



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

BACH301-OBE-2024-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	09-05-2024 09:00 CEST
<b>Sluttdato:</b>	23-05-2024 14:00 CEST
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave - Bergen
<b>Termin:</b>	2024 VÅR
<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Flowkode:</b>	203 BACH301 1 OBE 2024 VÅR
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	302
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	9286
----------------------	------

**Egenerklæring \*:**

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:**

Ja

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	45
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	186

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Når små barn møter store krav

*En dokumentanalyse av kartleggingsverktøyene; TRAS og ALLE MED*

When young children face great demands

*A document analysis of the mapping tools; TRAS and ALLE MED*

**Kandidatnummer: 186 & 302**

Emne: BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Høgskulen på Vestlandet

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Barnehagelærerutdanning

Veileder: Maria-Rosa Raphaela Doublet

Innleveringsdato: 23.05.24

Antall ord: 9 286

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Sammendrag

**Tittel:** «Små barn møter store krav»

**Nøkkelord:** Kartlegging, kartleggingsverktøy, observasjon, språkutvikling og dokumentanalyse.

«Kan barnet sitte på plassen sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro?»  
(Solheim, 2011, s. 88).

Dette er et kriterium som TRAS mener skal hjelpe barnehagelærere med å kartlegge barns språkutvikling.

I denne oppgaven har vi studert og fått bedre forståelse for kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED. Vi har sett på hvilke krav verktøyene stiller til barna i barnehagen og hvilke krav som stilles til barnehagelæreren. Våre resultater viser at det er et krav til at barnehagelæreren har utdanning som gir faglig kompetanse innenfor barns utvikling. Det er også forventet at man har god tid til å observere og ta i bruk verktøyene jevnlig. Kravene til barna er ikke like strukturerte. Barna må ta den plassen de får til å utfolde seg og leke med språket. Det forventes at de fyller visse krav innenfor språket, men verktøyene er også klare på at det ikke er en fasit på når barna skal mestre noe.

## Abstract

**Title:** “When young children face great demands”

**Key words:** Mapping, mapping tools, observation, language development, and document analysis.

“Is the child able to sit in its assigned spot without leaving it when it is expected that they sit still?” Translated from; (Solheim, 2011, s. 88).

This is a criterion TRAS believes should help kindergarten teachers to map children’s language development.

In this thesis have we studied and gotten a better understanding for the «mapping tools» for language development TRAS and ALLE MED. We have studied what criteria the tools have put on the children in kindergarten and the kindergarten teacher. Our results shows that there is an expectation for the kindergarten teachers’ education that gives knowledge of children’s development. There is an expectation for time to observe and to use the tools on a constant basis. The criteria for the children are not equally structured. The children are expected to take the space they are given to play and their explore language. It is expected that they meet certain criteria within the language, but the mapping tools are clear on the fact that it is not a concluded answer to when children should master what.

## Forord

Det å vokse opp med lese- og skrivevansker er ikke lett. Vi håpte på å få en bedre forståelse for hvordan vi som barnehagelærere kan være med på å forebygge dette. I denne prosessen møtte vi på kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED. Videre endte vi opp med noen spørsmål til disse verktøyene, som førte til at vår nysgjerrighet rundt temaet vokste.

Dette har vært en lang prosess som vi ikke hadde klart alene. Vi vil gi en stor takk til Maria-Rosa Raphaela Doublet for god veiledning og tålmodighet. Du har gjort det enkelt for oss å holde både mot og nysgjerrighet oppe. Takk for det!

Til slutt vil vi utrykke takknemmelighet for et godt samarbeid mellom kandidatene. Det har vært en glede å oppleve en slik mestring og godt samarbeid med en medstudent.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	6
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	8
<b>2.0 TRAS OG ALLE MED .....</b>	<b>9</b>
2.1 TRAS .....	9
2.2 ALLE MED .....	11
<b>3.0 TEORI .....</b>	<b>14</b>
3.1 SPRÅK OG SPRÅKUTVIKLING .....	14
3.1.1 Flerspråklige barn .....	16
3.1.2 Språkvansker .....	16
3.2 KARTLEGGING AV BARNES SPRÅKLIGE UTVIKLING I BARNEHAGEN .....	17
3.2.1 Utvikling av kartlegging .....	18
3.2.2 Dagens syn på språktesting .....	19
<b>4.0 METODE .....</b>	<b>20</b>
4.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE .....	20
4.2 DOKUMENTANALYSE .....	20
4.3 GJENNOMFØRING AV METODEN .....	21
4.4 VALIDITET & RELIABILITET .....	21
4.5 METODEKRITIKK .....	22
<b>5.0 FUNN &amp; DRØFTING .....</b>	<b>23</b>
5.1. KRAV TIL BARNES SPRÅK .....	23
5.2 FAGLIGE KRAV TIL BARNEHAGELÆREREN .....	27
5.3 VERKTØY .....	31
<b>6.0 KONKLUSJON .....</b>	<b>34</b>
<b>7.0 KILDER .....</b>	<b>36</b>
<b>8.0. VEDLEGG .....</b>	<b>39</b>
8.1 TRAS – VEDLEGG 1 .....	39
8.2 ALLE MED – VEDLEGG 2 .....	42
8.3 ANALYSEN – VEDLEGG 3-5 .....	45

## 1.0 Innledning

Vi vil i vår studie presentere en kvalitativ dokumentanalyse av kartleggingsverktøyene; TRAS og ALLE MED. Disse har vi observert blitt brukt i flere barnehager for å kartlegge barns språk og generelle utvikling i barnehagen. I denne studien vil vi fokusere på hvordan verktøyene kartlegger hva som kreves av de ansatte i barnehagen, for at de skal kunne kartlegge barnas språklige utvikling.

Rapporten «Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker» oppgir at omtrent syv prosent av femåringer har spesifikke språkvansker (Rambøll, 2016, s. 6). Videre skriver Udir at disse vanskene kan ha større konsekvenser for lese- og skriveferdigheter i senere alder (Rambøll, 2016, s. 6). Dette viser at barn med språkvansker kan påvirkes av dette i senere utvikling, og vi ser det derfor som viktig å kunne oppdage disse barna tidlig. I denne sammenheng viser vi til Bodil Eide Moe og Kari Hoås Moen (2021) som trekker frem begrepet *tidlig innsats*. I dette legger de at man legger til rette for at barn får den støtten de trenger for å utvikle seg i et miljø som er trygt og støttende, samtidig som det utfordrer barnet ut fra tanken om «barns beste» (Moe & Moen, 2021, s. 179). Vi forstår det slik at man kan bruke kartlegging for å se hvem som trenger tilrettelegging, og hvordan man kan tilrettelegge for disse barna.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

20. januar, 2023 ble det presentert en pressemelding om et prosjekt hvor forskere skal kartlegge språklige, matematiske og sosiale ferdigheter til 1250 barn fra fireårsalderen til de fyller 18 år. Prosjektet er planlagt å vare i 14 år, og dette ønsker de å gjøre for å styrke spesialpedagogisk forskningskvalitet i Norge. Gjennom prosjektet ønsker de å få bedre forståelse for barns språklige utvikling. Denne formen for langtidsstudie innen utdanningsforskning er etterlengtet av utdanningsmyndighetene (Bergundhaugen, 2023). Vi opplever at dette forskningsprosjektet kan vise til at det i dag, er interesse for barns utvikling og kartlegging av utviklingen.

Videre viser Rammeplanen for barnehagen 2017 til et ansvar om å bevisstgjøre det gjensidige forholdet mellom språk og kommunikasjon, sammen med barnets generelle utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Det blir også vist til et mål om tidlig innsats hvor man tilrettelegger for barn som har behov for en ekstra støtte i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Dette kan sees i forbindelse med fokuset på barns



utvikling i dagens samfunn, og hvordan man i barnehagen forsøker å støtte barna opp der de er i egen utvikling.

Noe av det vi har observert i praksis er viktigheten av språket. Vi opplever at barn benytter seg av språket for å finne sin plass i det sosiale fellesskapet, gjøre seg sett og forstått, og sette ord på deres observasjoner og undring. Hilde Merete Amundsen (2013) skriver i «Barns undring» at noe som kjennetegner det barnlige er å gjøre undring til spørsmål. Dette er av verdi som man må ta til fatning (Amundsen, 2013, s. 107-109). Videre er det ikke alle barn som kommuniserer med det verbale språket, men gjennom et nonverbalt språk. Disse barna trekker Karine Giæver (2014) frem i «Inkluderende språkfellesskap i barnehagen», og viser til hvor viktig det er at barnehagen legger til rette for språkfellesskap, også for de stille barna. Barna som kommuniserer med et nonverbalt språk kan kommunisere med andre barn i aktiviteter som foregår kroppslig (Giæver, 2014, s. 34). Vi har opplevd at det betydningsfulle språket kan foregå både verbalt og nonverbalt, og kan legge føringer for barns opplevelser av mestring, tilhørighet og vennskap i barnehagehverdagen.

Elisabeth Brekke Stangeland (2018) har skrevet en doktoravhandling basert på dataen til «Stavangerprosjektet- det lærende barnet». I doktoravhandlingen forsøker hun å få en forståelse for sammenhengen mellom et barn med språkvansker og deres sosiale fungering (Stangeland, 2018, s. 1). Stangeland finner at 11 prosent av barna som hadde lavest resultat på kartlegging av språket, lekte sammen med andre barn. Samtidig lekte 88 prosent av barna som hadde høyt resultat, sammen med andre (Stangeland, 2018, s. 88). Det vil si at barna som var språklig sterke og tok del i leken ville få en større utvikling av språket, enn barna som ikke tok del. Stangeland ser også på sammenhengen mellom språklig og sosial fungering (2018, s. 85). Resultatene hennes ser vi i sammenheng med en dobbeltutfordring som kan oppstå i barnehagen. I dette legger vi at barn utvikler språket sitt gjennom leken, men de er også avhengig av språket for å kunne ta del i den (Selås, 2017b, s. 205).

I år 2000 ble det gjort en landsomfattende spørreundersøkelse blant fagpersoner i barnehager. Resultatene viste mangel på systematisk tilnæringsmåter når det kom til observasjon av barns språk, og det ble uttrykt behov for et systematisk kartleggingsverktøy (Espenakk et al., 2011, s. 6). Det ble stadig erfart at barn med språkvansker ikke ble oppdaget tidlig nok, og derfor ble TRAS utviklet (Frost et al., 2011, s. 11).

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Med dette i betraktning opplever vi at kartlegging av barns språk er noe flere gjør i dagens barnehager. Som snart nyutdannede barnehagelærere ønsker vi å forstå hvordan vi kan bruke kartleggingsverktøy for å legge til rette for barns språkutvikling. Dette ønsker vi å få en bedre forståelse for gjennom å undersøke problemstillingen;

*Hva legger kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED vekt på i barns språk, og hvilke krav stiller verktøyene til barnehagelæreren?*

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygd opp av seks kapitler. I kapittel 2 vil kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED, bli presentert. Deretter vil kapittel 3 vise til relevant teori for å undersøke problemstillingen. Dette kapitlet er delt inn i to hoveddeler; språkutvikling og kartlegging. Videre vil det i kapittel 4 bli redegjort for prosjektets metode; dokumentanalyse. I kapittel 5 presenteres funn og diskusjon av problemstillingen. Avslutningsvis kommer det en konklusjon i kapittel 6.

## 2.0 TRAS og ALLE MED

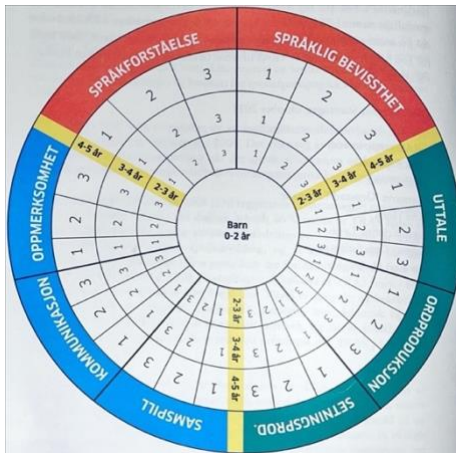
### 2.1 TRAS

TRAS er et kartleggingsverktøy med hovedmål om å kartlegge barns språkutvikling (Frost et al., 2011, s. 13-15). Det er utviklet av en forfattergruppe på syv velutdannede mennesker. Dette er Unni Espenakk som er cand.pead.spec og har bakgrunn som logoped. Videre er Jørgen Frost som er professor i spesialpedagogikk og Margaret Klepstad Færevaa, som er cand.ed med bakgrunn som spesialpedagog og logoped, utviklere av TRAS. Forfattergruppen består videre av Erna Horn som har jobbet som amanuensis, Inger Kristine Løge som er logoped og Ragnar Gees Solheim som er psykolog. Til slutt er Åse Kari H. Wagner som er førsteamanuensis, også en del av forfattergruppen. TRAS er publisert av «Infovest forlag» (Espenakk et al., 2011).

Verktøyet har en håndbok som kommer med forslag til arbeid med språk, teoretisk bakgrunn og forklaring til skjemaet som følger med (Espenakk et al., 2011). Skjemaet, vist i vedlegg 1, har fire sider; en forside, to sider med kriterier og en sirkel til utfylling (Bilde 1), og til slutt en tabell. Sirkelen og kriteriene er delt inn i åtte forskjellige områder som TRAS ser som sentrale i forhold til språk. Områdene skal hjelpe ansatte i barnehagen å forstå og kartlegge barns språkutvikling. Disse er; *uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse og språklig bevissthet* (Vedlegg 1) (Espenakk et al., 2011).

TRAS forutsetter at skjemaet blir tatt i bruk sammen med håndboken. I tillegg forventes det at det blir gjort kontinuerlige observasjoner i samspill med barnet, som blir grunnlaget for utfyllingen av skjemaet. Utfyllingen skjer ved at ansatte i barnehagen gjør daglige observasjoner, og svarer på spørsmålene som står på den andre og tredje siden i skjemaet. Svarene blir brukt til å fylle ut sirkelen på den tredje siden. På side *fire* er det en tabell med fem kolonner; *Observasjon i perioden, alder, sign., kommentar til observasjon og tiltak – hva og hvordan*. Disse kolonnene skal fylles ut av personalet som observerer barnet. Det skal skrives inn observasjoner, barnets alder og signatur fra observatøren, som videre skal kommentere observasjonen og skrive inn mulige tiltak. Helt nederst på siden er det en boks til notater (Vedlegg 1) (Espenakk et al., 2011).

De åtte områdene ser på forskjellige aspekter ved barns språk. Hvert område har tre kriterier innenfor fire aldersgrupper; 0-2 år, 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år. Kriteriene er formulert som spørsmål for å gi ansatte i barnehagen kunnskap om barns språkutvikling. TRAS-skjemaet (Vedlegg 1) må fylles ut jevnlig for å få oversikt over hvor barna ligger i utviklingen og for å dokumentere virkningen av eventuelle tiltak (Frost et al., 2011, s. 14).



Sirkelen (Bilde 1) som skal fylles ut er, som nevnt over, delt inn i åtte områder og fire aldersgrupper. Hver aldersgruppe, med unntak 0-2 år, har tre ruter innen hvert område som korresponderer til kriterium fra håndboken. Hver aldersgruppe har tre kriterium; 1, 2, og 3, som vises i *Bilde 1*.

Et eksempel er kriterium 2 for barn i alderen 3-4 år, i området *kommunikasjon*; «Kan barnet være i dialog over lengre tid?» (Horn & Færevaa, 2011, s. 71).

Bilde 1 (Espenakk et al., 2011, s. 8).

Håndboken til TRAS viser teoretisk grunnlag for hvert område og kriterium i skjemaet (Vedlegg 1) (Færevaa, 2011, s. 55-59). Den forklarer hva man skal se etter og hvilken betydning det har for barnet innen det aktuelle området (Færevaa, 2011, s. 59-62). Det blir også vist til mulige utfordringer som kan oppstå, og hvordan man kan tilrettelegge den pedagogiske praksisen i barnehagen (Færevaa, 2011, s. 63-64).

TRAS baserer seg på Vygotskij's teori om *den nærmeste utviklingszone*, og at det bør være et naturlig støttende samspill mellom barn og voksne (Frost et al., 2011, s. 14-15). Den nærmeste utviklingszone handler om forskjellen mellom barns eksisterende kunnskap og potensielle kunnskapsnivå. Det potensielle kunnskapsnivået er hva barna mestrer med hjelp og støtte fra andre (Vygotsky et al., 1978, s. 85-86). Vygotskij med flere (1978) skriver at den nærmeste utviklingszone er ferdighetene som barnet ikke enda har tilegnet seg, men at det er de ferdighetene de har begynt med og forsøker å lære seg (Vygotsky et al., 1978, s. 86-87). TRAS mener at barn bruker et annet språk i testsituasjoner enn det de gjør i samspill med andre og i naturlige situasjoner. Kartleggingsverktøyet er derfor ingen test. På grunn av dette tar TRAS utgangspunkt i observasjoner som blir gjort av voksne i hverdagslige situasjoner og dialoger med barna (Horn, et al., 2011, s. 25).

TRAS mener at utviklingen til de yngste barna i barnehagen må ses som en helhet i større grad, enn hos de eldre barna. Grunnet påvirkningen de forskjellige utviklingsområdene har på hverandre hos de yngste barna, argumenterer TRAS for å ikke plassere dem i båser.

Kartleggingsverktøyet mener at det er viktigere å ha fokus på de yngste barnas kommunikative- og sosiale ferdigheter i alderen 0-2 år, og ikke deres språklige mangler (Horn, 2011, s. 33-35). På grunn av dette mener TRAS at fokuset de første årene bør være på å skape erfaringer innenfor de forskjellige områdene i skjemaet, ikke nødvendigvis å mestre dem (Horn, 2011, s.34). Bakerst i håndboken har de et kapittel som handler om hvordan man kan jobbe med og tilrettelegge for flerspråklige barn. De har også et skjema uten alderstrinn som i tillegg har spørsmål tilpasset de flerspråklige barna (Wagner, 2011a, s. 175).

## 2.2 ALLE MED

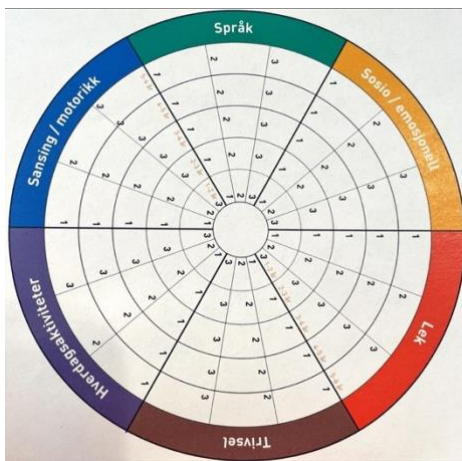
ALLE MED er et kartleggingsverktøy som tar utgangspunkt i observasjon i dagligdagse situasjoner (Løge et al., 2015, s. 9). Kartleggingsverktøyet er utviklet av fem fagpersoner. Dette er Inger Kristine Løge, som er førsteamanuensis ved læringsmiljøsenderet i universitetet i Stavanger. Videre er det utviklet av Karina Leidland som er barnehagekonsulent og Mette Ruby Mellegaard som er spesialpedagog. Til slutt er også Aud Harriet Sleveland Olsen som er styrer i Husabø barnehage og Torill Waldeland som er logoped og spesialpedagog, utviklere av ALLE MED (Løge et al., 2015, s. 6). Håndboken og observasjonsskjemaet for ALLE MED er publisert av «Infovest forlag» (Løge et al., 2015). De mener at målet med observasjonene er å observere hva barna mestrer og hvor de ligger i utviklingen, ikke å se etter mangler (Løge et al., 2015, s. 9).

ALLE MED består av en håndbok og et observasjonsskjema (Vedlegg 2). Håndboken inneholder teoretisk forankring for kartleggingsverktøyet, og videre er boken delt inn i ulike deler for hvert område fra ALLE MED- sirkelen. I disse delene blir det også vist til kriterier som barna blir målt etter, før det blir vist til tre *caser* hvor kartleggingsverktøyet er blitt brukt. Det er også én del i boken som viser til de flerspråklige barna (Løge et al., 2015, s. 42-54).

ALLE MED har også et utfyllingskjema (Vedlegg 2) som består av fire sider. På forsiden av skjemaet fylles *barnets navn, fødselsdato og barnehagen* inn. Den andre og tredje siden viser til utfyllingsdelen i kartleggingen. Der blir det vist til en sirkel som er delt inn i de seks målingsområdene til ALLE MED. Til skjemaet er det tre spørsmål til hvert alderstrinn i de ulike områdene. De korresponderer til tallene i sirkelen hvor tallet 1 under alderstrinn 1-2 år i

området *trivsel*, viser til spørsmål 1 i denne aldersgruppen utenfor sirkelen. På baksiden av skjemaet fylles det inn *dato, foreldre/foresatte og barnets morsmål* inn. Videre er det en tabell som er delt inn i fem deler; *dato for utfylling, alder, år og måneder, farge, kommentarer og ansvarlig for utfylling*. Under tabellen blir det vist til informasjon om at skjemaet skal brukes to ganger i løpet av et år, og hvordan brukeren av verktøyet skal fargelegge feltene (Løge et al., 2015).

Skjemaet til ALLE MED (Vedlegg 2) har en sirkel som fylles ut til hvert barn. Denne sirkelen



(Bilde 2) har seks områder; *lek, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansing/motorikk, språk og sosio/emosjonell*. Hvert område er delt inn i fem alderstrinn; *1-2 år, 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år*, som igjen er delt inn i ruter med tall, *1, 2 og 3*. Tallene korresponderer til kriterier i ALLE MED håndboken (Løge et al., 2015, s. 14). For eksempel kan et kriterium innenfor *Språk* under alderen *2-3 år* være; «Barnet bruker 2-3 ordssetninger» (Løge et al., 2015, s. 40).

Bilde 2 (Løge et al., 2015, s. 14).

Utviklingen av ALLE MED bygger på barnehagens behov for systematisk forberedelse til foreldresamtaler. Videre ønsket de å utvikle et verktøy som de mener støtter opp den første bekymringen personalet har for et barn. De påstår at verktøyet kan bidra til formidling og formulering av bekymringen, til foresatte og hjelpetjenester i kommunen. ALLE MED ble utviklet som et prosjekt i samarbeid med Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning og støtteteam for barnehager i Egersund kommune (Løge et al., 2015, s. 56). Sammen utviklet de seks områder for kartleggingsverktøyet; sosio-/emosjonell utvikling, lekeutvikling, trivsel, hverdagsaktiviteter, sansemotorisk utvikling og språkutvikling (Løge et al., 2015, s. 56).

Prosjektet startet opp i 2001 og ble avsluttet i 2005. I utviklingsprosessen argumenterer ALLE MED fra et vitenskapelig ståsted. De gjennomførte pre-pilotering i 11 barnehager, våren 2003, som ga grunnlag for utvikling av pilotutgaven. Høsten 2003 vart den første piloteringen gjennomført og utprøvd i alle barnehagene i Egersund kommune. Ut fra analysen og erfaringer fra praktisk pedagogisk arbeid, ga det grunnlag for utvelgning av tre observasjonsutsagn for alderstrinnene innenfor hvert område (Løge et al., 2015, s. 56-57).

ALLE MED trekker også frem Vygotskij (1978) i den teoretiske forankringen for observasjonsverktøyet, slik som TRAS (Løge et al., 2015, s. 50). Det blir tatt utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse for barns utvikling. ALLE MED mener at språkutviklingen foregår i et samspill mellom element fra det sosiale, biologiske, kulturelle og kognitive (Løge et al., 2015, s. 50).

ALLE MED støtter seg på forskning som viser hvordan barn med språkvansker kan få utfordringer i sosiale situasjoner. Det argumenteres for at disse barna er i en risikogruppe for utvikling av vansker med det sosiale og emosjonelle (Løge et al., 2015, s. 55). ALLE MED mener at personalet må bevisstgjøres på hva som er viktig mestring for barna innen det språklige, sosiale og emosjonelle. Det påpekes også at personalet må forstå viktigheten tidlig mestring har for læring og utvikling i senere alder, og tilrettelegging for barna i barnehagen. De mener at kartleggingsverktøyet kan være et støttemateriell til løsning for dette (Løge et al., 2015, s. 55).



## 3.0 Teori

I dette kapittelet vil vi vise til relevant teori som vil bli brukt for å undersøke problemstillingen; *Hva legger kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED vekt på i barns språk, og hvilke krav stiller verktøyene til barnehagelæreren?*

I kapittelet vil vi redegjøre for barns språkutvikling og kartlegging av språket. Når barn lærer seg et språk vil det få en forståelse for språksystemet og hvordan de kan bruke språksystemet til å kommunisere verbalt (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 51).

### 3.1 Språk og språkutvikling

«(...) Eit språk er eit kommunikasjonssystem som blir ført vidare frå generasjon til generasjon» (Cejka et al., 2017, s. 14). Et språk består av verbale og nonverbale elementer. Det verbale språket vårt innebærer ytringer og grammatikk, mens den nonverbale kommunikasjonsformen vår viser seg blant annet ved kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Den nonverbale kommunikasjonen kan foregå bevisst og ubevisst, og vil tydeliggjøre innholdet i ytringer (Cejka et al., 2017, s. 14). Språket vårt er et system som består av mønster og regler. I en tilegnelsesprosess vil barnet først sette sammen lyder for å skape ord, og deretter sette sammen ordene for å uttrykke setninger. I barnets tilegnelse av dette systemet er det i en aktiv prosess hvor det forsøker å lære mønstrene i språket som det blir omgitt av. Barnet vil i denne prosessen prøve seg frem i egne mønster, og vil gjennom dette finne ut hva som fungerer. Dette vil være i stadig endring til mønsteret er samstemt med språket til de voksne (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 51).

Dagmar Andrea Cejka med flere (2017) viser til noen teorier for hvordan et barn tilegner seg språket (Cejka et al., 2017, s. 22-25). Vi ser den kognitive språklæringsteorien som relevant for vår undersøkelse. Denne teorien påstår at barnet lærer språk gjennom erfaringer og indre mentale strukturer, som gjør at de mestrer å oppdage mønster i det andre uttrykker. Dette foregår med at de eksponeres og bruker språk i møte med andre. Barnets grammatikk vil utvikle seg grunnet deres behov for kommunikasjon med mennesker (Cejka et al., 2017, s. 24).



Fra et barn er rundt ettårsalderen til treårsalderen, vil det uttrykke sine første ord og lyder. De vil også tilegne seg de sentrale reglene i bøyning av ord og leddstilling i setninger. Barnets ordforråd vil være avgrenset og det vil vise seg flere avvik innen fonologien, morfologien og syntaksen (Gujord, 2017, s. 104).

Fonologi blir definert som «lydsystemet», og barnet vil i systemetableringsfasen begynne å bruke de fleste lydene i språket. Det vil være noen avvik, som lyden av *r*, *s*, *sj* og *kj*. Videre vil barnet mestre hovedreglene når de bøyer ord i språkssystemet, som er en del av barnets morfologiske utvikling (Høigård, 2019, s. 82-83). Dette handler om hvordan barnet får en forståelse for hvordan ord er bygd opp og hvordan det kan bruke kunnskapen om ordene (Høigård, 2019, s. 94).

Barnet vil også sette ordene sammen til større helheter, som setninger. Da er barnet i en syntaktisk utvikling (Høigård, 2019, s. 98). Fra ettårsalderen til treårsalderen begynner de med begynnende setningsstrukturer, men de mer avanserte setningene vil forstå (Høigård, 2019, s. 82). Barnets ordforråd vil i denne perioden utvides. Det vil gå rolig i starten, men når barnets ordforråd er på rundt 50 ord vil det øke kraftig. Dette blir omtalt som semantikk. Den fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske utviklingen vil forgå samtidig. Dette er på bakgrunn av barnet som vil forstå og gjøre seg forstått (Høigård, 2019, s. 80-82).

Når barnet kommer i systemstabiliseringsfasen, vil ordforrådet bli svært utvidet. Lydene og bøyningene i språket vil for det meste være på plass, og barnet vil mestre stadig mer utfordrende setningsstrukturer (Gujord, 2017, s. 104). Denne fasen kommer som følge av at barnets grunnleggende strukturer i språkets system er på plass. De vil dermed begynne å stabilisere og bygge videre på det de allerede kan (Høigård, 2019, s. 82).

Språklyder som barnet tidligere ikke mestret, vil komme på plass i fasen med stabilisering og utbygging. Noen barn kan fremdeles ha utfordringer med lyden *s*, ettersom barnet i denne tiden blir preget av tannfelling. Videre vil barnet kunne mestre det morfologiske bøyningssystemet av de uregelrette mønstrene. Det er i denne fasen barna også legger merke til hvordan ordene blir skapt. I fasen av stabilisering og utbygging vil det vise seg lengre og utfordrende syntaktiske setninger, ettersom barna i denne alderen bruker flere funksjonsord. Det vil fremdeles være noe utfordrende med noen syntaktiske strukturer. I deres semantiske utvikling vil både ordforrådet og forståelse for begreper bli svært utviklet for alle barn. Det vil

på dette området også vise seg store individuelle forskjeller på bakgrunn av at barna vokser opp i ulike språkmiljø (Høigård, 2019, s. 82).

### 3.1.1 Flerspråklige barn

Norske barnehager får stadig flere barn med foreldre med et annet førstespråk enn norsk (Cejka et al., 2017, s. 10). Det vil si at antallet flerspråklige barn øker, det er barn som daglig møter eller bruker mer enn ett språk (Cejka et al., 2017, s. 11). Med mange minoritetsspråklige barn, som er de med foreldre hvor ingen av dem snakker majoritetsspråket som førstespråk (Cejka et al., 2017, s. 11), må vi passe på at det ikke blir et skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige (Høigård, 2019, s. 139).

I barnehagen skal alle være inkluderte. Kunnskapsdepartementet mener at målet burde være å ha barnehager med flerkulturell pedagogisk teori og praksis, ikke barnehager med minoriteter (Gjervan, 2006, s. 7, sitert i Høigård, 2019, s. 139). Det er viktig at barnehagen gir flerspråklige barn utfordringer med språket og erfaringer med språket i situasjonsuavhengige situasjoner, særlig når de ikke møter dette språket andre steder enn i barnehagen (Høigård, 2019, s. 152). Anne Høigård (2019) skriver at det er viktig å skape nysgjerrighet og være forbilder for barna i å utforske språket, og la barna komme med spørsmål (2019, s. 153). Hun viser videre til at tospråklige barn kan ha tause perioder når de begynner i barnehagen. Det vil da være viktig at personalet aktivt inkluderer barnet i kommunikasjon, for å få dem i samspill med andre og gi dem en forståelse for språket (Høigård, 2019, s. 153).

### 3.1.2 Språkvansker

I «Språkvansker; teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer» blir det vist til hva det innebærer at et individ har språkvansker. De skriver at språket er satt opp av symbol, og at noen ikke mestrer dette symbolsystemet (Ottem & Lian, 2018, s. 31). «God tilegnelse av språket som symbolsystem innebærer at en forstår hva andre sier, og at en kan skape tanker og ideer som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer i sammenhengen» (Ottem & Lian, 2018, s. 31). Noen språkvansker har ikke en forklaring på hvorfor det oppstår, og dette blir definert som spesifikke språkvansker (SSV). Andre kan oppleve språkvansker på bakgrunn av til dømes nedsatt hørsel eller ulike syndrom (Ottem & Lian, 2018, s. 32).

Det er noen kjennetegn på språkvansker. Flertallet av barn uttaler de første ordene da de er rundt et år, og derfra vil barnet sette sammen ord og uttrykke to-ords ytringer. Dersom barnet

derimot ikke har begynt å uttrykke ord da det er 22 måneder gammelt og bruker setninger da det er 33 måneder, kan man uttrykke bekymring. Barn med språkvansker gir særlig utslag på vansker innen de språklige områdene; fonologi, grammatikk, det leksikalske, forståelse og lesing (Ottem & Lian, 2018, s. 32).

Barn i barnehagen lærer seg norsk primært gjennom lek med andre barn (Selås, 2017b, s. 204). Derimot er barna avhengig av språk for å komme seg inn i leken, som kan være en utfordring for mange barn. Det krever mye å være med i leken og for å bli regnet som en god lekepartner (Selås, 2017b, s. 205). Den voksne har derfor en viktig rolle når barna skal lære seg språk. Voksne samtalepartnere stiller flere spørsmål, tilføyer mer passende språklig tillegg til barnas ytringer, og de anstrenger seg mer for å få en forståelse for det barna sier og hva de mener (Selås, 2017b, s. 189). De tilpasser eget språk til barna og deres kunnskapsnivå, noe barn med språkvansker har et særlig behov for (Selås, 2017b, s. 189). Voksne i barnehagen må derfor kartlegge hvilke barn som trenger ekstra støtte.

### 3.2 Kartlegging av barns språklige utvikling i barnehagen

I denne bacheloroppgaven velger vi å definere kartlegging av barns språkutvikling som en metode der man observerer barn i situasjoner, for å tilegne seg forståelse for hvilket nivå barn ligger på i språkutviklingen. Vi støtter oss til Selås (2017a) som sier at kartlegging er en "(...). systematisk klargjøring av ferdigheter, der man både kan bruke tradisjonelle observasjonsmetoder og særskilte kartleggingsverktøy" (Selås, 2017a, s. 146).

Cecilie Hammes Carlsen og Eli Moe (2019) viser i «Vurdering av språkferdigheter» til tester som måler språkferdigheter, med fokus på individ med andrespråk (Carlsen & Moe, 2019, s. 24). Selv om de retter fokuset mot vurdering av språkferdigheter på andrespråk, ser vi Carlsen og Moe (2019) som relevant for vår studie. Dette er ettersom de trekker frem måling, testing og vurdering som er begrep som kan bli sett i sammenheng med kartlegging. Det blir vist til at testen som boken henviser til, har et formål å dokumentere utvalgte ferdigheter av språket (Carlsen & Moe, 2019, s. 28-30).

Vurdering oppstår når man henter inn data eller observasjoner av språket i bruk (Carlsen & Moe, 2019, s. 28). Ved bruk av kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED utfører man dette når man i hverdagssituasjoner observerer barna og videre samler inn data fra

observasjonene. Observasjon er å oppmerksomt se etter eller undersøke noe. Observasjon i pedagogisk sammenheng handler om å legge merke til og se etter ting som skjer rundt seg selv (Løkken & Søbstad, 2020, s. 40). Carlsen og Moe (2019) skriver at det er viktig at måling i vurderingssituasjoner er hentet ut fra kriterier som er felles for vurderingssituasjonen, og at fremgangsmåten er tydelig (Carlsen & Moe, 2019, s. 29-30). De skriver også at språktester innhenter data fra bestemte ferdigheter i språket (Carlsen & Moe, 2019, s. 18). Dette viser at tester måler en liten del av en større helhet.

Magnhild Selås (2017a) viser til ulike kriterier for at en observasjon kan bli definert som *kartlegging*. Hun legger frem et kriterium om at utviklingen som blir kartlagt, er målbar. I dette legger hun at ettersom barn stadig utvikler seg og tilegner seg nye ferdigheter, vil det i en kartlegging bli målt ut fra aldersrelatert standard. Videre viser hun til kriterier om at man kan dele opp og isolere ulike områder i barns utvikling i kartleggingsverktøyet. I inndelingen og isoleringen av ulike områder ligger det en mulighet for å få en større forståelse for utviklingen (Selås, 2017a, s. 151) Samtidig trekker Selås frem at det er helheten i barnets språkutvikling man ser etter (2017a, s. 151).

### 3.2.1 Utvikling av kartlegging

Peter Andersen Østergaard med flere (2011) har arbeidet frem en rapport hvor de vurderer kartleggingsverktøy som blir brukt i norske barnehager. I denne rapporten viser de til kartlegging av barns språkutvikling, og trekker frem hvordan utviklingen av begrepet *kartlegging* har endret seg. Østergaard med flere (2011) viser til virkeligheten av at det først i de senere år har oppstått interesse for dokumentasjon i barnehagen. Tidligere ble kartlegging i barnehagen oppfattet i en vid definisjon hvor kartleggingen innebar alt man gjorde for å få innsikt i barnets utvikling. I dette ligger det blant annet samtaler, observasjon, intervju og screening (Østergaard et al., 2011, s. 16).

I de senere år har dokumentasjon av enkeltbarn i barnehagen blitt mer aktuelt, hvor det er større tilgjengelighet for verktøy som gjennomfører systematisk observasjon av barnehagebarn (Østergaard et al., 2011, s. 16). Betydningen av kartlegging blir i dag fremstilt i form av et tredelt syn. Det blir først sett på i en vid definisjon som tidligere vist, som inngår i alt man gjør for å få innsikt i barnets utvikling. Videre er det en smal definisjon på kartlegging, som innebærer systematisk kartlegging med bruk av verktøy. Det tredje synet på

dagens kartlegging inngår i barn som har vansker, hvor man gjennomfører kartlegging i samarbeid med eksterne instanser og barnehagen (Østergaard et al., 2011, s. 16-17).

### 3.2.2 Dagens syn på språktesting

I dag blir språktesting sett på i et psykolingvistisk- sosiolingvistisk perspektiv, men med vekt på at et individ i ulike situasjoner mestrer kommunikative ferdigheter (Carlsen & Moe, 2019, s. 37). Psykolingvistikk er fellesområdet mellom psykologi og språkvitenskap (Halvorsen, 2017, s. 197) Carlsen & Moe (2019) skriver at begrepet; *kommunikativ kompetanse*, ble introdusert av Dell Hymes. Tidligere hadde det blitt tatt i bruk et kompetansebegrep som skapte et skille mellom kunnskapen et individ har om eget språks grammatikk, og den faktiske bruken av språket til individet. Skillet viser seg i forholdet mellom kompetansen innen språkets grammatikk opp mot performans, som inngår i hvordan individet bruker språket i praksis (Carlsen & Moe, 2019, s. 37).

Kommunikativ kompetanse ble lagt frem som en kritikk rettet mot kompetansebegrepet som skapte skillet. Carlsen og Moe (2019) viser til hvordan Hymes i denne kritikken forsøkte å slå sammen skillet mellom språkbruk og den grammatiske kompetansen. I kommunikativ kompetanse tydeliggjør han viktigheten av et helhetlig syn på grammatisk kompetanse og hvordan et individ bruker denne kompetansen i ulike språksituasjoner (Carlsen & Moe, 2019, s. 66).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil vi presentere de to hovedtypene som finnes innen forskningsmetode; *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Vi skal presentere den valgte metoden og begrunnelse for valget, og videre presentere hvordan metoden ble gjennomført. Deretter vil det bli vist til validitet og reliabilitet, før det avslutningsvis blir lagt frem metodekritikk.

### 4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Forskning handler, blant annet, om bruk av systematiske fremgangsmåter for å finne og videreutvikle kunnskap. Disse systematiske fremgangsmåtene inneholder ulike metodologier som omhandler metoders grunnleggende tenkemåter og forståelsesformer (Larsen, 2017, s. 17). Det finnes to hovedtyper metoder; kvantitativ og kvalitativ metode (Larsen, 2017, s. 25). Kvantitative studier ser på mengde og omhandler ting som kan måles eller telles (Løkken & Søbstad 2020, s. 34). Kvalitative studier tar utgangspunkt i egenskapene til det som studeres og har en helhetsorientert tilnæringsmetode. Kvalitative studier er orientert mot subjektive opplevelser og gjør metoden mindre «vitenskapelig» enn kvantitativ metode (Løkken & Søbstad 2020, s. 34-35).

### 4.2 Dokumentanalyse

Et dokument dokumenterer noe. Det er nedtegnet og bevart av en grunn, og er relasjonelt og knytter seg til noe utenfor seg selv. Derfor er et dokument et materielt objekt som er hensiktsmessig laget og med et formål, i forbindelse med noe utenfor seg selv (Asdal & Reinersten, 2020, s. 15). Vi kan se på dokumenter som en type sted, et empirisk felt, der mange ulike handlinger utspiller seg. Gjennom en dokumentanalyse kan man se på hvilke funksjoner og effekter dokumentene har, altså hvordan de er en form for verktøy (Asdal & Reinersten, 2020, s. 31). Derfor har vi valgt å bruke metoden kvalitativ dokumentanalyse for å undersøke problemstillingen;

*Hva legger kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED vekt på i barns språk, og hvilke krav stiller verktøyene til barnehagelæreren?*

Gjennom en dokumentanalyse nærmer vi oss et dokument. Ikke bare som tekst og tekstlige virkemidler, men også som materielle gjenstander og ting som arbeides på og med. Dokumentene kan også ha innvirkning på omverdenen (Asdal & Reinersten, 2020, s. 19).

For å forstå dokumenter som verktøy må vi studere hvilke funksjoner de har, hvordan vi kan bruke dem og hva verktøyene gjør med saken de virker i. Vi kan se på hvem som har skrevet dokumentet, hvordan og hvorfor det er skrevet, og hvilke effekt dokumentet har og hvordan det skiller seg ut fra lignende dokumenter (Asdal & Reinersten, 2020, s. 57).

Det er for å få en forståelse for hvilke funksjoner TRAS og ALLE MED har, at vi har valgt å utføre en dokumentanalyse. Vi ønsker å undersøke hva de to verktøyene sier om ulike tema, ved å nærlese og analysere dem. På denne måten kan vi få en større forståelse for kartleggingsverktøyene og hvilke krav de stiller, til både barnehagebarna og barnehagelæreren. Vi ønsker også å undersøke hvem som har utviklet verktøyene og hvilken hensikt det har.

### 4.3 Gjennomføring av metoden

I dokumentanalysen valgte vi å nærlese og studere TRAS og ALLE MED. Da vi gjennomførte nærlesing, tok vi utgangspunkt i Helga Eggebø (2020) sin artikkel «Kollektiv kvalitativ analyse». Der forteller hun om steg innenfor analyse, hvor man blir kjent med materialet, lager koder og videre lager tema ut ifra disse kodene. I *vedlegg 3-5* er vår analyse som har tre kolonner; *sitat*, *kode* og *tema*. Vi har nærlest både TRAS og ALLE MED, og fant koder ut ifra sitater vi så som sentrale. Videre utformet vi tema med utgangspunkt i kodene. Før vi begynte å skrive, gikk vi kritisk gjennom temaene. Deretter definerte vi dem og gav dem navn, slik som Eggebø (2020) beskriver i artikkelen (2020, s. 113-117).

### 4.4 Validitet & Reliabilitet

Validitet handler om relevans og hvor vidt det som er studert er gyldig. Variablene som blir valgt i en analyse har innvirkning på validiteten. Det er viktig å stille riktige og mange nok spørsmål som forklarer våre funn. For å sikre høy validitet må man ha sterkt datagrunnlag å basere konklusjoner på (Larsen, 2017, s. 45-46). Som kommende barnehagelærere har vi mulighet til å lese kartleggingsverktøyene fra et faglig ståsted som ikke vil være særlig preget av erfaringer fra praksis. Vi nevnte innledningsvis at kartlegging blir en større del av dagens barnehager, og dette kan ha innvirkning på vår studies relevans. For å sikre høy troverdighet må validitet være på plass, i tillegg til reliabilitet (Larsen, 2017, s. 47).

Reliabilitet er påliteligheten eller nøyaktigheten i en studie (Larsen, 2017, s. 47). Ifølge Sigmund Grønmo (2016) kan reliabilitet deles inn i to hovedtyper, som handler om *stabilitet* og *ekvivalens*. Stabilitet betyr at den dataen som er samlet inn om et tema, viser det samme uansett når man undersøker det. Reliabiliteten er altså høy når resultatet er likt, uavhengig av hvilket tidspunkt dataen er innsamlet. Ekvivalens vil si at dataen blir samlet inn fra ulikt ståsted, men på likt tidspunkt. Dataen fra ulike personer vil da bli sammenlignet opp mot hverandre (Grønmo, 2016 ref. I Larsen, 2017, s. 48). Vår reliabilitet vil derfor rette seg mer mot stabilitet. Dette er ettersom dataen vi innhenter vil være konstant på bakgrunn av at dokumentene ikke endrer seg. Det handler altså ikke om *når* vi innhenter data, men mer om *hvilken* data som innhentes. Resultatene kan variere, noe vi beskriver nærmere i *metodekritikk*.

#### 4.5 Metodekritikk

For at en dokumentanalyse skal vise det vi ønsker er det sentralt at vi velger riktig dokumenter. Videre vil det være avhengig om dokumentene representerer fagfeltet på en tilstrekkelig måte, og om det er andre eller flere dokumenter vi burde tatt hensyn til i analysen (Asdal & Reinersten, 2020, s. 206).

En annen kritikk rettet mot en kvalitativ dokumentanalyse er *datareduksjon*, som er en prosess som kan føre til tap av informasjon. Når man velger og sorterer data og variabler, har det innvirkning på hvilken informasjon som er med videre. Disse valgene av data gjennom prosessen vil påvirke resultatet, og om materialet blir representert på en god måte. (Befring, 2002, s. 44). Vi har valgt å ta med TRAS og ALLE MED, men vi kunne også analysert eksempelvis; «Lær meg norsk før skolestart» av Sandvik & Spurkland (2012). Vi kan derfor ikke konkludere noe generelt utover akkurat verktøyene som er med i denne analysen.

Noe som også kan ha innvirkning på resultatet av analysen er vår kontekstuelle forståelse av dokumentene. Vi er kommende barnehagelærer og har ikke lang erfaring fra jobb i barnehage, noe som kan gi et annet perspektiv på verktøyene enn hos en barnehagelærer som har brukt kartleggingsverktøyene i praksis. Det er mulig for oss å feiltolke teksten på grunn av våre tidligere erfaringer, eller om vi tar teksten ut av dens originale kontekst (Grønmo, 2016, s. 181). Gjennom hele oppgaven har vi måtte være bevisst på at vår datareduksjon vil ha innvirkning på resultatet, og at våre egne tanker og meninger vil spille inn.



## 5.0 Funn & drøfting

I denne oppgaven har vi valgt å foreta en kvalitativ dokumentanalyse for å undersøke problemstillingen; *Hva legger TRAS og ALLE MED vekt på i barns språk, og hvilke krav stiller verktøyene til barnehagelæreren?* I analysen oppdaget vi gjentakende koder som vi tok i bruk for å undersøke om det var noen overordnede tema i kartleggingsverktøyene. Ut fra de overordnede temaene kom vi frem til tre kategorier som ble brukt for å undersøke problemstillingen. Kategoriene er; *krav til barns språk, krav til barnehagelæreren og verktøyet.*

### 5.1. Krav til barns språk

Den første kategorien vi så på var *krav til barns språk* (Vedlegg 3). I denne kategorien har vi valgt å begrense oss til hvilke krav som stilles til barna med fokus på det verbalspråklige. Ut fra dette fant vi temaet; *språkkompetanse*, som viste seg igjen flere steder i håndboken til TRAS. Tabellen under er et utdrag fra Vedlegg 3.1 og er et eksempel fra analysen innenfor dette temaet. TRAS skriver; «(...) barnet har begynt å uttale ord og ytringer på en måte som blir forstått av andre» (Espenakk, 2011, s. 123). Dette viser at det forventes at barnet har den grad av språkkompetanse at andre forstår hva som blir sagt. Videre fant vi temaene *sosial kompetanse, utfoldelse og kommunikativ kompetanse*. I sosial kompetanse så vi hvordan TRAS vektla grunnleggende språkferdigheter som hjelpemiddel for å ta kontakt med andre, og være i samspill med andre barn (Espenakk et al., 2011). I tabellen til «Sosial kompetanse» er det et utdrag fra vår analyse innfor dette temaet.

#### *Språkkompetanse*

<b>TRAS</b> 2–3 år - <i>Uttale</i> «(...) barnet har begynt å uttale ord og ytringer på en måte som blir forstått av andre» (Espenakk, 2011, s. 123).	Uttale, forståelse, kommunikasjon	Språkkompetanse
<b>ALLE MED</b> 5-6 år – <i>Språkutvikling</i> «Mestrer hverdagsspråk med småord og bøyinger, og har rett setningsstruktur» (Løge et al., 2015, s. 41).	Setningsstruktur, grammatikk, hverdagsspråk	Språkkompetanse

*Sosial kompetanse*

<b>TRAS</b> 2-3 år- <i>Setningsproduksjon</i> «(...) barnet i samspel med voksne og andre barn har begynt å koma i gang med å stilla spørsmål ved bruk av tonefall eller ved bruk av spørjeord» (Løge, 2011, s. 147-148).	Spørsmål, kommunikasjon	Sosial kompetanse, språkkompetanse
---	----------------------------	---------------------------------------

Vi oppdaget også at TRAS påstår at barnet på flere måter bygger opp eget språk og utforsker det. Dette så vi opp mot temaet utfoldelse. Der så vi på hvordan det stilles et krav til barna i skapelsen av eget språk som de gjør ved å leke med og utforske det. Dette kan sees i utdraget fra vår analyse under. Slik vi forstår det betyr det at språket utvikler seg gjennom å leke med, og eksperimentere med språket. Dette nevner vi i teorikapittelet (3.1) hvor vi henviser til Helene Valvatne og Margareth Sandvik (2007), som skriver hvordan barnet lager egne mønster i språket, fra å sette sammen lyder til å bli ord og deretter setter ordene sammen til setninger (2007, s. 51).

*Utfoldelse*

<b>TRAS</b> <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «Språklæring er en kreativ prosess der det enkelte barn på mange måter bygger opp språket fra grunnen av, leker med det og eksperimenterer i samspill med omgivelsene» (Frost et al., 2011, s. 14).	Lek med språk, samspill, språklæring,	Utfoldelse
<b>ALLE MED</b> <i>4-5 år - Hverdagsaktiviteter</i> «Fire-åringen er språklig aktiv, og vi ser ofte overdrivelser i alle aktiviteter. Barnet har rike språklige assosiasjoner og mestrer å samordne handlingsserier» (Løge et al., 2015, s. 33).	Koblinger, lek med språk, aktiv bruk av språk	Utfoldelse, Utviklingsnivå

Det siste temaet vi fant i TRAS under krav til barns språk var; kommunikativ kompetanse. De skriver at «(...) barnet selv tar kontakt gjennom å uttrykke seg verbalt. I denne sammenheng er vi ikke opptatt av om barnet uttaler ord riktig» (Horn & Færevaa, 2011, s. 71). Vi forstår derfor kommunikativ kompetanse som barnas evne til å kommunisere, ikke hvordan det kommuniseres.

*Kommunikativ kompetanse*

<b>TRAS</b> 2-3 år – <i>Kommunikasjon</i> «(...) barnet selv tar kontakt gjennom å uttrykke seg verbalt. I denne sammenheng er vi ikke opptatt av om barnet uttaler ord riktig» (Horn & Færevaa, 2011, s. 71).	Kontakt, verbal kommunikasjon, uttale	Språkkompetanse, kommunikativ kompetanse
--	---------------------------------------	--

I ALLE MED oppdaget vi også temaene; *språkkompetanse*, *sosial kompetanse* og *utfoldelse*, innen krav til barns språk. ALLE MED skriver, blant annet, at «Uttalen er forståelig. Vi ønsker at uttalen skal være så forståelig at den ikke får negative konsekvenser for sosialt samspill» (Løge et al., 2015, s. 40). Her ser vi en sammenheng mellom språkkompetanse og sosial kompetanse. Dette er ettersom de vektlegger at barnet må ha en viss grad av språkkompetanse for å gjøre seg forstått, for at det ikke skal ha negativ innvirkning på det sosiale samspillet. Vi tolker ut fra sitatet at ALLE MED verdsetter sosial kompetanse. Videre opplever vi at de stiller et krav til barnas språklige kompetanse og sosiale kompetanse når de skal ta kontakt med andre barn. Dette kan sees i tabellen under ved temaet; «Sosial kompetanse». ALLE MED skriver også at barna skal leke med språket og utforske det, som vi ser opp mot temaet; utfoldelse (Løge et al., 2015, s. 33). Slik vi forstår det stiller dette et krav til nysgjerrighet, som videre vil styrke språkutviklingen.

*Sosial kompetanse*

<b>ALLE MED</b> 3-4 år <i>Lekeutvikling</i> «Barnet begynner nå å få språklige og sosiale ferdigheter som gjør at det lettere kan ta kontakt med andre barn for å leke» (Løge et al., 2015, s. 22).	Kommunikasjon, ferdigheter	Sosial kompetanse
---	----------------------------	-------------------

Kartleggingsverktøyenes krav til barns språk, ser vi i sammenheng med Selås (2017a) som viser til fasene; systemetableringsfasen og stabiliseringsfasen. I teorikapittelet (3.1) redegjør vi for hvordan barn i alderen 0-3 år har flere avvik innen både fonologi, morfologi og syntaks (Gujord, 2017, s. 104). Dette så vi at ALLE MED ikke tok høyde for i området «Språkutvikling». I dette området nevner de hva som er forventet at barna skal mestre så langt i utviklingen. De unnlater derimot at barnet kan ha en normal språkutvikling selv om det er

avvik innen fonologien, morfologien og syntaksen (Løge et al., 2015, s. 39). Dette opplever vi kan gjøre det vanskeligere for brukerne av verktøyet ettersom det mangler informasjon om hva som er normalt at barna enda ikke mestrer.

Det så vi også i TRAS. Der så vi at de tar mer høyde for at selv om barnet nødvendigvis ikke mestrer å bruke alle språklydene, fonologi, så trenger det ikke å bety at de ikke mestrer uttalen av disse (Espenakk, 2011, s. 124). Vi ser det i sammenheng med temaet; språkkompetanse. I dette oppfatter vi at TRAS trekker frem at selv om barnet ikke mestrer bruken av språklydene kan det ha språkkompetanse i uttalen. De vektlegger viktigheten av at barna gjør seg forstått, over riktig uttale (Espenakk, 2011, s. 123).

TRAS har valgt å ikke kartlegge barn i alderen 0-2 år (Horn, 2011, s. 33), mens ALLE MED har valgt å kartlegge barna fra ettårsalderen (Løge et al., 2015, s. 14). Vi har forsøkt å få en forståelse for hvorfor TRAS har valgt å kartlegge barna fra de er 2 år, ettersom systemetableringsfasen varer fra de er 0-3 år (Gujord, 2017, s. 104). TRAS påpeker at de ikke ønsker å kartlegge barn før denne alderen, ettersom de minste barnas utvikling av språk påvirkes av den generelle utviklingen. De argumenterer derfor for at man må ha et helhetlig syn på barnet (Horn, 2011, s. 35). ALLE MED har på den andre siden valgt å kartlegge barn fra ettårsalderen (Løge et al., 2015, s. 14). Vi opplever at det stilles krav til kommunikativ kompetanse for de minste barna i ALLE MED (Løge et al., 2015, s. 39). Fra toårsalderen stilles det derimot større krav til deres språkkompetanse, på tvers av de ulike områdene. Noen av kravene som stilles tolker vi som krevende for barna, deriblant at de skal tørre å uttrykke egne synspunkt og si ifra når de må på do (Løge et al., 2015, s. 29-32). Dette kan sees i utklippet av analysen fra området «Språkkompetanse» under.

### *Språkkompetanse*

<p><b>ALLE MED</b> 5-6 år - <i>Trivsel</i> «Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt. (...) Barnet tør å si imot, og det tør forklare hvordan noe henger sammen og hevde egne ønsker og synspunkt» (Løge et al., 2015, s. 29).</p>	Meninger, mot,	Selvstendighet (uttrykke egne meninger), språkkompetanse
<p><b>ALLE MED</b> 3-4 år – <i>Hverdagsaktiviteter</i> «Det forventes at barnet klarer å si fra om å gå på toalettet når det nærmer seg 4 år» (Løge et al., 2015, s. 32).</p>	Behov, ytring	Selvstendighet, språkkompetanse

Er det for tidlig å se etter «hull» allerede fra barna er ett år, eller er det et godt hjelpemiddel for å kunne tilrettelegge så tidlig som mulig? Vi opplever at dette vil være avhengig av hvordan man bruker og forstår verktøyet. Dersom man bruker verktøyet for å få innsikt i barnas utvikling, ser vi det til fordel å kartlegge barna fra tidlig alder. Derimot vil det kunne ha negativ innvirkning dersom man kartlegger barna fra de er ett år, for å se om barnet har noen «mangler». I den tidlige kartleggingen ser vi det som viktig å ta høyde for at ALLE MED ikke tar i betraktning at avvik innen språket, er en del av deres språkutvikling. Dette kan sees i sammenheng med utviklerne av kartleggingsverktøyet. Ettersom ingen av forfatterne er språkvitere, kan det virke som det ikke er blitt tatt i betraktning i forhold til kriteriene som stilles til barna.

## 5.2 Faglige krav til barnehagelæreren

Den andre kategorien vi fant i analysen er *krav til barnehagelæreren* (Vedlegg 4), hvor vi fant fem temaer; *faglig kompetanse, utdanningsnivå, foreldresamarbeid, tilrettelegging for flerspråklige barn og språkvansker*. Innenfor disse kategoriene fant vi flere sitater fra hver av håndbøkene da vi utførte analysen (Vedlegg 4). Et eksempel vises i tabellen under. Vi så her at det var stilt krav til personalet som skal ta bruk både TRAS og ALLE MED har faglig kompetanse. Det er blant annet fokus på at personalet må ha kunnskap om observasjon og hvordan dette fungerer i dagligdagse situasjoner. Dette kan sees i sammenheng med at personalet har kompetanse til å vite hva man skal se etter når de observerer, som vi viser til i teorikapittelet (3.2). ALLE MED omtaler dette som det «kompetente blikk» (Vedlegg 4.1) (Løge et al., 2015, s. 8).

### *Faglig kompetanse*

<p><b>ALLE MED</b> <i>Observasjon av barn</i> «En annen viktig forutsetning for et godt observasjonsarbeid er å kjenne til barns adekvate utvikling» (Løge et al., 2015, s. 8).</p>	<p>Kunnskap, observasjon</p>	<p>Faglig kompetanse</p>
<p><b>TRAS</b> <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «TRAS er et verktøy til observasjon av språk – i daglig samspill. Det er også et redskap for kompetanseutvikling for ansatte» (Frost et al., 2011, s. 21).</p>	<p>Kompetanseutvikling, observasjon, tidkrevende</p>	<p>Arbeidskapasitet, kompetanseheving</p>

ALLE MED forventer også at personalet er kjent med barnas aldersadekvate utvikling (Løge et al., 2015, s. 8). Videre skriver TRAS at de ønsker å være et redskap for kompetanseheving til de ansatte i barnehagen (Frost et al., 2011, s. 21). Tidligere i oppgaven har vi vist til hvordan barnet tilegner seg språket og hvordan man som voksen kan støtte barnet i utviklingen (3.1). Vi forstår det slik at kartleggingsverktøyene stiller krav til at personalet har kunnskap om sentrale trekk i barnets språkutvikling, og de påstår at de kan være et hjelpemiddel for å heve kompetansen i personalgruppen. Dette kan vi se i tabellen for temaet «Faglig kompetanse» over.

I tillegg til et krav om faglig kompetanse stiller begge verktøyene et krav om et visst utdanningsnivå. TRAS skriver at det er det pedagogiske personalet som har ansvar for utfyllingen av skjemaet. De ønsker at det pedagogiske personalet er involvert i å gjøre observasjoner og dokumentere dem. TRAS mener at det pedagogiske personalet skal gjøre dette i samarbeid med de andre ansatte rundt barnet (Frost et al., 2011, s. 19). Dette kan være en utfordring i en hektisk barnehagehverdag hvor en pedagogisk leder har mye annet ansvar i tillegg. Personalet må ikke bare samarbeide med kollegaer, det er også et krav til barnehagelæreren om at de skal samarbeide med foreldre.

### Utdanningsnivå

<p><b>TRAS</b>  <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i>          «Det er <i>pedagogisk</i> personale som <i>har ansvar</i> for utfyllingen av TRAS- observasjonen, som bygger på observasjoner og refleksjoner der andre ansatte har deltatt» (Frost et al., 2011, s. 19).</p>	<p>Tidkrevende, ansvar, samarbeid, observasjon</p>	<p>Arbeidskapasitet, utdanningsnivå, arbeidsfordeling</p>
<p><b>ALLE MED</b>  <i>Bruk av ALLE MED</i>          «Det har verdi å observere systematisk over tid, for eksempel 4-6 uker før foreldresamtalene. En kan da legge vekt på å se barnet flere ganger i tilsvarende situasjoner. Det kan forhindre at foreldresamtalene preges av synsing og subjektiv vurdering» (Løge et al., 2015, s. 10).</p>	<p>Tidkrevende, systematisk observasjon, gjentakelse, faglig fokus, hverdagssituasjoner</p>	<p>Arbeidskapasitet, utdanningsnivå</p>

På bakgrunn av at ALLE MED ble utviklet for å være en støtte i foreldresamtaler og foreldresamarbeid oppdaget vi temaet; foreldresamarbeid. De stiller et krav om at



barnehagelæreren skal ta i bruk ALLE MED i forkant av hver foreldresamtale for å ha en systematisk forberedelse til samtalen (Løge et al., 2015, s. 56). Dette ser vi i sammenheng med at det stilles krav til kunnskap om å kartlegge barn når barnehagelæreren skal ta i bruk den systematiske forberedelsen til foreldresamtalen (3.2). Vi opplever det som sentralt å ta i betraktning at selv om både TRAS og ALLE MED uttrykker at de er redskap for å kartlegge barnas utvikling, vil en test hente data fra bestemte ferdigheter i språket (Carlsen & Moe, 2019, s. 18). Med dette til grunne ser vi det som viktig å ta høyde for at kartlegging viser en del av en større helhet. ALLE MED mener selv at de er et godt hjelpemiddel for å formidle den første bekymringen til, blant annet, foreldre (Løge et al., 2015, s. 56). TRAS har derimot ikke like stort fokus på foreldresamarbeid. De nevner at det er nødvendig å informere foreldrene om at TRAS blir brukt, og gi rom for at de skal kunne uttrykke sine meninger om det (Frost et al., 2011, s. 21).

### *Foreldresamarbeid*

<p><b>TRAS</b> <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «Det er pedagogisk personale som har ansvar for utfyllingen av TRAS- observasjonen, som bygger på observasjoner og refleksjoner der andre ansatte har deltatt» (Frost et al., 2011, s. 19).</p>	<p>Tidkrevende, ansvar, samarbeid, observasjon</p>	<p>Arbeidskapasitet, utdanningsnivå, arbeidsfordeling</p>
<p><b>ALLE MED</b> <i>Utvikling og kvalitetssikring av ALLE MED</i> «Utgangspunktet var barnehagenes behov for en systematisk forberedelse til foreldresamtaler. I tillegg ønsket vi også å utvikle et materiell som kunne være til hjelp ved formulering og formidling av barnehagens første bekymring for barnet til foreldre og kommunens hjelpetjenester» (Løge et al., 2015, s. 56).</p>	<p>Systematisk forberedelse, foreldre, samarbeid, tidlig innsats, behov for støtte</p>	<p>Foreldresamarbeid, eksternt samarbeid, utdanningsnivå</p>

Videre fant vi temaet tilrettelegging, som for det meste gikk på flerspråklige barn. Denne kategorien oppdaget vi i både TRAS og ALLE MED, hvor begge mener at det er viktig å legge til rette for at barn med flere språk skal kunne lære seg både norsk og sitt morsmål. ALLE MED mener at barn ofte knytter et språk til én person, og at det derfor kan bli utfordrende for dem å forholde seg til at én person bruker to språk. Derfor skriver de at det er i hovedsak barnehagen som skal ta ansvar for norskopplæringen, ikke foreldrene (Løge et al., 2015, s. 42). ALLE MED skriver også at det er viktig å jobbe med språkmiljøet i barnehagen

slik at barnet får erfaringer med språket og får «gode og solide begreper» (Løge et al., 2015, s. 42). I teorikapittelet blir det vist til hvordan alle barna skal bli inkluderte i barnehagen. Vi viser også til hvordan barnehagen skal legge til rette for barna med et annet morsmål enn det som er majoritetsspråket (3.1.1). ALLE MED skriver at de selv ikke mener at de er et tilstrekkelig kartleggingsverktøy for flerspråklige barn. De anbefaler derfor selv å bruke et annet kartleggingsverktøy for å se på flerspråklig språkutvikling, som for eksempel TRAS (Løge et al., 2015, s. 43).

TRAS har et kapittel viet til flerspråklige barn og vektlegger viktigheten av tidlig språklig innsats. De skriver videre at dette også kan være et godt virkemiddel i forebygging av vansker med språk og fag på skolen (Wagner, 2011a, s. 175). Videre nevner TRAS viktigheten av at barna hører språket rundt seg og får erfaringer med det dagligdagse språket (Wagner, 2011a, s. 180). I dagens samfunn øker andelen barn som er flerspråklige og dette blir desto viktigere i dag enn før (Cejka et al., 2017, s. 11). Når barna skal lære språk foregår dette vanligvis gjennom leken, men som tidligere nevnt er de avhengige av språket for å ta del i den (Selås, 2017b, s. 205). Vi opplever det derfor som positivt at TRAS har et kapittel som er viet til flerspråklige barn, og at de trekker frem hvordan man kan arbeide med språkstimulering når barna ikke snakker majoritetsspråket (Vedlegg 4.4). Vi er også enige i at ALLE MED ikke er et tilstrekkelig kartleggingsverktøy når det kommer til flerspråklige barn, og tenker det er viktig å ha kunnskap om de flerspråklige barna og hvordan man som voksen kan støtte deres språkutvikling (3.1.1).

### *Tilrettelegging*

<p><b>TRAS</b> <i>Barn med flere språk</i> «Tidlig språklig innsats for flerspråklige barn antas i dag å være et av de viktigste virkemidlene til inkludering i det norske samfunnet. Tidlig språklig innsats ses også som et viktig virkemiddel i forebygging av lese- og skriverelaterte vansker og faglige vansker» (Wagner, 2011a, s. 175)</p>	<p>Tidlig innsats, forebygging av vansker</p>	<p>Tilrettelegging</p>
<p><b>ALLE MED</b> <i>ALLE MED og flerspråklige barn</i> «Når språket er knyttet til en bestemt person, kalles det «opol» (one person, one language), (...). Flerspråkforskere anbefaler «OPOL» i språklæringen (Lanza, 1991). Derfor sier vi at barnehagen, ikke foreldrene, skal ta ansvar for norskopplæringen» (Løge et al., 2015, s. 42).</p>	<p>Ansvarsfordeling, tilknytning</p>	<p>Tilrettelegging</p>



Det siste temaet innen krav til barnehagelæreren er språkvansker. I denne kategorien fokuserer TRAS på at barnehagens fokus bør være på hva barna formidler, ikke hvordan det formidles. I tillegg skriver TRAS at barn med språkvansker kan være sensitive ovenfor korrigerende av talen, og kan ta dette som kritikk (Espenakk, 2011, s. 51). ALLE MED viser til at barn kan bli utestengt fra leken dersom de har utfordringer med å kommunisere og forstå andre barn. Dette kan også føre til at personalet bare ser på barnets «uønskede atferd» (Løge et al., 2015, s. 55). Vi opplever at TRAS viser til hvordan barnehagelæreren skal møte barn som har språkvansker, og ALLE MED viser til konsekvenser barnet kan oppleve med språkvansker. Dette kan sees i sammenheng med hvor viktig den voksne samtalepartneren kan være for disse barna (Selås, 2017b, s. 189). Videre ser vi en viktighet i at barnehagelæreren har kunnskap i hvordan legge til rette for og oppdage barn med språkvansker, også når man tar i bruk kartleggingsverktøyene (Ottem & Lian, 2018, s. 32).

### 5.3 Verktøy

Vi undersøkte også hvilke begrunnelse verktøyene (Vedlegg 5) TRAS og ALLE MED hadde. I analysen av TRAS oppdaget vi temaene *etterspørsel* og *teoretisk grunnlag*. Under temaet; *etterspørsel*, ligger det en undersøkelse som ble gjennomført hvor det ble uttrykt et behov blant førskolelærere for utvikling av et kartleggingsverktøy (Frost et al., 2011, s. 11). Vi ser det i sammenheng med dagens syn på testing og kartlegging av barns språk. I teorikapittelet (3.2.2) redegjør vi for at det i dagens samfunn blir lagt vekt på kommunikativ kompetanse, hvor man ser sammenheng mellom språkbruken til et barn og den grammatiske kompetansen dette barnet har (Carlsen & Moe, 2019, s. 37).

TRAS ble utviklet på grunn av etterspørselen etter et kartleggingsverktøy.

Kartleggingsverktøyet ser både på barnets grammatiske kompetanse og på hvordan barnet bruker språket. Dette kommer frem i områdene; *samspill*, *kommunikasjon* og *oppmerksomhet* (Espenakk et al., 2011, s. 8). I analysen av ALLE MED fant vi at barnehagen uttrykte et «(...) behov for en systematisk forberedelse til foreldresamtaler» (Løge et al., 2015, s. 56). Videre ønsket utviklerne av ALLE MED å kunne bidra til formidling til foresatte og hjelpetjenester i kommunen dersom det oppstår bekymring for et barn (Løge et al., 2015, s. 56). Dette ga grunnlaget for det første temaet for ALLE MED; *etterspørsel*. Vi opplever det som inkluderende at barnehagelærere har kunne uttrykt sitt behov for en systematisk forberedelse

til foreldresamtaler og systematiske kartleggingsverktøy. Det er fint å se at mennesker som jobber med dette i praksis har fått uttrykke hva de trenger.

I teorikapittelet (3.2) viser vi til observasjon og kartlegging, som vi ser sammen med TRAS og ALLE MED sin vektlegging i bruken av verktøyet. Vi tolker at ALLE MED mener at de er løsningen på dette behovet for forberedelse til foreldresamtalen. Dette er ettersom man gjennom å observere barna, systematisk kan undersøke deres ferdigheter (Selås, 2017a, s. 146). Disse ferdighetene kan dokumenteres ved bruk av kartleggingsverktøyet som kan vises frem i foreldresamtalen.

### *Etterspørsel*

<p><b>TRAS</b> <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «På bakgrunn av undersøkelsen kom det fram at over 90% av førskolelærere uttrykte behov for kartleggingsmateriell og kunne tenke seg at noe slikt ble utviklet» (Frost et al., 2011, s. 11).</p>	<p>Behov for støtte, undersøkelse, tilrettelegging, støtte materiell</p>	<p>Etterspørsel, fremgang</p>
<p><b>ALLE MED</b> <i>Utvikling og kvalitetssikring av ALLE MED</i> «Utgangspunktet var barnehagens behov for en systematisk forberedelse til foreldresamtaler. I tillegg ønsket vi også å utvikle et materiell som kunne være til hjelp ved formulering og formidling av barnehagens første bekymring for barnet til foreldre og kommunens hjelpetjenester» (Løge et al., 2015, s. 56).</p>	<p>Systematisk forberedelse, foreldre, samarbeid, tidlig innsats, behov for støtte</p>	<p>Foreldresamarbeid, eksternt samarbeid, utdanningsnivå Behov</p>

Både TRAS og ALLE MED argumenterer med et teoretisk grunnlag for deres kartleggingsverktøy. TRAS har tatt utgangspunkt i det sosiokulturelle læringsynet i utviklingen av verktøyet, og trekker frem Vygotskij som en viktig teoretiker (Frost et al., 2011, s. 14). ALLE MED bygger også på Vygotskij sine tanker og en sosiokulturell forståelse (Løge et al., 2015, s. 50). Vi har redegjort for at Vygotskij utviklet begrepet den nærmeste utviklingszone, og mente at voksne og dyktige barn kan bidra til at et barn når sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky et al., 1978, s. 85-87). Dette ser vi igjen i TRAS og ALLE MED sin begrunnelse for utvikling av verktøyet. TRAS omtaler den støtten barnet får, for *mediering* (Frost et al., 2011, s. 15-16). Med dette til grunne ble temaet; teoretisk grunnlag, oppdaget innen begge verktøyene. Det er interessant å se at TRAS og ALLE MED begge bygger på

tanken at den voksne må være involvert og støttende til barnas utvikling. Den nærmeste utviklingszone er avhengig av støttende mennesker rundt barnet.

### *Teoretisk grunnlag*

<p><b>TRAS</b> <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «TRAS derimot, er tenkt brukt på en vid, kvalitativ måte, som inneholder læringssyn basert på sosiokulturell teori, dvs. En dynamisk tilnærming med samspill, interaksjon og dialog» (Hagtvet, 2002, ref. i Frost et al., 2011, s. 14).</p>	<p>Læringssyn, samspill, interaksjon, dialog</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>
<p><b>TRAS</b> <i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «Mediering handler om nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978).(…) Vygotsky beskriver nivået hvor barnet er nær ved å mestre, som nærmeste utviklingszone.(…)Den voksne medierer når det gis akkurat den støtten barnet trenger, men tilstrekkelig for å lykkes med oppgaven» (Frost et al., 2011, s. 15-16).</p>	<p>Utviklingszone, støtte, tilrettelegging,</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>
<p><b>ALLE MED</b> <i>Teoretisk forankring</i> «ALLE MED materiellet bygger på en sosiokulturell forståelse av barns utvikling. En av de teoretikere som har hatt påvirkning innen barnehagepedagogikken er Vygotsky (1978). Han utviklet en omfattende teori om hvordan mennesket utvikler seg og han var opptatt av å forstå barnets indre utvikling (Wertsch, 1985)» (Løge et al., 2015, s. 50).</p>	<p>Sosiokulturell forståelse, Vygotsky</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>

## 6.0 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvilke krav kartleggingsverktøyene TRAS og ALLE MED stiller til barns språk, og hvilke krav som stilles til barnehagelæreren. Dette har vi gjort for å få større forståelse for hvilke krav som stilles når man skal bruke kartleggingsverktøyene. Som kommende barnehagelærere, opplever vi at vi er blitt mer bevisste på hvordan vi kan være kritiske i bruken av disse. Dette er noe vi tror vi kommer til å møte i arbeidslivet ettersom vi har erfart og lest at kartlegging blir en større del av barnehagehverdagen.

Ved å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse, fant vi at både TRAS og ALLE MED stiller flere like krav. Vårt hovedfunn er at begge stiller krav til at barna har sosial-, kommunikativ- og språklig kompetanse. Videre kreves det av barnehagelæreren både utdanning og kunnskap som gir faglig kompetanse innen barns utvikling. I analysen så vi hvordan temaet; språkkompetanse, kunne sees i sammenheng med barnets sosiale kompetanse.

Ifølge Stangeland (2018) påvirker språket barnet på det sosiale, som vi opplever viser til viktigheten av å følge opp hvor barna er i egen språkutvikling (Stangeland, 2018, s. 88). Det blir vist til at det er i leken barnet utvikler språket, men at de er avhengige av språket for å komme seg inn i leken (Selås, 2017b, s. 205). Gjennom dette har vi fått en større forståelse for hva språket egentlig betyr for utviklingen og de sosiale relasjonene til barna. Vi har gjennom dokumentanalysen sett på hvordan TRAS og ALLE MED kartlegger barnas utvikling, og hvilke krav de stiller til dem i kartleggingen.

Når man som barnehagelærer derimot skal kartlegge barna, har vi fått en forståelse for at innstillingen og fokuset man har vil påvirke resultatet. Dette opplever vi kan være grunnet at observasjoner ikke vil være objektive på bakgrunn av holdningene, verdiene og erfaringene vi har når vi observerer. Dersom vi som barnehagelærere går inn med et fokus om å se etter mangler i utviklingen, vil vi trolig finne akkurat dette. Derimot opplever vi at vi kan oppdage mange av barnas styrker om vi går inn med et fokus for å se etter hva barnet mestrer. Vi tenker at det derfor er viktig å være bevisst på hva vi ser etter under kartleggingen, og være kritisk til kartleggingsverktøyenes styrker og begrensninger. ALLE MED skriver at de har noen mangler i kartlegging av de flerspråklige barna (Løge et al., 2015, s. 43). Dette viser

hvordan kartleggingsverktøy ikke er teori og fasiten på barnets utvikling, men kan være et hjelpemiddel for å få innsikt i den.

Vi synes kartlegging er et aktualisert tema som viser at det tar plass i dagens barnehager. Derfor ser vi det som relevant med videre forskning innen dette, som vil være hensiktsmessig for både kommende barnehagelærere og personalet i barnehager. Til videre forskning ville vi sett nærmere på utfyllingsskjemaene og deres brukervennlighet. Det hadde også vært interessant å undersøke nærmere på utviklerne av kartleggingsverktøyene og mulige motiv de har for utviklingen av disse.

## 7.0 KILDER

- Amundsen, H.M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.
- Asdal, K. & Reinstein, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen damm akademisk.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Bergundhaugen, A. (2023). Ny stor studie: Skal kartlegge barns ferdigheter fra fire års alder. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/barn-forskning-kartlegging/ny-stor-studie-skal-kartlegge-barns-ferdigheter-fra-fire-ars-alder/240974>
- Carlsen, C. H. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Fagbokforlaget.
- Cejka, D. A., Gujord, A. H. & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. I M. Selås & A. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 9-34). Fagbokforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2-2020), s.106-122. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Info vest forlag.
- Espenakk, U. (2011a). Språkvansker hos barn. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 45-54). Infovest forlag.
- Espenakk, U. (2011b). Uttale. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 119-128). Infovest forlag.
- Frost, J. (2011). Språklig bevissthet. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 109-118). Infovest forlag.
- Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E. & Espenakk, U. (2011). Hva er TRAS og hvordan brukes det? I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 11-24). Infovest forlag.
- Færevaa, M. K. (2011). Samspill. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 55-66). Infovest forlag.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gujord, A. H. (2017). Språkutvikling hos barn i ulike språklærings situasjoner. I M. Selås & A. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 95-144). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Gyldendal.

- Horn, E. (2011). Språkforståelse. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaaag (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 93-108). Infovest forlag.
- Horn, E. (2011). TRAS for aldersgruppen 0-2 år. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaaag (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 33-44). Infovest forlag.
- Horn, E., Espenakk, U., Ottem, E., & Solheim, R. G. (2011). Validering av TRAS. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaaag (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 25-32). Infovest forlag.
- Horn, E. & Færevaaag, M. K. (2011). Kommunikasjon. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaaag (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 67-76). Infovest forlag.
- Høier, J. (2010). *Tidlig innsats for livslang læring: et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4-5 åringene*. Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Høigård, A. (2019). *Barn språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehage: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Løge, I. K. (2011). Setningsproduksjon. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaaag (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 143-154). Infovest forlag.
- Løge, K. I., Leidland, K., Mellegaard, M. R., Olsen, A. H. S. & Waldeland, T. (2015). *ALLE MED: Håndbok*. Info vest forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2020). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Moe, B. E. & Moen, K. H. (2021). Styreren som bindeledd mellom tidlig innsats i barnehagen og tverrfaglig samarbeid. I Ljunggren, B., Moen, K. H., & Iversen, W. (Red.), *Utadrettet barnehageledelse* (s. 177-189). Universitetsforlaget.
- Nordahl, M. (2018, 06. mai). *Språksvake småbarn lekte mindre med andre*. Forskning.no. <https://www.forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-ny/spraksvake-smabarn-lekte-mindre-med-andre/270676>.
- Ottem, E. & Lian, A. (2018). Spesifikke språkvansker 1. I B. I. Velsvik (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.31-42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi* (3. utg.). Hans Reitzels forlag.



- Rambøll (2016). *Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker*. Rambøll management.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsoversikt-spesifikke-sprakvansker/>
- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2012). *Lær meg norsk før skolestart! : språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Selås, M. (2017a). *Språkkartlegging*. I M. Selås & A. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 145-180). Fagbokforlaget.
- Selås, M. (2017b). *Språkstimulering*. I M. Selås & A. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 181-220). Fagbokforlaget.
- Solheim, R. G. (2011). *Oppmerksomhet*. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 77-92). Infovest forlag.
- Stangeland, E. B. (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna: En studie av variasjon og sammenhenger* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen damm akademisk.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen akademisk forlag.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H. (2011a). *Barn med flere språk*. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 175-190). Infovest forlag.
- Wagner, Å. K. H. (2011b). *Ordproduksjon*. I U. Espenakk, E. Horn & M. K. Færevaa (Red.), *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* (s. 129-142). Infovest forlag.
- Østergaard, A. P., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtevt, B. & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: rapport fra ekspertutvalg nedsatt av kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Åm, H. & Frøyhaug, M. (2021). *Dokumenter som kvalitative primærdata*. I I. Stuvøy, G. Tøndel & A. Tjora (Red.), *En smak av forskning: bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt* (s. 185 – 193). Cappelen damm akademisk.



## 8.0. Vedlegg

## 8.1 TRAS – Vedlegg 1



## Observasjon av språk i daglig samspill

Navn: .....

Født: .....

Barnehage: .....

Kommune: .....

**Rettledning for utfylling**

TRAS-skjema skal fylles ut på grunnlag av observasjoner i daglig samspill med barnet

- Start alltid observasjon i den innerste sirkelen uavhengig av barnets alder.
- Observer barnets ferdighet også ut over dets alder.
- Det er viktig at skjema fylles ut etter følgende fargekoder:

BLÅ FARGE: observasjoner foregår når barnet er 2-3 år

RØD FARGE: observasjoner foregår når barnet er 3-4 år

GRØNN FARGE: observasjoner foregår når barnet er 4-5 år

- Feltene i sirkelen fylles helt ved mestring av ferdighet.
- Feltene skraves ved delvis mestring.
- Feltene er tomme ved ikke mestring.
- På baksiden av TRAS- skjema noteres dato for observasjon og utfylling, barnets alder, samt kommentarer og beskrivelse av tiltak

Det er en forutsetning at skjema blir brukt sammen med TRAS-fagbok.

Observasjonene skal foregå kontinuerlig.

Boken TILTAK TIL TRAS gir forslag til aktiviteter for arbeid med språk.

**INFOVEST forlag**

**SAMSPILL**

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse for å leke sammen med andre?
  2. Ønsker barnet å hjelpe til med ulike gjenstand?
  3. Tar barnet initiativ til positiv kontakt med andre?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet følge regler i lek som blir ledet av voksne?
  2. Klarer barnet å få andre barns positive oppmerksomhet mot noe det selv er opptatt av?
  3. Kan barnet følge instruksjoner ved å imitere andres atferd?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet delta i samlek med andre barn over tid?
  2. Deltar barnet i rollelek?
  3. Følger barnet sosiale spilleregler?

**KOMMUNIKASJON**

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet behov for å meddele seg på eget initiativ? (Eks.: *Milkk, bærer, ord*)
  2. Henvender barnet seg verbalt på eget initiativ?
  3. Kan barnet være i dialog om noe i kortere tid?

- Alder 3 - 4 år**
1. Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjonen?
  2. Kan barnet være i dialog over lengre tid?
  3. Kan barnet formulere sine ønsker, følelser og behov verbalt?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet fortelle en historie med en viss sammenheng?
  2. Kan barnet gjøre seg forstått og ta mottakerens perspektiv?
  3. Kan barnet fortelle på en klar og tydelig måte?

**OPPMERKSOMHET**

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet rettle oppmerksomheten mot en oppgave?
  2. Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe i kortere tid?
  3. Liker barnet å bli lest for?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet holde fast på en selvvalgt aktivitet?
  2. Kan barnet sitte på plass sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro?
  3. Kan barnet vente på tur uten å miste oppmerksomheten?

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe over lengre tid?
  2. Kan barnet ikke uten å forstyrre/avbryte andre?
  3. Kan barnet leke eller delta i frie aktiviteter på en adekvat måte?

**SPRÅKFORSTÅELSE**

- Alder 2 - 3 år**
1. Kan barnet peke ut dagligdags gjenstander?
  2. Kan barnet følge en instruksjon som: (Eks.: *Legg barmen i sengen?*)
  3. Kan barnet finne riktige gjenstand ved at verbet nevnes? (Eks.: *Vis meg den vi kan tegne med!*)

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet sortere ting i kategorier? (Eks.: *Klar møbler, leker*)
  2. Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjoner? (Eks.: *Sett bilen bak hesten, Legg boken på bordet*)
  3. Forstår barnet minst 3-4 fargebarn?

- Alder 4 - 5 år**
1. Forstår barnet gradbøying av adjektiv? (Eks.: *Mindre, kortere største*)
  2. Forstår barnet negasjon i innføyde setninger? (Eks.: *Gi meg den der som ikke er blå/gul*)
  3. Kan barn fortele noe om hva ting er? (Eks.: *Hva er en sykkel?*)

**SPRÅKLIG BEVISTHET**

- Alder 2 - 3 år**
1. Viser barnet interesse når dere ser i bildebøker?
  2. Deltar barnet aktivt i rim og regler?
  3. Deltar barnet i sanglener?

- Alder 3 - 4 år**
1. Husker barnet rim, regler, sanglener som ofte blir brukt?
  2. Kan barnet være med på å lage rim?
  3. Kan barnet ved bruk av bilder høre forskjell på ord som høres nesten like ut?

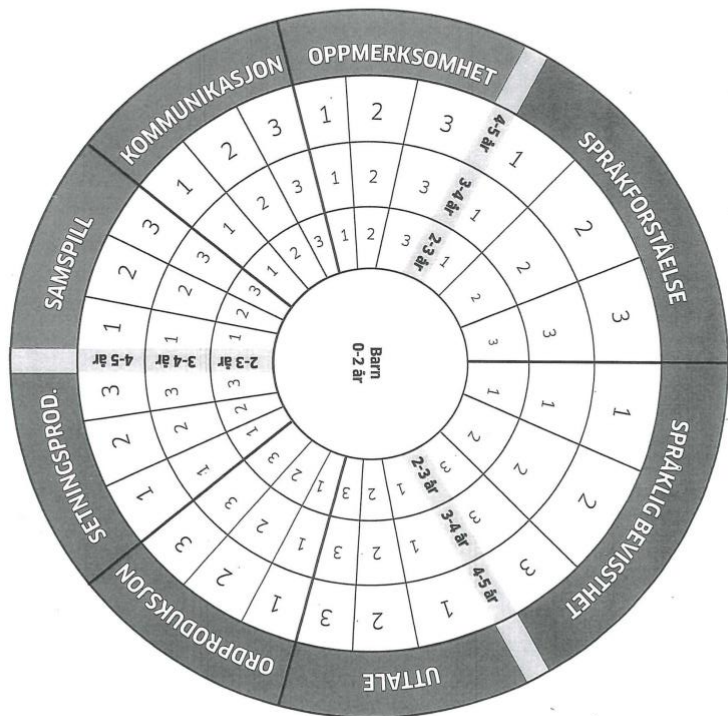
- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet rime på egen hånd?
  2. Kan barnet lytte ut første lyd i ord?
  3. Kan barnet skrive navnet sitt?

**UTTALE**

- Alder 2 - 3 år**
1. Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?
  2. Kan barnet uttale ord med *m/n/ny og bl/bl/ll/ll/ll* (Eks.: *Mamma, mase, pappa, bil, tan, dam*)
  3. Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet uttale ord med */k/ og /g/* riktig? (Eks.: *Ku, kake, gutt, tog*)
  2. Bruker barnet lydene */s/, /r/, /v/* riktig i begynnelsen av ord? (Eks.: *Sol, flag, vett*)
  3. Kan barnet uttale alle stavelsene i ord? (Eks.: *Paraly, delant*)

- Alder 4 - 5 år**
1. Kan barnet uttale konsonantsekvenser i ord? (Eks.: *Tropp, klokke, veske, fisk*)
  2. Kan barnet uttale */s/* lyden riktig?
  3. Kan barnet uttale */v/*-lyden riktig? (V samsvar med dialekt)



**ORDPRODUKSJON**

- Alder 2 - 3 år**
1. Bruker barnet substantiv fra dagliglivet (Eks.: *ball, melk, skå, stol*)
  2. Bruker barnet verb fra dagliglivet (Eks.: *spise, sove*)
  3. Bruker barnet pronomen som viser til barnet selv (Eks.: *Jeg/ eg, min, mitt*)

- Alder 3 - 4 år**
1. Kan barnet bruke flertallsform av substantiv? (Eks.: *blir bluer, gull, guller*)
  2. Bruker barnet spørreord som hvem, hva, hvor?
  3. Bruker barnet fortdsbøying av verb? (Eks.: *Kjøpte, har kjøpt*)

- Alder 4 - 5 år**
1. Bruker barnet fargebarn i relasjon til andre ord? (Eks.: *hvit hest, rød hest*)
  2. Har barnet begynn å bruke overbegreper? (Eks.: *husdyr - villie dyr, barnne dyr, sommerkuler-vinterkuler*)
  3. Bruker barnet ord for *antall, form* og *størrelse*?

**SETNINGSPRODUKSJON**

- Alder 2 - 3 år**
1. Bruker barnet 2-3 ordsytninger?
  2. Har barnet begynn å stille spørsmål? (Eks.: *ved tonetall/ord, under, bak, over*)
  3. Bruker barnet ytninger der *nei* eller *ikke* forekommer?

- Alder 3 - 4 år**
1. Bruker barnet setninger på inntil 4 ord i riktige rekkefølger?
  2. Bruker barnet setninger med preposisjoner? (Eks.: *I, på*)
  3. Kan barnet binde sammen setninger med *føles* og *men*?

- Alder 4 - 5 år**
1. Stiller barnet *hvordan-* og *hvorfor-* spørsmål?
  2. Kan barnet bruke setninger som viser til noe som *har hendt, skal hendte*?
  3. Bruker barnet *fordi*-setninger?

Observasjon i perioden:	Alder	Sign.	Kommentarer til observasjonen	Tiltak • Hva og hvordan
				CR

**Notater:**



8.2 ALLE MED – Vedlegg 2



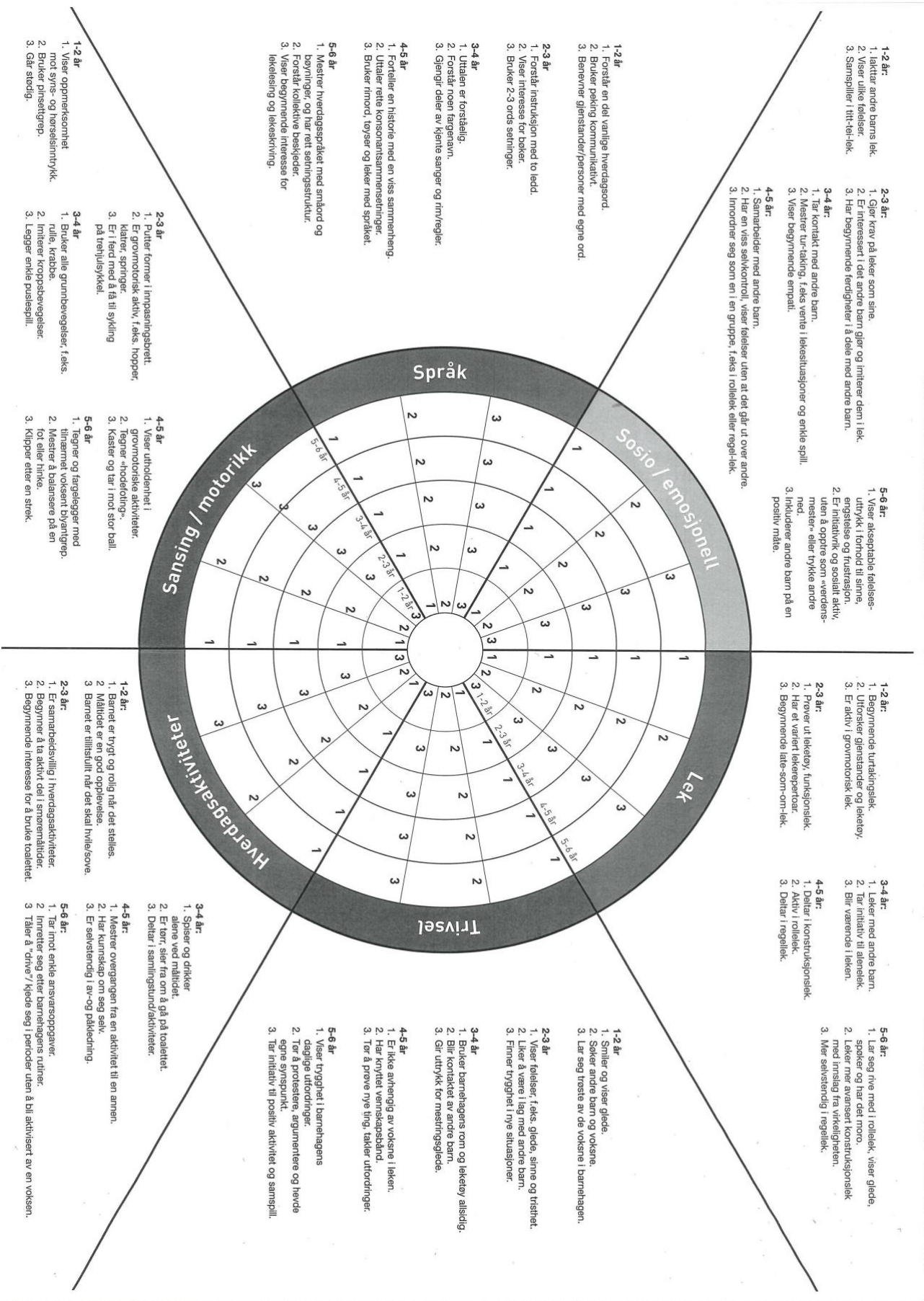
Barnets navn: .....

Fødselsdato: .....

Barnehage: .....

INGER KRISTINE LØGE - KARINA LEIDLAND - METTE MELLEGAARD  
AUD HARRIET SLEVELAND OLSEN - TORILL WALDELAND

INFO **751** forlag





### 8.3 Analysen – Vedlegg 3-5

#### Vedlegg 3.0 *Krav til barns språk*

##### Vedlegg 3.1 *Språkkompetanse*

#### **ALLE MED**

<p>1-2 år - <i>Språkutvikling</i> «Benevner gjenstander/personer med egne ord» (Løge et al., 2015, s. 39).</p>	<p>Ordforråd, kunnskap</p>	<p>Språkkompetanse</p>
<p>3-4 år - <i>Språkutvikling</i> «Uttalen er forståelig. Vi ønsker at uttalen skal være så forståelig at den ikke får negative konsekvenser for sosialt samspill» (Løge et al., 2015, s. 40) «Gjengir deler av kjente sanger og rim/regler» (Løge et al., 2015, s. 40).</p>	<p>Uttale, samspill, hukommelse,</p>	<p>Utviklingsnivå, språkkompetanse</p>
<p>4-5 år - <i>Språkutvikling</i> «Barnet kan fortelle om ting de opplever ved å bruke 2-3 sammenhengende setninger» (Løge et al., 2015, s. 41). «Uttaler rette konsonantsammensetninger» (Løge et al., 2015, s. 41). «Bruker rimord, tøyser og leker med språket. Dette handler om barnets mestring av språklige bevissthet og det er viktig at barnet i denne alderen kan gjenkjenne og gjenkalle ulike lyder» (Løge et al., 2015, s. 41).</p>	<p>Kunnskap, setningsproduksjon, uttale, mestring, språklig bevissthet, hukommelse</p>	<p>Språkkompetanse,</p>
<p>5-6 år – <i>Språkutvikling</i> «Mestrer hverdagspråk med småord og bøyinger, og har rett setningsstruktur» (Løge et al., 2015, s. 41).</p>	<p>Setningsstruktur, grammatikk, hverdagspråk</p>	<p>Språkkompetanse</p>



5-6 år - <i>Trivsel</i> «Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt. (...) Barnet tør å si imot, og det tør forklare hvordan noe henger sammen og hevde egne ønsker og synspunkt» (Løge et al., 2015, s. 29).	Meninger, mot,	Selvstendighet (uttrykke egne meninger), språkkompetanse
3-4 år – <i>Hverdagsaktiviteter</i> «Det forventes at barnet klarer å si fra om å gå på toalettet når det nærmer seg 4 år» (Løge et al., 2015, s. 32).	Behov, ytring	Selvstendighet, språkkompetanse

### TRAS

<i>TRAS aldersgruppe 0-2</i> «Aller først må barna tilegne seg ordene, slik at de kan bruke dem i kommunikasjon» (Horn, 2011, s. 40).	Ordforråd, kommunikasjon	Språkkompetanse
2-3 år- <i>Kommunikasjon</i> «(...) barnet selv tar kontakt gjennom å uttrykke seg verbalt. I denne sammenheng er vi ikke opptatt av om barnet uttaler ord riktig» (Horn & Færevaa, 2011, s. 71).	Kontakt, verbal kommunikasjon, uttale	Språkkompetanse, kommunikativ kompetanse
3-4 år- <i>Kommunikasjon</i> «med økende alder forventer vi at barnet skal kunne være i dialog over lengre tid. Igjen er det viktig å legge merke til at tema kan avgjøre hvorvidt barnet vil være med i dialogen» (Horn & Færevaa, 2011, s. 72).	Dialog, interesse, tema, utvikling	Engasjement, språkkompetanse
2-3 år - <i>Uttale</i> «(...) barnet har begynt å uttale ord og ytringer på en måte som blir forstått av andre» (Espenakk, 2011, s. 123).	Uttale, forståelse, kommunikasjon	Språkkompetanse



2-3 år- <i>Ordproduksjon</i> «(...) barnet kan bruke substantiv fra dagliglivet, som <i>ball, smokk, bil</i> » (Wagner, 2011, s. 135)	Ordforråd,	Språkkompetanse
3-4 år- <i>Ordproduksjon</i> «(...) barnet kan bruke flertallsform av substantiv (...) barnet bruker fortidsbøying av verb» (Wagner, 2011. s 136).	Grammatikk	Språkkompetanse
4-5 år- <i>Ordproduksjon</i> «(...) barnet bruker ord for antall, form og størrelse» (Wagner, 2011, s. 137).	Ordforråd, språklig forståelse	Språkkompetanse
2- 3 år- <i>Setningsproduksjon</i> «(...) barnet i samspel med voksne og andre barn har begynt å koma i gang med å stilla spørsmål ved bruk av tonefall eller ved bruk av spørjeord» (Løge, 2011, s. 147-148).	Spørsmål, kommunikasjon	Sosial kompetanse, språkkompetanse
4-5 år- <i>Kommunikasjon</i> «(...) barn skal kunne fortelle en sammenhengende historie» (Horn & Færevaa, 2011, s. 72).	Fortelling, oppmerksomhet,	Fokus

Vedlegg 3.2 *Sosial kompetanse***ALLE MED**

3-4 år – <i>Lekeutvikling</i> «Barnet begynner nå å få språklige og sosiale ferdigheter som gjør at det lettere kan ta kontakt med andre barn for å leke» (Løge et al., 2015, s. 22).	Kommunikasjon, ferdigheter	Sosial kompetanse
4-5 år- <i>Lekeutvikling</i> «Barnet begynner nå å få språklige og sosiale ferdigheter som gjør det i stand til å ta kontakt med andre, gjøre avtaler om lekens innhold	Ferdigheter, kontakt, lek, (fantasi)	Sosial kompetanse, Utviklingsnivå

og deltakerens roller» (Løge et al., 2015, s. 23).		
1-2 år- <i>Trivsel</i> «Barnet tar selv initiativ overfor barn og voksne ved å gå bort til dem, prate eller vise hva de vil» (Løge et al., 2015, s. 27).	initiativ	Utviklingsnivå, sosial kompetanse

**TRAS**

2-3 år- <i>Setningsproduksjon</i> «(...) barnet i samspel med voksne og andre barn har begynt å koma i gang med å stilla spørsmål ved bruk av tonefall eller ved bruk av spørjeord» (Løge, 2011, s. 147-148).	Spørsmål, kommunikasjon	Sosial kompetanse, språkkompetanse
--	-------------------------	---------------------------------------

Vedlegg 3.3 *Utfoldelse***TRAS**

3-4 år- <i>Språklig bevissthet</i> «Å kunne rime begynner i tre-fire årsalder» (Frost, 2011, s. 115)	Lek med språk	Utfoldelse
<i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «Språklæring er en kreativ prosess der det enkelte barn på mange måter bygger opp språket fra grunnen av, leker med det og eksperimenterer i samspill med omgivelsene» (Frost et al., 2011, s. 14).	Lek med språk, samspill, språklæring,	Utfoldelse

**ALLE MED**

4-5 år - <i>Hverdagsaktiviteter</i> «Fire-åringen er språklig aktiv, og vi ser ofte overdrivelser i alle aktiviteter. Barnet har rike språklige assosiasjoner og mestrer å samordne handlingsserier» (Løge et al., 2015, s. 33).	Koblinger, lek med språk, aktiv bruk av språk	Utfoldelse, Utviklingsnivå
---	---	-------------------------------

Vedlegg 3.4 *Kommunikativ kompetanse***TRAS**

2-3 år – <i>Kommunikasjon</i> «(...) barnet selv tar kontakt gjennom å uttrykke seg verbalt. I denne sammenheng er vi ikke opptatt av om barnet uttaler ord riktig» (Horn & Færevaa, 2011, s. 71).	Kontakt, verbal kommunikasjon, uttale	Språkkompetanse, kommunikativ kompetanse
2-3 år – <i>Språkforståelse</i> «(...) barn mellom to og tre år i naturlige situasjoner kan peke ut daglige gjenstander» (Horn, 2011, s. 99).	Nonverbal kommunikasjon	Kommunikativ kompetanse

Vedlegg 4.0 *Krav til barnehagelæreren*Vedlegg 4.1 *Faglig kompetanse***ALLE MED**

<i>Observasjon av barn</i> «For å kunne foreta observasjon på en forsvarlig måte, må en ta høyder både for subjektivitet og for mulige feilkilder, samt ha nødvendig kunnskap om ulike observasjonsformer» (Løge et al., 2015, s. 8).	Kunnskap, subjektivitet	Faglig kompetanse, kvalitet
<i>Observasjon av barn</i> «En annen viktig forutsetning for et godt observasjonsarbeid er å kjenne til barns adekvate utvikling» (Løge et al., 2015, s. 8).	Kunnskap, observasjon	Faglig kompetanse
<i>Observasjon av barn</i> «Det kompetente blikk, - den voksnes blikk for det enkelte barn og barnets behov er grunnleggende i observasjonsarbeidet. Det kompetente blikk vet hva det skal se etter, og er åpen for det spontane uttrykket i barnehagehverdagen» (Løge et al., 2015, s. 8).	Barns behov, observasjonsarbeid, det komplette blikk	Oversikt, arbeidskapasitet

**TRAS**

<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i> «TRAS er et verktøy til observasjon av språk – i daglig samspill. Det er også et redskap for kompetanseutvikling for ansatte» (Frost et al., 2011, s. 21).</p>	<p>Kompetanseutvikling, observasjon, tidkrevende</p>	<p>Arbeidskapasitet, kompetanseheving</p>
---	--	---

Vedlegg 4.2 *Utdanningsnivå***ALLE MED**

<p><i>Observasjon av barn</i> «Personalet som skal bruke sirkelen må ha grunnleggende kunnskaper om det å observere, om barns lek og utvikling, samt bruken av dette verktøyet» (Løge et al., 2015, s. 10)</p>	<p>Kunnskap, utdanning</p>	<p>Utdanningsnivå</p>
<p><i>Observasjon av barn</i> «Dersom foreldrene ser at barnet mestrer ferdigheter hjemme som det ikke mestrer i barnehagen, er det særlig viktig at barnehagen ser på sin tilrettelegging for barnets trygghet og mestring» (Løge et al., 2015, s.12).</p>	<p>Tilrettelegging, pedagogisk arbeid, kommunikasjon</p>	<p>Utdanningsnivå</p>
<p><i>Teoretisk forankring</i> «(...) viktig at personalet i barnehagen er bevisste i forhold til: hva som er viktige mestringssteg i den språklige utviklingen hva som er viktig mestring for utvikling av sosial kompetanse og sosial deltakelse hvordan utvikling og mestring i tidlig alder er et viktig grunnlag for barnets senere utvikling og læring</p>	<p>Kompetanse, pedagogisk arbeid, kunnskap, utvikling</p>	<p>Utdanningsnivå, pedagogisk kvalitet</p>

<p>hva en kan gjøre for å legge til rette for den språklige- og sosiale utviklingen i barnegruppen» (Løge et al., 2015, s. 55).</p>		
<p><i>Teoretisk forankring</i> «Når vi har valgt ut punktene i sirkelen, så sier vi indirekte at det må jobbes med disse områdene dersom en observerer at barnet ikke har, eller bare har en begynnende mestring av den atferden som observeres» (Løge et al., 2015, s. 55).</p>	<p>Videre arbeid, tilrettelegging, kunnskap, mestringsnivå</p>	<p>Utdanningsnivå, arbeidskapasitet,</p>
<p><i>Utvikling og kvalitetssikring av ALLE MED</i> «I utviklingen av ALLE MED har en tatt utgangspunkt i barnehagens erfaringer med observasjon i forbindelse med forberedelse til foreldresamtaler» (Løge et al., 2015, s. 56).</p>	<p>Erfaring, foreldresamtaler, observasjon</p>	<p>Foreldresamarbeid, utdanningsnivå</p>
<p><i>Teoretisk forankring</i> «Forståelse for den erfaringsbaserte utviklingen har fått stadig større betydning, også i det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen» (Løge et al., 2015, s. 50).</p>	<p>Erfaring, pedagogisk arbeid, kunnskap, utvikling</p>	<p>Utdanningsnivå</p>
<p><i>Bruk av ALLE MED</i> «Det har verdi å observere systematisk over tid, for eksempel 4-6 uker før foreldresamtalene. En kan da legge vekt på å se barnet flere ganger i tilsvarende situasjoner. Det kan forhindre at foreldresamtalene preges av synsing og subjektiv vurdering» (Løge et al., 2015, s. 10).</p>	<p>Tidkrevende, systematisk observasjon, gjentakelse, faglig fokus, hverdagssituasjoner</p>	<p>Arbeidskapasitet, utdanningsnivå</p>

<p><i>Bruk av ALLE MED</i></p> <p>«Når en har hatt to observasjonsperioder i samme alderstrinn (høst og vår) og det fremdeles står åpne felt, skal en gå systematisk innover i sirkelen og observere utsagnene som gjelder årstrinnet, eventuelt årstrinnene under barnets alder» (Løge et al., 2015, s. 11)</p>	<p>Fremgangsmåte, systematisk arbeid, tidkrevende, kompetanse</p>	<p>Arbeidskapasitet, instruks, utdanningsnivå</p>
--	---	---

### TRAS

<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«Det er pedagogisk personale som har ansvar for utfyllingen av TRAS- observasjonen, som bygger på observasjoner og refleksjoner der andre ansatte har deltatt» (Frost et al., 2011, s. 19).</p>	<p>Tidkrevende, ansvar, samarbeid, observasjon</p>	<p>Arbeidskapasitet, utdanningsnivå, arbeidsfordeling</p>
<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«skjemaet bør fylles ut jevnlig, og alle observasjoner fra ulike kollegaer er viktige å ta i betraktning. Betydningen av skriftlig dokumentasjon blir tydelige og samtalen frigjort fra synsing når konkrete observasjoner deles med andre (...) Det er av stor betydning at ledere i barnehagen legger til rette for regelmessige fagmøter» (Frost et al., 2011, s. 19).</p>	<p>Tidkrevende, samarbeid, dokumentasjon, systematisk observasjon, ledelse, tilrettelegging</p>	<p>Utdanningsnivå, arbeidskapasitet, profesjonshierarki</p>
<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«I tillegg bør TRAS: (...) jevnlig drøftes i personalet, slik at alle kan bidra med sine observasjoner bidra til en tilpasning av det pedagogiske arbeidet rundt hvert barn» (Frost et al., 2011, s. 21).</p>	<p>Tidkrevende, samarbeid, tilrettelegging, kompetanse, pedagogisk arbeid</p>	<p>Utdanningsnivå, arbeidskapasitet, personalsamarbeid</p>

<p><i>Språkvansker hos barn</i></p> <p>«Barn med språkvansker er ofte sensitive for korrigerende av talen og opplever dette som kritikk. Barnehagen bør ha størst fokus på hva barna sier, ikke på <i>hvordan</i> de sier det» (Espenakk, 2011, s. 51).</p>	<p>Respekt, språkvansker, kommunikativ kompetanse</p>	<p>Anerkjennelse, utdanningsnivå</p>
---	---	--------------------------------------

#### Vedlegg 4.3 Foreldresamarbeid

##### TRAS

<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«det er viktig at foreldre gjøres kjent med at barnehagen bruker TRAS som arbeidsredskap. I de tilfeller hvor foreldre ikke ønsker at barnets språk skal observeres, må det selvsagt respekteres» (Frost et al., 2011, s. 21).</p>	<p>Foreldre, observasjon, respekt, kommunikasjon</p>	<p>Foreldresamarbeid, utdanningsnivå</p>
--	--	--

##### ALLE MED

<p><i>Utvikling og kvalitets sikring av ALLE MED</i></p> <p>«I utviklingen av ALLE MED har en tatt utgangspunkt i barnehagens erfaringer med observasjon i forbindelse med forberedelse til foreldresamtaler» (Løge et al., 2015, s. 56).</p>	<p>Erfaring, foreldresamtaler, observasjon</p>	<p>Foreldresamarbeid, utdanningsnivå</p>
<p><i>Utvikling og kvalitets sikring av ALLE MED</i></p> <p>«Utgangspunktet var barnehagenes behov for en systematisk forberedelse til foreldresamtaler. I tillegg ønsket vi også å utvikle et materiell som kunne være til hjelp ved formulering og formidling av barnehagens første bekymring for barnet til foreldre og kommunens hjelpetjenester» (Løge et al., 2015, s. 56).</p>	<p>Systematisk forberedelse, foreldre, samarbeid, tidlig innsats, behov for støtte</p>	<p>Foreldresamarbeid, eksternt samarbeid, utdanningsnivå</p>

<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«Flerspråklige barns skal vokse inn i to eller flere språk, og trenger derfor særlig oppfølging på språkområdet. Det er viktig at barnehagen anerkjenner barnets morsmål, og oppmuntrer foreldrene til å bruke morsmålet hjemme, slik at barnet behersker «hjertespråket» fullverdig» (Løge et al., 2015, s. 42).</p>	<p>Oppfølging, respekt, oppfordring, kommunikasjon</p>	<p>Anerkjennelse, tilrettelegging, foreldresamarbeid</p>
---	--	--

#### Vedlegg 4.4 Tilrettelegging - flerspråklige barn

##### TRAS

<p><i>Barn med flere språk</i></p> <p>«Tidlig språklig innsats for flerspråklige barn antas i dag å være et av de viktigste virkemidlene til inkludering i det norske samfunnet. Tidlig språklig innsats ses også som et viktig virkemiddel i forebygging av lese- og skriverelaterte vansker og faglige vansker» (Wagner, 2011a, s. 175)</p>	<p>Tidlig innsats, forebygging av vansker</p>	<p>Tilrettelegging</p>
<p><i>Barn med flere språk</i></p> <p>«Barnehagen har dermed en svært viktig oppgave i å gi barna likest mulig vilkår for utvikling av språklige ferdigheter, for på den måten å utjevne sosiale forskjeller» (Wagner, 2011a, s. 175).</p>	<p>Hjelpemiddel, tilgjengelighet</p>	<p>Tilrettelegging</p>
<p><i>Barn med flere språk</i></p> <p>«Evnen til å bruke språket i situasjonsuavhengig øves gradvis opp ved at voksne rundt barnet setter ord på hva som har skjedd og hva som skal skje» (Wagner, 2011a, s. 180).</p>	<p>Voksenrollen, sette ord på</p>	<p>Tilrettelegging</p>



<p><i>Barn med flere språk</i></p> <p>«Barnehagens viktigste ansvar er derfor å sørge for at alle barn, enspråklige som flerspråklige, får best mulig stimulering av det norske språket» (Wagner, 2011a, s. 180).</p>	Stimulering av språk	Tilrettelegging
---	----------------------	-----------------

**ALLE MED**

<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«Flerspråklige barns skal vokse inn i to eller flere språk, og trenger derfor særlig oppfølging på språkområdet. Det er viktig at barnehagen anerkjenner barnets morsmål, og oppmuntrer foreldrene til å bruke morsmålet hjemme, slik at barnet behersker «hertespråket» fullverdig» (Løge et al., 2015, s. 42).</p>	Oppfølging, respekt, oppfordring, kommunikasjon	Anerkjennelse, tilrettelegging, foreldresamarbeid
<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«Når språket er knyttet til en bestemt person, kalles det «opol» (one person, one language), (...). Flerspråkforskere anbefaler «OPOL» i språklæringen (Lanza, 1991). Derfor sier vi at barnehagen, ikke foreldrene, skal ta ansvar for norskopplæringen» (Løge et al., 2015, s. 42).</p>	Ansvarsfordeling, tilknytning	Tilrettelegging
<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«Det er viktig å jobbe aktivt med språkmiljøet i barnehagen, og bidra til at barnet danner gode og solide begreper» (Løge et al., 2015, s. 42).</p>	Språkmiljø	Tilrettelegging
<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«Vi må tilrettelegge for mange og varierte språkbrukssituasjoner, gjennom konkrete opplevelser, litteraturformidling, og et rikt språkmiljø» (Løge et al., 2015, s.42).</p>	Konkrete opplevelser, litteraturformidling, språkmiljø, varierte språkbrukssituasjoner	Tilrettelegging

<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«De observasjonsutsagnene som dekker språkområdet er derimot ikke tilstrekkelige for å vurdere barnets utvikling på andrespråket. Det anbefales derfor å bruke andre kartleggingsverktøy for språkutvikling i tillegg, som gir en bredere vurdering av språkets ulike sider, f. Eks TRAS (Espenakk m. fl., 2011) og Lær meg norsk før skolestart (Sandvik og Spurkland, 2009)» (Løge et al., 2015, s. 43).</p>	<p>Ikke tilstrekkelig, andre hjelpemidler, vurdering av språket</p>	<p>Henvisning</p>
<p><i>ALLE MED og flerspråklige barn</i></p> <p>«Personalet må ikke undervurdere viktigheten av at barnet tilegner seg det norske språket, for deltakelse i barnehagehverdagen, også med tanke på videre skolegang og fungering i store samfunnet» (Løge et al., 2015, s. 43).</p>	<p>Deltakelse, tilegnelse av norsk språk, videre utvikling</p>	<p>Deltakelse</p>

#### Vedlegg 4.5 Språkvansker

##### TRAS

<p><i>Språkvansker hos barn</i></p> <p>«Barn med språkvansker er ofte sensitive for korrigerende av talen og opplever dette som kritikk. Barnehagen bør ha størst fokus på hva barna sier, ikke på <i>hvordan</i> de sier det» (Espenakk, 2011, s. 51).</p>	<p>Respekt, språklige utfordringer, kommunikativ kompetanse</p>	<p>Annerkjennelse, språkvansker, utdanningsnivå</p>
---	---	---

##### ALLE MED

<p><i>Teoretisk forankring</i></p> <p>«(...)barn som har språkvansker, har vist at barnehagepersonalet ofte vurderer barnets totale fungering ut fra språkmestringen, og at de i liten grad kopler uønsket atferd i barnehagen som eventuelle språkvansker» (Løge et al., 2015, s. 55)</p>	<p>Språklige utfordringer, observasjon, uønsket adferd</p>	<p>Språkvansker</p>
--	--	---------------------

Vedlegg 5.0 *Begrunnelse for verktøy*Vedlegg 5.1 *Etterspørsel***TRAS**

<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«På bakgrunn av undersøkelsen kom det fram at over 90% av førskolelærere uttrykte behov for kartleggingsmateriell og kunne tenke seg at noe slikt ble utviklet» (Frost et al., 2011, s. 11).</p>	<p>Behov for støtte, undersøkelse, tilrettelegging, støtte materiell</p>	<p>Etterspørsel, fremgang</p>
--	--	-------------------------------

**ALLE MED**

<p><i>Utvikling og kvalitetssikring av ALLE MED</i></p> <p>«Utgangspunktet var barnehagens behov for en systematisk forberedelse til foreldresamtaler. I tillegg ønsket vi også å utvikle et materiell som kunne være til hjelp ved formulering og formidling av barnehagens første bekymring for barnet til foreldre og kommunens hjelpetjenester» (Løge et al., 2015, s. 56).</p>	<p>Systematisk forberedelse, foreldre, samarbeid, tidlig innsats, behov for støtte</p>	<p>Foreldresamarbeid, eksternt samarbeid, utdanningsnivå, behov</p>
---	--	---

Vedlegg 5.2 *Teoretisk grunnlag***TRAS**

<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«Det sosiokulturelle læringssynet ligger til grunn for hvordan vi tenker at TRAS skal brukes. Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingssone er fundament i vår tenkning og derfor også knyttet til bruken av TRAS» (Frost et al., 2011, s. 14).</p>	<p>Teori, næreste utviklingssone, læringssyn,</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>
<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«TRAS derimot, er tenkt brukt på en vid, kvalitativ måte, som inneholder læringssyn basert på sosiokulturell teori, dvs. En dynamisk tilnærming med samspill, interaksjon og dialog» (Hagtvet, 2002, ref. i Frost et al., 2011, s. 14).</p>	<p>Læringssyn, samspill, interaksjon, dialog</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>

<p><i>Hva er TRAS og hvordan brukes det?</i></p> <p>«Mediering handler om nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978).(…) Vygotsky beskriver nivået hvor barnet er nær ved å mestre, som nærmeste utviklingssone.(…)Den voksne medierer når det gis akkurat den støtten barnet trenger, men tilstrekkelig for å lykkes med oppgaven» (Frost et al., 2011, s. 15-16).</p>	<p>Utviklingssone, støtte, tilrettelegging,</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>
--	---	---------------------------

### ALLE MED

<p><i>Teoretisk forankring</i></p> <p>«ALLE MED materiellet bygger på en sosiokulturell forståelse av barns utvikling. En av de teoretikerne som har hatt påvirkning innen barnehagepedagogikken er Vygotsky (1978). Han utviklet en omfattende teori om hvordan mennesket utvikler seg og han var opptatt av å forstå barnets indre utvikling (Wertsch, 1985)» (Løge et al., 2015, s. 50).</p>	<p>Sosiokulturell forståelse, Vygotsky</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>
<p><i>Teoretisk forankring</i></p> <p>«Utviklingen av ALLE MED er også forankret i det lingvistiske og psykolingvistiske fagfeltet (Bishop, 2014; Rommetveit, 1972). Med referanse til denne teorien foregår språkutviklingen i et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, kulturelle og sosiale faktorer og hvor det sosiale samspillet er grunnleggende for den naturlige språklige utviklingen (Goswami 2008)» (Løge et al., 2015, s. 50).</p>	<p>Lingvistiske og psykolingvistiske fagfelt</p>	<p>Teoretisk grunnlag</p>