

Barn under lupen

Barnehagepedagogers praksiser og institusjonelle diskurser knyttet til kartleggingsverktøyet ALLE MED

TONE REYES SYNNES

VEILEDER

Velibor Bobo Kovac

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Arbeidet med masteravhandlingen har vært intens, spennende og lærerik, men nå går det mot slutten. Jeg vil rette en stor takk til veileder Velibor Bobo Kovac, som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger på kort varsel og vært lett tilgjengelig på epost og telefon.

Den aller største takken fortjener imidlertid min utrolig dyktige søster, Katrine, som har stilt opp for meg i denne intense tiden. Jeg har i perioder ringt henne flere ganger daglig for å drøfte ideer og teoretiske forståelser, og særlig mot slutten har hun gitt meg konkrete tilbakemeldinger på tekst og vært en enorm støtte. Det glemmer jeg aldri!

Jeg vil også takke Hugo, verdens beste fireåring, som har holdt ut med en mamma med høye skuldre de siste månedene. Når arbeidet har vært intenst, har Hugo sørget for masse kjærlighet, latter og glede, som har hjulpet til å senke skuldrene tross alt. Takk til Hugos pappa også, Antonio, som har stilt opp den siste tiden slik at jeg har fått tid til å fullføre avhandlingen. Det har betydd mye.

Sist, men ikke minst – takk til min medstudent Audbjørg, som har bidratt til å holde motet mitt oppe med blant annet snapper og telefonsamtaler. Du er rå!

Sammendrag

Økte krav til kvalitet i barnehagene og tidlig innsats har de siste årene medført mer systematisk arbeid og økt bruk av manualbaserte pedagogiske programmer og kartleggingsverktøy i barnehager. ALLE MED er et eksempel på et slikt kartleggingsverktøy. Verktøyet tar sikte på å være helhetlig og lettfattelig, og er ment til bruk på hele barnegrupper.

Formålet med denne studien har vært å utforske hvordan institusjonelle diskurser former konkrete kartleggingspraksiser i barnehager med utgangspunkt i ALLE MED, og hvordan praksisene bidrar til reproduksjonen av disse diskursene. Avhandlingens problemstilling er følgende: Hvordan er pedagogers kartleggingspraksiser knyttet til ALLE MED innvevd i og formet av institusjonelle diskurser?

Institusjonell etnografi fungerer som teoretisk og metodisk rammeverk for studien. Ved å intervju fire barnehagepedagoger, fikk jeg kunnskap om deres konkrete kartleggingspraksis knyttet til ALLE MED. Jeg har argumentert for at kartleggingspraksiser både formes av idealiserte forestillinger om «idealbarnet» og nyliberalistiske diskurser om accountability, og bidrar til å reprodusere disse. Disse institusjonelle diskursene har ulike røtter, men ser ut til å forenes i den massive politiske orienteringen mot kvalitet og tidlig innsats i barnehagene.

Når barn kartlegges med ALLE MED, innebærer det at de vurderes opp mot et «idealbarn» med bestemte ferdigheter ved bestemte alderstrinn. I avhandlingen argumenterer jeg for at dette innebærer en orientering mot å konstruere barn som «*barn med hull*». Siden ALLE MEDs observasjonsskjema former pedagogenes blick i hverdagen, er det en risiko for at barn først og fremst anerkjennes som «*bærere av ferdigheter*». I avhandlingen argumenterer jeg derfor for at kartleggingspraksiser innebærer en objektivering av barn, der barns kroppslige erfaringer blir underordnet generaliserte forståelser og diskurser.

Summary

Increased demands for quality and early intervention in early childhood education and care have led to more systematic practice and increased use of manual-based educational programs and assessment tools in Norwegian kindergartens. ALLE MED is an example of an assessment tool designed to be comprehensive and easy to use on all children within early education and care.

The purpose of this study has been to explore how institutional discourses shape assessment practices in kindergartens using ALLE MED, and how these practices contribute to the reproduction of the same discourses. The research question was: How are educators' assessment practices related to ALLE MED interwoven and shaped by institutional discourses?

Institutional ethnography serves as the theoretical and methodological framework for the study. By interviewing four kindergarten teachers, I gained knowledge about their daily assessment practices related to ALLE MED. I argue that assessment practices are shaped by normative notions of the "ideal child" and neoliberal discourses of accountability, whilst also contributing to their reproduction. These institutional discourses have roots in different scientific traditions, but appear to unite in the massive political orientation towards quality and early intervention in early education and care.

When children are assessed using ALLE MED, they are compared to an "ideal child" with specific skills at certain ages. I argue that this implies an orientation towards constructing children as "*children with gaps*". Since ALLE MED's observation form shapes the educators' view, there is a risk that children are primarily recognized as "*bearers of skills*". Therefore, I argue that assessment practices involve the objectification of children, whereas their bodily experiences are subordinated to generalized understandings and discourses.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Summary	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Posisjonering og problemstilling	3
1.2 ALLE MED.....	3
1.3 Avhandlingens oppbygning	5
2.0 Tidligere forskning.....	6
2.1 Utviklingspsykologisk tradisjon	6
2.2 Nyere barndomssosiologi.....	8
3.0 Teoretisk forankring	11
3.1 Institusjonell etnografi	11
3.2 Konstruksjoner av «idealbarnet»	14
3.3 Dokumentasjon som accountability.....	16
4.0 Metode	18
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	18
4.2 Kvalitative intervjuer	18
4.2.3 Begrensninger ved intervju som metode.....	19
4.3 Ståsted som utgangspunkt for utforskning.....	20
4.4 Tekster	20
4.5 Situering	21
4.6 Planlegging og gjennomføring.....	21
4.6.1 Utvalg og rekruttering	21
4.6.2 Utarbeidelse av intervjuguide	22
4.6.3 Planlegging av intervju	23
4.6.4 Gjennomføring	23
4.7 Etske betraktninger	25
4.7.1 Anonymisering, personopplysninger og samtykke	25
4.7.2 Åpenhet om egen erfaring	26
4.7.3 Barns ståsted og objektivisering.....	26
4.8 Transkripsjon	27
4.9 Analyse	28
5.0 Presentasjon av funn.....	30
5.1 Kartleggingspraksiser	30

5.1.1 Pedagogenes generelle betraktninger	30
5.1.2 Konkret utfylling og vurderinger	32
5.2 Pedagogenes opplevelser av nytteverdi	34
5.2.1 Aldersprogresjon og sentrale ferdigheter	34
5.2.3 Dokumentasjon som trygghet.....	37
5.2.3 ALLE MED som verktøy i samarbeid.....	39
5.3 Skjønnsvurderinger	41
6.0 Diskusjon	44
6.1 «Idealbarnet» som vurderingsgrunnlag	44
6.1.1 Konstruksjoner av «idealbarnet»	44
6.1.2 Barn som «bærere av ferdigheter»	46
6.1.3 «Barn med hull»	47
6.2 Institusjonelle diskurser om accountability	49
6.2.1 Vurdering og dokumentasjon som accountability	49
6.2.2 ALLE MED som kvalitetsindikator og styringsdokument	50
6.2.3 Objektiv eller skjønnsbasert vurdering?	52
7.0 Avslutning	54
Litteraturliste	57
Vedlegg 1: Observasjonsskjema	63
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke	64
Vedlegg 3: Intervjuguide	67
Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt	70

1.0 Innledning

Da ansvaret for barnehagene ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005, innebar det at norske barnehager ble en del av utdanningssystemet. Det var fortsatt et politisk ønske om å ivareta den helhetlige tilnærmingen til omsorg og læring, samt vektlegging av barndommens egenverdi som nordiske barnehager var internasjonalt anerkjent for (Kunnskapsdepartementet, 2009). Samtidig innførte Kunnskapsdepartementet syv fagområder som i stor grad samsvarer med skolenes fag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Behovet for å styrke barnehagepersonalets kompetanse, samt vurdering av barnehagers innhold gjennom observasjon, dokumentasjon og refleksjonsprosesser ble fremhevet. Etter en periode med økte barnehageplasser som førsteprioritet, var kvalitet nå den store barnehagepolitiske prioriteringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2009).

De neste årene viste studier at kvaliteten på barnehager i Norge varierte i betydelig grad og at kompetansenivået i norske barnehager var lavere enn hos andre OECD-land (Kunnskapsdepartementet, 2009; UNICEF, 2008). Internasjonale studier la vekt på effekten av tidlig intervensjon i økende grad, noe som bidro til det politiske ideen om offentlig investering i barnehager som læringsarena og forebyggende arbeid som god økonomisk politikk (Garvis et al., 2022; Nilsen, 2017).

Den dagsaktuelle Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som kom i 2017 (heretter Rammeplanen) (Kunnskapsdepartementet, 2017), innebærer tydeligere nasjonale rammer og sentral styring av en mer systematisk pedagogisk praksis i norske barnehager. Dokumentasjon fremheves som et nødvendig verktøy for å sikre den systematiske praksisen. Gjennom dokumentasjon skal personalet synliggjøre og vurdere hvordan de arbeider med å nå kravene fastsatt i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehageloven (2005). Kravene til dokumentasjon og systematisk pedagogisk praksis i barnehagene har ført til økt etterspørsel etter ferdige manualbaserte kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer. I 2016 tok 74 % av barnehagestyrere i bruk ferdige pedagogiske opplegg i større eller mindre grad (Gotvassli & Vannebo, 2016), men tallene kan tenkes å være høyere i dag. Programmene skal sikre høy grad av faglighet, systematikk, kvalitet og effektivitet i barnehagenes pedagogiske arbeid gjennom standardisering av praksis (Seland, 2020).

MIO, TRAS og ALLE MED er eksempler på anerkjente evidensbaserte kartleggingsverktøy som brukes i norske barnehager. Med MIO kartlegges barns matematikkutvikling (Dalvang et al., 2020), mens TRAS er orientert mot språk- og samspillferdigheter (Espenakk et al., 2011). ALLE MED er på sin side utviklet med sikte på mer helhetlig kartlegging av barns allsidige utvikling (Løge et al., 2015).

Inntoget av evidensbaserte og manualbaserte programmer og kartleggingsverktøy har blitt møtt med delte reaksjoner i barnehagesektoren. Kritikere har vist til trusler mot den helhetlige tilnærmingen til omsorg, lek og læring som har preget norske barnehager, mistillit til barnehagepedagogers profesjonelle skjønn og uttrykt bekymring for at barnehagers kvalitet skal måles på bakgrunn av barns prestasjoner (Pettersvold & Østrem, 2012). Tilhengere av kartlegging, som Klem og Hagtvedt (2018), viser på sin side til barnehagers etiske forpliktelse til å sørge for tidlig innsats og gode utviklingsvilkår, og argumenterer for at generell kartlegging gjør det mulig å også fange opp såkalte «gråsonerbarn», som ellers står i fare for ikke å få den oppfølgingen de har behov for.

Argumentene for generell kartlegging i barnehager kan betraktes i lys av forestillinger om barns utvikling med røtter i utviklingspsykologi, samt internasjonale nyliberalistiske tendenser til å overføre markedslogikk til velferdsinstitusjoner (Garvis et al., 2022; Klem & Hagtvet, 2018; Nilsen, 2017). Siden kartleggingsverktøy er manualbaserte, innebærer det at de har som utgangspunkt at barn er noenlunde like, med like egenskaper, likt utviklingstempo og at de reagerer på samme type stimuli (Kvernbekk, 2018). Argumentene imot kan knyttes til blant annet nyere barndomssosiologis fremheving av barn som medvirkende, kompetente aktører (Franck, 2022; Pettersvold & Østrem, 2012; Seland, 2020). Dette synet på barn preger grunnleggende perspektiver i Rammepplanen. Her betraktes barns læring, lek, omsorg og danning i sammenheng, og barns rett til medvirkning blir poengtert som følge av deres evne til å ha meninger, uttrykke seg og påvirke sine omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagesektoren preges derfor av diskurser med røtter fra ulike tradisjoner som kan være utfordrende å forene, til tross for at alle har ivaretagelsen av barns interesser som hovedargument for sitt ståsted. I barnehagene omsettes diskursene til konkrete gjøremål og handlinger gjennom for eksempel aktiv bruk av manualbaserte kartleggingsverktøy.

1.1 Posisjonering og problemstilling

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i barnehagepedagogers konkrete gjøremål knyttet til kartleggingsverktøyet ALLE MED. Hensikten med å ta utgangspunkt i et bestemt kartleggingsverktøy, er at det gir meg mulighet til å gå nærmere inn på det bestemte verktøyet som tekst og knytte det til pedagogenes fortellinger om deres konkrete praksis. Likevel kan det si noe om kartleggingspraksiser generelt. Jeg har intervjuet fire barnehagepedagoger som har flere års erfaring med bruk av ALLE MED i sitt arbeid. Målet med studien er imidlertid ikke bare å utforske hva pedagogene *gjør*, men å kritisk utforske hvordan spesifikke diskurser former kartleggingspraksisen. Studien føyer seg inn i rekken av kritiske studier som tar for seg normaliseringspraksiser og bruk av evidensbaserte pakkelsninger i barnehager (Franck, 2014; Markström, 2005; Pettersvold, 2014; Seland, 2020).

Jeg har valgt institusjonell etnografi (heretter IE) (Smith, 2005) som overordnet ramme for studien. IE kan forstås som en forskningstilnærming, som både inkluderer et teoretisk og et metodisk rammeverk (Widerberg, 2007). IE er lite brukt i spesialpedagogisk forskning, og tilbyr forståelser og begreper for å utforske hvordan institusjonelle forhold både reproduseres i og former praksis. En institusjonell etnografisk tilnærming innebærer at man tar utgangspunkt i menneskers konkrete hverdagsliv, og hvordan disse koordineres og reguleres gjennom ulike former for tekster (Smith & Griffith, 2022).

Problemstillingen er følgende:

- Hvordan er pedagogers kartleggingspraksiser knyttet til ALLE MED innvevd i og formet av institusjonelle diskurser?

Med institusjonelle diskurser, mener jeg tatt-for-gitte mønstre i talemåter og forståelser som fremstår som sannheter. Diskursene legger premisser for hvordan mennesker forstår seg selv og sine omgivelser. Ofte vil spesifikke diskurser prege ulike virksomhetsområder, slik som utdannings- og barnehagesektoren. I tråd med IE, legger jeg i denne avhandlingen vekt på hvordan diskurser omsettes til praksis (Smith, 2005, s. 155).

1.2 ALLE MED

ALLE MED er utviklet gjennom et samarbeid mellom Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnehagemyndigheter i Eigersund kommune. Formålet med å utvikle ALLE MED var ifølge utviklerne å skape et felles grunnlag

og utgangspunkt for observasjon i barnehagene, særlig i forkant av foreldresamtaler. ALLE MED fremstilles som et allsidig og helhetlig kartleggingsverktøy som skal kunne brukes generelt på hele barnegrupper, og være lettfattelig og lite tidkrevende (Løge et al., 2015).

ALLE MEDs teoretiske forankring er knyttet til ulike tradisjoner, som psykoanalyse (Stern, 2004, i Løge et al., 2015), nevroaffektiv utviklingspsykologi (Hart, 2006, i Løge et al., 2015), lingvistikk og psykolingvistikk (Bishop, 2014; Rommetveit, 1972, i Løge et al., 2015), samt sosiokulturelle forståelser av barns utvikling (Vygotsky, 1978, i Løge et al., 2015). Sentralt i disse tradisjonene er forståelsen av at barn utvikler seg i samspill med omgivelsene. ALLE MED forutsetter dessuten en grunnleggende utviklingspsykologisk forståelse av at barn utvikler seg i stadier med en bestemt rekkefølge og mønster (James et al., 1998; Løge et al., 2015; Turmel, 2008). I håndboken legitimeres bruk av ALLE MED ved at vise til aktuelle sitater i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006), knyttet til læringssyn, observasjon og dokumentasjon (Løge et al., 2015).

De aldersspesifikke utsagnene eller milepælene er utviklet ved hjelp av anerkjent teori knyttet til hvert av utviklingsområdene, samt Eigersunds barnehagestyreres og øvrig personales erfaringer og opplevelser av hvilke milepæler som er sentrale på hvert alderstrinn, hva som oppleves som bekymringsfull utvikling og hva som kommuniseres i foreldresamtaler. I tillegg ble det innhentet data i 12 barnehager i Eigersund og utført statistiske analyser av normalfordelingen knyttet til valgte utsagn (Løge et al., 2015). Som mange andre manualbaserte kartleggingsverktøy og pedagogiske program, er altså ALLE MED det som betegnes som evidensbasert (Løge et al., 2015; Seland, 2020).

ALLE MED-observasjonsskjemaet er utformet som sirkler bestående av felt som skal fargelegges (se Vedlegg 1: Observasjonsskjema). Den innerste sirkelen gjelder barn i alderen et-to, to-tre, tre-fire, fire-fem og til slutt fem-seks. Sirklene er delt inn i seks utviklingsområder, henholdsvis språk, sosio/emosjonell, lek, trivsel, hverdagsaktiviteter og sansing/motorikk. Hvert alderstrinn har tre felt innenfor de ulike utviklingsområdene, som representerer det håndboken betegner som aldersspesifikke utsagn. Utsagnene kan knyttes til eller representerer i stor grad konkrete ferdigheter. Utviklerne beskriver hvordan de ulike feltene skal fargelegges ut fra barns *mestring*, og at feltet skal stå åpent ved *manglende ferdigheter* (Løge et al., 2015, s. 11). Ettersom dette også preger pedagogenes forståelse av utsagnene, omtaler jeg utsagnene i hovedsak som ferdigheter i avhandlingen.

Eksempler fra språkutviklingsområdet i ALLE MED, er blant annet at to-treåringer tar initiativ til å lese bøker, fire-femåringer uttale rette konsonantsammensetninger og fem-seksåringer bør ha rett setningsstruktur, bruk av småord og ordbøyninger. Innenfor sosioemosjonell utvikling bør to-treåringer ha begynnende ferdigheter i å dele, tre-fireåringer mestre tur-taking og fem-seksåringer vise «akseptable» følelsesuttrykk. Eksempler fra området knyttet til lek, er at to-treåring bør mestre begynnende late-som-lek, en tre-fireåring leker med andre barn, og en fem-seksåring viser mer selvstendighet og leker mer avanserte konstruksjonsleker. Med henhold til trivsel, forventes det at et barn på to-tre år liker å være med andre barn, eller at en fem-seksåring tar initiativ til positivt samspill. I tilknytning til hverdagsaktiviteter, bør en to-treåring være samarbeidsvillig, en tre-fireåring selvstendig i måltidsituasjoner, en fire-femåring mestre overganger mellom aktiviteter, mens en fem-seksåring ikke er avhengig av bli aktivisert av voksne. Innenfor sansing og motorisk utvikling, står det at et-toåringer bør mestre pinsettgrepet, en fire-femåring kan tegne «hodefoting» og en fem-seksåring bør mestre å klippe etter strek (Løge et al., 2015).

I håndboken forklares hvordan hvert utsagn skal tolkes med konkrete eksempler, og det beskrives hvilke situasjoner hvor en kan observere mestring av de spesifikke utsagnene. I den sammenheng fokuseres det på naturlige samspillsituasjoner. På baksiden av ALLE MED-skjemaet er det et kommentarfelt hvor en kan skrive dato for utfylling, konkret alder på barnet (år og måneder) og hvilken farge som er brukt. En har også et par linjer hvor en kan skrive ytterligere kommentarer (Løge et al., 2015).

1.3 Avhandlingens oppbygning

I avhandlingens andre kapittel presenterer jeg bredden i forskningsfeltet knyttet til dokumentasjonspraksiser i barnehager, kartlegging av barn og tidlig innsats. Teoretisk forankring knyttet til IE og Biesta (2004) redegjøres for i tredje kapittel. I fjerde kapittel beskriver jeg hvilke metodiske valg jeg har gjort underveis i studien, mens i femte kapittel presenterer jeg funn. Deretter drøfter jeg funn i lys av avhandlingens teoretiske forankring i sjette kapittel. Avslutningsvis følger en oppsummering og refleksjon knyttet til begrensninger i syvende kapittel.

2.0 Tidligere forskning

Det har vært en massiv økning i produksjon av vitenskapelig kunnskap om barn de siste tiårene. Det vil si at forskere fra ulike tradisjoner har hatt stor innflytelse og definisjonsmakt i kunnskapsproduksjonen knyttet til barnehagefeltet, som igjen har betydning for barnehagepolitiske prioriteringer og utformingen av styringsdokumenter (Brembeck et al., 2004; Tingstad, 2019). Ettersom at jeg forstår slike tekster som materialisering av institusjonelle diskurser (Smith, 2005), betrakter jeg forskere som sentrale bidragsytere i produksjonen og reproduksjonen av institusjonelle forhold. Derfor preger forskningen også de profesjonelles praksis og barns handlingsrom i barnehagene.

For å tydeliggjøre dette, deler jeg forskningen inn i to hovedtradisjoner, som representerer to ytterpunkter. Tradisjonene kan betegnes som den utviklingspsykologiske tradisjonen og nyere barndomssosiologi (Hennum, 2015; James et al., 1998; Klem & Hagtvvet, 2018; Vik & Hausstätter, 2014). Oppdelingen er grov og forenklet, men kan knyttes til forskningstradisjonenes definisjonsmakt i produksjonen av til dels motstridende institusjonelle diskurser.

2.1 Utviklingspsykologisk tradisjon

Den utviklingspsykologiske tradisjonen har røtter innenfor blant annet utviklingspsykologi, medisin og lingvistikk, og forskningen bærer preg av metoder som randomiserte kontrollerte eksperimenter, longitudinelle studier og statistiske analyser (Klem & Hagtvvet, 2018). Til tross for at tradisjonen kan knyttes til ulike fagfelt, har disse til felles at de legger utviklingspsykologiske ideer om at barns utvikling ideelt sett følger et bestemt løp til grunn (James et al., 1998; Turmel, 2008).

Forskere innenfor denne tradisjonen har ofte lagt vekt på å undersøke sammenhenger mellom vansker og forhold ved tidlig barndom og negativ utvikling senere (f.eks. Blair & Razza, 2007; Carlson, 2005). Et viktig poeng er å kunne predikere hvem som vil streve videre på skolen, falle utenfor arbeidslivet og for eksempel knyttes til kriminalitet eller stoffmisbruk. Tanken er at en ved å kunne forutsi dette tidlig, har mulighet til å intervensere tidnok og endre den negative utviklingen. I stedet får en mulighet til å skape produktive, velfungerende samfunnsborgere

For å kunne predikere vansker og negativ utvikling, har det innenfor disse tradisjonene blitt konstruert standarder for hva som betraktes som «normal» utvikling. Dette har skjedd gjennom å regne ut normalfordelingen fra store mengder statistiske data. Det innebærer at barns gjennomsnittlige utvikling betraktes som «normal» utvikling (Hacking, 2002).

En rekke longitudinelle studier fra denne tradisjonen antyder at barns språkutvikling holder seg relativt stabil over tid (Cunningham & Stanovich, 1997; Hjetland et al., 2017; Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2017; Bornstein & Putnick, 2012). Studiene tyder på at barn ofte havner i mer eller mindre stabile språklige utviklingsspor, og at tidlige tegn til språkvansker gjerne henger sammen med skoleprestasjoner, språk-, lese- og skrivevansker senere.

Klem et al. (2016) sin longitudinelle studie viser hvordan forskerne ved bruk av et enkelt screeningverktøy kalt SPRÅK4 ved fireårsalder kunne identifisere hvilke barn som hadde svakere språkferdigheter enn jevnaldrende, og at dette holdt seg stabilt da barna igjen ble screenet ved seksårsalder. De indikerer at slike screening- eller kartleggingsverktøy kan predikere hvem som vil ha svake språkferdigheter ved senere alder. Et viktig språkpedagogisk argument for generell kartlegging er at flere studier tyder på at det er mulig å forbedre barns utvikling ved effektive intervensjoner (Fricke et al., 2013). På bakgrunn av en longitudinell studie, argumenterer Nordahl og Sunnevåg (2017) for at mer systematisk praksis i barnehager innebærer bedre kvalitet på det pedagogiske innholdet.

Det finnes en rekke studier som har vist at tidlig intervensjon basert på systematiske språktiltak som strekker seg over tid kan ha god effekt på barns språkutvikling (Borgström et al., 2015; Fricke et al., 2017). Det finnes også studier innenfor denne tradisjonen som har antydnet at barns språkutvikling er komplisert og vanskelig å forutsi (Duff et al., 2015; Simonsen et al., 2014). Simonsen et al. (2014) argumenterer imidlertid for at denne kompleksiteten gjør det desto viktigere med tilgang til effektive kartleggingsverktøy som fanger opp barna som er i faresonen tidsnok.

Flere forskere har påpekt at språklige ferdigheter er avgjørende for utvikling av andre sosiale og kognitive ferdigheter og barns deltakelse i lek og sosialt samspill. For eksempel tyder studien gjennomført av Yew og O'Kearney (2013) på at barn med spesifikke språkvansker har større sannsynlighet for å utvikle emosjonelle vansker, atferdsproblemer og konsentrasjonsvansker. En rekke internasjonale forskere har påpekt gjennom longitudinelle studier at evne til

selvregulering i førskolealder predikerer senere skoleprestasjoner (Blair & Razza, 2007; Duckworth & Seligman, 2005), samt senere utfall med henhold til helse, økonomi og kriminalitet (Moffitt et al., 2011). Flere studier antyder relative stabile utviklingsspor knyttet til andre sentrale kognitive funksjoner, samt at kognitive vansker hos barnehagebarn predikerer skoleprestasjoner (Carlson, 2005; Gathercole & Pickering, 2000).

2.2 Nyere barndomssosiologi

Nyere barndomssosiologi preges et sosiokulturelt perspektiv på barn, utvikling og læring. Barn og barndom anses som sosialt, kulturelt og historisk konstruerte, og en søker å rukke ved etablerte forståelser og normative forestillinger. Forskere innenfor denne tradisjonen er ofte opptatt av diskurser og maktstrukturer som ligger innbakt i disse etablerte sannhetene (James et al., 1998; Turmel, 2008). Det holistiske og anerkjennende perspektivet på barn, læring, lek og danning som preger den norske Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er nært knyttet til denne tradisjonen. Barn betraktes som kompetente aktører i egen læring, som også aktivt påvirker omgivelsene sine, og barndom og lek tilskrives egenverdi (Brembeck et al., 2004). Tradisjonen preges av mer kvalitative metoder, som casestudier, intervjuer og feltarbeid (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

En rekke forskere har vært opptatt av faren ved at barns prestasjoner knyttet til standardiserte kartleggingsverktøy skal styre den pedagogiske praksisen og brukes for å måle barnehagers kvalitet. For eksempel Kangas og Lastikka (2019) har pekt på utfordringer knyttet til det å sikre barns medvirkning og subjektivitet i en barnehage preget av ferdighets- og prestasjonsorientering og tidlig kategorisering av barn. Studier fra USA og Storbritannia pekt på at testbasert styring i skolene svekker utdanningssystemet og lærernes profesjonalitet, i tillegg til at det skaper et stort prestasjonspress og helsemessige omkostninger for elever (Alexander, 2010; Ravitch, 2016).

Seland (2020) har i sin casestudie av barnehager som har implementert det evidensbaserte barnehageprogrammet De utrolige årene (DUÅ), funnet at barnehagepersonale tilpasser programmet til lokale forhold på ulike måter underveis i implementeringsprosessen. Bakgrunnen for tilpasningene knyttes til motstridende tradisjoner og verdigrunnlag av de barnehageansatte. Seland stiller spørsmål ved hvilken betydning den lokale tilpasningen kan ha for effekten av programmet.

Ifølge Plum (2011) har nye læreplaner og økte krav til dokumentasjon hatt store konsekvenser for det barnehagepolitiske feltet i Danmark. Det forventes at avkastningen etter de store investeringene i barnehagene dokumenteres, og pedagogisk faglighet knyttes kun til aktiviteter som er dokumenterbare og målbare. Dermed blir store deler av det daglige arbeidet som gjøres i barnehager, ikke minst de som handler om å realisere barnehagens vedtatte formål og verdigrunnlag, usynliggjort da de ikke kan vise til målbare resultater. Plum og Schmidt (2020) har også funnet gjennom sin etnografiske studie at kartlegging av barns utvikling i barnehagene fører til et fremtidsrettet perspektiv på barna, og prioritering av arbeid knyttet til å gjøre barna «skoleklare».

Gjennom sin etnografiske studie i svenske barnehager, argumenterer Markström (2005) for at svenske førskoler fungerer som normaliseringsinstitusjoner preget av det Broady (1981) betegner som «den skjulte læreplanen», som handler om å skape produktive samfunnsborgere. Ifølge Markström er det «normale» førskolebarnet en situert og pragmatisk konstruksjon, som blir til i et komplekst samspill som involverer blant annet barnehagens profesjonelle, foreldre og barn, samt sentrale diskurser knyttet til hva barn er og bør være. Hun betegner det som institusjonelt situert normalitet.

Franck (2014) hevder i sin studie basert på feltarbeid i barnehager, at barnehageansatte spiller på tatt-for-gitte sannheter og diskurser når de konstruerer barn som avvikere, og hvordan disse diskursene virker styrende og begrensende for hvordan en forstår barn. Hun argumenterer for at den omfattende orienteringen mot tidlig innsats innebærer at spennet for det som anses som normal utvikling og atferd hos barn stadig blir smalere.

Nilsen (2017) har utført feltarbeid i barnehager med utgangspunkt i institusjonell etnografi og tidlig innsats som styringsrasjonal. Hun utforsket hvordan tidlig innsats gjøres i praksis i barnehager, og hvordan dette er knyttet opp mot og styrt av offentlige dokumenter. Hun viser hvordan bekymringer rundt barn skaper tidlig kategorisering og hvordan dokumentasjonspraksiser bidrar til tekstliggjøring av barnet. Denne tekstliggjøringen (i form av utfylte kartleggingsskjemaer, pedagogiske rapporter og lignende) fører ifølge Nilsen barnet inn i et slags institusjonelt kretsløp, der teksten legitimerer videre handlinger og det faktiske, kroppslige barnet kommer i bakgrunnen til fordel for teksten som representerer det.

Tyske Kelle (2020), som også har tatt i bruk institusjonell etnografi, argumenterer for at nyfødtscreeninger innebærer mange mer eller mindre skjulte skjønnsvurderinger til tross for at screeningverktøyet gir seg ut for å være et objektivt. Kelle har undersøkt hvilke styringsrelasjoner som formidles gjennom risikoscreeningen av nyfødte i Tyskland ved hjelp av dokumentanalyse. Screeningen, basert på risikostatistikk, er tekst som er med å regulere den lokale institusjonelle praksisen ved å skape forbindelser mellom lokale og strukturelle forhold, som politisk satsning på tidlig innsats.

Andre forskere innenfor denne tradisjonen er mer optimistiske til kartleggingspraksiser, men løfter frem betydningen av variert bruk av verktøy og metoder for å ivareta Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017) grunnleggende perspektiver på barn. Gjennom sin litteraturstudie hevder Vallberg-Roth (2012) at barnehagelæreres bruk av varierte kartleggings- og dokumentasjonsverktøy bidrar til å ivareta det helhetlige perspektivet på barn og barns allsidige utvikling. Midtskogen (2022) argumenterer i sin studie for at kartleggingspraksiser i barnehager innebærer kollektiv samskaping av kartleggingsresultater, og at den preges av det hun betegner som dynamisk kartlegging. Det vil si kartleggingen skjer ved hjelp av ulike former for dokumentasjon, refleksjoner og dialoger med kollegaer, samspill med barn og så videre.

3.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet starter jeg med å presentere institusjonell etnografi (heretter IE), som fungerer som en overordnet ramme for avhandlingen. IE preger min vitenskapsteoretiske forståelse og har derfor vært førende for de andre teoretiske perspektivene jeg har valgt. Videre redegjør jeg for konstruksjoner av «idealbarnet» i lys av sentrale begreper og forståelser fra IE. Jeg presenterer så perspektiver på accountability, og viser hvordan Biesta (2004) sine tolkninger av accountability har relevans for kartleggingspraksiser i barnehager.

3.1 Institusjonell etnografi

IE tilbyr redskaper for å utforske hvordan menneskers hverdagslige handlinger er koordinert med andres handlinger (Nilsen & Breimo, 2023). Et viktig poeng innenfor IE er at kunnskapsproduksjon alltid er posisjonert, og kan ikke løsrives fra de konkrete menneskene, relasjonene de inngår i og deres materielle kontekst. Forskere må derfor ta utgangspunkt i faktiske, kroppslige menneskers erfaringer og konkrete handlinger situert i deres materielle hverdagsliv (Smith & Griffith, 2022).

IE ble grunnlagt av sosiologen Dorothy Smith (1926-2022). Det oppstod som en reaksjon på det Smith (2005) betegnet som den tradisjonelle sosiologien, som hun mente distanserer seg fra menneskers hverdagsliv. Smith (2005) mente at mennesker som subjekter og deres konkrete erfaringer usynliggjøres til fordel for tilsynelatende objektive sosiale fakta og abstrakte fenomener. Hun betegnet det som en intellektuell kolonialisme, der kunnskap produseres fra spesifikke ståsteder og presenteres som objektiv og nøytral. Smith sitt mål var å belyse kvinners hverdagslige erfaringer og praksis, ettersom at hun mente at kunnskapen som hadde blitt produsert ikke inkluderte disse. Med tiden har IE gått fra å betegnes som en sosiologi for kvinner til å kalles en sosiologi for folk (Widerberg, 2007). Poenget er ikke at et ståsted produserer mer riktig kunnskap enn et annet, men at jo flere ståsteder som belyses, jo dypere kunnskap om samfunnet produseres (Nilsen & Breimo, 2023). Formålet er å utvide menneskers handlingsrom, ved at de bevisstgjøres hvordan deres hverdagsliv og gjøremål henger sammen med forhold utenfor deres umiddelbare omgivelser (Nilsen & Breimo, 2023).

Det relasjonelle perspektivet på makt og styring er knyttet til hvordan menneskers koordinerte handlinger skaper institusjonelle ordninger som oppfattes som uavhengige strukturer. Disse betegnes som styringsrelasjoner, og er med å strukturere samfunnet og regulere menneskers

aktiviteter og handlinger (Smith & Griffith, 2022). I den daglige praksisen i barnehagen inngår barnehageansatte i en rekke relasjoner, til barn, foreldre, kollegaer, ledere, og så videre. De inngår også i relasjoner til translokale forhold, det vil si forhold utenfor den lokale konteksten som er med å forme den daglige praksisen i barnehagen. Institusjonelle diskurser er eksempler på slike translokale forhold, som trer inn i det lokale gjennom for eksempel ulike former for lokale planer og verktøy, som igjen forholder seg til tekster som Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) og politiske føringer. Det er nettopp denne sammenhengen mellom det lokale og translokale som institusjonell etnografisk tilnærming søker å utforske (Nilsen & Breimo, 2023).

Selv om mennesker anses som eksperter på egne erfaringer, betyr ikke det at en alltid er bevisst de translokale styringsrelasjonene som er innvevd i disse erfaringene (Nilsen & Breimo, 2023). Det er derfor et poeng for meg å nøste opp i styringsrelasjoner som er innvevd i pedagogenes gjøremål knyttet til ALLE MED, og tydeliggjøre koblinger mellom lokale og translokale relasjoner. Slik kan jeg også si noe om hvordan styringsrelasjonene er med å forme erfaringer og handlingsrom i barnehagen.

Tekster anses som den viktigste styringsmekanismen i moderne samfunn, og derfor sentralt for å forstå hvordan samfunnet er organisert. Tekster er ikke noe gitt, men blir til gjennom menneskelig samhandling og koordinering av menneskelig aktivitet. I denne prosessen er noen spesifikke ståsteder og interesser mer representert enn andre (Nilsen & Breimo, 2023). Tekster som er produsert gjennom såkalt ekspertkunnskap og byråkratiske kategorier har en særlig posisjon i styringen av menneskers hverdagsliv og virkelighetsoppfatning. Innenfor IE betraktes nemlig tekster som materialiserte diskurser, som regulerer og legitimerer menneskers handlinger på tvers av tid og sted. For at noe skal betraktes som tekst, må det ha en materiell form og være mulig å leses, lyttes til og betraktes uavhengig av tid og sted (Smith, 2005). Ikke bare konkrete tekster som Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men også bilder, figurer, lyder og ord som har en materiell form anses som tekst. Tekster betraktes med andre ord som styringsmiddel, som koordinerer menneskers hverdagslige handlinger på tvers av lokal kontekst (Smith & Griffith, 2022).

Det relasjonelle perspektivet på styring innebærer en forståelse om at styring skjer gjennom samhandling, og at tekst betraktes som sosial aktivitet (Nilsen & Breimo, 2023). Et sentralt begrep innenfor IE er «tekst-leser-konversasjon» (Smith, 2005). Når pedagoger tar i bruk

kartleggingsverktøyet ALLE MED, vil hun vurdere, tolke og tillegge teksten mening, samtidig som hun kan være klar over at ALLE MED er utarbeidet og skrevet av noen med et bestemt formål, i en bestemt kontekst. I noen tilfeller reflekteres det i fellesskap rundt hvordan tekster skal tolkes og omgjøres til praksis. ALLE MED som tekst forblir den samme på tvers av tid og sted, og får betydning for menneskers erfaringer og handlingsrom i det den aktiveres og oversettes til fysisk praksis i den lokale konteksten. Til tross for lokale tilpasninger og tolkninger, innebærer dette samtidig en standardisering og koordinering av sosiale handlinger og praksiser (Smith, 2005).

Innenfor IE forstås tekster som materialiserte institusjonelle diskurser. Gjennom at konkrete liv og erfaringer omskrives til abstrakte og generaliserte former i tekst, skjer det en objektivisering av kroppslige mennesker. Tekstliggjøringen kamuflerer menneskers deltakelse i diskursene. Det er likevel når mennesker aktiverer og omsetter diskursene til hverdagslig praksis at diskursene får betydning (Nilsen & Breimo, 2023).

Ideologiske koder inngår i institusjonelle diskurser, og er skjematiske forståelser av hva som er ideelt og ønskelig. Ideologiske koder legger føringer for utforming og aktivisering av tekster (Smith, 1993). En ideologisk kode i denne sammenheng kan være dominerende forestillinger om standarder for «idealbarnet». Slike forestillinger preger styringsdokumenter knyttet til barnehagesektoren, testbatterier og kartleggingsverktøy, samt nettsider og magasiner for foreldre, og oppfattes som objektive (Brembeck et al., 2004; Markström, 2005). Det medfører at barn blir betraktet og forstått i lys av slike skjematiske forestillinger om «idealbarnet», og tilskrevet bestemte egenskaper og ferdigheter. Barns faktiske erfaringer blir underordnet, og de blir objektivert (Nilsen & Breimo, 2023).

Barn er et eksempel på en gruppe som er ekstra utsatt for objektivisering. De snakkes mye om og i liten grad med. Kunnskapsproduksjonen knyttet til barn domineres og defineres av voksne fagpersoner, forskere og politikere, og det kan tenkes at barns egne erfaringer er underrepresentert og blir usynliggjort. Når barn for eksempel omskrives til kategorier som «barnehagebarn» eller «barn med sosioemosjonelle vansker», blir hun eller han tilskrevet bestemte egenskaper, erfaringer og forventninger, mens barnet som subjekt usynliggjøres. Barnet blir i stedet en representant for en kategori (Nilsen & Breimo, 2023).

3.2 Konstruksjoner av «idealbarnet»

I min avhandling tar jeg utgangspunkt i et perspektiv på forestillinger knyttet til hva barn er og hvordan barn utvikler seg som sosialt konstruerte. Det er et sentralt poeng at ideer om barn har utviklet seg gjennom historien, og er kontekst- og situasjonsbetingete (James et al., 1998). Disse ideene eller ideologiske kodene kan knyttes til kunnskapsproduksjonen om barn, som preges av at det i hovedsak er anerkjente forskere som sitter med definisjonsmakt og innflytelse. Siden disse forskerne til dels kommer fra ulike forskningstradisjoner og -felt, har det betydning for hvordan barn forstås (Brembeck et al., 2004; Tingstad, 2019). For eksempel preges ideer om barns ideelle, stadiepregede utvikling av at interessen for å forske på barn først oppstod blant forskere fra i hovedsak medisinske og psykologiske tradisjoner (Turmel, 2008).

Forståelser knyttet til barns «normale» utvikling og avvik har sine røtter i ideer helt fra opplysningstiden, om at alt kunne være gjenstand for objektiv forskning. Særlig innenfor medisin og det som etter hvert ble utviklingspsykologi eksisterte det altså en økende interesse for teoretisering og vitenskapeliggjøring av barn og barns utvikling. Det oppstod erkjennelser om at matematiske forståelser og verktøy kunne brukes til å måle og sammenligne mennesker og menneskelig variasjon på utkikk etter mønstre. En forestilling om det gjennomsnittlige mennesket som det normale, ideelle mennesket utviklet seg (Turmel, 2008). Gjennom å beregne gjennomsnitt av store mengder statistiske data, har en ifølge Hacking (2002) skapt kategorier og standarder for hva som betraktes som barns normale utvikling. Utviklingspsykologiens utpregede stadietenkning, som innebærer at barns utvikling bør følge en bestemt rekkefølge med milepæler tilknyttet spesifikke alderstrinn, har hatt stor innflytelse i den sammenheng (James et al., 1998). Ved å skape standarder for «normal» utvikling, har en samtidig konstruert kategorier for hva som anses som avvikende, bekymringsfull utvikling (Hacking, 2002).

Da sosiologers interesse for barn som objekt for forskning ble vekket sent på 1980-tallet, fikk det stor betydning for kunnskapsproduksjonen og ideologiske forestillinger om barn. Tidligere hadde barn blitt betraktet irrasjonelle, passive og mangelfulle vesener, og som fikk sin menneskelige verdi i kraft av å være blivende voksne (James et al., 1998). Nå vokste det frem en forståelse av barn som kompetente aktører og subjekter, som ble forsterket utover 1990-årene. Forestillingen om «det kompetente barnet» fikk etter hvert bred tilslutning (Brembeck et al., 2004; Tingstad, 2019), og det kan tenkes å ha vært med å bidra til innlemmingen av barnehagesektoren i utdanningsløpet. Det er grunnleggende for formuleringer i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og andre utdanningspolitiske styringsdokumenter

(Barnehageloven, 2005; Brembeck et al., 2004). Barn som kompetente aktører kan knyttes til politiske konsepter som barns medborgerskap og rett til medvirkning, som ble innført med Rammeplanen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006; Moser & Röthle, 2007), og som fortsatt preger Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Synet på barn som subjekter knyttes også til anerkjennelse av barndommen og lekens egenverdi, samt sosiokulturelle og helhetlige perspektiver på barns utvikling, lek, læring, omsorg og dannelse (Franck, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Diskursen om «det kompetente barnet», har de siste årene blitt påvirket av økende krav om overvåking og vurdering av barns utvikling, knyttet til politisk prioritering av tidlig innsats og kvalitet i barnehagene (Brembeck et al., 2004; Franck, 2022). Kombinasjonen av disse diskursene har medført en aktualisering av utviklingspsykologiske ideer om standarder for barns «normale» utvikling og kompetanse (Franck, 2022). Ifølge Franck (2022) har dette medført en endring i meningen til forestillingen om «det kompetente barnet», som har gått fra å være knyttet til en grunnleggende anerkjennende holdning i møte med barn, til å bli kriterier barn blir vurdert etter. En kan forstå det som at forestillingene om barns «normale» utvikling og «det kompetente barnet» har blitt forent i en ideologisk kode om «idealbarnet», som gir normative retningslinjer for hvilke sentrale ferdigheter barnet bør mestre ved bestemte alderstrinn.

Flere forskere har pekt på det som betegnes som normaliseringsprosesser i barnehager, hvor «idealbarnets» ferdigheter og utvikling er det som verdsettes og etterstrebes (Franck, 2014; Markström, 2005). Det uttalte formålet er å skape produktive samfunnsborgere med kompetanser som verdsettes i dagens samfunn. En rekke forskere knytter derfor politiske prioriteringer med henhold til tidlig innsats og kvalitet i barnehagene til nyliberalistiske tendenser i det moderne samfunnet og investering i barn som god økonomisk politikk som gir avkastning på sikt (Franck, 2022; Markström, 2005; Nilsen, 2017).

I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i et perspektiv på normalitet som noe som konstrueres gjennom sosiale prosesser. Jeg betrakter normaliseringsprosesser i lys av sentrale begreper og forståelser innenfor institusjonell etnografi. Forståelsen av idealiserte forestillinger om «idealbarnet» som ideologisk kode, materialisert i form av ulike tekster, er sentral. Kunnskapsproduksjonen knyttet til ideologiske koder er preget definisjonsmakten og innflytelsen til forskere fra ulike tradisjoner, politikere og fagfolk, og har derfor en særlig

posisjon i menneskers virkelighetsoppfatning. Ideologiske koder får betydning for barns erfaringer og handlingsrom i det de aktuelle tekstene aktiveres og omsettes til konkrete gjøremål og handlinger i barnehager (Smith & Griffith, 2022).

Den ideologiske koden om «idealbarnet» sier med andre ord noe om hva som verdsettes og betraktes som normalt i barnehagene. Det som ikke passer inn, betraktes som avvikende (Markström, 2005; Nilsen, 2017). Det vil si at dersom barn ikke mestrer de ferdighetene som er verdsatt, eller utvikler seg slik som forventet, konstrueres de som det Nilsen (2017) kaller «bekymringsbarn». Konstruksjonen av et barn som «bekymringsbarn» er situasjonsbetinget og kontekstavhengig (Franck, 2014; Markström, 2005; Nilsen, 2017). Et barn som betraktes som «normalt» i samspill med familien, kan betraktes som «bekymringsbarn» i en barnehagekontekst. Hvilke diskurser og ideologiske koder som gjør seg gjeldende varierer i ulike kontekster.

Ifølge Smith (1978) drar en veksling på både det fysiske mennesket og dominerende institusjonelle diskurser når en konstruerer og kategoriserer andre. I denne prosessen vil egenskapene ved barnet som passer inn i en bestemt diskurs fremheves på bekostning av de egenskapene som ikke passer. Slik konstrueres et narrativ om barnet som for eksempel et «bekymringsbarn». Denne konstruksjonen innebærer samtidig en objektivisering av barnet, ettersom barnets faktiske erfaringer kamufleres til fordel for tatt-for-gitte diskurser og ideologiske koder som oppfattes som objektive. Når et barn har blitt konstruert som et «bekymringsbarn», tolkes barnets atferd og handlinger i lys av dette. Det bidrar til å bekrefte og reproducere den sosiale konstruksjonen og diskursen knyttet til barn som «bekymringsbarn». Når barnet blir omtalt og møtt som «bekymringsbarn», påvirkes også barnets atferd og selvbilde/forståelse. Gjennom dette blir barn konstruert eller «made up» som bestemte typer på institusjonelt nivå, ifølge Hacking (2004).

3.3 Dokumentasjon som accountability

Politisk fremheving av tidlig innsats og likeverdig kvalitet i barnehager, har ført til økte krav om dokumentasjon og mer systematisk pedagogisk praksis (Franck, 2022; Nilsen, 2017). I min avhandling betrakter jeg dette i lys av diskurser knyttet til nyliberalistiske accountability-ideologier. Accountability handler om ansvarliggjøring av profesjonelle yrkesutøvere, og krav om å kunne begrunne deres handlinger og vurderinger (Molander et al., 2012). Accountability

kan oversettes til norsk som ansvarlighet. Ansvarlighet kan imidlertid også forstås som responsibility, som har en noe annen betydning. Derfor brukes det engelske begrepet accountability videre i avhandlingen.

Jeg tar utgangspunkt i Biesta (2004) to ulike måter å betrakte accountability på; accountability som moralsk ansvarliggjøring av profesjonelle og accountability som institusjonell ansvarlighet. Moralsk ansvarlighet handler om å kunne stilles til ansvar og svare for beslutninger og handlinger profesjonelle har begått i sitt arbeid. Ifølge Biesta preges imidlertid institusjoner i det moderne samfunnet av accountability som institusjonell ansvarlighet. Institusjonell ansvarlighet kan knyttes til finansverden, der accountability fungerer som teknisk styringsredskap. Ansvarlighet handler i den sammenheng om å kunne presentere pålitelige data og resultater. Biesta hevder at moralsk og institusjonell ansvarlighet forveksles, og produksjon og presentasjon av pålitelige data betraktes som moralsk ansvarlighet i moderne institusjoner.

Når moralsk ansvarlighet forveksles med institusjonell ansvarlighet, innebærer det at profesjonelles muligheter for skjønnsvurderinger innskrenkes. Profesjonelt skjønn kan betraktes som det handlingsrommet i profesjonell praksis som er regulert av retningslinjer og normer, men som ikke er endelig bestemt av disse (Goodin, 1986). Ifølge Molander et al. (2012) er profesjonelt skjønn avgjørende for å sikre individuelt tilpasset og fleksibel praksis. Flere har påpekt det moderne samfunnets økende tendens til at manualbaserte pakkelsninger og beslutningshjelpemidler erstatter profesjonelle skjønnsvurderinger (Svensson & Karlsson, 2008; Åmot, 2012). Evidensbaserte, standardiserte beslutningsmidler gir konkrete retningslinjer for arbeidet, og deres legitimitet knyttes til forankring i teori og forskning. Standardiserte retningslinjer innebærer imidlertid betydelige begrensninger knyttet til handlingsrommet for skjønnsutøvelse (Åmot, 2012). Det har ifølge Abbott (1988) konsekvenser for profesjonell praksis, ettersom skjønnsutøvelse i vurderings- og beslutningsprosesser kjernen i denne. Forståelsen av institusjonell ansvarlighet som moralsk ansvarlighet, gjør det ifølge Biesta (2004) vanskelig å argumentere mot de instrumentelle vurderingspraksisene som preger moderne institusjoner, ettersom de begrunnes med «gode» hensikter, som tidlig innsats. Krav om accountability i barnehagesektoren kan imidlertid forstås som et middel for å oppnå politiske mål med hensyn til tidlig innsats og likeverdig kvalitet i barnehagene, som igjen kan knyttes til normaliseringsprosesser og formålet om å produsere produktive samfunnsborgere (Franck, 2022; Nilsen, 2017).

4.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg først mitt vitenskapsteoretisk perspektiv, som i hovedsak knyttes til IE. Deretter redegjør jeg for mitt perspektiv med henhold til kunnskapsproduksjonen i kvalitative intervjuer og drøfter begrensninger med bruk av kvalitative intervjuer som metode. Videre redegjør jeg for andre metodiske valg jeg har gjort, før jeg drøfter relevante etiske overveielser. Til slutt beskriver jeg analyseprosessen.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Med IE som utgangspunkt betrakter jeg institusjonelle forhold og tilsynelatende «objektive» sosiale strukturer som sosialt konstruerte, ettersom at de produseres og reproduseres ved at mennesker deltar i dem gjennom hverdagslige gjøremål (Smith, 2005). Dette representerer et sosialkonstruktivistisk virkelighetssyn. Innenfor mange sosialkonstruktivistiske tradisjoner betraktes imidlertid virkeligheten som noe som konstrueres gjennom språk og diskurser (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Et poeng innenfor IE er at forskere fra disse tradisjonene usynliggjør menneskers konkrete hverdagslige gjøremål i den materielle konteksten, og at det nettopp er i det diskurser blir aktivert og oversatt til praksis at de får betydning for menneskers hverdagsliv og handlingsrom. IE-studier tar derfor utgangspunkt i menneskers konkrete gjøremål (Smith & Griffith, 2022).

Mitt epistemologiske ståsted preges av en forståelse av kunnskap som posisjonert. Det vil si at den ikke kan løsrives fra menneskers konkrete hverdagsliv og materielle kontekst. Kunnskap produseres gjennom menneskelig samhandling, der noen har mer innflytelse i kunnskapsproduksjonen enn andre (Nilsen & Breimo, 2023; Smith & Griffith, 2022). Betrakningen av virkeligheten og kunnskap som sosialt konstruerte, åpner samtidig for at ting kunne ha vært annerledes. Derfor er det ofte et sentralt poeng innenfor sosialkonstruktivisme og IE å stille spørsmål ved forhold som tas for gitt, som etablerte «sannheter» om hvordan barn er i barnehagene (Franck, 2014; Nilsen & Breimo, 2023; Thagaard, 2018).

4.2 Kvalitative intervjuer

Studien er en kvalitativ studie som først og fremst bygger på intervjudata. Valg av kvalitative intervjuer preges ofte av en intensjon om å få tilgang til menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019). Med IE som utgangspunkt, har jeg derimot vært opptatt av hva pedagogene faktisk gjør, og hva de tenker og mener om det de gjør. Kunnskap om pedagogenes erfaringer

gir et utgangspunkt for å utforske styringsrelasjonene som er innvevd i og former disse (Nilsen & Breimo, 2023).

Siden jeg er opptatt av de institusjonelle forholdene som produseres og reproduseres gjennom menneskers konkrete handlinger og gjøremål, og samtidig former disse, var det viktig å få tilgang til barnehagepedagogers konkrete erfaringer og praksis knyttet til ALLE MED. Et sentralt overordnet spørsmål har vært hvordan kartleggingen med ALLE MED *gjøres*. Jeg valgte derfor å gjennomføre semistrukturerte intervjuer av barnehagepedagoger. Semistrukturerte intervjuer innebærer en «løs» intervjuguide og en fleksibel holdning til den (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

I intervjuene var jeg opptatt av å få tilgang til pedagogenes *erfaringer*. Etersom at jeg forstår kunnskap som posisjonert, betrakter jeg ikke *erfaringer* som faktiske hendelser, men som *fortellinger om* menneskers opplevelser. Mennesker tolker og skaper mening gjennom å sortere erfaringer i fortellingsstrukturer. Det som bekrefter fortellerens forståelse og tjener formålet med fortellingen, fremheves (Bell, 2002; Clandinin, 2006). Fortellingene er dessuten kontekstuelle betingede og preges av å være en del av produksjonen og reproduksjonen av institusjonelle forhold (Nilsen & Breimo, 2023). Jeg betrakter derfor ikke pedagogenes fortellinger som rene gjenfortellinger av hendelser. Dette kan knyttes til forståelsen av dataproduksjonen i intervjusituasjoner som samskaping av kunnskap. Fortellingene som ble skapt i intervjusituasjonene bar blant annet preg av de spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg stilte og hvordan pedagogen tolket situasjonen, min respons og intensjon, og kan ikke betraktes uavhengig av kontekst (Kvale & Brinkmann, 2019).

4.2.3 Begrensninger ved intervju som metode

Intervju som metode innebærer noen utfordringer og begrensninger. Med IE som ramme for studien, har jeg vært opptatt av å oppnå kunnskap om pedagogenes konkrete gjøremål knyttet til ALLE MED som utgangspunkt for videre utforskning. I denne studien oppnås kunnskap gjennom fortellingene som skapes i intervjusituasjonen. Flere har imidlertid stilt spørsmål ved hva kunnskap produsert gjennom intervju egentlig sier noe om (Jerolmack & Khan, 2014; Silverman, 2020). Jerolmack og Kahn (2014) påpeker at «prat» og faktiske handlinger ofte ikke henger sammen. De betrakter det som problematisk at forskere ofte forveksler menneskers fortellinger om erfaringer med reelle hendelser og handlinger. I stedet for å intervju, bør forskere som søker kunnskap om hvordan noe gjøres derfor utføre feltstudier og observasjon

av faktiske handlinger (Jerolmack & Khan, 2014). Med IE som utgangspunkt, kan en derimot argumentere for bruk av intervju med at mennesker betraktes som kunnskapsbærere, som er eksperter på sin egen virksomhet. Det er ikke bare de konkrete handlingene og gjøremålene som er utgangspunktet for utforskningen, men det er også et sentralt poeng å få tilgang til kunnskap om deres vurderinger, begrunnelser og tanker rundt disse (Nilsen & Breimo, 2023). Det er imidlertid viktig å være bevisst og åpen rundt hvordan ulike forhold kan påvirke kunnskapsproduksjonen i en intervjusituasjon. Det er også et poeng at pedagogenes fortellinger ikke må betraktes som rene gjenfortellinger av hendelser, men som situasjonsbetingede og meningsbærende fortellinger, preget av fortellerens tolkning og intensjon i øyeblikket (Bell, 2002; Clandinin, 2006; Nilsen & Breimo, 2023).

4.3 Ståsted som utgangspunkt for utforskning

Posisjonert kunnskap og ståsted er sentralt innenfor IE (Smith, 2005). Som forsker vil en imidlertid aldri fullt og helt kunne innta andres ståsted. Det er et poeng som har vært brukt som kritikk mot IE. Likevel er det viktig å betrakte de institusjonelle forholdene mest mulig fra det valgte ståstedet, så langt det lar seg gjøre (Nilsen & Breimo, 2023). Til tross for at det først og fremst er kunnskap om pedagogenes ståsted som jeg får tilgang til gjennom intervjuene, er det i siste instans objektivisering av barn og barns handlingsrom som jeg er opptatt av. Intervju av pedagoger gir kunnskap om konkrete gjøremål og aktivering av tekster knyttet til kartleggingsprosessen som barn selv ikke har kunnskap om, men som likevel har betydning for deres konkrete hverdagsliv.

4.4 Tekster

Ettersom at tekster forstått som materialisering av institusjonelle diskurser og ideologiske koder er sentralt innenfor IE, har jeg også tatt for meg observasjonsskjema og håndboken fra ALLE MED (Løge et al., 2015), samt Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017). Det betyr imidlertid ikke at jeg har foretatt noen tekst- eller dokumentanalyse i tradisjonell forstand. Innenfor IE betraktes tekst som noe som gjøres, også når tekstene ikke er fysisk til stede. Oppmerksomheten rettes mot de sammenhengene tekster opptrer ved at de tolkes, tillegges mening og oversettes til konkrete handlinger (Nilsen & Breimo, 2023). Min studie tar derfor utgangspunkt i pedagogenes fortellinger om konkret praksis og gjøremål, og knytter disse til ALLE MED (Løge et al., 2015) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017) som tekst. Poenget er å utforske hvordan den konkrete praksisen er innvevd i og formet av de

institusjonelle diskursene og ideologiske kodene som er materialisert gjennom blant annet ALLE MED og Rammeplanen.

4.5 Situering

Når kvalitative metoder tas i bruk, er det av betydning å at den som utøver studien er åpen og refleksiv med henhold til personlige erfaringer, engasjement og forkunnskaper (Thagaard, 2018). Mine erfaringer har betydning for valg av problemstilling, teoretiske perspektiver, metode, analyse og dataproduksjon. Jeg har bakgrunn som barnehagelærer, og har selv opplevd på kroppen hvordan konkrete praksiser i barnehager er innvevde i og formet av ulike institusjonelle diskurser og ideologiske koder som til dels kan oppleves som motstridende.

Personlig erfaring med bruk av ALLE MED som generelt kartleggingsverktøy preger valg av tema. Samtidig som at disse erfaringene betød at jeg hadde gjort meg opp noen tanker om begreper og perspektiver som kunne være sentrale på forhånd, har jeg vært opptatt av at det er pedagogenes egne fortellinger om deres konkrete gjøremål og erfaringer som er utgangspunkt for analysen. Det har medført flere overraskelser underveis i analyseprosessen, og jeg har blitt bevisstgjort hvordan jeg selv deltar i produksjonen og reproduksjonen av bestemte institusjonelle diskurser og ideologiske koder. For eksempel har jeg måtte erkjenne hvordan ideologiske koder knyttet til «det kompetente barnet» har formet mine erfaringer og vært innvevd i mine handlinger som både barnehagelærer, student og menneske. Jeg opplever at IE har gitt meg perspektiver som har hjulpet meg til å betrakte egen praksis og gjøremål i et nytt lys. Likevel er det umulig, og ikke nødvendigvis ønskelig heller, å legge fra seg forkunnskaper og opptre som en «objektiv» forsker (Nilsen & Breimo, 2023; Thagaard, 2018).

4.6 Planlegging og gjennomføring

4.6.1 Utvalg og rekruttering

For å kunne produsere en tilfredsstillende og ikke minst overkommelig mengde empirisk materiale innenfor rammene som var tilgjengelige, intervjuet jeg fire barnehagepedagoger. Utvalget er basert på strategisk utvelging. Det vil si at de er valgt fordi de har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som er sentrale for studien (Thagaard, 2018). Jeg valgte å intervju pedagoger, det vil si utdannede barnehagelærere, fordi det ofte er pedagoger som har ansvar for dokumentasjon og kartlegging i barnehagene. Siden jeg er interessert i ALLE MED som styringsmiddel og dens standardiserende funksjon (Smith & Griffith, 2022), var jeg opptatt

av at pedagogene skulle være fra minst to ulike barnehager. Det var viktig at deltakerne hadde minst to års erfaring med bruk av ALLE MED, ettersom at det kan tenkes å ha betydning for deres erfaringer og gjøremål knyttet til kartleggingsprosessen.

Jeg sendte først epost med et formelt informasjonsskriv til barnehagestyrere som jeg håpet kunne fungere som døråpnere for meg, og gi meg adgang til felten (Thagaard, 2018). Jeg fikk positivt svar fra en styrer umiddelbart, som hadde to pedagogiske ledere villige til å stille. Bortsett fra dette, var det lite respons. Etter en samtale med en gammel kollega, satt hun meg i kontakt med en pedagog som var interessert i å delta. Denne pedagogen rekrutterte også en kollega av henne som deltaker. Denne rekrutteringsmetoden kalles snøballmetoden, og kjennetegnes av at forskeren først kontakter en som tilfredsstillende kravene til utvalget, som deretter bes om å kontakte andre med samme kriterier, og så videre. Baksiden er at en kan ende opp med et utvalg der alle menneskene er i samme miljø eller nettverk. Det kan ha betydning for resultatene (Thagaard, 2018).

På grunn av fyldige intervjuer og til dels utfordringer knyttet til å rekruttere pedagoger, endte utvalget med å bestå av fire pedagogiske ledere med mange års erfaring med ALLE MED som kartleggingsverktøy. Det finnes ingen fasit på hvor stort er utvalg bør være i kvalitative studier. Det avhenger av tilgjengelige rammer og tid, samt «metningspunktet». «Metningspunktet» må vurderes fra studie til studie, og handlet om det punktet hvor en kommer frem til at intervju av flere mennesker vil gi ytterligere forståelse for det som studeres (Thagaard, 2018). Pedagogene er hentet fra to kommunale barnehager, fra to ulike sørlandskommuner. Intervjuene var fyldige og gode, og jeg opplevde at de ga godt empirisk grunnlag for å belyse problemstillingen.

4.6.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Valg av semistrukturert intervju har betydning for utformingen av intervjuguiden. Jeg var opptatt av at intervjuene skulle bære preg av å være uformelle samtaler, og utarbeidet en oversikt over sentrale temaer, samt spørsmål til disse. Det er viktig å ha oversikt over hvilke temaer en ønsker å undersøke (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Kvale & Brinkmann, 2019). Det er likevel et poeng innenfor IE å ha en fleksibel holdning til intervjuguiden. Hensikten er å ta utgangspunkt i deltakernes konkrete erfaringer, og utforske sentrale institusjonelle forståelser og styringsrelasjoner som dukker opp underveis i intervjuet (Nilsen & Breimo, 2023). Jeg hadde derfor et eksplorerende utgangspunkt for studien, der pedagogenes fortellinger om deres erfaringer var utgangspunkt for videre utforskning av institusjonelle diskurser.

Utformingen av intervjuguiden bærer altså preg av IE som ramme for studien. Spørsmålene jeg hadde formulert på forhånd dreide seg i hovedsak om hvordan kartleggingen *gjøres* og pedagogenes erfaringer og opplevelser knyttet til ALLE MED. Jeg var opptatt av å stille åpne spørsmål som kunne stimulere til fortellinger og utdypende svar, som startet med «Hvordan...», «Kan du fortelle om en gang...» eller «Kan du utdype...» (Thagaard, 2018). De overordnede temaene som spørsmålene var strukturert etter, ble endret noe underveis i prosessen. På grunn av intervjuenes organisering, endte jeg opp med å sortere spørsmålene etter 1. Generell introduksjon og oppvarming, 2. Generelt om kartlegging knyttet til ALLE MED *gjøres* i barnehagen (når, hvor, hvem, hva, hvordan), 3. Spesifikke vurderinger og konkret utfylling av observasjonsskjemaet (eksempler) og 4. Etterspørsel av andre konkrete eksempler på opplevelser og erfaringer. Intervjuguidens tema ble altså organisert *dynamisk*, for å skape god flyt i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2019). I praksis fungerte intervjuguiden først og fremst som hjelpemiddel for å sikre at alle sentrale temaer ble dekket, men rekkefølgen varierte.

Jeg hadde bestemt meg på forhånd om å be pedagogene ta med minst et eksemplar av et utfylt ALLE MED-observasjonsskjema som samtalen i hovedsak kunne dreie seg rundt. Bakgrunnen for dette var å ha konkrete eksempler på barn, det visuelle bildet av barns utvikling, samt ulike vurderinger å snakke rundt. Dette preget naturligvis utformingen av spørsmål og sortering etter tema.

4.6.3 Planlegging av intervju

Avtaling av tid og sted for intervjuene skjedde via epost. I den første barnehagen har all epostutveksling skjedd via styrer. I den andre barnehagen har den kommunikasjonen gått gjennom pedagogen jeg først ble satt i kontakt med. Med en gang jeg fikk grønt lys fra SIKT, sendte jeg samtykkeskjema for gjennomlesing via epost. Dette ble også skrevet ut og medbrakt til intervjuene for signering. Jeg opplyste at tid og sted for intervjuene var opp til deltakerne, og at jeg hadde en intensjon om at intervjuene skulle bære preg av å være uformelle samtaler. Pedagogene ble som nevnt bedt om å ta med minst et eksemplar av et utfylt ALLE MED-observasjonsskjema vi kunne snakke ut fra. Jeg ba dem anonymisere de aktuelle barna ved å for eksempel plassere tape over navn og annen identifiserbar informasjon.

4.6.4 Gjennomføring

Konteksten intervjuene skjedde i har betydning for dataproduksjonen og resultatene av den (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Intervjuene ble utført enkeltvis etter hverandre i hver

barnehage. Vi fikk låne møterom, og jeg forstod raskt at antakelsen min om at det kunne ta omtrent en time var tatt på alvor. I begge barnehagene hadde de lagt opp dagen slik at vi akkurat hadde en time til hver. Jeg satt derfor raskt i gang med intervjuene etter ankomst. Før jeg startet, gikk vi gjennom samtykkeskjemaet på nytt muntlig, og signering ble sikret. Jeg forsikret dem om at jeg skulle slette lydopptakene når intervjuene var transkribert, og transkripsjonene når jeg var ferdig med avhandlingen. Pedagogene fikk tydelig beskjed om at de kunne trekke seg når som helst. Jeg forsikret dem om at de vil være helt anonymisert. Jeg minnet dem også på deres taushetsplikt med henhold til barna, og forsikret meg om at de medbrakte ALLE MED-observasjonsskjemaene var anonymisert. Til slutt var jeg opptatt av å fortelle dem at det ikke var noen rette eller gale svar, men at jeg var interessert i deres opplevelser og erfaringer med ALLE MED. Det var et viktig poeng for meg at min intensjon ikke er å vurdere den enkeltes praksis.

Jeg hadde med meg intervjuguiden, og hadde forberedt meg godt på den. Jeg valgte å ikke ha den framme, men heller be om et øyeblikk iblant underveis for å sjekke at jeg fikk dekket de temaene jeg ønsket. Jeg hadde derfor en svært fleksibel holdning til intervjuguiden. Flexibilitet er det som karakteriserer semistrukturerte intervjuer, hvor intervjueren kan droppe eller legge til spørsmål og stille oppfølgingsspørsmål underveis (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Intensjonen om at intervjuene skulle bære preg av å være uformelle samtaler, ble i hovedsak oppnådd, og jeg opplevde at jeg fikk fyldige og gode svar. Det kan tenkes svarene hadde vært kortere dersom jeg hadde fulgt en intervjuguide strengt (Thagaard, 2018). Svarene varierte imidlertid i fylde hos pedagogene, og særlig Eva, som jeg opplevde som mest kritisk til «kartleggingsbegrepet» generelt, var kortere og mer oppstykket i svarene.

Hvert intervju startet med «oppvarmingsspørsmål», som omhandlet deres rolle i barnehagen, hvordan en typisk hverdag for dem så ut, og så videre. Så gled samtalene over i generell praksis knyttet til veiledning, og så over i ALLE MED generelt. Dette ble gjort for å vise interesse, skape tillit og sørge for å starte med lave skuldre. Etter at pedagogene fortalte om generelle erfaringer knyttet til ALLE MED, gikk vi over til de konkrete observasjonsskjemaene de hadde medbrakt og snakket rundt dem. Da fikk jeg mulighet til å spørre om konkrete erfaringer og vurderinger knyttet til kartleggingen. Mot slutten gled samtalene over på mer generelle temaer igjen. Jeg var opptatt av å be alle pedagogene begrunne, utdype og gi eksempler på det de fortalte om. Med jevne mellomrom oppsummerte jeg og sjekket om jeg hadde forstått dem riktig. Jeg forsøkte å være fleksibel og psykisk til stede i situasjonen for å kunne plukke opp

tråder som jeg opplevde som interessante underveis, noe som er typisk innenfor IE (Nilsen & Breimo, 2023).

4.7 Etiske betraktninger

4.7.1 Anonymisering, personopplysninger og samtykke

Etiske overveielsene som har blitt gjort i studien hviler i hovedsak på forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Det gjelder i særlig grad anonymisering, behandling av personopplysninger og informert samtykke. Siden jeg har behandlet personopplysninger i forbindelse med masterprosjektet, ble det meldt inn til Sikt og godkjent før jeg satt i gang med intervjuene.

I den ene barnehagen, foregikk kommunikasjonen i forkant av intervjuet via barnehagens styrer. Det kan derfor tenkes at pedagogene kan ha opplevd press til å delta. Det kan også tenkes at deres svar og fortellinger bar preg av hva pedagogene opplevde at styrer forventet av dem. Før jeg satt i gang intervjuene var jeg derfor opptatt av å tydeliggjøre at de kunne trekke samtykket når som helst, uten at styrer ville få beskjed om det. Jeg forklarte dessuten tydelig at de var helt anonymiserte. Samtidig var jeg åpen om antall pedagoger jeg intervjuet, siden det kan forenkle styrers muligheter til å identifisere dem dersom hun skulle ønske det. Pedagogene var tydelige på at temaet ikke opplevdes som sensitivt for dem, og at de ikke var bekymret for styrers eventuelle identifisering. Likevel er det vanskelig å vite om pedagogenes fortellinger bærer preg av dette.

Jeg har vært opptatt av å sikre at pedagogene ikke kunne identifiseres under hele prosessen. Lyddopptakene ble slettet da transkripsjonene var ferdige. Lyddopptak og transkripsjoner har vært lagret på passordbeskyttet enhet adskilt fra øvrige dokumenter knyttet til avhandlingen. Jeg har gitt pedagogene fiktive navn, og fjernet informasjon som kunne virke identifiserende for pedagogene eller barnehagene i transkripsjonene. Pedagogene ble minnet på deres taushetsplikt med henhold til barn og foreldre i barnehagene, og alle overholdt denne.

Selv om jeg var opptatt av å sikre informert samtykke etter NESH (2021) sine retningslinjer, var informasjonen pedagogene fikk på forhånd likevel begrenset. De fikk vite at jeg ønsket å snakke med dem om deres erfaringer med ALLE MED som kartleggingsverktøy. Med IE som ramme for studien, ønsket jeg nettopp å ta utgangspunkt i pedagogenes fortellinger om konkrete

erfaringer. Likevel var jeg også opptatt av å identifisere translokale forhold som er innvevd i og med å forme pedagogenes erfaringer. For ikke å påvirke pedagogenes svar og fortellinger, ble de ikke informert om dette. Pedagogene ble heller ikke orientert om at det er barnas ståsted, objektivisering av barn og deres handlingsrom som jeg er opptatt av. Det kan argumenteres for at den begrensede informasjonen de fikk knyttet til samtykke er problematisk. Likevel innebærer ikke studien noen vurdering av den enkelte pedagogs virksomhet og kvalitet som profesjonsutøver. I stedet retter jeg blikket mot det institusjonelle. Jeg opplever derfor at den begrensede informasjonen kan forsvares.

4.7.2 Åpenhet om egen erfaring

I forkant av intervjuene valgte jeg å være åpen om at jeg har arbeidet som barnehagelærer i flere år. Jeg forklarte at jeg likevel ville spørre grundig om hvordan de fyller ut ALLE MED, hvordan de vurderer de ulike kategoriene og så videre, ettersom at det var deres erfaringer jeg var interessert i å vite noe om. Derfor formulerte jeg meg og stilte spørsmål som om jeg ikke hadde erfaring med ALLE MED. Det kan tenkes at pedagogene kan ha opplevd det som unaturlig at jeg stilte spørsmål som om jeg hadde minimalt med forkunnskap. Jeg opplevde likevel at jo mer jeg insisterte på å stille spørsmål på dem måten, jo mer snakket pedagogene som om jeg ikke hadde erfaring som barnehagelærer. Ved at jeg var åpen om min bakgrunn, kan det tenkes at det var enklere for pedagogene å åpne seg og snakke fritt. De kan ha betraktet meg som «en av dem», noe som kan ha skapt tillit og åpenhet. Dersom det har skapt forventninger om at min lojalitet først og fremst ligger hos dem som kollegaer, kan en se for seg at mitt kritiske perspektiv på kartleggingspraksiser kan oppleves som et svik.

Det kan også tenkes at svarene og fortellingene deres var preget av at de tok for gitt at jeg hadde bestemte forkunnskaper om temaet. Siden jeg faktisk har forkunnskap om kartleggingspraksiser i barnehager og ALLE MED, kan det være vanskelig for meg å sette fingeren på institusjonelle forståelser som tas for gitt i hverdagslig praksis. Jeg er eller har vært en del av reproduksjonen av disse. Innenfor IE er det imidlertid et poeng å identifisere slike institusjonelle forståelser som tas for gitt (Nilsen & Breimo, 2023). Derfor har jeg forsøkt å ta et skritt tilbake og betrakte de institusjonelle forholdene med «IE-briller».

4.7.3 Barns ståsted og objektivisering

Siden det er objektivisering av barn og barns handlingsrom som jeg er opptatt av, er det ikke uproblematisk at det kun er pedagogene jeg har snakket med. Det kan betraktes som

problematisk at jeg fremhever forskeres definisjonsmakt og at barns subjektive erfaringer og synspunkt sjelden representeres i kunnskapsproduksjonen knyttet til dem, samtidig som at jeg selv ikke snakker med barna. Innenfor de rammene jeg har hatt for dette masterprosjektet, opplever jeg at det ikke var rom til å få tilstrekkelig tilgang til barns ståsted. Ved å intervju pedagogene, har jeg imidlertid fått tilgang til kunnskap om deres konkrete handlinger og gjøremål knyttet til ALLE MED, som er utenfor de barns bevissthet. Det er gjennom pedagogene at jeg kan få kunnskap om hvordan de aktuelle tekstene aktiveres og oversettes til hverdagslige gjøremål. Til tross for barnas uvitenhet om praksisen, samt de institusjonelle forholdene som er innvevd i og former den, har den betydning for deres erfaringer og handlingsrom.

4.8 Transkripsjon

Jeg oppfatter analysen som en prosess som allerede er i gang under selve intervjuene. For eksempel forsøkte jeg aktivt å tolke og «lese» pedagogene fortellinger og kroppsspråk der og da. Min respons på deres fortellinger og videre spørsmål bar preg av hvordan jeg tolket dem og hvordan jeg tolket situasjonen. Pedagogene tilpasset sine fortellinger til mine spørsmål og respons, og kanskje til deres tanker om hva jeg forventet å høre. Allerede i intervjusituasjonene gjorde jeg meg opp en del tanker om hva som ville kunne bli viktige funn, og forsøkte å få pedagogene til å utdype disse temaene. Under transkripsjonsarbeidet fortsatte jeg å notere meg sentrale poeng i pedagogenes fortellinger. Transkriberingen ble gjort ved hjelp av verktøyet Autotekst fra Universitetet i Oslo, som var tilgjengelig ved Universitetet i Agder som en prøveordning i en periode. Transkriberingen utført av Autotekst måtte gjennomgås nøye sammen med lydopptaket likevel, siden den inneholdt noen feil og automatisk korrigerende setninger. Transkripsjonsarbeidet ble derfor effektivisert, samtidig som at jeg fikk oversikt over transkripsjonene og bearbeidet dem.

Som en påminnelse om at pedagogene jeg har snakket med er reelle mennesker, samt for å skape orden for meg og leseren, har jeg gitt dem fiktive navn. Anne og Amanda kommer fra den første barnehagen, mens Emilie og Eva kommer fra den andre. Ved å velge navn som starter med samme bokstav i hver av barnehagene, har en oversikt over hvilke pedagoger som arbeider i samme barnehage.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan overføringen av fortellinger fra en språkform til en annen under transkribering innebære utfordringer. Talespråket og skriftspråket har ulike

egenskaper, og i en transkriberingsprosess kan det tenkes at en mister viktige aspekter ved det som kommuniseres, og mening kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2019). Det kan tenkes å særlig være tilfelle der en har brukt digitale transkriberingsverktøy i transkriberingsprosessen. Fortellingene er kontekstuelte betingede, og det som fortelles er fortalt til en bestemt person i en bestemt situasjon. Kvale og Brinkmann (2019) fremhever derfor betydningen av å betrakte transkripsjoner som verktøy for fortolkningen, men at det er de levende samtalene som bør analyseres. For eksempel kommuniserte pedagogene på ulike måter, med ulik grad av selvsikkerhet i øyeblikket. Amanda og Emilie kommuniserte med lange, utfyllende fortellinger og utsagn, mens Anne og Eva snakket mer oppstykket og med mye pauser. I analyseprosessen har jeg forsøkt å ha med meg tolkninger og analyser jeg gjorde i de fysiske intervjusituasjonene som kunne være betydningsfulle. For eksempel var det mye kroppsspråk og tenkepauser i intervjuet med Eva som gjorde at jeg tidlig forstod at hun hadde blandede følelser knyttet til kartleggingspraksiser generelt.

4.9 Analyse

Jeg har vært åpen og fleksibel med henhold til det som skulle dukke opp i min analysetilnærming, samtidig som jeg også har hatt begreper og forståelser fra IE med meg under hele prosessen. IE som ramme har preget valg som har blitt utført i analysearbeidet, samt hvilke teoretiske perspektiver som jeg har ansett som relevante. Derfor preger det også det som er valgt bort og betraktet som irrelevant. Blikket mitt har både vært rettet mot hvordan kartleggingen konkret gjøres og det institusjonelle. Det var i tillegg et poeng å fange opp eventuelle motsetninger i fortellingene deres, samt konkrete erfaringer som bryter med generelle forståelser. Ofte er slike erfaringer gode utgangspunkt for videre utforskning innenfor IE (Nilsen & Breimo, 2023). Både dataproduksjonen i intervjusituasjonen og IE som ramme har satt meg på spor av ulike teoretiske perspektiver og begreper, og analyseprosessen har vært preget av et samspill mellom pedagogenes fortellinger, relevante tekster og teori (Thagaard, 2018).

Med IE som metodisk ramme, har målet vært å trekke ut felles erfaringer i pedagogenes fortellinger, ut fra det jeg opplevde som relevant for å svare på avhandlingens problemstilling. Først laget jeg en oversikt over hvordan kartleggingen konkret gjøres, ettersom at det er menneskers konkrete gjøremål som er utgangspunktet for IE-studier (Smith, 2005). Deretter gikk jeg gjennom transkripsjonene med intensjon om å identifisere institusjonelle forståelser og diskurser innvevd i pedagogenes fortellinger og deres gjøremål. Jeg så også aktivt etter

fortellinger om erfaringer som brøt med slike institusjonelle forståelser. IE som ramme for studien innebærer et slikt todelt blikk i analyseprosessen, ettersom at det er institusjonelle forhold som er objekt for studien, samtidig som at det er pedagogenes konkrete erfaringer som er utgangspunktet for å utforske de institusjonelle forholdene (Nilsen & Breimo, 2023). På bakgrunn av dette laget jeg kategorier som jeg ordnet datamaterialet etter underveis i prosessen.

Institusjonelle forståelser knyttet til «normal» utvikling skilte seg tidlig ut i pedagogenes fortellinger. Det samme gjorde det jeg forstår som accountability, i form av fortellinger om ALLE MED som forsikring mot subjektive vurderinger og at noen barn «glipper», samt faglig forankret kvalitetspraksis. Normative forestillinger knyttet til «det kompetente barnet» med bestemte ferdigheter, var mer utfordrende for meg å identifisere. Bakgrunnen for det er at jeg som barnehagelærer selv har vært og er til dels fortsatt en del av produksjonen og reproduksjonen av perspektivet på barn som kompetente aktører som preger blant annet Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord innebar identifiseringen av institusjonelle diskurser, samt erfaringer som bryter med disse i pedagogenes fortellinger, for meg som barnehagelærer å forsøke å ta et skritt tilbake. Analyseprosessen har derfor vært utfordrende og lærerik. Jeg måtte gjøre noen valg, og noen institusjonelle diskurser ble valgt bort. Til slutt kunne jeg to overordnede temaer for analyse og diskusjon, henholdsvis «idealbarnet» som ideologisk kode, samt institusjonelle diskurser knyttet til accountability. Siden jeg forstår tekster som materialiserte institusjonelle diskurser, er funn fra ALLE MED (Løge et al., 2015) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017) som på ulike måter kan knyttes til hovedfunnene i pedagogenes fortellinger, tatt med i analysen.

Som tidligere nevnt er det objektivisering av barn, samt barns ståsted og handlingsrom som jeg er opptatt av. Det preger hva jeg har lagt vekt på i analyseprosessen og konstruksjonen av narrativet jeg forteller med min avhandling. Dersom mitt poeng hadde vært å utforske fra pedagogenes ståsted, ville analysen og resultatet nødvendigvis sett annerledes ut. Likevel har jeg vært opptatt av å fremheve hvordan pedagogenes intensjoner med bruk av ALLE MED er knyttet til gode hensikter, barns beste, kvalitet på det pedagogiske opplegget og forsikring om at «ingen glipper». Samtidig bærer pedagogenes fortellinger preg av å være innvevd i og formet av ulike institusjonelle diskurser og ideologiske koder, som de ikke nødvendigvis selv er klar over. Det er disse institusjonelle forholdene som er objekt for studien, og som gjennom pedagogenes konkrete praksis og gjøremål får betydning for barns handlingsrom.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet beskriver jeg først funn knyttet til *hvordan* kartleggingen utføres av pedagogene. Deretter tar jeg for meg pedagogenes opplevelse av nytteverdi og hva kartleggingspraksisens *gjør*. Til slutt beskriver jeg funn med henhold til skjønnsvurderinger, som innebærer spenninger i datamaterialet. Underveis knytter jeg pedagogenes fortellinger til ALLE MED og Rammeplanen som tekst. Slik belyser jeg sentrale styringsrelasjoner hvor institusjonelle diskurser inngår, ved at de bidrar til å regulere og koordinere pedagogenes konkrete praksis.

5.1 Kartleggingspraksiser

5.1.1 Pedagogenes generelle betraktninger

Samtlige av pedagogene beskriver at den konkrete utfyllingen av ALLE MEDs observasjonsskjema utføres i forkant av foreldresamtaler to ganger i året, på høsten og våren. Den systematiske kartleggingspraksisen er godt etablert i de to barnehagene, og pedagogene forteller at de opplever den som en risikofri selvfølge. De forteller at det kun de pedagogiske lederne som kartlegger med ALLE MED, men at de tidligere fordelte ansvaret utover hele personalet. Pedagogene forklarer at det ble endret det ettersom at kvaliteten på kartleggingen varierte. De forteller at en blir tryggere og raskere på å fylle ut jo mer erfaring en har med ALLE MED. Ansatte som har lite erfaring spør og får uformell veiledning av de med mer erfaring. Anne forteller at nyansatte bruker mer tid:

(...) at de kanskje bruker mer tid, fordi man vil gjøre det sikkert. Atte sikker kartlegging, at det er det man har sett. Sånn tenker jeg at er helt naturlig at de bruker ekstra tid på det, for å lære seg (...) mønsteret da.

Kvaliteten på kartleggingen avhenger altså av erfaring, ifølge Anne. Samtlige pedagoger bekrefter dette. Det er ingen formell opplæring i å kartlegge med ALLE MED, men det medfølger en veiledende håndbok hvor blant annet vurderingskriteriene er forklart nærmere. Ifølge håndboken er observasjonsskjemaet utformet slik at kartleggingen skal være enkel, lite tidskrevende og kunne gjøres av hele barnehagepersonalet. Viktigheten av å sette seg godt inn i håndboken før en kartlegger vektlegges, og personalet som kartlegger må ifølge håndboken ha grunnleggende kunnskap om observasjon, barns utvikling og bruk av ALLE MED (Løge et al., 2015). Pedagogene forteller om varierende bruk av håndboken, hvorav noen bruker den hver gang de skal fylle ut et observasjonsskjema, mens andre bruker den aldri.

Alle barna blir kartlagt med ALLE MED, uavhengig av om det eksisterer en bekymring knyttet til barnet eller ikke. Barn med flere språk og barn der personale er bekymret for

språkutviklingen, kartlegges videre med TRAS etter kommunale retningslinjer. Pedagogene opplever generelt at ALLE MED gir et helhetlig og godt nok bilde av barnet. Emilie forteller:

En får med seg nok til at du vil se hvis det er noe du bør gå mer inn i dybden på. (...) Hvis du har et barn som strever med noe som du merker at her så tenker jeg at (...) så er jo ikke dette verktøyet, for da vet du at her er det hull. Da må en ha andre verktøy inn i bildet, om det er sånn at en eventuelt må søke råd ifra PPT, eller sånne ting. Men jeg synes det er et veldig godt og helhetlig verktøy til å oppdage disse hullene, til å finne ut av er det noe som en må være bekymret for her, eller er det bare vanlig barndom.

Når Emilie sier «hull», refererer hun til blanke felt i observasjonsskjemaet, som betyr at barnet ikke mestrer den aktuelle ferdigheten. Pedagogene gir generelt uttrykk for at de forstår og knytter utsagnene i observasjonsskjemaet til ferdigheter som kan mestres eller ikke. Emilie og de andre pedagogene forteller at de opplever ALLE MED som et kartleggingsverktøy som gir en generell oversikt over barns utvikling, mens det må andre kartleggingsverktøy til, som TRAS, dersom «hullene» i ALLE MED gir grunnlag til bekymring. Ifølge håndboken er ALLE MED utviklet med tanke på å kartlegge hele barnegrupper på en lettfattelig måte som krever lite ressurser (Løge et al., 2015). Det virker å være en generell oppfatning blant pedagogene at ALLE MED er akkurat så enkelt og lettfattelig som det bør være, og at en bør unngå å komplisere det mer. Amanda forteller at de tidligere kartla alle barn med TRAS. Hun forteller også at de hadde ulike kartleggingsverktøy til forskjellige utviklingsområder å forholde seg til, men at ALLE MED har samlet alt i ett. Det gjør det enklere og mer oversiktlig:

(...) jeg synes jo ikke at det nødvendigvis trenger å være så mye mer, for det er liksom, det skal jo være et verktøy som skal være enkelt å bruke, tenker jeg er litt lurt. Og så hvis det er noe ekstra store hull og sånn som det er her, så må man jo ha tilleggsinformasjon.

Mens Amanda forteller, peker hun på et observasjonsskjema tilhørende et barn som har mange tomme felt, og som får oppfølging av blant annet praktisk-pedagogisk tjeneste.

For å holde oversikt over hva barnet har mestret til hvilken tid, bruker pedagogene ulike farger ved hver utfylling. De er opptatte av at fargelegging av feltene skaper et lettfattelig visuelt bilde av barnets utvikling over tid. ALLE MEDs «enkelhet» og den lettfattelige visualiseringen av barns utvikling er et sentralt poeng for utviklere. Ifølge håndboken er ALLE MED utviklet med et ønske om å ivareta det helhetlige perspektivet på barns utvikling og læring som reflekteres i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), samtidig som at forfatterne er tydelige på at verktøyet ikke gir et uttømmende bilde av barns utviklingen. I stedet skal det gi et mer eller mindre allsidig bilde av barnets fungering i barnehagen. Ifølge håndboken bør «hull» som

fremkommer i observasjonsskjemaet drøftes med foreldre, og barnet må gis varierte muligheter og støtte til mestring (Løge et al., 2015).

5.1.2 Konkret utfylling og vurderinger

Feltene i observasjonsskjemaet fargelegges på bakgrunn av observasjoner av barns mestring.

Hvordan dette konkret gjøres, varierer noe. Emilie forteller:

Det har vært gjort litt forskjellig i praksis, og det vet jeg ikke om vi egentlig til slutt landet på at enten så må vi fargelegge, eller så skraver en, eller så lar vi den stå tom. Litt for å ha sånn i og med at vi overtar hverandres barn når de flytter avdelingen og sånn. (...) Det er fort gjort å bli forvirring. (...) Men så kan en jo, altså på baksiden her så skriver vi jo, for her skriver vi jo hvilken farge, så skriver de jo hva tid du fylte den ut, og hvor mange år og måneder de var. Og da ser en jo hva farge som er blitt brukt, så jeg kan jo velge for å bare vite at hvis jeg har fått dette barnet fra en annen avdeling, og så ser jeg at det er skravert, og så skal jeg bruke grønn nå, så kunne jo jeg valgt å skraver med grønt. Bare for å vise at her er det jeg som har sett på dette, og jeg tenker at det fortsatt er skravert. Også i tillegg kan en jo kommentere her at her er det bare skravert, men vi ser at det har vært en positiv utvikling, så det er på vei, men kan ikke fargelegges helt.

På spørsmål om hvordan en vurderer hvor mye som skal skraveres eller fargelegges, svarer Amanda:

Nei, det kommer jo litt an på hvor mye man føler det barnet er liksom på vei da. Hvis det er litt sånn nesten i mål, så er det nesten helt fullt. Men hvis det bare er litt i gang, så tar vi bare noen streker. For det er liksom ikke helt tomt, for det er liksom noe på gang der. Men det er liksom ikke kommet i mål da.

Eva blir spurt om å forklare hvordan hun har vurdert hvorvidt barnet i observasjonsskjemaet hun hadde med «Har en viss selvkontroll og viser følelser uten at det går ut over andre»:

Sånn som for der er jo at vi har skravert litt, men hun var veldig at det gikk ut over andre, eller hun kasta ting. Altså hylte og skr.. Altså gikk helt... Ja. Og det skjer sjeldnere nå. Så der ville hun ha ikke fylt ut helt, for det fortsatt tar litt overhånd. (...) Ja, da ville jeg kanskje ha fylt ut og så bare spart igjen en liten, for nå er det såpass sjeldent at, det viser jo at hun har jo, i disse situasjoner, men så hvis hun har holdt seg for lenge, eller har en dårlig dag, så går det ikke.

Som Eva beskriver, opplever pedagogene at det er mange grensetilfeller. De forteller om ulike strategier de velger for å belyse dette i observasjonsskjemaet. Eva tegner streker og fyller på ettersom at barnet mestrer ferdigheten bedre. Noen av pedagogene forteller imidlertid at de har blitt enige om å holde seg til å fargelegge halve felt ved delvis mestring og hele felt ved «full» mestring. De uttrykker at dette gir tilstrekkelig nyansering og forenkler kartleggingsprosessen og visualiseringen ytterligere.

Pedagogene forteller at de følger med på de tomme eller skraverte feltene, og sjekker en gang iblant om feltet kan fargelegges mer. De uttrykker at målet er at alle feltene skal fargelegges helt. Derfor medfører «hull» i observasjonsskjemaet for eksempel at det øves på ferdigheter på ulike måter. Det kan både være med enkeltbarn eller barnegruppen som helhet. Dersom et barn for eksempel strever med å dele med andre, fokuserer personalet mer på deling i den pedagogiske praksisen rundt barnet frem til barnet mestrer det. Ifølge håndboka skal barnet mestre ferdigheten uavhengig av kontekst for at feltet kan fargelegges helt (Løge et al., 2015).

Ifølge pedagogene går de ofte gjennom ALLE MED-skjemaene i fellesskap dersom en ny pedagog skal ta over ansvaret for kartleggingen, for å klargjøre eventuelle tvil. Selv om de vektlegger muligheten til å bruke kommentarfeltet på baksiden av ALLE MED ved tvilstilfeller og skraverte felt, er kommentarfeltene i hovedsak tomme på de observasjonsskjemaene som jeg blir presentert. Ifølge håndboken (Løge et al., 2015) forutsettes det at kommentarfeltet brukes ved hver observasjonsperiode, samtidig som at det er uklart hva det skal brukes til og hva en konkret bør skrive der.

Selv om pedagogene trekker frem standardiserte skjemaer når de blir spurt om hva begrepet «kartlegging» innebærer for dem, er de også opptatt av at observasjon og drøfting av barn er en kontinuerlig prosess som skjer i alle hverdagslige situasjoner i barnehagen. Pedagogene forteller at etter hvert som de har fått mer erfaring med ALLE MED, har de ferdighetene med seg i hukommelsen i barnehagehverdagen. De ser derfor kontinuerlig etter tegn på at barna mestrer de ferdighetene som det er forventet at de skal ifølge ALLE MED. Som Eva sier:

Så det er jo etter hvert når den har brukt de her ALLE MED-skjemaene, så har en jo de med i det daglige hele tiden. At en registrerer at, ja der gjorde du det, ja der gjorde du det, det vet jeg, i det skjemaet. (...)

For når du har brukt skjemaene mye så er det jo, husker du liksom, sånn som «Kaste og ta imot stor ball» når vi er i gymsal. Å, ja, sjekk, sjekk, sjekk, sjekk, sjekk.

Hun forteller videre at de har et tomt ALLE MED-skjema hengende på veggen på avdelingen, så hele personalet påminnes og er bevisste hvilke ferdigheter som skal observeres. Det tyder på at ALLE MED har stor betydning for hva som observeres og vektlegges i hverdagen, også utenom den konkrete utfyllingen av observasjonsskjemaet. Det kan også ha betydning for hva som vektlegges i samhandlingen med barna. Anne forteller at det er en slags automatikk i det å registrere hva barn ikke mestrer og øve på aktuelle ferdigheter:

Ofte så ser en det i hverdagsituasjoner, for eksempel med klipping, hvis barn helt, ikke mestrer det, så da så øver vi litt mer på klipping. Eller tegning, så øver vi litt mer. Altså det ligger liksom litt sånn automatikk i det. Når man ser det, så gjør man det.

Anne beskriver her hvordan observasjonsskjemaet har bidratt til at hun er oppmerksom på eventuelle manglende ferdigheter, for eksempel å klippe, og at hun dermed fokuserer på slike aktiviteter når det er tilfelle. På den måten får ALLE MED betydning for samspillet, ved at det er de ferdighetene som fremheves i observasjonsskjemaet som også betraktes som sentrale av pedagogene, og derfor øves på i den daglige praksisen.

Håndboken vektlegger at barn ikke skal testes i ferdigheter, men først og fremst observeres i naturlige samspillsituasjoner. Forenklingen av observasjonsskjemaet og avgrensningen av ferdigheter som skal observeres forklares med at systematisk observasjon av barns ferdigheter, samt tiden hvor barn blir systematisk observert, bør begrenses (Løge et al., 2015). Det betraktes i lys av følgende sitat fra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 49): «Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det som barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering.»

5.2 Pedagogenes opplevelser av nytteverdi

5.2.1 Aldersprogresjon og sentrale ferdigheter

Samtlige pedagoger forteller at de opplever at ALLE MED gir nyttige retningslinjer med tanke på hva de bør se etter og forvente av barn på ulike alderstrinn. Som Amanda sier:

Det som er litt greit med disse her, det er jo at det viser litt hva som kan på en måte forventes av en fire-frem-åring innenfor normal utvikling. Hvis det er noe spesielt, så er det noe annet. Når man er fire-fem år, så kan de fleste tegne en hodefoting og kaste og ta imot en stor ball.

Amanda og de andre pedagogene bruker begrepet «normal utvikling» om aldersprogresjonen i observasjonsskjemaet. Eva er også opptatt av forventninger knyttet til bestemte alderstrinn, og beskriver hvordan aktiv bruk av ALLE MED kan hjelpe ansatte til å justere disse til barnas alder:

Nei, altså noen ganger så kan en jo fort forvente litt mer. Spesielt hvis det er barn du ikke kjenner veldig godt, og så når de begynner, og hvis du da typisk har hatt mange av de eldste, og så får inn mange av de yngste, eller treåringene, så begynner de sånn der, hæ? Kan du ikke det? Og så er det sånn der, nei, de skal jo ikke kunne.

Evas utsagn reflekterer hvordan ALLE MEDs aldersprogresjon har betydning for hvordan barna betraktes, og om de vurderes som «barn med hull» eller ikke. Eva forteller videre at ALLE MEDs aldersspesifikke utsagn fungerer som påminnere, som en gjerne bør lese før en tar imot en aldersgruppe på høsten slik at forventninger til barna står i stil med den faktiske alderen deres. Pedagogene er også opptatt av å holde seg innenfor riktig alderskategori, for ikke å skape for høye forventninger i forhold til alder. Emilie forteller:

Så jeg synes det er veldig fint at det er aldersinndeling, og så har vi blitt litt sånn at selv om en kunne gått lenger ut på et barn, så holder vi oss til den sirkelen som de er i den alderen de er. Og det er litt for å bare ha på en måte få favne alle og ikke skape unødvendige bekymringer rundt barn som da kanskje ikke hadde trengt å være det, fordi du sammenligner de med de andre liksom som og er like gamle.

Samtidig som pedagogene er opptatt av at aldersinndelingen og progresjonen er korrekt og vektlegger nyttigheten av at ALLE MED er utformet slik, beskriver de også store individuelle variasjoner mellom barn innenfor samme alderstrinn. Hvorvidt barna faktisk mestrer ferdighetene som ifølge ALLE MED er forventet på sitt alderstrinn, varierer. Som Anne forteller:

Ja, det kan variere veldig hvor på en måte, hvor de ligger. Sånn at det er veldig individuelt. (...) Så det er derfor det er så spennende å så se hvor forskjellige barn er, og hva de da trenger mer fokus på. Sånn at du får jo en veldig fin pekepinn på hvor man må jobbe egentlig. (...) Bare dette med å være tørr, gå på do. Noen klarer det veldig tidlig, og noen er liksom, ja, jobber litt ekstra med det.».

Samtidig som at pedagogene er tydelige på ALLE MEDs objektivitet, er de opptatte av at «normalen» skal være «vid». De mener ALLE MED representerer et vidt perspektiv på hva som er «normal» utvikling. Om opplevelsen av «normalen» i ALLE MED sier Emilie:

(...) For vi er jo opptatt av at normalen skal jo være ganske vid. Altså, du kan være innenfor normalen, men du kan være på den nedre delen av den, men du er likevel på en måte innenfor uten at det trenger å være sånn veldig bekymring, men kanskje du trenger bittelitt ekstra støtte for å komme deg enda litt lengre opp.

Eva fra samme barnehage sier følgende om hvorfor hun har en negativ assosiasjon til kartlegging:

Sånn for at da skal de måles og veies og se om de er gode nok. Men jeg føler liksom ikke at ALLE MED er sånn kartlegging av hva kan du klare å få til. (...) For det er såpass stor boks at alle får nesten plass oppi der. (...) Så det er, for det er liksom hvis du ikke, hvis du har for mange hull tidligere så er det jo, da trenger de jo mer enn det vi kan gjøre i barnehagen. Så det er liksom, det er bare et veldig bra verktøy.

Pedagogene er altså både opptatte av objektiviteten og nytten av ALLE MEDs aldersprogresjon og standardisering, samtidig som at de er kritiske til en streng forståelse av hva som er «normal» utvikling. I Rammeplanen fra 2006 og 2017 gjenspeiles den ambivalente holdningen til kartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017). I Rammeplanen fra 2006, som var aktuell da håndboken til ALLE MED ble utformet, finnes følgende sitat: «Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier, jf. avsnittet over om dokumentasjon av enkeltbarns utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 51). I Rammeplanen fra 2017 står det imidlertid ingenting om å vurdere barns måloppnåelse i forhold til gitte kriterier, men systematisk observasjon og dokumentasjon vektlegges. Verdien av mangfold løftes imidlertid frem, samt at det skal gis rom for barns ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Pedagogene forteller at de er opptatt av helhetsbildet og viser blant annet til uttrykk som «å skyndte seg langsomt». Anne beskriver:

Så får en sånn pekepinn på hva barnet mestrer og hva som det trenger litt mer fokus på da. Og så er vi jo også opptatt av dette med å skyndte seg langsomt. Altså at en ser det gjerne an i løpet av kanskje et år eller altså så, før en liksom, ja. Det kommer litt an på hva det handler om da, men. Ofte så ser en jo at det kan skje ting underveis som gjør at det kommer mer og mer på plass.

Eva er opptatt av at «det er lov å være treg»:

(...) Det har jo faktisk blitt bedre siden sist. Selv om kanskje du forventet at de skulle klare det når de var tre år. Men så klarte de det når de var tre og et halvt eller fire. Men så klarte de det. Og da er det liksom greit.

Pedagogene opplever altså at barn utvikler seg svært forskjellig, og det viktigste er at de kan observere en utvikling og framgang hos barnet fra observasjonsperiode til observasjonsperiode.

Om såkalte «gråsonerbarn» og på hvilket tidspunkt bekymring bør oppstå, sier Eva:

(...) Men jeg tenker litt, så lenge du fyller ut, hvis de hullene står liksom, alltid som er et svært hull, uansett, utover, så vil jeg jo ikke si at de er gråsoner lenger.

Eva og de andre pedagogene uttrykker bekymring for at antall såkalte «gråsonerbarn» øker, men at vedvarende «hull» innebærer at barna ikke kan betraktes som «gråsonerbarn» lenger.

I tillegg til aldersprogresjonen, fremhever pedagogene betydningen av at ALLE MED gir dem faglige forankrede holdepunkter for hvilke ferdigheter som er sentrale og ønskelige å observere hos barn, og som kan gi dem informasjon om barnets generelle utvikling. Pedagogene forstår

altså disse ferdighetene som det som bør læres og mestres ved hvert alderstrinn. Vurdering på bakgrunn av ferdighetene fungerer ifølge pedagogene blant annet som utgangspunkt for å vurdere om barn har behov for ekstra oppfølging, samt planlegging av den pedagogiske praksisen. Generelt beskriver pedagogene at de vektlegger trivsel, språklige og sosioemosjonelle ferdigheter, ettersom at de mener disse har betydning for øvrig utvikling og fungering i barnehagen. Motoriske ferdigheter betraktes i hovedsak som noe som enkelt kan innøves. I håndboken vektlegges barns språklige og sosioemosjonelle utvikling som grunnleggende for øvrig læring og utvikling, etablering av vennskap og trivsel (Løge et al., 2015). Dette gjenspeiles i Rammeplanens fremheving av språkutvikling og sosial kompetanse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2.3 Dokumentasjon som trygghet

Pedagogene er opptatt av at utfylte observasjonsskjemaer i hovedsak gjenspeiler det de allerede ser på avdelingen. De forteller at dersom de blir overrasket underveis i kartleggingsprosessen, handler det om mindre betydelige ferdigheter som enkelt kan innøves. De bekymringsverdige «hullene» som kommer til syne i observasjonsskjemaet, vet de allerede om, fordi de har blitt vant til å se etter disse ferdighetene hos barna kontinuerlig i barnehagehverdagen. Likevel er de opptatt av å ikke fargelegge felt uten sikre observasjoner. Emilie forteller:

Også hvis jeg da bare hadde liksom fargelagt på bakgrunn av helhetsinntrykket mitt, så kunne det vært enkeltting som jeg gikk glipp av, og fanget opp, som jeg burde fanget opp, liksom. (...) Men jeg har ikke opplevd det på sånne alvorlige ting, sånne ting som jeg har tenkt at dette har jo, hvis jeg ikke hadde oppdaget dette nå, så hadde det blitt krise, liksom.

Amanda beskriver tryggheten knyttet til dokumentasjon:

(...) som regel så er man jo veldig klar over det uten at man nødvendigvis har det i et skjema. Men det er jo likevel veldig godt å ha det litt sånn svart på hvitt dokumentert. At her ser vi veldig tydelig at det er noe som er vanskelig. At ikke det bare er noe vi går rundt og snakker om og føler på, men at det er ikke skravert noen ting på der. Dette her er veldig vanskelig. Vi ser det her også, og det er en konkret dokumentasjon. (...) Dette her ser vi jo egentlig fra før, og så er det jo bare synliggjort der. (...) Så det er jo liksom bare det at skjemaet gjenspeiler hverdagen da, på en måte.

Pedagogene mener i hovedsak at tiltak og tilrettelegging ville blitt satt i gang uavhengig av dokumentasjon med ALLE MED, men at systematiske observasjoner bidrar til å bekrefte på hvilke områder «skoen trykker». Samtlige pedagoger vektlegger tryggheten av å kunne lene seg på ALLE MED i deres arbeid. Som Emilie beskriver, blir ALLE MED en slags sikring av at «ting ikke glipper»:

(...) som en hjelp til oss selv til å, sånn for å systematisere hva er det vi skal se etter, eller når du skal sette deg ned og tenke gjennom. (...) Men vi bruker det for å på en måte vite at vi får med oss det vi trenger å få med oss da, på hvert enkelt barn og får litt sånn signaler på, hvis det er noen som, ja, kanskje ikke alltid sånn at en skraverer litt, og så må de følge litt mer på det fremover, eller kanskje jobbe litt ekstra med det, for det bør de kunne når de nærmer seg slutten av dette barnehageåret, liksom, eller, ja. (...) Litt sånn arbeidsdokument, nesten. (...) For det er jo fort gjort når du har så mange, når du er så ..) Er det litt sykdom, at ting skal glippe liksom, og da er det litt fint at du kan gå inn og så dobbeltsjekke at ting ikke glipper, liksom.

Amanda er enig:

Det er sånn betryggelse. At vi har oversikt over alle barna i barnehagen, sånn cirka hvordan det ligger an liksom. At vi har litt sånn kontroll på det. At det ikke er noe som kan skli helt mellom. Oi, hvis det var en stille rolig barn, som bare lekte helt fint hele tiden. Også plutselig så viser det seg at det er masse ting som ikke (...) At hvis vi ikke hadde hatt noe dokumentasjon, (...) det kan jo hende at vi ikke hadde hatt helt kontroll på alt da. Altså, som en betryggelse. (...) Sett alle på en måte. Ja, sett alle og alle har på en måte blitt (...) Ja, det hadde sikkert gått an å hatt det på en annen måte, men dette her er jo enkelt. Det er enkelt å bruke.

Emilie forteller hvordan dokumentasjon bidrar til en trygghet i møte med både skole og foreldre:

Og da tenker jo jeg at det er fint å ha et sånt kartleggingsverktøy. Det blir ikke bare min mening, min synsing og min sånt, men jeg har, det er faglig forankret at her er det ting som kanskje burde være på plass som ikke er på plass. Det er ikke bare jeg som synes at... Så da er det fint å ha litt sånne verktøy å kunne vise til. (...) Du vet, jeg blir litt tryggere på meg selv da, både i presentasjonen til foreldrene også. For jeg vet at hvis det skulle kommet opp, at hvis de bare låste seg helt og begynte å beskyldte meg for at dette var bare jeg som syntes, altså sånn, så vet jeg at jeg kunne vise det. Jeg kunne vise til noe, men jeg har aldri kommet til det punktet at jeg har gjort det.

Kartlegging og dokumentasjon ved bruk av ALLE MED innebærer altså en tilsynelatende faglig trygghet for alle pedagogene som jeg har snakket med, i motsetning til det de betegner som skjønnsvurderinger og «synsing». I ALLE MEDs håndbok vises det til Rammeplanen fra 2006 sin fremheving av viktigheten av fortløpende observasjon og vurdering av barnegruppen og enkeltbarns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006; Løge et al., 2015). Der ramses det opp eksempler på hensiktsmessige observasjonsmetoder, som dagbok, praksisfortellinger, barneintervju og så videre. Kartleggingsverktøy basert på vurdering etter gitte kriterier, nevnes ikke som eksempel. Ifølge Rammeplanen fra 2017 skal vurderinger knyttet til barnegruppen og enkeltbarns trivsel og utvikling kun dokumenteres dersom en av avhengig av det for å sikre barn et tilfredsstillende tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til at ALLE MED bidrar til å sikre at enkeltbarns utvikling blir dokumentert og fulgt opp, fremhever pedagogene ALLE MEDs funksjon med tanke på å måle og sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet på systemnivå. Emilie forteller:

Også synes jeg det er fint i forhold til, for hvis jeg sitter med min gruppe da og går gjennom de alle, så prøver jeg jo å gjøre det mest mulig samlet, sånn at du får et sånn... Hvis du ser at det er, liksom, fire stykk som strever med det samme, så må jeg kanskje begynne å tenke på at kanskje det har noe med praksisen vår å gjøre, og ikke nødvendigvis barnet i seg selv. Mens hvis det bare er ett barn innimellom, så er det kanskje mer å tenke at, ok, her er det kanskje noe dette barnet strever med. Så det gir jo en litt sånn pekepinn på hvor vi også må sette inn ting i forhold til det arbeidet som vi gjør på avdelingen også, liksom. (...) Så jeg vil absolutt si at det har, det som vi oppdager her har noe å si for måten vi planlegger og måten vi legger opp dagene våre, så langt det lar seg gjøre, liksom. (...) For det er jo litt sånn, hvis du ser på leken og, altså, hvis du får opp at det der er opp til flere som strever litt med rolleleken, liksom, det om å være sånn, så er det litt sånn, ok, men da må vi i perioden nå ha litt ekstra fokus på rollelek.

Eva bekrefter:

Sånn som vi hadde nå med den der å tøyse og rime og leke med språk og sånn, der var det mange som bare sånn der, ja, men det gjør de jo ikke. Ja, men det er jo ikke rart at de ikke gjør det, for det gjør ikke vi heller. Så da er det sånn, da må vi begynne å tulle og tøyse litt. (...) Så det er liksom når med en gang en setter de på sporet av det, så kommer det jo med en gang. Så, men det er jo det at når ikke en har kultur for det, så er det jo ikke rart at de ikke gjør det. (...) Det blir en liksom kontroll for vår egen del.

Anne knytter ALLE MED til annen fagutvikling personalet har drevet med, og det å forstå og observere barn på basis av samme kriterier:

(...) At man liksom da har øynene opp for de samme tingene, fordi vi jobber tett med det på personalmøte, og liksom, faglig påfyll. Sånn at det gjør jo da at flere styrker på gode observasjoner, som er en kvalitetssikring, vil jeg si. (...) Ja, at en liksom, ja, stusser på de samme tingene, eller at alle har gode observasjonsøyne, tenker jeg.

Håndbokens beskrivelse av «det kompetente blikk», som vet hva det skal se etter, kan sammenlignes med det Anne kaller «gode observasjonsøyne» (Løge et al., 2015).

5.2.3 ALLE MED som verktøy i samarbeid

Selv om de utfylte observasjonsskjemaene ifølge både pedagogene og håndboken skal være utgangspunkt for foreldresamtaler (Løge et al., 2015), er samtlige pedagoger opptatt av at de ikke viser skjemaene til foreldrene. Bakgrunnen for det er at de mener at visuelle hull i skjemaet kan skape unødig bekymring hos foreldrene. Flere har erfaring med dette fra tidligere, og de

forteller at det har blitt drøftet innad i barnehagen og bestemt i fellesskap at de utfylte skjemaene ikke skal vises på foreldresamtalene. Emilie forteller:

(...) altså vi viser ikke skjemaet til foreldrene, det gjør vi ikke. Og det er litt for det at vi har erfaring med at det er noen foreldre som henger seg veldig opp i denne sirkelen, som blir veldig.. Ja men, hvorfor er det et hull der, eller hvorfor er det bare, altså (...) Mens vi er jo mer opptatte av å bare liksom presentere barnet i sin helhet, og så gir jo vi beskjed om at det er fint å øve mer på hjemme, eller det er det vi har fokus på her og sånn.

Emilie og de andre pedagogene forteller at informasjonen om barn som fremkommer av observasjonsskjemaene likevel brukes som utgangspunkt for foreldresamtalene. Ifølge håndboken er den illustrative utformingen av observasjonsskjemaet gjort med tanke på at det skal være utgangspunkt for foreldresamtaler, vises til foreldrene og være lettfattelig for dem (Løge et al., 2015). Dette gjøres altså ikke i praksis av pedagogene, og er et av flere eksempler på at konkret praksis knyttet til ALLE MED tilpasses kontekst, behov og erfaringer. Pedagogene forteller imidlertid at de kommunale barnehagene tar i bruk et standardisert foreldresamtalskjema med spørsmål som de mener er basert på utviklingsområdene og utsagnene fra ALLE MED. Der har de mulighet til å skrive mer utfyllende svar. Eva sier:

Nei, for det er det vi skal bruke, liksom, i kommunen. (...) Det er liksom den som er utgangspunktet for foreldresamtalen. Så det er liksom det det er landet på. (...) For alle foreldresamtaler så ligger skjemaet ferdig med ALLE MED-spørsmålene, bare uten sirkelen.

Emilie forteller videre:

(...) når jeg har skrevet foreldresamtalene, så har jeg jo tatt utgangspunkt i det (ALLE MED). Og foreldresamtalene ligger jo lagret i barnets mappe digitalt. Og den har de jo innsyn til både skole og foreldre og alt.

Emilie forteller altså at foreldresamtalskjemaet, basert på ALLE MEDs kategorier tas med på foreldresamtalene og deretter scannes inn i barnets digitale mappe som også skolen får tilgang til senere. ALLE MEDs aldersspesifikke ferdigheter former derfor hva som vektlegges og trekkes frem i foreldresamtaler, og kan i teorien leses av skolens ansatte og forme hvordan de forstår og betrakter det aktuelle barnet.

Ifølge pedagogene finnes det likevel noen unntak der observasjonsskjemaene vises fysisk i møter, som når det oppstår behov for videre utredning og assistanse utenfra, eller de opplever behov for å visualisere en positiv utvikling for foreldre. Pedagogene forteller at det blir sendt kopi av ALLE MED til Pedagogisk-psykologisk tjeneste ved henvisning, og utfylt

observasjonsskjema tas med i samarbeidsmøter. Ifølge håndboken er noe av hensikten med ALLE MED å tilby nyttig informasjon om barn til henvisninger og tverretattlig samarbeid (Løge et al., 2015).

5.3 Skjønnsvurderinger

Til tross for vektlegging av ALLE MED som en sikring mot subjektive vurderinger og «synsing», forteller pedagogene likevel at kartleggingen innebærer subjektive skjønnsvurderinger som kan variere fra pedagog til pedagog. Som Anne beskriver:

(...) For den vurderingen da vi skraverer, sant.. Jeg tenker vi kanskje, for det blir jo veldig sånn subjektivt, eller sånn. Min opplevelse av det barnet. Jeg tenker at han får til det. Og så kan det være kanskje noen andre som tenker at nei, jeg synes ikke han er så... (...) Altså, akkurat der er det litt sånn som man kan drøfte da liksom.

Pedagogene forteller at for eksempel mer passive barn kan være vanskeligere å vurdere enn aktive, og at områdene og utsagnene i ALLE MED kan innebære ulik grad av skjønnsvurderinger. Emilie forteller om et barn:

(...) følger jo ikke alltid kollektive beskjeder, men går det på forståelsen eller går det på viljen? Så jeg føler noen av disse er litt sånn at du må vurdere, kan de det, men velger å la være å gjøre det? Eller, lar de være å gjøre det for det de faktisk ikke kan det? Så må en ta en vurdering på det, og da må en kanskje diskutere litt i personalgruppen på, hva tenker du? Hvordan opplever du det?

Pedagogene forteller at de drøfter barna i personalgruppen om de er usikre eller uenige. Blant annet Emilie forteller at det er viktig med konkrete observasjoner:

Da tar vi noen runder på det og diskuterer, og så er det litt viktig å komme med eksempler på, hvis jeg mener at jo, så må jeg ha eksempler på hvorfor jeg mener jo, konkrete observasjoner av barnet, tenker jeg. Og hvis noen andre mener nei, så ønsker jeg gjerne å få konkrete eksempler og eller konkrete observasjoner av barnet der de mener det er på grunn av sånn, så er det. (...) Jeg ønsker at en skal ha sikre observasjoner på det, for å kunne fargelegge de.

Pedagogene er opptatte av at forhold som hjemmesituasjon, erfaringer og interesser kan påvirke mestringsgrad, og at en må se på «helhetsbildet» når barns utvikling skal vurderes. Amanda forteller:

(...) Så det er jo mange hensyn å ta når man skal fylle ut en sånn ting, for det er jo ikke, det trenger jo nødvendigvis ikke å være et sånn et problem som ligger i barnet, det kan jo være noe som er på utsiden og som er akkurat nå, og derfor blir ting så vanskelig. Det er jo veldig vanskelig med sosioemosjonelle ting, for man vet jo liksom ikke helt, man går jo hele tiden og prøver å finne ut det, ja, kan det være det, eller i går var det jo sånn (...) Det er jo spennende, men også veldig, veldig vanskelig. (...) en tenker jo

på det, er det noe hjemme, er det noe de andre barna? Har det noe å si hvilken voksen som er der, og sier nå er det ryddetid liksom?

Eva beskriver hvordan også barnas interesser kan påvirke mestringen deres av ferdigheter som tegning. Hun påpeker at barns interesser må tas med i betraktning når deres ferdigheter vurderes:

Og tegning er jo... Altså det er jo sånn... Interesse... Noen synes ikke det er gøy å tegne. Og da kan de ikke tegne hodefoting når de er fire-fem år. Ja vel, så kan du det når du er seks-syv, da.

Pedagogene forteller at ansattes forståelser av hva for eksempel rollelek eller konstruksjonslek innebærer, har betydning for hvordan de vurderer utsagnene. Generelt er de opptatt av å ikke bare se barna gjennom skjemaer, men at skjemaet et er godt verktøy for å samle løse tråder. Som Anne uttrykker:

Det er en sånn derre sammenheng mellom opplevelse på avdelingen og. En tenker ikke å, nå har dette barnet tre hull, nå må vi liksom ta det videre. Men det er mer en sånn helhetsvurdering, og så ser man, faktisk så er det jo noen hull der på sosio, så det er noen hull der på den og den og den.. Og så får man liksom trekke litt sånn trådene da, ja.

Amanda forteller om et konkret eksempel på hvor sammensatt et barns utvikling kan være, og hvordan hun likevel opplever at barnet gjenspeiles godt i ALLE MEDs observasjonsskjema:

Han er jo så intelligent og flink til å leke, og smart, og utrolig god til å prate, og elsker sånne voksenstyrte aktiviteter. Så førskolegruppen som jeg har, elsker han jo. Så der er han jo helt fantastisk. Og i samling, det er veldig gøy å ha han i samling, for han elsker samling og er veldig ivrig og sånn. Så på sånne ting så er han jo topp. Så han har liksom vist mer disse tingene utover vinteren. Så da var det sånn, oi, ja nå skjønner jeg (...) Det er jo interessant når du ser det som veldig godt utfylt på det meste, bortsett fra følelsesreguleringer. Ja, det er mye på selvbilde og overgangssituasjoner og sånn. (...) Jeg føler det gjenspeiler han veldig godt, akkurat dette her skjema her.

Ellers forteller pedagogene at det oppstår situasjoner hvor alle felt i ALLE MED er fylt ut, men som de fortsatt opplever bekymring knyttet til barnet. Det er ofte mindre håndfaste bekymringer, som for eksempel kan bunne i en bestemt atferd hos barnet og en magefølelse hos pedagogen. Ifølge Eva viser det seg ofte å ha sammenheng med for eksempel en hendelse i familien eller lignende. Pedagogene forteller at det de ikke vet hva mer ALLE MED skulle ha spurt om for å fange opp slike bekymringer uten at det går på bekostning av ALLE MEDs «enkelthet». Ifølge utviklerne av ALLE MED, er det et poeng å begrense hva som skal observeres, og dermed også begrense tiden som brukes på systematisk observasjon. Det

erkjennes at barns utvikling er en komplisert prosess, som ALLE MED kun viser deler av (Løge et al., 2015).

Håndboken fremstilles av både pedagogene og av utviklerne selv som en slags sikring for å unngå subjektive vurderinger (Løge et al., 2015). De fleste pedagogene i denne studien er opptatt av at den er en god veileder dersom de skulle være i tvil om hva kategorien «egentlig» handler om, og gir dem en trygghet om at de fyller ut riktig. Anne forteller:

(...) Fordi det er liksom hvis jeg har falt litt ut av hva det handler om, så kan jeg se den, så bare oi, det var det ja.. (...) da er den kjempefin å bruke, og da sikrer du jo også at alle har forstått spørsmålet på samme måte. (...) Og så sikrer at du får en mer riktig observasjon av (...) Og skravering da. Så den er kjempeviktig å ha når man skal fylle ut ALLE MED.

Emilie viser til «utholdenhet i grovmotoriske aktiviteter» som eksempel:

Det er liksom sånn, viser utholdenhet i grovmotoriske aktiviteter, altså hva mener de da? Og da er det greit å bare gå, altså når det står inn, altså det er jo ikke veldig dybden det som står i håndboka heller, men det er litt sånn mer, og gjerne et eksempel, et litt sånn konkret eksempel på hva de egentlig mener, og så, oi ja, er det sånn, ja, ja, da, ja. Så den er veldig god å ha den håndboka.

Pedagogene forteller imidlertid at bruken av håndboken varierer, fra at den brukes ved hver utfylling av observasjonsskjemaet, til at den nærmest aldri brukes.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg funnene i lys IE, tidligere forskning og Biestas forståelser av accountability, og søker å besvare problemstillingen: Hvordan er pedagogers kartleggingspraksiser knyttet til ALLE MED innvevd i og formet av institusjonelle diskurser?

6.1 «Idealbarnet» som vurderingsgrunnlag

6.1.1 Konstruksjoner av «idealbarnet»

Alle pedagogene som ble intervjuet legger vekt på at den illustrerte progresjonen og de aldersspesifikke ferdighetene i observasjonsskjemaet oppleves svært nyttige, ettersom at det gir dem faglig forankrede holdepunkter med hensyn til hva de bør kunne forvente av barn på gitte alderstrinn. ALLE MEDs aldersprogresjon er i hovedsak basert på statistikk og utregning av normalfordeling gjennom pilotundersøkelser (Løge et al., 2015). Det innebærer at barna som kartlegges med ALLE MED sammenlignes med det James (2005) betegner som et generalisert barn. ALLE MED kan altså forstås som et uttrykk for utviklingspsykologiske ideer om at gjennomsnittsbarnets utvikling er det som bør etterstrebes (Turmel, 2008).

Pedagogene er imidlertid ikke bare opptatte av nyttiligheten knyttet til aldersprogresjonen i ALLE MED, men også at observasjonsskjemaet tilbyr en pekepinn på *hvilke* ferdigheter de bør observere hos barna. Ferdighetene avhenger av alder, men målet er at barn har sosiale ferdigheter og interesse for andre barn, samtidig som at de er selvstendige og trygge på seg selv. De skal vise følelser uten at det går utover andre, ha meninger om sin situasjon og uttrykke dem, samt tilpasse seg fellesskapet og vise hensyn (Løge et al., 2015). Det innebærer at ALLE MED gir normative retningslinjer knyttet til hvilke ferdigheter som skal betraktes som sentrale og verdifulle ved bestemte alderstrinn.

Mange av de utvalgte ferdighetene i ALLE MEDs observasjonsskjema kan knyttes til grunnleggende institusjonelle diskurser om «det kompetente barnet». I Rammeplanen fremstilles barn som grunnleggende sosiale, kompetente aktører, nysgjerrige og aktive i egen læring. De påvirker sine omgivelser, de kan uttrykke seg om forhold knyttet til sin situasjon, ha meninger og være sosialt kompetente. Leken betraktes som barns naturlig være- og læremåte. Disse egenskapene og ferdighetene fremstilles som naturlige og grunnleggende beskrivende for barns væremåte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan argumenteres for at denne forståelsen av hva barn er, forutsetter at barna mestrer ferdigheter som reflekteres i ALLE MEDs observasjonsskjema som beskrevet over (Løge et al., 2015).

Ifølge Markström (2005) og Franck (2022) kan ferdighetene som fremstilles som normale og naturlige for barn i styringsdokumenter som Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), knyttes til ferdigheter som betraktes som ideelle hos den velfungerende samfunnsborgeren i det moderne samfunnet. Med andre ord fremstilles de egenskapene og ferdighetene som er ønskelige i det moderne samfunnet, som naturlige og normale egenskaper og ferdigheter for barn (Markström, 2005). Ifølge Franck (2022) har økte krav om kvalitet og tidlig innsats i barnehagene ført til at diskursene knyttet til «det kompetente barnet» skiftet mening fra å være en anerkjennende grunnholdning til barn som subjekter, til å bli kriterier barn blir vurdert etter.

Fremstillingen av det generaliserte barnet i ALLE MED kan betraktes som en ideologisk kode om «idealbarnet» (Nilsen & Breimo, 2023). Det innebærer at det fungerer som en standardisert, skjematisk forståelse av det ideelle barnet, som utvikler seg i et bestemt tempo og mestrer bestemte ferdigheter som betraktes som verdifulle i samfunnet. Forståelsen av «idealbarnet» legger derfor føringer for hva som forventes av barn, samtidig som at det skaper anerkjente væremåter for barn. Det innebærer også at det som ikke passer inn i den ideologiske koden, betraktes som unormalt og bekymringsverdig (Nilsen & Breimo, 2023). En kan forstå det som at de institusjonelle diskursene om barns «normale» utvikling og «det kompetente barnet» forenes i den ideologiske koden knyttet til «idealbarnet», som barn vurderes opp mot. ALLE MED kan i den sammenheng betraktes som en materialisering av og uttrykk for denne ideologiske koden, og et verktøy for å omsette den til konkret praksis i barnehagene.

ALLE MEDs fremstilling av «idealbarnet» gir tydelige retningslinjer for hvilke barn som betraktes som «ønskelige» i barnehagen. For eksempel kan det argumenteres for at forventningen om at tre-fireåringen skal smøre brødsdiven selv eller at to-treåringen aktivt ber om å lese bøker, innebærer at det er det norske, brødsdivespisende middelklassebarnet som er idealet. Sjansene for å ende opp med blanke felt i observasjonsskjemaet og dermed betraktes som et «mangelfullt» barn vil kunne variere ut fra av sosial bakgrunn.

Når barnehagepedagogene fyller ut observasjonsskjemaene i forkant av foreldresamtaler, kan det forstås som en aktivering av den ideologiske koden om «idealbarnet». Den skjematisk oversikten over «idealbarnets» sentrale ferdigheter knyttet til bestemte alderstrinn kan ha betydning for hvordan barna forstås av pedagogene, og hvilke «briller» barna blir betraktet gjennom. Det gjelder ikke bare i den konkrete utfyllingsaktiviteten, men generelt i den

hverdagslige praksisen i barnehagen. Pedagogene som ble intervjuet i denne studien forteller at etter hvert som de får erfaring med bruk av ALLE MED, er innholdet i skjemaet så innarbeidet at de reflekterer over hvorvidt barna har oppnådd ønskede ferdigheter kontinuerlig i observasjon av og samhandling med barna. Det kan tyde på at bruk av ALLE MED innebærer en standardisering av hva som observeres og hvilke ferdigheter som verdsettes også utenom observasjonsperiodene. En pedagog betegner praksisen som å ha utviklet gode «observasjonsøynene», mens håndboken bruker begreper «det kompetente blikket». Standardisering av hva som observeres hos barn fremheves i håndboken som den viktigste hensikten ved utviklingen av ALLE MED (Løge et al., 2015). Kangas og Lastikka (2019) fant i deres studie at standardisering og systematisering av pedagogisk praksis innebærer utfordringer med henhold til å ivareta barns medvirkning og deres subjektive erfaringer.

6.1.2 Barn som «bærere av ferdigheter»

En svakhet ved ALLE MED er at skjemaet kun kan bidra til å kartlegge hvorvidt barnet mestrer eller delvis mestrer noen utvalgte ferdigheter. Som pedagogene forteller, gir observasjonsskjemaet ingen informasjon om bakgrunnen for mestringsnivået, konkret kontekst eller relasjonelle forhold som kan tenkes å ha betydning. En kan derfor hevde at kartlegging med ALLE MED strider mot Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017) grunnleggende anerkjennelse av barn, og det helhetlige læringssynet som knytter barns utvikling til omsorg, lek, læring og danning.

Samtidig poengteres det i ALLE MEDs håndbok at observasjonsskjemaet ikke viser hele sannheten om barns kompliserte utvikling, og det vises konkret til Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) helhetlige læringssyn (Løge et al., 2015). Det kan tolkes som at utviklerne gjør et forsøk på å ivareta Rammeplanens helhetlige perspektiver.

Også pedagogene som ble intervjuet i denne studien forteller at de er opptatte av å se «helhetsbildet» når de vurderer barns mestring. De påpeker også at «normalen» skal være vid, og at det viktigste er at de observerer fremgang i utviklingen, det vil si at «hullene tettes». Likevel innebærer deres fortellinger og ALLE MED som verktøy at det eksisterer en forestilling om en «normal» utvikling, uansett hvor grensene for den settes. Det forutsettes også at det finnes noen sentrale ferdigheter, som er verdifulle eller naturlige, og som barns generelle utvikling kan måles ut fra. Det kan derfor argumenteres for at det er et spenningsforhold mellom Rammeplanens syn på barn og læring, samt vektlegging av mangfold og enkeltbarns individualitet som noe som bør dyrkes (Kunnskapsdepartementet, 2017). I stedet for å ivareta

disse grunnleggende anerkjennende perspektivene i Rammeplanen, kan en argumentere for at ALLE MED bidrar til det motsatte – at barn ikke blir anerkjent som «hele mennesker». Satt på spissen kan en forstå det som at eventuell anerkjennelse knyttes til barns mestring av bestemte ferdigheter. Med andre ord at barn først og fremst blir anerkjent som «*bærere av ferdigheter*». Andre sider ved barna, knyttet til deres særegne egenskaper, følelser, drømmer, tanker og opplevelser, kan på den måten kamufleres.

Slik kan også forestillinger om «det kompetente barnet» med bestemte ferdigheter, altså den ideologiske koden om «idealbarnet», tenkes å kamuflere barns erfaringer knyttet til sårbarhet, avhengighet og asymmetriske maktrelasjoner mellom barn og voksne. Ferdigheter, egenskaper og erfaringer ved barnet som ikke omfattes av ideen om «idealbarnet», blir irrelevante. I stedet tolkes barns utvikling i lys av ALLE MEDs aldersspesifikke ferdigheter og tilpasses dem. Slik tilskrives barnet ferdigheter og egenskaper som passer inn i den ideologiske koden om «idealbarnet», og kunnskapen om den reproduseres. «Idealbarnet» som det «normale» oppfattes som en objektiv sannhet, og det blir utfordrende for pedagogene å se alternativer. Det er dette som innenfor IE betegnes som objektivisering av barn, ettersom barns erfaringer som subjekter og hele mennesker blir irrelevante og usynliggjort til fordel for generaliserte, tilsynelatende objektive forståelser i form av institusjonelle diskurser og ideologiske koder (Nilsen & Breimo, 2023). Det kan tenkes å forme hvordan barn blir møtt, sett og forstått i barnehagene og dermed hvordan de betrakter seg selv. Det kan også ha betydning for hvorvidt barn gis reell mulighet til medvirkning ut fra deres subjektive forutsetninger, slik som det beskrives i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.1.3 «Barn med hull»

Når feltene som representerer ferdigheter i observasjonsskjemaet skal fargelegges, må pedagogene vurdere hvorvidt barnet mestrer hver ferdighet, og i hvilken grad. Den konkrete utfyllingen innebærer derfor at pedagogene blir tvunget til en tankegang preget av normalitet og avvik, eller mestring og ikke-mestring. Hvordan grad av mestring vurderes, varierer og avhenger av den aktuelle ferdigheten. Pedagogene forteller at de i hovedsak vet hvilke ferdigheter barn mestrer og ikke allerede før de starter den fysiske utfyllingen av skjemaet. Det kan betraktes i lys av argumentet om at pedagogenes «blikk» for barna er formet av ALLE MEDs observasjonsskjema i hverdagen og at de registrerer mestring av ferdigheter fortløpende.

Av og til er pedagogene likevel usikre og barns mestring må vurderes i utfyllingsprosessen. Ferdigheter som enkelt lar seg måle, som for eksempel motoriske ferdigheter, testes i så tilfelle i tilrettelagte situasjoner. Andre ferdigheter, for eksempel ferdigheter knyttet til det sosioemosjonelle utviklingsområdet i observasjonsskjemaet, er vanskeligere å måle og teste. Pedagogene vurderer disse ofte ved for eksempel å drøfte med kollegaer og i noen tilfeller foreldre.

Dersom et barns mestring av ferdigheter ikke samsvarer med den ideologiske koden, innebærer det et «avvik» som må korrigeres. «Avviket» representeres av et åpent «hull» i skjemaet, og barna omtales og konstrueres som «barn med hull» av pedagogene i studien. Pedagogene forteller at det i praksis er disse «hullene» som de aktivt følger med og ser tilbake på. Ettersom at pedagogene forteller at observasjonsskjemaet former det de observerer i det daglige, kan en argumentere for at hverdagspraksisen i barnehagene preges av en orientering mot å oppdage «barn med hull». Det kan forstås som at praksisen preges av et individorientert mangelperspektiv, og kan sammenlignes med Nilsen (2017) sine funn. Hun fant at politisk vektlegging av tidlig innsats har medført en orientering mot å avdekke og kategorisere «bekymringsbarn» tidlig.

Ifølge pedagogene i denne studien er målet er at alle «hull» skal «tettes», selv om det kan ta lenger tid for noen. «Hull» i observasjonsskjemaet fører blant annet til at barnets utvikling drøftes i personalgruppen, og foreldre mobiliseres for å sikre kontinuitet i arbeidet rundt barnet. Den pedagogiske praksisen justeres og tilrettelegges, og det vurderes tiltak for å sikre at alle barn lærer seg ferdighetene som forventes. Etterhvert som «hullene tettes», innebærer det at barnet nærmer seg det konstruerte «idealbarnet» som ALLE MED representerer. Det kan forstås som at det overordnede målet er at alle skal nærme seg «idealbarnet» mest mulig. ALLE MED kan derfor betraktes som et verktøy til normaliseringspraksiser i barnehager, som ifølge Markström (2005) handler om å skape velfungerende samfunnsborgere på sikt.

Det kan sammenlignes med Markström (2005) sine funn om normaliseringsprosesser i barnehagen. Hun argumenterer for at sentrale normative diskurser om barn er innvevde i det hun kaller institusjonelt situerte konstruksjoner av «normale» førskolebarn som oppstår i kompliserte samspill i barnehager. Franck (2014) fant også i sin studie at det hun kaller tatt-for-gitte sannheter og diskurser knyttet til «idealbarnet», virker styrende og begrensende for hvordan en forstår barn, og at barnehageansatte spiller på disse når de konstruerer barn som

avvikere. Hun argumenterer, som Nilsen (2017), for at den omfattende politiske orienteringen mot tidlig innsats har ført til at spennet for hva som betraktes som normal utvikling og atferd stadig blir smalere.

6.2 Institusjonelle diskurser om accountability

6.2.1 Vurdering og dokumentasjon som accountability

Pedagogene i denne studien beskriver kartlegging som en selvfølgelig del av deres arbeid i barnehagen. Det er en forventning fra både ledelsen og kollegaer at de kartlegger alle barn med ALLE MED. Behovet for å dokumentere og vurdere enkeltbarns utvikling knyttes blant annet til tidlig innsats og frykten for ikke å oppdage særskilte behov hos barn, dokumentasjon til henvisning til videre utredning om aktuelt og behovet for en standardisert oversikt over hvilken informasjon foreldre skal gis på foreldresamtale. Pedagogenes perspektiver kan betraktes i lys av en rekke studier som har antydnet at barns utvikling følger relative stabile utviklingsspor, og at tidlig avdekking av vansker og følgende intervensjon kan ha gode effekter på barns utvikling (f.eks. Borgström et al., 2015; Duckworth & Seligman, 2005; Gathercole & Pickering, 2000; Hjetland et al., 2015; Klem et al., 2016).

Generell kartlegging og dokumentering av alle barn med ALLE MED, kan forstås i lys av institusjonelle diskurser knyttet til accountability og ansvarliggjøring av profesjonelle. Det fremstår tydelig i pedagogenes fortellinger om at deres hensikt med den systematiske kartleggingen handler om ansvaret de opplever og omsorgen de har for barna. De forteller for eksempel at de vil sørge for at alle barn blir «sett» og at ingen og ikke noe viktig «glipper». De har dessuten ansvar for at alle barna lærer det som forventes i løpet av årene i barnehagen. I lys av Biestas (2004) tolkninger av accountability, kan pedagogenes bekymringer knyttes til deres opplevelse av moralsk ansvarlighet. Det kan imidlertid argumenteres for at systematiske kartleggingspraksiser og vurderinger av enkeltbarn innebærer at det som i realiteten er institusjonell ansvarlighet forstås som moralsk ansvarlighet av pedagogene. ALLE MED fungerer som et teknisk styringsmiddel i så tilfelle.

Når pedagogene fargelegger de aldersspesifikke feltene i ALLE MED ut fra barns mestring, konstrueres en skjematisk illustrasjon av det aktuelle barnets utvikling. Barns utvikling reduseres til utvalgte aldersspesifikke ferdigheter i det standardiserte observasjonsskjema. Barns manglende utvikling eller mestring sammenlignet med «idealbarnet» presenteres som visuelle hull i den ellers fargelagte sirkelen. En kan sammenligne denne prosessen med det

Nilsen (2017) kaller en *tekstliggjøring* av barn. Det utfylte observasjonsskjemaet blir en illustrert representasjon av det kroppslige barnet, som innebærer et forenklet og instrumentelt syn på barnet og dets utvikling. Nilsen (2017) fant også i sin studie at forenklete tekstlige representasjoner av barn fremheves i institusjonelle praksiser, for eksempel ved foreldresamtaler eller ved tverretatlig samarbeid. Gjennom disse representasjonene kategoriseres barn som for eksempel «barn med hull», som kan sammenlignes med Nilsens (2017) begrep «bekymringsbarn». Dokumentasjonen bidrar til å bekrefte bekymringer og legitimere handlinger. Det skjer på bekostning av det kroppslige barnet som subjekt, som bare implisitt er til stedet der beslutninger fattes. Jo lenger unna en kommer det fysiske, kroppslige barnet, jo mindre blir mulighetene til å ta hensyn til det enkelte barnets subjektive erfaringer som helt menneske, og jo mer øker risikoen for at beslutninger fattes på bakgrunn av generaliserte forståelser (Nilsen, 2017). Samtidig kan også profesjonelle skjønnsvurderinger og beslutninger innebære en risiko (Kirkebøen, 2013). Med det store ansvaret pedagogene i studien opplever, er det ikke vanskelig å forstå opplevelsen av behov for et faglig forankret hjelpemiddel å støtte seg på.

6.2.2 ALLE MED som kvalitetsindikator og styringsdokument

I tillegg til å vurdere og dokumentere enkeltbarns utvikling, vektlegger pedagogene behovet for å ha en oversikt over barnegruppen og kvalitetssikring av det pedagogiske arbeidet. ALLE MED som redskap for å måle enkeltbarns prestasjoner, fungerer indirekte som en kvalitetsindikator på det pedagogiske arbeidet i barnehagene. De utfylte observasjonsskjemaene betraktes samlet av pedagogene for å vurdere hvorvidt barnegruppen har lært ferdighetene som anses som sentrale og verdifulle på alderstrinnet. En pedagog viser for eksempel til hvordan hun og kollegaene ble bevisste hvor lite de hadde arbeidet med språklek og rim i hverdagen, ettersom at påfallende mange barn på avdelingen hadde «hull» knyttet til dette i observasjonsskjemaet. Etter bevisstgjørelsen, fokuserte de mer på språklek og rim i hverdagen. Både samlet og hver for seg har altså observasjonsskjemaene betydning for vurdering, planlegging og utføring av pedagogisk praksis.

Et av argumentene mot generell kartlegging av barnehagebarn har vært risikoen for at barns prestasjoner skulle fungere som kvalitetsindikatorer og brukes som utgangspunkt for planlegging av det pedagogiske arbeidet (Pettersvold & Østrem, 2012). Dersom de aldersspesifikke ferdighetene fra ALLE MED er styrende for den pedagogiske virksomheten, er det nærliggende å sammenligne dem med kompetansemålene i skolen. Det kan innebære at

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), med dens formål om å anerkjenne barn som subjekter og ivareta demokrati og fellesskap, i praksis må vike til fordel for prestasjonsbaserte ALLE MED som styringsdokument. Dersom barnehagers kvalitet vurderes og den pedagogiske praksisen styres ut fra barns prestasjoner, kan det være en fare for at barnehager preges av prestasjonspress og barnehageansattes profesjonalitet svekkes. Det har ifølge internasjonale forskere vært konsekvensene av testbasert styring i skoler (Alexander, 2010; Ravitch, 2016).

Disse funnene gjenspeiles i Plum (2011) sin studie. Hun påpeker at orienteringen mot det som kan vurderes og måles i barnehagene, har ført til at det viktige daglige arbeidet med henhold til blant annet omsorg og trygghet usynliggjøres til fordel for dokumenterbare organiserte aktiviteter. Det «faglige» og «pedagogiske» knyttes altså ikke til de naturlige hverdagssituasjonene i barnehagene lenger. Slike praksiser kan forstås som institusjonell ansvarlighet forkledd som moralsk ansvarlighet, og strider mot sentrale forståelser i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) om at læring skjer i naturlige samspillsituasjoner der det oppleves som meningsfullt for barna. Barns lek fremheves som barns naturlige være- og læremåte, som verdifull og mål i seg selv. Det kan tenkes at kartleggingspraksiser knyttet til verktøy som ALLE MED medfører en risiko for at leken i praksis blir et middel til å teste barns ferdigheter eller oppnå «læringsmål» i form av standardiserte kriterier i et observasjonsskjema. Pedagogenes beskrivelser av hvordan «hull» i observasjonsskjemaene, for eksempel knyttet til klipping, tegneferdigheter eller rim og lek med verbalspråket, medfører mer fokus på klippeaktiviteter, tegning eller språklek for å sikre at barna lærer disse ferdighetene, er eksempler på dette.

Samtidig kan en spørre seg hva alternativet er, og om det er mulig å vurdere kvaliteten på det pedagogiske arbeidet uten noen form for standardisert systematikk. Tidligere studier har påpekt at kvaliteten i norske barnehager har variert (UNICEF, 2008), og risikoen for at viktige ting kan «glippe» kan tenkes å være reell i en travel barnehagehverdag. Observasjon og systematisk vurdering av pedagogisk praksis blir vektlagt i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og Nordahl og Sunnevågs (2017) studie tyder på at mer systematisk praksis innebærer bedre kvalitet i barnehagene. Utviklerne av ALLE MED tilbyr en relativt enkel og lite tidkrevende kvalitetsmåler i den sammenheng.

Det kan imidlertid betraktes som et paradoks at satsningen på kvalitet og kompetanseheving i barnehagene, i praksis har ført til et inntog av manualbaserte programmer som ALLE MED,

som innebærer smalere handlingsrom for barnehageansatte. En kan spørre seg hva det har å si for kvaliteten i barnehager dersom det profesjonelle arbeidet reduseres til manualbaserte, skjematiserte målinger hvorav et hovedpoeng er at det skal være så lettfattelig at hvem som helst kan fylle det ut (Løge et al., 2015). Som evidensbasert verktøy, har imidlertid ALLE MED en faglig legitimitet og tilsynelatende gode hensikter som er vanskelig å argumentere mot.

6.2.3 Objektiv eller skjønnsbasert vurdering?

Pedagogene i studien stiller ikke spørsmål ved ALLE MEDs legitimitet eller objektivitet, til tross for at de opplever stor variasjon i barns faktiske mestring av de aldersspesifikke ferdighetene. I stedet ser variasjonen og avvikene ut til å bekrefte behovet for slike kartleggingsverktøy, for å kunne oppdage og følge opp nettopp disse «avvikene». Pedagogenes opplevelse av et økende antall «gråsonerbarn», som har «hull» i observasjonsskjemaet uten at bekymringen er tilstrekkelig alvorlig til at barnet kan henvises videre til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), kan betraktes som et uttrykk for hvordan den ideologiske koden om «idealbarnet» oppfattes som objektiv. Det kunne vært nærliggende å revurdere kriteriene en baserer «normalt» på dersom en opplever et økende antall «gråsonerbarn» i barnehagen. Pedagogenes fortellinger kan imidlertid tyde på at ALLE MEDs legitimitet og kriterienes tilsynelatende objektivitet står stødig. Det kan knyttes til ALLE MEDs status som evidensbasert verktøy, forankret i anerkjent teori. Tekster produsert gjennom ekspertkunnskap har en særlig innflytelse på menneskers virkelighetsoppfatning (Smith, 2005).

Pedagogene fremstiller dessuten dokumentasjon med ALLE MED som en «sikring» mot subjektive skjønnsvurderinger. De nevner ofte skjønn i forbindelse med «synsing», altså noe som betraktes som «ikke-faglig» og som bør unngås. Dette kan betraktes i lys av ideer knyttet til accountability, om at standardiserte beslutningshjelpemidler sikrer systematikk og likeverdig kvalitet på profesjonelles vurderinger. Dokumentasjon av barns «hull» med ALLE MED fremheves av pedagogene som en objektiv bekreftelse som også foreldre og samarbeidende etater må akseptere. Opplevelsen av at ALLE MED bekrefter bekymringer som pedagogene visste om allerede, kan også tenkes at fungerer som en bekreftelse av ALLE MEDs legitimitet og objektivitet for pedagogene selv.

Underveis i intervjuene erkjenner pedagogene imidlertid at kartleggingspraksisen innebærer en del skjønnsvurderinger. Det gjelder for eksempel hvordan det enkelte aldersspesifikke utsagnet i skjemaet skal tolkes, vurderinger av enkeltbarns mestring av spesifikke ferdigheter, samt

hvordan og hvor mye hvert enkelt felt skal fylles ut. Vurderinger av «helhetsbildet» og hvorvidt «hullene» danner bekymringsgrunnlag innebærer også skjønnsvurderinger. Pedagogene er opptatt av at ulike forhold, som kontekst, barns interesse og stimuli kan spille inn på observasjoner av barns utvikling og mestring, og at observasjonsskjemaet ikke er utfyllende. Vurdering av tiltak og tilpasset pedagogisk praksis kan også knyttes til pedagogers skjønnsvurderinger. Deres vektlegging av at kartleggingen kun bør utføres av utdannede barnehagelærere, innebærer en tanke om at gode vurderinger knyttet til ALLE MED avhenger av pedagogisk kompetanse. Ifølge både utviklerne og pedagogene selv kan og bør flittig bruk av håndboken forenkle vurderingene (Løge et al., 2015), men den faktiske bruken varierer. Pedagogenes konkrete erfaringer knyttet til at kartleggingspraksisen innebærer en rekke skjønnsvurderinger, strider altså mot den generelle diskursen om at ALLE MED tilbyr enkle og objektive kvalitetsvurderinger. Disse funnene kan sammenlignes med Kelle (2020) sine funn, som antyder at screeningverktøy som brukes på nyfødte i Tyskland i praksis innebærer skjønsmessige vurderinger i betydelig grad, samtidig som de fremstår som objektive med tydelige retningslinjer.

7.0 Avslutning

Formålet med studien var å utforske hvilke institusjonelle diskurser som er innvevd i og med å forme kartleggingspraksiser knyttet til kartleggingsverktøyet ALLE MED. Problemstillingen har vært følgende: Hvordan er pedagogers kartleggingspraksiser knyttet til ALLE MED innvevd i og formet av institusjonelle diskurser?

Ved å utføre semistrukturerte intervjuer av fire pedagoger som har flere års erfaring med ALLE MED som generelt kartleggingsverktøy, har jeg fått kunnskap om deres erfaringer og konkrete gjøremål i forbindelse med kartleggingspraksisen. Videre har jeg tatt utgangspunkt i denne kunnskapen, og knyttet den til ALLE MED (Løge et al., 2015) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017) som tekst. Med IE som teoretisk og metodisk ramme for studien, har jeg betraktet ALLE MED og Rammeplanen som materialiserte diskurser, som aktiveres i det de leses og omsettes til konkrete gjøremål av pedagogene. Det er først når de er omsatt til konkrete gjøremål at institusjonelle diskurser får betydning for menneskers, i dette tilfellet barns, konkrete hverdagsliv.

Når pedagogene kartlegger barn med ALLE MED, innebærer det at barn vurderes og sammenlignes med et konstruert «idealbarn». Konstruksjonen av dette «idealbarnet» er knyttet til institusjonelle diskurser med røtter innenfor til dels motstridende tradisjoner. Funn i denne studien tyder på at ALLE MED kan betraktes som et hjelpemiddel i arbeidet med tidlig innsats og likeverdig kvalitet i barnehagene, som omsetter de omtalte diskursene til konkret praksis i barnehagene. Gjennom å utføre de konkrete gjøremålene kartleggingspraksisen innebærer, reproduseres kunnskapen og de generaliserte forståelsene som ALLE MED representerer. Jeg har argumentert for at dette bidrar til objektivisering av barn, med risiko for at barn i hovedsak anerkjennes som «bærere av ferdigheter» eller konstrueres som «barn med hull». Dette kan ha betydning for barns erfaringer og handlingsrom.

Til tross for relativt få intervjudeltakere, har jeg med IE som ramme for studien likevel gjort et forsøk på å synliggjøre styringsrelasjoner og institusjonelle forhold som medieres blant annet gjennom tekster knyttet til ALLE MED (Løge et al., 2015) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017). Formålet med studien er ikke å studere enkeltstående personlige erfaringer, men de translokale, institusjonelle forholdene. Slike institusjonelle forhold, det vil si ideologiske koder og diskurser, virker standardiserende og generaliserende på menneskers handlinger og former hverdagslige erfaringer (Nilsen & Breimo, 2023). Selv om

pedagoger inngår i en tekst-leser-konversasjon i møte med ALLE MED, der de tolker, tillegger den mening og tilpasser den til lokale forhold og egen forståelse, aktiveres likevel ALLE MED på tvers av tid og sted. Ved at pedagogene deltar i hverdagslige gjøremål og handlinger knyttet til kartleggingspraksisen, skapes og opprettholdes de ideologiske kodene og institusjonelle diskursene som er innvevde i og som former disse gjøremålene. Til tross for lokale tilpasninger, er det altså mye som tyder på at kartleggingsverktøy som ALLE MED kan ha en sentral plass som styringsmiddel i barnehager.

Underveis i arbeidet med studien har jeg måtte gjøre valg og prioriteringer. Med IE som ramme, var jeg opptatt av å ha en åpen og fleksibel innstilling for å kunne plukke opp tråder underveis. En del mulige tråder måtte prioriteres også bort. For eksempel kunne jeg ha utforsket hvilke aktuelle kommunale retningslinjer for kartleggingspraksiser som finnes i de aktuelle kommunene, samt de kommunale foreldresamtalskjemaene som pedagogene fra begge barnehagene mente var basert på utviklingsområdene og de utvalgte ferdighetene i ALLE MEDs observasjonsskjema. Jeg tok utgangspunkt i ALLE MED, men jeg kunne også ha utforsket kartleggingspraksiser mer generelt, eller tatt utgangspunkt i et annet kartleggingsverktøy som for eksempel retter seg mer mot konkrete utviklingsområder. Jeg vil imidlertid argumentere for at jeg har pekt på institusjonelle diskurser som forenes i den politiske fremhevingen av tidlig innsats og kvalitet i barnehagene, og at standardiserte kartleggingspraksiser generelt kan betraktes som middel i den sammenheng, uansett hvilket konkrete verktøy som brukes.

Valg av ståsted som utgangspunkt for utforskningen av institusjonelle diskurser er av betydning for hva jeg har vektlagt i analysen. Det kan tenkes jeg for eksempel ville ha betraktet pedagogenes opplevelse av ALLE MEDs nytteverdi i et annet lys dersom det først og fremst var deres handlingsrom jeg var opptatt av. Det er mulig diskurser knyttet til profesjonalitet hadde blitt viet større plass i analysen i så tilfelle. Observasjon av foreldresamtaler og intervju av foreldre kunne ha gitt interessant kunnskap om hvordan disse praksisene ser ut fra deres perspektiv. Det kan tenkes at feltarbeid i barnehager over tid, med deltakende observasjon og samtaler med både barn og barnehageansatte kunne ha bidratt til fyldigere kunnskap om de konkrete gjøremålene knyttet til ALLE MED. Enda viktigere, kunne det ha gitt dypere innsikt i hvordan diskursene som reproduseres gjennom disse gjøremålene har betydning for barns konkrete hverdagsliv og handlingsrom.

Valg av teoretisk rammeverk og metoder har også betydning for studiens resultater. Et mer fenomenologisk utgangspunkt kunne for eksempel ført til mer kunnskap om hvordan pedagogene opplever kartleggingspraksisene, hva de legger i kartlegging og hvordan de skaper mening (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Et slikt utgangspunkt gir imidlertid ikke den tilgangen til institusjonelle forhold som IE tilbyr.

Det er et viktig poeng innenfor IE at kunnskap som produseres skal være nyttig for menneskene det gjelder, og at bevisstgjøring knyttet til institusjonelle forhold kan medføre endring og forbedring (Smith & Griffith, 2022). Denne studien føyer seg inn i rekken av studier som har som formål å utfordre etablerte forståelser og diskurser (Franck, 2014; Markström, 2005; Nilsen, 2017; Pettersvold, 2014; Seland, 2020). Ved å stille spørsmål ved de tatt-for-gitte sannhetene som er innvevde i kartleggingspraksiser, kan en bidra til at de kritiske røstene i kartleggingsdebatten våkner til igjen, også innenfor barnehagenes vegger. I siste instans kan det ha betydning for barns hverdagsliv og handlingsrom.

Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Alexander, R. (2010). *Children, their world, their education*. Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (3 utg.). SAGE.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL quarterly*, 36(2), 207-213. <https://doi.org/10.2307/3588331>
- Biesta, G. J. J. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational theory*, 54(3), 233-250. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Dev*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Borgström, K., Torkildsen, J. v. K. & Lindgren, M. (2015). Substantial gains in word learning ability between 20 and 24 months: A longitudinal ERP study. *Brain Lang*, 149, 33-45. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.07.002>
- Brembeck, H., Kampmann, J. & Johansson, B. (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbok* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-1980*. Symposion Bokförlag.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Dev Neuropsychol*, 28(2), 595-616.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
<https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Dalvang, T., Bergsmo, H. S. & Reikerås, E. K. L. (2020). *MIO - matematikken, individet, omgivelsene, håndbok* (2. utg.). Aschehoug & Co.

- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychol Sci*, 16(12), 939-944.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K. & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *J Child Psychol Psychiatr*, 56(8), 848-856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS - observasjon av språk i daglig samspill*. Info vest forlag.
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Franck, K. (2022). Nyliberalisering av normalitet og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 172-185). Gyldendal.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *J Child Psychol Psychiatry*, 54(3), 280-290.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J. & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *J Child Psychol Psychiatry*, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Garvis, S., Kangas, J. & Harju-Luukkainen, H. (2022). An Introduction to Assessment and Evaluation in ECEC Context. I S. Garvis, J. Kangas & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Assessing and Evaluating Early Childhood Education Systems. Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus* (2. utg.). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-99910-0_1
- Gathercole, S. E. & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 177-194. <https://doi.org/10.1348/000709900158047>
- Goodin, R. E. (1986). WELFARE, RIGHTS AND DISCRETION. *Oxford journal of legal studies*, 6(2), 232-261. <https://doi.org/10.1093/ojls/6.2.232>
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-15.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>

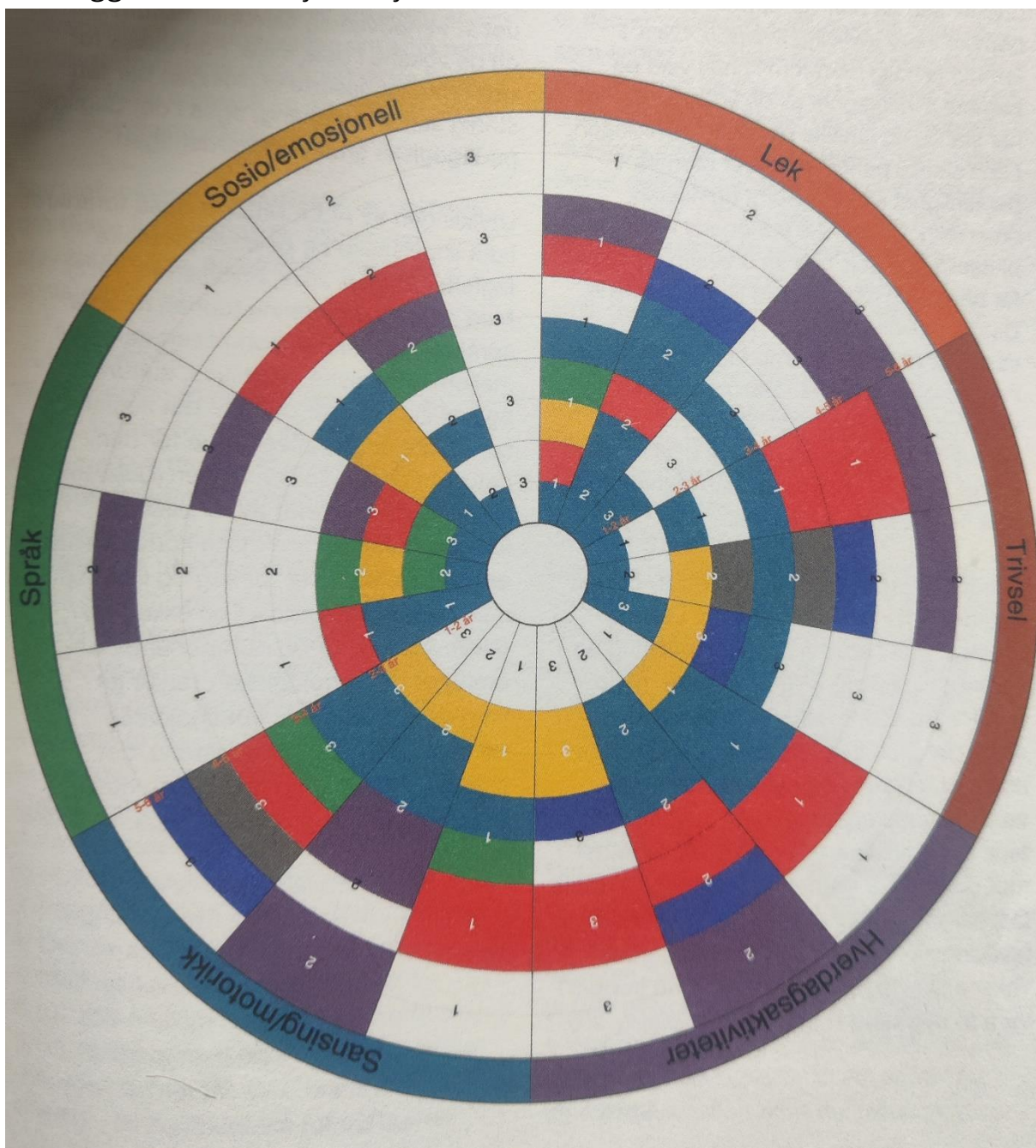
- Hacking, I. (2002). Making Up People. I I. Hacking (Red.), *Historical Ontology* (s. 99-114). Harvard University Press.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and society*, 33(3), 277-302.
<https://doi.org/10.1080/0308514042000225671>
- Hennum, N. (2015). Makten i barnet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 92(2), 125-138.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2015-02-05>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E. & Melby-Lervåg, M. (2015). PROTOCOL: Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review. *Campbell systematic review*.
- James, A. (2005). The Standardized Child: Issues of Openness, Objectivity and Agency in Promoting Childhood Health. *Anthropological Journal on European Cultures AJEC*, (13), 93-110. <http://www.jstor.org/stable/43234922>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological methods & research*, 43(2), 178-209.
<https://doi.org/10.1177/0049124114523396>
- Kangas, J. & Lastikka, A. L. (2019). Children's Initiatives in the Finnish Early Childhood Education Context. I S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2
- Kelle, H. (2020). Risk Screenings After Birth in the Context of Early Support. *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*, 15-39.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 27-43). Universitetsforlaget.
- Klem, M., Hagtvet, B., Hulme, C. & Gustafsson, J.-E. (2016). Screening for language delay: Growth trajectories of language ability in low- and high-performing children. *J Speech Lang Hear Res*, 59(5), 1035-1045. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0289
- Klem, M. & Hagtvet, B. E. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Logopeden*, 4(18). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/tidlig-sprakkartlegging-til-barnets-beste/>

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41 (2008-2009)).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M. R., Olsen, A. H. S. & Waldeland, T. (2015). *ALLE MED: Håndbok*. Infovest forl.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie* [Doktorgradsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12>
- Midtskogen, B. (2022). *Kartlegging av barnehagebarn : En empirisk studie av hvordan kartlegging inngår i barnehageansattes praksis og om de tar hensyn til barnets perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M. & Caspi, A. (2011). Gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PROCEEDINGS OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Molander, A., Grimen, H. & Eriksen, E. O. (2012). Professional discretion and accountability in the welfare state. *Journal of Applied Philosophy*, 29(3), 214-230.
- Moser, T. & Röthle, M. (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder].
- Nilsen, A. C. E. & Breimo, J. P. (2023). *Institusjonell etnografi: en innføring* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia*, (14), 7-19. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127592>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic studies in education*, 34(2), 127-147. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-02-05>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Res publica.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: analyser af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi* [Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet]. <https://core.ac.uk/download/pdf/269201877.pdf>
- Plum, M. & Schmidt, L. S. (2020). The Present Future: Child Assessment Tools as a Passage for Inscribing Ideas of Future into the Present. *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism*, 59-77.
- Ravitch, D. (2016). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic books.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: en studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First language*, 34(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0142723713510997>
- Smith, D. E. (1978). K is mentally ill. The anatomy of a factual account. *Sociology*, 12(1), 23-53. <https://doi.org/10.1177/003803857801200103>
- Smith, D. E. (1993). The standard North American family: SNAF as an ideological code. *Journal of family issues*, 14(1), 50-65.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira.
- Smith, D. E. & Griffith, A. I. (2022). *Simply institutional ethnography: creating a sociology for people*. University of Toronto Press.

- Svensson, L. G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Internasjonal politikk*, 5, 96-110.
<https://doi.org/10.23865/ntp.v5.1512>
- Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489099>
- UNICEF. (2008). *The Child Care Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.479>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). "Early Intervention" til tidlig innsats: utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6(14), 45-57.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi - en ny mulighet for kvalitativ forskning. *Sosiologi i dag*, 37(2). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/927>
- Yew, S. G. K. & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *J Child Psychol Psychiatry*, 54(5), 516-524.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Åmot, I. (2012). Etikk i praksis: Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.437>

Vedlegg 1: Observasjonsskjema



CASE Sondre 5 år og 8 måneder

(Løge et al., 2015, s. 49)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i studien?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en studie hvor formålet er oppnå økt kunnskap om barnehagelæreres erfaringer og praksis knyttet til kartlegging av barns språklige og sosiale utvikling. Jeg ønsker å intervju barnehagelærere som har minst to års erfaring med bruk av ALLE MED som kartleggingsverktøy gjennom sitt arbeid i barnehage. Studien er knyttet til min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, ved veileder Velibor Bobo Kovac, er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet kan gjennomføres på et sted og tidspunkt som passer deg, og evt. etter avtale med din leder. Jeg ønsker at vi har en uformell samtale om dine erfaringer og praksis knyttet bruk av kartleggingsverktøyet ALLE MED i ditt arbeid. Ta gjerne med deg et eksemplar av ALLE MED-skjema som du har fylt ut selv, hvor barnets og foreldres navn, fødselsdato og eventuelle andre bakgrunnsopplysninger er anonymisert ved hjelp av tape eller lignende. Samtalen vil ha sitt utgangspunkt i det utfylte skjemaet. Hvor lang tid intervjuet tar, er i stor grad opp til deg. Hvis du synes det er greit, ønsker jeg å ta opp samtalen på lydbånd. Senere vil jeg skrive ned det som ble sagt og slette opptaket.

Ved behov er det mulig at en kort oppfølgingsamtale etterspørres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I transkripsjonene av samtalen og i masteravhandlingen vil du være fullstendig anonymisert og ikke-gjenkjennbar. Dine personopplysninger, som navn og kontaktinformasjon, vil lagres på et passordbeskyttet sted adskilt fra transkriberingen av samtalen og øvrige dokumenter knyttet til studien. Det er kun Tone Reyes Synnes som student som vil ha tilgang til transkripsjonene og personopplysningene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved veileder Velibor Bobo Kovac, epost: bobo.kovac@uia.no, eller telefon: 38 14 23 74
- Universitetet i Agder ved student Tone Reyes Synnes, epost: toners@student.uia.no, eller telefon: 47 74 75 42
- Personvernombud ved Universitetet i Agder: Trond Hauso, epost: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tone Reyes Synnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i samtale som registreres ved lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intro:

- Kan du fortelle meg litt om din rolle i barnehagen? (stilling, ansvarsområder, aldersgruppe på barn)
 - Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
 - Fortell om ditt ansvarsområde og erfaring knyttet til kartlegging og ALLE MED
-

Generelt om ALLE MED og kartlegging:

- Kan du fortelle litt om kartleggingspraksisen deres i barnehagen?
 - Hvem, når, hvorfor, retningslinjer
 - Hvordan blir ALLE MED brukt i barnehagen?
 - Hvem er det som kartlegges med ALLE MED i barnehagen?
 - Hvem er det som utfører kartleggingen?
 - Når blir kartleggingen prioritert?
 - Er det noe som da må prioriteres bort?
 - Når starter kartleggingen?
 - Når er du ferdig med å kartlegge?
 - Hvordan brukes håndboken?
 - Hvordan samarbeider dere om kartlegging?
 - Oppstår det noen gang uenighet i kartleggingspraksisen? Fortell.
 - Hvordan brukes de utfylte observasjonsskjemaene videre?
-

Om de medbrakte skjemaene:

- Kan du fortelle litt om ALLE MED-skjemaene? Hva handler de ulike kategoriene om?
- Hvorfor valgte du å ta med nettopp dette barnets observasjonsskjema?
- Når ble kartleggingen utført?
- Har tankene dine om barnet endret seg underveis i kartleggingsprosessen? Hvordan? Hvorfor?
- Har du blitt overrasket underveis mens du har fylt ut observasjonsskjemaet? Fortell.
- Kan du beskrive konkret hvordan du har utført denne kartleggingen?
 - Hvordan har du vurdert om barnet mestrer akkurat denne ferdigheten?
 - Hva gjør du om du er usikker på om barnet mestrer den konkrete ferdigheten?

- Har du brukt håndboken? Hvordan?
 - Kan du beskrive hva det utfylte observasjonsskjemaet forteller om barnet?
 - Kjenner du igjen barnet i observasjonsskjemaet? Forklar.
 - Er det noen sider/egenskaper ved barnet som du opplever at ikke kommer frem?
 - Hvilke?
 - Har du opplevd det tidligere?
 - Synes du skjemaet dekker alle sider ved barns utvikling? Hva kommer eventuelt ikke med?
 - Er det utfyllende nok?
 - Har du opplevd bekymringer for noe ved et barn som ikke kommer frem i skjemaet? Fortell.
 - Har du blitt overrasket underveis i kartleggingen (eller andre ganger)? Fortell.
 - Hva gjøres med informasjonen som fremkommer i observasjonsskjemaet videre?
 - Hvordan lagres det, hva brukes informasjonen til, hvem får lese det...
 - Har noen av dine kollegaer vært uenige med deg angående punktene du har fylt ut her, og hvilke i så fall?
 - Hvordan løste dere det?
 - Har du opplevd det andre ganger? Fortell.
 - Kan du fortelle litt om du opplevde kartleggingen av dette barnet nyttig eller ikke, og hvorfor?
-

Foreldresamtale:

- Kan du fortelle om hvordan informasjonen fra skjemaet har blitt videreformidlet til foreldrene?
 - Hvilken informasjon vektlegges i samtale med foreldre, og hvilken ikke?
 - Kan du fortelle om hvordan du opplevde foresattes reaksjon på informasjonen?
 - Hvordan reagerer foreldre generelt?
 - Har du opplevd at foreldre har vært uenige med informasjonen i observasjonsskjemaet? Fortell.
 - Har du opplevd at foreldre ikke ønsker at barnet sitt skulle bli kartlagt med ALLE MED? Fortell.
-


Generelt:

- Har du noen gang blitt overrasket når du har fylt ut observasjonsskjemaet? Fortell.

- Kan du beskrive en episode der ditt syn på barnet endret seg etter utført kartlegging?
- Kan du fortelle om en gang du opplevde kartleggingen som spesielt nyttig?
- Dersom det er tilfeller der det ikke oppleves som hensiktsmessig/nyttig, kan du beskrive et slikt tilfelle?
- Kan du fortelle om en episode der du opplevde at det var sider av barnet som ikke kom frem?
- Kan du beskrive hvilke sider ved barn som ikke kommer frem i ALLE MED?
- Hvilke sider kommer godt frem?
- Hvilke andre kartleggingsverktøy brukes i barnehagen, og når?

Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt

14.02.2023, 20:59 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Kvalitet gjennom kartlegging?](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 857671	Vurderingstype Standard	Dato 24.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
Kvalitet gjennom kartlegging?

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Velbor Bobo Kovac

Student
Tone Reyes Synnes

Prosjektperiode
01.02.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET
Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:
-Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
-At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke

TAUSHETSPLIKT
Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personvernjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.sikt.no/03600c14-853e-4164-930f-f1267c79623/vurdering> 1/2

14.02.2023, 20:59 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!