



Universitetet
i Stavanger

ALLE MED I SYSTEMET

Hvilke muligheter og virkemidler har førskolelæreren for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse?



Kirsten Lindeland

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

Våren 2009



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Kirsten Lindeland

.....

(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Inger Kristine Løge

Tittel på hovedoppgaven: ALLE MED I SYSTEMET: Hvilke muligheter og virkemidler har førskolelæreren for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse?

Engelsk tittel: Including all in the system: Which opportunities and tools does the preschoolteacher have in order to identify childrens linguistic and social competence?

Emneord: språklig og sosial kompetanse, observasjonsmateriell, systemperspektiv, organisasjon, barnehage.

Sidetall: 84 sider

+ vedlegg/annet: 14 sider hvor av 3 vedlegg på 6 sider

Stavanger, 25.05.2009.

dato/år

FORORD

En gammel drøm er blitt virkelighet. Helt fra jeg var nyutdannet som førskolelærer for over 10 år siden viste jeg at jeg en dag ville ta videreutdanning i spesialpedagogikk. Årene gikk med små barn og travle dag, men så bestemte jeg meg for at nå var det på tide.

Disse to årene på masterstudiet ved Universitet i Stavanger har gitt så utrolig mye kunnskap jeg ikke ville vært foruten, selv om det til tider har vært utfordrende. En stor takk til alle mine medstudenter for godt samarbeid i ulike prosjekter.

At selve masteroppgaven måtte vinkles mot arbeidet i barnehagen var jeg aldri i tvil om, og jeg hadde et ønske om å bruke denne oppgaven til noe som jeg i ettertid kunne dra nytte av. Ved veis ende føler jeg at jeg sitter igjen med kunnskap som blir viktig for meg når jeg nå går ut i jobb igjen.

Det er mange som skal takkes for at denne masteroppgaven ble mulig å gjennomføre.

Først en stor takk til informantene som stilte til intervju, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. At jeg i barnehagene ble møtt med velvilje fra første stund var motiverende for det videre arbeidet. En stor takk til informanten som stilte til pilotintervjuet også.

Min veileder Inger Kristine Løge fortjener en stor takk for konstruktive tilbakemeldinger i hele prosessen det har vært å skrive denne oppgaven. Og ikke minst for hennes glødende engasjement for barnehagene og det arbeidet som gjøres der.

Flere av mine medstudenter fortjener også en takk for både faglige diskusjoner, motivasjon og sosialt samvær gjennom denne prosessen som ellers kunne blitt noe ensom. En spesiell takk til Hege, vi har fulgt hverandre tett gjennom hele prosessen. Du har betydd utrolig mye for meg både som venn og en som jeg kunne diskutere ting med og få hjelp av når det trengtes.

Sist men ikke minst en takk til Reidar for at du har holdt ut med en til tider fraværende kone og til mine barn Kristoffer og Ruben som har vist stor forståelse for at jeg ikke har hatt tid og overskudd til alt vi ellers pleier å gjøre sammen.

Stavanger, mai 2009

Kirsten Lindeland

SAMMENDRAG

I dagens samfunn er barnehagene en viktig del av barns oppvekstmiljø. Internasjonal og nasjonal forskning har vist at det vil ha positiv effekt på læring og videre utvikling dersom det tilbudet barna mottar før skolestart er av god kvalitet. Barns språklige og sosial kompetanse er viktig for at barna skal klare seg bra videre i livet. Her legges grunnlaget for videre utvikling, for samarbeid og vennskap. Det språklige fundamentet som legges i småbarnsalder er av vesentlig betydning for barns sosiale mestring, og for deres senere læring i skolen (Stm.nr.16, 2006).

Formålet i denne studien blir å se på hvilke muligheter førskolelærerne har til å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse gjennom bruk av virkemidler som her er begrenset til systematiske observasjonsmaterieell og metoder. Det er lagt vekt på muligheter innenfor fire kategorier: Observasjonsmaterieell som brukes i barnehagen, Organisering, Samarbeid og Faglig kompetanse. Formål innenfor hver kategori er spesifisert i oppgaven. Problemstillingen for oppgaven er følgende:

Hvilke muligheter og virkemidler har førskolelæreren for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse?

Med utgangspunkt i studiens problemstilling og formål er det gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse av åtte pedagogiske ledere i åtte barnehager, hvor fire av disse bruker observasjonsmaterieellet ALLE MED på alle barna. Resultatene fra intervjuene presenteres i kapittel 4 og drøftes opp mot teori i kapittel 5.

Teoretisk rammeverk for oppgaven er systemteori. I barnehagen vil det å drive med observasjonsarbeid på en kvalitativ god måte ikke bare være avhengig av personen som gjennomfører observasjonene. Miljøet eller systemet som danner rammene rundt observasjonsarbeidet vil være en viktig faktor for å sikre kvaliteten i arbeidet. Ved å ta utgangspunkt i systemteori vil det gi en forståelse for hvordan ulike deler i systemet påvirker det arbeidet og de personene som er en del av dette systemet. Videre vil organisasjonsteori og teori om observasjon stå sentralt.

Resultatene viser at måten observasjonsmaterieellene blir innført på har en sammenheng med målsettingene. Videre viser det seg at målsettingene til informantene som bruker ALLE MED best samsvarer med teorien om hva hensikten med å bruke observasjon bør være (Askland, 2006; Gjøsund & Huseby, 2000; Arvidsson, 1977; Løkken & Søbstad, 1999).

Gjennom teori er det belyst at organisering av observasjonsarbeidet må inneholde punkter for både forberdelse, gjennomføring og etterarbeid slik at kvaliteten sikres og man får mest mulig igjen for det arbeidet en legger ned i observasjonene (Gjøsund & Huseby, 2000; Løkken & Søbstad, 1999; Askland, 2006). Resultatene i kategorien organisering viser at det legges vekt på selve gjennomføringen og utfylling av skjema, arbeidsfordeling og når man skal bruke tid på observasjonsarbeidet.

Samarbeidet innad i personalet er alle informantene fornøyd med, men nytteverdien av de observasjonen som gjennomføres er forskjellig. Resultatene viser at ALLE MED er det observasjonsmateriellet som har størst betydning for det pedagogiske opplegget det legges til rette for i barnegruppen, samtidig som det er en hjelp i å se hva det enkelte barn mestrer. Resultatene viser videre at observasjonsarbeidet hos alle har en sterk sammenheng med foreldresamarbeidet og at observasjoner og utfylling av skjema legges i forkant av foreldresamtalene høst og vår. I samarbeid med andre instanser, da særlig PPT er det TRAS som som blir nevnt av informantene som viktig.

I kategorien faglig kompetanse viser resultatene at alle informantene føler de trenger mer kompetanse på språk og dette bekreftes også i andre studier (Eспенakk et al., 2003; Evenrud & Thordardottir, 2007; Strand, 2007; Rygh & Immerstein, 2007). Førskolelærerutdanningen gir et faglig grunnlag på språklig og sosial kompetanse, men de fleste savner en sterkere knytting til bruk av kunnskapen i praksis.

Flere av informantene har ikke fått nok opplæring i bruk av observasjonsmateriellet som de bruker, og 6 av de 8 barnehagene har ikke systematisk veiledning eller internopplæring.

For å kunne gjennomføre gode observasjoner var det tre ting som gikk igjen i svarene til informantene. En må ha et observasjonsmaterieell å bruke, det må være tid nok til arbeidet og en må ha den nødvendige kunnskapen og kompetansen som trengs for å gjennomføre observasjonene og bruke observasjonsmaterielle.

Som helhet viser det seg at både innføring, målsetting, organisering, samarbeid og faglig kompetanse påvirker hverandre i observasjonsarbeidet, og hvilke muligheter førskolelærerne har for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse. Hvor hver del er viktig i seg selv og for helheten, de kan altså ses på som både produkt og årsak (Flaa, Hofoss, Holmer-Hoven, Medhus, & Rønning, 1995). Dette viser også hvor mye av forutsetningene for å drive et godt observasjonsarbeid som ligger i organisasjonen og at kunnskap om dette blir veldig viktig.

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|--|----|
| 1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 Studiens relevans og tema. | 1 |
| 1.2 Studiens formål, avgrensninger og problemstilling. | 2 |
| 1.3 Begrepsavklaringer. | 3 |
| 1.3.1 Observasjon av enkeltbarn og barnegruppen | 3 |
| 1.3.2 Språklig kompetanse. | 4 |
| 1.3.3 Sosial kompetanse. | 5 |
| 1.3.4 Sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. | 6 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging. | 7 |
| 2 TEORI | 8 |
| 2.1 Valg av teoretisk rammeverk. | 8 |
| 2.1.1 Systemteori. | 8 |
| 2.2 Organisasjonsteori. | 9 |
| 2.3 Bruk av modeller i teorien. | 9 |
| 2.4 Leavitts diamant. | 10 |
| 2.4.1 Mål. | 11 |
| 2.4.2 Virkemidler. | 12 |
| 2.4.3 Menneskene. | 12 |
| 2.4.4 Struktur. | 13 |
| 2.4.5 Omgivelsene. | 13 |
| 2.4.6 Samspill mellom komponentene. | 13 |
| 2.5 Fagpersoners kompetanse og barnehagens mestringspotensiale. | 14 |
| 2.6 Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. | 15 |
| 2.6.1 Problem. | 15 |
| 2.6.2 Kvalitetsutvikling. | 16 |
| 2.6.3 Kompetanseheving. | 17 |
| 2.6.4 Innovasjon. | 17 |
| 2.6.5 Evaluering. | 18 |

| | |
|--|----|
| 2.7 Observasjon i barnehagen..... | 19 |
| 3.7.1 Hva er observasjon?..... | 19 |
| 2.7.2 Hvorfor observasjon?..... | 19 |
| 2.7.3 Observasjon av alle barn..... | 20 |
| 2.7.4 Observasjon som et redskap..... | 21 |
| 2.7.5 Kompetanse..... | 21 |
| 2.7.6 Samarbeid. | 22 |
| 2.7.7 Observasjon som en del av planlegging, gjennomføring, refleksjon og tolkning. .. | 23 |
| 2.8 Tidligere studier med relevans for tema. | 24 |
| 3 METODE | 27 |
| 3.1 Valg av forskningsstrategi. | 27 |
| 3.2 En kvalitativ intervjuundersøkelse. | 28 |
| 3.3 Intervjuprosessen. | 28 |
| 3.3.1 Utvalg..... | 28 |
| 3.3.2 Intervjuguide. | 29 |
| 3.3.3 Rammene rundt selve intervjuet. | 30 |
| 3.3.4 Erfaringer fra pilotintervjuet. | 31 |
| 3.3.5 Godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S. | 31 |
| 3.3.6 Erfaringer fra kontakt med informantgruppen. | 31 |
| 3.4 Transkribering av intervjuene..... | 33 |
| 3.5 Presentasjon av resultatene og analyseringsprosessen. | 34 |
| 3.6 Presentasjon av observasjonsmaterielle som informantene i denne studien brukte. .. | 35 |
| 3.6.1 ALLE MED. | 35 |
| 3.6.2 TRAS. | 36 |
| 3.6.3 Skjema 1 og 2..... | 36 |
| 3.7 Vurdering av forskningskvalitet knyttet til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. | 36 |
| 3.7.1 Troverdighet..... | 37 |
| 3.7.2 Bekreftbarhet..... | 37 |
| 3.7.3 Overførbarhet..... | 38 |

| | |
|--|-----|
| 3.8 Etiske refleksjoner. | 38 |
| 4 RESULTATER | 40 |
| 4.1 Kategori 1: Observasjonsmaterieil som brukes i barnehagen..... | 40 |
| 4.2 Kategori 2: Organisering. | 44 |
| 4.3 Kategori 3: Samarbeid. | 49 |
| 4.4 Kategori 4: Faglig kompetanse..... | 53 |
| 4.5 Kategori 5: Avslutning. | 57 |
| 4.6 Oppsummering av resultatene. | 58 |
| 5 DRØFTING AV RESULTATER. | 60 |
| 5.1 Kategori 1: Observasjonsmaterieil som brukes i barnehagen..... | 60 |
| 5.2 Kategori 2: Organisering. | 65 |
| 5.3 Kategori 3: Samarbeid. | 70 |
| 5.4 Kategori 4: Faglig kompetanse..... | 73 |
| 5.5 Kategori 5: Avslutning. | 76 |
| 5.6 Oppsummering og konklusjon..... | 77 |
| 5.7 Tanker for videre arbeid | 80 |
| 6 REFERANSER | 81 |
| VEDLEGG | I |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD. | I |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv | III |
| Vedlegg 3: Intervjuguide | IV |
| | |
| FIGURLISTE: | |
| Figur 1: 1.1; Bloom & Lahey's språkmodell | 5 |
| Figur 2: 2.1; Leavitts diamant | 11 |
| Figur 3: 2.2; Barnehagens mestringspotensiale..... | 14 |
| Figur 4: 2.3; Utviklingsløyfen | 15 |

1 INNLEDNING

1.1 Studiens relevans og tema.

I dagens samfunn er barnehagene en viktig del av barns oppvekstmiljø. En stadig større andel av barna tilbringer en vesentlig del av dagen sin her. Derfor spiller barnehagen en viktig rolle for barnas oppvekst og utvikling. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) gjør rede for det samfunnsmandatet som barnehagen har. Her legges det vekt på at arbeidet i barnehagene skal bygge på et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek og læring skal stå sentralt, og hvor språklig og sosial kompetanse er viktige deler av læringsmiljøet. Videre fremheves det: ”[... betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Planen har både et her- og nå- og et fremtidsperspektiv.” (s.5). Dette innebærer at barnehagene må jobbe her og nå ut ifra det enkelte barns forutsetninger, samtidig som arbeidet også skal ha en forebyggende effekt for barnets senere læring og utvikling.

Internasjonal og nasjonal forskning har vist at det vil ha positiv effekt på læring og videre utvikling dersom det tilbudet barna mottar før skolestart er av god kvalitet, og Stortingsmelding nr.16 (2006) understreker betydningen av et godt pedagogisk tilbud til barna i norske barnehager. Senere tids forskning viser at små barns hjerner lettere lar seg påvirke i positiv retning enn det som tidligere var antatt. Derfor vil den forebyggende effekten være større jo tidligere en setter inn hjelp (Rye, 2007 i Temahefte: Kunnskapsdepartementet 2009). Nyere forskning viser også at det er av stor betydning å oppdage de barna som ikke følger den normale språkutvikling, så tidlig som mulig. Det er viktig at problemene ikke får utvikle seg videre, da det kan gi store problemer for barnet senere i livet (St.meld.nr.16, 2006).

Hvilke muligheter har så barnehagene til å fange opp barns utvikling og avdekke områder som det må jobbes med, i barnegruppen og hos enkelt barn? Min interesse for dette feltet kommer av mange års arbeid i barnhage og da denne masteroppgavene skulle skrives visste jeg at det måtte bli relatert til arbeidet ute i barnehagene. Det å få muligheten til å se nærmere på deler av det arbeidet som gjøres ser jeg som både utfordrende og spennende. Jeg mener at med kunnskap og kompetanse kan den jobben som gjøres i barnehagen sikres en kvalitet som er viktig i arbeidet med barns utvikling.

Når det i denne oppgaven legges vekt på språklig og sosial kompetanse er det fordi dette er viktig kompetanse for barna for å klare seg bra videre i livet. Her legges grunnlaget for videre utvikling, for samarbeid og vennskap. Stortingsmelding nr. 16 (2006) sier at det språklige fundamentet som legges i småbarnsalder er av vesentlig betydning for barns sosiale mestring, og for deres senere læring i skolen. I dag er det også økt fokus på sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Det er mange måter å nærme seg dette område på, derfor ble det viktig å avklare hva fokus i denne studien skulle rettes mot. Med utgangspunkt i å se på hvordan barnehager bruker observasjon som virkemiddel, vil tema i oppgaven rette seg mot førskolelærerens muligheter til å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse.

I førskolelærerens yrkeskompetanse er observasjon av enkeltbarn og barnegruppen et sentralt element. Ved hjelp av observasjon kan de oppdage, bidra til å forbygge og sette inn tiltak for barn og barnegruppens utvikling i positiv retning (Arvidsson, 1977). Det finnes et stort antall observasjonsmaterieell som er utviklet for pedagogisk bruk i barnehagene, og intensjonen med disse er å gi kunnskap om barnets utvikling på de områder som observeres (Askland, 2006). Kunnskapen man får gjennom observasjoner kan videre brukes i planlegging og tilrettelegging av leke- og læringsmiljøet i barnhagen (Gjøsund & Huseby, 2000).

Man har i observasjonsarbeidet i barnehagene gått fra en pedagogikk hvor det var vanlig å se på barnet fra ”utsiden” som et objekt til dagens observasjoner hvor det er fokus på å se barnet i samspill med miljøet. Hvor det legges vekt på at pedagogen skal være i interaksjon med barnet i observasjonstiden (Temahefte: Kunnskapsdepartementet, 2009).

Observasjonsarbeidet krever at barnehagens personale har god kunnskap om barns utvikling, samt observasjonsverktøy som gir dem mulighet til å observere og dokumentere barns sosiale og språklige kompetanse. Å ha gode observasjonsverktøy som bidrar til å gi et helhetlig bilde av barnet og det barnet mestrer vil kunne bidra med å øke bevisstgjøringen og kvaliteten på det pedagogiske tilbudet barna gis. Samtidig som vi vet at metoder, materieell og redskap ikke i seg selv fører til målet, de er virkemidler for menneskene som utfører arbeidet (Gjøsund & Huseby, 2000). Derfor blir personalets kunnskap og kompetanse om observasjonsarbeid så viktig.

1.2 Studiens formål, avgrensninger og problemstilling.

For å få mulighet til å gå i dybden på noen områder innenfor temaet observasjon ble det nødvendig å ta enkelte valg og dermed også avgrensninger. Virkemidler det tas utgangspunkt i

er observasjonsmetoder og observasjonsmateriell som blir brukt i barnehagene. For hvilke muligheter førskolelærerne har i dette arbeidet legges det vekt på fire kategorier, hvor formål for hver kategori er spesifisert:

Kategori 1: Observasjonsmateriell som brukes i barnehagen.

Hvilke observasjonsmateriell og metoder har informantene kunnskap om at det brukes i barnehagen for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse? Hvilke målsettinger har de med å bruke de valgte observasjonsmaterielle og metodene?

Kategori 2: Organisering.

Hvordan organiseres observasjonsarbeid i barnehagene? Hvilke muligheter ligger i barnehagen som organisasjon?

Kategori 3: Samarbeid.

Gir det å ha et felles observasjonsmateriell personalet bedre muligheter for samarbeid? Gir det også bedre forståelse rundt tiltak og opplegg som det legges til rette for i hverdagen? Har bruken av observasjonsmateriell noe å si for samarbeidet innad i personalet eller personalets kontakt med foreldre og andre samarbeidspartnere?

Kategori 4: Faglig kompetanse.

Hvilken faglig kompetanse har førskolelærerne for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse? Hvilken kunnskap har de om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse? Har valg av observasjonsmetoder noe å si for den faglige kompetansen?

Med utgangspunkt i dette er det satt opp følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og virkemidler har førskolelæreren for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse?

1.3 Begrepsavklaringer.

I oppgaven vil det enkelte plasser stå Rammeplanen, dette viser da til ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

1.3.1 Observasjon av enkeltbarn og barnegruppen

I den senere tid er bruken av observasjonsmateriell i barnehagene og observasjon av det enkelte barn blitt gjenstand for både ulike tolkninger av hva Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) intensjoner med dette er og det er blitt debattert i pedagogisk tidsskrift. En diskusjon om det er nyttig og bra å bruke skjemaregistrering av

barns utvikling og syn på dette er debattert i tidsskriftet ”Utdanning” nr.16/2008 (Ropeid, 2008) og i nr.20/2008 (Larsen, 2008). Her er utgangspunktet for debatten tatt i bruk av TRAS, hvor det belyses noen førskolelæreres syn på det å bruke TRAS eller ikke.

I ulike tolkninger av Rammeplanenes (Kunnskapsdepartementet, 2006) intensjoner kan det blant annet vises til rapporten ”ALLE TELLER MER” (Østrem, et al., 2009) som nylig er utgitt på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, samt ”TEMAHEFTE om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2009). Jeg lar debatten ligge, men viser til det for å belyse at det ikke er et ensartet syn på hvordan man bør drive observasjonsarbeid i barnehagene. Derfor blir det viktig å avklare hvordan jeg forstår Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) på dette område. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal i henhold til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006):

”[... fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne.[...]Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov.” (s. 18), og ”Planlegging må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og på samtaler med barn og foreldre.” (s. 47).

Med dette som utgangspunkt mener jeg det er viktig at barnehagen tar i bruk observasjonsmetoder og materiell for å kunne tilrettelegge for det enkelte barn, og for opplegg og tilrettelegging i barnegruppen. I denne oppgaven vil fokus være rette mot systematisk observasjon, det vil si observasjoner som skrives ned og observasjonsmateriell som er i bruk. Teori om observasjon utdypes nærmere i kapittel 2.

1.3.2 Språklig kompetanse.

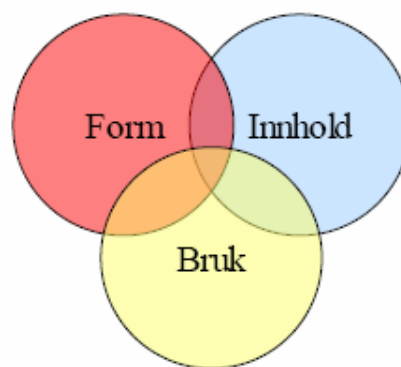
Fokus i denne studien vil være rettet mot barnehagenes organisering, samarbeid og faglig kunnskap i observasjonsarbeidet av barns språklige og sosiale kompetanse. Før teori om studiens fokus belyses i teoridelen må det avklares hva som legges i begrepene språklig og sosial kompetanse samt sammenhengen mellom disse.

Språket er et komplekst system bestående av mange ulike aspekter. For å kunne forstå og forklare hvordan språk og språkhandlinger læres og utvikles mener Bloom & Lahey (1978) at vi må kunne klassifisere og beskrive språkets ulike komponenter. For å ha språklig kompetanse må vi mestre språkets form-, innholds- og bruksside (Bloom & Lahey, 1978).

Formsiden av språket vil si kombinasjoner av lyder, ordoppbygging og bøyning av ord. Det

innebærer også at setninger blir bygget opp og produsert på riktig måte. Språkets **innholdsside** representerer det semantiske innholdet i språket. Innhold er det som gir ord og ordkombinasjoner mening. her knyttes det forbindelser mellom språket og den virkelige verden, da man ser på hva ordene viser til i omgivelsene. Språket vi bruker i hverdagen vil bare være toppen av ”isfjellet” (Cummins, 1984) da vi har masse assosiasjoner til hvert innholdsord som vi bruker når vi kommuniserer. Språkets **bruksside** vil si den evnen en har til å bruke språket i kommunikasjon i ulike sosiale situasjoner. Det er viktig å være klar over at språkets form, innholds- og bruksside overlapper hverandre, noe Bloom & Lahey’s modell illustrerer (Bloom & Lahey, 1978):

Figur 1: 1.1; Bloom & Lahey's språkmodell



Kilde: Bloom & Lahey (1978).

Jim Cummins (1984) sammenlikner språkkompetanse med et isfjell. Som nevnt over er det vi ”ser” av barnets språklige kompetanse bare overflaten, barnets uttale og hverdagsspråk. Den største og viktigste delen av barnets språklige kompetanse ligger under overflaten, her er språkforståelsen og ordforrådet. Dette illustrerer hvorfor det er så viktig å bruke observasjon som et verktøy for å fange opp barns språklige kompetanse. Nettopp fordi dette er ferdigheter som personalet ikke ”ser” uten at en går spesielt inn for å undersøke disse delene av barnets språklige kompetanse (Espenakk et al., 2003).

1.3.3 Sosial kompetanse.

Ogden (2002) definerer sosial kompetanse som: ” *Sosial kompetanse er 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). Det handler om at barnet har et sett av ferdigheter, holdninger, forståelse og evner som det bruker for å mestre ulike sosiale situasjoner. Det beskriver altså hvordan barnet forholder seg til omgivelsenes forventninger og hvordan de dekker sine sosiale behov (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen, & Waldeland, 2006). Viktige ferdigheter i sosial kompetanse er evne til empati, samarbeid, positiv selvhevdelse, selvkontroll og ansvar. Barnets sosiale kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser, derfor blir barnehagen en viktig del av denne utviklingen hos barnet. En viktig oppgave for barnehagen blir å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter.

1.3.4 Sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse.

Et viktig bindeledd mellom barnets språklige og sosiale kompetanse er barnets pragmatiske kompetanse. Pragmatikken sier noe om hvordan vi bruker språket i sosiale sammenhenger, det er læren om bruk av språket. For å mestre dette må barnet forstå tema i samtalen, den kommunikative siden og situasjonen som samtalen foregår i. Vi kan si at den referer både til forholdet mellom ytring, kontekst og samtaleferdigheter, samt talerens intensjon (Espenakk et al., 2003)

De senere år er det blitt en økt oppmerksomhet på sammenhengen mellom barns språklige og sosiale kompetanse. Flere studier viser at språkvansker kan få konsekvenser for barnets sosiale fungering (Cantwell & Baker, 1991; Rice, Sell, & Hadley, 1991; Schjølberg et al. 2008). Kombinasjonen av forsinket språkutvikling og sosiale vansker kan vi se på som en negativ sosial sprial hvor vanskene påvirker hverandre negativt. Barn med språkvansker blir i mange tilfeller ikke foretrukket som lekekamerater (Rice et al., 1991) som fører til at de trekker seg unna jevnaldrende. Dette igjen fører til at de ikke kommer i situasjoner hvor de får øvet opp språklig og sosial kompetanse (Schjølberg et al., 2008).

For å kunne jobbe med både den språklige og den sosiale kompetansen hos barna er det viktig at personalet i barnehagen har et bevisst forhold til både hva som er viktige steg i barns språkutvikling og hva som er viktig for utviklingen av barns sosiale kompetanse. Det er viktig at barnehagen er bevisst hva de kan gjøre for å legge til rette for barns språklige- og sosiale utvikling.

1.4 Oppgavens oppbygging.

Kapittel 1: Innledning. Her gjøres det rede for studiens relevans og tema. Formål og problemstilling for oppgaven presenteres, samt avgrensninger som er tatt i forhold til dette. Videre følger noen begrepsavklaringer som er relevante for oppgaven, og for forståelsen av hva som ligger i disse begrepene i denne studien.

Kapittel 2: Teori. Her blir oppgavens teori presentert. Sentrale emner her er systemteori, organisasjonsteori og teori om observasjon. Denne delen avsluttes med en presentasjon av tidligere studier som kan ses i sammenheng med og være relevante i forhold til problemstillingen og resultatene i denne oppgaven.

Kapittel 3: Metode. Her presenteres studiens metode og fremgangsmåte i forhold til denne. Metoden i oppgaven er en kvalitativ intervjuundersøkelse og fremgangsmåte i intervjuprosessen, transkribering og hvordan det er valgt å presentere resultatene redegjøres det for her. De observasjonsmaterielle som informantene i studien brukte presenteres kort. Kapitlet avsluttes med en vurdering av studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, samt noen etiske refleksjoner.

Kapittel 4: Resultater. I resultatdelen vil resultatene fra den kvalitative intervjuundersøkelsen bli presentert. Kapitlet er inndelt i fem deler etter de fire kategoriene som formålene med studien har og som også intervjuguiden er inndelt i. Disse fire kategoriene pluss en avslutning som var med i intervjuguiden er utgangspunktet for inndelingen her. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av kategoriene.

Kapittel 5: Drøfting av resultatene. I denne delen av oppgaven trekkes deler av resultatene ut og drøftes opp mot teori. Kapitlet har den samme inndelingen i kategorier som kapittel 4. Det avsluttes med en oppsummering og konklusjon hvor det viktigste trekkes opp mot problemstillingen i oppgaven. Tanker for videre arbeid innen feltet avslutter oppgaven.

2 TEORI

2.1 Valg av teoretisk rammeverk.

I barnehagen vil det å drive med observasjonsarbeid på en kvalitativ god måte ikke bare være avhengig av personen som gjennomfører observasjonene. Miljøet eller systemet som danner rammene rundt observasjonsarbeidet vil være en viktig faktor for å sikre kvaliteten i arbeidet. Ved å ta utgangspunkt i systemteori vil det gi en forståelse for hvordan ulike deler i systemet påvirker det arbeidet og de personene som er en del av dette systemet. Så med utgangspunkt i denne forståelsen vil det teoretiske rammeverket i denne studien bygge på systemteori.

2.1.1 Systemteori.

Økologisk systemteori er en helhetlig og mangfoldig teori. Dette er en teori som i kartlegging og tiltak er inkluderende mer enn ekskluderende da den kan favne mye og man gjerne ser på den som en eklektisk teori eller paraplyteori. Klefbeck & Ogden (1995) kaller det en metateori eller en teori som andre teorier kan passe inn i. Observasjonsarbeid og tilrettelegging av tiltak krever at en i praksis har mulighet for å være eklektisk i valg av metode og tiltak slik at de kan tilpasses situasjonen.

Uri Bronfenbrenner (1979) er en sentral teoretiker på dette område. Han forsøker å sammenfatte vekst og sosialisering til en forståelig helhetsmodell gjennom sin utviklingsøkologi. Han vektla gjensidighetsperspektivet. Mennesket utvikler seg i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø. Begrepet økologi er lånt fra biologien og gjenspeiler at dersom vi endrer påvirkninger på et naturlig system i noenlunde likevekt, vil det få virkninger på andre og kanskje overraskende områder. Ett eksempel kan være innføring av et nytt observasjonsmaterieell i barnehagen. Dette kan forstyrre etablert likevekt, møte motstand og barnehagen må kanskje streber etter å finne ny likevekt på nye premisser. Vansker kan da skyldes en ubalanse, manglende samsvar mellom individ og forventninger i systemet. Klefbeck & Ogden (1995) sier at individer og miljø påvirker hverandre gjensidig og i en viss utstrekning på forutsigbare måter. Samtidig som samspillet mellom mennesker og miljø, og det sosiale samspillet mellom mennesker er så variert og mangfoldig at det kan være vanskelig å se noe mønster i dette. Dette betyr at systemperspektivet er et innviklet samspill mellom det enkelte individ og andre mennesker, og at dette samspillet preges av de forholdene som omgir menneskene.

En vanlig visualisering i systemteori er konsentriske sirkler fra individ via mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Kort sagt er mikrosystemet den arena eller setting hvor en person selv er tilstede og deltar, og hvor det er et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner. Mesosystemet er interaksjon mellom disse mikrosystemene. Eksosystemene er instanser eller systemer som på en direkte måte påvirker mesosystemet uten at personen selv deltar der og makrosystemet er kulturelle kontekster som vi lever i. Bronfenbrenner (1979) sier at utvikling skjer innenfra og ut, men i et moderne samfunn er det spørsmål om det ikke skjer like mye påvirkning og utvikling utenfra og inn. En rimelig konklusjon kan være at utvikling skjer som et dynamisk samspill begge veier.

2.2 Organisasjonsteori.

Organisasjonsteori vil si det teoretiske fundamentet en har for studie av organisasjoner. Det finnes ulike definisjoner for hva en organisasjon er. Utgangspunktet her er tatt i Flaa, Hofoss, Holmer-Hoven, Medhus, & Rønning, (1995) sin definisjon som de selv beskriver som en relativt enkel og vanlig definisjon: *"Organisasjon vil betegne et bevisst, stabilt og målrettet samarbeid mellom mennesker."* (s.13). Dette betyr at organisering innebærer struktuering av relasjonene mellom mennesker hvor det er en fordeling av arbeid, makt og ansvar. Ulike aktiviteter gjennomføres med sikte på å løse oppgaver og for nå visse mål.

Innsikt i organisasjonsteori er nyttig for å utvikle barnehagens kvalitet. Vi kan se på organisasjonsteori som en indirekte måte å gjøre barnehagen bedre på ved at vi arbeider mye med rammene omkring barna. Organisasjonsteori kan også ha direkte innvirkning på barns hverdag ved at det blir gjennomført konkrete endringer. Organisasjoner må ses og forstås ut ifra den konteksten de opptrer i, og det er blitt vanlig å se organisasjoner som åpne, miljøavhengige systemer (Flaa et al., 1995). Barnehagen kan ses på som en relasjonsorientert virksomhet, men skal vi forstå barnehagen som organisasjon, må vi ta biter fra de ulike teoriene som er utviklet. Å betrakte barnehagen ut ifra et organisasjonsperspektiv gir personalet flere fortolkningsrammer og en bedre forståelse av virksomheten (Hyrve & Sataøen, 2006).

2.3 Bruk av modeller i teorien.

En modell vil alltid være en forenkling av virkeligheten, men den kan være et godt bindeledd mellom teori og praksis. Flaa et al. (1995) sier at det er særlig tre forhold ved modeller som en skal være oppmerksom på. Det første er at en modell alltid vil beskrive virkeligheten på en

ideell måte og at den aldri vil forekomme i sin ekstreme form, en modell innbærer altså en idealisert fremstilling. Det andre er at modeller forenkler virkeligheten ved å trekke frem enkelte forhold. Og det tredje er at når man forenkler utelater man mange forhold.

Selv om modeller som vist har sine begrensninger er de viktige for vår forståelse både i teori og i vårt daglige virke. Modeller som brukes må være hensiktsmessige til sitt formål og ved å benytte flere modeller vil en kunne veksle forståelse mellom modellene for å oppnå større innsikt i situasjonen eller prosessen en er en del av (Flaa, et al., 1995). Gjennom å bruke ulike modeller vil man da kunne trekke inn ulike variabler i forskjellige sammenhenger og tolkningsrammer.

2.4 Leavitts diamant.

Leavitts diamant (Leavitt, 1965 i Flaa et al., 1995) er en analytisk modell som ofte benyttes i organisasjonsutvikling. Leavitts diamant brukes både for å angi organisasjonsenheters sentrale elementer, samtidig som den kan være et utgangspunkt for forståelse av endringsprosesser. Den opprinnelige modellen inneholder hovedkomponentene struktur, teknologi, aktør og oppgaver (Flaa et al., 1995). Disse komponentene beskriver og forklarer ikke tilstrekkelig barnehagen som organisasjon, derfor vil utgangspunkt her være i Hyrve & Sataøen, (2006) sin fremstilling av modellen. I denne sammenhengen er deres modell mer hensiktsmessig og tilpasset formålet med dette studiet.

Med utgangspunkt i Leavitts diamant har Hyrve & Sataøen (2006) laget en analysemodell for bruk i barnehager. De ulike komponentene i denne modellen er mål, virkemidler, mennesker og struktur som betegnes som de fire hovedkomponentene. I tillegg trekkes omgivelsenes innvirkning på organisasjonen inn som den femte komponenten.

Selv om organisasjoner kan være bygget opp på ulike vis er det mulig å skille ut noen elementer som er sentrale. I Leavitts diamant slik den fremstilles her er det plukket ut sentrale områder som kan relateres til barnehagen. Dette kan fungere som et redskap når man skal analysere hele eller deler av virksomheten og gi enn bedre forståelse for hvordan elementene henger sammen. Modellen kan også settes inn i sammenhenger hvor en vil endre eller utvikle barnehagen. Som tidligere nevnt vil alle delene i et system gjensidig påvirke hverandre, de står i et gjensidig avhengighetsforhold. Skjer det noe med en av komponentene vil det påvirke de andre delene og systemet som helhet.

Figur 2: 2.1; Leavitts diamant



Kilde: Hyrve & Sataøen (2006).

2.4.1 Mål.

Målsettinger skal uttrykke den tilstanden som en ønsker å virkeliggjøre i en organisasjon. Målene skal også være styrende for det arbeidet en utfører (Hyrve & Sataøen, 2006). I barnehagen vil sentrale mål for virksomheten være nedfelt i Lov om barnehager (2005) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Målene og bestemmelsene her er utformet slik at det skal være rom for ulikheter rundt om i barnehagene. De danner allikevel en ramme og en forpliktelse for hva barnehagens mål skal inneholde, men det er rom for ulike tolkninger. De overordnede mål gir retning, men for å kunne utføre arbeidet med å nå målene må de "brytes ned" til konkret aktiviteter som i barnehagen blir en veldig sentral prosess (Gotvassli, 1990).

Barnehagens målsetting med å drive med observasjonsarbeid kan være med utgangspunkt i bestemmelser utenifra. Gode argumenter for at det er behov for systematisk observasjon i barnehagene finner vi blant annet i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) slik det tidligere er sitert på s.4 i kapittel 1. I tillegg vil bestemmelser fra andre utenifra som for eksempel kommunen kunne være styrende for de målene en setter seg med observasjonsarbeidet. Dette er de formelle målene, men en må også ta hensyn til de uformelle målene det vil si normer og verdier som er knyttet til arbeidet i barnehagen. Disse kan være vel så styrende i utføringen av arbeidet.

Målene bør skape motivasjon i arbeidet og for at de skal ha en motivasjonsfremmende effekt er det viktig at de blir forstått. De må gjøres operative slik at de kan gi styring og retning i

det daglige arbeidet (Hyrve & Sataøen, 2006). I observasjonsarbeid vil dette si at alle har den nødvendige kunnskapen og opplæring som kreves for at de skal kunne gjennomføre denne jobben. Det er viktig at en skjønner hensikten med arbeidet en utfører, at målsettingene er klare, at en ser at det faktisk har en konsekvens i form av ny praksis eller kunnskap, og at det brukes til noe. Man skal ikke ha mål for målene sin del, det må være en hensikt og mening med det en gjør.

Som belyst her kan målene i observasjonsarbeidet ha ulikt utgangspunkt. Det kan være ut ifra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) eller andre mer formelle pålegg som kommer fra daglig leder, ledergruppe eller kommunen. Men målene med å utføre observasjoner kan også komme fra personalets behov i konkrete situasjoner med et enkeltbarn eller barnegruppe. Dette kan skape motivasjon for å finne egnede observasjonsmetoder og observasjonsmaterieell til å bruke i observasjonsarbeidet.

2.4.2 Virkemidler.

Virkemidler er de ressurser, kunnskaper og arbeidsmetoder en tar i bruk. For å kunne realisere målene må vi ha virkemidler og man bruker ulike virkemidler avhengig av hvilke mål en arbeider for å oppnå (Lyngdal, 1992). I barnehagen vil personalets kompetanse, faglige kvalifikasjoner og erfaringer være de viktigste virkemidlene for å kunne realisere de målene en har satt seg (Hyrve & Sataøen, 2006). Det kan skape uro i en organisasjon når en endrer mål og tar i bruk nye virkemidler alt etter det synet som personalet har på endring og hvor mye de har investert i ulike ordninger. Derfor kan det å skulle ta i bruk nye virkemidler skape motstand. Da er vi igjen inne på barnehagens endringsvilje og hvor lett de tar inn over seg at endringer henger sammen med deres holdning til innovativt arbeid. Et annet viktig virkemiddel i observasjonsarbeid er de observasjonsmaterielle en har til rådighet og har kompetanse til å bruke.

2.4.3 Menneskene.

Barnehagene er et sosialt system, og sammensetningen av både personalet og barngruppene er med på å gi det sosiale systemet innhold. Både mål, virkemidler og struktur er skapt av menneskene i organisasjonen og de verdier og holdninger som menneskene har er grunnleggende for å kunne forstå organisasjonen (Hyrve & Sataøen, 2006). Det miljøet som skapes i en barnehage vil påvirke det daglige arbeidet og at barn og voksne trives vil være

fundamentalt for all læring. Motivasjon og trivsel er viktige stikkord for å skape den gode situasjonen og for arbeidsmiljøet i barnehagen (Gotvassli, 1990).

2.4.4 Struktur.

Strukturen kan forstås som de mer stabile elementene i organisasjonen som arbeids- og oppgavefordeling, ansvars- og myndighetsforhold, beslutningsformer og kommunikasjonssystem (Lyngdal, 1992). I barnehagen vil det være både formelle og uformelle roller som både personal og barn innehar, rollene inngår i et system som vi kan kalle for barnehagens struktur. Strukturen skapes av menneskene som er i barnehagen, men mål, virkemidler og omgivelser vil også virke inn på hvordan strukturen blir. Samtidig som strukturen virker inn på det sosiale systemet. Strukturen er med på å forme hvilke mål som blir bestemt, hvilke virkemidler som skal brukes og hvordan det samhandles med omgivelsene (Hyrve & Sataøen, 2006).

2.4.5 Omgivelsene.

Åpne systemer som begrep beskriver systemer hvor informasjon og annen påvirkning fritt kan strømme inn i og ut av systemet og hvor påvirkning fra omgivelsene er mulig. Det motsatt blir lukkede systemer hvor en påvirkes lite av omgivelsene og hvor en heller ikke har noen påvirkningskraft utad (Klefbeck & Ogden, 1995).

I dagens samfunn kan ingen barnehage sies å være et totalt lukket system, men graden av åpenhet kan variere, alt etter hvor mye en tar til seg av omgivelsenes ønsker, muligheter og krav. Barnehagene må kunne forandre seg i takt med stadig skiftende krav og utfordringer som samfunnet stiller. Men det er også viktig at barnehagene aktivt er med på å påvirke sine omgivelser (Hyrve & Sataøen, 2006).

I observasjonsarbeid vil ofte omgivelsene spille en rolle gjennom krav eller bestemmelser som nevnt tidligere, men ikke minst i samarbeid med andre instanser. Det at barnehagen har gode verktøy å bruke i sitt observasjonsarbeid kan ha stor betydning for det samarbeidet som en har med for eksempel PPT, barnevern og helsestasjoner.

2.4.6 Samspill mellom komponentene.

Å ta utgangspunkt i systemteori gir mulighet for å skifte fokus fra helhet til deler og tilbake igjen (Klefbeck & Ogden, 1995). Det er nå gitt en fremstilling av de ulike komponentene i Leavitts diamant hver for seg, men det er viktig å understreke den sterke sammenhengen som

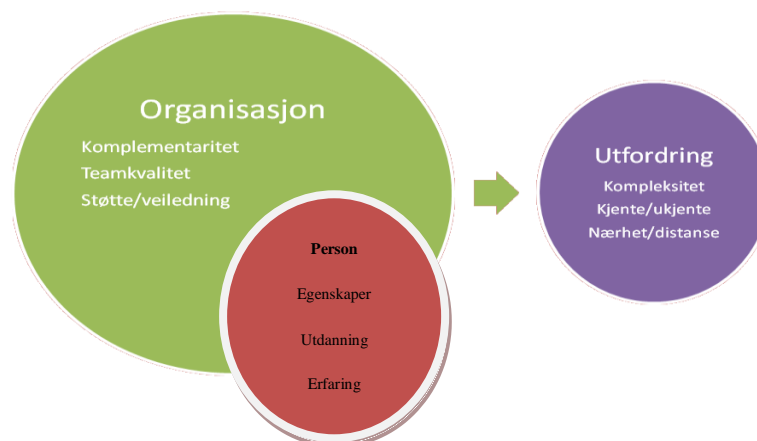
er mellom delene. Skjer det noe i en del av organisasjonen vil det påvirke de andre delene og systemet som helhet (Hyrve & Sataøen, 2006).

Som en analysemodell kan vi si at systemteori er nyttig for å se sammenhenger i barnehagen. Hvor hvert av elementene i analysemodellen kan ses på både som produkt og årsak (Flaa, 1995). I et planmessig endringsarbeid må vi ta hensyn til alle fem komponentene i modellen. Målet må være å få barnehagen som helhet til å fungere bedre og det er det viktig å ha i tankene når en jobber med enkeltdeler i analysemodellen.

2.5 Fagpersoners kompetanse og barnehagens mestringspotensiale.

I modellen nedenfor ser vi at personers mestringspotensiale, det vil si hvor godt den enkelte løser arbeidsoppgavene sine, er avhengig av et samspill mellom utfordringer, personer og organisasjon. Vi kan ikke isolere kompetanse til et trekk ved den enkelte person. Den enkelte persons mestringspotensiale og mestringsnivå avhenger i stor grad av den organisasjon som omgir en (Asplan Analyse, 1992). I dagens barnehage legges det stor vekt på samspillet mellom de tre komponentene i modellen. Hvordan personalet mestrer de utfordringer som det står ovenfor avhenger altså ikke bare av de ansattes egenskaper og hvilken utdanning og erfaring de har. Det blir også viktig å se på hvordan barnehagen er organisert. Vi må se på komplementariteten - hvor godt de ansatte utfyller hverandre, teamkvaliteten – hvor flinke de er til å samarbeide og om de ansatte får god og nok veiledning til å mestre de utfordringer de står ovenfor (Hyrve & Sataøen, 2006). Alle disse faktorene blir det også viktig å ta hensyn til i innføring, bruk og videreutvikling av observasjonsarbeidet i barnehagen.

Figur 3: 2.2; Barnehagens mestringspotensiale



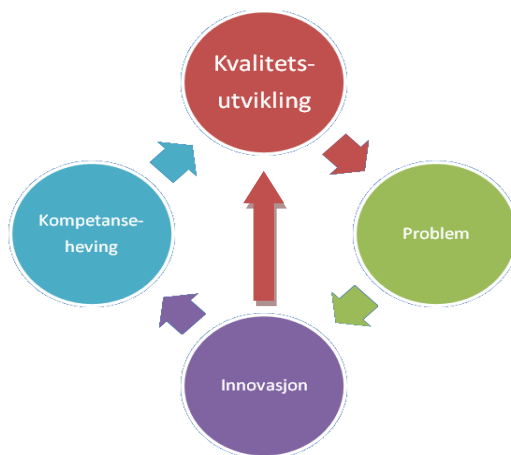
Kilde: Asplan Analyse, (1992)

I dagens barnehager bør det å drive med observasjonsarbeid være en naturlig del av virksomheten. I de senere år er det kommet en del nye materiell på dette område som TRAS (Espenakk et al., 2003), ALLE MED (Løge et al., 2006) og MIO (Davidsen, Løge, Lunde, Reikerås, & Dalvang, 2008). Mange barnehager har innført bruk av ett eller flere av disse observasjonsmaterielle og det krever gjerne nytenkning i organisasjonen for å imøtekomme de nye kravene og finne løsninger som fungerer i praksis. Med et teoretisk blikk på den prosessen det er å innføre nye ideer og arbeidsmetoder, og med utgangspunkt i formålet med denne studien blir det derfor viktig å belyse sider ved innovasjonsarbeid i barnehagen.

2.6 Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.

Utviklingsløyfen (Skogen, 2004) er en modell for kompetanseheving og kvalitetsutvikling. Her kan man legge utgangspunktet i praktisk kunnskapsutvikling og problemløsning i det daglige arbeidet.

Figur 4: 2.3; Utviklingsløyfen



Kilde: Skogen, (2004).

2.6.1 Problem.

Modellens utgangspunkt er et problem, som kan være en praktisk utfordring for eksempel innføring av et nytt observasjonsmateriell. Ut i fra dette tar man sikte på å forbedre sin praksis gjennom innovasjon. Endringen har til hensikt å forbedre sine kvalifikasjoner i arbeidet, altså kompetanseheving og en kvalitetsforbedring i praksis. Dette må så evalueres for at man skal kunne lære av sine erfaringer. Denne måten å lære på kalles gjerne problembasert læring og bygger på fire elementer (Skogen, 2004):

- Erfaring. Læringen forankres i praktiske erfaringer på det aktuelle fagområde, dette kalles også en empirisk eller en induktiv tilnærming. En god pedagog må være en erfaringsbasert kunnskapsutvikler og problemløser.
- Refleksjoner. Schön (1983, i Skogen, 2004) bruker begrepet ”reflection in action”. Han sier at et kjennetegn ved vellykkede profesjonelle er deres evne til å lære av egne erfaringer ved å reflektere over egen praksis og justere denne praksisen, og bli stadig dyktigere.
- Diskusjoner. Vi trenger en kontinuerlig interaksjon og diskusjon med basis i våre daglige utfordringer og som tar sikte på å forbedre læringsresultatet for alle, og stadig videreutvikle og forbedre læringsprosessen.
- Teori. Teorier lever i samspill med praksis. Teoriene påvirker vår praksis og endres av våre erfaringer. Teoriene kommer og går, men er et viktig bidrag til bedring av praksis. Derfor blir det viktig å bruke teorier aktivt i forbedring av praksis.

2.6.2 Kvalitetsutvikling.

Uansett organisering vil arbeidet bli utført av enkeltmennesker som hele tiden må lære og utvikle seg, og fungere kreativt og problemløsende. Enkeltmenneskers arbeid må samordnes for at vi skal få en målrettet og helhetlig innsats som kan bringe oss nærmere våre visjoner (Skogen, 2004). Denne tenkningen knyttes opp mot total kvalitetsledelse og det legges her vekt på fire fenomener innenfor kvalitetssikring (Shiba, 1993):

- Fokus på brukeren. Det er viktig å spesifisere hvem som er primær brukeren av tjenesten vår og ha fokus på dette når vi ønsker å utvikle god og relevant kompetanse.
- Kontinuerlig forbedring. Kvalitet er ikke noe man oppnår en gang for alle, man må ha en kontinuerlig prosess for å oppnå forbedring. For eksempel realisering av en visjon er noe vi bare kan nærme oss gjennom et kontinuerlig forbedringsarbeid. Vi er stadig i en problemløsende prosess.
- Total deltakelse. At alle har den samme forståelsen av hva de skal gjøre, at de arbeider helhjertet mot det samme målet og at deres innsats er koordinert og helhetlig. Her ligger det store utfordringer til organisering og teamarbeid. Skal det fungere i praksis er det viktig at ledelsen har det overordnede ansvar, og at hver enkelt aktør tar sin del av ansvaret.
- Deltakelse i nettverk. Det å etablere og gjøre bruk av sosiale interaksjoner regnes som ett av de sterkeste virkemidlene for spredning av innovasjoner. Det blir derfor viktig å legge til rette for utvikling og bruk av sosiale nettverk.

2.6.3 Kompetanseheving.

Kompetanseheving forutsetter et samspill mellom erfaring med reelle praktiske utfordringer og teoretiske kunnskaper. Problembasert læring hvor man lærer av sine erfaringer er et godt utgangspunkt i kompetansehevings sammenheng og kan bidra til kontinuerlig forbedring av kvalitetssikringen. Læring er et nøkkelbegrep i kompetanseheving og utvikling av effektive læringsstrategier og motivasjon for læring vil være helt avgjørende for den læringen som finner sted. Også evnen til å fungere som en effektiv samarbeidspartner er i stadig større grad blitt en suksess faktor (Skogen, 2004).

I rapporten Kompetanse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007) sies det at kvaliteten i barnehagen avhenger av at personalet i barnehagen er sammensatt og innehar bred kompetanse. For å sikre alle barn et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet er personalets kompetanse den viktigste faktoren. Personalets kompetanse er den viktigste forutsetningen for at barnehagen kan være en arena for omsorg, oppdragelse, lek, læring og språkutvikling. I barnehagen kreves det mange ulike typer av kompetanse, men det krever først og fremst pedagogisk kompetanse. Det er også viktig at man ikke ser den enkeltes kompetanse for seg selv, men hvordan personalgruppen samordner og tar i bruk den individuelle kompetansen i fellesskapet, jamfør barnehagens mestringspotensiale.

I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) legges det også vekt på at: *"Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse."* (s. 16). Godt lederskap skaper vilkår for at de ansatte kan ta i bruk og utvide sin kompetanse, slik at målene i Rammeplanen kan realiseres og kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen sikres. Her har styrer et særlig ansvar for å lede hele barnehagen, og pedagogisk leder har et spesielt ansvar for å lede barnegruppen og arbeidet på avdelingen (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.6.4 Innovasjon.

En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. (Skogen & Sørli 1992). Det innebærer at en skal vite hva en vil endre, hvorfor og hvordan. En forbedring må ha en referanseramme, den må ses opp mot en målsetting eller en visjon og ha fokus på en brukergruppe. Overgangen fra plan til praksis er ofte det vanskeligste. Det forutsetter at de involverte har et eierforhold til innholdet i innovasjonen (Skogen, 2004).

Det er vesentlig å tenke positivt, være målrettet og fokusert i innovasjonsarbeid, en annen viktig innfallsport vil være kunnskap om motstand og barrierer. I det øyeblikket en prøver å gjøre endringer, vil det som oftest bli mobilisert motstand eller barrierer. Noen personer i eller utenfor systemet kan komme til å mislike, motarbeide, sabotere eller trenere arbeidet med forandringer av gjeldende praksis. Motstanden kan vises på en åpen og aktiv eller en mer passiv og skjult måte. Grunner til dette varierer alt etter hvilken virkelighetsoppfatning eller teori en bekjenner seg til. De vanligste formene for motstand har å gjøre med personers holdninger og reaksjoner, men det forekommer selvsagt også andre mer strukturelle hindringer (Flaa et al., 1995).

2.6.5 Evaluering.

Evaluering av innovasjonsarbeid må betraktes og brukes som et viktig hjelpemiddel i arbeidet. I evalueringsforskning pekes det på noen sentrale elementer en bør ta hensyn til og det ene er at evalueringen skal ende opp med vurdering. Evaluering skal alltid ha en hensikt, og derfor må vi ha det mest mulig klart for oss hva vi skal evaluere, hva og hvorfor spørsmål blir her sentrale. Det kan også være lurt å splitte opp hovedmålene i delmål som evalueres slik at man får sjekket underveis om en er på rett vei. Evaluering bør i relativt stor grad være skriftlig. Det er viktig at evalueringen fungerer som en tilbakeføring når det gjelder innovasjonsarbeidet i forbindelse med kvalitetsutvikling (Skogen, 2004).

Et innovasjonsarbeid er som beskrevet en kompleks prosess. Det krever dyktige, engasjerte og kompetente ansatte, en god ledelse, motivasjon og ikke minst høyde for at barrierer og hindringer kan oppstå. I barnehager som i andre bedrifter vil en endring alltid involvere mennesker, og utfallet av endringen vil i stor grad avhenge av de menneskene som er involvert.

I en innovasjonsprosess vil man møte nye utfordringer og det å finne balansen mellom nye utfordringer og å ta i bruk de ferdighetene den enkelte har er sentralt. Passe utfordring versus egne ferdigheter holder de ansatte i "flytsonen" eller utviklingssonen om en vil (Gotvassli, 1990). Er en trygg på mål, rammer og egne ferdigheter vil det å bevege seg fra det trygge til det utrygge være en utfordring og virke motiverende. Presses det for langt vil en medarbeider gjerne oppleve frykt, bekymring og angst som igjen kan føre til motstand. Du må være trygg for å våge, og du må våge for å vinne.

2.7 Observasjon i barnehagen.

Det er mange grunner til hvorfor vi bør bruke observasjon som et virkemiddel i barnehagen. Det vil her belyses hvorfor denne delen av barnehagevirksomheten er så viktig og gis en innsikt i hva observasjon er og hvorfor det er nyttig.

3.7.1 Hva er observasjon?

”Observasjon er å legge merke til det som skjer på en særlig oppmerksom måte. Vi legger merke til hele eller deler av virkeligheten ut fra de behovene om informasjon som er tilstede i den aktuelle situasjonen” (Gjøsund & Huseby, 2000, s.20).

Observasjon krever altså at en avgrensner og trekker noe ut av en sammenheng. For å kunne klare dette trenger en noen instrumentelle, avgrensende og meningsfylte begreper å knytte arbeidet med observasjon av barn og barnegrupper opp mot. En må forholde seg til avgrensning/helhet, formål og perspektiv. Når man skal observere krever det at en kan si klart hva, hvorfor og hvordan en vil observere (Askland, 2006). Formålet med å observere blir å danne et grunnlag for planlegging og vurdering og for å finne mening i den hverdagen en er en del av. Selv om en vil oppmuntre til en generelt observerende holdning og ikke forlange notater til en hver tid, bør en ikke undervurdere betydningen av mer systematisk registrering av de inntrykk en mottar i samvær med barn.

Fokus blir et nøkkelord i denne sammenhengen. Ved direkte observasjon kan vi få et mer fullstendig bilde av det som vi velger å studere. Gjennom oppmerksom iakttagelse ser vi hva barna gjør, og dermed hva de mestrer (Løkken & Søbstad, 1999). Og på den måten vil observasjon gi grunnlag for refleksjon og videre bearbeiding. Ved å bruke systematisk observasjon får vi et grunnlag som kan gi oss mulighet til å sammenlikne enkelt barn med andre barn eller knytte observasjonen til teori. En viktig forutsetning for strukturert og mer formalisert observasjon er at en vet hva en skal se etter, eller at en allerede har en del forkunnskaper om det som skal studeres (Løkken & Søbstad, 1999).

2.7.2 Hvorfor observasjon?

For å kunne drive pedagogisk arbeid på en god måte er observasjon nødvendig. Den spiller en viktig rolle både for å bli kjent med hvert enkelt barn og barnegruppen. Vi må observere for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere aktiviteter, og for å kunne samarbeide med kollega, spesialpedagogisk personale og med foreldrene til barnet. Hvis barnehagepersonalet skal kunne nå målet for sitt arbeid, må de kjenne barna de skal lede. Hvert barn representerer en

unik personlighet. Personalet skal kunne møte hvert enkelt barn på dets intellektuelle og sosio-emosjonelle plan og bør kunne identifisere avvik mens avvikene enda er små. Førskolelæreren bør også være i stand til å skille mellom normale atferdsvariasjoner og virkelige avvik. Fremfor alt må førskolelæreren kunne modifisere sin metodikk og pedagogikk i en dynamisk dialog med barna etter deres atferd, utviklingsnivå, personlighet og behov (Arvidsson, 1977).

På dette grunnlaget blir det viktig at vi bruker observasjon for å finne ut hva barna kan, hva de er interessert i og hva de lærer gjennom forskjellige aktiviteter. Vi må derfor være interessert i å skaffe oss kunnskap om hvem barna er, hvordan de tenker og føler, og hvordan de samhandler. I teorien kan vi finne mye generell kunnskap om barn og utvikling, men gjennom observasjon skaffer vi oss konkret kunnskap om det enkelte barn eller barnegrupper (Gjørund & Huseby, 2000).

2.7.3 Observasjon av alle barn

Når vi setter oss som mål at hvert barn skal observeres, sørger vi for at alle får en viss grad av oppmerksomhet. Observasjon av et barn setter oss i stand til å se det. Noen barn er lett synlige mens andre blir litt borte i gruppen. Når vi setter oss fore å observere alle barn, kommer også disse barna mer til syne. Vi får da mer kjennskap til og kunnskap om dem og lærer mer om hva de kan og hva de er interessert i. Det er av betydning for planleggingen, for det å skulle motivere hvert enkelt barn og kunne synliggjøre barnet på en positiv måte i barnegruppen (Gjørund & Huseby, 2000). Siden det er et klart krav at det sosiale samspillet skal føre til individuell utvikling må alle barn møte utfordringer som svarer til de forutsetningene de har (RP; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Gode observasjoner er en forutsetning for at man på et tidlig tidspunkt skal kunne oppdage mangelfull utvikling derfor gir det en trygghet å ha systematiske observasjoner av alle barna. Oppdages dette tidlig vil en som regel med beskjedne tiltak kunne få utviklingen over i et bedre spor. All observasjon må knyttes opp til en helhetlig vurdering av barnet. Og gjennom å bygge på det barnet kan bygger vi også opp selvtilliten på de områder hvor barnet er mer usikker. På gruppenivå vil det å bruke observasjon kunne hjelpe oss til å få en oversikt over det sosiale samspillet i barnegruppen.

2.7.4 Observasjon som et redskap

Det kan være nyttig å tenke på observasjon som redskap. For det første kan det samme redskapet brukes på mange forskjellige oppgaver. Den samme oppgaven kan også løses med forskjellige redskaper, gjerne ikke like effektivt, men likevel tilfredsstillende. For det andre er det ikke slik at redskapet i seg selv fører til målet. I stor grad er det utøverens kunnskaper, ferdigheter og ikke minst vurderingsevne som avgjør om resultatet skal bli godt (Gjørund & Huseby, 2000).

Metodene som en tar i bruk må gi nok informasjon uten at de tar for mye av tiden. Store og kompliserte skjema som vi bruker mye tid på å fylle ut og oppsummere og at vi ikke er helt sikre på verdien av, kan ikke brukes. Vi må ta i bruk de metodene som gir flest opplysninger for formålet vårt med mest mulig rasjonell arbeidsinnsats (Gjørund & Huseby, 2000).

Hvordan en registrerer, tolker og tar konsekvensene av det en ser og tolker, blir styrt av hvordan de ulike observasjonsmetodene er formet. Kunnskap om ulike metoder er viktig for å kunne velge det rette observasjonsverktøyet til rett tid. En må sikre seg at en faktisk observerer det en faktisk ønsker å observere, og at tiden blir brukt effektivt. Innsamling av informasjon kan gjøres ved hjelp av skjema, slik at alle som arbeider på avdelingen kan ta del i registreringsarbeidet. Skjemaføring sparer tid, siden avgrensninger, fokus og situasjon er bestemt på forhånd (Askland, 2006).

Når vi blir presentert for flere ulike modeller for registrering og kartlegging, vil det å lese og sette seg inn i flere metoder samtidig gi en mulighet til selvstendig vurdering av hvordan denne kunnskapen skal brukes i ens daglige arbeid.

2.7.5 Kompetanse.

Teoretisk kunnskap om barn og direkte kontakt med barn er grunnlaget for en forståelse av barn. Denne forståelsen vil igjen påvirke ens handlemåte i samspillet med dem (Løkken & Søbstad, 1999). Jo mer kunnskap og dyktighet en førskolelærer har når det gjelder å forstå barnets perspektiv, desto bedre forutsetninger har man for å tilpasse det pedagogiske tilbudet barnet har krav på.

I motsetning til den hverdagslige observasjonen skal førskolelæreren kunne vurdere fokus og perspektiv for observasjonen, hvilke sammenhenger som lar seg stykke opp og hvilke situasjoner som må ses i en større helhet. Man må kunne vurdere hvor relevant og gyldige

observasjonene er, sett i forhold til utvikling, relasjoner og så videre (Askland, 2006). Som observatør må man også vite hvilken rolle en selv i spiller observasjonssammenheng og kjenne til hvordan sansings- og tolkningsprosessene fungerer hos seg selv som observatør (Gjøsund & Huseby, 2000).

Den faglige kunnskapen om barn, om gruppedynamikk, om samarbeid, om kommunikasjon og andre sentrale fagområder, vil gjøre at fokusering, avgrensning og begrunnelse blir stadig mer nyansert, fininnstilt og relevant etter som man får erfaring med å bruke observasjon og knytter dette opp mot fagligkunnskap og øvelse i praksis (Askland, 2006).

2.7.6 Samarbeid.

Når vi skal kommunisere med kollega eller annet pedagogisk personale om det pedagogiske arbeidet er det viktig at vi kan vise til hva som faktisk skjer eller har skjedd. Det er ikke alltid nok å si at vi tror eller har en følelse av hvordan situasjonen er. Vi må skaffe oss så stor grad av visshet som mulig. Samarbeid innen personale kan gi oss ideer og impulser, andre kan ha sett ting vi ikke selv har lagt merke til, eller at vi selv har sett ting som andre trenger å være oppmerksomme på. Eller vi kan være uenige om hva vi i virkeligheten har sett. Det gjør at vi skjerper oss og blir bedre observatører. Begrepet saklig kan være nyttig å bruke i stedet for objektiv. Å være saklig innebærer at en må avklare hva slags forhold en har til den relasjonen en observerer. Avklare følelser og motiver. Avklare observasjonens formål og begrunnelse. Få andres perspektiv på det en har observert og synliggjør for andre de premissene som ligger til grunn for de konklusjonene en trekker av observasjonene (Askland, 2006).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Lov om barnehager (2005) legger stor vekt på at barnehagens arbeid skal skje i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem. Å bruke et systematisk observasjonsmaterieell kan være et godt verktøy for personalet å bruke i forberedelse og gjennomføring av foreldresamtalene, og en hjelp i å formidle deres "bilde" av barnet. Det kan være et godt redskap å formidle kunnskap i fra barnehagen på, som i møte med foreldre kan være med å bygge opp den nødvendige tillit og samarbeid. Det er selvsagt mange andre faktorer som også spiller en rolle for å få til et godt foreldresamarbeid, men det faller utenfor rammen av denne studien. Et godt observasjonsarbeid vil også i mange tilfeller være med å danne et grunnlag for samarbeid med andre instanser for barn som trenger ekstra oppfølging.

2.7.7 Observasjon som en del av planlegging, gjennomføring, refleksjon og tolkning.

Først og fremst trenger vi observasjoner som en del av grunnlaget for å kunne planlegge, legge til rette og gjennomføre aktiviteter. Gjennom observasjon skaffer vi oss oversikt over hva barna er interessert i, hva de kan og hva de har forutsetninger for å lære eller utføre. Observasjon – refleksjon – observasjon – tiltak foregår i en spiralbevegelse. Gjennom denne arbeidsmåten får en et stadig riktigere og mer fullstendig forståelse av den pedagogiske praksisen som man er i. Vi bruker observasjon til å få en best mulig helhetsforståelse av det pedagogiske felte vi arbeider innenfor. Vi veksler hele tiden mellom oppmerksomheten mot helheten og mot deler, for så helheten igjen (Gjørund & Huseby, 2000).

Barnehagen må ha et gjennomtenkt program for observasjoner for å følge med enkeltbarn, barnegruppene og for vurdering av virksomheten (Askland, 2006). Observasjon er en forutsetning for arbeid med barn, planlegging av mål og innhold og for vurdering av arbeidet en gjør. Dette krever at observasjonsarbeidet har både et her og nå perspektiv og et fremtidsrettet perspektiv. I observasjonsarbeidet er det ikke bare gjennomføringen av selve observasjonene en må ha fokus på. For å få fullt utbytte av observasjonsarbeidet må man sette av tid til både forarbeid og etterarbeid. Dette krever tid, god planlegging og gjerne fritakelse fra andre arbeidsoppgaver i perioder. Planlegging krever at en tar hensyn til mål og innholdsbestemmelser som det offentlige har fastsatt. Samtidig skal det tilpasses en konkret virkelighet (Løkken & Søbstad, 1999). Observasjon krever også tid og rom til bearbeiding og det forutsetter god planlegging på forhånd.

Tolkningen av observasjonene skal komme når vi er ferdige med å observere. Da skal vi se dem i sammenheng, tolke dem og prøve å finne ut hva de forteller oss. En tolkning må alltid knyttes til kunnskap om barns behov, alderstypiske trekk og utviklingsmessige uttrykk. De erfaringer og kjennskapen vi har om barnet over tid er også avgjørende for tolkningen vår (Gjørund & Huseby, 2000). Tolkning av observasjoner i barnehagen må altså skje på bakgrunn av kjennskap til den aktuelle barnegruppen, tidligere erfaringer med barn generelt og på bakgrunn av generell teoretisk innsikt.

Et vedtak om å starte et observasjonsforløp er forpliktende. En observerer ikke bare for å observere. Observasjonen forplikter personalet til å gå inn i en tolkningsprosess sammen, finne handlingstiltak, og følge dem opp med nye observasjoner for å vurdere resultatet.

2.8 Tidligere studier med relevans for tema.

I denne sammenhengen har jeg valgt å forholde meg til det jeg kunne finne av norske studier på område. Dette er det flere grunner til. Utdanningen i andre land er ofte annerledes bygget opp, det er andre strukturer og begreper, samt andre kulturer med andre verdier og prioriteringer. På grunnlag av dette kan man ikke uten videre betrakte utenlandsk forskning som gyldig i norsk sammenheng (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009).

Ved å forholde meg til søk i databaser og generelle søk på nettet, samt en gjennomgang av ”Status og utfordringer i norsk barnehageforskning” (Alvestad et al., 2009) og ”Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt” (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008) har jeg dannet meg et bilde av tidligere studier og pågående studier som kan være relevant i denne sammenhengen.

I 2008 ble ”Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt” (Borg et al., 2008) utgitt. Den er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og sammenfatter eksisterende empiriske studier om kvalitet og innhold i norske barnehager. I utgangspunktet skulle dette omfatte forskning av høy vitenskapelig kvalitet, men de fant få studier som tilfredstilte disse kravene og som de selv sier er det en viktig pekepinne for behovet for videre forskning på feltet. Da de også inkluderte doktorgrader og hovedfags- og masteroppgaver fikk de et bredere bilde å ta utgangspunkt i. Selv om de påpeker at den sistnente vil ha begrenset generaliseringsverdi. Dette oppsummeres med: ” *Litteraturgjennomgangen tegner derfor i seg selv et bilde av et forskningsfelt med mange interesserte og interessante aktører, men foreløpig relativt få forskere som produserer studier med høy vitenskapelig kvalitet*” (Borg et al., 2008, s. 21). Det jeg fant her og gjennom mine egne søk på nettet var innenfor området faglig kompetanse. I 2007 ble det skrevet tre masteroppgaver av Evenrud & Thordardottir (2007), Rygh & Immerstein (2007) og Strand (2007).

I ”Status og utfordringer i norsk barnehageforskning” (Alvestad et al., 2009) pekes det på noen prosjekter som kunne vært interessante å sett nærmere på i denne sammenhengen, men da de enda er pågående blir de uaktuelle å trekke inn i denne studien. Her kan det blant annet nevnes et prosjekt fra Norges forskningsråd som foregår ved Høgskolen i Vestfold og ledes av Liv Gjems. Det rettes her fokus på *utvikling av språket og på språket som en grunnleggende ferdighet*, hvor oppmerksomheten er rettet mot den voksnes rolle i språklig aktivitet med barnet. I et annet prosjekt ved Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen arbeides det med

styringsutfordringer, organisering og ledelse i barnehagesektoren. Et siste prosjekt som kan nevnes her er *veiledning av nyutdannede førskolelærere*, som er gjenstand av et pågående doktorarbeid av Liv Torunn Eik og Elin Ødegård.

Før jeg går inn på de tidligere nevnte masteroppgavene vil jeg vise til et par undersøkelser som prosjektgruppen for utvikling av TRAS har gjennomført (Espenakk et al., 2003). I 2000 gjennomførte de en spørreundersøkelse til et utvalg av landets barnehager. Det som kom frem var at 10 % av førskolelærerne brukte et kartleggingsmaterieill i sin språkvurdering, mens 90 % følte at de hadde et stort behov for et slikt materieill. Den andre undersøkelsen gikk ut til utdanningsinstitusjoner som hadde førskolelærerutdanning og ble gjennomført i 2001. Her konkluderes det med at generell språkutvikling blir gitt i norskfaget og er så godt dekket som en kan forvente innefor en ramme på 2,5 vektall. De sier videre at: *"Når det gjelder emnet språk- og talevansker, må man imidlertid konkludere med at det er et sprik mellom rammeplanens påpekning av barnehagens særlige ansvar ovenfor barn med "mangelfull språkutvikling" og den minimale plassen dette emnet er viet i utdanningen"* (Espenakk et al., 2003, s. 13), samt at dette emnet i svært liten grad er inne i praksis i utdanningen. De ser det som en hovedutfordring at en langt større grad klarer å relatere teorien på disse områdene til praksis: *"Selv et så "levende" emne som barns språkutvikling har lett for å forbli vanskelig teori om ikke emnet i langt sterkere grad relateres til praksis"* (Espenakk et al., 2003, s. 13).

Etter at TRAS er blitt et vanlig observasjonsmaterieill i mange barnehager er det kommet noen masteroppgaver som har sitt utspring i dette. De jeg har funnet og som kan ha en verdi for denne studien presenterer i det følgende.

Rygh & Immerstein (2007) fortok en spørreundersøkelse av 50 førskolelærere. Her fant de blant annet at 62 % av informantene følte at de trengte mer kunnskap om barns språkutvikling, og 78 % føler at de trenger mer kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker. 74 % mente de hadde mulighet til å øke sin kompetanse gjennom blant annet kurs, veiledning og fagdager, mens 24 % av førskolelærerne var usikre på om de hadde mulighet til å øke sin kunnskap på området.

Evenrud & Thordardottir, (2007) undersøkelse bestod av 66 førskolelærere og 56 assistenter hvor de ønsket å finne ut hvor mye kunnskap barnehageansatte hadde om barns språkutvikling. På generelle påstander knyttet til barnas språk fant de at 75 % hadde gode

kunnskaper om barns språkutvikling, mens de resterende 25 % hadde varierende kunnskap om denne utviklingen. På spørsmål hvor informantene selv skulle aldersfeste de ulike språkferdighetene fant de større usikkerhet. Over halvparten av informanter viste på disse spørsmålene varierende grad av kunnskap om barns språkutvikling. Langt færre kunne i tillegg sies å ha gode kunnskaper om alder for når ulike språklige ferdigheter hos barnet burde mestres.

Alle informantene oppga at de har behov for mer kunnskap. Assistentene viste større grad av usikkerhet i sin kunnskap, samtidig gav de uttrykk for større behov for mer kunnskap. I tillegg er det ingen av verken førskolelærerne eller assistentene som føler at de hadde tilstrekkelig kunnskap om språkutviklingen og samtlige informanter oppga at de føler behov for mer kunnskap. De fant at de barnehagene som brukte TRAS generelt skårer litt høyere enn de som ikke brukte TRAS. Forskjellene var ikke signifikante, men de mener at det kan tyde på at kunnskapen om språkutviklingen øker dersom barnehagen tar i bruk TRAS (Evenrud & Thordardottir, 2007).

Strand, (2007) gjennomførte en spørreundersøkelse av 18 pedagoger og dybdeintervju med 3 pedagogiske ledere. Hun fant at det meste pedagogene kunne om språk og språkutvikling hadde de lært på grunnutdanningen sin, men i ettertid synes de ikke dette var nok. Alle pedagogene i utvalget påpekte at å få til å arbeide med TRAS, handler om prioriteringer. Det pekes på at en kombinasjon av god forankring hos pedagogen og informasjon til foreldre og medarbeidere, kombinert med tydelig ledelse, fører til at TRAS blir gjennomført.

3 METODE

Det vil her bli gjort rede for de valg av metode som er tatt i denne studien. Da problemstillingen og formålene med studien var avklart ble valg av forskningsstrategi viktig for å kunne jobbe videre. Valget som måtte tas var om dette skulle bli en kvalitativ eller kvantitativ studie.

3.1 Valg av forskningsstrategi.

I en kvantitativ studie vektlegges utbredelse og antall i motsetning til kvalitative metoder som søker å gå i dybden og vektlegger betydning. Det å ha en kvalitativ metode innebærer at prosesser og mening blir fremhevet og tolkes i lys av den konteksten de inngår i. Denne formen for studie kan gi mye informasjon om få enheter og en søker en forståelse av virkeligheten til de som studeres. Kvantitative studier kan omfatte store utvalg, dette innebærer større avstand til informantene og en får i mindre grad tak i informantens perspektiv (Thagaard, 2003).

En kvalitativ forskning er som oftest basert på intervju eller observasjon noe som tilsier at det vil bli et subjekt – subjekt forhold mellom forsker og informant. En konsekvens av dette vil være at de begge påvirker forskningsprosessen. Derfor blir det viktig at forsker reflekterer rundt at relasjonen til informantene vil ha stor betydning for det materiale forskeren får. I en kvantitativ forskning vil det være større distanse mellom forsker og informant, med gjerne ingen direkte kontakt mellom partene. Spørreundersøkelser er en vanlig brukt metode her og måten spørsmål stilles på og mulige svarkategorier vil påvirke informanten og de svarene en får. Uansett valg av metode er det viktig å reflektere over hvordan egenskaper ved forsker kan innvirke på forskningsprosessen og det igjen på resultatene (Thagaard, 2003).

Valg av forskningsstrategi vil i stor grad være styrt av hvilket formål studien har og hvilke problemstillinger man er opptatt av å finne svar på. Forskers egen kompetanse vil også påvirke valget av metode. I denne studien søkes svar på hvilke muligheter og virkemidler førskolelæreren har for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse. Ut ifra problemstillingen ville det vært mulig å bruke enten en kvalitativ eller en kvantitativ forskningsstrategi, men resultater og analysering vil bli ulik alt etter valgt som her tas. Jeg ønsket i denne studien å få mulighet til gå i dybden hos noen få informanter slik at jeg kunne få tak i deres tanker, meninger og praksis rundt observasjonsarbeidet i barnehagene. Det mest naturlige ble derfor å gjennomføre en kvalitativ studie hvor intervju vil bli brukt som metode.

3.2 En kvalitativ intervjuundersøkelse.

Kvale (1997) har satt opp syv stadier som en kvalitativ intervjuundersøkelse bør inneholde. Dette er i tidsmessig rekkefølge tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Ordet metode betyr opprinnelig veien til målet. Skal man finne veien til målet må man vite hva målet er. Når et intervjuprosjekt skal planlegges er det viktig at man har fastlagt innholdet i og målet med studien, slik at man kan foreta gjennomtenkte valg med hensyn til hvilke metoder man skal bruke i studiens ulike stadier.

De syv stadiene vil være utgangspunkt for beskrivelsen av de valg som er tatt i utvikling og gjennomføring av denne studien. Tematisering og planleggingen for studien ble gjort i en egen prosjektbeskrivelse. Her ble formål med studien klargjort og forhåndskunnskap om det som skulle undersøkes ble innhentet. Grunnlaget for den teoretiske forståelse i studien ble her påbegynt og ga nyttig kunnskap i arbeidet med intervjuguiden. I planleggingsfasen ble det laget en tidsplan hvor mål for når ting skulle være gjennomført ble fastsatt. Dette gav en praktisk ramme for arbeidet og en påminnelse om at i denne studien måtte det ikke favne over for mye da tidsaspektet for studien var begrenset til noen få måneder. Tidsplanen var viktig for å kunne se helheten i studien, og for å kunne sette mål for når deler og detaljert underveis i studien skulle være på plass.

I forberedelse av en intervjuundersøkelse er det viktig å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. For å kunne besvare hvordan må man vite hva og hvorfor (Kvale, 1997). Gjennom innhenting av forhåndskunnskap, arbeid med prosjektbeskrivelsen og klargjøring av formålet med studien var et grunnlag lagt for det videre arbeidet. Da de tematiske spørsmålene hva og hvorfor var besvart, ble det neste å tenke på hvordan. Som nevnt tidligere falt valget på en kvalitativ studie hvor intervju vil bli brukt som metode. Dette ble utgangspunkt for den videre prosessen.

3.3 Intervjuprosessen.

Selve intervjuprosessen inneholder flere ”steg” som man må gjennomføre for å få et godt grunnlag å bruke når man skal presentere resultatene og drøfte disse i etterkant. Det gis her en redegjørelse for hvordan dette ble gjennomført i denne studien.

3.3.1 Utvalg.

Når informanter til denne studien skulle velges var det viktig å finne noen som først og fremst hadde praktisk erfaring som kunne relateres til studiens problemstilling og formål. Et felles

krav til alle informantene var at de hadde utdanning som førskolelærere, og at de arbeidet med barn i aldersgruppen 3 til 6 år. For å sikre en spredning i bruk av observasjonsmaterieill slik at det i etterkant kunne ses på blant annet likheter og ulikheter hos informantene ut ifra formålene med studien. Et valg ble derfor at halvparten av informantene skulle bruke observasjonsmateriellet ALLE MED på alle barn, mens den andre halvdel av informantgruppen ikke skulle bruke dette. For informantgruppen som ikke brukte ALLE MED ble det ikke satt noen krav til hva de eventuelt brukte av andre metoder og materiell i observasjonsarbeidet. Dette valget ble tatt fordi ALLE MED er ment å skulle fange opp sider ved både barns språklige og sosiale kompetanse (Løge et al., 2006). En annen grunn for å ta utgangspunkt i ALLE MED var at det tidligere ikke er gjort studier for å se på hvordan ALLE MED fungerer ute i barnehagene derfor fant jeg det interessant å gripe fatt i nettopp dette observasjonsmateriellet.

Siden denne studien har en tidsramme ble det en begrensning å ta hensyn til i valg av antall informanter, men utvalget måtte allikevel være stor nok til å kunne gi noen svar på formålene med studien. Med tanker rundt dette valgte jeg å intervju åtte pedagogiske ledere i åtte barnehager. Som nevnt over er det tatt et valg i at fire av disse skal bruke observasjonsmateriellet ALLE MED, mens det ikke ble satt noen krav til hva de andre informantene brukte. Den videre prosessen med å finne informanter blir beskrevet i punkt 3.3.6 "Erfaringer fra kontakt med informantgruppen", s.31.

3.3.2 Intervjuguide.

En intervjuguide inneholder emner som skal tas opp i løpet av intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Guiden kan gi en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes eller den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer. Hvert enkelt spørsmål kan videre evalueres etter en tematisk og en dynamisk dimensjon. Tematisk med hensyn til relevansen for forskningstemaet, og dynamisk med hensyn til det mellommenneskelige forhold som oppstår i intervjuet. Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale, 1997).

Tematisk er spørsmålene relatert til intervjuemnet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen og den påfølgende analysen. I den tematiske utformingen av spørsmålene må man også ta hensyn til analyseprosessen i etterkant. Skal analysen være

inndelt i kategorier eller skal den være en fortellende analyseform. Dynamisk sett bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon, de skal holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser. Spørsmålene bør være lette å forstå, korte og frie fra akademiske sjargonger. Når intervjuet forberedes kan det være nyttig å lage to intervjuguider, en som inneholder prosjektets viktigste tematiske problemstilling og en som inneholder spørsmålene som skal stilles under intervjuet, og som tar hensyn til både den tematiske og dynamiske dimensjonen. Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på det videre arbeidet etter intervjuene (Kvale, 1997).

I utarbeidelse av intervjuguiden er det tatt hensyn til dette og prøvd å balansere mellom den tematiske og den dynamiske siden av intervjuet. Det ble først laget en intervjuguide hvor intervjuet ble delt inn i kategoriene som formålene med studiet var inndelt i. De fire kategoriene ble utgangspunkt for intervjuguiden og disse er: Observasjonsmaterieell som brukes i barnehagen, Organisering, Samarbeid, og Faglig kompetanse. Til hver av disse kategoriene ble det satt opp tematiske spørsmål som så noe om hva jeg ville ha svar på ut ifra problemstilling og formål med studien. Med utgangspunkt i de tematiske spørsmålene og kategoriinndelingen ble det laget dynamiske spørsmål til bruk i intervjuguiden som skulle brukes i intervjuene ute i barnehagen. I den endelige intervjuguiden ble det også tatt med en femte kategori for å få en avslutning og oppsummering av intervjuene.

Den ferdige intervjuguiden inneholder de samme spørsmålene til alle informantene og det er lagt vekt på åpne spørsmål slik at informantene fikk mulighet til å komme med den informasjonen de hadde innenfor rammene av kategoriene. Stikkord til oppfølgingsspørsmål ble satt opp der det følte naturlig. Intervjuguiden ligger ved oppgaven som vedlegg nr. 3.

3.3.3 Rammene rundt selve intervjuet.

I forkant av selve intervjuet var det også viktig å tenke igjennom rammene rundt selve intervjuet slik at det hadde så gode forutsetninger som mulig for å bli vellykket. Med rammer menes hvor intervjuet skulle foregå, tekniske hjelpemidler, forberedelse av intervjuguide og type informasjon som skulle bli gitt til informanten før og etter selve intervjuet. For å gjøre selve intervjuet så enkelt for informantene som mulig ble de gjennomført på arbeidsplassen deres. På den måten var informantene på hjemmebane og jeg fikk en anledning til å få et inntrykk av barnehagene. Intervjuguiden var klar og spørsmålene var testet ut i et pilotintervju som ble gjennomført før selve intervjuene startet.

Angående informasjon til informantene før og etter selve intervjuet valgte jeg å følge rådene fra Kvale (1997). Før selve intervjuet startet ble informantene fortalt om formålet med intervjuet og hvorfor det kom til å bli tatt opp på lydbånd, samt at de ble spurt om de hadde noen spørsmål før intervjuet startet. Bruke av lydopptak ble valgt av to grunner. For det første hadde jeg da i selve intervjuet anledning til å lytte, uttrykke interesse og forståelse for det informanten hadde å si. Dette var med på å skape kontakt i intervjuet og det gav meg også anledning til å stille spørsmål for oppfølging og fra intervjuguiden på en mer ”flytende” måte. Den andre grunnen var at lydopptakene er grunnlaget for transkriberingene som ble foretatt i etterkant av intervjuene.

3.3.4 Erfaringer fra pilotintervjuet.

For å få trening i intervjusituasjonen og testet ut hvordan spørsmålene fungerte ble det valgt å gjennomføre et pilotintervju før selve intervjuprosessen startet. Intervjuet her ble gjennomført med en person som hadde samme utdanning, og jobbet med samme aldersgruppe barn i barnehagen som informantene som skulle intervjues. Jeg ser at dette var nyttig for meg på flere måter. For det første fikk jeg prøvd ut hvordan spørsmålene fungerte i intervjusituasjonen, jeg fikk en indikasjon på tiden intervjuet tok samt fikk prøvd ut lydopptaker og meg selv som intervjuer. I forhold til spørsmålene som ble stilt var de stort sett greie og det ble bare foretatt et par småjusteringer etter pilotintervjuet.

3.3.5 Godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Siden denne studien er bygget opp på intervjuer tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S (NSD) for å høre om dette ville komme inn under forskning som trengte meldeplikt. Dette mente de det gjorde så jeg sendte inn meldeskjema pr e-post i midten av desember 2008 og godkjenning av prosjektet forelå 10.02.2009.

Godkjenningen ligger ved som vedlegg nr. 1.

3.3.6 Erfaringer fra kontakt med informantgruppen.

I min kontakt med barnehagene har jeg bare hatt positive opplevelser. Jeg vil her si litt om hvordan jeg fikk kontakt med informantene og mitt generelle inntrykk av dette.

Da godkjenning fra NSD forelå kunne jeg ta kontakt med barnehagene og gå i gang med intervjuundersøkelsen. Jeg valgte å ringe til barnehagene som den første kontakten.

Barnehagene ble valgt tilfeldig ut i fra kommunene i distriktet sine nettsider. Jeg hadde på

forhånd en kunnskap om hvilke kommuner som det var sannsynlig at brukte ALLE MED og ikke.

Når jeg ringte til barnehagene valgte jeg å ha den første kontakten med styrer. For selv om det ikke var styrer jeg var interessert i å intervju var det greit at styrer fikk ta avgjørelsen om dette var noe de kunne tenke seg å være med på eller ikke. Samt at jeg regnet med at styrer hadde oversikt over hvem som kunne være aktuelle å intervju og kunne formidle kontakt videre. Alle barnehagene jeg var i kontakt med var positive og ville gjerne delta, noen måtte velges vekk fordi de ikke oppfylte kriteriene som var satt for informantene. Da det var avklart om barnehagen kunne brukes i studien ble informasjonsskrivet sendt på e-post til barnehagen slik at de kunne få lese det og finne aktuelle informanter. Etter noen dager ringte jeg tilbake for å høre med styrer om det enda var aktuelt å delta og for å avtale tid for intervjuet med informanten. Informasjonsskrivet som ble sendt ut ligger ved som vedlegg nr. 2.

Det inntrykket jeg sitter igjen med etter denne prosessen var at barnehagene var svært positive til å delta og at det gikk greit å få avtaler i havn. Et par barnehager jeg i utgangspunktet hadde tenkt å bruke måtte jeg ta ut av studien fordi det kom sykdom inn i bilde og det ble uklart når intervjuene kunne gjennomføres. Da valgte jeg å kontakte andre barnehager slik at intervjuene kunne bli gjennomført innenfor en tidsperiode på 3 uker. Studiens endelige utvalg bestod av fire informanter som brukte ALLE MED, og fire informanter som ikke brukte ALLE MED. Alle var utdannet førskolelærere og jobbet med barn i aldersgruppen 3 til 6 år. Informantene fordelte seg på åtte barnehager i fem kommuner i distriktet.

Jeg ble godt mottatt i alle barnehagene og de syntes det var kjekt å få bidra. Mange plasser ble jeg vist rundt og fikk et innblikk i barnehagen som helhet. Informantene sto frem for meg som åpne, ærlige og stolte av den jobben de gjør. Den tilbakemeldingen som jeg fikk fra flere informanter var at det var kjekt å delta og at det hadde satt i gang tanker rundt det arbeide de gjør.

Det er viktig for meg å få frem at jeg setter stor pris på den deltakelsen og åpenheten jeg har møtt. I min presentasjon av resultatene og i drøftingen legger jeg vekt på å få frem et helhetlig bilde av den informasjonen jeg har fått og jeg ser at det gjøres mye bra arbeid ute i barnehagene, samtidig som jeg vil trekke frem punkter hvor det er forbedringspotensialer. Jeg håper at dette kan bidra til å sette nye tanker i sving og kanskje skape en forandring rundt

delar av det som går på valg av observasjonsmateriell, organisering, samarbeid og faglig kompetanse i observasjonsarbeidet i barnehagene.

3.4 Transkribering av intervjuene.

Som tidligere nevnt ble det brukt lydopptak i intervjuene. Jeg fikk på den måten større ro til å konsentrere meg om intervjuets emner, lytte og stille oppfølgningsspørsmål, altså selve dynamikken i samtalen. Ved bruk av lydbåndopptaker vil ordbruk, tonefall, pauser og så videre bli registrert og det gav mulighet for å gå tilbake og lytte til utsagn flere ganger. Det å bruke lydbåndopptak gir imidlertid en dekontekstualisering på den måten at en får ikke registrert de visuelle aspektene ved situasjonen som omgivelsene, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Kvale, 1997). Derfor valgte jeg i tillegg til å ta lydopptak å skrive et kort refleksjonsnotat så snart som mulig etter selve intervjuet. Her ble hovedpunkter fra intervjuene oppsummert, egne tanker og spørsmål samt atmosfære, flyt i samtalen og mitt inntrykk av informantene.

Å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form gir intervjusamtalene en struktur som er bedre egnet for analyse. Tekstformen gjør det lettere å få oversikt over materialet, og denne strukturen er i seg selv en begynnelse på analysen. Det å skulle transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig tale kan gjøres på ulike måter alt etter formålet med studien og hvordan transkriberingene skal brukes. Skal transkriberingen gi et generelt inntrykk av informantens synspunkter, vil det være greit å omformulere og fortette utsagn. Når man skal kategorisere eller fortette kan det være en fordel å foreta enkelte redigeringer av transkripsjonene. Hvis transkriberingene derimot skal brukes i sosiolingvistiske eller psykologiske analyser bør de utføres i ordrett form (Kvale, 1997). Når jeg foretok transkriberingene av intervjuene tok jeg noen valg. Først og fremst valgte jeg å skrive dem ut på bokmål, dette av to grunner. For det første for å sikre anonymiteten til informanten ved å ikke kunne bli gjenkjent på dialektiske uttrykk og for det andre for å gjøre utskriften lettere å lese. Siden dette er en studie hvor jeg ønsker å få frem informantens synspunkter, men verken skulle foreta en sosiolingvistisk eller psykologisk analyse fant jeg det rimelig å foreta enkelte omformuleringer fra muntlig til skriftlig språk. Det er heller ikke i transkriberingen tatt med pauser i svarene, gjentakelser eller typiske muntlige ord som hm og så videre. da dette ikke var interessant for den analyseringen som skulle foretas. Det å bruke en korrekt skriftlig form gjør at utsagnen blir mer lettlest og for meg et bedre utgangspunkt for presentasjon av

resultatene og analyseringsprosessen. Transkriberingene fra hvert intervju ble i gjennomsnitt på 10 sider med noe variasjon etter hvor mye informantene utdypet svarene sine.

3.5 Presentasjon av resultatene og analyseringsprosessen.

Når man skal foreta en intervjuanalyse finnes det metoder som kan brukes til å organisere intervjueteksten, fortette betydningene og arbeide frem det implisitte i det som ble sagt. Analyseteknikker er verktøy, men selve intervjuanalysen er primært avhengig av forskeren og de spørsmål og formål en har med studien og som har fulgt prosjektet gjennom planlegging, intervjuing og transkribering (Kvale, 1997). Det finnes flere metoder å bruke i en meningsanalyse og de fem metodene Kvale (1997) presenterer er fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc - metoder.

Meningsfortetting vil si at man forkorter informantens uttalelser til kortere formuleringer. Dette medfører en reduksjon av lengre tekster til mer konsise og kortere tekster. I en meningskategorisering vil uttalelser reduseres til enkle kategorier som indikerer forekomst av et fenomen eller ikke. Kategorisering kan redusere lengre tekster inn i noen få tabeller eller figurer. Ved en narrativ strukturering vil det si at man gi teksten en tidsmessig og sosial organisering med det formål å få frem meningen i teksten. Fokus er på å få frem fortellingen til informanten. I meningsfortolkning går man lengre enn til strukturering av tekstens umiddelbare betydning. Målet blir en dypere tolkning av teksten som gjerne er mer eller mindre spekulativ. I den siste av de fem metodene er det meningsgenerering gjennom ad hoc metoder som vil si å kunne kombinere flere metoder, hvor en kan bruke en rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft. Det kan her også brukes tekstuelle eller kvantitative metoder for å hente frem mening i deler av materielle. Resultatene vil her kunne presenteres med en kombinasjon av ulike teknikker (Kvale, 1997). Den siste metoden for meningsgenerering var den jeg fant mest hensiktsmessig å bruke.

Da jeg begynte arbeidet med resultatdelen og analysene av informasjonen jeg hadde innhentet måtte jeg først finne en måte å organisere arbeidet på. Etter noe prøving og feiling fant jeg følgende måte å gjøre det på:

- Hver kategori og tilhørende spørsmål i intervjuguiden ble satt opp.
- Svarene fra hver informant til spørsmålet ble satt inn. Her gav jeg informantene nummer fra 1 til 8.

På denne måten fikk jeg en god oversikt over hva hver informant hadde svart under hver kategori. Det gjorde også at i arbeidet med resultatene ble det lettere å se likheter og ulikheter mellom svarene fra informantene. Det ga en oversikt over hvor det lot seg gjøre å slå isammen resultater fra informantene i grupper ut ifra observasjonsmateriellet de brukte eller informantgruppen som helhet, og hvor det var nyanser i svarene som gjorde det nødvendig å presentere svarene fra informantene hver for seg. Resultatene blir presentert i kapittel 4 og i innledningen til dette kapitlet sies noe mer om hvordan resultatene legges frem og målene med den valgte måten å gjøre det på.

3.6 Presentasjon av observasjonsmaterielle som informantene i denne studien brukte.

Det vil her gis en kort innføring i de observasjonsmaterielle som ble brukt av informantene i denne studien. Totalt i de 8 barnehagene var det 4 ulike materiell som ble brukt for å observere barns språklige og sosiale kompetanse. Dette var TRAS og ALLE MED, samt to andre som jeg velger å kalle skjema 1 og skjema 2. De to siste er skjema som er utviklet for bruk i en kommune derfor blir de anonymisert.

3.6.1 ALLE MED.

ALLE MED (Løge, et al., 2006) er et observasjonsmaterie som fokuserer på seks utviklingsområder, som er språkutvikling, sosioemosjonell utvikling, lekeutvikling, trivsel, hverdagsaktiviteter og sansemotorisk utvikling. Det er ment å skulle gi et helhetlig bilde av barnet og det barnet mestrer. ALLE MED består av et observasjonsskjema og et veiledningshefte. Observasjonsskjemaet er formet som en sirkel og hvert utviklingsområde har sin farge. Skjemaet er inndelt i fem aldersperioder for barn i alderen 1 – 6 år. Skjemaet er tenkt brukt vår og høst gjennom hele barnehagetiden og en kan dermed følge barns utvikling over tid.

Veiledningshefte gir et teoretisk grunnlag for de ulike utviklingsområdene. For hvert spørsmål i observasjonsskjemaet er det i veiledningshefte en forklaring på hva en skal se etter.

Veiledninghefte gir en beskrivelse av hvordan skjemaet er tenkt brukt, men det inneholder ikke forslag til aktiviteter eller tiltak for å stimulere de ulike utviklingsområdene. Materiellet er ment for bruk av hele personalet i barnehagen (Løge, et al., 2006).

3.6.2 TRAS.

TRAS - Tidlig Registrering Av Språkutvikling (Espenakk et al., 2003) er et observasjonsmaterieell innenfor området språkutvikling. Det består av et observasjonsskjema og en håndbok. Observasjonsskjemaet er inndelt i tre farger som til sammen inneholder åtte områder som fokuserer på ulike sider ved barnets språk. Skjemaet er formet som en sirkel hvor rødt område inneholder språkforståelse og språklig bevissthet, grønt område har innhold, ordproduksjon og setningsproduksjon. Den siste fargen som er blå inneholder samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet som i tillegg til det språklige også kan avspeile sider ved barns sosiale kompetanse. Det er inndelt i tre aldersperioder fra alderen 2 – 5 år og det anbefales at materialet brukes to ganger i hver aldersperiode. På denne måten kan en følge barns utvikling over tid. Håndboken gir teoretisk kunnskap om de åtte ulike sidene ved språket som er satt opp i observasjonsskjemaet, samt forslag til aktiviteter for å fremme barns språkutvikling. Den gir også en innføring i hvordan materieell kan brukes, men den gir ikke konkrete forslag til hvordan en skal gå frem og hva en skal se etter på hvert spørsmål i observasjonsskjemaet. Materialet er ment til bruk av førskolelærer (Espenakk et al., 2003).

3.6.3 Skjema 1 og 2.

Skjema 1 er ment å skulle fange opp barns sosiale kompetanse hvor det spørres etter ferdigheter i hverdagsaktiviteter, selvstendighet og lek. Skjemaet er inndelt i spørsmål og det er angitt fra hvilket alderstrinn barnet bør mestre de ulike ferdighetene. Skjemaet er ment for bruk av hele personalet og det gis en kort beskrivelse av hvordan det skal utfylles, men har ingen håndbok eller veiledningshefte.

Skjema 2 fikk jeg ikke ta med meg fra den barnehagen som brukte det, derfor blir det jeg skriver her kun ut ifra det jeg husker da jeg kikket gjennom det. Skjemaet har hentet mye fra TRAS i forhold til språkutvikling pluss at det skal fange opp en del på motoriske ferdigheter og det sosiale. Det er inndelt etter alder fra 2 år og oppover hvor en krysser av for om barnet har ferdigheten det spørres etter. Det følger ikke med noe veiledningshefte eller håndbok til skjemaet. Skjemaet er ment å skulle følge barnet over i skolen.

3.7 Vurdering av forskningskvalitet knyttet til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er begreper som kan knyttes til vurderinger i et kvalitativt forskningsprosjekt. Disse begrepene kan erstatte begrepene reliabilitet, validitet og

generalisering som gjerne brukes i kvantitativ forskning (Thagaard, 2003). Ringdal, (2007) mener at selv om begrepene reliabilitet, validitet og generalisering ikke i statistisk forstand er brukbare i kvalitative studier er de allikevel nyttige da de er innarbeidede og generelle begrep til å vurdere kvaliteten på den innsamlede data. Jeg velger allikevel å bruke begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet da de bedre uttrykker den kvalitative studiens særpreg slik jeg ser det.

3.7.1 Troverdighet.

I kvalitativ forskning vil troverdigheten knyttes opp mot om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Det vil si at forsker gjør rede for hvordan dataene er utviklet og det vil innebære å skille mellom informasjon som er innhentet ute i feltet og forskerens egne vurderinger/tolkninger. Å redegjøre for egen erfaring i feltet og forskers relasjoner til informantene er også med på å styrke troverdigheten. Troverdigheten kan ikke knyttes til fastlagte kriterier som er en konsekvens av prinsippet om subjektivitet i kvalitative studier (Thagaard, 2003).

Det var viktig for meg å være tydelig på hva som var mine egne tolkninger og vurderinger og hva som var informasjon fra informantene. Det å bruke lydopptak i intervjuene gav et grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av min egen tolkning enn ved bare å ta notater. Gjennom å skrive en kort oppsummering etter hvert intervju fikk jeg allikevel med interaksjonen i intervjuet og hvilke inntrykk jeg sitter igjen med. Informasjon fra informantene kommer først og fremst frem i presentasjon av resultatene i kapittel 4 hvor jeg ikke har lagt inn egne vurderinger, men presenterer resultater fra intervjuene så saklig som mulig. Jeg er bevisst subjektiviteten som en kvalitativ metode alltid vil medføre og har derfor lagt vekt på å bruke en del direkte sitater fra informantene for å belyse det som skrives i resultatdelen.

3.7.2 Bekreftbarhet.

Bekreftbarheten er knyttet til tolkningen av resultatene. Her er det viktig å forholde seg kritisk til egen tolkning og bekreftbarheten blir større hvis studiens resultater kan bekreftes av annen forskning. Generelt er det viktig at forsker har dokumentasjon for de tolkningene man foretar. Det skal spesifiseres for hvordan man kom frem til forståelsen som studien resulterer i. Derfor må det redegjøres for fremgangsmåter i studien og relasjoner i feltet. Relasjoner i feltet vil si

ens egen posisjon i feltet og relasjon eller posisjonering i forhold til informanten (Thagaard, 2003).

Mine tolkninger og vurderinger kommer frem i drøftingsdelen av studien i kapittel 5, hvor jeg ser resultatene fra studien i sammenheng med relevant teori. Der hvor det er aktuelt vil det i drøftingen også trekkes inn tidligere studier som er gjennomført.

Etter mange år med egne erfaringer fra barnehager er det naturlig at jeg har en del kontakter jeg kunne benyttet meg av, men etter en nøye vurdering valgte jeg å ikke gjøre dette. Hadde jeg brukt bekjente ville det vært en mulighet for at mine resultater ville blitt farget av dette. Jeg valgte derfor informanter og barnehager som jeg i utgangspunktet ikke hadde noen kjennskap til. På den måten sikret jeg at utgangspunktet for alle intervjuene var like.

3.7.3 Overførbarhet.

I kvantitativ forskning vil det være beskrivelse av mønster i data som gir grunnlag for generalisering, mens det i en kvalitativ studie vil være fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet. Det vil si om den fortolkningen som gis i en studie kan ha relevans i andre sammenhenger. Det blir forskers jobb å argumentere for hvilken relevans studien kan ha for andre sammenhenger. Et annet utgangspunkt for overførbarhet vil være lesers gjenkjenning av fenomenene i studien. Gjenkjenning vil si at de tolkninger som er gjort i studien gir mening ut fra tidligere erfaringer og kunnskap hos leseren (Thagaard, 2003).

Da det på flere av områdene som jeg drøfter i denne studien er lite å finne av tidligere studier vil det være vanskelig å argumentere for overførbarhet med utgangspunkt i dette. Det blir derfor i stor grad opp til leserne selv å vurdere om de finner denne studien troverdig og relevant for eget arbeid.

3.8 Etiske refleksjoner.

I en forskningsstudie vil man måtte ta etiske avgjørelser gjennom hele forskningsprosessen. Når mennesker er informanter er det spesielt tre etiske regler man må ta hensyn til. Dette er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Å gi informert samtykke vil si at informanten blir underrettet om studiens formål, eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. Informanten skal delta på frivillig basis og få informasjon om mulighet for å trekke seg fra forskningsprosjektet (Kvale, 1997). I denne studien ble dette dekket opp ved et informasjonsskriv som alle informantene fikk. Jeg fikk også en underskrift

på dette fra hver informant for å sikre at det var lest og forstått. Når intervjuene skulle gjennomføres snakket jeg også med informantene om studiens formål og hva den innsamlede data skulle brukes til.

Konfidensialitet i studien innebærer at en ikke offentliggjør data som kan avsløre informantens identitet. Jeg har i denne studien som tidligere beskrevet anonymisert hver informant og der hvor jeg bruker direkte utsagn fra informanter er disse transkribert på bokmål for å unngå dialektisk gjenkjennelse.

I denne studien er jeg ikke ute etter personlige opplysninger da de ikke er relevante for formålene med studie. Jeg søkte informasjon som var rettet mot informantens faglige kunnskap om barns språklige utvikling og sosiale kompetanse, og erfaringer fra praksis ved bruk av observasjonsmaterieill.

I en intervjustudie bør man også alltid vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene og den større gruppen som de representerer. Dette være seg både positive og negative konsekvenser. Som forsker har man et ansvar for å tenke igjennom hvilke konsekvenser forskningen kan ha, det bør være en balanse mellom hva informantene gir og hva de får tilbake. Dette innebærer at forsker har et vitenskapelig ansvar ovenfor både profesjonen og informantene for at forskningen produserer kunnskap av verdi og at denne kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig (Kvale, 1997).

Som forsker blir det viktig at jeg gjennom hele prosessen fra begynnelse til slutt har med meg dette og tenker igjennom moralske og etiske sider ved det jeg gjør, både ovenfor informantene mine og ovenfor den kunnskap som produseres.

All informasjon er blitt behandlet innenfor NESH sine retningslinjer angående anonymitet og oppbevaring (NESH publikasjon, 2006).

4 RESULTATER

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra den kvalitative intervjuundersøkelsen som er gjennomført. Som beskrevet i metod delen er det foretatt 8 intervjuer av pedagogiske ledere i 8 barnehager, hvor 4 bruker observasjonsmateriellet ALLE MED på alle barn.

Barnehagene hvor informasjon er innhentet fordeler seg på fem kommuner. Resultatdelen er inndelt i fem deler etter kategoriene som er satt opp i intervjuguide og som bygger på de fire kategoriene til formålene med studien.

Målet med denne delen av oppgaven er å få presentert den informasjonen som informantene gav på en nyansert og troverdig måte. Der hvor det brukes direkte sitater fra intervjuene kommer dette frem av teksten og ved at sitatene står med kursivskrift. Det er brukt sitater fra informantene der det følte naturlig i forhold til å fremheve poeng. Enten som en bekreftelse på noe flere informanter har svart eller for å fremheve det særegne hos enkelt informanter. I innledningen ble formålene til hver kategori presentert, disse trekkes her frem igjen slik at resultatene holdes innenfor studiens formål.

4.1 Kategori 1: Observasjonsmaterieell som brukes i barnehagen.

FORMÅL: Hvilke observasjonsmaterieell og metoder har informantene kunnskap om at det brukes i barnehagen for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse? Hvilke målsettinger har de med å bruke de valgte observasjonsmaterielle og metodene?

Alle barnehagene i denne studien brukte ett eller flere felles observasjonsmaterieell på alle barna i barnehagen. Hos to av informantene var dette TRAS, hos fire var det ALLE MED, en informant brukte skjema 1 og den siste informanten brukte skjema 1 og 2. Fire av informantene oppgav ingen begrunnelse for hvorfor de hadde valgt å bruke det observasjonsmateriellet som de brukte på alle barn i forbindelse med dette spørsmålet. Av de fire barnehagene som her svarte på hvorfor de brukte det på alle barn var begrunnelsen til den ene barnehagen som brukte TRAS at de følte det var en naturlig bit av at de hadde språk, tekst og kommunikasjon som satsningsområde. Informanten som brukte skjema 1 og 2 sa de var blitt pålagt det og at det ikke er noe de har spurt etter selv. Denne informanten sier videre: *”Og jeg er glad for at vi fikk skjema 2 for jeg tror det er veldig bevisstgjørende for vi har hatt litt sånn aversjon mot skjema her i barnehagen det har vært en kultur på det vil jeg si, men jeg tror ikke det har vært så dumt å ta det i bruk, men vi hadde nok ikke noe valg så sånn sett så”*.

De to siste informantene som svarte her var barnehager som brukte ALLE MED på alle barn. De sier begge det er ut i fra et valg de har tatt i barnehagen, men at det er vanlig å bruke i de kommunene hvor barnehagene holder til. Den ene informanten her begrunner det også med: *”For å finne ut hvordan barnet står angående utviklingen. For det er sånn oi her klarer han så mye, men dette lille her klarer han ikke, så det må jeg jobbe med. Og derfor er jeg så glad for at vi har et sånt verktøy, at vi har de muligheter.”*

Hos flere av informantene kommer det også frem at de bruker andre observasjonsmateriell eller observasjonsmetoder. Dette brukes i tillegg eller etter behov de ser hos enkeltbarn. I de fire barnehagene som bruker ALLE MED og den barnehagen som bruker skjema 1, altså fem av de seks barnehagene som ikke bruker TRAS på alle barn, brukes dette når personalet ser behov for det. Behov blir veldig likt beskrevet av alle, som at det er når det er en bekymring eller de vil sjekke opp litt ekstra på språket til barnet, da gjerne i en kombinasjon med kontakt med PPT. Det kan også være ut ifra at de ser at barnet har behov for stimulering på språket. Hvorfor de ikke bruker TRAS på alle barn fremkom ikke av svarene.

I tillegg oppgir begge barnehagene som bruker TRAS og tre av barnehagene som bruker ALLE MED at de skriver ned egne observasjoner enten i form av dagboksnotater eller etter punkter de har satt opp på et ark. Dette brukes i forbindelse med møter og foreldresamtaler. To av disse barnehagene har også et eget skjema som de fyller ut til foreldresamtalene. En av ALLE MED informantene lager et skriv rundt punktene i ALLE MED som brukes på foreldresamtalene.

Tabell 4.1: Oppsummert ser vi at bruk av observasjonsmateriell for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse fordelte seg slik:

| BRUKES: | TRAS | ALLE MED | SKJEMA 1 | SKJEMA 2 |
|--------------|------|----------|----------|----------|
| På alle barn | 2 | 4 | 2 | 1 |
| Etter behov | 5 | | | |

På spørsmål om hvem som hadde innført eller bestemt at disse observasjonsmaterielle skulle brukes og hva som var styrers rolle, varierte svarene noe. De barnehagene som bruker skjema 1 og 2 sier at det er kommunen som har bestemt at de skal brukes. I de to barnehagene som bruker TRAS har det blitt tatt i bruk etter ønske fra styrer i barnehagen. I den ene barnehagen her mener også informanten at det i ettertid er blitt vanlig i alle barnehagene i

kommunen. I barnehagene som bruker ALLE MED sier en informant at hun er usikker på om det kommer i fra styrer eller kommunen da hun ikke jobbet der da det ble innført. De tre andre her sier det er blitt bestemt i fellesskap i ledergruppen, etter en vurdering da barnehagene tidligere har brukt andre observasjonsmateriell på alle barn. I den ene var det tidligere brukt TRAS og i den andre GLUP-sirkelen på MI områdene (Multiple Intelligences, Se: Gardner, 1985). I den tredje hadde de brukt ALLE MED siden oppstart av barnehagen, men pedagogene hadde fra tidligere arbeid erfaring med ulike observasjonsmateriell. Informantene i disse barnehagene sier styrer sjeldent tar avgjørelser som berører pedagogens arbeid alene. Og de jobber ut ifra at de er et lederteam hvor pedagogene og styreren tar avgjørelser sammen. I den ene av barnehagene er det vanlig praksis i kommunen at ALLE MED brukes i barnehagene og hun sier:

”Vi er jo privat så vi bestemmer veldig selv hva vi vil bruke så det er vi i ledergruppen som bestemmer hva vi vil satse på sånn ellers i barnehagen. Men vi har lagt oss på at vi tar ALLE MED i sammen med resten av kommunen. Vi bruker jo de samme føringene som kommunen har på ting hvis det ikke strider helt imot det som vi tenker.”

Tabell 4.2: Dette kan oppsummeres slik:

| | |
|---------------|--|
| TRAS | Begge barnehagene hadde innført TRAS etter ønske fra styrer. I kommunen til den ene av barnehagene, brukes TRAS av alle barnehagene i kommunen. |
| ALLE MED | En av informantene var noe usikker hvem som hadde innført det. I de tre andre ble det innført etter enighet i lederteam/pedagogiske lederne, og etter en vurdering av flere observasjonsmateriell. |
| SKJEMA 1 OG 2 | Innføringen av begge er bestemt av kommunen. |

Informantene ble videre spurt om de kunne si noe om hvorfor de hadde valgt å bruke denne måten å observere på og hva som var målsettingene med å innføre denne arbeidsmåten. Her tok svarene for det meste utgangspunkt i det observasjonsmateriellet som ble brukt på alle barn i barnehagen. Den ene barnehagene som bruker TRAS på alle barna begrunner det ut ifra at de har språk, tekst og kommunikasjon som satsningsområde, og de følte TRAS ble en naturlig del av dette. Denne informanten sier også at i samarbeid med PPT kreves det at en fyller ut TRAS og informanten føler at i slike tilfeller er de da allerede forberedt og kan følge det opp. Den andre informanten som bruker TRAS sier at det gir en trygghet i foreldresamtaler og i samtaler med PPT å ha observasjoner som er tatt over tid. Hun mener også det gir et godt bilde av hvor det er åpne felt og hva barnet mestrer. I overgangen fra

barnehage til skole fyller barnehagen ut et skjema hvor det blant annet skal sies noe om barnets språk og da gir det å bruke TRAS den språklige delen tyngde, selv om selve skjemaet ikke overføres til skolen. Den barnehagen som bruker skjema 1 og den som bruker skjema 1 og 2 sier begge det brukes fordi det er pålagt fra kommunens side, men de synes det er veldig greit å ha et verktøy å bruke og at behovet er tilstede.

Av barnehagene som bruker ALLE MED sier alle informantene det er for å fange opp hva barnet mestrer, hva det må jobbes mer med og det tar for seg helheten hos barnet. En av informantene sier at det var derfor dette observasjonsmateriellet ble valgt, fordi det var det som var innom mest og tok for seg mer helheten hos barnet. Et par av informantene har også andre begrunnelser:

”Det er jo for å kartlegge for å se om det er noen hull som vi ikke ser når vi observerer i daglige situasjoner. Og det er jo i grunnen en kvalitetssikring for å se om barnehagen også er igjennom alle områdene som vi bør være igjennom.”

”Målsettingen er for å styrke det pedagogiske på avdelingen. For at pedagogen skal ha et verktøy. Finne ut utviklingen hos barnet og som jeg sa til deg det skal ikke bli en test men et arbeidsverktøy. For å se hvor barnet er kommet i utviklingen og hva vi må jobbe mer med. Så det er målet vårt.”

Tabell 4.3: Oppsummert ut ifra observasjonsmaterielle kom det frem følgende målsettinger:

| | |
|---------------|--|
| TRAS | <ul style="list-style-type: none"> • Ut ifra satsningsområde på språk, tekst og kommunikasjon • Samarbeid med foreldre og andre instanser som PPT og skolen. • Gir et bilde av hva barnet mestrer. |
| ALLE MED | <ul style="list-style-type: none"> • For å se hva barnet mestrer og hva det må jobbes mer med. • Kvalitetssikring for å se om barnehagen har jobbet godt nok på alle områder. • For å styrke det pedagogiske på avdelingen og det gir pedagogen et arbeidsverktøy. • Ble valgt ut ifra at det tar for seg helheten hos barnet. |
| SKJEMA 1 OG 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Pålegg fra kommunen. • Ser at det er behov for det og at det er greit å ha et verktøy å bruke. |

På spørsmål om de ønsket å fortelle noe mer om hvilke observasjonsmaterieill som ble brukt i barnehagen svarte seks av informantene nei. To av informantene som brukte ALLE MED

ønsket å utdype noe og det gikk på det samme hos begge. De mente det i tillegg til å bruke skjemaene var viktig å ta andre observasjoner, som den ene informanten sa det:

”Vi bruker skjemaene som utgangspunkt for observasjonene våre, vi bruker flere observasjoner, det jeg har prøvd å formidle videre på avdelingen er at vi skal bruke dagsobservasjoner, langtidsobservasjoner og halvtimes observasjoner. Det avhenger av hva vi har funnet i fjor på det barnet.”

4.2 Kategori 2: Organisering.

FORMÅL: Hvordan organiseres observasjonsarbeid i barnehagene? Hvilke muligheter ligger i barnehagen som organisasjon?

Her ble informantene spurt om hvordan barnehagene organiserte observasjonsarbeidet. Til dette spørsmålet var det satt opp noen underpunkter som ble brukte i intervjuene hvis informantene ikke nevnte det selv. Underpunktene var om forberedelse, gjennomføring og etterarbeid i observasjonsarbeidet, hvordan ansvarsfordelingen var og tidsbruk; hyppighet og regelmessighet, og om det er nok tid til dette arbeidet. Det som var felles for alle informantene var at de svarte på hvordan arbeidet var fordelt i personale og tiden som ble brukt på det. Selv om svarene tar utgangspunkt i mye av det samme var det en del nysanser som det blir viktig å få frem. Derfor gis det her en kort oppsummering fra hver informant.

Informant 1 – TRAS: Alle ansatte har ansvaret for å observere og fylle ut skjema på sine primærbarn. Skjemaene fylles ut i assistentenes planleggingstid og pedagogenes ubundne arbeidstid. Hun sier: *”Og så tar vi pedagogene og bruker det på foreldresamtaler og sånn”*. Skjemaene skal fylles ut hvert halvår, og her sier hun: *”Det tar så pass mye tid så det er bedre å finne det frem periodevis. Det blir gjerne litt sånn hastverksarbeid.”*

Hun hadde ønsket mer tid til både selve observasjonene og etterarbeidet med å fylle ut skjemaene. Selve systemet er sårbart mener hun hvis noen er borte går det gjerne ut over planleggingstid.

Informant 2 – TRAS: Å skrive ned observasjoner i forkant av utfylling av skjema er det pedagogen som gjør, mens selve utfyllingen av skjemaene gjøres i fellesskap på avdelingsmøtene. Hun sier: *”Det har vi gjort litt i fellesskap, vi tar dem på avdelingsmøtene. Vi synes det er greit da tar vi for oss hvert enkelt barn, det er jo sånn at en skal farge, så en farger og en leser spørsmålene. Men sånn andre observasjoner er det stort sett jeg som*

skriver ned de andre skriver ikke så mye ned. Men jeg synes det er viktig å få de (assistentene) og med på det for de ser dem (barna) jo like mye som jeg ser dem og vi ser dem jo i forskjellige settinger hele veien så da er det greit å få andre sitt syn på det og.”

Etterarbeid og oppfølging av observasjoner er det informanten selv som gjør. Skjemaene tas frem i perioder og fylles ut, høst og vår i forkant av foreldresamtalene. Hun skulle ønske de hadde mer tid til dette arbeidet og mener det blir en prioritering: *”Ja det er jo det og dagene går jo fort og det er mye som skjer. Det er jo prioriteringer. Du føler aldri at vi ligger på toppen av noe, vi er ikke i forkant at vi ligger heller på etterskudd. Har litt den dårlige samvittigheten at vi skulle gjort mer.”*

Informant 3 – Skjema 1: Arbeidet med gjennomføring av observasjoner og utfylling av skjemaene er fordelt på primærkontaktene, og en stund før foreldresamtalene tas det opp på avdelingsmøtene. Hun sier: *”For det er jo ting som det kanskje kan være greit å diskutere hvordan for vi kan jo se forskjellig på det. Så vi går igjennom det og så forbereder jeg foreldresamtalene.”* Skjemaene fylles ut en gang i året på våren. Tiden som brukes er planleggingstid for assistentene og ubunden arbeidstid for pedagogen. Hun skulle ønske hun hadde mer tid til arbeidet med observasjoner.

Informant 4 – Skjema 1 og 2: Alle i personalet observerer sine primærbarn og har ansvar for å sette av tid til det. Hun sier: *”Du kan nesten ta skjemaet (skjema 1) for deg i en planleggingsstund og fyller ut, og det du mangler, de hullene du har går du gjerne ned neste dag og kikker litt ekstra på det. Det er litt enklere. Det er klart når du skal høre om 4 åringen kan gradbøye et adjektiv så må du høre litt godt etter, lete litt og gjerne legge det litt til rette. Det er litt mer arbeid med det (skjema 2)”*. Avdelingsmøtene brukes til diskusjon: *”Ja og så diskuterer vi gjerne på avdelingsmøtene som vi har en gang i uken på den store avdelingen som jeg har. Diskuterer vi hvis vi er i tvil om noe og hjelper kanskje hverandre.”* Tid til etterarbeid og utfylling av skjema tas av planleggingstid hos assistentene og ubunden arbeidstid hos pedagogen. Hun er noe usikker på om det er nok tid til dette arbeidet: *”Nei det vet jeg nå ikke men nå er vi inne i en litt rolig periode så jeg vil tro at vi kommer i mål altså. Så sånn som situasjonen er nå så vil jeg si at det er nok tid til det.”* Skjemaene fylles ut en gang i året på våren.

Informant 5 – ALLE MED: Ansvaret for observasjoner er fordelt på primærkontaktene, Her vil jeg begynne med hva informanten selv sier om ansvarsfordeling: *”Vi er delt opp i*

primærbarn og det er nødt til å være veldig tydelig. For her er det baser det er veldig åpent, du har ledere og du har medarbeidere, men så lenge vi observerer 50 unger hver dag vi som jobber her så er vi nødt til å ha fokus på noen hver som vi har spesielt ansvar for [...] Men hvis vi må gå inn i TRAS og det er språkproblemer så er det en leder som tar den tunge delen [...] Vi bruker ALLE MED nå (på hele barnegruppen). Og sånn andre observasjonsskjema som vi har som vi skriver ut selv hva vi synes fungerer godt, hva utfordringer vi har i forhold til den og den ungen, det fyller alle ut og så går vi igjennom det på gruppemøte. Og diskuterer slik at alle kan komme med sine observasjoner i forhold til ungen slik at vi får skrevet ned alt og er sikre på at vi har det rette bildet. For det er gjerne 11-12 stykker som kommer med sine observasjoner og så er det den som er primærkontakt som samler det. [...] Vi skal vite hvordan ting ligger an hele tiden slik at vi kan skrive ned selv om det ikke gjerne er vi som har observert det.”

ALLE MED skjema blir gjennomgått av pedagog sammen med primærkontakt som har fylt det ut.

Tid til etterarbeid og nedskrivninger er ubunden arbeidstid for pedagogene og planleggingstid for assistentene. ALLE MED skjemaene fylles ut i forkant av foreldresamtalene på høst og vår og primærkontakten er med på samtalen. Hun mener det er mange ting som skal prioriteres i hverdagen og at det stort sett er nok tid til observasjon, men at skjemaene nok kunne vært brukt litt grundigere i hverdagen. På den andre siden sier hun at det er greit å bruke som et verktøy som en ikke trenger å tenke på hver dag. En dag i uka er hun kun med sine primærbarn og sier: *”Så da er det sånn at jeg tenker at jeg skal igjennom alle områdene og da er det litt greit å se på disse sirklene, hva jeg burde ha observert på alle disse 5 åringene og på disse 4 åringene.”*

Informant 6 – ALLE MED: Her er arbeidet fordelt på primærkontaktene og informanten sier: *”Vi observerer de som vi har som primærbarn i frilek for det skal jo være mest mulig i naturlige situasjoner. Så skriver vi det ned, først kladder vi det og så skriver vi det inn og legger det i mappene til ungene.”* De snakker om observasjonene på avdelingsmøtene hvis det er noen de er usikre på og de er alltid to som går igjennom skjemaene og en av disse er alltid pedagogen. De tar frem skjemaene en periode på høsten og en på våren. Mye av arbeidet blir gjort i løpet av barnehagedagen, men de bruker noe ubunden arbeidstid og planleggingstid. Hun mener det er nok tid til arbeidet.

Informant 7 – ALLE MED: Skjemaene brukes i overgangen mellom avdelingene, informanten sier: *"[... så går vi igjennom TRAS skjema og ALLE MED skjema, for det blir enklere for meg å jobbe videre med det og så blir vi enige om hvordan jeg skal jobbe videre, i stedet for å starte på nytt."* Ut ifra blant annet dette fordeler de hvem som skal være kontaktperson for barna, etter alder og behov. De fordeler barn som har litt ekstra behov slik at det skal bli lettere å observere. De observerer med utgangspunkt i skjemaene, men fyller de først ut i etterkant: *"Vi jobber sånn at jeg som pedagogisk leder treffer en ansatt som har ansvar for det og det barnet, så kommer hun frem med sine observasjoner og så kommer jeg frem med mine observasjoner, vi jobber slik at to personer eller tre personer hvis vi har tid slik at flere personer skal samkjøre sine observasjoner for å finne ut hva det barnet har behov for. Og det er viktig at jeg er tilstede for det er jeg som skal formidle det videre til foreldrene."* Ut ifra det skriver pedagogen et grunnlag for foreldresamtalene. Skjemaene fylles ut høst og vår, men det observeres gjennom hele året: *"Hvis vi for eksempel i løpet av september måned finner at barnet har behov for stimulering, for når vi finner ut av det så må vi gjøre noe med det."*

Informanten mener det ikke er nok tid til observasjonsarbeidet: *"Nei for du må se helheten du må se hver barnehagedag som en helhet og da dreier det seg ikke bare om observasjon, det dreier seg om å jobbe videre med de observasjonene og da er det kontakt med foreldre, kontakt med barnet, kontakt med andre avdelinger og så skal du samkjøre hverdagen i en retning."* Tiden som brukes på dette arbeidet er mest ubunden arbeidstid.

Informant 8 – ALLE MED: Skjemaene fylles ut en gang i året, om våren før foreldresamtalene, men hun sier: *"[... når du ser at det er ett eller annet med det barnet men ikke greier å sette ord på det så tar du frem ALLE MED skjema og ser om han klarer det da. Hvor langt han ligger eller, det gjør vi i løpet av året hvis det er noe."* Skjemaene fylles ut i fellesskap på avdelingsmøtene og hvis de er usikre på om et barn klarer noe observerer de det i etterkant på avdelingen. Informanten sier de får nok tid til observasjonsarbeidet med å legge opp til det.

Tabell 4.4: Oppsummeres resultatene for hvilken tid som brukes på observasjonsmaterielle og regelmessigheten for utfylling av skjemaene fordelte det seg slik hos informantene:

| | Hvor ofte skjemaene fylles ut. | Tid til observasjonsarbeid. ¹ | Når brukes det tid på arbeidet. ² |
|---------------|--|--|--|
| TRAS | 2 ganger i året (2) | Ønsker mer tid (2) | Ubunden arbeidstid (2) Avdelingsmøter (1) |
| ALLE MED | 1 gang i året (1) 2 ganger i året (3) | Nok tid (3) Ønsker mer tid (1) | Ubunden arbeidstid (3) Avdelingsmøter (4) I løpet av barnehage dagen (2) |
| SKJEMA 1 OG 2 | 1 gang i året (2) | Ønsker mer tid (1) Nok tid (1) | Ubunden arbeidstid (2) Avdelingsmøter (2) |

()- antall barnehager som gav dette svaret.

¹ Tiden de mener de har til observasjonsarbeid som helhet. Om de mener det er nok tid til dette arbeidet som helhet.

² Her er det den tiden som blir brukt til for- og etterarbeid og utfylling av skjema som det vises til.

Når det gjelder styrers rolle i forhold til organisering av arbeidet er ingen direkte involvert i arbeidet med gjennomføringene av observasjonene. To av barnehagene som bruker ALLE MED sier at de bruker tid på det på pedagogmøtene i de periodene av året hvor ALLE MED fylles ut. Ellers er styrers rolle knyttet opp mot det å spørre hvordan det går og minne på at det er tid for å få dem gjennomført. Informanten som bruker skjema 1 og 2 sier det er styrer som foreslo å fordele arbeidet på primærkontakter og gi assistentene planleggingstid. Og en av ALLE MED informantene sier at styrer har utarbeidet fargekoder slik at alle i barnehagene fyller ut skjemaet på samme måte.

Informantene ble så spurt om de mente barnehagen hadde kommet frem til en god arbeidsform for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse. Hva de hadde lykkes godt med og hvilke utfordringer de mente det var. Begge informantene som bruker TRAS mener de har kommet frem til en god arbeidsform. Den ene sier det har vært utfordrende og det krevde mye i starten, men nå er hun fornøyd med den arbeidsformen de har og hun mener

TRAS fungerer godt som et verktøy for å fange opp barnets språk. Den andre informanten ser på det som en utfordring at alle får nok opplæring rundt det, hun sier:

”For det er jo alltid utskiftninger i barnehagen fra år til år og da må man sette inn ny opplæring. Det synes jeg er en utfordring og så ja det med tid. Ja tid”.

De som bruker skjema 1 og 2 mener at det har vært lurt å fordele arbeidet på primærkontaktene og de er fornøyd med det. Begge mener det er utfordringer i det å fange opp barnets språk og hvordan man skal jobbe med det når man oppdager at et barn trenger ekstra hjelp på dette område, her føler de seg usikre. Den ene nevner også tiden, at det er en utfordring å finne tid til alt.

De som bruker ALLE MED sier også at arbeidsformen og arbeidsfordelingen fungerer godt. De mener at ALLE MED hjelper dem å fange opp mye. To av informantene mener at ALLE MED i seg selv er nok til å fange opp barnets språklige og sosiale kompetanse, mens de to andre legger vekt på at det må brukes i kombinasjon med andre observasjoner. Informantene hadde ikke noe mer å tilføye på slutten da de ble spurt om det.

4.3 Kategori 3: Samarbeid.

FORMÅL: Gir det å ha et felles observasjonsmaterieil personalet bedre muligheter for samarbeid? Gir det også bedre forståelse rundt tiltak og opplegg som det legges til rette for i hverdagen? Har bruken av observasjonsmaterieil noe å si for samarbeidet innad i personalet eller personalets kontakt med foreldre og andre samarbeidspartnere?

Her ble informantene spurt om barnehagens valg av observasjonsopplegg har hatt betydning for samarbeid rundt tiltak og opplegg for barns språklige- og sosiale kompetanse som det legges til rette for i hverdagen. De informantene som bruker TRAS mener begge at det har hatt en betydning. Begge sier det er godt å ha i samarbeid med PPT og det har bevisstgjort personalet i arbeidet med språk. Den ene sier det slik og det er representativt for begge:
”Innad på avdelingen har det nok bare gjort at vi har blitt mer bevisste og at vi er mer tydelige når vi planlegger og hva hensikt vi har med den aktiviteten. Der har vi nok blitt mye mer tydelige.”

Informantene som bruker skjema 1 og 2 sier skjemaene ikke har hatt noen videre betydning for opplegg som det legges til rette for. Informanten som bruker skjema 1 skulle ønske de hadde noe som fanget opp språket bedre, men sier om skjema 1:

”Men det er jo klart at det har betydning for enkelt barna hvis vi ser de ikke mestrer noe så bruker vi jo litt tid på å gjøre de tryggere på det i gruppa.”

Ellers var det ikke noen rutine på å bruke resultatene fra observasjonene i tilrettelegging av tiltak og opplegg. Den andre informanten sier at skjema 2 kanskje har gjort at de er mer bevisste rundt det språklige når de for eksempel legger til rette for en samlingsstund, særlig assistentene.

De som bruker ALLE MED legger vekt på at det har betydning for bevisstheten rundt opplegg og konkrete aktiviteter som det legges til rette for i barnegruppen. En informant sier:

”Ja og da går det jo på gruppa og da kan en jo heller tenke på om det er noe i systemet, at det er det som skjer som ikke er godt nok i stedet for å tenke at det er ungene har lært noe. Ja, og ellers så hjelper det jo å få en oversikt over enkeltbarn og gruppa, hva de er gode på.”

To av informantene som bruker ALLE MED er opptatt av at det brukes andre observasjoner i tillegg. De sier at ALLE MED er viktig i opplegg for barnegruppen som helhet, og at det gir et grunnlag i observasjonene av enkeltbarn, men når det er bekymringer eller behov for ekstra oppfølging av enkelt barn er det viktig å bruke det i en kombinasjon med andre observasjoner.

Tabell 4.5: Dette kan oppsummeres slik:

| | |
|---------------|--|
| TRAS | De mener TRAS betyr mye i samarbeidet med andre instanser som PPT. For det pedagogiske opplegget hadde det en betydning i form av at personalet var blitt mer bevisste, tydeligere i planlegging og generelt for viktigheten av å jobbe med språk. |
| ALLE MED | Alle informantene sier det danner grunnlag for og større bevissthet rundt aktiviteter i barnegruppen ut fra hva de har observert i skjema. I svarene legges det mest vekt på opplegg og aktiviteter i gruppen, men at det også er en hjelp til å se hva enkeltbarn mestrer. |
| SKJEMA 1 OG 2 | Skjema 1 har liten betydning for arbeidet med barnegruppen, men hvis en ser noe enkeltbarn ikke mestrer ut fra skjema jobbes det med dette. Skjema 2 har vært med å øke bevisstheten rundt arbeid med språk på avdelingen. |

Informantene fikk spørsmål om hvordan det legges til rette for samarbeidet og her deler jeg svarene etter de stikkordene som informantene fikk i intervjuet.

Alle sier at samarbeidet på avdelingen legges til rett på avdelingsmøte, og alle bruker tid på å diskutere observasjoner her og noen fyller også ut skjemaene på disse møtene jamfør

resultatene i kategori 2. 4 av informantene never samarbeid rundt observasjoner mellom avdelinger. En av informantene som bruker TRAS og en informant som bruker ALLE MED har mer åpen løsning og derfor naturlig samarbeider med et større antall ansatte. Den andre barnehagen som bruker TRAS sier de har et godt samarbeid med den andre storbarnsavdelingen og kan spørre hverandre når de lurer på noe i observasjonene. En siste informant som bruker ALLE MED sier at observasjonene brukes når barn skal flytte over på avdelingen.

6 av 8 informanter sier at de har samarbeid rundt observasjonsarbeidet på pedagogmøtene/ ledermøtene. Her er det ganske likt hos alle. De tar opp barn det er en bekymring for og trenger å diskutere med andre. De gir hverandre veiledning, råd og tips. En av informantene sier:

”Ja vi gjør det. Føler gjerne det er der vi bruker mest tid på det. Hvis det er noe vi er usikre på er det jo greit for da er det jo 6 andre pedagogiske ledere og, så du ikke føler du er alene hvis det er noen ting jeg ikke føler jeg er god nok på så kan jeg jo spørre hva de synes, så det er kjempe bra.”

Av de to siste informantene nevner den ene ikke noe om ledermøte, mens den andre sier de ikke bruker dette møte i observasjonsarbeidet.

I samarbeid med andre instanser, nevnes spesielt to ting. Den første er når barnehagene selv tar kontakt med PPT. I de tilfeller hvor informantene selv har tatt kontakt med PPT er det TRAS som observasjonsmaterieell som nevnes som det mest brukte. Det andre som nevnes er at i fem av barnehagene som ligger i to av kommunene hvor jeg hadde informanter sier de at kommunen har egne team som kommer ut i barnehagene. De kommer ut for å se på alle 4 åringens språk og sosiale utvikling. Teamene består av representanter fra helsestasjon, PPT og barnevern. Ellers nevner alle at de har mulighet til å diskutere ting med PPT. I 3 av de fem kommunene kommer PPT jevnlig på besøk og man kan diskutere ting med dem. I den fjerde kommunen er det et ”lavterskel” tilbud hvor man kan få avsatt tid til å diskutere saker, mens den siste informanten ikke sier noe konkret om hvordan dette er tilrettelagt i kommunen bortsett fra at det er mulighet for diskutere ting med PPT.

Alle sier at observasjonsarbeidet er viktig i forhold til foreldresamtalene. Fire av informantene tar med seg skjemaene til alle foreldresamtalene og går igjennom dem med foreldrene. To av disse informantene sier:

”Så TRAS, jeg føler vi blir tatt mer alvorlig med foreldrene når jeg kommer med et sånt skjema.”

”Det har vi og snakket om på pedagogleder møte at vi er veldig fornøyde med å bruke det (ALLE MED). Og foreldre og, får god tilbakemelding på det at vi er innom ganske mye på et barn.”

De fire andre informantene (1 som bruker TRAS og 3 som bruker ALLE MED) bruker observasjonene som er gjort, men har et eget skjema som fylles ut til foreldresamtalene. I to av disse barnehagene tar de med skjemaet av og til, men begge har hatt diskusjoner i barnehagen om det skal brukes i samtalene eller ikke, den ene sier:

”Litt i forhold til at er det hull kan jo foreldrene bli fryktelig bekymret, mens det gjerne ikke er hold i bekymringen så det har vært veldig diskutert frem og tilbake om vi skal ha den med. Men jeg har hatt den med på noen.”

En av informantene som ikke bruker det i samtalen sier allikevel følgende:

”Ja for jeg vil at foreldrene skal vite hva som brukes. Og de må skrive under på at de er informert. Og de får lov hvis de vil å sette seg ned med skjemaene og se igjennom dem men de får ikke lov å ta det med seg hjem. For jeg vil de skal vite hva som brukes for jeg hadde ikke likt selv som foreldre å ikke vite hva som ble brukt på mitt barn uten tillatelse og jeg går fra den innsikt at alle ønsker det.”

I samarbeid blir styrers rolle beskrevet som en som følger opp, men ikke legger seg mye opp i arbeidet i det daglige. Det er pedagogisk leder som har hovedansvaret, men at ting kan diskuteres på ledermøter eller med styrer etter behov.

Alle føler at samarbeidet fungerer greit og at det er få utfordringer her. Et par nevner at møter gjerne blir litt mye på det praktiske og at det kunne vært mer tid til det faglige og refleksjoner på avdelingsmøter og ledermøtene. En av informantene ser at samarbeid i en basebarnehage kan by på utfordringer:

”Utfordringen våres er jo det at vi er basebarnehage vi er tre pedagogiske ledere, vi er på en måte på lik linje og så har vi jo 5 pedagogiske medarbeider det er så mange mennesker en skal rekke over som er med samme barn, 50 barn. Og det å vite at alle har lest og at alle har fått med seg de tingene hvis en er på avdeling med deg og to andre er det veldig greit å holde kontroll på de to.”

4.4 Kategori 4: Faglig kompetanse.

FORMÅL: Hvilken faglig kompetanse har førskolelærerne for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse? Hvilken kunnskap har de om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse? Har valg av observasjonsmetoder noe å si for den faglige kompetansen?

Det første spørsmålet her var om informantene hadde fått tilfredsstillende faglig grunnlag for å legge til rette for barns språklige utvikling og sosiale kompetanse i førskolelærer - utdanningen. Her svarte 6 av 8 at de ikke følte de hadde fått nok i grunnutdanningen. Det de savnet mest var en vinkling mer mot det praktiske, men at de gjerne hadde fått nok om språkutvikling teoretisk. De fleste mente også at det var lagt større vekt på den sosiale kompetanse hos barna enn den språklige i utdanningen. Denne er representativ for disse:

”Nei gjerne litt mer sånn praktisk hvordan du skal bruke det på unger. Når du sitter inne på universitet og lærer om alt språkutvikling og sånn så skulle det vært mer praktisk rettet”

En av de som var fornøyd har gjerne ikke fått noe mer eller annet enn de andre, men har et annet syn på det:

”Ja altså jeg syntes utdanningen var veldig bra, men du skal igjennom mye der å, og du kan ikke være utlærte når du begynner. Så det har en del med erfaring å gjøre at du er nødt til å gå igjennom en del ting før du kan alt, eller du kan jo som regel aldri alt i en barnehage for det er jo alltid nye ting som du må lære. Så jeg syntes de var flinke å legge et godt grunnlag.”

På spørsmål om de hadde deltatt på kurs eller etterutdanning innenfor disse fagområdene var det noe variasjon i svarene, men generelt lite på det. Felles for alle var at de har vært på noen små kurs enten innefor språk eller sosial kompetanse, men at de føler behov for mer, særlig på språklig kompetanse. Kurs med tilknytting til observasjonsmaterielle som ble brukt i barnehagene hadde 2 av de 8 informantene vært på. Det var en av informantene som brukte TRAS og en av informantene som brukte ALLE MED som hadde vært på kurs. I tillegg hadde to av informantene som brukte ALLE MED fått opplæring på det internt i barnehagen. Den ene av informantene som brukte TRAS, men som ikke hadde hatt kurs sier:

”Nei ingen ting vi fikk med en veiledning. Det var nok og noe av det som var utfordringen, hvordan begynner vi med dette her. Tror vi hadde holdt på å dille med dette trasskjemaet i to år så fikk vi en liten en hvordan en annen barnehage hadde funnet ut hvordan de skulle jobbe med det. Lite opplæring i hvordan vi skulle gjøre det.”

Internopplæring hadde 6 av de 8 barnehagene ingen faste rutiner eller opplegg for. 2 av barnehagene som brukte ALLE MED hadde opplegg for veiledning/ internopplæring både for pedagogene og for assistentene.

Jeg spurte informantene om hva de mente det er viktig å ha kunnskap om når barns språklige og sosiale kompetanse skal observeres. Alle informantene var enige om at det var viktig å ha faglig kompetanse på område og kunnskap om barns utvikling. Som denne informanten sier det:

”Der er veldig viktig å ha teoribakgrunn, spesielt utviklingsteorier, de går liksom fra år til år. Og det er greit å ha det i hode når du har observert barnet og sett det og det. Det er derfor det er viktig med utdanningen at du har en pedagogisk utdanning rett og slett.”

Med utgangspunkt i den faglige kompetansen svarte flere at de har et større ansvar og større mulighet til å fange opp vansker enn det øvrige personalet. To av informantene nevner også det er viktig å kjenne barna som en skal observere, og at man må kjenner til bakgrunnen deres. Ellers vil jeg trekke frem to sitater fra informantene (begge bruker ALLE MED) her som jeg mener er viktige:

”Det er veldig viktig å vite hva lek er for alt dreier seg om lek. Leketyper og utfordringer som barnet har og du må lytte til og hjelpe barnet videre.”

”Så synes jeg det er viktig å være positiv i forhold til ungene når du observerer. At du har et positivt bilde på dem og hva de får til, litt MI tenkning med at du ser på hva de får til og ikke så mye hva de ikke får til, men du må selvfølgelig observere det og jobbe med det, men du bruker de gode tingene som de kan og prøver å få til de tingene som de ikke får til.”

Informantene ble videre spurt om hva de tenker om sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Her uttrykte alle at de tror det er en sterk sammenheng, og flere knyttet dette opp mot egne erfaringer fra praksis. De har sett at hvis barnet mangler språk eller språkforståelse, fungerer det ofte dårligere sosiale med jevnaldrende og i leken. De nevner også at det kan ha konsekvenser for kontakten med andre barn og voksne.

Alle nevner at det er en sammenheng, men tre av informantene trekker også frem historier fra deres praksis hvor de har opplevd at selv om et barn har dårlig språk så har det klart seg bra sosialt. For å oppsummere dette punktet tar jeg med et sitat fra en informant som bruker TRAS: *”Selvfølgelig er det veldig viktig at ungene kan få formidle det de vil både til oss*

voksne, men og så er det veldig viktig i leken. Både i det å få kontakt og i berikelse av leken selvfølgelig er det en sammenheng der og viktigheten av det. Men på den andre siden kan jo og unger leke uten å snakke så mye sammen, men det må jo allikevel være en forståelse og at de har felles forståelse. Det er jo en sammenheng og har du ikke begrepene inne kan det jo bli en utfordring å få til en god felles lek. Eller det å gi beskjed og samhandle med oss andre og ikke minst hvis en skal snakke om følelser og sånn. Du må jo ha et ordforråd for å kunne klare å sette ord på det.”

På spørsmål om bruken av observasjonsopplegg som de benytter har påvirket arbeidet i barnehagen var svarene forskjellige alt etter hvilket observasjonsmaterieell som ble benyttet i barnehagen, samt noen individuelle forskjeller.

De som bruker TRAS mener at det har hatt en betydning for den faglige kompetansen og mer bevissthet rundt hva en skal se etter i språket. Den ene trekker også frem at det har hatt en betydning for samarbeidet: *”Og samarbeid vi lærer jo at vi må bli tydeligere vi voksne og hvordan vi snakker til hverandre og hva vi forventer. Hva vil vi at den skal observere så det skaper jo at vi må være tydeligere.”*

De to barnehagene som bruker skjema 1 og 2, mener at skjema 1 ikke har hatt noen betydning for verken samarbeid, organisering eller faglig kompetanse. Den barnehagen som bruker skjema 2 mener at det har hatt en betydning: *”Jeg tror nok på faglig kompetanse for som jeg sa jeg tror vi er mer bevisste på hva vi skal lete etter, høre og studere. Men så er det jo veien videre da hvis det er mye som de mangler så er det – skal du bare regne med at det går seg til som vi sier eller skal du gå inn spesifikt å arbeide der med det. Og hvis vi skal det så føler jeg at jeg må ha litt hjelp til hvordan jeg skal gå frem.”*

De som bruker ALLE MED mener alle at det har en betydning for det arbeidet en legger til rette for rundt barna. De ser hva barnegruppen har behov for ut i fra observasjoner de har tatt. En sier også at det har hatt en betydning for den faglige kompetanse for hele personalet og en sier at det har en betydning for samarbeidet da hele barnehagen jobber med noe samlet. En informant sier det slik: *”Ja det har påvirket organisering og arbeidet med barn. For når jeg ser at et barn har behov for stimulering av språk eller sosialt så skal vi planlegge det formelle opplegget. Så det er veldig viktig på en måte.”*

Selv om det ikke er representativt for informantene som gruppe vil jeg trekke frem et sitat fra den ene informanten som brukte ALLE MED på spørsmål om det har påvirket den faglige kompetansen: *”Jeg vet ikke akkurat om jeg kan si at det er påvirket av observasjonsmaterieell, men vi er veldig faglig opptatt. Vi går igjennom fagområdene hele tiden og vi har hatt medarbeidere som har begynt her og jobbet mange andre plasser og som sier de ikke viste hva det var å jobbe i barnehage før de begynte her for det er delt opp litt skolerettet selv om det ikke er skolerettet de prosjektene. Ungene lærer veldig mye og vi er opptatt av å lære i sammen med dem. Vite en del om hvordan unger lærer og sånn ting så gjennom veiledning og kurs og sånne ting så er det et bra fagmiljø. Så jeg vet ikke om jeg kan knytte det til observasjonsmateriellet altså.”*

Bortsett fra en informant mener alle at styrer er engasjert i kompetanseheving i barnehagen, det de setter mest fokus på i denne sammenhengen er at det er hun som informerer om kurs som skal være og liknende. Et par stykker nevner også at styrer er opptatt av den generelle kompetansehevingen hos hele personalet og hva den enkelte trenger. To av barnehagene som bruker ALLE MED er opptatt av at de jobber som et lederteam sammen med styrer og at de alle har et felles ansvar for dette.

Oppsummert kan det i denne kategorien trekkes ut følgende punkter:

- Førskolelærerutdanningen gir et faglig grunnlag på språklig og sosial kompetanse, men de fleste savner en sterkere knytting til bruk av kunnskapen i praksis.
- Flere av informantene har ikke fått nok opplæring i bruk av observasjonsmateriellet som de bruker. Kun 2 av de 8 informantene hadde vært på kurs i bruk og forståelse av observasjonsmateriellet de brukte i barnehagen.
- Det er stor enighet i informantgruppen om hvilken kompetanse man bør ha for å kunne observere barns språklige og sosiale kompetanse. Alle ser også viktigheten og sammenhengene mellom språklig og sosial kompetanse hos barna.
- Selv om de fleste sier at de har hatt noe kurs føler de behov for å øke sin kompetanse, behovet for mer kunnskap om språk sier de er størst.
- 6 av de 8 barnehagene har ikke systematisk veiledning eller internopplæring i barnehagene på barns språklige og sosiale kompetanse..
- Det å bruke et observasjonsmaterieell mener 7 av 8 informanter har hatt en betydning for enten en eller flere av faglig kompetanse, samarbeid og organisering.

4.5 Kategori 5: Avslutning.

Til denne kategorien var det ikke satt opp noe formål, men følgende spørsmål ble stilt: Hvis du skal tenke igjennom det vi har snakket om i denne samtalen hva er det viktigste for deg for å kunne gjennomføre gode observasjoner? Hvilke muligheter og virkemidler må være tilstede?

Her var det tre ting som gikk igjen hos informantene. Det var tid, kompetanse og at det er bra å ha et observasjonsmaterieell å bruke. Dette vil jeg oppsummere gjennom noen sitater fra informantene.

De første sitatene reflekterer over tid og kompetanse:

”Det er rammefaktorer som påvirker observasjon, som å ha god tid og ha kompetanse. Jeg synes at en førskolelærer har mer kompetanse enn en assistent. Men det å utnytte den arbeidserfaring til en assistent, som jeg ser den tause kunnskapen som jeg ser at medarbeiderne har, og det er veldig viktig å utnytte det og det er veldig viktig å utnytte den teoretiske del og få tid til å observere det er en manko.”

”Trenger gjerne ikke alltid skylde på den tiden men hvis du hadde fått nok faglige kompetanse, hvis du fikk skikkelig god innføring i det du skulle bruke og hvordan du skulle bruke det praktisk så trenger det jo ikke være så mye tid. For du er jo på avdelingen, eller ute på tur og du er jo sammen med ungene. Du kan jo observere mens du er med dem men jeg tror det er litt med den tiden og det er så mye du skal ha gjort.”

”Ja der må være godt bemannet og være tid for det og du må være litt frigjort i fra andre arbeidsoppgaver.”

”Og så er det viktig å ha tid til å tenke igjennom observasjonene kanskje skrive de ned. Og ikke være forutinntatt at du har muligheter til å gå inn i situasjoner og se hva som virkelig skjer.”

Til slutt to sitater på hvorfor de synes det er bra å ha et observasjonsmaterieell å bruke:

”Jo jeg synes det er viktig. Bare for å for gjort det i det hele tatt hvis en ikke hadde hatt det så ja jeg synes sånne skjema gjør at en får gjort det faktisk. Og får det inn i en ryddig ramme.”

”Ja men hvis du ikke hadde hatt det så hadde du gjerne hatt et annet skjema som hadde gitt deg tanker og ting du skulle reflektere over. Men det gjør at du tenker i alle fall over ting. Veldig greit å ha noe å bruke, veldig greit. Føler det hadde blitt litt sånn bob bob om du ikke hadde hatt noe.”

4.6 Oppsummering av resultatene.

I resultatdelen er resultatene fra intervjuundersøkelsen som er gjennomført presentert. Det er lagt vekt på at informasjonen som informantene gav skulle bli fremstilt på en nyansert og troverdig måte. Denne oppsummeringen er ment å skulle gi en oversikt over de viktigste funnene innenfor hver kategori som blir videreført til drøftingen, men detaljer er her utelatt.

Kategori 1: Alle informantene bruker ett eller flere observasjonsmaterielle på alle barn i barnehagen. Observasjonsmaterielle som informantene bruker er utviklet eksternt og er ment å skulle fange opp barns språklige og sosiale kompetanse eller en av disse kompetansene. Målsettingene med å innføre og ta i bruk observasjonsmaterielle er ulike hos informantene. Innenfor det enkelte observasjonsmaterielle finner man mange av de samme målsettingene hos informantene, men dersom man sammenlikner målsettingene knyttet til de ulike observasjonsmaterielle er det store forskjeller. Dette kommer frem i tabell 4.3 s. 42. TRAS blir brukt av to informanter på alle barn og av fem når de ser det er behov for det. Syv av åtte informanter bruker altså TRAS og dette knyttes opp mot bekymringer for barnets språk og kontakt med PPT.

Tre av de fire barnehagene som bruker ALLE MED har vurdert ulike observasjonsmaterielle før ALLE MED ble tatt i bruk, og avgjørelsen om å ta det i bruk ble tatt i felleskap av pedagogene. TRAS ble tatt i bruk etter ønske fra styrer og skjema 1 og 2 er det kommunen som har bestemt at barnehagene skal bruke.

Kategori 2: Her var intensjonen å finne ut hvordan barnehagene organiserte observasjonsarbeidet. Hva det ble lagt vekt på i forberedelse, gjennomføring og etterarbeid, samt arbeidsfordeling og tidsbruk. Under dette punktet ble resultatene fra hver informant presentert for seg selv slik at viktige nysnaser i svarene ikke skulle gå tapt. Felles for alle informantene var at de svarte på hvordan arbeidet var fordelt og når de hadde tid til for- og etterarbeid. Alle informantene brukte tid på avdelingsmøte til utfylling av observasjonsskjema eller å gjennomgå arbeidet med observasjoner. Mange av informantene fordelte i tillegg gjennomføring av observasjoner og utfylling av skjema på primærkontaktene til barna. Noe tid på avdelingsmøtene brukes altså i dette arbeidet og ellers var det mest ubunden arbeidstid som ble brukt på for- og etterarbeid rundt observasjonene. 5 av 8 mener det er for lite tid til observasjonsarbeidet i barnehagene og alle ser at det går mye på prioritering av arbeidsoppgaver. Skjemaene fylles ut to ganger i året av fem informanter, mens de tre siste fylte det ut en gang i året.

Kategori 3: Alle informantene sier de bruker observasjonsmaterielle i samarbeid med andre, og noen av informantene sier at det også har en betydning for opplegg det legges til rette for i barnehagen. ALLE MED informantene legger stor vekt på den betydningen det har for opplegg som planlegges for barnegruppen, men også for hvert barns mestring. TRAS og skjema 2 informantene sier det har økt bevisstheten rundt arbeidet med språk. Alle informantene bruker observasjonsmaterielle som en del av grunnlag for foreldresamtalene. Og som nevnt tidligere er TRAS viktig i samarbeidet med PPT for informantene.

Kategori 4: I førskolelærerutdanningen sier informantene det er gitt et faglig grunnlag på teori om språk og sosial kompetanse, men de fleste uttrykker at det burde vært mer knyttet opp mot praksis. Kun 2 av de 8 informantene hadde vært på kurs i bruk og forståelse av observasjonsmateriellet de brukte i barnehagen. De sier de føler behov for mer kunnskap særlig i forhold til den språklige kompetansen hos barna. To av barnehagene har opplegg for veiledning og internopplæring mens resten av barnehagene ikke har noen rutine og faste opplegg for dette.

Det er stor enighet i informantgruppen om hvilken kunnskap man bør ha for å kunne observere barns språklige og sosiale kompetanse. Alle ser også viktigheten og sammenhengene mellom språklig og sosial kompetanse hos barna. Alle informantene mener at det å ha et observasjonsmaterie å bruke er bra og at det har hatt betydning for en eller flere av områdene faglig kompetanse, samarbeid og organisering.

Kategori 5: For å kunne gjennomføre gode observasjoner var det særlig tre ting som gikk igjen i svarene til informantene. En må ha et observasjonsmaterie å bruke, det må være tid nok til arbeidet og en må ha den nødvendige kunnskapen og kompetansen som trengs for å gjennomføre observasjonene og bruke observasjonsmaterielle.

5 DRØFTING AV RESULTATER.

I denne delen av oppgaven trekkes deler av resultatene ut og drøftes opp mot teori.

Problemstillingen for denne oppgaven var å se på hvilke muligheter og virkemidler førskolelæreren har for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse. Med utgangspunkt i dette er det satt opp fire kategorier hvor formål for hver kategori er spesifiserte. Dette ble gjort for både å klargjøre og avgrense formålene med studien. Selv om det blir naturlig med en del overlappinger mellom kategoriene i denne delen av oppgaven brukes de for å få en struktur og sammenheng med resultatdelen. Til slutt blir det naturlig å ta en oppsummering og konklusjon hvor det viktigste trekkes opp mot problemstillingen i oppgaven. Noen refleksjoner rundt videre arbeid innenfor feltet vil også komme inn i avslutningen.

5.1 Kategori 1: Observasjonsmaterieell som brukes i barnehagen.

Som vist i resultatene oppgir informantene i alle barnehagene at de bruker et systematisk observasjonsmaterieell som er utviklet utenfor barnehagen for å fange opp barns språklige eller sosiale kompetanse. Alle barnehagene brukte det på alle barn i tillegg til eventuelle andre observasjonsmetoder og observasjonsmaterieell på hele eller deler av barnegruppen. Dette er i utgangspunktet positivt selv om ulike faktorer som målsettingene med å bruke det (Hyrve & Sataøen, 2006; Gotvassli, 1990), organisering av arbeidet (Askland, 2006; Løkken & Søbstad, 1999) og samarbeid (Askland, 2006; Hyrve & Sataøen, 2006) spiller en stor rolle. Det å sikre kvaliteten i arbeidet (Skogen, 2004; Shiba, 1993) gjennom opplæring i bruk av observasjonsmaterieellene, faglig kompetanse på område og hvordan personalet gjør seg nytte av resultatene i arbeidet med enkeltbarn og barnegruppen er viktige faktorer for nytteverdien en sitter igjen med og dermed barnehagens mestringspotensiale (Asplan Analyse, 1992).

Som belyst i teorien krever det å skulle observere at en klarer å avgrense og trekke noe ut av en sammenheng (Askland, 2006). Ved å bruke observasjonsmaterieell som fokuserer på deler av barnets utvikling som for eksempel språk eller sosial kompetanse har personalet et virkemiddel å bruke for å sikre at man observere det man hadde til hensikt å observere. Samtidig er det viktig at observatøren har kompetansen til å utføre observasjonene og vurdere om observasjonsmaterieellet holder en faglig kvalitet (Gjørund & Huseby, 2000) som sikrer at målsettingene med observasjonsarbeidet kan realiseres. Det er viktig å se kritisk på det en eventuelt tar i bruk og gjerne vurdere flere alternative materieell (Askland, 2006). Resultatene i denne studien viser at det er tre barnehager som alle bruker ALLE MED som har vurdert flere

observasjonsmaterieill før de bestemt seg for å bruke ALLE MED på alle barna. Grunner til at en bør vurdere flere observasjonsmaterieill er først og fremst at metodene en bruker bør gi nok og relevant informasjon uten at de tar for mye tid. Som sagt i teorien er det fornuftig å ta i bruk de metodene som gir flest opplysninger for formålet med observasjonene med mest mulig rasjonell arbeidsinnsats (Gjøsund & Huseby, 2000).

Informantene i denne studien bruker ulike observasjonsmaterieill i arbeidet med observasjon og alle har en verdi i at de fanger opp deler av barnets utvikling. Allikevel er det viktig at det er en bevissthet rundt at et observasjonsskjema ikke fanger opp alle ferdighetene hos et barn, men viser hva barnet mestrer på noen områder. Jeg ser det derfor som positivt at fem av informantene i tillegg til bruk av observasjonsmaterieill også bruker andre observasjonsmetoder. For å kunne velge det rette observasjonsverktøyet til rett tid er det viktig med kunnskap om ulike metoder (Askland, 2006).

Når man skal observere barns språk og sosiale kompetanse er det mange faktorer en skal ta hensyn til. Alle observasjonsmaterieillene som informantene oppgav at ble brukt vil ha sine styrker og svakheter i å skulle fange opp den språklige og sosiale kompetansen hos barna. Skal man forholde seg til ett observasjonsmaterieill ville mitt valg falt på ALLE MED. Dette ut ifra en vurdering av at det er utviklet for å skulle fange opp sider ved både barns språklige og sosiale kompetanse. Det har en teoretisk forankring, et veiledningshefte som er til hjelp i utfylling av skjema og det er ment til bruk av hele personale (Løge et al., 2006). TRAS har også mange av disse kvalitetene og er et godt faglig utviklet observasjonsmaterieill, men skal man ta hensyn til faktorer som tidsbruk og mulighet for fordeling av observasjonsarbeidet i personalet er ikke TRAS like anvendelig. For det første er håndboken mye mer omfattende og gir ikke konkret informasjon til utfylling av hvert spørsmål. Det er utviklet for å fange opp barnets språklige kompetanse og man må derfor ta i bruk andre observasjonsmetoder for å fange opp barnets sosiale kompetanse. Samt at TRAS i utgangspunktet er ment til bruk for førskolelærere og ikke hele personalet (Espenakk et al., 2003). Dette er ut ifra en vurdering hvis en skal ta i bruk et observasjonsmaterieill, men det er viktig å understreke at TRAS har en stor nytteverdi når man er bekymret for barnets språk. Dette kommer også frem i resultatene fra studien hvor det viser seg at fem av seks informanter som ikke bruker TRAS på alle barn bruker det når det er en bekymring for barnets språk.

I teorien påpekes flere grunner for hvorfor det er viktig å observere alle barn (Gjøsund & Huseby, 2000). Det å ha observasjoner av alle barn er av betydning for planleggingen, for å se hva hvert enkelt barn mestrer og for å kunne synliggjøre hvert enkelt barn i barnegruppen. Det vil jo alltid være slik at noen barn er lett synlige mens andre blir litt borte i gruppen. Har man som mål å observere alle barn får alle en viss grad av oppmerksomhet og mulighet for å bli sett (Gjøsund & Huseby, 2000). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) stiller også krav til at det sosiale samspillet skal føre til individuell utvikling hos barna, og da må alle barn få utfordringer som svarer til de forutsetninger de har. Ideelt sett bør derfor de målsettingene en har med observasjonsarbeidet gjenspeile dette. I intervjuene ble det spurt om hvilke målsettinger informantene hadde med å bruke observasjonsmaterielle. I ettertid ser jeg at hvis jeg under spørsmålet om målsettinger også hadde spurt om hvorfor de mente det var viktig å observere alle barn med det samme skjemaet, ville gjerne flere av informantene ha utdypet svarene sine på dette område.

Som nevnt i resultatdelen er det ulike målsettinger med å bruke observasjonsmaterielle, men målsettingene innenfor det enkelte observasjonsmateriellet er sammenfallende. Informantene som bruker skjema 1 og 2 begrunner målsettingene ut ifra at det er betstemt fra kommunen sin side. Ses dette på med utgangspunkt i Lesvitts diamant (Hyrve & Sataøen, 2006) ser vi at det her er omgivelsene (kommunen) som gjennom bestemmelser stiller krav til hva barnehagene skal bruke av observasjonsmaterie. Målene med å innføre og ta i bruk observasjonsmaterielle blir da i utgangspunktet styrt utenifra (Hyrve & Sataøen, 2006). Dette er formelle mål for å drive med observasjonsarbeid, men i tillegg må man ta hensyn til de mer uformelle målene. Hvilke normer og verdier som er knyttet til arbeidet (Gotvassli, 1990). I utsagnet fra den ene informanten i resultatdelen kommer sider ved dette frem:

”Og jeg er glad for at vi fikk skjema 2 for jeg tror det er veldig bevisstgjørende for vi har hatt litt sånn aversjon mot skjema her i barnehagen det har vært en kultur på det vil jeg si, men jeg tror ikke det har vært så dumt å ta det i bruk, men vi hadde nok ikke noe valg så sånn sett så”.

Her belyses det at barnehagen har hatt en kultur for ikke å bruke skjema, men at de gjennom bestemmelser i kommunen allikevel har tatt det i bruk. Dette kunne ført til interesse – og verdimotsetninger (Gotvassli, 1990), men for informanten ser dette ut til å ha hatt en positiv virkning i form av bevisstgjøring i arbeidet. Selv om målene med observasjonsarbeidet hos

disse informantene er med utgangspunkt i at det er bestemt fra kommunen side, sier de samtidig at det er godt å ha et verktøy å bruke. At de itillegg til ytre betemmelser finner en begrunnelse som gir motivasjon i arbeidet er viktig (Hyrve & Sataøen, 2006).

Det er positivt at informantene finner det nyttig å bruke observasjonsmateriellet, men målsettingene i seg selv er her verken konkrete nok eller rettet mot barna som skal observeres. Som belyst ut i fra teori om hvorfor det er viktig å observere alle barn (Gjørund & Huseby, 2000; RP: Kunnskapsdepartementet, 2006) er det andre målsettinger som bør være utgangspunkt for de observasjonene en tar. For å forstå de målsettingene som kommer frem her må de ses i sammenheng med resultatene fra de andre kategoriene, og da spesielt kategori 4. Her formidler informantene at de ikke har fått noen opplæring eller kurs i bruken av observasjonsmaterielle. Til skjema 1 og 2 følger det heller ikke med noen håndbok eller annen veiledning som nevnt i metoddelen under punkt 3.6.3. I kategori 4 drøftes opplæring og kurs hos alle informantene i studien.

Utifra teorien må målene gjøres operative slik at de kan gi styring og retning i arbeidet, og for at de skal ha en motivasjonsfremmende effekt er det viktig at de blir forstått (Hyrve & Sataøen, 2006). Dette vil si at det er viktig at alle har den nødvendige kunnskapen og opplæringen som kreves for at de skal kunne gjennomføre jobben i observasjonsarbeidet. Utgangspunktet for informantene som bruker skjema 1 og 2 er at et nytt observasjonsmaterieell innføres, men det gjøres ikke noe for å sikre kvalitetsutviklingen og kompetansehevingen som er nødvendig i en innovasjonsprosess (Skogen, 2004). Arbeidet begynner rett i utføring av observasjoner, og en utelater å gi dem som skal gjennomføre observasjonene og bruke resultatene til noe både informasjon, kunnskap og mål for arbeidet (Askland, 2006; Hyrve & Sataøen, 2006).

Målsettingene hos de som bruker TRAS har utgangspunkt i andre kriterier. Den ene målsettingen som blir nevnt her er at det gir et bilde av hva barnet mestrer og dette er viktig, men det sies ikke noe om det brukes i planlegging eller som utgangspunkt for pedagogiske opplegg for barnegruppen. Utifra informasjonen i resultatene ser det ut for at målsettingene med å bruke TRAS er rettet mest mot det enkelte barn. Det en må huske på er at TRAS først og fremst fanger opp barnets språklige kompetanse (Espenakk et al., 2003) og at det derfor er nødvendig å supplere med andre observasjoner for å få et helhetlig bilde av barns kompetanse. Begge barnehagene som bruker TRAS på alle barn sier at de itillegg tar andre observasjoner,

men de nevner ikke noe spesifikt observasjonsmaterieell som er ment å skulle fange opp barnets sosiale kompetanse. En annen målsetting som kom frem var at informantene følte TRAS var en naturlig bit av at de hadde språk, tekst og kommunikasjon som satsningsområde. TRAS brukes altså her som en kvalitetssikring i arbeidet med barnehagens satsningsområde og det er bra (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006; Shiba, 1993). Dette er i utgangspunktet et overordnet mål og som nevnt før må målene gjøres operative for at de skal kunne gi styring i det daglige arbeidet (Hyrve & Sataøen, 2006).

Den siste målsettingen som det legges vekt på hos informantene som bruker TRAS på alle barn og som også er en viktig begrunnelse til de som bruker det på noen barn er samarbeid med andre instanser, da særlig PPT. En av informantene sier at PPT krever at barnehagen har fylt ut TRAS skjema i samarbeid om barn. Ut ifra egen erfaring vet jeg at dette stemmer og at det er slik i flere av kommunene i distriktet. Her ser vi derfor at ytre faktorer (Hyrve & Sataøen, 2006) spiller en rolle for målsettingen i arbeidet med observasjonene. I et systemperspektiv (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden, 1995) ser vi derfor at observasjonsarbeidet har en effekt for systemet rundt barnet og det samarbeidet som det legges til rette for. Utgangspunktet for å ta i bruk TRAS har i begge barnehagene vært etter ønske fra styrer og kan muligens være en forklaring på at de fleste målsettingene er med utgangspunkt i mer overordnede målsettinger som samarbeid med andre instanser og satsningsområder i barnehagen.

I tre av de fire barnehagene som bruker ALLE MED har avgjørelsen om å ta det i bruk vært en felles avgjørelse i lederteamet. I disse tre barnehagene er også andre observasjonsmaterieell vurdert før en tok en avgjørelse på hva som skulle brukes. Dette gjenspeiles i de målsettingene som informantene sier at de har for å bruke observasjonsmateriellet. De sier at det ble valgt fordi det fanger opp hva barnet mestrer, hva det må jobbes mer med og at det tar for seg helheten hos barnet. Det er et arbeidsverktøy for pedagogen og det er et mål at det skal styrke det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Det kom også frem at materiellet blir brukt som en kvalitetssikring på at barnehagen jobbet godt nok på alle områder.

Funnene viser at målsettingene retter seg mot både det enkelte barn og mot barna som gruppe, gjennom at det styrker det pedagogiske på avdelingene. Målene er her mer rettet mot det daglige arbeidet i barnehagen enn det som er kommet frem i målsettingene til de informantene som brukte andre observasjonsmaterieell, målene til de som bruker ALLE MED er bedre

operasjonalisert (Hyrve & Sataøen, 2006). De har da en mulighet for å gi styring og retning i det daglige arbeide med observasjoner (Gotvassli, 1990). Det er også grunn til å anta at det har en større motivasjonsfremmende effekt i observasjonsarbeidet når man selv har vært med på bestemme at det skal brukes (Hyrve & Sataøen, 2006). Gjennom en vurdering av flere observasjonsmaterieill vil også forståelsen for det en velger å bruke være større (Askland, 2006). Jeg synes også at det er viktig å fremheve at målene med å bruke observasjonsmateriellet her ikke bare er rettet mot det enkelte barn, men at det også skal sikre kvaliteten på at barnehagen jobber godt nok på alle områder (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette vil si at observasjonene utnyttes i arbeidet ikke bare med enkelt barn, men også for å se mønster i det arbeidet som blir gjort i barnegruppen (Gjøsund & Huseby, 2000).

5.2 Kategori 2: Organisering.

For å skape gode rammer rundt observasjonsarbeidet er det viktig å finne hensiktsmessig og gjennomtenkt måte å organisere arbeidet på. Ser vi på det å drive med observasjonsarbeid med utgangspunkt i teori (Gjøsund & Huseby, 2000; Løkken & Søbstad, 1999; Askland, 2006) vil en gjennomtenkt plan for observasjonsarbeidet måtte inneholde punkter for hvordan forberedelse, gjennomføring og etterarbeid skal foregå med sikte på å få mest mulige igjen for det arbeidet en legger ned i observasjonene. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) påpeker at styrer og pedagogisk ledere har et særlig ansvar for både å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering, som observasjonsarbeidet er en del av.

Forarbeid blir det arbeidet en gjør i forkant av selve gjennomføringene av observasjonene. Med utgangspunkt i Leavitts diamant (Hyrve & Sataøen, 2006) vil det si at målene for arbeidet må være klare. Gotvassli (1990) sier at de overordnede målene skal gi retning, men i barnehagen blir det å ”bryte ned” målene til konkrete aktiviteter en sentral prosess. Virkemidlene er de ressurser, kunnskaper og arbeidsmetoder en tar i bruk (Lyngdal, 1992). Derfor blir det viktig at en i forberedelsene sikrer seg at det observasjonsmateriellet en har valgt å ta i bruk er kjent og forstått av alle. Personalet må også ha den kunnskapen og kompetansen som trengs for å gjennomføre observasjonene og sikre kvaliteten i arbeidet (Skogen, 2004; Shiba, 1993). Det å ha kunnskap gir trygghet i arbeidet som igjen er viktig for motivasjon og trivsel. Det miljøet en klarer å skape vil påvirke det daglige arbeidet og være fundamentalt for læringen (Gotvassli, 1990).

I forarbeidet vil omgivelsene kunne spille en rolle i forhold til krav, men omgivelsene kan også være en viktig støttespiller (Hyrve & Sataøen, 2006). Kravene i form av at barnehagen kan være pålagt å bruke et bestemt observasjonsmaterieell eller krav gjennom lover og forskrifter (Lov om barnehager, 2005; RP: Kunnskapsdepartementet, 2006). Det å bruke omgivelsene som støttespiller i forberedelse av observasjonsarbeidet kan være en stor fordel. Det å etablere og gjøre bruk av sosiale interaksjoner regnes som ett av de sterkeste virkemidlene for spredning av innovasjoner. Det blir derfor viktig å legge til rette for utvikling og bruk av sosiale nettverk (Shiba, 1993). For det første kan andre utenifra bidra med kurs og veiledning i innføring av et nytt observasjonsmaterieell. Og gjennom nettverk og kontakter i andre barnehager kan man få nyttig kunnskap om bruk i praksis. Andre som har brukt det samme observasjonsmateriellet kan komme med nyttig råd og tips til hvordan observasjonene kan gjennomføres og hva som er viktig å tenke på i både for- og etterarbeid. Samt at det kan gi innsikt i hva det aktuelle observasjonsmateriellet kan brukes til i arbeidet med enkeltbarn og i forhold til planlegging av pedagogiske opplegg. Som beskrevet i teorien er strukturen i barnehagen formet av menneskene i organisasjonen, men strukturen vil også være med å forme hvilke mål som blir bestemt, hvilke virkemidler som skal brukes og hvordan det samhandles med omgivelsene (Hyrve & Sataøen, 2006). En del av forarbeidet vil også innebære at en praktisk legger til rette for arbeidet gjennom arbeidsfordeling og at en organiserer arbeidet med tid til både gjennomføring og etterarbeid (Løkken & Søbstad, 1999).

I resultatene nevner ikke informantene disse punktene når de blir spurt om organiseringen i observasjonsarbeidet. Fokus i svarene her er rettet mot gjennomføring og etterarbeid. Selv om forarbeidet ikke nevnes av informantene i tilknytning til dette spørsmålet reflekterer svarene som kom frem andre steder i intervjuet noen av punktene som det er viktig å tenke på i forberedelse av observasjonsarbeidet. Som allerede drøftet i kategori 1 har informantene målsettinger med observasjonsarbeidet, men som vist gjenstår det en del arbeid hos noen med å ”bryte ned” målene til konkrete aktiviteter (Gotvassli, 1990). Slik at de kan gi retning i observasjonsarbeidet for gjennomføring og etterarbeid.

Ser vi videre på om personalet har fått den nødvendige kunnskapen og kompetansen som trengs for å kunne gjennomføre gode observasjoner kommer dette frem i kategori 4 i resultatene. Resultatene her viser at to barnehager, en som bruker TRAS og en som bruker ALLE MED har hatt kurs som var rettet mot observasjonsmateriellet som ble brukt i

barnehagene. To av de andre informantene som bruker ALLE MED sier de har fått intern opplæring i bruk av observasjonsmateriellet. Når vi vet hvor viktig kunnskap og kompetanse er for utføring, kvalitetssikring og nytteverdien av arbeidet vil det si at det her ligger en stor utfordring hos barnehagene. Det burde være en selvfølge at personalet får den nødvendige opplæringen før en setter i gang arbeidet. I de fleste tilfeller vil nok det å arrangere kurs være en god løsning, men har man ressurser i personalet som kan gi en god innføring i det observasjonsmateriellet som skal brukes er dette selvsagt også en mulighet som er aktuell. Det viktigste blir at en tenker på at kvaliteten i arbeidet må sikres (Skogen, 2004; Shiba, 1993). For å illustrere viktigheten av dette vil jeg trekke frem igjen hva den ene informanten sa når jeg spurte om hun hadde hatt kurs i TRAS:

”Nei ingen ting vi fikk med en veiledning. Det var nok og noe av det som var utfordringen, hvordan begynner vi med dette her. Tror vi hadde holdt på å dille med dette trasskjemaet i to år så fikk vi en liten en hvordan en annen barnehage hadde funnet ut hvordan de skulle jobbe med det. Lite opplæring i hvordan vi skulle gjøre det.”

Det kom lite frem i resultatene rundt det å bruke omgivelsene gjennom samarbeid med andre barnehager eller nettverk i observasjonsarbeidet. Det eneste som neves her er fra informanten som i sitatet over sier at barnehagen fikk litt opplæring fra en annen barnehage om hvordan de hadde gjort det. Jeg vil tro at de fleste barnehager i dag er en del av et større nettverk, enten gjennom kommunen eller private eiere. Her burde det ligge en mulighet for å bruke hverandre både gjennom besøk, hospitering og foredrag som kan bidra til å styrke kvaliteten på observasjonsarbeidet.

Alle barnehagene i studien har fordelt arbeidet med hvem som skal gjennomføre observasjonene og når man skal bruke tid på etterarbeid. På spørsmålet om organisering er det dette det legges vekt på som kan relateres til forarbeid. Det er viktig at arbeidet har klare praktiske rammer og det har alle barnehagene her altså en plan for. Ses resultatene rundt det forarbeidet som blir gjort i barnehagene i lys av den teori som er presentert her (Hyrve & Sataøen, 2006; Gotvassli, 1990; Lyngdal, 1992; Skogen, 2004; Shiba, 1993; Løkken & Søbstad, 1999) kommer det frem at barnehagene har et utviklingspotensiale for å sikre den nødvendige kvaliteten i observasjonsarbeidet.

For å sikre kvalitet i gjennomføringen av observasjoner blir det viktig at en har gjort et godt forarbeid. Figur 3 s.14 i teorien belyser personalets kompetanse og barnehagens mestringsnivå

(Asplan Analyse, 1992). Her blir det illustrert hvor viktig det er at den enkelte ansatte har den nødvendige kompetansen en trenger for å utføre en arbeidsoppgave og at den enkelte persons mestringspotensiale og mestringsnivå avhenger i stor grad av den organisasjonen som omgir en (Asplan Analyse, 1992). Ut ifra spørsmålene som ble stilt i intervjuene kan ikke kvaliteten på de gjennomførte observasjonene bedømmes. Det kunne vært interessant å vite svare på: Hvilken kvalitet og nytteverdi observasjonsarbeidet har da det i mange av barnehagene i forarbeidet ikke gis tilstrekkelig opplæring i bruken av observasjonsmateriellet og hva er den enkeltes mestringsnivå i gjennomføring og utfylling av skjemaene ut i fra disse forutsetningen?

Alle barnehagene i denne studien hadde en plan for selve gjennomføringene av observasjonene og utfylling av observasjonsskjemaene. I resultatene viser det seg at det er måter å gjennomføre det på som går igjen, men det var nyanser som gjorde det nødvendig å presentere svarene fra hver enkelt informant. Dette ble viktig da det viser seg at selv om arbeidsfordelingen var noenlunde lik var det kvalitetsforskjeller som måtte belyses. De observasjonsmaterielle som ble brukt av informantene i denne studien har alle som utgangspunkt for utfyllingen av skjemaene at observasjonene skal være gjennomført i naturlige situasjoner, hvor man observere barnet i dets hverdag som samsvarer med dagens pedagogikk på område (Temahefte: Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det er ikke redskapene i seg selv som fører til målet. Om resultatet blir godt avhenger i stor grad av utøverens kunnskaper, ferdigheter og vurderingsevne (Gjøsund & Huseby, 2000). Man må kunne vurdere fokus og perspektiv for observasjonene og i hvilke sammenhenger det er relevant å observere. Som observatør må man også vite hvilken rolle en selv spiller i observasjonssammenhengen og ha kunnskap om hvordan sansing- og tolkningsprosesser fungerer hos en selv (Gjøsund & Huseby, 2000).

Resultatene viser at hos de fleste er gjennomføringen av observasjonene fordelt slik at primærkontaktene har et hovedansvar for å observere "sine" barn, men at det er variasjoner i hvor mye det samarbeides om utfylling av skjema og trekkes inn observasjoner som andre i personalet også har av barnet. For den ene informanten som bruker TRAS og den som bruker skjema 1 og 2 viser resultatene at det er primærkontakt som fyller ut skjema og det sies ikke noe om utfyllingene gjennomgås med en pedagog, men at ting kan tas opp på avdelingsmøte hvis en lurer på noe. Den andre barnehagen som bruker TRAS og en av dem som bruker

ALLE MED fyller ut skjemaene i fellesskap. I den barnehagen som bruker skjema 1 fylles skjema ut av primærkontakt, men andre kan komme med sine observasjoner på avdelingsmøte. I de tre siste barnehagene som bruker ALLE MED har primærkontakt ansvar for å samle observasjoner, men disse supleres med andres observasjoner før skjema fylles ut enten i samarbeid med pedagog eller pedagog er med å ser igjennom det i etterkant. Utfylling av observasjonsskjemaene bør bygge på observasjoner tatt av mer en person. Det å samarbeide innad i personalet kan gi ideer og impulser, og andre kan ha lagt merke til ting vi selv ikke har lagt merke til. Her kan det også komme frem uenighet om hva en i virkeligheten har sett. Samarbeid kan på den måten virke skjeppende og gjøre oss til bedre observatører (Askland, 2006). En måte å sikre kvaliteten på i gjennomføring og utfylling av skjema kan være som denne informanten som bruker ALLE MED sier at de gjør det:

”Vi jobber sånn at jeg som pedagogisk leder treffer en ansatt som har ansvar for det og det barnet, så kommer hun frem med sine observasjoner og så kommer jeg frem med mine observasjoner, vi jobber slik at to personer eller tre personer hvis vi har tid slik at flere personer skal samkjøre sine observasjoner for å finne ut hva det barnet har behov for. Og det er viktig at jeg er tilstede for det er jeg som skal formidle det videre til foreldrene.”

I etterarbeid er utfylling av skjemaene en del av arbeidet, og alle barnehagene har som nevnt et system for dette. I teorien vises det til at etterarbeidet skal være med å danne et grunnlag for å planlegge, legge til rette og gjennomføre aktiviteter (Gjøsund & Huseby, 2000).

Observasjonene gir også en oversikt over hva barna er interessert i, hva de kan og hva de har forutsetninger for å lære. Observasjonene en gjennomfører blir da en del av en helhet hvor observasjon – refleksjon – observasjon – tiltak foregår i en spiralbevegelse. På sikt gir dette en stadig riktigere og mer fullstendig forståelse av den pedagogiske praksisen en er i (Gjøsund & Huseby, 2000).

Ut ifra resultatene legger alle informantene vekt på at observasjonene som blir tatt danner et grunnlag for foreldresamtalene og det er viktig. Andre formål med etterarbeidet kom i intervjuene ikke klart frem under dette spørsmålet bortsett fra hos en informant, men som jeg vil vise senere i drøftingen blir bruken av observasjonene noe mer utdypet i kategori 3. Informanten som utdyper svaret sitt på etterarbeid gjorde det når jeg spurte om det var nok tid til observasjonsarbeid og viste da til at en måtte se observasjonene i en helhet med det andre arbeidet i barnehagehverdagen.

Tid til observasjonsarbeidet var noe alle informantene kom inn på, og 4 av de 8 informantene ønsket mer tid til dette arbeidet. Mange av informantene kom når vi snakket om tid til observasjonsarbeidet inn på at det går på prioriteringer i hverdagen, både de som mente at det var nok tid og de som mente det skulle vært mer tid til dette arbeidet. 3 av de 4 informantene som mente at det var nok tid til observasjonsarbeidet brukte ALLE MED. Jeg har ikke noe svar på hvorfor akkurat disse informantene følte de hadde nok tid, men ser vi på informasjonen i resultatene i sammenheng kan man gjerne trekke noen slutninger ut i fra det. Jeg tror nok det at de selv har vært med på bestemme at det skulle tas i bruk, kombinert med målsettingene og at det er et observasjonsmaterieell som er ment å kunne brukes av hele personalet kan være noe av grunnen.

Som påpekt i begynnelsen av drøftingen til denne kategorien har både styrer og pedagogisk ledere et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006) som observasjonsarbeidet er en del av. Mye av arbeidet med observasjoner blir lagt på pedagogisk leder og som resultatene viser er styrer lite involvert i observasjonsarbeidet. Arbeid kan delegeres nedover i systemet, men jeg tror at kvaliteten på arbeidet kan sikres bedre hvis styrer sammen med personalet involverte seg mer i arbeidet i forkant av observasjonene, jamfør teori om kvalitetssikring (Shiba, 1993) og innovasjonsarbeid (Skogen, 2004). Her legges grunnlaget for både gjennomføring og etterarbeid og at kvaliteten sikres i forarbeidet blir viktig.

Med utgangspunkt i studiens problemstilling ble informantene spurt om de mente de hadde kommet frem til en god arbeidsform for å klare dette. Alle mente det var ting de hadde lykkes godt med, men de fleste så at det også var utfordringer å ta fatt i. Alle sa de var fornøyde med den arbeidsformen og arbeidsfordelingen de hadde. Å fordele arbeidet i personalet er nok en stor fordel, både fordi det da er flere ”øyne som ser”, men også med tanke på arbeidsmengden til den enkelte. Det er sagt før, men det må presisere hvor viktig det er at alle har nok kunnskap og kompetanse til å utføre den jobbe de skal gjøre slik at kvaliteten på arbeidet sikres.

5.3 Kategori 3: Samarbeid.

Formålet her var i første rekke å finne ut på hvilke måter personalet samarbeidet rundt observasjonsarbeidet, både innad i barnehagen og med andre i omgivelsene. Arvidsson (1977) sier at for å drive pedagogisk arbeid på en god måte er observasjoner viktig. Det spiller en

viktig rolle for å bli kjent med både det enkelte barn og barnegruppen. Samtidig danner observasjoner grunnlag for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere aktiviteter og for å kunne samarbeide innad i personalet, med foreldre og andre instanser.

I kategori 2 ble viktigheten av at observasjonene en gjennomførte hadde en verdi for arbeidet i ettertid belyst. Skal man få til gode refleksjoner og tiltak i etterkant av observasjonene er det viktig at man i personalet har en felles forståelse og kunnskap om de tiltak og opplegg som iverksettes (Askland, 2006). Resultatene viser at alle barnehagene er fornøyd med samarbeidet innad i personalet, men nytteverdien av de observasjonene som gjennomføres er forskjellig. Som belyst i resultatene er ALLE MED det observasjonsmateriellet som ser ut til å ha størst betydning for det pedagogiske opplegget som det legges til rette for i barnegruppen. Informantene her legger blant annet vekt på at det danner grunnlag og gir større bevissthet rundt aktiviteter ut ifra hva de har observert i skjemaene. Svarene her har stort fokus på nytteverdien observasjonene har for opplegg og aktiviteter i gruppen, men det er også en hjelp i å se hva det enkelte barn mestrer, dette sammenfaller godt med teorien (Arvidsson, 1977; Gjøsund & Huseby, 2000).

De som bruker TRAS og skjema 2 sier det skaper en bevissthet i personalet rundt arbeidet med språk. Det er viktig at arbeidet med språk er prioritert sett i sammenheng med betydningen det har for barnets sosiale mestring, og for deres senere læring i skolen (Stm.nr. 16, 2006). Det som kommer frem her er at det er ikke resultatene av observasjonene som er i fokus, men den kunnskapen de får av å bruke selve observasjonsmateriellet. De har fått en større innsikt i hva de bør se etter hos barnet når de observerer språket, og hvor viktig det er å jobbe med språket. Dette kan ses i sammenheng med funnene i studien til Evenrud & Thordardottir (2007). Hvor de barnehagene som brukte TRAS generelt skårte noe høyere på kunnskap om barns språklige utvikling enn de barnehagene som ikke brukte TRAS.

Bevissthet og kompetanse rundt språkarbeidet ser ut til å bli påvirket positivt, men bruk av funnene i observasjonsarbeidet ser ikke ut til å påvirker arbeidet med barnegruppen. Arbeidet rettet mot det enkelte barn vil jo til en viss grad komme inn uansett siden alle sier at observasjonene er med å danne et grunnlag for foreldresamarbeidet, men det nevnes lite her i forhold til om funnene i observasjoner fører til tilrettelegging i barnehagen for det enkelte barn.

Resultatene viser at observasjonsarbeidet har en sterk sammenheng med foreldresamarbeidet. Observasjoner og utfylling av skjemaene legges hos alle i forkant av foreldresamtalene på høsten og våren. Og dette er både naturlig og positivt, ut ifra at foreldrene er den viktigste samarbeidspartneren er har i arbeidet med barna (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006). Observasjoner av barnet som er tatt i nær forkant av foreldresamtalene blir en viktig bit av det barnehagen kan fortelle foreldrene om barnets utvikling og mestring i barnehagen. Man får da også mulighet til å supplere observasjonene man har av barnet i barnehagen med foreldrens fortellinger av hvordan de opplever barnet i situasjoner utenfor barnehagen. Her kan det gis nyttig informasjon begge veier slik at ”bilde” av barnet blir mest mulig helhetlig. Både Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Lov om barnehager (2005) legger vekt på at barnehagen skal gi barnet gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem.

Det å ta med skjema eller ikke i samtale varierer hos informantene og de har ulike begrunnelser for å ta dem med eller ikke. Det er ikke så lett å si hva som er rett eller galt her, men det kan reflekteres litt rundt det. For det første så har foreldrene rett til innsyn i det barnehagene har av dokumentasjon på barnet (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006) og om en velger å legge det frem eller ikke skal foreldrene vite at det er der og at de har rett til å se det. En begrunnelse for å ikke legge det frem for foreldrene som kom frem i intervjuene var at de ikke ville at foreldrene skulle uro seg unødvendig hvis det var felter som ikke var utfylt enda. Dette er et forståelig argument, men det kan også ses fra en annen side. Har ikke foreldrene nettopp rett til å vite hva barnet mestrer og ikke mestrer så bra? For å kunne samarbeide om barnets utvikling er det viktig at en både i barnehagen og hjemme kan jobbe ut i fra den samme forståelsen og skape en utvikling hos barnet. En av informantene som ikke viser skjema skriver et eget skriv ut ifra punktene i ALLE MED skjemaet og tilbyr foreldrene å se på skjemaet etter samtalen hvis de ønsker det. Det kan være en god løsning for selvsagt kan det å ha forkus på et slikt skjema i samtalen gjerne ta vekk forkus fra helheten som en slik samtale skal ta for seg. Flere av informantene har egne skjema som de fyller ut til samtale, for som noen av dem sier dekker ikke observasjonsskjemaene barnets utvikling på alle områder. Det er viktig at man gjør seg opp tanker rundt det valget man her tar. Om en velger å ta det med observasjonsskjemaene en bruker eller ikke, og at man vurderer både den etiske og faglige siden av det. Å få frem både personalets og foreldrens syn på dette og ulike løsninger ville vært interessant å gå nærmere inn på, men det faller utenfor denne studiens formål.

Særlig TRAS ser ut til å ha en betydning i samarbeidet med andre instanser som PPT, dette ble diskutert i drøfningen under kategori 1 og tas ikke opp igjen her.

Samarbeidet rundt arbeidet med observasjoner i barnehagene blir lagt til møter som avdelingsmøter og ledermøter. Dette er jo helt klart den mest åpenbare muligheten en har til samarbeid rundt observasjoner innad i personalet. Alle sier at de bruker avdelingsmøtene i dette arbeidet, og 6 av de 8 barnehagene i studien bruker også noe tid på dette i ledermøtene. Det informantene gir informasjon om at det snakkes om på avdelingsmøtene er forskjellige ting. Hos noen brukes tid på utfylling av skjemaene, andre snakker om observasjoner rundt enkeltbarn mens noen også legger vekt på hvordan observasjonene kan brukes i arbeidet med barnegruppen. På ledermøtene tas det opp hvis det er barn en er bekymret for slik at man kan få andres syn på dette. Alt dette er det viktig at det brukes tid på.

I tillegg burde det brukes tid på disse møtene til diskusjoner rundt hva målsettingene med observasjonene skal være og hvordan en kan bruke resultatene på en best mulig måte i arbeidet med det enkelte barn og barnegruppen. Hva fanger det observasjonsmateriellet vi bruker opp av barnets kompetanse? Hvilke målsettinger har vi med å bruke det og hvordan kan det være til en hjelp for oss i arbeidet med det enkelte barn og barnegruppen? På ledermøtene burde det være naturlig å diskutere dette ut ifra de faglige forutsetningene som pedagogene har. Dette er også viktige spørsmål å stille på avdelingsmøtene slik at alle får kunnskap og forståelse for målsettingene en har med arbeidet og nytteverdien observasjonene skal ha. Dette kan gi både økt kompetanse, motivasjon i arbeidet og være med å sikre kvaliteten på arbeidet, da fokus i observasjonene vil være mer målrettet (Hyrve & Sataøen, 2006). Det blir lagt mye arbeid ned i observasjonsarbeidet og da er det viktig at en får utnyttet den informasjonen en henter inn på en best mulig måte. En må se på mulighetene som en har i systemet for å samarbeide, og utnytte ressursene i personalet på en god måte.

5.4 Kategori 4: Faglig kompetanse.

Den faglige kompetansen som barnehagens personal har vil ha en stor betydning for både kvalitetsutvikling (Shiba, 1993), kompetansehevings muligheter (Skogen, 2004) samt barnehagens mestringspotensiale (Asplan Analyse, 1992). Det er viktig at man ser på den faglige kompetansen i en større sammenheng, for ikke bare henger den nøye sammen med arbeidet som utføres, men vil i mange tilfeller være avgjørende for kvaliteten på arbeidet. Det

er vist til den faglige kompetansen tidligere i drøfningen nettopp fordi den er så avgjørende for hele observasjonsarbeidet.

I denne delen av drøfningen vil ikke fokus være rettet så mye mot selve observasjonsarbeidet men mer grunnlaget som personalet må ha for å kunne observere barns språklige og sosiale kompetanse. Informantene i denne studien mente at førskolelærerutdanningen hadde gitt dem faglig kunnskap om barns språklige og sosiale kompetanse, men de fleste savnet en sterkere knytting til bruk av kunnskapen i praksis. I teorien er det vist til tidligere studier som er gjort på dette område og i utdanningssammenheng er det spesielt undersøkelsen som prosjektgruppen for utvikling av TRAS (Espenakk et al., 2003) fra 2001 som er aktuell. Her viser de til at utdanningen etter deres mening er mangelfull på barns språklige utvikling. De påpeker at emnet også i liten grad er inne i praksis og ser det som en hovedutfordring at en i langt større grad må klare å relatere teorien til praksis.

Informantene i denne studien har tatt utdannelsen sin alt fra 10 år tilbake til de mest nyutdannede som var ferdig utdannet for 2 år siden. Ut ifra de svarene informantene ga kan mye tyde på at dette enda er en stor utfordring for utdanningssystemet. For på spørsmål om hva de trenger mer kompetanse på er det barnets språk de svarer, selv om de tidligere har sagt at det er gitt god faglig kunnskap om dette i utdanningen. Dette kan ses i sammenheng med utfordringene informantene har i å knytte teori opp mot praksis.

Resultatene viste også at selv om informantene har hatt noe kurs føler de behov for å øke sin kompetanse, hvor behovet for mer kunnskap om barnets språk er størst. Behovet for kompetanse på dette område kom også frem i de tre masteroppgavene som det er vist til i teoridelen (Evenrud & Thordardottir, 2007; Rygh & Immerstein, 2007; Strand, 2007) Det er klart dette er en utfordring for utdanningssystemet, men samtidig kan mye gjøres i arbeidet i barnehagene på dette område. Som den ene informanten sa om utdanningen sin:

”Ja altså jeg syntes utdanningen var veldig bra, men du skal igjennom mye der å, og du kan ikke være utlærte når du begynner. Så det har en del med erfaring å gjøre at du er nødt til å gå igjennom en del ting før du kan alt, eller du kan jo som regel aldri alt i en barnehage for det er jo alltid nye ting som du må lære. Så jeg syntes de var flinke å legge et godt grunnlag.”

Dette utsagnet var ikke representativt for informantene som gruppe, men det gir et innblikk i en annen måte å tenke rundt dette på. For som belyst i teorien forutsetter kompetanseheving et

samspill mellom erfaring med reelle praktiske utfordringer og teoretisk kunnskap (Skogen, 2004). I resultatene kommer det frem at det er lite internopplæring og veiledning på områdene barns språklige og sosiale kompetanse. Bare 2 (begge brukte ALLE MED) av de 8 barnehagene i denne studien hadde rutiner og opplegg for dette. Her ligger en stor utfordring for barnehagene. Det å kunne dele på kunnskapen og erfaringer, ha faglige diskusjoner og bruke hverandre, men det må ikke bli et tilfeldig arbeid for da er det alltid andre oppgaver som presser mer. En må klare å skape en kultur og ha mål om hvilken kunnskap en vil at personalet skal ha. Som sagt er barnehagens mestringspotensiale sammensatt og man må legge vekt på et samspill mellom komponentene i modellen, figur 3 s.14 (Asplan Analyse, 1992). Her blir blant annet teamkvalitene viktig det vil si hvor flinke de er til å samarbeide og om de ansatte får god og nok veiledning til å mestre de utfordringene som de står ovenfor (Hyrve & Sataøen, 2006).

Som tidligere nevnt i drøftingen vil kvaliteten og bruksverdien av observasjonsmateriellet i stor grad avhenge av den kunnskapen personalet har om både observasjonsmateriellet som brukes og observasjonsarbeid mer generelt (Gjørund & Huseby, 2000). Resultatene viser at det var en barnehage som brukte TRAS og en som brukte ALLE MED som hadde hatt kurs relatert til observasjonsmateriellet de brukte, samt to barnehager som bruker ALLE MED som hadde fått opplæring internt i barnehagen. Dette er allerede diskutert, men det må presiseres nok en gang hvor viktig dette er. Kunnskap og kompetanse hos personalet er den viktigste faktoren for å sikre høy kvalitet på arbeidet (Kompetanse i barnehagen: Kunnskapsdepartementet, 2007).

Resultatene viser at det er stor enighet i informantgruppen om hvilken kunnskap man bør ha for å observere barns språklige og sosiale kompetanse. Kunnskap om barns utvikling og faglig kompetanse på område mente de var viktig. Samt å ha et positivt bilde av barnet og bygge på det barnet mestrer, og at man kjenner barnet og dets bakgrunn. Det viser seg altså at informantene hadde en klar formening av hva som trengs av kunnskap for å kunne gjennomføre gode observasjoner, men som tidligere nevnt har de selv et følt behov for mer kunnskap. At barnehagene legger til rette for opplæring i bruk av observasjonsmaterielle og for å heve den faglige kompetansen på området er det helt klart et behov for hvis vi ser på resultatene fra denne studien. Styrer og pedagogiske ledere har et særlig ansvar for dette (RP: Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvilken rolle styrer har i kompetanseheving i barnehagene

er 7 av 8 informanter enige om at styrer er engasjert i dette og to av barnehagene som bruker ALLE MED sier at styrer og pedagogiske ledere har et felles ansvar her. Det er både viktig og positivt at styrer er opptatt av kompetansehevingen i personalet, men resultatene viser at det er behov for mer. Som tidligere diskutert må det jobbes med hele prosessen når man innfører et observasjonsmaterieell (Skogen, 2004). At styrer sammen med pedagogiske ledere tar et ansvar her kan bidra til å sikre kvaliteten (Shiba, 1993), forutsatt at de har den nødvendige kompetansen som trengs.

Alle informantene mener det er en sammenheng mellom barns språklig og sosial kompetanse. De sier det er en sterk sammenheng og at særlig språket er viktig for den sosiale kompetansen. Hvis det stemmer at alle informantene i denne studien har den kunnskapen er det svært bra, men det kan være at spørsmålet i intervjuet var for ledende her og derfor påvirket resultatet. For ses dette resultatet opp mot studien til Walstad (2007) kom det der frem at de førskolebarna som var oppmeldt til PPT med sosiale og emosjonelle problemer hadde alle språkproblemer som ikke var oppdaget. Det tyder på at personalet ikke hadde den nødvendige kunnskapen om sammenhengene mellom språklig og sosial kompetanse. Som sagt er det faktorer som gjør at bekreftbarheten til dette resultatet kan diskuteres.

5.5 Kategori 5: Avslutning.

Denne kategorien ble tatt med for å oppsummere i intervjuene, men det var påfallende hvor like svarene var hos informantene. Resultatene viser at det var tre ting som gikk igjen hos alle. Tid, kompetanse og at man har et observasjonsmaterieell å bruke. Tid til observasjonsarbeidet og kompetanse er allerede diskutert, men behovet for å ha et observasjonsmaterieell kan ses litt nærmere på.

I studien til prosjektgruppen for utvikling av TRAS (Espenakk et al., 2003) fra 2000 viste det seg at 10 % av informantene hadde et kartleggingsmaterieell å bruke i sin språkvurdering, og at hele 90% følte at de hadde behov for et slikt materieell. Denne undersøkelsen ble utført før de observasjonsmaterieellene informantene i denne studien bruker var utviklet og det er derfor sannsynlig at tallene ville vært annerledes i dag. I denne studien kom det som sagt frem at alle synes det var godt å ha et observasjonsmaterieell å bruke selv om det som tidligere påpekt kan diskuteres nytteverdien av bruken ut fra en mangelfull innovasjon (Skogen, 2004). Tross mangler mener alle informantene at det har hatt en betydning for enten en eller flere av faglig kompetanse, organisering eller samarbeid og at alle ønsker å bruke et observasjonsmaterieell.

For å kunne gjennomføre gode observasjoner sier teorien at en må ha en del forkunnskaper om det som skal observeres (Løkken & Søbstad, 1999). Ved å bruke et observasjonsmaterieell kan det som en av informantene sa hjelpe en til å se sider en gjerne ikke hadde tenkt på selv at en burde se etter i barnets utvikling. Selv om det er en god hjelp å ha et observasjonsmaterieell må det ikke glemmes at det i stor grad er utøverens kunnskaper, ferdigheter og ikke minst vurderingsevne som avgjør om resultatet skal bli godt (Gjøsund & Huseby, 2000).

5.6 Oppsummering og konklusjon.

Ved hjelp av teori er det i denne delen av oppgaven belyst hvilke forutsetninger som må være tilstede for at mulighetene førskolelærerne har til å drive observasjonsarbeid skal være gode. Resultatene fra studien er sett på opp imot dette. Det er trukket frem sider ved observasjonsarbeidet i barnehagene som er positivt, samt sider hvor det er utviklingsmuligheter som det blir viktig å ta tak i for å sikre kvaliteten og hensikten med arbeidet. En kort oppsummering fra kategoriene viser følgende:

Kategori 1: Resultatene viser at måten observasjonsmaterielle blir innført på har en sammenheng med målsettingene. Videre viser det seg at målsettingene til informantene som bruker ALLE MED best samsvarer med teorien om hva hensikten med å bruke observasjon bør være (Askland, 2006; Gjøsund & Huseby, 2000; Arvidsson, 1977; Løkken & Søbstad, 1999). Disse informantene hadde vurdert flere observasjonsmaterieell før ALLE MED ble tatt i bruk og avgjørelsen var tatt i lederteamet i fellesskap. Slik resultatene fremstår i denne studien ser dette ut til å være viktige faktorer for å få målsettinger med arbeidet som er best operasjonaliserte (Hyrve & Sataøen, 2006), hvor målsettingene retter seg mot både det enkelte barn og barna som gruppe. Målsettingene er en viktig del av den prosessen det er å innføre og ta i bruk et observasjonsmaterieell, og belyser at det er viktig å tenke både system (Hyrve & Sataøen, 2006) og innovasjon (Skogen, 2004) og at en ikke ”hopper over” noen ledd når man velger å ta i bruk et observasjonsmaterieell, for det kan få konsekvenser for både resultatene, bruksverdien og kvaliteten på observasjonene.

Kategori 2: Gjennom teori er det belyst at organisering av observasjonsarbeidet må inneholde punkter for både forberedelse, gjennomføring og etterarbeid slik at kvaliteten sikres og man får mest mulig igjen for det arbeidet en legger ned i observasjonene (Gjøsund & Huseby, 2000; Løkken & Søbstad, 1999; Askland, 2006). Forarbeidet er sett på med utgangspunkt i Leavitts diamant (Hyrve & Sataøen, 2006) og det måtte ses på resultatene fra de andre kategoriene for

å finne noen svar her. Resultatene i kategorien organisering viser at det legges vekt på selve gjennomføringen og utfylling av skjema, arbeidsfordeling og når man skal bruke tid på observasjonsarbeidet. Etterarbeidet som skal danne grunnlag for å planlegge, legge til rette og gjennomføre aktiviteter (Gjøsund & Huseby, 2000) ble belyst i kategori 3. Det er altså vanskelig å se på denne kategorien isolert. Det arbeidet som gjøres i organiseringen henger tett sammen med de andre kategoriene. Resultatene viser at det er forskjeller fra informant til informant, men at det er funn som går igjen innenfor de ulike observasjonsmaterielle. Samlet sett ut i fra observasjonsmaterielle er det informantene som bruker ALLE MED som sikrer kvaliteten i utfyllingene best ved at en trekker inn observasjoner fra andre og en pedagog er med i utfylling eller gjennomgang av skjemaene. Det må allikevel påpekes at noen av de andre informantene også gjør dette.

Kategori 3: Med utgangspunkt i teori om at observasjoner danner grunnlag for å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere aktiviteter, og for å kunne samarbeide innad i personalet, med foreldre og andre instanser (Arvidsson, 1977) ble samarbeidet i resultatene belyst. Samarbeid innad i personalet viser resultatene at alle informantene er fornøyd med, men nytteverdien av de observasjonen som gjennomføres er forskjellig. Resultatene viser at ALLE MED er det observasjonsmaterielle som har størst betydning for det pedagogiske opplegget det legges til rette for i barnegruppen, samtidig som det er en hjelp i å se hva det enkelte barn mestrer. Resultatene viser videre at observasjonsarbeidet hos alle har en sterk sammenheng med foreldresamarbeidet og at observasjoner og utfylling av skjema legges i forkant av foreldresamtalene høst og vår. I samarbeid med andre instanser, da særlig PPT er det TRAS som blir nevnt av informantene som viktig.

Kategori 4: Det er viktig at man ser på den faglige kompetansen i en større sammenheng, for ikke bare henger den nøye sammen med arbeidet som utføres, men vil i mange tilfeller være avgjørende for kvaliteten på arbeidet. Den faglige kompetansen som barnehagens personal har vil ha en stor betydning for både kvalitetsutvikling (Shiba, 1993), kompetansehevings muligheter (Skogen, 2004) samt barnehagens mestringspotensiale (Asplan Analyse, 1992). I resultatene viser det seg at alle føler de trenger mer kompetanse på språk og dette bekreftes også i andre studier (Espenakk et al., 2003; Evenrud & Thordardottir, 2007; Strand, 2007; Rygh & Immerstein, 2007). At man ser på muligheter i barnehagen både gjennom internopplæring, veiledning og utveksling av erfaringer, samt at man tar opp faglige tema blir

viktig. Utdanningssystemet har også en jobb å gjøre her, da de fleste informantene mente at teroien om barns språklige utvikling burde hatt en tettere kobling til praksis. Når vi vet at kunnskap og kompetanse hos personalet er den viktigste faktoren for å sikre høy kvalitet på arbeidet (Kompetanse i barnehagen: Kunnskapsdepartementet, 2007), og resultatene viser at 2 (en som bruker TRAS og en som bruker ALLE MED) av 8 barnehager har hatt kurs i det observasjonsmaterielle de bruker, samt at 2 (begge bruker ALLE MED) av 8 barnehager har opplegg for internopplæring og veiledning viser dette at utviklingsmulighetene her er store. Til slutt viser resultatene at alle informantene hadde sammenfallende svar når det skulle oppsummeres hva som var viktig for dem for å kunne drive et godt observasjonsarbeid. Her ble det lagt vekt på tid, faglig kompetanse og at man hadde et observasjonsmaterieell å bruke.

Som helhet ser vi hvor sterkt både innføring, målsetting, organisering, samarbeid og faglig kompetanse påvirker hverandre i arbeidet med observasjonene og hvilke muligheter førskolelærerne har for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse. Hvor hver del er viktig i seg selv og for helheten, de kan altså ses på som både produkt og årsak (Flaa et al., 1995). Å ta utgangspunkt i systemteori gir mulighet for å skifte fokus fra helhet til deler og tilbake igjen (Klefbeck & Ogden, 1995) og se sammenhenger. Dette bekrefter hvor viktig det er å tenke system (Hyrve & Sataøen, 2006) og innovasjon (Skogen, 2004) i observasjonsarbeidet. Hvor mye av forutsetningene for å drive et godt observasjonsarbeid som ligger i organisasjonen og at kunnskap om dette blir veldig viktig.

Ut ifra resultatene og drøftingen kommer det frem enkelte punkter som det kan konkluderes med. Hvor relevant disse konklusjonene er for andre studier og erfaringer i praksis blir det opp til leser selv å vurdere. Utvalget av informanter er her lite, men det er allikevel tendenser som går igjen i informantgruppen som helhet og for de ulike observasjonsmaterielle. For informantgruppen som helhet viser det seg at alle ønsker og føler de har behov for å ha et observasjonsmaterieell å bruke. Alle mener at tid og kompetanse er viktige forutsetninger for å kunne drive et godt observasjonsarbeid og alle har et følt behov for mer kompetanse på barns språk.

Skal det konkluderes med noe ut ifra observasjonsmaterielle kommer det frem i denne studien at ALLE MED er det observasjonsmateriellet som utpeker seg mest positivt for hvilke muligheter førskolelæreren har til å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse innenfor de gitte kategoriene. Hvor vi ser at i både innføring, målsetting, organisering og samarbeid

rundt tiltak er de mest rettet mot barnet og barnets språklige og sosiale kompetanse, samt at fokus på barna som gruppe er stort.

5.7 Tanker for videre arbeid

Det har til tider vært utfordrende å skrive om dette da alt henger så sammen, men det har også gitt en innsikt i hva som blir viktig for å sikre gode muligheter og virkemidler i å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse. Som belyst i innledningen er barns språklige og sosiale kompetanse viktig for barnets senere læring i skolen og for samarbeid og vennskap (Stm.nr.16, 2006). Derfor er det viktig at barnehagen drive både forbyggende arbeid på dette område og setter inn tiltak når det er nødvendig. Her bør observasjonsarbeidet stå sentralt. For videre arbeid ser jeg det derfor som hensiktsmessig å tenke gjennom følgende punkter:

- Formålet med observasjonsarbeidet må være klart. Hva man ønsker å få ut av å bruke et observasjonsmaterieell må være avklart før man velger hvilket man skal bruke.
- Målsettingene må være tydelige, operasjonaliserte og kjent for alle. Målsettingen bør gjenspeile mål for både det enkelte barn og barnegruppen. At alle har klart for seg målsettingene med arbeidet og at man har en felles forståelse av hvordan resultatene fra observasjonsarbeidet kan brukes i arbeidet med barnegruppen og det enkelte barn, er viktige forutseninger for å få til et godt samarbeid rundt tiltak og aktiviteter.
- Organisering må ta hensyn til både forberedelse, gjennomføring og etterarbeid. Hvor det blir spesielt viktig at det legges gode forutsetninger for arbeidet i i forarbeidet, og at man ikke ”hopper over” noen ledd i innføring og bruk av observasjonsmaterielle.
- Den nødvendige kompetansen og kunnskapen må sikres før man går i gang med observasjonene.
- Styrer og pedagogiske ledere må ha nødvendig kompetanse til å kunne innføre et nytt observasjonsmaterieell og bør ha en sentral rolle i alle deler av observasjonsarbeidet.

Skal det videre tenkes på områder hvor det vil være aktuelt med videre studier er det mye som kunne vært interessant å gå nærmere inn på. Det som fremhever seg som særlig aktuelt er å gå dypere inn i organisasjonen ”Barnehagen” og se på rollen ledelsen har og hvilken kunnskap de har om innovasjon og endringsarbeid. Videre i observasjonsarbeid kunne det vært interessant å se på spesielt forarbeidet som gjøres. Eller en studie hvor foreldresamarbeidet ble belyst i forhold til det observasjonsarbeidet som gjøres. Få frem både foreldres og personalets syn på det og nytten det har i samarbeidet mellom hjem og barnehage.

6 REFERANSER

- Alvestad, M., Johansson, J. -E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*. Vol. 2, nr. 1, s. 39-55.
- Arvidsson, T. (1977). *Barneobservasjoner i førskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Asplan Analyse. (1992). *Kompetanse- og utdanningsbehov i barnevernet*. Sandvika: Barne- og familiedepartementet, Q-0805.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: Enn kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experience by nature and design*. Cambridge MA: Havard University Press.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorder*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego CA: College-Hill.
- Daidsen, H., Løge, I. K., Lunde, O., Reikerås, E., & Dalvang, T. (2008). *MIO matematikk-individet-omgivelsene*. Oslo: Aschehaug.
- Espenakk, U., Frost, J. F., Grove, H., Horn, H., Løge, I. K., Solheim, R., et al. (2003). *TRAS håndbok*. Stavanger: TRAS- gruppen.
- Evenrud, I., & Thordardottir, I. H. (2007). *Språkutvikling kan man aldri få for mye kunnskap om. En studie av førskolelæreres og barnehageassistenters kunnskap om barns språkutvikling*. Masteroppgave, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Flaa, P., Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T., & Rønning, R. (1995). *Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Paladin.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2000). *I fokus. Observasjonsarbeid i barnehagen*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: TANO A.S.
- Hyrve, G., & Sataøen, S. (2006). *Samfunnsfag i førskoleutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnhagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *TEMAHEFTE om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Larsen, S. (2008). Gode erfaringer med TRAS. *Utdanning*. Nr. 20, s. 14.
- Lov om barnehager. (2005). *av 17. juni, nr. 64*.
- Lyngdal, L. E. (1992). *Organisasjonsutvikling i teori og praksis*. Otta: TANO A.S.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H., & Waldeland, T. (2006). *ALLE MED Veiledningshefte*. Klepp stasjon: Info Vest forlag.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social Interactions of Speech- and Language - Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol.34, s. 1299-1307.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ropeid, K. (2008). Språkspeiderne inntar barnehagen. *Utdanning*. Nr. 16, s. 12-17.
- Rygh, C., & Immerstein, T. (2007). *Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen*. Masteroppgave, Oslo: Universitet i Oslo.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Magnus, P., Mathiesen, K. S., et al. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Shiba, S. (1993). *A New American TQM: Four Practical Revolutions in Management*. USA: Productive Press.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding, nr. 16. (2006). *...og ingen sto igjen. tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strand, E. H. (2007). *Kartlegging i barnehagen - hva så?* Masteroppgave, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walstad, T. (2007). *Er det en sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker hos barn i førskolealder?* Masteroppgave, Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S., et al. (2009). *ALLE TELLER MER. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Inger Kristine Løge
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 10.02.2009

Vår ref.: 20746 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.08. Meldingen gjelder prosjektet:

20746

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Alle Med i Systemet

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder

Inger Kristine Løge

Kirsten Lindeland

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

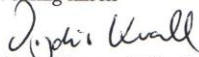
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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. 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, 31.05.09, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kirsten Lindeland, Skogvokterveien 16, 4325 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



NSD

Prosjektvurdering - Kommentar

20746

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

Utvalget er inntil 8 ledere, avdelingsledere og pedagogiske ledere 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 2: Informasjonsskriv

Til Daglig leder og pedagogisk leder i Barnehage.

Forespørsel om å delta i en undersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg heter Kirsten Lindeland og er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. For tiden holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven og trenger i den forbindelse noen barnehager til deltakelse i en kvalitativ studie. Tema for oppgaven er å belyse hvilke muligheter og virkemidler førskolelærer har for å fange opp barns språklige og sosiale kompetanse.

For å finne ut av dette ønsker jeg å gjennomføre intervjuer i barnehager av pedagogisk leder for barnegruppe 3-6 år (en i hver barnehage), jeg skal i alt ut til 8 barnehager. Jeg ønsker å få informasjon fra 4 barnehager som bruker ALLE MED på alle barna og fra 4 barnehager som ikke bruker dette observasjonsverktøyet. Selve intervjuene kan gjerne gjøres i barnehagen og jeg ønsker å få gjennomført intervjuene i løpet av de neste ukene.

Alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysninger anonymiseres og slettes når prosjektet er ferdig innen utgangen av juni 2009.

Det er frivillig å være med og du har muligheten til å trekke deg fra prosjektet underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg fra prosjektet vil innsamlet data bli slettet.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S (NSD) og godkjenning ble gitt 10.02.2009.

Hvis det er noe du lurer på kan jeg kontaktes på telefon ... eller på e-post: ...

Med vennlig hilsen

Kirsten Lindeland.

Samtykke til å delta i mastergradoppgave prosjekt av Kirsten Lindeland.

Jeg har lest informasjonsskriv og gir på de gitte betingelsene mitt samtykke til å delta i prosjektet.

Sted / dato / underskrift

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL BRUK I BARNEHAGENE.

INNLEDNING:

Takke for at de stiller til intervju.

Fortelle hvem jeg er og hva jeg holder på med nå.

Fortelle hvordan intervjuet er inndelt.

Bruk av båndopptaker, anonymisering, informasjonsskriv osv.

• **OBSERVASJONSMATERIELL SOM BRUKES I BARNEHAGEN:**

1. Bruker dere noen observasjonsmaterieell i barnehagen som fanger opp barns språklige- og sosiale kompetanse?
 - Hvis ja: Hvilke? Er dette felles for hele barnehagen? Brukes disse på alle barn?
 - Hvis nei: Hvordan observerer dere for å fange opp barns språklige- og sosiale kompetanse? Hvilke barn eller grupper med barn observeres?
2. Hvem har bestemt at disse observasjonsmetodene skal brukes?
 - Styrers rolle.
3. Kan du fortelle litt om hvorfor du / dere har valgt å bruke denne måten å observere på?
Hva var målsettingen med å innføre denne arbeidsmåten?
4. Er det noe mer du ønsker å fortelle om hvilke observasjonsmaterieell som brukes i barnehagen for å fange opp barns språklige- og sosiale kompetanse?

• **ORGANISERING:**

1. Hvordan organiseres observasjoner av barns språklige- og sosiale kompetanse i barnehagen?

Stikkord om organisering:

- Forberedelse, gjennomføring og etterarbeid
- Ansvarsfordeling i forberedelse, gjennomføring og etterarbeid.

- Hyppighet og regelmessighet. Hvor lang periode, er det i forbindelse med foreldresamtaler?
 - Sette det av nok tid til dette arbeidet? Hvor mye tid brukes – konkret? Er du fornøyd med tiden du har til dette arbeidet?
2. Bidrar styrer i arbeidet med å organisere dette arbeidet?
 3. Mener du at barnehagen har kommet frem til en god arbeidsform for å fange opp barns språklige- og sosiale kompetanse eller er det utfordringer å ta tak i?
 - Opplever du selv å ha utfordringer her?
 4. Noe du synes dere har lyktes godt med i forhold til organiseringen?
 5. Er det noe mer du ønsker å fortelle om organiseringen?

● **SAMARBEID:**

1. På hvilken måte har barnehagens valg av observasjonsopplegg betydning for samarbeid om tiltak og opplegg for barns språklige- og sosiale kompetanse det legges til rette for i hverdagen?
2. Hvordan legges det til rette for dette samarbeidet? (Møter, samtaler osv.)

Stikkord om samarbeid:

- På avdelingen
 - Mellom avdelingene
 - Mellom styrer og resten av personalet
 - Med foreldre
 - Med andre instanser
3. Hvilken rolle har styrer i dette arbeidet?
 4. Er det noe mer du ønsker å fortelle om samarbeidet? Noe dere har lyktes godt med?
Utfordringer?

● **FAGLIG KOMPETANSE:**

1. Har du i grunnutdanningen fått tilfredsstillende faglig grunnlag for å legge til rette for barns språklige utvikling og sosiale kompetanse?
Hvis ja: Hva var spesielt godt? Hva har du hatt god nytte av? Hva savnet du?
Hvis nei: Hva savnet du?

2. Har du deltatt på kurs eller etterutdanning som er relevant i forhold til barns språklige utvikling, sosial kompetanse og observasjon?

Hvis ja: Vil du fortelle kort om det? Har du behov eller ønske om å delta på andre kurs som er relevante for disse områdene?

Hvis nei: Har du behov eller ønske om å delta på kurs som er relevante for disse områdene?

3. Har dere opplegg for internopplæring på disse områdene?

4. Hva mener du det er viktig å ha kunnskap om når en skal observere barns språklige utvikling og barns sosiale kompetanse?

5. Hva tenker du om sammenhengen mellom språklig utvikling og sosial kompetanse?

6. Hvordan har bruken av observasjonsopplegg som dere benytter påvirket arbeidet i barnehagen?

Stikkord:

- Faglig kompetanse.
- Samarbeid.
- Organisering.

7. Hvordan opplever du styrers rolle i forhold til kompetanseheving på dette område?

8. Er det noe mer du ønsker å fortelle om den faglige kompetansen?

• **AVSLUTNING:**

1. Hvis du skal tenke igjennom det vi har snakket om i denne samtalen hva er det viktigste for deg for å kunne gjennomføre gode observasjoner? Hvilke muligheter og virkemidler må være tilstede?

2. Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?