

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Hilde Tangen Helberg

Master i spesialpedagogikk

*Sammen i dag, alene i morgen*

Om bruk av kartleggingsverktøy på  
småbarnsavdeling i  
barnehagen

«Collaboration today, independently tomorrow»  
About assessment in kindergarten

MASPE

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Jeg har de siste fire årene vært deltidsstudent på masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i innlandet, avdeling Lillehammer. Til daglig jobber jeg i en natur og gårdsbarnehage som pedagogisk leder på en 3-4 års avdeling. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, spennende og utfordrende opplevelse, hvor jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg finner svært interessant.

Jeg vil rette en stor takk til eier og barnehagleder i barnehagen jeg jobber for at de har gitt meg anledning til å gjennomføre dette studie.

Tusen takk til barnehaglærerne som stilte gladelig opp til prosjektets intervjuer. En stor takk til mine gode studievenner, Susanne, Monika og Liss Unni, som har bidratt til mye humor og glede, og mange diskusjoner på veien til og fra Lillehammer.

En stor takk til mannen min Ole, og barna mine Maren og Ola, som har vært så tålmodige og latt meg få bruke så mye av vår tid til dette studie. Takk til Elena, min nære venninne, for støtte gjennom disse fire årene om at dette klarer jeg.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Lise Mette Lie, som har vært min veileder gjennom dette prosjektet. Tusen takk for gode innspill og bidrag til refleksjon gjennom veiledningene sammen med deg.

Hamar, 14.05.19

Hilde Tangen Helberg

---

## Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 FAKTA OM «EN KARTLEGGING VED TO-ÅRS ALDER» .....	12
1.2 BAKGRUNN OG FORMÅL MED PROSJEKTET .....	13
1.3 PROBLEMSTILLING .....	15
1.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	15
1.5 TEORETISK TILNÆRMING .....	16
1.6 PROSJEKTETS OPPBYGGING .....	16
1.7 PROSJEKTETS AVGRENSNING .....	17
1.7.1 Refleksjon over valg av begreper.....	17
<b>2. KUNNSKAPSSTATUS</b> .....	<b>20</b>
2.1 SENTRALE LOVER, FORSKRIFTER OG OFFENTLIGE STYRINGSKORTER FOR PROSJEKTET	20
2.2 NYERE FORSKNING AV BARNES UTVIKLING OG LÆRING .....	25
2.2.1 Språk og språkets betydning .....	25
2.2.2 Arv og miljø.....	26
2.3 ASSESSMENT .....	29
2.3.1 En helhetlig kartleggingsprosess.....	32
2.3.2 Kartleggingsarbeid i en sirkulær arbeidsmodell.....	34
2.4 OPPSUMMERING .....	37
<b>3. TEORI</b> .....	<b>39</b>
3.1 UTVIKLINGSPSYKOLOGISKE PERSPEKTIVER .....	39
3.2 KARTLEGGING I INTERAKSJONISTISK PERSPEKTIV .....	41

---

3.3	SOSIALKONSTRUKTIVISTISK LÆRINGSPERSPEKTIV .....	45
3.4	MEDIERT LÆRINGSPERSPEKTIV .....	46
3.5	OPPSUMMERING .....	47
<b>4.</b>	<b>ETISK PERSPEKTIV .....</b>	<b>49</b>
4.1	PLIKTETIKK .....	49
4.2	KONSEKVENSETIKK .....	50
4.3	YRKESETISK PERSPEKTIV .....	51
4.4	OPPSUMMERING .....	53
<b>5.</b>	<b>METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>54</b>
5.1	KVALITATIV METODE.....	54
5.2	METODE FOR DATAINNSAMLING .....	55
5.2.1	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet .....</i>	<i>55</i>
5.2.2	<i>Uvalg.....</i>	<i>56</i>
5.2.3	<i>Utarbeidelse av intervjuguide.....</i>	<i>57</i>
5.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>58</i>
5.2.5	<i>Analyseprosessen .....</i>	<i>58</i>
5.3	FORSKNINGENS KVALITET.....	60
5.3.1	<i>Forskerrollen .....</i>	<i>60</i>
5.3.2	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>61</i>
5.3.3	<i>Validitet.....</i>	<i>61</i>
5.3.4	<i>Overførbarhet .....</i>	<i>61</i>
5.3.5	<i>Etiske vurderinger.....</i>	<i>62</i>
<b>6.</b>	<b>PRESENTASJON AV DATA, TOLKNING OG DRØFTING .....</b>	<b>63</b>
6.2	HVA FREMKOMMER I RESPONDENTENS FORTELLINGER OM DERES HOLDNINGER I BRUK AV «EN KARTLEGGING VED TO-ÅRS ALDER»? .....	63

---

6.2.1	<i>Funn ved respondentens holdninger</i> .....	65
6.2.2	<i>Drøfting av respondentenes holdninger</i> .....	66
6.3	HVA FREMKOMMER I RESPONDENTENS FORTELLINGER OM DERES OPPLEVELSER I BRUK AV «EN KARTLEGGING VED TO-ÅRS ALDER»?.....	68
6.3.1	<i>Funn ved respondentens opplevelser</i> .....	70
6.3.2	<i>Drøfting av respondentenes opplevelser</i> .....	71
6.4	HVA FREMKOMMER I RESPONDENTENS FORTELLINGER OM DERES ERFARINGER I BRUK AV «EN KARTLEGGING VED TO-ÅRS ALDER»?.....	74
6.4.1	<i>Funn ved respondentens erfaringer</i> .....	76
6.4.2	<i>Drøfting av respondentenes erfaringer</i> .....	77
6.5	METODOLOGISK DRØFTING .....	81
<b>7.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>83</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>86</b>
	VEDLEGG 1: INFORMASJON OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	91
	VEDLEGG 2: NSD SIN VURDERING.....	94
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	97
	VEDLEGG 4: «EN KARTLEGGING VED TO-ÅRS ALDER».....	100

---

## Norsk sammendrag

Bakgrunn for prosjektet er en kommunes pålegg om samarbeid mellom kommunens helsestasjon og barnehagene hvor formålet er at pedagogisk personell i barnehagene deler sin kunnskap om alle toåringers sine ferdigheter. Mer presist beskrevet skal bruk av «En kartlegging ved to-års alder» gi helsestasjonen den informasjonen om to-åringen de mener de trenger fra barnehagene, som vil bidra til å sikre god kvalitet på 2-års kontakten på helsestasjonen. Bruk av «En kartlegging ved to-års alder» har til hensikt å gi en dokumentasjon av enkeltbarn ut fra helse, språklige- og motoriske ferdigheter.

Gjennom de siste ti til femten årene er bruk av standardiserte kartleggingsverktøy i barnehagene diskutert sett i lys av politiske og faglige argumenter som kan oppfattes med stridende interesser. Det som vekker min nysgjerrighet er denne kommunens pålegg om bruk av «En kartlegging ved to-årsalder» sett i lys av det Rammeplanen for barnehagen (KD 2017) sier om dokumentasjon. Rammeplan for barnehagen (KD 2017) sier at det skal dokumenteres barns trivsel og allsidige utvikling når det er *nødvendig* for å gi et tilrettelagt tilbud til enkeltbarn.

Hensikten med prosjektet er få en bredere forståelsesramme for barnehagelærernes holdninger, opplevelse og erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder», da dette er et pålegg fra kommunen. For å kunne belyse barnehagelærernes bruk av «En kartlegging ved to-års alder» har prosjektet benyttet seg av kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Åpne intervjuer vil gi grunnlag for ulike variasjoner og nyanser i barnehagelærernes forståelse av bruk av «En kartlegging ved to års-alder». Med en fenomenologisk og fortolkningsbasert tilnærming som tar utgangspunkt i subjektive holdninger og opplevelser, forsøker prosjektet å forstå den dypere meningen i barnehagelærernes erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to års-alder». Ved å se delene i lys av helheten vil dette danne grunnlag for å belyse hvordan barnehagelærerne tolker sin bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

Prosjektet avdekker at barnehagelærer bruker «En kartlegging ved to-års alder» motivert ut fra plikt relatert til forventninger og samarbeide med helsestasjonen. Det viktigst for respondentene med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» er at barnehagen har et bredt grunnlag for å si noe om barns ferdigheter.

## Engelsk sammendrag (abstract)

The background for the project is a municipality's order for cooperation between the municipality's health center and the kindergartens where the purpose is that pedagogical staff in kindergartens share their knowledge of skills of all the children at two year. More precisely, the use of «A mapping at two-year age» should give the health center the information about the children at two year they think they need from kindergartens, which will help to ensure good quality of the 2-year contact at the health center. The use of «A mapping at two-year age» intends to provide single child documentation with health, linguistic and motor skills.

Through the last ten to fifteen years, the use of standardized mapping tools in kindergartens has been discussed in the light of political and academic arguments that can be perceived with conflicting interests. What arouses my curiosity is this municipality's order for the use of «A mapping at two-year age» in light of what the Framework Plan for kindergarten (KD 2017) says about documentation. The framework plan for the kindergarten (KD 2017) states that children's well-being and versatile development should be documented when it is necessary to provide a facilitated offer for individual children.

The purpose of the project is to get a broader understanding of the kindergarten teachers' attitudes, participation in and experiences with the use of «A mapping at two-year age», as this is an order from the municipality. In order to elucidate the kindergarten teachers' use of «A mapping at two-year age», the project has used qualitative interviews as a research method. Open interviews will provide the basis for various variations and nuances in the kindergarten teachers' understanding of the use of «A mapping at two-year age». With a phenomenological and interpretative approach that is based on subjective attitudes and experiences, the project tries to understand the deeper meaning of kindergarten teachers' experiences with the use of «A mapping at two-year age». By seeing the parts in light of the whole, this will form the basis for elucidating how kindergarten teachers interpret their use of «A mapping at two-year age».

The project reveals that kindergarten teachers use «A mapping at two-year age» motivated by duty related to expectations and cooperation with the health center. The most important thing for the respondents with the use of «A mapping at two-year age» is that the kindergarten has a broad basis for saying something about children's skills.



---

# 1. Innledning

De siste ti til femten årene har det pedagogiske feltet innen barnehagens virksomhet gått mot en stadig mer omfattende debatt om bruk av standardiserte kartleggingsverktøy. I St.meld. nr. 41 (2009, s. 97) står det, «Departementet vil at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage. Kartleggingen bør skje når barnet er tre år». Før dette arbeidet blir innført i barnehagen, sier departementet i den samme stortingsmeldingen at de ønsker en faglig vurdering av kartleggingsmaterialer som er i bruk i barnehagene og at det utarbeides veiledningsmateriell (St.meld. nr. 41, 2009).

Kunnskapsdepartementet ble sterkt kritisert for denne kartlegging av alle tre åringer etter at St.meld. nr. 41(2009) ble lagt frem. Pålerud (2013, s. 25) sier det ble forfattet et protestopprop til stortingspolitikere, og hvor opposisjonen samlet inn svært mange underskrifter. Dette var i forhold til juridiske og moralske prinsipper, hvor bruk av universell språkkartlegging ble oppfattet som virkemiddel for å heve kvaliteten i barnehagene. Regjeringen nedsatt et ekspertutvalget for å gjøre vurderinger av de mest brukte kartleggingsmaterialene i barnehagene, men de fant ingen av kartleggingsverktøyene som egnet til denne bruk. Ekspertutvalget konkluderte slik, «Utvalget vurderer det slik at ingen av de åtte språkkartleggingsverktøyene er egnet til alt det som påpekes i mandatet» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 242).

Det er over ti år siden denne Stortingsmeldingen ble lagt frem, og barnehagene er ennå ikke pålagt å bruke standardiserte kartleggingsverktøy på alle barn. Vi står fortsatt i debatten om hvorvidt standardisert kartleggingsverktøy kan gi grunnlag for vurdering av enkelt barns språklige ferdigheter og om kartlegging er til barnets beste. Til barnets beste er barnehagens overordnede formål for all virksomhet i barnehagen. Dette er i henhold til Fn's barnekonvensjon, Grunnloven og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I barnehagens rammeplan for innhold og oppgaver står det, «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Pålerud, (2013), gir uttrykk for at bruk av kartleggingsverktøy i barnehagen er et faglig og politisk konfliktområde. Hun sier, «de siste årenes barnehagepolitikk har hatt som mål at alle barn skal hjelpes til å nå sitt optimale utviklings- og læringsnivå, uansett hvilke

forutsetninger barn har med seg hjemmefra» (Pålerud, 2013, s. 99). Dette kan forstås som et politisk ledd i arbeid med en sosial utjevning, hvor det menes at tidlig systematisk arbeidet vil fremme barnas læring. Om den faglige forståelse sier hun, «Den uttrykker en eksplisitt skepsis til utviklingsteoriens forståelse av at barn utvikler seg trinnvis, og at det skal finnes riktige, eller feil utviklingsløp for et barn» (Pålerud, 2013, s. 99). Denne konflikten kan sees med politisk interesse om sosial utjevning og faglig interesse om hvordan forstå barns utvikling og læring, ved bruk av kartleggingsverktøy. En slik politisk og faglig konflikt kan gjøre det vanskelig for barnehagelæreren å vite hvordan de skal arbeide med vurdering av enkeltbarns ferdigheter. Pålerud (2013) sier:

Vurdering av enkeltbarn forgår i barnehagen hele tiden, men vi mangler en åpen debatt om hvordan dette arbeidet skal foregå. Debatten dreier seg om bruk av kartleggingsverktøy, og det er en viktig debatt, men barnehagen trenger et ordskifte om hvilke metoder som er bra i vurderingsarbeidet, i hvilke situasjoner barnehagen trenger å drive vurdering av enkeltbarn, og hvordan denne vurderingen eventuelt skal brukes (Pålerud, 2013, s. 100).

Dette handler om et ordskifte som dreier seg om at vurderingsarbeid bør endres. Denne tenkningen kan knyttes til at forståelsen av barns kunnskap bør vurderes ut fra konteksten og relasjonene, ikke ut fra barnets fysiske alder. I barnehagen gjør personalet seg opp meninger om enkeltbarns kompetanse, og om evner og ferdigheter til å omgås andre. Dette er vurderinger som bør være forbundet med varsomhet til det subjektive og kulturelle ståstedet, i det å forstå barns ferdigheter (Pålerud, 2013).

Pålerud (2013, s. 27) sier, «Standardiserte kartleggingsverktøy er laget ut fra en kulturell og språklig mal». Disse er nødvendigvis ikke er gjennkjennelig for alle barn, eller yter alle barn samme rettferdighet. Ekspertutvalget som ble nedsatt av departementet for å vurdere de mest brukte kartleggingsverktøyene i barnehagene etter at St.meld. nr. 41 (2009) ble lagt frem sier, «Utvalget vurderer at disse verktøyene er uegnede til å ta tydelig høyde for barns sosiokulturelle forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 243). På bakgrunn av dette gir Pålerud (2013) uttrykk for at de standardiserte kartleggingskjemaene må brukes og tolkes med stor ydmykhet. Pålerud (2013, s. 27) sier, «Som et uttrykk for sannheten om barns kompetanse er de nok ikke egnet». Verdien i kartleggingskjemaer gir kanskje bare en pekepin om barns kompetanse, men kan kanskje danne grunnlag for diskusjoner med foreldre og personalet imellom, om barns utvikling?

---

Pettersvold og Østrem (2012) problematiserer standardiserte kartleggingsverktøy som styringsverktøy, salgsargument og eksperthjelp, som svekker profesjonaliteten hvor den kommersielle interessen overtar. De (Pettersvold & Østrem, 2012), uttrykker at kartleggingsverktøyene og programmene framstilles som standardiserte og universelle hvor alle barn skal passe inn, uavhengig av tid og sted. Og at det unike barnet, hva det kan utover normen av forventninger til barns utvikling, ikke vil synes i denne kartleggingsiveren.

Det viktigste salgsargumentet hos dem som distribuerer programmene, er at barnehagelærere mangler kompetanse (Pettersvold & Østrem, 2012). Her legges vekt på ignorering av den kunnskapen om barn og barnehage som barnehagelæreren har utviklet i nærvær med barna. Boken, Mestrer, mestrer ikke (Pettersvold & Østrem, 2012), understreker betydningen av barnehagelærerens profesjonelle skjønn, med ønske om en større politisk tillit til det profesjonelle ansvaret hos barnehagelærerne. De gir uttrykk for at det å observere, vurdere på en faglig og etisk måte, med kunnskap om barn som språkbruker og sensitivitet for den unike situasjon, ikke stoles på (Pettersvold & Østrem, 2012). Dette kan forstås som at barnehagelærerens viktigste kompetanse blir mindre etterspurt og at barnehagelærernes kompetanse blir sett på som synsing.

Pettersvold og Østrem (2012) kritiserer at *til barnets beste* blir brukt som et argument, og at det benyttes for å argumentere for bruk av kartlegging. Dette kaller de et godhetsargument som altfor lett benyttes og som alt for lett kjøpes, for alle vil handle til barnets beste. Men hvordan vet vi hva som er til barnets beste? Til barns beste er et relativt begrep, som avhenger av fortolkninger i en bestemt sosial, kulturell og politisk kontekst (Kjørholt, 2010).

Mestrer, mestrer ikke (Pettersvold & Østrem, 2012) er en bok som gir sterkt uttrykk for kritisk bruk av standardiserte kartleggingsverktøy, og den gir meg inspirasjon til å gå mer i dybden av hva som styrer barnehagelærerne til å bruke, eller ikke å bruke kartleggingsverktøy i barnehagen.

Vår egen kulturs forståelse av barndom, hvor leken har en sentral plass, er forankret i den nordiske barnehagemodellen. Den legger vekt på å stimulere barna til å bli frie mennesker (Nordahl og Hansen, 2016). I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) står det «Barnehagen er en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlag for et godt liv». Her med en ideen om demokrati og likeverd hvor alle barn skal oppleve mening og tilhørighet i barnehagen (Pålerud, 2013). Dette er et overordnet mål i

barnehagens verdigrunnlag hvor barnehagen hele tiden må arbeide med relasjoner til barna og foreldrene, i en forståelse og et samarbeid om at det finnes ulike veivalg. Pålerud (2013, s. 32) sier, «I et demokratisk utdanningssystem må det være rom for disse diskusjonene, og det må være mulig å prøve ut ulike veier». Barnehagene sitt verdigrunnlag er de fleste enig om, men uenigheten oppstår i spørsmålet om hvordan nå målene og når tiltak skal settes inn.

Barnehagene i dag blir stadig presentert for nye kartleggingsverktøy som har til hensikt å belyse barns trivsel og utvikling, men det er opp til barnehagelæreren selv å bestemme metode for vurderingsarbeid. Prosjektets undersøkelse har fokus på en kommune som pålegger alle sine barnehager å bruke et bestemt kartleggingsverktøy på alle toåringene. Dette er et samarbeid mellom kommunens helsestasjon og barnehagene i forbindelse med helsestasjonens 2-års kontakt. Jeg mener dette vil være et interessant tema å undersøke for å finne ut hvordan barnehagelærerne i denne kommunen opplever pålegget og bruken av «En kartlegging ved to-års alder».

## 1.1 Fakta om «En kartlegging ved to-års alder»

Siden 2009 har avdeling for opplæring og oppvekst i denne kommunen pålagt alle sine barnehager å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Dette er et skjema for utfylling av alle to-åringers ferdigheter i forhold til helse, språk- og motorisk utvikling. Formålet er at pedagogisk personell deler sin kunnskap med helsestasjonen, da det ikke er alt ved barns ferdigheter som kommer like tydelig frem på helsestasjonen. I rutinebeskrivelsen som følger med «En kartlegging ved to-års alder» står det,

Kommunen har bestemt at gjennomføringen av helsestasjonens 2 – års kontakt skal foregå i et tett samarbeid med barnehagene. 90 % av 2-åringene i kommune går i barnehage, og ved at helsestasjon og barnehage deler sin kunnskap vil det være med å sikre best mulig kvalitet på 2- års kontakten (Vedlegg 4).

Fra 2006 ble helsestasjonene anbefalt, gjennom retningslinjer fra Sosial og helsedirektoratet, om å undersøke barns språk ved helsekontrollen når barn er to- og fire år (Sosial- og helsedirektoratet, 2006/06). Gjennom samarbeidsmøter har avdeling for opplæring og oppvekst og helsestasjonen utarbeidet et skjema som benyttes ute i barnehagene for dette arbeidet. Dette er et tilpasset skjema i forhold til hva helsestasjonen ønsker informasjon om i forkant av deres 2-års kontakt ved helsestasjonen. Men det kan sies at spørsmål om

---

språklige ferdigheter likner mye på deler fra TRAS. TRAS står for tidlig registrering av språkutvikling – i daglig samspill, og er et systematisk kartleggingsverktøy for observasjon av barns språkutvikling. Avdeling for opplæring og oppvekst og helsestasjonen har fått bistand fra fysioterapeut, logoped og jurist i sin utarbeidelse av «En kartlegging ved to-års alder».

Foresatte må gi samtykke på eget skjema for at barnehagelæreren kan bruke «En kartlegging ved to-års alder» og for å kunne dele informasjon om barnet til helsestasjonen.

Helsestasjonen ønsker at kartleggingen skal skje når barnet fyller to år og senest to måneder etter fylte to år. Hvis barn vekker bekymring ønsker helsestasjonen at barnehagen tar kontakt for observasjon og drøfting som kan danne grunnlag for videre oppfølging. I rutinebeskrivelsen til «En kartlegging ved to-års alder» står det

I forbindelse med 2-års kontakten på helsestasjonen er det fint om barnehagene tar kontakt på forhånd dersom det er barn de er bekymret for. Helsesøster har da mulighet til å komme ut og observerer barnet i barnehagen sammen med pedagogisk leder.

Barnet kan da henvises til rett instans når de kommer til legekontrollen. Det er ikke alt som kommer like tydelig frem på helsestasjonen.

Når «En kartlegging ved to-års alder» er ferdig utfylt kalles foresatte inn til samtale i barnehagen for gjennomgang sammen med barnehagelæreren. Hvis det er nødvendig med videre oppfølging utover det barnehagen kan tilby for barnet, drøftes dette i denne samtalen med foresatt. Foresatte må skrive under på om det er et ønske om videre oppfølging.

Etter samtalen med foresatte sendes «En kartlegging ved to-års alder» til helsestasjonen. En kopi arkiveres i barnehagen i samsvar med personopplysningslovens bestemmelser om vern av personopplysninger, og beholdes til barnet slutter i barnehagen. Da skal «En kartlegging ved to-års alder» makuleres, eller det kan følge barnet dersom barnet bytter barnehage. Overflyttingen av sensitiv data om barnet, fra en barnehage til en annen, krever foresattes samtykke.

## 1.2 Bakgrunn og formål med prosjektet

Bakgrunn for prosjekt er at jeg vil undersøke hvordan barnehagelærerne bruker «En kartlegging ved to-års alder». Min antakelse er at barnehagelærerne ikke legger så mye vekt

på bruken av «En kartlegging ved to-års alder», og at den mer eller mindre avsluttes i det øyeblikket den sendes til helsestasjonen. Jeg tror at «En kartlegging ved to-års alder» arkiveres og legges vekk, uten at den blir en del av det kontinuerlig observasjons- og vurderingsarbeidet av enkeltbarn som foregår i barnehagen hele tiden. Med dette ønsker jeg at prosjektet kan finne ut av om det er mulig å gjøre dette kartleggingsarbeidet til en del av en sirkulær arbeidsmodell som kan pågå gjennom hele barnehageåret.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier at enkeltbarns trivsel og utvikling skal dokumenteres når det er nødvendig for å gi enkeltbarn et tilrettelagt tilbud. Dette forteller barnehaglærerne at de skal gjøre skriftlige vurderinger av enkelt barn bare når det er nødvendig for tilrettede tilbud. I motsatt fall pålegger denne kommunen barnehagelærerne å bruke en «En kartlegging ved to-års alder» av alle to-åringene i barnehagene. Det som vekker min interesse her er en følelse av at barnehagelærerne i denne kommunen blir utsatt for en dobbeltkommunikasjon som kan føre til forskjellige handlingsalternativer. Denne dobbeltkommunikasjonen utfordrer barnehagelærerne til å ta stilling til bruk, eller ikke bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Prosjektet vil forsøke å forstå barnehagelærernes forståelse av dette dilemmaet.

Formålet med prosjekts undersøkelse er å flytte fokuset til barnehagelærere som er pålagt å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Ved å intervju barnehagelærer forsøker prosjektet å forstå deres holdninger, opplevelser og erfaringer for å se deler i lys av en helhetlig forståelse av deres bruk av «En kartlegging ved to-års alder». På denne måten håper jeg å komme nær inn på problemstillingens fokusområde, som kan bidra til en større forståelsesramme på bruken av «En kartlegging ved to-års alder».

Hensikten med oppgaven er ikke å kritisere kommunens pålegg, men heller å finne ut av hvordan barnehagelærerne bruker «En kartlegging ved to-års alder». Jeg håper mitt prosjekt vil bidra til engasjement i diskusjon og refleksjon rundt bruk av «En kartlegging ved to-års alder», og kanskje kan slike diskusjoner gjøre barnehagelæreren mer bevist på hvordan barn lærer og utvikler seg, fremfor å lete etter det barn ikke mestrer. Vurderinger av enkeltbarn gjøres i barnehagen hele tiden. Hva kan de? Hva mestrer de? Hva mestrer de ikke? Kanskje bør denne faglige samtalen handle mer om hvordan forstå barns potensiale for læring og utvikling?

---

## 1.3 Problemstilling

Med denne bakgrunn og dette formålet har jeg kommet fram til en problemstilling for prosjektet. Prosjektets problemstilling er:

Hvordan forstå barnehagelærerne sin bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?

Prosjektets problemstilling etterfølges av tre forskningsspørsmål, som sammen skal bidra til å beskrive og forklarer forståelsen av bruken av «En kartlegging ved to-års alder».

## 1.4 Forskningsspørsmål

Med utgangspunktet i problemstillingen som har til hensikt å belyse hvordan en barnehagelærer bruker «En kartlegging ved to-års alder», er formålet med forskningsspørsmålene i dette prosjektet å presisere og avgrense hvem og hva som skal studeres og angi hvordan prosjektet er utformet. Forskningsspørsmålene i prosjektet er:

1. Hva er barnehagelærernes holdninger med bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?
2. Hva er barnehagelærernes opplevelser med bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?
3. Hva er barnehagelærernes erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?

Her konkretiseres det at det er barnehagelærerne og deres holdninger, opplevelser og erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» som skal studeres. Holdninger, opplevelser og erfaringer er utvalgte temaer fra intervjuguiden og danner det første settet med kategorier (Jacobsen, 2016). For å forklare nærmere hva kategoriene innebærer, konkretiseres de som underkategorier. Det er disse underkategoriene som her vil bli definert.

Definisjoner:

1. Barnehagelærerens holdninger: All type data som omhandler synspunkter, verdier, normer som kan betegnes som en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» ut fra respondentenes fortellinger.

2. Barnehagelærerens opplevelser: All type data som omhandler tankeprosesser, følelser, persepsjon (ytre sansepåvirkninger) som påvirker respondentenes subjektive opplevelse med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» ut fra respondentenes fortellinger.
3. Barnehagelærerens erfaringer: All type data som omhandler rene erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» ut fra respondentenes fortellinger.

## 1.5 Teoretisk tilnærming

Det å forstå barns utvikling og læring er en forutsetning for god kvalitet ved assessment i barnehagen. Hvordan forstå tilnærming til barns læring og utvikling vil med dette være prosjektets utgangspunkt for valg av teori. Teorier vil bli belyst ut fra ulike teoretiske perspektiv som omhandler nyere og eldre forståelse av barns utvikling og læring. De ulike teoretiske perspektivene sees i lys av Lev Semjonvisj Vygotskij teori. Han bygger sin teori på et sosialkonstruktivistisk perspektiv hvor den viktigste drivkraften i barns utvikling er sosialt samspill.

## 1.6 Prosjektets oppbygging

Sentrale nøkkelord for dette prosjektet er tilnærming til barns utvikling og læring, og bruk av kartleggingsmateriell ved barns språklige ferdigheter. Dette er begreper som prosjektet vil belyse ut fra ulike innfallsvinkler.

Kapittel 1: Omhandler prosjektets bakgrunn og formål

Kapittel 2: Omhandler kunnskapsstatus omkring sentrale lover og forskrifter som berører en barnehagelærer normativt ved bruk av dokumentasjon av barn i barnehagen. Dette kapittelet vil omhandle kunnskapsstatus omkring nyere forskning ved barns språklige utvikling og vansker og betydning av arv og miljø ved barnets utvikling. Siste del i kapittelet vil omhandle hvordan forstå kartlegging som begrep og fenomen.



---

Kapittel 3: Belyser eldre og nyere teoretiske perspektiver i det å forstå til barns utvikling og læring, sett i lys av Lev Semjonvisj Vygotskij teori.

Kapittel 4: Belyser etiske perspektiver som handler om hvordan en barnehagelærer kan beskjefte seg med etikken i etiske dilemma som kan oppstå i bruk, eller ikke bruk av kartleggingsverktøy i barnehagen.

Kapittel 5: Beskriver prosjektet metodiske tilnærming

Kapittel 6: Omhandler hva som har fremkommet i datamaterialet fra intervjuene. Dette er tolket ut fra respondentens fortellinger om holdninger, opplevelser og erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Videre er dette drøftet ut fra det prosjektet har belyst omkring kunnskapsstatus, teoretiske og etiske perspektiv (Kapittel 2, 3 og 4)

Kapittel 7: Avdekker hva prosjektet har kommet frem til av konklusjon om hvordan forstå barnehagelærerne sin bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

## 1.7 Prosjektets avgrensning

Gjennom dette prosjektet vil det ikke foretas noen validering av «En kartlegging ved to-års alder». Pålitelighet og gyldighet av resultater som ligger til grunn for barnehaglærenes eventuelle bekymringer ved enkeltbarns utvikling med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» blir derfor ikke vurdert i dette prosjektet. Prosjektet vil ha som utgangspunkt slik «En kartlegging ved to-års alder» brukes i dag og at barnehagene i denne kommunen er pålagt å bruke den. Med hensyn til «En kartlegging ved to-års alder» sitt omfang gjennom tre deler, vil prosjektet konsentrere seg mest om delen som omhandler «Kartlegging av språklige ferdigheter».

Prosjektets perspektiv vil ha fokus på barnehagelærere som er brukere av «En kartlegging ved to-års alder».

### 1.7.1 Refleksjon over valg av begreper

#### *Screening*

«En kartlegging ved to-års alder» betraktes gjennom dette prosjektet som en form for screeningundersøkelse. Denne betraktningen er gjort ut fra at bruk av «En kartlegging ved

to-års alder» gir rom for både en faglig vurdering og en skjønnsmessig vurdering i tillegg til kartleggingsverktøyet av språklige- og motoriske ferdigheter. «En kartlegging ved to-års alder» kan vurderes som en masseundersøkelse, som gjerne screeningundersøkelser er, da den brukes på alle to-åringene i barnehagene i denne kommunen. Det er ønskelig gjennom rutinebeskrivelsen for «En kartlegging ved to-års alder» at barnehagelærerne tar kontakt med helsestasjonen for videre oppfølging når barn vekker bekymring. På denne måten kan «En kartlegging ved to-års alder» være første ledd i en helhetlig kartlegging av barn, slik som formål med screeningundersøkelser gjerne er (Lyngseth, 2018).

### *Standardiserte kartleggingsverktøy*

De ulike pedagogiske observasjons- og kartleggingsmaterialer barnehagene blir presentert for idag kan betraktes som standardiserte kartleggingsverktøy. Begrepet standardisering kan sikte til at alle prosedyrene i administreringen av et kartleggingsverktøy er nøye definert med tanke på planlegging, gjennomføring, skåring og fortolkning av resultatet, slik at kartleggingen alltid administreres og skåres på samme måte uansett hvem som administrerer kartleggingen.

Er «En kartlegging ved to-års alder» et standardisert kartleggningsverktøy? Og får vi egentlig svar på det vi lurer på med bruk av «En kartlegging ved to-års alder»? Nordahl og Hansen (2016), mener troverdigheten av data etter en kartlegging øker når det foreligger forskning til grunn og skjemaene er prøvd ut. De sier, «Når spørreskjemaer er utviklet på en forskningsbasert måte og er godt utprøvd, styrker det både validiteten og reliabiliteten» (Nordahl og Hansen, 2016, s. 15). De benevner reliabilitet i forhold til pålitelighet av data. Thagaard (2016, s. 202) sier, «Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmål om en anne forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat». Begrepet kan videre trekke referanser til repliserbarhet. Repliserbarhet kan fremheve en nøytralitet hvor resultatene er uavhengige av relasjonen mellom barnehagelærer og barnet som kartlegges (Thagaard, 2016). Validitet beskriver Nordahl og Hansen (2016) som gyldigheten av data. På samme måte knytter Thagaard (2016) validitet til tolkning av data. «Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2016, s. 204). Det at standardiserte kartleggingsverktøy sees i lys av validitet og reliabilitet vil innvirke på

troverdighet av data vi sitter igjen med etter en kartlegging, og vil avgjøre i hvilken grad vi får svar på det vi lurer på.

Med dette er «En kartlegging ved to-års alder» ikke å betrakte som et standardisert kartleggingsverktøy. Dette fordi det ikke foreligger noen validering av «En kartlegging ved to-års alder». Den beslutningen trekkes også på bakgrunn av at «En kartlegging ved to-års alder» ikke kan vise til at det ligger forskning til grunn, ei heller kan den vise til utprøving.

## 2. Kunnskapsstatus

I dette kapittelet vil jeg belyse hva en barnehagelærer må forholde seg til av sentrale lover og forskrifter ved dokumentasjon av barn i barnehagen. Videre vil dette kapittelet omhandle nyere forskning sin betydning for hvordan forstå hva språkutvikling er og det betydning, og hvordan barnets utvikling kan påvirkes av arv og miljø. Det å hjelpe barn til mestring og utvikling er helt sentralt i barnehagens pedagogiske virksomhet. Dokumentasjon som kartlegging kan danne grunnlag for vurdering av barns språklige utvikling og eventuelle vansker i utviklingen. Med fokus på kartlegging vil jeg gjennom dette kapittelet beskrive kartlegging som begrep og som fenomen.

### 2.1 Sentrale lover, forskrifter og offentlige styringsdokumenter for prosjektet

Et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet er at alle handlinger og avgjørelser som berører barnet skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn. Dette jf. Barnekonvensjonen art. 3 nr. 1 av 1990 og Norges grunnlov av 1814 § 104.

Barnekonvensjonen er FN sin konvensjon om barns rettigheter. Det er en internasjonal avtale som gir alle barn og unge under 18 år rett til å ha en trygg og god oppvekst. Dette uansett hvem de er og hvor det bor. Norge tok del i denne internasjonale avtalen om barns rettigheter i 1991. Fra 2003 gjelder barnekonvensjonen som norsk lov (Sandberg, 2010). Det betyr at den har status som at den går foran andre norske lover dersom de står mot hverandre. Det gjør at myndigheter, enkeltpersoner og organisasjoner må følge bestemmelsene i FN's barnekonvensjon. Barnekonvensjonen har fire generelle prinsipper som omhandler *ikke-diskriminering, barnets beste, barnets rett til liv og utvikling, og barnets rett til å bli hørt*. (FN's barnekonvensjon, 1990). Jeg velger her å sitere til prinsippet som handler om *barnets beste*, som videre vil ha betydning for dette prosjektet. Hensynet til *barnets beste* i FN's barnekonvensjon (1990) artikkel 3, er formulert på denne måten:

1. Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

---

2. Partene påtar seg å sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel, idet det tas hensyn til rettighetene og forpliktelsene til barnets foreldre, verger eller andre enkeltpersoner som har det juridiske ansvaret for ham eller henne, og skal treffe alle egnede, lovgivningsmessige og administrative tiltak for dette formål.

3. Partene skal sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for barns omsorg eller beskyttelse, retter seg etter de standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn.

I artikkel 3 kan barnehagen sees som en offentlig velferdsorganisasjon og forplikter seg dermed til at all virksomhet i barnehagen som berører barnet skal være til barnets beste. Dette formålet er helt grunnleggende for all virksomhet i barnehagen. Artikkel 3 tydeliggjør barnehagens ansvar for omsorg og beskyttelse av barnets personvern, og forpliktelser i å ivareta foreldre eller foresattes juridiske rettigheter. Barnehagen skal drives etter gitte standarder som er gitt av myndighetene.

Barnets beste som er et overordnet prinsipp i artikkel 3 i barnekonvensjonen, er ingen nøytral ide, mener Kjørholt (2010). Sett i et kritisk lys er kjønn, etnisitet, og sosial klasse faktorer som vil ha innflytelse på hvordan barnets beste blir oppfattet, og gir på den måten ulikt meningsinnhold i forskjellige kulturers kontekst (Kjørholt, 2010).

Ved en grunnlovsendringen i 2014 kom barns rettigheter inn i Grunnloven. Grunnloven har fra da bestemmelser for barn som blant annet sier at de som bestemmer, eller tar avgjørelser i saker som vedrører barn skal gjør det ut fra barns beste. Dette styrker prinsippet fra Barnekonvensjonen om barnets beste som et grunnleggende hensyn. Norges grunnlov av 1814 § 104 sier:

Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget.

Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.

Born har rett til vern om den personlege integriteten sin. Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for utviklinga til barnet og mellom anna sjå til at det får den økonomiske, sosiale og helsemessige tryggleiken som det treng, helst i sin eigen familie.

17. juni 2005 tredde ny Lov om barnehager i kraft. Barnehageloven er styrende for all barnehagevirksomhet og regulerer alle barnehagene i Norge. Den gjelder for både private og offentlige barnehager. Barnehageloven av 2005 § 1 1. ledd sier «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». Barnehagen skal ivareta barnas behov ved å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi og bidra til barns allsidige utvikling gjennom lek, omsorg, læring og danning. Den gir også foreldrene betydning i samarbeidet med barnehagens virksomhet. Dette forstås som at all virksomhet i barnehagen som påvirker barnet, skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet.

Barnehageloven har en formålsparagraf som sier hva barnehagens samfunnsmandat er. Når noen gis et mandat innebærer det at en institusjon gis en fullmakt innenfor et definert område, som her er barnehagen. Denne fullmakten skal bestyre og bestemme saker som angår dette området. Barnehagens samfunnsmandat kan derfor forstås som en fullmakt som samfunnet gir barnehagen til å bestyre, påvirke eller forvalte noe som samfunnet ønsker skal forvaltes. Med et samfunnsperspektiv skal barnehagen bidra til å legge grunnlag for et godt liv og være en forberedelse til en aktiv deltakelse i samfunnet. Samfunnsmandatet sier, «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn» (KD, 2017). Dette er et grunnleggende prinsipp fra Grunnloven av 1814 § 104 og FN's barnekonvensjon av 1990, artikkel 3 nummer 1.

Rammeplan for barnehages innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) er barnehagen sitt overordnede styringsdokument for alle barnehager i Norge sin virksomhet. Den har utfyllende bestemmelser om barnehagens pedagogiske innhold og oppgaver. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), er fastsatt av Stortinget og er en forskrift til barnehageloven, Lov om barnehager av 17. juni 2005.

Dokumentasjon i barnehagene må forholde seg til Lov om behandling av personopplysninger av 2018 (Kapittel 1: § 1, Kapittel 3 § 8 og § 5). Denne personvernloven

---

har blant annet til hensikt å beskytte barns verdighet og integritet, og beskytte barn mot fri utveksling av personopplysninger og at barn ikke blir krenket ved behandling og oppbevaring av personopplysninger. I praksis handler dette om at barnehagen skal innhente samtykket fra foresatte om å kunne gjennomføre kartlegging av deres barn og om barnehagen kan dele informasjon fra kartlegging med andre eksterne instanser. Denne loven regulerer også arkivering av personopplysninger i barnehagen. Dette er paragrafer som er forankret i personvernforordningen, og som er en internasjonal avtale mellom EØS landene.

Gode prosesser for læring og utvikling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen er mer viktig i dag, enn noen gang tidligere. Dette selv om barnehagen allerede i den første rammeplanen for barnehagen i 1996 ble presentert for ulike læringsbegrep, som formell og uformell læring. Den formelle læringen foregikk i de planlagte og tilrettelagte aktivitetene, mens uformell læring ble knyttet til de spontane og ikke planlagte her-og-nå-situasjonene (Pålerud, 2013).

Da barnehageområdet ble inkludert i Kunnskapsdepartementet i 2006 var det for å sikre helhet og sammenheng i opplæringstilbudet til barn og unge, og barnehagen ble fra da det første leddet i det helhetlig utdanningssystem vi har i Norge i dag. Med det nye departementet for barnehagene kom ny rammeplan, Rammeplan for barnehages innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den hadde et stort fokus på et helhetlig læringssyn hvor omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial og språklig kompetanse ble sett i sammenheng. Regjeringens satsningsområde i denne rammeplanen var rettet mot kvaliteten og innholdet i barnehagene. God kvalitet i barnehagene ble sett i sammenheng med kvaliteten på den kommunikative interaksjonen mellom barn og voksne. Dette med bakgrunn i at barn lærer og utvikler seg i alle situasjoner og at det til enhver tid foregår kommunikasjon og interaksjon mellom alle aktørene som er i barnehagen. Dette gjelder både verbal og non-verbal kommunikasjon og samhandling.

Gjennom de siste ti årene er det skrevet flere stortingsmeldinger som har til hensikt å sikre god kvalitet av barnehagens virksomhet, og om hvordan barns læring og utvikling kan dokumenteres. I St.meld. nr. 41 (2009, s. 97) står det, «Departementet vil at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage. Kartleggingen bør skje når barnet er tre år». Det ble nedsatt et ekspertutvalg fra departementet sin side med formål om en forskningsbasert kvalitetssikring av ulike kartleggingsverktøy som allerede var i bruk i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2011). De kom imidlertid ikke frem til noe

kartleggingsverktøy som tilfredsstilte behovet for egnethet og anvendelse, så departementet gikk bort fra tidligere anbefaling om kartlegging av alle 3 åringer. I St.meld. nr 24 (2013), viser departementet til at dokumentasjon og vurdering av enkeltbarns trivsel og utvikling er viktige og nødvendige verktøy, men nå bare for barn som vekker bekymring. I denne stortingsmeldingen står det «Regjeringen foreslår derfor å innføre en plikt for barnehagene om å tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha særskilt behov for språkinnsett» (St.meld. nr 24, 2013, s. 80). I den neste stortingsmeldingen (St.meld. nr 19, 2016, s 35), står det

Regjeringen understreker at barnehagelærere må ha kompetanse i å vurdere og tolke observasjoner og til å bruke ulike pedagogiske verktøy som benyttes i barnehagen. Gjennom faglig skjønn og kompetanse skal de kunne analysere resultatene av observasjonen og vurdere behov for videre tiltak.

Her presiseres betydningen av barnehagelærerens kompetanse i bruk av observasjon og pedagogiske verktøy, og faglig skjønn i analyse og vurderingsarbeid for videre oppfølging. Denne stortingsmeldingen (St.meld. nr 19, 2016), er forløperen til den nye rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1. august 2017 tredde den nye rammeplanen i kraft for barnehagene, Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier, «Vurdering om barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidig utvikling skal dokumenteres når det er nødvendig for å gi barnegruppen og enkeltbarn et tilrettelagt tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den pålegger ingen plikt til kartlegging, men at dokumentasjon av trivsel og allsidig utvikling skal vurderes når det er nødvendig for barna med tilrettelagt tilbud. Nå er barnehagene i gang med implementering av den ny rammeplan, men rammeplanen gir ingen føringer for hvilke pedagogiske verktøy som kan benyttes, eller metoder for hvordan barnehagelæreren kan innhente informasjon for å få innsikt i barns trivsel og utvikling. Dette stiller ulike krav til barnehagelærerne.

Barnehagelæreren må ha om kunnskap om ulike pedagogiske verktøy for å velge det mest hensiktsmessige pedagogiske verktøyet. Det stiller krav om å kunne vurdere på en faglige og etisk måte for når dokumentasjon er nødvendig. Og det stiller krav til barnehagelærerne om faglig skjønn i analyse og vurderingsarbeid som tar hensyn til barnets miljø og forutsetninger.



---

## 2.2 Nyere forskning av barns utvikling og læring

I barnehagens rammeplan beskrives det at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fredriksen (2017, s. 109) sier, «I et helhetlig syn på læring anerkjenner en fysiske, biologiske, sanselige, følelsesmessige, sosiale og kulturelle faktorer som betydningsfulle for læring». Med dette synet aksepterer man at hele kroppen, følelser, samspill med fysiske og sosiale omgivelser er vesentlig for hvordan barn utvikler seg. Dette forutsetter at barnehagelæreren ser barnet i helheten i lys av delene.

### 2.2.1 Språk og språkets betydning

Melby-Lervåg og Lervåg (2014) mener nyere forskning av barns språkutvikling kjennetegnes av helhetlig tenkning. De mener at moderne forskning av barns språk i dag studeres med utspring fra lingvistikk, biologi, psykologi og pedagogikk. Melby-Lervåg og Lervåg (2014) sier,

Ut fra forskjellige innfallsvinkler, teorier og praktiske situasjoner stiller forskere seg spørsmål og lager hypoteser om sider ved barnets språkutvikling. Disse spørsmålene og hypotesene danner så videre grunnlag for å gjøre observasjoner, som igjen gir grunnlag for å endre på teoriene (Melby-Lervåg og Lervåg 2014, s. 169).

I dag har vi omfattende kunnskap som kan gi grunnlag for forståelsen av hva språketutvikling er og dets betydning. Hagtvet (2015, s. 59) sier, «Ord er det viktigste virkemiddelet menneskene har til å nå hverandre og til å få orden på det som skjer i verden». Språk handler ikke bare om ord og setninger, men ord er kilden til kontakt mellom mennesker og miljø, og danner grunnlag for all senere læring. Når lingvister skal forklare begrepet språk settes språket i et symbolsystem. Ottem og Lian (2012 s. 31) sier, «God tilegnelse av språket som symbolsystem innebærer at en forstår hva den andre sier, og at en kan skape tanker og ideer som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer i sammenhengen». Det å forstå hva den andre sier, handler om evnen til språklig bevissthet og har fått stor oppmerksomhet i nyere forskning av språkutvikling hos små barn. Språkforståelsen kommer imidlertid alltid før talespråket som i tidlig alder er situasjonsavhengig. Dette handler om nære opplevelser og objekter innenfor synsvidde, og er viktig å bygge opp for utvikling av barnets språkforståelse (Melby-Lervåg og Lervåg, 2014)..

Nyere forskning viser at vansker med språkforståelse i barnehagealder, kan i skolealder gi vanskeligheter med tekst og muntlig presentert informasjon (Melby-Lervåg og Lervåg, 2014). De mener en forsinkelse i barns språkforståelse ved to- års alder bør avklares så tidlig som mulig slik at det legges til rette for best mulig språkutvikling. Små tiltak i tidlig alder vil være enklere for barn i stedet for større grep, i senere alder. Hagtvet (2015) deler dette synet og gir uttrykk for at barns språklige utvikling i førskolealder har stor betydning for senere lese- og skriveferdigheter. Hun mener at en språklig forsinkelse ved to års alderen er en risikofaktor for å utvikle en språkvanske ved senere alder (Hagtvet, 2015).

### *Språkvansker*

Språkvansker hos barn er gjerne mer omfattende, enn vansker med det å uttale ord riktig. Men det er gjerne de fonemiske vanskene vi oppdager først, fordi det høres godt når ord ikke uttales slik det forventes. Vansker med å tolke og forstå er ikke så merkbare for omgivelsene som når et barn strever med å uttrykke seg, forstå eller bruke språket. Språkvansker kan forekomme sammen med andre vansker, eller det kan være barnets primære vanske. Problemer med hørselen, syndromer, eller en mental forsinkelse, kan være forklaringer på språkvansken. Her blir språkvansken som en følge av noe annet. Dette kan også beskrives som komorbide vansker som kan oppstå uavhengig av hverandre, eller de kan oppstå som primærvansker med medfølgende sekundærvansker (Ottem og Lian, 2012).

Når det ikke finnes noen forklaring på barnets språkvanske, snakker vi om spesifikke språkvansker. Vi kan derfor si at barn med spesifikke språkvansker har sin språkvanske som sitt hovedproblem. Ottem og Lian (2012, s. 32) sier, «5-7% av alle barn har spesifikke språkvanske». Det vil si barn som har språkvansker som sitt hovedproblem og det ikke kan relateres til andre vansker. Disse barna har problemer med å tilegne seg språk, mens utviklingen på andre områder fungerer tilsynelatende normalt (Ottem og Lian, 2012).

### **2.2.2 Arv og miljø**

Nye teknologiske forskningsmuligheter med hjerneforskning har gitt nye kunnskaper om barnehjernens utvikling, og trekkes nå inn i pedagogiske sammenhenger i barnehagen (Drugli, 2014).

---

Drugli (2014) beveger betydningen av arv og miljø over til en epigenetisk forståelse av barns utvikling. Epigenetikk er forskning på geneaktivitet, og som prøver å kartlegge hvordan miljøet påvirker hvilke av våre gener som er aktive og ikke. Forskningen forklarer på molekylnivå hvordan miljøpåvirkninger kan endre uttrykket til de fleste genene (Thorstensen, 2018). Bøhle (2019) sier, «Vi begynner å forstå at de genene vi er født med, kan endres av livsstil og miljø». Denne forskningen viser på et nevrovitenskapelig grunnlag at samspill mellom arv og miljø er viktig for barns utvikling. Drugli (2014) betrakter betydningen av geneaktivitet på denne måten:

Hvor aktive genene blir, eller hvilket uttrykk og betydning de får, vil imidlertid ha sammenheng med barnets miljø. Gener kan både skrues på og skrues av, basert på ulike former for erfaringer og påvirkninger. Genenes betydning påvirkes av hva barnet opplever, og hvordan barnet har det (Drugli, 2014, s 13).

Genene er menneskets arveanlegg, hvor det menes at påvirkning fra miljøet kan vise endring av uttrykket i genene. Barnehagen kan ikke velge barns arvelige utgangspunkt, men kan velge hva barn kan utsettes for av erfaringer og opplevelser. Barnehagelæreren kan på denne måten i stor grad bestemme hvilke miljøpåvirkninger som kan påvirke og fremme barns trivsel, læring og utvikling. Arbeid med å fremme barns sosial kompetanse er et ledd i barnehagens arbeid med å fremme barns allsidige utvikling. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det,

Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen. Arbeid med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Sosial kompetanse handler ofte om, tillærte ferdigheter og kunnskaper gjennom påvirkning fra miljø. Dette ved å kunne ta andres perspektiv, vise omsorg, inngå på en positiv måte i en gruppe, hevde seg selv på en god måte, men samtidig avpasse sin atferd etter den sosiale konteksten. På denne måten bygger sosial kompetanse på barnets evne til å finne en god balanse mellom egne og andres behov, og finjustere sin atferd ut fra dette (Størksen, 2014).

Sosial kompetanse kan sees i sammenheng med selvregulering. Dette i betydning av at begge begrepene fokuserer på barnets evne til å tilpasse sin atferd til den sosiale konteksten og de sosiale normer og forventninger (Størksen, 2014). Begrepene henger sammen fordi sosial kompetanse bygger på barnets evne til selvregulering, men selvregulering beror på de eksekutive funksjonene i hjernen. Det vil si de funksjonene som styrer den viljestyrte atferden. Selvregulering handler om hvordan vi tar imot store mengder med informasjon, *fleksibel oppmerksomhet*, hvordan vi sorterer det som er viktig og uviktig, *arbeidsminne*, og hvordan vi regulerer og bestemmer over egne tanker, følelser og handlinger, *evne til å hemme impulser* (Størksen, 2014, s. 78). Det kan på en veldig enkel måte beskrives med evne til å tenke før handling. På denne måten kan selvregulering betraktes som en kognitiv evne som utvikles hos barnet, og som vil ha betydning for sosial samhandling.

Hjernens modning og utvikling av hjernes frontale cortex er avgjørende for evnen til selvregulering. Selvregulering kan sees i sammenheng med tenkning og viljestyrt atferd. Det limbiske systemet i hjernen ligger til grunn for evnen til selvregulering. De limbiske strukturene i hjernen er knyttet til grunnleggende emosjonelle funksjoner. Dette er strukturer i hjernen som utvikles tidligst. Allerede fra spedbarnsalder er dette en kritisk periode for denne utviklingen. Tidlig interaksjon gir med dette stor betydning i det å stimulere barn allerede fra de er nyfødte (Størksen, 2014).

I internasjonal forskningssammenheng om barns tilpasning og læring, har selvregulering både som fenomen og som begrep fått mye mer oppmerksomhet, enn i Norge (Størksen, 2014). Selvregulering som begrep er for eksempel ikke nevnt i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Størksen (2014, s. 207), sier «Forskere poengterer også viktigheten av å integrere kunnskap om hjernes utvikling i utdanningssystemet, og at slik kunnskap vil kunne forbedre praksis». Dette i betydning av at barns evne til selvregulering vil ha innflytelse på felles læringsmiljø og sosialt samspill både i barnehage og skole (Størksen, 2014). Hun forklarer hvorfor selvregulering i tidlig alder er avgjørende for læring og tilpasning i skolen slik,

«Barn med lav grad av selvregulering styres ut av impulsive handlinger, og kan ikke i samme grad som andre styre sin egen atferd og aktivitet. Barn med god selvregulering kan bruke sin oppmerksomhet, hukommelse og impuls kontroll til å styre sin egen atferd og aktivitet i hverdagen» (Størksen, 2014, s. 212).

---

Bruk av hjerneforskning for å finne svar på barns læring og utvikling skaper debatt. Det er uenighet om hva man kan bruke biologisk kunnskap til i en pedagogisk sammenheng. Schilhab (2013) gir uttrykk for at det ikke er noe i veien med hjerneforklaringer. Hun mener det er viktig å huske på at de bare gir biologiske forklaringer. Dette er forklaringer som ikke er særlig gode hvis vi virkelig skal forstå, eller endre noe i hverdagen vår. En biologisk forklaring beskriver prosesser som befinner seg utrolig langt unna de opplevelsene menneskene umiddelbart har i hverdagen. Hun poengterer at de beskrivelsene, eller forklaringene som finnes i humanistisk vitenskap, har en forbindelse til forhold som har med meningssammenhenger å gjøre. De naturvitenskapelige beskrivelsene av synaptiske forbindelsene i hjernen har ikke samme forbindelser av meningssammenhenger (Schilhab, 2013).

Mogensens (2013) mener at hjerneforskning ikke er bortkastet tid, men mener at dette arbeidet kan brukes i forhold til personer med hjerneskader, eller nevrologiske tilstander. Han er kritisk til bruk av hjerneforskning på det pedagogiske området. Den danske professorens forskninger tyder på at hjernen ikke er en statisk størrelse, men endrer seg etter hva vi opplever i løpet av livet. Han mener hjernene våre er forskjellige, og at pedagogene bør fortsette å undersøke sosiale og psykologiske forhold, i stedet for å kaste seg over nevrovitenskapen (Mogensens, 2013) .

## 2.3 Assessment

I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det, «Vurdering av barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidige utvikling skal dokumenteres når det er nødvendig for å gi barnegruppen og enkeltbarn tilrettelagt tilbud». Dokumentasjon blir til i det øyeblikket observasjoner og vurderinger blir skriftlig nedfelt, som for eksempel ved bruk av observasjons- og kartleggingsmaterialer (Germeten og Skogen, 2011). Denne type dokumentasjon skal behandles og oppbevares som sensitive personopplysninger og er nøye regulert gjennom Lov om behandling av personopplysninger av 2018.

Lyngseth (2014, s. 307) sier, «Å hjelpe barn til mestring og utvikling er sentralt for en barnehagelærer». Hun mener at det å fange opp barn som ikke utvikler seg etter et forventet mønster er å betrakte som forebyggende tiltak i barnehagen, og som hun mener barnehagepersnalet kan jobbe ut ifra. Hun deler dette arbeidet inn i tre nivåer som presiserer

bestemte målgrupper. Det er primærforebygging, som er allmenne forebyggingstiltak for hele barnegruppen. Eksempel her kan være språkstimulering og språkgrupper. Neste nivå er sekundærforebygging. Lyngseth (2014) sier «det handler om tiltak som er rettet mot risikogrupper eller enkeltbarn med antatt risiko for forsinket utvikling, som premature barn eller barn med risikobelastninger i sitt oppvekstmiljø» (Lyngseth, 2014, s. 308).

Kartleggingsrutiner som gir systematiske individuelle tiltak vil være en forutsetning i sekundærforebyggingsnivået. Tertiærforebygging er det siste nivået som omhandler å styrke barns mestring og utvikling, og det å legge til rette for en optimal utvikling for barn med tydelige funksjonshemninger. Dette mener hun krever et kompetent personalet som kjenner til normer for normal utvikling i arbeidet for å kunne avdekke barn som strever på ulike måter (Lyngseth, 2014).

Vurdering omkring eventuelle spesialpedagogiske tiltak som skal sette i gang, må nødvendigvis skje i tett samarbeid med hjemmet og med kvalifisert kompetanse. Furnes (2014) kan forstås som at han mener spesialpedagogisk arbeid må ha kvalifisert kompetanse for vurdering av tiltak. Her nevnes spesialpedagoger og logopeder som samarbeidspartnere med barnehagen og foreldrene. Det å identifisere vansker på et tidlig stadiet og iverksette ekstra tiltak som kan hindre at vansker får utvikle seg videre, kan sees på som tidlig innsats og forebygging (Furnes, 2014). Det anbefales at en vente og se holdning må unngås. Lyngseth (2014) sier, «Det er viktig å komme i gang med primærforebyggende tiltak på et tidligst mulig tidspunkt. Kartlegging på ulike måter danner grunnlag for å vurdere tiltak. Et godt primærforebyggende arbeid i barnehagen kan bidra til en god start for barnets utviklingsforløp» (Lyngseth, 2014, s. 321).

Standardiserte kartleggingsmateriell kan gi informasjon om barnets styrker og svakheter i utviklingen på et bestemt område til bestemt alder (Lyngseth, 2014). Dette er kartleggingsmateriell som barnehagene kan benytte seg av, og er ofte satt ut fra en norm av hva en kan forvente av utvikling ut fra barns bestemte alder. Normen for forventet utvikling er ofte satt ut ifra resultater fra utprøving på et større antall gruppe barn tilsvarende den aldersgruppen materialet er beregnet for. Dette vil gi en gjennomsnittlig norm som vil være utgangspunktet for observasjon og vurdering av hva som forventes av et gjennomsnittsbarn (Lyngseth, 2014). Pettersvold og Østrem (2012) er kritisk til den alt for snevre og satte normen for hva som anses som normal utvikling for et barn, og dermed kan ansees som avvik i alt for stor grad.

---

En rekke teoridannelser, såkalte stadieteorier er velkjent i barnehagetradisjonen. Nordin-Hultman (2003, s. 163) sier, «De bygger på en ideen om en universell utviklingsprosess som på hvert enkelt stadium karakteriserer barnets samspill med omgivelseene. Hvert enkelt stadium forutsetter og bygger på det foregående». Lyngseth (2014) er kritisk til denne universelle utviklingsprosessen, hvor hun mener stadiene er konstruert ut fra hva som forventes av et gjennomsnittsbarn. Hun betrakter barns utvikling i ulik takt og tempo. Lyngseth (2014) sier, «Hva som er normal utvikling hos et barn og hva som kan være avvikende, vil avhenge av personalets kompetanse, skjønn og faglige vurderinger i forhold til hvert enkelt barn» (Lyngseth, 2014, s. 308). På denne måten kan barnehagelæreren møte en faglig utfordring når det unike barnets utvikling blir observert og vurdert ut fra hva som forventes av et gjennomsnittsbarn.

Begrepet gjennomsnittsbarn, beskriver Nordin-Hultman (2003), som en utviklingstenkning. Nordin-Hultman (2003, s. 164) sier, «Det handler om en normalfordeling som bygger på et kontinuum og en identifisering av en gjennomsnittsverdi og som gir en utviklingskurve, som kan fortelle oss hva som er normalt for barn i en bestemt alder». Nordin-Hultman (2003) mener at det på denne måten vil være mulig å beregne graden av normalitet, eller avvik i et barns utvikling.

Kartlegging sier ikke alt om barns utvikling og trivsel, og resultatene gir heller ikke et sant bilde av barnet (Nordahl & Hansen, 2016). Kartlegging forteller bare om et begrenset del av utviklingen, og gir ikke et helhetlig bilde av barnet. Pålerud (2013), deler denne oppfatningen og mener at standardiserte kartleggingsverktøy alene ikke gir uttrykk for sannheten om barns kompetanse. Men at det kan gi en pekepinn på barnets kompetanse og være et utgangspunkt for samtale med foreldre og personalet. Lyngseth (2014) vektlegger betydningen av faglig kompetanse ved analyse av resultat etter observasjon med kartleggingsverktøy. Lyngseth (2014, s. 312) sier, «Etter observasjon med et kartleggingsverktøy må barnehagelæreren bruke sin faglige kompetanse når observasjonsresultatene skal tolkes og barnets utvikling vurderes». Det som er vesentlig er at det alltid er fare for en subjektiv vurdering i forhold til at den som vurderer mulig farger resultatet med sin tidligere forståelse av barnet. En vurdering kan derfor aldri gjøres helt nøytral (Lyngseth, 2014).

### 2.3.1 En helhetlig kartleggingsprosess

For å forstå begrepet kartlegging kan det forstås ut fra en sammenheng med en helhetlig kartleggingsprosess av et barn. I en slik prosess kan det benyttes flere ulike verktøy som forstås som et kontinuum observasjoner på den ene kanten til standardiserte tester på den andre ytterkanten (Lyngseth, 2014).

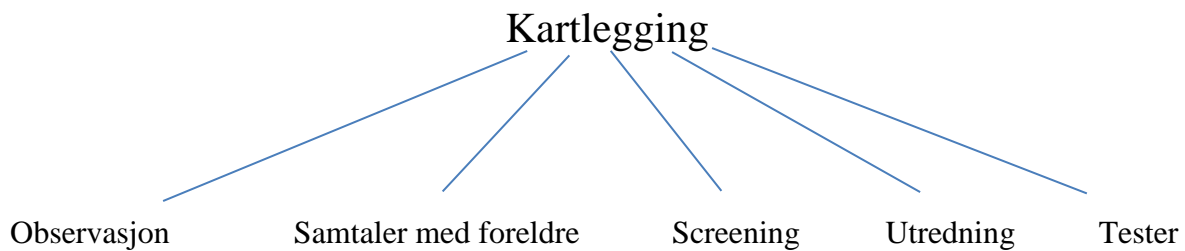


Fig. 2.1 Illustrasjon av kartleggingsbegrepet (Lyngseth, 2014, s. 311).

Observasjon kan benyttes for å kartlegge barns trivsel og utvikling, og i mange tilfeller tilstrekkelig for tilrettelegging av allmenforebyggende tiltak. Her er en observerende grunnholdning hos personalet til stor nytte. Observasjon handler om et åpent blikk som både ser og lytter til hvert enkelt barn som enkelt individ og som en del av barnegruppen. Det er vanlig å skille mellom usystematiske og systematiske observasjoner. Usystematiske observasjoner av barn eller barnegruppen skjer mer tilfeldig uten spesielt fokus (Lyngseth, 2014). Usystematiske observasjoner kan også gi grunnlag for mer systematiske observasjoner. Ved systematisk observasjon er hensikten med observasjonen forhåndsbestemt ut fra hva observatøren ønsker mer spesifikk kunnskap om ved barnets fungering på spesielle områder. Det finnes ulike observasjonsverktøy til systematiske observasjoner som man må ha kunnskap om for å velge det mest egnede ut fra hva som skal observeres (Lyngseth, 2014). Barnehagen forplikter seg til innhenting av samtykke fra foresatte før systematiske observasjoner settes igang. Dette er nøye regulert etter Lov om behandling av personopplysninger av 2018.

I screeningundersøkelse kan både kartleggingsverktøy, faglig vurdering og skjønsmessig vurdering benyttes. Med screening er poenget at alle barn blir vurdert. Ofte blir screening gjort som en masseundersøkelse for å avdekke enkeltbarn som bør kartlegges mer grundig. En screening er ofte første del i en mer helhetlig kartlegging av barnet når det avdekkes indikasjoner på forsinket utvikling. En videre utredning foretas enten av lege, eller spesialutdannede fagpersoner, som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det er



---

viktig å være klar over at en screening har fokus på utvalgte områder, og at den ikke vil fange helheten i barnets utvikling. I et screeningmateriell er det satt en norm for hva som kan forventes av et barn ved ulike alderstrinn. En norm i et screeningmateriell settes ut fra resultater fra utprøving på en større gruppe barn (Lyngseth, 2014).

I noen tilfeller kan det skje at barnet ikke følger normen i screeningresultatet. «Hvert barn følger sin egen utvikling i ulike sprang og tempo», mener Lyngseth (2014, s. 313). Det er derfor viktig med et faglig skjønn og et kritisk blikk til screeningresultatene fordi resultatene kan påvirkes av flere forhold rundt barnet. Lyngseth (2014, s. 313) sier, «Faglige vurderinger og skjønnsmessige vurderinger er en viktig del av arbeidet. Det unike ved hvert enkelt barn og det at barnehagelæreren har kjennskap til enkelt barnets forutsetninger og livshistorie, er avgjørende for god kvalitet på screeningarbeidet». En screeningundersøkelse kan være første ledd i en helhetlig kartlegging av barn, men den kan ikke alene danne grunnlag nok for å iverksette tiltak (Lyngseth, 2014).

Foresatte kan sitte på verdifull informasjon om sitt barn som barnehagen kan ha nytte av i det å forstå barns trivsel og utvikling. Både før og etter en screening vil dialog og samarbeid mellom foresatte og barnehagen kunne bidra til å styrke barnets iboende evne til utvikling (Lyngseth, 2014). Barnehagepersonalet og foresatte har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling. Dette er regulert etter FNs barnekonvensjonen (1990, artikkel 3), Barnehageloven (2005, § 1) og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å foreta utredninger ligger utenfor barnehagepersonalets arbeidsfelt. Utredninger er som et videre ledd i kartleggingsprosessen hvor barnehagelæreren kan avdekket indikasjoner på forsinket utvikling hos barn etter for eksempel screening. Eksempelvis er utredning av syn, hørsel eller andre medisinske områder som skal foretas av lege eller spesialutdannede fagpersoner. Utredning av språkfunksjoner, samspill og lekatferd kan være spesialpedagogiske områder som da utredes av pedagogisk psykologisk tjeneste (Lyngseth, 2014).

Tester har heller ikke en barnehagelærer kompetanse til å utføre, men det kan også her være et videre arbeid for eksempel etter en screening, hvor det viser seg at et barn bør undersøkes nærmere. Lyngseth, (2014, s. 314) sier, «En test er et verktøy som er underlagt strenge krav i forhold til hvordan den skal utføres og hvem som kan utføre testen. Det er strenge profesjonelle utdanningskrav til fagpersoner som kan utføre testing av barn». Pedagogisk

psykologisk tjeneste og barnehabiliteringstjenesten er eksempler på instanser som kan foreta tester, og som har den sertifisering som ofte kreves av testene. De fleste tester er basert ut fra en norm hvor det benyttes oppgaver som er standardisert. Dette er oppgaver med lik instruksjon for alle som tar testen (Lyngseth, 2014). Testene kan si noen om hvilke områder barnet har sine styrker ut fra hvordan barnet skårer i forhold til en gjennomsnittlig norm, men en test sier lite om det helhetlige bilde av barnet. Lyngseth (2014, s. 314) sier, «En test måler kun et avgrenset område hvor det forsøkes å få frem bestemte ferdigheter eller egenskaper ved barnet». På denne måten blir barnehagelærerens bidrag, å se barnet i en mer helhetlig sammenheng hvor barnets personlighet og forutsetninger tas med i betraktning (Lyngseth, 2014).

### **2.3.2 Kartleggingsarbeid i en sirkulær arbeidsmodell**

Kartlegging kan ses på som en del i det helhetlige pedagogiske arbeidet i barnehagen. Med kartlegging kan barnehagelæreren skaffe seg nødvendig informasjon om enkelt barn og barnegruppen som kan danne grunnlag for det pedagogiske arbeidet. Et utgangspunkt kan være at usystematiske observasjoner, kan danne grunnlag for mer systematisk observasjon ved hjelp av et bestemt kartleggingsmateriale. Det kan observeres både i naturlige og tilrettelagte situasjoner, og av enkelt barn eller grupper med barn.

Gjennom fire nivåer beskriver Lyngseth (2014) en sirkulær arbeidsmodell som gjentas gang på gang, og som gir en forståelse av dette kartleggingsarbeidet. Dette er et kontinuerlig arbeid som pågår gjennom hele barnehageåret, hvor kartlegging er utgangspunktet. Hun beskriver arbeidsmodellen på denne måten,

Dokumentasjon som fremkommer gjennom kartleggingen, gjøres til gjenstand for diskusjoner i personalgruppen, som sammen reflekterer og foretar faglige vurderinger som legger grunnlag for det neste området i modellen, som er tiltak og eventuell innsats. Etter gjennomføring av eventuelle tiltak en periode, må disse evalueres før en ny kartlegging foretas (Lyngseth, 2014, s. 315).

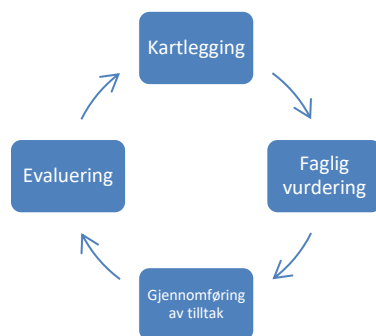


Fig. 2.2 Sirkulær arbeidsmodell (Lyngseth, 2014, s. 315).

1. Ved å kartlegge kan barnehagelæreren innhente mer spesifikk innsikt i barnets forutsetninger, interesseområde og utvikling på ulike områder som danner grunnlag for faglig vurdering gjennom denne arbeidsmodellen. Det finnes ulike kartleggingsmetoder en barnehagelærer kan benytte seg av, og som en barnehagelæreren må ha kunnskaper om for å gjøre det rette valg av kartleggingsmateriale. Lyngseth (2014) mener denne kunnskapen avhenger av hva som skal kartlegges, hvorfor det skal kartlegges og hvilke valg i framgangsmåten som er hensiktsmessig. Alder og og hvilket område som en ønsker skal kartlegges vil få betydning for den innfallsvinkelen som velges (Lyngseth, 2014).

2. Gjennom en faglig vurdering gjør barnehagelæreren sammen med personalgruppen tolkninger og sammenfatninger av resultatene fra for eksempel en observasjon som her kan gi grunnlag til å planlegge tiltak. Pålerud (2013), vektlegger betydningen av et slik vurderingsfellesskap. Hun sier «God vurdering er avhengig av fellesskap og samarbeid» (Pålerud, 2013, s.103). Med dette mener hun at vurderingsarbeid av enkelt barn ikke er en oppgave noen kan drive med alene. Dette fordi nøkkelen her ligger i en felles forståelse i vurderingsarbeidet. I denne vurderingen kan det være viktig å ha kjennskap til barnet og barnegruppen, barnets familiesituasjon, tidligere erfaringer og barnets helse som kan ha betydning for resultatet og igangsetting av tiltak (Lyngseth, 2014).

3. Gjennomføring av tiltak handler om igangsetting av tiltak, etter et vurderingsarbeidet hvor det har fremkommet behov for tiltak. Enten i forhold til enkelt barn, eller en barnegruppe. Her gjør barnehagelæreren pedagogiske vurderinger som handler om å se hvordan det er mulig å gi støtte og stimulans til en positiv utvikling, enten for enkeltbarn eller for en gruppe barn. Det kan også dreie seg om justeringer av tidligere tiltak (Lyngseth, 2014).

4. Evalueringsarbeidet handler om å se tilbake og evaluere tiltak som tidligere er satt i gang. Hvordan har tiltakene fungert og har de gitt noen endringer? Alle i personalet bør involveres i denne prosessen, og det er viktig at personalets rolle også evalueres. Dette for å utvikle og bevisstgjøre personalet, og det kan sees på som motivasjon og kompetanseheving i personalgruppen. Evalueringsarbeidet kan noen ganger danne behov for ny kartlegging. Med det dannes den sirkulære arbeidsmodellen, og denne kontinuiteten kan bidra til å sikre barns videre læring og utvikling (Lyngseth, 2014).

Internasjonalt er systematisk arbeid i barnehagen med vurdering av enkeltbarn kompetanse, også de yngste barna, mer vanlig enn i Norge. Pålerud (2013) mener at dette arbeidet har utviklet internasjonal faglitteratur som diskuterer fordeler og ulemper med ulike vurderingsverktøy. Faglitteratur beskriver teorier og metoder for vurderingsarbeid som i stor grad omhandler å utfordre barn til hva de er i stand til å kunne, altså å finne barns potensiale for læring (Pålerud, 2013). Dette kan betraktes som at det internasjonalt ser ut til at vurderingsarbeid foregår med mer fokus på barns læringspotensiale, enn fokus på hva de ikke mestrer.

Et eksempel kan være Assessment Techniques and Tools for Documentation. Det er hentet fra læreplan for barnehagene på Newfoundland, og som er fastsatt av The Department of Education and Early Childhood Development. Der har de et utdanningssystem som er noe likt det vi har i Norge, hvor barnehagen er det første leddet i det helhetlige utdanningsystemet. Dette utdanningssystemet starter i barnehagen og varer til barna når grade 12 i skolen. De vektlegger bruk av vurderingsteknikk og dokumentasjon for å nå hvert enkelt barns potensiale for å fremme læring i sin metode. I deres læreplan for barnehagen står det

Assessment and evaluation are fundamental components of teaching and learning. Assessment is the process of collecting and documenting information on individual student learning, while evaluation is the process of analyzing, reflecting, summarizing and making decisions based on this information. The purpose of assessment is to inform teaching and improve learning. Hence, assessment of learning and assessment for learning are integral parts of the teaching and learning process in the kindergarten classroom (The Department of Education and Early Childhood Development).

---

Deres arbeidsmetode handler i stor grad om å utfordre barn til hva de er i stand til å kunne, i stedet for å vurdere hva de ikke kan, og med fokus på hvordan barna tenker. De mener barns tenkning viser seg gjennom barns dialog og handling, og på den måten gir informasjon om hvordan de lærer. Den voksnes rolle handler i stor grad om løpende vurderinger og tilrettelegging for tilnærming som fremmer utvikling og læring hos hvert enkelt barn.

De påpeker at hva barn viser de kan, eller har potensiale for å kunne, er situasjonsavhengig. Måten den voksne stiller spørsmål, relasjonen mellom barnet og den voksne, og barnets vilje der og da, kan være variabler som vil påvirke barnets dialog og/eller atferd. Derfor mener de at vurdering må skje i det øyeblikket når barnet faktisk lærer, i stede for å gjøre vurderinger av slutt produktet.

## 2.4 Oppsummering

Dette kapitlet gir en kort orientering om hva en barnehagelærer må forholde seg til ved bruk av observasjon og kartleggingsverktøy. Juridiske forhold, forskningsbasert kunnskap som finnes om språkets betydning og hva som kan påvirke barnets utvikling, og hva som ligger i begrepet kartlegging, er temaer som sees på som relevant for dette prosjektet. Det lar seg vanskelig gjøre å lage en sammenfallende oppsummering av kunnskap fra de utvalgte temaene, men de gir på samme tid et innblikk i barnehagelærerne sin nødvendige forståelse om kartlegging som begrep og fenomen.

Juridiske og moralske prinsipper benyttes som argument mot universell kartlegging av barn (Pålerud, 2013). Gjennom dette kapitlet var det interessant å belyse hvordan de mest sentrale lovene og forskriftene henger sammen, og hva en barnehagelærer må forholde seg til juridisk sett, ved bruk av observasjon og kartleggingsverktøy. Hva som kan ligge til grunn for moralske prinsippene kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.

Med et helhetlige syn på læring, hvor vi ser helheten ved barnet i lys av delene, har ny kunnskap gjennom forskning om barns språkutvikling og dets betydning fått en sentral rolle for all fremtidig læring for barnet. Forskning kan vise til at vansker med språkforståelse kan gi vanskeligheter med tekst og muntlig presentert informasjon da barnet begynner i skolen. Det er gjerne de fonemiske vanskene barnehagene legger merke til, men det er betydningen av et barns språkforståelse i barnehagealder, nyere forskning vektlegger.

Internasjonalt arbeid med vurderingsarbeid i det å forstå barns utvikling og læring kan kanskje tilføre den norske kartleggingstradisjonen nye tilnæringsmåter med bruk av kartleggingsverktøy. Og hvordan det internasjonalt legges mer vekt på utvikling av evne til selvregulering, mot for i Norge som har en tradisjon hvor sosial kompetanse står sentralt som en del av bidraget til barns allsidige utvikling. Kanskje har barnehagen i Norge et for stort fokus på hva barn mestrer og ikke mestrer gjennom sine vurderinger? Og kanskje kan vi lære av internasjonal forskning og deres vurderingsarbeid ved å i mye større grad vektlegge og vurdere informasjonen barnet gir i øyeblikket da det faktisk lærer?

---

## 3. Teori

Barnehagens samfunnsmandat beskriver at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. For en barnehagelæreren betyr det at han eller hun må ha kunnskap om barn, barndommens egenverdi, utvikling og læring. Dette er deler som utviklingspsykologien befatter seg med og som kan danne grunnlag for hver enkelt barnehagelærer sin forståelse av hvordan barn utvikler seg og lærer. Dette kapittelet omhandler hvordan forstå barns utvikling og læring sett i lys av ulike perspektiv.

### 3.1 Utviklingspsykologiske perspektiver

Studiene i dag er av holistisk karakter og lar seg ikke alene kategoriseres ut fra teoretiske perspektiver slik som tidligere. Empiriske undersøkelser viser at de tidligere teoretiske tilnærmingene er for enkle til å kunne forklare kompleksiteten i for eksempel språkutviklingen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Melby-Lervåg og Lervåg (2014) viser for eksempel til behaviorismen som utelukkende forklarte språkutviklingen som et resultat av input utenfra, og ble tidligere sett på som et resultat av enkle assosiasjoner.

Bråten (1996) sier, «Kunnskap må ikke tas ut av sin naturlige sammenheng og overføres isolert; den kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som del av en helhet» (Bråten, 1996, s. 126). Dette kan forstås som en holistiske tenkning, og er i tråd med Vygotskijs kritikk til den tradisjonelle undervisningen sin atomiske syn på læring (Bråten, 1996). Her legges det vekt på at meningen med undervisningen blir borte når skolefag splittes opp og det skjer en oppdeling av undervisningsinnhold innenfor det enkelte fag.

Summer (2014, s. 23) sier, «Paradigmeskifte er et sett av grunnleggende antakelser, arbeidshypoteser, teorier og metoder som ligger til grunn for vitenskapelig forskning innenfor et bestemt felt». Synet på barn har endret seg, og kan beskrives som et paradigmeskifte innen barnepsykologien (Summer, 2014). De tidligere teoriene var familie- og morssentrert hvor primærsosialiseringen fant sted innen familien. Barnet var ikke-sosial av natur og måtte gjennom en sosialiseringssprosess i møte med den store verden (Summer, 2014). Teorier fram til 1970 var fundert i et syn på det skrøpelige barnet med tro på barns avhengighet og sårbarhet, og med fokus på barnets utviklingsmangler fremfor utviklingspotensialet. I dag er det allment anerkjent at dette synet undervurderer barnets

evner (Summer, 2014). Summer (2014, s. 41 ) sier, «Stadieperspektivet forsøker å begrepsfeste barnas utvikling ved å etablere aldersbestemte utviklingsperioder som barn må gå gjennom i en bestemt rekkefølge, i ulikt tempo og med ulik grad av suksess». De eldre teoriene om utviklingsstadier kan beskrives som målestokk (Summer, 2014).

Paradigmeskifte kom som et resultat av at man begynte å tvile på ideen om at man på forhånd visste hvordan barn ville utvikle seg (Summer, 2014). Dette er en tendens til teleologisk tenkning. Summer (2014, s. 42) sier, «Teleologisk tenkning er et filosofisk prinsipp som tilsier at et fenomen er bestemt av sitt formål, og at enhver utvikling har et gitt mål». Med denne tenkningen visste man på forhånd hvor utviklingen ville føre.

Den tradisjonelle utviklingspsykologien var tidligere preget av reduksjonistisk syn på barn (Glaser, Størksen & Drugli, 2014). Hvor det de i større grad var opptatt av var å finne ut hva barn ikke mestret, enn å lete etter hva barn kan ut fra egne forutsetninger. Glaser et al. (2014, s. 15) sier, «Utviklingen ble fremstilt som en lineær utvikling i form av stadier barnet måtte igjennom på veien mot et voksent og fullkomment liv». Dette kan sees i sammenheng med Summer (2014) sin betraktning av stadieperspektive som han beskriver som objektive, universelle og tidligere veiledende utviklingsnormer for normal utvikling. Tidligere fremsto teoriene som universelle teorier om barns utvikling, og ble ikke sett i sammenheng med barns oppvekst og utvikling. Teoriene ble heller ikke sett i lys av ulike kulturer og tidsepoker. Barna ble betraktet som gruppe og ikke sett som unike individer (Glaser et al., 2014).

Nyere forskning ser menneskets utvikling som en livslang prosess, som både påvirker og kan påvirkes i stadig nye og bedre retninger. Glaser et al. (2014 s. 14) sier, «I dag erkjenner stadig flere at utvikling foregår i en kontekst, barn er selv aktører i sin egen utvikling». Dette kan betraktes som en dynamisk og ikke-deterministisk forståelse, som beskriver barnets modifiserbarhet ut fra miljømessige endringer. Forståelsen tar hensyn til barns store og individuelle variasjoner i utviklingen.

Denne sosiokulturelle tradisjonen legger vekt på kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker og kulturens innflytelse, som det avgjørende for at utvikling og læring skal kunne skje. Det er aktivitet, hva barn faktisk gjør i barnehagen, og ikke den indre mental tankeverden som er avgjørende for barns utvikling. Dette handler altså ikke om hva barn har i hodet (Strandberg, 2008). Det sosiale og kulturelle står sentralt, hvor språket har en avgjørt



---

betydning for barnets utvikling og læring. Bråten (1996, s. 23) sier, «Generelt kan vi si at tegn og symboler etter hvert innarbeides i individets psykologiske prosesser og løfter dem til et høyere plan fordi de er iverd i den sosiale interaksjonen som individet deltar i». Med dette blir språket som et middel i kommunikasjonens og interaksjonens tjeneste, hvor språket står i en særstilling.

Betydningen av arv og miljø som gjensidige prosesser har i nyere forskning vist til hvordan barns utvikling kan forstås. Nyere forskning støtter ikke lenger deterministisk utviklingssyn, hvor biologisk og miljømessige faktorer var forutbestemte for utviklingen (Drugli, 2014). Tidligere mente forskere at hjernen i liten grad kunne påvirkes og at utviklingen var bestemt av gener og arv. Drugli (2014, s. 13) sier, «Forskningen viser til at det er ikke lenger snakk om at det er enten arv eller miljø som er viktig for barns fungering og utvikling, men det er begge deler». Det som har betydning for utviklingen er et tilpasset samspill mellom arveanlegg og miljømessige faktorer (Drugli, 2014). Dette handler om å se barnets medfødte kjennetegn og barnets miljø over tid i barnehagelæreren sin vurdering og evalueringsarbeid av barns utvikling. Man kan altså ikke lenger si født sånn eller blitt sånn, men det handler om hvordan både arvelig utgangspunkt og miljø former oss og gjør oss til den vi er.

### 3.2 Kartlegging i interaksjonistisk perspektiv

Det å se barnet i interaksjonistisk perspektiv handler om å betrakte barnet mer som et subjekt og som en aktiv bidragsyter i sin egen utvikling. I de tidligere teoriene ble barnet betraktet mer som et objekt i et individperspektiv, noe som er foreldet teori i dag (Glaser, 2014). Når barnet betraktes som en aktiv bidragsyter i sin egen utvikling kan dette sees i sammenheng med transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen sees som en systemisk utviklingsmodell og tilhører et utviklingsøkologisk perspektiv. Glaser (2014, s. 36) sier «det utviklingsøkologiske perspektivet fokuserer på hvordan mennesket er en del av en rekke systemer og hvordan det utvikles i samspillet med det sosiale miljøet det er en del av». Barnet kan sees som en aktiv bidragsyter i sin egen utviklingsprosess ved at det aktivt vil organisere sine erfaringer (Glaser, 2014, s. 38). Med transaksjonsmodell legges det vekt på hvordan tidligere erfaringer legger føringer for senere transaksjoner. Dette hvor nye erfaringer bygger på tidligere erfaringer.

Glaser (2014, s. 38) sier, «Barnet både påvirker og påvirkes av sine omgivelser».

Utviklingen kan sees som en dynamisk, gjensidig og kontinuerlig tilpasning mellom barn og

miljø over tid. Sammen er barn og miljø dynamiske systemer som endres over tid og som tilpasser seg hverandre. Det som er viktig å trekke frem er når negativ utvikling skjer. Glaser (2014, s. 38) sier, «I denne situasjonen oppstår det lett vedvarende feiljusteringer i transaksjonene, og barnet blir ikke i stand til å organisere sine erfaringer på en hensiktsmessig måte». Barnets sårbarhet, og fraværende beskyttelsesfaktorer som belastninger i barnets miljø, kan føre til at utviklingen stagnerer. Denne negative utviklingen kan snus med tiltak som reduserer risiko i barnets miljø og som kan fremme barnets motstandskraft. Transaksjonsmodellen innebærer et optimistisk syn på tidlig intervensjon.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), gir føringer for at observasjon og vurderinger av barns trivsel og allsidige utvikling skal gjøres i barnehagen kontinuerlig gjennom hele barnehageåret. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier,

Kunnskap om barnegruppens og enkeltbarns trivsel og allsidig utvikling er viktig for å gi alle barn et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Barnets trivsel og allsidige utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende, med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre står det i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at vurderinger skal dokumenteres når det er nødvendig med et tilrettelagt tilbud for barnegruppen eller enkeltbarn. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver ikke hvordan det skal dokumenteres, og gir heller ingen formell kompetansebeskrivelse som er knyttet til barns spesifikke alder, slik som skolens læreplaner for de enkelte trinn i skolen. Men det forventes at barnehagelærerne holder seg oppdatert på barns trivsel og allsidige utvikling, og at barn som ikke utvikler seg etter et forventet mønster fanges opp.

Lyngseth (2014, s. 309) sier «Barn har ulike forutsetninger for læring og utvikling». I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at vurdering skal gjøres ut fra barnets individuelle forutsetninger. Ulike forutsetninger kan forstås som både barnets biologiske forutsetninger og det sosiale miljøet barnet er en del av, som avgjørende for læring og utvikling (Lyngseth, 2014).

Det å identifisere vansker på et tidlig stadiet og iverksette ekstra tiltak som kan hindre at vansker får utvikle seg videre, kan sees på som tidlig intervensjon (Furnes, 2014).

Pedagogiske observasjons- og kartleggingsmaterieell som barnehagen blir presentert for idag

---

er ofte basert på sosiokulturell teori og inspirert av interaksjonistisk perspektiv. Dynamikk, gjensidighet og kontinuerlig tilpasning mellom barn og miljø over tid preger et interaksjonistisk perspektiv og kan dokumenteres gjennom et dynamisk observasjon- og kartleggingsmaterieil.

Lyngseth (2014, s. 316) sier, «Dynamisk kartlegging innebærer å finne fram til det barnet mestrer, og ut fra dette støtte barnet videre i utviklingen». Dynamisk kartlegging har fokus på dynamikken og samspillet mellom barnet og den voksne, samt mellom kartlegging og tiltak. På denne måten utgjør ikke en dynamisk kartlegging en statisk oppsummering av hva barnet mestrer eller ikke mestrer, men har fokus på det dynamiske forholdet mellom barnet og den voksne (Lyngseth, 2014).

Det kan forstås som at Lyngseth (2014) betrakter TRAS som et dynamisk observasjon og kartleggingsmaterieil. TRAS (Tidlig Registrering av Språkutvikling) er et kartleggingsmaterieil som blir benyttet i barnehagen. Her registreres det barnet har, eller ikke har utviklet av ferdighet, eller det barnet er i ferd med å utvikle på områder som observeres. Pedagogen må gjøre vurderinger når det observeres at et barn er i ferd med å mestre, om hvilken støtte og stimulans barnet trenger for å utvikle seg videre (Lyngseth, 2014).

Utfordringer med dynamisk kartlegging kan være å identifisere og formidle informasjon som fanges i øyeblikket i interaksjonen med barnet. Graden av endring hos barnet avhenger av hjelp som blir gitt i forhold til barnets behov. Dette kan være hjelp av ulik type, dybde, tid, intensitet og frekvens. Relatert til dette vil ikke fokuset alene være på barnets handling, men relasjonen mellom den voksne og barnet gjennom kulturelle redskaper i felles handling. Poehner (2008) skiller mellom to generelle former for hjelp innenfor dynamisk kartlegging. Dette kan karakteriseres som hjelp og støtte innenfor et vidt spekter av standardiserte hint til dialog og samarbeid. Han skiller mellom intervensjon og interaksjon i hjelp som benyttes ved dynamisk kartlegging.

Interventionist Dynamic Assessment uses standardized administration procedures and forms of assistance in order to produce easily quantifiable results that can be used to make comparisons between and within groups, and can be contrasted with other measures and used to make predictions about performance on future tests (Poehner, 2008, s. 18).

Intervensjonsperspektivet kan her forstås som nært knyttet til statisk utredning.

Tilnærmingen benytter seg av standardiserte prosedyrer for hjelp og støtte. Dette for å sammenligne resultater, og for å gi grunnlag for videre utredninger (Poehner, 2008).

Poehner (2008, s. 18) sier, «Interactionist assistance emerges from the interaction between the mediator and the learner, and is therefore highly sensitive to the learner's zone of proximal development». Interaksjonsperspektivet innenfor dynamisk kartlegging fokuserer mer på barnets utvikling, uavhengig av den innsats som kreves og sluttresultatet. Dette kan betraktes som et samarbeid som innebærer en dialogisk interaksjon mellom barnet og den voksne, og er på denne måten sensitiv for barnets nære utviklingssone.

Kvantifisering av mengde hjelp, tid og effektivitet som benyttes utgjør et vesentlig skille av disse formene for hjelp innenfor dynamisk kartlegging. Dette kan forstås som at begrenset hjelp som tilbys barnet vil minske muligheten for samarbeid i barnets nære utviklingssone. Interaksjonsperspektivet i forhold til hjelp som tilbys barnet gjennom en dynamisk kartlegging følger nært Vygotskijs preferanser (Poehner, 2008).

Vygotskijs teori om barnets «nærmeste utviklingssone» kan betraktes som et nøkkelbegrep i hans teori. Vygotsky (1978) definerte den nærmeste utviklingssonen på denne måten

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 (Vygotsky, 1978, s. 86).

Dette handler om sonen mellom hva barnet kan mestre på egen hånd, og sonen hvor barnet må ha hjelp fra de voksne for å mestre. Vygotskij var positiv i sin tenkning om barns mulige utvikling gjennom samspill med andre som er mer erfarne enn dem selv innen det aktuelle området.

Bråten (1996, s. 125) sier «På den ene siden er den en konsekvens av kognitive prosesser som allerede har funnet sted. Men i relasjon til dette aktuelle utviklingsnivået vil man kunne ane kimen til videre utvikling». Det kan betraktes som at Vygotskijs teori kan sees ut fra at barnets kompetanse må forstås ut fra to synsvinkler.

Med Vygotskijs begrep den nærmeste utviklingssonen retter Vygotskij oppmerksomheten mot høyere psykologiske prosesser som uferdige og under utvikling. Vygotskij (1978, s. 86) sier,

---

«The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the buds or flowers of development rather than fruits of development». Høyere psykologiske prosesser kan forstås som en sosial aktivitet, hvor samspillet er avgjørende for læring. Dette handler om overganger og trinn hvor barnet låner en begrepsverden som det ennå ikke har tilegnet seg (Strandberg, 2008).

### 3.3 Sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv

En sosialkonstruktivistisk tenkemåte i syn på læring handler om at «kunnskap ikke passivt arves, men kunnskap konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø» (Hagtvedt, 2015, s. 19). Thomassen (2016) sier,

I sosial konstruktivisme legges avgjørende vekt på språklig sosial interaksjon som betingelse for kunnskap: All kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst, hvor språklig samhandling konstruerer relasjonen så vel mellom subjekter som mellom subjekt og verden. Ved disse konstruksjonene etableres både vår selvforståelse og vår virkelighetsforståelse, (Thomassen, 2016, s. 180).

Dette kan forstås som at erkjennelse ikke bare er en individuell prosess, men den dannes i den språklige relasjonen i sosiale fellesskap. Glaser (2014, s. 35) sier, «Grunnlag for menneskets bevissthet og handling ligger dermed ikke i hjernen, men i de ytre livsbetingelser, de sosiale, historiske og kulturelle betingelsene». Ut fra konstruktivistisk utviklingsteori blir kunnskap til både innenfra og ut, som internalisering, og utenfra og inn, som eksternalisering. Dette ut fra et syn på at barnet er født med biologiske disposisjoner for kognitiv utvikling, men at det alene ikke kan utvikle høyere former for kognitiv utvikling.

Vygotskijs teori vektet stadig mer i pedagogikken i dag (Strandberg, 2008). Basert på sosiokulturell teori og Vygotskijs teori om nærmeste utviklingszone, er det utviklet kartleggingsverktøy med fokus på et interaksjonistisk perspektiv hvor barnet selv er en aktiv deltaker i prosessen. Strandberg (2008) beskriver Vygotskijs tekster som tunge, men at de implimiserer en svært praktisk, enkel og opplagt pedagogikk. Han sier, «En pedagogikk der vi ikke lenger stirrer inn i det enkelte individs hode, men heller studerer de aktiviteter som skjer hodene imellom, med andre ord hva mennesker faktisk gjør sammen» (Strandberg, 2008, s. 24). Gjennom den produktive påvirkningen fra andre mennesker og gjennom

kulturens verktøy, kan man med Vygotskijs perspektiv bare forstå den endring interaksjon fører med seg i den dynamiske prosessen, som fører til utvikling (Strandberg, 2008).

Vygotskij var opptatt av hvordan man kan støtte barnets utvikling. «Sammen i dag, alene i morgen» er hentet fra Vygotskijs tenkning om hvordan barn konstruerer sin kunnskap gjennom samspill med andre. Vygotskij (1978, s. 87) sier, ”*What is in the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow – that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow*”. Dette kan forstås som et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv hvor både barnet og den voksne i samspill er en viktig rolle i barnets læringsprosess.

### 3.4 Mediert læringsperspektiv

Den norske og nordiske barnehagetradisjonen er i dag forankret i en sosialpedagogisk tradisjon. Et vidt og helhetlig læringsbegrep ser barnet som et subjekt i sine egne liv og de får delta aktivt i demokratiske prosesser. De voksne bidrar til at barna kan være aktivt handlende, hvor sosiale rettigheter og bærekraftig utvikling er sentrale grunnpilarer (Alvestad, 2010). Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver hvordan barnehagen skal fremme læring. Dette handler om hvordan den voksne skal bidra for å fremme barns læring, og gjør den voksnes rolle avgjørende for barns læring. Noen sentrale nøkkelord fra rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) for hvordan den voksne skal fremme læring i dette læringsfellesskapet kan trekkes frem; Støtte opp om barns lyst til å leke, Utforske, lære og mestre, Introdusere nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper, Anerkjennelse, stimulere og legge til rette for læringsprosesser. Dette kan knyttes til begrepet formidlet læring som beskriver hvordan voksne kan fremme barns læring i et gjensidig samspill mellom barn og voksne. Formidlet læring kan forklares på denne måten (Drugli, 2017).

Formidlet læring oppstår når barnet er i samspill med en voksen som forstår barnets behov, interesser og kapasitet, og som tar en aktiv rolle i å vise, forklare og berike det som skjer, samt knytte forbindelse til tidligere og fremtidige erfaringer på en måte som barnet kan forstå (Drugli, 2017, s 70).

Dette fordrer at den voksne i rollen som formidler mellom barnet og omgivelsene, evner å fremme barnets læring mer enn det barnet kunne fått til ved å utforske på egen hånd. Barnet

---

har en gjensidig rolle i dette samspillet, på den måten at samspill og formidling må tilpasses barnets behov og kapasitet. Barnet lærer å lære (Drugli, 2017).

I den vygotskiansk tradisjonen benyttes begrepet mediert læring som utgangspunkt for den pedagogiske praksisen. Bråten (1996, s. 126) sier, «Læring skjer gjennom internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre i sitt miljø». Overføring av strategier for læring fra sosial samhandling til enkelt barn står sentralt i betydningen av mediasjon. Språket er selve byggesteinene for tenkning og blir dermed en nødvendig forutsetning for den kognitive utviklingen. Gjennom interaksjon overføres strategier for læring fra den voksne til barnet, som barnet benytter seg av i nye sammenhenger senere (Bråten, 1996).

Det er hva barn gjør i barnehagen, barns faktiske og praktiske liv, som er avgjørende for hva barn lærer. Aktivitet er et nøkkelord i det forstå kjennetegn ved mediasjon som leder til læring og utvikling (Strandberg, 2008). Strandberg (2008, s. 25) sier, «Tenkning, tale, lesing, problemløsning, læring, emosjoner og vilje, har ikke sitt utspring fra en indre mental tankeverden, men må heller forstås som aktiviteter». Mennesket benytter seg av hjelpemidler i sin aktivitet. Strandberg (2008) beskriver Vygotskjis medierende artefakter som hjelpemidler. Medierende artefakter kan være verktøy og tegn som vi benytter oss av når vi erindrer, når vi utfører en arbeidsoppgave og når vi tenker (Strandberg, 2008). Verktøy beskriver produkter av sosio-kulturell-historisk praksis som for eksempel håndfaste ting eller tydelige tegn. Mediert aktivitet er gjengitt via talespråket. Tegn er alle de bilder og symboler som forestiller noe. Det kan for eksempel være bokstaver, ord, tall, diagram, kart, bilder, noter, gester, former, formler, figurer (Strandberg, 2008).

Strandberg (2008, s. 25) sier, «Vi møter ikke verden direkte. Vår relasjon til verden er mediert». Vår relasjon til verden er med denne tenkningen mediert, hvor vi alltid benytter oss av hjelpemidler i våre aktiviteter.

### 3.5 Oppsummering

Dette kapittelet gir et lite historisk tilbakeblikk fra de tidligere teoretiske perspektivene og frem til den holistiske og sosiokulturelle tilnærmingen vi har til barns utvikling og læring i dag. Med kunnskap om barns utvikling og læring kan det danne grunnlag for å kunne identifisere vansker ved barns utvikling på et tidlig stadie. For å kunne si noe om forsinket

utvikling, kan standardiserte kartleggingsverktøy gi uttrykk om hva som kan forventes ut fra en normal utvikling. Jeg tenker at fokuset mer må ligge på hvordan den voksne tilnærmer seg barns utvikling og læring. Ved å se dette i lys av den vygotskiansk tradisjonen, hvor det legges vekt på at alle barn har et potensiale for å lære og at kunnskap konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med andre, blir forventningene om en normalutvikling ikke lenger så vektlagt.



---

## 4. Etisk perspektiv

Dette kapittelet omhandler bruk av etikk som hjelpemiddel til å løse det etiske dilemmaet som kan oppstå om å bruke, eller ikke å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Etikk kan betraktes synonymt med holdning og de holdningene vi viser. Vår egen handlemåte og tanker over hvilke vurderinger, regler og normer som styrer oss, handler om å beskjeftige seg med etikk (Gren, 1995). I et etisk dilemma om å bruke «En kartlegging ved to-års, eller ikke, kan handlingsalternativ avgjøre den bruk som er rett. Det vil her være nærliggende å belyse pliktetikk og konsekvensetikk, hvor begge deres grunnleggende prinsipper vil være avgjørende for å bestemme den handling som er rett. Den rollen konsekvensen spiller for avgjørelsen om handlingen er rett, utgjør et avgjørende skille mellom pliktetikk og konsekvensetikk. I et pliktetiske grunnprinsippet går hensynet til pliktene foran hensynet til konsekvensene.

### 4.1 Pliktetikk

Den handling som er *rett* er den handling som følger handlingsregelen. Med dette kan en si at pliktetikken er handlingsfokuseret hvor handlingens moralske karakter er gitt ved egenskaper i handlingen selv. Uavhengig av konsekvenser, har handlinger en etisk kvalitet i seg selv. Christoffersen og Selvik (1995, s. 31) sier, «Det er bare handlingen i seg selv som er avgjørende for handlingens etiske kvalitet, konsekvensene spiller overhodet ingen rolle». Handlingers egenskaper kan bestemmes ut fra konkrete regler eller normer som karakteriserer en handling moralske egenskaper. Som borger i et samfunn, forventes det at man følger landets lover. I et oppvekstmiljø kan det være inngitte handlingsnormer som er godt internalisert, «du skal ikke lyve». Ulike livssyn og religioner har ulike moralkodeks som normleverandører. Med andre ord er etiske autoriteter et avgjørende kriterium for den etiske kvaliteten ved handlingen.

På samme måte som konsekvensetikken, trenger også pliktetikken tilleggsteori. Den kan oppfattes som innholdsløs og tom i den forstand at den ikke forteller hva du skal gjøre som din plikt, eller hva din plikt er (Christoffersen & Selvik, 1995, s. 32).

En sinnelagsetisk form for pliktetikk finner vi hos Immanuel Kant (1724 -1804). Hans arbeid var å finne fram til grunnleggende prinsipper som det kategoriske imperative. Dette for å

kunne vurdere handlinger som var noe alle kunne like og hevet over livssynsmessige variasjoner og autoriteter. Kjernen i det kategoriske imperativet er den enkeltes autonomi. Sinnelagsetisk form likestilles med god vilje som det eneste som det virkelig gode for å vurdere etisk kvalitet av handling (Christoffersen & Selvik 1995, s. 34).

I en rendyrket pliktetisk grunnmodell er den handling rett som følger regelen eller prinsippet. Ved å anvende en rendyrket pliktetisk modell er det to problemer ved handlingsreglene som kan melde seg. Det ene er «om reglene kan formuleres slik at de utelukker unntak fra reglene». Det andre er «når to eller flere regler fører til forskjellige handlingsalternativer i en og samme situasjon» (Christoffersen & Selvik, 1995, s. 35). De sier, «En løsning kan være en rangering i et regelhierarki for en slik regelkonflikt (Christoffersen & Selvik 1995, s. 35).

## 4.2 Konsekvensetikk

Den handling som er *rett* er den som fører til best resultat ifølge konsekvensetikken, og det er det grunnleggende prinsippet for denne modellen. På denne måten kan en si at konsekvensetikken er resultatorientert.

Den konsekvensetiske normteorien sier at en handling er riktig eller feil, god eller ond, avhengig av de konsekvensene handlingen får. Ifølge denne teorien er en handling riktig hvis og bare hvis den fører til slike konsekvenser som for menneskeheten i det hele tatt er bedre enn konsekvensene av andre mulige handlingsalternativer (Gren, 1995, s. 184).

*Best resultat* eller *god handling* er diffuse uttrykk og gjør at konsekvensetikken ikke kan stå alene. Den trenger tillegsteori som beskriver hva som er et bra resultat og hva som er en god handling. I litteraturen beskrives Jeremy Bentham (1748 – 1832) som konsekvensetisk hedonist. Han mente at et godt resultat er forbundet med *lyst*. John Stuart Mill (1805 – 1972) blir beskrevet som konsekvensetisk evdaimonist, og utvider konsekvensetikken perspektiver med og si at «lykke og fravær av ulykke og smerte» var det universelt gode (Christoffersen & Selvik, 1995, s. 25).

Relatert til dagens samfunn og for å gjøre nytte av konsekvensetikken som modell vil vi mulig forbinde gode resultat med andre begrep enn lyst og lykke. Skal konsekvensetikken anvendes som modell i praksis forutsetter det at konsekvenser kan identifiseres og at de kan

---

måles. En målestokk må til for å veie positive og negative sider ved konsekvensene, dette for å kvantifisere og summere konsekvensene. Hvorvidt konsekvenser kan identifiseres kan diskutert fordi det i mange situasjoner er vanskelig å si hva som vil være konsekvensene av våre handlinger. Det er av stor betydning at alle konsekvenser må med, både på kort og lang sikt. Her handler det om å kunne forutse konsekvensene av den aktuelle handlingen (Christoffersen & Selvik, 1995).

I forhold til det etiske dilemma rundt dokumentasjon i barnehagen kan det være vanskelig å forutse alle konsekvenser. Ut fra en konsekvensetisk modell kan spørsmål som *hva er godt?* gjerne ytre seg. Spørsmålet besvares ut fra den konkrete situasjonen om dokumentasjon skal gjennomføres. Hva som er relevant i forhold til verdier og mål vil være aktuelt å belyse. Dette kan være mål og verdier som *til barnets beste*, og som barnehagen bygger sitt verdigrunnlag på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen mål og verdier man kommer frem til kan igjen trigge nye spørsmål. Som for eksempel «hva er til barnets best»? Etter hvert som avklaringer blir belyst kan denne normteorien stadig bli mer anvendelig og operativ.

### 4.3 Yrkesetisk perspektiv

Den pliktetiske teorien og den konsekvensetiske teorien kan betraktes som to normteorier innenfor vitenskapens etikk, som kan hjelpe med å finne løsninger på etiske dilemmaer. Med et normativ perspektiv handler det om å finne ut hva som er rett, hvor målet er å finne ut hva som bør gjøres i forhold til hvilke normer som bør følges. Dette kan være normer som regler, lover, prinsipper, verdier, mål og lignende, og som gjerne beskjeftiger seg med fag som filosofi, teologi og jus (Christoffersen & Selvik, 1995). Pliktetikk og konsekvensetikk er to normteorier som konkurrerer med hverandre om hvordan en handling skal bedømmes som god eller dårlig, og det lar seg vanskelig gjøre å følge bare en av dem (Gren, 1995). Yrkesetikken sees i dette prosjektet som et redskap i det å finne løsninger på etiske dilemmaer når hensyn til pliktene strider med hensyn til konsekvensene ved handlingen, og som et hjelpemiddel i analyseprosessen til at prosjektet kan fordype seg i respondentenes etisk bevissthet i bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

Etikken spiller en viktig rolle i barnehagelærerens yrkesetiske perspektiv i måten å forholde seg til barn og foreldre på. Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) angir etiske verdier som en felles plattform som barnehagen skal bygge sin virksomhet på og være preget av. Dette angir substansen i

barnehagelærerens holdninger til barna og foreldrene i yrkesutøvelsen. Demokrati, gjensidig respekt og integritet er eksempler fra Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) på etiske verdier, og som kan betraktes som grunninnstillingen i opplevelsen som menneske, og til selve livet. Dette omhandler deler av yrkesetikk som beskriver yrkesutøverens etiske ansvar og forpliktelser. Hensikten med etiske retningslinjer er at de skal være veiledende i yrkesutøvelsen for å hjelpe den enkelte med begrunnelser i etiske problemstillinger (Gren, 1995, s. 35). Gren (1995, s. 36) har utarbeidet en oversikt av etiske retningslinjer som klarlegger de nivåene i pedagogrollen det kan legges yrkesetisk aspekt på. Jeg vil her trekke frem de ulike nivåene inn mot arbeid med dokumentasjon i barnehagen.

«Lover og retningslinjer» er det første nivået. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir barnehagelæreren retningslinjer om etiske forpliktelser og ansvar rundt arbeidet med dokumentasjon. Dette kan sees på som et yrkesetisk ansvar i det å forholde seg til lover og retningslinjer for arbeidet med dokumentasjon. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier, «Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Et etisk perspektiv skal derfor ligge til grunn ved dokumentasjon av barnegruppen og enkeltbarn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39).

«Lokale retningslinjer, prioriteringer og mål, og organisatoriske forhold» er deler av det andre nivået Grene (1995) beskriver. Alt av aktiviteter i barnehagen kan i utgangspunktet dokumenteres. Det som er avgjørende er valg av metode og at det som skal dokumenteres er relevant for målet med dokumentasjonen.

«Barn og foreldre» er det tredje nivået. Selve yrkesutøvelsen har et yrkesetisk ansvar i forholdet til barn og foreldre, hvor blant annet demokrati, gjensidig respekt og integritet skal verdsettes.

«Yrket eller yrkesrollen» gir i seg selv yrkesutøveren et yrkesetisk ansvar i forhold til vurderingsarbeid av barnegruppen og enkeltbarn er pedagogisk leders ansvar. Dette omhandler det fjerde nivået i Grens (1995) oversikt over yrkesetiske aspekt. I Rammeplanen (2017) står det, «Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Grene (1995) tar også med et femte nivå som hun omtaler med en ekstra tyngde. Dette omhandler «kolleger» og pedagogens relasjon til kollegene. Grene (1995) beskriver

---

betydningen av pedagogens holdninger til kollegene som blir et forbilde for barna, i det å stimulere et respektfullt forhold mellom barna. Betydningen av pedagogens relasjon til sine kolleger kan også betraktes i forhold til dokumentasjon. Det er av stor betydningen for kvaliteten av dokumentasjonen at flere er med under observasjons og vurderingsarbeidet i barnehagen (Lyngseth, 2014, Pålerud, 2013). Pedagogisk leder sin respekt for kollegers oppfatninger, erfaringer og refleksjoner kan ha stor betydning for deres medvirkning i vurderingsarbeid rundt barnegruppen og enkelt barn (Grene, 1995).

## 4.4 Oppsummering

Som tidligere beskrevet blir juridiske og moralske prinsipper benyttet som argument mot universell kartlegging av barn (Pålerud, 2013). I kapittel 2 blir de mest sentrale juridiske formalitetene en barnehagelærer må forholde seg til ved bruk av kartleggingsmaterieill belyst, og som kan danne grunnlag for juridiske prinsipper. Dette kapitlet forsøker å belyse hvordan en barnehagelærer kan gå i dybden av sin egen etiske bevissthet rundt sin handling som er rett, og som kan danne grunnlag for moralske prinsipper med bruk av kartleggingsmaterieill av barns ferdigheter.

Barnehagelærerne kan stilles overfor etiske dilemmaer rundt det å bruke, eller ikke bruke «En kartlegging ved to-års alder», i det å finne den handling som er rett. Dette befatter etikken seg med. Etikken rommer prinsipper, teorier og analysemodeller til og kunne fordype seg i etiske bevissthet med. Analysemodeller kan forståes som redskaper barnehagelærerne kan bruke som hjelpemidler til å behandle dette etiske filosofiske dilemmaet. Spørsmål som stilles kan være hvem som skal tas mest hensyn til og hvilke verdier som skal prioriteres med bruk av kartleggingsmaterieill? Gjennom dette kapitlet blir pliktetikken og konsekvens etikken belyst for om mulig kunne danne grunnlag i dette etiske dilemmaet rundt bruk, eller ikke bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Pliktetikk og konsekvensetikk konkurrerer gjerne med hverandre om hvordan en handling skal bedømmes som god eller dårlig, og det lar seg vanskelig gjøre å følge bare en av dem. Yrkesetikken sees i her som et redskap i det å finne løsninger hvis hensyn til pliktene strider med hensyn til konsekvensene ved bruk av «En kartlegging ved to års-alder».

## 5. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet vil omhandle masterprosjektets forskningsdesign. En beskrivelse av prosjektets forskningsstrategi, datainnsamling og data analyse vil gi svar på hva som studeres, hvorfor det er studert og hvordan det er studert. Prosjektets vitenskapsteoretiske posisjon er forankret til en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i det å forstå hvordan en barnehagelærer bruker «En kartlegging ved to-års alder».

### 5.1 Kvalitativ metode

Mitt valg av metodisk tilnærming er gjort med bakgrunn i prosjektets problemstilling og tema. En kvalitativ metode, helt generelt, samler inn informasjon om virkeligheten i form av ord. Jacobsen (2016, s 129) sier, «Målet er å få den undersøktes oppfatning, formidlet gjennom egne ord». I vitenskapen kalles denne informasjonen fra virkeligheten empiri (Jacobsen, 2016). En metode for å frembringe forskningsbasert kunnskap vil være en strategisk måte i et forsøk på å avdekke virkeligheten. Når den sosiale virkeligheten kan gi oss informasjon gjennom metoder og instrumenter i form av tall, som for eksempel statistikker, så er det utgangspunktet for en kvantitativ tilnærming, der mange enheter undersøkes. Utgangspunktet for en kvalitativ tilnærming er når den sosiale virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall. En kvalitativ metode er som regel intensiv, der det er et begrenset antall enheter som undersøkes. Informasjon i form av ord vil her åpne for en mer nyanserikdom i datainnsamlingen (Jacobsen, 2016). Her blir det lagt vekt på den fortolkningen respondenten gir med sin unike og individuelle forståelse av et fenomen. En kvalitativ tilnærming vil i stor grad vektlegge nærhet som et viktig element i det å forstå de undersøktes oppfatning av fenomener og deres forståelse av virkeligheten. Jacobsen (2016, s 129) sier, «Denne vekten på nærhet vil også kreve en stor grad av åpenhet». I det kan det forstås som at Jacobsen (2016) mener, at jeg som forsker ikke påtvinger respondenten faste spørsmål med faste svarkategorier. På denne måten vil en kvalitativ tilnærming for meg ha en høy relevans, hvor de som undersøkes bringer frem sin forståelse av fenomenet (Jacobsen, 2016).

Dette prosjektet har som hovedmål å få innsikt i hvordan barnehagelærere bruker «En kartlegging ved to-års alder». Ved å benytte meg av kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å belyse barnehagelæreres subjektive holdninger,

---

opplevelser og erfaringer rundt denne formen for screening. Thagaard (2016, s. 40) sier, «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer». Her rettes oppmerksomheten mot de konkrete opplevelsene fra et subjektperspektiv. Min jobb som forsker med en fenomenologisk orientering er å beskrive det mine respondenter gir uttrykk for av trekk som er felles ved de holdninger og opplevelser i et forsøk på å forstå deres erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

En metodisk tilnærming med en fenomenologisk orientering er å få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten de lever i. Dette kan ikke gjøres på noen annen måte enn gjennom observasjoner og åpne intervjuer (Jacobsen 2016). Hva respondentene gjør og sier, og ved å la de snakke i sine egne ord, vil danne grunnlag for å få fram hvordan de selv konstruerer virkeligheten. Alle de ulike variasjoner og nyanser som ligger i de ulike fortolkningene fås fram slik (Jacobsen, 2016).

## 5.2 Metode for datainnsamling

### 5.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I prosjektet har jeg valgt åpne individuelle intervjuer som datainnsamlingsmetode. Thagaard (2016, s. 58) sier, «Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser». Her vil den enkelte kunne få mulighet til å avklare hvordan de opplever bruken av denne formen for kartlegging og hvordan de forstår sine erfaringer. Intervju sees på som en form for sosiale handlinger når det settes ord på erfaringer i en intervjukontekst. Thagaard, (2016, s. 58) sier «Personer rettferdiggjør sine erfaringer og plasserer sine opplevelser innenfor den kulturelle rammen de forholder seg til». På denne måten bør intervjudataene fortolkes i lys av kulturelle og sosiale rammer barnehagelærerne forholder seg til ved bruk av «En kartlegging ved to-års alder». At denne formen for screening er et pålegg barnehagelærerne må forholde seg til kan være et eksempel på en slik ramme.

Det er ulike grader av hvordan man kan strukturere kvalitative intervjuer. Jeg har valgt en delvis strukturert tilnærming for de kvalitative intervjuene. En intervjuguide, med oversikt over de ulike temaene, vil være et hjelpemiddel i struktureringen av intervjuene. Denne formen for kvalitative intervjuer vil basere seg på en delvis strukturert intervjuguide, hvor

det kan fastsettes temaer intervjuene skal konsentrere seg om, og uten å bestemme en fast rekkefølge (Thagaard 2016). De kvalitative intervjuene blir på denne måten samtaler mellom meg og de jeg intervjuer som styres av de temaene jeg ønsker informasjon om. I følge Jacobsen (2016), vil en slik prestrukturering fortsatt opprettholde en stor grad av åpenhet, da rekkefølgen på spørsmålene kan styres etter hvilken retning samtalene tar. I denne åpenheten ligger det også at andre temaer kan følges opp gjennom intervjuene.

### 5.2.2 Utvalg

Utvalg av respondenter i de kvalitative intervjuer er gjort med bakgrunn i at de er barnehagelærer på småbarnsavdeling i ulike barnehager, da jeg tror at de vil gi prosjektet den informasjonen som trengs for å belyse problemstillingen. Barnehagelærerne vil være representanter som kan betegnes som respondenter fordi de har direkte kjennskap til «En kartlegging ved to-års alder» (Jacobsen, 2016). Når utvalget er nært knyttet til problemstillingen som her, kan utvalget betegnes som formålsstyrt (Jacobsen, 2016). Utvalg kan også betegnes som et strategiske utvalg. Med denne betegnelsen gjøres et utvalg av respondenter med kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2016).

Jeg ønsker å intervju fire til seks respondenter. Kvalitative intervjuer søker en detaljert utforskning av sosiale prosesser som kjennetegnes ved intensive og dyperegående analyser. Dette er tidkrevende prosesser som øker i takt med antallet respondenter. Utvalgets størrelse avgjøres etter hvert som intervjuene gjennomføres. Utvalget kan betraktes som tilstrekkelig stort når jeg mener respondentene ikke gir ytterligere forståelse i bruken av «En kartlegging ved to-års alder» for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2016).

Jeg knyttet kontakter med respondenter på et lederkurs jeg var for barnehagelærere. Ved at jeg snakket om denne masteroppgavens undersøkelse, viste det seg å være engasjement rundt denne formen for screening. Ved kursets slutt hadde jeg fire barnehagelærere som var interessert i å delta i intervju. Alle som var interessert tilfredsstilte prosjektets krav for utvalg ved at de har erfaring med og bruker «En kartlegging ved to-års alder». På denne måten knyttet jeg utvalget til å kunne belyse problemstillingen. Videre tok jeg personlig kontakt med hver enkelt via epost for å avtale tid og sted for intervju. I denne mailen la jeg også ved «Informasjon og samtykkeerklæringen» (Vedlegg 1). Dette for å gi mer utfyllende informasjon om prosjektet og for å informere om deres rettigheter i forhold til personvern. I



---

den forbindelse ble det informert om at jeg ville benytte meg av lydopptaker under intervjuet, og at jeg ville transkribere ordrett senere. Det skal alltid bes om tillatelse til slike oppbevaring av data (Jacobsen, 2016).

### 5.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide

For å sikre at jeg ville komme inn på de viktigste temaene gjennom de kvalitative intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg nr. 3). Intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen. For å gjenspeile formålet med problemstillingen i spørsmålene fungerer forskningsspørsmålene i prosjektet som en rettesnor i intervjuguiden. Dette vil bidra for å øke validiteten i prosjektet ved at det er koherens mellom det jeg faktisk lurer på i prosjektet og spørsmålene jeg stiller.

Forskningsspørsmålene omhandler barnehagelærernes holdninger, opplevelse og erfaring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Dette er temaer som knyttes til hovedspørsmålene i intervjuguiden, med påfølgende underspørsmål og vil legge føringer for hva slags svar som søkes gjennom spørsmålene som stilles (Leseth & Tellmann, 2018). På denne måten vil hovedspørsmålene i intervjuguiden være rettet mot de spesifikke temaene jeg ønsker å belyse, og det intervjuene skal omhandle (Thagaard, 2016). Et virkemiddel for mer utgreiing fra respondenten er å benytte meg av prober. Prober kan bidra til å skape flyt i de kvalitative intervjuene. Det kan være tilleggsspørsmål og oppmuntrende tilbakemeldinger eller kommentarer til det respondenten forteller, men som ikke er planlagt i forkant. (Thagaard, 2016).

Innledningsvis i intervjuguiden er det først spørsmålet et lukket spørsmål hvor respondentene svarer *ja* eller *nei* på om de gjennomfører «En kartlegging ved to-års alder» (Thagaard, 2016). Her vet jeg at respondenten vil svare *ja* med bakgrunn i kriterier for utvalget. Men det gir meg en naturlig overgang til påfølgende underspørsmål om deres innsikt i barnets utvikling hvis de ikke hadde gjennomført denne kartleggingen. Fordi jeg er opptatt av å få prosjektets respondenters subjektive opplevelse av «En kartlegging ved to-års alder» er det viktig for prosjektet at spørsmålene er åpne. Åpne spørsmål inviterer til presentasjon av deres synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2016). For å skape en variasjon i spørsmålene benytter jeg meg av flere typer åpne spørsmål som for eksempel introduksjonsspørsmål «*kan du si noe om..?*», oppfølgingsspørsmål «*hvis du ikke hadde..?*,

fortolkende spørsmål «*kan noen av disse ytringene beskrive...*» og inngående spørsmål «*kan du utdype...*».

#### **5.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene gjennomføres på kveldstid i en barnehagen. Dette ville være kjente og uhøytidelige omgivelser for alle respondentene som selv jobber i barnehager. Denne konteksten gjør at vi kan være der uten noen forstyrrelser (Jacobsen, 2016). Vi sitter ansikt-til-ansikt som fører til at jeg og den jeg intervjuer er fysisk nær hverandre. Ansikt-til-ansikt kan åpne for en tett, dynamisk og informasjonsrik kommunikasjon (Jacobsen, 2016). Jeg ønsker å skape en trygg og god atmosfære ved å unngå å konfrontere prosjektets respondenter med motsetninger. Jeg håper å drive frem en god regi over intervjusituasjonene, hvor respondentene viser lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter med meg. Det vil også være viktig å finne en god balanse mellom det å spørre og det å lytte (Thagaard, 2016). Jeg vil benytte meg av en lydopptaker som gjør at jeg kan konsentrere meg om den jeg intervjuer og dennes reaksjoner (Thagaard, 2016). En lydopptaker vil også gi meg mulighet til helt korrekte sitater i analysen, som er et helt sentralt aspekt i kvalitativ metode. Jacobsen sier (2016, s. 217), «Sitater er for kvalitativ data hva tabeller er for kvantitative». Avslutnings vis toner jeg ned intervjuene med spørsmål som ikke krevde så mye emosjonelt, men som er spørsmål som er greie å svare på (Thagaard, 2016).

Etter hvert som intervjuene gjennomføres setter jeg av tid til transkribering hvor tale fra lydopptaker blir nedskrevet i sin helhet (Jacobsen, 2016). Transkribering gir prosjektet rådata fra intervjuene som danner grunnlag for den påfølgende analysen. Gjennom transkriberingen vil jeg få en oversikt over datamaterialet som gjør at det kan gjøres fortløpende vurderinger med tanke på om prosjektet har fått tilstrekkelig informasjon i forhold til antall respondenter for å belyse problemstillingen.

#### **5.2.5 Analyseprosessen**

Det at det fortløpende gjøres vurderinger, som beskrevet over, betyr at jeg allerede under innsamling av data er i gang med analyseprosessen. Thagaard (2016, s. 120) sier, «Den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse». På dette tidspunktet vil jeg være i gang med å utvikle en forståelse ut fra egen faglig plattform og problemstilling jeg ønsket å belyse. Thagaard (2016) understreker betydningen i kvalitativ forskning av å opprettholde skille mellom innsamling og analyse,

---

for å kunne ta vare på de som intervjues sitt perspektiv, nyanser og synspunkter. Det er dette mangfoldet den kvalitative tilnærmingen søker å forstå.

Utgangspunktet for analyseprosessen er rådata i transkriberingen fra intervjuene. Analysen har fokus på å bringe fram meningsinnhold i tekst fra det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2016). For å få en oversikt er det nødvendig å forenkle og strukturere datamaterialet. I analyseprosessen benyttes en innholdsanalyse. Jacobsen (2016, s. 207) sier, «En innholdsanalyse er basert på en antakelse om at det en person sier i et intervju, eller det mennesker gjør når man observerer dem, kan reduseres til et sett færre». Det sentrale ved innholdsanalysen i dette prosjektet er en antakelse om at tekstmaterialet fra intervjuene kan reduseres til et sett færre meningsbærende kategorier. Med dette vil jeg redusere teksten fra datamaterialet til mer overordnet og meningsfylte kategorier for lettere å kunne forstå sammenhenger mellom fenomener og hvordan de henger sammen (Jacobsen, 2016).

De ulike temaene i intervjuguiden er utgangspunktet for kategoriene. De baserer seg på å belyse problemstillingen og den teoretiske delen av dette prosjektet. Ut fra temaene i intervjuguiden utarbeides det første settet med kategorier (Jacobsen, 2016). Den første grovinnndelingen av kategorier er holdninger, opplevelser og erfaring. Dette er kategorier som er så generelle at de nesten er meningsløse. For å forklare nærmere hva kategoriene innebærer må de konkretiseres som underkategorier. Det prosjektet søker å forstå er hvordan barnehagelærernes holdninger, barnehagelærernes opplevelser og barnehagelærernes erfaringer er i bruken av «En kartlegging ved to-års alder». Ved å definere innholdet i de enkelte underkategoriene er det til stor hjelp for å lete etter data og for å plassere data i ulike kategorier (Jacobsen, 2016). Det vil også ha betydning for validiteten og relabiliteten i prosjektet for å skape troverdighet i undersøkelsens resultater for at andre kan kritisk vurdere klassifiseringen av dataen. Dette kan virke som et noe uoversiktlig stykke arbeid, men som gir god oversikt når jobben er gjort. Ved å markere med tre ulike farger i datamaterialet det som analyseres til tilhøre respondentenes holdninger, opplevelser og erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder», kan dette bidra til å gjøre denne jobben noe enklere.

## 5.3 Forskningens kvalitet

### 5.3.1 Forskerrollen

Formålet er å finne sammenfallende og eventuelt nye oppsiktsvekkende oppfatninger og fortolkninger fra barnehagelærere om hvordan de konstruerer sin forståelse av bruk av «En kartlegging ved to-års alder». En fortolkningsbasert tilnærming vil være prosjektets teoretiske ståsted gjennom dette prosjektet. I en fortolkningsbaserte tilnærming er det sentralt at ulike mennesker fortolker virkeligheten på ulike måter. Gjennom en rekke ulike fortolkninger fra ulike mennesker blir virkeligheten konstruert (Jacobsen, 2016). Dette vil for prosjektet handle om å få fram hvordan barnehagelærerne oppfatter, fortolker og konstruerer sin forståelse i bruken av «En kartlegging ved to-års alder».

Det kan være utfordrende å få fram hvordan mennesker oppfatter, fortolker og konstruerer virkeligheten (Jacobsen, 2016). Jacobsen (2016, s. 28) sier, «Forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskeren setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener». Dette stiller krav til meg som forsker om evne til empati for å sette meg inn i andres situasjon, i tillegg til det og selv å kunne fortolke empirien fra mine respondenter (Jacobsen, 2016). Bakgrunn for min problemstilling er egne erfaringer og opplevelser med bruk av «En kartlegging ved to-års alder», hvor jeg blant annet har en antakelse om at denne formen for kartlegging avsluttes i det øyeblikket den sendes til helsestasjonen. Min forståelse av kunnskap i bruk av «En kartlegging ved to-års alder» bygger altså på en forforståelse (Leseth & Tellmann, 2018). Det vil være viktig for meg som forsker å være klar over hvordan den kvalitative metoden kan bli farget av min forforståelse, både med tanke på prosjektet sin datainnsamling, analyse og konklusjoner.

En fortolkningsprosess kan bidra til en større forståelsesramme for meg som forsker. Det er denne forståelsen for utvikling av kunnskap hermeneutikken befatter seg med (Jacobsen, 2016). Fortolkningsprosessen i forskningen kan sees i sammenheng med en hermeneutisk tilnærming. Gjennom den hermeneutiske spiralen, som er en kontinuerlig prosess, foregår en vekslning mellom deler og helhet, og hvor vi forstår delene i lys av helheten, og helheten i lys av delene (Jacobsen, 2016). Innen hermeneutikken bygger all forståelse på en forforståelse. I min rolle som forsker vil derfor betydningen av forståelsen av ny kunnskap bygge på min tidligere forståelse av kunnskapen.

---

### 5.3.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i prosjektet vil beskrive om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Dette skaper spørsmål om resultatene er påvirket av undersøkelsen på noen måte (Jacobsen, 2016). I intervju situasjonen foregår en interaksjon mellom meg og den jeg intervjuer. Her kan det være at den jeg intervjuer blir påvirket av stimuli eller reaksjoner fra meg, eller vis a versa. Dette kan påvirke både hvordan jeg stiller spørsmål og hvordan respondenten svarer, som igjen kan påvirke resultatet. Hvis en annen enn meg gjennomført intervjuene og kommer fram til samme svar, kan en anta at resultatene er til å stole på (Jacobsen, 2016). Det er i midlertid et viktig poeng at kvalitativ datainnsamling ikke er repliserbar (Thagaard, 2016). Dette fordi data produseres og skapes, og gjør det umulig for en annen forsker å gjenta en identisk datainnsamling med identiske funn. På denne måten vil en stor grad av transparens være vesentlig for påliteligheten i dette prosjektet, hvor de ulike fasene i datainnsamlingen og utfordringer tydeliggjøres (Leseth & Tellmann, 2018) Ved at jeg gjennom analysen siterer respondentene og tydeliggjør spørsmålene jeg stiller, vil det øke graden av transparens (Jacobsen, 2016).

### 5.3.3 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning er knyttet til tolkning av data. Her kan dette stille spørsmål om mine tolkninger av data er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg studerer (Thagaard, 2016). Dette vil befatte seg med gyldigheten av mine tolkninger som jeg kommer frem til ut fra hvilke temaer jeg velger for analyse og hvilke spørsmål jeg stiller til datamaterialet.

Valgene jeg tar og spørsmålene jeg stiller vil være representert og farget av mine fortolkninger, og på denne måten er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen forforståelse. For å styrke forskningens validitet, fordrer det en grundig redegjøring som tydeliggjør grunnlaget for mine fortolkninger (Thagaard, 2016). Dette omhandler validering av den interne gyldigheten ved prosjektet. Intern gyldighet har til hensikt å si noe om resultatene oppfattes som riktig (Jacobsen, 2016). Her må det være samsvar mellom virkeligheten og prosjektets beskrivelse av denne virkeligheten.

### 5.3.4 Overførbarhet

Prosjektet handler ikke om en ren generalisering, der beskrivelser av mønstre er basert på studier av få deltakere, som videre skal gjelde for alle. Utvalg består av få deltakere, men det dette kvalitative studie mer vil fokusere på er at fortolkningen av intervjudata gir grunnlag

for overførbarhet. Når overføring av fortolkning fra dette prosjektet kan være relevant i andre sammenhenger, gir det grunnlag for konklusjon om overførbarhet (Thagaard, 2016). Prosjektet har som hensikt å belyse hvordan noen få barnehagelærere bruker «En kartlegging ved to-års alder». Gjennom kvalitative intervjuer har de anledning til å dele sine erfaringer som jeg videre fortolker gjennom en analyseprosess. Her kan det forekomme noen felles trekk som kan ha overføringsverdi i forhold til andre former for kartlegging av enkelt barn som benyttes ute i barnehagene.

Ekstern gyldighet stiller spørsmål om det er mulig å overføre funn i en sammenheng til en annen (Jacobsen, 2016). Dette omhandler i hvilken grad funn kan generaliseres til å gjelde også i andre sammenhenger. I dette prosjektet vil generalisering mer handle om en teoretisk generalisering i det å avdekke fenomener og sammenhenger, mot for en generalisering fra utvalg til populasjon. Med få enheter i utvalget, og at de kun er valgt ut fra et spesielt formål, om respondentene bruker «En kartlegging ved to-års alder», kan det vanskelig menes at de er representative for en større populasjon av enheter. Svakheter ved ekstern gyldighet omtales mer i kapittel 6.5 Metodologisk drøfting.

### **5.3.5 Etiske vurderinger**

Et viktig etisk prinsipp ved kvalitative intervjuer er at intervjupersonen ikke skal bli skadelidende ved å delta i forskningsprosjektet. Dette vil være styrende for meg som forsker om hvor nærgående jeg kan være i intervjusituasjonen. Her vil det være viktig å vise respekt for den jeg intervjuer sine grenser, slik at jeg ikke leder noen av de jeg intervjuer til å si noe de vil angre på siden. Som forsker har jeg med dette et etisk ansvar for å ivareta de jeg intervjuer sin autonomi og integritet (Thagaard, 2016).

Før intervjuet startet ble mine intervjupersoner informert om prosjektets formål og framgangsmåte, at deltakelsen er frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen. Dette ut fra prinsippet om informert samtykke som skal foreligge ved forskningsprosjekt, og som har til hensikt å ivareta de som intervjues sine rettigheter og anonymitet. Norsk senter for forskningsdata vurderte prosjektet i forhold til personopplysninger og godkjente prosjektet til å samsvare med personlovgivningen (Vedlegg 2).

---

## 6. Presentasjon av data, tolkning og drøfting

Dette kapitlet vil ta for seg hva som fremkommer i respondentenes fortellinger fra intervjuene. Prosjektets metodiske tilnærming har en fenomenologisk orientering og tar utgangspunkt i subjektive holdninger, opplevelser og erfaringer som søker å forstå dypere meninger i respondentenes bruk av «En kartlegging ved to års-alder». Med hjelp av innholdsanalyse vil jeg systematisk bearbeide datamaterialet fra de kvalitative intervjuene. Dette gjør jeg ved å redusere tekstmaterialet fra intervjuene til mer meningsfulle kategorier som bidrar til lettere å kunne forstå sammenhenger mellom fenomener og hvorfor de henger sammen. Sentrale funn som vil fremkomme gjennom arbeidet med analysen drøftes ved å se funn i lys av prosjektets teori og prosjektets antakelser. Resultat fra analyse og drøfting har som formål å gi svar på hvordan barnehagelærerne bruker «En kartlegging ved to-års alder».

### *Introduksjon av respondentene.*

Respondentene har fiktive navn og omtales som Johanna, Trude, Sissel og Camilla. Johanna er den eldste av de fire respondentene, og har syv års erfaring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Camilla er den yngste. Hun er nyutdannet og har bare ett års erfaring med bruk av denne formen for screening. Trude har brukt «En kartlegging ved to-års alder» gjennom fire år og Sissel har fem års erfaring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

### 6.2 Hva fremkommer i respondentens fortellinger om deres holdninger i bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?

Innledningsvis i prosjektet gjorde jeg en definisjon av hva jeg søker etter i respondentenes svar omkring holdninger i bruk av «En kartlegging ved to-års alder. Det er alle typer data fra intervjuene som omhandler indre synspunkter, verdier, normer som kan betegnes som en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

Jeg startet intervjuene med å stille spørsmål om de bruker «En kartlegging ved to-års alder», noe de alle kunne bekrefte. Dette er et valg jeg gjør selv om jeg vet at de gjennomfører denne formen for screening. Jeg vet dette fordi prosjektets utvalg er ut fra respondenter som utfører denne formen for screening. Med påfølgende spørsmål søker prosjektet en dypere forståelse for hva som ligger til grunn for at de bruker «En kartlegging ved to-års alder». Dette blir litt som ved det innledende spørsmålet over, hvor prosjektet innehar kunnskap om

at denne formen for kartlegging er pålagt fra kommunen. Jeg ønsker å belyse respondentenes forståelse rundt dette pålegget i et søk om det er noen reaksjoner i forhold til at det er et pålegg, som i seg selv kan vekke blandede følelser. Alle respondentene gir uttrykk for at dette er et pålagt arbeid, som de ikke selv har valgt. Ei heller har mulighet til å velge bort. I svarene kunne jeg ikke spore om det var noen negative eller positiv holdninger til at de var pålagt dette arbeidet. Johanna sier, «*Det er vi pålagt fra kommunen, og er et samarbeid med helsestasjonen, så det har jeg tatt som en selvfølge*». Trude sier, «*Vi er pålagt dette samarbeidet med helsestasjonen*». Sissel beskriver det mer som en avtale og sier «*det har alltid vært en avtale at vi i barnehagen skal gjennomføre to-års kartlegginga*». Camilla sier «*at hun har fått beskjed om at hun skal gjøre det fra sin styrer*». Det virker her som at alle respondentene aksepterer denne formen for screening som er basert på et pålegg fra kommunen og at det forventes at de gjennomfører «En kartlegging ved to-års alder».

Ved spørsmål senere i intervjuet vekker det følelser blant respondentene som gir sterkere uttrykk for deres holdninger til «En kartlegging ved to-års alder». Svarene er hentet fra spørsmålet om hvordan de opplever denne formen for kartlegging av alle to-åringer, og fra spørsmålet om de ser på «En kartlegging ved to-års alder» som en statisk oppsummering av prestasjoner, eller et søk etter det barnet mestrer for å støtte det videre i utviklingen.

Camilla sier «*Jeg legger ikke så mye i denne kartlegginga, jeg gjør det fordi jeg må. Jeg er ikke så fan av å lete etter feil... litt delt....., men fint for å få et generelt overblikk over hvordan det går. De fleste går det bra med, men det er også viktig å fange opp de det ikke går fint med tidlig*». Hun beskriver «En kartlegging ved to-års alder» som en sjekklister av hva barn mestrer og ikke mestrer. Hun sier «*jeg ser på en måte hva de klarer i det helhetlige, så det er bare for det her er pålagt at jeg gjør det. Da må man ta den sjekklistera*».

Trude sier «*Jeg synes det er vondt å kartlegge barn når de er to for de utvikler seg så mye frem til de er tre. Spesielt språklig, som en toåring så kan du ha utfordringer i språket som kan komme etterhvert, men når du er to år så er det ikke alt i skjema som de kan*». Hun ser på «En kartlegging ved to-års alder» som en statisk oppsummering av hva barnet kan og ikke kan for å kunne støtte barnet videre der det ikke mestrer så godt. Hun sier «*Fint med det barnet mestrer, men det er jo kjempe viktig å finne det barnet ikke mestrer for å gi det en ekstra dytt*».



---

Sissel er av den oppfattelsen av at kartlegging ikke skal gjøres på alle barn. Hun sier «Kartlegging skal gjøres på de du føler at det kan være noe med, men her er det et krav om at vi skal gjøre det på alle». Dette gir hun uttrykk for at er unødvendig. «Jeg føler ofte at det blir en gjentakelse av hva jeg allerede vet om barna på de spørsmålene som er», sier hun. Hun gir uttrykk for at leting etter riktig og galt er en skummel tankegang. Når hun er usikker på om barn ikke mestrer ut fra spørsmålene i «En kartlegging ved to-års alder», mener hun at hun leter innenfor en gitt ramme som barn skal passe inn i. Hun sier «det er det kartlegginga gjør med oss, at det gir oss en ramme de skal passe inn i, og dette kan betraktes som en statistisk oppsummering».

Johanna sier «på en måte er det greit å gå igjennom hvert enkelt unge i forhold til det skjema, men det som er viktig er at vi bruker det på en positiv måte ut ifra hva de enkelte unge trenger, for det er jo veldig forskjellig. Det er utrolig store sprik, språklig sett på toåringen, synes jeg».

### **6.2.1 Funn ved respondentens holdninger**

Her vil jeg gjøre greie for sentrale funn ved holdninger som respondenter gir uttrykk for med bruk i «En kartlegging ved to-års alder».

Gjennom et innledende spørsmål til temaet forteller alle respondentene om holdninger som gir uttrykk for at de aksepterer plikten til å bruke «En kartlegging ved to-års alder» og at dette er arbeid de skal gjennomføre fordi kommunen har pålagt de det.

Det var først ved de påfølgende spørsmålene, at respondentene gjorde dypere/indre refleksjoner rundt egne holdninger om bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Her ga de uttrykk som kan betraktes som både positive og negative holdninger. Av negative holdninger finner jeg beskrivelser om bruk av «En kartlegging ved to-års alder» som *en sjekkliste, legger ikke så mye idet, lete etter riktig og galt er en skummel tankegang, vondt å kartlegge i så tidlig alder, en statistisk oppsummering, en ramme de skal passe inn i, skepsis til at «En kartlegging ved to-års alder» skal gjelde alle to-åringene*. Av positive holdninger om bruk av «En kartlegging ved to-års alder» finner jeg at *det er fint med et generelt overblikk, grei gjennomgang av hvert enkelt barn og viktig å fange opp tidlig det barn ikke kan for å støtte videre*.

## 6.2.2 Drøfting av respondentenes holdninger

Her vil jeg drøfte funn jeg gjorde ut fra hva respondenten har gitt uttrykk for av sine holdninger i bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Drøftingen vil gjøre greie for hva funnene av holdninger betyr for hvordan barnehagelærerne bruker «En kartlegging ved to-års alder». Gjennom arbeid med analysen fant jeg at alle respondentene gir uttrykk for holdninger som kan vurderes til at de aksepterer en plikt om å bruke av «En kartlegging ved to-års alder». Videre drøftes et funn som tyder på positive holdninger og negative holdninger til konsekvenser ved bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

Utgangspunktet for drøftingen er at respondenten aksepterer pålegget om bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Dette vil jeg i lys av pliktetikk og konsekvensetikk. Etikk omhandler vår egen handlemåte og tanker over hvilke vurderinger, regler og normer som styrer oss. Gren (1995) sier at etikken kan betraktes som synonymt med holdninger og de holdningene vi viser.

Respondenten gir uttrykk for at «En kartlegging ved to-års alder» er noe de er forpliktet til som ansatte barnehagelærere i denne kommunen. Prosjektets respondenter forteller i intervjuene om sine holdninger som aksepterer dette pålegget, og de viser at de aksepterer pålegget ved at de bruker «En kartlegging ved to-års alder». I motsatt fall, kan det finnes barnehagelærere som ikke ville akseptert å bruke «En kartlegging ved to-års alder» ut fra moralske prinsipper om hva de tenker og føler er riktig eller galt. Etske retningslinjer kan hjelpe den enkelte med begrunnelser i slike etiske problemstillinger (Gren, 1995). Generelt sett kan man si at med et yrkesetisk ansvar forplikter en arbeidstaker seg å forholde seg til gjeldene lover og regler. Her vil dette pålegget om bruk av «En kartlegging ved to-års alder» møte utfordringer. I rammeverket som gir en felles plattform for barnehagens virksomhet finnes det ikke noe pålegg om bruk av kartleggingsverktøy. Denne felles plattformen er Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som er styringsverktøyet for barnehagens virksomhet, og som er en forskrift til Lov om barnehager av 2005. Dette kan sees på som det øverste nivået i yrkesetiske retningslinjer, og skal i prinsippet bestemme over det neste nivået (Grene, 1995). Det neste nivået omhandler blant annet lokale retningslinjer, som pålegget med «En kartlegging ved to-års alder» kan betraktes som. Dette fordi det er en kommunal bestemmelse. Med etiske retningslinjer kan ikke det kommunale pålegget overstyre barnehageloven og barnehagens rammeplan. Hvis en barnehagelærer ikke ville bruke «En kartlegging ved to-års alder» ut fra et normativt perspektiv (Christoffersen &

---

Selvik, 1995), kan altså ikke kommunen pålegge dette. Her kan det oppstå et dilemma om valg av handling ved å bruke «En kartlegging ved to-års alder» eller ikke bruke den. Men prosjektets respondenter er lojale mot sin arbeidsgiver ved å utføre sine plikter med å bruke «En kartlegging ved to-års alder».

Kommunens bestemmelse om bruk av «En kartlegging ved to-års alder» kan sees på som en handlingsregel respondentene må forholde seg til, og som gir et autoritært og avgjørende kriterium for handlingens etiske kvalitet. I en rendyrket pliktetisk grunnmodell er den handling rett som følger regelen, og hvor konsekvensene overhode ikke spiller noen rolle (Christoffersen & Selvik, 1995). Det kan tyde på at respondentene veier sine handlinger etter sine forpliktelser, selv om de også deler tanker og følelser om rett og galt rundt ved å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Dette kan betraktes som at respondentene handler ut fra pliktetiske grunnprinsipp hvor hensynet til plikten går foran hensynet til konsekvensene (Christoffersen & Selvik, 1995). Her følger respondentene handlingsregelen fremfor summen av positive og negative konsekvenser.

Autoritære bestemmelser ved pliktetiske prinsipper gjør at respondentene mister sin autonomi. Emmanuel Kant sitt arbeid med sinnelagsetikk (Christoffersen & Selvik, 1995) er eksempel på tilleggsteori til pliktetikken som fremmer *god vilje* som det eneste virkelige gode. Ved å ta dette med i betraktning ved vurdering av den etiske kvaliteten ved bruk av «En kartlegging ved to års-alder» kan respondentens fortellinger om hva som utgjør deres gode vilje få betydning. Hva som kan betraktes som respondentens gode vilje er *fint med et generelt overblikk, grei gjennomgang av hvert enkelt barn og viktig å fange opp tidlig det barn ikke kan for å støtte videre*. Med dette i bakteppe kan det heve respondentens autonomi, utover en allerede autoritær bestemmelse, og forklar respondentens interesse for å bruke «en kartlegging ved to-års alder».

Et dilemma som jeg ønsker å drøfte avslutningsvis ved en rendyrket pliktetisk grunnmodell går tilbake til beskrivelsen om det kommunale pålegget som egentlig strider mot nasjonale lover og retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ligger utfordringen i at respondentene blir utsatt for to regler, som fører til to forskjellige handlingsalternativer. Respondentene blir utsatt for et pålegg fra kommunen om å bruke «En kartlegging ved to-års alder» på alle to-åringer, på samme tid som Rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier at enkeltbarn bare skal dokumenteres når det er nødvendig. En løsning for en slik regelkonflikt kan være å rangere i et regelhierarki

(Christoffersen & Selvik, 1995). Denne konflikten ville nok kommunen ha tapt, og i så fall føre til reduksjon i antall brukere av «En kartlegging ved to-års alder».

Konsekvensetikk kan betraktes som resultatorientert. I det ligger det at den handling som er rett er den som fører til best resultat eller god handling. Dette kan sees i forhold til skal, eller skal ikke bruke «En kartlegging ved to-års alder». Hvilken handling er god og fører til best resultat, er spørsmål som kan stilles. For å benytte seg av en konsekvensetisk grunnmodell forutsetter det at konsekvenser kan identifiseres og måles. Ved å analysere respondentene sine positive og negative holdninger i bruk av «En kartlegging ved to-års alder», kan de tolkes som konsekvenser. I utgangspunktet kan disse konsekvensene kvantifiseres og summeres. Utfordringen her ligger i at dette er et usikkert material å summere, da det ikke finnes noen garanti for at dette er alle positive og negative konsekvenser ved bruk av «En kartlegging ved to-års alder» (Christoffersen & Selvik, 1995).

Pliktetikk og konsekvensetikk er normteorier som konkurrerer med hverandre, men som vanskelig lar seg gjøre å følge bare en av (Greene, 1995). Det at grunnprinsippet i pliktetikken fullstendig ser bort ifra konsekvensene av handlinger, gjør den rendyrkede pliktetikken kritikkverdig for anvendelse i praksis. Plikter og konsekvenser bryter ofte opp mot hverandre. Det såes tvil her om det virkelig er sant at konsekvensene overhode ikke betyr noe når en handling skal vurderes om den er rett eller ikke. Det kan virke som at respondentene bruker «En kartlegging ved to-års alder» ut fra en plikt, men de gir også uttrykk for positive holdninger som kan forståes som konsekvenser i forhold til gode handlinger. Tendensen i disse funnene er at det vanskelig lar seg gjøre å følge bare pliktetikken eller konsekvensetikken.

### 6.3 Hva fremkommer i respondentens fortellinger om deres opplevelser i bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?

Innledningsvis i dette prosjektet gjorde jeg en definisjon av hva jeg søker etter i respondentens svar omkring opplevelser med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Det er alle type data som omhandler tankeprosesser, følelser, persepsjon av ytre sansepåvirkninger som påvirker respondentenes subjektive forståelse med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

---

I de innledende spørsmålene for intervjuene ønsker jeg å belyse hva som ligger til grunn for at barnehagelærerne bruker «En kartlegging ved to-års alder». I tillegg til at det er et pålegg viser det seg gjennom datamaterialet at det er ulike subjektive opplevelser som også er styrende for respondentenes bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Her synliggjøres det jeg oppfatter fra respondentenes fortellinger om deres opplevelser med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

Flere mener de har bedre kjennskap til barna enn det helsestasjonen har, og har dermed et bedre grunnlag for å kunne utføre en kartlegging. Trude sier «*På helsestasjonen har de en halv time med et barn de ikke kjenner. Vi får et riktigere inntrykk som ser barna hver dag*». Sissel sier «*Jeg gjør det fordi jeg vil at de på helsestasjonen skal få et riktig bilde av barnet når de kommer til undersøkelse der. Fordi jeg opplever at det kan være barn som er stille for helsesøster, som er en helt ukjent person, og som barna ikke vil si noen ting til*». Det legges også vekt på barnehagelærerens kompetanse på barns utvikling. Sissel fortsetter med å si «*Selv om foreldrene også kjenner barna sine godt, så har vi en mye bedre kompetanse på det som er riktig i forhold til barna, i og med vi har utdanning som gjelder innenfor aldersgruppen*». Johanna poengterer i denne sammenheng at barnehagen er en naturlig arena for kartlegging. Hun sier «*Jeg synes at det er bedre at vi tar det i barnehagen enn at de tar den på helsestasjonen for jeg føler det er en mer naturlig arena og gjøre det på*». Camilla mener det er fint for helsestasjonen å få observasjoner fra barnehagen, da barnehagen kjenner barna best. Hun sier «*noen barn er helt østers når de kommer dit ned og så prater de som en foss hos oss*».

Etter en innledning i intervjuene med et søk etter hvorfor respondenten bruker «En kartlegging ved to-årsalder», var det interessant å belyse deres tanker om de ville hatt samme innsikt i barns ferdigheter hvis de ikke hadde brukt «En kartlegging ved to-års alder»? Respondentene ser ikke på bruken av «En kartlegging ved to-års alder» som avgjørende for å danne seg et bilde av barns utvikling. Johanna sier, «*Vi ser jo hvilke unger som er språklige sterke og som ikke er det, men det hadde jo jeg sett uten denne kartlegginga. Jeg hadde sett de svakhetene uansett, for det synes jeg at vi ser før kartlegginga også*». Camilla er litt av samme oppfattelse og sier, «*som regel vet vi jo hva barna mestrer før vi har tatt den kartlegginga. Så vi finner ikke ut masse nytt ved denne kartlegginga*».

Trude og Sissel poengterer at observasjoner kontinuerlig foregår i barnehagehverdagen uavhengig av bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Trude mener at, «*observasjon*

*starter da vi begynner å undre oss over enkeltbarns utvikling, og det kan skje før denne kartlegging». Sissel sier, «Observasjon og deltakelse med barn er jo det viktigst, uansett hva som står i kartleggings skjema. Så det holder vi på med hele tiden».*

På et generelt grunnlag som ikke er rettet inn mot «En kartlegging ved to-års alder» ønsker prosjektet informasjon om hvordan respondenten opplever tilrettelegging av aktiviteter som har til hensikt å fremme barns læring og utvikling. Dette er et innledende spørsmål, som vil forberede respondenten til oppfølgingsspørsmålet, hvor jeg spør om «En kartlegging ved to-års alder» på noen måte innvirker på de pedagogiske aktivitetene.

I det innledende spørsmålet beskriver respondenten at de opplever seg selv og andre på avdelingen som aktive deltakere og språkbrukere gjennom lek og hverdagsaktiviteter med barn, synger mye, bruker rim og regler, sitter mye på gulvet sammen med barna, er tilstede med barna, støtter dem mye, har sangsamlinger med konkreter, bruker pekebøker, leser høyt, setter ord på følelser og alt de gjør. De utnytter alle pedagogiske arenaer som garderoben, ved stell og ved matsituasjon. De jobber med tema og har progresjonsplaner. «Dødmus-pedagogikk» i undringens betydning nevnes også som et virkemiddel for å fremme barns utvikling og læring. Her nevnes en hel rekke med forsterkere de voksne benytter seg av i arbeid for å fremme barns læring og utvikling, og hvor de voksne har en helt sentral rolle.

I oppfølgingsspørsmålet kan alle respondentene fortelle om at de ikke har en opplevelse av at bruk av «En kartlegging ved to-års alder» innvirker i valg av pedagogiske aktiviteter. Sissel sier, *«nei, for alle de pedagogiske aktivitetene vi gjennomfører her vil treffe de punktene i skjemaet på en eller annen måte, det er ikke planlagte aktiviteter ut fra skjema»*. Trude sier, *«jeg føler skjema går så mye inn i hverdagen ellers. For eksempel benevninger, rim og regler, og språkforståelse, så jeg føler det ligger i grunnen for det vi gjør»*. Camilla er kort og presis i sitt svar og sier, *«nei, det gjør det ikke»*. Johanna er litt mer moderat og sier, *«Kanskje litt sånn ubevisst, for jeg vet hva jeg skal se etter og da blir det til at jeg legger opp til å jobbe med sånne situasjoner da. Lese, spille, sitte ved bordet, for at barna skal holde fokus»*

### **6.3.1 Funn ved respondentens opplevelser**

Her vil jeg gjøre greie for sentrale funn ved opplevelser som respondenter gir uttrykk for med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

1. Det kan virke som at alle respondentene bruker «En kartlegging ved to-års alder» av den grunn av at de føler og opplever at de kjenner barna bedre enn helsestasjonen og mener de derfor har et bedre grunnlag for å si noe om barnas ferdigheter. Respondentene gir uttrykk for at de ikke selv opplever å ha noe utbytte av bruk av «En kartlegging ved to-års alder» i forhold til å skaffe seg ny innsikt om barna sin ferdigheter. De forteller om opplevelse av gjentakelse av det de allerede vet når de bruker «En kartlegging ved to-års alder».
2. Respondentene opplever ikke at de må tilrettelegge for pedagogiske aktiviteter for å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Det de gjør i det pedagogiske arbeidet med barna til daglig opplever de at treffer områdene i «En kartlegging ved to-års alder» godt. Respondentene gir uttrykk for å oppleve seg selv og sine kollegaer som sentrale roller i barns utvikling og læring.

### **6.3.2 Drøfting av respondentenes opplevelser**

1. Respondentene gir uttrykk for en opplevelse av å kjenne barna bedre enn helsestasjonen, noe som gir de et bedre grunnlag for å si noe om barnas ferdigheter. Kunnskap og ferdigheter må forstås ut fra kontekst og relasjon, og ikke bare ut fra barnets fysiske alder (Fredriksen, 2017). En helhetlig forståelse av barns utvikling, hvor en ser barnet i en helhet, i lys av delene, er en forutsetning for å kunne si noen om barns ferdigheter. I standardiserte kartleggingsverktøy (Lyngseth, 2014) som ofte er satt ut fra en norm av hva som kan forventes av utvikling ut fra barnets alder, uteblir gjerne informasjonen om barnets omgivelser og dets samspill med omgivelsene. I «En kartlegging ved to-års alder» spørres det etter barnets helse, i tillegg til at den inneholder en kartlegging av språklige og motoriske ferdigheter. Her kan barnehagelærerne si noe om barnets helse, og om hvordan barnet samspiller med sine omgivelser fordi de kjenner barna godt. Dette er informasjon som respondentene opplever som verdifullt å kunne dele med helsestasjonen, i tillegg til informasjon om barns ferdigheter i språk og motorikk. I rutinebeskrivelsen for «En kartlegging ved to-års alder» legges det vekt på at ikke alle ferdigheter hos barnet kommer like tydelig frem på helsestasjonen, og er bakgrunn for dette samarbeidet. Dette er opplevelser som respondentene kan bekrefte og som fremkommer i intervjuene. For eksempel forteller den ene respondenten om opplevelser av barn som snakker mye i barnehagen, men som er stille som østers på helsestasjonen.

Da respondentene forteller at de opplever at de kjenner barna bedre enn helsestasjonen, kan det bety at de tar med barnets arv og miljø i betraktning når de bruker «En kartlegging ved to-års alder». Det er naturlig å tro at respondentene har kjennskap til de enkelte barns familier, eventuelt hvis det er noe spesielt ved barnets arveanlegg og oppvekstmiljø som kan innvirke i barnets utvikling. Kjennskap til enkeltbarns forutsetninger og livshistorie kan være avgjørende for god kvalitet på screeningarbeid (Lyngseth, 2014). Dette prosjektet betrakter «En kartlegging ved to-års alder» som en form for screening, og sees derfor på som avgjørende for god kvalitet på dette arbeidet også. I de tilfeller der barn ikke følger forventet utvikling er det viktig med et faglig skjønn og et kritisk blikk på resultatet. Dette fordi resultat kan være påvirket av flere forhold rundt barnet. Her vil det handle om å se barnets medfødte kjennetegn og barnets miljø over tid i respondentenes bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Det er kjent at et tilpasset samspill mellom arveanlegg og miljømessige faktorer har betydning for barns utvikling og læring. Nye teknologiske forskningsmuligheter med hjerneforskning kan vise til hvordan miljøpåvirkninger kan endre geneaktiviteten (Drugli, 2014).

Ingen av respondentene gir uttrykk for at de selv innhenter ny kunnskap om barns ferdigheter med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». En av respondentene forteller at hun opplever det som en gjentakelse av det hun allerede vet, ved å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Med dette virker det som at respondentene kun bruker «En kartlegging ved to-års alder» som dokumentasjon for å kunne dele sin kunnskap om barns ferdigheter med helsestasjonen.

2. Respondentene gir uttrykk for at «En kartlegging ved to-års alder» ikke gir føringer for valg av aktiviteter med barna. Dette er en oppsummering av svar fra spørsmål som hadde til hensikt om respondenten kunne fortelle om de må legge til rette for spesielle aktiviteter for å bruke «En kartlegging ved to-års alder». Noe alle respondentene mer eller mindre avsto. De har en opplevelse av at alle punktene «En kartlegging ved to-års alder» spør etter samsvarer godt med de pedagogiske aktivitetene som tilrettelegges for barna kontinuerlig gjennom hele året.

Det som vekker prosjektets interesse her er, hvor bevisst respondentene er til betydningen av voksenrollen i det å fremme barns læring og utvikling, selv om dette er uavhengig av «En kartlegging ved to-års alder». Dette kan sies å være en sosialkonstruktivistisk tenkemåte i syn på læring (Hagtvedt, 2015). I den vygotskiansk tradisjonen benyttes begrepet mediert



---

læring som utgangspunkt for denne pedagogiske praksisen (Bråten, 1996). Alle respondentene gir uttrykk for å oppleve seg selv og sine kollegaer til å ha en sentrale rolle i barns utvikling og læring. De beskriver en småbarnspedagogikk som legger vekt på at kommunikasjon og interaksjon mellom barna og de voksne er avgjørende for å fremme læring og utvikling. Dette er helt sentralt i den sosiokulturelle tradisjonen hvor det som er avgjørende for utvikling og læring er interaksjon mellom mennesker og kulturens innflytelse (Strandberg, 2008). Læring og utvikling foregår i et dynamisk samspill mellom barna og de voksne i barnehagemiljøet, hvor barna er aktive bidragsytere i sin egen utviklingsprosess. Dette kan sees i sammenheng med transaksjonsmodellen (Glaser, 2014) som legger vekt på at barnet aktivt organiserer sine nye erfaringer, og som bygger på tidligere erfaringer. Ved at respondentene på denne måten ser barnet i et interaksjonistisk perspektiv (Glaser, 2014) skaffer respondentene seg verdifull informasjon om barnas ferdigheter til bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

Kanskje vil dette begrense begrepet for «En kartlegging ved to-års alder» som en form for screening og som en statisk oppsummering av hva barn mestrer og ikke mestrer, til mer å gi informasjon om hva barna er på vei til å mestre? Er det med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» mulig å beskrive barnets modifiserbarhet? (Glaser, 2014). Nå beveger denne drøftingen seg over i møte med dynamisk kartlegging. Dynamisk observasjon- og kartleggingsmaterialet (Lyngseth, 2014) kan betraktes som dokumentasjon. Den har til hensikt å finne frem til det barn mestrer, og ut fra det støtte barn videre i sin utvikling. I en dynamisk kartleggingsprosess handler det om dynamikken og samspillet mellom barnet og den voksne, og mellom kartlegging og tiltak. Ut fra miljømessige endringer skal det være mulig å beskrive barnets modifiserbarhet (Glaser, 2014).

TRAS er et eksempel på et dynamisk kartleggingsverktøy (Lyngseth, 2014). Det kan være interessant å sammenligne «En kartlegging ved to-års alder» med TRAS. Dette fordi språkdelen inneholder nøyaktig de samme spørsmålene som TRAS har ved 2-3 år. Men fremgangsmåten viser seg å være ulik med tanke på bruk av hjelp og støtte. Prosjektets respondenter gir uttrykk for en opplevelse av gjentakelse av det de allerede vet ved bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Noe som kan tyde på en opplevelse av en opplisting av deres innsikt i barns utvikling, hvor det ikke settes av tid til hjelp og støtte til barnet under bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Utfylling av TRAS gir mulighet til skravering når et barn er på vei til å mestre, og for å finne ut av det avhenger det av type hjelp som blir gitt. Grad av endring hos barnet avhenger av hjelp som blir gitt (Poehner, 2008).

TRAS gir rom for utfylling av neste nivå, 3-4 år hvis barnet har kommet så langt i sin utvikling. «En kartlegging ved to-års alder» gir ikke denne muligheten. Den har et kommentarfelt, men hovedsakelig så skal det svares *ja* for mestring og *nei* for ikke mestring ved barns ferdigheter. Utfordringen med «En kartlegging ved to-års alder» ved å se den som en dynamisk kartlegging kan være å identifisere og formidle informasjon i interaksjon med barnet. Relatert til bruk av hjelp og støtte i felles handling, vil fokuset i bruk av «En kartlegging ved to-års alder» være mer på barnets handling og ikke på relasjonen mellom barnet og den voksne gjennom kulturelle redskaper (Poehner, 2008).

## 6.4 Hva fremkommer i respondentens fortellinger om deres erfaringer i bruk av «En kartlegging ved to-års alder»?

Innledningsvis i dette prosjektet gjorde jeg en definisjon av hva jeg søker etter i respondentens svar omkring erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Det er alle typer data som omhandler rene erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» ut fra respondentenes fortellinger.

Med utgangspunkt i en sirkulær arbeidsmodell i kartleggingsarbeid (Lyngseth, 2014) stilte jeg spørsmål om hva respondentene kan fortelle om rundt erfaring med innhenting av informasjon om barns ferdigheter med bruk av «En kartlegging ved to-års alder»? Det som legges vekt på er hvordan respondenten observerer barna, og om de gir uttrykk for om de gjør sine vurderinger av barna alene. Her sammenfaller to spørsmål, fordi jeg opplevde gjennom intervjuene at flere av respondenten svarte på begge deler ved første spørsmål. Tre av respondentene innhenter informasjon om barns ferdigheter gjennom observasjoner både under spesifikke tilrettelagte aktiviteter og generelt gjennom barnehagehverdagen for så å fylle ut «En kartlegging ved to-års alder». Johanna sier, «*Det går mye på uformell observasjon gjennom dagen på en del ting, også er det andre ting som må spesifikt legges til rette for å observere*». Sissel sier, «*Jeg fyller ut det jeg opplever i forkant, gjennom at jeg kjenner barnet, jeg observerer barnet i hverdagen, vi snakker om barnet på avdelingsmøter, også er det noen spørsmål jeg må sjekke det ut ved å ta barnet til side å stille noen spørsmål*». Trude beskriver litt mer i detalj. Hun sier «*Nå har jeg det ganske inne hva skjemaet spør om, så vi tegner litt for å sjekke blyantgrep, snakker oss igjennom begreper, tar frem skje og kopp for å få de til å hente det jeg ber om, observerer gjennom lek også har vi jo noen som vi har hatt litt utkikk på allerede, som man har kartlagt litt fra før av, litt*

---

*usystematisk, bare litt sånn dokumenterer språk som ikke er helt der det skal være for å sette noen tiltak». Disse tre respondentene kan også fortelle at de benytter seg av sine kollegaer ved innhenting av informasjon om barna.*

Camilla er mer bestemt på at innhenting av informasjon om barns ferdigheter kun foregår via usystematisk observasjon gjennom aktiviteter for hele barnegruppen og at hun gjør det alene. Hun sier, *«Jeg observerer sånn vanlig i barnehagen bare, helt usystematisk, for jeg vet hva skjema spør om og jeg gjør det på egen hånd».*

Det kan virke som at alle respondentene kjenner godt til innholdet i en «En kartlegging ved to-års alder», da de beskriver sine observasjonsmetoder i ulik form ut fra at de vet hva det spørres om i «En kartlegging ved to-års alder».

Etter å kunne belyse respondentens metode for innhenting av informasjon om barns ferdigheter med bruk av «En kartlegging ved to-års alder», ønsker jeg å belyse respondentenes erfaring med veien videre. Jeg spurte om hvordan innsikten i barns ferdigheter benyttes. Her viser underspørsmål til de ulike partene det forventes at respondentene skal forholder seg til. Disse underspørsmålene omhandler samarbeidet i personalgruppen på avdelingen og med foreldrene.

Alle respondentene kan fortelle at de har god erfaring med å drøfte barnas ferdigheter på avdelingsmøter. Johanna sier *«Vi går igjennom hver enkelt unge da vi har avdelingsmøter».* Som oppfølgingsspørsmål spør jeg, *«etter en kartlegging ved to-års alder?».* Johanna svarer *«Nei, det gjør vi bestandig egentlig».* Dette er et svar som kan gjenspeiles hos alle respondentene at disse samtaler skjer uavhengig av bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Dette er samtaler de har kontinuerlig gjennom hele året på avdelingsmøter, hvor de har fokus på et og et barn ut fra trivsel og utvikling. Sissel sier *«Jeg synes vi er veldig flinke til å snakke om det vi lurte på i personalgruppa. Sette litt fokus på at vi skal følge opp og følge med, men da er det veldig sjelden at vi bruker noe skjema på det».*

I rutinebeskrivelsen for «En kartlegging ved to-års alder» står det at foreldrene skal kalles inn til samtale før skjemaet sendes til helsestasjonene. På denne måten er det naturlig å stille respondentene spørsmål om hvordan foreldrene involveres og hvordan respondenten forholder seg til foreldrene. I denne delen av intervjuene forteller respondentene om bare positive erfaringer. Trude sier *«Det eksploderer når vi jobber sammen. Ser det når alle hiver seg på så går det riktig vei».* Det fortelles om å overføre kunnskap til foreldre via veiledning

i disse samtalen og de forteller om at foreldre blir mye mer bevisst sin egen rolle. Johanna sier, *«de blir mye mer bevisst sin egen rolle i barnas språkutvikling, at de faktisk forstår at de må snakke med ungene sine, og ikke bar putte til de en telefon, ipad og TV»*.

Med bakgrunn i at «En kartlegging ved to-års alder» er et samarbeid mellom barnehagene i kommunen og kommunens helsestasjon, ønsker jeg at respondentene forteller om deres erfaring med tanke på rutiner for ny kartlegging ved eventuelle bekymringer for barns utvikling. Her opplevde jeg å få ulike svar fra respondentens fortellinger om erfaring med «En kartlegging ved to-års alder». To respondenter kan fortelle om at det finnes rutiner for videre oppfølging hvis noen barn vekker bekymring etter «En kartlegging ved to-års alder». Trude sier, *«Samarbeidet med helsestasjonen er helt supert, vi observerer videre og helsestasjonen innkaller til ny samtale. Jeg kan ringe ned når som helst for å diskutere enkeltbarn, så lenge jeg har det samtykke skjemaet»*. Johanna kan fortelle om at hun tar en ny kartlegging etter tre måneder og at foreldrene involveres for eksempel ved utredning av hørselsproblematikk. Hun sier også at det er helsestasjonen som tar stilling til videre oppfølging. Hun sier, *«Da de har store svakheter da vi tar kartlegginga, skriver jeg på skjema at det ønskes videre oppfølging, og at jeg tar ny kartlegging om 3 måneder»*.

De to andre respondentene legger mer vekt på en erfaring av at det ikke er noen spesielle rutiner hvis noen barn vekker bekymring etter «En kartlegging ved to-års alder». Deres oppfatning er at helsestasjonen følger opp videre, og at denne kartleggingen avsluttes i det den sendes helsestasjonen. Sissel sier, *«Jeg fyller den ut og sender det, og det er det på en måte, når den er sent, så er den sent. Det er ikke noe videreføring i den for oss. Det er liksom ingen mal på hva man gjør videre»*. Sissel kan bekrefte at hun aldri har foretatt en ny «En kartlegging ved to-års alder» ved bekymring for utviklingen, heller ikke blitt spurt fra helsestasjonen om oppfølging med andre kartleggingsverktøy. Camilla har tilsynelatende samme oppfatning om at det ikke er noen rutiner for ny kartlegging. Hun sier, *«ingen rutiner for ny kartlegging, jeg tar ikke denne opp igjen. Jeg fyller den ut en gang også blir den sent inn. Jeg prater ikke noe med dem, jeg hører ikke noe mer»*.

#### **6.4.1 Funn ved respondentens erfaringer**

Her vil jeg gjøre greie for tre sentrale funn ved erfaringer som respondenter gir uttrykk for med bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

1. Respondentene innhenter informasjon om barns ferdigheter gjennom systematisk og usystematisk observasjon og i samarbeid med sine kollegaer. En respondent gjør sine observasjoner og vurderinger på egen hånd.
2. Respondentene drøfter barns utvikling på avdelingsmøter kontinuerlig gjennom hele barnehageåret uavhengig av «En kartlegging ved to-års alder» og de erfarer at et godt foreldresamarbeid er med på å bidra til å fremme barns utvikling og læring
3. Respondentene kan vise til forskjellige erfaringer for veien videre etter at «En kartlegging ved to-års alder» er sent til helsestasjonen. Dette er erfaringer som spenner seg fra gode samtaler med en helsestasjon som gir veiledning om veien videre, til ingen dialog om barns utvikling videre med helsestasjonen. For respondentene som ikke har opplevd en oppfølgingsamtale med helsestasjonen, erfarer at det ikke er noe videreføring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» for dem.

#### **6.4.2 Drøfting av respondentenes erfaringer**

1. Alle respondentene har erfaring med at innhenting av informasjon over barns ferdigheter med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» skjer gjennom å observere barna. Observasjon kan sees som første ledd i en helhetlig kartleggingsprosess (Lyngseth, 2014). Observasjoner regnes også som et primærforebyggende nivå som for eksempel kan forgå i barnehagen. Dette kan gi grunnlag for allmenne forebyggingstiltak, og danne grunnlag for videre utredning. Når det gjelder videre utredninger foregår det på de neste forbyggingsnivåene, sekundær- og tertiærforebyggingsnivå. Her kreves det kvalifisert kompetanse for vurdering av tiltak, og som normalt ligger utenfor barnehagens kompetanse (Furnes, 2014). På en primærforebyggende nivå kan det være mulig å identifisere vansker hos barn på et tidlig stadium ved bruk av observasjon. En av respondentene forteller om at de har barn som de har litt på *utkikk* med tanke på forsinket språkutvikling, for å kunne sette inn enkle tiltak. Dette kan sees på som tidlig intervensjon hvor tiltak kan hindre at vansker får utvikle seg videre (Furnes, 2014, Lyngseth, 2014). En språklig forsinkelse ved to års alder, menes å være en risikofaktor for å utvikle en språkvanske ved senere alder (Hagtvet, 2015). For å kunne avdekke barn som strever på ulike måter forutsetter det kompetanse på primærforebyggende nivå som kjenner til normen for normal utvikling (Lyngseth, 2014). Det å identifisere komorbide språkvansker og spesifikke språkvansker ligger utenfor

barnehagelærernes fagfelt og må vurderes med spesialpedagogisk kompetanse (Ottem og Lian, 2012).

«En kartlegging ved to-års alder» har en del som er viet til barns språklige ferdigheter. Hvordan denne delen gir grunnlag for bekymring ved barns språkutvikling er uviss. Spørsmålet her er om resultatet etter bruk av «En kartlegging ved to-års alder» egentlig gir svar på det respondentene lurer på, om resultatene er gyldige. Men validering (Nordahl & Hansen, 2016, Thagaard, 2016) av «En kartlegging ved to-års alder» er ikke dette prosjektets formål. På en annen side gir respondentene uttrykk for gjennom sine fortellinger om erfaring av barns ferdigheter vekker bekymring uavhengig av bruken av «En kartlegging ved to-års alder». Det er altså ikke denne formen for screening som gir grunnlag for respondentenes bekymringer.

Respondentene gir uttrykk for at de for det meste gjør usystematiske observasjoner (Lyngseth, 2014). Det fortelles at barna observeres i hverdagen og i leken, og det kan forstås som at observasjonene skjer mer tilfeldig uten spesiell fokus. En av respondentene benytter seg av uformell observasjon i sin fortelling om egen erfaring om hvordan hun observerer. Dette handler bare om at det benyttes ulike begrep, men som beskriver usystematiske observasjoner. Dette fikk jeg bekreftet gjennom et oppfølgingsspørsmål, ved at hun mente usystematiske observasjoner når hun sier uformelle observasjoner.

Når observasjonene er forhåndsbestemt ut fra hva observatøren ønsker mer spesifikk kunnskap om barnets fungering på spesielle områder, kan dette betraktes som systematiske observasjoner (Lyngseth, 2014). I respondentens fortellinger kommer det frem at det er av og til de må spesifikt legge til rette for å observere, men uten at begrepet systematisk observasjon ble benyttet. Det kan virke som at respondenten er veldig forsiktig med å benytte seg av begrepet systematiske observasjoner. Alle respondentene gir uttrykk for at de har kunnskap til bruk i «En kartlegging ved to-års alder», slik at ut fra deres erfaring er usystematiske observasjoner dekkende ved innhenting av informasjon til bruk av «En kartlegging ved to-års alder». En annen betraktning kan være at begrepet usystematisk observasjon er «snillere» mot barnet, enn systematiske observasjoner, da jeg gjennom intervjuene kan sense en anelse av kritisk vurdering i deres erfaring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» sett i lys av barneperspektivet.

---

Det som er interessant her er respondentenes konnotasjoner med bruk av begrepene usystematiske- og systematiske observasjon, sett i lys av prosjektets beskrivelse av begrepene (Lyngseth, 2014). «En kartlegging ved to-års alder» ønsker informasjon om barns fungering på spesielle områder og vil på den måten ha spesifikk kunnskap om barnet. For innhenting av denne typen spesifikk kunnskap bruker respondentene systematiske observasjoner etter prosjektets definisjon av begrepene. Her kan det være at respondentene glemmer seg bak det at de mener de kjenner bruken av «En kartlegging ved to-års alder», og at de derfor tror de gjør observasjoner i usystematisk form, som de beskriver.

2. Respondentene forteller om erfaringer med å drøfte barns utvikling på avdelingsmøter og med foreldrene kontinuerlig gjennom hele barnehageåret, dette uavhengig av «En kartlegging ved to-års alder». Ved å drøfte et barns ferdigheter med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy, er det vesentlig å vite at den ikke gir et helhetlig bilde av barnet. Den vil bare fortelle om et begrenset område av barnets utvikling (Lyngseth, 2014, Nordahl & Hansen, 2016). Men kartleggingen kan gi en pekepinn for barnets utvikling og være et utgangspunkt for samtale med både personalet og foreldrene (Pålerud, 2013).

Flere av respondentene forteller at det er kontinuitet på avdelingsmøtene gjennom hele barnehageåret med drøfting av enkeltbarns utvikling med bakgrunn i observasjoner. Dette kan sees i lys av en sirkulær arbeidsmodell (Lyngseth, 2014) som har til formål at personalet sammen reflekterer og foretar faglige vurderinger av eventuelle tiltak og innsats ut fra for eksempel observasjoner. Det som er vesentlig med denne modellen er at eventuelle tiltak evalueres etter en tid, for så å foreta nye observasjoner til nye faglige vurderinger (Lyngseth, 2014). Respondentene forteller om kontinuerlig drøftinger på avdelingsmøte, men de gir ikke spesifikke fortellinger om at de foretar evaluering, hverken med utgangspunkt i bruk av «En kartlegging ved to-års alder», eller annet kartleggingsmaterieil. Slik at bruk av «En kartlegging ved to-års alder» kan betraktes som at den ikke inngår i en sirkulær arbeidsmodell.

Vurderingsfelleskap gir en felles forståelse i vurderingsarbeidet av enkeltbarn (Pålerud, 2013). En av respondentene kan fortelle at med hennes erfaring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» gjør hun sine observasjoner og vurderinger alene. Det rådes til at vurdering av enkeltbarn ikke er en oppgave noen skal drive med alene (Pålerud, 2013). Dette kan sees i lys av at subjektive vurderinger av barns utvikling kan stå i fare for å farge resultater etter en kartlegging (Lyngseth, 2014). Det er av stor betydningen for kvaliteten av dokumentasjonen

at flere er med under observasjons- og vurderingsarbeidet i barnehagen (Lyngseth, 2014, Pålerud, 2013). Dette kan også få betydning i et etisk perspektiv kollegaene imellom, som for eksempel barnehagelærer sin relasjon til assistene, hvor det vises respekt for andres oppfatninger, erfaringer og refleksjoner rundt barns utvikling og i følelsen av å få medvirke (Greene, 1995).

Respondentene forteller om at de har gode erfaringer ved å engasjere foreldrene i bruken av «En kartlegging ved to-års alder». Dette gjelder ikke bare i det å formidle til foreldrene om barns ferdigheter, men også som en veiledning for å øke foreldrenes forståelse i samarbeidet om å fremme barns utvikling og læring. Respondenten kan fortelle fra sine erfaringer om at barns utvikling *eksploderer* når de samarbeider med foreldrene, og de sier at når alle *hiver seg på* utvikler barna seg videre. Dialog og samarbeid mellom foresatte og barnehagen menes å kunne bidra til å styrke barnets iboende evne til utvikling (Lyngseth, 2014). Den verdifulle informasjonen foresatte har om sitt barn kan barnehagen ha nytte av i det å forstå barns trivsel og utvikling. Dette samarbeidet er noe barnehagene forplikter seg til og er regulert etter barnehagene sin rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3. Respondentene ga forskjellige fortellinger om deres erfaring med veien videre etter bruk av «En kartlegging ved to-års alder». I rutinebeskrivelsen for denne formen for screening står det at «En kartlegging ved to-års alder» sendes til helsestasjonen senest før barnet fyller to år og to måneder. Før den sendes til helsestasjonen skal foresatte kalles inn til samtale i barnehagen for gjennomgang av skjemaet. På dette møtet kan de drøfte om barnehagen og foresatte ønsker videre oppfølging utover det helsestasjonen kan tilby av spesialkompetanse. Utredninger og tester står som siste ledd i en helhetlig kartleggingsprosess (Lyngseth, 2014), og som krever spesialkompetanse utover hva som er normalt å forvente av kompetanse i en barnehage i dag (Lyngseth, 2014, Furnes, 2014). Det som er viktig å merke seg er at ved videre oppfølging som utredninger og tester kan barnehagelærerne bidra med viktig informasjon om barnets personlighet og forutsetninger ved å se barnet i en helhetlig sammenheng (Lyngseth, 2014). To av respondentene gir uttrykk for at deres betraktninger tas med i vurdering i den videre oppfølgingen av barn etter bruk av «En kartlegging ved to-års alder».

De to andre respondentene gir uttrykk for erfaringer av at det ikke er noe videreføring med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». De forteller at de ikke har erfaring med at de skal bruke noen form for ny kartlegging. Med deres fortellinger kan dette oppfattes som at



---

helsestasjonen følger opp videre og at «En kartlegging ved to-års alder» avsluttes for barnehagen når den sendes til helsestasjonen. Det er jo bra i seg selv, hvis det betyr at disse barna ikke trenger videre oppfølging utover det barnehagen kan tilby. Som den ene respondenten sier «går det jo bra med de fleste». Det som er bemerkelsesverdig er hvis noen av disse barna trenger videre oppfølging, og respondentene ikke får anledning til å bidra med et helhetlig bilde av barnet i den videre utredningen (Lyngseth, 2014).

## 6.5 Metodologisk drøfting

Ved å velge mellom kvalitativ og kvantitativ metode vil det alltid være fordeler og ulemper knyttet til de ulike metodene hvor det som er en ulempe i den ene tilnærmingen, ofte er en fordel i den andre. Jacobsen (2016, s. 138) sier, «Kvalitativ metode har sin styrke i intern gyldighet og sin svakhet i ekstern gyldighet. For kvantitativ metode er det motsatt. Kvalitativ metode har sin styrke i forståelse og nærhet, mens kvantitativ har sin styrke knyttet til oversikt og avstand». Det er a likevel vesentlig ved begge metodene at de har som formål å måle hva mennesker gjør og hvordan de opplever de ulike fenomener. Forskjellen ved de ulike metodene ligger i måten å samle inn data på.

Ved å velge kvalitativ metode vil mitt prosjektet omhandle analyse med fortolkninger av svar fra åpne spørsmål framfor standardiserte spørsmål i en kvantitativ metode. Prosjektets intervjuguide inneholder mange åpne spørsmål, som gir respondentene anledning til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Da utgangspunktet er bruk av åpne spørsmål, betyr ikke det at noen av intervju spørsmålene også kan være ledende spørsmål.

Intervjuguiden er representert med noen ledende spørsmål. Dette for å gi respondentene en retning jeg ønsker informasjon om (Thagaard, 2016). Kanskje skulle jeg benyttet flere ledende spørsmål, da jeg etter intervjuene sitter med et datamateriell med for lite informasjon om hvordan respondentene forstår den voksenes betydning ved barns læring. Dette er en svakhet i intervjuguiden hvor jeg i ettertid ser at spørsmålene har for lite fokus på hvordan respondentene forstår barns læring gjennom sosialt samspill med voksne. Det gjør at jeg gjennom analysen har lite datamaterielat omkring dette temaet som fører til at jeg i mindre grad kan drøfte det og knytte det til teorien.

Ved ikke å velge en kvantitativ tilnærming kan flere forhold forbli uklare, hvor omfanget av fenomen til å gjelde flere ikke blir avdekket. Dette prosjektet har et begrenset omfang med få respondenter (Jacobsen , 2016). Det har ingen kjønnsvariasjon i utvalg og utvalget har ingen

informasjon knyttet til alder. Utvalget gir ikke informasjon om tidspunkt for endt barnehagelærerutdanning for respondentene, og det gir ingen informasjon om respondentene har videreutdanning. Utvalget gir heller ingen informasjon om respondentenes antall yrkesaktive år i barnehagen. Alle disse faktorene kan i utgangspunktet være med på å innvirke i bruken av «En kartlegging ved to-års alder», og kan begrense omfanget av funn. For å beskrive ett av disse forholdene nærmere kan for eksempel tid for når respondentene tok sin utdanning innvirke i bruk av «En kartlegging ved to-års alder». De respondentene som har førskolelærerutdanning fra mange år tilbake og som kanskje ikke har noen videreutdanning, kan fortsatt ha et reduksjonistisk syn på barn (Glaser, 2018). Her forstått som at de er mer opptatt av å finne ut av hva barn ikke mestrer, enn å lete etter hva barn kan ut fra egne forutsetninger. Det kan også være at de fortsatt benytter seg av stadieteorier (Summer, 2014) som veiledende utviklingsnormer for normal utvikling hos barn. Dette kan være med på å legalisere deres bruk av kartleggingsverktøy. Det mer kompetente og subjektive synet vi har på barn i dag, hvor utvikling foregår i en kontekst og barnet selv er aktører i sin egen utvikling (Glaser, Størksen & Drugli, 2014), har blitt mer fremtredende gjennom utdanningen i nyere tid. Det nyere synet på barn har tilført bruk av kartleggingsmaterieell mer moralske og etiske prinsipper, som har til hensikt å beskytte barns integritet. Dette har med tiden ført til et mer kritisk syn på kartleggingsverktøy av barn (Pettersvold og Østrem, 2012) for mange barnehagelærere, og som også kan gjelde for prosjektets respondenter som nylig er utdannet.

Ved å velge en kvalitativ tilnærming som har til hensikt å styrke forståelse og nærhet til bruk av «En kartlegging ved to-års alder» er det ulike forhold som kan påvirke validiteten til intern gyldighet ved dette prosjektet. Det først er at prosjektet ikke har garanti for at respondentene vil gi sanne beskrivelser av sin virkelighet. Et annet forhold er hvor riktig prosjektets gjengivelse og fortolkning av data er. Et sist forhold som kan trekkes frem er om funn og konklusjoner vil gjenspeile virkeligheten. Utfordringen her er at det ikke finnes noen liknende undersøkelser på «En kartlegging ved to-års alder» slik at det blir vanskelig å sammenligne prosjektets konklusjon med andre lignende prosjekter. Jeg vil derfor ikke vite om prosjektets resultater gjenspeiler virkeligheten (Jacobsen, 2016).

---

## 7. Avslutning

Sentrale funn som har fremkommet gjennom arbeidet med analysen og som videre er drøftet, vil her gi svar på hvordan barnehagelærere bruker «En kartlegging ved to-års alder». Ved å se delene i lys av helheten søker prosjektet å forstå sammenfallende informasjon fra respondentene omkring barnehagelærernes holdninger, opplevelser og erfaringer med bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Arbeidet har bidratt til en større forståelsesramme omkring sammenhenger og antakelser ved bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Som en avslutning på prosjektet gir dette meg anledning til å presentere svar på hvordan barnehagelærerne i denne undersøkelsen bruker «En kartlegging ved to-års alder», og si noe om veien videre ut fra resultatene.

Respondentene bruker «En kartlegging ved to-års alder» motivert ut fra plikt relatert til forventninger og samarbeid med helsestasjonen. De gjør det av den grunn av at de opplever å kjenne barna bedre enn helsestasjonen, da de gir uttrykk for å ha et bredt grunnlag til å kunne si noe om to-åringenes ferdigheter. De ser barna hver dag i barnehagen og de kjenner familiene. Det kunne tenkes at pålegget fra kommunen i utgangspunktet var avgjørende for at de bruker «En kartlegging ved to-års alder», men det viser seg gjennom deres fortellinger om holdninger at de ikke legger så mye i dette pålegget.

Rammeplanen sier at barn skal dokumenteres bare når det er nødvendig for tilrettelagt tilbud i barnehagen. Denne kommunen pålegger barnehagelærerne å bruke «En kartlegging ved to-års alder» av alle to-åringer, selv når det ikke er nødvendig etter barnehagens rammeplan sin beskrivelse. Dette kan betraktes som en dobbeltkommunikasjon, men respondenten vier ikke dette mye oppmerksomhet. Gjennom respondentens fortellinger kan det forstås som at det viktigst for dem med bruk av «En kartlegging ved to-års alder» er at barnehagen har et bredere grunnlag for å si noe om barns ferdigheter, enn det helsestasjonen har.

Respondentene forteller at de bruker usystematiske observasjoner i bruk av «En kartlegging ved to-års alder». Deres fortellinger om erfaringer med observasjoner angir ifølge dem selv, at de stort sett bruker usystematiske observasjoner. Dette er erfaringer basert på opplevelser av at de vet hva «En kartlegging ved to-års alder» spør om, og på den måten legger de ikke spesielt til rette for aktiviteter for å finne ut om barns ferdigheter. Men det jeg mener de faktisk gjør er å benytte seg av systematiske observasjoner av barna, fordi observasjonen er forhåndsbestemt ut fra hva «En kartlegging ved to-års alder» ønsker spesifikk kunnskap om.

Respondentene forteller at de benytter seg av avdelingsmøter for å drøfte barns trivsel og utvikling. Her kan det forstås som at vurderingsarbeid av enkeltbarn ikke gjøres alene. Dette kan gi uttrykk for respondentenes forståelse av at flere sin forståelse av barns utvikling skal gi grunnlag for eventuell bekymring, og ikke bare være farget av en subjektiv forståelse.

Respondentene forteller at det er kontinuitet på avdelingsmøtene gjennom hele barnehageåret med drøftinger av enkeltbarns utvikling med bakgrunn i observasjoner, men dette sier de er uavhengig av «En kartlegging ved to-års alder». Respondentene gir uttrykk for at de ikke har opplevelse med at bruk av «En kartlegging ved to-års alder» gir de noen ny informasjon om barnas ferdigheter. De uttrykker alle en opplevelse av at bekymringer for forsinket utvikling gjerne starter tidligere, enn når de tar i bruk «En kartlegging ved to-års alder».

Et av formålene med prosjektet er å finne ut av om det er mulig å gjøre bruken av «En kartlegging ved to-års alder» til en del av kartleggingsarbeid i en sirkulær arbeidsmodell som kan pågå gjennom hele barnehageåret. Dette som et ledd i min antakelse om at «En kartlegging ved to-års alder» mer eller mindre avsluttes for barnehagelærerne i det øyeblikket den sendes til helsestasjonen. To av respondentene bekrefter gjennom deres fortellinger om sine erfaringer at deres arbeid med «En kartlegging ved to-års alder» er avsluttet når den sendes til helsestasjonen. Utvalget er for lite til å kunne konkludere om dette er representativt for flere som bruker «En kartlegging ved to-års alder» i denne kommunen. Men det forteller om to av prosjektets respondenters subjektive forståelse om at de ikke bruker «En kartlegging ved to-års alder» i noe videre arbeid. Gjennom informasjon fra datamaterialet kan det forstås som at alle respondentene også benytter seg av andre kartleggingsmateriell som gir grunnlag for vurderingsarbeid av enkeltbarns ferdigheter. Med dette kan det forstås som at «En kartlegging ved to-års alder» blir viet for lite oppmerksomhet til at den kan bli en del av kartleggingsarbeidet i en sirkulær arbeidsmodell.

Respondenten uttrykker holdninger som antyder en følelse av at «En kartlegging ved to-års alder» er statisk oppsummering av det de allerede vet om barns ferdigheter. På samme tid gir de uttrykk for at «En kartlegging ved to-års alder» gir et generelt overblikk over barns utvikling. Vurderinger av enkeltbarn gjøres i barnehagen hele tiden. Hva kan de? Hva mestrer de? Hva mestrer de ikke? Et av utgangspunktene for dette prosjektet var et ønske om at den faglige samtalen personalet gjør handler mer om barns potensiale for læring og utvikling, fremfor den statisk oppsummering av barns ferdigheter. Dette forutsetter faglig kompetanse om hvordan barn utvikler seg og hvordan barn lærer.

---

Når voksne for eksempel utfordrer barn verbalt og etablerer en reell kommunikasjon kan dette bidra til å heve kvaliteten på den språklige interaksjonene mellom voksne og barn. Dette fordrer at de voksne har kunnskap om hvordan barn lærer og anvender denne kunnskapen i praksis. Respondentene viser gjennom sine fortellinger i intervjuene om hvordan de på en god måte driver småbarnspedagogikk som har til hensikt å fremme barns utvikling. Men deres fortellinger sier lite om deres praksis som viser til kunnskap om hvordan hvert enkelt barn lærer. Årsaken til dette kan være en svakhet i intervjuguiden ved at spørsmålene har for liten fokus på innhenting av informasjon om respondentens forståelse av hvordan barn lærer.

Tradisjonelt i barnehagevirksomheten tror jeg det er et stort fokus på vurderinger av hva barn mestrer og ikke mestrer. Det er kanskje også grunnen til at «En kartlegging ved to-års alder» ønskes brukt, som gir uttrykk for nettopp dette. Jeg tror det er på tide å endre fokuset i den faglige samtalen fra hva barn mestrer og ikke mestrer, til enkelt barns potensiale for læring, hvor voksenrolle i samspill med barn får mer fokus. Dette fordi alle barn har et potensiale for å lære, og gjennom teori vet vi at læring skjer gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø. Internasjonalt er fokuset på det enkelte barns potensiale for læring en mye mer utbredt praksis, enn i Norge. Her vektet informasjonen den voksne får i interaksjon med barnet, og som vurderes i det øyeblikket når barnet faktisk lærer, i stedet for å gjøre vurderinger av sluttproduktet.

Å gripe tak i internasjonal teori og forskning helt og holdent gir nok ikke svar på hvordan vi i Norge kan endre deler av vår sosialpedagogiske barnehagehagetradisjon. Det er heller ikke meningen, men det kan gi noen nye retninger som vi kan tilpasse vår kultur og barnehagehagetradisjon etter. I prosjektet har mye av teorien preferanser til Lev Semjonovisj Vygotskij (1896-1934) sin tenkning. Den helhetlig og sosialpedagogiske tradisjon vi har i barnehage idag kan betraktes med inspirasjon fra Vygotskijs tenkning. Dette hvor det aller viktigste og selve drivkraften i å fremme læring avhenger av dialogen og den voksnes rolle i samspill med barnet. Det hele er et dynamisk samspill, avhengig av hverandre.

Sammen i dag, alene i morgen

## Litteraturliste

Bøker med en eller to forfattere:

Alvestad, M. (2010). *Perspektiver på læring i barnehagen*. I: Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Carson, S. G. og Kosberg, N. (2011). *Etikk teori og praksis*. Latvia: Cappelen Dam Akademisk

Christoffersen S. A. og Selvik T. (1995). *Engasjement og livsytring. Etikk for lærere i barnehage og grunnskole*. Otta: TANO A.S.

Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Germeten, S. og Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring – dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Gren, J. (1995). *Etikk i pedagogens hverdag*. Oslo: Pedagogisk forum

Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum

Hagtvet, B. (2015). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS

Nordahl T. og Hansen O. (2016). *Dette vet vi om Barnehagen – bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordin-Hultman, E. (2003). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum

Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res publica

---

Poehner, E. M. (2008). *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Pennsylvania: Springer Science + Business Media, B.V.

Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant puggehester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*  
Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis – Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Bøker med flere forfattere:

Fredriksen, B. C. (2017). *Fagkompetanse i et tverrfaglig helhetsperspektiv. Mellom teori, erfaring og praksis*. I: Høihilder, E. K., Kristensen, H. L. (red.): *Praksisbarnehagen. En arena for læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Furnes, B. (2014). *Barns språkutvikling som grunnlag for tidlig lese- og skriveopplæring*. I: Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (Red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. s. 424 – 440. Bergen: Fagbokforlaget

Glaser, V. (2014). *Ulike psykologiske retninger og perspektiv*. I: Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. s. 27 – 44  
Bergen: Fagbokforlaget

Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?*. I: Kjørholt, A. T. (red.): *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* s. 11-26 Oslo: Universitetsforlaget

Lyngseth, E. J. (2014). *Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats*. I: Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (Red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. s. 307 – 323 Bergen: Fagbokforlaget

Melby-Lervåg og M., Lervåg, A. (2014). *Språklig utvikling hos barn fra null til fem år*. I: Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (Red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. s. 167 -188 Bergen: Fagbokforlaget

Ottem, E., Lian, A. (2012). *Spesifikke språkvansker I*. I: Bele, I. V.: *Språkvansker -teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. s. 31 – 42 Oslo: Cappelen akademiske forlag

Sandberg K. (2010). *Barnets rett til medbestemmelse -et juridisk perspektiv*. I:Kjørholt A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* s. 47-69 Oslo: Universitetsforlaget AS

Størksen, I. (2014). *Sosial utvikling*. I: Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (Red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. s. 74 -99 Bergen: Fagbokforlaget

Størksen, I. (2014). *Selvregulering*. I: Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (Red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget, 204 - 215

Lover og forskrifter:

FN's barnekonvensjon (1990), hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Norges grunnlov (1814), hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL\\_5#%C2%A7104](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#%C2%A7104)



---

Barnehagloven (2005), hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Lov om behandling av personopplysninger (2018), hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget

Meldinger til Stortinget:

Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. nr. 41 2008-2009). Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2013). *Fremtidens barnehage*. (Meld. St. nr 24 2012-2013). Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. nr 19 2015–2016). Aurskog: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*

Artikler hentet fra internett:

The Department of Education and Early Childhood Development, *Kindergarten curriculum guide: Assessment Techniques and Tools for Documentation*, hentet fra

[https://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/completely\\_kinder/8.%20Section%20%20Assessment%20FINAL.pdf](https://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/completely_kinder/8.%20Section%20%20Assessment%20FINAL.pdf)

Bøhle (2019), Norsk digital læringsarena, hentet fra

<https://ndla.no/nb/node/4699?fag=7>

Thorstensen, T. (2018) *Epigenetikk*, hentet fra

<https://sml.snl.no/epigenetikk>

Shilhab, T. (2013). Pædagogisk Neurovidenskab, s. 5 – 10, hentet fra

[http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv\\_11\\_FINAL.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv_11_FINAL.pdf)

Mogensen, J. (2013) Hjernens funktionelle organisation og reorganisering, s. 33 – 58, hentet fra [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv\\_11\\_FINAL.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/Cursiv_11_FINAL.pdf)

Sosial- og helsedirektoratet. (2006/06), hentet fra

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/256/Nasjonal-faglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horse-sprak-hos-barn-IS-1235.pdf>

Figurer:

Fig. 2.1 Illustrasjon av kartleggingsbegrepet

Fig. 2.2 Sirkulær arbeidsmodell

---

## Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeerklæring

Vil du delta i mitt prosjektet om

”bruk av kartleggingsverktøy på småbarnsavdeling i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan kartleggingsverktøy benyttes og oppleves for deg som barnehagelærer på småbarnsavdeling i barnehagen der du jobber. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål:**

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet vil jeg gjennomføre 4-6 individuelle intervjuer. Bakgrunn for mitt prosjekt er å finne ut hvordan barnehagelærere bruker kartleggingsverktøy i forhold til enkelt barn på småbarnsavdelingene i det å forstå barns utvikling og læring, og for om mulig å fange opp barn med vansker i sin utvikling på et tidlig stadiet. Jeg ønsker med dette intervjuet å komme i dybden av dine erfaringer og opplevelser rundt bruk av kartleggingsverktøy.

Etter at intervjuene er utført vil jeg gjøre en analyse ut fra forskningsspørsmål som handler om barnehagelærernes holdninger, opplevelse og erfaring med bruk av kartleggingsverktøy, hvordan barnehagelærerne gjennomfører bruk av kartleggingsverktøy, og hvordan innsikten av barns utvikling og læring benyttes etter bruk av kartleggingsverktøy.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet/Institutt for pedagogikk – Lillehammer, er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er valgt ut som respondent til mine intervjuer på grunn av din faglige bakgrunn som barnehagelærer og i forhold til din yrkeserfaring fra arbeid på småbarnsavdeling i barnehagen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil jeg organisere et intervjuet i forhold til tid og sted som passer deg best, og det vil vare i ca 1 time. Dette vil være et åpent intervju, men med noe fast struktur hvor spørsmålene jeg stiller er utarbeidet i en intervjuguide. Dette for å sikre at vi

kommer inn på de viktige temaene jeg ønsker å belyse, men hvor jeg a likevel håper på åpne svar. Jeg vil benytte en lydopptaker under intervjuet. Dine svar vil bli registrert elektronisk i etterkant av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Gjennom dette prosjektet skal det ikke være mulig å knytte det du deler av dine erfaringer og opplevelser til deg, eller barnehagen du arbeider. Oppgaven jeg skriver vil ikke inneholde navn, eller andre gjenkjennende personopplysninger om deg.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Samtykkeskjema med din signatur og lydopptaker jeg benytter under intervju vil bli oppbevart innelåst. Intervjuene vil bli kodet uten navn og kontaktopplysninger.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Lydopptakene vil bli slettet så fort mitt arbeid med masteroppgaven er ferdig, og senest mai 2019.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

---

## Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet/Institutt for pedagogikk - Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet/Institutt for pedagogikk - Lillehammer ved Synnøve Myklestad, førsteamanuensis telefon: 61 28 80 91, Lise Mette Lie veileder mob.nr: 97 56 54 97, Hilde Tangen Helberg mob.nr: 95 27 85 49.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.
- 

Med vennlig hilsen

Studentprosjektansvarlig  
(Hilde Tangen Helberg)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*bruk av kartleggingsverktøy på småbarnsavdeling i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Bruk av kartleggingsverktøy på småbarnsavdeling i barnehagen

### **Referansenummer**

804777

### **Registrert**

01.12.2018 av Hilde Tangen Helberg - 150635@stud.inn.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

### **Prosjektansvarlig**

Synnøve Myklestad, synnove.myklestad@inn.no, tlf: 61288091

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Student**

Hilde Tangen Helberg, hhelberg@bbnett.no, tlf: 95278549

### **Prosjektperiode**

19.11.2018 - 15.05.2019

### **Status**

27.01.2019 - Vurdert

---

## 27.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 27.01.19. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene

oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester:  
55 58 21 17 (tast 1)



---

## Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning:

Gjennomfører du «En kartlegging ved to-års alder» på avdelingen der du jobber?

Hvis nei, hva er det som gjør at du ikke gjennomfører denne formen for kartlegging?

Hvis ja, hva er det som gjør at du gjennomfører denne formen for kartlegging?

Hvis ja på spørsmål 1 fortsetter intervjuet:

Hoveddel:

Hvordan opplever du «En kartlegging ved to-års alder»?

Hvordan opplever du «En kartlegging ved to-års alder» for alle toåringene?

Hvis du ikke hadde utført «En kartlegging ved to-års alder», tror du at du da ville hatt samme kunnskap om barnet?

Hvordan er din erfaring med «En kartlegging ved to-års alder»?

Kan du beskrive hvordan du innhenter informasjon om barnet til «En kartlegging ved to-års alder»?

Kan du si noe om flere fra personalet som innvirker i forhold til informasjon til «En kartlegging ved to-års alder» av hvert enkelt barn?

Hvordan forstå barnets utvikling og læring gjennom «En kartlegging ved to-års alder»?

På hvilken måte gir «En kartlegging ved to-års alder» deg innsikt i det enkelte barns utvikling?

Kan noen av disse ytringene beskrive «En kartlegging ved to-års alder»?:

1. «Med denne typen kartlegging finner jeg fram til det barnet mestrer, og ut fra det støtter barnet videre i utviklingen»
2. «Denne typen kartlegging er en statisk oppsummering av barnets prestasjoner eller eventuelle svakheter»

Kan du utdype dette?

Hvordan benyttes innsikten om barnets ferdigheter etter «En kartlegging ved to-års alder»?

Hvordan benyttes innsikten om barnets vansker eller forsinket utvikling som eventuelt fanges opp gjennom «En kartlegging ved to-års alder» i forhold til personalgruppen?

På hvilken måte involveres foreldrene hvis det fanges opp vansker eller forsinket utvikling gjennom «En kartlegging ved to-års alder»?

Har dere rutiner for ny kartlegging ved bekymring for vansker eller forsinket utvikling etter «En kartlegging ved to-års alder»?

Hvis ja: Kan du si noe om det?

Hvis nei: På hvilken måte følges dette barnet opp videre?

Hvordan påvirker «En kartlegging ved to-års alder» din tilnærming til barns utvikling og læring?

Hvordan arbeider dere der du jobber med pedagogiske aktiviteter som fremmer barns utvikling og læring?

Innvirker «En kartlegging ved to-års alder» på noen måte de pedagogiske aktivitetene på avdeling?

På hvilken måte legges det til rette for de barna som trenger ekstra støtte i sin utvikling?

Avslutning:

Kan du si noe om samarbeidet med helsestasjonen i forhold til «En kartlegging ved to-års alder» og ved enkelt barns utvikling?

Hvis ja: Finnes det rutiner for dialog med helsestasjonen om «En kartlegging ved to-års alder»?

Hvis nei: Har du noen tanker om eventuelt nytten av en dialog med helsestasjonen rundt «En kartlegging ved to-års alder» og enkelt barns utvikling?

Har du ellers noe du vil dele i forhold til «En kartlegging ved to-års alder»?

## Vedlegg 4: «En kartlegging ved to-års alder»

### Rutinebeskrivelse 2-års-kontakt – med kartleggings skjema

#### Innledning

«kommune» har bestemt at gjennomføringen av helsestasjonens 2 – årskontakt skal foregå i et tett samarbeid med barnehagene. 90 % av 2-åringene i «kommune» går i barnehage, og ved at helsestasjon og barnehage deler sin kunnskap vil det være med å sikre best mulig kvalitet på 2- årskontakten.

- Ved barnets 18 måneders kontakt på helsestasjonen orienteres foresatte om samarbeidet mellom barnehage og helsestasjon i forbindelse med 2-års kontakten.
- Ordningen innebærer at pedagogisk personell gjennomfører en kartlegging, og fyller ut et kartleggings skjema av 2-åringene.
- Kopi av skjemaet sendes helsestasjonen etter at foresatte har gitt skriftlige samtykke og foreldresamtalen i barnehagen er gjennomført.
- Det anbefales at kartleggingen utføres tidligst ved 2-årsalder, og senest når barnet er 2 år og 2 måneder.
- Barnet innkalles til 2-års kontakt til helsesøster ca 3 måneder etter fylte 2 år.
- Barnehagen har ansvar for å gi beskjed til helsestasjonen dersom kartleggingen eller foreldresamtalen ikke er gjennomført innen avtalt tidspunkt.
- I forbindelse med 2 -års kontakten på helsestasjonen er det fint om barnehagene tar kontakt på forhånd dersom det er barn de er bekymret for. Helsesøster har da mulighet til å komme ut og observerer barnet i barnehagen sammen med ped.leder. (NB! samtykke fra foresatte, eget skjema). Barnet kan da henvises til rett instans når de kommer til legekontrollen. Det er ikke alt som kommer like tydelig frem på helsestasjonen.
- Det er viktig at barnehagene snakker med foresatte (og får samtykke) før de kontakter helsestasjonen, hvis det gjelder andre spørsmål enn det som omhandler 2 - årskontakten. Helsestasjonen får av og til spørsmål fra barnehagene om medisinske undersøkelser som barnet har vært til, det kan de ikke svare på, da de må ha samtykke fra foresatte.
- Helsestasjonen er underlagt en annen lov om taushetsplikt enn barnehagen er.

Barnehagene benytter felles kartleggings skjema, revidert februar 2018.

#### Arkivering/journalføring

Det er av stor betydning at all dokumentasjon om 2-årskontakten er forsvarlig nedlåst.

- Kartleggings skjemaet oppbevares i barnehagen til den dagen barnet slutter, deretter makuleres skjemaet.
- Dersom barnet bytter barnehage, kan kartleggingen etter foresattes samtykke, følge barnet til ny barnehage.

#### Barnehagens 2 – års samtale med foresatte.

- Samtykkeskjema fylles ut før kartleggingen.
- Før samtalen sendes en møteinnkalling til foresatte om 2 – års samtalen.
- Pedagogisk leder/barnehagelærer gjennomfører samtalen.

#### På helsestasjonen.

Helsesøster gjennomgår hvert enkelt barns kartleggings skjema så snart det mottas fra barnehagen. Data dokumenteres i barnets journal, og kopi av barnehagens kartleggings skjema arkiveres i barnets papirjournal.

---

**Helsesøster/helsestasjonen kontaktes ved å sende mail, de kontakter da barnehagen så snart de har ledig tid.**

Det er utarbeidet 2 samtykkeskjemaer, et for kartlegging og gjennomføring av 2 - årskontakten, og et som kan benyttes til andre spørsmål/henvendelser fra barnehagen til helsestasjonen.

Opplæring og oppvekst og helsestasjonen har årlig samarbeidsmøte medio jan/feb. Møtet varsles styrer i barnehagen i forkant slik at eventuelle saker fra barnehagen kan meldes.

**«En kartlegging ved to-års alder»**

Barnets navn.....

Fødselsdato..... Alder.....

Barnehage.....ved.....

Dato for utfylling av skjema.....

**Informasjon til helsestasjonen:**

Behov for videre oppfølging: ja \_\_\_\_\_ nei \_\_\_\_\_

Hvem ønsker eventuell videre oppfølging av barnet (Kryss av):

Pedagog \_\_\_\_\_ Foresatte\_\_\_\_\_

Oppsummering av kartleggingen (noen setninger også der det er krysset av nei til videre oppfølging).

.....

.....

Dato for oversendelse til helsestasjonen.....

---

## 1. KARTLEGGING AV BARNETS HELSE

Navn.....Alder.....Dato.....

<p><b>Øyne:</b></p> <p>Foresattes inntrykk av barnets syn. Interesse for gjenstander i rommet. Ser barnet på avstand? Skjeler barnet?</p>	<p><b>Kommentarer:</b></p>
<p><b>Hørsel:</b></p> <p>Foresattes inntrykk av barnets hørsel, selv svake lyder. Snur barnet hodet etter lyd? (Kan prøves ut med fingergnissing bak barnets hode, venstre og høyre side)</p>	<p><b>Kommentarer:</b></p>
<p><b>Kost:</b></p> <p>Spiser barnet familiens mat? Deltar barnet i familiens felles måltider? Hvordan er barnets appetitt? Spiser barnet allsidig? Medfører måltidene noen problemer? Matallergi?</p>	<p><b>Kommentarer:</b></p>
<p><b>Søvn:</b></p> <p>Sover barnet på dagtid? Sovner barnet avseg selv om kvelden? Sover barnet hele natten?</p>	<p><b>Kommentarer:</b></p>
<p><b>Helsetilstand:</b></p> <p>Er barnet ofte sykt? I tilfelle hva feiler barnet? Har barnet plager med astma – eksem – allergi?</p>	<p><b>Kommentarer:</b></p>

<p>Samspill/regulering/positiv grensesetting:</p> <p>Gir barnet god kontakt med personalet (samtale og øyekontakt)? Viser barnet interesse for andre barn? Har barnet godt samspill med foresatte (i for eksempel bringe- og hentesituasjoner)? Hvordan viser barnet glede? Hvordan viser barnet sinne? Hvordan protesterer barnet?</p> <p>Når barnet viser selvstendighet og selvhevdelse, hvordan håndterer dere det?</p>	<p>Kommentarer:</p>
<p>Lek:</p> <p>Vurdering av barnets lekekompetanse?</p>	<p>Kommentarer:</p>

## 2. KARTLEGGING AV SPRÅKLIGE FERDIGHETER

Navn.....Alder.....Dato.....

<b>Kommunikasjon</b>	Viser barnet behov for å meddele seg på eget initiativ, mimikk, gester, ord, peking	Kan barnet være i dialog om noe i kortere tid. (Turtaking 2 til 3 uttrykk.)	
	Ja	Nei	
	Ja	Nei	
<p>Kommentarer kommunikasjon:</p>			

<b>Oppmerksom het</b>	Konsentrasjon:  Kan barnet rette oppmerksomheten mot en oppgave? (En ikke selvvalgt oppgave)	Utholdenhet:  Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe i kortere tid	Konsentrasjon og utholdenhet:  Liker barnet å bli lest for?
	Ja	Ja	Ja
	Nei	Nei	Nei
Kommentarer oppmerksomhet:			
<b>Språkforståelse</b>	Kan barnet peke ut dagligdagse gjenstander?  (kopp, skje, bukse, sko)	Med visuell støtte:  Kan barnet følge enkle instruksjoner?	Uten visuell støtte:  Kan barnet finne riktig gjenstand, ved at den benevnes ved verbet. (Kan du finne noe å spise med?)
	Ja	Ja	Ja
	Nei	Nei	Nei
Kommentarer språkforståelse:			



<b>Språklig bevissthet</b>	Viser barnet interesse for bøker?	Deltar barnet med interesse i sang, rim og regler?	Liker barnet å være med i sangleker?
	Ja	Ja	Ja
	Nei	Nei	Nei
Kommentarer språklig bevissthet:			
<b>Uttale</b>	Utrykker barnet seg som oftest forståelig?	Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?	
	Ja	Ja	
	Nei	Nei	
Kommentarer uttale:			

<b>Ordproduksjon</b>	Bruker barnet ord fra daglig livet? (Ball, melk, sko)  (aksept for uren tale)	Bruker barnet verb? (For eksempel spise, leke)	Bruker barnet pronomeren som viser til barnet selv, jeg, min, mitt (NB! Begynnende!)
	Ja	Ja	Ja
	Nei	Nei	Nei
Kommentarer ordproduksjon:			
<b>Setningsproduksjon</b>	Bruker barnet to til tre ords ytringer? (spise mat)	Har barnet begynt å stille spørsmål? (ved tonefall, ord)	Selvhevdelse: Bruker barnet nei og ikke?
	Ja	Ja	Ja
	Nei	Nei	Nei
Kommentarer setningsproduksjon:			

### 3. KARTLEGGING AV MOTORISKE FERDIGHETER

Navn.....Alder.....Dato.....

<input type="checkbox"/> Krabbe. Hodet skal være løftet og blikket framover	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Gå. Framover med hælen først i gulvet, fraspark med tærne, uten å halte.	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Løpe	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Gå opp en trapp, med begge ben på hvert trinn	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Sparke ball	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Peke på 10 kroppsdel, når en voksne spør hvor de er.	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Hoppe, begynnende hopping	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Håndtere kopp og skje med sikkerhet	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Blyantgrepet, barnet klarer å sette spor?	Kommentarer
<input type="checkbox"/> Huske, dumpe, vil barnet dette?	Kommentarer