igjen som en vesentlig komponent i hele rammeplanen og fagområdene som en viktig basisferdighet. Datamaterialet viser variasjoner i hvordan de ansatte jobber med sosial kompetanse. Noen bruker pedagogiske programmer, andre bruker norske folkeeventyr.

Assistenten Karianne og barnehagelæreren Cornelia bruker eventyr og drama og når de snakker om sosial kompetanse, der de samtidig snakker om andre utviklingsområder. De har brukt drama og eventyr sammen med alle barna, men mener tilnærmingen er spesielt godt egnet for barn som trenger ekstra støtte. Cornelia forteller at dette er en aktivitet som krever sammenhengende tid når den pågår, og som bygger på en forståelse av at alle utviklingskomponentene er i sving underveis. Barns sosiale fungering inngår som en del av det som foregår. Cornelia snakker mye om å bruke eventyr for at barna skal få muligheten til å bruke flere sider ved seg selv. Med eventyr bruker hun flere av rammeplanens fagområder og beskriver det som et tverrfaglig arbeid: *«Vi drar inn kropp, lekeskriving, musikk, bruker alle fagområder inn i det prosjektet rundt barnet som er tverrfaglig.»*

Karianne sier det er lenge siden de har jobbet med eventyr, men mener, som Cornelia, at denne tilnærmingen er positiv for barn som trenger ekstra støtte. Hun forteller om barn generelt, men også om barn som ikke tør å delta i felleskapet selv om de nok ønsker å ta del, fordi er naturlig for barn. Barna dette gjelder beskriver hun som *«litt forsiktige»*, og at de kan inviteres til å ta på en caps eller noe annet utkleddingstøy. Deretter leker de eventyr og det kan hende det hele ender med en forestilling for de andre i barnehagen. Karianne forteller at barna viser at de snakker mer og tør å delta mer i leken når de har på seg utkleddingstøy. Ofte er det bare en lue som skal til – da er de nok utkledd og kan gå inn i en av rollene blant eventyrfigurene. På oppfølgingsspørsmål fra meg om Karianne opplever en forskjell i å få barn som trenger ekstra støtte med i eventyrdramatisering, sammenlignet med andre barn, svarer hun at barna kan være på hver sin side av skalaen: *«Ja, det er forskjellig. Noen barn vil ha så mye oppmerksomhet de bare klarer å få, andre evner ikke å delta, de flyter unna.»* Jeg spør Karianne om hvordan eventyr kan hjelpe disse barna. Det er barns følelser hun trekker fram: *«Man kan sette seg inn i følelser på en annen måte.»* Eventyr og dramatisering er en pedagogisk tilrettelegging som tar opp i seg flere av barnehagens fagområder og en aktivitet

som barn generelt vil delta i. Karianne sier: *«Hvis du finner det riktige eventyret kan det fenge de fleste av barna. Med eventyr kan du gjøre så mye. Oppbygging av eventyr, lage historier. Lage figurer i ulike materialer. Å framføre. Cornelia og jeg har startet et prosjekt igjen nå.»* Når det gjelder valg av type eventyr, sier Karianne at de forsøker å velge ut fra hvordan de kjenner et barn som trenger noe ekstra.

Cornelia sier at de voksne må anerkjenne barns lekeverden, og at voksne også kan leke. Ved å gå inn i barnas lekeverden, leter Cornelia etter hva som opptar barna. Hun forteller fra da de lekte eventyret om Geitekillingen og ulven hvor barna deltar med den største selvfølge: *«Der gjemmer den ene geitekillingen seg inne i ei golvklokke. Vi spurte om hvem som ville være golvklokke. Tre barn meldte seg med en gang. For barn er dette en selvfølge.»* Cornelia hevder at det er lov å være magisk og la en golvklokke snakke. Hun mener vi må være nysgjerrige på hva som kan dukke opp om vi inntar rollen som golvklokke. Dette forutsetter at voksne anerkjenner barna som subjekter, at de selv tør å leke og at de godtar barnets verden der selv golvklokker kan snakke. Cornelia sier: *«Hva får man tak i når man er golvklokke? Vi må anerkjenne den verdenen hos barna. Så sier de voksne at golvklokker ikke snakker. Men alle snakker. Det er lov å være magisk. Vi kan gå inn i den verdenen, gå inn i barnas lekeverden.»*

Cornelia sier hun er opptatt av å delta i lek med barn på en måte som tar hensyn til at barn viser sin eksistensielle verden gjennom handling oftere enn ord. Hun forteller at hun vurderer hvorvidt hun skal delta i leken og mener det er viktig å bli invitert og på den måten ivareta barna som premissleverandører. Hun sier: *«Jeg prøver å tenke på om jeg virkelig skal bryte inn, men hvis jeg opplever å bli invitert, at barna vil, men det handler om å bli invitert inn på deres premisser.»* Cornelia har et årvåkent blikk på samhandlingen som skjer og veksler mellom å være tilskuer og deltaker – mellom distanse og nærhet.

Jeg er kommet til ny tredjegradsfortolkning hvor jeg drøfter hva jeg mener er interessante funn i det informantene sier om barns sosiale kompetanse, i sammenheng med kartleggingsarbeid.

6.4.6 Kartlegging inngår i all praksis

Intersubjektivitet er et nøkkelt tema innenfor fenomenologien og utviklingspsykologien. Stern (2007) hevder at intersubjektiv samhandling er utviklingsfremmende. I rammeplanen står det

at barnehager skal «bygge på kreativitet og lek og være åpne for improvisasjon og barns medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 43). Børhaug et al. påpeker et spenningsfelt i hverdagen knyttet til barnas lek, læring og relasjonen mellom barn og barnehagelærere: «En grunnleggende spenning i både lek, relasjonsarbeid og læring, handler om når barnehagelæreren skal intervensere, og når barnas egenaktivitet og frie aktivitet skal ha forrang» (2018, s. 39). Forskergruppen finner ingen forskningsstudier som gir grunnlag for å si noe om hvordan ansatte i barnehager tar utgangspunkt i barnas perspektiver og fordypet seg i elementer fra mange fagområder samtidig (2018, s. 132). Karianne og Cornelia med eventyr, Bitten på diskotek og Anne med gruppene, gjør nettopp det, mener jeg. Cornelia er detaljert og nyansert i det hun forteller og forholder seg aktivt til seg selv som vekselvis tilskuer og deltaker for å ivareta oppmerksomheten på barnas innspill. Anne, Cornelia, Bitten og Karianne tilrettelegger for å delta intersubjektivt med barna.

En god samhandling med andre forutsetter sosial kompetanse. I fortellingene til de ansatte om sosial kompetanse identifiserer jeg særlig to måter å få kjennskap til barnets perspektiv på: Steg-for-steg og eventyr. Steg-for-steg er et program for barnehage og grunnskole som pedagoger kan bruke for å snakke med barna om blant annet sosiale ferdigheter. Programmet gjennomføres i en større barnegruppe som samles en gang i uka over en periode på noen uker der den voksne tar opp og snakker om temaet vennskap. Programmet kunne blitt brukt som en form for instruksjonspedagogikk og kan i utgangspunktet brukes som en manual for hva som forventes av sosial kompetanse innenfor ulike aldersgrupper, og på et vis gi barn kunnskaper som de kan ta med seg inn i fellesskapet. Slik sett er programmet instrumentelt, men Anne og Gina bruker ikke programmet på den måten.

Som Gina sier, snakker de med barna: «*Vi viser bilder og snakker med barna om bildene. Barnas egne opplevelser da ... hvordan vi er mot hverandre.*» Hvordan vi er mot hverandre er et daglig tema de snakker med barna om. Jeg forstår Gina dithen at det er i sammenheng med situasjoner som oppstår blant barna på avdelingen. Da jeg ba Anne og Gina fortelle fritt om sosial kompetanse viser de ikke til andre eksempler enn disse samlingene, men de sier at de observerer at barna tar i bruk ferdighetene etterpå. Jeg merker meg dette fordi Anne viste et helt annet engasjement da hun fortalte detaljert om smågruppene med barn, der hun kommer mer «*inn under huden på barna*» som har mye på å fortelle.

Måten Anne og Gina arbeider med Steg-for-steg på, er i tråd med Skjervheims (2002) ikke-instrumentelle tilnærming til relasjoner. Med sin positivismekritikk, var Skjervheim (2005) kritisk til en instrumentell tilnærming uten refleksjon og begrunnelse, noe han beskrev som det instrumentalistiske mistaket. Han mente at det innenfor et slikt «mistak» ikke tas hensyn til at virkeligheten ligger utenfor teoriene våre. I stedet lanserer han alternativet om å være i en treleddet relasjon, en type relasjon som er kjernen i det sosiokulturelle perspektivet: En samhandling mellom to personer består av to ledd. Det tredje leddet kan være det en av personene tar opp i samtalen. I situasjoner der barn og voksen leker sammen kan leken betraktes som det tredje leddet. En skoleforberedende læringsoppgave barnet og barnehagelæreren holder på med likeså. Barnets egne ord, ønsker og erfaringer er det tredje leddet i dialoger mellom barnet og den voksne. En treleddet relasjon gir plass til alle som subjekter. Med dette oppstår viktigheten av at de ansatte vurderer løpende om de skal ha en tilskuerposisjon eller en deltakerposisjon til barna.

Windsvold og Guldbrandsen (2009) nevner i sin forskning at barneintervjuer og barnesamtaler brukes i begrenset grad i kartlegging, og at det ikke foreligger noen empiriske data om kvaliteten ved tilnærmingene. Steg-for-steg er et opplæringsprogram der Gina og Anne, etter mitt syn, appellerer til barnas erfaringer med temaer i samlingene. Det jeg hører Anne og Gina forteller om, minner om en form for både barneintervjuer og barnesamtaler. Noe av det barna lærer under Steg-for-steg «*snapper de opp*» og bruker når de ellers er sammen i lek eller andre gjøremål. Anne og Gina observerer at de må minne barna om hvordan vi skal være sammen, og det kan fortolkes som at de er opptatt av at barna gjør det de skal i henhold til programmets innhold, men at de samtidig deltar på en måte som setter dem i stand til å få kjennskap til individuelle barn og hva som skjer i barnegruppa. Dette er en konkretisering av hva oppdragelse kan være, slik jeg oppfatter det. Slik sett er det flere likheter mellom hvordan Gina og Anne håndterer Steg-for-steg og hvordan Karianne og Cornelia bruker eventyr, enn det først kan se ut som. Men samtidig er det forskjeller, og Karianne og Cornelia er etter mitt syn, enda tettere på barna «midt i den praksisen som allerede finnes» (Taguchi, 2015, s. 11).

Cornelia og Karianne lar barna selv spille ut rollene i eventyrene og appellerer til barnas egne løsninger. Tilnærmingen har som mål å bli med inn i barnas lekeverden der man på magisk vis lar både knær og golvklokker snakke. Et annet mål er at tilnærmingen i sterkere grad

forsøker å få med barna som ellers ikke tør å delta. Cornelia og Karianne benytter barnefellesskapet (Ulvik, 2019) der barna blir hverandres betingelser for utvikling og læring. I tillegg deltar de som vekselvis deltakere og tilskuere og kan finne ut av barns utvikling og nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 1978, s. 86) som nettopp gjør dem i stand til å vurdere når de skal delta eller observere.

Hva Cornelia og Karianne forteller kan fortolkes som å være i overensstemmelse med utviklingsfremmende kommunikasjon i anerkjennende samhandling (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Hafstad & Øvreeide, 2016; Øvreeide & Hafstad, 2016; Gamst, 2017), eller romslige kommunikasjonsmønstre som Bae (2004) beskriver. Cornelia og Karianne søker aktivt etter hva barna signaliserer, sier eller gjør, og bruker det som utgangspunkt i vurderingene sine av hva barna trenger av støtte. De oppdager hvilke initiativer og fokus barna har og bringer dialogene videre derfra. Cornelia og Karianne korrigerer seg selv ut fra initiativene barna har, samtidig som de har klare mål for aktiviteten. Deres vekslende deltaker- og tilskuerposisjon minner, slik jeg ser det, om en type barnesamtale.

I kapittel 5.3.3 beskrev jeg hvordan Marianne tok initiativ til å lage tegnefilm av eventyret om De tre bukkene Bruse. Måten hun gjør det på minner om en instruksjonspedagogisk tilnærming: Marianne introduserer og bruker eventyret om De tre bukkene Bruse, og det er hun som bestemte hva som skulle skje i form av å lage tegninger, og hun styrte aktiviteten mot å lage en film. Mats og de andre barna inviteres av Marianne som inntar en annen posisjon enn for eksempel Cornelia: Mariannes tilnærming er et eksempel på at barna må å tilpasse seg voksne. Kompetanse i å lede er sentralt innenfor utviklingsfremmende kommunikasjon og relasjonsarbeid (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Hafstad & Øvreeide, 2016; Øvreeide & Hafstad, 2016), og som Doverborg et al. (2015) hevder skjer i for liten grad, slik jeg nevnte i mine fortolkninger av utfordringer Mathilde fortalte om. Cornelias og Kariannes innfallsvinkel viser det stikk motsatte av hva Doverborg et al. (2015, s. 19) hevder: At på tross av at vi i Skandinavia har kunnskaper om barn innenfor barneparadigmet der de anses som meningsbærende subjekter, snakker assistenter og barnehagelærere mye med barna uten å forstå hva barnets perspektiv innebærer. De voksne leder aktiviteter og tar for gitt at barna forstår hva de deltar på. Barna får dermed bare en bekreftelse på å gjøre noe de kunne fra før, uten at de gis en forståelse av nye elementer og en dypere dimensjon.

Måten Cornelia, Karianne og Marianne bruker eventyr på er helt forskjellig. Ved å spille, eller leke et eventyr slik Cornelia og Karianne tilrettelegger for, gis barn anledning til å hente ny forståelse av nye elementer og dypere dimensjoner gjennom reell deltakelse (Kjørholt, 2010). Cornelia og Karianne tar invitasjonen fra barna om å bli med i leken på deres premisser, selv om det er de som introduserer eventyrene. Eventyret, leken og dialogene blir til et tredje ledd som barna og pedagogene engasjerer seg i, hvor barna ivaretas som premissleverandører. Cornelia og Karianne følger barnas lek ut fra hvordan de utvikler den der og da, og forsøker å forstå barnas mening. Det er dette som kjennetegner et observerende eller fortolkende blikk på barna. De overstyrer ikke leken, men gir nå og da innspill og har en mening med det de gjør under den løpende observasjonen og fortolkningen av barna. Dette er ifølge Åmot (2012, s. 69) profesjonell praksis som er særlig godt egnet overfor barn med samspillsvansker fordi barnas vage uttrykk og signaler kan forsterkes og tydeliggjøres for andre barn. Cornelia og Karianne kartlegger kompetanser og behov hos barna slik Anne gjør i smågruppene, og utvider egen horisont, men deltar med barna, først og fremst på en måte hvor det forekommer en horisontsammensmeltning (Gadamer, 2010).

Barn er avhengig av voksne, men Ulvik (2019) anbefaler at profesjonelle bruker barnefelleskapet som en ressurs. Dette barnesynet ligger til grunn i et sosiokulturelt perspektiv der barn betraktes «... som hverandres betingelser for læring og utvikling» (Ulvik, 2019, s. 129). Barn kan derfor lære av barn som kan mer enn dem selv og være stillaser – eller veiledere (Wood et al., 1976, s. 90) for hverandre. Karianne sier tilnærmingen med eventyr er egnet for barn som trenger hjelp til å delta med de andre. Det er barnas erfaringer som fører til intersubjektiv samhandling mellom barn, fordi intersubjektivitet handler om samsvar mellom to menneskers sansbare bevissthet og opplevelse under samspill, en gunstig og umiddelbar balanse i oppmerksomheten til begge (Stern, 2007).

Cornelia forteller om det sansbare i samhandlingen sin med Karianne og barna. Dette er kjernen i det Skjervheim (2005) mente med det tredje leddet, slik jeg forstår ham, og kjernen i medierende prosesser slik Klitmøller og Hviid (2017, s. 237) beskriver som at «relasjonen mellom to forhold endres ved introduksjon av et tredje forhold». Samhandlingen som skjer mellom barna, Karianne og Cornelia, eller barna og Anne, krever god dømmekraft og faglig skjønn fra pedagogenes side. I sammenheng med gjensidighet mellom barneperspektiv og

barnets perspektiv inkluderer Cornelia, Anne og Karianne det «objektivt teoretiske» og barnets stemme i sin praksisteori.

Et annet moment som etter mitt syn kan belyses i Kariannes, Cornelias, Annes og Ginas tilnærminger, er planlegging og bruk av fagområder der barna skal delta i planleggingen og vurderingen av innholdet i barnehagen. Ut fra et utvidet syn på når planlegging skjer, er aktivitetene Gina og de andre legger opp til en måte å innfri krav på å dokumentere barnas stemme i planleggingen. Andre målsettinger som innfris er mange: Arbeid med fagområder, kartlegging, tidlig innsats for barn som trenger ekstra støtte og vesentlige elementer i hensynet til barns beste er bare noen. Det de gjør er dynamisk kartlegging (Lyngseth, 2020c, s. 62), eller pedagogisk dokumentasjon slik Taguchi beskriver at den utvikles: «[...] midt i den praksisen som allerede finnes – for å forstå, endre og utvikle den sammen med barna, slik at alle tenkelige og utenkelige muligheter kanskje kan bli virkelige» (Taguchi, 2015, s. 11).

Jeg har bare fått innblikk i noe av Steg-for-steg og eventyr som tilnærminger til en pedagogisk orientering, men de er etter mitt syn eksempler som berører gjensidigheten mellom barnets perspektiv og barneperspektivet, og de belyser elementer i forskjellen på intervjuer og samtaler med barn. De er eksempler på hvordan de ansatte bruker et barneperspektiv på ulike måter, der de ansattes klokskap, dømmekraft og faglig skjønn kommer tydeligst fram når de inntar eventyrverdenen sammen med barna.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst de to første – og delvis det femte – forskningsspørsmålet: Hva de ansatte er opptatt av i sine beskrivelser av sin pedagogiske praksis, hvordan kartlegging inngår i hva de forteller og hvordan de tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet.

Når det gjelder spørsmålet om hva de ansatte er opptatt av når de beskriver sin praksis, beskriver informantene flere av oppgavene sine som utfordrende og er, slik jeg vurderer hva de sier om dem, av både prosessuell og strukturell art – og er faktorer som påvirker hverandre.

Flere av informantene vet ikke alltid hvordan barna som trenger støtte kan hjelpes, og arbeidet kan bli preget av vaner og rutiner. Informantene vil ha mer samhandling med barna, men tiden strekker ikke alltid til. Oppgaven barnehagen er gitt om tidlig hjelp kan derfor bli vanskelig å innfri.

Informantene mener det er en utfordring å lage realistiske og ønskelige planer og de har varierende kjennskap til rammeplanen, og det er få diskusjoner om planarbeidet og rammeplanens betydning blant personalet. Samtidig må informantene nedprioritere tid til diskusjon og refleksjon om hva de observerer og kartlegger i det daglige. De ansatte har overordnede planer for hverdagen som beskriver hva som skal skje i sammenheng med årstider. Disse planene står ofte i veien for annen samhandling med barna og de ansatte vil legge planene til side for å kunne imøtekomme barnas spontanitet og medvirkning. Konkrete planer for å kartlegge og følge opp barn som trenger støtte gjennomføres noe, avhengig av hvor strukturerte de ansatte er. Utfordringene informantene beretter om står i sammenheng med mangel på tid til å diskutere problemstillinger knyttet til barna og tilstrekkelig kunnskap om hvordan de skal støtte og hjelpe barn som har ekstra behov. Samtidig har enkelte en plan for hva de skal gjøre, men liten tid til å være sammen med barna i lengre sekvenser.

Oppgavene støtte- og spesialpedagoger utfører, kan både assistentene og barnehagelærerne for det meste utføre selv, med unntak av støtten til fremmedspråklige barn og barna med store funksjonshemninger. Barnehagene samarbeider generelt lite med nærliggende tjenester om kartlegging av barn og diskuterer generelt få problemstillinger med disse. Årsakene er en opplevelse av manglende tilgjengelighet av tjenester, andre tjenesters mangel på kjennskap til hverdagen i barnehagen, og hensyn til anonymitet og taushetsplikt. En informant beskriver kommunale tverrfaglige team som en mulighet som diskusjonspartner og framhever at åpenheten om problemstillingene er en fordel fordi foreldrene slipper å gjenta sine synspunkter overfor mange i hjelpeapparatet. Veien til å få hjelp kan bli enklere med mange fagrepresentanter til stede samtidig.

Både assistenter og barnehagelærere er en del av interne kommunale nettverksgrupper som består av ansatte i barnehager, men informantene hevder at rammevilkårene for deltakelse i gruppene er utfordrende i form av å bruke tiden de skal ha med barna.

Hva de ansatte er opptatt av faglig formidles gjennom deres individuelle praksiserfaringer, men alle benytter etablerte begreper i rammeplanen når de forteller hva de er opptatt av. Å gi barna omsorg er et gjennomgående tema og skal prege alt som skjer ifølge de ansatte. De vil være i anerkjennende relasjoner med barna og øke kvaliteten på relasjonene, og de er opptatt av barnas sosiale utvikling.

Barnehager skal ha en pedagogisk orientering i arbeidet sitt, ivareta det individuelle barnets beste og dokumentere hva som gjøres. Til dette knyttes det oppgaver i form av observasjon, kartlegging, vurdering og dokumentasjon.

Til forskningsspørsmålet om hvordan kartlegging inngår i de ansattes beskrivelser finner jeg at de snakker lite om både observasjon, kartlegging, vurdering og dokumentasjon før jeg bringer temaene på bane i mine samtaler med dem. Jeg finner også at de ansatte har et observerende blikk på barna og slik sett kartlegger de barns behov kontinuerlig. Det er særlig en av informantene som forteller om hvordan hun er opptatt av barns psykiske helse og barnehagens ansvar for å møte barn avgrenset fra foreldrene. Innenfor områder hva de ansatte mener er utfordrende – og områder de er opptatt av – foregår det mye kvalitativ kartlegging etter min vurdering, men kunnskapene de får om barna diskuteres sporadisk og arbeidet framstår lite systematisk.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om barnets perspektiv, snakker de ansatte om barns medvirkning på måter som er i overensstemmelse med selvbestemmelse og medbestemmelse. Alle utfordringene informantene forteller om har, etter min vurdering, innvirkning på muligheten til å innfri verdien om å ta hensyn til barnets beste. De fleste formidler på ulike vis at de er opptatt av at barnets egen stemme, og ønsker at barna skal bli enda synligere i hverdagen.

I neste kapittel skal jeg presentere hva de ansatte sier spesifikt om kartleggingsarbeid og hva foreldrenes erfaringer er.

Kapittel 7 Hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksisbeskrivelse

7.1 Innledning

I dette kapitlet belyser jeg fire av forskningsspørsmålene: Jeg går videre i belysning av det andre, om hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksisbeskrivelser. Det tredje om hva assistentene og barnehagelærerne legger vekt på i sin bruk av kartleggingsverktøy. Det femte spørsmålet om hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet og det sjette forskningsspørsmålet om hvordan de ansatte og foreldrene samarbeider om kartleggingen – slik begge partene beskriver det.

Jeg gjennomførte de innledende intervjuene med en forforståelse om at ansatte i barnehager kartlegger mye med standardiserte skjemaer, slik barnehagedebatten har gitt meg inntrykk av, og at det er barnehagelærerne som bruker disse verktøyene ut fra kompetansekravene som forutsettes. Med egne erfaringer med kartlegging av barn og familier der innholdet ble diskutert med foreldrene etter hvert som jeg og kollegene mine fikk mer erfaring, kan det være at jeg tok for gitt at skjer i barnehager fordi jeg tenkte at dette har de mye erfaring med. Som jeg beskrev innledningsvis i kapittel seks om å finne et mønster over tid, er presentasjonen min i dette kapitlet valgt ut fra kategorier i matriser jeg laget, men også ut fra alle gjennomlesinger av empirien. Dette har vært nødvendig og hensiktsmessig og har gitt meg en større forståelse av barnehagehverdagen slik den framstår for de ansatte, ved at jeg har vært kritisk til mine egne fortolkninger av materialet. Det er interessant å høre hva to ulike faggrupper – ulike hva angår utdanningsnivå og kompetanse – sier om å bruke kvantitative standardiserte verktøy, og om forskjeller i oppfattelsen av hva slags kompetanse verktøyene gir de ansatte, og hva verktøyene gir når det gjelder kunnskap om barn. Min forforståelse er blant annet egne gode erfaringer med å bruke kvantitative verktøy relasjonelt og dynamisk, men med utgangspunkt i andre mandater enn barnehagens. PPTs og barnevernets mandater er tidsavgrensede, og utføres sammen med kolleger med samme eller mer kompetanse enn meg. Det har vært hensiktsmessig for problemstillingen min å få kjennskap til kvantitativ kartlegging i barnehager, men også om det kvalitative alternativet innenfor et mandat som innebærer universell og selektiv kartlegging av mange barn samtidig.

Først presenterer og fortolker jeg hva de ansatte sier om hva de bruker av kvalitativ og kvantitativ kartlegging, hva de legger vekt på i den sammenhengen, og hvilke erfaringer de ansatte har med å kartlegge egen kompetanse. Videre presenterer og fortolker jeg temaer som

berører foreldresamarbeidet i sammenheng med kartlegging av barna. Underveis i presentasjonene fortolker jeg hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet slik det kommer fram i beskrivelsene.

Strukturen på kapittelet er i hovedsak den samme som i kapittel seks. Først presenterer jeg data hvor jeg i stor grad bruker informantenes egne begreper. Deretter forsøker jeg å forstå hva de mener og erfarer. Jeg identifiserer sammenhenger mellom hva informantene fra barnehagene sier om kartlegging og andre temaer de er opptatt av, og fortolker hva de forteller i et kritisk lys av politiske føringer, forskning og faglitteratur jeg har redegjort for i tidligere kapitler. Det er dermed en flytende overgang mellom mine andre- og tredjegradsfortolkninger.

7.2 Kartlegging med og uten standardiserte verktøy

I dette underkapittelet presenteres hva de ansatte sier de gjennomfører av kartlegging. De snakker mest om observasjon og de har ulike erfaringer med bruk av kartleggingsverktøy – de ser både fordeler og ulemper. Enkelte assistenter og barnehagelærere bruker observasjonsskjemaer for å kartlegge barna. Jeg gjør oppmerksom på at på tidspunktet jeg intervjuet de ansatte, hadde de en oppfatning av at de var pålagt av kommuneadministrasjonen å bruke TRAS (tidlig registrering av barns språkutvikling) på alle to- og fireåringer.

7.2.1 Barnehagene bruker mest observasjon

Amanda er styrer i barnehagen der assistenten Trine jobber og sier at de ansatte observerer mer enn å kartlegge med skjemaer. Hun skiller mellom «*formelle observasjoner*», der de ansatte på forhånd har bestemt hva de vil observere og «*uformelle observasjoner*», som er det daglige blikket de ansatte har på barna. Amanda forteller videre at de ansatte samtaler med hverandre om observasjoner de gjør i hverdagen, men at de ikke har rutiner for det: «*Vi voksne har det som samtaler, men ingen rutiner.*» Unntaket er om de voksne opplever konflikter i barnegruppen. Da setter de seg ned, stiller hverandre spørsmål, og diskuterer hva de ser blant barna på avdelingen.

Trine forteller at hun og kollegene observerer «*litt*» om de er usikre på et barns fungering og noterer hver for seg hva barnet gjør. I sammenheng med observasjoner av barna i hverdagen sier Trine at barnehagen for lenge siden brukte Marte meo-metoden: «*I riktig gamle dager*

drev vi med Marte meo», uten å fortelle hvordan. Trine sier også at hun og kolleger har erfart at barn trenger hjelp, men at ingenting er brakt opp til diskusjoner. Hun sier at: «... innerst inne tror jeg de trenger hjelp.» I sammenheng med daglige observasjoner mener både Trine og Randi at det er en sannsynlighet for at de ikke alltid kjenner barnet så godt og at dette viser seg først senere. Trine sier det kan være nyttig å kartlegge barns fungering med et standardisert skjema i tillegg til daglige observasjoner, fordi skjemaene hjelper dem i å oppdage barn som trenger ekstra støtte. Hun eksemplifiserer og forteller at hun og kolleger ved noen anledninger tar for gitt at barn har kompetanser som ikke viser seg å stemme, noe som oppdages først etter at barnet har begynt på skolen. Hun sier: «Vi har erfaringer her i barnehagen på at vi trodde barna hadde kompetanser som de trengte på skolen. Så ble det motsatt for barnet på skolen. Det får vi vite i etterkant.» Trine sier hun og kolleger «innerst inne» vet hvilke barn dette kommer til å dreie seg om. Hun stiller seg spørsmål om hva de i barnehagen ikke har gjort: «Hva har skjedd da, på veien? Det gjelder kanskje barna vi innerst inne tror trenger hjelp.»

Barnehagelæreren Bitten jobber på en annen avdeling og er opptatt av at barnehagepersonalet må få kjennskap til barns kompetanser på flere måter enn bare gjennom direkte observasjoner. Hun forteller om en gutt hun har observert under samlingsstunder. Det viste seg at han ikke hadde den kunnskapen og de ferdighetene hun mente han burde hatt. Hun hadde sett barnet i fellesskapet der de voksne hadde vært opptatt av å lære barna om tall på ulike måter, men hun tror gutten sannsynligvis holdt på med andre ting og sier: «Men han, jeg vet jo at han har sittet der, jeg ser ham for meg, da har han holdt på med snora i buksa og med en knapp på radiatoren.»

Når jeg spør spesifikt om kartlegging i sammenheng med hvordan de ansatte nærmer seg barna som trenger ekstra støtte, svarer Randi, i likhet med Trine, at de snakker mye om barna på avdelingsmøter, fortrinnsvis ut fra observasjoner og notater fra hverdagen i avdelingen: «Og vi bruker avdelingsmøter til å snakke mye om de forskjellige barna. Og vi har også notert oss ting hvis det er ting vi har stussa litt på eller reagert på.» Randi forteller at hun og kollegene organiserer barna i lekegrupper om de har vurdert at det er grunn til oppfølging og ser samme behov hos flere barn. Hun sier: «Der det har vært grunn til å gjøre et eller annet, så har vi kanskje delt opp i lekegrupper og vært opptatt av dem som trenger samme utfordring.» Randi forteller også at de bruker barnefellesskapet ved at barn som trenger støtte får være med i lekegrupper der barn har kompetansen barnet trenger.

Når Trine snakker om barn som de «*innerst inne*» vet vil få problemer på skolen, at de «*innerst inne*» tror noen barn trenger hjelp, minner det, etter min oppfatning, om hva Mathilde sa hun tenker når hun kjenner igjen ungdom med problemer som sannsynligvis starter allerede i barnehagealder. Hva Trine sier om at hun og kolleger tror at barn har kompetanser – som likevel ikke stemmer, kan ha sammenheng med omgivelsene og hvem som observerer. Etter min fortolkning, betyr Trines fortellinger at individuelle usystematiske og uplanlagte observasjoner – uten systematiske diskusjoner der de ansatte vurderer egen praksis samtidig – gir et lite nyansert og til tider et begrenset bilde av barnet.

Eksemplene til Bitten, Trine og Randi viser betydningen Høigård et al. (2009), Gjems (2010) og Nielsen (2014) mener at bred kartlegging med bruk av både kvalitative og kvantitative kartleggingsmåter har. Bitten mener at observasjon – direkte observasjoner slik jeg forstår henne – bare er én måte å kartlegge på, og eksemplet viser at både barnesamtaler, planlagte og deltakende observasjoner og en systematisk tilnærming ville gitt en bedre kjennskap til barnet.

Randi er inne på hvordan hun og kolleger lager tiltak dersom barn trenger oppfølging og hun forteller at de tar i bruk barnefellesskapet for å gi denne støtten. Hva hun sier kan fortolkes i lys av Vygotskijs (1978) sosiokulturelle perspektivs begrep om nærmeste utviklingszone – Randi organiserer grupper av barn med samme behov i deltakelse med barn som har kompetansen – barn er stillaser for barn (Wood et al., 1976, s. 90).

Hva Randi og Trine sier om diskusjonene de har om observasjonene og notatene de gjør underveis, står i motsetning til hva både de selv og andre kolleger sier om at generell mangel på diskusjoner om barna er en betydelig utfordring i hverdagen. Som jeg presenterte i kapittel 6.2.3, hevder Bitten at hun og de andre på hennes avdeling har en tendens til å gjenta seg selv på møtene sine, noe som hindrer framdriften i arbeidet med barna. Hva Bitten beretter knyttet til direkte observasjoner og mangel på diskusjoner, gir meg et inntrykk av at hun ønsker å ivareta reliabiliteten og validiteten av kartleggingen og vurderingene av barna på en bedre måte. Det kan være at Randi og Trine egentlig henviser til dialoger de har sammen i løpet av dagen på avdelingen. Slike daglige samtaler kan, etter mitt skjønn, være en demper for gode faglige syntetiseringer av hva den enkelte observerer og begrense muligheten for å skape en kultur i barnehagen som en lærende organisasjon. Det er treffpunkter utenfor avdelingen barnehagelærere som Anne og Cornelia ønsker seg – tid til diskusjoner uten at barna er til stede der de går inn i den enkeltes praksisfortelling og belyser dem faglig.

Som Windsvold og Gulbrandsen (2009) viser i sine studier er observasjon den mest brukte kartleggingsmåten i norske barnehager. Bitten, Trine og Randi observerer barna, men diskuterer og fortolker i begrenset grad sine barneobservasjoner. Hva de sier om observasjonsarbeidet sitt, at de noterer litt underveis – om hva de «*stusser*» ved – stiller spørsmål ved – fortolker jeg som praksisfortellinger de må nedprioritere og diskutere. De ansatte beskriver generelt lite om observasjonsarbeidet sitt, noe som øker gyldigheten av hva de sier om å måtte nedprioritere en vesentlig del av kartleggingsarbeidet, faglige analyser og diskusjoner. Dette har, etter min vurdering, sammenheng med de daglige utfordringene de ansatte beretter om knyttet til strukturelle rammebetingelser, og får også konsekvenser for muligheten de har for å utvikle sin aktør- og kommentatorkompetanse, slik Windsvold og Gulbrandsen (2009), Molander og Terum (2010) og Birkeland (2018) hevder at barnehagelærere trenger.

7.2.2 Observasjonsskjemaene TRAS og Alle Med

Inne på avdelingen hvor assistenten Trine jobber, er TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) det eneste observasjonsskjemaet de har, og det er hun som utfører kartleggingen. Trine forteller at TRAS er den eneste kartleggingen de gjør. Hun sier: «*Og TRAS er det jeg som har gjort på avdelingen vår. Bare TRAS, annen kartlegging gjør vi ikke.*» Hun utfører kartleggingen når barna er nær fire år gamle, eller ved behov, men sier samtidig at skjemaet benyttes i liten grad. Trine forteller hvordan hun går fram når hun bruker TRAS: I utgangspunktet sitter hun alene og krysser av på skjemaet om det hun vet et barn kan. Om et barn ikke kan det som det stilles spørsmål om, spør hun en kollega om vedkommende har observert dette. Deretter observerer begge barnet en gang til. Hva de har observert diskuteres på et avdelingsmøte. Trine forteller at alle spørsmålene gjennomgås på møtet for å forsikre seg om at avkrysningen er korrekt. Etter «*fireårs-kartleggingen*» følges barna opp ved at de settes i grupper for å øve på det de ikke klarte. Hun sier: «*Vi tar ut barn som har trengt ekstra støtte i grupper og fokuserer spesielt på det som har vist seg at barnet ikke klarer. Så øver vi på det, kanskje i to uker, så er det der.*»

Trine sier det tar tid å gjennomføre TRAS-kartleggingen, men at den gjør henne i stand til å se det hun benevner som «*hull*» - det vil si hva barn ikke klarer ut fra hva skjemaet spør om. Hun forteller at hun bruker sine kunnskaper og sitt skjønn etter mange år som assistent, men at hun samtidig kan være usikker på sine observasjoner og vurderinger. I stedet for å «*tro*» at barn kan eller ikke kan, ønsker Trine å få bekræftelser på sine antakelser gjennom å bruke TRAS-

skjemaet: «*«Da er det veldig greit - for da ser du mer, «å ja, det er det han ikke gjør», i stedet for å gå og tro.»*» Trine sier ingenting om hvordan hun selv anvender sitt faglige skjønn og hvordan hun vurderer det individuelle barnet, utover kjennskapet hun har til innholdet i TRAS.

Når jeg snakker med Trine, viser jeg til Pettersvold og Østrem (2012) som stiller spørsmål ved om vi jakter på det standardiserte barnet, blant annet gjennom sterk vektlegging av kartlegging. Ut fra hva disse forskerne sier er det mange som hevder at vi ikke skal kartlegge så mye. Trine tenker på barna i barnehagen i sammenheng med at de skal begynne på skolen. Hun sier først: «*Da har ikke de jobbet i barnehage. Vi ser enda vi, at det er barn vi burde hjelpe for at de skal klare seg på skolen for eksempel. Dette ser vi.*» Trine mener at hun og kollegene i utgangspunktet har anledning til å ha mer tid sammen med barna enn hva lærerne har i skolen. Hun sier at de ansatte kan se: «*... barnet på en annen måte. Vi er tettere med barnet, og hjelper vi barnet, så er det også for at barnet skal få en bedre hverdag på skolen etter hvert.*» Trine mener at ansatte i barnehagen kan se barna i flere sammenhenger enn lærerne gjør i en skolekontekst, og få kunnskap om flere sider av barnets utvikling. Hun reflekterer rundt «jakten på det standardiserte barnet», og sier at kartlegging skal være til hjelp: «*Vi kartlegger ikke for å lage problemer. Det er for å hjelpe.*» Trine mener at barnehagens kjennskap til barnets utvikling bør deles med lærerne på skolen, selv om hun erfarer at relativt mange foreldre er skeptiske til slike informasjonsutvekslinger. Hun ser sammenhengen mellom barnehage og skolen og sier: «*Noen foreldre mener at vi ikke skal si noe om barnet til skolen, fordi barna skal begynne med blanke ark. Blanke ark er bra, men ved å si to setninger, kan hverdagen bli bedre med en gang. «Han bruker lang tid på å spise», «han trenger litt hjelp til det», slike ting.*»

Barnehagelæreren Anne i den private barnehagen har gode erfaringer med TRAS og Alle Med. Hun gir et eksempel på hvordan hun i utgangspunktet observerer i det daglige uten å bruke skjemaer, der hun stiller utdypende spørsmål slik jeg forsto henne under intervjuet: «*Så ser vi jo om ei jente sitter ved bordet og tegner hele tida, så stiller vi oss spørsmål om hvorfor hun gjør det.*» Anne bruker som oftest Alle Med, men drar også nytte av å bruke TRAS-skjemaet i sammenheng med daglige observasjoner av barna hun benevner som å være «*litt i gråsona*». TRAS har hjulpet henne med å avdekke behov hos barn som hun ikke har oppdaget

gjennom de daglige barneobservasjonene: «*TRAS har vist at barnet har hatt behov som jeg ellers ikke oppdaget.*»

Gina mener at TRAS og Alle Med ikke kartlegger barna bredt nok. I tillegg forteller hun at spørsmålene i disse skjemaene er de samme som i en del andre verktøy de bruker. Hun oppgir ikke hvilke skjemaer dette er, annet enn at det dreier seg om: «*sosial kompetanse, språk, lek og hverdagsaktiviteter.*»

Det er uvisst hva Trine legger i betegnelsen «*blanke ark*». Min erfaring er at det er en relativt vanlig betegnelse å bruke når profesjonelle mener at barn vil få det bedre etter et miljøskifte, noe skolen kan være for barnehagebarn. Barn starter likevel aldri med «*blanke ark*», noe jeg fortolker er poenget til Trine. Barna tar med seg erfaringene og forstår verden ut fra sitt individuelle ståsted i møtet med omgivelsene. Trine er opptatt av at barn får en god overgang til skolen, noe som er helt i tråd med rammeplanen for barnehager. «*Blanke ark*», slik Trine bruker det her, kan fortolkes som å være knyttet til en forståelse av barns generelle væremåter mer enn det individuelle barnet. Som Trine sier, holder det gjerne med «*... å si to setninger ...*», om barnet som det er nyttig at lærerne får vite. Trine sier at det kan være nødvendig å overføre noe kunnskap om barn fra barnehagen til skolen. Det som kan oppfattes som detaljer ved barnet, er nettopp det som er viktig og er en del av en helhetlig utvikling og en forutsetning for tidlig innsats for å forebygge manglende mestringsopplevelser, mistrivsel og utvikling av psykiske problemer. Det forutsettes imidlertid at informasjonsutvekslingen mellom barnehage og skole foregår i samarbeid med foreldrene, og at de profesjonelle legger sine individuelle antakelser, fortolkninger og konstruksjoner om barns spesielle væremåter til side. I sin studie, «*Med blicken på barnet - om ulikheter inom förskolan som diskursiv praktik*», finner Palla (2011) at profesjonelle har en tendens til å overføre sine egne fortolkninger av et barn. Dette er det viktig å være bevisst på, for å unngå å gjøre nettopp det. Slik Trine bruker begrepet «*blanke ark*» er det kanskje foreldre som mest er opptatt av å gi barna muligheten til møter med fordomsfrie voksne. Jeg fortolker Trine til at hun legger vekt på at profesjonelle er tydelig på hva det individuelle barnet trenger og jeg mener at hun der er inne på noe av essensen i barnets beste som et dynamisk begrep som innbefatter en langsiktighet og kontinuitet i barns utvikling.

7.2.3 Faglige begrunnelser for å bruke observasjons- og kartleggings skjemaer

Selv om ingen barnehager er pålagt å kartlegge alle to- og fireåringer i dag, foregår det fortsatt faglige og politiske diskusjoner om å innføre et påbud om språkkartlegging. Det er derfor interessant å presentere de ansattes synspunkter på dette. Assistenten Karianne jobber i samme barnehage som Gina. Karianne bruker lang tid på å reflektere over hvordan hun og andre bruker TRAS, og rundt påbudet fra kommunen om å bruke skjemaet på alle to- og fireåringer. Under intervjuet med henne beskriver hun ikke hvordan de innfrir dette kravet om kartlegging av alle fullt og helt, men hun har en del innvendinger. Karianne mener pålagte kartleggingsoppgaver tar veldig mye tid: *«Det tar tid, det tar enormt med tid egentlig.»*

Karianne sier at hun liker TRAS, men er usikker på om det er hensiktsmessig å bruke så mye av tiden til å kartlegge alle to- og fireåringer. Hun sier: *«Skjemaet i seg selv liker jeg godt jeg, men jeg er ikke så overbevist om at vi skal bruke så mye tid på et barn som jeg vet at det ikke er noen grunn til å bruke den energien på.»* Dette gjelder barna som hun mener ikke skal kartlegges fordi hennes skjønnsmessige vurderinger av observasjoner i det daglige tilsier at det er unødvendig. Karianne forteller videre at de ansattes barneobservasjoner ofte er i overensstemmelse med hva TRAS spør om. Hun vil prioritere barna som trenger en bredere kartlegging og oppfølging. Hun sier: *«Heller gjort noe mer med det barnet, for det blir helt feil å sitte og fylle ut på hele aldersgruppa, enn å bruke energien på dem som trenger det.»*

Under intervjuet med Karianne veier hun hele tiden for og imot. En annen ulempe med kartleggings skjemaer, sier hun, er at slik kartlegging handler om å lete etter mangler ved barn. Det er ikke kartlegging hun vil at barnehagen skal bruke mye tid på. *«Kartlegging, det er ikke det vi vil drive med. Vi skal ikke lete etter feil ved barna på en måte. Det er ikke det som er målet, å prøve å finne ting å ta de på.»* Samtidig mener hun, slik jeg forstår henne, at systematikken TRAS legger opp til gir en mulighet til å følge med på barnas utvikling: *«Det er jo for å se at det i hvert fall går riktig vei.»* Det er observasjonene av om barnet utvikler seg i hensiktsmessig retning som er av betydning for om Karianne bruker skjemaet oftere, selv om hun ikke vil bruke mye tid på dette. Karianne forteller at fordelene med TRAS er at hun og kollegene kan dokumentere progresjonen i utviklingen til barn, noe hun mener gjør det enklere å beskrive hvordan barnehagen jobber med målsettinger. Karianne bruker TRAS jevnlig i sammenheng med oppfølgingen av noen barn, der hun i likhet med Trine, finner *«store hull»*, eller observerer og registrerer at barn ikke skårer fullt ved den første registreringen: *«Hvis det er et barn der det vises «store hull», på så bruker vi det mer og tar det fram jevnligere.»*

Cornelia er opptatt av at kartlegging kan ta av tiden til både barna og de ansatte. Hun er svært kritisk til pålagt kartlegging med TRAS og forteller at hun og kollegene ser barna mye i løpet av dagen. Jeg forstår henne dithen at hun kartlegger barna kontinuerlig. Hun sier: *«Ja, å bruke tida vår, og barnas, til pålagt kartlegging. Vi ser jo barna mange timer i hverdagen.»*

I det avsluttende intervjuet med Trine, forteller hun hvordan hun på sin måte har jobbet med kartleggingsverktøy. Jeg blir overrasket da hun nevner gap-skjemaene fordi de ble etter hvert lite brukt (data som ble lagt til side og ikke inngår i avhandlingen). Som jeg beskrev i kapittel 5.1 er gap-skjemaene (Nygren, 2010, s. 189) de to kartleggingsskjemaene de ansatte forsøkte å bruke i starten av studien. Det ene – barneskjemaet – inneholder spørsmål om barns fungering innenfor ulike utviklingsmessige områder. I det andre stilles spørsmål om hvilken grad den profesjonelle mener å være i stand til å hjelpe barnet på de ulike områdene i barneskjemaet. Trine har benyttet gap-skjemaene for seg selv og sier de har gjort henne mer bevisst: *«Jeg har lært å bruke skjemaet. Det har gjort meg mer bevisst.»* Hun forsøker å sette ord på noe av læringsutbyttet hun har hatt, og slik jeg forstår henne, handler det om å observere barn og tilegne seg kunnskap om barn via spørsmålene i skjemaet. Hun sier: *«... dette med å se barn, og her er skjemaet helt genialt, for det spør om alt.»* Alle spørsmålene i gap-skjemaene har gitt Trine kompetanse fordi hun har forsøkt å lære hva som ligger i spørsmålene. Slik mener hun å ha blitt mer bevisst på hvordan hun tenker og hvordan hun snakker med barna. Trine sier: *«Og det er kompetanse, det å prøve å lære om spørsmålet, jeg er blitt mer bevisst da, på måten du tenker på, og måten du snakker med barn på ut fra disse spørsmålene faktisk.»* Hun lærer, og øker sin bevissthet i det faglige arbeidet og bruker skjemaene som en del av egen kompetanseheving: *«Men jeg kan det ikke, jeg må ha det foran meg.»* Trine synes det er vanskelig å vurdere egen kompetanse som høy, og sier: *«Jeg vil ikke ta på meg mer enn det jeg føler jeg kan»*, men sier at hun drar nytte av å se på sammenhenger mellom barnets fungering og sin egen kompetanse i å hjelpe barnet.

Både Trine, Gina og Anne forteller om fordeler med skjemaer som Alle Med og TRAS, men alle sier samtidig at denne kartleggingen er tidkrevende. Cornelia er den mest kritiske til å anvende disse skjemaene, men framstår også i likhet med Anne – slik jeg fortolker hva alle de ansatte beskriver – som å være tydeligst på hva de gjør sammen med barn og hvorfor de

velger som de gjør. Jeg fortolker at både Trine og Karianne betrakter TRAS som kartlegging og at observasjoner ikke inngår i det arbeidet, i motsetning til Gina, Anne og Cornelia. At Trine og Karianne er assistenter og de andre tre barnehagelærere kan ha betydning for hva de mener inngår i barnehagens kartleggingsarbeid. Cornelia sier eksplisitt at alle utviklingsområdene for barna skal ses i sammenheng. For henne pågår kartlegging og observasjon hele tiden og kan ikke ses som enkeltstående oppgaver.

Gjems (2010), Nielsen (2014) og Taguchi (2015) påpeker nødvendigheten av å anvende både kvalitative og kvantitative verktøy i et relasjonelt utviklingssyn. Det er nødvendig å vite hva som kartlegges med hvilke metoder og verktøy, for deretter vurdere hvordan barn skal støttes og hjelpes, men også hva det betyr at barnet ligger innenfor normen. Lyngseths (2008) studie viser at de ansatte utviklet en observerende holdning i det daglige arbeidet når informantene hennes øvde seg i bruk av TRAS-skjemaet og diskuterte skåringer i etterkant. Karianne, Trine og Randi beskriver hvordan de oppdager mangler knyttet til barns kompetanser og at observasjonsskjemaene er bevisstgjørende i så måte. Informantene beskriver sin bruk av observasjonsskjemaer i sammenheng med barneobservasjoner, og Trine bringer etter hvert inn observasjoner av seg selv også. Forutsetningen som lå i Lyngseths (2008) studie var imidlertid at det ble avsatt tid til systematisk kartlegging med diskusjoner i etterkant når hennes informanter brukte TRAS mens studien pågikk. I den sammenheng kan det være verdt å påpeke at både Lyngseths og min studie kan sies å være en konstruksjon av virkeligheten for den perioden forskningen pågår, der barnehagene prioriterer deltakelse og dermed jevnlig diskusjoner de nettopp ønsker å ha som en del av en vanlig hverdag.

7.2.4 Kartleggingsskjemaer har begrensninger

Barnehagelærer og styrer Gina i den private basebanehagen mener at skjemaene de bruker kartlegger relativt overfladisk.

Karianne hevder at kartlegging av alle barn kan ha en slagside ved at barn vurderes inn i en «bås» der alle oppfattes som like. Dette bekymrer henne. Hun sier: *«Jeg er litt bekymret for at barn settes inn i små båser. At alle barn skal være så like når det gjelder utvikling, at det er det som er normalt.»* Hun framhever at det normale er at barn er forskjellige og har sine individuelle styrker: *«Jeg synes det skal være rom for mer forskjeller da, at det ikke er galt. At vi har forskjellige områder som vi er gode på.»*

Trine og Randi er opptatt av det individuelle og særegne ved barnet, mer enn å sammenligne det med jevnaldrende. Randi sier: *«Det er jo så stor forskjell på barna vi har. De fireåringene vi har, sammenligner vi. Det er viktig å komme seg ut av den tankegangen.»* Trine forteller at det er nødvendig å ha generell kunnskap om en aldersgruppe, men likevel kunne se det individuelle barnet. For henne er observasjonsskjemaer bevisstgjørende: *«Det er jo en bevisstgjøring. Vi har fireåringer som er rå-gode på noe og ikke så rå-gode på andre ting. Vi må tenke generelt hva man kan forvente av en fireåring, og vi må tenke på det ene barnet.»*

Trine, Randi og Karianne sier, slik jeg forstår dem, på ulike vis at det er det individuelle barnet som skal vurderes uten at det blir sammenlignet med andre barn i samme aldersgruppe. Å sammenligne barnet med det selv der framgang og tilbakegang vurderes individuelt er en viktig del av kartleggingen slik blant andre Gjems (2010) hevder. Samtidig anbefaler forsknings- og fagmiljøer at de profesjonelle har kunnskaper om hva som forventes av barn, men også kunnskap om reliabilitets- og validitetsfaktorer ved kartlegging. I lys av reliabilitets- og validitetsfaktorer handler det i denne sammenhengen for eksempel om hvorvidt Trine vurderer en ferdighet alene, om hun vurderer samspillet mellom seg og barnet, eller om hun vurderer sin egen fortolkning av barnet.

Observasjonsskjemaenes begrensinger blir også belyst under min deltakende observasjon på avdelingsmøter med barnehagelærer Åse og hennes medarbeidere. På et av avdelingsmøtene på slutten av studien observerer jeg Randi, Trine og Åse når de har en samtale om barn de har uavklarte bekymringer for. Trine forteller at hun mener de i barnehagen egentlig har noen barn som burde bli undersøkt av det kommunale barnevernet og fått hjelpetiltak av dem. De snakker om barn med ulike risikofaktorer i omgivelsene. Trine spør de andre på møtet om hvor mange foreldre de tror har et rusmisbruk. Hun sier: *«På tjuufem år har jeg hatt en narkoman mor og en mor som vi vet drakk mer alkohol enn vanlig.»* Randi kommenterer at de har *«barn som er i denne gråsona»* og sier at de i barnehagen bør kartlegge mer hvordan barnet har det. Åse sier de har barn som har foreldre som er psykisk syke i perioder. Trine mener at enkelte barn kommer med uhensiktsmessige klær, kommer sent til barnehagen, de har ikke spist og forteller til ansatte at det ikke er mat hjemme. Trine sier videre at hun opplever at det er enklere å kontakte barnevernstjenesten i tilfeller hvor de ansatte mistenker at barn er vitne til vold hjemme: *«Det er ikke noe å lure på, da er det bare å ta tak da.»* Det er barna som de ansatte er usikre på om får tilstrekkelig omsorg hjemme, men fungerer

aldersadekvat på mange utviklingsområder Trine har i tankene. Hun sier: «*Disse barna skårer høyt på fungering på gap-skjemaene*». Åse mener at barna de snakker om nå er ressurssterke og sier at høy skår på kartleggingsskjemaer «*kan bli ei sovepute*» for de ansatte og føre til at de unnlater å kartlegge nærmere. Trine gjentar at hun tenker på barna som kommer til barnehagen med uhensiktsmessige klær og som ikke har spist. Hun sier: «*Disse barna som kommer i kjole og skal på tur. Gjør det noe da? Og så har de ikke spist, men da får de mat her. Gjør det noe? Skader det et barn?*» Randi kommenterer Trine umiddelbart og sier at de har barn som ikke har med seg mat og som tydelig viser at de er triste. Trine sier seg enig i at de har disse barna også. Åse forteller om et barn som stadig gikk til hylla i garderoben for å se om det var mat der. Jeg spør hvordan hun og kollegaene tenker i slike tilfeller. Trine svarer at det har vært nødvendig å snakke med foreldre fordi barna var ustelte, virket lite glade og manglet ekstra klær. Etter samtalen med foreldrene til barnet Åse nevner, hadde de i barnehagen sett en rask endring i familien. Hun sier: «*Det hjalp og vi så en bedring med en gang. Men så kan jo situasjonen bli dårligere igjen.*»

Åse og de andre har ikke brukt gap-skjemaene til kartlegging av konkrete barn siden starten av studien, men dagen før dette avdelingsmøtet har de snakket om at kartleggingsskjemaer ikke fanger opp en del bekymringer de kan ha for barn. Åse forteller at de har snakket sammen om at de har mye kompetanse og kunnskaper som ligger bak spørsmålene i skjemaene, men at de må ha oppmerksomheten rettet mot det de til enhver tid mener er viktig. I gårsdagens diskusjon hadde de snakket om at de har andre barn som også har behov for kartlegging og ekstra støtte. Trine sier: «*Vi snakket om det i går. Vi tror at vi kan, men hadde vi hatt litt mer tid. Jakob får litt ekstra han og vi ser at det hjelper. Vi har minst seks andre som vi skulle hatt dette fokuset på.*»

Deler av en diskusjon på den andre avdelingen viser et annet eksempel på begrensninger kartleggingsskjemaer har og at de bør ses i sammenheng med andre måter å kartlegge på. Bitten, Janne, Mathilde og Fredrikke har satt seg ned for å diskutere, og styrer Amanda deltar på møtet. De skal drøfte Mats som de mener til tider «*snakker uforståelig*» og kan være «*rar*». Rar i den forstand at Mats ikke fungerer som barn flest og at det er vanskelig for andre barn og de ansatte å forstå ham. Fredrikke og kollegene sier at hverken de eller andre barn får tak i sammenhengen i det Mats sier. Hun forteller et eksempel hvor Mats snakker med en annen gutt på avdelingen: «*Jeg hører på samtalen mellom dem, men jeg får ikke tak i hva Mats formidler, fordi det ikke er noen sammenheng. Den andre gutten er veldig tålmodig, men han får heller ikke tak i hva Mats forteller.*»

Fredrikke har fylt ut TRAS på forhånd og om Mats` språkforståelse sier hun: «*Fullt skår på alt.*» Avdelingen har tidligere brukt fagboken som følger med TRAS og Bitten sier: «*Vi brukte den aktivt en stund og så ble den bare lagt vekk.*» Fredrikke har kjennskap til boka og vet at det står mye i den, men sier at hun ikke har tenkt på den nå. Amanda spør de andre om det kan være slik at Mats leker med ordene. Janne svarer at hun ikke tror det. Amanda stiller et nytt spørsmål om det Mats tenker på kommer spontant. Janne virker irritert og sier hun ønsker svar heller enn fraser fra Mats: «*Det hadde vært hyggeligere for Mats og bare svare. I stedet for å komme med en lang frase.*»

Amanda stiller flere spørsmål og beskriver en annen side ved Mats. Hun sier at «*Mats vil jo sitte på fanget.*» Bitten legger fra seg veilederen for TRAS og svarer, i likhet med Janne og Fredrikke, bekreftende på det Amanda sier. Amanda spør videre hva Mats strever med, og sier hun hører at de ansatte synes han er rar, og at han svarer merkelig uten at dette byr på problemer. Hun sier: «*Ja for dere synes han er rar. Forstå meg rett. Det er bare det, at om dere synes det er merkelige svar fra ham uten at det blir noen problemer for noen, så gjør vel ikke det noe?*» Etter å ha hørt på Amanda foreslår Fredrikke at de skal observere om det skjer noe der Mats er og være mer sammen med ham. Kollegene sier ingenting, og jeg spør derfor om hva hun vil gjøre. Fredrikke svarer at hun vil hjelpe Mats slik at han ikke blir frustrert. Hun vil samhandle med barna og kommunisere med dem. Hun sier: «*Jeg kunne forklare Mats ting på en annen måte enn barna, men jeg kunne fått med de andre barna til å hjelpe likevel.*» Bitten støtter opp om dette forslaget og avslutter: «*Det der er verdt å prøve.*»

Jeg vil nå foreta andre- og tredjegradsfortolkninger av hva jeg mener er interessante funn i det informantene sier om hva slags begrensinger observasjons- og kartleggings skjemaer har.

7.2.5 Skjemaer og planlagte systematiske observasjoner

Amanda stiller medarbeiderne spørsmål som, etter mitt skjønn, inviterer til å innhente mer kunnskap om og forståelse av hvordan Mats fungerer og samhandler med andre. Det forblir litt uklart for meg hva Mats gir uttrykk for når han har væremåter som kan forstås som «*rar.*» Bitten og kollegene får spørsmål fra Amanda som kan utvide deres forståelse av Mats om de undersøker hva begrepet «*rar*» handler om for den enkelte av dem. Amanda bruker en spørrende og utvidende strategi, er nysgjerrig og retter oppmerksomheten mot hva som ligger bak det de ansatte observerer. Amanda bidrar til en bredere kartlegging som utgangspunkt for

analyser og diskusjoner om Mats. Ved å stille spørsmål ved om hvor store de andre oppfatter at problemene er, bidrar hun, etter min vurdering, med et kritisk perspektiv på fortolkningene hun hører.

Innspillene og spørsmålene som de ansatte deler med hverandre bringes videre både av Bitten og Fredrikke. Fredrikke vil observere nærmere hva som skjer og foreslår helt konkret at hun kan bistå i kommunikativ samhandling med barna. Dette er en kvalitativ annerledes måte å kartlegge på enn direkte observasjoner, og barna får støtte samtidig med at kartleggingen foregår med deltakende observasjon, slik Taguchi (2015) hevder er kjernen i pedagogisk dokumentasjon. Fredrikke har fortolket Mats som frustrert og hun vil først og fremst hjelpe ham. Hun foreslår at hun kan forklare Mats «*ting på en annen måte enn barna*», og få med de andre barna til å hjelpe ham. Denne måten å gi støtte på kan utvikles til å triangulere Mats inn i leken og bidra slik at barna kan forenes om leken. Cornelia beskrev at hun observerer tidspunktene for når hun skal være nær og gi barna støtte, og når hun skal øke distansen og observere hva som skjer mellom dem. Fredrikkes forslag tilrettelegger for å vurdere graden av nærhet og distanse, bruke både barnefellesskapet der barna og hun kan være støttende for Mats, og for samhandling som preges av romslige samhandlings- og kommunikasjonsmønstre.

Pedagogene beskriver Mats på mange måter og deler hva de har observert med hverandre. Fredrikke mener kartleggingen med TRAS viser at han fungerer aldersadekvat når det gjelder språkforståelse. Hun sier ingenting om hvordan hun har gjennomført selve kartleggingen, hva Mats har sagt og gjort i den sammenhengen og får ingen utfyllende spørsmål fra de andre. Samtidig blir ikke Mats` perspektiv nevnt som en del av kartleggingsarbeidet Fredrikke vil gjøre i fortsettelsen, og det er ingen som nevner om de har snakket med foreldrenes hans.

Amanda kommenterer at Mats vil sitte på fanget. Å tilby barna et fang er et gjennomgående tema for mange av informantene. Om Mats sitter på fanget til en voksen kan det være en anledning til å snakke med ham, noe som sannsynligvis bidrar til å gjøre han mer trygg. Ved å vise barn interesse og snakke med dem etableres relasjoner som er trygghetsskapende og grunnleggende for utvikling og læring. Det «*rare*» vil sannsynligvis forsvinne, slik jeg fortolker at Amanda tror.

I kapittel 4.3.3 redegjorde jeg for at Knutsen (2015, s. 110) foreslår at begrepsparet forstå og forklare anvendes komplementært. I det Amanda og medarbeiderne snakker om nå, kan de

forstås som å utelukkende forklare Mats ut fra usystematiske observasjoner – eller «*uformelle observasjoner*» som Amanda sier. For å forstå Mats, må de snakke med ham som det «epistemiske subjektet» han er og lytte til hvilke kunnskaper han har om seg og sine erfaringer i barnehagen – om hva han sier i samtaler der de ansatte vurderer ham som «*rare*» og inkludere det han sier når de vurderer hva slags støtte han trenger. En supplerende tilnærming er å innhente kunnskap om Mats gjennom planlagte systematiske observasjoner av ham i aktiviteter og sammenhenger han mestrer, og lytte til hva han da sier. Først da anvender de ansatte et barneperspektiv. Om barn som Mats fortolkes som «*rare*» av de ansatte, kan det handle om at de strever med å finne seg til rette i barnehagen. Fredrikke mener kanskje hun kan få en pekepinn om det er her problemet stikker for Mats hvis hun observerer ham og de andre barna på ny.

Begge avdelingene har spørsmål knyttet til barns væremåter og det de sier er vanligvis knyttet til risikofaktorer. Fortellingene viser at de er opptatt av barnets stemme og å delta sammen med dem og støtte dem i for eksempel samhandling i lek, men ingen av de ansatte foreslår konkrete barnesamtaler, hverken med Mats, Jakob eller seks andre barn som det stilles spørsmål ved. De nevner heller ingenting om å ta et initiativ overfor foreldrene til de sju barna som det er snakk om. Samtalene mellom de ansatte bærer preg av en form for erfaringsutveksling uten at de enes om en strategi der de beslutter hva de vil kartlegge eller på hvilken måte de vil innhente kunnskaper om barna. Utdragene fra møtene på begge avdelinger viser hvordan universell og selektiv kartlegging er overlappende, og det kunne vært hensiktsmessig at de hadde – slik jeg forstår hva Bitten og de andre sier – diskutert hvilket nivå kartleggingen til enhver tid befinner seg på. Jeg beskrev i kapittel 3.2.8 at selektiv kartlegging dreier seg om spesifikke barn og foreldre. Fra å foreta en universell kartlegging der de ansatte kartlegger barna i hverdagen, vurderer dem og prøver ut forskjellig tilrettelegging, skal selektiv kartlegging skje etter samtykke fra foreldrene med begrunnelser for hvorfor og hvordan den skal gjennomføres. Innhenting av foreldrenes vurderinger av hva barnet trenger inngår som en viktig del av arbeidet og nyanserer bildet som gradvis trer fram av barnet.

Åmot (2017) advarer mot en type normdiskurs, og poengterer at standardisert kartlegging har både positive og negative sider. Skåringsskjemaer baseres på en norm om forventet aldersspesifikk fungering hos barn. Kartlegging gjennomføres for å få vite mer om hvilken vei

vi skal gå for å gi barn hensiktsmessig hjelp (Åmot, 2017, s. 139). Om skåringsskjemaer brukes som det eneste verktøyet, kan barnet bli problemet alene om det faller utenfor normen, uten at barnets fungering og utvikling ses i sammenheng med andre utviklingsområder og/eller strukturelle og prosessuelle faktorer som for eksempel antall ansatte, fysiske omgivelser og samhandling. Nielsen (2014), Lyngseth (2020a) og Pettersen (2020) anbefaler at de profesjonelle tar i bruk både kvalitative og kvantitative metoder i kartleggings- og observasjonsarbeidet og inkluderer slike oppgaver i et relasjonelt utviklings- og læringsyn. Det er mulig jeg feiltolker, men jeg fornemmer en bakenforliggende diskurs i barnehagene jeg har vært i om hvorvidt det er greit eller ikke greit at noen av de ansatte bruker observasjonsskjemaer, fordi ingen av styrerne i basebarnehagen tar del i dette arbeidet eller legger til rette for diskusjoner. I avdelingsbarnehagen bruker Assistenten Trine gap-skjemaer og TRAS uten at disse tas inn som en del av en rekke kartleggingsmåter. Assistenten Fredrikke utfører TRAS uten at dette bringes inn i en større diskusjon. Er det da slik at motstanden har rot i et opplevd påbud, eller handler det om at nøkkelpersoner – styrere og pedagogiske ledere – har for lite kjennskap til denne måten å kartlegge på? Det hadde vært interessant å snakke mer med Karianne som i utgangspunktet liker TRAS, og som viser tilet kvalitativt godt arbeid sammen med Cornelia, om hun ser for seg at verktøyet kunne vært et grunnlag for systematiske observasjoner når barna leker og spiller eventyr.

7.3 Kartlegging av ansatte

Selv om de ansatte ikke bruker begrepet kartlegging i særlig grad, beskriver de for eksempel utfordringene de har, noe som etter mitt syn er en kartlegging i seg selv. Når det gjelder kartlegging av sine egne kompetanser svarer de ansatte at de ikke har mye erfaring med det. Alle har kjent hverandre lenge. Åse sier de får kjennskap til hverandres kompetanse gjennom felles samarbeid over tid og ved å snakke med hverandre. «*Vi vet hva den enkelte er god på og hva som er hverandres ståsted*», sier Åse. Janne er enig med Åse, men sier at det kan være kompetanse som forblir skjult selv om de kjenner hverandre godt. I tillegg er Janne opptatt av at det også kan være kompetanse blant ansatte på andre avdelinger som flere kunne dratt nytte av: «*Jeg tenker at det kanskje sitter noen der som er gode på det her, men som vi ikke er flinke nok til å bruke. Da trenger vi henne.*»

7.3.1 Kartlegginga av relasjon

Janne og Mathilde fortalte om et interessant kartleggingsarbeid som avdelingsbarnehagen gjennomførte for lenge siden. De brukte fargekoder i kartlegging av den enkelte ansattes opplevelse av sine følelser og relasjon til barna. For Mathilde er slik kartlegging interessant og hun forklarer hva de ulike fargene betyr. To av fargekodene synliggjør barna som en ansatt har veldig god relasjon til og barn som de ikke har noen spørsmål rundt: *«Rød er barnet som går rett inn i sjela på deg. Grønn er et barn som er helt grei.»* Barna de ansatte ikke helt forstår får sin egen farge: *«Blå setter vi på barna som vi ikke helt får tak i.»* Det finnes en svart fargekode som barna de voksne ikke liker får. Det er vanskelig for Mathilde: *«Og så har vi svart som er vanskelig, for det er barna du ikke liker.»* Denne type kartlegging av de ansattes relasjoner til barna er bevisstgjørende for Mathilde. Hun og kollegene sammenligner resultatene med hverandre og det kan gi dem en vekker: *«Og når vi er ferdige med den, da får vi en liten aha-opplevelse. Etterpå sammenlikner vi hverandre bare for å se. Og da har vi på avdelingen nokså ulike følelser for de forskjellige barna.»* Mathilde sier at denne kartleggingen kan bidra til at de ansatte på avdelingen blir mer oppmerksomme på barna som er stille og holder seg for seg selv. Hun vil at barnehagen skal bruke denne kartleggingen og sier: *«Så den minner oss på disse blå barna som ofte er de stille som sitter litt bak og holder på med sitt.»*

Mathilde sier hun mener det er bra at pedagogene har forskjellige følelser overfor barna og at det er forskjeller i graden av nærhet i relasjonene mellom et barn og dem. Hun forteller at kartleggingen av relasjonen mellom barna og ansatt kan gi et grunnlag for å kartlegge videre – om alle de ansatte vurderer ikke å like det samme barnet. Hun sier: *«Det som hadde vært skummelt er om et barn bare fikk svart. Om det hadde skjedd, da hadde vi måttet kartlagt videre. Jeg har ikke vært med på at barn bare har fått svart, men det er en spennende observasjonsmåte.»*

Janne forteller om samme type kartlegging og mener at dette handler om holdninger hun selv og kolleger har til barna: *«Det går på våre holdninger til barna. Hva vi mener og føler for barna vi har.»* Hun mener det er nødvendig å reflektere over resultatene i etterkant. Hun sier: *«Du må tenke over etterpå, hvorfor det er sånn. Hvorfor jeg har et «svart» barn og de andre «røde». Hvorfor mine er «røde» og de andre «svarte».»* Janne forteller at relasjoner mellom mennesker kan forandre seg og at det er nødvendig at hun og kolleger er bevisste på dette. Hun sier: *«De «svarte» barna kan bli «røde» og de «røde» barna kan bli mørkere etter*

hvert. Så det kan slå begge veier. Men i hvert fall bli bevisst på dette. Hvis barna er helt «svarte», da må vi jobbe med det.»»

Jannes og Mathildes etiske perspektiv blir, slik jeg fortolker dem, synlig når kartleggingen av barna har sammenheng med deres relasjoner til dem. Jeg forstår dem som at de mener at ikke alle liker alle barn de møter – de snakker om dette som den største selvfølgelighet – men at slike relasjoner kan endres. Kartleggingen de forteller om er en bevisstgjørende kvalitativ kartlegging, men som de ikke bruker lenger⁷.

I et intervju Trine Jonassen har gjort med Berit Bae på nettstedet barnehagen.no, hevder Bae at barnehagene må være kritiske til ulike metoder i barnehagen. Hun påpeker, som Janne gjør, hvor viktig det er at de ansatte jobber med egne holdninger. At barn blir ulikt likt av de ansatte kan gi en negativ overføring til barna hevder Bae. I intervjuet sier hun blant annet:

Vær for eksempel kritisk til positiv og negativ kategorisering av barn, bruk av time out og fargekoder der vi skiller barn i grupperinger etter hvor god relasjon vi har til dem. Barn observerer og lærer fort at det er forskjell på barn og at det er mulig å utelukke noen. Kanskje imiterer barna de voksnes handlinger, når de selv setter noen utenfor i lek? (Jonassen, [2017, avsnitt 9](#))

Kartlegging av de ansattes relasjon til barna kan ligge til grunn for spennende og viktige diskusjoner i utvekslingen av praksiserfaringer og kan – etter min mening – øke kvaliteten på de ansattes sterke og epistemiske skjønn, og øke muligheten for å ivareta validitets- og reliabilitetsfaktorer i kartleggingsarbeidet. Både Janne og Mathilde snakker om og konkretiserer allmennmenneskelig vanskelige relasjoner. Slike samtaler kan – etter min vurdering – inngå i en dynamisk universell kartlegging i hverdagen. Det vil si en kartlegging som foregår over tid med vekselvis kartlegging, vurdering og tiltak, slik Lyngseth (2020c, s. 62) beskriver dynamisk kartlegging.

⁷ Pedagogen Kari Pape har utviklet et slikt kartleggingsverktøy. Jeg vet ikke om dette er det samme, men det kan virke slik: https://fus.no/files/barnehager/files/157/Relasjonskjema_5a6ee945e7c5d.pdf

7.4 Samarbeid mellom foreldrene og barnehagen

Foreldresamarbeid er et tema som informantene generelt sier lite om under de innledende intervjuene. Cornelia er den som tydeligst beskriver at foreldrene og barnehagen som oftest har samme spørsmål om barnet de gangene barnet trenger mer oppfølging enn vanlig, og at hun snakker med både barnet og foreldrene når situasjonen for familien er vanskelig. Generelt erfarer Cornelia at foreldre flest er mer opptatte av barnet sitt som et individ alene, enn som et individ innenfor et fellesskap. Cornelia har i løpet av de siste tjue årene erfart at foreldrenes krav til barnehagens oppfølging av barnet har endret seg betraktelig. Hun mener at krav fra foreldre er bra, men sier samtidig at det gir de ansatte utfordringer. De må stadig fortelle foreldre at de ikke kan imøtekomme alt de ber om, fordi det er mange barn å ta hensyn til. Noen ganger oppleves foreldre som så pågående at enkelte ansatte forsøker å unngå dem.

7.4.1 Universell kartlegging i forkant av foreldresamtaler

Mønsteret som trer tydeligst fram er at observasjoner foregår hele tiden, og at kartlegging med standardiserte skjemaer gjennomføres i forkant av foreldresamtaler. Wenche er barnehagelærer og en av tre styrere i basebarnehagen. Hun deltar ikke i utfylling av kartleggingsskjemaer, men observerer assistentene og barnehagelærerne når skjemaet Alle Med brukes. Det skjer før foreldresamtaler og på slutten av barnehageåret. Hun sier: *«Det blir mer før foreldresamtaler. Jeg utfører ikke med dette, så jeg har ikke veldig gode forutsetninger for å si noe.»*

Det er ifølge Wenche raskt gjennomførte kartlegginger, slik jeg forstår henne. Hun ler når hun forteller hva hun hører mens kartleggingen pågår, og sier den bærer preg av å sjekke ut om barn har konkrete ferdigheter. Hun sier: *«Så det er en del spørsmål som stilles til barn: Kan du? Hvilken farge er dette? for å sjekke om de kan farger.»* Wenche hevder man må ta den spesifikke situasjonen i betraktning og vurdere graden av tilfeldighet under kartleggingen: *«Da blir det på en måte ikke helt riktig, for det kan jo være tilfeldig hva du får ut av barn i slike situasjoner da.»* Styrerkollega Gina sier også at «Alle Med» brukes mer konsentrert før de planlagte foreldresamtalene, det vil si to ganger i året, selv om intensjonen er at skjemaet skal brukes kontinuerlig: *«Alle Med skal brukes kontinuerlig egentlig. Utfyllingen av skjemaet har lett for å bli gjennomført i forkant av foreldresamtaler, eller fullføringen av den i hvert fall. Så da blir det to ganger i året.»* Observasjoner konsentreres også mer i forkant av

foreldresamtaler enn ellers i året ifølge Gina. Hun sier: «[...] *observasjoner foregår jo fortløpende, men kanskje litt mer i forkant av de foreldresamtalene.*»

Kartlegging er kontekstavhengig slik Lyngseth (2020a) og Pettersen (2020) blant mange andre hevder. Wenche er inne på dette når hun sier at raskt gjennomført kartlegging med TRAS og Alle med kan føre til et uriktig og tilfeldig bilde av barna.

Det er fortsatt et ubesvart spørsmål for meg om det finnes en diskurs blant de ansatte rundt for og imot bruk av kartleggingsverktøy med rot i et påbud om å kartlegge alle barn. Et påbud om kartlegging ser ut til å virke mot sin hensikt. Intensjonen med observasjonsskjemaene Alle Med og TRAS om at de skal være hjelpemidler når de ansatte skal følge med på barnas utvikling, blir i stedet til en «tvangstrøye» de ansatte ikke ønsker, og blir til et hastverksarbeid to ganger i året. Slik de ansatte beskriver foreldresamarbeidet, brukes TRAS og Alle Med først og fremst innenfor den universelle kartleggingen. Innholdet i de ansattes fortellinger om kartlegging i forkant av de rutinemessige foreldresamtalene, får meg til å fornemme at relasjonen mellom foreldrene og de ansatte bærer preg av en asymmetrisk relasjon mellom to samarbeidspartnere, der de profesjonelle orienterer foreldrene om kartleggingsresultater – gjennomført rett i forkant av samtalen.

7.4.2 Kartlegging som kilde til bekymringer for barnet og for tiden det tar

Cornelia og Karianne er samstemte rundt hvordan pålagt kartlegging kan oppleves for foreldre og foresatte. Cornelia sier hun registrerer negative reaksjoner fra foreldrene når barnehagen skal utføre pålagt kartlegging. Cornelia sier: «*Det er små sjokk vi kommer med til foreldre.*» Assistenten Karianne forteller at hun erfarer at kartlegging kan føre til spørsmål fra foreldre fordi de blir overrasket når barnehagen skal bruke TRAS. Hun sier: «*Vi sier at vi skal bruke TRAS og foreldrene lurer på om det er noe spesielt.*» Karianne sier at de ansatte skal stille spørsmål ved hvorfor de skal kartlegge, i stedet for å utføre kartlegging som et rutinemessig arbeid som er pålagt av kommuneadministrasjonen. Cornelia mener også at de som pedagoger må stille kritiske spørsmål til slike pålegg slik at svaret til foreldrene på hvorfor de utfører kartlegging er en begrunnelse i stedet for å svare «*... det er bare slik vi gjør!*» Cornelia ser kartlegging i sammenheng med at foreldrene gir de ansatte informasjon om barna sine. Hun har erfaringer med at foreldrene selv har spørsmål om barnets utvikling og behov for oppfølging før de ansatte har brakt dette på bane. Ved noen anledninger har hun

og kolleger selv over en viss tid stilt seg spørsmål om barn strever med noe, men det er foreldrene som tar initiativ til en samtale. Cornelia sier: *«Foreldre er også oppmerksomme. Foreldre kommer oss i forkant, og her går vi og lur på om barna sliter med noe. Så spør foreldre om vi har lurt på det samme, og da har vi jo lurt begge.»*

Når det gjelder kommunikasjonen med foreldrene rundt behovet for å kartlegge nærmere, hevder assistenten Trine, i likhet med Karianne, at det er viktig å informere foreldrene og å begrunne hvorfor barnehagen vil kartlegge barnet: *«Det er viktig med informasjon til foreldre - i forhold til kartlegging, vi må si hvorfor vi vil gjøre det.»* For Trine handler kartlegging om å hjelpe både barna og foreldrene. Hun mener det kan gi foreldrene trygghet om de ansatte samtidig formidler at de er kompetente til å hjelpe barna, uten å opptre som å *«overlegne»* overfor foreldrene. Assistenten Randi forteller på sin side, i sammenheng med spørsmål om kartlegging og formidling av resultater, at de orienterer foreldrene litt i forbindelse med at foreldrene bringer og henter barna.

Trine hevder at tidsfaktoren spiller en vesentlig rolle i alt som skjer i barnehagehverdagen og peker ut en faktor som kan bidra til å håndtere tidsklemma de er i. Hun vil ha mer tid til samhandling med barna og sier at kartlegging kan foregå samtidig med at den voksne har tid til at barnet sitter på fanget og får psykisk omsorg. Trine forteller at hun snakker med foreldre om tidsbruk i sammenheng med kartlegging: *«Jeg har snakket med noen foreldre om kartlegging. Og noen svarer at vi skal bruke tid på barna i stedet. Da svarer jeg at jeg bruker jo tid på dem, jeg blir mere kjent med barnet.»* Trine forteller til foreldre at kartlegging handler om å bli kjent med barna og at det har en gevinst i form av at hun snakker mer med dem i løpet av hverdagen: *«Det har vært mitt argument. For det første: Bedre kjent med ham. Så snakker jeg mer med ham etterpå fordi jeg kjenner ham bedre.»*

Åse, Trine og Randi deler sine tanker om foreldresamarbeid med hverandre på et avdelingsmøte. De tre har stilt seg spørsmål om foreldre flest har spørsmål knyttet til barnehagehverdagens innhold. Foreldre har som regel mange spørsmål når det er førstemann som går i barnehagen, forteller Trine. Hun sier: *«Det jeg har tenkt på er at Jakob er det første barnet deres. Kanskje de lur på hvordan vi skal gjøre dette her.»* Randi har snakket med flere foreldre om at de ikke vet hvordan de i barnehagen tenker. Flere barn har lært dem mer. Randi sier: *«Det var en annen far som sa til meg at de ikke visste måten vi tenkte på. Og at de selv hadde lært mer etter å ha fått flere barn.»* Åse kommenterer at barn kan opptre forskjellig hjemme og i barnehagen: *«Ja, og det er forskjell på hjemme og barnehagen som en*

institusjon da.» Randi vet av erfaring at foreldre ønsker råd og veiledning fra henne som profesjonell, og hun sier foreldre ønsker at de ansatte er tydelige. Hun mener hun har blitt generelt bedre til å ta opp temaer og være ærlig overfor foreldre gjennom den daglige kontakten: «Det jeg er blitt flinkere til, er å tørre å være mer ærlig overfor foreldre. Det har ikke vært store problemer, men der jeg kan bidra med småting som gjør det lettere for foreldre og barn.»

Kollegene på naboavdelingen er også opptatt av at barnehagen må lære mer om å gi foreldrene råd, slik Fredrikke er: «Ja, der har vi mye å lære», sier Bitten og forteller at det nettopp er gode råd foreldre spør om på foreldremøtene. Hun fortolker mange foreldre som å være usikre: «Det er jo råd foreldre spør om vet du, på foreldremøtene. De snakker egentlig om hvor usikre de er.»

7.4.3 Hva foreldrene sier om kartleggingsarbeid

Foreldrene til Mats, Jakob og Frida fikk spørsmål om hva de tenker om bruk av kartleggingsverktøy i barnehage. Datamaterialet viser at foreldrene i overveiende grad er positive til en form for kartlegging av barn, men de er særlig positive til at de ansatte i barnehagen har oppmerksomheten rettet mot eget arbeid og kartlegger egen kompetanse i å hjelpe barna. Alle foreldrene er opptatte av at det finnes kompetanse i barnehagen, og at de får informasjon om hvordan barnet fungerer. Foreldrenes ønsker å hjelpe barnet i hverdagen før man ber andre instanser om hjelp.

Foreldrene Nils og Nadia snakker om samtalene de har med barnehagelærer Bitten. Nils viser til hennes lange erfaring og at hun sier det ordner seg: Han sier: «Den vi forholder oss mest til er Bitten, og hun er jo veldig rund, og hun sier mest at alt ordner seg. Og hun har jo veldig lang erfaring, så vi tror jo på det.» Samtidig sier Nadia at hun opplever at de ansatte i barnehagen ikke alltid forstår hva hun er bekymret for: «Jeg føler at de ikke alltid forstår hva jeg står oppe i, eller hva som er bekymringene mine.» Hun ringer i stedet til andre fagpersoner som hun har i sitt eget private nettverk. Hun sier: «Når jeg skal søke råd, så ringer jeg ei venninne som jobber med veiledning i barnehager. Da føler jeg at jeg får mer konkrete faglige råd enn det jeg får fra dem i barnehagen.» Nadia har bekymringer for om sønnen blir nok sett blant mange andre barn i barnehagen og ringer andre for å snakke med dem om disse bekymringene – noe jeg fortolker at hun ønsker å få fra de ansatte i barnehagen også. Hun sier

om samtalene med hennes rådgivere utenfor barnehagen: *«Jeg får anerkjennelse og konkrete tilbakemeldinger om det jeg tenker på.»*

Nils sier at han vil at de ansatte skal være mer undersøkende og konkrete, og delta i en enda mer utdypende dialog med dem som foreldre, selv om han betrakter dialogen de har med Bitten i dag som god. Han sier: *«Ja, og at de går litt mer i dybden og spør hva noe egentlig handler om. Dialogen er god, men, ja, kanskje de også er usikre.»* Nils undrer seg på om de ansatte er usikre og om de er uhensiktsmessig ydmyke. Han sier: *«Ydmykheten er god å ha den, men de kan kanskje si det da.»*

Om kartlegging av barn, hevder forelderen Susi at det er de voksne som skal få hjelp til å vite hva de skal gjøre, for barn er individuelle. Hun sier: *«Ja, jeg tenker at det er viktig å gi ansatte i barnehagen hjelp til å vite hva de kan gjøre. Alle barn er jo så forskjellige».* Susi sier at hun og mannen blir orientert om TRAS, men at det aldri blir skrevet noe. Hun anser vurderinger av de ansattes kompetanse som like viktig som å kartlegge barnas fungering: *«Jeg vet ikke hvor mye verktøyer de har ellers, men at de kan måle seg selv også.»*

Susi sier hun har et godt inntrykk av de ansatte. Hun mener det er viktig at de håndterer Jakobs behov. Selv om sønnen kan vise andre behov i barnehagen enn hjemme, vil hun ha informasjon og bli orientert om hva som gjøres. Hun sier: *«[...] hvordan det går med Jakob. Hvordan han fungerer i forhold til andre barn, og om det er noe spesielt. Og om det er det, er jeg interessert i å få vite hva som bør gjøres [...]»* Susi mener at de ansatte i barnehager ikke skal bruke for mye tid på kartlegging. Hun sier: *«[...] det er viktig ikke å bruke for mye tid på skjemaer. At det er enkle skjemaer, og enkle ting, uten at de behøver å bruke mye tid på dette.»*

Forelderen Millie er opptatt av å bruke kartlegging som *ett ledd* i å forstå barn. Hun hevder at barnehagen har snakket om å gjennomføre TRAS, men er usikker på om det har skjedd. Millie sier: *«Trine snakket om en test – TRAS. Jeg tror ikke de har gjort det, eller kanskje de har det?»* Millie sier at kartlegging og observasjoner bør bli til noe konkret og sier: *«Det er godt å ha et verktøy. Å rydde litt opp i observasjonene og få fram noe konkret.»* Hun er, i likhet med Karianne, opptatt av å ikke sette barn i en «bås». Hun sier: *«[...] man skal være forsiktig med å sette folk i en bås. Jeg er ikke veldig motstander av kartlegging, men jeg er heller ikke kjempefan av å bruke slike verktøy.»* Millie vil vite resultatene etter at de ansatte har gjennomført kartlegging, og hun vil at de ansatte forteller henne hvilket syn de har på

barna etter kartleggingen. Millie forteller: «*Det er viktig at vi får vite resultatet etterpå – ikke nødvendigvis i detaljer, men en oversikt. Og hvordan de i barnehagen ser på barna etterpå.*»

I det følgende skal jeg formidle/redegjøre for andre- og tredjegradsfortolkninger av hva jeg mener er interessant når foreldre og ansatte snakker samarbeid og kartlegging av barna.

7.4.4 Foreldre og ansatte oppfatter forskjellig

Som Børhaug et al. (2018, s. 174) hevder, skal barnehagen både begrunne sine vurderinger av barna overfor foreldrene og samtidig ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Cornelia er den eneste av informantene som forteller at foreldrene og de i barnehagen gjerne stiller samme spørsmål knyttet til barns behov.

Et mønster i foreldreintervjuene er at de mener at kartleggingsverktøy kan være til nytte for å se det enkelte barnet, men poengterer at dette bare er ett ledd i arbeidet. De ønsker ikke at de ansatte skal bruke mye tid på kartlegging i form av utfylling av observasjons- og kartleggingsskjemaer. Samtlige foreldre beskriver det som positivt at de ansatte er opptatt av sin egen kompetanse. For meg virker det som om samarbeidet med foreldrene i hovedsak begrenser seg til to planlagte samtaler i året, og til sporadiske og korte utvekslinger morgen og ettermiddag.

Det er bare Cornelia som sier at hun diskuterer barnet med foreldrene, og hva de andre informantene sier om samtaler med foreldrene framstår mer som ønsker enn beskrivelser av en rutinemessig del av kartleggingsarbeidet. Enkelte mener de ansatte skal begrunne bedre hvorfor de ansatte ønsker å kartlegge barn og at dette kan dempe bekymringene foreldrene måtte ha om kartlegging i barnehagen. Noen av informantene påpeker nettopp foreldres bekymringer knyttet til kartlegging. Under analysearbeidet av hva de ansatte forteller, sitter jeg igjen med et inntrykk av at barnehagene har mange foreldre som er usikre og bekymret for hvordan barna fungerer og har det i barnehagen, om det er noe galt med dem og om barnehagen dekker barnas behov. Foreldrene jeg har snakket med opplever at ansatte viser variasjon i hva de er opptatt av og hvordan de beskriver sine oppfatninger og vurderinger. Det varierer hvordan pedagogene kommuniserer egne observasjoner videre til andre kolleger, og hvorvidt de ansatte diskuterer barnas behov og eventuelle bekymringer med foreldrene.

Foreldrene beretter om lite samarbeid. Det kan tyde på, slik jeg forstår partene, at det både i hverdagen og under foreldresamtaler snakkes lite om kartlegging. Dette er funn som samsvarer med andre funn om for liten tid til primære oppgaver og kartleggingsarbeid generelt, og for liten tid til diskusjoner og systematikk i arbeidet. Trine er en av de ansatte som gir uttrykk for ønske om samarbeid med foreldrene om kartleggingen av barna, helt i samsvar med føringer i rammeplanen der det kreves samtykke fra og samarbeide med foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 29). Når informantene oppgir et ønske om å hjelpe barn så tidlig som mulig, kan samtaler med foreldre styrke kartleggingen.

Både de ansatte og foreldrene beskriver tidsfaktoren som viktig – at kartlegging tar mye tid fra en allerede knapp tid til samhandling med barna. Samtidig sier assistent Trine og barnehagelærer Cornelia eksplisitt at kartlegging skjer i det daglige, både under eventyrspill og når barnet sitter på fanget til en ansatt som trøster. Jeg mener derfor at det kanskje for lite deltakelse med barna, systematikk i kartleggingen, samtaler med foreldrene og faglige diskusjoner det er for liten tid til.

Tilstrekkelig antall ansatte i norske barnehager har lenge vært på den politiske dagsorden. Både foreldre og barnehageansatte har tatt initiativ overfor norske myndigheter for å få styrket bemanningen. Børhaug et al. (2018, s. 177) viser til «Barnehageopprør 2018» og «Foreldreopprør 2018» som er to initiativer fra ansatte og foreldre som entes om at bemanningen bør økes fordi «[...] barn ikke får den omsorgen de har krav på». Norske myndigheter innførte en ny bemanningsnorm i 2018 som får bred kritikk innenfor barnehagefeltet, fordi den ikke nevneverdig øker de ansattes muligheter til samhandling med barna. Forskere har vært opptatt av bemanningsnormen lenge og påpekt negative konsekvenser av for liten voksentetthet. I Øie-utvalgets gjennomgang av barnehageloven vises til anerkjente barnehageforskere som Johansson, Carlsson, Samuelsson og Kärrby, og det hevdes at pedagogene i en stor barnegruppe ikke vil «... kunne ha tilstrekkelig overblikk og mulighet til å gi enkeltbarn tilstrekkelig oppmerksomhet, noe som vil kunne innebære at barn som trenger hjelp og støtte i leken passiviseres og blir stående utenfor fellesskapet» (NOU 2012: 1, s. 59). Øie-utvalget foreslo økt pedagogtetthet i barnehagen, at barn får tilhøre en fast og stabil gruppe med barn og at hensynet til deres beste skulle lovfestes.

Den nye pedagogiske normen sier, i henhold til §1, 2. ledd (barnehageloven, 2005), at det skal være minst en pedagogisk leder pr sju barn under tre år, og minst en pedagogisk leder pr 14

barn over tre år. I endret forskrift (2018, § 1) kom et nytt fjerde ledd som «fastslår at i barnehager der over halvparten av barna har avtalt kortere oppholdstid enn seks timer per dag, skal omregnede heltidsplasser legges til grunn i beregningen av normen for pedagogisk bemanning etter andre ledd». Ny bemanningsnorm skaper altså debatt. Regjeringen knytter økt bemanning til økt kvalitet i form av flere tilgjengelige ansatte for barna. Kritikerne hevder på sin side at den nye normen, og omregningsmuligheten den gir, også gir muligheten til å overskride normen fordi enkelte av hverdagens nøkkelsituasjoner krever flere ansatte, noe som fører til færre ansatte på andre tidspunkter.

7.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst fire av forskningsspørsmålene: Hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksisbeskrivelser, hva assistentene og barnehagelærerne legger vekt på i sin bruk av kartleggingsverktøy, hvordan de ansatte tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet og hvordan de ansatte og foreldrene samarbeider om kartleggingen.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksisbeskrivelse, finner jeg at de for det meste bruker usystematiske og uplanlagte observasjoner, og disse i liten grad diskuteres eller inngår i en systematisk plan. Styreren Amanda forteller at de ikke har rutiner for kartlegging og observasjon, og uttalelser mine øvrige informanter kommer med går i ulike retninger. Hva de ansatte generelt sier om slike oppgaver, kan bety at de ikke snakker så mye om dem til vanlig, og det blir utfordrende å svare på spørsmål og fortelle under intervjuene. De ansatte blir kjent med hverandres kompetanser gjennom å jobbe sammen og har ingen eller liten erfaring med systematisk kartlegging av sine kompetanser. To forteller om erfaringer med kartlegging av relasjonen de voksne mener å ha til barna, men at dette er en form for kartlegging som ikke lenger gjennomføres.

De generelle barnehagedebattene gir inntrykk av at standardiserte kartleggingsverktøy brukes i stor grad. Jeg finner at det varierer hvorvidt barnehagene bruker standardiserte kartleggingsverktøy, men de brukes i liten grad og oftest i forkant av generelle foreldresamtaler to ganger i året.

Det er relativt lite forskning på kartlegging generelt og på kvaliteten på arbeidet som gjøres i slike sammenhenger. På den ene siden hevder forskere at det er et betydelig og massivt

kartleggingsarbeid i barnehagen. På den andre siden viser flere studier og kunnskaps gjennomganger det motsatte. Jeg finner i min studie at det er liten systematikk for når og hvem av de ansatte som skal bruke skjemaene. TRAS og Alle Med blir brukt av to barnehagelærere og to assistenter når de selv ønsker å benytte dem. I samsvar med det som finnes av forskning i dag, bruker barnehagene i min studie som oftest en kvalitativ tilnærming gjennom observasjoner av barna i det daglige. Assistentene og barnehagelærerne beskriver lite eksplisitt hva som kartlegges i det daglige.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om hva assistentene og barnehagelærerne legger vekt på i sin bruk av kartleggingsverktøy, finner jeg at de ansatte anser kartlegging av alle barn med det samme verktøyet som unødvendig bruk av tid og energi. De vil heller vurdere selv når det kan være et behov for å kartlegge barn på denne måten, og er kritiske til administrative og politiske føringer om kartlegging av alle barn. Beskrivelsene fra enkelte informanter viser at generell kartlegging av barn kan føre til unødvendige bekymringer hos foreldrene, men en informant sier at foreldrene og de ansatte som regel har de samme spørsmålene rundt barnet.

De fire ansatte som bruker standardiserte verktøy ser noen fordeler, men har også innvendinger. Én fordel er at de kan sjekke ut om deres skjønnsmessige vurderinger stemmer overens med hva skjemaet stiller spørsmål om. En annen fordel er at kartleggings skjemaer spør om flere utviklingsmessige faktorer enn hva pedagogene husker i det daglige, noe som gjør det mulig å oppdage barns behov. Innvendinger er at kartleggingen tar tid og at barna kan vurderes inn i en form for «båser» og sammenlignes med andre barn. Faren er at de ansatte mister det individuelle barnets behov av syne.

Så til forskningsspørsmålet om hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet slik de beskriver det. Jeg identifiserer beskrivelser som kan fortolkes som at barnas perspektiver tas hensyn til når de ansatte samhandler med dem ved at de planlegger deltakende observasjon ut fra barnets interesser og initiativ til aktivitet. Jeg finner ingen beskrivelser av hvordan for eksempel planlagte barnesamtaler inngår i observasjons- og kartleggingsarbeidet.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan de ansatte og foreldrene samarbeider om kartleggingen, finner jeg at enkelte av informantene vektlegger samarbeidet med foreldrene, men at temaet generelt omtales lite. Jeg finner i liten grad beretninger om hvordan de ansatte

planlegger og gjennomfører foreldresamtaler i definerte kartleggingsprosesser. Én informant sier at det utveksles informasjon i korte trekk morgen og ettermiddag, men jeg finner ingen beskrivelser av hvordan utveksling av informasjon mellom foreldre og ansatte foregår ellers. De ansatte er opptatt av å begrunne og informere hvorfor de skal kartlegge. Når det gjelder kartlegging av barnet, vil foreldrene jeg har snakket med ha et bedre samarbeid, tydelig informasjon om hva de ansatte gjør og de vil være i løpende dialoger med dem. Foreldrene ønsker at de ansatte går mer i dybden i dialoger med dem for å øke forståelsen av barna. De ønsker å få konkrete råd og veiledning av de ansatte som fagpersoner. Foreldrene hevder de får lite informasjon om hva slags kartlegging som gjennomføres i barnehagen, og datamaterialet viser derfor en diskrepans mellom hva noen ansatte mener de informerer foreldrene om og hva foreldrene beretter.

Kartleggingsverktøy anses av både foreldre og ansatte som kun en måte å kartlegge på og begge parter er kritiske til at det skal brukes mye tid på utfylling av kartleggingsverktøy, ettersom det kan gå ut over verdifull tid til samhandling med barna. Enkelte informanter er tydelige på at kartlegging skal være en del av den hverdagslige pedagogiske praksisen.

I neste kapittel skal jeg presentere og fortolke datamateriale fra avdelingsmøtene til informantene ved den offentlige barnehagen.

Kapittel 8 Hvordan kartlegging inngår i de ansattes diskusjoner

8.1 Innledning

I dette kapitlet retter jeg oppmerksomheten mot Bitten, Mathilde, Trine og Fredrikke og deres arbeid med ett av barna – Mats, og mot Åse, Trine og Randi og deres arbeid med Frida og Jakob. Med deltakende observasjon var jeg til stede på mange avdelingsmøter over en periode på cirka to år, der temaer knyttet til disse barna ble diskutert.

Jeg belyser tre av forskningsspørsmålene: hvordan kartlegging og vurdering av barna inngår når de ansatte diskuterer på avdelingsmøtene sine, hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet sitt og hvordan de ansatte og foreldrene samarbeider om kartleggingen.

I analysearbeidet underveis på avdelingsmøtene, og i arbeidet med det transkriberte materialet, hadde jeg med meg en forforståelse av barnehagens mandat og hva kartleggingsarbeidet består av. Mitt inntrykk etter individuelle intervjuer med ansatte er at kartleggingsarbeidet foregår mindre systematisk enn jeg hadde forventet. Hvordan et systematisk arbeid foregår over tid kan imidlertid være vanskelig å oppdage, til forskjell fra tidsavgrensede kartlegginger og utredninger for å vurdere hvilke hjelpetiltak barn og familien kan trenge, og for eksempel en tidsavgrenset PPT-utredning av en spesifikk vanske.

I kapittel tre redegjorde jeg for hvordan kartlegging skal forstås i min studie. Kartlegging kan handle om at de ansatte observerer barna, jf. kapitlene 3.2.1 og 3.2.7. Observasjonene kan være uplanlagte og usystematiske, men også planlagte og systematiske, slik Pettersen (2020, s. 107) hevder. Ved strukturerte observasjoner har de ansatte på forhånd definert hva de vil observere. Praksisfortellinger og pedagogisk dokumentasjon handler om systematisk arbeid der ulike observasjoner av barn, barnefellesskapet og de ansatte inngår. Erfaringene de ansatte gjør sammen med barna og deler med hverandre på avdelingsmøter er å forstå som praksisfortellinger i min studie. Observasjonsarbeidet kan inkludere standardiserte observasjons- og screeningsskjemaer og andre kartleggingsverktøy slik jeg redegjorde for i kapittel 3.2.7.

Samtaler med foreldrene er en viktig oppgave for barnehagen, jf. kapittel 3.2.3. Det er gjennom et samarbeid mellom barnehagen og foreldre – der kunnskap om og vurderinger av barn utveksles – bildet de har av barnet blir nyansert. Det er først og fremst barnehagen som

skal ta initiativ til et samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 29). Samtaler med barn, jf. kapittel 3.2.4, består av daglig kommunikasjon og strukturerte samtaler med et definert formål.

I analysen av datamaterialet har jeg hatt et særlig blick mot hvordan gjensidigheten mellom barnets perspektiv og barneperspektivet har framstått, og om barn oppfattes som «human beings» eller som «human becomings». Ut fra barnehagens mandat og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og sentrale artikler i barnekonvensjonen, har jeg spesielt rettet oppmerksomheten mot barna Mats, Frida og Jakob, og hvordan barnefellesskapet er en viktig del av barnehagehverdagen. Jeg har også hatt et blick mot disse barna med kunnskap fra egne erfaringer fra barnevernet og PPT – noe annet ville vært umulig. Det jeg mener er hensiktsmessig å få fram fra innholdet i diskusjonene på avdelingsmøtene er barns stemmer, slik de framstår for en profesjonell, og hvordan barns ulike væremåter kan bety individuelle erfaringer og behov. Jeg mener det også er hensiktsmessig å vise hvor utfordrende og kompetansekrevende det er å involvere foreldre. Hva foreldrene skal informeres om, og når de skal informeres, må avveies i forhold til om de ansatte snakker sammen på et universelt nivå for å øke sin generelle forståelse av barna, eller om de kommer til et punkt der de anbefaler en selektiv kartlegging og skal innhente samtykke. Parallelt med disse pågående avveiningene foregår det, slik jeg oppfatter hva de ansatte sier, en utviklingsprosess hos dem. Under analysearbeidet har jeg derfor valgt å analysere noe av det de ansatte gjør som har sammenheng med utvikling av kompetanse og forståelse av barn i lys av begreper fra organisasjonsteori med Argyris (1999, 2000) og hans nivåer av læring: single-loop-learning (enkeltkretslæring), double-loop-learning (dobbelkretslæring) og deutrolearning (det å lære å lære) og begrepene praksisteori, praktisk syntetisering og skjønn fra profesjonsteori (Grimen, 2010; Grimen & Molander, 2010; Handal & Lauvås, 1999).

Kapittelet er i hovedsak bygd opp med samme struktur som kapittel seks, med vekselvise første- andre og tredjegradsfortolkninger. Datamaterialet baserer seg på deltakende observasjon, og jeg presenterer utdrag fra diskusjonene fra alle avdelingsmøtene jeg var til stede på for å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Først presenterer og fortolker jeg eksempler på hva de ansatte snakket om ut fra sine uplanlagte og usystematiske observasjoner av de tre barna som de tok med inn til avdelingsmøtene når de startet den selektive kartleggingen av dem, samt eksempler på observasjonsarbeidet som ble utført underveis i kartleggingen. Eksempelene fra

observasjonene i hverdagen omhandler flere av kartleggingsmåtene jeg redegjorde for i kapittel tre og jeg forsøker å gjøre synlig hva i diskusjonene blant de ansatte som er relevant for samtaler med barna og foreldre, hvordan personalet samarbeider med foreldrene og hvordan de tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet. De ulike måtene å kartlegge på nevnes derfor flere ganger for å unngå å ta det som sies ut av sammenhengen det er sagt i. Deretter presenterer og fortolker jeg eksempler på hvordan de ansatte kartlegger seg selv.

Underveis presenteres også hva foreldrene fortalte under intervjuene jeg hadde med dem og mine egne observasjoner ute i avdelingene. Jeg gjør oppmerksom på at informantene i liten grad diskuterte Frida, men intervjuet jeg hadde med moren og mine egne observasjoner er relevante og interessante i sammenheng med de ansattes kartleggingsarbeid.

8.2 Utveksling av observasjoner og erfaringer

I dette underkapittelet presenterer jeg først eksempler på hvordan de ansatte starter den selektive kartleggingen ved å dele sine usystematiske og uplanlagte observasjoner og erfaringer den enkelte har av Mats, Jakob og Frida på avdelingen. Deretter presenterer jeg utdrag av diskusjonene omkring observasjoner de ansatte utførte i perioden datainnsamlingen foregikk.

8.2.1 Observasjoner og erfaringer med Mats

Fredrikke og de to andre observerer at Mats ofte virker urolig i kroppen, og de oppfatter ham som impulsiv.

Amanda har spurt om kanskje Mats trenger ekstra tid på å komme seg inn i barnefelleskapet og bli trygg: Bitten tar opp denne tråden og forteller om Mats at: *«Han er en gutt som har vært i barnehagen siden han var to år. Så var han borte ei stund og kom tilbake. Mats er veldig urolig. Ikke slik urolig at han bevisst dulter borti, men heller slik at han slenger borti.»* Hun spør Janne og Fredrikke om de også opplever Mats på denne måten, før hun sier: *«Vi lurte på hvordan vi kan hjelpe han slik at han får det roligere inni seg.»* Janne sier at Mats er urolig hele dagen. Fredrikke bringer opp et annet spørsmålet Amanda stilte tidligere: Om at Mats snakker spontant ut fra hva han tenker. Hun sier at *«Han er anspent, og armer og bein står i bue»*, og forteller at hun *«oppfatter at han gjør ting på impuls før han rekker å spørre»*.

Han gjør det bare. Og så sier han «jammen, jammen» og forklarer med ting som ikke henger på greip egentlig.» Hun sier at hun og kollegene *«Konfronterer han fortløpende med at det og det ikke er godt for han.»* Janne forteller om situasjoner der Mats på impuls sparker andre barn som sitter og bygger med klosser. Bitten bekrefter dette og sier: *«Ja, senest i går da noen bygde garasje så kom han og sparket den rett ned.»* Fredrikke snakker raskere og forteller om en ny situasjon der hun mener Mats så at to andre barn bygget med klosser der byggverket ble satt opp på benk for å tas fram igjen senere. Men nå skulle de rydde en mengde med klosser som lå igjen på gulvet. Fredrikke sier at Mats *«soper»* ned klossene og mener det var en bevisst handling fra hans side, fordi barna la opp igjen klossene på benken før Mats på ny *«bare meiet de ned igjen av benken.»* Bitten har observert uroen til Mats som hun og kollegene beskriver som *«å flakse»* og sier: *«Når vi skal gjøre noe hender det at han flakser hit og dit.»* Det samme har Janne observert når de skal sette seg ved bordet for å spise.

Bitten forteller om Mats at: *«Han er fryktelig dårlig på overganger. For eksempel når vi skal kle på oss.»* Hun sier at formiddagen kan ha vært bra for Mats, de ansatte legger fram klærne hans og alle barna tar på seg klær. Janne forteller at både hun og Mathilde ender opp med å ta Mats på fanget for å få på ham klær for å unngå uro og mas. Hun sier: *«Enden på visa, i hvert fall for Mathilde og meg, er at vi har tatt han på fanget og kledd på han for å slippe maset og for å få på han klær. For at han ikke skal uroe alle andre.»* Mathilde forteller fra det som skjer under påkledningen: *«Det som skjer er at han flyr bortover og inn på badet. Med en gang du snur deg så er han oppe og borte.»* Hun forteller videre at det er vanskelig for Mats å gjennomføre det han har fått beskjed om: *«Å motta og forstå den, at han skal kle på seg og sitte opp mot veggen.»*

Synet på barn som kompetente er et hensiktsmessig barneperspektiv. Det er dette Alnerviks (2013) studie viste – at pedagoger som tok utgangspunkt i at barn har noen kompetanser – begynte i større grad å rette oppmerksomheten mot barnets perspektiv. Emilsons (2008) og Baes (2004) studier viser at sannsynligheten for barns deltakelse i kommunikative handlinger øker om pedagogene tar hensyn til barnets perspektiv i dialogen med dem. Mathilde forteller mye fra praksisen sin og om utfordringene hun mener at hun og kollegene har. Med mindre frustrasjon, øker – tror jeg – sannsynligheten for at hun i større grad blir emosjonelt nærværende og tilbyr barna romslig samhandling der hun snakker med barna på en måte hvor de opplever seg sett og forstått – som deltakende. Min oppfatning av Mathilde er at hun kan

mye om barn, og hun tilhører en generasjon av ansatte som er vant til å bruke begrepet oppdragelse til fordel for dannelse. En anerkjennelse av hennes innhold i oppdragelsen av barn kan føre til at hun tar utgangspunkt i det hun forsøker å gjøre og forteller kollegene om det i større grad. Jeg fornemmer at hennes sterke side er nettopp å spørre barn og å snakke med barna, om det er i situasjoner der de er frustrerte over manglende motoriske ferdigheter, eller om de er lei seg og trenger et fang fordi familien er i en skilsmisse, slik hun eksemplifiserer under intervjuet med henne. Det er nettopp anerkjennelse jeg mener Bitten som barnehagelærer og pedagogisk leder legger opp til på møtene hun har med medarbeiderne sine, slik jeg nevnte.

Bitten mener – i motsetning til kollegene sine – at Mats ikke er så urolig under rutinemessige gjøremål som rydding og måltider, og hun antar at årsaken er faste rammer. Hun forteller om måltider og rutinene rundt, der hun synes Mats gjør det som forventes av ham og tror årsaken er at dette er en aktivitet som er forutsigbar for ham: *«Da er det så faste rammer og ikke så mye som ligger i veien. Han går på badet og vasker hender. Det er kanskje litt kaos der, men kommer og setter seg på den faste plassen sin.»* Bitten tror det blir mer tydelig og oversiktlig for ham. Hun tenker høyt og sier *«Det spørs det ... det med klær, det er jo mange hauger med klær ... og det med leker, det er mye som skal ryddes.»* Janne sier bestemt at det blir *«så kaos hos ham.»* Bitten mener at det er mye Mats kan bli opptatt av i disse situasjonene, at det er mye *«han kan rette seg mot»*. Videre sier hun at Mats ikke sier noe i disse situasjonene: *«Det er ikke noe ord på det, han kommer som han vil og tar over det han ser. Ligger det fem dresser og bukser, så er det bare vipps, så er de over alle hauger.»* Bitten tenker en stund, og på ny virker det som om hun tenker høyt og sier: *«Det blir kanskje en struktur som ikke passer for han ... jeg vet ikke ...»*.

Slik samtalene forløper legger Bitten – etter min vurdering – an en syntetisering av erfaringene og fortolkningene hun og kollegene har av Mats, og tar initiativ til å få fram et nyansert bilde av ham. De forsøker å se sammenheng mellom Mats sin atferd og den strukturen de har på avdelingen, og under ulike aktiviteter. Når det gjelder enkelte rutinemessige gjøremål, vurderer Bitten at Mats gjennomfører dette på en bedre måte enn hva kollegene mener han gjør. Hun metakommuniserer og veksler mellom å tenke høyt og dele

sine fortolkninger. Hun bekrefter kollegene ved å beskrive at hun også ser det samme som dem, noe som indikerer anerkjennende kommunikasjon.

Ut fra hva de forteller, observerer de hva Mats gjør uten å snakke med ham – slik jeg forstår dem – men er opptatt av om uroen har sammenheng med hvordan han opplever hverdagen i barnehagen etter et langt fravær. De har ikke snakket med foreldrene. Forskning og faglitteratur tar opp barn som viser fysisk uro som oppleves problematisk for voksne. Dette drøfter jeg i kapittel 8.4.1.

På et nytt avdelingsmøte preges diskusjonen av at de ansatte forsøker å systematisere observasjonene sine ved å diskutere seg fram til et enda mer nyansert bilde av Mats. Mathilde forteller om situasjoner der Mats «*svarer godt for seg*». Hun opplever flere situasjoner der det for henne virker som om Mats blir overveldet av følelser, men likevel kan fortelle hva det handler om. Hun forteller om en situasjon der han fikk et «*følelsesutbrudd*» fordi han «*ville hinke på ett bein hjem fra en tur*», men klarte det ikke, og lot det først gå utover de andre barna: «*Da gikk han helt i stå, og hylte og skreik og kastet på de andre barna.*» Mathilde forteller at hun henvendte seg direkte til Mats og spurte hva som var i veien og sier: «*Da forklarte han at han gjorde det fordi han ikke kunne hinke.*»

Bitten fortsetter møtet med å beskrive kompetanser hun ser hos Mats. Mats fungerer fin- og grovmotorisk godt, selv om det tok lang tid før han kunne sykle. Hun tror det var mest fordi han ikke ville sykle, men heller løpe. Bitten forteller om Mats som mestrer løping og lek med dukkevogn-hjul ganger som barna bruker ute. Han er en kjemperask løper og holder på med det lenge om gangen. Bitten sier videre at de innimellom observerer at Mats leker i grupper med over fire barn. Janne sier at han ikke leker så godt inne. Ofte får han heller ikke være med de andre å leke, fordi han ødelegger. Janne har merket seg at det er en forskjell for Mats å være ute eller inne, og forteller om en situasjon der noen barn først bygde hytte inne på avdelingen, hvor Mats ikke fikk lov til å delta. Hytte-bygge-leken fortsatte ute og da fikk Mats lov til å være med: «*Så gikk vi ut og da lekte de så fint ute med hyttebygging, og da fikk han lov til å være med. Han er mye flinkere til å leke ute enn inne.*»

Oppsummerende forteller de ansatte at Mats har mange kompetanser på tross av utfordringene de opplever å ha i hverdagen med ham. Alt hva Mats gjør og sier, er nettopp det de ansatte skal kartlegge og vurdere inn i en sammenheng. Så langt forteller ikke Janne og de andre om

at de har snakket med foreldrene til Mats. Under intervjuet jeg hadde med Mats' foreldre, Nadia og Nils, forteller de om sønnens kompetanser og interesser.

Moren sier at Mats *«har mye energi og da må man ta hensyn til det.»* Nadia mener at Mats må *«klare å roe seg ned også.»* Hun og far ser at han klarer å følge rutiner og omstille seg ut fra det som skjer i hverdagen i økende grad, men at han trenger å bli forberedt på det som skal skje. Nils følger opp og sier at han opplever at Mats er en glad og positiv gutt fra morgen til kveld. Han sier: *«Det er sjelden at han er sint, eller sur og tverr.»* Det første Mats forteller til faren sin om morgenen er at han for eksempel ønsker seg en leke slik at familien kan leke sammen.

Nils forteller at Mats trenger en del hjelp i praktiske situasjoner hjemme. Foreldrene må hjelpe ham under rutinemessige gjøremål ved å gi ham korte og enkeltvise beskjeder om hva som forventes av ham fordi han avledes lett. Nils bekrefter at Mats *«flakser»* mye rundt under påkledning og får ikke kledd på seg alene. Han mener at Mats trenger oppfølging i slike situasjoner: *«Nei, andre praktiske ting som å ha på klær, vaske hender og det der. Da kreves det korte beskjeder og gjerne en til en med ham.»*

Foreldrene og de ansatte gir på en måte et felles inntrykk av Mats, selv om Nils og Nadia beskriver flere sider av ham og at han er blitt flinkere til å roe seg ned. Det kan tyde på at Mats er et barn som trenger en del støtte og veiledning, og at det ikke er lett å snakke med ham fordi han virker å ha helt andre planer enn de ansatte. Samtidig forblir det ubesvarte spørsmål knyttet til hvordan Mats kan forstås i samhandling med barn og i samhandling med ansatte. Beskrivelsene av ham tilsier at han gjør litt mye ut av seg og det kan ofte skape uro på avdelingen.

Mathilde forteller ingenting om hvordan Mats får beskjeder og om hvordan hun vet at han ikke forstår dem. Ut fra hva Nils og Nadia sier om behovet for korte beskjeder, kan det tenkes at det er for stor avstand mellom ham og ansatte i tillegg til at avdelingen er full av barn – og klær. Jeg fornemmet frustrasjon hos Mathilde da hun fortalte dette. Nils og Nadia vet at Mats trenger oppfølging under påkledning, at han *«har mye energi»*, men likevel stor interesse for stillesittende aktiviteter som han kan konsentrere seg om. En samtale mellom foreldrene og de ansatte ville gitt de ansatte et bedre utgangspunkt for diskusjonen på avdelingsmøtet.

Nils sier at barnehagen er opptatt av lekekompetanse, men at de ikke har tilrettelagt for at Mats kan bruke de sterke sidene sine. Han sier at Mats hevder seg når det gjelder talespråk, bokstaver og konsentrasjonsarbeid: «*Siden barnehagen ikke fokuserer på den type kunnskap eller kompetanse, men lekekompetanse, så har ikke dette blitt stimulert i barnehagen. Ikke i det hele tatt.*» Nils mener at lek er viktig, men at Mats kunne trenge andre oppgaver som krever konsentrasjon: «*Det er mye leking og jeg synes det er viktig, men når vi ser at han er så flink til konsentrasjonsarbeid, som er en del av ham, så mener jeg at det kunne vært stimulert.*»

Under Livsformsintervjuet jeg hadde med Mats, erfarte jeg en velformulerende og konsentrert gutt. Han satt i 45 minutter og fortalte om deler av hverdagen mens han laget fem tegninger. Mats forteller først fra når han og foreldrene er på vei til og inn i barnehagen. Mats sine tegninger har mange detaljer. Han er opptatt av familiens bil og tegner bilens logo. Han er opptatt av høyden på familiemedlemmene og sier at pappa er lengre enn mamma. Mats selv får øyne som blunker. Han tegner flere av rommene i barnehagen og forteller om «*oppe på loftet*» og «*bak i bygge-rommet*». Dukkerommet tegnes som «*et rektangel*». Mats inviterer meg inn i en fantasilek og spør hviskende om vi skal gå inn på loftet. Han forteller at der er det «*litt gamle saker og sånn, og her er nissen.*» Nissen gjemmer seg litt bak så vi ikke ser ham og må lete. Jeg får skjørt og Mats får bukse på tegningen. Mats later som at han er nissen før han fortsetter: «*Og nå skal vi gå et annet sted.*» Han forteller om barnehagens karneval og om utkleddingen til lillesøsteren som går på naboavdelingen. Hun er en kanin. Mats er ikke fornøyd med egen tegning og vil heller male en kanin, men fortsetter konsentrert samtalen og tegner selv om vi ikke har noen malesaker til rådighet.

Mats tegner og snakker om hva han har observert av ansiktsmimikk hos de voksne og et par andre barn. Mats navngir de voksne, tegner øyebryn og sier: «*Hun er liksom sint*», og tegner øyebryn som rette streker. En venn i barnehagen «*er litt sint*». En annen av de ansatte får buede øyebryn: «*Hun er blid*», kommenterer Mats. Han lar seg tilsynelatende ikke forstyrre av at jeg bruker «*litt strenge*», han bruker «*sint*». På spørsmål fra meg om hva som skjer når de ansatte er litt strenge, svarer Mats: «*Nå skal jeg tegne hva de sier.*» «*Hvordan skriver man: Jeg er så sinna*»? Han vil at jeg skal skrive bokstavene for ham. Mats orienterer og sier at «*jeg skjønner ikke løkkeskrift*» og ønsker store bokstaver. Jeg skriver bokstavene før Mats

selv skriver på egne tegninger. Han er opptatt av å skrive og samtalen avsluttes når han er ferdig med å skrive «*Ha det*» på siste tegning. Mats lot meg ta bilder av tegningene før han tok dem med seg hjem.

Under intervjuene med Nadia og Nils, spør jeg om Mats har vist dem tegningene. Nadia svarer bekræftende: «*Ja, vi fikk se tegningene, og vi tegnet og klippet og lagde ei bok ut av det. For det beskrev jo dagen hans egentlig. Han fortalte om hva han hadde tegnet.*» Nils kommenterer at Mats har tegnet blide og sinte øyenbryn på de ansatte som er på tegningen og mener det forteller noe mer om ham enn fysisk uro. Han sier: «*Det kan virke som om Mats bare leker og er veldig distre, men han får med seg mye følelsesmessig.*»

8.2.2 Observasjoner og erfaringer med Jakob

Trine forteller om Jakob at han har problemer med språket fordi han sier så lite. Hun opplever at han er fysisk urolig og strever med overganger mellom aktiviteter. Hun mener at foreldrene ikke lar Jakob snakke selv: «*Ja, men de lar jo ikke Jakob snakke.*» Randi minner de andre om at de har snakket med foreldrene og forteller at de ikke var enige med de ansatte om at han er urolig. Hun forfølger det Trine sier og løfter fram et mulig perspektiv om at foreldrene kan oppleve at det er skummelt at barnehageansatte er bekymret for sønnen, og at det kan være grunnen til at de ikke ønsker å ha avtalte samtaler med dem. Randi sier: «*Du Åse, snakket med foreldrene i høst. De ble ikke med på tankegangen din om at han er urolig. Vi bør snakke med dem igjen. Det er skummelt om det er noe med barnet ditt.*» De tre kollegene konkluderer med at de må snakke med foreldrene på nytt.

Åse mener de skal kommunisere med Jakob i daglige situasjoner og bruke utviklingsstøttende kommunikasjon. På møtet fortelles det mye om hva de ansatte vil gjøre framover: De vil gi Jakob nok tid til å svare når noen spør eller sier noe til ham og de vil sette ord på hva som skjer i samhandlingen og aktiviteter med ham. De vil benevne det Jakob gjør. Trine forteller at Jakob liker puslespill og foreslår at de skal være sammen med ham om det. De vil lese høyt for Jakob, de vil tulle med ord og de vil få ham med på å rime. De vil legge til rette for påkledning av yttertøy og være til stede sammen med ham fordi de mener det vil øke sannsynligheten for at disse situasjonene går bedre. De vil bekræfte og rose det Jakob gjør samtidig som de veileder ham. Åse foreslår at de også legger til rette for rollelek sammen med andre barn.

Det er nytt avdelingsmøte og styreren Amanda deltar fordi Åse og de andre to har en del bekymringer for Jakob og de utfordres i foreldresamarbeidet.

Trine forteller at hun har observert at Jakob ved noen anledninger har begynt å lage lyder og at han samtidig skjeler med øynene og rigger med overkroppen. At han rigger fram og tilbake med overkroppen observerer hun omtrent på samme tidspunkt hver dag, men henviser til Åse som har fortalt at hun har sett det samme da hun møtte Jakob på bussen for noen dager siden. Trine forteller videre om observasjonene sine der Jakob og barna hadde sittet i samlingsstund og sett på et barneprogram. For henne virket det som om han ikke fikk med seg noe av det som foregikk. Hun sier: *«Vi satt og så på programmet og fortalte litt. Da så jeg Jakob bakfra og hørte at han kom med lyder. Jeg flytter meg og ser at Jakob skjeler og ser rett og slett helt fjern ut.»* For Trine ser det *«ut som Jakob sovner.»* Hun sier også at det for henne, ser det *«ut som om Jakob er i en annen verden»*, og hun lurte på hva dette handler om. Trine er bekymret og undrer seg over flere faktorer ved utviklingen hans; om Jakob ikke mestrer det han er en del av, eller om han ikke får med seg det som skjer av helt andre grunner. Hun stiller spørsmål til seg selv: *«Hva er jeg mest bekymret for? Er det det at han ser ut som han er helt borte, eller er det at han ikke kan det vi holder på med?»* Trine sier at Jakob *«spør om noe på en annen måte enn andre barn»*, og det er *«denne fjernheten»* han viser, *«der han rigger for seg selv og ser ut som om han er i en annen verden.»*, som bekymrer henne mest.

Åse forteller at de ikke har snakket med foreldrene om at han rigger med kroppen og om at det virker som om han ikke får med seg det som skjer i samlingsstunden, kun om språket til Jakob fordi de i barnehagen sjeldent får et svar fra ham. Hun sier at foreldrene mener han bare er beskjeden. Åse blir stille en stund og det virker som om hun tenker høyet når hun fortsetter: *«Så sann sett så ... samtidig kan han mye nå som ikke hører inn under beskjedenheten lenger. Kanskje han er et barn som trenger lang tid på å bli trygg.»* Åse sier hun skal snakke med foreldrene igjen. Hun tar opp tråden fra Randi på et tidligere møte og tror at en slik samtale kan være sårt for foreldrene, fordi hun opplever at de bortforklarer det barnehagen tar opp. De hadde meldt forfall forrige samtale. Hun sier: *«Det er ikke det at jeg tror det blir en tåredryppende samtale, men det kan være sårt. De bortforklarte med beskjedenhet og de meldte forfall til samtale, så kan dette være litt sårbart.»*

Jeg fortolker Åse og kollegene å fortelle om særlig tre utfordringer. Den ene er samtaler med foreldrene om hva de er bekymret for. Den andre er at de virker å være opptatt av den generelle språkutviklingen fremfor den sosiale og emosjonelle utviklingen. En tredje utfordring er hva Randi og de andre beretter om rundt samtaler med Jakob. Det kan – etter min vurdering – virke som om at samtalene handler om hverdagslige temaer som for eksempel forekommer under måltider, uten at de snakker med ham om mulige vanskelige opplevelser eller temaer.

Åse, Trine og Randi virker – ut fra min forståelse av hva de sier – å være bekymret for situasjonen for Jakobs familie, ikke bare for Jakob, selv om de ikke sier dette tydelig og klart. De har mange observasjoner av Jakob og foreldrene, men virker å være tilbakeholdne overfor foreldrene, de virker tidvis å være irritert på dem og samtidig belyses at det kan foreligge sårbare temaer. Åse og de andre spesifiserer hvordan de vil kommunisere i samhandling med Jakob, noe som er helt i tråd med hva mange anbefaler (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Bae, 2004; Hafstad & Øvreide, 2016; Gamst, 2017). De legger dermed – etter min vurdering – opp til observasjoner hvor de vil være spesielt oppmerksomme på hvordan Jakob er i dialog med dem og andre barn. De dokumenterer hva de beslutter å gjøre for Jakob i en handlingsplan som gjelder for dem – og lager dermed mål for seg selv.

Trine deler observasjoner hun gjør av Jakob i samlingsstunder. At Jakob rugger med kroppen og virker å «*falle ut*» av situasjonen hvor han lager lyder, kan handle om risikofaktorer som kan bli alvorlig for ham om de vedvarer. Samtidig kan det – etter min vurdering – stilles spørsmål ved om Jakob kjeder seg i barnehagen. Bitten på avdelingen til Mats fortalte om en gutt som hun trodde kunne telle, men som hadde sittet og holdt på med noe annet. Både Bitten og Trine forteller fra samlingsstunder som gjennomføres på tradisjonelt vis, ifølge de ansatte, der det er pedagogen som har planlagt innholdet. I sammenheng med at barn skal ha innflytelse både på planleggingen av innholdet i og under gjennomføringer av aktiviteter i barnehagen, er det interessant hvilke spenninger enkelte forskere finner mellom det som er planlagt og barnas muligheter for deltakelse. Eide et al. (2012) finner i sin studie at barn blir sett og hørt, men holdes utenfor beslutningene som tas for gjennomføringen. Videre fant hun at barnas perspektiver bare trekkes inn hvis de er i samsvar med barnehagelærerens egne planer. Barna gis dermed ingen reell innflytelse ut fra sine erfaringer. Jansen et al. (2012) har undersøkt fagsamtaler ansatte har med barn i barnehager. De finner at barnas deltakelse i samlingsstunder begrenses seg når barnehagelæreren er mest opptatt av å formidle. Det blir derimot et større rom for barnas medvirkning om aktiviteten er et samarbeidprosjekt, som

igjen er avhengig av barnehagelærernes relasjonelle kompetanse. I barnehagen som en pedagogisk virksomhet, etterspør Jansen et al. (2012) nye didaktiske tilnæringer til både planlegging og gjennomføring.

Trine mener at foreldrene ikke lar Jakob snakke selv. Åse forteller at hun må forklare foreldrene at Jakob *«ikke er en baby lenger og at han kan klare mye mer selv nå.»* Åse sier at hun mener Jakob utvikler språket sitt mer og mer, og at han snakker mer nå enn tidligere. Hun forteller at de i barnehagen for eksempel kan ha en samtale med Jakob når de sitter ved bordet. Hun mener at språket ikke er så problematisk lenger og sier: *«Hadde jeg ramlet inn på avdelingen nå, så hadde ikke jeg tenkt at språket var så ugreit.»* De har høytlesing som et punkt på handlingsplanen og Trine sier at de ikke leser mye høyt for barna. «Randi foreslår å organisere høytlesing på en måte som kommer flere barn til gode. I tillegg sier hun at de kan be foreldrene om å lese høyt for Jakob. Trine kommenterer at dette skjer på skolen der lærere forventer at foreldrene leser høyt for barna hjemme. Trine avslutter med å si at de skal lese høyt for barna, men at det første som bør skje er å ta kontakt med moren til Jakob og fortelle at de i barnehagen *«lurer på ting og at vi ønsker å hjelpe ham.»*

Åse svarer at det kan være at foreldrene allerede leser høyt for ham, før hun blir sittende å tenke. Alle er stille en god stund før Åse fortsetter og sier hun vil ta opp med foreldrene det de har observert, at han *«falt ut»* under samlingsstunden, fordi det kan være et epileptisk anfall de ser. Åse sier: *«Ja, jeg har lyst til å nevne at det ser ut som om han faller ut innimellom. Jeg tenker jo på dette. Vi har sett dette før hos barn, som viser seg å ha epilepsi.»* Trine sier at Jakob registrerer navnet sitt med en gang når hun har observert at han *«faller ut»*. Åse kommenterer at de *«ikke skal stikke under en stol»* det de har observert. Hun vil at alle skal følge med på Jakob. Amanda kommenterer at det kan hende at det de observerer er bare slik Jakob er og ingenting alvorlig.

Under intervjuet med Jakobs mor forteller hun om utfordringene hun og mannen tenker at Jakob har. De ser at det kan være *«vanskelig i overganger»* mellom aktiviteter og at han går *«veldig inn i leken sin»*. Hun antar at dette kan by på problemer i barnehagen og trodde det var derfor de ansatte ønsket å være ekstra oppmerksomme på sønnen under studien. Hun og mannen forstod det slik at dette handlet om: *«samspillet mellom de voksne og barna i barnehagen.»* Ifølge moren har ikke barnehagen problematisert Jakobs fungering så mye

sammen med henne og faren. Hun og mannen har ikke de samme bekymringene som de ansatte, men er likevel glad for at Jakob blir fulgt opp. Hun sier: «*Det er ikke så mye informasjon jeg har fått, eller det er ikke problematisert så veldig. Det er bra at Jakob har fått hjelp, men vi hjemme har på en måte ikke sett at det er så alvorlig.*»

8.2.3 Å erkjenne signaler fra barn

I det som Trine, Randi og Åse beretter om Jakob og foreldrene, er det noen funn jeg mener er spesielt interessante fordi det kan angå Jakobs psykiske og fysiske helse, hans trivsel og mulighet for livsmestring. Barnas behov skal ivaretas «i samarbeid og forståelse med hjemmet», slik det står i formålsparagrafen i barnehageloven (2005). Å synliggjøre barnets, foreldres, og ansattes perspektiv er nødvendig fordi barns signaler og væremåter kan oppfattes forskjellig og ha flere mulige forklaringer. Jakobs signaler er relevant å se i sammenheng med både prosessuelle og strukturelle faktorer. Mangel på tid og personell er de mest framtrepende strukturelle faktorene blant de ansatte – slik jeg forstår hva de sier.

Når det gjelder prosessuelle faktorer – for eksempel kompetanse hos ansatte – kan en for smal kartlegging uten faglig perspektivering føre til spekulasjon mer enn faglige argumenter – slik jeg forstår Hauglis (2002) problematisering av prinsippet om barnets beste, jf. kapittel 4.2.1. I samme kapittel redegjør jeg for Francks (2014) og Ullas (2014) studier som omhandler blant annet profesjonelles individuelle oppfatning av hva som er en normal væremåte for barn. Som jeg skrev, forstår jeg Franck dithen at kartlegging kan føre til et for smalt syn på normalvariasjonen blant barn, og den tar ikke i tilstrekkelig grad hensyn til at barns unike tempo i utviklingen.

Hvor bred en kartlegging skal være må – etter min forståelse – begrunnes i takt med hva de ansatte observerer og vurderer. Uten begrunnelse for hva som skal kartlegges eller ikke, kan resultere i – ubegrunnede – antakelser om omsorgssvikt, men også være årsak til at barns vanskelige omsorgssituasjoner opprettholdes. I utredningen «*Svikt og svik*» (NOU 17: 12, s. 40) hevdes det at barn viser tegn og signaler som kan ha sammenheng med omsorgssvikt, men som ikke erkjennes. Hva som er signaler på svikt, kan variere fra barn til barn og er viktig å kartlegge nærmere. En tilsynelatende svikt i den daglige omsorgen trenger ikke nødvendigvis å være det. Et hovedpoeng i «*Svikt og svik*» er at barns signaler skal kartlegges eller undersøkes bredt nok til å kunne avklare hva disse handler om. Om barnehagen tar initiativ til å belyse barns signaler vil ikke bare være nødvendig for barnet og familien, men også for å

etablere en holdning om at fenomenet omsorgssvikt er en naturlig del ansatte og foreldre kan snakke om, og bryte ned en utbredt oppfatning av at det er tabubelagt. Det er flere bekymringstegn Jakob viser i lys av perspektiver om for dårlig omsorg. Foreldrenes beretninger om at Jakob går «*veldig inn i leken sin*», kan – mener jeg – fortolkes som et signal om at han har det emosjonelt vanskelig. Et spørsmål som kan stilles er om Jakob forsøker å passivisere seg fra samhandling med andre gjennom en gjennom individuell lek. Tilpasning gjennom en passivisering kan ifølge Thormann (2009, s. 148), en av flere andre, være en strategi for mange barn som ikke ønsker å meddele noe særlig fra hverdagen og erfaringene sine. Et annet signal fra Jakob er at han sier generelt lite, noe både foreldrene og barnehagen forteller. Foreldrene har en antakelse om at dette handler om interessen for lek, men det foregår i liten grad utveksling av mulige perspektiver og forståelser mellom dem og barnehagen. Barnehagen har ikke «*problematisert så veldig*», sier moren. Hun og faren oppfatter ikke observasjonene av Jakob som alvorlig, men har heller ikke innsikt i hva de ansatte observerer i barnehagen.

Når de ansatte observerer at Jakob rugger med kroppen og at det virker som at han «faller ut» kan det anses som ganske uvanlig. Thormann (2009) og (Killèn, 2021) hevder at slike observasjoner kan ha sammenheng med at barn har det vanskelig emosjonelt og at det derfor er grunn til å stille spørsmål ved omsorgssituasjonen, som et ledd i en bredere kartlegging eller undersøkelse. Åse påpeker spørsmål som bør stilles til fastlegen, fordi det som observeres kan handle om både somatiske og emosjonelle vansker. Mulig epilepsi er et tema legen kan finne ut av i samarbeid med foreldrene og spesialisttjenesten. Barnehagen kan komme med utfyllende observasjonsbeskrivelser og fortolkninger som er nyttig i en slik sammenheng.

Eksemplene fra avdelingsmøtene viser – slik jeg forstår det – på sett og vis at Jakob har vokst som på hver sin side sitter med spørsmål om sine utfordringer i møte med Jakob, og om hans fungering. Hva med Jakob selv? Situasjonsbeskrivelsene på avdelingsmøtene er kanskje typisk for avdelingen på grunn av mangel på tid til å delta med barna lenge nok. I tillegg kan det være utfordrende å snakke med noen som sier lite, slik Jakob gjør. Gamst (2017) hevder at hva vi tenker om barn, er grunnleggende dersom vi skal ivareta deres perspektiv i dialogen og samhandlingen med dem. Barn er fortolkende aktører og ser verden på sin måte. Emilson (2008) og Bae (2004) påpeker nødvendigheten av at pedagoger er emosjonelt nærværende og gir bekræftende og adekvat respons for at barna opplever seg

forstått. I denne sammenheng ville Jakob dratt nytte av at han anerkjennes som kompetent i sammenheng med hvordan han selv opplever å ha det.

Tematikken som er oppe på avdelingsmøter til Randi og kollegene hennes, kan være den samme som barnehagelærer Cornelia i den andre barnehagen snakket om: Alle barn har behov for å bli snakket med og at de ansatte forstår dem som avgrenset fra foreldrene. Cornelia snakker med foreldrene om hvordan de i barnehagen kan ivareta barnet om familien står i vanskelige situasjoner. For noen foreldre kan det oppleves som vanskelig å fortelle at de har utfordringer, eller «*skummelt*», slik Randi tror.

Barnehagen har som mandat å ha kjennskap til barnas helhetlige situasjon for å vurdere hvilken støtte de selv skal gi barnet, men de skal også vurdere om barnet kan ha behov for ytterligere hjelp fra andre tjenester. Jevnlige samtaler mellom foreldre og barnehagen med åpenhet om utfordringer som dukker opp er en del av både en universell og selektiv kartlegging for å belyse hva de trenger av hjelp og bli enige om en strategi som støtter både barna og foreldre om det skulle røyne på, slik Cornelia fortalte om.

På et nytt avdelingsmøte er det fortsatt temaer om Jakobs generelle fungering og kommunikasjon som diskuteres, men hans sosiale fungering får større oppmerksomhet. Temaene som diskuteres fram og tilbake handler også om observasjoner av foreldrene.

Åse sier at Jakob utvikler seg i flere sammenhenger, men at hun tror at Jakob «*bruker foreldrene sine for det de er verdt.*» Randi kommenterer at foreldrene fortsatt snakker mye på vegne av Jakob. Åse mener at han for eksempel vet at han skal være med på å rydde i barnehagen. Om Jakob sier til foreldrene at han ikke vil rydde, får han slippe. Trine tar opp temaet om «*grensesetting*». Hun sier at for henne virker det som om foreldrene mener at alt må være slik Jakob sier og ønsker at det skal være. Amanda sier hun har fortalt foreldrene at de i barnehagen tar ham på alvor, men at alle må være med å rydde. Trine tilføyer at hun opplever at disse foreldrene er annerledes enn andre foreldre og at dette ser vanskelig ut for dem. Hun sier det slik: «*Ja, de håndterer han annerledes enn hva andre foreldre gjør med sine barn, for å si det sånn. Det virker som det er vanskelig for dem det der.*»

Åse forteller at hun har snakket med foreldrene om Jakob generelt og hva slags behov de i barnehagen tenker at han har. Blant annet om grensesetting. Hun snakket med dem om at hun tror at Jakob vil at de skal snakke for seg, og at han ber foreldrene kjøre seg i vogn til

barnehagen i stedet for å gå. Hun sier det var en grei samtale hun hadde sist og foreldrene var enige i det hun foreslo.

Hun forteller videre at Jakob og foreldrene er en aktiv familie som er med på aktiviteter og opplever ting i helgene. Jakob får lov til å ta med seg barn hjem når han spør foreldrene om det. Trine formidler at hun tror måten hun og de andre kommuniserer med foreldrene har betydning. De har snakket med foreldrene om at det ikke er et spørsmål om Jakob vil i barnehagen. Trine sier hun har sagt til foreldrene at de ikke skal spørre Jakob når det gjelder noe som forventes at han skal gjøre. Trine har reagert på tonefallet til foreldrene og sier: «*Jeg tror det er foreldrene som har alle ønskene, ikke Jakob.*» Åse kommenterer at hun «*har Jakob i øyekroken og er rimelig sikker på å vite hvordan han har hatt det om dagen.*»

Åse kan fortolkes som at hun slår seg til ro med at hun kan observere direkte hvordan Jakob har det. Hun har ikke tatt opp med foreldrene at barnehagen er bekymret for Jakob.

I sammenheng med andre faktorer rundt Jakob, er det et ubesvart spørsmål for de ansatte om han er et barn som bryter med det vanlige – hva de vanligvis ser hos jevnaldrende barn. Barns humør og fungering varierer når de vanligvis har det greit, men slik er det også for dem som vanligvis eller ofte har det vanskelig. Avdelingsmøtene gjenspeiler på mange måter temaer i barnehagedebatten om et for ensidig søkelys på språk. Jakob kan snakke han, og Trine sier hun trenger konkret hjelp til hvordan hun kan hjelpe Jakob. Hun tror samarbeidet med foreldrene avhenger av måten de snakker med dem på og legger fram det de vil formidle til dem. Det kan være at Åse tenker på den psykiske helsen til Jakob, og hvordan omsorgssituasjonen er hjemme, da hun sa at hun har Jakob «*[...] i øyekroken og er rimelig sikker på å vite hvordan han har hatt det om dagen.*». Samtidig minner dette om – slik jeg oppfatter det – en vente-å-se holdning.

Åse bringer opp temaer som angår grad av trivsel, sosial fungering og støttende nettverk: Familien er med på aktiviteter og Jakob får besøk av andre barn hjemme. Det hadde vært interessant å spørre Åse om hun avveier om hun skal dele bekymringene barnehagen har når hun ser en positiv utvikling både hos foreldrene og Jakob. En mulig avveining kan ha vært at det ikke ville være hensiktsmessig å dele bekymringer med foreldrene fordi familien sannsynligvis har kommet seg gjennom en vanskelig periode, slik jeg forstår hva Åse sier. Samtaler om vanskelighetene etter at situasjonen har løst seg, kan føre til ny usikkerhet hos foreldrene, ettersom barnehagen ikke har tatt opp vanskelighetene før. På den andre siden er

slike signaler Jakob sender ut slike som utvalget bak «*Svikt og svik*» (NOU 17: 12), Gamst (2017) og Thormann (2009) understreker betydningen av å erkjenne og å snakke om, slik at det blir flere parter som belyser den aktuelle situasjonen for barna. Åpenhet mellom barnehagen og foreldrene om bekymringene kan også føre til større trygghet for foreldrene dersom de vet hva de ansatte tenker og hva de som familie kan få av støtte om de kommer i en liknende situasjon igjen.

Styrer Amanda spør de andre om hvordan Jakob tar kontakt med andre barn. Hun forteller at hun ser at Jakob leker med andre barn når hun er innom avdelingen. Hun spør videre om Jakob er en gutt som «*ikke går og spør andre om å leke*» og om «*hvilken strategi han har på å delta i leken?*» Åse svarer at han går bort til ei jente og sier hei til henne.

Trine mener at Jakob leker, men også at han samtidig virker betenkt. Han er ikke med i rollelek. Randi forteller at han ikke «*stopper foran de andre lenger, men går rett til bordet med klossene og kikker litt på de andre. Han går jo rett inn.*» Trine bringer inn at Jakob ikke spør de andre barna om å få være med. Randi tenker lenge før hun stiller spørsmål ved om de har vurdert at Jakob er bedre på sosial kompetanse enn han er. Åse mener hun synes han har bedre kompetanse nå enn tidligere, mens Trine mener han fungerer på samme måten nå som på tidspunktet de kartla ham med gap-skjemaet. Randi sier at dette er noe de må finne ut av.

Amanda foreslår at de skal dramatisere litt med barna: «*Bruk en kjent story og gå inn i den.*» Hverken Åse, Trine eller Randi sier noe til Amandas forslag. Åse forteller videre at hun mener at Jakob har fått en annen rolle i barnegruppa, fordi de andre barna oppsøker ham. Hun opplever at Jakob virker fornøyd hele tiden, men at han ofte sier at han ikke vil være sammen med de andre barna. Trine sier at «*Ja, han går jo glipp av mye om han får bestemme selv. Sist vi skulle på tur var han hjemme fordi han ikke er glad i å gå på tur.*» Randi sier hun tror at moren til Jakob ønsker at de i barnehagen skal finne på noe ekstra for ham. Åse høres irritert ut og sier: «*Jeg har snakket med mor om at vi kan ikke ha julekvelden hver dag i barnehagen. Det er noe med å være med i hverdagen også. Slik er det her.*» Randi sier hun mener at de i barnehagen må forsikre foreldrene om at Jakob leker hver dag. Hun sier: «*Han leker med andre barn. Selv om han sier at det er kjedelig i barnehagen, så ser ikke vi det når han leker.*»

Trine beskriver mange eksempler på at Jakob fortsatt bruker enstavelserord, eller bare ser på de andre barna. Hun sier videre at hun trenger mer kunnskap om hvordan hun kan hjelpe Jakob og at det blir konkret. Hun spør om det blir for mye om hun «*pusher ham litt.*» Randi

forteller om eksempler fra hverdagen der det kan se ut til at Jakob er en gutt som trenger noe tid før han svarer. Hun har merket seg at Trine spør om hun kan «*pushe ham litt*», og forteller at hun gjør nettopp det når han skal ha på seg klær og trenger hjelp. Hun «*... sier til Jakob at han ikke skal gå ut fordi han ikke har trukket dressen over skoa.*» Om ikke Jakob responderer «*... så sier jeg at han må be om hjelp. Da sitter han ganske lenge før han spør: «Randi, kan du hjelpe meg?» Og jeg svarer: «Ja!» Han gjør det jo, men jeg har presset han litt.*»»

I fokusgruppeintervjuet jeg hadde med Jakob og andre barn, snakket han om leken jeg tok bilder av på avdelingen. Han stopper å snakke med en gang et av de andre barna sier noe, men forteller også en god del. Underveis spør jeg for eksempel om hva barna gjør når de samarbeider. Jakob svarer: «*Vi trenger ikke si det til voksne hvis det plutselig er noen som vil leke med oss.*» Et annet barn sier at hun forteller det til de voksne når andre barn ikke vil leke med seg. På spørsmål fra meg til Jakob om han sier fra til voksne om han opplever det samme, svarer han nei. Han fortsetter og sier at det har begynt et nytt barn i barnehagen. Jenta som deltar i dialogen, forteller hva barnet heter og sier at det skal få bli med å leke. Jakob bryter inn og sier: «*Kanskje jeg kan ...*», han stopper og lager grimaser med ansiktet, gjør om stemmen sin, og fortsetter: «*Det er så rart å ha så kort hår.*» Jeg sier han er fin på håret og spør om han liker frisyren selv. Jakob smiler og svarer bekræftende, slutter å lage grimaser og snakker vanlig igjen.

Jakob tar også initiativet selv under intervjuet og nevner Lykketrollet han leker med på fotografiet. Andre barn har «*baby-blades-leker*» og Jakob sier at Lykketrollet er med i baby-blades-leken. På spørsmål fra meg om hvordan en baby-blades-lek foregår, forteller Jakob detaljert om den. Her gjelder det å få baby-bladsen først i mål, sanke poenger og vinne kampen. Jeg spør barna om de er på skolerommet i barnehagen noen ganger. Barna bekrefter det og Jakob forteller at «*Vi tegner med sånne (utydelig hva han sier,) men det er bare skolestartere som er her.*» Jakob er en av skolestarterne og jeg kommenterer at de skal begynne på skolen til høsten. Jakob forteller at han skal lære ting på skolen, male litt og leke ute i friminuttene. Han kan navnet på skolen, men vet ikke om det er noen fra barnehagen som han skal gå i klasse med. Jakob sier: «*Jeg vet jo ikke hvilken klasse jeg skal gå i selv.*» Jeg spør om han får vite det senere og han svarer: «*Ja. Og vi har fått to brev. Og så er to pluss to, det er fire.*»

Det kan – mener jeg – være at barn som sier at de kjeder seg, faktisk gjør det. Samtidig hevder blant andre Thormann (2009) at barn utvikler unike strategier for å mestre en vanskelig hjemmesituasjon. Slik jeg forstår Thormann, kan barn gi uttrykk for at de kjeder seg i barnehagen for å slippe å være der. Hensikten for barnet er å komme seg hjem for å sjekke forholdene de er bekymret for. En vesentlig del av barneperspektivet handler om flere mulige fortolkninger av bakgrunnen for at barn viser seg som de gjør, og alle utviklingsområdene er vesentlige. Hva barnet selv sier er nødvendig å få kjennskap til.

Hva Åse og kollegene sier, kan ses i lys av distinksjonen barneperspektiv og barnas perspektiv. Jakob er annerledes på sin unike måte. Å være annerledes handler om å være et individuelt subjekt med sine særegenheter, ulik fra alle andre. Å være annerledes kan også forstås som å avvike fra en gitt normoppfatning. Forståelsen av hva som er annerledes reflekterer hvilket faglig syn vi har. Pallas (2011) studie viser at ansatte i barnehager har mange forskjellige oppfatninger av barna. Hun viser til situasjoner hvor barnehagelærere, assistenter og spesialpedagogen snakker sammen. I samtalene skapes muligheter for variasjoner i forståelsen av barn, men det kan også oppstå en inkonsistens, slik Pallas hevder at skjer blant hennes informanter, fordi de samtidig mener at ingenting må avvike for tydelig og i altfor stor grad bryte med de regler barnehagene har skapt og vedtatt. Palla identifiserer en tendens til at barnehagenes dokumentasjonskultur anerkjennes som sannhetene om barna og at det kan utvikles en kultur som i realiteten gir begrensninger til at barna får være unike og annerledes. Et viktig aspekt ved mangelen på en reell mulighet til å være annerledes, er at personalet vurderer barna ut fra normative utviklingstrinn med begrenset spenn – slik jeg oppfatter faglitteraturen, for eksempel Lyngseth (2020) og Nielsen (2014). En vesentlig faktor bak at barn ikke får være annerledes er – etter mitt syn – at de ansatte går glipp av barnas egne erfaringer og innspill. Dette er i tråd med hva informantene mine forteller under de individuelle intervjuene – om å møte barn ut fra gamle vaner og rutiner.

8.2.4 Observasjoner og erfaringer med Frida

Bakgrunnen for at Åse, Trine og Randi vil kartlegge Frida er at de opplever henne som fysisk urolig, at hun har for lite lekekompetanse, at hun er tospråklig og snakker lite sammenlignet med andre barn på hennes alder.

Millie, moren til Frida, har vært mye til stede i barnehagen fordi det tok lengre tid for henne enn hva barnehagen vanligvis ser hos andre barn å bli trygg. Moren er opptatt av trygghet og

samspill, noe hun ba barnehagen om å vektlegge da Frida begynte i barnehagen. Millie sier Frida lenge foretrakk å leke med adskillig yngre barn og mener at de ansatte må følge med på Fridas utvikling. Hun forteller at Frida strever med den sosiale utviklingen og at språkutviklingen går sakte framover. Frida er seks og et halvt år og liker fortsatt å snakke «babyspråk». Millie tror dette har sammenheng med andre utviklingsområder og at «babyspråk» kan være tryggere for henne enn å forsøke å snakke norsk: *«Hun elsker å snakke babyspråk, og det tror jeg også har noe med det språklige, det sosiale, og tilknytningen å gjøre.»* Foreldrene tok kontakt med logoped som ga råd om at både foreldrene og ansatte i barnehagen snakker mye med Frida. Frida har begynt å sammenligne seg med andre barn og hun har hørt at andre barn har kommentert måten hun snakker på. Millie sier: *«Men samtidig er hun nå blitt opptatt av at hun ikke snakker så bra som de andre barna. Hun har fått noen kommentarer på det, men alt går framover, så absolutt.»* Om ikke Frida er så god i norsk enda, er hun desto dyktigere til å bruke kroppen sin. Millie hevder at den motoriske utviklingen til Frida er bedre enn hos jevnaldrende: *«Hun går på skøyter, på ski, hun hopper og tar salto. Fysisk mener jeg hun er langt over jevnaldrende.»*

Frida var med i det ene fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte. Hun deltok lite i dialogen sammenlignet med de andre barna og tullet ofte når de andre sa noe. Hun har fått med seg at det er viktig å huske på tingene sine, ikke miste noe, og at i barnehagen er det venner. Da temaet for barna er lek, forteller Frida at hun leker ute. Hun mangler en del ord i setningene sine, men klarer å formidle hva hun har på hjertet og hun tar også selv initiativ til å fortelle. Da dialogen i fokusgruppen utvikler seg til temaet om å tenke, spør Frida om hun skal fortelle om noe skummelt: Hun synes det er mørkt om natta og kan bli redd og må sove sammen med mamma og pappa.

Frida har, ifølge Åse og kollegene, utviklet seg i positiv retning siden hun begynte i barnehagen. Hun snakker mer og hun kan bruke språket for å oppnå noe hun ønsker. Trine sier: *«Hun bruker språket sitt og snakker med barna. Hun kommer og spør om hun kan få gå på den andre avdelingen og leke med et annet barn. Hun har skjønt at det er lurt å bruke språket sitt.»* På avdelingen mener de etter hvert at Frida for det meste fungerer som de andre barna. Åse sier at Frida: *«fungerer som normalt.»* Trine følger opp kollegaen sin og sier: *«Helt vanlig egentlig. Tar kontakt, snakker til andre.»* Som Millie fortalte, har andre barn kommentert Fridas språk. Dette har ikke Åse lagt merke til og sier: *«Det er ingen som har*

bemerket at hun har snakket dårlig og annerledes.» Trine har som Millie, observert at Frida viser mestring og sier: «*Hun er veldig kompetent. Plutselig kommer det. «Nå kan jeg bruke språket.»*» Trine og kollegaene har vært opptatt av å snakke med barna, og som Åse på sin humoristiske måte sier, har vi ulik responstid i dialog med andre. Åse forteller at hun bruker utviklingsfremmende kommunikasjon når hun snakker med Frida. Hun lar Frida få tid til å svare: «*Jeg venter til jeg får svar. Jeg gir meg ikke før jeg får svar. Noen ganger tar det lang tid.*» Åse tror Frida ønsker å bestemme mye selv og utfordrer hvor grensene går. Åse møter Fridas behov ved å gi henne tid og kos: «*Jeg tror hun prøver oss ut, men her må vi bruke tid. Hun vil helst bestemme selv. Hun prøver ut grenser hele tiden. Og så vil hun ha mye kos.*»» Både Trine og Åse sier at de samarbeider med foreldrene om de samme temaene, slik jeg forstår dem. Trine sier: «*Vi jobber med det samme, de hjemme og vi. Da går det enklere.*»

Jeg observerer Frida og to andre jenter på lekerommet i barnehagen. Frida står og ser på de to andre jentene. Alle tre har på seg rosa kjole. På lekerommet er det nå to småjenter som leker at de pynter seg og er damer. Begge gjør om stemmen sin når de snakker med hverandre, de tar stadig noen dansetrinn samtidig som de nynner på en sang. Frida observerer det som skjer. Hun flytter blikket fra jentene og over på meg. «*Jenta kjole*», sier Frida. Hun observerer jentene en liten stund før hun blir opptatt av kaffekopper som står på en av benkene. Åse befant seg i rommet ved siden av fortalte at det var fordi hun måtte ha oversikt over flest mulig barn samtidig.

Frida viser for det meste god utvikling, men trenger ifølge moren og de ansatte særlig støtte i sin språkutvikling og sosiale utvikling. Vartun (2020) hevder at språkutvikling skjer i samhandling med andre. I lys av hennes forskning er – etter min vurdering – observasjonen jeg hadde på lekerommet en anledning hvor observasjon under samhandling med barna er hensiktsmessig fordi ansatte samtidig kan gi barn støtten de trenger. Frida har egentlig lyst til å leke med to andre jenter, men forblir i en tilskuerposisjon. Frida drar ikke nytte av de andre jentenes kompetanser fordi hun har et begrenset ordforråd som kan hindre henne i å dra nytte av dem. Hun mangler kanskje lekekompetanser på samme nivå som jentene. Åse og kollegene hennes er fysisk tilgjengelige på avdelingen, men befinner seg utenfor lekerommet.

Ulvik (2019, s. 126) hevder at barn trenger kulturelle redskaper når de deltar i barnefellesskapet – barnas læring må stimuleres og de trenger utfordringer. Kulturelle

redskaper omhandler både materielle gjenstander og symbolske redskaper som språk, ideer og måter å forstå på, noe vi mennesker bruker når vi er i aktivitet og samhandler. Tråden fra hermeneutikken vises i det sosiokulturelle perspektivet der redskaper knyttes til begrepet om mediering. En medierende prosess skjer når «relasjonen mellom to forhold endres ved introduksjon av et tredje forhold» (Klitmøller & Hviid, 2017, s. 237). I lys av et sosiokulturelt perspektiv, ville både jentene og Åse kunne opptrådt som et støttende «stillas» for Frida i viktige lærings- og utviklingsprosesser slik Wood et al. (1976, s. 90) beskriver veiledningsfunksjonen andre med kompetanser en person mangler kan ha. Et eksempel på medierende prosesser for barn er for eksempel når Frida må introduseres for ord knyttet til det hun leker. Det er det samme som skjer når hun ser hva de andre gjør på ulike måter, hører ordene som brukes, og blir introdusert for ulike handlingsalternativer i situasjoner hun deltar. Barn trenger både ferdigheter og redskaper for å få innpass i barnegruppas lek, og utviklingen skjer i gjensidige prosesser som stadig blir mer komplekse. Frida er avhengig av et bevisst tilrettelagt språkmiljø der de ansatte for eksempel deltar, fortolker hennes behov og begrepsfester det som skjer.

Kartlegging i en slik sammenheng legger vekt på det individuelle barnet, men også på barnefellesskapet. I lys av det sosiokulturelle perspektivets syn på læring og utvikling, får de ansatte, når de deltar i slike situasjoner, anledning til å observere sammenhengen mellom barnas tenkning og verbale språk, det individuelle barnets nærmeste utviklingssone – det vil si avstanden mellom hva barnet kan gjøre på egenhånd og hva det klarer med hjelp fra en ansatt eller annet kompetent barn – og hva barnet har utviklet eller lært siden forrige aktivitet. De får ikke en eksakt kartlegging av enkeltkomponenter, men de kan gjøre seg opp en formening om hvilken retning barnets utvikling og læring har. Dette er en form for kartlegging som ifølge Gjems (2010) vektlegger å sammenligne barnet med det selv, i tillegg til å sammenligne barnet med andre innenfor gitte aldersgrupper.

8.3 Observasjon under samhandling med barna

Løpende kartlegging av barnas fungering omhandler både observasjoner der de ansatte har en tilskuerposisjon til barna og med observasjoner når de samhandler med dem. Fordelen med slike observasjoner er at de ansatte får kvalitativt bedre kjennskap til barnets behov for støtte underveis i den relasjonelle samhandlingen og til hva barnet trenger for å utføre den konkrete aktiviteten som pågår. I dette underkapittelet presenterer jeg utdrag fra diskusjoner som

belyser hvordan de ansatte samhandler med barna og planlegger å øke samhandlingen med dem.

8.3.1 Samhandling med Mats

Janne, Bitten og Fredrikke skal diskutere hva de skal rette oppmerksomheten mot i oppfølgingen av Mats. Janne virker ivrig og ønsker smågrupper der hun må være til stede hele tiden. Hun sier: *«Hvis jeg skal ha noe å si, vil jeg gjerne ha ei gruppe. For da har jeg muligheten til å være der ...»*. Janne forteller videre at hun vil bygge hytte inne på avdelingen med Mats og fire andre barn. Hun vil observere og hjelpe Mats. Hun sier: *«Se på hvordan det fungerer, hjelpe han i samspill, kanskje fire barn, se hvordan han fungerer, hvordan han snakker med dem og fungerer i lag med dem.»* Bitten er ikke enig i at Janne skal ha med Mats og fire andre barn. Hun mener det er altfor mange og at det er *«mye lettere å nå han»* i en mindre gruppe. Janne finner selv en løsning på utfordringer rundt påkledning og sier at en gruppe på tre har fungert før. Hun sier: *«Og vi prøvde jo det i påkledningen i fjor. Det funket jo greit, å ta han ut i gangen sammen med et par andre.»* Bitten er opptatt av å skape situasjoner der barn kan få ros og anerkjennelse og svarer Janne: *«for teknisk sett greier Mats å kle på seg, og når han mestrer og gjør ting bra, så får han jo mye ros.»* Bitten fortsetter og foreslår faste tidspunkter hvor Janne kan få med seg Mats og en gruppe barn for å bygge hytte. Janne bekrefter Bitten, men vil se om Mats vil bygge hytte eller gjøre noe annet for å følge det Mats selv vil leke med og utvikle leken derfra: *«Og så utvikle den leken han har startet, om det er hyttebygging, lego eller togbane er det samme.»* Fredrikke svarer Janne: *«vi må gjøre det naturlig.»*

Det er nytt avdelingsmøte og Bitten, Janne og Fredrikke forteller om allerede kjente situasjoner der Mats er urolig, ødelegger leken for andre og tisser på seg. Det er fortsatt kaos når han skal ha på seg klær. Dialogen som presenteres nå starter etter at møtet har vart en stund. Bitten sier at Mats samhandler, men at han er impulsiv. Hun beskriver hva som skjer når han skal ta på yttertøy der de voksne har lagt plaggene til rette. Mats beskrives av henne som å *«vimse rundt og plaggene kommer hulter til bulter på.»*

På dette møtet bringes erfaringer med foreldrene inn. Janne har sittet taus en stund og forteller at hun har snakket med moren til Mats om en samtale mellom ham og moren, hvor Mats var helt rolig. Janne mener at mor er inne på noe som får henne til å tenke på at i barnehagen er Mats i aktivitet hele tiden. Janne mener at de voksne må være mer til stede sammen med

Mats: «*Vi må trekke mer i trådene og være med han.*» Mathilde sier at de andre barna vil være sammen med Mats, men hun opplever det som «*fortvilende*» under påkledningen. Hun bekrefter Janne og sier: «*Men det er fortvilende. Vi må nesten delta med han. Være i rommet der han er når han skal kle på seg.*» Janne vil støtte Mats i hverdagen ved å «*legge klær i riktig rekkefølge, være rundt ham slik at han ikke kan løpe rundt.*» Mathilde har erfaring med arbeidsmåter der hun operasjonaliserer aktiviteter i konkrete handlinger for barna. Hun forteller at: «*[...] der måtte vi passe på at barna skulle gjøre ferdig en og en handling. Mats trenger litt slik og han trenger noen som veileder seg på det i små grupper.*» Dette er – slik jeg oppfatter det – det samme som Nils forteller at Mats trenger.

Mathilde kommer inn på noe annet som også er i nærheten av hva Nils sier: Mats trenger utfordringer. Hun forteller at hun tror Mats «*trenger å gjøre noe annet enn det han hele tiden gjør, for han er flink til å leke. Men kanskje han trenger utfordringer på noe annet.*» Mathilde er opptatt av om barna leker reelt med hverandre, stopper opp og tenker en stund, før hun fortsetter: «*Han er flink til å leke, men leker han sammen med andre eller leker han mest alene? Det er jeg usikker på.*» Janne og Fredrikke tror Mats leker mest ved siden av andre barn. Fredrikke beskriver at Mats får «*hopperiene sine*» hvor de andre barna ser på han uten å kommentere. Bitten sier hun antar at de andre barna er vant til at han hopper mye. Hun sier de voksne må veilede Mats og tror ikke han er moden nok til å ta beskjeder. Mats ber ikke om hjelp slik andre barn på samme alder gjør. Hun sier: «*Vi må være like ved han, han er ikke moden nok til å ta disse beskjedene om hva han skal gjøre, vi må veilede han. Andre kommer og sier fra at de trenger hjelp. Det gjør ikke Mats.*» Fredrikke ønsker å observere Mats i lekegrupper på avdelingen: «*Jeg kunne tenkt meg at vi arrangerer lekegrupper for å gjennomføre litt nærgranskning.*» Bitten tilføyer at hun ser at Mats mestrer mer og lar seg veilede mer i små grupper.

Bitten vil at de bruker språket mer bevisst: «*Det at vi blir flinke til å bruke språket underveis.*» Hun mener de må finne ut av hvem Mats kan være i gruppe med og Mathilde kommenterer at det er flere barn som trenger å lære å kle på seg. Bitten nevner barn som trenger hjelp som det kan være lurt at deltar i gruppen. Deretter nevner hun navn på barn som mestrer å ta på seg ytterklær og sier: «*NN er veldig god på det, det kan være lurt at hun er med.*» Det kan være hensiktsmessig at Mats er sammen med barn som har kompetansen slik at barna lærer av hverandre. Det er Bitten som korrigerer handlingsplanen og sier: «*Da skriver*

jeg deltakelse med jevnaldrende og eldre barn.» Videre diskuteres tidspunkter og situasjoner de kan velge mellom i hverdagen. Underveis i samtalen sier Janne at det er et annet barn som «*svever rundt*», det vil si at hun stadig kan forlate plassen sin under måltider. Janne mener at det ikke er bra hverken for jenta, Mats eller de andre, at denne jenta og Mats sitter sammen. Diskusjonen går deretter i retning av omrokkeringer av bordplasseringer, og at barna kan lage egne bordkort til sine nye plasser. Bitten kommenterer at de må passe på å fordele åtte treåringer rundt bordet.

Janne bringer tilbake temaet med overganger og mener at forutsigbarhet er et generelt behov barn har: «*Ja, at vi forbereder, at vi forteller det som skal skje. Det trenger alle barn det da.*» Bitten tenker på hvordan de skal strukturere seg på avdelingen i det hun skal skrive på handlingsplanen. Hun sier: «*Strukturere overganger skriver jeg rett og slett der.*» Bitten avslutter med å si at hun synes de har fått en konkret handlingsplan og de andre sier seg enig med henne.

Hva Bitten er inne på er – etter min fortolkning – at hun vil jobbe i retning av det Doverborg et al. (2015) etterspør mer av: Med ledet aktivitet tar ansatte ansvar for noe de vil at barna skal utvikle eller lære. Fredrikke og Janne vil være sammen med barna med ulike målsettinger. De er opptatt av å observere leken Mats interesserer seg for, støtte ham underveis og organisere dette med utgangspunkt i hva de vet at han mestrer. Dette er et viktig arbeid med tanke på å følge Mats sin utvikling og for å registrere hva han gjør, og for å få bred kunnskap som kan tas inn i fortolkningen av ham. Det pedagogiske arbeidet går i retning av å ta utgangspunkt i barnas premisser, slik Cornelia og Karianne i den andre barnehagen er opptatt av. Det minner om likeverdige, men asymmetriske relasjoner mellom barn og voksne. Det blir – slik jeg oppfatter hva Bitten og de andre sier – synlig at Mats får bedre plass i de ansattes barneperspektiv og at jevnlig samtaler og diskusjoner blant de ansatte skaper systematikk i kartleggingsarbeidet.

Slik jeg forstår hva de ansatte sier, går det lang tid før de ansatte snakker med foreldrene til Mats om hva de er opptatt av. På eget initiativ snakker Janne etter hvert med Nadia der de utveksler noen erfaringer med Mats hjemme og i barnehagen. Dette har – etter mitt syn – utvidet hennes forståelseshorisont. Hun kan utvide sin forståelse ytterligere gjennom å ta med seg mors erfaringer og innspill inn i samhandling med Mats. Janne vil gjerne ta utgangspunkt

i det Mats tar av initiativer i lek, og derfra støtte han i å utvikle leken. Hun har erfaringer fra at «*det alltid kommer noen barn til*». Slik jeg oppfatter Janne, vil hun systematisere observasjonsarbeidet sitt gjennom å delta sammen med Mats og andre barn. Hun konkretiserer at hun vil rette søkelyset mot lek og initiativer. Fredrikke vil også samhandle tettere med barna og vil observere på en mer systematisk og deltakende måte – slik jeg forstår hennes ønske om «*nærgranskning*». Janne og Fredrikke byr på et stillas for barna som gir dem innflytelse i hverdagen og aktiviteten som pågår. Fredrikke og Janne er på offensiven og mer refleksive. Det de snakker om er gjenkjennbare kjerneelementer innenfor et sosiokulturelt perspektiv, der kunnskap om barn innhentes midt i den praksisen som allerede finnes» (Taguchi, 2015, s. 11).

Blant mange andre, hevder Taguchi (2015), Doverborg et al. (2015), Emilson og Samuelsson (2012) og Samuelsson og Carlsson (2009) at pedagogisk dokumentasjon betyr – og forutsetter – slik jeg forstår dem – at pedagogene er til stede og justerer seg i samhandling med barna der målet er å gjøre det mulig for barna å skape mening for seg i det de deltar i. Det er i disse situasjonene praksisfortellingene oppstår. Fortellingene skapes dermed mens de pågår, og det tas med til diskusjoner blant de ansatte som pedagogisk dokumentasjon. Taguchi (2015) hevder at kjernebegreper i dette arbeidet er identitet, verdi og kommunikasjon, subjektivitet og intersubjektivitet – sentrale begreper innenfor et relasjonelt perspektiv. I sammenheng med kartleggingsarbeid, påpeker Nielsen (2014) hvor situasjonsbetinget barns kompetanser er, og viser med det at dokumentasjonsarbeidet forutsetter tilrettelegging og gjennomføring der kontekst og gjensidighetsprosesser mellom barn og voksne tas i betraktning.

8.3.2 Samhandling med Jakob

Jakob legger ofte puslespill og fungerer «*aldersadekvat*», forteller Randi – han korrigerer brikkene han plasserer på brettet og snakker samtidig. Åse tilføyer at Jakob bruker brillene sine og hun vurderer at han fungerer bra når han holder på med aktiviteter: «*Han forstår hva han skal gjøre og han finner løsninger.*»

Trine forteller at de gikk rett til samlingsstunden etter forrige avdelingsmøte. Hun observerer at Jakob snakker sammen med andre barn, spør, svarer og forteller. Hun sier: «*Her har vi sittet og lurt på om han klarer. Han visste alt han skulle gjøre.*» Åse forforteller at hun har snakket med Jakobs mor som sier at hun opplever at sønnen har det bra med seg selv om

dagen. Han virker mer og er mer aktiv. Jakob tuller med ting og har humor: «*Vi så at han turte å være med de eldste barna på Lucia-feiringen i går.*»

Trine sier at de har vært opptatt av hva Jakob spør om. Randi forteller at hun har observert at Jakob får med seg mer av det som skjer enn andre barn gjør, selv om han har stått og sett på de andre. Trine fortsetter og sier at de sannsynligvis ikke har kunnskaper om alt Jakob kan. De vet at han snakker, og hun har begynt å tenke på at «*han kanskje har kunnet ting før også han, det er bare det at han ikke har snakket noe særlig.*» Trine mener de hverken har snakket mer eller mindre med Jakob nå, men hun sier det er «*rart*», det vil si annerledes, for henne å spørre ham om noe. Trine sier hun forsøker å fortolke Jakob og samtidig være selvkritisk. Hun stiller spørsmål ved om hun og kollegene har opptrådt på en måte som ikke har gitt mening for Jakob. Hun sier: «*Kanskje han synes det var meningsløst om alt vi spurte om fordi vi lurte på om han kunne snakke?*»

Alle på avdelingen har hele tiden reagert på at foreldrene ikke lar Jakob snakke selv. Åse forteller at Jakobs far ble irritert på sønnen tidligere, fordi Jakob svarte at han ikke husket hva han hadde gjort i weekenden da hun spurte om det da de kom til barnehagen om morgenen. Far sier til Jakob at «*jo, det husker du.*» Jakob fortalte motvillig, slik Åse forsto situasjonen.

Åse og kollegene vil fortsatt rette oppmerksomheten mot å kommunisere med Jakob. Amanda snakker om hvordan de snakker med ham og sier på en spørrende måte til alle: «*Hvordan skal man snakke med ham?*» Hun legger trykk på «*med*». Randi spør de andre om de skal starte samtaler med Jakob når han tar initiativ. Trine kommenterer at hun ikke mener «*... å svartmale, men det handler om at vi må ta oss tid til dette.*» Hun mener de må være bevisste og sier at hun tror dette handler om å ha med seg «*tankene i det daglige*», og at hun og kollegene stadig holder spå med det de alltid har gjort, og sier de er – i likhet med hva barnehagelærer Gina sa – «*gammeldagse*». Åse avslutter møtet og sier hun ser ingen grunn til å endre strategien om å være i dialog med Jakob fordi den øker bevisstheten deres både på hva Jakob og de selv gjør, men hun vil at alle tre skal ha et «*sterkere fokus på hva vi mener er viktig akkurat nå.*»

Min fortolkning av Trine er at hennes begrep «*gammeldagse*» handler om vaner og rutiner, slik også Gina i den andre barnehagen brukte begrepet. Alle informantene legger vekt på anerkjennende kommunikasjon og samhandling med barna, men at det er noe de samtidig trenger økt kompetanse på. De ønsker å gi barna støtte på et tidligere tidspunkt enn de

vanligvis gjør. Barnehagelærer Cornelia utmerker seg på mange måter. Hennes forståelse av tidlig intervensjon er å være oppmerksom på mange sider ved barnas utvikling samtidig. At det bare er Cornelia, er påfallende.

Randi spør kollegene sine om de skal snakke med Jakob når han tar initiativ. I kapittel 6.2.5 drøftet jeg at barn trenger voksne som tar initiativ overfor dem. Jeg refererte der til Doverborg et al. (2015) som hevder at barnehagepedagogene kan oppleves som passive fordi de i altfor stor grad er opptatt av å vente på barns initiativ. Mitt inntrykk, ut fra diskusjonene på avdelingsmøtene, er at de ansatte mener de vet for lite om Jakob. Spørsmålet om hvorfor Jakob snakker lite sammenliknet med andre barn forblir ubesvart. Er det fordi han er usikker, eller kanskje fordi han er vant til at foreldrene snakker for ham? Jakob er i så fall et barn som er avhengig av at voksne tar initiativ. Randi sine initiativer overfor Jakob og andre barn som en del av kartleggingen, vil gi henne og kollegene innsikt i barnas subjektive verden og deres individuelle behov.

8.4 Daglig kommunikasjon med barn

Det følgende utdraget fra en samtale mellom Åse, Trine og Randi belyser hvordan de deler erfaringer fra dialogen de har med Jakob. Åse sier: *«Jeg føler at det går an å være i dialog med ham. For nå får jeg et svar, vi kan snakke om et tema, og han snakker i samlingsstunden.»* Randi forteller at hun snakker mest med Jakob om morgenen. Om Jakob selv tar initiativer til å snakke med de ansatte, forteller Trine på en spørrende måte: *«Jeg tenker. Hva sier han? Hva forteller han? Hva har han gjort?»*, sier Trine. Åse forteller at Jakob sier til henne at *«vi har vært på slalåm.»* Trine kommenterer at han ofte sier at han har vært på slalåm og ber Randi og Åse tenke over om det er det samme temaet Jakob stadig gjentar. Åse sier at hun tror familien går en del på ski. Trine orienterer de andre om at hun vet det er en gang familien var på en skitur der det hadde skjedd mye, men for Jakob var dette en slalåmtur. Trine observerer at han tar initiativ til å snakke om annet enn slalåmturer også: *«Men, han tar initiativ til å snakke om andre ting noen ganger ved matbordet.»*

På et tidligere møte spurte Amanda om de andre visste hvordan Jakob tar kontakt og spør nå om Jakob forsøker å få med seg andre barn til å leke. Randi svarer: *«Ute kanskje.»* Åse sier at *«han leker jo og sitter der.»* Trine svarer at *«det er det han gjør mest.»* Åse sier på en spørrende måte at *«han har jo sam-lek med Truls og Erik»*, før hun tenker en stund og fortsetter: *«og med andre ... kanskje særlig Inger og Erik.»* Trine mener at Jakob ikke er et

barn som oftest går bort til andre barn og spør om å leke, men sier også at «... jeg vil jo si at han inviterer.» Hun mener det er vanlig at Jakob setter seg med noe han liker, for eksempel med legoklosser, og at andre barn oppsøker ham. Trine sier hun oppfatter at andre barn liker å være sammen med Jakob og hun tror det er fordi han er flink. Trine tror at Jakob overlater til de andre barna å komme til ham i stedet: «... han spør ikke andre han.» Randi sier hun er usikker, men også «... jeg har hørt at han har spurt noen tror jeg.» Trine sier at de ikke hører stemmen til Jakob i særlig grad. Åse forteller at Jakob er aktiv og svarer, om det er hun som tar initiativet og spør ham om de skal gjøre noe sammen. Trine fortsetter og sier «Ja, da svarer han, men han tar ingen initiativ selv.»

Trine og kollegene er opptatt av hvordan Jakob kommuniserer med andre og de observerer ham – slik jeg forstår dem – fra utsiden. Hun og kollegene meddeler lite om sine egne erfaringer når de er sammen med Jakob og vil kommunisere med ham på en anerkjennende måte. Det kan være at de snakker mer med barna uten å tydeligere tematisere konkrete samtaler med dem i den hensikt å få tak i barnas perspektiver generelt på møtene sine, slik jeg mener barnehagelærer Anne i den private barnehagen gjør, og ønsker å tilrettelegge mer for, når hun etterspør nok tid til smågrupper med barn, der målet først og fremst er samtalen.

I det følgende vil jeg drøfte uro hos barn og noen konsekvenser av at de ansatte ikke snakker med barna ut over en daglig kommunikasjon.

8.4.1 Fortolkning av barn og situasjoner

På avdelingsmøtene rettes oppmerksomheten mot kartlegging av barn som trenger ekstra støtte, og hvordan de ansatte tar hensyn til barnets perspektiv. Barnas væremåter kan ofte oppleves som problematiske av voksne, slik beretningene om Mats og Jakob viser. Hva voksne observerer, kan avvike både fra samfunnets normer og den lokale normen. Forstår vi ikke barnets fungering best mulig opptil hvordan det selv opplever å ha det, står vi i fare for å krenke deres integritet.

Bårdstus (2018) studie viser at aktive og urolige barn har en tendens til å bli sosialt dyktige og at de senere har høy selvdisciplin og gjennomføringsevne. Hun hevder at barna har behov for å bruke energien sin i stedet for å bli korrigert av voksne til rolig samhandling og aktivitet. Barn

som voksne betrakter som vanskelige fordi de har sosiale tilpasningsvansker og humørsvingninger, får ifølge Bårdstu ofte mest kjeft og korreksjoner, men trenger mest av alle barn varme, ro, omsorg og positiv respons. Bårdstus forskning er interessant i sammenheng med Pallas (2011) forskning om begrensningene som finnes for at barn i barnehage skal få være annerledes. I lys av Pallas forskning kan det Bitten og medarbeiderne hennes forteller om fortolkes som et ønske om å søke en dypere forståelse av hva de observerer hos Mats. Heggvold (2012, s. 88) argumenterer for at barn som viser en opposisjon mot det barnehagen tilbyr, ofte patologiseres og diagnostiseres med utgangspunkt i det det uttrykker. Gamst (2017) påpeker fenomenologiens relevans når det gjelder å ta barn på alvor. For å avgjøre hva som er barnets beste, vil det være helt nødvendig å snakke med barn som Mats og Jakob for å finne ut hva som ligger bak fenomener vi sanser og ser. Er Mats utrygg, eller har han mye energi? Eller handler dette om noe annet? At fenomenologien er relevant for å søke etter forståelse av hva som ligger bak det vi observerer hos et menneske, kan sies med hva Mathiesen (2008) skriver om fenomenologiens hovedanliggende:

Sammenfattende kan vi si at fenomenologiens hovedanliggende er å finne fenomeners egentlige vesen og karakter. Premissen er at det vi i utgangspunktet sanser, er fenomenet slik det framtrer for oss. Men det som framtrer for oss, sier oss ikke hva fenomenet *er*. Hypotesen er at det som umiddelbart *vises*, *skjuler* det fenomenet *er*. (Mathiesen, 2008, s. 130)

Mathiesen (2008, s. 102) påpeker to spørsmål som filosofen og pedagogen Herman Nohl (1879 – 1960) stilte da han kritiserte datidens oppdragelse: Er det barnet som lager problemer? Eller ser vi barnet som har et problem? Spørsmålene er relevante i min studie. Barns væremåter og signaler de gir, kan ikke forstås fullt ut før vi har kartlagt hva de er uttrykk for. Samtaler med barn – for eksempel med Jakob – der hensikten er å finne ut av hva som formidles gjennom signaler og væremåter, reduserer de ansattes mulige feiltolkninger. Hovedpoenget er at de ansatte må bli i stand til å forklare hva for eksempel Mats og Jakob gjør, basert på en forståelse av dem som ligger mest mulig nær guttenes opplevelser. Mathisen sier det på denne måten:

Problematferd viser seg for oss, men skjuler hva det er uttrykk for. Tilsvarende vil kroppslige plager som barnet har, kunne være et symptom på opplevelser i barnets liv. Den eksistensielle analysen av barnets livsverden og levde liv vil kunne bringe oss til en forståelse av fenomenet. (Mathiesen, 2008, s. 130)

At problemadferd kan skjule et fenomen, fordrer et fleksibelt barneperspektiv. Det er et vesentlig poeng å inkludere det individuelle subjektive barnets forståelse. Dette impliserer at barnets beste også bør være et dynamisk og fleksibelt prinsipp. Klem og Hagtvatn (2018, s. 19) og Sandberg (2016, s. 10) mener det. Eriksen (2020) konkluderer i sin studie *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster*, blant annet med at prinsippet om barnets beste bør være vagt og uklart – hun anser det som en styrke ved prinsippet – fordi det gis og skal inngå i et handlingsrom for diskusjoner og fortolkninger, men også handlinger fra de ansattes side. Eriksen skriver: «Det er nødvendig med stadig tilbakevendende dialoger om innholdet i barnets beste, noe blant annet barnehagens personale må bidra til» (2020, s. 131). Synet på barn som subjekter, deres rett til demokratisk deltakelse, inkludering og fellesskap er viktige fenomener i barnekonvensjonen og i barnehagelovgivningen i Norge. Eriksen hevder at prinsippet om barnets beste både har en individuell og kollektiv orientering og at det etter hennes mening er et pedagogisk grunnsyn som skal vise seg i alt av barnehagens innhold (Eriksen, 2020, s. 132). I kartleggingssammenheng vil det bety de ansattes arbeidsmåter og vurderingsformer.

Karin Alnervik (2013) studie ved Reggio Emilia instituttet i Sverige, viser at pedagogene som deltok i studien begynte å tenke mer i retning av barnets perspektiv om de i utgangspunktet tenkte at barn har en viss kompetanse. Ifølge Emilson (2008) og Bae (2004) må pedagogene vise interesse for og ta hensyn til barnets perspektiv i dialogene med dem før de blir reelt deltakende. Pedagogene må være emosjonelt nærværende og gi bekræftelse og adekvat respons i en åpen dialog med barna for å øke sannsynligheten for at barna opplever seg forstått. Samtidig er det nødvendig å definere et innhold i en individuell barnesamtale, for eksempel ved bruk av Gamst sin dialogiske samtalemetode (DCM), dersom barnehagen har en vag eller tydelig kjennskap til vanskelige temaer som skal undersøkes og avdekkes (Gamst, 2017, s. 21 og 44).

De ansatte forteller om daglig kommunikasjon uten at de planlegger separate barnesamtaler, slik Gamst hevder, er nødvendig når det knytter seg bekymringer til et barn, som for eksempel bekymringene for Jakob. En barnesamtale i denne sammenhengen forutsetter planlegging av hvor samtalen skal finne sted, hvem som skal gjennomføre den sammen med Jakob, hvordan samtalen skal gjennomføres og hvilke temaer de ansatte ønsker å få kunnskaper om. Slik jeg vurderer hva Åse og medarbeiderne sier, kunne en samtale om hverdagen i barnehagen være et utgangspunkt for flere samtaler med Jakob. Å gjennomføre en åpen samtale om hverdagen kan være viktig for å etablere en relasjon knyttet til individuelle samtaler om spesifikke temaer. De ansatte får kunnskaper de kan bringe med seg for å danne seg et bilde av hvordan Jakob har det, og de kan gradvis nærme seg vanskelige temaer ut fra hva han sier og hvordan de fortolker det. Trine har i løpet av diskusjonene spurt seg om hun og kollegene har opptrådt på en måte som ikke ga mening for Jakob. Jakob sa han kjedet seg i barnehagen, uten at noen spurte han om hva det handlet om. Han kan, i lys av perspektiver om barn i risiko, for eksempel Thormann (2009) og Borge (2008), være et barn med mulige risikofaktorer i omgivelsene fordi familien i perioder ser ut til å ha det utfordrende, han deltar utenfor barnefellesskapet og han virker til tider trist og sier lite. Samtidig er han en gutt som har individuelle kvaliteter som sannsynligvis virker beskyttende. Assistent Randi og kollegene hennes beretter at de får kunnskap om Jakob gjennom observasjonene sine og – slik jeg forstår dem – gir disse et grunnlag for en mer systematisk og utdypende kartlegging, uten at jeg klarer å identifisere at det faktisk skjer. Jakob som en aktør blir – slik jeg forstår informantene – alt i alt litt usynlig, på tross av alle observasjonene av og diskusjonene om ham.

Barnehagelærer Åse og kollegene på begge avdelingene observerer mye og har en kvalitativ tilnærming til barna. Rammeplan for barnehagen legger føringer for at all planlegging, vurdering og dokumentasjonsarbeid skal skje i en prosess med barna innenfor et etisk perspektiv. Alt Åse og de andre forteller om, står i sammenheng med å gi barn omsorg – oppgaven alle informantene vektlegger mest. Det handler derfor også om hvordan de gis anledning til å bruke sin etiske og epistemiske dømmekraft. Å være etisk kan ifølge Tholin (2011, s. 68) handle om omsorgsfulle handlinger fra pedagogenes side, og for Mats, Frida og Jakob kan det styrke de følelsesmessige båndene og tilknytningen til de ansatte på avdelingen. Etisk dømmekraft er en del av de ansattes epistemiske skjønn, og skal være en del av barnehager som lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Etisk

dømmekraft er også noe barna skal utvikle i tiden de går i barnehagen (s. 10, 21, 45, 55). Omsorgsfulle etiske handlinger, krever at de ansatte kartlegger og observerer barna, og samtidig kartlegger sin egen kompetanse i å kunne støtte dem, og slik utvide sin egen og barnas horisont. Taguchi (2015, s. 30) påpeker nødvendigheten av å kombinere nærhet og distanse i den daglige praksisen som deltaker og tilskuer – for å bruke Skjervheims (2005) velkjente begreper. For å kunne utvide sin horisont er det nødvendig at de ansatte deltar med barna i aktiviteter og i konkrete samtaler, men også at de inntar en tilskuerposisjon for å skape distansen de trenger for å kunne beskrive, analysere og evaluere det som foregår.

Ut fra mine egne funn, tidligere forskning og relativt nye kunnskapsoversikter, ser det ut til å være lite samsvar mellom krav barnehagen er gitt og hva som er praktisk mulig å få til i en kompleks barnehagehverdag. Det kan – etter min vurdering – virke som om myndighetene ikke kjenner hverdagen i barnehagen godt nok og at barnehagens mandat utvides i takt med den samfunnsmessige satsningen på barn og innfrielsen av barns rettigheter i barnekonvensjonen (2003). Taguchi (2015) viser til gapet som ofte oppstår mellom myndighetenes og ekspertenes føringer og anbefalinger, og dem som skal realisere føringene i praksis.

8.5 Samarbeid mellom foreldre og barnehagen

Foreldrene til Mats, Nils og Nadia, sier at Mats trenger en del støtte i samhandlingen med andre barn, og støtte til å få med seg hva andre sier. *«Det er de sosiale relasjonene, å lytte til andre»*, sier Nils. Han ler og forteller at han og kona *«... erfarer jo at Mats ikke hører etter noen ganger, ... og det å kommunisere med andre barn.»* Mats har både hjemme og i barnehagen alltid i perioder vært interessert i legoklosser, eller å bygge med annet materiale. Nadia sier: *«Nå er han tilbake til bygging med lego og han går fullstendig opp i dette konseptet.»* Foreldrene sier at de har en resurssterk gutt, og snakker mye sammen om at han blir oppslukt i aktiviteten han holder på med: Nils sier: *«Vi bruker uforholdsmessig mye tid på å få kontakt med ham når han holder på med noe han er interessert i.»*

Mats vil, ifølge Nadia, gjerne at de andre barna skal gjøre det han vil. Hun fortolker Mats som fortvilet i samspill med andre barn i noen situasjoner og sier: *«Han vil gjerne at de andre skal delta med seg på hans premisser. De andre tolker ham og går. Mats dro et annet barn i genseren fordi han ble så fortvilet over at det ikke ville bli med ham.»* Nadia forteller at hun mener det er viktig at Mats klarer å være i et gjensidig forhold til barn slik at de opprettholder

ønsket om å leke med han: *«Det er viktig at Mats ikke gjør seg selv mindre attraktiv, fordi han vil at alle skal leke på hans måte. At han har antenner, at han leser andres ønsker.»* Nils sier de ikke har ikke fått informasjon fra barnehagen om at de der vurderer noe som negativt for Mats når det gjelder samspill og sier: *«Vi får ikke negative tilbakemelding om dette fra barnehagen.»*

Slik jeg forstår samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene til Mats, stiller de ansatte flere spørsmål rundt fungeringen til Mats seg imellom, mens Nadia og Nils sier at de snakker mye sammen om hvor mye de skal bekymre seg for sønnen. Foreldrene henviser til samtaler med Bitten, men – slik jeg forstår dem – handler ikke samtalen om å søke dybde- og breddekunnskap om Mats.

På et nytt avdelingsmøte på naboavdelingen forteller Åse at de har prioritert å snakke med Jakob når det har vært naturlig. De ser at Jakob utvikler seg merkbart, men sier lite om hva de har snakket med ham om. Åse sier følgende: *«Det har vært nyttig i den forstand at alle har vært oppmerksomme på hva vi skal gjøre i større grad enn det vi var før. Vi har satt av tid å snakke med Jakob der det faller naturlig inn.»*

På dette avdelingsmøtet snakker Trine og kollegene om Jakob og familien. De tre kollegene snakker oftere med foreldrene om morgenen eller ettermiddagen enn de gjorde tidligere. Alle er ivrige og forteller at det går så bra med både Jakob og foreldrene. Om de nå oppfatter at Jakob vil at foreldrene skal snakke for ham, eller at han ikke vil delta i for eksempel rydding, hører de at foreldrene motiverer og roser ham.

Trine sier hun vet at familien ofte er sammen med andre, noe de ikke var før. Åse tilføyer at hun tror det har noe med *«psyken»* å gjøre. Hun forteller videre at hun for litt siden snakket med foreldrene der de fortalte at *«de tror at det kanskje er andre foreldre som tror at Jakob er spinnvill hele tida, fordi det er det de ser i garderoben.»* Åse sier at hun har gitt foreldrene råd om at det kan være lurt at de går igjen litt raskere om morgenen, fordi de andre foreldrene legger merke til *«hvordan Jakob driver på hele tiden. Kanskje det er derfor han aldri blir bedt med hjem til andre.»* Trine forteller at Jakob fikk bli med ei jente hjem forleden. Hun tror at andre foreldre har oppfattet at moren ikke virket frisk i en periode. Nå er Jakob stabilt blidere og i bedre humør, sier Randi. *«Og han får lov til å være med på overnattinger i*

barnehagen», fortsetter Åse. Jakob var «storforføyd» på overnattingsturen i barnehagen, forteller Trine.

Avdelingen har hatt en ekstra ressurs, Marianne, noen dager i uka i en periode. Marianne er assistent og fast vikar for hele barnehagen. Marianne deltar ikke på avdelingsmøter, men Trine sier at Marianne forteller om det hun observerer og gjør inne på avdelingen. Trine sier hun fortolker Marianne dithen at hun forstår hvordan de andre opplever situasjonen og sier det slik: *«Marianne ser jo det vi snakker om, og hun er mye flinkere til å si det. Og hun har snakket med mor helt direkte og har sagt fra mange ganger.»* Trine sier hun har oppfattet at Marianne erfarte at moren ikke ville snakke med henne i starten, men hadde etter hvert satt seg ned for å snakke med Marianne. Moren snakket med alle de ansatte på avdelingen i forbindelse med at Jakob overnattet i barnehagen, og nå setter moren seg stadig ned for å snakke med dem. Trine sier at *«Jakob er jo rå-god til ting.»* Alle de tre forteller historier fra hverdagen i barnehagen der Jakob snakker mindre enn barn flest, men er blid, ler mye og at han liker å sitte med aktiviteter. Han snakker sammen med andre barn og leker fint. Åse sier at Jakob både kommenterer overfor andre barn når han hører de forteller, og at han kan ta initiativ til å fortelle selv: *««Jakob fortalte at de hadde vært på biblioteket. Han tar sjelden initiativ til å si hvor han har vært. Men når de andre barna forteller så kan han også si «at der har han vært også.»»*

Trine vil over på temaet om overganger mellom aktiviteter og gjøremål. Hun spør: *«Kan vi snakke om det nå?»* *«Ja, for det har ikke jeg tenkt noe over i løpet av de siste ukene.»* Åse mener kollegene på avdelingen har fått til det de har villet og sier: *«Nei, men jeg tror vi har blitt ganske flinke til å si fra hva som skal skje også. Jakob har nok noen dager som det er litt som før, men ...»*. Trine mener at dette ser de hos andre barn også: *«Ja, det er nå ikke bare han, og så er det flest dager som det går bra.»* Hun mener også at de på avdelingen har klart å være oppmerksomme på det Jakob klarer, noe de har de formidlet til moren: *«Og så er vi fokuserte på hva han kan da. Og det har vi også sagt mye om til moren.»*

Åse forteller videre at det for henne virker som om foreldrene snakker mer med Jakob og at de fortsatt er med på aktiviteter i fritiden. Hun sier at Jakob fortsatt kan være litt urolig og det virker for henne som om han kan bli stresset. Åse mener at det er sannsynlig at Jakob kan vise seg urolig og stresset innimellom framover også. Trine har fortalt på dette møtet at moren kan ha det psykisk vanskelig og at Jakob kan virke både urolig og stresset. Jeg sier at mange tror

at barn for eksempel har ADHD, men så er de bare aktive som barn. Trine ler og sier: «*Å være veldig aktiv i bygging, er det et syndrom eller?*» Jeg sier videre at foreldre som sliter psykisk kan innebære en rekke risikofaktor for barn. Det er slitsomt for hele familien. Åse, Trine og Randi bekrefter dette og Åse forteller avslutningsvis fra hva hun sier til moren til Jakob, noe som jeg fortolker som en anerkjennelse og støtte fra henne som pedagog: «*Men nå har de snakket med oss og de hører på hva vi sier. Det hjelper at de har litt tid for seg selv. Og det har jeg sagt til dem at er viktig at de har.*»

Trine forteller at hun vurderer at Jakob har hatt et større utviklingspotensial enn det hun og kollegaene har tilrettelagt for: «*Hvis vi hadde laget enda en handlingsplan for ham, da hadde vi kommet enda lenger. Jakob hadde kommet enda lenger.*» Hun tenker at de i barnehagen kan jobbe målrettet og systematisk med barna uten en skriftlig handlingsplan, men det er nettopp det at de skriver hun legger vekt på, fordi hun oppfatter handlingsplanen som en kontrakt: «*Vi kan gjøre det uten handlingsplan, men det er dette med at vi skriver ned. Faktisk blir dette en kontrakt for oss selv. Dette gjelder Frida også, men særlig Jakob.*» Trine sier videre at kartlegging og observasjon kan handle om voksnes vilje til å se: «*[...] Og så tror jeg kanskje det er noe med å ville se, og ikke ville se. Det er lettvis ikke å ville se.*» Trine beskriver Jakob som et «*sjeldent barn*» og har litt dårlig samvittighet: «*Dette har jeg litt dårlig samvittighet for. For Jakob, vet du, Jakob har så mye. Sjeldent å se slike barn som Jakob.*»

I det følgende vil jeg drøfte noen momenter knyttet til samarbeid mellom barnehagen og foreldre.

8.5.1 Symmetriske eller asymmetriske relasjoner

Slik jeg forstår de ansatte, har de etter hvert utviklet et bedre utgangspunkt for å samarbeide med foreldrene for å redusere belastningene for Jakob når de vurderer at han virker «*stresset*» igjen. En av risikofaktorene for Jakob kan være at han står i fare for å bli marginalisert i betydningen av å stå utenfor barnefellesskapet han kanskje aldri er helt trygg på. Barna bygger det sosiale nettverket sitt på mange arenaer og i ulike kontekster, men barnehagen anses som en av de viktigste. Marginalisering har sammenheng med trivsel og psykisk helse, og deltakelse i barnefellesskapet anses som en beskyttende faktor, slik blant andre Borge (2008) hevder. I rammeplanen står det: «*Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles*

gjennom sosialt samspill» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 22). Det har vært utfordrende for Åse og kollegene hennes å finne ut av hvordan Jakob og de andre barna har det sammen, hva som skjer blant barna og hva som blir gitt av signaler mellom dem. Barnehagen tilrettelegger for overnattinger der barna er sammen om noe mer enn de vanligvis er på dagtid i barnehagen. I et perspektiv om sosiale nettverks betydning i barns liv, tar både foreldrene til Jakob, de ansatte, og foreldre til andre barn, initiativ til aktivitet som inneholder mange elementer som kan virke utviklende for barnas sosiale utvikling og deltakelse. Enda tettere dialoger og samhandling med barna og foreldrene i barnehagehverdagen vil sannsynligvis – slik jeg vurderer det – utnytte potensialet for tettere kontakt mellom barna utenfor barnehagen, og med det styrke det sosiale nettverket som et sikkerhetsnett for barn.

Foreldres rett til medvirkning er hjemlet i barnehageloven (2005) §§ 1 og 4. En mulig fortolkning av den bedrede kvaliteten på samarbeidet med foreldrene til Jakob er at moren etter hvert opplever seg mer som en likeverdig part sammen med de ansatte. Om familier har det vanskelig i perioder, kan det være at de opplever relasjonen til de ansatte asymmetrisk, lite likeverdig og ikke gjensidig. Børhaug et al. (2018, s. 174) hevder at «Begrepet foreldresamarbeid antyder et ønske om at det er likeverd og gjensidighet mellom partene». Samme forskergruppe hevder også at både barn og foreldre er «brukere» av barnehagen og at: «Relasjonen til brukerne kan være en samarbeidsrelasjon eller en asymmetrisk maktrelasjon.» (s. 2 i sammendraget). Slik jeg forstår hva Trine sier om kollegaen sin – vikaren Marianne – gir hun seg ikke i forsøk på kontakt med Jakobs mor, og hun bryter barrieren avdelingen har for å snakke med henne.

Jeg redegjorde for etiske sider ved kartleggingsarbeid knyttet til feilkilder i kapittel 3.3. Den skjeve maktfordelingen som ligger i en asymmetrisk relasjon, kan være et hinder for å anerkjenne den individuelle virkelighetsforståelsen. Gadamer (2010, s. 339) påpeker nødvendigheten av å være bevisst på at vår egen horisont og virkningshistorie alltid er til stede og preger oss. Det som opptrer i en asymmetrisk relasjon, framstår og oppfattes som den hele «sannheten». Dette har betydning for bevisstheten om at relasjoner mellom barn og voksne alltid er asymmetriske, og derfor en skjev maktfordeling. Relasjonen mellom foreldre og ansatte kan også være preget av asymmetri, der det foreligger en skjev maktfordeling mellom foreldre som er bekymret for barnet sitt, og ansatte som i varierende grad begrunner behovet for å kartlegge barnets fungering og behov.

Jeg nevnte i kapittel 6.3.6 at Børhaug et al. (2018) finner at foreldrene kan bli usikre i rollen sin, og de hevder at økt oppmerksomhet på læring i barnehagen og høyere grad av «vitenskapeliggjøring av oppdragelsen», er faktorer som kan gjøre foreldre usikre (2018, s. 173). Foreldrenes opplevelse av en asymmetrisk relasjon kan – etter min vurdering – også oppstå med bakgrunn i hva foreldrene jeg har intervjuet sier: det varierer hvorvidt og hvordan kartlegging orienteres om og begrunnes faglig, og det varierer hva den enkelte pedagog er opptatt av. To av foreldrene hevder at de får beskjed om: «[...] at alt ordner seg [...]» Et annet eksempel er at personalet er «[...] rimelig sikker på å vite hvordan han har hatt det om dagen.» og virker å være fortrolige med å vurdere ut fra observasjon. Informantene sier noe om at de ansatte deler noen vurderinger av barna med foreldre, men at de ikke deler bekymringer på en tydelig måte. I et samarbeid om kartlegging kan slike relasjoner føre til en viss risiko for at foreldre vegrer seg for å for å snakke med de ansatte om sine bekymringer. Dette får sannsynligvis konsekvenser for validitets- og reliabilitetsvurderinger fordi relasjonen kan hindre åpenhet om og en felles forståelse av barnets – og familiens – fungering og behov. Dette er et tema som berører hva Børhaug et al. (2018, s. 256) finner om mangel på kunnskap om hvordan foreldrenes synspunkter inkluderes i pedagogenes vurderinger og utvikling av barnehagen.

8.6 De ansattes kartlegging av seg selv

Bitten sier at det er vanskelig å utføre det de har diskutert seg fram til på avdelingsmøtene og at de kommer tilbake til gamle vaner og rutiner, uten å ta med seg hvordan de skal komme i dialog med barna på en mer utviklingsfremmende måte. På handlingsplanen sin har de beskrevet at de som pedagoger skal observere seg selv og hverandre. Bitten sier at de «*har for liten selvtillit som fagpersoner, vi får ikke begynt med det vi skal.*» Fredrikke peker på en annen faktor og sier at hverdagen «*er preget av et tidspress.*» Bitten møter ikke Fredrikke på tidsfaktoren denne gangen, men opprettholder oppmerksomheten mot den pedagogiske praksisen og at alle kan få mer kunnskap gjennom å lære av hverandre. Fredrikke bekrefter Bitten og henviser til utprøvingen av gap-kartleggingen, hvor den enkelte ansatte skulle vurdere egen kompetanse opp mot barnas behov for støtte. Hun erfarte noe nytt med skjemaene og sier: «*Vi så jo det i starten, med verktøyet, det var en helt ny vinkling.*» Fredrikke sier at hun ikke er noe god på å gi seg selv vurdering, og at hun «*i hvert fall ikke er vant til det.*» Bitten belyser vurderinger av seg selv i et metaperspektiv og kommenterer at

«Man må gjennom det man er god på før man skårer på et skjema.» Fredrikke bekrefter Bitten og sier at hun må tenke om seg selv at hun har kunnskaper og mestrer. Samtidig mener hun også at hun trenger mer kompetanse. Hun sier «Jeg tenker at dette kan jeg faktisk litt om, og at dette får jeg til. På andre spørsmål, nei dette får jeg ikke til. Og tenke over hva du da gjør er viktig. Å få mer kompetanse på det.»

Jeg fortolker Bitten som å ta hensyn til grunnleggende kunnskap om hva man til enhver tid vurderer når man kartlegger og vurderer barn, og at mye av kartleggingen som foregår er kontekststøttet. Gjems (2010) understreker at det de voksne under kartlegging av barn egentlig måler – eller vurderer – er sin egen fortolkning av barnet. Om de profesjonelle ikke anser seg som kompetente, kan det – slik jeg vurderer det – ha betydning for vurderingene de gjør av barna, hvilket i sin tur kan få betydning for hvilken kvalitet relasjonen har mellom dem og barna, og mellom dem og foreldre.

Assistentene Fredrikke og Janne er i en prosess der de vil lære mer utviklingsfremmende kommunikasjon av Bitten, og reflekterer rundt hennes samspill med Mats. Fredrikke sier at hun «legger merke til Bitten, jeg har lyst til å lære av henne. Hun tar seg tid, kobler ut de andre og snakker med Mats. Hun tar på ham og vi ser at Mats ofte velger Bitten.» Janne sier: «Jeg føler at du Bitten bruker mer tid. Jeg har ikke tenkt på det før nå, men du er så tålmodig. Det er verre med oss som mener det skal gå så fort da.» Fredrikke følger opp og svarer Janne at de er like når det gjelder å være utålmodige. Hun sier: «Jeg har både sagt det og tenkt det for meg selv, se på veilederen din og lær av Bitten om hvordan hun kommuniserer med barna. Det der er gull verdt Bitten.»

Janne ler samtidig som hun sier at de må «kopiere Bitten», slik de har snakket om flere ganger tidligere: «Ja, for eksempel å kopiere Bitten. Det tok vi med på handlingsplanen.» Fredrikke støtter Janne og sier at hun opplever det som trygt at de tør å forsøke det kolleger gjør. Hun kommenterer at det kan høres litt rart ut å tørre å kopiere, og sier: «[...] jeg har lyst til å gjøre det Bitten gjør.» Bitten avslutter sekvensen og sier at de må tørre å prøve det andre er gode på fordi det «gagner for eksempel Mats.» Videre sier hun at alt av hva de ansatte kan av kommunikasjon med barn, kan bevisstgjøres og brukes i samspillet med ham.

Bitten er opptatt av at strukturen de har muligvis ikke er den beste for Mats. En av mine observasjoner på avdelingen viser hvordan rutiner kommer i veien for Mats – slik jeg forstår ham – og hvordan Bitten velger å la Mats legge premissen: Mats sitter alene ved bordet og tegner. Det er tid for å gå ut og mange barn løper ut i garderoben. Bitten sier: «*Mats, nå må du komme. Vi skal ut.*» Mats slår knyttneven i bordet og sier: «*Jeg blir så sinna.*» Bitten ser overrasket ut og sier: «*Oi, du kan gjerne sitte.*» Etter noen minutter kommer Bitten bort til Mats og spør hvorfor han er så sinna. Mats svarer: «*Alltid skal vi gjøre noe annet når jeg sitter og tegner.*» «*Så fint at du sier fra*», svarer Bitten. Mats gjør seg ferdig med tegningen sin før han går ut i garderoben.

Pedagogene på avdelingen til Mats har besluttet å utvikle videre det de allerede kan en del om, å være i intersubjektive, romslige og anerkjennende samspill med barna.

Etter min vurdering er situasjonen med Mats og Bitten et eksempel på intersubjektiv samhandling der barnets stemme legges som premiss. Eksempelet gir kunnskap om en alternativ årsak til at han – og andre barn – strever med overganger mellom ulike aktiviteter. Mats trives med konsentrasjonsoppgaver, han er opptatt av detaljer og vil bli ferdig med det han holder på med før neste aktivitet. Å bli avbrutt før man er ferdig kan føre til trøblete «overganger» for en fire-fem-åring.

Fredrikke forteller at hun vil ha resultater: «*Jeg begynner å bli litt sugen på resultater.*» Bitten har snakket en del om at de ikke helt tror på egen kompetanse og temaet dukker opp på nytt. Janne stiller et spørsmål: «*Er det ikke slik vi er da?*» Fredrikke kjenner seg igjen, men erfarer også at hun og kollegene mestrer. Hun sier: «*Ja vi tror det ikke er bra nok, men «yes» vi ser at dette har vi fått til.*»

Bitten sier at det for hennes del er vanskelig å vurdere seg selv. Hun knytter slike vurderinger til hva slags selvbylde hun har: «*Det er vanskelig å svare på spørsmål om seg selv, på hva en er god på selv. Jeg tror det har litt med eget selvbylde å gjøre.*»

Janne forteller at hun har observert både seg selv og de andre. De har hatt anledning til å være mer til stede i situasjoner der Mats er siden forrige avdelingsmøte. Fredrikke observerer at hun selv er blitt flinkere til å forstå bedre hva Mats kan trenge i overganger mellom gjøremål og veileder han på et tidligere tidspunkt enn før.

De tre kollegaene sier de erfarer at Mats utvikler seg og de observerer at de ikke «maser» på ham i like stor grad. Fredrikke mener at Mats merker dette: «*Han må jo merke det han også, at det ikke blir det konstante maset.*» Hun sier: «*Ja, når de andre ser at vi ikke maser på han, det gjør jo noe med holdningene våre overfor han, og det ser vel de andre barna.*»

Janne tar utgangspunkt i et etisk perspektiv når hun vurderer eget og kollegers «mas» på barn og hevder at dette handler om deres holdninger, noe hun antar at andre barn legger merke til.

Fredrikke forteller at de gjør ting annerledes enn før, og at jevnlig evalueringer øker oppmerksomheten deres: «*Ja, og i dag gjør vi noe annet. Og ja, en kjapp gjennomgang av det vi driver med, det er veldig bevisstgjørende for oss.*» Bitten hevder at arbeidet er prosessuelt og Fredrikke sier at det tar tid før man ser at noe virker: «*Ja, men du må gi det tid for å se at det virker.*» Bitten sier: «*Det er kommet i en prosess ved at vi her på avdelingen har funnet noe med Mats som fører til at jeg har sett på han som mer normal enn tidligere. Dette fysiske med Mats er så synlig.*» Fredrikke hevder at deres beskrivelser og forståelse av Mats kan handle om hvordan de fortolker ham. Hun sier: «*Jeg tror dette har noe med hvordan vi leser Mats å gjøre.*» Janne sier seg enig, og bringer inn sine erfaringer med å bruke konkrete verktøy når hun observerer barna. Hun forteller at hun ble utfordret da hun brukte gap-skjemaene noen ganger fordi hun manglet kunnskaper om barn og kunnskaper om seg selv i relasjon til barnet: «*Du skal svare på spørsmål rundt barn du har kjent i tre år, og så kan du ikke svare. Det fortjener egentlig alle barn at vi klarer.*»

Bitten hevder at de ofte har tatt med seg tidligere erfaringer med Mats og snakker gjentakende om disse: «*Vi tenker og snakker ofte på hvordan det har vært.*» Fredrikke konkretiserer ytterligere: «*Vi har ei historie på ham.*» Fredrikke fortsetter og forteller hvordan Bitten og Janne snakket mer negativt enn positivt om Mats da hun var nyansatt på avdelingen. Hun sier: «*Det var slik han ble introdusert for meg når jeg begynte her. Det kom kanskje mest fram det negative mer enn det positive.*»

Å opprettholde oppmerksomhet på hva de ansatte skal gjøre er bevisstgjørende, mener Janne. Hun hevder som Fredrikke at hun og kollegene har vært mer til stede i situasjoner slik de har skrevet i handlingsplanen. Hun sier: «*Og det at vi har fulgt handlingsplanen. Det med å dele*

opp når vi kler på, være der hvor Mats er, sitte ved siden av han ved bordet. Slike ting har bevisstgjort oss mer.» Dette bekrefter Bitten. Janne bringer inn at de ser forskjell på barna om de organiserer barna i smågrupper eller ikke. Det er i de mindre gruppene det ser ut til å bli enklere for barna å gjennomføre det de skal. Hun sier: *«Det er helt tydelig dette med små grupper har hjulpet veldig.»* Bitten kommenterer at de er avhengige av nok ansatte om de vil organisere barna i grupper slik de ønsker. De mangler ansatte, og barna har behov for at ansatte er til stede. Hun sier: *«Vi må understreke at det er mangel på folk innimellom. Da får vi ikke delt opp.»* Fredrikke sier seg enig med Bitten at de ikke får tatt i bruk egen kompetanse til å komme seg videre og at tiden og kapasiteten er for knapp. Fredrikke avslutter: *«Alle de faktorene som gjør at det ser ut til at vi ikke har kompetanse.»*

Samtalene mellom Bitten og medarbeiderne er både kartleggende og kompetanseutviklende – slik jeg forstår innholdet i dem. Francks (2014) og Ullas (2014) forskning er interessant i den sammenheng. I sine studier snakket begge snakket med barnehagelærere som var kritiske til kartleggingsverktøy og til å bruke begrepet «normal». Janne nevner at gap-skjemaene var til hjelp fordi hun ble utfordret på fagkunnskap. Janne, Bitten og Fredrikke viser – slik jeg forstår dem – et vendepunkt fra å vurdere barna ut fra sine individuelle praksisteorier til å bli enige om hva de skal rette oppmerksomheten sin mot. Haugli (2002) hevder at profesjonelles vurderinger av barn kan foregå innenfor et kontinuum av spekulasjon og høy grad av faglige argumenter og skjønn. Bitten og kollegene utvikler sitt strukturelle og epistemiske skjønn og beveger seg mot faglige argumenter i diskusjonene sine. Bitten vil ta utgangspunkt i den kompetansen Mats viser, og for henne er det en motivasjon i seg selv. Jeg fortolker Bitten som at hun vil gi Mats større innflytelse på egen hverdag. Det er bred enighet innen forskningen at graden av barns reelle deltakelse i dialoger øker avhengig av hvilken interesse for barns perspektiver og kompetanser voksne viser, slik blant andre Emilson (2008) hevder. Bitten vil at alle skal være bevisste på Mats sine sterke sider og at de skal bruke planen og strategien de har laget.

Jeg vender tilbake til Bittens beretning om da Mats satt og tegnet da barna skulle ut. Bitten viser en anerkjennende væremåte ved å respektere Mats for det han holder på med og hans uttrykte ønske om å gjøre seg ferdig før han skal ut til nye aktiviteter. Hun anerkjenner Mats når han blir sint og for at han ga uttrykk for det. Bitten finner – slik jeg forstår det – fram til Mats sin mening i det han holder på med. Likeledes anerkjenner hun kollegene ved å la de

finne sin mening i hverdagen og ta utgangspunkt i sine erfaringer for å utvide avdelingens «faglige horisont».

Fredrikke og Janne ønsker å arbeide kunnskapsbasert når de vil lære av Bitten. Å bruke egne erfaringer krever at de reflekterer. Metakommunikasjon er sentralt i utviklingen av profesjonalitet: Kan det jeg har erfart anvendes nå? Kan mine erfaringer ha en viss gyldighet nå? Dette er spørsmål som ikke bare kan stilles på avdelingsmøter, men av den enkelte i samhandling med andre. De tre kollegene vil snakke sammen mellom avdelingsmøtene, noen minutter hver dag eller ukentlig om hvordan de holder oppmerksomheten mot det de har bestemt. Det er en form for metakommunikasjon. De aktiverer sin mening eller viten når Janne sier at hun «føler at du Bitten bruker mer tid» og når Fredrikke sier «det der er gull verdt». De aktiverer noe i sine egne erfaringer og praksisteori som fører til at de etter hvert syntetiserer praksiserfaringene sine på en annen måte – de blir mer observante og motivasjonen til å lære nytt øker.

Slik handler dette både om enkelkretslæring – alle kan forbedre egen praksisutførelse sammen med barna, dobbelkretslæring – de stiller kritiske spørsmål til variabler som påvirker muligheten de har for den utøvende praksisen i hverdagen, og deutro-læring – de vet hvordan de best lærer, slik jeg redegjorde for i kapittel 4.6.2.

8.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst tre av forskningsspørsmålene: Hvordan kartlegging og vurdering av barna inngår når de ansatte diskuterer på avdelingsmøtene sine, hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet sitt og hvordan de ansatte og foreldrene samarbeider om kartleggingen.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan kartlegging og vurdering av barna inngår når de ansatte diskuterer på avdelingsmøtene sine, finner jeg at de som oftest foretar usystematiske og uplanlagte observasjoner av barna. Systematikken i observasjonsarbeidet økes imidlertid noe når de har flere diskusjoner på avdelingsmøtene. Jeg finner også at observasjonsoppgaver som de ønsker å utføre, i større grad foregår som observasjoner i samhandling med barna etter hvert som de ansatte diskuterer og reflekterer mer med hverandre. De ansatte mangler likevel ofte tid til å systematisere sine observasjoner, legge en plan for hva de vil kartlegge og å følge opp planen de har utarbeidet.

Et av de overordnede temaene for informantene på avdelingsmøtene har vært å vurdere sin egen kompetanse i større grad enn de har gjort før. Jeg finner at informantenes kartlegging av seg selv handler om å snakke om det de gjør, observere seg selv ute i avdelingen, diskutere endringer som er nødvendig i den utøvende praksisen og om å evaluere hvordan det har gått. Dette er prosessuelle faktorer som er avhengig av strukturelle faktorer: De ansattes kompetanse ser ut til å øke med hensiktsmessige rammebetingelser, spesielt i form av å dele barna inn i små grupper og å delta mer sammen med individuelle barn.

Jeg belyser videre forskningsspørsmålet om hvordan personalet tar hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet sitt. Det finnes lite forskning på hvordan observasjon, kartlegging, dokumentasjon og vurdering brukes i barnehage (Børhaug et al., 2018, s. 255) – følgelig også lite forskning på hvordan barnehagepersonell tar hensyn til barnets perspektiv i dette arbeidet. Jeg finner i min studie at de ansatte kommuniserer mye med barna i det daglige under aktiviteter og gjøremål, der observasjoner av hva barna sier og gjør bringes inn til diskusjon. Jeg finner imidlertid ikke at de planlegger og gjennomfører barnesamtaler med definerte formål om å få kunnskap om barnets perspektiv knyttet til bekymringer for barnas trivsel, psykiske helse og omsorgssituasjon.

Det tredje forskningsspørsmålet jeg har belyst i dette kapittelet omhandler samarbeidet mellom foreldre og barnehagen. Det foreligger ifølge Børhaug et al. en del forskning om samarbeid mellom foreldre og ansatte i barnehager på et generelt nivå, men det er lite kunnskap om ««[...] hva som kjennetegner foreldresamarbeid på individnivå og hvordan «utveksling» av observasjoner og vurderinger i samarbeidsrelasjonen til foreldrene slik rammeplanen forplikter til foregår»» (2018, s. 180). I min studie finner jeg lite konkret samarbeid om definerte kartleggingsoppgaver. Det foregår noe utveksling om barnas fungering på morgenen og om ettermiddagen, men ingen planlagte samtaler om hva de ansatte stiller spørsmål ved, eller om bekymringer de har.

Jeg finner at foreldrene opplever at det varierer hvorvidt og hvordan kartlegging orienteres om og begrunnes faglig, og det varierer hva den enkelte pedagog er opptatt av. Et annet funn som kan ha betydning for samarbeidet mellom barnehagen og foreldre, er at de ansatte ofte nedvurderer sin egen kompetanse – unødvendig mye slik jeg vurderer det – og mangler tid til sine primære oppgaver.

Kapittel 9 Sammenfatning av funn

Formålet med avhandlingen er å forstå hvordan kartlegging inngår i de ansattes praksis og om de tar hensyn til barnas perspektiver. Jeg har stilt disse forskningsspørsmålene:

1. Hva er de ansatte opptatte av i sine beskrivelser av sin pedagogiske praksis?
2. Hvordan inngår kartlegging i de ansattes praksisbeskrivelser?
3. Hva legger assistenter og barnehagelærere vekt på i sin bruk av kartleggingsverktøy?
4. Hvordan inngår kartlegging og vurdering av barna når de ansatte diskuterer på avdelingsmøtene sine?
5. Hvordan tar personalet hensyn til barnets perspektiv i kartleggingsarbeidet?
6. Hvordan samarbeider de ansatte og foreldrene om kartleggingen?

Barnehagen har mange sosialpolitiske formål, er et sentralt familie- og integreringspolitisk tiltak og er en viktig beskyttende arena der risikofaktorer skal oppdages tidlig. Hver barnehage kan løse samfunnsmandatet med sin egen lokale variant, men innenfor rammeplanens føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Jf. kapittel to bygger det pedagogiske innholdet på en nordisk barnehagemodell som legger vekt på lek, omsorg, danning og læring, og en helhetlig utvikling for barna (barnehageloven, 2005, § 1). Områdene skal ses i sammenheng med hverandre, og ivareta barnas behov i alle daglige aktiviteter. Barnehagen skal ha oppmerksomhet på barnas helhetlige utvikling og barnehagen som læringsarena. Sammenhengen mellom barnehage og skole er synliggjort i rammeplanens sju fagområder.

Barnehager skal ta hensyn til barnets beste i alt som omhandler barna og gi dem tidlig hjelp innenfor et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Barna skal trives, sikres mestringsopplevelser og være godt forberedt når de begynner på skolen. Barnehagen skal bidra til å oppdage mistriksel, krenkelser, alvorlig omsorgssvikt, vold og overgrep.

Barnehager skal planmessig og rutinemessig kartlegge, vurdere og dokumentere områder som har betydning for barnas helhetlige utvikling som en del av barnehagens forebyggende funksjon – jf. kapittel tre. Viktige etiske normer ved kartlegging er åpenhet, samarbeid med barna og foreldrene, og bevissthet knyttet til forhold som kan føre til feiltolkninger.

Når det gjelder kartleggings- og vurderingsarbeidet anbefaler barnehageforskning og faglitteratur å bruke både kvantitative og kvalitative kartlegginger som er tuftet på et relasjonelt utviklings- og lærings syn. Kartleggingen skal gjennomføres med kunnskaper om hvordan kartlegging og vurdering skal foregå (Høyård et al., 2009; Nielsen, 2014; Lyngseth, 2020c; Pettersen, 2020). Med utgangspunkt i faglitteratur, Lyngseth (2020a), har jeg delt kartlegging i barnehager inn i universell og selektiv kartlegging – noe som gjenspeiler det primære og sekundære forebyggende arbeidet.

Det universelle kartleggingsnivået handler om den generelle oversikten de ansatte skal ha over det pedagogiske innholdet for å planlegge og ivareta mulighetene barna skal gis, og for å observere barn som har behov for støtte og hjelp. Det sekundære arbeidet innebærer at barnehagen skal bidra til å forhindre at risikoutsatte barn og familier utvikler problemene i negativ retning (Lyngseth, 2020a, s. 17) og kartleggingen på dette nivået er utdypende og målrettet med eventuelle henvisninger til andre instanser. Kartleggingen skal begrunnes med en klar hensikt og gjennomføres i samarbeid med barnet og foreldrene.

Kartleggingsmetodene er og bør langt på vei være de samme på universelt og selektivt nivå og omfatter usystematiske og systematiske observasjoner, ustrukturerte og strukturerte samtaler med barna, barnegrupper og foreldrene, samt de ansattes observasjoner av seg selv og hverandre. Rollen de ansatte har overfor barna i hverdagen, tilsier – etter min vurdering - at kartlegging også innebærer at de kartlegger seg selv. At de ansatte samtaler og diskuterer arbeidet sitt tilstrekkelig er nødvendig for å unngå feilkilder og for å utnytte hverandres resurser. Standardiserte kartleggingsverktøy kan brukes om de ansatte har fått nødvendig opplæring og med informert samtykke fra foreldrene.

Barn har rett til medvirkning og å bli lyttet til (Grunnloven, § 104; barnehageloven, 2005, § 3). Jf. kapittel fire er begrepsparet barnets perspektiv og barneperspektiv sentralt for alt arbeid med barn fordi det skal tas hensyn til barnets beste i alt arbeid som foregår – også i barnehagen. Jeg har redegjort for gjensidigheten mellom barnets perspektiv og barneperspektiv. Barneperspektivet i barnehagesammenheng betyr at de ansatte skal bruke faglige forståelsesrammer som gjør dem i stand til å kunne vurdere barnets situasjon og behov i et helhetlig perspektiv og foreta kvalitative skjønnsvurderinger av hva som er barns beste. De ansatte skal gjøre seg kjent med foreldrenes kunnskaper om barnet ut fra deres erfaringer med det og hva barnet sier til dem. For å få kunnskap om barnets perspektiv kreves det at de ansatte snakker med barnet og forsøker å forstå hva det mener. Barns erfaringer, situasjon og

stemme har stor betydning og gitt som en oppgave de ansatte skal innhente kunnskap om og ta hensyn til (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 39). Barnets perspektiv skal inngå i de ansattes barneperspektiv og deres totale vurdering. Kunnskapen fra barnet og foreldrene skal de ansatte bringe inn som et viktig grunnlag for sitt barneperspektiv – sitt fleksible barneperspektiv (Sandberg, 2016; Klem & Hagtvet, 2018; Eriksen, 2020) som vil være forskjellig avhengig av hvilket barn det gjelder.

Jf. kapittel fem har jeg undersøkt problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom individuelle intervjuer av 14 ansatte i to barnehager. Jeg har intervjuet fire foreldre individuelt og jeg har intervjuet tre barn gjennom fokusgruppe. Ett av barna er i tillegg intervjuet individuelt. Med deltakende observasjon har jeg vært til stede på avdelingsmøter til ansatte og jeg har observert i avdelingen blant barna og ansatte.

Når de ansatte beskriver sin praksis finner jeg at de oppfatter flere av oppgavene sin som utfordrende: Arbeidet med å støtte barna blir ofte preget av vaner og rutiner. Mangel på tid begrenser ønsket samhandling med barna og mulighetene for å vurdere hva barna har behov for. Kravet om å gi barn tidlig hjelp blir derfor vanskelig å innfri. Det er også utfordrende å lage realistiske planer. De ansatte har varierende kjennskap til rammeplanen, og det er vanligvis få diskusjoner om planer og rammeplanens betydning, og om hva de observerer i det daglige.

Om barn er gitt oppfølging fra støtte- og spesialpedagoger, kan både assistentene og barnehagelærerne i realiteten utføre de fleste av slike oppgaver selv, med unntak av oppgaver for fremmedspråklige barn og barn med store funksjonshemminger. Barnehagene samarbeider sjelden med andre tjenester for barn, og tar i liten grad opp problemstillinger med dem. En utfordring med kollegialt faglig samarbeid med andre tjenester, er de lite hensiktsmessige rammevilkårene for deltakelse i interne kommunale nettverksgrupper, der de må bruke av tiden de skal ha sammen med barna.

I hverdagen er alle informantene opptatt av å gi barna omsorg, å være i anerkjennende relasjoner med dem og å bidra til barnas sosiale utvikling.

Assistentene og barnehagelærerne snakker lite om observasjon, kartlegging, vurdering og dokumentasjon på eget initiativ. I beretningene deres finner jeg at de har et observerende blikk på barna og slik sett kartlegger de kontinuerlig. Det er særlig en av informantene som

forteller om hvordan hun er opptatt av barns psykiske helse og barnehagenes ansvar for å møte barn når de ikke er sammen med foreldrene. Innenfor områder de ansatte mener er utfordrende – og områder de er opptatt av – foregår det mye kvalitativ kartlegging etter min vurdering, men kunnskapene de får om barna diskuteres sporadisk og arbeidet framstår lite systematisk.

Deler av barnehagedebattene gir inntrykk av at det kartlegges mye i barnehager, også med standardiserte kartleggingsverktøy. Under intervjuene med de ansatte finner jeg at de som oftest foretar usystematiske og uplanlagte observasjoner som i liten grad diskuteres og at de sjelden bruker standardiserte verktøy. Standardiserte verktøy brukes oftest i sammenheng med rutinemessige foreldresamtaler. Det er også liten systematikk for når og hvem av de ansatte som skal bruke skjemaene. Lite bruk og systematikk har sammenheng med at de ansatte ikke vil prioritere å bruke tid på slike verktøy. Momenter som de fleste av de ansatte nevner i sammenheng med standardisert kartlegging er at kartleggingen kan føre til unødvendige bekymringer for foreldre, at slik kartlegging tar uforholdsmessig lang tid og at barn vurderes inn i en form for «båser» der de sammenlignes med andre og i mindre grad med eget utviklingstempo. En informant sier at foreldre og ansatte som oftest er samstemte om spørsmålene rundt barnet.

Det er fire ansatte som tidvis bruker standardiserte verktøy og påpeker fordeler: De kan sjekke graden av overenstemmelse mellom sine skjønnsmessige vurderinger og verktøyets ulike spørsmål, uten verktøyet husker de ikke alt hva det spørres om i et skjema, og verktøyet gjør det mulig for dem å oppdage flere av barns behov.

Med min deltakende observasjon på avdelingsmøter finner jeg at de ansatte foretar usystematiske og uplanlagte observasjoner av barna, men at systematikken til en viss grad øker når de diskuterer jevnlig og bærer mer preg av at de observerer barna under samhandling med dem. I tillegg har de ansatte i økende grad observert og kartlagt seg selv sammen med barna i perioden jeg samlet inn datamaterialet. Viktige ingredienser i kartleggingen er å snakke om det de gjør, observere seg selv i samhandling med barna, diskutere nødvendige korreksjoner fra personalets side og å evaluere.

Samarbeid mellom barnehage og foreldre omtales i liten grad konkret. De ansatte er opptatt av å begrunne overfor foreldre hvorfor de skal kartlegge under intervjuer med dem, men jeg finner ingen begrunnelser på avdelingsmøtene. Utvekslingen av informasjon og kunnskap foregår i korte sekvenser morgen eller kveld og det blir vanskelig å søke dypere, bredere og

nyansert kunnskap om barnas situasjon i et helhetsperspektiv. Foreldre jeg har snakket med vil samarbeide, få tydelig informasjon og være i dialoger med de ansatte. De vil oppnå en felles forståelse av barna og ha mulighet til å få konkrete råd og veiledning.

Når det gjelder hensynet til barnets perspektiv, snakker de ansatte om barns medvirkning. Jeg finner at de kommuniserer daglig med barna, men ingen definerte barnesamtaler i kartleggingsøyemed. Informantene formidler betydningen av barnets egen stemme. Utfordringene informantene forteller om gir – etter min vurdering – kumulative effekter og en begrenset mulighet til å innfri normen om å ta hensyn til barns beste.

Oppsummerende snakker de ansatte lite om kartlegging, observasjon, vurdering og dokumentasjon og beskriver i liten grad hva de gjør innenfor disse oppgavene. Når de kartlegger, retter de oppmerksomheten mot områder innen språkutvikling og sosial fungering. Barnas trivsel og psykiske helse gis mindre oppmerksomhet. Det samme gjelder spørsmål om mulig omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. De ansatte snakker i liten grad med barna og foreldrene om vanskelige temaer. Hovedkonklusjonen må derfor bli at kartlegging inngår som en uklar del av den pedagogiske praksisen uten klare begrunnelser og mål. Kartleggingen skjer ikke i samarbeid med foreldrene og barnets perspektiv tas ikke hensyn til i tilstrekkelig grad.

Tid til barna, foreldresamarbeid, diskusjoner og samarbeid med andre tjenester om kartleggingsarbeidet har betydning for hvor nyansert et bilde av barnet kan bli og for hvordan foreldre og profesjonelle kan utnytte hverandres ressurser best mulig både på et universelt og selektivt nivå. Mine funn har – etter min vurdering – betydning for at vi i Norge har gitt barn rett til medvirkning og at alt arbeid skal ta hensyn til barns beste. Eriksen (2020) hevder dette bør være et pedagogisk grunnsyn – et grunnsyn som gjenspeiles i rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) – slik jeg vurderer det. Barnets beste og barns rett til medvirkning berører imidlertid et spenningsfelt og en motsigelse. Barnets stemme – jf. artikkel 12 i barnekonvensjonen om rett til medvirkning – skal inngå i vurderingen av hva barnets beste er – jf. artikkel 3. Dette betyr ikke at barn vet sitt beste om alt som angår det, men de kan fortelle oss voksne om noe fra sin erfaringsverden og om seg selv som er nødvendig å bringe inn i vurderinger av dem og situasjonen de befinner seg i. Barnets perspektiv, slik de ansatte blir kjent med det i løpet av hverdagen, tas inn i planleggingen og vurderingen av det pedagogiske innholdet – kjennskap til barnets perspektiv på et universelt

nivå – og prinsippet om barnets beste med en kollektiv orientering jf. Eriksen (2020, s. 132), det gjelder alle barnehagebarn.

Det er gjennom det universelle nivået at de ansatte også får kjennskap til at barn kan streve med noe. Barnets stemme får en annen dimensjon når de ansatte stiller spørsmål ved mulige risikofaktorer og forhold som kan virke negativt på barnets psykiske helse, fordi det blir nødvendig å vurdere individuelle barnesamtaler med en klar hensikt knyttet til mulig risiko – prinsippet om barnets beste med en individuell orientering, jf. Eriksen (2020, s. 132). De ansatte må derfor ha mulighet til å få kjennskap til barnets perspektiv både på det universelle og selektive nivået. Tilstrekkelig tid til diskusjoner og fortolkninger for de ansatte er nødvendig for å håndtere et vagt og uklart prinsipp om barnets beste og for å beslutte hensiktsmessige handlinger overfor barns behov.

Barnehagen er en sentral arena i barns oppvekst. Strukturelle rammebetingelser har mye å si for kvaliteten på arbeidet de ansatte skal utføre. I følge Lekhal et al. (2013) påvirker strukturelle faktorer barn indirekte og handler om antall ansatte og deres utdanning, små og store barnegrupper, læringsmateriell og arkitektonisk og fysisk miljø. De prosessuelle faktorene påvirker barna direkte og handler om samhandling og relasjoner, pedagogiske planer og tilretteleggingen for inkludering. Min studie viser, mener jeg, at de ansatte gjør så godt de kan innenfor de strukturelle rammene de har. Det er – etter min vurdering – relevant å spørre om myndighetene bør øke oppmerksomheten mot mulighetene barnehager gis til ivaretagelse av prinsippet om barnets beste, inkludere barnas perspektiver og samarbeide med foreldrene – og slik gi et fleksibelt barneperspektiv inneholdt i vurderinger av barns behov. Med nødvendige rammebetingelser, kan barnehagene bli bedre i stand til å være en del av tiltakskjeden for barna med særskilte behov slik at forutsetningene og livskvaliteten for barna endres til det positive og belastningen på helse- og omsorgstjenestene reduseres.

Kapittel 10 Kartlegging med eller uten fleksibelt barneperspektiv

10.1 Innledning

Hensikten med studien min er å undersøke hvordan kartlegging inngår i de ansattes pedagogiske praksis og om de tar hensyn til barnas perspektiver. Oppsummert finner jeg at kartlegging foregår kontinuerlig, men at kartleggingen inngår som en uklar del av den pedagogiske praksisen fordi de ansatte snakker lite om kartlegging, observasjon, vurdering og dokumentasjon, og i liten grad beskriver hva de gjør innenfor disse oppgavene. Når de kartlegger barna retter de ansatte oppmerksomheten mot områder innen språkutvikling og sosial fungering, mens barnas trivsel og psykiske helse, mulig omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep gis mindre oppmerksomhet. De snakker i liten grad med barna og foreldrene om vanskelige temaer, kartleggingen skjer ikke i samarbeid med foreldrene og barnets perspektiv tas ikke hensyn til i tilstrekkelig grad. Disse funnene må imidlertid ses i sammenheng med en barnehagehverdag som, slik jeg ser det etter gjennomført studie, bærer preg av prosessuelle og strukturelle utfordringer.

Jeg gikk inn i studien med en bred forståelse av kartlegging, det vil si at kartlegging kan bestå av standardiserte kartleggingsverktøy, observasjoner med varierende grad av systematikk, samtaler med barna, barnegrupper og foreldre. En bred forståelse av kartlegging innebærer også at kartlegging kan ha varierende grad av definert hensikt og struktur, at personalets observasjoner av hverandre i arbeidet de gjør inngår som en del av kartleggingen, og at også den enkeltes selvrefleksjon og kollektive refleksjoner som personalgruppe inngår. Jeg har foretatt en to-delning av kartleggingsoppgavene – det universelle og det selektive kartleggingsnivået. Universell kartlegging foregår på et nivå der de ansatte skaffer seg den daglige kunnskapen om hele barnegruppa, der de gir støtte når barn trenger det, jf. en dynamisk kartlegging (Lyngseth et al. (2020a, s. 62). Selektiv kartlegging skal foregå med informert samtykke fra foreldre og foresatte med en klar begrunnelse og hensikt.

Min oppmerksomhet mot kartlegging med varierte tilnærminger er preget av egne tidligere erfaringer med kartlegging innenfor barnevernet og pedagogisk psykologisk rådgivning, det tverrfaglige samarbeidet rundt barna, momenter fra den generelle debatten om kartlegging av barn og at myndighetene har økt oppmerksomheten mot at barnekonvensjonens normer om barns rett til å medvirke skal innfris. Jeg hadde med meg kjennskap til flere av de forskningsbaserte tilnærmingene som er implementert i mange barnehager og som har preget

kartleggingsdebatten. Mine analyser av empirien og drøftinger underveis bærer nødvendigvis preg av min forforståelse om barn generelt og utsatte og sårbare barn spesielt.

I en norsk og nordisk sammenheng har vi anerkjent barn som individuelle aktører, men et slikt barnesyn kan bety ulike ting, fordi det avhenger av hva vi bygger vårt barneperspektiv på – barn som epistemiske subjekter – deltakere med sin stemme og livsverden som kontinuerlig påvirker og påvirkes av omgivelsene, eller barn som vurderes av voksne ut fra generaliserte antakelser om hva barn har behov for. Et sentralt moment i forskningen og den faglige debatten om kartlegging og den pedagogiske praksisens innhold er, slik jeg oppfatter det, om hensynet til det individuelle barnet ivaretas i tilstrekkelig grad (Pettersvold & Østrem, 2012; Franck, 2017; Åmot, 2017, Lyngseth, 2020). Anerkjenner vi barn som er annerledes, eller anerkjenner vi barn som innfrir normene for aldersgruppen og ikke bryter barnehagens regler, slik Palla (2011) finner tendenser til i sin studie?

I dette kapitlet skal jeg drøfte mine funn i lys av andre framherskende forskningsbaserte forståelser av kartlegging jeg mener debatten er preget av. Diskusjonen min tar utgangspunkt i spenningsfeltet mellom begrepsparene barnets perspektiv versus barneperspektiv, og synet på barnet som «human beings» og/eller som «human becomings». Ut fra begrepsparene som dikotomier kan det stilles to grunnleggende spørsmål om hvorfor barn skal kartlegges:

Kartlegger vi med et utgangspunkt om å støtte barnets individuelle egenskaper og interesser, eller kartlegger vi med et utgangspunkt i at noe skal være på bestemte måter?

Først tar jeg for meg det faglige grunnlaget for andre framherskende forskningsbaserte forståelser av kartlegging og arbeid med barn som jeg oppfatter har et barneperspektiv som legger til grunn generalisert kunnskap, og som høster kritikk i barnehagedebatten. Jeg viser til noen tilnærminger som kritikken rettes mot i debatten som eksempler for å kontrastere forståelsene av barn som enten «becomings» eller som «beings» versus barnekonvensjonens prinsipper og mine funn av pedagogiske tilnærminger hvor de ansatte søker mot en dynamisk kartlegging. Det er den teoretiske grunnlagsforståelsen i eksemplene på andre forståelser av kartlegging og tilnærminger jeg legger til grunn, ikke den praktiske gjennomføringen. Med utgangspunkt i dikotomiseringen av synet på barn som «beings» eller som «becomings», spiller jeg inn barnehagen som en forberedelse til skolen som et eksempel på en mulig

oppfatning av barn som «becomings», fordi norske myndigheter har en langsiktig ambisjon om at barn skal mestre senere skolegang og deltakelse i arbeidslivet. I den sammenheng spør jeg om de forskningsbaserte programmene for kartlegging og tilnærmingene skjuler strukturelle utfordringer i barnehager og drøfter hvordan barnesyn reflekteres i kvantitative og kvalitative kartleggingsmåter, diskusjoner og individuelle fortolkninger av barn. Videre drøfter jeg dikotomiseringen enten-eller i sammenheng med å forstå barn som både-og, og bringer inn egne forskningsfunn om hvordan assistentenes og barnehagelærernes forsøker å gjennomføre en dynamisk kartlegging og hvordan den viser gjensidigheten mellom barnets perspektiv og barneperspektivet. Avslutningsvis drøfter jeg utfordringer jeg finner i min studie angående hvem som definerer hvordan og når barnehagelærerne skal benytte seg av andre profesjoners faglige resurser.

10.2 Generalisert kunnskap om barn som pedagogisk barnehagepraksis

Det er noen sider ved kartleggingsdebatten jeg vil bringe inn i en større barnefaglig sammenheng. Man kan tenke seg at kartleggingsdebatten er en del av en pågående debatt innenfor pedagogikken som et forsvar fra barnehagers side for å ivareta barnet som aktører – som «beings». Synet på barnet som aktør kommer for eksempel konkret fram i barnehagelæreres og forskeres argumentasjon for barns frie lek – jf. artikkel 31 i barnekonvensjonen. Kvalifiseringen av barn er blant annet tydeliggjort i rammeplanen for barnehager, og fagoppdelingen følger samme lest som skolen. Dette barnesynet har blitt tydeliggjort gjennom blant andre Skjervheims (2005) kritikk mot det. Kritikken går ut på at slik kvalifisering av barn innebærer en instrumentell tilnærming til utvikling og læring – det vil si en kritikk mot en instruksjonspedagogisk tilnærming til barn, jf. Thoresen (2017, s. 4) – en instruksjonspedagogikk som er i nærheten av et syn på barn som «becomings». Kritikken kan også forstås som en innvending mot myndighetenes ønske om å kvalifisere barn til det voksne livet med god forberedelse gjennom oppveksten og grunnutdanningen. Samfunnets og myndighetenes generelle oppmerksomhet mot barns helse, trivsel og utviklingsmuligheter er innlemmet i debatten og diskusjonen om hvordan vi støtter barn slik at de oppnår god barnehelse. Kartleggingsdebatten kan også, mener jeg, ses i sammenheng med at myndighetene samtidig har hatt økt oppmerksomhet mot utsatte barn og unge som trenger barnevernfaglige hjelpetiltak.

Rundt årtusenskiftet rettet myndighetene og deler av barnevernet søkelyset mot en del standardiserte intervensjonsprogrammer. Deler av kartleggingsdebatten kan anses som en kritikk til at programmer som er utviklet for såkalte aggressive barn, eller barn med atferdsproblemer, generaliseres og forsøkes implementert innenfor andre tjenester (Pettersvold & Østrem, 2012) med den hensikt å forebygge barns problemer. Eksempler på programmene det siktes til er De Utrolige Årene (DUÅ) (Webster-Stratton, 2007), Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling (PALS), som er utviklet fra foreldreveiledningsmetoden Parent Management Training – Oregon (PMTO) (Askeland et al., 2014), Tidlig innsats for barn i risiko (TIBR) – en tilpasset versjon av PALS (Ogden, 2012) og Aggressive Replacement Training (ART) (Goldstein, Glick & Gibbs, 2004; Pettersvold & Østrem, 2012). Et moment i barnehagedebatten er faren for å la de ovennevnte programmene styre det faglige arbeidet, bli den pedagogiske praksisen og at dette vil resultere i «ART-barnehager» (Pettersvold & Østrem, 2012). Opprinnelig utviklet Goldstein, Glick og Gibbs ART for tungt kriminelle i amerikanske ungdomsfengsler, men er siden tilpasset til blant annet barnehagebarn (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 138).

Denne formen for programmer eller metodiske tilnærminger er de siste tjue årene tatt i bruk i flere av velferdstjenestene for barn og unge: I barnehager og skoler, på helsestasjoner, i PPT og i ulike deler av barnevernet. Tilnærmingene retter seg mot barnas atferd og tufter på atferdsmodifiserende prinsipper.

10.2.1 Er barnet problemet?

PALS og TIBR tar blant annet utgangspunkt i Gerald Pattersons (1982) teori om sosial læring og sosial interaksjon. I denne teorien står det han kaller «The Coercive Family Process» sentralt: En fastlåst og tvangspreget prosess i familien som fører til at barn lærer seg å kontrollere omgivelsene gjennom aversiv og aggressiv atferd. *Coercion*-begrepet beskriver hvordan barn og foreldre reagerer på hverandres atferd: Man bruker ubehagelig atferd overfor andre for å få det som man vil. Når familien maser og skriker til hverandre er de inne i en «coercive process». Dette fører til en opptrapping og forsterkning av uønsket atferd både hos barn og foreldre. Teorien legger til grunn at foreldrenes oppdragelseskompetanse brytes gradvis ned i konfrontasjon med barnet. Prosessen kalles også forsterkningsfellen, fordi motparten opplever negativ forsterkning når barnet stopper «motangrepet» så snart den andre gir opp, eller trekker seg tilbake. Barnet derimot forsterkes positivt fordi det slipper å gjøre noe som det ikke vil, eller skaffer seg noe det vil ha. Dette er, ifølge Patterson (1982) og

Ogden (2002, 2012) en empirisk basert teori om barns aggresjon som forklarer hvordan antisosial atferd tilegnes gjennom læringserfaringer i familien. De fleste barn har, innenfor denne forståelsesrammen, lært seg mange former for antisosial atferd allerede ved 3 – 4 års alderen, både som deltakere og observatører. Teorien forutsetter at manglende eller uegnede foreldreferdigheter er den viktigste drivkraften bak barns avvikende atferd. Kronisk antisosial atferd hos barn anses som et direkte resultat av et sammenbrudd i foreldrenes oppdragelsespraksis, som igjen senere påvirkes av dårlige vennerelasjoner og manglende mestring av skolegang. Ogden (2002) hevder at Pattersons teori «[...] gjør det mulig å forstå hvordan barn utvikler antisosial atferd og hvordan en kan *predikere* hvilke barn som er mest utsatt for å utvikle alvorlig problematferd» (s. 42). Man tenker seg, slik jeg oppfatter dette perspektivet, at noen barn *er* aggressive og *har* atferdsproblemer og at metodiske tilnærminger for å eliminere problemene kan inngå som et vesentlig fundament i det pedagogiske grunnlaget i barnehager. Å bruke antatt predikerbar kunnskap for å forstå og forklare barn på denne måten, innebærer å se barnet som en vesentlig del av problemet – jf. Mathiesens (2008, s. 102) spørsmål om hvorvidt det er barnet som lager problemer. Barnesynet i Pattersons teori, slik jeg forstår det, innebærer et reduksjonistisk syn på barn og at de betraktes som «becomings».

Heggvold (2012, s. 88) hevder at det er en tendens til å patologisere og diagnostisere barn som viser en opposisjon mot det barnehagen tilbyr. Bårdstus (2018) finner i sin studie at barn betraktes som barn med sosiale tilpasningsvansker og humørsvingninger fordi de oppleves som vanskelige for voksne – som i sin tur kjefter på og korrigerer barna i stedet for å gi dem varme, ro, omsorg og positiv respons ut fra individuelle behov som «beings». Palla (2011) finner at det forekommer begrensninger fra de ansattes side når det gjelder at barn i barnehage skal få være annerledes. Det er avvikene som dokumenteres og anerkjennes som sannhetene om barna – mulighetene til å få være unike og annerledes uteblir. Om vi vil støtte barnets individuelle egenskaper og interesser, eller om tar vi et utgangspunkt i at noe skal være på bestemte måter, er spørsmål om ulike barnesyn.

Løvlie (2013) har kritisert implementeringen av programmene, eller tilnærmingene, overfor elever i skolen. Hans kritikk og innspill er, mener jeg, relevante for barnehager. Løvlie har reflektert over hvordan atferdsmodifiserende programmer eller intervensjoner kan fungere. I sin artikkel «Verktøyskolen» kritiserer han samarbeidet mellom stat og marked når det

forekommer en massiv bruk av atferdsmodifiserende metoder og programmer i skolen, for eksempel Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling (PALS). Han anser slike tilnærminger som tendensiøse produkter – det kommersielle markedets svar på et behov myndighetene har. Løvlie hevder at han ikke finner pedagogisk legitimitet for ovennevnte tilnærminger og mener de er stikk i strid med skolens formålsparagraf hvor barn og unge skal, via utdanningsforløpet, støttes inn i et kulturelt mangfold og ses og høres på en måte som ivaretar deres individuelle verdighet. Løvlies kritikk retter seg også mot at myndighetene på den ene siden tydeliggjør sine ønsker for elever gjennom en plikt til å sikre alle elever et godt psykososialt miljø, og på den andre siden gi massiv støtte til metoder og programmer basert på teorier om adferdsmodifisering. Løvlie etterspør en invitasjon «[...] til pedagogiske tolkninger med utgangspunkt i skolens formål, skolens størrelse og elevgrunnlag, samt overveielser om hvordan undervisning og oppdragelse bør spille på lag, altså det jeg kaller pedagogikk» (2013, s. 193). Østrem (2019) finner det samme når det gjelder barnehager i sin kritikk av DUÅ og finner – som Løvlie – ingen pedagogisk legitimitet for slike tilnærminger eller programmer. Det Pettersvold og Østrem (2012, s. 21) er kritiske til for barnehagers del, og stiller spørsmålet om, er hvorvidt barnehagelærernes skjønn «avmonteres». Faren ved tilnærminger som TIBR, PALS og ART er at de kan bli omgjort til pedagogisk praksis gjennom høy grad av rutiner og instruksjoner for de ansatte – altså et barneperspektiv hvor barn anses som «becomings» når det oppfattes som en dikotomi til barn som «beings», det vil si en generalisert forståelse av barn med definerte forventninger om hvordan de skal fungerer som andre barn i alderskategorien.

10.2.2 Egen modell for å avdekke mulige behov hos barn

Underveis i debatten om kartlegging og myndighetenes ønsker om å hjelpe barn som utsettes for omsorgssvikt, vold og overgrep, har Kvello (2010) utviklet en modell for å systematisere utredningsarbeid i den kommunale barnevernstjenesten og for kartlegging i barnehagen. Kvello utviklet modellen for å systematisere undersøkelsesarbeidet, med bakgrunn i en antakelse om at barns behov ikke blir synlig nok for de voksne før i seks- til åtte-års alderen. For sen avdekking av ulike former for omsorgssvikt er blant annet noe av funnene til utvalget bak «*Svikt og svik*» (2017: 12). Kvellos modell betraktes som forebyggende arbeid som skal hindre at barn utvikler problemer. Det er reist kritikk mot modellen rettet mot barnehagebarn, men det foreligger lite forskning. Stine Vik (2015) har intervjuet barnehagelærere om deres «[...] forståelse av tidlig innsats og deres profesjonsutøvelse i forbindelse med denne

programsatsingen» (s. 15). Faren med implementeringen av standardiserte programmer i barnehager er at de blir til pedagogisk praksis gjennom teori, rutiner og instruksjoner som er etablert for barnevernsfeltet. Det er nettopp noe av det Vik (2015) belyser i sin artikkel. Opplæring i modellen gis blant annet ved at ansatte i barnehager får kunnskap om Kvellos teorigrunnlag gjennom kurs og lesesirkler, og ved at barnehagene får besøk av kommunenes «observasjonskorps» som skal observere barna sammen med de ansatte på avdelingene (Vik, 2015, s. 18). Observasjonskorpsene består av team hvor for eksempel helsestasjonen, barnevernstjenesten og PPT er prepresentert. Slik jeg oppfatter det, er noe av bakgrunnen for å ta i bruk Kvellos modell at barnehager skal ha mer kompetanse på barn som utsettes for omsorgssvikt, vold og overgrep og at teorigrunnetableres som forståelsesrammer for hvordan barna fungerer.

Myndighetene har økt oppmerksomheten på å avdekke omsorgssvikt, vold og overgrep, men det er problematisk at ulike representanter – observasjonskorpsene – kommer til barnehagehverdagen med den hensikt å finne disse barna gjennom en form for universell kartlegging. Når de ulike deltakerne i observasjonskorpsene samtaler med de ansatte i «stormøter» (Vik, 2015, s. 18) – det vil si flere ansatte enn de som er i avdelingen barnet går – om deres generelle inntrykk av barna i ulike kontekster, vil arbeidet, etter mitt skjønn, bære preg av å ha startet en selektiv kartlegging. Diskusjoner av barn på slike «stormøter» er også utfordrende, mener jeg, med tanke på barn og foreldres personvern – uten informert samtykke fra foreldrene, og ut fra hvor mange personer det er forsvarlig at får innsikt om og diskuterer individuelle barn. Om Kvello-modellen i for stor grad ender opp med et barneperspektiv som beror på forskningsbasert kunnskap om barn, men der barn ikke møtes som epistemiske subjekter, som «beings», er et lite utforsket område for barnehagers del.

10.3 Standarder og skjemaer eller dynamisk kartlegging

Kartlegging med standardiserte kartleggingsverktøy og faglige tilnærminger kan utføres med et barnesyn som tar utgangspunkt i barn som «becomings». Et aspekt ved standardiserte kartleggingsverktøy og metoder er at de tar utgangspunkt i gjennomsnittverdier fra forskningsresultater. Under utvikling av standardiserte kartleggingsverktøy og metoder for å gi støtte, forskes det på ulike grupper i forskjellige kontekster, hvor samme verktøy og metode blir benyttet. Man får i noen tilfeller relativt gode resultater og effekt av programmene, med målinger i form av gjennomsnittverdier på gruppenivå slik Fekjær (2016) hevder. Dette er

kjennetegn ved programmer som for eksempel TIBR og PALS (Ogden, 2012). Barns utviklingsframgang vurderes videre i lyse av forventningene verktøyene og programmene forutsetter.

Som Gjems (2010, s. 177 med henvisning til Siverts & Sveaas⁸, 1986) hevder:

«Kartleggingsskjema er heller ikke laget for å sammenligne barn med seg selv og egen fram- eller tilbakegang på et felt, selv om de kan brukes slik». Ekeland hevder at gjennomsnittresultater skjuler individuelle forskjeller hos barna og mellom de forskjellige kontekster der deres daglige liv foregår (Ekeland, 2009, s. 158). Til sammenlikning: Man kan ikke umiddelbart transformere den medisinske kunnskapen på gruppenivå til et grunnlag for intervensjoner rettet mot et individ med sin særegne livssituasjon (Ekeland, 2002, 2009). Denne problematikken er kjent innenfor medisinsk forskning og klinisk praksis og er kjernen i positivismekritikken fra Skjervheim (2005).

Å sammenligne barn med hverandre utfordrer ivaretagelsen av barns individuelle utviklingstakt og behov for støtte, men også profesjonelles individuelle normative forståelse av hva et barn har behov for. Det er nettopp dette Franck (2014) tar opp i sin forskning hvor hun finner at barnehageansatte har motstand mot både kartleggingsverktøy og å bruke begrepet normal. Men hun finner også at de samtidig oppfatter barnet som avvikende når det ikke innfrir deres individuelle forventninger og krav til utvikling. Franck påpeker at oppmerksomheten kartlegging har fått kan føre til et for smalt syn på normalvariasjonen blant barn og at barna vurderes vilkårlig, avhengig av ansattes individuelle kunnskaper, verdier og holdninger. Bevissthet om individuelle utviklingsforløp og barns perspektiv framstår derfor ikke som en vesentlig side av den daglige pedagogiske praksisen, slik jeg forstår Francks forskningsfunn. Dette belyser, etter min oppfatning, utfordringer knyttet til barns rettssikkerhet hva angår verdien og prinsippet om barnets beste.

Det er, etter min vurdering, grunn til å spørre seg om kartleggingsdebatten har hatt en slagside mot bruk av standardiserte kvantitative kartleggingsverktøy hvor hensikten er å vurdere barns ferdigheter og sammenligne resultatene innenfor alderskategorier. Dette til fortregning av barnehagelærernes skjønnsvurderinger av barns behov og utvikling. Forklaringene på dette kan på den ene siden være at barnehagelærerne selv ikke har vært tilstrekkelig bevisste på å

⁸ Siverts, B.E. og Sveaas, N. (1986). Store lille verden. Om barnehagens hjelp til barn som ikke lærer og trives som de andre. Oslo: Universitetsforlaget AS.

argumentere for deres skjønnsmessige kompetanse, og heller ikke på å beskrive hvordan den alternative kartleggingen da foregår. På den andre siden kan forklaringen være at barnehagens samarbeidsparter ikke har vist nok interesse for barnehagens mandat og plass i det barnefaglige arbeidet. Oppmerksomheten fra deler av fagfeltet for barn og fra myndighetenes side på barns språkutvikling, barns sosiale utvikling og forebygging av atferdsproblemer, forebygging av krenkelser som mobbing, gjennom et økt trykk på implementering av atferdsmodifiserende tilnærminger, oppfatter jeg også som vesentlige bidrag til en slagside der kvantitative kartleggingsverktøy tildeles forrang de kvalitative. Man kan tenke at dette opprettholder et barneperspektiv som ser barn som enten «beings» eller som «becomings», og den velkjente dikotomiseringen av begrepsparet forstå og forklare – en dikotomi som Knutsen (2015, s. 106) hevder er uheldig. Knutsen anbefaler å bruke begrepsparet komplementært – hvor begrepene inkluderer mer en ekskluderer hverandre.

Ut fra hva jeg finner under arbeidet med min studie, kan det også være grunn til å spørre om kartleggingsbegrepet er blitt erstattet av «dokumentasjon og vurdering» i rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) som følge av den massive kritikken mot kartlegging, og at kartleggingsverktøy blant barnehageansatte har avtatt fordi de vil ivareta barnet som en medvirkende aktør. Enkelte av mine informanter påpeker nettopp noe i den retning gjennom lite bruk av begrepet kartlegging – eller begrepene som erstatter begrepet i rammeplanen – og deres kritiske blikk mot å plassere barn i en form for «*båser*». Min studie bidrar, mener jeg, med kunnskap om at det foregår mye virksomhet i barnehagen som forskning og faglitteraturen kategoriserer som kartlegging (Nielsen, 2014; Lyngseth, 2020; Pettersen, 2020; Vik, 2020) – men da i form av kvalitative tilnærminger framfor kvantitative verktøy.

Pettersvold og Østrem (2012) anerkjenner, blant mange andre, barn som individuelle subjekter og vektlegger at profesjonelle foretar skjønnsmessige vurderinger, der de voksne lar seg korrigere av barnas kontinuerlige innspill i samhandlingen som pågår. Det er ikke nødvendigvis noen motsetninger mellom hva Pettersvold og Østrem sier og hva Lyngseth (2020c), Pettersen (2020) og Høygård et al. (2009) beskriver om forventninger til rett bruk av standardiserte verktøyer, men handler, slik jeg ser det, om hvordan kartleggingsverktøy inngår og brukes i det totale arbeidet.

10.4 Barnehagelærernes egne pedagogiske tilnærminger

Den mest framtrædende kartleggingsformen jeg finner i min studie er den dynamiske kartleggingen – den vekselvise kartleggingen, vurderingen, tiltakene og evalueringen som en sirkulær prosess, slik Lyngseth (2020c, s. 63) beskriver den. Jeg mener at mitt datamateriale i hovedsak viser et barnesyn tilsvarende «human beings» og at barn som «human becomings» betyr at barn er individer som «blir» samtidig med «å være». Dette gjelder også for de ansatte - voksne er også både «beings» og «becomings». Synet på at både voksne og barn er et *er* og samtidig et *blir* føyer seg inn i et i et sosiokulturelt perspektiv der voksne retter oppmerksomhet mot barns nærmeste utviklingszone – det vil si avstanden mellom hva barnet kan gjøre på egenhånd og hva det klarer med hjelp (Vygotskijs, 1978). Både voksne og barn påvirker og påvirkes i konteksten(e) de er i, i en spirallignende utviklings- og læringsprosess.

Jeg vil hevde at den dynamiske kartleggingen handler om tidlig innsats i praksis, der de ansatte løpende bistår barnet med støtte slik at det umiddelbart kan bruke støtten det får.

Barnehagens mandat ber de ansatte kartlegge barn ut fra individuelle egenskaper og interesser og handler med en slik føring først og fremst om en kartleggende holdning fra de ansattes side, deres tilstedeværelse og tilgjengelighet for barn i øyeblikket. Det er dette, med forankring i fenomenologien, som Stern (2007) hevder er meningsskapende for barna og at det er gjennom erfaringer i øyeblikket at barnas livsverden utspiller seg. Barnehager og pedagogene skal innenfor sitt mandat holde fast ved at barn er epistemiske subjekter i gjensidig samhandling med omgivelsene hvor de fungerer og viser sitt mangfold av væremåter. Barnehagelærernes sterke faglige skjønn blir derfor et ufravikelig verktøy i barnehagehverdagen. Østrem og Pettersvolds (2012) spørsmål om hvorvidt barnehagelærernes skjønn er i ferd med å «avmonteres» er også relevant i sammenheng med de ansattes valg av kartleggingsmåter, om de ikke får anledning til å bruke nok tid til dette arbeidet.

10.4.1 Dialog som en konkretisering av et fleksibelt barneperspektiv

Slik jeg forstår Johansson (2003) og Gamst (2017), argumenterer begge for at barneperspektivet inkluderer barnets perspektiv gjennom betydningen av å være i dialog med barna om det de viser og forteller. Warming (2019) diskuterer innholdet i begrepet barneperspektiv slik hun oppfatter det er brukt av forskere og profesjonelle. Hun argumenterer for å bringe inn barnets perspektiv, men uten å vurdere barnet ut fra predefinerte

forventinger om hvordan det bør fungere sammenlignet med andre barn, slik jeg forstår henne. Barnet bør fortolkes individuelt, men også med en forståelse av at det er en del av en kulturell kontekst. Warming (2019, s. 69) hevder at aktiv lytting er nødvendig i samhandlingen med barna, men at hva de voksne hører er en fortolkning som ofte har en psykologisk forståelse som utgangspunkt. Warming kritiserer Halldor Øvreeide (se for eksempel Hafstad & Øvreeide, 2016, s. 204) for at måten han bygger opp og gjennomfører dialoger med barn på innebærer stereotypifisering ved at barnet reduseres til «[...] et psykologisk begribelig individ [...]». Slik jeg forstår Øvreeide, bygger han opp dialoger tilsvarende marte meo (redegjort for i kapittel 3.2.5.). Nå hevder jo også Hafstad og Øvreeide (2016, s. 204) at marte meo-metoden kan ses som «en praktisk anvendelse av utviklingspsykologi», men hensikten med kommunikasjonselementene er å ta utgangspunkt i barnets innspill her-og-nå – i den konteksten det er i, sammen med den voksne som er villig til å la seg korrigere av barnets innspill. Øvreeide og Hafstad har vært sentrale i det nordiske samarbeidet i utviklingen av marte meo, sammen med nederlandske Maria Aarts. Øvreeide deler også inn barnesamtaler ut fra hvilken definert hensikt samtalen skal ha. Dialogens form er den samme, men krever forskjellig tilrettelegging (Øvreeide, 2009, s. 161). Individuell tilrettelegging samsvarer med Gamst (2017) sin forskning, og er viktig for å avklare og forberede den definerte hensikten med barnesamtalen.

Et vesentlig poeng jeg mener å finne i det Warming (2019, s. 73) skriver, som er relevant for min avhandling, er at kunnskap vi får direkte fra barna fortolkes både med tanke på å følge det individuelle barnets utvikling, men også gi barn makt i form av at omgivelsene lar barna ha innflytelse på planleggingen for dem. Dette betyr at pedagogene gir barna innflytelse på planleggingen av hverdagen i barnehagen, men i et større perspektiv betyr det at kommuneadministrasjonen og myndighetene kan påvirke de strukturelle rammebetingelser. I sin diskusjon av begrepene barnets perspektiv og barneperspektiv i nordisk forskning, hevder Bergnehr (2019, s. 52), slik jeg forstår henne, at vi trenger forskning på hvordan barn gis reell innflytelse, det vil si hvordan barn som aktører, med sine perspektiver, får konkret og synlig innvirkning på de voksnes valg. Det er slik jeg også forstår Warming (2019). Børhaug et al. (2018, s. 245 og s. 254) hevder at det er mangel på kunnskap om hvordan barnehagelærere tar utgangspunkt i barnas perspektiver, fordyper seg i temaer som inneholder flere fagområder, og om barnehagelæreres støtte til barnefellesskapet som nettopp fremmer samarbeid, felles utforskning og inkluderende fellesskap. Mitt datamateriale bidrar med funn om hvordan barn kan få innflytelse i barnehagehverdagen der de kartlegges av de ansatte, men at de strukturelle

betingelsene har innvirkning på, og innebærer utfordringer for, de ansatte i deres hverdag som pedagoger.

Cornelias og Kariannes eventyrspill sammen med barna viser hvordan de er i en dialog med barna underveis, noe jeg mener er hovedingrediensen i gjensidigheten mellom barnets perspektiv og et barneperspektiv. Under eventyrspillene inntar Karianne og Cornelia en aktiv lyttende holdning til barna. Begge forteller om erfaringer hvor de fanger opp barnas individuelle innspill. De har med seg sin forforståelse – altså deler av sitt barneperspektiv, men forsøker å sette barnas bidrag inn i denne forståelsesrammen, justerer løpende sin oppfatning, lar seg korrigere, og lar dermed barna delta i utviklingen av leken. Jeg fortolker dette som å bruke dialogelementer som for eksempel Gamst (2017), Øvreeide og Hafstad (2016) og Aarts (2000) beskriver. Gjennomføringen av eventyrspill knyttet til dialog er i lys av Gadamer (2010, s. 425) en mulighet som kan brukes for å oppnå en horisontsammensmeltning der de voksne er villige til å ta inn over seg hva barna sier og gjør. Cornelia kan gjerne utfordre barna underveis, men hun lar barna «velge» om eller hvordan de bruker hennes innspill. Slik jeg forstår denne pedagogiske praksisen, henvender Cornelia og Karianne seg til barna som «beings», men også som «becomings» ved å tilføre eventyrspillene læringselementer.

Cornelia og de andres måter å arbeide på er eksempler på hvordan barnas perspektiver, ansattes klokskap, dømmekraft og faglige skjønn inngår i de ansattes fleksible barneperspektiv i en kartleggingspraksis. Børhaug et al. (2018, s. 143) viser til Bratterud et al. (2012), som i sin studie fant at ansatte vurderte barnas trivsel som bedre enn hva barna selv mente den var. Med Steg-for-steg, slik programmet brukes av Anne og Gina, rettes oppmerksomheten mot barnas sosiale kompetanse og de vektlegger trivsel, medvirkning og relasjoner. I lys av Bratterud et al. (2012), kan Anne og Ginas praktisering av Steg-for-steg-programmet forstås som å reflektere et syn på barn som ”beings” – som epistemiske subjekter. Dette gir et grunnlag for å oppdage barn som kanskje trives mindre enn de voksne kunne anta uten denne samhandlingen mellom dem og barna.

Eventyrspill med barna og Steg-for-steg er eksempler på at ansatte bruker mange fagområder samtidig, slik barnehagelæreren Cornelia er bevisst på å tilrettelegge for. Selv om ikke Anne eller Gina nevner fagområdene spesifikt når de beretter om Steg-for-steg, viser fortellingene

deres, etter mitt skjønn, at de innlemmer både omsorg, danning, lek og læring – noe alle fagområdene skal preges av. Aktivitetene Steg-for-steg og eventyrspill viser utøvelse av en pedagogisk praksis, mener jeg, som ivaretar barns rett til medvirkning ut fra alder og utvikling og deltar med sine individuelle forutsetninger i fellesskapet. Aktivitetene er også eksempler på hvordan kartleggingen av barna foregår dynamisk på et universelt nivå og gir de ansatte en bedre mulighet, mener jeg, til å ha et kontinuerlig blikk på barnegruppen, og gir barna bedre muligheter for kontinuerlig støtte.

Eksemplene jeg finner i mitt datamateriale, illustrerer kartleggende pedagogisk praksis som belyser forskjellen mellom å møte barn med et atferdsmodifiserende faglig utgangspunkt og å søke etter forståelse av og i barns erfaringsverden. Det er i relasjonen til barnet og i samhandlingen med dem at de ansatte kan få en pekepinn på hva som ligger bak deres væremåte jf. hva Mathiesen (2008, s. 130) sier om fenomenologiens anliggende – å finne ut av hva som skjuler seg bak det som framtrer for oss. Karianne påpeker at eventyrspill er godt egnet til alle barn, også til barna som trenger ekstra støtte til sin sosiale og språklige utvikling. Språkutvikling er en del av barns helhetlige utvikling og har preget kartleggingsdebatten aller mest. Lyngseth (2020a) hevder at kartleggingsdebatten om språk framstår lite nyansert. Klem og Hagtvatn (2018) hevder debatten ofte framstår feilaktig og polarisert – for eller mot språkkartlegging. Det kan være at debatten på dette området har blitt lite nyansert og feilaktig fordi det har vært en bred oppfatning av at alle barn skal kartlegges – noe som også myndighetene og politikere anser som nødvendig og lurt. Det er mange faglige argumenter for hensikten med et godt utviklet språk. Jeg mener debatten om kartlegging av barn også er preget av oppmerksomheten mot barns sosiale fungering, og språket øker barnets forutsetninger for å utvikle sosial kompetanse. Samtidig er det en etablert oppfatning av at språkutviklingen forutsetter et kvalitativt godt gjensidig samspill i alle situasjoner i hverdagen (Tetzchner, 2012).

10.4.2 Barn i barnefellesskap

Direkte observasjoner av barn alene kan føre til at vi tar for gitt vår forståelse av dem.

Innenfor den universelle kartleggingen har de ansatte et blikk på barnefellesskapet av barn som både «beings» og «becomings». Bitten og medarbeiderne hennes går tilbake til barnefellesskapet for å kartlegge videre gjennom å delta med barna – «midt i den praksisen som allerede finnes» (Taguchi, 2015, s. 11) – etter diskusjoner på avdelingsmøter. Innenfor

barnefellesskapet kan barnets stemme observeres på flere måter. Hva det sier, hvilke initiativ det tar, hvordan det gir andre barn respons – i det hele tatt hvordan samhandlingen utspiller seg.

I lys av hva James et al. (1999, s. 125-126) hevder om at barnekulturen kun finnes i kontekster hvor barna har en viss grad av makt og kontroll, kan observasjoner av barnefellesskapet være det beste utgangspunktet for å forstå barn, fordi dette fellesskapet skapes av barn slik de mestrer, håndterer og deltar i fellesskapet, men også det motsatte – hvordan de ikke mestrer og deltar fullt ut.

Hvordan barn er som både «beings» og «becomings», vises i barnefellesskapet der barn leker og spiller ut sine livsverdener, interesser og mulige utfordringer. Barnekulturen slik den kommer til uttrykk i den lokale barnehagen og i barnefellesskapet der, er et viktig element i en universell og dynamisk kartlegging for å fange opp hvilke temaer barna er opptatt av. For eksempel kan det fanges opp gjennom lek og temaer de ansatte vurderer kan være hensiktsmessig å rette søkelyset på, slik blant andre Gina forteller at temaet vennskap kan være, eller Mathilde som forteller om barn som erfarer en skilsmisse mellom foreldrene. I lys av et sosiokulturelt perspektiv har samfunnet stor betydning for hvordan barn og barnefellesskapet forstår seg selv. Det er snakk om ««[...] et «indre individ-samfunnsforhold», som innebærer at individet ikke kan forstås frikoblet fra samfunnet det er en del av»» (Ulvik, 2019, s. 127). Dette gjenspeiles i gjensidigheten mellom barn-barn- og barn-voksne-relasjoner, men også at barna fanger opp problemstillinger og utfordringer som har oppmerksomhet i samfunnet generelt, fra andre kontekster de deltar i og i samhandlingen seg imellom. Barn bruker lek til å vise hvordan utfordringer i samfunnet og erfaringer fra andre kontekster gjør seg gjeldende. Ut fra observasjoner vurderer de ansatte hvilke «medierende redskaper», for eksempel materielt utstyr og symbolske redskaper som språk og samtaler om ulike forståelser (Ulvik, 2019, s. 126) barna kan trenge omkring temaer, interesser og utfordringer. Børhaug et al. (2018, s. 39) hevder det er en grunnleggende spenning i hverdagen knyttet til «[...] når barnehagelæreren skal intervensere, og når barnas egenaktivitet og frie aktivitet skal ha forrang». I måten barna samhandler på, og hva som utspiller seg i leken, kan de ansatte fange opp mye verdifull kunnskap om barns preferanser og behov.

10.4.3 Barnefelleskap og barn-voksen-samspill som komplementære verktøy

Jeg finner interessante funn i min studie knyttet til å bruke standardiserte kartleggingsverktøy.

En av styrerne forteller at de ikke har rutiner for kartlegging og observasjon. Jeg finner variasjoner i både om barnehagene bruker slike verktøy og hvem av faggruppene som gjennomfører kartleggingen, men samlet sett brukes de i liten grad. De to assistentene og de to barnehagelærerne som bruker verktøyene TRAS og Alle Med bestemmer selv når de ønsker å benytte dem og de ser både fordeler og ulemper med verktøyene. En av barnehagelærerne vurderer i hvilken grad egne skjønnsmessige oppfatninger av barnet stemmer med spørsmålene i skjemaet drar nytte av skjemaene fordi hun kan oppdage barns behov som hun ikke umiddelbart observerer i det daglige. En annen barnehagelærer mener skjemaene er overfladiske. Det er assistentene som hevder at de utvikler en bevissthet om barn gjennom spørsmålene som stilles i disse kartleggingsverktøyene. Andre informanter er kritiske til å vurdere barn i kategorier eller «båser», sammenligne det med andre barn, og miste blikket og vurderinger av det individuelle barnet.

Frønes (2017, s. 12) påpeker at det er nødvendig at personalgrupper utfordrer alle beskrivelser av barn som framstår som sannheter om dem. Barnehagelæreren Bitten og hennes medarbeidere setter TRAS-kartleggingen av Mats i et større perspektiv, og Bitten, som pedagogisk leder, utfordrer alle beskrivelsene av Mats som jeg oppfattet som deres etablerte sannheter om ham. Jeg har erfart denne prosessen fra «etablerte sannheter» til konstruktiv og mer systematisk kartlegging ettersom jeg har fulgt de ansattes avdelingsmøter og diskusjoner over tid.

Fredrikke forteller at Mats skårer greit i hht. til skjemaet, men det er fortsatt spørsmål hun og kollegene undrer seg over. I tillegg vil både Janne og Fredrikke lære av barnehagelæreren Bitten – om hvordan hun snakker og samhandler med Mats i hverdagen. Begge assistentene har observert at Mats ser ut til å fungere bedre i samhandling med Bitten. Bae (2004), blant flere andre, hevder at dialoger er et prosessuelt fenomen, og med den ansattes anerkjennende væremåte i samhandlingen med barna øker sannsynligheten for at barn får bekreftelse på sin opplevelsesverden som gyldig (Bae, 2004, s. 221). I tillegg til utviklingsfremmende kommunikasjon (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Hafstad & Øvreeide, 2016; Gamst, 2017) handler dette om løpende observasjoner av barnas signaler og initiativ gjennom kroppsspråk, toneleie og blikk, og forutsetter at pedagogene er villige til å la seg korrigere i samhandlingen.

Relevante begreper når vi snakker om barnekulturen og barnefellesskapet er påvirkning, innflytelse og medvirkning. Bergnehr (2019, s. 51) skiller mellom barns påvirkning og barns innflytelse. Hun mener at innflytelse gir et bedre bilde av at barn får innvirkning på det som skjer, slik jeg oppfatter henne. Påvirkning er noe som skjer hele tiden, hevder hun. Kjørholt (2010) hevder at barns medvirkning ofte oppfattes som enten selvbestemmelse eller medbestemmelse. Med selvbestemmelse menes at barn tar selvstendige valg. Når barna gis medbestemmelse, får de direkte eller indirekte innflytelse på hverdagen. I den generelle kommentar nr. 7 (2005, punkt 2c, s. 2) fra den europeiske barnekomiteen slås det fast at barn er meningsskapende aktører med egne interesser og synspunkter. At barn får være i barnefellesskapet, gir dem anledning til å ha innflytelse, medvirke, ha synspunkter og påvirke. Barna påvirkes kontinuerlig og de har innflytelse på hverandre.

En viktig oppgave i barnehagehverdagen er den relasjonelle samhandlingen mellom barn og ansatte – og at barna gjennom samspill gis mulighet til innflytelse på de ansatte. Bitten gir flere ganger under intervjuer med henne og på avdelingsmøter uttrykk for relasjonens betydning for barns utvikling. Etter mange diskusjoner rundt ulike momenter av sosial fungering og væremåter som Bitten og kollegene observerer hos Mats, går de i retning av mer systematiske og definerte observasjoner av ham som bygger på kunnskap om ham og faglig kunnskap som barnehagelæreren Bitten har og praktiserer i det daglige. Bittens samspillskompetanse som er anerkjennende og romslig, er, slik jeg oppfatter det, det viktigste elementet i kartleggingen av Mats.

Jeg mener diskusjonene Bitten og de andre har på avdelingsmøtene sine viser en side av hvordan barn har innflytelse på omgivelsene sine, mer enn å påvirke dem, i lys av slik Bergnehr (2019) beskriver begrepene. Jeg foreslår at det å bli berørt som voksen kan forstås som en måte å gi barn innflytelse på. Å bli berørt som opplevelse som går følelsesmessig og relasjonelt dypere enn påvirkning, når den fører til nye beslutninger fra de ansattes side.

Diskusjonene begge avdelingene har viser at de ansatte blir berørt av hverandre, av barna og av foreldrene. Eksempler er når Fredrikke er fortvilet over situasjonen rundt Mats, og erkjenner at de «*har ei historie på ham*». Hun inntar en kritisk innstilling til egen fortolkning og oppdager flere sider ved Mats i løpet av diskusjonene med kollegene sine. Cornelia lar seg berøre når barn er i alvorlige situasjoner og det er politiet som tar henne – og barnet – på alvor. Mathilde blir berørt av samhandling med barn og sier «[...] *så mye varmt som du får, så mye uforbeholdent, nesten så du kan kalle det kjærlighet altså.*» Men hun blir også berørt

når hun er usikker på hvordan hun kan hjelpe barn, og når relasjonen mellom ansatte og barn ikke er så gode. Barnehagelæreren Anne foretrekker å ta barn med i smågrupper fordi hun da kommer mer «*inn under huden på barna*», og slik jeg forstår henne, lar hun dialogen sirkle rundt det barna ønsker å snakke om.

Begrepet barnets perspektiv rommer noe konkret når jeg legger til grunn at det handler om hva barnet forsøker å si. Det jeg ikke identifiserer i løpet av diskusjonene under datainnsamlingen min er definerte hensikter med barnesamtaler som en tydelig del av kartleggingen. De systematiske observasjonene blant barna og diskusjonene er likevel med på å gi Bitten og de andre et bredere og mer nyansert bilde av Mats. Underveis diskuterer de ansatte med utgangspunkt i egne praksiserfaringer, vurderinger over tid, ikke bare ut fra resultater etter TRAS, og illustrerer hvordan pedagogisk praksis er både beskrivende, analytisk og fortolkende. De ser hverdagslivets praksis og kunnskap i sammenheng. Det er dette som, etter min oppfatning, er kollegagruppens deutrolæring og utvikling av sin praksisteori – de bringer med seg erfaringer de gjør blant barna og gir dem innflytelse i det som skal foregå, reflekterer over hverandres innspill og forståelse, finner nye løsninger og prøver dem ut, og med det, setter egen «[...] private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis», slik Handal og Lauvås (1999, s. 19) definerer praksisteori, i spill.

10.4.4 Barnehagelæreren Annes dynamiske kartlegging

Jeg mener barnehagelæreren Anne viser hvordan barnefellesskapet, samspillet barn-ansatt, barnesamtaler og standardiserte kartleggingsverktøy brukes komplementært og viser hvordan barn er både «beings» og «becomings». Anne bruker programmet Steg-for-steg på sin egen måte sammen med Gina. Etter en samhandling med barna hvor de som pedagoger i hovedsak styrer hva temaet skal være – vennskap – observerer hun hvordan barna bruker elementer fra innholdet når de er i barnefellesskapet med de ansatte på sidelinja. Anne bruker TRAS og Alle Med på en fleksibel og reflektert måte. Hun foretrekker smågrupper og gir meg inntrykk av at barna liker å være i smågrupper med hverandre og henne. Hun tar utgangspunkt i det barna ønsker å snakke om – og de har i følge Anne mye de vil dele med hverandre og henne. Smågrupper er, slik jeg oppfatter Anne, en viktig del av den dynamiske kartleggingen, et naturlig kartleggingsverktøy for å ta opp utfordringer de ansatte har observert i barnefellesskapet og erfart i samhandlingen med barna i en mindre kontekst. Anne gir, slik jeg forstår det, barna innflytelse på sine handlinger og valg og inkluderer barnets perspektiv i sitt

barneperspektiv. Den pedagogiske praksisen som Anne beretter om er vanskelig å fortolke anderledes enn at hun gir barna erfaringer som tilsier at barnehagen er «*barnas sted*», slik kollegaen Cornelia hevder.

Forlengelsen av disse smågruppene kan være den definerte individuelle barnesamtalen, tenker jeg. Samtalen som foregår når barn har behov for å sitte på fanget kan forstås som en definert samtale om hva barnet kan ha på hjertet og hvor de ansatte nettopp er i en situasjon der barnet kan fortelle om noe som var uventet for pedagogen. Mine tidligere erfaringer fra barnevernet og PPT er en del av min forforståelse og preger min analyse av Annes ulike verktøy og om barn blir snakket med om vanskelige temaer. Min erfaring er at barn kan fortelle om noe det opplever som vanskelig eller er bekymret for, som en form for indikasjoner eller signaler som må løftes fram, vurderes og fortolkes av profesjonelle. Barnet kan også fortelle om noe når vi minst venter det. Barn trenger også voksne som spør konkret, fordi barna kan mangle et språk til å formidle, og utfordringene og bekymringene framstår som diffuse og lite håndgripelige for dem. Barn trenger erfaringer sammen med voksne som tydelig viser dem at de snakker om det barna har på hjertet og om utfordringer som oppstår og er en del av livet for noen – voksne som tåler å høre det som kommer fra barn, jf. Gamst (2017). Anne argumenterer for at smågrupper er egnet til å fange opp noe fra barnets livsverden, fra barnets perspektiv. Smågruppene er et viktig verktøy som hjelper henne til å vurdere nødvendigheten av å kartlegge forhold som berøres i TRAS og Alle Med. Som barnehagelæreren Åse hevder, jf. kapittel 7.2.4, kan høy skår på kartleggingsskjemaer «*[...] bli ei sovepute*» for de ansatte og føre til at de unnlater å kartlegge nærmere.

Anne bruker sitt faglige skjønn og ulike kartleggingsmåter i en kartleggingsprosess – noe som kjennetegner den dynamiske kartleggingen. Det er denne pågående prosessen jeg mener belyser spenningsfeltet mellom barnets perspektiv og barnets beste i ulike faglige forståelsesrammer, slik de viser seg i føringer om å ta i bruk beste kunnskap om barn som et barneperspektiv. På den ene siden skal barnet forstås relevant ut fra hvordan det ytrer seg og viser seg. På den andre siden skal profesjonelle foreta skjønnsmessige vurderinger av hva de mener barnet trenger. Dette spenningsfeltet gjør seg, vil jeg hevde, gjeldende i vektleggingen av standardisert kartlegging på den ene siden og kravet om å ta utgangspunkt i barnets perspektiv på den andre.

I kapittel 9 henviser jeg til Eriksen (2020) som mener at barnets beste bør være et vagt og uklart begrep for å gi et handlingsrom for diskusjoner og fortolkninger på et kollektivt plan –

alle barns beste, og på et individuelt plan – dette barnets beste. Anne viser med tilnærmingene sine at hun får mye kjennskap til barn på det universelle nivået med ulike kartleggingsverktøy som i utgangspunktet tilhører ulike paradigmer, men hun bruker dem komplementerende og med sitt faglige skjønn. Hun forener, slik jeg oppfatter det, ulike paradigmer om barn gjennom standardiserte verktøy og barnets stemme som like viktige kunnskapskilder i kartleggingssammenheng.

10.5 God barnehelse og livsmestring som en del av forberedelsen til skole og arbeid

Barnehagen som en form for forberedelse til senere skolegang kan betraktes som en langsiktig ambisjon om at barn skal oppnå livsmestring og bli demokratiske borgere jf.

barnekonvensjonen og rammeplanen for barnehager. Deler av debatten om kartlegging i barnehager, og debatten om hvilken hjelp utsatte barn og familier skal tilbys, framstår for meg som et ønske om at barn skal oppfattes som å ha bestemte kompetanser innenfor bestemte alders- og utviklingstrinn for å gi alle barn en mulighet til å mestre deltakelse i skolen. Med et slikt utgangspunkt kan man miste blikket for barn som subjektive aktører. Man kan også miste de ulike tjenestenes samfunnsmandat om barns og familiers velferd av syne.

En av oppgavene for barnehagelærerne er å forberede barn til senere skolegang. Hva innebærer så god forberedelse? Barnehage er et frivillig tilbud, men som en sentral arena i barns oppvekst og forberedelse til et eget liv, er den en del av barns utdanning til livet og barn er gitt en rett til å utvikle sin personlighet, sine talenter og «[...] psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (barnekonvensjonen, artikkel 29) hva angår utdanning.

På den ene siden ønsker myndighetene å fremme god barnehelse ved å gi barna det beste tilbudet slik at de mestrer senere skolegang og arbeidsliv i form av støtte som forskning viser at kan hjelpe. På den andre siden ønsker myndighetene å fremme god barnehelse gjennom å anerkjenne barn som meningsbærende subjekter. Oppmerksomheten på barnehelse er forbundet med livsmestring, og barnehagen er en arena der de ansatte løpende skal vurdere om deres praksis tilrettelegger for en allsidig utvikling, både individuelt og for barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 39). Rammeplanen for barnehager har i sin nåværende form inkludert barnekonvensjonens syn på barn og rettighetene deres. Når myndighetene vil styrke barns rettslige stilling knyttet til medvirkning, får dette, etter min vurdering, konsekvenser for kartleggingen av dem, formålet med den, og oppfølgingen i form av individuell støtte som gis enten overfor barnet alene eller i form av en kollektiv tilnærming i

barnefellesskapet. Kartleggingen skal synliggjøre barnets individuelle behov, ikke behov ut fra generalisert kunnskap om det, og barnets stemme i konteksten det er i blir en viktig del av kartleggingsarbeidet og støtte til livsmestring, både for individet og samhandlingen blant barna i fellesskapet.

10.5.1 Lek, læring, omsorg og danning der barn er både «beings» og «becomings»

Med et syn på barn som både «beings» og «becomings», der barnets perspektiv inngår i ansattes fleksible barneperspektiv, kan pedagoger sette barns tanker om læring i sammenheng med skoleforberedelse: Barna i Johanssons og Samuelssons (2012, s. 32-33) studie svarer på spørsmål om hva de forbinder med læring. For barna er læring noe de gjør både i barnehagen og på skolen, men i større grad på skolen. Læring innebærer at de må høre på læreren og lærer oppgaver som læreren gir. Barna har, slik jeg fortolker disse funnene, klare formeninger om læring i tråd med en oppfatning av at læring er voksenstyrt. Alternativet fra barna kommer når de får spørsmål om sine egne valg for hva de vil gjøre. Da vil de først og fremst leke, men de kan gjerne leke at de lærer. Jeg mener dette viser en form for samsvar mellom hva barna i denne studien gir uttrykk for og hva som ligger i intensjonen med fagoppdelingen i rammeplanen for barnehager: Lek er virkemiddelet barn bruker i sin utviklingsprosess – gjerne læringsprosess – der de ansatte først og fremst skal være opptatt av barnas helhetlige utvikling gjennom omsorg, lek, læring og danning, også innenfor alle fagområdene. Et eksempel er nettopp det Cornelia og Anne forteller om: Alle fagområdene er på en eller annen måte representert i helheten innenfor barnas lek – eventyrspill, smågrupper og Steg-for-steg – hvor barna deltar som epistemiske subjekter og pedagogene vekselvis som tilskuere og deltakere. Kontrasten til smågrupper og eventyrspill som datamaterialet mitt viser, og som jeg forstår er en vanlig situasjon for barnehagene som deltar i studien, er eksemplet med Frida og jentene på lekerommet, jf. kapittel 8.2.4, hvor Frida ville trengt veiledet samspill for å utvikle språket sitt, og få mulighet til sosial deltakelse med de andre jentene.

I kapittel 4.3.1 siterte jeg Sterns (2007, s. 139) oppfatning av felles oppmerksomhet i «nå-øyeblikk» mellom et barn og en voksen, og som oppnås når det er «[...] høy grad av samsvar mellom begges og gjensidige sansbare bevissthet og opplevelse [...]» og balanse i samspillet som foregår. Blant flere andre foreslår Taguchi (2015) at dokumentasjonspraksis til ansatte i barnehager kan ta utgangspunkt i den umiddelbare samhandlingen med barna. Sterns beskrivelse av «nå-øyeblikk» henviser til spedbarnets samhandling med omsorgspersonene, men er, slik jeg forstår det, kjernen i en dialog og grunnleggende for innholdet i hva

Klitmøller og Hviid (2017, s. 254) hevder er lekens betydning for små barn i lys av et sosiokulturelt perspektiv med inspirasjon fra Vygotskij: I leken binder barn sine handlinger til mennesker og «objekter» gjennom hva det sanser, og barnets sanser er derfor også bundet til barnets motiver for lek. Barnets sanser er dermed også en kilde til handling. Med andre ord, det er barnets livsverden som er en vesentlig kilde for barnet i lek og aktivitet. Barnets deltakelse i barnefellesskapet og i samhandling med voksne gir erfaringer om at andre barn og voksne medierer muligheter det kan «velge – eller ikke velge» – å bruke. Samtidig er barnet i en samhandling hvor også de andre barna og de voksne spiller inn ulike alternativer basert på sine fortolkninger – det er gjensidige prosesser. Og det er gjensidigheten som fører til at både barn og voksne utvikles mer avansert og kvalifisert – i en spirallignende prosess med en sosial refleksivitet som «[...] resulterer i intersubjektiv bevissthet» (Stern, 2007, s. 140). Dette svarer til hva Gadamer (2010) hevder er å oppnå en horisontsammensmelting som gir en horisont-utvidelse.

Omsorg er en viktig komponent i barns dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Johansson (2002) har undersøkt barn i ettårsalderen og finner ut at de er omsorgsfulle overfor hverandre. Ifølge rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8), innebærer omsorg at de ansatte skal være rollemodeller blant barna gjennom å møte dem med empati, slik at barna selv utvikler evnen til empati og tilgivelse, og lar omsorg, empati og tilgivelse inngå som elementer i vennskap. Både omsorg, lek, læring og danning skal ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7 og 19) og inngår i oppmerksomheten på livsmestring. I kapittel 6.2.5 viser jeg til en anbefaling fra FNs komité i *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen*, om å systematisere og styrke opplæringen av barnekonvensjonens innhold overfor yrkesgrupper knyttet til barnetjenester (s. 7). Barn skal også få opplæring i sine rettigheter, og i barnekomiteens generelle kommentar nr. 7 (2005, s. 14) står det at opplæringen skal gjennomføres «[...] i dagligdagse situasjoner hjemme, i barnehagen eller på skolen, eller i andre fellesskapssammenhenger som små barn kjenner seg igjen i.» Dette krever at de ansatte er sammen med barna i et omfang barnehagelærere mener er nødvendig.

Jeg mener det er grunn til å stille spørsmålet om implementeringen av programmer og tilnærminger også bidrar til å skjule strukturelle hindre for god pedagogisk praksis som har barnehelse og forberedelse til gode læringsforutsetninger for barna i skolen i sitt mandat. I avhandlingens kapittel 6.2.6 bringer jeg inn et poeng fra Nordstoga (2019, s. 84) som belyser sider ved maktforholdene i arbeid med barn. Mathilde er usikker på hva hun skal gjøre og

trenger hjelp. Dette resulterer i et utenfra-perspektiv fra hennes side og minner om gapet mellom et formuleringsnivå og et realiseringsnivå, slik Taguchi (2015) påpeker som kjennetegn ved den generelle tanken bak reformer, det er politikere og eksperter som formulerer føringer og anbefalinger, mens det er de ansatte som skal gjennomføre eller realisere føringene i praksis. Poenget til Nordstoga er at usynlige maktstrukturer kan opprettholde de gitte strukturelle betingelsene om myndighetene utøver en byråkratisk makt i form av administrative føringer eller pålegg. Nordstoga knytter sin kritikk om usynlige maktstrukturer til barnevernsarbeid, men hennes poeng er relevant i en større sammenheng fordi antagelser om barns generelle behov brukes som begrunnelser for å implementere metodiske tilnærminger som er forskningsbaserte – slik for eksempel TIBR – Tidlig innsats for barn i risiko – og ART – Aggressive Replacement Training er.

10.5.2 Barn oppnår livsmestring på sin unike måte

Resiliens-forskningen viser at barn utvikler seg i ulike retninger avhengig av hvordan de reagerer på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer (Borge, 2008; Gunnestad, 2017).

Utviklingen av motstandsdyktighet og kompetanse i å håndtere utfordringer er avhengig av at det finnes personer som har egenskaper som kan gi barn motstandskraft. En lyttende og tilgjengelig ansatt som søker å forstå barn som epistemiske subjekter er en person med resiliente egenskaper. Om barn skal kunne nyttiggjøre seg kvalitetene ved en slik person, avhenger av barnets generelle utrustning, men alle barn trenger gjentatte gode erfaringer med tilgjengelige voksne – det ligger i relasjonsutviklingens natur. Barnehagelæreren Anne foretrekker små barnegrupper. Assistenten Trine er bare en av flere som etterlyser tid til å la barnet sitte på fanget og anser slike situasjoner som gylne til å bli bedre kjent med det – å finne ut hva som ligger bak det som framtrer for henne – barnets atferd. Å ha et fang å tilby barn kan anses som å dekke et barns naturlige behov, og kan av den grunn anses som godt forebyggende arbeid gjennom tidlig innsats, mener jeg.

Et annet eksempel på tidlig innsats for barn er hva barnehagelæreren Cornelia forteller om når familier har utfordringer. Cornelia hevder at barnehagen er «*barnas sted*» og bruker, slik jeg forstår henne, et barneperspektiv som baseres på kunnskap om å snakke med barnet når familien har det vanskelig. Hun tar initiativet til å snakke med barnet fordi hun har kunnskaper som tilsier at barnet oppfatter familiesituasjonen på sin individuelle måte. Borge (2008, s. 31) henviser til Aaron Antonovskys begrep «Sense of coherence»: Opplevelse av mening – at dagliglivet er meningsfylt og gir opplevelse av tilfredsstillelse, opplevelse av

håndterbarhet – finne løsninger på et problem, og forståelse av det som skjer i hverdagen. Begrepet er utviklet under Antonovskys studier av voksne, og Borge påpeker at det ikke umiddelbart kan overføres på barn fordi de fungerer kognitivt annerledes enn voksne. Cornelias tilnærminger til familier som har det vanskelig reflekterer en tilpasning. Både gjennom sine barnesamtaler og foreldresamtaler tilrettelegger hun for et samarbeid som øker sannsynligheten for å opprettholde en resiliensprosess hos barnet, fordi samtalen gir barn trygghet, barnet får gehør for egne opplevelser og mulighet til å forstå hva alt handler om, slik at det rustes til å håndtere situasjonen på sin måte og sannsynligvis på en bedre måte. I tillegg er barnet i et fellesskap hvor det danner vennsksapsrelasjoner – en annen betydningsfull resiliens-faktor. Trygghet, forståelse, vennskap og kunnskap inngår som egenskaper ved Cornelia som hun bruker overfor barn og foreldrene.

I forskning på barns fungering hevder Borge (2008, s. 112) at finnes det store variasjoner blant barna som er plassert innenfor grupper eller kategorier av barn. I sammenheng med resiliens-forskning hevder hun at «Det beste [...] kan være å sammenligne hver enkelt gutt eller jente med seg selv med gjentatte målinger gjennom barndom og skolealder» (2008, s. 113). Hvilken retning utviklingen går i kan dermed vanskelig forutses, fordi barns resiliensprosess er avhengig av en dynamikk mellom individ og omgivelser, men kunnskapen fra resiliens-forskningen gir en pekepinn på hva vi skal ta hensyn til: For eksempel om barnet får støtte fra voksne som håndterer dets individuelle utfordringer – det kan være barnets temperament, funksjonshemming og språklige og sosiale utfordringer – og at samarbeidet mellom foreldre og ansatte fungerer, blant annet ved at de utfyller hverandre med kunnskap og forståelse av barnet.

Kunnskapsdepartementet signaliserer (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 55) at barnehagen skal gjøre bevisste valg, sette inn tiltak, vurdere effekten av dem og justere dem etter barnets behov. Slik jeg forstår det, er dette en beskrivelse av hvordan dynamisk kartlegging foregår, men stortingsmeldingen bærer, etter mitt skjønn, preg av at ansatte skal måle utbyttet barn har av støtten de får – en oppgave som forskere utfører og forstår helt forskjellig og som er noe av kjernen i den barnefaglige debatten: om barnet måles ut fra definerte forventninger om at noe skal være på bestemte måter, eller om både barnet og omgivelsene måles for å vurdere om barnets individuelle egenskaper og interesser ivaretas. Effekt-målingen barnehager først og fremst skal gjøre for å ivareta barnets beste vises for eksempel gjennom eventyrspill,

smågrupper, Steg-for-steg, tilgjengelige pedagoger, fang og barnesamtaler. Alt er pedagogiske komponenter i barnehagepraksisen jeg har undersøkt og de gir mulighet for å ivareta den løpende kartleggingen og vurderingen de ansattes skal gjøre ut fra sitt mandat om å følge barns helhetlige utvikling. Med andre ord, kan effekt måles i lys av predefinerte kategorier om barn – barn som «becomings», eller måles ut fra hvordan barnet selv og hvordan viktige personer i omgivelsene opplever effekten – barn som både «beings» og «becomings».

Slik jeg oppfatter barnekonvensjonen er barn kompetente, noe som gjenspeiles i synet på barn som subjekter med rettigheter – de skal medvirke ut fra alder og utvikling, og barndommen tillegges en egenverdi. Barn er kompetente i kraft av å være et unikt individ, i sin egen utviklingstakt med sine individuelle behov. At barn skal anses som kompetente kan, gi en pekepinn til voksne om å være nysgjerrige på hvilken retning barnets utvikling går, hvilken deltakelse barnet viser, hvilke innspill det gir og hvilke løsninger det kan bidra med sammen med andre barn og voksne. Barn er også sårbare og trenger omsorg, veiledning og beskyttelse mot diskriminering (artikkel 2), de skal få muligheten til å utvikle en god barnehelse, de skal oppleve å trives og ha tilgang til god hjelp tidlig. Med andre ord, de anerkjennes som subjekter med sin livsverden med behov for veiledning og beskyttelse – som både «beings» og «becomings». Konvensjonens artikler skal forstås i lys av hverandre. De er komplekse og gir rom for ulike tolkninger, men klare på at barn skal anerkjennes som aktører som er påvirkende og påvirkbare og trenger støtte i utviklingen slik at de blir i stand til å mestre hverdagen de er en del av.

10.6 Barnehagelæreren som en del av samarbeidet for barn

Børhaug et al. (2018, s. 173) hevder at økt oppmerksomhet på læring og «vitenskapeliggjøring av oppdragelsen», kan gjøre foreldre usikre i rollen sin. Jeg hevdet i kapittel 6.3.6 at dette er noe som kanskje kan gjøre barnehageansatte usikre også. Thoresen (2013) og Doverborg et al. (2015) spør om bortfall av begrepet oppdragelse og et trykk på barns rett til medvirkning har ført til uheldige konsekvenser i form av å overlate til barn å ta initiativ overfor ansatte. Spørsmålet er også interessant i sammenheng med samarbeidet om barnet mellom foreldre og profesjonelle, og i sammenheng med at Børhaug et al. (2018, s.

256) hevder at det er behov for kunnskap om hvordan de ansatte tar med seg synspunkter fra foreldrene i vurderinger de gjør, og for utviklingen av barnehagen.

I kraft av barnekomiteens anbefalinger i punkt 29 a og b i generell kommentar nr. 7 (2005, s. 13), skal de ansatte bistå foreldre som «barneoppdragere», det vil si at både foreldre og pedagoger oppdrar barna i samarbeid. Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen er tydelig presisert i rammeplanen for barnehager. Norske myndigheter har en forpliktelse de har delegert til barnehagelæreren om å bistå foreldre til en «oppdragelsespraksis» hvor de utvikler forståelse for oppgaven, respekt for seg selv og selvtillit som forelder, og hvor barnet står i sentrum og kan utvikle sin «personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» - jf. artikkel 29 nr. 1 bokstav a i barnekonvensjonen.

Da jeg intervjuet foreldrene sent i datainnsamlingen, hadde jeg hørt mye om barna deres, snakket med barna selv og observert dem på avdelingen. Jeg hadde reflektert og fortolket underveis, og satt med mange ubesvarte spørsmål knyttet til både barnas og foreldrenes fungering. Hensikten med foreldreintervjuene var fortsatt å bringe fram deres synspunkter fordi de er de viktigste samarbeidspartnerne barnehagen har, og jeg ville gjøre det med så mange åpne spørsmål som mulig. Dette ble ekstra viktig når jeg brakte med meg en betydelig forforståelse om dem. Mitt datamateriale viser at det er overensstemmelse mellom foreldrenes ønsker og de ansattes vurderinger knyttet til mer konkret samarbeid om barna. Foreldrene jeg har intervjuet sier at de ikke ønsker at barnehagen bruker mye tid på standardiserte kartleggingsverktøy. De vil vite om de ansatte ønsker å bruke dem, hvorfor de skal det og hva som framstår som resultater og om de tenker at det kan være nødvendig å innhente kompetanse fra andre nærliggende tjenester – som for eksempel PPT. De sier også at de ønsker flere samtaler med barnehagelærerne for å få en felles forståelse av barna. Foreldrene forteller meg at de ønsker råd fra tydelige barnehagelærer når det trengs, ikke foreldrebehandling. Barnehagelæreren Cornelia hevder at det som oftest viser seg at foreldrene og barnehagelærerne stiller samme spørsmål om barnet. Hun tar initiativ til barnesamtaler og foreldresamtaler om familien står i vanskelige situasjoner.

I kapittel 3.2.6 redegjorde jeg for etableringen av kommunale tverrfaglige team som følge av Opptappingsplanen for psykisk helse 1999 – 2006 (Prop. 63 (1997-1998)). I kapittel 6.3.4 og 6.3.5 presenterte jeg hva informantene mine sier om kommunale tverrfaglige team.

Da jeg var ansatt i PPT representerte jeg tjenesten i et tverrfaglig team for barn i aldersgruppen 0 – 12 år. I tillegg var jeg i flere år en del av lærerteamet på en videreutdanning i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. Mine erfaringer fra begge deler preger min tenkemåte og dermed analysene og fortolkningene av empirien jeg har samlet inn. Mine erfaringer fra tiden i PPT er at det tverrfaglige teamet ble sporadisk brukt av barnehagelærere – av samme grunner som noen av mine informanter forteller om: utfordringer knyttet til anonymitet, for mange tjenester representert, og for høy terskel til å melde inn problemstillinger. Men temaet var også ønsket velkommen av flere og av samme grunn som informanten Trine oppgir – et gode for foreldre som ønsker å delta og kan møte mange tjenester samtidig og derfor slipper å fortelle om situasjonen flere ganger.

Tverrfaglige diskusjoner med utgangspunkt i barnehagens problemstillinger kan, noen ganger, føre til en bekymringsmelding til barnevernstjenesten, men først og fremst ikke. Slik jeg oppfatter informantene mine, er de bekymret for at diskusjoner i de tverrfaglige temaene kan føre til bekymringsmeldinger uten at de mener det er grunn til det på tidspunktet diskusjonen rundt problemstillingen foregår. Slik jeg forstår hensikten med tverrfaglige team, kan de være et virkemiddel for å imøtekomme henstillingen til hele det barnefaglige feltet fra utvalget bak «*Svikt og svik*» (NOU 17: 12) – om samarbeid for å bistå med tidlig innsats, ikke bare for å avdekke omsorgssvikt, vold og overgrep.

Jeg har reflektert en god del over hva slags kontekst disse teamene tilbyr ansatte i barnehager. Barnehagelærerne kommer til disse teamene som besår av personer med gitte mandater for sin tjeneste, der arbeidet ofte består i å kartlegge, men først og fremst på et selektivt nivå. Barnehager skal ha oppmerksomheten rettet mot lek, omsorg, danning og læring, mot en helhetlig utvikling for barna (barnehageloven, 2005, § 1), og ha et forebyggende perspektiv og gi støtte til god barnehelse. Barnehagelæreren skal ha en generell oversikt over det pedagogiske innholdet, de skal observere barn som har behov for støtte og hjelp og de skal gjøre sitt for å forhindre og redusere problemutvikling for risikoutsatte barn og familier (Lyngseth, 2020a, s. 17).

Ut fra mine funn og i lys av at alle tjenester for barn fra 1. januar 2022 er lovmessig forpliktet til å samarbeide, mener jeg det er grunn til å stille spørsmål ved om de tverrfaglige teamene og barnehagene bør diskutere rammene for samarbeidet sitt ut fra et forebyggende perspektiv, tidlig innsats overfor barn, barnehagens mandat og en konkretisering av hvordan profesjonelle kan gjennomføre barne- og foreldresamtaler som belyser konkrete situasjoner ytterligere. De

tverrfaglige teamene er bare ett tilbud barnehagen kan benytte. De kommunale nettverksgruppene er et annet, men rammebetingelsene gjør at de ikke brukes i særlig grad.

10.6.1 Kartleggingsresultater er samskaping

I kapittel 6.3.7 skrev jeg at Børhaug et al. opplevde arbeidet sitt med å belyse barnehagelærerrollen som «overveldende fordi kunnskapstilfanget er så mangfoldig i metoder og begrepsbruk og fordi mye av det som skrives om barnehagelærerne er normativt» (2018, s. 5). Børhaug og hans utvalg påpeker «... at det kan være flere veier til utvikling, men at profesjonalitet innebærer at barnehagelærerne er deltagere og ikke bare mottagere i denne prosessen» (2018, s. 6). Windsvolds og Gulbrandsens (2009) forskning viser noe om hvilke tilnærminger som brukes i kartleggingsøyemed, ikke kvaliteten ved dem.

Innhenting av mitt datamateriale har foregått over tre år og jeg har fulgt barnas, de ansattes og min egen forskerutvikling over relativ lang tid. Pedagogisk barnehagepraksis og barns deltakelse i kvalitativ forskning har mange likheter. Barnet har sin rettmessige plass både i barnehagepraksis og forskning som har betydning for dem. Pedagogikk og forskning foregår som dynamiske prosesser, er undersøkende, analytisk og fortolkende. Hele tiden erfares øyeblikk som blir en del av deltakernes erfaringsverden – fenomenologiens og hermeneutikkens kjerne. Dette er også kjernen i barns utvikling – erfaringer bygges opp i hvert individ gjennom relasjoner til andre og omgivelsene.

Med et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt er kartlegging samskaping av det vi kaller kartleggingsresultater. Alle deltakerne i kartleggingen fortolker med sitt utgangspunkt – dialogens struktur, der dialogpartnere veksler mellom innspill og aktiv lytting. Fenomenologiens anliggende er som sagt å forstå hva som ligger bak det som framtrer for oss. Gamst (2017, s. 21) hevder vi tar et barn på alvor om vi ivaretar dets perspektiv. Barn og voksne utvider sin forståelseshorisont i dialog med hverandre. Gadamer (2010, s. 425) hevder at en horisontsammensmeltning mellom mennesker skjer kun når vi tar inn over oss hva andre sier og gjør.

I kapittel 6.4.4 siterer jeg Heggvold (2012, s. 85) som stiller spørsmål ved om anerkjennelse har blitt til et honnørord fordi vi ikke har et reflektert forhold til hva det innebærer og tar for gitt at barn i barnehagen møtes anerkjennende. Barnehagelærerne og assistentene skal utføre arbeidsoppgavene de er gitt gjennom rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), men det er forskjeller i utdanningsgrunnet deres. Med et kritisk perspektiv på Baes (2004)

«romslige og trange» samhandlingsmønstre mellom barn og voksne peker Åmot (2017, s. 26) på at de ansatte bør gi barna muligheter til å være i samhandlingsrelasjoner preget av «romslige mønstre», men at den romslige samhandlingsformen kan oppfattes som noe idylliserende fordi barnehagehverdagen også består av krevende situasjoner, og at disse tar mer av tiden til assistentene og barnehagelærerne enn kanskje Bae foreskriver. Romslige samhandlingsmønstre tar utgangspunkt i kunnskapsbasert viten (Aarts, 2000; Hedenbro & Wirtberg, 2002; Bae, 2004; Hafstad & Øvreeide, 2016; Gamst, 2017). Jeg vil hevde at det er et viktig skille mellom assistenters og barnehagelæreres kompetanse når det gjelder den anerkjennende og romslige samhandlingen pedagogene tufter arbeidet på, og å gjennomføre samtaler med barn og foreldre om vanskelige temaer. Samhandlingen og samtaler med barn og foreldre er vesentlige elementer i grunnlaget for utvikling av spørsmål om eventuelle sårbare og vanskelige temaer for barn, og inngår i den barnehagefaglige og kontinuerlige kartleggingen samspeillet mellom barnet og barnehagelæreren gir muligheter for.

Med valget om å presentere fra de ansattes diskusjoner på en måte som viser relativt mange detaljer, forsøker jeg å vise at forståelsen av barn og deres utvikling skapes i en gjensidig prosess mellom ansatte og barn, og hvor viktig det er å snakke med barn og foreldre når det oppstår livssituasjoner som er preget av risikofaktorer, slik barnehagelæreren Cornelia gir et eksempel på. Barnehagelærerne trenger tid til å systematisere kunnskapen de har om barna, identifisere konkrete utfordringer den enkelte medarbeider opplever i hverdagen sammen med barna, og bruke den dynamiske kartleggingen på en måte de ønsker. Min studie viser, mener jeg, at det er gjennom den dynamiske kartleggingen de ansatte får grunnlag for å stoppe opp og stille spørsmål om hva de reagerer på når barn viser at det har behov og viser tegn på ulike utfordringer – som også kan handle om omsorgssvikt, vold og overgrep.

10.7 Min studies kunnskapsbidrag til det barnefaglige feltet

Min avhandling bidrar med viten om at kartlegging av barn i barnehage kan forstås som samskaping mellom barn og pedagogene, med et barnesyn – og dermed en forståelse av barndom – der barn er både «beings» - de lever her-og-nå – og «becomings» fordi de hele tiden utvikler seg. Voksne er også «beings» og «becomings». De påvirker og påvirkes av barna de har ansvaret for og skal samhandle med. Denne gjensidigheten er relasjonell og får konsekvenser for forståelsen av kartlegging og målsettingen med den. Forskjellen på andre

framherskende kartleggingsmåter som kartleggingsdebatten preges av og dynamisk kartlegging som jeg finner hos mine informanter, blir tydeligere om vi kartlegger med et utgangspunkt om å støtte barnets individuelle egenskaper og interesser, eller om vi kartlegger med et utgangspunkt i at noe skal være på bestemte måter. I dynamisk kartlegging inngår begge disse dimensjonene, men forutsetter diskusjon og en kritisk innstilling hos profesjonelle om hva de legger til grunn i sin forståelse av barn. Barnekulturen som utspiller seg i barnefellesskapet og -samhandlingen er gitt en form for forrang i voksnes definisjoner av barns kompetanser. Dette vises i synet på barndom som en fase med egenverdi. Barns behov for kompetanser endrer seg gjennom den kulturen de er en del av og er foranderlige. Barnehagens dynamiske kartlegging kan ivareta hva et barn trenger av kompetanser i samfunnet i dag. Når noe skal være på bestemte måter, handler det, etter mitt syn, om å beskytte barn fra å bli krenket i barnefellesskapet og av voksne, og la det få anledning til å være unik og annerledes.

Min avhandling bidrar med viten til det barnefaglige feltet om hvordan barnehagelærere forsøker å la en dynamisk kartlegging være en del av den pedagogiske praksisen, der barna gir innflytelse på de ansattes valg. Barnehagelærerne forsøker å jobbe i tråd med et barneperspektiv der barn oppfattes som både «beings» og «becomings», men som i varierende grad ivaretar et fleksibelt barneperspektiv. Flexibiliteten i barneperspektivet øker når de diskuterer sammen jevnlig, slik mitt inntrykk er. Innenfor denne praksisen retter de oppmerksomheten mot hele barnegruppen, barnas individuelle deltakelse, deres interesser, språkutvikling og sosiale utvikling, og mot flere fagområder samtidig. Det er innenfor denne rammen de ansatte forsøker å gi ekstra støtte til barna som trenger det og fange opp risikofaktorer. Problemet er mangel på tid til å delta for og med barna på denne måten. Dette arbeidet er kompetansekrevende, og jeg mener at min studie gir grunn til å stille spørsmål ved om ikke barnehagelærerne kan bidra enda mer til god helse og livsmestring for barna, om de får større anledning til å bruke dynamisk kartlegging systematisk, og med nødvendige faglige diskusjoner med kompetente kolleger underveis.

Litteratur

- Alnervik, K. (2013). *Men så kan man ju också tänka!/: Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan* [Doktorgradsavhandling, Högskolan i Jönköping].
<http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:659182/FULLTEXT01.pdf>
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker?: Livsformsintervju med 4-5 åringar. *Nordisk Psykologi*, 43(4), 274-292.
- Andersen P.Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B. & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren (2005). *Klar, ferdig, gå: Tyngre satsing på de små*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Argyris, C. (1987). Når lederne viser "dyktig udyktighet". *Norsk Harvard*, (4), 68-74.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2. utg.). MassBlacwell.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring-single- og double-loop. I K. Illeris, (Red.), *Tekster om læring* (s. 247-253). Roskilde Universitetsforlag.
- Askeland, E., Apeland, A.K. & Solholm, R. (2014). *PMTO: Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker*. Gyldendal akademisk.
- Aarts, M. (2000). *Marte meo: Basic Manual*. Aarts Productions.
- Baklien, B. (1993). Organisatorisk læring og omstilling. I O. Nordhaug (Red.), *Kompetansestyring* (2. utg., s. 187-213). Tano Forlag.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2017). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet 27. juli 2021 fra <http://www.regjeringen.no>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_c_gc_14_eng_nor.pdf
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barnelova>

- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. *Forebyggende innsats for barn og unge.* (Q-16/2013) [Rundskriv].
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap: En begrepsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (5), 49–61.
- Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikklæreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 154-169.
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2579173>
- Bjervås, L. L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan-en diskursanalys* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25731>
- Borge, A. I. H. (2008). *Resiliens i praksis: Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Gyldendal Forlag.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S.S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M.V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen: Betydningen av kvalitet* (FHI Rapport 2). Folkehelseinstituttet. www.fhi.no
- Brandt, B. (2002). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Universitetsforlaget.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 12). Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge.
<https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Børhaug, K., Brennås, H.B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Bårdstu, S.K. (2018). *Hovedfunn fra TOPP-studien*.
<https://www.fhi.no/studier/topp/hovedfunn-fra-topp-studien/#11-nyansert-kunnskap-om-barns-personlighetsutvikling>
- Christoffersen, S. A. (2005). Profesjonsetikk som dømmekraft. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 63-84). Universitetsforlaget.
- Clark, L. (2009). Scientific inquiry: Focus group research with children and youth. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14(2), 52-154.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Samuelsson, I.P. (2015). *Å undervise barn i barnehagen*. Gyldendal akademisk.

- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 3, 33-46.
- Eide, B. J., Os, E. & Samuelsson, I.P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 10-21.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2008). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn-metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Eik, L.T. (2013). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ekeland, T. O. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I H. Grimen, & L.I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145 – 168). Abstract Forlag.
- Emilson, A. (2008). *Det ønskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* [Doktorgradsavhandling, Högskolan i Kalmar]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf
- Emilson, A. & Samuelsson, I.P. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(21), 1-16.
- Endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-12-19-2418). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review*. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). <http://regjeringen.no>
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekdal, R., Schjølberg, S., Wang, M.V. & Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år: Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (FHI Rapport 1). Folkehelseinstituttet. www.fhi.no
- Eriksen E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* [Doktorgradsavhandling, Norges Arktiske Universitet]. <https://munin.uit.no/handle/10037/19835>
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G. & Wagner, Å.K.H. (2011). *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill*. Lesesenteret.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I K. Fangen, K. & AM. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Gyldendal akademisk.
- Fekjær, B. (2016). *Statistikk i praksis*. Gyldendal Forlag.

FNs komite for barns rettigheter. (2005). *Generell kommentar nr. 7 (2005) om gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom.*

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>

FNs komite for barns rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 14 (2013) om barnets rett til at hans eller hennes beste skal være et grunnleggende hensyn* (art. 3, para. 1).

https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_cg_14_eng_nor.pdf

FNs komite for barns rettigheter. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet* (art. 31).

https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf

FNs komite for barns rettigheter (2010). *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen: Avsluttende merknader fra FNs komité for barnets rettigheter januar 2010.*

[Forskrift om rammeplan for barnehagen \(2006\). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver \(FOR-2006-03-01-266\). Lovdata.](#)

<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-03-01-266>

Franck, K. (2014). *Constructions of children in-between normality and deviance in Norwegian day-care centres* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. Johansen Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151-185). Gyldendal Akademisk.

Frønes, M.H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 14(9) 1-13.

Fuglseth, K. (2008). Husserl som sosiolog: Den sosiologiske vendinga hjå Husserl og tilrettelegginga av eit fenomenologisk perspektiv i human- og samfunnsvitenskap.

Sosiologi i dag, 38(2) 36-59. Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.

Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Gilje, Ø. (2012). *Funn i Praksis: Ny kunnskap om barnehagen: Barns medvirkning i det nye Barnehagelandskapet - et forskerperspektiv: Intervju med Berit Bae og Anne-Lise Arnesen*. Norges Forskningsråd.

<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1253979559733.pdf>

Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Fagbokforlaget.

- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?: Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem-godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182.
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/286>
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (2004). *Aggression Replacement Training: En multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. KM-förlaget.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, A. & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg, s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. I A. Molander, A. & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grunnloven. *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata/>
- Guldbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport 1). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Guldbrandsen, L.M. (2017). Livsformintervjuer. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med barn*. Hans Reitzel Forlag.
- Gunnestad, A. (2017). Resiliens – tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 48-72). Gyldendal Akademisk.
- Hafstad, R. & Øvreeide, H. (2016). Med barnet som fasit: Marte meo metoden. I H. Haavind & H. Øvreeide (Red.), *Barn og unge i psykoterapi 1* (2. utg., s. 203-226). Gyldendal Akademisk.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Halldèn, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldèn, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlsson bokförlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugli, T. (2002). Det mangfoldige barnets beste. I K. B. Sandberg & V. Hagstrøm (Red.), *Bonus pater familias: Festskrift til Peter Lødrup* (s. 313-325). Gyldendal Akademisk.
- Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2002). *Samspilletts kraft: Marte Meo-mulighet til utvikling*. Kommuneforlaget.

- Heggvold, G.I. (2012). Det «atferdsproblematiske» barnet: Et kritisk perspektiv på definering av barn og instrumentelle metoder i barnehagepraksis. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 84-107). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2016). *Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom IS-1154*.
<https://www.legeforeningen.no/contentassets/01269a18f5784df3871d36ac76e9011e/hoeeringsutkast-helsestasjons-og-skolehelsetjenesten.pdf>
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- Jansen, T. T., Gjems, L. & Tholin, K. R. (2012). Fag-samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.478>
- Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, N.R. & Langager, S. (2009): *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge-indsats og effekt*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Pedagogisk Forum.
- Johansson, E. (2003). Att nærma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2012). *Å lære er nesten som å leke*. Fagbokforlaget.
- Jonassen, T. (2017). *Berit Bae: – Det er tre ting vi må ta vare på ved nordisk barnehagetradisjon. – Er den nordiske barnehagemodellen verdt å ta vare på? Og si så fall hvilke deler av den? spør Berit Bae*.
<https://www.barnehage.no/barnehageforum-forskning-hioa/berit-bae--det-er-tre-ting-vi-ma-ta-vare-pa-ved-nordisk-barnehagetradisjon/102896>
- Killèn, K. (2021). *Sveket I - Risiko og omsorgssvikt: Et helseproblem og tverrfaglig ansvar*. (6. utg.). Kommuneforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere* (s. 152-171). Universitetsforlaget.
- Klem, M. & Hagtvet, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 12-24.
- Klitmøller, J. & Hviid, P. (2017). Lev Semjonovitsj Vygotskij og den kulturhistoriske psykologi. I L.M. Guldbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 235-258). Universitetsforlaget.
- Knutsen, P. (2015). *Analytisk narrasjon: En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Kolle, T. (2000). *Ordene som ble borte: Et historisk og feministisk perspektiv på Åse Gruda Skards bøker om barneoppdragelse*. Høgskolen i Østfold.

- Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering (2014-2020)*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Realfagstrategi: Tett på realfag Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015-2019)*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd_realfagsstrategi.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Kompetanse for framtidens barnehage - Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018–2022)*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsinterview*. Gyldendal Akademisk.
- Lekhal, R., Vartun, M. Gustavson, Helland, S.S., Wang, M.V. & Schjølberg, S. (2013). *Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i Barnehagekvalitet: Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. <https://www.fhi.no>
- Lyngseth, E.J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 352-363.
- Lyngseth, E.J. (2020a). Kartlegging som grunnlag for tidlig innsats og forebygging. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s.13-23). Gyldendal.
- Lyngseth, E.J. (2020b). Språkutvikling og modeller for språk. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 25-46). Gyldendal.
- Lyngseth, E.J. (2020c). Kartlegging av språk og kommunikasjon. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 47-66). Gyldendal.
- Lyngseth, E.J. (2020d). Kvalitet i kartleggingsarbeidet. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 67-77). Gyldendal.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2001). Innledning. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 7-33). Spartacus.
- Løge, I.K., Leidland, K., Mellegaard, M.R., Olsen, A.H.S. & Waldeland, T. (2015). *Alle Med: Håndbok*. InfoVest Forlag
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I M. Röhle & T. Moser (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 119-132). Universitetsforlaget
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (03), 185-198.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Universitetsforlaget.

- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Akribe.
- Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Meld. St. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Meld. St. 15 (2012-2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner: Det handler om å leve*. Justis- og beredskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Melker, K. & Ryberg, L. (2012). *Att undervisa förskolebarn-förskollärares Strategier* [Masteroppgave, Göteborgs Universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36091/1/gupea_2077_36091_1.pdf
- Molander, A. & Terum, L.I. (2010). Profesjonsstudier-en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Nielsen, M.M. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*. Gyldendal akademisk.
- Nilsen, A.C.E. (2013). Når barnehagepersonalet melder bekymring til barnevernet. I E. Marthinsen & W. Lictwarck (Red.), *Det nye barnevernet* (s. 142-160). Universitetsforlaget.
- Nordstoga, S. (2019). Refleksjon kan være så mangt – om barnevernspedagogen som reflektert profesjonsutøver. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog: En grunnbok* (s. 79-94). Universitetsforlaget.
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt-bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2017: 12. (2017). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og Likestillingsdepartementet.
- Nygren, P. (2006): *At udvvikles ved at udvikle – en modell for deltagerstyret endringsarbejde*. (HPA-serie 2006:1). Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Nygren, P. (2008): En teori om barn og unges handlingskompetanser. I P. Nygren og H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 39-54). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Otterstad, A. M. & Norbrønd, B. (2008). NOVAs mangelfulle forståelse av norsk banehageforskning. *Første steg, 4*, 38–42.
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2008/forste-steg-4-2008.pdf>
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om ulikheter inom förskolan som diskursiv praktik* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola].
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A445488&dswid=8896>
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach. Vol. 3. Coercive family process*. Casta Publishing Company.
- Pettersen, M. (2020). Systematiske observasjoner i barnehagen. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s.105-132). Gyldendal.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mester ikke: Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag.
- Prop. 63 (1997-1998). *Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999-2006*. Sosial- og helsedepartementet.
- Prop. 12 S (2016–2017). *Opptrappingsplan mot vold og overgrep (2017–2021)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/>
- Prop. 100 L (2020-2021). *Endringer i velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0fac12fc78f54ef3b81261efc8843fea/no/pdfs/prp202020210100000dddpdfs.pdf>
- Rambøll Management (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager* (Rambøll rapport). <http://regjeringen.no>
- Rambøll Management (2014). *Kunnskapsgrunnlag: Real FAG i barnehagen* (Rambøll rapport). <http://regjeringen.no>
- Sandberg, K. (2016). *Barnets beste i lovgivningen. Betenkning til Barnevoldsutvalget 21. desember 2016*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3be8090f3c354f5eb821535142071c50/3.-barnets-beste-i-lovgivningen-kirsten-sandberg.pdf>
- Samuelsson, I.P., Sommer, D. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber.

- Samuelsson, I.P. & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet*. Universitetsforlaget.
- Siverts, B.E. & Sveaas, N. (1986). *Store lille verden: Om barnehagens hjelp til barn som ikke lærer og trives som de andre*. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2005). *Mennesket*. Universitetsforlaget.
- Skoglund, R.I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens ”mer enn” være? *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(98), 36-46.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Sommersel, H., Vestergaard, B. & Larsen, M.S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt Forlag.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <http://regjeringen.no>
- Søbstad, F. (2012). Et spørsmål om barns og voksnes ulike interesser. *Første steg*, 1, 20-23.
- Taguchi, H.L. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S.V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Akademisk
- Tholin, K.R. (2011) Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 59-70). Universitetsforlaget.
- Thoresen, I.T. (2013). Lanseringen av dannelsbegrepet. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (s. 20-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Thoresen, I.T. (2017). *Barnehagen, en pedagogisk institusjon i et forebyggingsperspektiv*.
<https://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Barnehagen-en-pedagogisk-institusjon-i-et-forebyggingsperspektiv/>
- Thormann, I. (2009). *De voksne børn: Omsorgsvikt og resiliens*. Hans Reitzel Forlag.
- Tiller, P.O. (2006). Barn som sakkyndige informanter: Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Tidsskriftet Barn*, 2, 15-39.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement: Om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(5), 1-16.
- Ulvik, O.S. (2019). Barn, hverdagsliv og sosial deltakelse – tenkeredskaper fra en sosiokulturell teoritradisjon. I I. Studrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog: En grunnbok* (s. 123-133). Universitetsforlaget.

- Vartun, M. (2020, 8. juni). *Slik kan barnehagen og skolen gi alle barn et rikt ordforråd: Det burde være en menneskerett å få tilgang til et rikt ordforråd, mener forsker som vet hvordan barn med svakt ordforråd kan få tidlig og riktig hjelp.*
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/slik-kan-barnehagen-og-skolen-gi-alle-barn-et-rikt-ordforraad/1690154>
- Vetlesen, A.J. & Stänicke, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse: Muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoterapi.* Ad Notam Gyldendal
- Vik, N.E. (2020). Samspill og dialog i språkkartlegging av flerspråklige barn. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s.207-227). Gyldendal.
- Vik, S. (2015). Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. *Ceptra-triben - tidsskrift for Evaluering i Praksis*, 19, 14-21.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv: En populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Windsvold, A & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA Rapport 2). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Rossing, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zahavi, D. (2013). *Fænomenologi.* Roskilde Universitetsforlag.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* (Rapport 2009:1). Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2012). *Barnets som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar.* Cappelen Damm Akademisk
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2016, 7. mars). *Anerkjennelse er ikke en gave fra voksne.* Hentet 7. mars 2016 fra bloggen Mestrer, mestrer ikke. [Blogginlegg].
<http://www.mestremestrerikke.no/2016/03/akerkjennelse-er-ikke-en-gave-fra-voksne.html>
- Øverland, K., Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2013). Daycare Children of Divorce and Their Helpers. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 51-75.
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0065-y>
- Øvreide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige situasjoner.* (3. utg.). Høyskoleforlaget.

- Øvreide, H. & Hafstad, R. (2016). Det tredje ansikt i barnets relasjoner. I H. Haavind & H. Øvreide (Red.), *Barn og unge i psykoterapi 2* (2. utg., s. 148-183). Gyldendal Akademisk.
- Åberg, A. & Taguchi, H.L. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Åmot, I. & Skoglund, R.I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator: Et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61-83). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 134-150). Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1

Informasjon til de yngste barna



Jeg er spesielt glad i fotball og
fotografering.



Jeg liker biler også. Her er den røde
yndlingsbilen min.



Jeg heter Bjørg. Jeg jobber med å
undersøke hvordan barna og de voksne har
det sammen i barnehagen eller på skolen.



Jeg jobber på Lillehammer sammen med
andre voksne som gjør det samme som
meg. Vi synes at barn er kjempviktige, og
at barn kan mye.



Når jeg skal undersøke hva dere barna og
de voksne gjør sammen, skal jeg se på når
dere leker; ta bilder av dere mens dere
leker og snakke med dere etterpå. Samtidig
som vi snakker kan vi se på bilder eller
tegne. Barna svarer på akkurat hva de vil.
Barnet kan si nei til å være med. Det er helt
greit. Jeg har fått lov av de voksne hjemme
til å snakke med deg som er barn.



Vedlegg 2 Informasjon til foreldre og foresatte

Björg Midtskogen

Postboks 952, 2604 Lillehanmer

e.post: bjorg.midtskogen@hil.no

TLF 99 64 68 42

Februar 2011

Forespørsel om deltakelse i prosjektet ”Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen og skolen”.

Undertegnede er ansatt som doktorgradsstipendiat på Høgskolen i Lillehanmer (HIL). Hensikten med mitt prosjekt ”Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen og skolen” er å bidra til nye arbeidsmåter for å utvikle barns sosiale og læringsmessige handlingskompetanser. Samtidig skal prosjektet bidra til en kompetanseutvikling hos de voksne som arbeider med barna i hverdagen. Prosjektet antas å ha en varighet på fire år. Formålet med studien er todelt. For det første er det i barnehagens og skolens interesse å delta i dette kompetansegivende prosjektet. Den andre delen handler om at jeg skal forske på de voksnes arbeid med bruk av et kartleggingsskjema (Gap – skjemaer) som utgangspunkt for utvikling av barnas og de voksnes handlingskompetanser. De profesjonelle skal altså bli bedre i arbeidet med barna.

For barnehagen og skolen, både de profesjonelle, men også for barna, er det viktig at arbeidet med sosial og læringsmessig utvikling blir en naturlig del av hverdagen. Det er avgjørende å vareta gjensidigheten mellom læring og sosial utvikling. Forskning viser at utvikling av den sosiale kompetansen medfører at barnet øker forutsetningene for læring, og at utvikling av læringsforutsetninger øker sannsynligheten for en positiv sosial utvikling.

Med utgangspunkt i egen forskning og systematisk sammenstilling og analyse av tidligere forskning om barn og unge med sosiale vansker, har professor Pär Nygren ved Høgskolen i Lillehanmer utviklet såkalte Gap – skjemaer. Disse er ett skjema som kartlegger bestemte aspekter ved barnets sosiale og læringsmessige handlingskompetanser, og ett skjema som kartlegger den profesjonelles handlingskompetanser i å legge til rette for barnets kompetanseutvikling på de samme områdene. Forkortelsen ”Gap” kommer av at disse skjemaene danner grunnlag for analyser av gapet mellom det reelle og det ideelle nivået for barnets og den profesjonelles kompetanser på de aktuelle områdene som forskningen har utpekt som strategisk viktige for sosialt utsatte barn og unge. Med kunnskap om slike gap, kan personalet utforme sitt bidrag til barnas kompetanseutvikling på en relevant og bedre måte.

Etter kartleggingen skal personalet lage en plan for hvordan de vil jobbe med barnet og barnegruppen. Denne planen blir foreldrene orientert om og bør benyttes i det videre samarbeidet mellom de ansatte og foreldrene rundt barnet.

Undertegnede ønsker deretter å observere, samt ta bilder av, personalet og / eller barna under samhandling i hverdagen der aktivitetene er en del av handlingsplanen som er laget for barnet. Disse bildene skal benyttes, eventuelt og / eller tegning, sammen med barna når undertegnede snakker med barna etter aktivitetene og observasjonen. Bakgrunnen for å benytte bilder eller tegning er at barn kan trenge hjelp til å føres tilbake til den aktiviteten de var en del av før de kan klare å snakke om den.

Temaer som undertegnede da vil både observere og snakke med barna om, vil knytte seg til kunnskaper barnet har, ferdighetene det benytter, i hvilken grad det har kontroll over ytre betingelser, barnets identitetsopplevelse individuelt og som en del av en gruppe. Samlet, etter observasjoner og intervjuer av barnet og det pedagogiske personalet, vil undertegnende forsøke å tolke hvorvidt barnet benytter kompetansen det utvikler i ulike sammenhenger.

Spørsmål knyttet til disse temaene kan for eksempel være:

- barnets egen deltakelse i aktiviteten
- hva barnet selv oppfatter at det gjør sammen med de andre i aktiviteten
- hvordan barnet samhandler med de andre barna og voksne
- hva barnet oppfatter at det lærer i barnehagen

Hvilken deltakelse ønskes, og hva vil det si å være informant?

Når du / dere får en forespørsel om deltakelse i dette prosjektet, er du / dere på forhånd gjort kjent med at barnehagen eller skolen ønsker å gi barnet en så treffsikker som mulig støtte til barnet / eleven i hverdagen. Og som en ytterligere støtte i dette arbeidet, ønsker personalet å bruke Gap – kartleggings skjemaene.

I denne studien ønsker jeg deltakelse fra deg/dere ved at vi kan gjennomføre en *kartlegging* av barnets sosiale kompetanser og kompetanser for læring. Kartleggingen skjer av personalet i barnehagen eller skolen som kjenner barnet godt.

Også personalets kompetanser til å bidra til barnas kompetanseutvikling kartlegges. Etter kartleggingen skal personalet vurdere hvordan de kan bruke resultatet for å utvikle sine egne kompetanser samt hjelpe barnet og gruppen av barn videre med barnas utvikling. Siktemålet er å redusere gapet mellom de voksens kompetanser til å hjelpe barna, og barnas behov for kompetanseutvikling på de aktuelle områdene.

Personalet skal, der det er nødvendig, lage en handlingsplan over hvordan de vil hjelpe barnet i hverdagen. Både kartleggingsresultater og handlingsplanen *skal* tilbys og bli gjennomgått med foreldrene / foresatte til barnet.

Etter at barnehagen eller skolen har arbeidet etter planen en periode, ønsker jeg å kontakte dere for et *intervju*. Jeg vil da få navnet deres fra barnehagen, hvis dere samtykker til det, og tar kontakt og intervjuer dere om din/ditt kjennskap til barnets fungering i barnehagen eller på skolen og deres innflytelse på arbeidet rundt barnet. I tillegg vil jeg spørre deg/dere om barnet har spesialpedagogiske og/eller andre tilrådinger for eksempel fra pedagogisk psykologisk tjeneste og hva disse i så tilfelle består i. Videre om hva dere mener arbeidet barnehagen eller skolen har å si for samarbeidet med andre instanser eller fagfolk. Intervjuer kan foregå i lånt rom i barnehagen eller på skolen, eller på et annet egnet sted. Under intervjuet bestemmer dere selv hva dere vil svare på, uten innvendinger fra meg.

Jeg skal også intervju deler av personalet i barnehagen eller skolen. Informasjonen jeg ønsker fra dem er hvilket tilbud barnehagen/skolen har m.h.t. utvikling av barnas sosiale og læringsmessige handlingskompetanser ved oppstart av dette prosjektet. Videre om barnas egen innflytelse, spesialpedagogiske tiltak og om samarbeid med instanser utenfor barnehagen. I tillegg får jeg informasjon fra Gap – kartlegginger om barnas og de profesjonelles egne handlingskompetanser. Til sist, skal jeg intervju personalet om deres vurderinger av hvor godt de mener at disse kartleggingsresultatene kan brukes for å lage handlingsplaner og for å utvikle og iverksette pedagogiske innsatser for barna.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og forsker er underlagt taushetsplikt. Navnelisten på barna oppbevares av barnehagen eller skolen. Originale GAP-skjemaer som omhandler ditt/deres barn blir oppbevart av undertegnede, men er anonymiserte av barnehagen eller skolen dersom dere samtykker til det.

Resultater etter kartlegginger og intervjuer vil bli datamateriale i undertegneds doktorgradsavhandling, i form av fire artikler. Alle opplysninger som framkommer i artiklene, vil være anonyme.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Det får ingen konsekvenser om du/dere sier nei til deltakelse. Det er mulig å si ja til at de profesjonelle på skolen gjennomfører GAP – kartlegging av barnet, men at du / dere sier nei til et eventuelt intervju. Om dere samtykker i å delta, kan dette samtykket når som helst trekkes tilbake og alle opplysninger som forsker sitter på vil bli anonymisert umiddelbart.

Det legges ved samtykkeerklæringer som signeres før kartlegginger og intervjuer gjennomføres. Dette prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.

Jeg håper at deltakelse i dette prosjektet kan være av interesse.

Om dere har spørsmål, kan dere gjerne ta kontakt med meg på telefon 99 64 68 42.

Med vennlig hilsen

Björg Midtskogen

PhD stipendiat

Senter for Barns og Unges kompetanseutvikling

BUK – senteret

Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 3 Informasjon til ansatte

Björg Midtskogen

Postboks 952, 2604 Lillehanmer

Februar 2011

e.post: bjorg.midtskogen@hil.no

TLF 99 64 68 42

Forespørsel om deltakelse i prosjektet ”Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen og skolen”.

Undertegnede er ansatt som doktorgradstipendiat på Høgskolen i Lillehanmer (HIL). Hensikten med mitt prosjekt ”Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen og skolen” er å bidra til nye arbeidsmåter for å utvikle barns sosiale og læringsmessige handlingskompetanser. Samtidig skal prosjektet bidra til en kompetanseutvikling hos dere som arbeider med barna i hverdagen. Prosjektet antas å ha en varighet på fire år. Formålet med studien er todelt. For det første er det interesse fra styrere og rektor i å delta i dette kompetansegivende prosjektet. Den andre delen handler om at jeg skal forske på dere profesjonelles arbeid med bruk av et kartleggingsskjema (Gap – skjemaer) som utgangspunkt for utvikling av barnas og de voksnes handlingskompetanser. Dere som profesjonelle skal altså bli bedre i arbeidet med barna.

For barnehagen og skolen, både de profesjonelle, men også for barna, er det viktig at arbeidet med sosial og læringsmessig utvikling blir en naturlig del av hverdagen. Det er avgjørende å vareta gjensidigheten mellom læring og sosial utvikling. Forskning viser at utvikling av den sosiale kompetansen medfører at barnet øker forutsetningene for læring, og at utvikling av læringsforutsetninger øker sannsynligheten for en positiv sosial utvikling.

Med utgangspunkt i egen forskning og systematisk sammenstilling og analyse av tidligere forskning om barn og unge med sosiale vansker, har professor Pär Nygren ved Høgskolen i Lillehanmer utviklet såkalte Gap – skjemaer. Disse er ett skjema som kartlegger bestemte aspekter ved barnets sosiale og læringsmessige handlingskompetanser, og ett skjema som kartlegger den profesjonelles handlingskompetanser i å legge til rette for barnets kompetanseutvikling på de samme områdene. Forkortelsen ”Gap”, kommer av at disse skjemaene danner grunnlag for analyser av gapet mellom det reelle og det ideelle nivået for barnets og den profesjonelles kompetanser på de aktuelle områdene som forskningen har utpekt som strategisk viktige for sosialt utsatte barn og unge. Med kunnskap om slike gap, kan personalet utforme sitt bidrag til barnas kompetanseutvikling på en relevant og bedre måte.

Etter kartleggingen skal personalet lage en plan for hvordan de vil jobbe med barnet og barnegruppen. Denne planen blir foreldrene orientert om og bør benyttes i det videre samarbeidet mellom de ansatte og foreldrene rundt barnet.

Undertegnede ønsker deretter å observere, samt ta bilder av, personalet og / eller barna under samhandling i hverdagen der aktivitetene er en del av handlingsplanen som er laget for barnet. Disse bildene skal benyttes, eventuelt og / eller tegning, sammen med barna når undertegnede snakker med barna etter aktivitetene og observasjonen. Bakgrunnen for å benytte bilder eller tegning er at barn kan trenge hjelp til å føres tilbake til den aktiviteten de var en del av før de kan klare å snakke om den.

Temaer som undertegnede da vil både observere og snakke med barna om, vil knytte seg til kunnskaper barnet har, ferdighetene det benytter, i hvilken grad det har kontroll over ytre betingelser, barnets identitetsopplevelse individuelt og som en del av en gruppe. Samlet, etter observasjoner og intervjuer av barnet og det pedagogiske personalet, vil undertegnende forsøke å tolke hvorvidt barnet benytter kompetansen det utvikler i ulike sammenhenger.

Spørsmål knyttet til disse temaene kan for eksempel være:

- barnets egen deltakelse i aktiviteten
- hva barnet selv oppfatter at det gjør sammen med de andre i aktiviteten
- hvordan barnet samhandler med de andre barna og voksne
- hva barnet oppfatter at det lærer i barnehagen

Hvilken deltakelse ønskes, og hva vil det si å være informant?

I denne studien ønsker jeg deltakelse fra deg ved at du og kollegene dine kan gjennomføre en *kartlegging* av barns sosiale kompetanser og kompetanser for læring. Deretter kartlegger du dine egne kompetanser til å bidra til barnas kompetanseutvikling. Etter kartleggingen skal personalet vurdere hvordan de kan bruke resultatet for å utvikle sine egne kompetanser samt hjelpe barnet og gruppen av barn videre med barnas utvikling. Siktemålet er å redusere gapet mellom de voksens kompetanser til å hjelpe barna, og barnas behov for kompetanseutvikling på de aktuelle områdene.

Personalet skal, der det er nødvendig, lage en handlingsplan over hvordan de vil hjelpe barnet i hverdagen. Både kartleggingsresultater og handlingsplanen *skal* tilbys og bli gjennomgått med foreldrene / foresatte til barnet.

Jeg ønsker å intervju deg og kolleger. Informasjonen jeg ønsker fra dere er hvilket tilbud barnehagen/skolen har m.h.t. utvikling av barnas sosiale og læringsmessige handlingskompetanser ved oppstart av dette prosjektet.

Underveis i arbeidet med barnets handlingsplan, ønsker jeg å observere aktiviteter i barnehagen eller skolen, intervju dere om arbeidet og jeg vil være til stede på evalueringsmøte dere har internt en gang i måneden.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og forsker er underlagt taushetsplikt.

Resultater etter kartlegginger og intervjuer vil bli datamateriale i undertegnedes doktorgradsavhandling, i form av fire artikler. Alle opplysninger som framkommer i artiklene, vil være anonyme. Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Det får ingen konsekvenser om du sier nei til deltakelse.

Det legges ved samtykkeerklæringer som signeres før kartlegginger og intervjuer gjennomføres. Dette prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.

Jeg håper at deltakelse i dette prosjektet kan være av interesse.

Om du har spørsmål, kan dere gjerne ta kontakt med meg på telefon 99 64 68 42.

Med vennlig hilsen

Björg Midtskogen

PhD stipendiat

Senter for Barns og Unges kompetanseutvikling

BUK – senteret / Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring for foreldre

Samtykkeerklæring for foreldre

- Jeg / vi har fått orientering om gjennomføring av studien «**Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen og skolen**».
- Jeg / vi samtykker i at personalet benytter anonymisert GAP - skjema i kartlegging av mitt / vårt barns sosiale- og læringsmessige kompetanser.
- Jeg / vi samtykker til at Bjørg Midtskogen observerer vårt barn i tilrettelagte aktiviteter i barnehagen / på skolen.
- Jeg / vi samtykker til at Bjørg Midtskogen tar bilder av vårt barn under observasjon av i tilrettelagt aktivitet for å bruke dem i samtaler med barna i etterkant. Bildene makuleres umiddelbart etter samtalen.
- Jeg / vi samtykker i at Bjørg Midtskogen får vite navnet på mitt / vårt barn fra barnehagen / skolen, og at hun kontakter oss for intervju.
- Jeg / vi samtykker i at innsamlet data og resultater i studien blir konfidensielt behandlet. Ved prosjektslutt høst 2015 vil datamaterialet anonymiseres ved at kodet Gap- skjema (oppbevares av Midtskogen), navnelisten (som oppbevares av barnehagen), og forskers opptak av intervju makuleres.
- Jeg / vi samtykker i at Bjørg Midtskogen kan publisere data og resultater i tråd med forskrifter om publisering.

Sted / dato:

Vedlegg 5 Samtykkeerklæring for personalet

Samtykkeerklæring for personalet

- Jeg har fått orientering om gjennomføring av prosjektet «**Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen og skolen**»
- Jeg samtykker i å bli intervjuet av Bjørg Midtskogen rundt studiens problemstilling: *I hvilken grad kan kartlegging av barn og unges sosiale- og læringsmessige handlingskompetanser bidra til en mer treffsikker hjelp til barn som strever sosialt og læringsmessig?*
- Jeg samtykker i å benytte GAP - skjemaer i kartleggingen av barna, se på resultatene sammen med kolleger i den hensikt å lage forente mål og intervensjoner overfor barnet det gjelder.
- Jeg samtykker i å bli observert i barnehagen / på skolen sammen med barna og at Bjørg Midtskogen tar bilder av meg og barna under observasjon av i tilrettelagt aktivitet for å bruke dem i samtaler med barna i etterkant. Bildene makuleres umiddelbart etter samtalen.
- Jeg / vi samtykker i at innsamlet data og resultater i studien blir konfidensielt behandlet. Ved prosjektslutt høst 2015 vil datamaterialet anonymiseres ved at kodet Gap- skjema (oppbevares av Midtskogen), navnelisten (som oppbevares av barnehagen), og forskers opptak av intervju makuleres.
- Jeg / vi samtykker i at Bjørg Midtskogen kan publisere data og resultater i tråd med forskrifter om publisering.

Sted / dato:

Vedlegg 6 Samtaleguide for barna

Samtaleguide til barna med utgangspunkt i livsformintervju og i fokusgrupper

Innledende informasjon til barna.

Jeg heter Bjørg og du / dere har jo sett meg i barnehagen her noen ganger. Jeg ønsker å høre om en helt vanlig dag i barnehagen.

Jeg har forresten med meg tegnesaker. Har du lyst til å tegne litt samtidig med at vi snakker sammen?

Temaer som samtalene / fokusgruppeintervjuene vil omhandle

Jeg heter Bjørg og du / dere har jo sett meg i barnehagen her noen ganger. Husker du / dere at jeg tok bilder? Disse kan vi se på nå og snakke om det dere holdt på med.

Vedlegg 7 Samtaleguide for foreldre

Samtaleguide til foreldre:

Generell informasjon før intervjuene:

Det forestående intervjuet skal basere seg på generell informasjon fra deg. Svarene du gir meg vil bli behandlet og analysert sammen med resten av datamaterialet fra andre informanter. Datamaterialet og resultater etter studien, vil alt bli anonymisert, slik at ingen kjenner seg igjen. Jeg har laget en intervjuguide som er veiledende. Er det andre temaer som du mener er viktige, er det ønskelig at du også snakker om det.

1. Er dere orienterte om barnets handlingsplan i barnehagen?
2. Hva tenker dere om at barnehagen kartlegger barnet med Gap – skjemaet og lager en slik handlingsplan?
3. Samarbeider du/dere med f. eks spesialpedagogen?
4. Hva er bakgrunnen for at du/dere samarbeider med spesialpedagogen?
5. På hvilken måte kom du/dere i kontakt med vedkommende?
6. Vet du/dere hva barnet og spesialpedagogen gjør sammen?
7. På hvilken måte blir innholdet i oppgavene bestemt?
8. På hvilken måte trekkes du / dere som foresatt med i arbeidet?
9. Snakker du / dere med barnet om dets kontakter i barnehagen?
10. På hvilken måte samarbeider dere med de ulike pedagogene og andre ansatte?
11. Snakker barnet ditt om egne behov og ønsker for innhold i barnehagehverdagen?
12. Ser dere at barnet benytter noe av det dere tror det lærer / utvikler i barnehagen hjemme eller sammen med andre i andre situasjoner?
13. Har dere samarbeidsmøter, eller andre samarbeidsforaer?
14. Slipper dere til som deltakere i møter?
15. Hva er å være deltaker for deg?
16. Har dere samarbeid med andre hjelpeinstanser eller kommunale etater?
17. Opplever du noen forskjell på arbeidet til i ulike etater?
18. Hvor tilgjengelig opplever du at hjelpeapparatet er?
19. Er det andre tilbud eller tjenester du / dere ønsker?

Vedlegg 8 Samtaleguide for pedagogiske ledere

Samtaleguide til pedagogiske ledere:

Generell informasjon før intervjuene:

Det forestående intervjuet skal basere seg på generell informasjon fra deg. Svarene du gir meg vil bli behandlet og analysert sammen med resten av datamaterialet fra andre informanter. Datamaterialet og resultater etter studien, vil alt bli anonymisert, slik at ingen kjenner seg igjen. Jeg har laget en intervjuguide som er veiledende. Er det andre temaer i tillegg, som du mener er viktige, er det ønskelig at du også snakker om det.

Bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken relevant erfaring har du?
3. Hvor lenge har du vært i denne funksjonen?

Mandat:

1. Har du et konkret mandat eller en stillingsinstruks for funksjonen din?
2. Hvem bestemmer oppgavene dine?
3. Er det overensstemmelse mellom dine faktiske oppgaver i hverdagen og ønsker fra arbeidsgiver?

Arbeidsoppgaver:

1. Kan du konkretisere hvilke oppgaver du har?
2. På hvilken måte får du arbeidsoppgavene?
 - a. Blir du tildelt oppgaver?
 - b. Oppsøker du oppgaver?
3. Hvor mange barn arbeider du med i uka?
4. Hvor mange foreldre har du kontakt med i løpe av ei uke?
5. Har du enkeltsamtaler med barn eller foreldre, evt andre i det private nettverket?
6. Har du prosessamtaler med barn eller foreldre, evt andre i det private nettverket?
7. Hva ønsker barna av deg?
8. Hva ønsker foreldrene av deg?
9. Hvilke saker mener du at du ikke skal arbeide med?
10. I hvilken utstrekning er du tilgjengelig for de som benytter seg av deg?

Når det gjelder barnas sosiale og læringsmessige kompetanse;

- a. Hvordan kartlegger dere barnas kompetanse?
- b. Hvordan kartlegger dere personalets kompetanse til å bidra med utvikling av barnas kompetanse?
- c. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
- d. Hvordan arbeider du med barnas læringskompetanse?
- e. Gir arbeidet resultater?

- f. På hvilken måte merker du at arbeidet gir resultater?
- g. Hva handler barns deltakelse om for deg?

Samarbeid:

1. Samarbeider du med andre i barnehagen?
2. Hva består dette samarbeidet i?
3. Samarbeider du med andre instanser?
4. Er det noen du ikke samarbeider med, men som du ønsker å samarbeide med?
5. Hvordan opplever du tilgjengeligheten til andre samarbeidspartnere eller instanser?

Veiledning / kompetanseheving:

1. Får du veiledning eller tilbud om konsultasjon fra andre fagkyndige?
2. Hva trenger du som fagperson for å gjøre jobben din slik du ønsker?

Åpne temaer:

1. Gjør du deg noen tanker om av hva barna og foreldre trenger av tilbud generelt?
2. Får du noen tilbakemeldinger på arbeidet fra barna, foreldre, andre i barnehagen, andre instanser?

Vedlegg 9 Samtaleguide for barnehagelærere og assistenter

Samtaleguide til øvrig personalet:

Generell informasjon før intervjuene:

Det forestående intervjuet skal basere seg på generell informasjon fra deg. Svarene du gir meg vil bli behandlet og analysert sammen med resten av datamaterialet fra andre informanter. Datamaterialet og resultater etter studien, vil alt bli anonymisert, slik at ingen kjenner seg igjen. Jeg har laget en intervjuguide som er veiledende. Er det andre temaer i tillegg, som du mener er viktige, er det ønskelig at du også snakker om det.

Oppgaver:

1. Hva består dine primære arbeidsoppgaver av?
2. Er det samsvar mellom deg og ledelsen i definisjonen av arbeidsoppgaver?
3. Er det oppgaver du har som du mener ligger utenfor ditt kompetanseområde?
4. **Når det gjelder barnas sosiale og læringsmessige kompetanse;**
 - a. Hvordan kartlegger dere barnas kompetanse?
 - b. Hvordan kartlegger dere personalets kompetanse til å bidra med utvikling av barnas kompetanse?
 - c. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
 - d. Hvordan arbeider du med barnas læringskompetanse?
5. Gir arbeidet resultater?
6. På hvilken måte merker du at arbeidet gir resultater?
7. Hva handler barns deltakelse om for deg?

Veiledning / kompetanseheving:

1. Får du veiledning eller tilbud om konsultasjon fra andre fagkyndige?
2. Hva trenger du som fagperson for å gjøre jobben din slik du ønsker?

Kontakt med støttepedagog / spesialpedagog eller andre i barnehagen:

1. Hvilke arbeidsoppgaver har denne / disse personene?
2. Er det andre oppgaver du kunne tenke deg ble utført som ikke utføres i dag?
3. Hvordan kan dere evt få til en endring rundt arbeidsoppgaver?

Samarbeid:

1. Kan du beskrive arbeid dere gjør i barnehagen som et tverrfaglig samarbeid rundt barna og foreldrene deres?
2. Hvilke andre fagpersoner eller instanser samarbeider dere med?

Vedlegg 10 Samtaleguide for styrer

Samtaleguide til styrer:

Generell informasjon før intervjuene:

Det forestående intervjuet skal basere seg på generell informasjon fra deg. Svarene du gir meg vil bli behandlet og analysert sammen med resten av datamaterialet fra andre informanter. Datamaterialet og resultater etter studien, vil alt bli anonymisert, slik at ingen kjenner seg igjen. Jeg har laget en intervjuguide som er veiledende. Er det andre temaer i tillegg, som du mener er viktige, er det ønskelig at du også snakker om det.

Hovedproblemstillingene for denne studien er:

1. Hvor mange barn er det i barnehagen?
2. Hvor mange avdelinger er barna fordelt på?
3. Hvor mange ansatte er det her?
4. Hvor mange avdelinger har forsterkning?
5. Hvor mange personer med relevant utdanning er ansatt i barnehagen?

Når det gjelder barnas sosiale og læringsmessige kompetanse;

- a. Hvordan kartlegger dere barnas kompetanse?
- b. Hvordan kartlegger dere personalets kompetanse til å bidra med utvikling av barnas kompetanse?
- c. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
- d. Hvordan arbeider du med barnas læringskompetanse?
- e. Gir arbeidet resultater?
- f. På hvilken måte merker du at arbeidet gir resultater?
- g. Hva handler barns deltakelse om for deg?

Samarbeidspartnere

1. Hvem?
2. Får du og dere i barnehagen tilbakemeldinger fra samarbeidspartnere om resultater etter arbeidet som skjer her?
3. Er det arbeid i barnehagen eller i enkelte avdelings team som du mener dere er gode på?
4. Hvordan kan dette identifisere?

Vedlegg 11 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bjørg Midtskogen
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2626 LILLEHAMMER

Vår dato: 17.03.2010

Vår ref: 23727 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23727	<i>Barns og profesjonelles kompetanser i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bjørg Midtskogen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

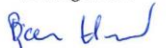
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23727

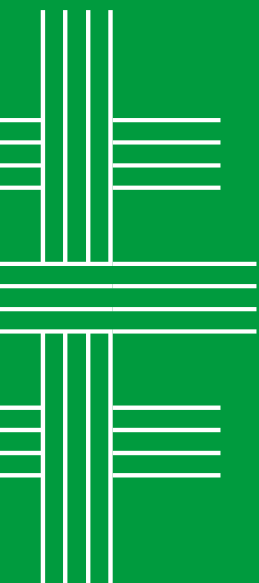
Utvalget består av ca. 60 barn i alderen 3 - 6 år og ca. 15 ansatte, i en barnehage. Data samles inn via personlig intervju og gruppeintervju av de ansatte, samt via kartleggings skjemaer - GAP-skjemaer - av barnas lærings- og sosiale kompetanser.

Førstegangskontakt er opprettet ved at prosjektleder har kontaktet styrer og pedagogiske ledere i barnehagen. Styrer sender ut informasjonsskriv til foreldrene, og det innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet, tilfredsstillende. Det legges til grunn at de ansatte gis tilsvarende informasjon som foreldrene.

Det tas høyde for at det registreres sensitive personopplysninger om helseforhold i vid forstand, jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c.

Senest ved prosjektslutt 22.12.2011 skal datamaterialet anonymiseres ved at koblingsnøkkel og lydopptak slettes samt at indirekte personidentifiserbare opplysninger slettes eller kategoriseres tilstrekkelig.

Dersom foreldre samtykker til det vil barnehagen kunne oppbevare barnas GAP-skjemaer videre i det enkelte barns mappe.



Høgskolen
i Innlandet

Avhandlingen undersøker på hvilken måte kartlegging inngår i barnehageansattes praksis og om barnets perspektiv blir tatt hensyn til.

Studien er kvalitativ og empirien bygger på deltakende observasjon, individuelle intervjuer med barnehageassistenter og barnehagelærere, observasjoner av aktiviteter og gjøremål i to barnehageavdelinger, intervjuer av foreldre og intervjuer av barn.

Avhandlingen bidrar med viten om hvordan barnehagelærere forsøker å la en dynamisk kartlegging være en del av den pedagogiske praksisen, der barna gis innflytelse på de ansattes valg. Barnehagelærerne forsøker å jobbe i tråd med et perspektiv der barn og voksne oppfattes som både «beings» og «becomings»: Vi er her-og-nå og vi utvikler oss hele tiden. Innenfor denne praksisen retter de oppmerksomheten mot hele barnegruppen, mot barns individuelle deltakelse, deres interesser, språkutvikling og sosiale utvikling, og mot flere fagområder samtidig. Det er innenfor denne rammen de ansatte forsøker å gi ekstra støtte til barna som trenger det og fange opp risikofaktorer. Problemet er mangel på tid til å delta for og med barna på denne måten. Dette arbeidet er kompetansekrevende, og studien gir grunn til å stille spørsmål ved om ikke barnehagelærerne kan bidra enda mer til god helse og livsmestring for barna, om de får større anledning til å bruke dynamisk kartlegging systematisk, og med nødvendige faglige diskusjoner med kompetente kolleger underveis.