

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk  
Det humanistiske fakultet  
Våren 2009

# ”ALLE MED” I FELLESSKAPET.

En studie over effekten bruken av observasjonsverktøyet ”ALLE MED” har på den pedagogiske virksomheten i barnehagene.



Hege Byberg Klingsheim  
25.05.09



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**  
**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2009

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Hege Byberg Klingsheim

.....

(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig:

Veileder: Inger Kristine Løge

Tittel på hovedoppgaven: "ALLE MED" i fellesskapet. En studie over effekten bruken av observasjonsverktøyet "ALLE MED" har på den pedagogiske virksomheten i barnehagene.

Engelsk tittel: The effect on the scholastic activity in preschool, by using tools for observation.

Emneord: Språklig og sosial kompetanse.  
Observasjonsverktøy, pedagogisk virksomhet,  
tiltak, intervensjon, barnehage.

Sidetall: 80

+ vedlegg/annet: 17

Stavanger, 25.05.2009

dato/år

## Forord

Et eventyr får lykkelig slutt. Om hovedpersonen lever lykkelig i alle sine dager vil vise seg... En ting er sikkert når boken nå lukker seg, nye bøker og eventyr skal utforskes. Det har vært motiverende, lærerikt, utfordrende og spennende å ta denne mastergraden. Jeg er stolt og glad for at disse årene er gjennomført, og klar til nye utfordringer.

Veileder, Inger Kristine Løge, har vært en fantastisk veileder for meg gjennom dette prosjektet. Hun har hatt fokus på prosessen det er å skrive, dermed har oppgaven vokst over tid og jeg har ikke hatt følelse av at dette har vært overveldende. Det har virkelig vært en modningsprosess. Takker for gode veiledningstimer og måten du har møtt meg, og utfordret meg på.

Noen er heldige og møter personer i livet som fyller en ut, som utfordrer en, som gir deg energi og mot. Så heldig var jeg. Uten min medstudent, Kirsten, ved siden av meg gjennom oppgaver og eksamener, som sperringspartner og gode venn, ville veien vært mye tyngre mot dette målet. Takk Kirsten, for alle timene, kaffekoppene, turene, samtalene, diskusjonene og frustrasjonene du har måttet høre på. Jeg håper at våre veier vil gå i samme retning.

Takk til Jan, min mann, som har støttet og hatt tro på meg, og lagt til rette for at dette skulle kunne gjennomføres. Det er nok dessverre deg det meste av frustrasjonen har gått ut over. Vilde og Ingrid får nå en mor med bedre tid og større tilstedeværelse. Ellers må jeg takke øvrig familie, og venninner, for den interessen og troen de har hatt på at dette skulle bli gjennomført.

Alle informantene som møtte meg på slik en positiv måte, de som tok seg tid til å ta prøveintervju, og korrekturleserne. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til det den ble. Det er deres tid jeg har brukt, takk for at dere tok dere tid.

Tjelta 2009

Hege Byberg Klingsheim

## Sammendrag

Formålet med denne studien var å studere om observasjonsverktøyet ALLE MED har en effekt på den pedagogiske virksomheten i barnehagene som bruker dette verktøyet.

Det har den siste tiden vært fokus og debatt om kvalitet i barnehagene. I kjølvannet av denne debatten ligger diskursen om bruken av strukturerte observasjonsverktøy i barnehagene. Det finnes en rekke ulike verktøy til observasjon, der noen er utviklet lokalt og andre er utviklet av fagfolk. Skjemaene har til hensikt å fange opp barns mestring innen de områdene det skal observere.

ALLE MED er et strukturert observasjonsverktøy som er utviklet i forbindelse med et samarbeid mellom Egersund kommune og Senter for atferdsforskning, universitetet i Stavanger. Verktøyet har til hensikt å gi et helhetlig bilde av barnets mestring, med hovedvekt på sosial kompetanse sett i sammenheng med språklig kompetanse. Det er utviklet på grunnlag av teori om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Utsagnene som er utviklet i verktøyet er formulert av førskolelærerne som selv arbeider, og har erfaringsgrunnlaget sitt, i den kulturen barnehagen er.

Studien er en kvalitativ casestudie av to grupper barnehager. Informantene består av tre barnehager som har brukt verktøyet ALLE MED opp til tre år i den ene gruppen og tre barnehager som ikke bruker dette verktøyet i den andre gruppen. Det ble gjennomført intervjuer i hver barnehage, der det var pedagogisk leder som ble intervjuet. Spørsmålene tok utgangspunkt i tre kategorier: Hva tar planleggingsarbeidet utgangspunkt i? Hvordan utføres pedagogisk virksomhet? Hvilket syn har personalet på læring? Resultatene har fokus på forskjeller og likheter innenfor de tre kategoriene i de to gruppene.

Resultatene ble diskutert med grunnlag i teori om et sosiokulturelt syn på læring gjennom Sfard (1998)sine metaforer om tilegnelse og deltakelse. Samtidig ble resultatene sett gjennom mestringsteori for å kunne si noe om barnets utbytte av den pedagogiske virksomheten i de to gruppene. Det er dynamikken som gode tiltak må bygges opp rundt, barnets forutsetninger og miljøets muligheter, som har vært fokus i diskusjonen av resultatene.

Konklusjonen viser at gruppen som bruker ALLE MED har oppnådd å utvikle et felles forståelses grunnlag ut fra den teorien som verktøyet har grunnlag i. Verktøyet brukes som et

vurderingsskjema for internt arbeid samtidig som det har hatt en effekt på struktur og bevissthet i planleggingsarbeid og utførelse av pedagogisk virksomhet.

Det var interessant å se at gruppen som bruker dette verktøyet viser en faglig bevissthet innenfor barnas utviklingskompetanse, og er mer presise i forhold til det å kunne sette ord på hvordan en planlegger og utfører pedagogisk virksomhet innenfor barns sosiale kompetanseutvikling. Gruppen viser også en større bevissthet rundt sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse.

# INNHold

<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Relevans og aktualisering .....	2
1.2 Oppgavens formål .....	3
1.3 Oppgavens oppbygging .....	4
<b>2.0 TEORI.....</b>	<b>5</b>
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling.....	5
2.1.1 Barnehagen som en sosiokulturell utviklingsarena .....	5
2.1.2 Teori om utvikling i et sosiokulturelt perspektiv .....	6
2.1.3 Språket som medierende verktøy .....	7
2.2 Ulike perspektiver på læring og utvikling .....	9
2.2.1 Deltakermetaforen og tilegnelsesmetaforen.....	10
2.3 Mestringsperspektivet.....	12
2.3.1 Lazarus- stressteori .....	14
2.4 Begrepsutredninger .....	20
2.4.1 Språklig kompetanse.....	20
2.4.2 Theory of mind .....	22
2.4.3 Sosial kompetanse .....	23
2.4.4 Sammenhengen språkutvikling og sosial kompetanse .....	23
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>25</b>
3.1 Forskningsdesign.....	25
3.2 Prosjektbeskrivelse .....	25
3.3 Forskningsstrategier .....	26
3.3.1 Kvantitativ metode.....	26
3.3.2 Kvalitativ metode.....	27
3.3.3 Triangulering .....	28
3.4 Metodevalg .....	28
3.4.1 Kvalitativ strategi.....	28
3.4.2 Casestudie.....	29
3.4.3 Utvalg/case .....	29
3.4.4 Intervju .....	31
3.4.5 Utvikling av intervjuguide .....	32
3.4.6 Prøveintervju .....	34
3.4.7 Erfaringer med informantgruppen .....	35
3.5 Redskaper som er sentrale for de funn som gjøres .....	36
3.5.1 ”ALLE MED” – Økt bevissthet om det pedagogiske tilbudet vi gir til barna.....	36
3.5.2 TRAS.....	39
3.5.3 MI metoden.....	40

3.5.4 Marte meo .....	40
3.5.5 Andre metoder .....	41
3.6 Dokumentanalyse .....	42
3.6.1 Hermeneutikk .....	42
3.7 Etske refleksjoner .....	43
3.8 Troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet .....	44
3.9 Bearbeidelse av data .....	44
<b>4.0 RESULTATER.....</b>	<b>45</b>
4.1 Kategorisk presentasjon av resultater .....	45
4.1.1 Planlegging .....	46
4.1.2 Oppsummering av resultater under planlegging .....	49
4.1.3 Utførelse .....	49
4.1.4 Oppsummering av resultatene under utførelse.....	53
4.1.5 Syn på læring og utvikling.....	55
4.1.6 Oppsummering av resultater under læringssyn .....	59
4.2 Presentasjon av dokumentanalysen .....	60
4.2.1 Oppsummering dokumentanalyse.....	61
<b>5.0 DISKUSJON .....</b>	<b>62</b>
5.1 Innledning.....	62
5.2 Forskjell i rådata .....	62
5.3 Hva tar planleggingsarbeidet utgangspunkt i?.....	63
5.4 Er det forskjell i utførelse? .....	67
5.5 Kan det spores en forskjell i læringssynet?.....	71
5.5.1 Oppsummering .....	74
5.6 Evaluering av dokumenter.....	75
<b>6.0 KONKLUSJON.....</b>	<b>78</b>
6.1 Refleksjoner .....	80

## REFERANSER

**VEDLEGG I            Godkjennelse NSD**

**VEDLEGG II           Informasjonsskriv**

**VEDLEGG III        Intervjuguide**

## 1.0 INNLEDNING

Bakgrunnen for dette temaet er min personlige interesse for sammenhengen mellom språkvansker og sosial mestring. Jeg gjør meg mange tanker om, og tenker tilbake på min erfaring som lærer og de elevene jeg møtte i skolen som hadde sosio- emosjonelle vansker. Etter at jeg har tilegnet meg kunnskap om hva språkvansker kan innebære og lest litteratur om sammenhengen mellom språkvansker og sosio- emosjonelle vansker har jeg et ønske om å se nærmere på dette fenomenet. Min erfaring er, fra skolen, at personalet mangler kunnskap rundt disse vanskene. I sammenheng med stortingsmelding 16 ”... og ingen stod igjen” (St. meld. nr. 16, 2006 - 2007) som setter krav om tidlig intervering, og en debatt som har foregått i bladet Utdanning nr. 16 (Ropeid, 2008) og nr. 20 (Larsen, 2008) rundt bruken av observasjonsmaterieill i barnehagen, ønsker jeg å studere om et slikt materieill har en effekt på måten den pedagogiske virksomheten foregår i barnehager. Med erfaring fra skolen, og vissheten om at barn som får tidlig hjelp får en bedre skolehverdag, er det interessant å studere om bruken av et strukturert observasjonsmaterieill i barnehager gjør at det enkelte barnet blir ”sett” og lagt til rette for på en slik måte at barnet oppnår læring og utvikling ut fra sine forutsetninger i miljøet.

Rammeplanen for barnehagen legger vekt på at en skal se det enkelte barnet som deltaker i fellesskapet og legge til rette for utvikling og øving i sosial kompetanse ut fra det barnet mestrer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Min interesse er å studere om det er en forskjell på hvordan barnehager planlegger den pedagogiske virksomheten og legger opp tiltak for barna. Jeg er interessert i å se om bruken av et bestemt strukturert observasjonsmaterieill påvirker måten hverdagen og den pedagogiske virksomheten blir organisert på.

For å gripe fatt i hvordan den pedagogiske virksomheten foregår i den enkelte barnehage, og å hente kunnskaper om forskjeller på denne virksomheten må jeg se på hvordan planlegging er i den enkelte barnehage. Her er jeg interessert i å undersøke hva planleggingsarbeidet tar utgangspunkt i, om det tar utgangspunkt i noe konkret. Planleggingsarbeidet til den enkelte barnehage gjenspeiler det læringssynet personalet har, som igjen vil ha en effekt på den pedagogiske virksomheten i hverdagen.

Er det slik at de barnehagene som bruker et strukturert observasjonsmaterieill for å kartlegge barnas språk- og sosiale kompetanse og utvikling, har et system på tiltak for barna som viser igjen på den måten de planlegger den pedagogiske virksomheten i hverdagen? Kan et slikt



observasjonsverktøy hjelpe de voksne i barnehagen til å legge opp den pedagogiske virksomheten på en måte som bedre sikrer at barnas utviklingsmuligheter blir ivaretatt med utgangspunkt i det enkelte barns mestringmuligheter og i fellesskapet?

## **1.1 Relevans og aktualisering**

Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) setter krav til at en ikke skal sette spesifikke mål for det enkelte barnet uten at foreldre og eventuelle instanser utenfra er med og godkjenner disse målene. Samtidig skal det legges til rette for at hvert enkelt barn skal møtes ut fra sine forutsetninger.

ALLE MED er et strukturert observasjonsmaterieell som er utviklet i samarbeid mellom barnehagesektoren i Eigersund kommune, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT i Eigersund) og Senter for atferdsforskning SAF/ UIS. Dette observasjonsmateriellet er utviklet med utgangspunkt i å dekke de fagområdene som er nevnt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) og med utgangspunkt i teori om barns språkutvikling og utvikling av sosial kompetanse. Målet er at materiellet skal brukes som et skjema når en observerer barna i fellesskapet. Det er satt opp spesifikke utsagn i skjemaet, der en skraverer de ulike områdene i en sirkel. På denne måten kan verktøyet være en hjelp til å få kunnskaper om barnas mestringferdigheter innen de ulike områdene i sirkelen. Hensikten med dette materiellet er å nettopp legge til rette *”for et enda bedre tilbud og pedagogiske tiltak”* (Løge et al., 2006, s. 7). Det er ikke satt opp tiltaksdel i veiledningsheftet fordi en ønsker at materiellet skal være i bruk ute i barnehagene en stund slik at en kan samle inn barnehagenes erfaringer med materiellet og deres forslag til tiltak.

Dette observasjonsmateriellet har nå vært i bruk ved enkelte barnehager i opp til tre år, og har i disse barnehagene fått tid til å ”feste” seg.

Påvirker, og eventuelt *hvordan* påvirker, bruken av dette observasjonsmateriellet den pedagogiske virksomheten i hverdagen? Finnes det en forskjell i de barnehagene som bruker dette materiellet i forhold til de som ikke gjør det? Og hva er eventuelt denne forskjellen?

Som tidligere nevnt har det foregått en debatt i fagmiljøet om bruken av slike observasjonsmaterieell i forhold til at barn ikke skal kartlegges og det som står i rammeplanen

for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) om observasjon. Debatten har også handlet om den praktiske bruken av materialet og ulike syn på hvordan barn i barnehagen skal observeres. Om jeg kunne si noe om den praktiske virksomheten i barnehagen og funnet en forskjell ville det vært interessant å kunne bidra til denne debatten.

## **1.2 Oppgavens formål**

Oppgavens formål er å belyse om det har en effekt på den pedagogiske virksomheten i barnehagen å bruke strukturerte observasjonsmaterieil. Samtidig ser en også da hvordan den pedagogiske virksomheten foregår og planlegges som igjen sier noe om det læringssynet de voksne i barnehagen har. Det understrekes i veiledningsheftet til ALLE MED (Løge et al., 2006) at det er viktig med struktur når en skal hjelpe barn med sosial utvikling. Viser denne strukturen igjen i den måten hverdagen og de aktivitetene som skal gjøres legges opp på? Er det mulig at en barnehage ved hjelp av et strukturert observasjonsmaterieil på en bedre måte ivaretar barnet som en aktiv deltaker i fellesskapet, og at det får ekstra støtte i miljøet for å utvikle den sosiale og språklige kompetansen? Har bruken av et slikt observasjonsmaterieil en konsekvens for samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet?

Relevante tiltak er avhengige av samspillet mellom en persons forutsetninger, og miljøets muligheter for å kunne gi støtte der personen har behov for det. Tiltak må arbeides frem under arbeidets gang (Befring & Tangen, 2008). Her viser jeg hvorfor det er viktig å få frem dynamikken mellom hva som ligger til grunn for det synet de enkelte barnehagene har på læring og utvikling, hva som ligger til grunn for det planleggingsarbeidet som gjøres og den virksomhet som foregår i den enkelte barnehage.

Det vil også være interessant å se om jeg kan finne likhetstrekk ved de barnehager som bruker dette materialet og måten de strukturere og planlegger sin pedagogiske virksomhet.

Med dette som et formål har jeg formulert følgende problemstilling:

***Har bruken av observasjonsmaterieillet ALLE MED en effekt på planlegging og utførelse av pedagogisk virksomhet i barnehagen?***

Her er jeg interessert i å gripe fatt i den virksomheten som foregår i hverdagen, og se om jeg kan spore en sammenheng mellom virksomheten og den teorien som ALLE MED er utviklet på. For å kunne spore dette må jeg vite hvordan og hva planleggingsarbeidet i forekant av den pedagogiske virksomheten tar utgangspunkt i. Hva som styrer og bestemmer de valgene for pedagogisk virksomhet den enkelte barnehage gjør. Denne kunnskapen gjenspeiler det synet de voksne i barnehagen har på læring og utvikling. De voksnes syn eller forståelse av barns læring og utvikling gjennomsyrrer de daglige aktivitetene, en utøver bevisst og ubevisst det som ligger i en. Hvis ALLE MED, med det teorigrunnlaget den er utviklet fra er blitt tilegnet av de voksne, vil det gjenspeiles i den daglige virksomheten. Bevisst eller ubevisst. Derfor er det interessant å analysere den virksomheten som foregår ut fra den forståelsen som ALLE MED bygger på.

For å kunne svare på dette spørsmålet krever det at jeg ser på barnehager som ikke bruker dette materialet også. Dette for å kunne se om det faktisk er dette materialet som har en virkning eller om det er andre faktorer som styrer planleggingen av pedagogisk virksomhet og det læringssynet de voksne har. Ut i fra dette, kommer det opp et sentralt spørsmål som krever svar før jeg kan si noe om den første problemstillingen:

*Er det en forskjell i den pedagogiske virksomheten i barnehager som bruker ALLE MED og barnehager som ikke bruker dette observasjonsmaterialet?*

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Det vil først bli redegjort for det teoretiske grunnlaget. Her vil det perspektivet jeg ser læring gjennom bli presentert, samt definering av begreper som er viktige for diskusjon av resultater senere i oppgaven. Metoden som er brukt blir presentert og redegjort for, før resultatene. I diskusjonsdelen er det den teorien, og de begreper som er definert der, som ligger til grunn for den drøftingen som gjøres. Konklusjon, og svar på problemstilling blir presentert før jeg til slutt gjør noen refleksjoner rundt de konklusjonene. Her vil jeg også reflektere rundt hva som ville vært interessant å eventuelt gripe fatt i ved videre studier.

## **2.0 TEORI**

I denne delen av oppgaven blir det redegjort for den teoriforståelsen som ligger til grunn for oppgaven. Det teoretiske bakteppet. Jeg vil først gjøre rede for min forståelse av barns læring og utvikling. Her tas det utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Dette perspektivet blir sett gjennom Sfard (1998) sine metaforer om læring, da hennes forståelse er at det sosiokulturelle perspektivet ivaretar både det kognitive og det sosiale aspektet ved læring og utvikling. Videre holdes det på språket som den ”røde tråden” gjennom teorien, fra et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling til utvikling av ”theory of mind” og sosial kompetanse. Språket som det viktigste verktøyet for læring og utvikling vil hele tiden være i fokus (Vygotskij & Cole, 1978). Teori om mestring blir også redegjort for, ut fra Lazarus (2006) sin stressteori. Begrepene, som Lazarus (2006) definerer i sin teori, vil bli brukt som arbeidsverktøy i diskusjonen for å se på den pedagogiske virksomheten i barnehagene og hvordan den ivaretar barna i miljøet ut fra deres forutsetninger.

Sentrale begreper i teksten vil bli definert underveis i teoridelen der det er naturlig.

### **2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling**

#### **2.1.1 Barnehagen som en sosiokulturell utviklingsarena**

Å se på den institusjonen barnehagen er gjennom et sosiokulturelt perspektiv er ikke vanskelig. Allerede i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) legges det vekt på barnet som en deltaker i et fellesskap, at barnet skal lære sammen med jevnaldrende. Om en da ser gjennom sosiokulturelle ”briller” og legger vekt på språket som det viktigste medierende verktøyet barna har for å kunne delta ser vi at nettopp det å ha fokus på dette i barnehagen er særs viktig. Det er i disse årene barna skal lære å mestre språket for å kunne bruke det som det verktøyet det er. Mestrer ikke barna dette verktøyet, vil de ikke ha de samme forutsetningene for videre utvikling og mestring som de andre barna i fellesskapet.

Med utgangspunkt i Stortingsmelding 16 (2006-2007), – og ingen stod igjen:

*”Småbarnsalderen er en viktig periode for utvikling av evnen til kommunikasjon, begrepsforståelse og ordforråd. Barn har en medfødt nysgjerrighet og motivasjon for*

*læring som må støttes og videreutvikles gjennom hele opplæringsløpet. Forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Leseutviklingen påvirker motivasjonen, som igjen påvirker faglig læring (s. 11).*

Den grunnleggende tanken her er at utvikling og læring må sees som et livslangt løp. Det legges vekt på at en må sette i gang tiltak for barn tidligst mulig for å kunne hjelpe barna i deres utvikling.

### **2.1.2 Teori om utvikling i et sosiokulturelt perspektiv**

I et sosiokulturelt perspektiv er problemet med hvordan vi lærer et spørsmål om hvordan vi tilegner oss ressurser for å tenke og utføre praktiske prosjekter som er deler av vår kultur og våre omgivelser. De ressursene vi tilegner oss er verktøy eller redskaper (fysiske eller intellektuelle) som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi handler i hverdagen og skal forstå verden. Vi tar i bruk disse verktøyene for å forstå verden omkring oss. Redskapene hjelper oss å organisere, strukturere og kommunisere i samfunnet. I det sosiokulturelle perspektivet er ikke mennesket fanget av en kognitiv begrensning fordi vi til daglig samspiller og tenker sammen med andre mennesker, og i tillegg har vi materielle ressurser og redskaper i omgivelsene som vi kan tenke med (Säljö, 2007). All handling som mennesket gjør er mediert, vi handler aldri umediert i verden, vi har alltid med et medierende redskap eller verktøy. Språket vårt er den viktigste medierende redskapen vår. Det er et intellektuelt redskap. Den sosiokulturelle tradisjonen bruker situert læring som et begrep på læring. Ved en slik læringstradisjon settes ikke fokus utelukkende på det som skjer mentalt, men mer på samspillet mellom individet og dets omgivelser. Det enkelte individ blir et fullverdig medlem i kulturen ved å tilegne seg begreper og forståelsesmåter i samhandling (interaksjon) med andre individer i samme kultur. Læringen blir dermed en prosess der deltakelse i et sosiokulturelt felleskap er et premiss. Her blir det ikke fokus på kunnskapen individet har tilegnet seg, men på forandringer i forståelse og involvering hos individet.

Et sosiokulturelt læringsperspektiv fordrer aktivitet hos barnet i form av deltakelse. Læring som deltakelse uttrykker at læring alltid har et sosialt aspekt og foregår i en sosial sammenheng, en kontekst (Säljö, 2007). En kontekst er det som ”omgir” handlingen. Det er tenkningen, kommunikasjonen og fysiske handlinger i situasjonen. Kontekstene er

mangfoldige og innebærer situerthet, kulturell tilhørighet og sosial forståelse. Vi påvirkes alle på samme måten av konteksten, men vi reagerer ulikt på den. All handling inngår i, skaper og gjensker kontekster. I det at barnet er en deltaker ligger det at barnet er interessert i å delta i et praksisfellesskap, være aktiv i fellesskapet ved å bruke språket til å kommunisere.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling springer ut av Vygotskijs lære om kognitiv utvikling. Vygotskij (Goswami, 2008) anerkjente viktigheten av språket og den kulturelle konteksten i kognitiv utvikling.

### **2.1.3 Språket som medierende verktøy**

Mennesket kan heve seg over det direkte behavioristiske sambandet mellom subjektet og objektet (omverden) ved hjelp av mediering. Den enkle stimulus-respons prosessen blir erstattet av en mediert handling gjennom bruk av fysiske eller intellektuelle redskaper. Vygotskij mente at all menneskelig handling er mediert av ulike redskaper. Han var mest opptatt av de intellektuelle redskapene eller symbolsystemer som for eksempel språket (Goswami, 2008).

Menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som ligger i språket vårt (Säljö, 2007). Ord og språklige utsagn medierer verden for oss slik at den fremgår som meningsfull. Ved hjelp av språket og kommunikasjon med andre kan vi være delaktige og være i samspill med andre for å delta i ulike aktiviteter. Språket vårt er kompleks og har flere funksjoner. Säljö (2007) deler språket inn i tre bestanddeler:

Språkets indikative funksjon: En utpekende funksjon der en ved hjelp av språklige kategorier kan peke ut og benevne verden omkring oss. En erstatning for pekefingeren, som peker ut det fraværende, klargjør aspekter, refererer til abstrakte fenomen.

Språkets semiotiske funksjon: Refererer til den relasjonen som finnes mellom språklige uttrykk og de fenomenene disse uttrykkene refererer til. Relasjonene mellom utsagnet og det som blir referert til er av en symbolsk karakter Det ligger holdninger, verdier og standpunkt i de språklige framstillingene vi har. Språket inngår i en kontekst.

Språkets retoriske funksjon: Her skiller Säljö (2007) mellom språket som et system og språket som kommunikasjon, altså det å bruke språket i en kommunikatív funksjon. Den påvirkningskraften språket har, og ”språket som medium for å ”move people to action” ” (Säljö, 2001). Ved å se på språkets retoriske funksjon ser en på språket som et levende redskap som skaper mening mellom mennesker som handler ”i og gjennom” språket i den sosiale praksisen.

Språket er konstituerende for vår måte å se virkeligheten og handle i ulike praksiser på. Ved hjelp av språkets semiotiske potensial kan vi bruke alternative betegnelser og beskrivelser på det vi vil formidle av våre omgivelser til andre. Men, alt etter hva formålet er vil den betydningen vi er interessert i, i den konkrete sosiale situasjonen vi befinner oss i, ha retoriske konsekvenser. Å mestre det språklige redskapet er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

Vygotskij (Säljö, 2007) skiller mellom tale som en sosial handling og tenkning som en indre prosess i det sosiokulturelle perspektivet. Dette av flere grunner. Det en tenker kan aldri studeres. Vi kan studere hva mennesker skriver, hva de sier eller gjør, det vil si kommunikative og/eller fysiske aktiviteter. En annen grunn er at det ofte er vanskelig å komme opp med en eksplisitt forklaring på noe en forstår eller kjenner til. En kan synes en behersker et område når en tenker, men straks en skal forklare det til en annen person oppdager en at det ikke var så enkelt allikevel. Logikken brister. Ytterligere en grunn til å holde fra hverandre tale som en sosial handling og tenkning som en indre prosess er at tale og interaksjon ellers ikke ville fremstå som situerte handlinger. I et sosiokulturelt perspektiv ser en på kommunikasjon som en situert handling som er dynamisk og delvis uforutsigbar. Et sosiokulturelt perspektiv hevder at kommunikasjonen forutsetter og bygger på tenkning som en vital komponent i forbindelsen mellom individet og omverdenen. Men tenkningen er situert og kan ikke koples fra sosiohistoriske sammenhenger og redskaper. Mennesket handler i sosiale praksiser med kulturelle redskaper, ettersom tenkning er innbakt i og skjer ved hjelp av språket som et sosiokulturelt verktøy.

## 2.2 Ulike perspektiver på læring og utvikling

I dagens diskusjon om hvordan læring og utvikling foregår går det et skille mellom et grunnleggende kognitivt perspektiv og et grunnleggende sosialt perspektiv. Innen det kognitive perspektivet forklarer en læring og utvikling ved hjelp av å beskrive individets tenkning og kunnskap uten å ta hensyn til menneskets sosiale omgivelser, samhandlinger og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap. Det sosiale perspektivet forklarer derimot læring og utvikling gjennom menneskets sosial omgivelser, gjennom dets samhandlinger og ved dets deltakelse i fellesskapet. Til gjengjeld har ikke dette perspektivet noe fokus på individuell tenkning og forståelse, dette blir ikke sett på som interessant eller spesielt viktig. Dette er en svært forenklet skissering på de to perspektivene (Bråten, 2002). Spørsmålet er om disse to perspektivene på læring og utvikling kan integreres eller om de er så ulike i henhold til forståelse og analysing av læring og utvikling at de skal fortsette å leve side om side som alternative og gjensidig utfyllende tilnærminger til studiet av læring. Det er gjort mange forsøk og skrevet teorier om hvordan en kan bygge bro mellom disse ulike retningene. En ser at de forsøk som er gjort allikevel vil ha slagside mot den ene eller den andre siden av teoriene. At de vil helle mot et grunnleggende kognitivt perspektiv eller et grunnleggende sosialt perspektiv.

For å kunne ivareta og legge til rette for barns utvikling og læring, mener jeg det er viktig å ikke miste synet av at en må ivareta barnas utvikling rent kognitiv, samtidig som en skal være oppmerksom på at miljøet rundt barnet også er med på å forme dets utvikling. Det er derfor viktig å tenke eklektisk, tenke helhetlig i forhold til tilrettelegging og planlegging av pedagogisk virksomhet og tiltak. Relevante tiltak er avhengige av samspillet mellom en persons forutsetninger, de ferdigheter og den kunnskapen personen har, og miljøets muligheter for å kunne gi støtte der personen har behov for det (Befring & Tangen, 2008).

Sfard (1998) har gjennom å sammenligne de grunnleggende metaforene som ligger under ulike læringssyn sett på hva som ligger i begrepene og metaforene og undersøkt forskjellen mellom det kognitive og det sosiale perspektivet. Sfard (1998) tilnærmer seg det kognitive perspektivet ved å kalle det *tilegnelsesmetaforen* og det sosiale perspektivet ved å kalle det *deltakermetaforen*.



Tabellen under viser en skjematisk sammenligning av de to metaforene og deres implikasjoner, basert på Sfard (1998) sin fremstilling.

<b>Tilegnelsesmetaforen</b>		<b>Deltakermetaforen</b>
Individuell berikelse	<b>Målet for læring</b>	Fellesskapbygging
Tilegnelse av noe	<b>Læring</b>	Bli en deltaker
Mottaker, skaper, gjenskaper	<b>Barnet</b>	Perifer deltaker, lærling
Informator, hjelper, formidler	<b>Voksen</b>	Ekspert deltaker, bevarer av praksis
Eiendom, vare, besittelse	<b>Kunnskap, begrep</b>	Aspekt ved praksis, diskurs, aktivitet
Ha, eie	<b>Kunne/ vite</b>	Høre til/ delta/kommunisere

Sfard (1998) mener at både det kognitive perspektivet og det situerte (sosiale) perspektivet i dag er viktige bidragsyttere til forståelsen av hvordan læring og utvikling skjer, og til våre forsøk på å forbedre den pedagogiske praksis. Disse to perspektivene diskuterer teoretiske og praktiske spørsmål på forskjellige komplementære måter som kan gi oss et fullstendig bilde av vesentlige menneskelige prosesser (Bråten, 2002). Sfard (1998) argumenterer for at vi må akseptere at ulike perspektiver og metaforer på læringsutvikling blomstrer, og lære oss å leve i en virkelighet som er konstruert med utgangspunkt i ulike perspektiver. I dette ligger det en aksept av at de ulike perspektivene kan utfylle og berike hverandre gjensidig. Man kan dermed unngå å misbruke viktige ressurser på en meningsløs konkurranse mellom to lag som befinner seg på hver sin bane.

### **2.2.1 Deltakermetaforen og tilegnelsesmetaforen**

Tilegnelsesmetaforen rommer forskjellige teorier på læring og utvikling. Teoriene strekker seg fra konstruktivisme inspirert av Piaget, til sosiokulturelle læringsteorier inspirert av Vygotskijs tanker om internalisering. Sfard (1998) mener at så lenge teoriene har det til felles at de forstår læring som en form for individuell tilegnelse av kunnskap og begreper, hører de inn under tilegnelsesmetaforen. Under deltakermetaforen ligger det sosiale perspektivet, eller situerte læringsteorier. Læring forstås her som økt deltakelse, eller mer fullverdig deltakelse i et fellesskap der fokuset er på kontekster i praksis (situert) heller enn privat eiendom.

Deltakermetaforen springer ut fra et situert læringsperspektiv. Kunnskapen ligger i interaksjonen mellom deltakerne i praksisfellesskapet. Utvikling blir sett på som en prosess for å bli et medlem av et fellesskap. Kunnskapen ligger i det *språket* fellesskapet bruker (diskursen), og måten fellesskapet kommuniserer på. En utvikler seg altså gjennom deltakelsen, som fordrer en aktivitet (del-taker som i ”å ta del i”), som gjenspeiler en aktivitet (Sfard, 1998). Deltakermetaforen legger vekt på språket som det viktigste medierende verktøyet. En bruker språket for å kommunisere med det praksisfellesskapet en er deltaker i. Wenger (2000) bruker legitim perifer deltaker som et begrep i denne sammenheng, der en først er perifer i forhold til språket i fellesskapet. Etter hvert skaper en seg nye deltakerbaner og en blir en ekspert i fellesskapet, en legitim deltaker.

For å kunne delta i en kommunikativ prosess må barna som deltakere kunne språkets semiotiske og retoriske funksjon. Primærsosialiseringen, som skjer i den tidlige kommunikasjonen og ofte i hjemmet, er den viktigste læringsarenaen for barn. Urie Bronfenbrenner (1979) beskriver miljøets påvirkninger på barn ved hjelp av fire systemer eller nivåer, der mikronivået er det innerste nivået. Dette nivået representerer barnets nære relasjoner som familie og barnehage. Der barnet er i direkte kontakt med mennesker og hvor det foregår gjensidig påvirkning mellom barnet og miljøet. Gjennom språket deler barna erfaringer og tar del i kollektive tankeprosesser.

Sett fra et deltakerperspektiv må en bygge på de erfaringer fra språket som barnet allerede har, og gjennom et samarbeid med foreldre og observasjon av barnets språk bygge opp nye ferdigheter og et større begrepsområde slik at barn kan delta i de kommunikative prosessene. En må danne nye prosesser som hjelper til å danne begrepsforståelsen. Gi barnet tilgang til verktøy som gjør at det kan lære å bruke språket og begrepene. En skaper da alternative deltakerbaner for barnet. En kan se barnet som en legitim perifer deltaker i den konteksten barnehagen er, der det er legitimt i forhold til at barnet ved lov har rett til å være i barnehagen, perifer i forhold til språket som et verktøy det kan bruke. Barnet må deretter bruke språket som det intellektuelle verktøyet det er. I samhandling med og i interaksjonen med jevnaldrende, de voksne i barnehagen og foreldre bruker barnet sin nærmeste utviklingsbane (Säljö, 2007) for å mestre språket. Og da er barnet i stand til å delta i den sosiokulturelle utviklingsarenaen barnehagen er.

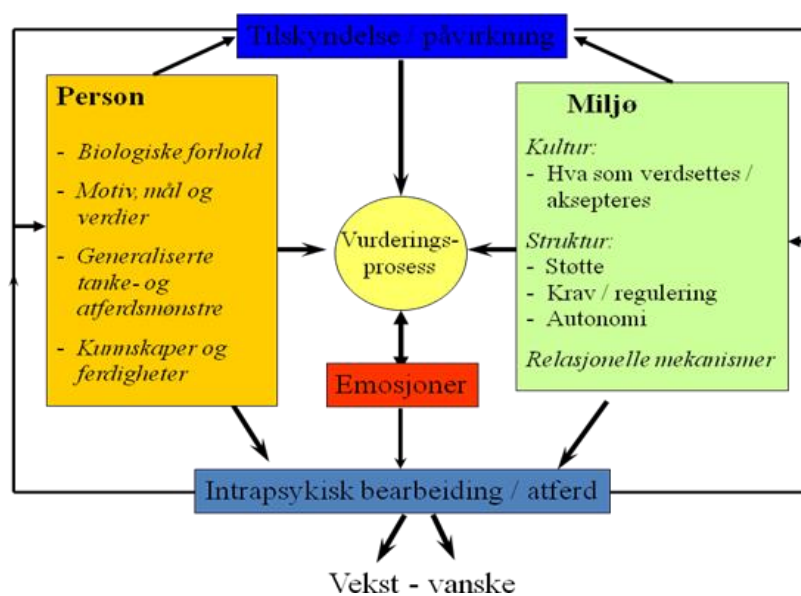
Sfard (1998) legger det sosiokulturelle perspektivet under tilegnelsesmetaforen fordi dette perspektivet også ser læring og utvikling som noe som mennesket tilegner seg, en privat ferdighet eller kunnskap. Tilegnelsesmetaforen rommer også de mer konstruktive teoriene på læring og utvikling som konsentrerer seg mer om den rent kognitive utviklingen. Her sees læring og utvikling som noe privat, miljøet og kontekstene rundt mennesket har ikke all betydning for barnets læring og utvikling.

Selv om jeg ser på den pedagogiske virksomheten og tiltakene jeg finner gjennom et sosiokulturelt analyseverktøy er det viktig å se tiltaksarbeidet gjennom begge disse to tradisjonene. Ved å se barnas utvikling og læring gjennom begge disse to perspektivene kan en bedre sikre seg at en ikke mister ”synet” av noe. Eller en kan si det slik at en kan bedre sikre seg at en ser barnas læring og utvikling som en helhet, der både det kognitive og det sosiale spiller en rolle for det enkelte barns utvikling. Å tenke tiltak ut fra et slikt perspektiv, der en søker å ivareta barnet fra et kognitivt perspektiv så vel som i et sosialt perspektiv, kan en bedre sikre seg at en ivareta hele prosesser og hjelper barn til en utvikling der det får hjelp til å øke sine kunnskaper, og til å bruke disse kunnskapene i de fellesskap barnet er en del av.

### **2.3 Mestringsperspektivet**

*”Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.”* (Lov om barnehager, 2006, §2).

For å få en bedre forståelse av de handlingene og følelsene som kan være involvert i atferd har jeg valgt å knytte det opp mot mestringsperspektivet. Her tar jeg utgangspunkt i Lazarus sin teori og han definerer mestring som: *“constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.”* (Lazarus & Folkman, 1984, s 141). Edvin Bru ved atferdsenteret i Stavanger har utviklet en modellen ut fra Lazarus sin stress- teori. Denne modellen illustrer godt de ulike faktorene som styrer menneskets emosjoner og adferd.



Modell av Edvin Bru

(Forelesingsnotatet SPES.PED. 29.02.2008)

Relevante tiltak er avhengige av samspillet mellom en persons forutsetninger og miljøets muligheter og må arbeides frem med begge disse faktorene til grunn (Befring & Tangen, 2008). Modellen illustrerer godt hvordan en persons kognitive ressurser og personens miljø påvirker om personen opplever vekst eller vansker. Mitt utgangspunkt for å bruke denne modellen er den sammenhengen jeg ser mellom det å ikke miste synet av de ulike prosessene som påvirker det enkelte barnets utvikling, der jeg tar utgangspunkt i Sfard (1998) som konsentrere seg om å ha fokus på to metaforer på læring. Her ser jeg sammenhengen mellom tilegnelsesmetaforen og en persons biologiske forhold, personens motiv, mål og verdier, personens generaliserte tanke- og adferdsmønstre og dens kunnskaper og ferdigheter.

Dette er personens forutsetninger. På den andre siden av modellen er personens miljø illustrert, og her plasserer jeg deltakermetaforen som har fokus på det miljøet personen er en deltaker i, som påvirker personens utvikling. Her illustreres miljøets kultur med hva som verdsettes og aksepteres, miljøets struktur i form av hvilken støtte, hvilke krav og reguleringer som miljøet har fokus på. De relasjonelle mekanismene er også representert. Denne siden av modellen representerer de mulighetene som ligger i miljøet. Modellen illustrerer videre hvordan disse to sidene påvirker hverandre og hvordan personer ut fra disse to perspektivene, det personlige og miljøet, vurderer situasjoner som kan bidra til vekst eller vanske. En person

kan mestre ulike situasjoner med strategier som utvikler vekst eller vansker. Videre i oppgaven vil jeg erstatte ordet vekst med mestring. Mestring defineres da som vekst.

Modellen ivaretar både et tilegnelsesperspektiv og et deltakerperspektiv, og jeg vil bruke denne ved å diskutere resultatene med hjelp av de begrepene som denne modellen er bygget opp rundt. Da får jeg ut fra mitt teoretiske grunnsyn ivaretatt barnets forutsetninger for mestring og miljøets muligheter for å legge til rette for at det enkelte barnet skal kunne være aktive deltakere i miljøet, og mestre.

### **2.3.1 Lazarus- stressteori**

Stressmodellen som er utviklet av Richard Lazarus (2006) er en kognitiv modell som går ut på at psykisk velvære er en interaksjon mellom de krav en person møter fra miljøet og de ressursene personen har i møte med disse kravene. Hvordan en tolker situasjonen og sine egne ressurser blir vesentlig for hvordan en møter omgivelsene. Barn vil kontinuerlig vurdere hvordan kravene en møter står i forhold til de ressurser en er i stand til å mobilisere, og om en eventuell ubalanse her blir av betydning. Blir denne ubalansen av betydning er barnet i en stress- situasjon. Stress trenger ikke å være noe udeelt negativt. Stress kan føre til personlig vekst, eller mestring, om en mestrer de krav en stilles ovenfor, men stress kan også føre til sosiale og emosjonelle vansker om barnet ikke mestrer de krav som forventes fra miljøet (Lazarus & Folkman, 1984). Teorien går ut fra at vi mennesker er i et kontinuerlig gjensidig samspill med omgivelsene, også i stressende situasjoner. Stress betraktes som en prosess, hvor en søker å oppnå likevekt mellom de krav som stilles og de ressurser en har personlig og i miljøet. Lazarus (2006) betrakter med andre ord stress som en tilpassningsprosess hvor målet blir i størst mulig grad å redusere stressreaksjonene. De begreper som Lazarus (2006) bruker i teorien sin vil videre bli definert og presentert. Dette gjøres fordi det er viktig å få frem hva disse begrepene innebærer i forhold til den diskusjonen som skal gjøres senere i oppgaven.

Lazarus (2006) deler prosessen inn i fire faser; primær tolkning, sekundær tolkning, mestring og retolkning:

**Fase 1 - Primær tolkning:** Essensielt i den primære tolkningen er vurderingen av om de krav en møter er større enn de ressurser en selv kan stille opp med for å møte disse kravene, og om en eventuell ubalanse her blir betydningsfull for personens velvære eller muligheter for å mestre (Lazarus, 2006). Det er da viktig at de voksne har kunnskaper om hvilke ferdigheter barna har, og hvordan de skal legge til rette for at det skal være balanse mellom de krav som eventuelt stilles og de ressursene barna har.

**Fase 2 - Sekundær tolkning:** Når en person opplever stress som tap, trussel eller utfordring, må noe gjøres for å håndtere situasjonen. Denne vurderingen av mulige handlingsalternativ kalles sekundær tolkning. Den sekundære tolkningen er en kompleks prosess, hvor personen vurderer hvilke mestringsstrategier han har til rådighet. Det neste steget blir å vurdere om en vil oppnå det en ønsker med den ene eller den andre mestringsstrategien, og sannsynligheten for at denne kan anvendes effektivt. Her spiller mestringsressursen og personlige erfaringer en stor rolle.

**Fase 3 – Mestring:** Mestringsstrategier er de prosessene en person iverksetter for å prøve å takle stress-situasjoner. Lazarus (2006) betrakter mestring som en prosess, og ikke som en personlig egenskap. I Lazarus (2006) sin teori inkluderer mestring alt personen gjør og tenker i forsøket på å takle stress, uten tanke på om dette fører til et godt eller dårlig resultat. Mestring innebærer her både vekst, altså positiv mestring, og vansker/ negative måter å takle utfordringer på, altså negativ mestring. Lazarus (2006) deler videre mestring inn i emosjons- og problemfokuset mestring. Emosjonsfokuset mestring handler om å kunne kontrollere emosjoner knyttet til stressopplevelsen, mens problemfokuset mestring går ut på å endre problemet eller den problemfokusede hensikten.

**Fase 4 – Retolkning:** Med henblikk på informasjon om mestringseffektiviteten foretas her en ny tolkning (Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus ser altså i sin stressteori på person- og situasjonsfaktorer som avgjørende for hva den enkelte person betrakter som stress og videre hvordan stresssituasjonen takles. Person- og situasjonsfaktorene vil hos den enkelte person påvirke hverandre gjensidig. Lazarus (2006) mener at personlige faktorer er viktige i forhold til hvordan vi takler stress, men han fremhever at vi ikke må overdrive betydningen av disse, da det lett kan føre til at vi setter personer i bås. Lazarus (2006) vektlegger personlige egenskaper i sammenheng med den enkelte situasjonen og miljøet rundt.

## **Personlige faktorer:**

- **Motiv, mål og verdier:** Våre motiv, mål og verdier styrer vår oppmerksomhet og bestemmer langt på vei hva vi er sårbare for. Ifølge Lazarus (2006) vil menneskenes motiv, verdier og mål påvirke deres valg av mestringsstrategi og graden av mestringsinnsats. Våre grunnleggende behov og verdier er avgjørende for hva vi betrakter som viktig og meningsfylt, og de ligger til grunn for våre valg, med tanke på å opprettholde signifikante verdier og behov eller for å oppnå nye mål. Situasjoner hvor våre grunnleggende motiv og verdier blir satt på spill er potensielle stressituasjoner (Lazarus, 2006). Lazarus ser dermed sårbarhet som en potensiell trussel som blir omdannet til en reell trussel når noe vi betrakter som verdifullt blir satt på spill, jo sterkere motivet er jo større vil den potensielle trusselen være (Lazarus, 2006).

**Generaliserte tanke- og atferdsmønstre:** Generaliserte tanke- og atferdsmønstre handler om hvordan en ser på seg selv og sin plass i samfunnet, og vil videre påvirke hvordan en mestrer ulike situasjoner (Lazarus, 2006). Generaliserte tanke og atferdsmønstre spiller eksempelvis inn på følgende personlige faktorer:

- **Personlighet:** Handler om vår væremåte, om man eksempelvis er sjenert eller utadventt.

- **Tolkningsstiler:** Går ut på hvordan en tolker ulike situasjoner

- **Årsaksforklaringsmønstre:** Dreier seg ofte om hvordan en forklarer nederlag eller suksess. Her blir det viktig at barnet blir i stand til å oppleve kontroll i forhold til stressfaktorer. Dette handler veldig ofte om hvordan barnet attribuerer/forklarer sin suksess eller nederlag til forhold innenfor eller utenfor seg selv. En god forklaringsstil vil her være å forklare positive hendelser ut fra indre egenskaper, og forklare negative opplevelser/hendelser ut fra ytre faktorer, da det å føle kontroll virker stress reduserende.

- **Tro på egne muligheter for kontroll:** Jo større tro man har på at man vil greie noe, jo større er muligheten for å faktisk greie det.

- **Positive og negative forventninger/fordommer:** Går ut på hvilke forventninger vi har til personene og miljøet som omgir oss. Her spiller de relasjonene barna har til de voksne rundt seg inn.

- **Tillit eller mistillit i bunn:** Om man som person har grunnleggende tillit eller mistillit til menneskene rundt oss.

- **Aggressivt atferdsmønster:** Handler om å ha en aggressiv atferd. Dette kan komme av at man som liten har lært seg at aggressiv atferd fører til at man oppnår det man vil.

- **Defensivt atferdsmønster:** Handler om at man er pasifisert, og ikke våger å møte utfordringer.

**Kunnskaper og ferdigheter:** Våre kunnskaper og ferdigheter er av betydning for hva vi er i stand til å gjøre når vi skal mestre stress som en følge av ulike krav, eller når vi ønsker å oppnå spesifikke mål. Lazarus (2006) snakker om sosiale ferdigheter, faglige ferdigheter, kulturell forståelse, språklige evner, evnen til å kontrollere emosjoner samt evne til å se konsekvens av handling. Her ser vi at Lazarus (2006) legger språket inn som en personlig egenskap, en kunnskap, noe barnet tilegner seg. Den språklige evnen samt sosial kompetanse og ferdigheter om kulturen barnet er en del av påvirker det samspillet det har med de andre rundt seg, som igjen påvirker de vurderingsprosesser barnet gjør som skaper følelse av mestring eller vansker.

### **Miljømessige faktorer som virker inn på stress og ulike former for mestring:**

De miljømessige faktorene består av ulike komponenter. Dette er kultur, sosial struktur og relasjonelle mekanismer:

**Kultur:** Lazarus (2006) omtaler ulike kulturelle forskjeller som kan føre til stress, mestring og følelser, både på det individuelle og det samfunns sosiale plan. Han mener at vi i stedet for å fokusere på de aktuelle årsakene til våre stress- og følelsesopplevelser, må vi se mer på menneskenes tolkninger av kulturelle verdier. Lazarus (2006) poengterer viktigheten av å verdsette kulturelle og etniske ulikheter. Han vier videre mye fokus til kulturelle forskjeller som finnes innenfor det enkelte samfunnet. Enkelte mennesker tar naive avgjørelser, noen som er skeptiske til og kritiserer alt nytt, og noen som velger å ikke tro på noe av frykt for at de setter sin tillit til noe som senere skal vise seg å være feil. Andre igjen setter så store krav og mål til seg selv og sine omgivelser at de ikke klarer å innfri. Den siste gruppen ser ganske enkelt hva de kan få uten å gjøre noe for å oppnå det de ønsker seg, for på denne måte å unngå



å rettferdiggjøre sine handlinger. Ut fra dette ser vi at det er ulike grupper mennesker med ulike verdier i ett og samme samfunn. Vi har altså et sosialt system i hver kultur som sjelden har en stemme. Hva som betraktes som vanlig trenger ikke være det samme i to ulike deler av ett og samme samfunn (Lazarus, 2006). Om en ser på den kulturen barnehagen er, ser vi at barnehagen har en kultur innenfor sitt samfunn, men at det som betraktes som vanlig ikke nødvendigvis er det samme innenfor hver enkelt barnehage. Det er her interessant å se på om bruken av et verktøy er med på å påvirke den kulturen som er i den enkelte barnehage.

**Sosial struktur:** Den sosiale strukturen er viktig for den enkelte persons vurderingsprosess, og deles inn i tre hoveddeler; sosial støtte, krav/regulering og autonomi. Den sosiale strukturen i et miljø er dynamisk, det vil si at den endres over tid.

- **Sosial støtte:** Den sosiale støtten er av stor betydning for hvordan en person tilpasses omgivelsene. Lazarus (2006) fremhever spesielt to former for sosial støtte som er direkte årsaker til god tilpasning. Den første går på direkte inkludering, at man eksempelvis er en del av et sosialt nettverk hvor en føler tilhørighet. Problematferd/ aggressiv atferd og tilhørighet går som regel aldri overens, en ser derfor her viktigheten av sosial støtte for å kunne forhindre aggressiv atferd. Dersom en tilhører en gruppe vil dette kunne gi personen støtte i så vel motgang som medgang. Den øvrige formen for sosial støtte kalles ofte buffermetoden. I buffermetoden kommer den sosiale støtten først på banen når en har et problem. Den sosiale støtten gir da hjelp til å mestre stress og kan bidra til å minimere de stressutløsende faktorene. Det viktige her blir at personen er villig til å ta i mot den sosiale støtten og utnytte denne på en god måte. Klarer en dette vil en kunne håndtere stress bedre, yte mer og dette vil kunne gi positiv effekt på emosjoner og atferd. Lazarus (2006) viser oss ulike typer av sosial støtte. I barnehagen kan sosial støtte være å tilpasse den pedagogiske virksomheten til det enkelte barns behov, kunnskapsmessig og sosialt. Det kan også være ulike former for samarbeid. Emosjonell støtte vises ofte gjennom gode relasjoner.

- **Krav og regulering:** En person stiller ikke bare krav til seg selv, men blir også utsatt for krav fra miljøet. Ulike sosialiseringprosesser sørger for at verdier og normer internaliseres i individet, disse stiller videre krav til emosjoner og atferd, samtidig som andre mennesker vil stille krav til individets oppførsel. De krav en person stilles ovenfor vil være med på å forme personens tanker, og videre influere personens emosjoner og atferd. Krav fra seg selv eller

miljøet kan være en årsak til stress. I barnehagen kan en se på krav og regulering i forhold til barnets streben etter sosial tilhørighet, samtidig som barnet utsettes for ulike krav av kunskapsmessig karakter. Den sosiale strukturen i oppvekstkulturen er med på å skape våre verdier og mål, og påvirker på den måten livene våre i stor grad. Det blir vanskelig å skille kulturelle fra individuelle krav, da kulturelle krav etter hvert internaliseres i individet (Lazarus, 2006).

**- Autonomi:** Autonomi handler om at individet har en egen påvirkning på livet i et miljø. Personen opptrer i et samspill med miljøet og disse påvirker hverandre gjensidig. Det er ikke de sosiale og kulturelle endringene i seg selv som utløser stress reaksjoner, men hvorvidt personen føler kontroll over situasjonen. Mangler en følelse av kontroll når endringen inntreffer vil dette føre til stress. Opplevelsen av kontroll over sitt eget liv og at en har påvirkningskraft i miljøet en er en del av, vil dermed påvirke personens emosjoner og atferd, og muligheter for mestring.

**Relasjonelle mekanismer:** Relasjonelle mekanismer handler om samspillet som oppstår når en person opptrer i relasjoner med andre. Her er det vanlig å få utdelt roller som man blir vurdert ut fra. I et miljø kan barn få roller som ”flink jente”, ”klovn”, ”urokråke” og lignende. I det sosiale samspillet oppstår en maktbalanse hvor en innretter seg, men hvor alle har et krav om å få støtte for sine meninger. De relasjonelle mekanismene kan vise seg i det sosiale samspillet i forhold til makt, hvor enkelte vil forsøke å forsterke sitt samhold i gruppen ved å skape ytre fiender (proaktiv aggresjon). Vi ser at de relasjonelle mekanismene har innvirkning på så vel emosjoner som atferd.

**Emosjoner:** Ifølge Lazarus (2006) har vi femten emosjoner: skyldfølelse, skam, angst, lettelse, håp, depresjon, tristhet, takknemlighet, medlidenhet, lykke, stolthet, kjærlighet, sinne, misunnelse og sjalusi. De ulike emosjonene har ulik påvirkning på våre tanker og handlinger.

Alle har vi disse femten emosjonene representert i oss i større eller mindre grad. Alt etter situasjonen vi er i vil de ulike følelsene gjøre seg gjeldende hos oss. Lazarus (2006) kommer med fem støtteord som skal hjelpe oss til å se den enkelte situasjonen klarere. Disse fem støtteordene sammen med de femten emosjonene, kan hjelpe oss til å bedre begripe hvordan vi tenker og handler. Er det *forstyrrelser* i omgivelsene reduserer det vår evne til å tenke klart,

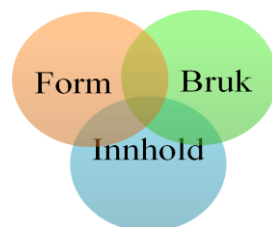
eller det kan være at vi ikke har *oppmerksomhet* på de rette tingene. Forståelse av situasjonen kan bære preg av *tap* eller *feil*, eller det kan være vi *fornekter* hele situasjonen (2006). De voksnes kompetanse om barnas forutsetninger og deres utvikling, kan hjelpe dem til å forstå hvorfor barna reagerer med de emosjonene de gjør.

Disse begrepene som modellen er bygget opp rundt, og den relasjonen de har til hverandre, er viktig i forhold til den senere diskusjonen, derfor er disse presentert og definert. Når disse begrepene brukes er det alltid i sammenheng med Bru (2008) sin modellering av Lazarus (2006) sin teori. Begrepene kan være en hjelp til å sikre oss at dynamikken mellom en persons forutsetninger og de krav miljøet setter er i balanse og ivaretas.

## 2.4 Begrepsutredninger

### 2.4.1 Språklig kompetanse

Modellen som er utviklet av Bloom og Lahey (1978) er en god hjelp for å beskrive hvordan de språklige sidene har innbyrdes forhold. Bloom og Lahey (1978) beskriver tre områder ved språket:



*Bloom og Lahey sin språkmodell (Bloom, 1978).*

Bloom og Laheys (1978) filosofi er at barnet er en aktiv deltaker i den språklige utviklingsprosessen. Deres tredimensjonale syn på språket forklarer ikke bare hvordan språket tilegnes, men er også en hjelp til å forstå hva som skjer når noe i det språklige systemet feiler. Etter hvert som barn utvikler seg vil disse ulike komponentene i språket utvikles og gjensidig påvirkes. Språkets form representerer fonologien, morfologien og syntaksen i språket. Det vil si lydsiden og kombinasjonen av lyder, ordoppbygging og bøyning av ord og setningsoppbygging. Språkets innholdsside representerer det semantiske innholdet i språket. Det vil si det ordene representerer av innhold og assosiasjoner. Vi må forstå meningen av

ordene og være i stand til å bruke disse ordene for å skape det vi vil si. Vi er da inne på bruken av språket som representerer språkets pragmatikk. Det vil si barnets evne til å bruke språket i kommunikasjon i de ulike sosiale situasjonene. Da kan barnet mestre å holde seg til tema og får fram det vesentlige i utsagnene. Barnet kan da respondere både på det verbale språket og på det ikke verbale aspektet ved språket. Å bruke språket innebærer også subtil kommunikasjon som bruken av kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tonefall og nonverbalt språk. Bloom og Lahey (1978) sier at hvis hver del av språket ikke er godt nok utviklet vil ikke kommunikasjonen for barnet være en lett prosess. Det bør allikevel kommenteres her at denne modellen ikke omtaler de viktige områdene som oppmerksomhet og minne.

Når språket utvikler seg som det skal, gir det ubegrensede muligheter. Når språket ikke utvikler seg som det skal, er det en utfordring som må løses. En må ta i bruk mange metoder for å løse denne utfordringen. En viktig faktor er kunnskap om viktige milepæler innen språklig utvikling

Vansker med språket kan ha et fonologisk aspekt, der barnet vil ha problemer med selve lydsiden av språket. Det å gjenkalle lydene og å lagre dem i leksikonet er problemet. Å produsere enkle lyder og kombinasjonen av lyder kan være problematisk. Om vanskene har et grammatisk aspekt vil barnet ha problemer med å sette sammen meningsbærende setninger. Problemet er å forstå og å kunne mestre grammatiske regler i språket. Å gi uttrykk for tid, og ha forståelse for tidsaspektet ligger også under grammatiske aspektet. Barn med grammatiske vansker bruker ofte enkle og umodne setninger. Vansker med det semantiske aspektet ved språket vil gi seg utslag i et dårlig vokabular og semantiske assosiasjoner til det eksisterende vokabularet (Bishop, 1997).

Ut fra deltakerperspektivet vil den viktigste ferdigheten være språket som det mediet en bruker for å bli en aktiv deltaker i fellesskapet og å forstå diskursen i fellesskapet. Om kunnskaper og ferdighet om språket mangler, om et barn har problemer med den pragmatiske delen av språket, trenger det hjelp til å mestre språket slik at det kan bli en aktiv deltaker. Gjennom et tilegnelsesperspektiv er det språket som en kunnskap som vil vektlegges.

## 2.4.2 Theory of mind

Å ha pragmatisk kompetanse forutsetter at en har bevissthet om hva andre personer tror, ønsker og har kunnskaper om. Denne kunnskapen kalles for "theory of mind". En fullt ut utviklet theory of mind krever at vi har erfaring med sosial atferd og kontekst for å lære hvordan andre mennesker reagerer og oppfører seg i ulike situasjoner (Bishop, 1997).

Gjennom erfaringen bygger barn opp komplekse mentale prosesser ved hjelp av kognisjonen sin, og slik lærer det å forstå og å tolke andre mennesker sine holdninger og forståelser. En annen kilde til informasjon som går under den pragmatiske delen av språket er hvordan barnet tolker ansiktsuttrykk, stemmebruk og leie. Disse signalene blir oppfattet og tolket av barn allerede veldig tidlig i utviklingen (Bishop, 1997). Hagtvedt (2000) snakker her om affektene i språket. Hun skriver at affekter er *"... informasjon som er kodet i språket, og slike affektnøkkel må barn lære for å føle seg som fullverdige deltakere i det sosiale fellesskapet."* (s. 5). Når barna som små leker "liksom lek" markerer dette en begynnende mulighet for å forstå sin egen kognisjon ved at de går inn i andre roller og lar gjenstander få andre funksjoner i leken. Etter hvert blir de også i stand til å dra andre barn inn i denne leken. Der er det da en felles forståelse av hva de ulike gjenstander representerer i leken, og hvilke roller de forskjellige representerer. En slik mestring viser at barnet kan utføre metarepresentasjoner (Leslie, 1987). Å kunne mestre metarepresentasjoner er en nøkkel til å kunne forstå andres mentale tilstand og å bruke denne kunnskapen til å forutse og predikere andres adferd. Å gjøre slike predikasjoner krever at en gjør et analysearbeid av andre kunnskaper og ønsker (Goswami, 2008). Språket og diskursen har en avgjørende rolle i utviklingen av metarepresentasjon og theory of mind. Språket gir barna muligheten til å utveksle informasjon om ønsker og behov, og bidrar derfor til sosial forståelse. Flere teoretiske analyser viser at språket mest sannsynlig har multiple roller i utviklingen av metarepresentativ innsikt og utvikling av theory of mind (Goswami, 2008). Vygotskij (1978) hevdet at språket spiller en sentral rolle i organiseringen av høyere psykologiske funksjoner. Han hevdet at kunnskapen hadde utspring i sosial meningsfull aktivitet og at den var formet av språket. Ved hjelp av den indre talen organiserer vi våre tanker og kognisjonen. Piagets teorier viste også at liksomlek og språklig utvikling hang nøye sammen (Goswami, 2008).

### 2.4.3 Sosial kompetanse

Ogden (2001) definerer sosial kompetanse som ” *relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap*” (s. 196). Vansker med den sosiale kompetansen vil ut fra denne definisjonen si at en mangler kunnskaper, ferdigheter eller den motivasjon som trengs for å oppnå en vellykket samhandling med og tilpassning til andre mennesker og samfunnet. Evnen til å praktisere disse ferdighetene på en avslappet og fleksibel måte der disse ferdighetene og kunnskapene forventes å bli praktisert kan også være vanskelig.

Teoretikere har ulike definisjoner av hva som ligger i den sosiale kompetansen, alt etter hvilket teorisk grunnsyn som ligger i bunn, og hvilket perspektiv som velges. Felles for dem alle er at det skal ligge visse ferdigheter til grunn for å mestre denne kompetansen (Ogden, 2001). Ut fra deltakerperspektivet vil den viktigste ferdigheten være språket som det mediet en bruker for å bli en aktiv deltaker i fellesskapet og å forstå diskursen i fellesskapet. Om kunnskaper og ferdighet om språket mangler, om et barn har problemer med den pragmatiske delen av språket, trenger det hjelp til å mestre språket slik at det kan bli en aktiv deltaker. Ut fra tilegnelsesperspektivet er det språket som en kunnskap en her må vektlegge og utviklingen av theory of mind.

### 2.4.4 Sammenhengen språkutvikling og sosial kompetanse

*“The primary function of speech, both for the adult and the child, is the function of communication, social contact, influencing surrounding individuals”* (Wertsch, 1985, s. 81).

Menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som ligger i språket vårt (Säljö, 2007). Ord og språklige utsagn medierer verden for oss slik at den fremgår som meningsfull. Ved hjelp av språket og kommunikasjon med andre kan vi være delaktige og være i samspill med andre for å delta i ulike aktiviteter. Det er gjort undersøkelser som viser at barns språkmestringsnivå er en sterk prediktor på barnets popularitet, og at barns sosiale vansker ofte kan være en direkte konsekvens av språkvansker (Fujiki, 1994). Forskning har

vist at forholdet mellom sosiale problemer og språklige vansker er komplekst og kan ikke beskrives som en enkel sak ut fra kausalitet eller som en årsak og virkning (Fujiki, 1994).

Når språket som det medierende verktøyet det er ikke mestres og forstås vil ikke barn med språkvansker ha det samme samspillet eller de samme relasjonene til de voksne eller de andre barna i barnehagen som de språkkyndige barna. Barn med språkvansker taper status (Gertner, Rice, & Hadley, 1994), og kan oppleve å bli avvist av de andre barna i barnehagen på bakgrunn av vansker med å utføre og å forstå språket og samspillsreglene som gjelder, derfor vil en kanskje kunne observere at barnet har vansker med å mestre de sosiale kontekstene.

Sammenhengen mellom språkvansker, sosiale problemer og mer sosio- emosjonelle problemer er kompleks. Det er mulig å sette opp hypoteser på et stort antall assosiasjoner her (Fujiki, 1994). Sett fra et deltaker perspektiv vil sammenhengen her være at barnet ikke mestrer det verktøyet det trenger for å være en aktiv deltaker i fellesskapet. Dette kan føre til at barnet utvikler et atferdsmønster som preges av stress og uro. Vi er alle avhengige av å føle tilhørighet, være en del av fellesskapet (Aronson, 2004). Å ha positive relasjoner til de signifikante personene rundt oss gjør at vi føler tilhørighet. Mangel på tilhørighet og positive relasjoner kan føre til stress og følelse av å ikke mestre. Dette igjen gjør at selvtilliten vil bli dårligere etter hvert som de andre i fellesskapet fortsetter diskursen og fellesskapet mellom dem blir sterkere. Her er vi inne på primær tolkningen til barnet (Lazarus, 2006). Om barnet ikke er en del av fellesskapet og vet at kravene er større en de ressursene og ferdighetene det har vil dette være betydningsfullt for barnets velvære. Dette kan skape stress. Den sekundære tolkningen til barnet vil da være å håndtere situasjonen ut fra de mestringsressursene det kan mobilisere. Men, disse mestringsressursene er gjerne erfaringer som barnet har fra før, og bygger på den kognitive evnen barnet har til å vurdere situasjonen. Situasjonene vurderes ut fra de kunnskaper barnet har tilegnet seg, kompetanse til å foreta metarepresentasjoner, og evne til å bruke sin theory of mind. Her vil jeg vise til Gallagher (1996) som sier at barn med språkvansker ofte blir ekskludert fra fellesskapet, og det kan føre til at barnet får færre erfaringer og færre gode mestringsalternativ. Barnet kommer inn i en spiral som peker nedover fordi det mangler handlingsalternativ i den sekundære tolkningen sin (Lazarus, 2006).

## 3.0 METODE

Å beskrive metoden vil si å beskrive ”veien til målet” (Kvale, 1997). Her vil jeg beskrive og forklare de valg som er tatt underveis for å kunne nå målet med oppgaven. Formålet er å undersøke om det er en forskjell i den pedagogiske virksomheten i barnehager som bruker ALLE MED som et observasjonsverktøy og barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet. I dette kapittelet blir de valg av metode som er blitt tatt grunnlagt, og fremgangsmåte for å nå målet blir beskrevet.

### 3.1 Forskningsdesign

Første fase i arbeidet med denne oppgaven var å arbeide med problemstillingen og å planlegge prosjektet. Det var viktig å formulere en problemstilling som var klar og tydelig. Dette ble en vanskelig oppgave da jeg på forhånd hadde det klart for meg hva det var jeg var på jakt etter. Et forskningsdesign innebærer å arbeide med problemstilling og å planlegge forskningsprosjektet (Thagaard, 2003), derfor var det viktig å jobbe frem en problemstilling eller formål som kunne klargjøre selve planleggingsarbeidet. Målet med et design er at det skal beskrive retningslinjer for gjennomførelse av prosjektet (Thagaard, 2003). Det var derfor viktig å få med *hva* oppgaven skulle fokusere på, *hvem* som skulle være mine informanter, *hvor* oppgaven skulle gjennomføres og *hvordan* den skulle utføres. Et prosjekts *hva*, *hvem*, *hvor* og *hvordan* er oppgavens design (Thagaard, 2003).

Arbeidet med problemstillingen tok lang tid, da det var vanskelig å tydeliggjøre den i forhold til formålet med oppgaven. Dette var også en prosess i seg selv i forhold til spørsmålene om *hvem*, *hvor* og *hvordan*. Designet ble til slutt en kvalitativ studie, en case studie, der jeg vil ut i barnehager å gjøre intervjuer og også gjøre dokumentanalyser.

### 3.2 Prosjektbeskrivelse

Å lage en prosjektbeskrivelse krever en mer omfattende planlegging en hva et prosjekts design gjør. Her skal det forligge en plan for hvor lenge prosjektet skal vare, hvem som skal delta og hvordan prosjektet skal finansieres (Thagaard, 2003). Utfordringen er å lage en prosjektbeskrivelse som skal gi grunnlag for et faglig interessant opplegg, og prosjektet må være realistisk i forhold til tidsramme og ressurser en har til rådighet.



Samtidig som prosjektbeskrivelsen skal være klar på metodevalg og strategier er det viktig at prosjektbeskrivelsen gir rom for fleksibilitet. Dette er i samsvar med den kvalitative metodens grunnprinsipper. Når en skal utforske nye situasjoner begrenser det seg hva forskeren kan planlegge i starten av prosjektet. Når en gjør kvalitative studier og skal utforske nye situasjoner må en være åpen for at prosjektet kan bli annerledes i praksis enn det en hadde planlagt i starten og skrevet i prosjektbeskrivelsen (Thagaard, 2003).

Ut fra mitt prosjektdesign ble prosjektet planlagt mer i detalj. Metoden ble bestemt, utvalg, begrunnelser for de valg som ble tatt samt valg av teori ble gjort. Prosjektbeskrivelsen ble godkjent i medio desember 2008, og det ble samtidig sendt søknadsskjema til NSD om godkjenning av datainnsamling. Godkjennelse fra NSD forelå 06.02.2009 (vedlegg I).

### **3.3 Forskningsstrategier**

Når forskningsdesignet er bestemt vil en ut fra dette designet velge en strategi for den forskningen en skal gjøre. Her kan man, ut fra det designet en har skissert og forskerspørsmålet, ha en kvantitativ forskningsstrategi eller en kvalitativ forskningsstrategi. En kvalitativ strategi vil være basert på tekstdata mens en kvantitativ strategi vil være basert på talldata (Ringdal, 2007). Disse to strategiene for et forskningsopplegg kan sees på som et pragmatisk valg eller et valg ut fra vitenskapelig standpunkt.

#### **3.3.1 Kvantitativ metode**

En kvantitativ metode har som siktemål å gi beskrivelser av virkeligheten gjennom tall og tabeller (Ringdal, 2007). Denne metoden springer ut fra et positivistisk vitenskapelig syn, der en søker å verifisere eller å falsifisere utsagn om det en forsker på. Utgangspunktet for denne strategien er at sosiale fenomener viser så stor stabilitet at måling er meningsfylt. Strategien er teoristyrkt, der teorien er relevant for det fenomenet en studerer. En lager spørsmål som en avleder hypoteser fra. Disse hypotesene sees på som variabler. Variablene sees på som målinger av begreper hentet fra den aktuelle teorien som anvendes. Dette er en deduktiv forskningsmetode (Ringdal, 2007). En går fra helheten, eller teorien, for å se på delen, og slutninger av en serie premisser til en konklusjon. Et annet aspekt ved denne strategien er den avstanden forskeren har til det feltet som skal studeres. Forskeren ser den sosiale verden

objektivt, og en fjerner seg fra de subjektive meninger og erfaringer ute i feltet. Den kvantitative strategien går i bredden ved å registrere sammenlignbar og strukturert informasjon i et stort utvalg. Når en skal analysere de data som er innhentet ved en kvantitativ metode blir disse lagt inn i en datamatrix som tallverdier, som analyseres ved hjelp av statistiske analyseteknikker.

### **3.3.2 Kvalitativ metode**

I motsetning til den kvantitative strategien som metode innen forskning så har den kvalitative strategien et grunnsyn på verden som sosialt konstruert av individers handlinger. Det betyr at den sosiale verden ikke er stabil men i kontinuerlig endring (Ringdal, 2007). Dette er en induktiv måte å studere feltet på. En går her fra det spesielle til generell helhetlig forståelse og kunnskap. Menneskers handlinger står sentralt i denne metodebruken. Når en forsker ved å bruke denne metoden setter en seg godt inn i informantens situasjon ved for eksempel et samtaleintervju. Intervjuet er de data som brukes til analysen. Her brukes teori for å forstå informantens situasjon eller handlinger. Søken etter mening og formålsforklaringer er sentralt i en kvalitativ studie. Det legges vekt på nærhet til feltet, og nærstudie av få objekter i sine naturlige omgivelser. Forskeren får da rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter eller case (Ringdal, 2007). Dataene registreres som tekst der teksten gjøres til gjenstand for analyse gjennom å bruke begreper fra teori som anvendes i oppgaven. Kvalitative data er ofte et resultat av åpne intervju, deltakende observasjon eller frie skriftlige fremstillinger. Dataene baserer seg derfor på direkte opplevelser, mer en på objektive registreringer som gjelder for en kvantitativ strategi.

Ved å benytte en kvalitativ strategi kommer en nærmere inn på folks opplevelser, erfaringer, håp, tro, bekymringer. En får et innsyn i folks intensjoner ved direkte deltakelse og fellesskap. Dette er vesentlig for å kunne forstå læring og adferd (Befring, 2002). Den kvalitative strategien bygger ikke på noen standardiserte metoder eller teknikker. Her vil analysen foregå mens du samler inn data. Dette krever at en er åpen for nye spørsmål, og gjerne oppdager noe som er viktigere å ta tak i en det en i utgangspunktet hadde planlagt (Befring, 2002). Kvalitative data kan være av mange ulike slag. En snakker om ulike former for observasjon og intervju, skriftlige tekster, dagbøker, tegninger og video- og lydopptak.

De ulike delene i selve forskningsprosessen ved bruk av en kvalitativ metode er ikke atskilt, men går inn i hverandre for å skape en helhet. Førforståelse, problemstilling og spørsmål, informasjon og tolkning går inn i helheten. Derfor kan nye problemstillinger og konklusjoner oppstå underveis i arbeide.

### **3.3.3 Triangulering**

Det er nå mer vanlig å se disse to metodene, den kvantitative og den kvalitative, som to komplementære metoder eller strategier for forskning. Man har da et flermetodedesign eller triangulering (Ringdal, 2007).

## **3.4 Metodevalg**

Det blir her redegjort for strategivalg for denne oppgaven. Fokus vil være på teori om de metodene som er valgt. Valgene begrunnes ut fra denne teorien. Slik vises det at de metodene som er valgt er de som best egner seg for denne oppgaven.

### **3.4.1 Kvalitativ strategi**

Denne oppgaven er en kvalitativ studie. Ut fra problemstillingen og prosjektets design er det naturlig at jeg må ut i ”feltet” for å få svar på de spørsmålene jeg har. Å få ”tak” i den praksisen og de tiltak som faktisk foregår ute i de barnehagene som er valgt krever at en går inn i barnehagene for å hente data. Det vil bli brukt begreper fra teori om deltakelse og det sosiokulturelle perspektivet på læring for å kunne ”plassere” og tolke og diskutere de funnene som gjøres ute barnehagene. Det er usikkert om jeg finner det jeg tror og håper jeg vil finne, kanskje vil det oppdages at bruken av ALLE MED i barnehagene ikke har noen faktisk betydning for den praktisk pedagogiske virksomheten. Muligheten for at jeg finner, eller oppdager andre interessante komponenter under datainnsamlingen er også til stede. Jeg har min forforståelse, men er åpen for at jeg må, og vil, gå mange runder med de dataene jeg får.

Jeg har valgt en casestudie, der samtale intervjuer med pedagogisk personale i barnehagen vil bli gjort. Dette for å kunne fange opp deres intensjoner og forståelse av den praksisen som foregår og planlegges i barnehagene. Dokumentanalysen gjøres fordi det vil være interessant å se på om den informasjonen jeg får i intervjuene vil samsvare med de dokumenter som

forligger. Kanskje vil det sprike, slik at intensjonene om virksomhet og tiltak ikke kommer ut i livet. Hva vil det si for bruken av dette verktøyet?

### **3.4.2 Casestudie**

Målet med denne oppgaven er å kunne innhente generell kunnskap om bruken av observasjonsmateriellet ALLE MED i barnehagene. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om noen få enheter, eller cases, for så å gjøre intervju og dokumentanalyse i disse enhetene. Det jeg eventuelt vil finne av ny kunnskap som jeg tolker ut fra den valgte teorien vil da kunne være overførbart til andre enheter eller cases.

Dette er en case studie der enhetene er valgt ut med hensyn til det jeg søker å finne. Jeg vil basere undersøkelsen på flere kilder av data og studere fenomenet i sin naturlige sammenheng. Ut fra Ringdal (2007) sin avgrensning av hva case-studier er, definerer jeg denne oppgaven som en case studie, der jeg undersøker grupper av individer. Ringdal (2007) definerer og forstår casestudier som ” ... *intensive undersøkelser av et lite antall case (analyseenheter) som kan være individer, familier, bedrifter, organisasjoner eller land, men også hendelser og beslutninger. Dataene kan være samlet inn på ulike måter: historiske kilder, registerdata, samtaleintervjuer, feltarbeid, eller ved bruk av spørreundersøkelser.*” (s. 149-150).

Dataene vil bli samlet inn ved bruk av samtaleintervju med pedagogisk personell i barnehager som er uvalgt og analyse av dokumenter som foreligger i de barnehagene som er utvalgt. Jeg er da interessert i dokumenter som kan gi meg informasjon om den daglige pedagogiske virksomheten, som månedsplaner, ukeplaner og årsplaner. Det vil bli brukt dokumenter som er skrevet fordi disse dokumentene kan gi informasjon om det læringssynet som ligger til grunn i barnehagen.

### **3.4.3 Utvalg/case**

Valg av case ble gjort ut fra flere forhold: oppgavens tema og formål, oppgavens teoretiske perspektiv og forskningsspørsmål, samt av oppgavens undersøkende hensikt innen temaet. Redegjørelsen for det utvalget som er gjort omfatter hvorfor og hvordan utvalget er kommet i

stand og kritiske spørsmål til om utvalget er treffende og dekkende for det som oppgaven skal studere.

Ut fra oppgavens tema og formål og dens design var det klart at jeg måtte ha flere case. For å kunne studere om de barnehager som bruker et strukturert observasjonsmaterieell har en pedagogisk virksomhet som viser igjen i deres dokumenter må jeg se på forskjellen mellom barnehager som bruker et slikt verktøy og barnehager som ikke gjør det.

For å kunne si noe om en eventuell forskjell på tiltakssiden og den pedagogiske virksomheten må jeg studere flere enn en barnehage som bruker ALLE MED, og flere enn en som ikke bruker dette observasjonsmateriellet. Jeg vil studere seks barnehager der tre bruker ALLE MED, og tre er uten.

Utvalget utgjør seks analyseenheter der tre og tre skal kunne sammenlignes. De to gruppene på tre utgjør den forskjellen som jeg er interessert i å finne. De tre barnehagene som velges som ikke bruker ALLE MED som observasjonsverktøy kan ha andre observasjonsverktøy i bruk. Disse verktøyene kan også være en faktor i utførelse og planlegging av den pedagogiske praksisen. Det er derfor viktig at jeg får informasjon og gjør rede for hva eventuelt andre verktøy til bruk i observasjon av barna inneholder og observerer.

Ved å bruke tre barnehager i hver gruppe er det muligheter for å sammenligne innenfor gruppen. Finner jeg fellesstrekk her har jeg et bedre grunnlag for å konkludere enn om jeg hadde to barnehager i hver gruppe. Yin (2003) mener at om man kan bekrefte en teori gjennom flere sammenlignbare case så vil dette kunne gi større sannsynlighetsgrunnlag for generalisering av teorien.

Tidsaspektet gjør at jeg ikke kan ha flere analyseenheter med. Analysearbeidet vil kreve mye tid, og med mål om å bli ferdig med oppgaven innen frist måtte denne avgrensingen til seks analyseenheter gjøres. Barnehagene (analyseenhetene) er valgt ut ved at jeg har kontaktet og forhørt meg i kommunene i distriktet om det er bestemt at barnehagene skal bruke bestemte observasjonsmaterieell. Ut fra denne informasjonen ble aktuelle barnehager kontaktet direkte på telefon i første omgang og i etterkant sendt informasjonsskriv (vedlegg II).

### 3.4.4 Intervju

Den hermeneutiske filosofen Gadamer beskriver en ekte samtale ut fra Platons dialoger:

*”En samtale er en prosess hvor to mennesker forsøker å forstå hverandre. Det som kjennetegner enhver ekte samtale er derfor at deltakerne åpner seg for hverandre, godtar den andres synspunkter og forsøker å gå inn i den andre personen i en slik grad at han forstår, ikke den bestemte personen, men det han sier. Det som må forstås, er hvorvidt personens meninger er objektivt riktige eller ikke, slik at de kan komme til enighet om emne” (Kvale, 1997, s. 31 ).*

Det er viktig å få frem de ulike sidene, eller dimensjonene, i intervjuet. Både den tematiske siden som tar for seg det begrepsmessige fra teori, og den dynamiske, som fokuserer på interaksjonen mellom intervjuer og informant. Her er det viktig at spørsmålene er fri fra akademisk sjargong, at de er lette å forstå og kortfattet. Dette er for å skape en mest mulig positiv interaksjon med informantene. Med bakgrunn i dette valgte jeg å lage to grovskissete intervjuguider i starten, der jeg formulerte spørsmålene ut fra teori og direkte ut fra forskerspørsmålet mitt. Her var det viktig å ha fokus på hva jeg ville ha svar på, hvilken informasjon jeg var ute etter. Etterpå formulerte jeg intervjuspørsmålene ut fra disse tematiske spørsmålene, der jeg la vekt på å formulere meg med et språk som utelater begreper fra teori. Her var det viktig å finne ord som kan ”dekke”, eller ha noenlunde den samme dimensjonen som de begrepene som ligger i teoriene (Kvale, 1997). For å hele tiden forsikre meg om at jeg og informanten har den samme forståelsen for de begrepene som brukes er det viktig å be informantene om å definere disse selv, og å ta disse definisjonene med i tolkningsprosessen av intervjuene. Jeg må være bevisst på at jeg kanskje må bruke andre begreper for å få ”fanget” opp den informasjonene jeg er på jakt etter.

Min forforståelse av de begreper jeg bruker må defineres, slik at jeg er bevisst på hva det er jeg spør etter i intervjusituasjonen. Det er viktig at jeg reflekterer rundt de spørsmålene som er formulert og at jeg vet hva jeg er ”ute” etter. På den måten, ved hjelp av en hermeneutisk tenkemåte, vil jeg være mer bevisst på at jeg sammen med informantene definerer begreper. Slik kan vi bli enige om hvordan vi forstår konteksten.

### 3.4.5 Utvikling av intervjuguide

Grunnlaget for intervjuguiden er veiledningsheftet til ALLE MED (Løge et al., 2006), og for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Foruten dette grunnlaget ligger teori om deltakelsesmetaforen og tilegnelsesmetaforen sammen med det teoretiske bakteppet om sosiokulturell forståelse av barnehagen som utviklings og læringsarena. Teori jeg har lagt til grunn om sammenhengen mellom språkvansker og sosial mestring har hatt innvirkning på spørsmålsformulering i forhold til at det ikke må tas for gitt at det foreligger kunnskaper om denne sammenhengen i barnehagene.

Jeg har tre kategorier i guiden. Disse kategoriene vil være grunnlaget og redskapet mitt for analyse arbeidet. Kategoriene er ”sortert” ut fra forskerspørsmålene, der jeg har delt opp forskerspørsmålet og spurt meg selv hva jeg må ha svar på for å kunne svare på dette. Som tidligere nevnt vil jeg søke å gripe fatt i de pedagogiske lederne sitt syn på læring og utvikling, hva som styrer deres planlegging og hvordan den pedagogiske praksisen blir utført. Det er en dynamikk mellom disse elementene, eller faktorene, som er viktig å gripe fatt i, da jeg legger til grunn at disse elementene gjensidig påvirker og gjenspeiler den praksisen som forgår. Her presenterer jeg de ulike kategoriene og grunngir samtidig hvorfor jeg har valgt disse, hva jeg vil ha svar på og hvordan jeg vil bruke svarene i analysen.

#### **Kategorier:**

- Planlegging:

*Hvordan planlegges praktisk pedagogisk arbeid i barnehager i forhold til utvikling og mestring av språklig og sosial kompetanse?*

Denne kategorien er valgt fordi selve planleggingsarbeidet kan gjenspeile det synet de pedagogiske lederne i barnehagen har på læring, og kompetansen på området sosial mestring og språklig utvikling. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) er klar på at barna lærer best i fellesskapet med de andre barna, der de skal være aktive deltakere. Dette gjenspeiler et sosiokulturelt syn på læring. I veiledningsheftet til ALLE MED (Løge et al., 2006) poengteres viktigheten av å observere barna for å kunne ”møte” dem på deres utviklingstrinn. Å få innsikt i hvordan de pedagogiske lederne tenker når de planlegger den

pedagogiske virksomheten, kan gi meg innsikt i deres forståelse av det enkelte barnets utvikling og læring. Jeg er her interessert i informasjon om personellens forståelse for det enkelte barnets utvikling og læring, om personellet har ulike måter å legge opp til aktiviteter som skal fremme utvikling. Tenker personellet på det enkelte barnet sin utvikling i fellesskapet med de andre, eller er det mer fokus på det enkelte barnet isolert. Legges aktivitetene opp etter barnas behov i grupper, eller sammen med hele fellesskapet?

- Utførelse:

*Hvordan blir praktisk pedagogikk utført i barnehagen i forhold til språklig- og sosial læring og utvikling?*

Denne kategorien er valgt fordi jeg her vil se på om det å bruke ALLE MED kan ha en faktisk effekt for barna i barnehagen. Målet er å finne ut om det de sier om bruken av verktøyet. Ut fra den informasjonen de gir kan en se om det er forskjell på barnehagenes måte å utføre de planlagte aktivitetene og tiltakene, eller om det kan spores likheter mellom barnehagenes måte å utføre tiltak og praktisk pedagogisk virksomhet. Det vil her bli brukt teori om deltakelse og koble opp mot rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og det som står i veiledningsheftet til ALLE MED.

- Barnehagens syn på læring og utvikling:

*Hvilke kontekster er mest gunstig for barnets språklige - og sosiale utvikling og læring?*

Denne kategorien er viktig for å ”fange opp” og å forsøke å gripe fatt i barnehagens grunnsyn på barnets utvikling og læring. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) sier: ”forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelse.” (s. 28).

Videre innen språklig kompetanse: ”... sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. ... Felles opplevelser og aktiviteter gir unik mulighet for kommunikasjon mellom barn.” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29).



Jeg tolker Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) sitt syn på læring som at det samsvarer med det synet på læring og utvikling som jeg har skissert i min teoridel. Barnet lærer og utvikler seg i fellesskapet med de andre, med språket som den viktigste medierende redskapen de har for å kunne kommunisere og å utvikle sin egen "theory of mind". Med de spørsmålene jeg skisserer opp under dette punktet er målet mitt å vurdere, ut fra den informasjonen de pedagogiske lederne gir, om de tenker barnet som aktiv deltaker i fellesskapet som beste lærings- og utviklings arena eller om en ikke er bevisst på denne måten å tenke utvikling på?

Under hver kategori er det lagt til tilleggsspørsmål til de barnehagene som bruker ALLE MED. Dette gjorde jeg for å få informasjon om informantenes egne erfaringer og refleksjoner rundt bruken av dette verktøyet. Informantenes egne vurderinger om effekten av bruken. Dette er interessant i forhold til de analysene og resultatene jeg kommer frem til. Kan det være slik at deres erfaringer med bruk av ALLE MED samsvarer med de resultater jeg får eller de analysene jeg gjør?

Disse tre kategoriene var utgangspunktet for videreutvikling av intervjuguiden. Det ble formulerte spørsmål under hver kategori som til sammen kunne gi grunnlag for å analysere og få svar på innholdet i kategorien som var satt opp. Jeg skisserte først opp en intervjuguide som hadde kategorien i rekkefølge, tematisering, sammen med de spørsmålene som hørte under. Denne skulle være mitt verktøy under analyse arbeidet. Etter at guiden var systematisert, laget jeg en mer dynamisk guide som skulle brukes i selve intervjusituasjonene. Her var målet at spørsmålene skulle få en mer "naturlig" rekkefølge. Målet var å lage en mest mulig dynamisk guide (vedlegg nr. III).

### **3.4.6 Prøveintervju**

Det ble gjort et prøveintervju der hensikten var å prøve ut intervjuguiden. Dette intervjuet ble gjort i en barnehage der det var to informanter til stede. Begge informantene er pedagogiske ledere ved en friluftsbarnehage. De har begge over tre års erfaring med bruk av ALLE MED, der skjemaet blir brukt på alle barna i barnehagen.

Hensikten med dette prøveintervjuet var å få ”erfaring” med bruken av den guiden som var utviklet, og å få tilbakemelding fra de to informantene om spørsmålsstilling, om ordbruk i spørsmål og rekkefølge.

Under intervjuet erfarte jeg at to spørsmål ble ”overflødige”. Ved å endre litt på et par spørsmål ville jeg oppnå å få lengre og mer utfyllende og utdypende svar. Enkelte ord ble erstattet med ord som er mer ”kjente” eller vanlige å bruke i barnehager og ellers ble jeg oppmerksom på rekkefølgen av spørsmålene.

Intervjuet opplevdes som lærerikt og var med på å utvikle guiden til den endelige som skulle tas i bruk ved de seks barnehagene som utgjør utvalget. Guiden fikk en mer naturlig rekkefølge på spørsmål, og ble mer dynamisk.

### **3.4.7 Erfaringer med informantgruppen**

Under arbeidet med å finne informanter til prosjektet ble jeg gledelig overasket. Som lærer og med erfaring fra skolen så var jeg spent på det å skulle ”tre inn i barnehagene”. Dette var nytt område for meg, og jeg var spent på hvordan det ville bli å få tak i informanter. Jeg startet ringerunde der jeg presenterte meg og fortalte hva jeg skrev om og hvilke informanter jeg hadde behov for. Jeg hadde en forventning, og plan om, å skulle reise ut til hver av barnehagene med informasjonsskrivet for å møte opp personlig og vise meg. Slik at ansiktet mitt allerede var kjent når intervjuet skulle foretas. Allerede ved første telefonoppringing møtte jeg et positivt svar. Her ble det klart at hvis jeg kunne sende et informasjonsskriv over mail, så var det flott. Etter hvert som ringerunden gikk opplevde jeg å få positive tilbakemeldinger fra alle de barnehagene jeg tok kontakt med. Ved to tilfeller ble det klart at jeg ikke kunne bruke den barnehagen som informant på grunn av kriteriene som jeg hadde satt. Disse to barnehagene uttrykte at de syntes det var leit, for det ville vært hyggelig å kunne bidra, jeg måtte for all del ta kontakt om jeg behøvde hjelp senere i prosjektet.

Å bli møtt på en slik måte overasket meg positivt. Det gav meg tillit til dette prosjektet og jeg møtte informantene med et førsteinntrykk hvor alle var svært åpne og tilgjengelige. Med dette utgangspunktet ble samtlige intervjuer gjennomført i de respektive barnehagene til avtalt

tid. Alle informanter hadde på forhånd lest informasjonsskriv og funnet frem de dokumenter de mente jeg kunne bruke til prosjektet.

Det er viktig for meg her å understreke at jeg er positivt overrasket over den ”gruppen” informanter jeg var på jakt etter. At jeg ble møtt med positivitet og interesse fra telefonsamtale til ende av intervju. Jeg synes det er viktig for prosjektet mitt å understreke hvor åpen denne gruppen er, hvor uredde de er for å ta ”ukjente” inn og la dem studere den virksomheten de driver. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at denne gruppen er uredde og modige. La dette ligge som et bakteppe når en leser resultatene og diskusjonen av disse.

### **3.5 Redskaper som er sentrale for de funn som gjøres**

Før resultatene presenteres er det viktig å si noe om de ulike observasjonsverktøy som brukes ute i barnehagene. Her vil jeg gi en kort presentasjon av de verktøy som informantene mine bruker. Min erfaring er at barnehagene generelt bruker, og ønsker å bruke en form for observasjonsverktøy i mer eller mindre grad. Alle mine informanter som ikke bruker ALLE MED bruker andre former for observasjon.

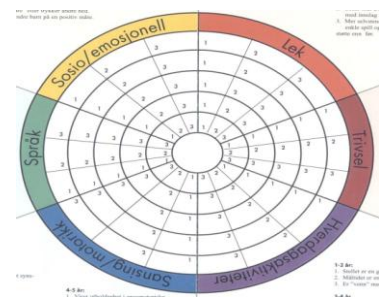
#### **3.5.1 ”ALLE MED” – Økt bevissthet om det pedagogiske tilbudet vi gir til barna**

ALLE MED (Løge et al., 2006) er et observasjonsmaterieell som er ment til bruk i barnehager for å kunne gi et helhetlig bilde av barnet og det barnet mestrer. Målet med materiellet er at det skal være et nyttig verktøy og utgangspunkt for foreldresamarbeid og eventuelt samarbeid med andre faggrupper. Det er også ment til å bidra til en økt bevissthet om det pedagogiske tilbudet barna får i barnehagen. Materiellet er et resultat av et treårig samarbeidsprosjekt i Egersund kommune der målet var å styrke barnehagene og skolene som ressursentre for barna. I dette prosjektet var et av tiltakene kompetanseutvikling, dermed ble det opprettet et forum for utveksling av erfaring og kompetanse, et støtteteam. Støtteteamet for barnehagene besto av alle styrerne i barnehagene, representanter fra pedagogisk psykologisk tjeneste, Senter for adferdsforskning og skole – og oppvekstkontoret. Støtteteamet valgte å samarbeide om å utvikle et observasjonsmaterieell som skulle være felles for alle barnehagene i kommunen. Dette materiellet skulle dekke barnehagenes behov for systematisk forberedelse til foreldresamtaler, være til hjelp for å uttrykke og formidle barnehagens første bekymringer for barn til foreldre og øvrige hjelpetjenester. Et motiv bak utvikling var å etter bruk over tid å

kunne avdekke barnehagenes behov for kompetanseheving og felles skolering. Arbeidet med å utvikle materialet varte over fire år, fra høsten 2001 til 2005.

ALLE MED brukes for å observere den sosiale mestringen og er utarbeidet med utgangspunkt i barnehagenes praksis og erfaringer det er et observasjonsmaterieell som er tenkt brukt på alle barn i barnehagen. Observasjonsskjemaet er visuelt og lettfattelig der barnets utvikling tydelig kommer fram. Skjemaet er ment å følge barnet gjennom hele barnehagetiden og gir derfor et helhetlig bilde av barnets mestring og vil være en hjelp i det pedagogiske planleggingsarbeidet, et hjelpemiddel til foreldresamtaler, en hjelp til å forenkle barnehagens observasjonsarbeid i forhold til barns utvikling og ikke minst en hjelp eller et verktøy til personalet til å ha en observerende holdning i samspill med barnet.

Observasjonsmateriellet består av en sirkel der felter for mestring hos barnet fylles ut som dekker seks utviklingsområder: språkutvikling, lek, sosio- emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter og trivsel, sansemotorisk utvikling. Et eget veiledningshefte som skal være en hjelp til den praktiske utfyllingen følger med. En av fordelene med ALLE MED er at man kan følge utviklingen over tid.



Observasjonsverktøyet gir derfor muligheten til ”å finne barnet der det er” for så å planlegge tiltak og senere evaluere. Nyttverdien av svarene er fundert på om pedagogene har kunnskap om barns utvikling og hvordan språk og sosio- emosjonell mestring henger sammen og gjør at barnet kan delta i fellesskapet og leken med de andre barna og voksne i barnehagen. Uten denne innsikten og kunnskapen kan ikke svarene omsettes i pedagogisk praksis og tiltak. Hensikten er altså at ALLE MED skal brukes kontinuerlig på alle barn, som et styringsverktøy for det daglige arbeidet.

Observasjonsutsagnene til disse utviklingsområdene ble utviklet med utgangspunkt i praksisen i de barnehagene som deltok i støtteteamet, og ble deretter bearbeidet og redigert etter hvert i styrergruppen. Her ble også utsagn plassert på de ulike aldersgrupper. Bakgrunnen for denne aldersgruppeplasseringen var spørsmål om hvilke milepæler som er viktige i barns utvikling, og hva er bekymringsfullt for utviklingen på det enkelte

utviklingstrinn innen hvert av disse seks områdene? Hvert observasjonsutsagn ble drøftet inngående med bakgrunn i teoretisk kunnskap og praktisk erfaring.

ALLE MED har knyttet de utsagnene som brukes tett opp mot teori om barns normalutvikling og med et tett og nitidig samarbeid med de barnehagene som deltok i piloteringsarbeidet som bekreftet at de opplevde bruken av observasjonsutsagnene som meningsfullt. Relialibiteten ved bruk av ALLE MED ivaretas ved at det er krav om at de som bruker skjemaet til observasjon i barnehagene *”bør ha grunnleggende kunnskaper om det å observere, om barns lek og utvikling, samt bruken av verktøyet.”* (Løge et al., 2006, s. 14).

Det poengteres at veiledningsheftet skal være til hjelp i dette arbeidet. Veiledningsheftet, som følger med observasjonsskjemaet, er en lett bok på i underkant av 40 sider. Heftet er skrevet med et lettfattelig språk. Heftet har en teoretisk del der den legger vekt på å grunngi barns sosiale fungering og hvordan språklige og sosiale forhold henger sammen i tidlig alder. Intensjonen med ALLE MED er at det skal *”bidra til en helhetstenkning som er omfattende nok til å vise et bilde av det enkelte barnet”* (Løge et al., 2006, s. 14). Målet er at det samtidig skal være lett å bruke for alle ansatte i barnehagen i form av at det skal være en overkommelig arbeidsmengde.

Bruken av de resultatene observasjonene gir er delt inn i tre områder:

**Foreldresamarbeid:** Målet er at resultatene fra observasjonene skal drøftes sammen med foreldrene og at en skal sammen se på hva barnet mestrer. Et åpent felt skal være utgangspunkt for drøfting med foreldrene. Målet er å få frem ulike syn og å skape gode diskusjoner som kan være nyttige for både barnehagen og foreldrene.

**Internt pedagogisk arbeid:** Målet i forhold til internt pedagogisk arbeid er at resultatene fra observasjonsarbeidet skal bidra til at personalet skal kunne vurdere det pedagogiske tilbudet det gir til både det enkelte barnet og til hele barnegruppen. Skjemaene kan samlet gi et bilde på hva barnehagen kanskje kan arbeide mer med. Ut i fra de resultatene som kommer frem kan barnehagen som en lærende organisasjon bruke dette som et systematisk vurderingsarbeid, og bruke ALLE MED som en hjelp til å planlegge barnehagens kompetanseheving. Det viktigste innen intern pedagogisk arbeid er allikevel at ALLE MED

skal bidra til en økt bevisstgjøring om barnas utvikling og øke kunnskapen til de voksne rundt de ulike sidene ved barns utvikling

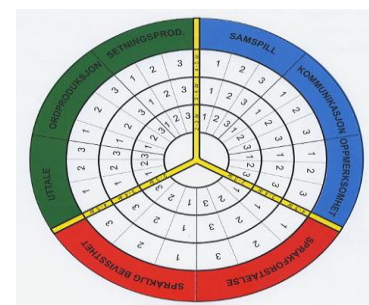
**Ekstern arbeid:** I forhold til eksternt arbeid kan bruken av ALLE MED også være med på å fange opp tidlig bekymring for et barn. Det poengteres allikevel at ved slike tilfeller vil det være nødvendig å bruke utfyllende observasjoner innen de ulike områdene for å gi en mer detaljert kartlegging av hva barnet mestrer. Ved å bruke ALLE MED i samarbeidet med for eksempel PPT har det allerede vært erfart at skjemaet har vært en nyttig redskap. Også i forhold til overgangen barnehage – skole kan dette skjemaet være en nyttig redskap som informasjon.

### 3.5.2 TRAS

Alle informantene har kjennskap til og bruker eller har brukt observasjonsverktøyet Tidlig Registrering Av Språk (Espenakk, 2003). Jeg vil derfor gi en kort beskrivelse av hva dette observasjonsverktøyet har til hensikt å fange opp. Alle informantene viser til TRAS, eller sammenligner andre observasjonsverktøy med TRAS. TRAS omfatter åtte områder og bygger på en tredeling av observasjon av språket: - hva barnet kan – hva barnet er i ferd med å lære seg og hva barnet enda ikke har lært. De åtte områdene er: *oppmerksomhet, konsentrasjon og samspill, språkforståelse, språklig bevissthet og uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon*. En av fordelene med TRAS er at man kan følge utviklingen over tid. Observasjonsverktøyet gir derfor muligheten til ”å finne barnet der det er” for så å planlegge tiltak og senere evaluere. TRAS er en trinnvis registrering av språkutvikling. Nytteverdien av svarene er fundert på at pedagogene har kunnskap om barns språkutvikling.

Uten denne innsikten og kunnskapen kan ikke svarene omsettes i pedagogisk praksis og tiltak. Hensikten er altså at TRAS skal brukes kontinuerlig på alle barn, som et styringsverktøy for det daglige arbeidet. TRAS skjemaet er utformet som en sirkel. Innenfor hvert av de områdene som observeres her er lagt inn alderstrinn for forventet mestring av de ulike områdene. På

denne måten kan en følge barnets språklige utvikling ved å skraverer med ulike farger for hver gang en observerer. I likhet med ALLE MED skjemaet er det også her viktig å huske at



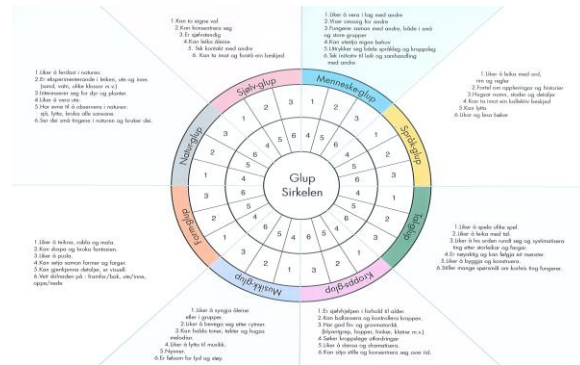
skjemaet ikke er en test, men et verktøy for å vite noe om hvor det enkelte barnet er i utviklingen, og hvor det er åpne felter. Slik kan de voksne tre inn med støtte der barnet mest trenger det.

### 3.5.3 MI metoden

To av informantene har et skjema som er bygget opp over de syv ulike intelligensene.

Den amerikanske psykologen Howard Gardner utga i 1983 boka *Frames of Mind* (Gardner, 1985), der han presenterte en teori om at alle mennesker er kloke – men på hver sin unike måte. Det er utgitt flere

publikasjoner om hvordan vi utvikler intelligens og hvordan vi best mulig kan legge til rette for en positiv utvikling. Skoler og barnehager tok raskt tak i dette, og har brukt dette som en grunnleggende tanke når de tilrettelegger læresituasjoner for barn og unge. At en barnehage kaller seg for en MI (multipel intelligens)-barnehage betyr at det pedagogiske opplegget i barnehagen legges opp omkring Gardner sin intelligenssteori. Inndelingen til Gardner slår fast at vi alle har mer eller mindre av disse åtte intelligensene; musikalsk intelligens, sosial intelligens, personlig intelligens, kropps-kinetisk intelligens, språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, visuell, romlig intelligens og naturalistisk intelligens (Gardner, 1985). Det er laget en sirkel med utgangspunkt i disse intelligensene. Sirkelen brukes på samme måte som ALLE MED sirkelen. Her er det ikke delt inn i de ulike alderstrinn for forventet mestring.



Glup-sirkelen, som den kalles, brukes av to av mine informanter som ikke bruker ALLE MED, da mest som en dokumentasjon på barnets mestring.

### 3.5.4 Marte meo

Et annet system for observasjon som jeg har blitt bedre kjent med, og som brukes av den tredje informanten min som ikke bruker ALLE MED er Marte meo-metoden. Marte meo er en veiledningsmetode utviklet av Maria Aarts i Nederland for ca 25 år siden. Hennes arbeid kan

sees som en praktisk anvendelse av utviklingspsykologi, basert på forskning om spedbarnets utvikling av dialogkompetanse og evne til å danne relasjoner (Brazelton & Cramer, 1991; Rutter, 1995). Maria Aarts forankrer imidlertid ikke selv metoden direkte til utviklingspsykologisk empiri og teori. Utdanning foregår ved at man går i gruppe hos en supervisor. Licensed Supervisors er de som kan utdanne nye supervisorer. Denne metoden går ut på å bevisstgjøre det som skjer i mellommenneskelig kommunikasjon. Metoden skal styrke dialogkompetanse og stimulere til gode endringsprosesser og bedring av opplevd kvalitet i relasjon. Det sentrale fokus er å oppmuntre mennesker til av egen kraft å fremme og stimulere utviklingsprosesser slik at barn, foreldre, profesjonelle omsorgsgivere og supervisorer lærer.

Gjennom Marte Meo er målet å se hva barnet mestrer og hva det trenger å mestre, det vil si hva som blir det neste utviklingstrinnet. En skal se hva som er godt fungerende og hva som ennå ikke er utviklet. Fokuset

*Marte Meo =  
fra latinsk "mars martis",  
oversatt til engelsk:  
"on one's own strength".  
Av egen kraft.*

er å se hva barnets samspillspartnere (foreldre/fagpersoner) kan gjøre for å støtte barnet videre i sin utvikling. I denne metoden observerer man gjennom å filme, og ved å analyserer disse filmene ved å se på samhandlingssituasjonene i hverdagen. Ut ifra analysen vurderes hvilket utviklingsnivå barnet er på.

### **3.5.5 Andre metoder**

Utenom disse tre verktøyene for å gjøre observasjoner har jeg også fått kjennskap til ulike "lokale" varianter av observasjonsskjema. Her er det på kommunalt nivå blant annet laget et skjema som har til hensikt å følge barns viktige utviklingstrinn fra 2 års alder og opp til 16 år. Dette skjemaet brukes av en av informantene som ikke bruker ALLE MED. Skjemaet er ute på prøving, og ikke ferdig utviklet. Hensikten er at dette skjemaet skal følge det enkelte barnet fra barnehage over til skolen.

Et annet skjema som to av informantene uten ALLE MED bruker er et skjema som er utviklet på kommunalt nivå i samarbeid med en gruppe fra noen av barnehagene i kommunen. Skjemaet skal være et verktøy til observasjon og dokumentasjon av sosiale ferdigheter.



## **3.6 Dokumentanalyse**

Dokumentanalyse brukes ofte i kombinasjon med observasjon eller intervju når en benytter seg av den kvalitative strategien. Relevante kilder når en skal gjøre dokumentanalyser kan være både offentlige dokumenter som er knyttet til virksomheten i organisasjoner og institusjoner, eller private dokumenter som dagbøker eller brev. Fellesstrekket ved en dokumentanalyse er at dokumentene foreligger før forskningsprosjektet starter, det vil si at den som analyserer teksten eller dokumentet ikke har hatt noen innflytelse på utformingen av dette (Thagaard, 2003). Tekster kan være innfallsport til analyse av en kultur eller institusjon der en søker innsikt i og forståelse av kulturen eller institusjonen. Formålet med en dokumentanalyse å finne informasjon om inst./kulturens regelstrukturer, mening og verdier. Teksten omhandler noe, teksten gjør noe ved at den har en kommunikativ kraft og den påstår noe. Teksten har konsekvenser, den frembringer en effekt. Tekster og dokumenter er handlingskraftige ved at de påstår noe og omhandler noe, og dermed definerer noe. Situasjonskonteksten gir teksten dens identitet og forutsetningene for å "lese" teksten som uttrykk for det vi er på jakt etter. Teksten utformes på basis av bakgrunnskunnskap om det vi er på jakt etter. Det er iboende intensjoner i teksten som et kildemateriell (Befring, 2002).

Begge de to metodene jeg har valgt bygger på den hermeneutiske tradisjonen. Jeg må være bevisst min forforståelse av det jeg søker å finne både i intervjusituasjonen og under utviklingen av intervjuguiden. Sammen med dokument analysen vil det skapes nye forståelser, som kan bygge opp om og rundt de forståelsene jeg allerede har for så å skape ny forståelse. Samtidig vil jeg bruke dokumentene i analyseprosessen for å belyse funnene i intervjuene.

### **3.6.1 Hermeneutikk**

Dokumentanalysen tar utgangspunkt i den hermeneutiske tradisjonen der en søker å forstå handlinger. For å forstå handlinger søker vi etter meningen bak handlingen, eller grunnen til handlingen. I andre situasjoner leter vi etter hensikten bak handlingen eller formålet ved handlingen. Vi gjør dette for at situasjonen skal få en mening for oss, vi søker å forstå handlingen. Denne tradisjonen kaller vi for hermeneutisk metode.

Hermeneutikken er relevant i forhold til pedagogikken som en vitenskap. Det handler om å fortolke, om forforståelse og omtolkning av handlinger, situasjoner, adferd, tekster og alle slags fenomener. En kan kalle det for tolkningslære. Å forstå et fenomen vil altså si å forstå meningen til fenomenet. Det vil si at vi må forstå helheten, ikke bare deler av den. En tolker fenomenet ved hjelp av alle delene i lys av helheten for å kunne forstå fenomenet. Når en tolker alle delene ved en handling eller et fenomen går en alltid inn med en forforståelse. Vi har allerede en forståelse i forkant i form av kunnskap og erfaringer. Vi er ikke "blanke" i forkant av tolkningen. Vi har alltid en forforståelse eller oppfattelse av hva som møter oss. Etter hvert som vi tolker de forskjellige delene av helheten vil vi oppnå nye horisonter, nye oppfatninger og holdninger til helheten. Vi kan se for oss en spiral som beveger seg oppover der den første sirkelen representerer en horisont, når en så tolker en del til oppnår vi en ny horisont, sirkel nummer to, eller tolkning to. Slik vil spiralen fortsette. Dette kalles for den hermeneutiske sirkelen, og er en metode innen hermeneutikken for å oppnå forståelse og å tolke sannheter (Gilje & Grimen, 1993).

### **3.7 Etiske refleksjoner**

For all vitenskapelig forskning ligger det etiske retningslinjer til grunn. Disse retningslinjene ble nedfelt i 1999 av nasjonalforskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006). I samsvar med disse retningslinjene vil all informasjon om informantene bli holdt konfidensielt. Det vil si at informantene vil bli anonymisert ved transkribering av intervjuene. Direkte utsagn vil bli omskrevet til bokmål slik at informantene ikke kan bli gjenkjent på dialekt.

Informantene vil bli informert om oppgavens formål og hva det innebærer for dem å delta. Dette blir gjort gjennom informasjonsskriv der informanten var pliktig til å skrive under. Ved intervjusamtalen ble det også informert ytterligere om hvordan data skulle behandles. Informanten hadde under hele oppgaven retten til å trekke seg fra prosjektet. All innhentet data vil bli behandlet innenfor NESHS sine retningslinjer for anonymitet og oppbevaring.

Et etisk dilemma i denne oppgaven er min forforståelse og subjektive mening om temaet som skal studeres. Det er viktig at jeg reflekterer over min holdning til den enkelte barnehage og deres valg om å ikke bruke eller å bruke et observasjonsverktøy. Jeg må strebe etter å være

åpen og ikke kritisk til de barnehagene som har tatt valg som kan stride mot min oppfatning av hva som er ”riktig”. Jeg må være åpen og forsøke å stille med de samme forutsetningene til alle barnehagene i intervjusituasjonene.

### **3.8 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.**

For at oppgaven skal være mest mulig troverdig vil jeg under analyseprosessen hele tiden gjøre rede for mine tolkninger og bruke den teorien jeg har lagt til grunn for å vise at de tolkninger jeg gjør er troverdige. Det vil være viktig for meg å gjøre klart for leseren hva som er mine tolkninger og hva som er den direkte informasjonen fra det feltet jeg studerer (Thagaard, 2003). Ved å være kritisk til de analysene jeg gjør og vise til andre perspektiver for å tolke informasjonen vil jeg forsøke å opprettholde troverdigheten gjennom oppgaven slik at den kan være bekreftbar. De fortolkningene jeg gjør er grunnlaget for overførbarhet. Ved å sette de tolkningene jeg gjør inn i en teoretisk forståelse kan jeg rekontekstualisere og sette inn i en videre sammenheng. Fordi denne oppgaven nettopp har flere enn en case, og det skal vise seg å være fellesstrekk ved de barnehagene som sammenlignes i oppgaven, kan jeg anta at de resultatene jeg kommer frem til også vil kunne overføres til andre barnehager.

### **3.9 Bearbeidelse av data**

Intervjuene ble transkribert ved at jeg skrev dem rett av diktafonen. På dokumentene har jeg nummerert barnehagene med de filene som ligger på diktafon. Disse lagres, eller oppbevares ikke sammen. Jeg har skrevet direkte fra det som ble sagt av både informanten og intervjuer, her også de tillegsspørsmål eller ”samtaler” som ble gjort underveis. Jeg valgte å skrive alt av på bokmål, derfor er enkelte dialektord oversatt med ord fra bokmål som erstatter dialektordet på den best mulige måte, etter min oppfattelse. Dette ble gjort på bakgrunn av at informantene ikke skal kunne bli gjenkjent på dialekt og eller sted. Jeg har også valgt å ikke referere til kommuner de enkelte barnehager ligger i, da dette kan være med på å identifisere den enkelte informant. Av den grunn har jeg måttet utelate navn på enkelte observasjonsskjema da disse, eller det, kun blir brukt i den enkelte kommune eller kommuner.

## **4.0 RESULTATER.**

Resultatene vil bli presentert ut fra de kategoriene jeg har satt opp i intervjuguiden. Jeg vil presentere resultatene fra de seks informantene sammen. Men, der jeg ser at de skiller seg i forhold til de som bruker ALLE MED og de som ikke bruker ALLE MED vil jeg kommentere dette under det enkelte spørsmål. Der hvor jeg har tillegsspørsmål til den ene gruppen av informanter vil de resultatene bli representert som en begrunnelse eller bekreftelse på de foregående spørsmål. Da det nå foreligger 80 sider transkribert materiale vil jeg ikke kunne ta for meg alle forhold i resultatene. Dette fordi omfanget vil blir for stort i forhold til dette prosjektets tidsavgrensning. Jeg vil derfor presentere de resultatene som viser nyanser i forskjell, de resultatene som viser mest tydelige forskjeller og ingen forskjeller. Jeg analyserer dataene kategorisk og slik vil også resultatene bli presentert her. Dataene ble lagt inn i et skjema, der den ene siden representerte gruppen som bruker ALLE MED og den andre siden representerer gruppen som ikke bruker ALLE MED. Slik ble det lettere å sammenligne svarene under hvert spørsmål og å se på forskjeller i svar.

### **4.1 Kategorisk presentasjon av resultater**

Innledningsvis vil jeg definere hvilke verktøy de ulike barnehagene bruker og hvordan, og hvor lenge de er brukt. Av de barnehagene som ikke bruker ALLE MED bruker en av barnehagene TRAS på alle barn over tre år og to bruker TRAS på barn som de opplever at de har behov for å observere ytterligere innen språk. De tre barnehagene som bruker ALLE MED har også erfaringer med å bruke TRAS, men bruker det nå som et verktøy til å observere enkeltbarn ytterligere. Tras brukes da til å fange opp barn med både språklige og sosiale vansker. Ofte i forhold til oppmelding til PPT. Alle de tre informantene som bruker ALLE MED har brukt det i opp til tre år på alle barna i barnehagen. Alle informantene bruker en eller annen form for verktøy/metode i forhold til observasjon.

Mitt førsteinntrykk er at de barnehagene som bruker ALLE MED er mer presise i språket sitt. Dette kommer til uttrykk ved at de ikke bruker så mange ord for å forklare seg og at de ikke bruker eksempler for å forklare hva de mener. Dette viser rent illustrativt igjen i det datamaterialet som nå foreligger ved at det rent fysisk er mye mer ord og flere side transkribert data fra den gruppen som ikke bruker ALLE MED.

#### 4.1.1 Planlegging

##### *Hvordan planlegges praktisk pedagogisk arbeid i barnehager i forhold til utvikling og mestring av språklig og sosial kompetanse?*

Alle informantene, utenom en, nevner spesifikt at alt planleggingsarbeid tar utgangspunkt i de syv fagområdene som nevnes i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den informanten som ikke spesifikt nevner rammeplan i intervjuet tar utgangspunkt i MI-sirkelen, som også er laget ut fra de fagområdene som er spesifisert i rammeplanen. Når jeg da går inn og ser i virksomhetsplanen til denne informanten ser jeg at det er rammeplanen som er det overordnende styringsdokumentet.

En av de informantene som bruker ALLE MED nevner dette verktøyet som et styringsverktøy innen planleggingsarbeid både for felles aktiviteter og for det enkelte barnet: - ... *så er det jo kanskje hvis det at vi har gått gjennom skjemaene så ser vi kanskje at en unge trenger stimuleringen på "det" så kan det jo være at aktiviteter legges opp i forhold til det, det kan være hele gruppen. Det har jo hendt at vi da ser at hele gruppen trenger den samme tingen. Da ser vi at "herligheten, vi gjør jo ikke det... det må vi jo gjøre..." sant.*

De to andre informantene som bruker ALLE MED er her veldig utfyllende i sine svar, og presise i forhold til hvilke planer som lages, hva de brukes til, hvem de lages for. Her nevnes periodeplaner; som brukes internt i forhold til arbeid på den enkelte avdeling, egne planer for barnet som skal over i skolen, turgrupper og planer som utarbeides i samarbeid med andre instanser.

Alle informantene som ikke bruker ALLE MED beskriver at planleggingsarbeidet tar utgangspunkt i tema og årstid, barnas ønsker og deres behov for variasjon i dagen.

På spørsmål om hvordan de voksne i barnehagen blir oppmerksomme på om et barn har språkvansker eller vansker med sosial mestring svarer alle informantene som bruker ALLE MED at det er på grunnlag av observasjoner en blir oppmerksom på om barn kan ha eventuelle vansker. Eks: - *Jeg synes jo at ALLE MED er med på å... eller er et godt verktøy til å bruke. Det omfatter jo så mye, både det motoriske, det sosiale, språklig, jeg føler det er et*

*veldig godt verktøy for oss. Eller så er det jo andre observasjonsmetoder også. Men, jeg synes at ALLE MED gjør at vi klarer å fange opp det meste.*

På samme spørsmål har to av informantene i gruppen som ikke bruker ALLE MED en forskjell i svar. De legger vekt på de voksnes primærbarn: - *Vi har syv primærbarn hver, så vi kjenner jo best våre egne primærbarn, men slik som jeg som er pedagog må jo ha egentlig overblikk over alle.*

Den siste informanten fra denne gruppen legger vekt på praksisfortellinger fra hverdagen og dokumentasjon opp mot fagområdene i rammeplan.

Resultatene viser at den gruppen som ikke bruker ALLE MED gir uttrykk for at de stoler, eller bruker, i større grad sin egen subjektive forståelse av barnas mestring i observasjonsarbeidet.

Fire av informantene (to informanter fra hver gruppe) har egne ”opplegg” eller er med i prosjekter som har til hensikt å stimulere den språklige kompetansen. To av informantene er ikke inne på spesifikke ”opplegg” eller prosjekter. Den ene av disse informantene bruker Marte meo som metode og her er språket i fokus hele tiden ved at de voksne er meget bevisste på å bruke begreper og å hjelpe barna til forståelse: - *Hele tiden. Jevnt og hele tiden. Marte Meo er jo utvikling i språk.... altså fordi vi som voksne snakker og snakker og snakker og snakker, som igjen gjør at barna får veldig mye begreper og veldig mye stimulering innen språk. Og vi blir veldig bevisst på at vi ikke bare snakker til dem, men **med** dem, sant.*

Tiltak for barn som strever med den sosiale kompetansen tar utgangspunkt i det som observeres gjennom ALLE MED for den gruppen som bruker dette verktøyet. Tiltakene planlegges da ut fra de observasjonene som gjøres og legges til rette for i fellesskapet eller for mindre grupper av barn:

- *Først har jeg jo brukt ALLE MED, sant, før det språklige òg, så har jeg jo fylt ut ALLE MED. Da er det å observere og se hva barnet mestrer og ikke mestrer i det sosiale og så er det ofte å høre litt med foreldrene hvordan barnet er hjemme, og ut i fra det planlegges tiltak.*

- *Og her ser vi og jobber mye ut fra ALLE MED, at vi observerer og ser at her må vi inn med tiltak.*

*- Her er det ALLE MED som ligger som et utgangspunkt for dette arbeidet som skjer i grupper, og gruppe sammensetninger.*

Alle informantene planlegger den daglige pedagogiske virksomheten med utgangspunkt i fellesskapet, og opptrer som støtte og rollemodeller for de barna som trenger ekstra støtte. Det er også felles for informantene at de har som mål å legge til rette for det enkelte barnet i fellesskapet sammen med de andre. Alle informantene opplyser at de ikke synes det er hensiktsmessig å fjerne barn fra fellesskapet. I tilfelle er det for å forberede barnet til fellesaktiviteter da gjerne i mindre grupper først.: *- Men, det kan jeg og gjøre hvis jeg ser at et barn eller gjerne to har behov for... så kan jeg legge det opp som en helhet sammen med de andre. Men, kan det gjerne være lurt å ta det litt i forkant med de barna som har vansker da, for så å ta de inn i helheten, for da føler de at de mestrer det. Fordi at da har de vært gjennom det litt før så vokser de på det. Så det gjør vi en god del.*

På spørsmål om planleggingsarbeidet i forhold til de daglige aktivitetene i barnehagen har endret seg etter at barnehagen tok i bruk ALLE MED, til den gruppen informanter, svarer to av informantene ja, og begrunner hvorfor: *- Ja. Det tror jeg. Fordi at etter hvert som du bruker det, så ligger det der. Det tar noen år før du legger det der og før alle legger det der, men så bruker vi det jo i planleggingen av de daglige aktivitetene for da vet vi jo at det forventes da og det forventes da og det skal vi gjøre. Og det er jo hele målet spør du meg! Det er jo det viktigste av alt.*

*- Ja, det synes jeg. Jeg synes det er mye mer målrettet nå, våres planlegging nå. Før så var det litt svevende... sånn "ja, vi gjør det... vi må jo innom det og det" Så jeg synes det er... det er mye mer oversiktlig nå hva du skal gjøre og hva du må gjøre. Det styrer arbeidet litt, ja.*

Tredje informant er tvilende, og begrunner svaret sitt med at det er alltid blitt gjort observasjonsarbeid i barnehagen, og at det har vært med på å styre planleggingsarbeidet før de tok i bruk ALLE MED.

#### **4.1.2 Oppsummering av resultater under planlegging**

##### ***Planlegger barnehager som bruker "ALLE MED" praktisk pedagogisk arbeid på en annen måte enn barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet?***

Analyse av data viser at det er en forskjell i planleggingsarbeidet mellom de to gruppene. Alle informantene i gruppen som bruker ALLE MED nevner dette verktøyet som et grunnlag for de planer som lages og for de observasjoner som gjøres. Verktøyet fungerer som et styringsverktøy for personalet i jobben med å legge til rette for barna, både i grupper og for det enkelte barnet. Verktøyet brukes aktivt i planleggingsarbeid gjennom de observasjoner som gjøres.

Et funn som må løftes frem her er den forskjellen i svar som kommer frem når det gjelder å bli oppmerksomme på om barn har vansker. Her er svarene fra gruppen som bruker ALLE MED at det er på grunnlag av de refleksjoner over observasjoner som gjøres med utgangspunkt i verktøyet ALLE MED at en blir oppmerksom på om barn har eventuelle vansker innen språk eller sosial kompetanse. Det er også verktøyet som er utgangspunktet for de tiltak som planlegges. Gruppen som ikke bruker ALLE MED nevner ikke noen verktøy som hjelp, men heller de observasjoner de gjør i hverdagen. Det er de subjektive forståelsene av situasjonene som er utgangspunkt for deres planleggingsarbeid.

Felles for de to gruppene er at målet med all planlegging er at pedagogisk virksomhet skal tilpasses og legges til rette for det enkelte barnet i fellesskapet. Det å opptre som en støtte for barna i det fellesskapet de er i ligger som et grunnlag, og er en del av den pedagogiske verdigrunnlaget i barnehagene.

#### **4.1.3 Utførelse**

##### ***Hvordan blir praktisk pedagogikk utført i barnehagen i forhold til språklig- og sosial læring og utvikling?***

Alle informantene har som hovedmål å legge til rette for det enkelte barnet i fellesskapet sammen med de andre. - *Hovedmålet er jo at barnet skal være og lære sammen med de andre uansett. Barnet skal jo være en del av gruppen... Målet er jo å få barnet med i gruppen.*



Samtlige av informantene, utenom en, nevner at om det er slik at et enkelt barn blir tatt ut av gruppen så har barnet enkeltvedtak og egen ressurs: - *Men... så det er på noen ting men, på andre ting så er det alt etter hvor alvorlig det er så må vi gjerne inn med enkeltvedtak. Men, det er ikke noe mål med et enkeltvedtak uten at det er nødvendig.*

Når det gjelder konkrete tiltak som går på å hjelpe barn som har språkvansker så er alle informantene klare på at de da fokuser på sitt eget språk, de voksnes språk, for å veilede og støtte disse barna. Ved å lese, utvide begrepsforståelsen, korrigere i naturlige settinger og det å leke med språket. I den gruppen av informanter som ikke bruker ALLE MED er det en av informantene som har rutiner for å sette opp egne planer for barn med språkvansker. Der hovedpoenget er å bevisstgjøre de voksne mot et felles mål for barnet: - *Hvis vi har et barn med språkvansker da er det slik at vi setter opp en plan for barnet, en individuell opplæringsplan. Og skriver ned at slik og slik skal vi gjøre og aktiviteter og slik. Det er mye lesing og bevisstgjøring av språk.*

I likhet med tiltak for barn med språkvansker har informantene også likhet i svar når det gjelder tiltak rettet mot barn med sosiale vansker. Alle seks informanter legger vekt på støtte og veiledning av barna i fellesskapet og gjerne i mindre grupper for å hjelpe barn med sosiale vansker inn i fellesskapet. Det er allikevel nyanser i forskjell i forhold til hvordan tiltakene settes i gang. En av informantene som ikke bruker ALLE MED har fokus på at det er viktig at alle voksne som er i kontakt med barnet jobber mot samme mål: - *Vi snakker gjerne sammen vi voksne på avdelingen på avdelingsmøtene: "hva skal vi gjøre?" At vi er enige slik at ikke noen blir de stygge mens andre blir de snille, at det blir samme målene for barnet.*

En annen informant i gruppen som bruker ALLE MED fremhever viktigheten av rask igangsetting av tiltak om et barn strever med sosiale vansker: - *En driver ikke noe nøling, setter fort i gang. Ungene oppfatter fort om en nøler.*

Tre av informantene (to fra gruppen som bruker ALLE MED og en fra gruppen uten) har fokus på det å lære barnet å lese ansiktsuttrykk: - *Klart da er det fokus på å lære barnet å se på ansiktet til de andre barna hvordan de reagerer. At vi bruker det litt, at de skal lese hele uttrykket til de andre barna i leken.*

*- Jeg synes oftere jeg stiller spørsmålstegn med hva forstår du faktisk, en ved at språket ikke er utviklet. For de kan ordlegge seg, men så plutselig får du en opplevelse: "aner du hva vi snakker om?" er det fordi dette skjer? De ser ikke seg selv. Det kan være at de må... Kanskje du må fjerne et barn, ta et barn vekk fra en setting som... fordi det ødelegger leken, sant også for å stå litt på utsiden å se. Så kan det være at en ser at dette barnet fatter ikke hva han har gjort i denne sammenhengen som gjør at det blir tatt vekk. Og da får du en slik påminnelse om at dette her må vi gå inn å jobbe litt mer med, å benevne mer og å sette mer ord på de tingene og hjelpe barnet til å se hva som skjer. Da går det jo og på å lære ungen å tolke de andre barna sine ansiktsuttrykk: "se, han er lei seg, se han, hvor glad han ble nå".*

Felles er også at det er mer fokus på de voksnes ansvar i forhold til å lese hele situasjoner, sette felles mål og det å hjelpe barnet til å sette ord på situasjoner og følelser. Dette gjelder for alle informantene. Rent visuelt brukes det flere ord for å beskrive utførelse av tiltak for barn med sosiale vansker i forhold til barn med språklige vansker. Dette kommer også opp i svarene til alle informantene i form av at alle nevner at det å sette inn tiltak for barn med sosiale vansker ikke har en "oppskrift": *- Det er mange grader. Støtte over tid. Men, det er jo ingen oppskrifter... Derfor er det jo spennende.*

I en eller annen form kommer det frem at tiltak for barn med sosiale vansker vil være ulike alt etter hvilket barn, hva den sosiale vansken er og grad av vanske.

Gruppen som bruker ALLE MED mener alle at det er en forskjell i den pedagogiske virksomheten og måten tiltak for barna blir tilrettelagt etter at de har tatt i bruk og blitt kjent med ALLE MED.:

*- Ja, det føler jeg også. Det er jo mye mer målbevisst nå hva det er vi for eksempel vil med å lese en bok.*

*- Så er det jo klart vi har jo oppsummering og ser at vi må jo sette inn tiltak der og der. Men, jeg vil tro at det er litt mer "skikkelig" uff det var et dårlig ord. Litt mer målrettet og litt mer ... ja, vet ikke hva jeg skal si... strukturert.*

*- Det er jo litt slike ting som skjemaet sier vi skal jobbe med som kommer litt mer inn i de daglige aktivitetene.*

I forhold til foreldresamarbeid og hva dette arbeidet tar utgangspunkt i når en skal melde fra om bekymring for et barns språklige kompetanse svarer alle seks informanter at grunnlaget

for dette samarbeidet er de observasjoner som er gjort, eller eventuelt andre typer av dokumentasjon som dagbøker eller praksis fortellinger. Fra den gruppen som bruker ALLE MED svarer alle at dette verktøyet er et godt verktøy i denne sammenhengen, og det brukes ved foreldresamtaler. Fra gruppen som ikke bruker ALLE MED er det andre typer observasjonsverktøy eller dokumentasjon som brukes.

Det er en nyanse i forskjell når svarene på hva samarbeidet med foreldre tar utgangspunkt i mellom disse to gruppene. Gruppen informanter som ikke bruker ALLE MED nevner alle PPT i sitt svar:

*- Vi må jo først gå inn med observasjoner, PPT kan jo bare komme å observere for det kan jo være at språket kommer etter hvert at de er litt sent ute. Så det er bare å gå inn å forklare at de vil inn å observere og ...*

*- Så vi fyller som regel ikke TRAS ut, hvert fall ikke før foreldrene... og hvis det er så galt at vi kontakter PPT og hører om det kan være noe, eller om de kan vokse det av seg, for noen er sene og noen er tidlige, og det å vite hvor mye du skal gjøre med en toåring det er jo noen som har kommet veldig langt og noen som ligger etter. Hvor mye skal du da gjøre på den som ligger etter. Skal du vente og se eller gjøre noe med en gang. Og det er slike ting som kan være vanskelige for oss å bedømme og vite. Så da er det veldig greit å ha PPT som vi bare kan ringe å spørre.*

*- Hvis jeg er bekymret så er jo de første jeg tar kontakt med foreldrene. Og gjerne et hjelpeapparat i tillegg. Hvis jeg er usikker på hvordan jeg skal gripe det an, så kan det hende at jeg tar kontakt anonymt for å få noen råd.*

Fire informanter, en fra gruppen som bruker ALLE MED og alle fra gruppen som ikke bruker, svarer at det oppleves lettere å samarbeide med foreldre om språklige vansker en det gjør med sosiale vansker. En femte informant, fra gruppen som bruker ALLE MED, synes allikevel det er vanskeligere å sette ord på hva de sosiale vanskene er til foreldrene. Dette er i likhet med de fire første informantene som grunngir svarene sine med at det oppleves som lettere å sette ord på de språklige vanskene for foreldrene. Den sjette informanten opplever det ikke som verken lettere eller vanskeligere, men beror mer på den daglige kontakten og informasjonsflyten mellom voksne i barnehagen og foreldrene.

Fire informanter, to fra hver av gruppene, mener at en på bakgrunn av dette gjerne venter lenger med å melde fra til foreldre når et barn har sosiale vansker en det en vil gjøre om barnet har språklige vansker.

I forhold til foreldresamarbeid svarer gruppen som bruker ALLE MED at det har blitt en endring i foreldresamarbeidet etter at de har tatt i bruk dette verktøyet. Informantene svarer at de føler de får dekket flere sider ved barnets utvikling og at det oppleves som om foreldre er fornøyde med verktøyet. To av informantene er ikke så positive til å legge frem sirkelen for foreldrene fordi disse blir for opptatt av de åpne feltene i sirkelen: - *Foreldrene kan bli veldig opptatt av det. Av skjemaet og av sirkelen og at der mangler det ting, så det kan gjerne vær at foreldrene tar det veldig alvorlig, mye mer alvorlig en jeg tar det i noen situasjoner... det skal jo og mestringen du er ute etter. Ikke hva de mangler.*

En av disse informantene har sluttet å legge frem sirkelen for foreldrene under samtalen, men noterer heller ned. På den måten unngår de fokus på det som eventuelt er åpent, og kan heller ordlegge seg om dette.

Den tredje informanten i denne gruppen er derimot svært fornøyd med den praksisen med å legge frem sirkelen til foreldrene: - *Der vi legger frem sirkelen. Og det er de veldig positive til. Da ser de jo at det faktisk er et pedagogisk innhold i barnehagen. Jeg synes det er kjempe greit å bruke.*

På spørsmål til denne gruppen om det oppleves som lettere å sette ord på hva de sosiale vanskene til barnet eventuelt er ut fra skjemaet, og om skjemaet er hjelp i det arbeidet svare alle informantene ja. Svarene begrunnes med at det er tydeligere for dem og at en får konkretisert hvor vanskene kan vise seg. Her nevner en av informantene veiledningsheftet som følger verktøyet: - *Ja det er det. Ja. Og så er det jo det der hjelpe... støtte veiledningsheftet. Jeg bruker veiledningsheftet. Det er veldig greit det. Da kan en gå litt mer inn i spørsmålene.*

#### **4.1.4 Oppsummering av resultatene under utførelse**

***Er det en forskjell i utførelsen av tiltakene/den pedagogiske praksisen i barnehager som bruker "ALLE MED" og barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet?***

Analyse av data viser at det ikke er forskjell i selve utførelsen av tiltak. Det er et hovedmål, som kommer frem tidligere, at tiltak legges mest mulig til rette i fellesskapet. Et viktig funn er at alle informantene har fokus på den voksne sitt språk når det gjelder tiltak for barn med språkvansker. Det er den voksne som skal opptre som veileder og støtte. Alle informantene har fokus på språket, og kunnskaper om hvordan de skal stimulere barnas språklige kompetanse.

Når det gjelder de konkrete tiltak som nevnes for utvikling av sosial kompetanse er det nyanser i forskjell mellom de to gruppene. Forskjellene er at svarene fra gruppen som bruker ALLE MED er mer presise til forskjell fra gruppe informanter som ikke bruker verktøyet. Her kommer det også frem at to av informantene som bruker ALLE MED har fokus på det å lære barnet å lese ansiktsuttrykk og ”lese” hele situasjoner.

Det må løftes frem her at alle informantene er mer uklare i sine svar når det gjelder tiltak som skal stimulere den sosiale kompetansen til barna til forskjell for tiltak som skal stimulere den språklige kompetansen. Informantene bekrefter også selv at det ikke finnes en klar oppskrift. Allikevel syns jeg det er viktig å nevne at svarene fra den gruppen som bruker ALLE MED er klarere og mer presise enn svarene fra den andre gruppen under dette emnet.

Dette underbygger også svarene jeg får fra gruppen som bruker ALLE MED der alle sier at det er blitt en forskjell i den pedagogiske virksomheten og måten tiltak blir tilrettelagt på etter at de har tatt i bruk og blitt kjent med observasjonsverktøyet ALLE MED.

Analyse av data viser at det er en forskjell mellom disse to gruppene når det gjelder foreldresamarbeid. Gruppen som ikke bruker ALLE MED nevner alle PPT eller eksterne hjelpeapparat i sine svar på spørsmål om hva foreldresamarbeidet tar utgangspunkt i. Gruppen som bruker ALLE MED legger vekt på eget samarbeid internt ut fra de observasjoner som gjøres, mens alle informantene fra gruppen som ikke bruker verktøyet søker ekstern hjelp i forkant av førstegangs kontakt med foreldre ved bekymring for et barns utvikling.

Det kommer frem av resultatene at det oppleves som vanskeligere å samarbeide om barnas sosiale vansker enn språklige vansker med foreldrene for begge gruppene. Alle i gruppen som

ikke bruker ALLE MED mener det er letter å samarbeide med foreldre om barns språklige utvikling. Fem av informantene, alle i gruppen som ikke bruker ALLE MED og to fra gruppen som bruker ALLE MED, syns det er lettere å sette ord på de språklige vanskene for foreldre en om det er sosiale vansker. På bakgrunn av dette kommer det frem at en venter lenger med å melde fra til foreldre når en har mistanke om at barnet har sosiale vansker. Funnene viser at det er rår mer usikkerhet rundt barns sosiale utvikling en ved barn språklige utvikling.

Alle informantene fra gruppen som bruker ALLE MED svarer at verktøyet har vært en hjelp i arbeidet med barnas sosiale kompetanse både internt og eksternt.

#### **4.1.5 Syn på læring og utvikling**

##### ***Hvilke kontekster er mest gunstig for barnets språklige - og sosiale utvikling og læring?***

På spørsmål om hva som gjøres i første omgang når en får en mistanke om eller blir oppmerksom på at et barn har vansker med språklig eller sosial mestring svarer alle informantene at de er raske med å drøfte denne mistanken med de andre voksne på avdelingen.

Alle informantene i gruppen som bruker ALLE MED svarer at de da er raske med å bruke observasjonsskjemaene til å observere barnet sin mestring for å kunne legge til rette for tiltak som kan hjelpe barnet til videre mestring. Da bruker de ALLE MED og TRAS som de to skjemaene de foretrekker: - *altså det er klart at ALLE MED ligger jo der, TRAS ligger jo der... og ja... Og da vet en jo noe om at der og der skal du være innenfor. Så skjemaene blir som en "pekepinn".*

I forhold til gruppen som ikke bruker ALLE MED er det en av informantene som svarer at de er raske med å bruke et verktøy som hjelp i observasjon av barn som de er ekstra oppmerksomme på. Det er da TRAS som nevnes som det verktøyet som foretrekkes. De to andre informantene i denne gruppen svarer at de ved å være ekstra observante, og bruke sin subjektive vurdering, sammen støtter barnet til å mestre: - *Men, vi bruker først og fremst oss selv. For vi kan jo mye om det, sant! Vi snakker veldig mye sammen vi voksne og også sammen med de andre avdelingene, at nå må vi være bevisst .. at nå må alle tenke sånn i*

*forhold til det barnet. For da får jo det barnet det fra alle kanter. I stedet for at det bare er en som følger det opp.*

På spørsmål om hvilke situasjoner eller kontekster det er mest gunstig å observere barnas mestring i svarer alle informantene i gruppen som bruker ALLE MED at de observerer barna i fellesskapet, i leken. Det som er felles for denne gruppen og observasjonsarbeid er at de alle gjør observasjonsarbeidet ved å observere barna i de situasjonene som oppstår i hverdagen. Om det er i lek, under måltid, overgangssituasjoner, turer. Det kommer frem at utgangspunktet for de observasjonene som gjøres, gjøres når barna er i fellesskapet med de andre barna. Det kommer frem hos denne gruppen at det er viktig at barna ikke oppfatter at de "testes" på noen måte, og at ALLE MED er et verktøy som det er lett å bruke i forhold til de observasjonspunktene som er: - *Det er jo lek og måltid og overgangssituasjoner og alt. Det er jo i fellesskapet. Barna skal ikke oppleve at nå blir vi testet. Og med ALLE MED så går det helt fint, litt verre med TRAS, der var det litt mer utfordringer på det området. Men, dette skjemaet her går ganske greit.*

For den gruppen informanter som ikke bruker ALLE MED gjøres også observasjonene med utgangspunkt i fellesskapet. Det kommer frem hos alle de tre informantene at en gjør mye av observasjonene ut fra styrt aktivitet. At det da oppleves som lettere å gjøre observasjonene. I likhet med den første gruppen, kommer det også frem her at det er viktig at barna ikke oppfatter at de blir "testet" på noen måte. Alle de tre informantene opplever at de til tider må gjøre aktiviteter med barn en til en for å observere enkelte ting, men at disse situasjonene da blir lagt til rette som lek sammen med voksen: - *Alt etter hva det gjelder er det mest gunstig å observere i fellesskapet og av og til alene. Du ser andre ting når de leker med andre en når du sitter alene med de.*

En av informantene i den gruppen som ikke bruker ALLE MED, reflekterer rundt dette med å observere barna i fellesskapet, eller en til en med voksen: - *Av og til så overrasker barna deg faktisk. At du tror at barnet ikke kan noe når du sitter alene med det, så plutselig i leken så kan det det allikevel.*

Gruppen som bruker ALLE MED svarer at det har hatt ringvirkninger for barna sin hverdag å bruke dette verktøyet. Svarene har til felles at ved at de voksne har blitt mer bevisste på hva

som skal observeres, og barnas utviklingssteg, så er det med på å forme den daglige aktiviteten. Både i form av hvordan dagene struktureres, i form av at de voksne har felles holdninger, mer målrettet arbeid i hverdagen. To av informantene sier at verktøyet har påvirket den daglige strukturen deres i form av gruppeinndelinger: - *Men, at vi deler oss mer inn i grupper, og at det er litt mer strukturert, ja jeg synes det. Jeg synes i hvert fall at det har blitt en helt annen avdeling etter at vi startet med å dele oss inn i grupper, en det var når vi ikke gjorde det.*

- *Da prøver vi å sette sammen grupper som kan fungere bra. Da tenker vi slik at vi setter sammen de som kan fungere sammen. Og at de som sliter mye kanskje bare er sammen med få eller en annen i utgangspunktet eller i begynnelsen, og at de andre gruppene da er større og så varierer vi antallet og tilpasser det til det ungene kan mestre. Her er det ALLE MED som ligger som et utgangspunkt for dette arbeidet som skjer i grupper, og sammensetninger.*

- *Det hjelper oss voksne å se hva vi trenger å gjøre i barnehagen.*

En av informantene svarer slik på dette spørsmålet: - *Klart det har det! Det handler jo om hva vi gjør, og hvordan vi stiller oss til ting og hva vi sier, og hva våre holdninger er og hva vi pusher opp på og... ja! Vi har jo så mye å si vi voksne for barna, alt det vi lærer og påvirker og setter i gang og holder på med har mye å si for barna.*

Alle som bruker ALLE MED vurderer verktøyet som ”lett” å bruke. De mener at det er et godt verktøy i form av at de får oversikt og struktur, og at alle ansatte i barnehagen kan mestre å bruke verktøyet. Her kommer det også frem hos alle de tre informantene at veiledningsheftet oppleves som lettfattelig, og derfor brukes i hverdagen av alle ansatte:

- *Det er lett å finne frem i og å slå opp i og lett for alle å bruke i barnehagen, og det bør det jo være.*

- *En annen ting er jo assistentene synes det er kjekt med ALLE MED når vi tar det opp på avdelingsmøter og slik. Og det tror jeg at er fordi alle forstår den, den er lett.*

Alle informantene sammenligner ALLE MED opp mot TRAS. Det kommer frem at TRAS oppleves som et tyngre verktøy å bruke i hverdagen da håndboken er mer omfattende og



tyngre å lese. Veiledningsheftet til ALLE MED er mer i bruk i hverdagen fordi den oppleves som et verktøy som er lettere:

*-I forhold til TRAS som er litt mer omfattende å lese og sette seg inn i. Og det er jo slik at hver gang vi observerer så må vi jo inn å lese her hver gang. Du skal være sikker i din sak, så slik sett er ALLE MED lettere å bruke for alle.*

*- Jeg tror det er lettere, håndboken er mye lettere, sant, TRAS, åh, det er jo en tynn lefse, og mye mer omfattende synes jeg. Men, inni håndboken (til ALLE MED) står det mye mer utfyllende. Så jeg gjør jo enda, den dag i dag, bruker den teorien som står i håndboken. Hvis jeg er i tvil om et spørsmål så står det jo mer utfyllende der... så en må jo nesten bruke den*

*- Og så er det jo det der hjelpe... støtte veiledningsheftet. Jeg bruker veiledningsheftet. Det er veldig greit det. Da kan en gå litt mer inn i spørsmålene.*

*- Veiledningsheftet til TRAS, det har jeg ikke brukt. Nå har jeg jo heller ikke brukt TRAS så mye. Veiledningsheftet til ALLE MED er jo så lettfattelig, det er det. Det er veldig greit å bruke. Selv om det går inn i mye. Det er noen av spørsmålene som er veldig like, men når en går inn i veiledningsheftet så ser en at det går jo på forskjellige ting allikevel.*

Det kommer også frem at informantene føler de får et helhetlig bilde av barnets utvikling gjennom å bruke dette verktøyet: *- Og så føler jeg at du ser helheten med ALLE MED. Det er liksom så mange sider ved barnet her du får observert, får en helhet. Du får liksom kvalitetssikre den jobben du gjør, føler du på en måte når du fyller ut ALLE MED. Se barnet gjennom alle de områdene. Så jeg er veldig positiv til det.*

*- Jeg synes det dekker bra opp for den enkelte barnet sin utvikling.*

Det ble under første intervju med informant i gruppen som ikke bruker ALLE MED naturlig med et tilleggs spørsmål til slutt. Dette spørsmålet ble ført inn i intervjuguiden i ettertid. Her spør jeg de informantene som ikke bruker ALLE MED hvordan de vurderer de metodene de bruker i dag for å legge til rette for det enkelte barnet? Her svarer informantene noe forskjellige ut fra de metodene de allerede bruker. En informant savner ”noe”. Føler ikke at de får dekket opp alt. En informant har tre ulike verktøy å forholde seg til og gir uttrykk for at det føles som mye å ”holde orden på”. Informanten føler at det å observere tar veldig mye tid.

Denne samme informanten sammenligner også de verktøy som brukes opp mot TRAS. Her reflekterer informanten rundt selve oppsettet av TRAS som verktøy i bruk, selve sirkelen. Informanten har gode erfaringer med den sirkelen, og kunne ønsket at de tre verktøyene som de bruker var bedre med bedre oversikt. Videre reflekteres det over TRAS som verktøy og det teorigrunlaget som en kan lese i håndboken:

*- Håndboken til TRAS syns jeg er veldig bra, der står det jo mye utenom akkurat det du skal se etter, det står jo mer hva ting er og slike ting og det står jo veldig mye... på TRAS så kan du hvert fall lese hva de forskjellige tingene er, hvorfor det forventes, altså du kan jo lese hvorfor vi gjør det, men det har vi ikke mye av i de skjemaene vi har her. Så da må vi gjerne inn på nettet gjerne for å lete og finne akkurat hva det er for noe, så den er ikke så utfyllende som det TRAS er, for der har du jo også teorien bak det*

Siste informant i denne gruppen bruker ikke noe skjema i sitt observasjonsarbeid, men andre metoder for observering og dokumentasjon. Informanten er opptatt av å ikke miste ”synet av barnet” i iveren etter å observere: - *Så jeg... Jeg vet ikke helt hva jeg synes om det å observere og alle disse skjemaene, sant det tar deg jo vekk fra barna når en skal sitte å observere. En må ikke miste synet på barn oppi det hele, dette med å glede oss over og de nye mestringene når de kommer. Hvem er det som bestemmer hva som er rett?*

Informanten reflekterer videre og svarer også at om en ser at et barn har vansker så kan det være greit å bruke et skjema, men at mye av det som skal observeres allerede ligger ”i ryggen”. At de voksne vet hva de skal se etter.

#### **4.1.6 Oppsummering av resultater under læringssyn**

##### ***Kan det spores en forskjell i læringssynet i de to gruppene?***

Analyse av resultatene viser en forskjell i måten de to gruppene går frem for å observere barn man er bekymret for. Alle informantene fra gruppen som bruker ALLE MED tar utgangspunkt i ALLE MED verktøyet for å finne ut hva barnet mestrer og bygger så videre på det. I tillegg nevner alle disse informantene at TRAS brukes i slike tilfeller en er i tvil om det kan være språklige vansker. Gruppen som ikke bruker ALLE MED er det en informant som bruker TRAS og andre observasjonsskjema når en har mistanke om vansker. Det er da TRAS som foretrekkes. De andre to informantene i denne gruppen legger vekt på den kunnskapen de

voksne bærer med seg, og tar utgangspunkt i den. Den subjektive forståelsen av barns utvikling kommer tydeligere frem i denne gruppen.

Det er en nyanse i forskjell mellom disse to gruppene på hvordan observasjonsarbeid utføres. Gruppen som bruker ALLE MED observerer gjennom de aktivitetene som foregår, og nevner spesielt overgangssituasjoner og leken som foregår i fellesskapet. Og denne gruppen mener at det er de situasjonene som er mest gunstige å observere ut fra. I gruppen som ikke bruker ALLE MED kommer det frem at observasjonsarbeid skjer i større grad ut fra planlagte aktiviteter som det blir lagt til rette for, for å kunne observere barnas mestring. Informantene i denne gruppen gav uttrykk for at observasjonsarbeidet oppleves som lettere da. Det fremkommer altså at observasjonsarbeidet i større grad har utgangspunkt i tilrettelagt aktivitet i den gruppen som ikke bruker ALLE MED i motsetning til gruppen som bruker ALLE MED som arbeider mer spontant.

Informantene som bruker ALLE MED nevner alle verktøyet som lett å bruke for alle ansatte, og at bruken av verktøyet har påvirket den daglige pedagogiske virksomheten i form av økt strukturering og felles forståelsesplattform. Her er det viktig å løfte frem at alle informantene i gruppen viser til den teorien som står i veiledningsheftet, at det oppleves som et godt verktøy. Alle informantene i denne gruppen sier at de føler de får et helhetlig bilde av barnets utvikling gjennom å bruke dette verktøyet og er fornøyde med verktøyet. Det bidrar til at de voksne får en felles plattform og forståelse som igjen gjør at barna blir møtt på de samme premissene av alle voksne.

I gruppen som ikke bruker ALLE MED kommer det frem at metodene som brukes oppleves som bra, men alle informantene opplever at en må søke andre verktøy eller metoder når en skal søke et helhetlig bilde av barnets mestring. Analysen viser at den gruppen som bruker ALLE MED har en felles plattform i verktøyet som bidrar til en bevisstgjøring av det pedagogiske tilbudet de gir til barna i hverdagen.

## **4.2 Presentasjon av dokumentanalysen**

I dokumentanalysen har jeg brukt årsplaner og virksomhetsplaner. Jeg har også fått tilgang til andre dokumenter som informasjonsbrev til hjemmene og måneds- og ukeplaner.

I forhold til foreldresamarbeid har alle de barnehagene som bruker ALLE MED nedfelt i årsplan/virksomhetsplan at ALLE MED skal være en del av samarbeidet mellom barnehage og foreldre og foresatte. Barnehagene har spesifisert egne mål som spesifikt nevner dette skjemaet som en del av det samarbeidet, og som dokumentasjon på barnets utvikling og læring. To av informantene har spesifisert ALLE MED som et dokument til å vurdere den pedagogiske virksomheten i hverdagen, som et internt vurderingsarbeid. Tredje informant i denne gruppen sier i intervju at verktøyet har bidratt til at hverdagen blir organisert annerledes nå enn før og at dagene er mer strukturerte. I gruppen som ikke bruker ALLE MED har en informant nedfelt TRAS som vurderingsarbeid sammen med foreldre, mens de to andre informantene viser til daglig kontakt og dokumentasjon i form av månedsplaner og praksisfortellinger og den daglige kontakten som grunnlag for foreldresamarbeidet.

#### **4.2.1 Oppsummering dokumentanalyse**

Felles for alle informantene er at samtlige bruker en eller annen form for dokumentasjon i kontakten med foreldre. Gruppen som bruker ALLE MED har alle satt dette verktøyet som den dokumentasjonen som samarbeidet med foreldre skal ta utgangspunkt i. Her nevnes ingen andre former for dokumentasjon. Gruppen som ikke bruker ALLE MED har ulike former for dokumentasjon og mer fokus på den daglige kontakten. En av nyanse i forskjell mellom disse to gruppene er at to av informantene fra gruppen som bruker ALLE MED bruker skjemaet som et vurderingsdokument for internt arbeid. For å vurdere sin egen pedagogiske virksomhet. Ingen av informantene i den andre gruppen har nedfelt noen form for verktøy eller dokumentasjon for vurdering av eget internt pedagogisk arbeid. Her er det fokus på eksterne brukerundersøkelse på kommunalt nivå, eller fra foreldre.

Et funn som må løftes frem er at alle informantene i gruppen som bruker ALLE MED har formulert i sine dokumenter, på ulike måter, at de ser på utvikling av språk og sosial kompetanse sammen: - *Utvikling av språk og sosial handlingsdyktighet er uløselig knyttet sammen.* Selv om alle informantene i denne gruppen bruker ALLE MED på alle barn i barnehagen, er TRAS også nedfelt i dokumentene som et verktøy til bruk i forbindelse med overgang barnehage – skole eller et tilleggsverktøy til observasjon i forbindelse med samarbeid med eksterne hjelpeapparater.

## 5.0 DISKUSJON

### 5.1 Innledning

Utgangspunktet for denne diskusjonen er dynamikken som relevante tiltak er avhengige av: *samspeillet mellom en persons forutsetninger og miljøets muligheter*. Tiltak som ivaretar begge disse sidene for å hjelpe barn til mestring må ofte jobbes frem under arbeidets gang (Befring & Tangen, 2008)

For å finne svar på problemstillingene mine må resultatene sees i sammenheng med teorien som er skissert tidligere i oppgaven. Ved å diskutere resultatene med begreper fra Lazarus sin teori om mestring og stress (Lazarus, 2006) vil jeg finne svar på om bruken av ALLE MED har en effekt på den pedagogiske virksomheten ved at barna blir møtt ut fra sine forutsetninger med de mulighetene miljøet har. Mine tolkninger av resultatene er basert på intervju av seks informanter, og kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle barnehager. Det er ikke gjort lignende studier så jeg kan heller ikke støtte meg til det for generalisering (Yin, 2003).

Jeg vil ta utgangspunkt i de kategoriene som er skissert i intervjuguide og i resultatdel.

### 5.2 Forskjell i rådata

Det er interessant å diskutere den forskjellen det er mellom de to gruppene informanter rent språklig. En ser av datamaterialet at det er en språklig forskjell, der gruppen som bruker ALLE MED er mer presise i språket enn den andre. Det kan være flere grunner til dette. Jeg som intervjuer har selv utformet de spørsmålene som informantene svarte på. Her kan det settes spørsmålsteget ved om jeg har klart å unnvære begreper og språklig utforming som kan virke ledende på noen måte for de som kjenner til verktøyet. Jeg som intervjuer og alle informantene fra den gruppen som bruker ALLE MED har til felles at vi kjenner verktøyet godt, det var en fellesnevner for oss i intervjusituasjonen. På den andre siden kan en si at dette gjenspeiler en bevissthet hos denne gruppen informanter. En sikkerhet på det arbeidet de gjør som gjør at de ikke trenger å bruke så mange ord for å forklare seg. ALLE MED har som mål å bidra til kompetanseheving på personalsiden ved at verktøyet blir brukt som til intern vurdering av pedagogisk virksomhet. Resultatene viser at alle informantene bruker dette

verktøyet til intern vurdering, og dermed er kompetansen på områdene større og informantene makter å være mer presise i språket sitt på grunn av en bevissthet og kunnskap som materiellet har bidratt til.

Ut fra teori om at språket er det viktigste verktøyet mennesket har for å kunne delta i sosiale kontekster (Säljö, 2007), og fra et deltakerperspektiv med de miljømessige forutsetningene jeg, som intervjuer, og informantene fra denne gruppen hadde ser vi at vi her er deltakere i den samme banen. Vi er kjent med det samme verktøyet og det teorigrunnet som ligger til grunn for verktøyet, dermed er vi inne på samme diskurs. Den kunnskapen som ALLE MED bærer med seg er vår fellesnevner. Sett ut fra dette perspektivet gjenspeiler dette viktigheten av det å ha et verktøy som er lett tilgjengelig for alle de voksne i barnehagen. De vil da være inne på samme deltakerbaner (Sfard, 1998).

Gruppen som bruker ALLE MED er også mer tydelige, og presise i språket, når de snakker om valg de gjør. Gruppen som ikke bruker ALLE MED bruker eksempler fra hverdagen for å forklare seg. Her viser jeg tilbake til Vygotskijs tanker om at tenkning er en indre prosess, som skiller fra den situerte handlingen det er å tale (Säljö, 2007). En kan tenke at en vet noe, men når en skal tale i den situerte konteksten brister logikken. Når kunnskapen ikke er tilegnet får vi vansker med å utføre de indre tankene våre til talt språk. I denne sammenhengen er det viktig å fremheve hva det vil si for de voksne på arbeidsplassen, som skal hjelpe barna til mestring, å være aktive deltakere innen den samme diskursen, at de forstår språket og deler en felles kunnskap. De har da en felles referanseramme i miljøet, har støtte i hverandre som skaper trygghet og gode relasjoner (Lazarus & Folkman, 1984). Sammen tilegner de seg nye kunnskaper og kan endre sin adferd mot barna slik at barna opplever å bli møtt med de samme kravene av alle voksne i miljøet.

Her ser en hvordan en ved hjelp av de begrepene som stressmodellen til Lazarus (Lazarus, 2006) er bygget opp rundt, og hans forståelse av disse, kan forstå hvordan et verktøy kan bidra til at de voksne opplever et fellesskap og øker sin kompetanse.

### **5.3 Hva tar planleggingsarbeidet utgangspunkt i?**

Analysen av resultatene viser at det er en nyansert forskjell mellom de to gruppene når det gjelder planleggingsarbeid og hva dette tar utgangspunkt i. Gruppen informanter som bruker ALLE MED er alle klare på at dette verktøyet ligger som et styringsverktøy for det som blir planlagt av pedagogiske virksomhet i hverdagen, og at det er på grunnlag av de observasjonene som gjøres en setter i gang tiltak for enkeltbarn eller for hele grupper. Gruppen som ikke bruker ALLE MED har tendens til å observere i hverdagen ut fra sin subjektive forståelse. Observasjonen skjer ikke ut fra en enhetlig forståelse, men forskjellige forståelser. Analyse av resultatene viser at det er rettet mer fokus mot utførelsen av tiltak, ikke hva planleggingen av slike tiltak tar utgangspunkt i for denne gruppen.

Hva kan grunnen til denne forskjellen være? Og kan vi si at den ene metoden er ”bedre” en den andre?

Sitat fra Stortingsmelding 16 ...og ingen stod igjen (2006 - 2007):

*”Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Samtidig skal innholdet støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær. Barnehagens pedagogiske virksomhet skal bygge på et helhetlig læringssyn, der omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial og språklig kompetanse ses i sammenheng. Hvert enkelt barn skal gis mulighet til å utvikle sin nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjærighet og få opplevelser og utfordringer med utgangspunkt i sine egne interesser, kunnskaper og ferdigheter...” (s. 70).*

For at den pedagogiske virksomheten i hverdagen skal kunne ivareta det enkelte barnets utvikling som sitert i Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) må man først innhente kunnskaper om hva barnet mestrer, for så å bygge videre på det. Virksomheten skal bygge på et helhetlig læringssyn, der hvert enkelt barn skal gis muligheter med utgangspunkt i sine egne interesser, kunnskaper og ferdigheter. Gruppen som bruker ALLE MED sier alle informantene at verktøyet gir et helhetlig bilde av barnet. Dette er også hensikten med verktøyet, og skissert ned i materialet: *”Vi ønsker at sirkelen skal bidra til en helhetstenkning som er omfattende nok til å vise et bilde av det enkelte barnet”* (Løge et al., 2006, s.14).

Videre står det i veiledningsheftet: *”Vi tror at selve prosessen med utfylling av sirkelen vil gi alle en økt kunnskap om det enkelte barnet og en bevisstgjøring om de ulike sidene ved barns*

*utvikling. Slik vil det bli lettere å arbeide med videre tilrettelegging og mer tiltaksrettet arbeid på avdelingen” (Løge et al., 2006, s.15).*

Når alle informantene i gruppen nevner verktøyet som et styringsverktøy i planleggingsarbeidet og resultatene viser at materiellet fungerer som et utgangspunkt for planleggingsarbeidet tolker jeg dette som at verktøyet har en faktisk effekt.

Det kommer frem hos gruppen av informanter som ikke bruker ALLE MED at de enten savner et verktøy, eller føler de har for mange å forholde seg til eller synes de mangler noe teori. I gruppen som bruker ALLE MED refererer alle informantene en eller flere ganger til veiledningsheftet (Løge et al., 2006) og den teoridelen som er skissert der. Det kommer frem at dette heftet brukes aktivt, og oppleves som lett tilgjengelig. Hvis en ser dette i sammenheng med det planleggingsarbeidet som gjøres, ser vi at det kan være den faglige sikkerheten de voksne får ved å bruke verktøyet som påvirker de voksne til å bruke verktøyet i den grad de gjør. Det oppleves som en kvalitetssikring at de observasjoner som gjøres, og de tiltak som planlegges kan begrunnes faglig og ut fra teori. Faren for at personalet kan overse eller miste synet av områder av barns utvikling som ikke er representerte i dette verktøyet er til stede, men, da må en også tenke at disse voksne også bærer med seg en subjektiv forståelse i likhet med de voksne som representerer gruppen som ikke bruker ALLE MED. Jeg vil argumentere for at faren for at en gjerne vil vente lenger med å sette i gang tiltak for barn man er usikker på utvikler seg innen normen er større når en kun observerer ut fra sin egen subjektive forståelse. De voksne har ikke de samme deltakerbanene (Sfard, 1998), og jobber ut fra sine forutsetninger i miljøet (Lazarus, 2006). Faren er også større for at en mister synet av områder barnet faktisk mestrer. En kommer ikke utenom det faktum at de voksne i en barnehage bærer på ulik kunnskap innen de ulike områdene om barns utvikling. Muligens vil en fokusere på de områdene en kan mye om, dermed mister en synet av barnets andre utviklingsområder. Det vil derfor være vanskeligere å planlegge tiltak for barna, og iverksette disse, fordi de voksne bærer på ulike subjektive forståelser. Barna kan da oppleve at de krav som de møter i miljøet (Lazarus, 2006) er ulike alt etter hvem av de voksne som er støtten deres i hverdagen. Dette kan bidra til at barnet vil oppleve mangel på struktur som igjen kan forårsake at miljøet oppleves som utrygt for barnet. En kan også se i sammenheng med at de voksne i barnehagen har felles deltakerbaner og tilegner seg kunnskap som de deler, så vil alle føle seg som



ekspert (Wenger, 2000). Dette skaper mestringfølelse hos de voksne, og dermed vil en sammen raskere planlegge og sette i gang tiltak.

Når de voksne i barnehagen deler en kunnskap om barnas utvikling, og har en felles forståelse vil det være lettere for dem å aktivt gå inn å hjelpe barn til videre utvikling. Det har en betydning å ha noe felles, og det vil bidra til ringvirkninger og et samspill mellom de voksne og mot barna som er i miljøet (Lazarus, 2006). Verktøyet bidrar både til at de voksne har felles deltakerbane, og til at barna støttes til en felles forståelse og inn i samme diskurs og deltakerbaner der de voksne er ekspertdeltakerne (Sfard, 1998). Vi er da inne på den de miljømessige faktorene, på fellesskapet og det enkelte barnets miljø i Lazarus (Lazarus, 2006) sin mestringsteori og Bru (2008) sin modell av denne teorien. Barna blir påvirket av den kulturen som er i miljøet, opplever struktur i forhold til de krav og den støtte som gis av de voksne i miljøet. Relasjonen mellom det enkelte barnet og de voksne vil være preget av en opplevelse av felles forståelse. Ved hjelp av de observasjonene som er gjort har de voksne dannet seg et bilde av hvilke ferdigheter og kunnskaper barnet har tilegnet seg, og kan støtte barnet og sette krav til det ut fra de personlige tilskyndelsene det har. Slik skaper de voksne tillit og gir barna tro på sine egne muligheter for kontroll, skaper struktur og trygghet, som igjen påvirker barnets generaliserte tanke- og adferdsmønster (Lazarus, 2006). På bakgrunn av de observasjonene som gjøres planlegges tiltak ut fra barnets forutsetninger, der det er de miljømessige påvirkningene som hjelper barnet til å gjøre vurderingsprosesser. I den primære tolkningen vil barnet *ikke* oppleve å møte krav som er større enn de ressurser det selv kan stille opp med (Lazarus, 2006). De voksne har en kunnskap om hvilke krav som vil være passende for barnet gjennom de observasjonene som er gjort. Slik kan de voksne støtte og hjelpe barnet til å gjøre sekundære tolkninger som skaper mestring og vekst. Om barnet har erfaringer med å bruke mestringstrategier som skaper vansker i stede for vekst er det her viktig at de voksne opptrer som den støtten barnet har behov for i miljøet barnet er. I leken sammen med de andre barna. Når de voksne har dannet seg et helhetlig bilde av barnet vil de også ha et inntrykk hvordan barnet takler stress (Lazarus, 2006), og hva som kan være grunnen til at barnet viser et adferdsmønster som kan skape sosiale vansker.

## 5.4 Er det forskjell i utførelse?

Det kommer frem i analysen at det er en forskjell mellom de to gruppene når det gjelder utførelse av tiltak og pedagogisk praksis innen arbeid med sosial kompetanseutvikling. Når alle informantene innenfor disse to gruppene er mer upresise i sine svar når det gjelder arbeid med sosial kompetanseutvikling i hverdagen er det viktig å sette spørsmålstegn ved grunnen til dette. Dette kan gjenspeile en usikkerhet på sin egen kompetanse innen det aktuelle feltet hos personalet. Det fremkommer at gruppen som bruker ALLE MED er mer presise enn den gruppen som ikke bruker verktøyet.

Jeg vil se resultatene som viser upresise svar i gruppen som ikke bruker ALLE MED i sammenheng med resultatene som viser at denne gruppen søker eksterne hjelpeapparater i større grad enn den gruppen som bruker ALLE MED gjør i forbindelse med å melde fra til foreldre om bekymring. Det kommer frem at gruppen som bruker ALLE MED tar utgangspunkt i de observasjonene som gjøres når de skal ha samtaler med foreldre om bekymring for barnet. Verktøyet synes å gi de voksne et bilde av barnet som de føler, og har nok kunnskaper om, at er dekkende for den første samtalen med foreldre om eventuelle vansker. I motsetning til gruppen som ikke bruker ALLE MED der alle informantene nevner at de gjerne tar kontakt med eksterne hjelpeapparater for å få bekreftet, eller få hjelp til å sette ord på, hva vanskene kan være før en eventuell samtale med foreldre. Dette resultatet bygger også opp om den bevisstheten og sikkerheten som verktøyet synes å gi i forbindelse med internt pedagogisk arbeid for gruppen som bruker dette verktøyet. Når verktøyet er brukt over tid, når alle de voksne er blitt kjent med og har tilegnet seg dette verktøyet skaper de felles deltakerbaner og operer innen den samme diskursen (Sfard, 1998). Det skaper en trygghet i det arbeidet de gjør og planene de legger. Eget samarbeid internt ut fra de observasjonene som gjøres oppleves som tilstrekkelig som grunnlag for å sette ord på og å forstå det barna har vansker med. Når samarbeidet internt i gruppen som ikke bruker ALLE MED gjøres ut fra de voksnes ulike subjektive forståelser, vil dette kunne bidra til en usikkerhet på egen kompetanse og derfor vil en gjerne søke hjelp eksternt for å få bekreftet eller avkreftet sine mistanker om vansker hos barna.

Samtidig er det to av informantene i denne gruppen som refererer til det å ”lese hele situasjoner” og ansiktsuttrykk innenfor sosial kompetanseutvikling. Her vil jeg igjen referere

til veiledningsheftet til verktøyet og det teorigrunnlaget om er skissert der (Løge et al., 2006). Her er det teori om den sammenhengen som er mellom språk og sosial kompetanse, og det er denne informantene refererer til. Informantene viser en kunnskap om, og bevissthet om at språkutviklingen henger tett sammen med den sosial kompetansen til barna. De voksne har fokus på å hjelpe barna til å gjøre metarepresentative tolkninger og hjelper utviklingen av theory of mind (Goswami, 2008). Når de voksne har kunnskap om sammenhengen mellom språket og den sosiale kompetansen, har de også forutsetninger for å kunne observere barna ut fra et slikt perspektiv, og møte barnet ut fra de forutsetningene det har for å kunne øve opp sin metarepresentative innsikt.

Ved å ta i bruk Bru sin modellering av Lazarus (2006) sin teori vil jeg vise hvordan disse aspektene henger sammen og påvirker hverandre. En må ikke miste synet av at det å ivareta barnet i dets fellesskap, men også styrke dets kunnskaper og kognitive utvikling er viktig for barnets mestringsmuligheter, både kognitive og sosiale utvikling (Lazarus, 2006). Teorien om denne sammenhengen er lett skissert i veiledningsheftet, men er allikevel så poengterende i heftet at en vil lære noe om, og kunne ta utgangspunkt i denne teorien når en observerer barna, og skal planlegge tiltak eller pedagogisk virksomhet i hverdagen.

Språket, som det verktøyet barna skal mestre for å kunne være aktive deltakere i fellesskapet, må sees i sammenheng med språket som en ferdighet og kunnskap i stressmodellen (Lazarus, 2006). Vygotskij hevdet at kunnskap har utspring i sosial meningsfull aktivitet og at den er formet av språket (Vygotskij & Cole, 1978). Om de voksne, som skal fungere som en støtte for barna i fellesskapet, setter krav til barnet som *ikke* er i balanse med de ressursene barnet har til rådighet, kan det skape stress for barnet (Lazarus, 2006). Barnet gjør en sekundær tolkning ut fra de ressursene det har til rådighet, som kan føre til en negativ måte å takle utfordringen på. Som igjen kan skape vansker. Det er de personlige egenskapene til barnet som vil påvirke det adferdsmønsteret barnet viser. Er barnet sjenert kan det velge å trekke seg unna fellesskapet. Det går på hvordan barnet tolker de situasjonene det er i, om barnet har tro på sine egne muligheter, om det har tillit eller mistillit til de personene som er i miljøet rundt seg. Barnet kan generalisere et aggressivt adferdsmønster eller et defensivt adferdsmønster (Lazarus, 2006). Det er derfor en gjerne vil reagere på barnets sosiale

utvikling, dets adferdsmønster, før en blir observant på at barnet gjerne har språklige vansker eller vansker med å gjøre metarepresentative tolkninger av situasjonene det er i (Leslie, 1987).

Når de voksne i barnehagen har kunnskap om denne sammenhengen, og deler en bevissthet om at det gjerne ikke er det en ser med det ”blotte” øyne som er den direkte vansken for barnet, vil det være lettere å sette inn tiltak for barnet raskere på bakgrunn av den felles forståelsen og kunnskapen om barns utvikling. Ved at de deler denne kunnskapen slipper de å gå ”omveier” om de ulike subjektive forståelsene av de vanskene barnet har.

Ved hjelp av observasjonene som gjøres med ALLE MED kan en komme på sporet av denne sammenhengen, og sette inn tiltak for språklig utvikling og forståelse, støtte barnet ved å ikke sette krav som gjør at barnet velger mestringsstrategier som er negative (Lazarus, 2006). De voksne må da vite hva barnet faktisk mestrer rent kunnskapsmessig og i miljøet samtidig. Bare på den måten kan de voksne gi barnet krav som ikke skaper ubalanse i forhold til de ressurser barnet har (Lazarus, 2006). Her må det også være balanse mellom det den voksne krever av barnet rent ferdighetsmessig og sosialt. Ved å opptre som en ekspertdeltaker vil den voksne være en rollemodell for barnet, en ekspertdeltaker i fellesskapet, som barnet kan støtte seg til for å møte de krav som stilles av miljøet (Sfard, 1998). Alle informantene i gruppen som bruker ALLE MED har god kjennskap til TRAS, og bruker dette skjemaet nå som et tilleggsværktøy i forhold til barn som har vansker med språket eller sosial mestring. Den kunnskapen om språkutvikling som denne gruppen har tilegnet seg gjennom bruken av TRAS, synes nå å bli sett i sammenheng med kunnskap om sosial utvikling. Dermed har gruppen tilegnet seg en ”dobbel” kompetanse, og kan se språklig og sosial utvikling i sammenheng. Dette gjør at TRAS nå brukes av denne gruppen ut fra et nytt perspektiv.

Når observasjoner gjøres ut fra subjektive forståelse, er det større risiko for at det enkelte barnet ikke blir møtt med krav som er i balanse med de ressursene barnet har til rådighet. Dette vil bidra til at barnet føler stress og gjerne får mistillit til den voksen i miljøet. Barnet kan komme i vurderingsprosesser og gjøre vurderinger som igjen skaper vansker (Lazarus, 2006). Barn som strever med den sosiale kompetansen trenger gjerne hjelp til å tilegne seg, rent kognitiv, og å forstå språket som brukes for å kunne delta som aktive deltakere i fellesskapet (Wenger, 2000). Uten å se begge sider ved denne utviklingen, å ha øye for både det sosiale og det kognitive, mister en synet av de mulighetene vi har for å kunne legge til

rette for gode tiltak for barna (Sfard, 1998). Relevante tiltak er avhengige av dynamikken og samspillet mellom en persons forutsetninger og miljøets muligheter (Befring & Tangen, 2008). Det er derfor viktig, innenfor språklig- og sosial utvikling, at de voksne som skal være støtten for barnet har tilegnet seg kunnskap om betydningen for denne sammenhengen mellom språk som en ferdighet, og hvordan det kan påvirke barnets adferdsmønster i fellesskapet (Lazarus, 2006). For at de voksne skal kunne støtte barnet i dets nærmeste utviklingssone (Säljö, 2007), må en ha klart for seg de ferdigheter barnet har tilegnet seg, og jobbe ut fra de ferdighetene med barnet i fellesskapet. Slik kan en hjelpe og støtte barnet inn i deltakerbaner som er positive, sammen med de andre barna (Sfard, 1998).

Resultatene viser at alle informantene opplever det som vanskeligere å sette ord på de sosiale vanskene til barna enn de språklige vanskene. Det har vært stort fokus på språklig kompetanseutvikling i barnehagen de siste årene: *"Språkstimulering og utvikling av barns sosiale kompetanse inngår som en del av barnehagens grunnleggende oppgaver. For å kunne avdekke språkvansker tidlig er det nødvendig at førskolelærere og annet personale i barnehagen har grunnleggende kunnskap om normalutvikling og språkstimulering. Det er utviklet verktøy som kan bidra til systematisk tilnærming med å avdekke språkvansker."* (St. meld. Nr. 16, 2006 - 2007, s. 70).

Alle informantene er inne på prosjekter eller program som har til hensikt å styrke denne kompetansen. Det vil si at de voksne har en bevissthet, en kunnskap om denne kompetansen. Det er også en bevissthet om at språklig utvikling henger sammen med sosial utvikling, men kunnskapen om *hvordan* dette henger sammen, og hva en skal se etter og jobbe med kan være noe usikker. Dette viser igjen når informantene referer til at det oppleves som vanskeligere å sette ord på de sosiale vanskene for foreldre.

Det er i denne forbindelse at gruppen som ikke bruker ALLE MED søker ekstern hjelp, mens gruppen som bruker ALLE MED samarbeider internt ut fra de observasjonene de gjør i forkant av foreldresamtaler. Alle informantene mener at en gjerne venter lenger med å melde fra til foreldre om sosiale vansker enn språklige vansker. Ut fra at mangelen på kunnskap om sammenhengen og kunnskaper om hva sosial utvikling er, og hvordan en konkret kan støtte barna i fellesskapet vil det også være vanskeligere å sette ord på slike vansker. Tre av

informantene sier også at det oppleves som veldig ”privat” å snakke til foreldrene om den sosiale kompetansen til foreldrene dersom barnet har vansker med den utviklingen.

Selv om gruppen som har brukt ALLE MED i tre år også opplever det som vanskeligere å sette ord på de sosiale vanskene for foreldre og foresatte enn ved språklige vansker, kommer det allikevel frem at bruken av verktøyet har vært en hjelp i arbeidet med å støtte barnas utvikling av sosial kompetanse både internt og eksternt. Her viser alle informantene til teorigrunnlaget som er i veiledningsheftet (Løge et al., 2006). Ved å se dette i sammenheng med den bevisstheten denne gruppen viser for sammenhengen mellom språk og sosial utvikling, ser vi at gruppen fremviser en større sikkerhet i dette arbeidet.

### **5.5 Kan det spores en forskjell i læringssynet?**

Utgangspunktet for denne diskusjonen er at læring må ses ut fra både et kognitivt og et sosialt perspektiv, barnet som tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og skaper seg deltakerbaner i fellesskapet ved å være en aktiv deltaker ved å bruke de ferdighetene det har tilegnet seg (Sfard, 1998). I denne sammenhengen er det interessant å løfte frem resultatene som viser en forskjell mellom de to gruppene når det gjelder observasjonsarbeid og måten det gjennomføres på. Hvordan de voksne observerer barna kan si noe om hvilket læringssyn som ligger til grunn for arbeidet. En viktig forutsetning for observasjonsarbeid er at man må kjenne til barns normalutvikling. Et annet viktig moment er at en må ta høyde for subjektiviteten i observasjonsarbeidet og mulige feilkilder (Løge et al., 2006). Observasjonsarbeid er de voksnes fortolkning av virkeligheten, det er derfor strenge krav til hvordan observasjonsarbeid skal gjøres.

For å gjøre observasjoner med mål om å få et helhetlig bilde av barnet, må en observere og se barnet som en aktiv deltaker i fellesskapet. Fellesskapet representerer da barna i barnehagen og de voksne. Alle de personene i miljøet barnet har en relasjon til. Observasjonene skal gjøres når barnet er aktivt, er en deltaker i fellesskapet (Sfard, 1998). Det er bare når barnet samhandler at det kan vise hva det faktisk mestrer. Det er i fellesskapet at vanskene vil vise seg. Å skape situasjoner der barna kan ane at det er en form for testing eller at de voksne på en eller annen måte legger opp til at barnet skal prestere, kan skape stress for barnet. Det opplever at det settes krav, og dermed mister det gjerne troen på å mestre oppgaven selv

(Lazarus, 2006). De ferdighetene og kunnskapene som barna har tilegnet seg og forstått vil føre til at de er aktive deltakere i fellesskapet. Et barn som har tillit til deltakerne i fellesskapet og gode relasjoner vil oppleve at det har kontroll over seg selv og kan være med på å påvirke det miljøet det er en del av. Barnet opplever autonomi. Barnet har ikke forstyrrelser i miljøet og makter å ha oppmerksomheten rettet mot de oppgavene det må løse. Oppgaver må her sees på som oppgavene i leken, sin rolle i leken eller hvordan barnet vil løse sine hverdagslige oppgaver (Lazarus, 2006).

Når et barn har vansker vil det oppleve følelser av tap, eller mislykkethet. Kravene som settes av miljøet er ikke i balanse med de ferdighetene barnet har tilegnet seg og dermed må barnet inn i en vurderingsprosess, det må vurdere den enkelte situasjonene i hverdagen. Hvordan det velger å løse oppgaver kan si oss noe om hvilke ferdigheter barnet trenger støtte på å mestre, hjelp til å tilegne seg. Hvis barnet ikke er i stand til å utføre de ferdighetene som normalutviklingen tilsier at barnet skulle mestre, er det de voksnes ansvar å støtte barnet, slik at det kan tilegne seg ny kunnskap, og lære seg å mestre denne nye kunnskapen sammen med de andre. Med språket som det viktigste verktøyet for å kunne være en aktiv deltaker, ut fra Vygotskijs sine teorier om kognitiv utvikling (Goswami, 2008), ser vi her sammenhengen mellom det å mestre språket som en ferdighet, ut fra Lazarus (Lazarus, 2006) teori om mestring, og det å kunne ta i bruk denne ferdigheten i fellesskapet. Her vil jeg referere Vygotskijs teorier om at det er først når en har tilegnet seg en ferdighet en er i stand til å utføre ferdigheten i den situerte konteksten (Säljö, 2007). Videre må vi ikke miste synet av hva miljøet har å si for den påvirkning det har på barnets læring og utvikling. Ut fra Sfard (1998) sine metaforer om tilegnelse og deltaker vil jeg plassere tilegnelse som tilskyndelse og deltaker som den aktive deltakeren barnet er i miljøet og den påvirkningen som barnet får her. Når vi ser barnets utvikling og læring ut fra disse to perspektivene kan vi skape et helhetlig bilde av barnet.

Med dette grunnlaget som et utgangspunkt for hvordan barn utvikler seg, mener jeg at observasjonsarbeid er noe som må foregå i hverdagen, i de situasjonene som er naturlige for barna. Hva er det vi forventer at barna skal mestre? Dette må de som observerer ha kunnskaper om. Det er de situasjonene som er naturlige, der barna er aktive deltakere sammen

med de andre i fellesskapet som må være utgangspunkt for observasjon sett ut fra dette rammeverket.

*”Av og til så overrasker barna deg faktisk. At du tror at det barnet ikke kan noe når du sitter alene med de, så plutselig i leken så kan de det allikevel.”* (Sitat fra informant). De har gjerne laget sin egen forståelse, eller føler at kravene som settes ikke er i balanse, når de skal vise hva de mestrer (Lazarus, 2006). Poenget med å hjelpe barna til å mestre og støtte dem til å bli aktive deltakere i de fellesskapene det er en del av, er å hjelpe barna inn i deltakerbaner der de er aktive. Barna må da ha den samme forståelsen og dele de ferdigheter og kunnskaper som resten av fellesskapet har for å kunne forstå og å bruke sine ferdigheter (Sfard, 1998).

Ved å observere barna i fellesskapet, i leken, i de hverdagslige situasjonene kan vi bli observante på deres deltakerbaner. Er barna aktive? Hvorfor har barnet et adferdsmønster som vi reagerer på i den situasjonen? Hva er det barnet ikke mestrer? Er det noe i miljøet? Settes det krav til barnet som det ikke kan møte ut fra sine ferdigheter? Hva trenger barnet støtte til? I hvilke situasjoner trenger barnet støtte?

Forskjellen som kommer frem mellom de to gruppene når det gjelder observasjonsarbeid er at gruppen som ikke bruker ALLE MED i større grad gjør observasjonsarbeidet ut fra planlagt styrt aktivitet. Det kommer frem av analysearbeidet at observasjonsarbeidet oppleves som lettere å gjennomføre da. Analysen viser at gruppen informanter som bruker ALLE MED observerer jevnlig i ulike situasjoner i hverdagen, og nevner da spesielt overgangssituasjoner (garderoben med av- og påkledning, til- fra mat, inn i lek, avslutting av lek) og leken som foregår i fellesskapet. Grunnen til denne forskjellen kan være at gruppen informanter som bruker ALLE MED har brukt verktøyet over tid, og derfor kjenner til og vet hva de skal observere. Det vil da være lettere for dem, mindre anstrengende, å gjøre observasjonsarbeidet. Her vil jeg også nevne at det at de voksne har felles deltakerbaner, de deler kunnskapen og ferdighetene (Sfard, 1998), bidrar til at observasjonsarbeidet gjøres kontinuerlig av *alle* ansatte. Her vil jeg vise til resultatene som viser at ALLE MED oppleves som lett å bruke for alle ansatte.

Alle informantene i gruppen som bruker ALLE MED sier at de opplever at de får et helhetlig bilde av barnet gjennom de observasjonene som gjøres, de er alle fornøyde med verktøyet og



bruker det som et styringsverktøy. Hva er det med ALLE MED som gjør at de som bruker det er så udelt positive til materialet?

Alle informantene i gruppen nevner det teorigrunnlaget som er skrevet i veiledningsheftet, og referer til det. Er det denne kunnskapen, eller sikkerheten om at observasjonene har grunnlag i teori som påvirker observasjonsarbeidet? En kombinasjon av teoretisk grunnlag, lettfattelig lesing og oversiktlig utforming kan være grunnen til disse resultatene. Når hele personalet i en barnehage jobber mot felles mål skaper det gode arbeidsvilkår og godt miljø, som igjen påvirker den jobben de ansatte gjør og opplever å ha. Når alle de ansatte har tro på det de gjør vil de vise en sikkerhet, eller en bevissthet i det arbeidet som utføres. Det finnes mange metoder for observasjon, og ikke minst mange materiell og verktøy som en kan bruke i dette arbeidet. Noen kommuner har utviklet sine egne verktøy som brukes i kommunale barnehager, mens andre er frie til å bruke de metoder eller verktøy de ønsker selv i observasjonsarbeidet. Hvert verktøy vil være utviklet på forskjellig grunnlag og ha som mål å observere et eller flere områder ved barns utvikling. Det som kommer frem er at den gruppen som bruker ALLE MED er alle fornøyde med dette som et verktøy, og referer til at de føler at de får et helhetlig bilde av barnet.

Informantene fra gruppen som bruker ALLE MED bruker dette verktøyet i sitt planleggingsarbeid både for enkeltbarnet og for den pedagogiske virksomheten som skjer daglig. Verktøyet har også bidratt til at strukturen har blitt forandret i forhold til gruppesammensettinger. Informantene viser en bevissthet, og er mer presise i forhold til det arbeidet de gjør og hva det tar utgangspunkt i. Sammen skaper de voksne en felles plattform å jobbe ut fra, slik at barna opplever å bli møtt ut fra de samme premissene av alle de voksne i miljøet. Alle disse faktorene, og dynamikken mellom disse, bidrar til at tiltak kan bli tilstrekkelig gode.

### **5.5.1 Oppsummering**

Målet med ALLE MED er å kunne gi et mest mulig helhetlig bilde av barnet, der det er koblingen mellom språklig kompetanse utvikling og sosial kompetanseutvikling som er grunnlaget for de utsagnene som observeres. At det er barnehagepersonell som selv har vært med på å utvikle materialet har bidratt til at de utsagn som observeres er gjenkjennbare for

brukergruppen. De er innen den samme diskursen (Sfard, 1998). Samtidig er utsagnene nøye vurdert og grunnet i teori. Verktøyet makter å fange opp barnas mestring i fellesskapet og samtidig gi de voksne en pekepinn på eventuelt hvilke ferdigheter barnet trenger å mestre. Verktøyet fanger opp de to kompetanseområdene som det legges stor vekt på skal utvikles i barnehagen for å forberede barna på skole og å kunne bidra og å være aktive i samfunnet: språklig kompetanse og sosial kompetanse. Disse to sidene sees i sammenheng. *”Erfaringer har vist at avdekking av språkvansker i seg selv ikke er tilstrekkelig for at gode tiltak blir iverksatt. Dette kan blant annet skyldes samarbeidsproblemer på tvers av etater eller manglende kompetanse i å utforme gode tiltak.”* (St. meld. Nr. 16, 2006 - 2007, s. 24).

Å utforme gode tiltak krever mer en kompetanse om utforming av tiltak. Som vist tidligere så krever det kompetanse om barns normale utvikling på flere områder, og disse må sees i sammenheng. Tiltak kan ha gode hensikter, men hvert barn vil ha behov for ulike støtte i miljøet for å kunne tilegne seg nye ferdigheter (Befring & Tangen, 2008).

## **5.6 Evaluering av dokumenter**

De funn som er gjort i forhold til den dokumentasjon om forelderkontakten bygger opp om resultatene og vurderingen av disse. Alle informantene har dokumentert, skrevet ned, i årsplan eller virksomhetsplan hva foreldersamarbeidet skal ta utgangspunkt i. I gruppen som ikke bruker ALLE MED er det de observasjonsskjema som er utviklet lokalt foreldersamtalene skal ta utgangspunkt i. En tredje informant har dokumentert at det er TRAS som skal brukes for de barna som er over tre år. I gruppen som bruker ALLE MED har alle nedfelt at dette samarbeidet tar utgangspunkt i ALLE MED i sine virksomhetsplaner. Et av målene med bruken av verktøyet er at det skal være et hjelpemiddel til bruk ved foreldersamarbeid. En av informantene i denne gruppen har dokumentert at TRAS brukes på alle barna i tillegg til ALLE MED det siste året, i forbindelse førskolegrupper og overgangen barnehage – skole.

Det er skissert ned tre områder i veiledningsheftet til ALLE MED for bruk av resultatene av de observasjonene som gjøres: foreldersamarbeid, internt pedagogisk arbeid og eksternt samarbeid med hjelpetjenester (Løge et al., 2006).

I forhold til internt pedagogisk arbeid har vi tidligere sett at verktøyet har en påvirkning på dette i gruppen som bruker det. Da er det også interessant å se i virksomhetsplanene at to av informantene i denne gruppen har nedfelt i planen at verktøyet skal brukes som et internt vurderingsdokument i vurderingen av *eget* pedagogisk arbeid. Det er kun disse to barnehagene av alle informantene som har nedfelt hva eget vurderingsarbeid skal ta utgangspunkt i og hvordan det gjøres. *”Vi tror at selve prosessen med utfylling av sirkelen vil gi alle en økt kunnskap om det enkelte barnet og en bevisstgjøring om de ulike sidene ved barns utvikling. Slik vil det bli lettere å arbeide med videre tilrettelegging og mer tiltaksrettet arbeid på avdelingen. Vi tror at økt kompetanse hos personalet gir bedre kvalitet i arbeidet med barnet”* (Løge et al., 2006, s. 15). Dette utsagnet fra veiledningsheftet er kjernen i bruken av dette verktøyet og summerer på en kort måte opp de momentene som gjør at verktøyet har den påvirkningen det har. Når vi da ser at to av informantene bruker skjemaet aktivt i sitt eget vurderingsarbeid internt, og tredje informant sier i intervju at bruken av verktøyet har påvirket strukturen i den pedagogiske virksomheten kan vi ikke unnlate å si at hensikten med verktøyet er oppnådd i denne gruppen. Funnet som viser at gruppen som bruker ALLE MED har formulert i sine dokumenter at de ser språklig og sosial kompetanse som sammenhengende viser at denne gruppen makter å ta tak i den ”doble” kompetansen. Her kommer den faglige bevisstheten frem i form av at den er formulert og presisert i dokumentene.

To av informantene i gruppen som bruker ALLE MED har dokumentert i planer at sirkelen brukes i overgang mellom barnehage og skole. Virksomhetsplanene sier ingenting om hva arbeidet med eksterne hjelpeapparater tar utgangspunkt i, men det kommer frem i intervjuene at alle informantene bruker skjemaet aktivt når en samarbeider med for eksempel PPT eller andre eksterne hjelpeinstanser.

For å sammenligne med den gruppen som ikke bruker ALLE MED vil jeg trekke frem den forskjellen mellom de to gruppene som jeg finner innenfor vurderingsarbeid. I gruppen som ikke bruker ALLE MED er det eksterne vurderinger av barnehagene som er dokumentert skal foregå i virksomhetsplanen. Her brukerundersøkelser fra kommunalt nivå og foreldreundersøkelser. Slike vurderinger er ikke nedfelt i virksomhetsplanene til den gruppen som bruker ALLE MED. Forskjellen er her at den gruppen som bruker ALLE MED bruker skjemaet for å måle sitt eget arbeid. Denne gruppen vurderer sin egen praksis ved å måle sin

egen kompetanse opp mot det teorigrunnlaget verktøyet er bygget opp rundt. Verktøyet som et vurderingsdokument tvinger de ansatte til å se på sin egen virksomhet ut fra de åpne feltene som viser seg, og må vurdere sin egen praksis for forbedring. Som diskutert tidligere skaper de seg her en felles forståelsen for det arbeidet de gjør. Det er på denne måten personalet bygger opp et miljø rundt barna som er strukturert og trygt, et miljø der barna møtes med de samme krav fra alle de voksne som fungerer som støtte (Lazarus, 2006). Slik kan alle de voksne jobbe i den nærmeste utviklingssonen til det enkelte barnet (Säljö, 2007). En kan sette spørsmålstegn om skjemaet dekker opp for alle de områder barnehagen burde vurdere seg selv på? Teorigrunnlaget som ALLE MED er utviklet fra bygger på Vygotskij sin teori om språket som den viktigste ferdigheten, den viktigste forutsetningen, for å kunne være aktive deltaker, å kunne være en del av fellesskapet å forstå de situerte kontekstene (Säljö, 2007). Når miljøet som barnet er i har fokus på språket som en ferdighet, og det er en bevissthet om sammenhengen mellom språk og sosial kompetanse, vil barna få støtte til å være i de situerte kontekstene, delta som aktive deltakere, kunne bruke språket til å stille spørsmål og være nysgjerrige. Slik hjelper de voksne barna til å bli selvstendige og deltakende medlemmer.

Jeg hadde, i oppstarten av dette prosjektet, tanker om å bruke de dokumentene som forelå mer aktivt i analysearbeidet. Med de data jeg fikk gjennom intervjuer, og prosjektets rammer, ble det gjort avgrensinger i forhold til bruken av dokumentanalyse i dette prosjektet.

## 6.0 KONKLUSJON

*Er det en forskjell i den pedagogiske virksomheten i barnehager som bruker ALLE MED og barnehager som ikke bruker dette observasjonsmateriellet?*

Resultatene og diskusjonen viser at det er forskjell i struktur i de to gruppene i forhold til at ALLE MED brukes som et styringsverktøy for inndeling av grupper og planlegging av pedagogisk virksomhet og tiltak. Det kommer frem av analysearbeidet at verktøyet ALLE MED brukes aktivt i forhold til planlegging for det enkelte barnet, grupper av barn, daglig pedagogisk virksomhet, i forhold til samarbeid internt og eksternt ut mot foreldre og foresatte og eksterne hjelpeinstanser. I diskusjonsdelen kommer det frem at den gruppen barnehager som bruker verktøyet har en forståelse for de kompetanseområdene verktøyet har til hensikt å si noe om. Gruppen viser gjennom et mer bevisst og presist språkbruk at språklig og sosial kompetanse henger sammen, og må sees i sammenheng. Ut fra de dokumentene som foreligger ser vi også at gruppen som bruker dette verktøyet har nedfelt i virksomhetsplaner at ALLE MED brukes som et internt vurderingsverktøy på den pedagogiske virksomheten. Det vil si at virksomheten måles og vurderes ut fra det teorigrunnlaget som verktøyet bygger på, og dermed vil de ansatte danne et felles forståelsesgrunnlag og jobbe ut fra det. Det kommer også frem i analysearbeidet at gruppen som ikke bruker ALLE MED arbeider mer, og vurderer sitt eget arbeid, ut fra egen subjektiv forståelse. I diskusjonsdel viser jeg gjennom Lazarus (2006) sin teori om mestring og stress hvor mye det betyr for det enkelte barnet at det miljøet det er en del av oppleves som trygt og forutsigbart, at barnet blir møtt med de samme kravene av alle de voksne. En forutsetning for å skape et slikt miljø er at de som er i miljøet har et felles forståelses grunnlag å arbeide ut fra. Det at verktøyet brukes i forhold til foreldresamarbeid og ut mot eksterne hjelpeapparater av alle i den gruppen som bruker ALLE MED bidrar også til at det dannes en forståelse av barnets mestringssområder som de voksne rundt det har felles. De voksne i barnehagen og hjemme.

Hva som styrer og bestemmer de valgene for pedagogisk virksomhet den enkelte barnehage gjør gjenspeiler det synet de voksne i barnehagen har på læring og utvikling. De voksnes syn eller overbevisning av barnas læring og utvikling gjennomsyrrer de daglige aktivitetene, en utøver bevisst og ubevisst det som ligger i en. Hvis ALLE MED, med det teorigrunnlaget den

er utviklet fra, er blitt tilegnet av de voksne (Sfard, 1998), vil det gjenspeiles i den daglige virksomheten. Bevisst eller ubevisst. Det er den felles forståelsen, ut fra det teorigrunnet og brukshensikten til verktøyet, de voksne i miljøet rundt barna har som bidrar til at den pedagogiske virksomheten vil *oppleves* som forskjellig i de to gruppene barnehager.

### ***Har bruken av ALLE MED en effekt på planlegging og utførelse av pedagogisk virksomhet i den enkelte barnehagen?***

ALLE MED som et observasjonsverktøy er en hjelp for de voksne i arbeidet med å planlegge en pedagogisk virksomhet som ivaretar dynamikken som relevante tiltak må utvikles fra. Den hjelper de voksne i miljøet å opptre som støtte for barna i deres nærmeste utviklingszone (Säljö, 2007). De voksne føler at de ved å bruke dette materialet får et helhetlig bilde av det barnet mestrer. Et helhetlig bilde av barnet sier noe om at vi må se de områdene barnet mestrer i sammenheng med hverandre, og bygge videre på det barnet mestrer. Gruppen viser en forståelse for at sosial- og språklig utvikling henger sammen, og arbeider ut fra et slikt perspektiv. Da kan de voksne være i barnets nærmeste utviklingszone og opptre som støttende stillas. Dette samsvarer med det perspektivet Rammeplan for barnehagen har (Kunnskapsdepartementet, 2006): *”Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring (s. 12).*

Med teorien som er lagt til grunn for denne oppgaven ser vi at en ved hjelp av ALLE MED som observasjonsverktøy makter å ivareta det enkelte barnets mestringsmuligheter gjennom dets egne forutsetninger for kognitiv utvikling (Lazarus, 2006), ved å legge til rette for mestring i miljøet. Verktøyet bidrar til en forbedret pedagogisk praksis ved å ivareta flere perspektiver på hvordan læring og utvikling skjer (Sfard, 1998), og har derfor en positiv effekt på planlegging og utførelse av pedagogisk virksomhet i den enkelte barnehage. Bruken av ALLE MED kan bidra som hjelp til å utføre de oppgavene som Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) sier de skal utføre.

## 6.1 Refleksjoner

Det har vært fokus på krav om kvalitet og læring inn i barnehagene den siste tiden og diskusjon om kvalitet og bruk av observasjonsverktøy. Det er utgitt to rapporter nylig på kunnskapsdepartementet som gjelder kvaliteten i barnehagen (Østrem et al., 2009), (Winsvold, 2009). Disse rapportene har kommet underveis i mitt arbeid med oppgaven. Det har vært interessant å være en del av, og ha forståelse for den diskursen som er innen feltet. Jeg har underveis forstått hvor viktig det er at de voksne har kunnskaper om barnas normalutvikling og tilgang til verktøy som kan bidra til at de voksne øker sin kunnskap, og som gjør at de ser barnet ut fra dets muligheter i miljøet og seg selv. På den måten kan et observasjonsmaterieell bidra til at en opprettholder en god kvalitet i barnehagen.

I tråd med stortingsmelding 16 ”... og ingen stod igjen” (2006 - 2007) vil bruken av ALLE MED kunne bidra til økt kompetanse hos personalet som bedrer kvaliteten i arbeidet med barnet. En viktig forutsetning for verktøy som utvikles er at det er lett tilgjengelig for alle de som arbeider i barnehagen. Et moment som det er viktig å nevne i forhold til ALLE MED er at det er førskolelærere som arbeider i barnehagene som selv har vært med på å utforme dette verktøyet. Jeg tenker at noe av grunnen til at materiellet oppleves som lett tilgjengelig er at det er gjenkjennbart for den gruppen som bruker det. I kombinasjonene med at verktøyet er grunnnet i teori, og de utsagnene som observeres er formulert av de voksne som er i miljøet, vil det språket som brukes i materiellet være kjent for de som arbeider med det.

I videre studier ville det vært interessant å sammenligne flere grupper som bruker ulike verktøy for observasjon, for å studere om andre verktøy har den samme effekten på bygging av felles forståelsesgrunnlag for de som arbeider med det. Jeg får også inntrykk av at gruppen som bruker ALLE MED har et kunnskapsgrunnlag som gjør at de kan bruke TRAS ut fra et annet perspektiv og forståelsesgrunnlag enn den gruppen som ikke bruker ALLE MED. Er det kunnskapen om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse som frigjør denne gruppen på en måte som gjør at de kan bruke TRAS ut fra et nytt grunnlag, og ser verktøyets brukspotensiale ut fra et nytt perspektiv?

## REFERANSER

- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding. Development Disorders of Language Comprehension*. Hove: Psychology Press.
- Bloom, L. M. L. (1978). *Language development and Language disorders*. New York: Wiley & Sons.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (1991). *The earliest relationship: parents, infants, and the drama of early attachment*. London: Karnac books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bru, E. (2008). *Overbyggende tema*. Presentert på forelesing: Master Spes. Ped., 29.02.2008
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. In: I. Bråten (red), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*, (pp. s. 11-30). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h., & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. [Bergen]: TRAS-gruppen.
- Fujiki, M. a. B., Bonnie. (1994). Social competence and Language Impairment in Children. In: R.V. Watkins and M.L. Rice (eds.) *Specific Language Impairments in Children* (pp. 123 - 143). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gallagher, T. M. (1996). Social-interactive approaches to child language intervention. In: J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M.M. Konstantareas and R. Tannock (eds.) *Language, Learning, and Behavior Disorders. Developmental, Biological and Clinical Perspectives*. (pp. 418 - 435).
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Lond.: Paladin.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Hagtvedt, B. E. (2000). Latter, gråt og ord i tidlig levealder. Om forholdet mellom emosjonell og språklig utvikling. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk* 79, 2-14.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Larsen, S. (2008). Gode erfaringer med Tras. *Utdanning*(nr. 20), 14.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser. En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind.". *Psychological Review*. Vol 94(4), Oct 1987, 412-426.
- Lov om barnehager (Barnehageloven): *Lov 2005-06-17 nr 64: Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Kunnskapsdepartementet. Ikraftsettelse: 01.01.2006.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. [Klepp st.]: Info vest.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ropeid, K. (2008). Språkspeiderne inntar barnehagen. *Utdanning* (nr 16), 12-17.
- Rutter, M. (1995). *Psychosocial disturbances in young people: challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher : a publication of the American Educational Research Association*, 27(2), 4 (10 pages).
- St. melding nr. 16 (2006 - 2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2007). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.o. Document Number)
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). En social teori om læring. In (pp. s. 151-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Winsvold, A. (2009). *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inger Kristine Løge  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 06.02.2009

Vår ref.:20736 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20736	" <del>ALLE MED</del> " i fellesskapet
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Inger Kristine Løge
Student	Hege Byberg Klingsheim

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

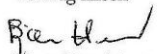
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hege Byberg Klingsheim, Tjeltaveien 54, 4054 TJELTA

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uib.no](mailto:nsdmaa@sv.uib.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

20736

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).

Utvalget er inntil 6 ansatte i barnehager.

Informasjonsskrivet til deltakerne vurderes som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningsloven.

Innen prosjektslutt 31.05.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at navnelister, lydopptak og transkripsjoner slettes.

## Vedlegg II

### **Forespørsel om å delta i en studie i forbindelse med et mastergradsprosjekt.**

Mitt navn er Hege Byberg Klingsheim. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven min er bruken av strukturerte observasjonsverktøy i barnehagen og hvilken virkning bruk av slike verktøy har for den pedagogiske virksomheten i barnehagen og om bruken av slike verktøy har konsekvenser for den pedagogiske virksomheten.

For å finne ut av dette trenger jeg seks barnehager i min studie. Jeg vil intervju en voksen person med pedagogisk ansvar i hver barnehage. Jeg vil da inn i tre barnehager som bruker "ALLE MED" og tre barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet for å finne ut om det er en forskjell i den pedagogiske virksomheten ved disse barnehagene. Jeg vil gjøre et intervju som blir tatt opp på bånd. Den som blir intervjuet vil være anonymisert, det vil også barnehagen være. I tillegg til intervju, er jeg også interessert i de dokumenter som forligger i de barnehagene jeg gjør intervjuer. Her vil jeg gjerne bruke barnehagens virksomhetsplan, månedsplan eller ukeplan. Dette vil jeg bruke for å studere om jeg kan finne en sammenheng mellom det observasjonsverktøyet som blir brukt og den virksomheten som foregår. Eller om det ikke kan spores, om en finner de samme tiltak og aktiviteter uavhengig av om en bruker et observasjonsverktøy eller ikke.

Grunnen til at jeg vil studere dette er at jeg har latt meg engasjere i en debatt som har foregått i bladet "Utdanning" ang. bruk av TRAS, og kartlegging og observasjon av barn. Jeg har valgt å se spesielt på bruk av "ALLE MED" fordi jeg må gjøre en avgrensning i studien, og fordi dette observasjonsverktøyet er det som fanger min interesse for sammenhengen mellom språkvansker og sosial kompetanse hos barn.

Dere har mulighet til å trekke dere fra undersøkelsen når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger blir anonymisert og notater slettes når oppgaven er ferdig.

Studien er meldt opp til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Godkjent 06.02.2009.

Hvis det er noe dere vil spørre om så ring meg gjerne på 913 66 499 eller send meg en epost: [hb.klingsheim@stud.uis.no](mailto:hb.klingsheim@stud.uis.no)

Med vennlig hilsen

Informasjonsskriv er lest, og avtale om å være informant foreligger mellom Hege Byberg Klingsheim og \_\_\_\_\_

Dato:

Signatur:

Hege Byberg Klingsheim

## Vedlegg III

FORSKNINGSSPØRSMÅL:	INTERVJUSPØRSMÅL:
Innledningsspørsmål:	<p>Barnehager uten ”ALLE MED”:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Bruker dere noen form for observasjonsskjema for å observere barnas utvikling? Hvilke?</li><li>2) Hvorfor har dere valgt å bruke et slikt skjema? / Nei? Hva gjør dere i forhold til observasjonsarbeid?</li><li>3) Brukes det på alle barna i barnehagen?</li></ol> <p>Barnehager med ”ALLE MED”:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4) Dere bruker ALLE MED. Hvor mange år har dere brukt skjemaet?</li><li>5) Brukes det på alle barna i barnehagen?</li></ol>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Planlegging:</u></li></ul> <p><i>Planlegger barnehager som bruker ”ALLE MED” praktisk pedagogisk arbeid på en annen måte enn barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet?</i></p>	<ol style="list-style-type: none"><li>6) Når dere skal planlegge de daglige aktivitetene i barnehagen, hva er utgangspunktet for de aktivitetene som planlegges? Hva er grunnlaget for de planer som lages, hva tar de utgangspunkt i?</li><li>7) Hvordan fanger barnehagen opp/kartlegger barnehagen det enkelte barnets mestring?</li><li>8) Har barnehagen noen aktiviteter i hverdagen som spesielt skal være med på</li></ol>

	<p>å utvikle barnas språklige eller sosial kompetanse?</p> <p>9) a) For barn som har vansker med den språklige utviklingen, ut fra hvilket grunnlag planlegge da tiltak for disse barna?</p> <p>b) Når dere har registrert barn som strever med den sosiale kompetansen hvordan og ut i fra hvilket grunnlag planlegges da tiltak for disse barna i hverdagen?</p> <p>10) a) Hvordan planlegges den daglige aktiviteten ut fra det enkelte barns behov? Tenker en tiltak eller aktiviteter i fellesskapet, i små grupper eller for det enkelte barn med alenetid sammen med voksen? (Nivådeling).</p> <p><i>UTVIDELSE TIL BARNEHAGER SOM BRUKER "ALLE MED":</i></p> <p>b) Hvis en sammenligner planlegging av de daglige aktiviteter før dere tok i bruk "ALLE MED" og etter dere tok i bruk "ALLE MED", kan det spores en forskjell i dette arbeidet?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Utførelse:</u></li> </ul> <p><i>Er det en forskjell i utførelsen av tiltakene/den pedagogiske praksisen i barnehager som bruker "ALLE MED" og barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet?</i></p>	<p>11) Når det settes inn tiltak på et barn som har vansker, settes da disse tiltakene mest mulig inn i fellesskapet med de andre barna i de daglige aktivitetene eller får barnet alenetid med voksen?</p> <p>12) a) Når et barn har vansker med den</p>

språklige kompetansen, hva gjøres konkret i hverdagen for å hjelpe dette barnet til å mestre?

b) Når et barn har vansker med den sosiale adferden, hva gjøres konkret i hverdagen for å hjelpe dette barnet til å mestre?

13) a) Hva tar samarbeidet med foreldrene utgangspunkt i når barnehagen er bekymret for et barns språklige utvikling?

b) Hvordan oppleves det å samarbeide om barnas sosiale kompetanse med foreldrene i forhold til språklig kompetanse?

c) Er det like lett å sette ord på disse vanskene for foreldrene som andre mer konkrete vansker?

d) Venter en lenger med å melde fra til foreldre når barnet har sosiale vansker?

*UTVIDELSE TIL BARNEHAGER SOM BRUKER "ALLE MED":*

c) Er det en forskjell i hvordan dere utfører tiltak før dere brukte ALLE MED?

14) a) Har det blitt en endring i måten foreldresamarbeidet foregår etter dere tok i bruk "ALLE MED"?



	<p>b) Opplevs det som lettere å sette ord på hva de sosiale vanskene går i, ut fra skjemaet? Er skjemaet en hjelp i dette arbeidet?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Barnehagens syn på læring og utvikling:</u></li> </ul> <p><i>Hvilke kontekster er mest gunstig for barnets språklige og sosiale utvikling og læring?</i></p>	<p>15) Hvis dere blir oppmerksomme på at et barn kan ha vansker med språket eller med å mestre de sosiale kontekstene, hva gjør dere i første omgang? Venter eller går aktivt inn for å kartlegge om det er vansker?</p> <p>16) Når en skal observere barnas mestring, hvilke situasjoner /kontekster er da mest gunstige å ta utgangspunkt i?</p> <p><i>UTVIDELSE TIL BARNEHAGER SOM BRUKER "ALLE MED":</i></p> <p>17) Har det å bruke ALLE MED hatt en ringvirkning for barna i barnehagen?</p> <p>18) Hvordan vurderer du bruken av dette skjemaet?</p>