

MASTEROPPGAVE

Masterstudium for barnehagekunnskap

Juni, 2022

Barns opplevelse av språktesting med bildeverktøyet *Cross-linguistic Lexical Tasks* på nettbrett

Aleksandra Malaeva



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for barnehagelærerutdanning

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er barnehagebarns opplevelse av språktesting. Jeg utforsker temaet med det nettbrettbasert bildeverktøyet *Cross-linguistic Lexical Tasks* (CLT).

I noen tilfeller er det nødvendig å vurdere små barns språklige ferdigheter ved bruk av språktestverktøy. Prosessen kan være ubehagelig for noen barn, og til og med etisk problematisk. I testsituasjoner befinner barn seg ofte i objekt-posisjon da deres ferdigheter er målt. I testsituasjoner har barn vanligvis lite eller ingen rom til medvirkning, dvs. de har nesten ingen mulighet til å påvirke testsituasjonen, og må adlyde instruksjoner. Det er imidlertid viktig å behandle dem i testsituasjonen som subjekter dvs. verdifulle personer som blant annet har rett til medvirkning og rett til å bli sett og hørt – noe som betyr at meningene deres skal tillegges vekt.

I oppgaven min besvarer jeg forskningsspørsmålet: «Hvordan kan man tilrettelegge CLT-testsituasjon for barns positive opplevelse». Jeg gjennomførte en flercase-studie (eng. *multiple case study*) og valgte å forankre forskningen min i kritisk realisme. Denne vitenskapelige teorien retter søkelys mot elementene av virkeligheten og mekanismene som forårsaker fenomenet til å opptre. Dette betyr at jeg undersøker hvilke elementer i systemet, dvs. faktorer i testsituasjonen, og mekanismer, det vil si resultat av samspillet mellom elementene, skaper barns opplevelse av testsituasjonen og CLT-verktøyet.

Jeg brukte tre forskningsmetoder. De var tekstanalyse for å skape forkunnskap om språkkartleggingsverktøy som er brukt i barnehager og om elementene som påvirket små barns opplevelse i språkkartleggingssituasjoner, observasjon av barn i barnehagealder i CLT-testsituasjonen og intervju med voksne som var i testsituasjonen sammen med barna.

Resultatene av analysen og diskusjonen viste at de viktigste elementene i CLT-testsituasjon er barnets temperament, CLT-verktøyet, omgivelsene (personene i testsituasjonen og et sted) og testmetoden (Zoom eller live). Det at barna generelt likte CLT-verktøyet har en gunstig effekt på barns positive opplevelse av CLT-testsituasjonen. Barnets temperament fungerer som utgangspunkt for å tilrettelegge testsituasjonen. Når man har kunnskap om barnets temperament og personlige egenskaper, kan man velge det mest komfortable alternativet av de ulike elementene for det konkrete barnet. Variasjon knyttet til enkeltelementene i

testsituasjonen lar voksne tilrettelegge testsituasjonen på den beste måten av hensyn til egenskapene til det konkrete barnets temperament, preferansene og behov. Det følger at testsituasjonen bør planlegges på forhånd av dem som kjenner barnet godt og er klar over de viktige elementene i CLT-testsituasjonen og deres variasjon. På denne måten legger vi forholdene til rette for medvirkning, som gjør at barnet kan testes på egne premisser og dermed opprettholde barnets subjektposisjon så mye som mulig.

Forord

Det å ta master i barnehagekunnskap viste seg å være den største utfordringen i mitt 10 års pedagogisk utdanningsliv. Jeg var presentert til ideer som ofte gikk i strid mot det som jeg hadde studert og trodde på. Men dette har gitt meg en anledning til å se blant annet på kartleggingsprosessen fra helt annerledes perspektiv. For dette vil jeg takke hver og eneste professor som jeg har hatt i løpet av studiet og alle mine medstudenter som har konstant utfordret min tankegang, mine påstander og vitenskapelig standpunkt, men som samtidig ga meg støtte og et trygt fagmiljø for at jeg skulle utvikle meg profesjonelt.

Jeg er takknemlig til medlemmer av PolkaNorski team både i Norge og Polen som alltid har tatt seg tid til å besvare spørsmålene mine og komme med råd og forslag. Jeg vil særlig takke Pernille Hansen og Anne Sara Hexeberg Romøren for råd og hjelp med å finne deltakere, og Magdalene Krysztofiak for hjelp med CLT-appen. Mange takk til forsknings-assistentene Axel Andreas Julsrud, Guillermo Loaiza Torres og Peder Finstad som har vært med meg ut, for engasjement og profesjonalitet.

Jeg vil si spesielt takk til veilederen min Nina for denne muligheten til å bidra til PolkaNorski forskningsprosjektet, for emosjonell og profesjonell støtte underveis og for stort bidraget med deltakerne. Takk også til Johanne for veiledningen og innspill som hjulpet å bearbeide noen deler av oppgaven.

Tusen takk til deltakerne som fant seg tid til å delta og var engasjerte til å bidra til PolkaNorski forskning og masteroppgaven min.

Til slutt takker jeg familien min som alltid heier på meg og tror på meg mer enn jeg gjør det selv. Jeg takker særlig min mor som var der for meg konstant og bidro til oppgaven ved å høre på mine uendelige diskusjoner og ikke minst med visuell støtte i form for forbedring bildet «Et system «Testsituasjonen», dets elementer og relasjonene mellom dem».

Innholdet

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag..... | 2 |
| Forord..... | 4 |
| Innholdet | 5 |
| 1. Innledning | 9 |
| 1.1. Min bakgrunn..... | 9 |
| 1.2. Problemstilling..... | 9 |
| 1.3 Hensikten med masterprosjektet..... | 10 |
| 1.4. Tema og forskningsspørsmål | 12 |
| 1.5. Metoden..... | 13 |
| 1.6. Hva er CLT..... | 13 |
| 1.7. Potensiale til CLT-verktøyet..... | 14 |
| 1.8. PolkaNorski og masteroppgaven..... | 15 |
| 2. Oppgavens bakgrunn..... | 17 |
| 2.1. Betydning av FNs barnekonvensjon og barnehageloven for kartlegging..... | 17 |
| 2.2. Barns subjektposisjon og medvirkning i praksis..... | 19 |
| 3. Kritisk realisme | 23 |
| 3.1. Åpne versus lukkede systemer | 23 |
| 3.2. Virkelighetens tre domener..... | 24 |
| 3.3. Viktige begreper til KR..... | 25 |
| 3.3.1. <i>Kontingente og nødvendige forhold</i> | 25 |
| 3.3.2. <i>Abstraksjon</i> | 26 |
| 4. Metodologi | 27 |
| 4.1. Anvendelse av kritisk realisme | 27 |
| 4.2. Forskningsmetodene som er brukt i masteroppgaven..... | 28 |
| 4.2.1. <i>Analyse for å skape forkunnskap</i> | 28 |
| 4.2.2. <i>Observasjon</i> | 29 |
| <i>Barns positive og negative opplevelse</i> | |
| 4.2.3. <i>Semistrukturert intervju med den voksne som kjenner barnet, med lydopptak</i> | 30 |
| Det jeg spurte foreldrene om..... | 31 |
| 4.3. Hvordan funnene og analyse for flercase-studien med forankring i kritisk realisme presenteres | 31 |
| 4.4. Temperament | 32 |
| 4.5. Etikk..... | 33 |
| 4.6 Utvalget og rekrutering | 36 |
| 4.7. Anvendelse av metoden i praksis..... | 36 |
| 4.7.2. <i>Beskrivelse av testsituasjonen</i> | 37 |
| <i>under datainnsamlingen</i> | |
| 4.8. Personvern..... | 37 |
| 5. Vurdering av språkkartleggingsverktøyene | 38 |
| 5.1. Presentasjon av kategoriene som er brukt for analyse..... | 39 |
| 5.2. Vurdering av kartleggingsverktøyene ut ifra graden av barns involvering i kartleggingsprosessen..... | 40 |
| 5.3. Diskusjonen om graden av medvirkning..... | 43 |
| 5.4. Konklusjonen | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 6. To studier om barns opplevelser i språktestsituasjoner..... | 47 |
| 6.1. Presentasjonen av den danske studinen..... | 47 |
| 6.2. Presentasjonen av den norske studien | 51 |
| 6.3. Sammenligning av oppgavene i studiene med CLT..... | 54 |
| 6.4. Drøfting av funnene til den danske og den norske studien..... | 55 |
| 6.5. Konklusjonen | 63 |
| 6.6. Det som skiller tilnærminger til dataanalyse i de to studiene fra analyse innenfor rammer gitt av kritisk realisme..... | 64 |
| 7. Funn..... | 66 |
| 7.1. Testsituasjoner..... | 66 |
| 7.2. Zoom..... | 66 |
| 7.3. Barnas opplevelse..... | 67 |
| 8. Analyse | 73 |
| 8.1. Begrensningen..... | 73 |
| 8.2. Pre-analyse..... | 73 |
| 8.2.1 Testsituasjonen sett fra perspektiv av KR..... | 73 |
| 8.2.2. Hvordan velger jeg elementer til analyse?..... | 74 |
| 8.2.3. Abstraksjon..... | 75 |
| 8.2.4. Hvordan identifiserte jeg strukturen i systemet?..... | 76 |
| 8.2.5. Det som er viktig for analyse prosessen..... | 78 |
| 8.3. Selve analyse..... | 78 |
| 8.3.1. CLT..... | 78 |
| 8.3.2. Temperament | 79 |
| Sannsynligvis lett temperamentskategori | 80 |
| Sannsynligvis langsomme til å varme opp temperamentskategori | 80 |
| Deltaker som nektet å delta | 81 |
| 8.3.3. Omgivelsene og testmetoden (Zoom og Live) | 82 |
| Forskjell mellom live- og Zoom-testsituasjonene..... | 84 |
| Omgivelsene og mennesker som konstituerer den | 84 |
| Andre barn i familiene som elementene av ytre strukturer..... | 85 |
| Ubehagelig å innrømme å ikke kunne ordet eller å gjøre feil..... | 87 |
| 9. Diskusjon | 89 |
| 9.1. Opplevelse av CLT-verktøyet | 89 |
| 9.2. CLT fordeler | 90 |
| 9.2.1. Nettbrett verktøy..... | 90 |
| 9.2.2. CLT i barnehagen..... | 90 |
| 9.2.3. CLT og asymmetrisk forhold mellom | 91 |
| testeren og barnet | |
| 9.3. Elementene med CLT-verktøyet som kan påvirke..... | 92 |
| barns opplevelse negativt og forslag til deres videreutvikling | |
| 9.3.1. Begrenset mulighet til å styre appen selv | 92 |
| 9.3.2. Risiko for å tape følelse av mestring | 92 |
| 9.3.3. Forståelse av testvolum..... | 94 |
| 9.4. Voksne i testsituasjonen..... | 95 |
| 9.4.1. Voksne som kjenner barnet | 95 |
| 9.4.2. Voksne som ikke kjenner barnet | 95 |
| 9.4.3. Viktige egenskaper hos voksne i testsituasjon..... | 96 |
| <i>Barns erkjennelse av at de befinner seg</i> | |

| | |
|---|------------|
| <i>i en atypisk situasjon</i> | 96 |
| <i>Metakommunikasjon og sensitivitet</i> | 97 |
| 9.4.4. Diskusjon av sensitivitet eksempler fra testsituasjoner..... | 98 |
| <i>Caper, live-testsituasjonen</i> | 98 |
| <i>Casper, Zoom-testsituasjonen</i> | 99 |
| <i>Dagny, live-testsituasjonen</i> | 100 |
| 9.8. Konsentrasjon live og Zoom..... | 100 |
| 9.8.1. Trivsel live og Zoom | 101 |
| 9.8.2. Fordeler med Zoom-testing | 101 |
| 9.9. Mønstre i barns opplevelse..... | 103 |
| 9.9.1. <i>Barna som ligner på lett temperamentskategori</i> | 103 |
| 9.9.2. <i>Barna som lignet i sine væremåter</i> | 103 |
| <i>på vanskelig til å varme opp</i> | |
| 9.9.3. <i>Søsken</i> | 104 |
| 9.10. Er barnet subjekt eller objekt i CLT-testsituasjonen? | 104 |
| 9.11. Konklusjon til diskusjon..... | 106 |
| 11. Konklusjon | 108 |
| Videre forskning..... | 109 |
| Litteraturlisten | 110 |
| Vedlegg 1 | 113 |
| Vedlegg 2 | 119 |
| Vedlegg 3..... | 122 |

1. Innledning

1.1. Min bakgrunn

Min faglige bakgrunn har hatt en stor innflytelse på valg av tema og selve oppgaven. Derfor tror jeg at det er viktig for leseren å vite mer om bakgrunnen min. Jeg er utdannet engelsklærer, og har bachelorgrad i spesialpedagogikk. Interessene mine ligger innenfor fagområder som spesialpedagogikk, psykologi og språk. I utgangspunktet valgte jeg å ta master i barnehagekunnskap for å få dypere forståelsen av hvordan barnehagen som institusjon fungerer, og på hvilke faglige premisser utviklingen av barn i barnehagen foregår. Jeg hadde behov for barnehagekunnskap slik at jeg senere kan gjennomføre spesialpedagogisk arbeid i barnehagen på en produktiv og skånsom måte.

Utdanningen min har også påvirket holdningen min til kartlegging av barn. Ståstedet mitt er at for noen barn, og i enkelte tilfeller, er det nødvendig å gjennomføre kartlegging. Etter min mening bør avgjørelsen om å kartlegge et barn tas kollegialt av barnehage-profesjonsutøvere og foreldrene. Dette bør helst finne sted i samarbeid med spesialpedagoger og/eller spesialister fra helsetjenester. Til tross for at oppgaven min er preget av spesialpedagogisk syn i det som gjelder nødvendigheten av kartlegging for noen barn, er jeg opptatt av barns subjektposisjon og barns rett til medvirkning spesielt i test- og kartleggingssituasjoner. Dette er noe som jeg var spesielt oppmerksom på i løpet av studiene mine på BLU.

1.2. Problemstilling

Barnehagene i Norge inkluderer en mangfoldig gruppe av barn. Ikke alle barn i norske barnehager er barn fra norsktalende familier. Ifølge Statistisk sentralbyrå i 2021 var f.eks. omtrent 30 % av alle barn i Oslo og 19,5 % av alle barn i Norge som går i barnehager flerspråklige barn. Andel barn som får spesialpedagogisk hjelp både i kommunale og private barnehager i Oslo var 6,9 % (ssb.no). Det finnes barn, både en- og flerspråklige, i barnehager som kan trenge hjelp i forskjellige former slik som tidlig innsats, forebyggende tiltak, tilpasset opplæring osv.

For å tilrettelegge effektivt arbeid med barn som strever med norsk språktilegnelse uten å overbelaste dem med unødvendige aktiviteter må tiltakene være målrettet. For at dette skal være mulig må man vite nøyaktig hva som forårsaker utfordringene med språktilegnelse. Jo bedre årsakene er kjent, desto mer effektive tiltak kan man velge. Og jo kortere tid vil selve intervensjonen vare, og jo raskere vil barnet kunne vie seg helt og fullstendig til lek og sosialisering.

Årsakene til forsinket norsk språktilegnelse eller problemer med det kan ligge i omgivelsene, i barns utviklingsmessige eller personlige særegenheter eller i begge deler. Noen av grunnene kan man identifisere ved hjelp av observasjon og undersøkelse av miljø rundt barn gjennom for eksempel samtaler med foresatte og barnehageansatte. Noen ganger trenger man å vurdere og kartlegge egenskapene hos selve barnet. Det å kartlegge barn kan være fysisk og emosjonelt belastende for barn. Derfor må man være ekstremt forsiktig med valg av verktøyene man bruker.

Jeg tror det er viktig å finne og bruke de pålitelige, valide og normerte verktøyene som barn mest mulig trives med. Målet må være at man får informasjon om barn som kan brukes for å utarbeide målrettet tiltak som skal hjelpe, samt at informasjonssamling ikke fratår barn deres subjektposisjon og ikke ødelegger selvbilde og selvtillit – men helst omvendt skaper glede, følelse av mestring og en ny positiv erfaring.

1.3. Hensikten med masterprosjektet

Jeg er opptatt av at barns språkvurdering og kartlegging er gjort på en skånsom måte som ikke fratår barn deres subjektposisjon, men helst omvendt skaper positive erfaringer og opplevelse. Det å se barnet i **subjektposisjon** forstås i oppgaven som erkjennelse og anvendelse av barnets rettigheter gitt til det av FNs barnekonvensjon, og den norske lovgivning: Anerkjenn barnets perspektiv og virkelighetsforståelse som gjeldende og barnets posisjon som likeverdige, men som sårbar samfunnsdeltaker. Rett til medvirkning er sett som en delkomponent av barnets subjektposisjon (Østrem, 2007).

Hensikten med masteroppgaven er å finne ut hvordan voksne i barnets omgivelser kan gjøre testsituasjonen behagelig for barnet ved å tilrettelegge testsituasjonen barns behov. I oppgaven står begrepet medvirkning sentralt.

Jeg bruker begrepet **medvirkning** i betydningen som er gitt av Berit Bae (2006). Slik som jeg forstår begrepet forklart av Bae er medvirkning en gjensidig interaksjon mellom en voksen og et barn der begge parter har innflytelse på resultatet i en viss grad, men der en voksen alltid har det største ansvaret for resultatet som inkluderer barnets opplevelser.

Bae skriver at medvirkning er barns rett «til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i felleskapet» (Bae, 2006, s. 8). Hun mener at medbestemmelse er en del av medvirkning og henviser til Seland (2014) som forklarer at «medbestemmelse handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres» (Seland 2004, s. 18).

I oppgaven min bruker jeg direkte og indirekte medvirkning basert på Seland sin forståelse. Hun nevner at barnet kan ha direkte og indirekte innflytelse, det indirekte skjer når barn uttrykker sine meninger og blir «lyttet til i forkant av beslutningsprosesser» (Seland 2004, s. 19). Jeg forstår det slik at indirekte medvirkning skjer når voksne bruker det de allerede kan om barns meninger, for eksempel preferanser og ønsker. I testsituasjonens kontekst betyr det at voksne som kjenner barnet tilrettelegger den i samsvar med det konkrete barnets behov og preferanser, slik at barnet opplever testsituasjonen positivt. For eksempel skjer indirekte medvirkning når voksne skaper situasjoner som gjenspeiler barns preferanser og ønsker som de vet barnet har fordi de var uttrykt tidligere eller fordi voksne antyder at barnet vil like det.

Direkte medvirkning forstår jeg som barns rett til å uttrykke meningen sin, bli hørt og ha mulighet til å direkte påvirke det som skjer. I testsituasjonen kan det finne seg uttrykk i barnets verbale og nonverbale reaksjoner og ønsker. For eksempel når barnet fortsetter å leke med tekstmateriale istedenfor å følge instruksjoner, sier eller viser at det er kjedelig eller kommenterer elementene av testsituasjonen.

I en av artiklene sine betrakter Mari Pettersvold (2014) medvirkning som en viktig del av demokrati. Hun utforsker forskjellige måter av demokratiforståelse og dens utøvelse gjennom medvirkning i barnehager. Blant annet beskriver hun liberalistisk demokrati. Den forutsetter øvelse av medvirkning som barns rett til å bestemme over seg selv og å velge innenfor kontekstuelle rammer (Pettersvold, 2014, s. 134). I konteksten til oppgaven min som innebærer

testsituasjoner ansikt til ansikt med testeren, forstås begrepet direkte medvirkning i den samme forstand som gjenspeiler liberalistisk demokratiforståelse. Dette i kontrast til flertallsdemokrati og deliberativt demokrati som forutsetter medvirkning i samhandling med flere barn i barnehagesammenheng.

1.4. Tema og forskningsspørsmål

Temaet for masteroppgaven er barns opplevelse av språktesting. For å gå inn i dette temaet har jeg valgt å undersøke testsituasjoner med et spesielt verktøy, nemlig bildeverktøyet *Cross-linguistic Lexical Tasks* (CLT) som er utviklet for bruk på nettbrett. Målet til oppgaven er å bidra med kunnskap om CLT-testverktøy og testsituasjoner, samt studere måter og faktorer ved testsituasjonen som kan bidra til barns positive opplevelser av kartleggingsprosessen.

Forskningsspørsmål: Hvordan kan man tilrettelegge testsituasjonen med CLT for å gi barn gode opplevelser?

I samsvar med forskningsspørsmålet, skal følgende delspørsmål besvares i masteroppgaven:

1. Hvordan opplever barn CLT-testsituasjonen?
2. Hvordan påvirker CLT-testverktøyet barnets opplevelse av testsituasjonen?
3. Er det mulig å identifisere mønstre i barns opplevelser?
4. Hvordan påvirker tilstedeværelsen av voksne som kjenner barnet, barnets opplevelse av testsituasjonen?
5. Hvilke testmetode – live eller Zoom – egner seg best for testgjennomføring i forhold til barns trivsel og konsentrasjon?

For å finne ut av dette brukte jeg forskningsdesign som forutsatte testing av barn med CLT-testverktøy i deres hjem ved bruk av to testmetoder: live og via Zoom. Deltakerne i testsituasjonen var barn fra norsktalende familier, en av de barnets foreldre, en forskningsassistent (testeren) og/eller en masterstudent (jeg). Testgjennomføring på nettbrett er en ny metode. Utvikling av CLT-verktøyet på nettbrett er et forsøk å gjøre testverktøyet så barnevennlig som mulig. Det er derfor særlig interessant å undersøke om nettbasert testverktøy når et mål om å appellere barn, samt studere fordeler og ulemper.

1.5. Metoden

Det ble testet 8 barn fra norsktalende familier i alderen mellom 4 år 2 måneder og 6 år 8 måneder. Dataene fra observasjon og intervju har jeg brukt i drøfting av hvordan man kan tilrettelegge til testsituasjonen for barns gode opplevelser. Metoden forutsatt deltakende observasjon av barna og en av deres foreldre i CLT-testsituasjonen i tillegg til intervju av den voksne som var i testsituasjonen sammen med barnet.

For å vurdere barns muligheter til medvirkning i CLT-testsituasjoner og klassifisere CLT-verktøyet har jeg gjennomført analyse av kartleggingsverktøyene som er gjennomført på bakgrunn av rapport fra Ekspertutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2011).

For å analysere CLT-testsituasjonen har jeg videre tatt utgangspunkt i tidligere analyse av testsituasjoner i to studier som handler om barns opplevelse av kartleggingsprosesser: den danske studie «Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner» (2010), gjennomført av Danmarks Evalueringsinstitutt, og den norske masteroppgaven «Små barn i testsituasjoner – en fenomenologisk-hermeneutisk orientert studie om små barns trivsel» (2014) skrevet av Solveig Junko Hansen Sukke Pettersen. De ovennevnte studiene – av Danmarks Evalueringsinstitutt (2010) og Pettersen (2014) – er viet til barnehagealderbarns opplevelse av kartleggingssituasjoner. Studiene undersøkte imidlertid ikke hvordan barns medvirkning kan ha betydning for utvikling av verktøy og tilrettelegging av testsituasjoner, dette er analysert i denne oppgaven.

Ovennevnte metodene er valgt i samsvar med kritisk realisme som denne masteroppgaven er forankret i.

1.6. Hva er CLT?

CLT står for «crosslinguistic lexical tasks». Dette er digitale spill-lignende oppgaver som blir brukt til å undersøke hvor mange og hvilke ord som er kjent for en- og flerspråklige barn i alderen 3 til 6 år. CLT er et screening verktøy i form av test. Det vil si at dette verktøyet kan gi overordnet informasjon for å avgjøre om det er behov for mer detaljert vurdering og dette er fort å gjennomføre (Klem & Hagtvat, 2019, s. 153). Det kan identifiseres som screening ettersom målet er å se hvor barns utvikling i ordforråd er på testtidspunktet.

CLT består av to deler med to oppgaver i hver og utføres på et nettbrett. Den første delen er ordforståelsesdelen. I hver av de to oppgavene blir et barn presentert med 32 sett med 4 bilder hver. I den første oppgaven er alle ordene substantiver, og i den andre verb. Barnet hører et spørsmål og trykker så på et bilde som samsvarer med den nevnte tingen i den første oppgaven eller aktiviteten i den andre.

Den andre delen er ordproduksjon. Programmet viser 32 bilder av ting i den tredje oppgaven, og aktiviteter i den fjerde oppgaven. Barnet hører et spørsmål, ser på bildet og så sier navnet på tingen i den tredje oppgaven eller en aktivitet i den fjerde oppgaven.

CLT kan bli sett som et invaderende verktøy ettersom det involverer barnet og ettersom det forutsetter at barnet gjennomfører alle de fire deloppgavene på en bestemt måte. Oppgavene innebærer visse regler som ikke kan endres. Verktøyet gir ikke rom for medvirkning. Dette er i kontrast til ikke-invaderende verktøy som for eksempel MB-CDI rapporteringsverktøy som fylles ut av foreldrene uten umiddelbar involvering eller barns deltakelse.

CLT-testverktøyet kan være en del av et mer helhetlig kartleggingsverktøy av språkutvikling, eller kan brukes separat. Potensielt kan den brukes i forskningen slik som tilfellet er i et stort internasjonalt forskningsprosjekt PolkaNorski (se s. 15 nedenfor)

1.7. Potensialet til CLT-verktøyet

Papirversjoner av CLT foreligger på 24 antall språk og er utviklet for å undersøke flerspråklige barns ordforråd på alle språkene det kan (Hansen et al., 2019, s. 440). På denne måten kan CLT hjelpe å identifisere om et flerspråklige barn har problemer med utvikling i ordforråd, bidra til kartlegging av omfattende språkrelaterte vansker eller skille dem fra det at barnet ikke ble introdusert til det norske språket lenge nok til å klare den norske versjonen av testen. For å finne ut om barnet har språkvansker, eller om forsinkelser i språkutvikling skyldes manglende eksponering til det norske språket, trenger man ha informasjon hvordan det går med utviklingen i både morsmål og norsk (Hansen et al., 2019, s. 439). CLT kan være ett av verktøyene som kan også brukes for å evaluere flerspråklige barns ordforråd både i norsk og i for eksempel polsk.

Til tross for at CLT er et invaderende verktøy har det mange fordeler både for barn og for organisering av testsituasjonen som kan bli justert basert på behovene til hvert enkelte barn

CLT er utviklet for nettbrett for norsk og polsk, og er under utvikling for slovakisk (Haman et al., 2017, s. 826). I praksis gir CLT-testverktøy på nettbrett potensiell mulighet til variasjon i testmetoder (live og Zoom). Dette gir nye muligheter for tilrettelegging av testsituasjonen. For eksempel hvis barnet er veldig sjenert i nye situasjoner med nye mennesker er det mulig å teste barnet via Zoom. Det kan også være mulig å tilpasse et sted for testsituasjoner ettersom verktøyet er nettbrettbasert. Valg av metoder lar voksne ta i betraktning og ta vare på barns individuelle behov. Anvendelse av tilpasninger betyr at barn blir sett i testsituasjoner som et verdifullt menneske med følelser som må tas på alvor istedenfor objekter som er testet og studert. På den måten ivaretar vi barns subjektposisjon og bevarer barns rett til medvirkning.

CLT egenskapene er vurdert i denne oppgaven og muligheter for bruk i barnehagen er diskutert i diskusjonsdelen av oppgaven. Spill-lignende tester på nettbrett for barn i barnehagealder er et helt nytt språktestverktøy. Derfor er det viktig å vurdere CLT egenskapene for å finne ut hvordan barn opplever det og vurdere mulighetene for å bruke det i barnehagen. Det samme gjelder Zoom som en testmetode. COVID-19 har gjort digitale former for samhandling mellom mennesker mer vanlig, men det er fortsatt manglende kunnskap om hvordan kan man bruke det for språktesting av små barn. Denne oppgaven betrakter ulemper og fordeler ved bruk av spill-lignende språktest CLT, og Zoom-testmetoden er vurdert i forhold til barns opplevelse.

1.8. PolkaNorski og masteroppgaven

PolkaNorski - Polish and Norwegian language and world knowledge development in mono- and multilingual children undersøker utviklingen av språkferdigheter og kunnskap om verden hos flerspråklige polsk-norske barn i Norge, sammenlignet med majoritetsspråklige barn i Polen og Norge i alderen 2-6 år (OsloMet – storbyuniversitetet, 2022). PolkaNorski består av fire underprosjekter som utføres i samarbeid mellom OsloMet – storbyuniversitetet, Universitetet i Warszawa og MultiLing ved Universitetet i Oslo.

Ett av de fire underprosjektene til PolkaNorski forutsetter kartlegging av barns språkutvikling ved hjelp av polske og norske versjoner av to verktøy. Ordforrådstesten CLT er ett av disse verktøyene. Testsituasjonene som har gitt grunnlag til studien i denne masteroppgaven er

kommet i stand i regi av det longitudinelt internasjonale forskningsprosjektet PolkaNorski og er pilot-studien av den norske versjonen av CLT. Ettersom CLT er utviklet som et skånsomt verktøy for utvikling av barns ordforråd er PolkaNorski interessert i å undersøke hvordan det oppleves av barn.

Til tross for at masteroppgaven er en del av PolkaNorski forskningsprosjekt er den en selvstendig undersøkelse i det som omhandler problemstillingen, dataanalyse og diskusjon. Datainnsamlinger foregikk på bakgrunn av pilotering av den norske versjonen av CLT-verktøyet.

2. Oppgavens bakkgrun

2.1. Betydning av FNs barnekonvensjon og barnehageloven for kartlegging. Barns beste og medvirkning

Den 20. november 1989 ble de FNs konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen) vedtatt. Artiklene i barnekonvensjonen gir barn blant annet sikkerhet for at barns beste er et grunnleggende hensyn (art. 3), rett til å få veiledning og støtte (art. 5), rett til å uttrykke synspunkter og at disse synspunktene er tillagt behørig vekt (art.12) mm. Konvensjonen reflekterer i hovedsak demokratiske verdier, og garanterer barnet rettighetene og frihetene som ethvert menneske kan kreve. Barnet er anerkjent som et subjekt som har sine egne følelser, tanker og ønsker, og disse må tas i betraktning når man samhandler med barnet og tar avgjørelser som vedrører barnet.

«Som medlemmer av samfunnet er barn utstyrt med rettigheter og friheter som tilsvarer en voksen, men de representerer likevel en sårbar gruppe i samfunnet med et stort behov for beskyttelse og omsorg» (Malaeva, 2021a). Dette skillet mellom barnet som subjekt i forhold til en voksen som subjekt skaper i seg selv visse dilemmaer. Voksne er nemlig på den ene siden forpliktet til å behandle barnet som et subjekt, ta hensyn til og regne med dets mening og ønsker – på den andre siden ta vare på det, beskytte det, som innebærer å ta noen avgjørelser for barnet. «Dette gjør realisering av barns rettigheter utfordrende, full av etiske dilemmaer og potensielle fallgruver» (Malaeva, 2021a).

En viktig særegenhet ved barnekonvensjonen anvendes artiklene ikke isolert fra hverandre. Som følge av dette, bør alle artiklene i barnekonvensjonen leses, forstås og brukes som helhet (Lund, 2007, s. 931). Det vil si at det er umulig å anvende kun en artikkel fra barnekonvensjonen, for eksempel anvende artikkel 12 om barns rett til at barns synspunkter blir hørt og tillagt behørig vekt, men ikke ta hensyn til barns beste (art. 3). Det er en viktig betingelse i barnekonvensjons anvendelse, ettersom det er ikke alltid det som barn har lyst på er i barns beste interesser, og omvendt ikke alt som voksne tror er best for barnet sammenfaller med det som barnet tror er best for det og har lyst til å gjøre.

Dette trekket ved barnekonvensjonen om å betrakte barns rettighetene som helhet fant også refleksjon i det norske lovverket som påvirker arbeidet i barnehagen. I 2003 ble barnehageloven endret i tråd med konvensjonen (Bae, 2006, s. 7). Navnet på paragraf 3 i

barnehageloven (2005) som heter «Barns rett til medvirkning og hensynet til barnets beste» gjenspeiler to artikler i barnekonvensjon. Et ord «medvirkning» står for barnekonvensjons artikkel 12 om barns rett til at barns synspunkter blir hørt og tillagt behørig vekt og «hensynet til barnets beste» står for artikkel 3 om barns beste. Artikkel 12 er ganske komplekst i sitt innhold og ganske stor for å ha et kort og omfattende navn på for eksempel engelsk, men det norske ordet «medvirkning» gjenspeiler essensen av artikkel 12 godt. Laura Lundy (2007) fremhever at betydningen av artikkel 12 består av to nøkkelelementer «(i) the right to express a view, and (ii) the right to have the view given due weight» (Lundy, 2007, s. 931). Det vil si at det ikke kun er viktig å høre på det barn har å si, men også ta det i betraktning og ta avgjørelser som er basert på barns meninger. Berit Bae forklarer barns rett til medvirkning slik: «... hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet» (Bae, 2006, s. 8). Som man kan se er Baes forståelse av rett til medvirkning i fullt samsvar med Lundys forståelse av artikkel 12.

På den samme måte som det virker i barnekonvensjonen, skaper barns beste og barns rett til medvirkning dilemmaer i praktiske situasjoner, for eksempel når det gjelder kartlegging eller språktesting i barnehagen. Det skjer delvis fordi «barns beste» kan forstås på forskjellige måter og kan brukes for å bygge argumenter både for og mot kartlegging.

Språkkartleggingen være stressende for barnet, kan forstyrre barns dagsrytme og distrahere fra frilek. Sett fra barneperspektivet er det tvilsomt at barn skal velge å gjøre kartlegging i stedet for f.eks. frilek ute. I dette tilfellet er barns beste å la barn leke. Dette er barns beste i her og nå situasjonen.

På den andre siden kan man si i forsvar for kartlegging at «barns beste» gjelder ikke kun her og nå, men også barns framtid som kan bli negativt påvirket om voksne ikke griper inn ved behov. Ifølge juridiske spesialister bør barns autonomi begrenses «når konsekvensene av barns beslutninger og ønsker medfører negative utfall for barnets framtid, en trussel mot dets utvikling eller begrenser barns livsvalg på en uopprettelig måte» (Lundy, 2007, s. 938 (min oversettelse fra engelsk)). I språkkartleggingskonteksten betyr dette at hvis man lar barn gjøre det som er best for barn her og nå, nemlig leke og ikke belaster det med ubehagelig testsituasjonen som fratrar barna rett til medvirkning, kan dette ha negative konsekvenser for

barnet i framtiden. Et eksempel er at barns vansker med språkutvikling kan bevares eller kan skape utfordring i videre læring og sosialisering.

Allikevel, til og med når juridisk sett alt faller på plass står profesjonsutøvere igjen foran dilemma av etisk art. Kartleggingen kan fortsatt være ubehagelig og da tenker man om det er virkelig i barns beste å belaste barnet for det som kan komme i fremtiden og som ikke engang er synlig, når vi ikke kan garantere at gevinst av kartlegging skal være større en det barn kan tape i prosessen. Rettferdiggjør målet virkelig midlene? For noen barn kan til og med det mest belastende kartleggingsprosessen være av verdi for barnets fremtid, men for andre er det ikke tilfelle. Det er imidlertid vanskelig å vite på forhånd hvilket barn som har nytte av kartleggingen før den er gjort og tiltakene er iverksatt og vurdert.

Det er vanskelig å svare på spørsmålet om kartleggingen er verdt å bruke på vegne av alle barn. Men vi kan nærme oss svaret. For å gjøre dette må vi virkelig kjenne barnet godt, og være sikre på at kartleggingsverktøyene er skånsomme. Vi trenger å vite hvilken effekt disse verktøyene har på barn som er så ulike. Vi må også vite hva slags kartlegging barn foretrekker, hvilke oppgaver de liker og hvordan de opplever dem. Vi kan anvende barns rett til medvirkning allerede når vi lager og utvikler testverktøyene. På denne måten kan vi sikre at både barns beste og rett til medvirkning blir ivaretatt.

2.2. Barns subjektposisjon og medvirkning i praksis

I denne oppgaven forstås barnets posisjon som subjekt, gitt det av barnekonvensjonen og norsk lovgivning, herunder barns rett til medvirkning på to nivåer. På det generelle eller høyere nivået av diskusjonen om testing innebærer barns subjektposisjon barnets evne til å uttrykke sin mening, påvirke og velge den type testingen det liker best. Det andre forståelsesnivået for et barns rett til medvirkning gjelder selve testsituasjonen, nemlig mulighet til å forbli i en subjektposisjon, det vil si å uttrykke sin mening, velge og påvirke selve testsituasjonen. I denne delen vil jeg snakke om barns subjektposisjon innenfor disse to nivåene.

Det finnes tilsynelatende veldig lite forskning om småbarns opplevelser av språkkartleggingsverktøy og testsituasjoner. Det at det finnes svært få undersøkelser om dette emnet gir grunn til å anta at barns medvirkning i dette spørsmålet ikke er sett på nøye nok. Jeg anser temaet vedørende barns opplevelse av språktestsituasjonen som nær relatert til barns

medvirkning. Barn bør ha rett til å uttrykke meningen deres om det som voksne valgte for dem, og det de tar del i. De har rett til å bli hørt i saker som angår dem. Dette betyr så at vi voksne bør gi rom for barn til å uttrykke det de mener. Forskning som er viet til dette temaet, dvs. barns opplevelser av språkkartlegging er akkurat en måte å få kunnskap om det barna mener om dette.

Barns rett til medvirkning er en av de flere rettigheter som overfører barnet fra posisjonen som et objekt, et inkompetent vesen som voksne bestemmer alt for, til subjektposisjonen. Dette da ifølge barnehageloven og barnekonvensjon at barnet har rett til å fritt uttrykke sine tanker og ønsker, og at disse må tas i betraktning når man samhandler med barnet og tar avgjørelser angående det.

Når det gjelder kartlegging og testing er imidlertid barnet ofte posisjonert av voksne i objektposisjon. Solveig Østrem fremhever i boken sin «Barnet som subjekt» at testing og testsituasjoner fratrar barn subjektposisjonen ettersom barn har begrenset eller ingen mulighet til å medvirke i testsituasjonen (Østrem, 2012, s. 58). Dette er noe som er i strid med den norske barnehagetradisjonen, og uønskelig når det er sett fra demokratiske verdier i det norske samfunnet. Derfor er fravær av medvirkning er en av argumentene imot språkkartlegging i barnehagen.

Det er umulig å eliminere tesing helt fra barnehagesammenheng, ettersom det finnes barn i barnehager som trenger hjelp. Men, barns subjekt/objekt posisjon og dets rett til medvirkning er noe man må alltid huske på når man velger testverktøy eller befinner seg i testsituasjonen med barnet. Det er mange måter å passe på barns medvirkning. En av den som sagt er å passe på måten testpersonen samhandler med barnet i testsituasjonen slik at barnet har en mulighet til å påvirke testsituasjonen. Den andre måte å tenke på barns medvirkning er når man vurderer og velger et godt testverktøy. Det vil si at barnets mening om testverktøyet også bør tas i betraktning.

Det å velge en god språktestverktøy var et mål til regjeringen da i Stortingsmelding 41 initierte Kunnskapsdepartementet «... en faglig vurdering av språkkartleggingsverktøy ...» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 11). På bakgrunn av dette initiativet ble Ekspertutvalget dannet. Ekspertutvalget besto av seks skandinaviske fagpersoner innenfor pedagogikk,

spesialpedagogikk, barneforskning og språkutvikling. Arbeidet til fagpersonene resulterte i en omfattende rapport. De vurderte de mest brukte språkkartleggingsverktøyene i barnehagene for å finne de som er egnet til bruk i barnehagen.

Evalueringskriteriene var blant annet reliabilitet, validitet, hvor godt verktøyet egner seg til å vurdere språk hos barn med utviklingshemming og flerspråklige barn og medvirkning. Medvirkning i rapporten ble vurdert i sammenheng med selve testprosessen, det vil si barnas involvering i testprosessen og deres evne til å påvirke testsituasjonen.

I denne forbindelse er det interessant å merke seg at barns meninger om selve testinstrumentene ikke var et kriterium for å evaluere testverktøyene. Det vil si at hvor interessant testverktøyet virket for barn og hvor hyggelig det er for barn å utføre testen ikke ble ansett som viktig for å velge et testverktøy som passer for barn. Til tross for at medvirkning i selve testingen er et viktig kriterium, eksisterte altså ikke medvirkning på et høyere nivå, nemlig beslutning angående valg av tekstmateriale.

Det er også interessant at dette spørsmålet virker uviktig ikke bare for Ekspertutvalget, men også for andre forskere, basert på den magre mengden forskning om dette temaet å dømme. De to studiene som er viet barns opplevelse av språkkartleggingssituasjon, og som skal diskuteres i oppgaven, er den danske studien «Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner» (2010), og den norske masteroppgaven «Små barn i testsituasjoner – en fenomenologisk-hermeneutisk orientert studie om små barns trivsel» (2014).

Forespørsler i søkesystemer gir svært få resultater om dette emnet. Til tross for at barnekonvensjonen, den norske lovgivningen, og argumentene som er brukt i diskusjoner om testing av barn i barnehagen setter barnet og dets mening på en fremtredende plass i selve prosessen, er ikke små barns inntrykk av testsituasjonen og verktøyet studert i særlig grad basert på dette. I dette tilfellet kan årsakene være at de som er for tester, som forstår og aksepterer deres nødvendighet, er mindre interessert i barnas mening om denne saken, mens de som er aktivt interessert i barnas mening mener at tester er et onde og ikke har noen plass i barnehager.

Dermed ligger relevansen av masteroppgaven min og forskningsspørsmålene i barns medvirkning i forhold til språkkartleggingsverktøy. Dette gjøres gjennom undersøkelse av barns opplevelse av språkkartleggingsverktøy og testsituasjonen. Etter min mening bør en slik studie gjennomføres for hvert testverktøy. Informasjonen kan bidra til å avgrense verktøyet og/eller iverksette passende tiltak underveis i prosessen, slik at prosessen blir hyggeligere for barna og opplevelsen blir morsommere. Til slutt håper jeg at informasjonen vil bidra til videreutvikling av et skånsomt og interessant testverktøy for barn.

3. Kritisk realisme

«Kritisk realisme¹ er en metateori som skaper «en ramme for underordnede teorier og modeller» (Jenssen et al., 2020, s. 219). Denne retningen innen vitenskapsteorien går utover epistemologi (den filosofiske disiplin om kunnskap), og bruker ontologi (den delen av filosofien som omhandler verden, virkeligheten og alt som eksisterer). Dermed lar kritisk realismen oss inkludere ontologi i prosessen av erkjennelse og studier av virkelighetens fenomener og objekter.

Det at KR inkluderer ontologi resulterer i et viktig konsept om eksistensen av to dimensjoner i vitenskapen, det at vitenskap kan være transitiv og intransitiv. Den transitive dimensjonen er vitenskap eller kunnskap assosiert med menneskelige aktiviteter, som tro, vitenskapelige oppdagelser og teorier. Det er det som gjenspeiler epistemologi. Den intransitive dimensjonen er en virkelighet som eksisterer uavhengig av en person og personens kunnskap om den, dvs. den ontologiske virkeligheten (Bhaskar et al., 2018, s. 28). Dette konseptet tillater kritiske realister å samtidig være en ontologisk realist, dvs. å akseptere ideen om at det er krefter i verden, lover og prinsipper som folk ikke vet noe om, og en epistemologisk relativist, dvs. å akseptere eksistensen av etablerte mønstre og lover mens man samtidig antar at de kan endres over tid. Samtidig forhindrer dette heller ikke en person fra å ha en dømmende rasjonalitet (eng. *judgemental rationality*). Dette betyr at mens all troen vi har er sosialt konstruert og kan endres, har vi muligheten til å velge og foretrekke en tro fremfor en annen. Med andre ord, hvis en teori gir oss et mer komplett bilde av virkeligheten, så hindrer ingenting oss fra å velge og anvende den (Bhaskar et al., 2018, s. 28-29).

3.1. Åpne versus lukkede systemer

For forskere betyr dette at de ikke kun studerer et enkelt objekt eller fenomen i et kunstig skapt forhold som representerer et lukket system, men at de studerer det i sammenheng med virkeligheten, som er et åpent system. Et åpent system forutsetter at dets forskjellige elementer påvirker hverandre. Forbindelsene mellom elementene i systemet spiller en viktig rolle, da det er de som fører til at vi ser fenomener på denne måten og ikke en annen. Dermed skifter studiefokuset seg fra fenomenet til studiet av mekanismene og forbindelser som skaper selve fenomenet. (Jenssen et al., 2020, s. 224).

¹ De første fire avsnittene (fram til ordene «... skaper ideelle forhold for å studere noe ...») er sitater fra min eksamensoppgave i emnet MBH4100.

I praksis betyr det at en kritisk realist ikke ser på fenomenet isolert fra virkeligheten der dette fenomenet eksisterer, men alltid tar hensyn til konteksten. Det vil si at forskeren ikke skaper ideelle forhold for å studere noe» (Malaeva, 2021b), slik som er gjort i naturvitenskap – et lukket system. Geoff Easton fremhevet at «Det mest grunnleggende målet til kritisk realisme er forklarelse, svarene til spørsmålet «Hva forårsaket disse hendelsene til å skje?»» (Easton, 2010, s. 121).

Denne oppgaven studerer dermed ikke barnets følelsesmessige respons på testsituasjonen i seg selv, men hva denne responsen er skapt av og hva som påvirker den. Dette er viktig for forståelsen av hvordan man kan gjennomføre en test på den beste måten, og hvilke elementer i systemet eller faktorer man bør vurdere og ta i betraktning når man velger eller utvikler et testverktøy.

3.2. Virkelighetens tre domener

Ifølge KR består virkeligheten av tre domener «the real, the actual and the empirical» (Sayer, 2000, s. 11-12). I oppgaven oversettes navnene på domenenene henholdsvis som det reelle, det faktiske og det empiriske domenet (Jenssen et al., 2020, s. 229).

Det reelle domenet består av elementer med deres egenskaper og krefter for å skape mekanismer. Som Easton skriver kan elementer være «...organisasjoner, mennesker, relasjoner, holdninger, (...) De kan være menneskelige, sosiale eller materielle, komplekse eller enkle, strukturerte eller ustrukturerte» (Easton, 2010, s. 120). I den transitive dimensjonen jobber man for å skape kunnskap om disse elementene ved å blant annet identifisere egenskapene og mekanismer til de fysiske objekter og sosiale fenomener (Sayer, 2000, s. 11).

Jenssen et al. (2020) forklarer at det reelle domenet består av mange lag eller dimensjoner, slik som fysisk, biologisk, psykologisk, psykososialt, sosialt, sosioøkonomisk, sosiokulturelt og etisk. Disse lagene representerer noe som heter et laminert system. Begrepet laminert gjenspeiler essensen av det reelle domenet, nemlig at alle lagene eksisterer samtidig og kan ha innvirkning på det som man observerer i det empiriske domenet (Jenssen et al., 2020, s. 230).

I testsituasjonen kan fysiske, biologiske, psykologiske og sosiale dimensjonene i det reelle domenet virke samtidig, og kan påvirke det som man kan observere i form av barns positive eller negative opplevelse. Derfor er det hensiktsmessig å snakke om et laminert system i forhold til testsituasjonen. For eksempel der hvor barn befinner seg (fysisk), barns alder (biologisk), barns temperament og humør (psykologisk) samt sosiale relasjoner som jeg klarer å skape mellom meg og barnet, og meg og barns forelder, kan ha innvirkning på barns opplevelse.

Det faktiske domenet representerer kreftene til elementer og systemer i det reelle domenet som trer i kraft når elementene er i samspill med hverandre. I KR kalles det for mekanismer eller omstendigheter (eng. *mechanisms* and *conditions* henholdsvis ifølge Sayer, 2000, s. 15). Easton forklarer at mekanismer er måter elementene i strukturer handler ved hjelp av egne krefter og forårsaker hendelser til å skje (Easton, 2010, s. 122).

Det empiriske domenet er det som man kan observere eller fysisk oppleve, noe som er skapt av objekter i det reelle domenet og av underliggende mekanismer på det faktiske domenet (Jenssen et al., 2020, s. 229).

3.3. Viktige begreper i KR

3.3.1. Kontingente og nødvendige forhold

Relasjonene mellom objektene eller elementene i et system kan være nødvendige eller kontingente. Det at relasjonene er kontingente betyr at objektene eller enhetene kan eksistere uten hverandre, dvs. at relasjonene er ikke nødvendige, men samtidig ikke umulige. Det er verdt å nevne at til og med kontingente forhold kan ha betydelig effekt. Nødvendige forhold betyr derimot at objektene er avhengige av hverandre (Sayer, 1992, s. 89).

For eksempel kan relasjonene mellom en som tester og en som er blitt testet være nødvendige ettersom man ikke kan være en tester uten å ha noen å teste. Som eksempelet mitt viser i forhold til nødvendige relasjoner mellom elementene, så trenger ikke disse å være symmetriske. Det som er viktig er at i nødvendige forhold vil endringene i ett element føre til endring i det andre (Easton, 2010, s. 121). Som kontrast kan relasjonen mellom omgivelsene og en som er blitt testet beskrives som kontingente. Det er mulig at omgivelsene kan påvirke en som er blitt testet, men det er ikke alltid tilfelle.

Som Easton fremhever er det avgjørende at «alle hendelser må forklares med en kombinasjon av nødvendige og kontingente relasjoner. Hvis alle relasjoner var kontingente, ville hver forklaring vært unik og ute av stand til å bidra til noe ved hjelp av generalisering» (Easton, 2010, s. 121 (min oversettelse fra engelsk)).

3.3.2. Abstraksjon

Som nevnt består elementene som samhandler med hverandre av mange dimensjoner (fysisk, biologisk, psykologisk, psykososialt osv.) som ofte opptrer samtidig. Ettersom studerte sosiale forhold i KR forutsetter undersøkelser i naturlige ontologiske situasjoner, dvs. åpne systemer, er det ofte vanskelig å isolere visse prosesser og studere dem separat. Disse multidimensjonene og åpne systemene skaper visse utfordringer for forskere (Sayer, 2000, s. 15).

Derfor er abstraksjon et viktig redskap som er brukt i en KR-analyse. Abstraksjon er aktiviteten som har som mål å identifisere bestemte bestanddeler og deres effekter (Sayer, 1992, s. 3 (min oversettelse fra engelsk)). Det vil si at i analysen betrakter forskeren ikke alle egenskapene hos elementene i det studerte systemet, men kun de som er relevante for forskningen. For eksempel i min forskning når jeg snakker om omgivelsene mener jeg mennesker og et sted, mens temperatur og høyde over havet velger jeg bort.

Som Andrew Sayer (1992) fremhever, hvis forskeren ikke klarer å identifisere hvilke aspekter eller egenskaper til elementer i en struktur som skal vurderes, kan det føre til forvirring i forsøk på å skille mellom de nødvendige og kontingente relasjonene mellom de studerte elementene (Sayer, 1992, s. 91). Dette i sin tur kan hindre identifisering av strukturer i system, som er «sett av nødvendige relaterte elementer eller praksis» (Sayer, 1992, s. 92).

4. Metodologi

I oppgaven bruker jeg et case-studiedesign med 8 caser. Det er en intensiv case-studie som betyr at hensikten med forskningen er å undersøke «årsaksforklaring og tolkning av betydningen av kontekst» istedenfor å generalisere og vise hvor «omfattende visse fenomener og mønstre er representert i befolkningen» (Sayer, 2010, s. 20-21).

Flercase-studien har fordeler beskrevet av Eisenhardt & Graenber (2007). For det første det at hver case er unik, ettersom den foregår i et åpent system, lar oss forbli bevisst over og studere «the rich, real-world context in which the phenomena occur» (Eisenhardt & Graenber, 2007, s. 25). For det andre, gjør flercase-studiens design det mulig å sammenligne casene seg imellom for å se om funn er relevant til kun en case eller om det finnes en viss regelmessighet. I tillegg er det mulighet å skape en mer robust teori ettersom den kan bli støttet av flere empiriske eksempler. (Eisenhardt & Graenber, 2007, s. 27).

4.1. Anvendelse av kritisk realisme

Når det gjelder bruk av KR ved datainnsamling og -analyse, vil den innsamlede empirien som sådan ikke være en objektiv refleksjon av virkeligheten. Dette er tilfelle da for eksempel en manifestasjon i form av en emosjonell respons som jeg ser når jeg observerer et barn i en testsituasjon, er et resultat av virkningen av krefter og fenomener i andre lag av virkeligheten som kan være skjult for meg i en testsituasjon. Det er derfor umulig for meg å si om uttrykk for barns trivsel er forårsaket av testsituasjonen, eller av noe annet. Positive emosjoner kan være forårsaket av ulike faktorer, ikke nødvendigvis av testsituasjonen. Min virkelighetsoppfatning er ikke objektiv. Jeg vet for eksempel ikke hvordan dette barnet uttrykker emosjoner. Kanskje smiler barnet alltid når han/hun er nervøs. Han/hun kan også generelt være et muntert barn, og smilet i testsituasjonen er den laveste graden av trivselsuttrykk, som tilsvarer barnets rolig vanlige tilstand. Men å fikle i stolen og le vil signalisere at han/hun viser riktig trivsel.

Med bakgrunn i dette, og slik at jeg til slutt får et mer troverdig resultat, har jeg brukt 3 metoder. De er analyse av eksisterende forkunnskap som gjelder språkkartleggingsverktøyene og barns opplevelse av språkkartleggingen, observasjon av testsituasjonen og semistrukturert intervju av den voksne som kjenner barnet, og som samtidig er til stede i testsituasjonen. Hensikten med bruk av tre metoder er å få informasjon fra virkelighetens domener. Dette

bidrar til et mer helhetlig bilde av årsakssammenheng mellom underliggende mekanismer og observerbare fenomener, som for eksempel er barns atferd og emosjonelle uttrykk. Nedenfor beskriver jeg metoden som bidrar til å samle informasjon fra virkelighetens domener mer detaljert.

4.2. Forskningsmetodene som er brukt i masteroppgaven

4.2.1. Analyse for å skaffe forkunnskap

Sayer fremhever at «scholarly knowledge of the subject is crucial, coupled with research on the particular applications and contexts» (Sayer, 2000, s. 23). Dette er i overensstemmelse med det som Juan David Parra, Elias Said-Hung & Juny Montoya-Vargas (2020) forklarer om hvordan analyse av empirisk data innenfor rammer av KR må gjennomføres. Forfatterne fremhever at det er viktig «...to read transcripts and notes from conversations with people in the context of preliminary knowledge of how pre-existent social structures (or wider totalities) operate» (Parra et al., 2020, s. 171-172). Slik som jeg forstår Sayer (2000) og Parra et al. (2020) i forhold til mitt forskningsspørsmål er det viktig å bygge analyse til CLT-testsituasjonen på tidligere kunnskap som eksisterer om hvordan og hvilke elementer i testsituasjonen som kan påvirke barns opplevelse.

I min forskning er det viktig å ha kunnskap som gjelder språkkartleggingsverktøyene og barns opplevelse av språkkartleggingssituasjoner. For å skaffe meg forkunnskap har jeg gjennomført to prosesser.

Den første prosessen var å analysere Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011 «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rapporten er analysert med hensikt å finne ut i hvilken grad kartleggingsverktøyene som er diskutert i rapporten involverer barnet i testingen. På bakgrunn av dette kan jeg diskutere hvilke kartleggingsinstrumenter og oppgaver som gir mer eller mindre rom for medvirkning.

Den andre prosessen var å analysere den danske studien av Danmarks Evalueringsinstitutt (2010) og den norske studien av Pettersen (2014) som er viet til barns opplevelse i språkkartleggingssituasjoner for å finne ut hvilke elementer i språkkartleggingssituasjoner som kan påvirke barns opplevelse.

4.2.2. Observasjon

I forskningen ble et barn og en voksen som kjenner barnet observert i CLT-testsituasjonen. Målet med observasjonen av barn var å samle data om barns opplevelse som kom til uttrykk i form av barns oppførsel og emosjonelle reaksjoner. Jeg har rettet oppmerksomheten mot kroppslig posisjon, bevegelser, mimikk, interaksjonen med den voksne som kjenner barnet og forsknings-assistenten. Alt dette har gitt grunnlag for å analysere om barn trivdes med CLT-testverktøyet og i testsituasjonen, eller ikke.

Til tross for at observasjonene skjedde i testsituasjonene var de ikke rettet mot å målet barns kunnskap av ord, men for å samle data til verktøyets utvikling (OsloMet – storbyuniversitetet, u.å.). Som forsker i eget masterprosjekt observerte jeg barnet fra ståstedet som en kritisk realist som betyr at jeg observerte testsituasjonene og rettet oppmerksomheten min til elementene som påvirket barns emosjoner og oppførselen i konteksten av testsituasjonen. Dette gjør relasjonene mine med barnet mindre asymmetrisk og hemmer ikke barns subjektposisjon i stor grad.

Observasjonen som ble brukt i forskningen min er deltakende. Den er deltakende i den forstand at jeg pleide å prate med barna før testingen, ga instruksjoner før selve testingen og svarte på barnas spørsmål. I tillegg reagerte jeg på barns svar med positive tilbakemeldinger og oppmuntret underveis.

Barns positive og negative opplevelse

I oppgaven min skiller jeg mellom barns positive og negative opplevelser. Derfor er det viktig å forklare hvordan jeg bestemmer at barna opplever noe positivt eller negativt, spesielt fordi jeg ikke spør barna om det direkte. Min sikkerhet i at jeg klarer å identifisere og skille mellom positive og negative emosjoner og som følge barns opplevelser er forankret i kognitiv nevrovitenskap.

Som Marie T. Banich og Rebecca J. Compton (2018) skriver med henvisning til bevis fra en stor mengde av tverrkulturelle studier er evnen til å «... gjenkjenne ansiktsuttrykk av emosjoner er nesten universelt ...» (Banich & Compton, 2018, s. 385, (min oversettelse fra engelsk)). Forfatterne skriver at evnen er «... forankret i vår arts felles biologiske arv ...» (Banich & Compton, 2018, s. 385, (min oversettelse fra engelsk)). Dette betyr at alle mennesker uten

nevroutviklingsforstyrrelser slik som for eksempel autismspekterforstyrrelse (Banich & Compton, 2018, s. 412), eller hjernetraumer av visse typer som for eksempel skade i amygdala (Banich & Compton, 2018, s. 386-7) kan skille mellom grunnleggende emosjonelle uttrykker av positive og negative emosjoner og som følge, opplevelser av andre mennesker. Ettersom jeg har hverken nevroutviklingsforstyrrelser eller spesifikke hjerne traumer kan jeg gi pålitelig konklusjoner angående barns opplevelse av CLT-testsituasjoner og CLT-verktøyet.

Teorien som ligger i bakgrunnen til min analyse og diskusjon av årsakssammenhenger mellom barns opplevelse og grunner til dem er «Theory of mind». “Theory of mind” eller “mentalizing” er “evnen til å kognitivt representere en annen persons mentale tilstander, og til og med forstå at de kan være annerledes enn ens egne ...” (Banich & Compton, 2018, s. 404 (min oversettelse fra engelsk)). Det er en viktig evne som lar man forstå intensjoner og grunner til handlinger andre utfører. For en som bruker "mentalizing" er menneskets samhandling mer logisk og forutsigbar.

4.2.3. Semistrukturert intervju med den voksne som kjenner barnet, med lydopptak.

Ettersom jeg ikke kjente de deltakende barna fra før, har intervju med barnas foreldre bidratt til tolkningen av barns opplevelse av testsituasjonen. Mennesker kan uttrykke emosjoner og holdninger gjennom kroppsspråk og mimikk på forskjellige måter. Foreldrene kjenner barnet sitt best, og har derfor bedre forståelse over hva barns kroppsspråk og ansiktsuttrykk betyr. Derfor var det også viktig at en av foreldrene var til stede. Det var viktig å finne ut hvordan en voksen som kjenner barnet opplever barns humør og om jeg har lest barnets ikke-verbale signaler på den omtrent samme måten som forelder og ikke har tolket barns emosjonelle uttrykk feil.

Data samlet ved hjelp av intervju har gitt meg muligheten til å sammenligne egne observasjoner og vurderinger med de som var gjort av en voksen som kjenner barnet. Det har blitt tatt lydopptak ved intervju slik at jeg kunne lytte til intervjuene flere ganger for å analysere data.

Spørsmålene til intervjuet har jeg sendt til foresatte på forhånd. Grunnen til det var å gjøre deres observasjon av egne barn lettere da de på den måten allerede visste i testsituasjonen hva de bør være oppmerksomme på i forhold til barnets oppførsel og emosjonelle uttrykk.

Det jeg spurte foreldrene om

Spørsmålene til intervjuet besto av 2 deler. Den første delen spørsmålene gjaldt barns alder, helse og språkutvikling. Spørsmål om fødselsdato ble stilt for å plassere barn i aldersgrupper. Dette ble gjort med tanke om å prøve å identifisere mulige mønstre i opplevelse av testsituasjonen ved dataanalyse. For å vurdere barns opplevelse av CLT-testverktøyet og testsituasjonen var det viktig å vurdere variabler som kunne påvirke opplevelsen av det. Mulige utfordringer med språktilegnelse eller hørsel er en av disse variablene. For eksempel hvis barnet ikke hører godt nok, kan det være irriterende for barnet å gjennomføre CLT. I et slikt tilfelle vil barnet kanskje ikke skjønne det som han/hun er bedt om å gjøre. Språkvansker kan føre til at oppgavene kan være alt for vanskelige for barn, noe som kan resultere i at barnet opplever testverktøyet som noe negativt. Dataene som har blitt samlet derfor bidro til en mer pålitelig analyse av observasjonene av testsituasjonen.

De øvrige spørsmålene i den andre delen handlet om testsituasjonen og selve oppgaven, omgivelsene, testmetodene, konsentrasjon og barns typiske reaksjoner til nye situasjoner og mennesker. Det sistnevnte var viktig for å finne ut om det var mulig å forklare barns oppførsel og reaksjoner i testsituasjonen med barns temperament, eller om det var en unik og uvanlig reaksjon som i så fall kunne tilskrives testverktøyet. Disse dataene ble også brukt for å skille så godt som mulig reaksjonen på testsituasjonen og oss, dvs. nye personer for barnet, fra selve verktøyet. I tillegg var det et spørsmål om nettbrett. Ettersom det var en viktig og ganske uvanlig del av kartleggingen, var det viktig å finne ut om barnet likte dette utstyret eller ikke.

Spørsmålene etter den først og den andre testsituasjonene skilte seg fra hverandre. Etter den andre testsituasjonen gjaldt spørsmålene for det meste sammenligning av de to testsituasjonene for å finne ut om det var noen positive eller negative forskjeller i situasjonene for barnet.

4.3. Hvordan funnene og analyse for flercase-studien med forankring i kritisk realisme bør presenteres

Eisenhardt & Graebner (2007) poengterer at det kan være vanskelig å presentere empirisk funn og dataanalyse i flercase studien. De skriver at det er utfordrende ettersom presentasjonen av empiri tar mye tekst og emergent teori er i fare til å bli usynlig i mengden av teksten. Man

trenger å hele tiden «avveie mellom rik empiri og velbegrunnet teori» (Eisenhardt & Graebner, 2007, s. 29).

Ifølge Eisenhardt & Graebner (2007) kan løsningen bli funnet i bruk av visuelle hjelpemidler slik som grafer, tabeller osv. for å presentere eller oppsummere empirisk funn, og eller en del av analysen som komplimenteres med tekst. Forfatterne understreker imidlertid at en slik måte å presentere funn og analyse på kan være skuffende for en leser som forventer mer detaljert og rik presentasjonen av empiri (Eisenhardt & Graebner, 2007, s. 29).

Tatt ovennevnte i betraktning skal jeg presentere funnene i form av tekst til hver case slik at leseren kan ha oversikt og forståelsen av særegenheter og omstendigheter ved hver testsituasjon. Deretter i Analysedelen skal jeg begynne med identifikasjon av de elementene som er brukt i analyse i KR-tradisjonen ved bruk av tabeller og skjemaer. Selve analysen av data, dvs. de valgte elementene og øvrige forhold og mekanismer er gjort med noe bruk av visuelle hjelpemidler og tekst, disse inneholder noen eksempler fra innsamlet empiriske data.

4.4. Temperament

Jeg har en mistanke om at temperament kan spille inn på hvordan barn reagerer på testsituasjonen og testverktøy. Det finnes forskningsbasert inndeling i temperamentkategorier som har gitt grunnlag til videreutvikling av temperamentdimensjoner. I tillegg er det ulike personlighetstrekk. Personens eller barns temperament og personlighetstrekk kan gjenspeiles i måtene barna vanligvis reagerer på, for eksempel i møte med nye mennesker og situasjoner.

Det er mulig å kartlegge temperament. Tetzchner gir oversikt over verktøyene som kan brukes (2018, s. 501). Men til tross for at barns temperament påvirker de måtene barn møter verden på og det finnes ulike metoder til å definere det, er det min oppfatning at man ikke behøver å gjøre det hverken i denne forskningen eller i barnehagepraksis. Det finnes flere grunner til det.

En av dem er at temperament endrer seg. Endringene skjer særlig i alderen mellom 3 og 5 (Tetzchner, 2018, s. 503), men ingen vet når nøyaktig dette skifter skjer fordi alle barn er unike og følger eget utviklingsløp. Dette betyr at et barn kan ha ett temperament i alderen 1–2 år, og for eksempel et helt annet i alderen 3–6 år. Den andre grunnen er at ideen om å kartlegge barn med tilleggstester før man tar i bruk andre lett kan føre til overbelastning av både barn og

personalet. I tillegg har verktøyene som er brukt for å identifisere temperament, egne ulemper som er knyttet til gjennomføring for noen av dem og validitet for de andre (Tetzchner, 2018, s. 501).

Etter min mening, er det imidlertid viktig å vite at det finnes forskjellige temperamantkategorier for å være bevisst over at barn med forskjellige temperament kan vise ulike reaksjoner på de samme stimuli. Barnehageansatte som kjenner barnet så vel som foreldrene kan med stor sannsynlighet forutsi det som kan utløse et visst barns negative emosjoner eller gi trygghet. Meningen er at denne kunnskapen bør tas i betraktning og brukes for å tilrettelegge testsituasjoner for barns beste opplevelse.

På bakgrunn av ovennevnte ble det bestemt å ikke bruke verktøy for å definere barns temperament, men kunnskapen om temperament er tatt i betraktning i denne studien. I intervju er det et spørsmål om hvordan barn vanligvis reagerer på nye situasjoner og mennesker. Dataene er brukt i analyse for å se om barns reaksjoner på oss skyldes CLT eller for eksempel mine/våre (mine og forskningsassistentens) uheldige gjennomføring av testing eller om det er barns vanlige reaksjonen på nye mennesker/oppgaver.

4.5. Etikk

Enhver forskning som involverer barn som deltakere kan være forbundet med etiske vurderinger ettersom barn er en sårbar gruppe (Norsksenter for forskningsdata, u.å.). Dette betyr at «det er spesiell grunn til å mistenke at individene som inngår i gruppen, kan ha særskilte utfordringer forbundet med å gi fritt informert samtykke til at forskning utføres på dem» (Solbakk, 2014). Det vil si at selv om barnet godtar å delta, og foreldrene samtykker, er forskeren fortsatt har ansvar for velferd til barnet. Barn kan for eksempel misforstå hva de gir samtykke til. I tillegg befinner forskeren seg i et asymmetrisk forhold med barn, noe som kan bety at det kan være spesielt vanskelig for barn å nekte å gjøre noe eller svare på spørsmålene om barnet ikke har lyst til det (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 20).

I forskningen min var det viktig å passe på at barna deltar frivillig og har forståelse av det de deltar i. Forskningsmetoden av oppgaven min var godkjent av Norsksenter for forskningsdata (NSD). Ifølge foreldrene informerte de barna sine om deltakelse i forskning som gjelder språk. I

tillegg ga jeg og forskningsassistenten informasjon til barna om hvem vi var da vi ankom, og hva testen skal innebære hver gang, før vi startet.

Nedenfor vil jeg begrunne hvorfor jeg valgte å ikke intervju de deltagende barna. En av forskningsmetodene mine forutsetter observasjon av barnet i språktestingssituasjonen som i seg selv kan oppleves ubehagelig for noen barn. Det å invitere dem til en samtale etterpå med en voksen som er ukjent for dem kan muligens oppleves ubehagelig.

Det finnes imidlertid studier som viser at det er mulig å gjøre barn til informanter uten å nødvendigvis ha intervju med dem ansikt til ansikt. Nina Winger og Brit J. Eide sine måte å forske på barns opplevelse som de brukte i undersøkelse av barns perspektiver på dagligdags liv i barnehagen (Winger & Eide, 2015) er et eksempel på det. Metoden som forfatterne brukte var «retrospektive fokussamtaler» som er «ikke-styrende intervjustil» hvor deltakerne kan samtale med hverandre, utveksle erfaringer og dele synspunkter på det aktuelle temaet» (Winger & Eide, 2015, s. 6). Måten Winger og Eide gjennomførte samtaler på var naturlig for barna. De kunne bevege seg fritt i barnehagen der de pleide å være og snakke om erindringene sine assosiert med steder og ting. Eksempelet tilsier at det er mulig å finne en måte å samle informasjon om barns opplevelse på en skånsom måte.

Men hensikten med og temaet til forskningen har en stor betydning ved valg av metoden. For at det er mulig å snakke med barn om deres opplevelse i testsituasjonen må testsituasjonen finne sted. I forskningen min foregår testsituasjonen med fremmede mennesker til stede (jeg og forsknings-assistenten), noe som i seg selv kan oppleves truende og ubehagelige for noen barn. Det å gjennomføre både testsituasjonen og intervju eller samtale kan være alt for belastende for noen deltagende barn. For det første kan intervjuet med et fremmed menneske være stressende for noen barn. For det andre ville intervjuet ha funnet sted umiddelbart etter en relativt lang testsituasjon, noe som ville vært en ekstra belastning for barnet. Selve testsituasjonen krever at barnet konsentrerer seg i en tilstrekkelig lang periode for denne alderen. En sliten person er ikke i sin beste form til å fullføre en annen oppgave, som neppe ville vært barnets førstevalg hvis han/hun selv kunne bestemme og velge hva han/hun skulle gjøre.

NSD-direktivene er at dersom det er mulig å samle inn nødvendig informasjon uten å involvere barn, så skal dette gjøres (NSD, u.å.). Det spørsmålet jeg da må besvare er hvor nødvendig det er for meg å spørre de deltagende barna direkte om opplevelsene deres.

Oppgaven min forsøker å finne ut hva voksne kan gjøre slik at barna som deltar i språktesting har positive opplevelser i testsituasjonen. Derfor er jeg i forskningen min mer opptatt av positive vs. negative opplevelser enn av nøyaktige emosjoner barnet opplevde i løpet av testsituasjonen. Små barn er oppriktige i å uttrykke sine emosjoner. Det er ekstremt usannsynlig at et lite barn vil være i stand til å spille ut emosjoner som det faktisk ikke opplever gjennom hele testsituasjonen, som tar fra 20 til 30 minutter.

Bae (2012) skriver om at barns «stemme» som kommer til uttrykk på forskjellige måter. Hun gjør oss oppmerksom på at barn kan til og med bruke «lekende samspill» (Bae, 2012, s. 41) for å medvirke og samhandle med omverden. Forfatteren skriver om hvordan små barn uttrykker seg ved bruk av for eksempel estetiske midler, slik som for eksempel «å dunke koppene i boret» (Bae, 2012, s. 45).

Dette er i samsvar med budskapet The Committee on the Rights of the Child som Lundy (2007) henviser til i artikkelen sin. The Committee poengterer at til og med små barn er i stand til å kommunisere følelser, ideer osv. på forskjellige måter lenge før de tilegner seg tale eller skriftlig språk (Lundy, 2007, s. 937). Det er vanlig for barn å uttrykke emosjonene og kommunisere på forskjellige måter som kan bli sett som barns uttrykk av meninger. Det er ikke alltid nødvendig å stille et spørsmål og få et verbalt svar for at det kan regnes som barns mening. Det vil si at et muntlig svar på et spørsmål ikke er den eneste måte å høre og få barns «stemme» i forskningen. På den samme måte som man estimerer barns nonverbale kommunikasjon for eksempel i barns deltakelse i forskning for å forstå om et barn har lyst til å delta eller ikke, kan man få ideer om barns generelle opplevelse av testsituasjonen eller tekstoppgave, uten å intervju eller spørre barnet direkte om det.

Tatt ovennevnte i betraktning konkluderte jeg med at det var unødvendig i forskningen min å involvere barn i intervjuer.

4.6. Utvalget og rekruttering

Utvalget er representert av 8 barn fra norsktalende foreldrene, dvs. at begge foreldrene har norsk som morsmål og snakker norsk med barnet sitt. To av deltakerne var gutter, og seks var jenter. Alderen til deltakerne varierte mellom 4 år 2 måneder til 6 år 8 måneder. I forskningen min hadde jeg observert 14 testsituasjoner med 8 deltakere.

For å rekruttere deltakere har jeg snakket med ansatte til avdelingene i barnehagen der jeg jobber, nettverket mitt av venner for å introdusere masteroppgaven min og PolkaNorskis pilot. Jeg har også diskutert muligheten til å rekruttere barn for deltakelse i noen avdelinger ved SiOs barnehager. Deltakerne ble for det meste rekruttert gjennom forskere ved PolkaNorski. I tillegg ble ett av de deltakende barna rekruttert på jobben min i en av de barnehage avdelingene og ett i en tilfeldig barnehage.

4.7. Anvendelse av metoden i praksis

Barna ble testet med CLT-testen to ganger hjemme hos barnet: En gang der en masterstudent (jeg) eller med en forskningsassistent fra PolkaNorski var fysisk til stede, og en gang der jeg alene eller sammen med forskningsassistenten var til stede via Zoom. En av foresatte var alltid til stede med barnet i testsituasjonen. Etter at testingen var avsluttet, har masterstudenten intervjuet den foresatte som var sammen med barnet i testsituasjonen.

Seks av deltakerne har deltatt i både live- og Zoom-testinger. Av dem som deltok både i live- og Zoom-testing begynte vi med fire deltakere med live-testing først, og med to deltakere begynte vi med Zoom-testing først. Dette er for å vurdere hvilken måte å bli testet på som barna liker best, samt for å se om det er noen effekt av at barna gjør den samme oppgaven to ganger. For eksempel om det er kjedeligere andre gang eller mer interessant, noe som kan hjelpe til med å skille barns opplevelse av testsituasjonen og selve CLT-testverktøyet. I tillegg er det også viktig å finne ut om ulemper og fordeler ved Zoom-testing. Det kan nevnes at i tillegg til de deltakerne som tok del i testingene var det en som nektet å delta i testingen, og moren til denne deltakeren ble intervjuet.

Intervjuet etter den første testing tok i gjennomsnitt 11 minutter, intervjuet etter den andre testingen pleide å være cirka halvparten så langt. Selve testsituasjonen varte i gjennomsnitt i 15 minutter.

4.7.2. Beskrivelse av testsituasjonen under datainnsamlingen

Live-testsituasjoner

Forskningsassistenten og jeg (8 tester foregikk både med meg og forskningsassistenten til stede og i 6 testsituasjoner var jeg alene da tok jeg forskningsassistentens rolle) kommer hjem til barnet som vanligvis er i testsituasjonen sammen med moren sin. Forskningsassistent gir kort instruksjon til moren. Så forklarer forskningsassistent hva oppgavene handler om til barnet. Dette tar cirka et par minutter. Så gjennomfører barnet oppgaver som tar ca. 10–15 minutter, maksimum 20. Etterpå intervjuer jeg den voksne som var sammen med barnet ansikt til ansikt. Gjennom intervjuet er ikke barnet med. Det var ikke alltid mulig å gå bort fra barnet til et annet rom, men barnet var alltid på en god avstand og vanligvis opptatt for eksempel med nettbrettspill eller TV mens jeg snakket med foresatte.

Zoom-testsituasjoner

Testing gjennom Zoom pleide foregå på lignende måte, men enda raskere da vi ikke brukte tid for å komme i gang, ta klærne av, finne et sted, slå nettbrettet på osv. Når vi møtes gjennom Zoom var alle klare til å begynne mer eller mindre umiddelbart.

4.8. Personvern

Opplysningene om barna samlet ved bruk av observasjon og intervju med foresatte er behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun jeg og min veileder har hatt tilgang til opplysningene om barnet.

Lydopptakeren og ekstern harddisk er lånt fra OsloMet – storbyuniversitetet. Lydopptakeren hadde forbindelse til internett. Etter intervju flyttet lydopptaket fra lydopptakeren til ekstern harddisk. Harddisk ble koblet til PC-en når denne var koblet fra nettet, slik at jeg kunne lytte på opptakene av intervjuene. Navnene til deltakerne ble erstattet med koder som lagres låst på egen navneliste hos meg adskilt fra øvrige data. Jeg anonymiserte navnene til informantene umiddelbart i løpet av skriving. Lydopptakene slettes etter at masteroppgaven er fullført.

5. Vurdering av språkkartleggingsverktøyene

I dette kapittelet vurderer jeg språkkartleggingsverktøyene i forhold til hvilken grad de er invaderende for barn. Vurderingen er gjennomført på bakgrunn av rapport fra «Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011» (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I sine konklusjoner skriver Ekspertutvalget at ingen av de analyserte verktøyene kan undersøke alle språklige ferdigheter i alle språklige domener på en gang, og det er usannsynlig at et slikt verktøy vil bli utviklet i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 245). De konkluderer med at hvert verktøy er bra for noe spesifikt. Profesjonsutøvere bør ha tydelig forståelse av hvorfor de bruker en type test, og velge et verktøy basert på hensyn til barnets behov og hensikten med kartleggingen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 245).

Det finnes ikke et universelt kartleggingsverktøy som egner seg for alle barn og alle problemer med språkutvikling, men det finnes mange kartleggingsverktøy som kan gi informasjonen om utvikling av et aspekt ved språkutvikling. Det finnes ulike typer verktøy som er egnet til forskjellige formål. For eksempel er screening brukt for å samle overordnet informasjon om språkutvikling for å avgjøre om det er behov for mer detaljert vurdering, mens utredende kartlegging har som mål å undersøke ett barns ressurser og utfordringer, og innebærer et bredt valg av metoder. Monitoring har til hensikt å se om det er fremgang i utviklingen basert på tiltakene som kan være på både individ- og systemnivå (Klem & Hagtvet, 2019, s. 153-155).

Metodene som man kan bruke for å oppnå de ovennevnte målene kan være forskjellige. Det kan for eksempel være observasjon, test, spørreskjema eller intervju. Hver metode har egne styrker og ulemper når det gjelder pålitelighet, tid de krever, krav til kompetanse til testeren eller på hvilken måte de involvere barn.

Når man vurderer språklige utvikling hos barn kan man bruke en metode i ett verktøy, eller en sett av ulike metoder som blir til et instrument.-Ulike kombinasjoner av formål og metodene resulterer i forskjellige testverktøy og kartleggingsverktøy som utvikles til forskjellige brukere i forhold til hvem som bruker dem – foreldre, barnehagelærerne, psykologer eller helsepersonell osv. – og hvem som testes. Sistnevnte kan være basert på barns alder eller språklig bakgrunn. Som man kan se er det ulike kriterier man kan bruke for å vurdere testverktøyene og kartleggingsverktøy ut ifra. Disse kriteriene blant annet ble brukt av spesialister i ekspertutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Når man vurderer barns opplevelse kan man ta i betraktning noen kriterier som kan antagelig oppleves som mer eller mindre behagelige for barn. Ett av disse kriteriene kan være graden av barns involvering. For å betegne graden av barns involvering i oppgaven min bruker jeg begreper invaderende, ikke-invaderende og «imellom» for å beskrive og vurdere egenskaper til kartleggingsverktøy.

5.1. Presentasjon av kategoriene som er brukt for analyse

Invaderende

Det er viktig å presisere hva skal menes med begrepet «invaderende». Generelt sett er alle fremgangsmåter å vurdere barns kompetanse er invaderende enten fra fysisk eller etisk perspektiv. Men i denne oppgaven brukes invaderende/ ikke invaderende i betydningen den fysiske involveringen av barnet i testingen og testsituasjonen. I oppgaven skal «invaderende» innebære barnets deltakelse i gjennomførelsen av tilrettelagte oppgaver. Jo strengere regler og rammer til oppgaven, desto kunstigere er situasjonen for små barn og desto mer ubehagelig antas dette å være for barnet. Dette antagelsen kan begrunnes ved at det som er naturlig for barnet spesielt i den norske kulturell konteksten er frilek. Derfor er leken med regler, og da spesielt når det er introdusert av et ukjent menneske, noe som kan oppfattes som kunstig. I tillegg vil fra et rettslig perspektiv frilek, så vel som væremåter i den norske barnehagen, innebære samhandling med barn som subjekt, noe som er lovfestet i barnelov og FNs barnekonvensjon. Som beskrevet og diskutert tidligere i oppgaven, innebærer det blant annet barns rett til medvirkning. Det er derfor åpenbart at graden av hvordan reglene til testoppgavene er strenge, er omvendt korrelert til barns mulighet til å anvende sin rett til medvirkning. Dette igjen skaper en uvanlig og kunstig situasjon for barnet, hvor det i liten grad kan uttrykke seg på en måte som kan påvirke situasjonen. De testene som kompromitterer barns integritet og subjekt-posisjon er invaderende. Her menes testene som krever at barn adlyder testeren, og har lite til ingen innflytelse på hvordan testsituasjonen utvikler seg. Testsituasjonen er predefinert.

Ikke-invaderende

Ut ifra definisjonen av invaderende, er de verktøyene som inkluderer spørreskjemaer til ansatte og foreldrene, eller voksnes refleksjon over barn, noe som defineres som ikke-invaderende. Dette da barnet er ikke involvert i denne prosessen.

Imellom invaderende og ikke-invaderende

Det finnes også noe som skal klassifiseres i oppgaven som «imellom». Dette gjelder testsituasjoner der barnet er involvert, men ikke direkte, slik som for eksempel i tilfellet med observasjon. Barnet kan kjenne at det er observert, og dette kan påvirke hvordan barnet oppfører seg, til og med hvis barnet ikke vet at det finnes en særlig grunn til observasjonen.

Til tross for at jeg klassifiserer observasjonen som «imellom» er det viktig å huske at observasjonen kan negativt påvirke barns subjektposisjon. Marit Kanstad (2021) – forfatteren til kapittel «Observasjon – en utfordring for barns subjektposisjon?» – diskuterer barns posisjon i lek når barnehagelærere observerer barn som en del av deres pedagogiske arbeid. Kanstad mener at observasjoner skaper en situasjon der barn står i fare til å miste sin subjektposisjon og blir til objekt når barnehagelærere observerer dem.

Forfatteren understreker at observasjoner kan gjennomføres forskjellig. Kanstad henviser til Anna Greve (2017) for å vise at noen typer observasjoner er mer krenkende for barn enn andre (Kanstad, 2021, s. 103). Kanstad hevder også at observasjoner som tilhører fenomenologisk tradisjonen og som er rettet mot selvrefleksjon av observatøren «vil ikke nødvendigvis føre til objekt posisjoneringer for barna, med mindre barna blir definert eller diagnostisert ...» (2021, s. 103). Dette er noe som er viktig å huske på i testsituasjoner ettersom hensikten med dem er alltid å måle en eller annen egenskap eller ferdighet hos barnet. Derfor til tross for at observasjon er ikke invaderende for barnet ifølge Kanstad (2021) fører de til objektivering av barnet ettersom hensikten er nettopp å definere barns ferdigheter.

5.2. Vurdering av kartleggingsverktøyene ut ifra graden av barns involvering i kartleggingsprosessen

Ekspertutvalget ga forskningsbasert analyse av 8 språkkartleggingsverktøy som er mest brukt i barnehager i Norge ut ifra en rekke kriterier som i rapporten refereres til som «en analyseramme» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 73). Fra rapporten er de verktøyene som ble analysert «Askeladden, TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart er

kartleggingsverktøy som er utviklet spesielt til bruk i barnehagen. ASQ, Reynells språktest, SATS og Språk 4 er utviklet til bruk i andre sammenhenger, men brukes i noen barnehager» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 74). For det meste består disse åtte kartleggingsverktøyene av flere metoder.

Invaderende

Det er stor variasjonen innenfor denne kategorien. Man kan spekulere om hvilke oppgaver blant invaderende kartleggingsverktøy er mer invaderende enn andre, men man kan ikke konkludere noe fast. Det man kan diskutere er en grad av medvirkning. Når man bestemmer at oppgaven i testen eller hele testverktøyet er invaderende betyr dette automatisk at barns medvirkningsrett er i fare. For å kompensere for dette forutsetter oppgavene noen tilpasninger. Disse lettelsene er det man kan vurdere og veie mot strenge regler til oppgaven eller endre oppgavens rammer.

Det er tre kartleggingsverktøy som kan nevnes som invaderende. De er *Askeladden* (barn i alderen 2 til 6 år), *Språk 4* (4 år) og *Reynells språktest* (1 ½ til 6 år). Alle de tre kartleggingsverktøyene er de standardiserte normrefererte strukturerte testene. Det at de er standardiserte og strukturerte betyr at det finnes veldig lite til ingen rom i selve oppgavene til barns medvirkning, ettersom testprosedyren har skritt for skritt instruksjoner. Har man lyst til å se barnets resultater i forhold til normen må man følge instruksjoner nøyaktig. Kartleggingssituasjonene kan justeres litt til barns behov. Alle de tre kartleggingsverktøyene undersøker barns språkforståelse og språkbruk. *Askeladden* og *Språk 4* sjekker også noen kognitive funksjoner.

Det som skiller disse kartleggingsverktøyene fra de andre er at voksne / kartleggerne vil at barnet viser dem alt de kan med en gang, i et begrenset tidsrom, her og nå. For å gjøre dette er barnet tvunget i en kunstig situasjon der en ukjent (for *Språk 4* og *Reynells språktest*, *Askeladden*) eller kjent (*Askeladden*) voksen «leker» med et barn intensivt på de voksnes premisser.

Alle de tre kartleggingsverktøyene er lekebetonet, men «leken» har regler som kan ikke endres av et barn og som barn kan ha ikke lyst til å leke på et gitt tidspunkt spesielt med en ukjent person. Derfor kan deltakelse være ubehagelig i forskjellig grad i hvert fall for noen barn. I tillegg

tidsrammer til *Rynelds* og *Askeladden* som ligger på 38 og 20-30 minutter henholdsvis, kan kanskje være for store spesielt for barn på to år. Barns medvirkning ut fra beskrivelse av opplegg og omfattende instruksjoner til kartleggings gjennomføring (118 sider for *Reynells* og 34 sider for *Askeladden*) ser ut til å være veldig begrenset.

Ut fra de tre invaderende kartleggingsverktøyene ser *Språk 4* ut til å være minst belastende for barn. Dette fordi kartleggingen varer kun 10 minutter, og forutsetter for det meste barns beskrivelse av forskjellige bilder. I denne oppgaven har barnet en viss frihet til å utføre handlinger på egne premisser. En testerens oppgave er å fange opp det barnet kan. Testsituasjonen ser derfor mer naturlig ut fra barns perspektiv ettersom aktivitetene barnet er invitert til å delta i ligner mye på de som gjennomføres i barnehagen.

Ikke-invaderende

Av alle kartleggingsverktøyene ASQ er eneste som kan bli nevnt som ikke-invaderende ettersom det er foreldrene som fyller ut en sjekklister. Barnet kan imidlertid involveres i tilfeller der foreldrene velger å be barnet å gjøre noe som er angitt i sjekklister slik at de kan sjekke om barnet kan gjøre det eller ikke. Derfor til tross for at verktøyet i utgangspunktet ikke er invaderende kan man ikke si at barnet beholder sin subjektposisjon. Men det er fortsatt mulig om foreldrene velger å ikke be barnet utføre forskjellige hendelser eller hvis de informerer barnet om det de gjør. Når man tenker om medvirkning så er det ikke stort rom for det.

Medvirkning forutsetter samhandling med barnet. I tilfellet når barnet er vurdert uten at det vet kan vi ikke snakke om medvirkning. Om foreldrene skal bruke informasjonen og refleksjonen på bakgrunn av ASQ for et annet situasjonen med barnet blir det mulig å si at for eksempel at tilrettelegging av situasjonen blir indirekte medvirkning på bakgrunn av kunnskap om barn skaffet ved hjelp av ASQ. Men selve ASQ prosedyren kan ikke klassifiseres som medvirkning, hverken direkte eller indirekte. Man kan si at barnet bevarer sin subjektposisjon i betydning at han eller hun ikke føler seg som objekter av foreldrenes vurdering ettersom de ikke vet at de er vurdert. Fra foreldrenes perspektiv er imidlertid barnet i en objekt-posisjon.

«Imellom»

Alle med, TRAS og Lær meg norsk før skolestart er de verktøyene som kan klassifiseres som «imellom», det vil si at man kan ikke nevne dem invaderende på den samme måte som tester

med oppgaver, men samtidig er det umulig å si at de er «ikke invaderende» ettersom barn er observert. Observasjonene er deltakende. Til tross for at barnet bør observeres i en naturlig setting er det fortsatt lov til å bruke planlagte aktiviteter eller tilrettelegge situasjoner slik at barn kan vise det barnet kan. Barnet informeres ikke om det, selv om man også kan gjøre det. Observasjonen skaper etiske dilemma som handler om barns subjektposisjon. Som subjekt bør man informeres. Ifølge FNs barnekonvensjon har barn rett til informasjon, samt uttrykke seg og påvirke situasjoner som gjelder barnet. I tillegg det er umulig å anvende sin rett til medvirkning om barnet ikke vet at det foregår noe som gjelder det og som barnet kan påvirke.

Det viktige spørsmålet er om testmetoden skaper trivsel eller noen positive opplevelser hos barnet. Hvis observasjonen foregår etter at barnet har vært informert om det, er det mulig å anta at noen barn kan oppleve observasjonen som noe positivt. Men i dette tilfellet kan man anta at barnets oppførsel ikke blir helt naturlig dagligdags lek. Mest sannsynligvis vil barnet helst bli opptatt av å demonstrere det barn mestrer med.

I tilfeller når barnet vet om grunnen til observasjonen øker sannsynligheten til at dette vil påvirke barns atferd og opplevelse. Det er forskjell i barns opplevelse, avhengig av hvem som observerer og om det er en kjent eller ukjent person. Dette kalles observasjonsparadoks eller det som Pål Repstad (2019) beskriver som forskningseffekt. Med dette mener Repstad gjensidig påvirkning av aktørene i observasjonen når deltakerne vet om at de er observert, noe som kan påvirke resultatene av innsamlet data (2019, s. 66). Man kan aldri være bare en usynlig person selv når observatør ikke blander seg i aktivitetene og ikke samspiller med deltakerne. Det å være ikke-deltakende observatør kan øke mistillit og til og med aggresjon hos deltakerne (Repstad, 2019, s. 51). Dette kan påvirke hvordan barn opplever testsituasjonen, og i sin tur påvirke resultatene av kartleggingen. Det er viktig å være bevisst over forskningseffekt og ta det i betraktning både i kartleggingssituasjoner og i dataanalysen av resultatene man får.

5.3. Diskusjonen om graden av medvirkning

På den samme måten som «frihet» ikke er en absolutt kategori, kan ikke medvirkning være det heller. Det vil si at når vi sier at «man har frihet» eller «man er fri til å bestemme» betyr det ikke absolutt frihet. Man er fortsatt begrenset av frihet bl.a. gjennom andre mennesker, egne plikter, moralske lover og kulturelle rammer.

I denne forstanden er frihet et relativt begrep, og vi kan snakke om graden av frihet i forhold til forskjellige sammenhenger for eksempel frihet i pressen, personlig frihet, frihet til å velge osv. Videre kan vi også snakke om graden av frihet fra ulike synsvinkler. For eksempel man kan velge å snakke om frihet til å diskutere religion fra perspektivet til en nordmann eller fra perspektivet til en IS-kriger. Disse perspektivene vil gi forskjellige syn på hva frihet er, og hvilken grad av frihet man kan ha til å uttrykke seg om forskjellige temaer innenfor religionematikk.

På den samme måte kan vi snakke om barns rett til medvirkning, nemlig at medvirkning ikke er absolutt, men en relativ kategori. Det er det som blant annet diskuteres av Anne Trine Kjørholt og Nina Winger (2013) i kapitlet «Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd». De skriver at barns medvirkning er begrenset av sosiale og kulturelle rammer barnet lever i. «Forfatterne mener at barns rettighet til medvirkning innebærer barns deltakelse i en bestemt sosiokulturell kontekst. ... Som Kjørholt & Winger (2013) skrev når et barn kommer i barnehagen, «tilbringer barn store deler av dagen i en strukturert og organisert setting der de introduseres for rutiner, normer og væremåter» (Kjørholt & Winger, 2013, s. 77). Det vil si at barnet blir en del av det eksisterende systemet, som består av kulturelle verdier og tradisjoner. Barnet trenger å tilpasse seg dette systemet, i visse situasjoner til tross for sine ønsker» (Malaeva, 2021a).

Slik som jeg tolker er det forfatterne mener at medvirkning er en gjensidig prosess mellom barnet og voksne i en viss kulturell og sosial kontekst. Barn har rett til medvirkning, men den er begrenset i forskjellige grad i hver enkel situasjon. Til og med når barn driver med akkurat det barnet vil er det noen grenser på hva barnet kan gjøre. Barns medvirkning handler ikke om å gi barnet alt barnet vil, og betyr ikke at barn uttrykker viljen sin og får det det vil. Barns medvirkning avhenger av omstendigheter, av voksnes vurdering og forståelse av hva barns beste er, samt samfunnets og foreldrenes egne interesser og rettigheter, kulturelle rammer og så videre.

Det er situasjoner som gir barn større eller mindre rom til å bli sett og hørt. Det finnes situasjoner hvor et barn kan ikke ha samme medvirknings muligheter som voksne har av gode grunner. Som eksempel på slik situasjonen Eide og Winger diskuterer barns uansvarlighet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Barns rett til uansvarlighet dreier seg om barns behov for å være barn, som i noen tilfeller forutsetter frihet fra ansvar. Forfatterne tilknyter ansvaret

med skyldfølelse. Videre skriver de at noen ganger kan voksne ta ansvaret og bestemme for barn for å frigjøre dem fra konsekvensene av uheldige valg som kan resultere i skyldfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34).

Jeg henviser til denne diskusjonen ikke for å rettferdiggjøre invaderende språkkartlegging, selv om diskusjonen til Eide og Winger (2006) godt kan brukes for dette også. Hensikten min her er å vise at rom til medvirkning for små barn kan variere fra situasjon til situasjon og avhenger av type avgjørelser som bør tas. Derfor tror jeg at vi kan snakke om graden av medvirkning som også avhenger og delvis er definert av situasjon.

På bakgrunn av ovennevnte er det mulig å si at medvirkning er en relativ kategori som avhenger av mange omstendigheter. Dette betyr at i noen situasjoner kan barnet ha større rom for medvirkning, og i noen tilfeller mindre. Barns rett til medvirkning i lek med lekekamerater eller med voksne er større enn det som gjelder måltider. Kartleggingssituasjonen er uten tvil en der barn har veldig lite rom for medvirkning fordi kartlegging, spesielt invaderende kartlegging, innebærer standardiserte prosedyrer eller ganske strenge regler. Men når vi betrakter alle invaderende kartleggingsverktøy kan vi merke at noen av dem til tross for at de har strenge regler gir mer rom for barns medvirkning, dvs. tar i betraktning barns behov og preferanser og samtidig gir noen av dem mindre rom for det.

5.4. Konklusjonen

De verktøyene som er klassifisert som ikke-invaderende eller «imellom» forutsetter ofte ikke barns bevisste deltakelse i kartlegging, derfor er det å snakke om anvendelse av barns medvirkning problematisk. De verktøyene som er klassifisert som invaderende gir dessverre lite rom for medvirkning i selve oppgaven, men man kan fortsatt merke at noen typer av invaderende oppgaver gir større rom for medvirkning enn andre. I tillegg barnet er i hvert fall bevisst over at det er involvert i aktiviteten som har noen rammer og regler. Hvis kartleggeren uttrykker det tydelig og påminner barnet, vet barnet også at det kan vise dets holdning som kan tas i betraktning.

I det som gjelder kartleggingssituasjoner ved bruk av invaderende verktøy kan vi prøve å spekulere oppgavens form og rammer til testsituasjonen for å skape et større rom til barns medvirkning. Det kan også gjøres om man finner ut hva det kan gjøres for å tilrettelegge

testsituasjonene, endre eller velge oppgavene som kan oppleves av barnet som gøy. For å gjøre det må vi vite hva det er som utløser ubehag og hva det er som barn trives med mest.

I det neste kapitlet skal jeg analysere to studier som handler om barns opplevelse i en kartleggings situasjon. Hensikten er å identifisere faktorene i kartleggingsoppgaver, og kartleggings situasjoner som er med på å skape og påvirke barns opplevelse.

6. To studier om barns opplevelser i språktestsituasjoner

Som nevnt ovenfor er et av elementene i dataanalyse med anvendelsen av kritisk realisme som vitenskapsteori å ta i betraktning forkunnskap. Det bidrar til et helhetlig syn på det studerte fenomenet (Parra et al., 2021, s. 171).

De to studiene som jeg presenterer og analyserer nedenfor brukte ulike tilnærminger og teorier for å analysere data som ble samlet inn. Innholdet til disse studiene lar det imidlertid være mulig å se på dataene med et kritisk realistisk perspektiv. Hensikten med det er å identifisere elementene i systemet, det vil si kartleggingssituasjonen, som kunne ha påvirket barns opplevelse. For å gjøre det stiller jeg et spørsmål: «Hvilke omstendigheter ved kartleggingssituasjonen kan være relevant til effekten dvs. hvilke elementer i kartleggingssituasjonen kan ha påvirket barns opplevelse?»

Hovedmålet er å anvende erfaringen og kunnskapen som per i dag er tilgjengelig i Skandinavia i analysen av data i forskningen min, og for å svare på forskningsspørsmålet mitt.

6.1. Presentasjonen av det danske studiet «Børns perspektiver på sprogvruderinger i daginstitutioner» (2010), gjennomført av Danmarks Evalueringsinstitut (her og under «den danske studien»).

Den danske studien er opptatt av å få bruke barneperspektiver når det gjelder barns språkvurdering, dette slik at denne kunnskapen kan bli bidrag til politiske beslutninger vedrørende barnehagepolitikk (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 6).

Studien hadde to formål. Ett av dem var å finne ut barns opplevelse av språkvurderingssituasjonen i treårsalderen. Den andre var å samle erfaringen med bruk av forskjellige metoder når man vil få barneperspektiver i testsituasjoner generelt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 6) I denne oppgaven skal jeg betrakte kun det første formålet.

Metoden som forskerne brukte, var

- videoopptak av språkvurderingssituasjoner
- spørreskjema om språkvurderingssituasjonen for barn
- videoopptak av barnas svar på spørreskjemaet
- mini-intervjuer med barn som har deltatt i språkvurderingen
- barnehageansattes svar på spørreskjema om språkvurderingssituasjonen

Kartleggingsverktøyet

«Sprogvurderingsmateriale til 3-årige» er utviklet av Familie- og forbrukerdepartementet i forbindelse med innføringen av barnehagelovens bestemmelse om språkvurdering av treåringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 12). Dette er et standardisert kartleggingsverktøy som er av screening type som er utarbeidet for å kartlegge barn på 3 år, som gjennomføres i samarbeid mellom foreldrene og barnehagen eller forvaltningen dersom barn ikke går i barnehagen. Formålet er å vurdere barns språklige ferdigheter innen syv språkområder som tilsvarer de syv delene i testen: 1. ordforråd, 2. språklig struktur, 3. uttale av språklyder, 4. persepsjon av språklyder, 5. hukommelse, 6. språkforståelse, 7. barnets kommunikasjonsstrategier.

De første to delene, samt den siste delen av kartleggingen, består av skjemaer som fylles ut av henholdsvis foreldrene og barnehagelæreren. De er ikke-invaderende ettersom barnet ikke involveres i prosessen. Delene fra og med 3 til og med 6 gjennomføres i barnehagen av en av barnehagelærerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 12) Disse delene har instruksjoner, oppgavene gjennomføres i en bestemt rekkefølge og på en bestemt måte. Dette gjør dem invaderende.

Tidsbruk

Den delen av språkvurdering som gjennomføres med barns deltakelse i barnehagen varer 15–30 minutter avhengig av barns evner og samspill med testerene, og dette er akkurat den delen som den danske forskningen om barns perspektiver av språkvurdering er bygget på (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 12)

Kartleggingsoppgavene

Den første oppgavens mål er å sjekke uttale. Barn ser på et bilde som viser et barnerom med barn og leker. Barnehagelæreren peker på forskjellige deler av bildet, sier et ord høyt og barnets oppgave er å gjenta ordet. Barnehagelæreren sjekker hvordan barnet uttaler det første lyden i ordet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 15).

Den andre oppgavens mål er å vurdere barns oppfattelse av lyder. Barnet har bilder foran seg. Barnehagelærer sier noen ord, og barnets oppgave er å peke på det siste ordet barnehagelæreren har sagt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 18).

I den tredje oppgaven vurderer barnehagelæreren barns hukommelse. Barnehagelærer sier ordene høyt med økende antall ord hver gang (opptil 12 ord og ordkombinasjoner) og barnet gjentar. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 19).

Den fjerde oppgavens formål er å vurdere barns språkforståelse. Den består av to deler. Den første deltesten sjekker barns forståelse av preposisjoner. Oppgaven utføres med lekeklosser i form av mennesker og dyr som barnet plasserer på forskjellige måter basert på barnehagelærerens anvisninger. Den andre deltesten sjekker barns forståelse av abstrakte ord ved hjelp av bilder. Et sett av bilder har bamser av forskjellige størrelse og settene viser ulike ansiktsuttrykk som viser forskjellige følelser (s. 20).

Beskrivelsen av oppgaven forutsetter at barn gjør det som testerens ber barnet om å gjøre. Reglene til oppgavene er ganske rigide, og forutsetter ikke barns medvirkning. Den første deltesten av den fjerde oppgaven gir litt større rom til medvirkning. Dette selv om oppgaven ikke forutsetter at det i løpet av kartleggingssituasjonen tillates at noen testere leker med klossene litt før de begynte med oppgaver. I tillegg kunne testerne improvisere litt, noe som ga barn litt større rom til medvirkning enn i de øvrige oppgavene.

Omgivelsene

Det finnes ikke tydelig beskrivelse i studien av hvor kartleggingen gjennomføres, men ut fra noen deler av teksten kan man forstå at kartleggingen foregår i barnehagen i et adskilt rom som ikke er vanlig for barna å være i. Både barnehagelæreren og barnet sitter ved bordet. Kartleggingen gjennomføres av språkpedagogene som kjenner barnet som deltar i testingen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010b, s. 18).

Deltakerne var 20 barn i treårsalderen og barnehageansatte som jobbet med barn hver dag. Derfor kjente barna og barnehageansatte hverandre (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 34).

Funn

Samlet sett gir videoene inntrykk av at de fleste deltakerne føler seg komfortable med de fleste delene av testen, ifølge forskerne. Funnene i studien relaterer seg til to elementer, nemlig typene reaksjoner hos barn, og atferdsstrategien til voksne.

Basert på resultatene av analysen delte forskerne barna som samarbeider under testingen inn i fire typer: «Den professionelle testtager» (de som forstår betingelsene og logikken i testingen), «Den oprørske testtageren» (barn som ikke forstår strukturen og logikken i testingen og prøver å endre dette), «Den undrende testtager» (forstår ikke oppgavens logikk og struktur), «Den usikre testtager» (usikker på enkelte deler av oppgaven og opptrer tilbaketrukket og stille).

Atferdsstrategien til voksne, det vil si deres handlinger og reaksjoner, påvirker hvordan barn har det under testing. Forskerne valgte tre hovedelementer for atferd, nemlig

1. Metakommunikasjon. I hvilken grad lærere forklarer barna hva testing er og hver testoppgave.
2. Hvordan presenterer pedagoger testsituasjonen for barnet: som en normal aktivitet eller som en testsituasjon atypisk for barnet.
3. Hvor følsomme er pedagoger for barnets kommentarer, dvs. hvor aktivt eller hvordan lærere reagerer på dem (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 7).

Konklusjon

Konklusjonene er at det er lettest å forstå logikken i testen og få et positivt inntrykk av testen til barn som karakteriseres som profesjonelle testdeltakere. Oppgaven blir vanskeligere hvis barna tilhører de resterende gruppene.

Uansett hvilken gruppe et barn tilhører, er det imidlertid måter å teste på som kan hjelpe ethvert barn til å føle seg mer komfortabel i en testsituasjon. Disse måtene er assosiert med elementene som utgjør oppførselen til testpersonen.

1. Metakommunikasjon.

Det er viktig at barn får forklart forutsetninger, forventninger og omfang av både hele testen og dens enkelte deler. Dette viste seg å være spesielt viktig for barn som tilhører gruppene en undrende eller usikker testdeltaker.

2. Formidle at situasjonen er atypisk.

Testsituasjonen skiller seg virkelig på en rekke parametere fra daglig kommunikasjon: Testens logikk og struktur legger visse begrensninger på kommunikasjonen mellom barnet og barnehagelæreren. Barnehagelæreren er mindre lydhør overfor barnets kommentarer, og det fysiske rommet rundt er også annerledes. Forskerne konkluderer med at kanskje den beste strategien for testpersonen er å kommunisere at testsituasjonen er en spesiell situasjon for barnet. I dette tilfellet fjernes spenningen og forvirringen som ofte oppstår når et barn ser et avvik mellom det at læreren oppfører seg som vanlig, til tross for at situasjonen åpenbart er uvanlig (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 33).

3. Involvering av barnets innspill

Forskerne konkluderer med at den nøytrale oppførselen til lærere under testing påvirker barns tilstand negativt. Forskerne understreker at slike situasjoner «... kan dels øge barnets usikkerhet, dels gjøre barnet mindre motivert for at delta i sprogvurderingen...» (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 38). Barn føler seg usikre, utrygge og mindre involvert i testsituasjonen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 35). Det er mye mer hensiktsmessig når testerene reagerer på kommentarer og innspill fra barn. Vanskeligheten ligger imidlertid i det faktum at for aktiv kommunikasjon kan gå på akkord med testens validitet og reliabilitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 36).

Avslutningsvis bemerker forskerne at hvor godt testerene, dvs. en som tester barn, er forberedt og i stand til å navigere i testen spiller en stor rolle. Testerens beredskap gir muligheten til bevisst å bruke elementene ovenfor, ha mer kontroll over elementene ovenfor og reagere i samsvar med barnets endrede atferd (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 39).

6.2. Presentasjonen av den norske masteroppgaven «Små barn i testsituasjoner – en fenomenologisk-hermeneutisk orientert studie om små barns trivsel» (2014) skrevet av Solveig Junko Hansen Sukke Pettersen (her og under «den norske studien»)

Pettersen (2014) hadde mål om «Å utvikle kunnskap om barns trivsel i testsituasjoner og hva som kan skape god trivsel ut fra deltakernes perspektiver» (Pettersen, 2014, s. 3).

Problemstillingen til masteroppgaven er: «Hvilke kommunikative aspekter trer fram som sentrale for små barns trivsel, under strukturerte testsituasjoner i ulike barnehager» (Pettersen,

2014, s. 4). Hoved oppmerksomhet i forskningen er rettet mot «kommunikasjonsaspekter i sammenheng med» barn i testsituasjonen selv om forfatteren beskriver i masteroppgaven sin en del ansiktsuttrykk og kroppslige uttrykk på holdningen som barna hadde «som indikerer grader av trivsel» (Pettersen, 2014, s. 63).

Metodene som var brukt av masterstudenten i forskningen, var

- Deltakende observasjon av testsituasjonen
- Loggbok av testsituasjonen
- Intervju med barns kjente voksen

Kartleggingsverktøyet som var brukt i testsituasjonen med barna, var BASIII (British Ability Scale). Dette er et internasjonalt *standardisert* målingsinstrument (Pettersen, 2014, s. 9). BASIII består av to serier av tester for overlappende aldersgrupper, nemlig «Early Years BAS-III» (3 år 0 måneder – 7 år 11 måneder), og «School Age BAS-III» (6 år 0 måneder – 17 år 11 måneder) (The Psychometrics Centre at Cambridge, 2022). BASIII innebærer «diagnostic scales as well as achievement scales for Word Reading, Spelling and Number Skills» og testeren får velge hvilke kunnskapsområder og kognitive evner som skal testes ved å velge de testene som er nødvendig for barnet (Jeremy Swinson, 2013, s. 434).

I den norske studien var de to testene fra «Early Years BAS-III» brukt, nemlig «Stimulus Booklet 1: Picture Similarities (2011a) og Stimulus Booklet 2: Naming Vocabulary (2011b) (...) Picture Similarities gi[r] kunnskap om små barns non-verbale resonneringsevne (Nonverbal Reasoning Ability) og hefte 2, Naming Vocabulary, kunnskap om små barns verbale evne.» (Pettersen, 2014, s. 9).

Det at verktøyet er standardisert betyr at det har strenge instruksjoner angående hvordan oppgavene må gjennomføres. Dette tilsier at verktøyet er invaderende for barnet.

Kartleggingsoppgaver

Booklet 1 inneholder 35 oppgaver, som er 35 oppslag med 4 bilder på hvert og 35 bildekort, ett bildekort til hver oppgave. «Det er fire bilder på rad i hver oppgave og barnet skal plassere bildekortet på det bilde de synes passer best. Oppgavene er varierte og vanskelighetsgraden økende. Barnets valg av hvilke bilder som passer best sammen registreres fortløpende som 1/0

i tilhørende skåringskjema og testen avsluttes etter seks nuller innenfor åtte oppgaver» (Pettersen, 2014, s. 9-10).

Oppgavene i Booklet 1 ligner veldig på ordforståelsesdelen i CLT som har også 4 bilder på hvert «bildekort». Forskjellen er at i CLT trykker barnet på en av 4 bildene som det ser på nettbrett og som tilsvarer et ord barnet hører. En annen forskjell er i mengden av «bildekort» som er 32 i CLT.

Booklet 2 «Naming Vocabulary (Elliott, 2011b) inneholder 36 oppslag med en oppgave, og et bilde på hvert oppslag. Her skal barnet si hva som er på bildet. Objektet på bildet viser til et begrep som skal uttrykkes verbalt. Svarene til det enkelte barn registreres fortløpende med skåren 1/0 i tilhørende skåringskjema. Etter fem nuller på rad skal oppgavene avsluttes, eller avsluttet ved et bestemt punkt ved tre 0 totalt fram til dette punktet» (Pettersen, 2014, s. 10).

Oppgaven «Naming Vocabulary» ligner på ordproduksjonsdelen i CLT, men i CLT gjennomfører barn oppgaver på nettbrett, som automatisk tar lydopptak av det barnet svarer.

Til tross for at oppgavene er invaderende gir Booklet 2 litt større rom til medvirkning til barnet sammenlignet med det Booklet 1. I Booklet 2 kan barnet bruke egne ord og premisser for å beskrive bildene, og kanskje ha samtale med testereren om dem.

Omgivelsene

Testen foregikk i barnehagen. Ifølge instruksjonen til BASIII må det være kun et barn og testpersonen i testsituasjonen, men i studien var det også en voksen som kjente barnet, og som barnet følte seg trygt med (Pettersen, 2014, s. 10). Petterson som var testpersonen, var ukjent for barnet. Pettersen passet på at barnet var med en kjent voksen, og at testingen foregikk på et kjent rom i barnehagen, som var adskilt fra andre barn. Ifølge BASIII instruksjoner forfatteren til den norske studien referer til var det viktig at «the child is at ease with you and with the testing environment before starting to administer the scales» (Elliott og Smith, 2011, s. 51).» (Pettersen, 2014, s. 10).

Tidsbruk

Gjennomførelsen av oppgavene tok ca. 22–30 minutter og ca. samme mengde tid ble brukt til tilvenning mellom testeren og hvert barn (Pettersen, 2014, s. 44).

Deltakerne var 22 barn i alderen mellom 2 år og 8 måneder – 3 år og 2 måneder.

Funn

Forfatteren identifiserer tre grupper barn etter hvordan barn trives i prosessen, og fire kommunikative aspekter som bidrar til et positivt inntrykk av barn fra testsituasjonen: sensitiv oppmerksomhet, improvisasjon, ros og engasjement, tempo og rom for pauser (Pettersen, 2014, s. 48).

Sensitiv oppmerksomhet er oppførselen til testpersonen som er oppmerksom på det barnet i testsituasjonen opplever, og reagerer på en omsorgsfull måte slik at samspillet med barnet var av hyggelig karakter (Pettersen, 2014, s. s. 49).

Improvisasjon er evnen til testpersonen til å «peker på å fange mulighetene som byr seg i øyeblikket ut fra omgivelsene og barns bidrag, ut fra en betydning av barns uttrykk og initiativ.» s 50 Det er en del av samhandling med barn i testsituasjonen på barns premisser.

Ros og engasjement handler om anerkjennelse av barns innsats og noe som fremmer motivasjon og trivsel hos barn. Forfatteren fremhever at det er viktig for barnet som befinner seg i en uvant og krevende situasjon. Ifølge forfatteren har ros og engasjement positiv innvirkningen på barns motivasjon (Pettersen, 2014, s. 53).

Tempo og rom for pauser er ifølge forfatteren er en måte å imøtekomme barns behov på, som barn kan uttrykke i løpe av testing. Det kan være et behov for å gjøre oppgaven saktere slik at barnet får tid til å forstå oppgavens logikk eller behov for pause for å gi barnet mulighet til å bevege seg når barnet er sliten (Pettersen, 2014, s. 54).

Tre grupper i forhold til barns trivsel

Åpne og trygge deltakende barn som «... uttrykker en rolighet, modenhet og trygghet på seg selv ...» gjennom hele testsituasjonen (Pettersen, 2014, s. 57).

Nysgjerrige og skeptiske barna har ustabil trivsel. I begynnelsen kan de være for eksempel skeptiske, eller usikre, men de viste en del nysgjerrighet og viste en positiv utvikling i løpet av testingen (Pettersen, 2014, s. 58). Forfatteren peker på at disse barna utgjør hovedgruppen.

Lukket og skeptiske barn opplevde forfatteren/selve testingen som problematisk. De ville ikke samhandle, og trivselen var lav til tross for at de ifølge forfatteren forsto oppgavene (Pettersen, 2014, s. 61). Forfatteren innrømmer at de kommunikative aspektene (som er beskrevet ovenfor) ikke var til hjelp i utvikling av trivsel for disse barna i testsituasjonen (Pettersen, 2014, s. 64).

Konklusjonen

Forfatteren konkluderer med at dersom man behandler et barn i en testsituasjon som et subjekt, ikke et objekt, anerkjenner barnet og dets behov og lar barnet medvirke, da bidrar det til barns trivsel. Pettersen (2014) fremhever at prosessen er gjensidig, og barn fra de to første grupperingene (Åpen og trygg og Nysgjerrig og skeptiskviste) kom forfatteren/testpersonen i møte på samme måte, det vil si med en sensitiv oppmerksom og improvisasjon. I tillegg oppdaget forfatteren til sin egen overraskelse at mange barn trivdes med testsituasjoner. (Pettersen, 2014, s. 72).

6.3. Sammenligning av oppgavene i studiene med CLT

Ifølge resultater fra betraktning av to kartleggingsverktøyene kan man tydelig se at barn liker noen typer oppgaver generelt mer enn noen andre. CLT ligner på den andre oppgave om barns oppfattelse av lyder, og den siste oppgaven fra Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Både i den andre oppgaven fra det danske kartleggingsverktøyet og CLT hører barnet et ord og peker deretter på tilsvarende bilde. I den siste oppgaven til Sprogvurderingsmateriale til 3-årige nevner barnet det som er på bilder akkurat som i siste delen av CLT. CLT ligner også på oppgavene fra BASIII. De to oppgavene forutsetter håndtering av bilder, og i den siste nevner barnet også det som barnet ser på bilder. Man kan derfor konkludere med at karakteristika med oppgavene som av barns opplevelse av Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og BASIII også gjelder CLT. Hovedforskjellen mellom dem er at nevnte ordforrådsoppgavene i Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og BASIII gjennomføres av barnet ved hjelp av materiale som er på papir, mens CLT-oppgavene gjennomføres på nettbrett.

6.4. Drøfting av funnene til de danske og norske studiene

I denne delen vil jeg drøfte resultatene av studiene med tanke på faktorer eller elementer som påvirker, eller potensielt kan påvirke barns opplevelse av språktestverktøy og testsituasjonen. Begge studiene er like i sin tilnærming til dataanalyse og konklusjoner, selv om det er forskjeller. I denne delen skal jeg se på hvordan de er like og hvor det er forskjeller i analyse og konklusjonene til studiene. Deretter vil jeg vurdere faktorene som ikke nevnes, men som kan ha innvirkning på barns opplevelse av en testsituasjon.

Det studiene har til felles

Begge studiene bruker standardiserte kartleggingsverktøy som jeg kan klassifisere som invaderende i høy grad ettersom barn ikke har noe valg innenfor det som gjelder gjennomføring av oppgavene, og må adlyde testerne. Begge verktøyene forutsetter veldig lite rom for barns medvirkning selv om noen av testerne finner muligheter til å anerkjenne barns reaksjoner og reagere på dem, noe som kan bli sett som forsøk på å respektere barns subjektposisjon.

Likheter gjelder også analyse og konklusjon i begge studier.

Dataene er gruppert og analysert etter samme prinsipp, nemlig oppførselen og følelsene til barna under testing og testpersonenes strategi og oppførsel. Hovedpunktene i strategiene for testpersonenes atferd som påvirker barnas opplevelser er også delt inn i elementer eller kategorier.

Når det gjelder konklusjon, er det felles for studiene at faktorene som er viktige for at et barn skal føle seg komfortabel i en testsituasjon utelukkende knyttes til strategien for testernes oppførsel.

Begge studiene bemerker viktigheten av testpersonenes respons på barns reaksjoner og bidrag. Den danske studien omtaler dette som «Graden af responsivitet hos pædagogen» og improvisasjon selv om improvisasjonen ikke er tatt med i konklusjonen til den danske studien, mens i den norske heter det «Sensitiv oppmerksomhet», «Improvisasjon» og «Ros og engasjement».

Den norske studien setter hver for seg «Tempoet i testingen og muligheten for pauser» der barn kan leke eller bevege seg. Testverktøyene som både de norske og danske studiene var

basert på, er ganske omfattende og tidkrevende. Det kan være vanskelig for barn å følge instruksjoner og konsentrere seg om oppgaver så lenge. Den danske studien trekker også frem konsentrasjonen til barn, som har sin grense, selv om den ikke trekker konklusjoner om dette og ikke kobler konsentrasjon til testvolum.

Det som i den danske studien kalles for «metakommunikation» og som inngår i konklusjonen som en av de viktigste for barns opplevelse av testsituasjonen er noe som også anvendes i kartleggingen i den norske studien. Den samme gjelder det som i danske studien heter «Pædagogens præsentation af sprogvurderingssituationen som en dagligdags hhv. atypisk situation», noe som er også en viktig faktor som påvirker barns opplevelse. Den norske forskeren trekker ikke dette fram som en viktig faktor eller forutsetning for barns opplevelse, men hun tar bevisst vare på å la barn vite at situasjonen er mer enn bare lek eller samhandling sammen, og at testingen kommer til å skje (Pettersen, 2014, s. 44).

Forskjellene

Prinsippet om å dele barn inn i grupper

I den norske studien er fokuset utelukkende på barnas emosjonelle respons under hele testsituasjonen. Utgangspunktet for å dele barna inn i grupper i den danske studien var mer effektivitet i å bestå testen, samt følelser.

Årsaken til en viss reaksjon hos barn

En annen forskjell er at den danske studien forsøker å forklare årsaken til en viss reaksjon hos barna i testsituasjonen, mens den norske studien ikke gjør det.

Ytterligere faktorer som kan påvirke barns inntrykk

I tillegg til de faktorene som ifølge forfatterens konklusjon påvirker barns opplevelse finnes det ytterligere faktorer som forfatterne beskriver og nevner, men som de ikke trekker inn i konklusjonen.

Oppgaven

En type oppgave spiller en rolle i hvordan barn reagerer på den. Den danske forskningen viste at flertallet av deltakende barn finner noen typer oppgaver mer attraktive enn andre. Av fem typer aktiviteter trivdes barn minst, og var for det meste forvirret, med den tredje oppgaven som sjekket barns hukommelse. Den fjerde oppgaven med klosser viste seg til å være den mest

interessante. Barns preferanser i den danske kartleggings situasjonen kan skyldes flere grunner som jeg vil si noe mer om nedenfor.

Kjent oppgave

Noen av oppgavene lignet mer på de som barna hadde gjort før, nemlig alle oppgavene bortsett fra hukommelsesoppgaven. I kjente oppgaver var det lettere for barn å tolke situasjonen og forstå hva de måtte gjøre.

Jeg tror at å bli presentert for en helt ny oppgave generelt ikke er en stor utfordring for barn. Det er mange nye ting eller ting som de gjør på en ny måte i dagligdagse aktiviteter. Men det å gjøre eller lære noe nytt er best i trygge omgivelser. Testsituasjonen er ikke det. Derfor kan en ny aktivitet forårsake ubehagelige opplevelser i hvert fall for noen barn. Dette kan være en av grunnene til at mange barn ikke opplevde hukommelsesoppgaven som noe gøy.

Meningsfull og kan bli relatert til barns erfaring

Både i den norske og i den danske undersøkelsen gir forfatterne eksempler som viser at det er viktig for barn å se mening med oppgaven eller relatere den til egen erfaring. For eksempel i den norske studien nektet barnet å delta fordi at tematikken til tekstmaterialet ikke gjenspeilte hans interesse. Barnet spør «"koffår e det inge stutar og kydn her?" [spør barnet] om bildene i BASbøkene. (Logg 10)» (Pettersen, 2014, s. 62). Forfatteren nevner også barnets valg av leken nemlig gul traktor med tilhengeren og siterer barnehagelæreren som sier «..."bildene i BASTesten, ikkje hans verden - han lever i ein bondeverden" (Logg 10)» (Pettersen, 2014, s. 62).

I den danske studien bruker testerne improvisasjon og trekker inn barns input for å relatere oppgaven til barns erfaringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 33, 34). Dette er noe som hjelper når barnet nøler med svaret, eller når det virket som barnet mistet konsentrasjon og motivasjon (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 17). Men det er ikke like mulig med alle typer oppgaver (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 20).

Det at barna var forvirret i forhold til hukommelsesoppgaven kan delvis skyldes det at barna ikke kunne relatere til den. Det er kanskje vanskelig for barn å forstå og utføre oppgaven når de ikke kan forstå hensikten med den. Etter min mening er det vanskelig å referere til barns erfaring eller relatere oppgaven til barn ettersom det neppe finnes et barn på tre år som har

behov for å huske så mange som 12 tilfeldige ord. Jeg tviler på at det finnes mange voksne som har behov for det heller.

Med dette kan vi konkludere med at det er et viktig kriterium for oppgaven at barnet kan finne innholdet meningsfullt i den forstand at barn for eksempel kjenner igjen sine interesser eller tidligere erfaring i dem. Det er viktig både for dem som utvikler oppgaver og testerne som gjennomfører tester, ettersom det er noe som skaper motivasjon og interesse.

Følelse av mestring i oppgaven

De oppgavene som barna kjente fra tidligere erfaringer fra barnehagen, var lett å forstå selv om barna måtte tolke det testerne ville ha dem til å gjøre. Dette framstår noen ganger som forvirrende, noe som betyr at noen barn var usikre om de gjør den på en riktig måte eller ikke. Dette kom til uttrykk ved at barn hvuset eller så ned i bordet. Den tredje oppgaven om hukommelse var den mest forvirrende, og som nevnt tidligere førte til enda mer tvil. Man kan anta at barn som er i tvil ikke opplever mye mestring, sannsynligvis til og med hvis de gir riktig svar. Dette kan også være et tilfelle når testerne ikke gir noen tilbakemeldinger. Oppgaven med klosser var på den annen side noe barn liker og var kjent med fra før. De har lekt med klosser mange ganger, det er noe som de kan og har kunnskap om. Det kan derfor være at barna følte mer mestring i oppgaven med klosser.

Aktivitet

Det ser ut til at det å gjøre en oppgave med noe materielt oppfattes som mer interessant enn å bare se på bilder. I denne forstand var oppgaven om hukommelse minst interessant for barna ettersom den ikke har noe visuell støtte, og krevde heller ikke noen hendelser fra barns side.

Lekelement

Etter min mening er det som gjør legoklosser-oppgaven gunstig til forskjell fra de andre at den lignet mer på en lek enn de andre oppgavene i kartleggingsverktøyet. Barna fikk lov til å leke litt, nemlig bevege figurer. Imidlertid kan de hende at testerens anvisninger angående plasseringen av figurer ble ansett som forstyrrelse av barns lek.

Omgivelsene

Teststedet ble nevnt i studiene, men ingen av de to studiene konkluderer med at miljø er en faktor i testsituasjonen som påvirker deltakernes opplevelser. Jeg tror dette aspektet er interessant og verdt oppmerksomhet. Omgivelsene hvor testingen gjennomføres påvirker barnets stemning, setter tonen og påvirker barns opplevelse.

Omgivelsene i begge studiene er like i det at kartleggingen foregår i ett av rommene til barnehagen med en kjent voksen, men i den danske studien framstår rammene som mindre vennlig enn i den norske studien. For det første fordi den danske studien forutsetter at barn og testerer sitter ved bordet overfor hverandre. Dette kan leses ut fra situasjonenes beskrivelse, mens i den norske studien kan man velge mellom det å sitte ved bordet eller på gulvet (Pettersen, 2014, s. 45). For det andre fordi testerer i den danske studien var en kjent voksen for barnet. Det kan tenkes å være en positiv faktor, men samtidig oppførte den kjente voksne seg annerledes enn i en dagligdags situasjon, som i noen tilfeller skapte forvirring for barna. I den norske studien var imidlertid testerer en ukjent person og barnehagelærer som var med barnet i testsituasjonen kunne oppleves av barn som en tydelig emosjonelt støtte, noen som var «på barns side».

Det andre som jeg finner interessant var hvordan det faktum at barnet kjente testerer kunne ha spilt en negativ rolle i starten av testen. Ettersom testpersonen i kartleggingssituasjonen var en kjent voksen for dansk barn, brukte de ikke tid på å bli kjent med hverandre eller varme opp, men gikk rett til saken, vanligvis med kort introduksjon til situasjonen og oppgavene. I den første oppgaven var enkelte barn utrygge til tross for at de kjente testerer og oppgaven fra daglige aktiviteter i barnehagen (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010, s. 16). Det kan hende at rollen til barnehagelæreren og omgivelsene endret seg for fort for noen barn, og at ikke de klarte å skape en ny forståelse for den nye situasjonen. I denne sammenhengen fremhever forfatterne i konklusjonen viktigheten av presentasjonen av kartleggingssituasjonen som en atypisk situasjon for barn.

Jeg tenker at strategien som var brukt i den norske studien i tråd med BASIII manualen som Pettersen henviser til, dvs. å være sikker på at barnet føler seg trygg før starten av kartleggingen, viser seg igjen å være en viktig forutsetning for gjennomføring av kartleggingen (Pettersen, 2014, s. 10). Pettersen klarte også å vise til barnet at situasjonen de befinner deg

sammen ikke kun handler om lek som de engasjerer seg med i starten, men også om noe annet som kommer etter hvert. Hun pleide å plassere tekstbøkene og skjemaene på et eller annet sted i rommet slik at barnet kunne se de. (Pettersen, 2014, s. 10).

Tid / varighet

Forfatterne til den danske studien forklarer det at noen barna er «...undrende eller usikre eller viser tegn på kedsomhed med.. » i løpe av den siste oppgaven blant annet med at barnet «når det når dette punktet, måttet konsentrere seg og sitte stille i 15-20 minutter. For flere barn blir det etter hvert vanskeligere å opprettholde interessen for og konsentrasjonen om språkvurderingen» (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010, s. 23). Dette tyder på en indirekte måte at varighet av kartleggingen er for lang.

Den norske forfatteren trekker fram «Tempo og rom for pauser» i konklusjonen i sin studie fordi hun merker under testing at det er vanskelig for barn å sitte og utføre oppgaver så lenge uten pauser. Sannsynligvis kan dette også tilskrives konsentrasjon og selvfølgelig ubehag. Det er uvanlig at et lite barn fullfører oppgaver i henhold til instruksjoner over et så langt tidsrom.

På bakgrunn av ovennevnte kan man konkludere med at slik langtidstesting er ikke noe som gir barnet glede og positivt påvirker barnets opplevelse av testsituasjonen. Varigheten til oppgaven kan være ett element til som kan påvirke barns opplevelse.

Temperament

Det er interessant at barn er delt inn i grupper etter hvordan de reagerer på testen og hvor effektivt de utfører oppgaver, men denne inndelingen er ikke assosiert for eksempel med barnets temperament. På samme måte er ikke årsakene til et barns reaksjon knyttet til barnet selv. Selv om det er mulig å anta at noen kan være nysgjerrige eller beskjedne og sjenerte av natur.

For eksempel, i den danske studien, når man beskriver «Den usikre testtager», er det gitt fire mulige årsaker til deres usikkerhet, nemlig 1. Barn kan ikke forstå logikken og strukturen i testen, 2. De kan ikke svare på spørsmålene de blir stilt, 3. En ukjent situasjon og miljø og 4. De kan ikke etablere kontakt med barnehagelæreren de er vant til i den nye situasjonen (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010, s. 30). Men blant årsakene er det ikke angitt at disse barna kan

hviske svar og virke usikre på seg selv på grunn av særegenhetene ved deres temperament. Mennesker med forskjellig temperament reagerer forskjellig på ulike situasjoner i livet, for eksempel nye situasjoner.

Temperament ifølge definisjonen som Stephen von Tetzchner gir, er «... en individuell reaksjonstilbøyelighet, en emosjonell og aktivitetsmessig stil» (Tetzchner, 2018, s. 499). Ifølge resultater av forskningen som Alexander Thomas og Stella Chess publiserte i 1977 finnes det tre hovedtyper av temperament, *lett, vanskelig og langsom til å varme opp*. Ifølge beskrivelsen som Tetzchner gir av denne inndelingen var barn med *lett temperament* kjennetegnet ved å være generelt «... i godt humør, (...) tilpasset seg lett til nye situasjoner, var positive overfor fremmede, viste moderate emosjonelle reaksjoner ...». Barn med *vanskelig temperament* «... hadde en tendens til å trekke seg tilbake i nye situasjoner, virket generelt negative, viste sterke emosjonelle reaksjoner ...» og barn som var karakterisert å være *langsomme til å varme opp* var barn som «... tilpasset seg nye situasjoner, men langsomt (...) De hadde lett til å gråte og være urolige, men reaksjonene var moderate. Til å begynne med lignet de ofte på den vanskelige gruppen, men etter å ha varmet opp lignet de mest på den lette» (Tetzchner, 2018, s. 450). Det er verdt å nevne at ikke alle barn var delt i disse gruppene. Barn med *lett temperament* utgjorde cirka 40 %, barn med *vanskelig temperament* 10 % og *langsomme til å varme opp* 15 %. De øvrige barn som deltok i undersøkelsen, «... omtrent en tredjedel, lot seg ikke klassifisere under noen av de tre hovedtypene» (Tetzchner, 2018, s. 450).

Senere ble det foreslått en videre inndeling av de tre hovedtypene i temperamentskategorier som hovedsakelig gjenspeiler «grunnleggende emosjoner og emosjonsregulering» (Tetzchner, 2018, s. 450). I tillegg kan man også snakke om ulike personlighet og personlighetstrekk, men man kan se noen tendenser i måter å reagere på allerede i de tre hovedtypene.

Når det gjelder de inndelingene som forskerne i den norske og den danske undersøkelsen beskrev, kan man se noen likheter mellom temperamentstyper og de beskrivelsene som forfatterne til undersøkelsene gir. For eksempel ligner beskrivelsen av *Nysgjerrig og skeptisk barn* i den norske undersøkelsen barn med temperament *langsomme til å varme opp*. Her er hvordan Pettersen skriver om Nysgjerrig og skeptisk barn: «... trivselen deres har blitt opplevd som ustabil, men med en positiv utvikling (...) Mine inntrykk er at flere opplevde det som

vanskelig i starten, men var nysgjerrig på hva jeg kunne by på. Felles for denne gruppa er også den positive utviklingen» (Pettersen, 2014, s. 58).

Som nevnt tidligere hadde den danske undersøkelsen mindre fokus på barns emosjonelle opplevelse og mer på barns evner til samarbeid, men man kan også spore noen samsvar i den måten barna reagerte på den nye og uvanlige situasjonen på. For eksempel er beskrivelsen av *Den oprørske testtager* som «... gjør modstand mod sprogvurderingens logik fordi de keder sig eller er umotiverede. Disse børn accepterer ikke strukturerne i (dele af) testsituationen, herunder at pædagogen styrer forløbet. Oprørerne har modet og/eller ressourcerne til at gøre modstand mod situationen og forsøger evt. at overtage styringen af situationen» (Danmarks Evalueringsinstitut, 2010, s. 28) ligner på barn med et *vanskelig* temperament.

Selv om forskerne intervjuet personer som kjente barna, er det ingen informasjon om hvorvidt de ble spurt om atferden barna viser er typisk for dem i en ny eller utfordrende situasjon eller ikke. Hvis svaret på dette spørsmålet var ja, så kunne man anta at barnets oppførsel skyldes en ukjent situasjon, og ikke misforståelse av logikken i spørsmålene.

6.5. Konklusjonen

Begge studiene fokuserer mest på egenskapene og handlingene til testpersonene. Begge konkluderer med at testpersonene bør være sensitive overfor barns reaksjoner som innebærer improvisasjon og samhandling med barn. Det påpekes også at det er viktig å være sikker på at barna forstår at kartleggingssituasjonen er atypisk, dvs. skiller seg fra dagligdags aktiviteter i barnehagen. I tillegg fremhever de danske forfatterne at metakommunikasjon er viktig. I forskningen min er jeg også oppmerksom på disse faktorene som kan bli sett i rammene til KR som elementer av testpersonen. Det vil si at de ovennevnte egenskapene til testpersonen kan bli sett som elementene på et psykologisk nivå av virkeligheten hos mennesker. Disse elementene nevner jeg i analyse av dataene som er samlet i løpet av CLT-testingene. I tillegg bruker jeg de ovennevnte elementene i diskusjonen til denne oppgaven. Jeg grupperer elementene som er nevnt i den danske og de norske studiene på følgende måte: Metakommunikasjon skal brukes videre for å betegne både informering om testsituasjonens oppbygging og informasjon om at testsituasjonen er en atypisk situasjon. Sensitivitet skal også brukes og innebærer testerens evne til å være oppmerksom på barns innspill, kommentarer, opplevelse, behov for pauser og evnen til testpersonen til å improvisere.

Disse to elementene – metakommunikasjon og sensitivitet – er ansett i denne masteroppgaven som viktige forutsetninger til medvirkning, spesielt når det gjelder kartleggings- eller testsituasjonen der invaderende verktøy er brukt. Som de to studiene viste, bidro disse elementene eller egenskapene hos testpersonene, der de ble anvendt, til at testsituasjonen ble oppfattet av barna som mer behagelig.

På bakgrunn av diskusjonen kan jeg konkludere med at i tillegg til de faktorene som forfatterne til den danske og den norske undersøkelsen trekker inn i konklusjonene finnes det flere elementer i kartleggingssituasjonens system som kan påvirke barns opplevelse av kartleggingssituasjonen. De er blant annet type oppgave, omgivelsene, tidsrom og barns temperament.

Disse elementene er jeg oppmerksom på i observasjon av CLT-testsituasjonen. De har også påvirket innholdet i intervjuguiden. For eksempel inneholder den et spørsmål som gjelder barns væremåter slik at det er mulig på bakgrunn av innsamlet data å analysere om barnets temperament kan forårsake visse reaksjoner på testsituasjonen, dvs. testverktøy som er nye elementene for barnet i tillegg til nye mennesker.

6.7. Det som skiller tilnærminger til dataanalyse i de to studiene fra analyse innenfor rammer gitt av KR

En av konklusjonene er at forskerne i begge studiene ikke ser etter årsaker til ulike inntrykk av testen i barnas temperament eller personlighet, og ikke anser dette som en faktor som kan påvirke barns opplevelse. Forklaringen kan ligge i at forskerne i de danske og norske studiene vurderer testsituasjonen som et lukket system. Den danske og norske studien begrenset seg til oppførselen til testerens. Selv om de nevnte andre faktorer slik som testelementer og omgivelsene, vurderte de dem ikke som viktige. Barnet selv i denne analyselogikken bringer ikke noe nytt inn i dette lukkede systemet, men er snarere betraktet som en refleksjon av testerens handlinger. Analyse innenfor rammen av kritisk realisme gjør det mulig å betrakte testsituasjonen som et åpent system der barnets inntrykk kan avhenge av personlige egenskaper hos barnet selv, av egen karakter og humør. Det er i tillegg til andre elementer i systemet som for eksempel testverktøyets form og type oppgaver.

I min forskning trekker jeg konklusjonene til de norske og danske studiene inn, samt resultatene av diskusjonen i dette delkapittel og forrige kapittel, for å ta hensyn til de andre elementene i testsituasjonen. Elementer som kan påvirke barns opplevelse av testsituasjonen. Kritisk realisme er en teori som egner seg godt for en slik analyse.

7. Funn

7.1. Testsituasjoner

I testsituasjonen pleier barn å være litt sjenerte i starten før testing. I løpe av selve testingen slapper de gradvis av. Noen ser interessert ut, noen har det helt åpenbart gøy (de smiler og ler). Alle er veldig fokuserte.

Men det var to situasjoner som var annerledes. Barnet ble veldig sjenert, så sjenert at til slutt måtte moren ta ham til et annet rom for å gjennomføre oppgave. Og til tross for at barnet likte oppgaven, var selve testsituasjonen og vår tilstedeværelse veldig ubehagelig. Den andre testsituasjonen var helt motsatt. Barnet var kjempeglad for å se oss og møtet, og allerede i gangen begynte barnet å prate med oss. Oppgavene virket veldig interessant for barnet. Hun hadde det virkelig gøy og trivdes åpenbart med oppgavene og den følelsen av mestring. Da hun var ferdig sa hun til meg at det var gøy.

7.2. Zoom

Testing gjennom Zoom foregikk på den lignende måte, men enda raskere siden vi ikke brukte tid til å komme i gang, ta av klærne, finne et sted, slå på nettbrettet på osv. Når vi møtes i Zoom var alle klare til å begynne. De fire gangene da jeg hadde Zoom-testing helt i starten så alle barna fokusert ut, ikke nervøse eller sjenerte. For det barnet som var kjempesjenert var det helt OK på Zoom, spesielt da jeg slo av min video. Mens den deltakeren som trivdes med vår fysiske tilstedeværelse den først gangen, syntes det som det var litt kjedeligere å møtes via Zoom. Hun var like glad for å gjennomføre oppgavene, men var ikke like pratsom eller begeistret i starten.

I intervju pleide foreldrene å bekrefte at CLT var gøy for barnet, men testsituasjonen på grunn av vår tilstedeværelse kan være ubehagelig for barn av litt ulike grunner. De nevner det at barn trenger å bli vant til oss, eller at de skjønner jo at det er noen forventninger som er knyttet til dem, eller at det er ubehagelig for barn når de ikke vet svaret og det er mange som ser på dem – det kan oppleves flaut for dem. Alle foreldrene innrømte at barna liker dem.

Grunnlaget for analysen er observasjonen, loggbok for hver observasjon, intervjuer og lydopptakene til hvert intervju.

7.3. Barnas opplevelse

Nedenfor presenterer jeg funnene om barnas opplevelse av testsituasjonen og testverktøy. Det vil si deres reaksjoner, oppførselen og emosjonelt uttrykk. Barnas navn er fiktive.

1. Eva, 5 år 10 måneder.

Live

Live-testingen foregikk i stua ca. kl. 18:30 på mandag. Jeg var sammen med forskningsassistenten. Familiemedlemmer var hjemme og var opptatt med å dekke boret som var i det samme rommet, til middag var i gang. Moren satt ikke ved siden av Eva hele tiden og det virket ikke at Eva savnet morens tilstedeværelse, men henviste seg til henne da moren kom.

I sine væremåter lignet Evas temperament på lett temperamentskategori. Eva var glad for å se oss, åpen og omgjengelig og var begeistret for å utføre oppgavene. Da vi kom, spurte hun oss om yrkene våre og om testen, fortalte oss om seg selv og demonstrerte til og med sine evner på et fremmedspråk ved å fortelle oss noen fakta om seg selv på engelsk. Hun gjennomførte oppgavene med stort engasjement og interesse, smilte og lo. Svarte høyt, tydelig og selvsikkert. Eva fikk foreslått en pause, men hun nektet å benytte seg av det. Hun trivdes i testsituasjonen og med oppgavene i veldig stor grad, og sa til slutt at det var gøy.

Zoom

Testingen foregikk i stua ca. kl. 16:00 på tirsdag. Moren var til stede gjennom hele testsituasjonen ved siden av Eva. Broren var også i rommet og så på tv. Denne Zoom-testingen ble gjennomført uten forskningsassistent.

Eva var veldig rolig før testingen, nesten likegyldig. Men hun ble fort begeistret da hun begynte med oppgavene. Det var åpenbart gøy for henne, og det sa hun også. Jeg tilbød henne ikke å ta pause, fordi hun virket å være veldig engasjert og til og med hoppet over instruksjoner for oppgavene.

Det oppstod ingen tekniske problemer med verktøyet hverken i live- eller i Zoom-testingen.

2. Greta, 4 år 9 måneder (søsken til Frida)

Live

Testingen foregikk ute i fellesområdet ved bordet ca. kl. 12.30 på søndag. Moren var i testsituasjonen sammen med Greta. Det var ingen tekniske feil med utstyret ved påloggingen. Forskningsassistenten ga instruksjoner både til moren og Greta før vi startet. Til tross for tydelige advarselen mot å hjelpe barnet, gjorde moren et forsøk med å hjelpe Greta å huske et ord en gang i starten ved å stille henne ledende spørsmål. Etter det oppmuntret moren ikke Greta, og hjalp heller ikke til.

Greta var i godt humør, åpen og omgjengelig, hun introduserte ikke kun seg selv, men også storesøsteren sin. Greta trivdes i testsituasjonen, og med oppgaven. Mens hun gjorde oppgavene var hun engasjert, avslappet, interessert og nysgjerrig. Hun smilte, lo og snakket med nettbrett. Greta svarte høyt, tydelig og selvsikkert. Hun viste høy trivsel under gjennomføring av oppgavene, og ga signaler på at hun følte seg komfortabel i testsituasjonen. Greta oppførte seg på en måte som ligner veldig på lett temperament.

3. Ivar, 4 år 2 måneder

Zoom

Testingen foregikk på kjøkkenet ca. kl. 8:30 på søndag med moren til stede. Jeg utførte oppgaven til forskningsassistenten. Det var ingen problemer med påloggingen.

Ivar var i godt humør, rolig og gjennomførte oppgavene med glede. Han smilte, lo, snakker med nettbrett og gjennomførte oppgavene fort. Moren hverken hjalp eller oppmuntret, men korrigerende en gang den måten Ivar svarte i produksjonsdelen. Han svarte tydelig, høyt og selvsikkert, men trykket på bildene alt for fort, ett millisekund fortere enn han faktisk rakk å svare. Måten han oppførte seg i testsituasjonen ga inntrykk av at han kanskje har et lett temperament.

Live

Live-testingen foregikk ved spisebordet kl. 10.00 i løpet av påskeferien med moren til stede. Jeg var både forskningsassistent og observatør i testsituasjonen. Det var et kort teknisk problem med pålogging.

Ivar var i godt humør og var lett å prate med. Han virket å være like rolig som i Zoom-testingen. I gjennomførelsen av oppgaver viste han interesse og engasjement. Han smilte underveis. Jeg spurte ham ikke om pause da han gjennomførte oppgavene veldig fort og virket engasjert.

4. Hege, 4 år 7 måneder, lillesøster til Dagny

Zoom

Testingen skjedde på hjemmekontoret ca. kl. 11.30 på søndag. Hege var klar til å starte da moren ringte via Zoom. Hege smilte, og var i godt humør. Jeg var den eneste personen som hun så på skjermen, forskningsassistenten var ikke med meg. Hege husket meg fra før da jeg testet storesøstera Dagny, og da jeg kom flere ganger for å levere nettbrett. Vi hadde et teknisk problem som førte til lengre venting. Først prøvde vi justere appen med meg via Zoom, så måtte jeg komme og prøve å gjøre det selv. Derfor for Hege var det ca. 1 times ventetid før hun kunne starte. Men det virket som om ventetiden ikke påvirket hennes opplevelse negativt.

Underveis smilte hun og lo, svarte tydelig, høyt og selvsikkert og gjennomførte oppgavene ganske fort. Hege framsto begeistret. Hun var litt spent, men trivdes med testsituasjonen og oppgaven. Moren sa at det var stas for henne å gjøre det storesøstera har gjort, og også sitte på kontoret. Jeg foreslo ikke pause siden hun var engasjert i oppgavene.

Jeg kan anta at Hege kan kanskje være et barn med lett temperament. Hun er ikke sjenert, veldig åpen og omgjengelig. Da jeg leverte og hentet nettbrett var hun alltid der for å åpne døra, så nysgjerrig på meg og opplevde testsituasjonen som noe gøy.

5. Dagny, 6 år 6 måneder

Live

Testsituasjonen tok sted ved spisebordet på søndag ca. kl. 11.00. Moren med baby på fanget satt ved siden av Dagny. Forskningsassistenten og jeg satt i sofaen, mens Dagny gjennomførte oppgavene. Det var en ganske lang venting i begynnelsen på grunn av et teknisk problem. Det tok appen ca. 15 minutter å oppdatere seg. Det kan hende at dette påvirket Dagnys opplevelse av testsituasjonen ettersom dette lot spenning bygge seg opp.

Dagny var rolig, konsentrert, selvsikker og ganske avslappet. Hun gjennomførte alle oppgavene fort og virket å like språkproduksjonsdelen best da hun begynte å smile. Det så ut som om hun

likte oppgavene, og det ble bekreftet av mamma. Men, det virket ikke som at oppgavene var interessante eller spennende nok for henne. Etter den andre oppgaven i produksjonsdelen spurte forskningsassistenten henne om hun ville ta en pause, og hun svarte ja. Moren insisterte imidlertid på at hun gjorde seg ferdig med oppgavene. Morens argument var at det var bare en oppgave til.

Zoom

Testingen foregikk på hjemmekontoret ca kl 12.45 på søndag. Moren ringte da de var klare å starte. Jeg var den eneste personen på skjermen uten forskningsassistenten og det var ingen tekniske problemer.

Jeg minte på hva hennes oppgaven er samt at hun kan ha pause når hun vil. Hun stilte meg et avklarende spørsmål, og virket helt rolig og komfortabel i testsituasjonen. Jeg fikk et inntrykk at hun var mer selvsikker denne gangen, og mer avslappet. Hun beveget seg litt mer på en trygg måte. Hun smilte og var konsentrert. Dagny snakket rolig og ganske høyt og gjennomførte oppgavene fort. Den dagen var Dagnys testsituasjonen etter lillesøsterens. Mamma sa at hun så frem til sin tur for å gjennomføre oppgavene. Jeg spurte Dagny to ganger om hun har lyst til å ta pause, men hun sa at hun ville gjøre mere. Hun trivdes i testsituasjonen, og likte oppgavene.

Det er vanskelig å si hvilken temperamentskategori som passer best til å beskrive Dagnys måte å forholde seg til testen. Jeg kan anta at hun kan kanskje beskrives som et barn med lett temperament ettersom hun hadde jevnlig humør og måter å reagere på i løpet av testsituasjonen. Det var også ganske lett for henne å ha nye mennesker hjemme og befinne seg i den uvanlige situasjonen. Hun oppførte seg slik at det var synlig at hun ikke opplevde ubehag, selv om jeg ikke kan si om hun trivdes i testsituasjonen veldig mye.

6. Bente, 4 år 4 måneder

Live

Bente ble testet i stua kl. 17.30 på torsdag og moren var sammen med henne i testsituasjonen. Jeg og forskningsassistenten sette oss ved samme bordet på gulvet. I starten hadde vi et teknisk problem med pålogging. Jeg brukte tiden på å prate litt med Bente, men samtalen ble avbrutt et par ganger ettersom jeg måtte være involvert i løsningen av det tekniske problemet.

I testsituasjonen var Bente rolig, konsentrert og litt sjenert, spesielt i starten. Til slutt i forståelsesdelen begynte hun å smile og le. Nektet å ha pause i midten, og begynte produksjonsdelen av testen med glede, men virket å være flau hver gang hun ikke kunne finne et ord. Jeg kan anta at Bente har personlighet som kan være preget av temperamentskategori «langsom til å varme opp». Hun var ikke imot oss, og var nysgjerrig, men hun trengte tid til å slappe av og det var ikke helt komfortabelt for henne å ha oss (nye mennesker) i testsituasjonen, selv om det ble bedre og lettere for henne til slutt.

Zoom

Testingen tok sted i den samme sofaen i stuen, samme tid på torsdag. Moren var til stede og jeg sammen med forskningsassistenten var sammen med henne virtuelt. Vi hadde påloggingsproblem i starten.

Bente var rolig og konsentrert, ikke sjenert. Hun smilte mens hun utførte oppgavene. Det virket som om Bente var litt spent i begge testsituasjonene, kanskje fordi hun ville prestere og kanskje på grunn av meg og forskningsassistenten. Men hun likte oppgavene.

7. Frida, 6 år 8 måneder (søsken til Greta)

Live

Frida var sammen med faren og testingen foregikk ute i fellesområdet ved bordet ca. kl. 12.00 på søndag. Lillesøsteren Greta var til stede. Hun satt på den andre siden av faren. Greta fikk ikke lov til å se på nettbrett, og det var plassert på en måte at det var umulig for Greta å se hva som foregikk der. Greta var til stede under omtrent halvparten av testsituasjonen, og etter det pratet hun med moren som kom. Det var ingen tekniske problemer.

Frida var i godt humør, litt sjenert, men rolig. Hun var litt mer spent i starten, men slappet litt av senere. Gjennom hele oppgaven ble hun sittende trykket mot faren. Hun smilte, men snakket veldig lavt slik at det var vanskelig for faren å høre hva hun svarte. Hun også gjorde oppgaven ganske langsomt sammenlignet med andre deltakerne. Det er vanskelig å identifisere temperamentet til Frida. Jeg kan ikke si at hun trivdes med meg og forskningsassistenten i testsituasjonen samtidig som at det ikke plaget henne veldig. Det virket som at hverken oppførelsen hennes eller emosjonelt uttrykk endret seg mye i løpet av testsituasjonen. Det kan

være at hun tilhører den ca. 35 % kategorien av mennesker som tilhører ikke en av de tre mer tydelige temperament kategorier eller «langsom til å varme opp».

8. Casper, 4 år 9 måneder

Live

Testsituasjonen begynte i stuen ved spisebordet i fanget til moren med meg og forskningsassistenten til stede, og fortsatte uten oss på kjøkkenet. Testingen startet ca. kl. 17:30 på mandag med et teknisk problem med pålogging som var løst ganske fort.

Casper var kjempesjenert i løpe av hele testsituasjonen. Han klarte ikke å se på oss en gang og måtte ta testen på et annet rom slik at jeg og forskningsassistent var usynlige for ham. Han gjennomført oppgavene veldig fort og ifølge morens inntrykk likte Casper oppgavene. Etter at testingen var ferdig, kom han to eller tre ganger inn på kjøkkenet der jeg intervjuet moren hans. Han så ikke mye på meg, men oppførte seg helt vanlig som om jeg var en kjent voksen.

Zoom

Zoom-testingen foregikk sted på samme sted og samme tid på fredag kveld en uke senere. Casper så litt sliten ut, var ikke sjenert og så på meg rolig gjennom kamera. Men i løpet av oppgavens gjennomføring ba moren meg om å slå av mitt kamera av slik at Casper ikke kunne se meg. Han gjennomførte oppgavene like fort, men snakket ganske lavt. Casper smilte i noen deler av oppgavene, men ellers så han sliten og ikke særlig interessert ut.

Jeg foreslo ikke pause, ettersom jeg trodde det kan være bedre for ham å bli ferdig så fort som mulig. Men etter at han var ferdig med tre av fire oppgavene sa han at han var sliten. Moren ba ham å fortsette og motiverte ham ved å si at det var den siste oppgaven som han hadde igjen. Casper gjorde den siste oppgaven ferdig uten pause.

Caspers reaksjoner tyder på at han kanskje kan karakteriseres som «langsom til å varme opp» temperamentskategori.

8. Analyse

8.1. Begrensningen

Emosjonene som et barn opplever i en testsituasjon og som jeg observerer i det empiriske domenet, avhenger av mange faktorer som er en del av virkeligheten. Disse faktorene utgjør i kritisk realisme elementene av virkeligheten og deres krefter, dvs. mekanismer. Dette forutsetter at øvrige faktorer slik som tid, eller biologiske faktorer slik som alder, kognitiv utvikling og psykologi som avhenger delvis av sosiale faktorer og delvis av nevrobiologiske egenskaper hos et menneske, kan ha innvirkning på barns opplevelse av testsituasjonen. Slike komponenter i denne forskningen kan for eksempel være kulturelle og historiske kontekster, testverktøyet, barnet selv for eksempel dets alder, temperament, humør, preferanser, omgivelsene (hjem eller barnehage), testmetoden (live og via Zoom), personer som omgir barnet i en testsituasjon, deres kompetanse og forhold til barnet. Alt dette kan på en eller annen måte påvirke om barnet liker prosessen eller ikke, og hvilke emosjoner barnet vil oppleve.

Det er imidlertid umulig å analysere alle elementene av virkeligheten og deres samspill som kan skape barns positive eller negative opplevelser. Derfor begrenser jeg omfanget til følgende elementer: CLT, deltakende barn, voksne som kjenner barnet og ukjente voksne (forskningsassistent og/eller meg selv), CLT-testmetoden (Zoom eller live), omgivelsene, søsken til det deltakende barnet. Nedenfor skal jeg beskrive hvordan jeg valgte elementene som har blitt gjort tilstand for analyse.

8.2. Pre-analyse

For å analysere data må jeg først bearbeide data, og definere de elementene av analyse i samsvar med kritisk realisme. Dette blir foretatt i dette underkapittelet.

8.2.1. Testsituasjonen sett fra KR-perspektiv

Testsituasjonen betraktes som et åpent system. Dette systemet innebærer strukturen som består av elementer, det vil si barnet som deltar i testingen, CLT-testverktøyet, testeren (forskningsassistent og/eller meg selv) og en voksen som kjenner barnet. Disse elementene har nødvendige relasjoner. I tillegg er det enkelte elementer i systemet som er tenkt å ha kontingente relasjoner med elementene i strukturen, dvs. at relasjoner er «hverken nødvendige

eller umulige» (Sayer, 1992, s. 89). Dette betyr at i noen situasjoner og under noen betingelser (forhold) kan de påvirke elementene av strukturen, mens i noen situasjoner gjør de ikke det. Elementene som danner kontingente relasjoner slik som Zoom og omgivelsene, skaper betingelser eller mekanismer som har kraft til å påvirke barnets opplevelse av testsituasjonen. Som Sayer fremhever, det at elementer er i kontingente forhold «... er ikke å benekte at de kan påvirke hverandre på en eller annen måte» (Sayer, 1992, s. 95).

I analysedelen av oppgaven min er det forsøkt å avdekke noen av mekanismene som kan påvirke testsituasjonen/barnet i testsituasjoner, og forklare hvordan de skaper positiv eller negativ opplevelse. Før jeg begynner analysen forklarer jeg hva jeg har gjort for å identifisere strukturen og elementene i testsituasjoner i samsvar med KR.

Før jeg begynner analysen er det viktig ifølge KR å definere elementene som skal analyseres og relasjonene mellom dem, det vil si om de er nødvendige eller kontingente.

8.2.2. Hvordan velger jeg elementer til analyse?

Konteksten av testsituasjonen bidrar til identifisering av elementene. Som Easton (2010) skriver er «konteksten» bredere begrepet enn «forholdet», han forklarer det slik:

«Context is simply “relevant circumstances”. It is a very general concept and says little about the relationship between the focal entities and the environment except that it is (possibly) relevant. In the case of critical realism the entity should not only be defined but the form of the causal relationship clearly set out. The question should be “in what ways may the external contingency affect the events that have occurred?» (2010, s. 121).

Derfor fokuserer jeg på de elementene av konteksten som kan produsere effekten som jeg er interessert i, nemlig barns opplevelse av testsituasjonen. For å definere elementene som konstituerer strukturen og systemet kan man begynne med å tenke på konteksten i testsituasjonen og så på forholdet mellom elementene som produserer effekten som er barns opplevelse.

Jeg betraktet konteksten til testsituasjonen og stilte et spørsmål: Hvilke omstendigheter ved testsituasjonen kan være relevant til effekten dvs. hvilke elementer i testsituasjonens kontekst påvirker barns opplevelse?

Det som jeg brukte i tillegg for å bestemme elementene som kan ha innvirkning på barns opplevelse av testsituasjonen, var data som jeg fikk i analysen av den danske (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010) og den norske (Pettersen, 2014) studien. Jeg så på testsituasjonen i min forskning for å se de elementene som ble nevnt av den norske og de danske forfatterne, samt de som jeg identifiserte i deres studier i løpet av analysen. Jeg fant ut at de elementene som forfatterne nevnte – for eksempel metakommunikasjon og testerens sensitivitet – og de som jeg identifiserte i analyse av de to studiene – oppgavens egenskaper, omgivelsene, barns temperament osv. – fortsatt var relevante for hver case men i forskjellige grad. I tillegg i CLT-testsituasjonene var det nye elementer som kunne påvirket barns opplevelse, eksempelvis bruk av Zoom.

8.2.3. Abstraksjon

Hvert element har en rekke egenskaper, slik som CLT, eller fyller forskjellige sosiale roller slik som mennesker gjør. Ikke alle egenskapene og sosiale roller til elementene som utgjør testsituasjonen er av interesse (Sayer, 1992, s. 91). Ikke alle egenskaper påvirker et barns inntrykk av en testsituasjon. For eksempel påvirker ikke fargen på barnets øyne eller min evne til å kjøre snowboard eller barns mors sosiale rolle som profesjonell på jobben barns opplevelse av testsituasjonen. Derfor bruker jeg *abstraksjon* dvs. reduserer jeg egenskapene til systemets elementer til et begrenset antall egenskaper som etter min mening, basert på analysen av den danske (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010) og den norske (Pettersen, 2014) studien, påvirker hvordan barnet oppfatter testsituasjonen. Dette trenger ikke minst forskeren å gjøre da det bidrar til identifisering av om relasjonene mellom elementene er nødvendige eller kontingente (Sayer, 1992, s. 91).

Etter at jeg hadde definerte elementene, brukte jeg *abstraksjon*. For å gjøre dette vurderte jeg hvilke egenskaper hos elementene i testsituasjonen som var viktige akkurat for testsituasjonen. For eksempel er temperament en del av hvert barn, og det er det jeg bruker som abstraksjon til barnet. Det vil si, temperament er det jeg reduserer barnet til for å gjennomføre analyse selv

om jeg er bevisst om at temperament kun utgjør en del av barnets personlighet, og en liten del av hvem barnet egentlig er.

Tabellen 1. Abstraksjoner til elementene.

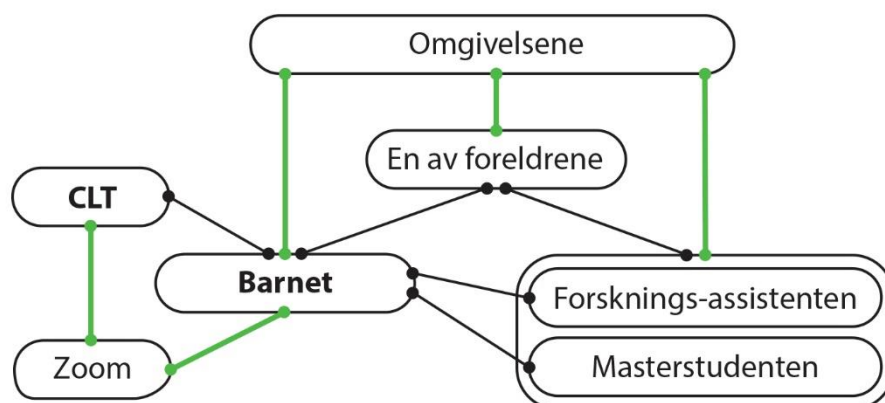
| Elementene | Abstraksjoner |
|---------------------|--|
| Barnet | en som er testet , temperament, alder |
| CLT | spill-lignende oppgaver, nettbrettbasert |
| Forelder | en kjent person som gir emosjonell og teknisk støtte samt observerer |
| Forskningsassistent | en fremmed person som tester dvs. presenterer regler, gir teknisk støtte og observerer, sensitivitet, metakommunikasjon |
| Masterstudent (jeg) | en fremmed person som observerer og gir emosjonell støtte, sensitivitet |
| Zoom | videokonferanseverktøy |
| Omgivelsene | et sted der testsituasjonen foregår og menneskene som er til stede i testsituasjon |

8.2.4. Hvordan identifiserte jeg strukturen i systemet, dvs. testsituasjonen?

Etter at jeg var ferdig med å definere elementene i systemet var det lettere å finne ut strukturen og relasjonene mellom elementene i selve strukturen sammen med øvrige elementene i systemet. For å identifisere strukturen i systemet stilte jeg følgende spørsmål til elementene som var til stede i testsituasjonen: «Hva forutsetter eksistensen av dette elementet (i denne formen)? Kan det eksistere alene som sådan? Hvis ikke, hva annet må være til stede? Hva er det med elementet som får det til å gjøre slik og slik?» (Sayer, 1992, s. 92, (min oversettelse fra engelsk)).

Bildet 1. Et system «Testsituasjonen», dets elementer og relasjonene mellom dem.

Testsituasjonen



Bilde 1. Svarte linjer betyr indre eller nødvendige relasjoner mellom elementene i den sosiale strukturen. Grønne linjer betyr kontingente relasjoner mellom elementene i systemet.

På bildet 1 viser jeg til den sosiale strukturen og relasjoner mellom elementene. Testsituasjonen definerer at relasjoner i den sosiale strukturen er nødvendige. Barnet i testsituasjonen er ikke kun et barn, men et barn som har en sosial rolle, barnet er et barn som er testet. Denne rolle kan ikke eksistere uten en test, som er CLT og en som tester, det vil si forskningsassistenten eller meg. Det samme gjelder relasjoner som er formet av barnet og barns forelder, som i testsituasjonen har en annen sosiale rolle. Den rollen er ikke den samme som mor, ettersom mor i vanlige forhold er en person som hjelper barnet, noe som ikke er tillatt i testsituasjonen. Som man kan merke seg danner elementene som er koblet sammen med svarte linjer selve strukturen. Elementene i denne strukturen har gjensidig påvirkning på hverandre, og har nødvendige relasjoner seg imellom.

Grønne linjer representerer kontingente relasjoner, dvs. at elementene utenfor strukturen kan være delene av andre strukturer, men de kan fortsatt ha innvirkning og skape forhold til elementene i den sosiale strukturen som eksisterer i testsituasjonen. Relasjoner mellom elementene i strukturen og elementene utenfor den er ikke nødvendigvis gjensidig. Jeg definerer relasjonene mellom objektene som kontingent ettersom for eksempel Zoom kan eksistere uten det deltakende barnet så vel som at CLT ikke trenger programmet Zoom for å bli brukt. Dette gjør at relasjonene mellom Zoom og elementene i strukturen er «hverken nødvendige eller umulige» (Sayer, 1992, s. 89). Dette betyr at under noen forhold har Zoom

egenskaper og krefter til å påvirke barns opplevelse, noe som jeg skal vise nedenfor (se Analyse).

8.2.5. Det som er viktig for analyseprosessen

Om analysen av testsituasjonen skal være vellykket, avhenger av om jeg brukte abstraksjon riktig, nemlig om jeg reduserte egenskapene til elementene til de som påvirker testsituasjonen og derfor er relevante for analysen av testsituasjonen. Det er også viktig at jeg har bestemt strukturen og typen relasjoner mellom elementene riktig, som nødvendige eller kontingente.

Analyse av den sosiale strukturer er en utfordrende oppgave ettersom sosiale strukturer representerer ofte ikke alltid åpne systemer. En av de utfordringene er at forskeren ikke alltid kan isolere kreftene til ulike strukturer og deres elementer som produserer visse observerbare effekter i det empiriske domenet gjennom mekanismene (Sayer, 1992, s. 95). En annen utfordring som Sayer (1992) poengterer, er at «... den samme mekanismen kan noen ganger produsere forskjellige hendelser og omvendt den samme type hendelse kan ha ulike årsaker» (Sayer, 1992, s. 116). Det er viktig å motstå fristelsen til å attribuere effekten for eksempel i form av en positiv opplevelse til en bestemt og et eneste virkelighetselement. Jeg må huske at det kan eksistere mange årsaker til at det utvises positive emosjoner. Samtidig når jeg analyserer elementene som jeg mistenker for produksjon av mekanismer som skaper visse effekter, må jeg huske på at for eksempel den samme mekanismen kan forårsake ulike effekter hos forskjellige mennesker. En av grunnene til det er at testsituasjonen er et åpent system.

8.3. Analyse

Jeg begynner analysen med CLT-verktøy, som er en del av struktur med nødvendige relasjoner mellom barnet og testereren, noe som betyr at verktøyet alltid har innflytelse på barns opplevelse av testsituasjonen. Deretter betrakter jeg barnets temperament for så å se på den i forhold til de kontingente elementene, nemlig CLT-testmetoder – Zoom og live samt omgivelsene.

8.3.1. CLT

Som nevnt i innledningen er CLT et invaderende verktøy. Men til tross for at selve verktøyet er invaderende i høy grad var flertallet av barn ganske interesserte og alle var konsentrerte. Nå

skal jeg betrakte testsituasjonen og verktøyet i lys av de identifiserte faktorene eller elementene som påvirker barns opplevelse av verktøyet og testsituasjonen.

CLT har karakteristika som barna finner attraktive. For det første er CLTs design et spill som barnet spiller. En annen fordel er at dette er et spill på et nettbrett, og som alle foreldrene sa: Barna liker å spille på nettbrett. Barna bruker nettbrett til spill og mest sannsynligvis assosierer de utstyret med noe gøy. Alle disse kriteriene til CLT kan forklare hvorfor barna var interessert og konsentrert selv om dette var tilfelle i forskjellig grad.

I tillegg har barna lignende erfaring både med nettbrett og med selve oppgaven fra før. Det å navngi ting er en ganske vanlig aktivitet for barn som de for eksempel gjør i barnehagen med bilder i bøker, og også med foreldrene når foreldrene nevner det barna peker på eller omvendt. Derfor ser barna logikken i oppgaven, og kan referere til tidligere erfaringer. Så oppgaven gir i tillegg mening fordi barna har allerede gjort det mange ganger før, som også var et av kriteriene til oppgaver barn finner interessant eller i hvert fall ikke finner dem ubehagelig i de to studiene (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010; Pettersen, 2014).

For det tredje kan oppgaven gi en følelse av mestring. Barna kan selv forstå når de kjenner et ord igjen. Også er oppgaven ikke bare å se på bildet. Oppgaven forutsetter en slags aktivitet som i tillegg ikke er styrt av den voksne. Barna følger reglene på egenhånd. De kan selv starte når de er klare ved å trykke på knappen, så svarer de, de bytter bildene selv og de kontrollerer hastighet. Som testsituasjonene viste, trenger barna i alderen mellom 4 år 2 måneder og 6 år 8 måneder ikke støtte hverken fra foreldrene eller testerene om de kan reglene på forhånd. Dette tror jeg setter dem i en maktposisjon i situasjonen, ettersom sammenlignet med andre typer invaderende testsituasjoner som er styrt av de voksne har barna i CLT-testsituasjonen mer kontroll og selvstendighet. Dette er etter mening min en stor fordel ved CLT for barna.

8.3.2. Temperament

Testsituasjonen lar man se barns forskjellige reaksjoner til en atypisk situasjon og nye mennesker. Det er vanskelig å vurdere barns temperament, ettersom jeg ikke har testet dem for det, men jeg kan dele dem i grupper ut i fra min observasjon av deres reaksjoner på nye mennesker og en ny situasjon, samt resultater fra intervjuer med foreldrene.

Tabellen 2. Barnas temperament som resultat av min observasjon og opplevelse av testsituasjonen (farger viser til barna fra den samme familien).

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen | |
|----------|--------------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen |
| 1. | Eva | Lett | Live: veldig positiv | Zoom: mindre positiv |
| 2. | Greta | Lett | Live: positiv | ikke deltatt i Zoom-testing |
| 3. | Ivar | Lett | Zoom: positiv | Live: positiv |
| 4. | Hege | Lett | Zoom: positiv | Live: nøytral (hverken eller) |
| 5. | Dagny | Lett | Live: positiv | Zoom: mer positiv |
| 6. | Bente | Langsom til å varme opp | Live: positiv | Zoom: positiv |
| 7. | Frida | Langsom til å varme opp | Live: nøytral | ikke deltatt i Zoom-testing |
| 8. | Casper | Langsom til å varme opp | Live: negativ | Zoom: nøytral |
| 9. | Anne | Temperamentet skiftet | Nektet å delta | |

Sannsynligvis lett temperamentskategori

Ut av 8 barn kan jeg beskrive 5 som barn med lett temperament. Eva, Greta, Ivar, Hege og Dagny var glade for å se nye mennesker, og tilpasset seg veldig lett en uvanlig situasjon. For eksempel var både Eva og Greta åpne og pratsomme med testerne og helt fra starten av testing var de nysgjerrige og engasjerte. De smilte, lo, pratet med nettbrettet fra starten og deres humor og oppførsel endret seg ikke i løpe av testingen og testsituasjonen. Alle disse barna var åpne og pratsomme med testerne i litt forskjellige grad, men det er ingen tvil om at de trivdes i testsituasjonen og med oppgaven. I intervju bekreftet foreldrene at det var en vanlig reaksjon til nye omstendigheter.

Sannsynligvis langsomme til å varme opp temperamentskategori

Jeg kan si at Bente, Frida og Casper lignet på *langsomme til å varme opp* temperamentskategori selv om «langsom» er et relativt begrep i situasjonen som ikke varte mer enn 25 minutter.

Noen av dem trengte litt mer tid for å slappe av enn andre. For eksempel måtte Casper til et annet rom bort fra testeren og meg for å stresse ned og engasjere seg i oppgaven. Bente og Frida trengte noen minutter før de ble vant til situasjonen og nye voksne. For eksempel kommenterte moren til Bente hennes måte å reagere på nye situasjoner og mennesker slik: «Pleier å være litt sjenert i begynnelsen, men hun er jo ganske sosial også (...) måtte varme seg litt opp på en måte».

Disse barna var litt sjenerte, men de begynte å smile nærmere slutten av den første delen av testen. Unntaket er Casper som var veldig sjenert i starten, men da omgivelsen ble tilpasset kunne han gjennomføre oppgaven som han trivdes med, ifølge mamma som observerte ham den første gangen. Han smilte den andre gangen da jeg observerte ham gjennom Zoom.

Ifølge foreldrene likte barna oppgavene, mens min oppfattelse var at de likte oppgavene, men ikke like mye som barna med det som kan kalles *lett temperament*. I tillegg kan man oppfatte at barna som var «*langsomme til å varme opp*», ikke trivdes veldig mye med testsituasjonen. Mest sannsynligvis var det på grunn av nye mennesker som observerte dem, fordi det var den neste nye faktoren bortsett fra CLT, og CLT likte de.

Deltaker som nektet å delta

Easton (2010) skriver at «kritiske realister tror også at det at en hendelse som ikke har oppstått når forventet ikke bare krever forklaring, men at den også kan gi svært nyttig innsikt» (Easton, 2010, s. 120 (min oversettelse fra engelsk)). Derfor tror jeg at det er nødvendig å betrakte også casen med deltakeren som nektet å delta.

Det er interessant å merke at grunnen til det kan være temperamentskift. Jeg vil beskrive situasjonen kort. Anne (navnet til barnet er også endret) ble fortalt om forskningsprosjektet og ville delta. Moren valgte barnehagen som et sted for testingen. Tidlig på morgenen den dagen da vi måtte teste Anne før barnehagen, svarte hun på morens påminnelse om testingen med «nei». Mamma innrømte i intervju at det var typisk for henne å si nei til alt om morgenen så hun kansellerte ikke testingen. Da vi kom til barnehagen, sto barnet fortsatt på sitt. Anne var ikke redd for oss, ikke særlig sjenert, men hun ville ikke gå inn med oss for å bli testet. Alle de andre barna var i motsetning veldig interessert i oss, men ikke Anne.

I intervju fortalte moren at barnet endret væremåter for cirka 3 måneder siden. I det siste likte Anne ikke å være i sentrum for oppmerksomhet. Mest sannsynligvis fra Annes perspektiv ville starten på testsituasjonen satt henne i sentrum av oppmerksomhet fra alle de andre barna i barnehagegruppen. Slik som det var avtalt med moren måtte testsituasjonen starte i barnehagen, og på den måten kunne alle barna se at Anne skulle gå sammen med nye mennesker istedenfor å gjøre det som alle barna i gruppen drev med. Moren innrømte at det kunne ha vært bedre om vi testet henne hjemme, men det var umulig.

Som sagt kan det være at Anne gjennomgikk temperamentskifte og moren ikke var vant til datterens nye væremåter og reaksjoner, derfor var det vanskelig for henne å forutsi hvordan Anne skulle reagere og hva som var best for henne.

Ut ifra denne situasjonen kan vi se at det ikke bare er barnets temperament som har betydning for om testsituasjonen skal bli en positiv eller en negativ opplevelse for barnet. Omgivelsene ~~Sted og tidspunkt~~, for eksempel, kan også ha noe å si.

8.3.3. Omgivelsene og testmetoden (Zoom og Live)

Opprinnelig tenkte jeg å analysere barns forskjellige reaksjoner på CLT. Dette da CLT er et element i strukturen med nødvendige relasjoner og endringen i et av elementene i slik struktur fører til endringene i de andre. Men CLT viste seg til å bli likt av alle deltakerne som jeg hadde. Det kan forklares med preferansene til de barna jeg tilfeldigvis rekrutterte eller med den gode kombinasjonen av egenskaper som CLT har, og som ble analysert ovenfor. Det kan være at CLT er av elementene i virkeligheten som de fleste av barna liker slik som «tit tei»-lek eller iskrem, eller ballonger. Barna liker det i forskjellige grad, det kan være kjedelig å gjøre de samme oppgavene og se på de samme bilder to ganger, men den første gang likte alle det de gjorde.

Derfor valgte jeg å se på kombinasjonen av to kontingente elementene, nemlig omgivelsene og testmetoden, det vil si Zoom og live i forhold til barns temperament ettersom det er hvordan jeg valgte å bruke *abstraksjon* på barna.

Disse to elementene er i kontingente relasjoner til barna, men i noen tilfeller vil de ha innvirkning på dem. Dette kan være et bevis på at det er ikke omgivelsene eller testmetoden i seg selv som forårsaker effekten, men samspillet av disse elementene som skaper en viss

betingelse som videre i samspillet med barns temperament skaper mekanismer som forårsaker barns opplevelse. I noen tilfeller fører dette til positive, veldig positive eller negative effekter i barns opplevelse.

Omgivelsene er en av faktorene som påvirker barns opplevelse i kartleggingssituasjonen. Den er skapt ikke kun av sted og gjenstander, men også av menneskene som er rundt barnet. Alle barna var i et trygt miljø som de kjenner godt, men de måtte gjøre noen oppgaver og ha mennesker på besøk som de ikke kjenner.

Tabellen 3. Sammenheng mellom temperament, testmetoden og omgivelsene (se vedlegg 1).

Det er interessant å sammenligne Eva og Casper. Både Eva og Casper ble testet hjemme i de samme omgivelsene i live- og Zoom-testingene. Begge to ble testet live først, og så med Zoom, og hadde den samme forsknings-assistenten i live-testsituasjonen og kun meg som forsknings-assistent i Zoom-testsituasjonen. I tillegg har begge to storebrødre, som ikke har deltatt i CLT-testinger. Alt dette gjør testsituasjonene veldig like. Men de to barna hadde veldig forskjellige opplevelser av testsituasjonene. Jeg kan derfor anta at det skyldes forskjellen i barnas temperament. Det som også kunne ha spilt inn for å skape forskjellige opplevelser for disse barna var alderen, ettersom Eva er ca. ett år eldre enn Casper. Men alderen er også et element i virkeligheten som tilhører barnet, og kan knyttes til temperament.

Til tross for at utvalget av barna som deltok i forskningen min er alt for lite til å generalisere, er det mulig på bakgrunn av casene å merke regelmessighet i opplevelsene av testsituasjonene blant de 4 deltakerne som gjennomførte både live- og Zoom-testingene. Barna med væremåter og reaksjoner som ligner på temperamentskategori *langsomme å varme opp*, nemlig Bente og Casper, trivdes mer med Zoom-testingen som også var den andre testsituasjonen for dem. Barna med væremåter og reaksjoner som gjør at de ligner på *lett* temperamentskategori – Eva og Ivar – trivdes i live-testsituasjonen, dog i forskjellig grad, noe som kommer til uttrykk mye mer tydelig i tilfellet med Eva, enn med Ivar.

Det er synlig i tabellen 3 at det er en del virkelighetselementer som også kan påvirke barnas opplevelse, slik som for eksempel i live-testsituasjonen til Hege. Det er noen ganger vanskelig å skille hva som er en årsak og virkning i enkelte situasjoner.

Forskjell mellom live- og Zoom-testsituasjonene

For de 5 deltakere merket hverken jeg eller foreldrene stor forskjell mellom testsituasjonene Zoom og live. Men for de 3 deltakerne var forskjellen merkbar. Jeg viser det i tabellen nedenfor.

Tabellen 4. Endringene etter å bytte testmetoden som barnet opplevde veldig positiv eller veldig negativ.

| Case # | Barnets navn | Første testsituasjon | | Andre testsituasjon | |
|--------|--------------|----------------------|----------------|---------------------|--|
| | | Zoom/live | Opplevelse | Zoom/live | Opplevelse |
| 1. | Eva | Live | veldig positiv | Zoom | nøytral |
| 4. | Hege | Zoom | veldig positiv | Live | skifte fra nøytral til kjedelighet til å nekte å delta |
| 8. | Casper | Live | veldig negativ | Zoom | nøytral |

Tabellen viser at det er mulig å reagere veldig forskjellig i de forskjellige testsituasjonene og at det varierer mellom barna om de foretrekker live-testsituasjonen eller Zoom.

Omgivelsene og mennesker som konstituerer den

Ettersom omgivelsene er skapt ikke kun av et sted, men også av mennesker rundt er det verdt å se på hvordan tilstedeværelsen av kjente voksne påvirket barnas opplevelse av testsituasjonene. Her vil jeg se om barn viste behov for kjente voksne. Behovet for barnas mor eller far i testsituasjonen bestemmer jeg basert på hvordan barna oppførte seg med foreldrene sine, dvs. om de for eksempel ba moren/faren å bli med dem eller satt på fangen eller veldig nær, om de henvendte seg ofte til foreldrene eller omvendt. Det er verdt å si at barna så vel som foreldrene ble informert om at mor/far ikke får lov til å hjelpe.

Tabellen 5. Sammenheng mellom temperament, testmetoden og omgivelsene med fokus på voksne som kjenner barna (se vedlegg 2).

Voksne som kjenner barnet, slik som foreldrene, gir følelse av trygghet, mens barna flest trengte ikke dem i testingen selv om de var en støtte ved møte med ukjente mennesker som meg og forskningsassistenten. Voksnes rolle var å slå på oppgaven som jeg vil tro barnet kan gjøre selv, og gi instruksjoner som uansett gis gjennom appen. Ifølge gjennomført analyse av

forholdet mellom barna og en av deres foreldre kan jeg anta at de fleste barna kunne greit klart å gjennomføre oppgavene på egen hånd. Barna er vant til nettbrett og forstår hva de må trykke på for å gjøre oppgaven raskt og greit.

Samtidig det er en fordel med de kjente voksne i testsituasjonen. De kjenner barnet, og det er lettere for dem å overbevise barnet hvis barnet er i tvil eller er redd for den ukjente oppgaven. For eksempel kan foreldrene predikere at barnet mest sannsynligvis ville like spillet, og overbevise barnet til å prøve slik som det skjedde med Casper.

Det er verdt å nevne at ukjente mennesker som meg og en forskningsassistent, påvirker omgivelsene rundt barnet i større grad enn barnas foreldre. Jeg tror det til og med er mulig å si at generelt er det alltid sant at ukjente mennesker påvirker omgivelsene i mye større grad enn barnas foreldre. Det er i samsvar med kritisk realisme ettersom i CLT-testsituasjonen da jeg og en forskningsassistent er et element av strukturen med nødvendige relasjoner. Det er et spørsmål av hvem som forårsaker hva. Er det barnets forskjellige temperament som gjør at de opplever ukjente mennesker på forskjellige måter, eller er det noe ved meg og forskningsassistenten som forårsaker visse opplevelser hos barna? Man kan spekulere om at kanskje andre forskningsassistenter eller masterstudent i de samme testsituasjonene ville ha førte til en annen effekt i barnas opplevelse.

Jeg tror at sannsynligheten er større at det var barnas temperament, eller sett bredere barnas personlighet som påvirker hvordan barnet opplever testsituasjonen. Det har jeg vist med eksemplene Eva og Casper.

Andre barn i familiene som elementene av ytre strukturer

Ifølge logikken i kritisk realisme er det deltakende barnet som befinner seg i testsituasjonen kontingente relasjoner med søsken som ikke testes. Jeg definerer relasjoner som kontingente ettersom i systemet som er dannet av testsituasjonen er relasjonen til deltaker til søsken ikke nødvendig for eksistensen av testsituasjonen. Samtidig er denne relasjonen hverken nødvendig eller umulig, noe som gjør den kontingent. Dette betyr at relasjonene mellom disse to elementene kan påvirke testsituasjonen eller ikke, avhengig av betingelser som kan bli skapt av andre elementer i systemet.

Det er en annen interessant mekanisme som kom til uttrykk i casene som gjelder familier med to barn. Det var seks familier som deltok i forskningen. Fire av de deltakende familiene hadde to barn. Av disse fire familiene var det to familier der begge barn deltok, og i de to øvrige familiene kun ett av to barn som deltok i testingen.

Tabellen 6. Deltakende familiene som hadde mer enn ett barn

| Familie nr. | Case nr. | Barnets navn | lille /store | Barnet som deltok 1. /2. /deltok ikke | Kommentar |
|-------------|----------|--------------|--------------|---------------------------------------|---|
| I | 1. | Eva | lillesøster | 1. | Broren var for stor for deltakelse så kanskje det var derfor det ikke spilte rolle for Eva. En annen forklaring kan være at det gjelder Evas temperament eller personlighet som påvirker det at hun liker å være i sentrum av oppmerksomhet |
| | | Bror | storebror | deltok ikke | |
| II | 7. | Frida | storesøster | 1. | Ifølge foreldrene rapportering var det en fordel for barna at det eldste barnet deltok først. |
| | 2. | Greta | lillesøster | 2. | |
| III | 4. | Dagny | storesøster | 1. | Moren antar at det var en fordel for barna at den eldste datteren deltok først. |
| | 5. | Hege | lillesøster | 2. | |
| IV | 8. | Casper | lillebror | 1. | Moren innrømmer at storebror pleier å være en som alltid er sammen med Casper, og at vanligvis er det han som er bedt om å gjøre noe nytt. |
| | | Bror | storebror | deltok ikke | |
| V | 6. | Bente | storesøster | 1. | Bentes søster var for ung til deltakelse. |
| | | Søster | lillesøster | deltok ikke | |

I to familier (II og III) virket det positivt på trivselen av begge søsken til det eldste barnet deltok først, og så den yngste.

Men for Casper var situasjonen annerledes. Casper var en av de barna som kjente størst ubehag ved denne situasjonen. I intervju forklarte moren «... som regel er vi med folk vi kjenner godt. Hvis han er med broren sin så er han veldig trygg. Så det er veldig sjelden at han er alene. Så sånt sett ble denne testsituasjonen litt klønete, men jeg tror han syntes det var veldig gøy å sitte og trykke på bildene». Ifølge moren til Casper kunne det ha vært annerledes om barna kjente oss fra før, eller om broren hans kunne være med. I situasjonen med to søsken, Frida og Greta og Dagny og Hege, var det kanskje lettere for de yngste, Greta og Hege, å gjøre oppgaven etter at hun kunne se at storesøster har gjort den. Det som Caspers mor sa om storebroren hans, og det som jeg observerte i I og II familiene lar meg anta at det kunne ha hjulpet Casper med å ha en mer behagelig testsituasjon om broren hans kunne delta først. Moren til Casper sa også at «De fleste sånne ting skjer er jo når broren hans er til stede. Så han forventet at det var broren hans som skulle spørres. Så jeg trodde at det var nytt for at det var ham som var i fokus».

Det som moren til Casper sier, er interessant og kan gjelde barn som har søsken. Det viste seg at det var kun i Evas tilfelle at storebrors deltakelse eller fravær av det ikke hadde noen påvirkning. For Casper, som er lillebror selv, var det overraskende at storebror hverken var testet først eller med i testsituasjonen. I familien med Dagny og Hege, var storesøster Dagny det første i testsituasjonen, noe som kunne ha gitt mer trygghet og lyst for lillesøster Hege til å delta. For de to søstrene Frida og Greta, spilte det også en rolle ifølge foreldrene om begge to var med, og ifølge mamma følte det yngste barnet Greta seg tryggere etter at hun så at storesøster var med i testsituasjonen.

Ubehagelig å innrømme å ikke kunne ordet eller å gjøre feil

Et annet mønster som man kan merke, var at for noen barn er det ubehagelig å gjennomføre testen når det er mange ukjente mennesker som sitter og observerer dem. Man kan tenke at det skulle gjelde alle barna, men det er ikke tilfelle. Ifølge observasjonen og intervju var det spesielt ubehagelig for Bente og Casper, de to barna som ligner på temperamentskategori «*langsomme å varme opp*». Jeg kan også anta at den var grunnen til at Frida, som i den måten å

oppføre seg ligner på den samme temperamentkategori, svarte så veldig lavt på spørsmålene som CLT-appen stilte i oppgavene.

Dette var også enn av flere antagelser som vi diskuterte med mammaen til Hege som ligner på *lett* temperament. Det kan godt være tilfelle ettersom akkurat den dagen var jeg sammen med en forskningsassistent som Hege aldri hadde sett før. Men det er vanskelig å konkludere med det sikkert da det var flere andre elementer som kunne ha påvirket live-testsituasjon med Hege (se. Tabell 2).

I motsetning til disse barna hadde Eva ingen problemer med å svare på spørsmålene. Det at hun ikke kunne eller kjente igjen noen ord gjorde ingen forskjell for henne selv om det var to ukjente mennesker i rommet i tillegg til alle familiemedlemmene.

9. Diskusjon

Anvendelse av kritisk realisme i analysen bidro til å sortere en stor mengde av dataene i de vesentlige elementene. Dette gjorde det mulig å spore og analysere mulige mekanismer mellom dem som påvirker effekten i form av et barns opplevelse av testsituasjonen, og testverktøyet. Analysen viste at påvirkningen ofte utøves i samspillet mellom elementene. De skaper mekanismer eller betingelser som påvirker barnets opplevelse. Det er også viktig å huske at analysen ovenfor ikke tok hensyn til de andre virkelighetselementene som også kunne ha innvirkning, slik som tidspunktet for testingen, barnas erfaring med lignende oppgaver, i hvilken grad og hvordan foreldrene informerte barnet om testing og mange andre faktorer. Nedenfor diskuterer jeg resultatene av analysen for å besvare delforsknings spørsmål og hovedspørsmålet.

Unike kombinasjoner av elementene i testsituasjoner, slik som for eksempel barns temperament sammen med omgivelsene, skaper mekanismer som forårsaker barns opplevelser. Diskusjonen viser hvordan de forskjellige elementene i systemet, dvs. testsituasjonen, henger sammen.

9.1. Opplevelse av CLT-verktøyet

Analyse av dataene har vist at alle barn likte CLT-testen, men i forskjellig grad. Dette er vist ved det faktum at alle barn var engasjert og konsentrert til tross for innflytelse av ulike elementer eller faktorer i testsituasjonene, enten inne eller ute, med forskjellige mennesker i rommet eller med støy (tv, andre familiemedlemmer). Alt dette viser at barna var interessert nok i CLT-oppgaver slik at de ikke var distraheret av andre ting. Mange barn smilte, lo og pratet med CLT noe som er også et tegn på at de likte det. Unntaket er live-testsituasjonen til Hege som vi måtte stoppe etter den tredje deloppgaven.

Etter min mening betyr positive opplevelse av testverktøyet at barnet har gjort noe det trives med. Dette står i kontrast til aktivitetene som barnet ikke har lyst til å gjøre, men må gjøre, slik som noen ubehagelige eller uinteressante språktestoppgaver. Det er rimelig å anta at sistnevnte kan oppleves som begrensning av selvbestemmelse og medvirkning, ettersom barns ønsker og meninger ikke tas i betraktning. Derfor kan jeg konkludere med at CLT-testverktøy lar oss ta vare på barns subjektposisjon, i hvert fall for barna som liker det.

9.2. CLT fordeler

9.2.1. Nettbrett verktøy

I analysekapittel (se s. 73 av denne oppgaven) har jeg allerede diskutert noen fordeler ved CLT som testverktøy. Det at barna likte verktøyet tilsier at det bidrar til å bevare barns subjektposisjon gjennom å respektere barns interesser og behov for å ha det gøy. Det vil si at voksne trenger ikke å tvinge verktøyet på et barn, mest sannsynligvis vil barnet gjøre det ut av eget ønske.

Nettbrett er i seg selv et attraktivt verktøy for barn. Det er mest sannsynligvis assosiert med noe gøy da dette ifølge foreldrenes rapportering er brukt av barna til TV og ulike spill. I tillegg gir nettbrett mulighet til å tilpasse testsituasjonen til barns ønsker og behov. Dette er vurdert som en måte å gi barn rom til medvirkning. Det er tilfelle da barns ønsker kan bli tatt i betraktning, og testsituasjonen kan tilpasses i samsvar med dem. Det at barna konsentrerer seg nesten uten unntak, kan tyde på at det ikke vil være store forskjeller mellom resultatene i ulike situasjoner, f.eks. om barnet gjennomfører testingen på nettbrett hjemme eller i barnehagen, ute eller inne. I tilfellet med CLT trenger man kanskje ikke en gang en voksen, noe som betyr at sjenerte barn kan gjøre dette for det meste på egen hånd. Det at testen er på nettbrett, og kan bli gjort når som helst og hvor som helst, gir rom til medvirkning. Dette da barnet enten kan gi forslag om for eksempel et sted for testsituasjonen selv eller voksne kan anvende indirekte medvirkning, dvs. justere testsituasjonen på vegne av barnet i samsvar med barnets ønsker og behov. Det siste med tanke på å tilpasse omgivelsene og tid til barnets trivsel.

9.2.2. CLT i barnehagen

Etter min mening er det en rekke fordeler som CLT-testverktøy demonstrerte i forskningen min, og som gjør det egnet til bruk i barnehagen.

«Arbeidet til en barnehagelærer er vanskeligere nå enn det var før: Det er flere barn i barnehager (Johansson, 2020, s. 16), noe som i mange tilfeller har ført til store barnehagegrupper (Alvestad et al., 2014, s. 671). Det er også tilfelle at antallet minoritetsspråklige barn har økt (Steinkellner, 2017). Disse barna kan kreve mer oppmerksomhet og innsats fra barnehageansattes side, noe som betyr tidsforbruk. I tillegg til dette har administrativt arbeid økt (Østrem, 2015, s. 271). Alt dette viser at kravene til barnehagen øker til tross for at mer enn halvparten av de ansatte ikke har en pedagogisk

utdannelse (Greve, 2015, s. 210-211). Under slike utfordrende arbeidsforhold kan det være» (Malaeva, 2021b) vanskelig for barnehageansatte å finne tid til å gjennomføre omfattende kartlegging eller få trening og sertifisering i de verktøyene som krever det.

Gjennomføringen av CLT-testingen krever hverken spesiell trening for testeren eller mye tid for den faktiske gjennomføringen, heller ikke ansattes udelte oppmerksomhet eller styring av testprosessen. Det betyr at ansatte for eksempel kan leke med eller passe på andre barn, mens de som trenger det gjennomfører CLT-testingen. Det er også mulig å anta at flere barn kan gjøre ordforståelsesdelen samtidig, særlig hvis de deltakende barna har et nettbrett hver. Ifølge resultater av analysen er det rimelig å anta at barna flest ikke ble distraheret av hverken de andre barna i rommet eller bråk hvis de gjør CLT-testen i barnehagesammenheng. Det gjør valg av steder og tid for gjennomføringen av testingen viktigere, og gjør det mulig å spare tid om noen barn gjør testen samtidig. Ovennevnte gjør bruk av CLT mulig og enkelt i barnehagen.

En annen fordel er at for ordforståelsesdelen trenger man ikke bearbeide data, avkrysse ordene i skjemaet og telle det etterpå, det er gjort automatisk. Dette også noe som kan spare tid og gjøre testingen lettere å gjennomføre i travle hverdager i barnehagen.

9.2.3. CLT og asymmetrisk forhold mellom testeren og barnet

Østrem (2007) skriver at asymmetri i relasjoner «medfører alltid en risiko for krenkelser av den svakeste partens subjektivitet» (Østrem, 2007, s. 278). Testsituasjoner er preget av asymmetriske forhold mellom testeren og barnet. Denne asymmetrien setter barnet i objektposisjon der barnet må adlyde instruksjoner som er gitt av testeren. I tillegg, til tross for at testeren ønsker å gjøre alt som er mulig for at barn føler seg bra, kan noen momenter i testingen ikke endres om de er en del av den standardiserte prosedyren.

Til tross for at CLT-testverktøy er invaderende, dvs. har strenge regler som barnet bør adlyde samt involverer barnet i motsetning til f.eks. foreldrerapporter, gir verktøyet barnet mer autonomi. Reglene i et spill er et kjent konsept for barnet, spesielt når det gjelder spill på nettbrett. Det er ikke lenge en voksen som tester barnet og styrer prosessen der barnet kun følger instruksjoner fra et menneske i en kunstig testsituasjon. CLT-testverktøyet skaper en mer naturlig situasjon der barnet spiller på den måten det pleier å spille dataspill, dvs. på egen hånd. Dette gjør at man unngår de ulempene som preger språkkartleggingssituasjoner. Nassira

Essahli Vik (2018) nevner noen slike ulemper, f.eks. passivisering av barnet og asymmetrisk forhold mellom barn og voksne i testsituasjonen som kommer til uttrykk i bruk av imperativ og undervisningstone (Vik, 2018, s. 20, 23).

Egenskapene til CLT-testverktøyet endrer fordeling av makt i testsituasjonen. Det er en prinsipiell forskjell mellom «lekbetont» som kartleggingsaktiviteter er beskrevet i rapporten av ekspertutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2011) – styrt av voksne, og spillet på nettbrett styrt av barnet. Denne forskjellen setter barnet i maktposisjon ettersom spillet gjør barnet til dets egen sjef.

9.3. Elementene med CLT-verktøyet som kan påvirke barns opplevelse negativt og forslag til deres videreutvikling

Det finnes noen ulemper med CLT-verktøyet slik det er nå som negativt kan påvirke opplevelsen barnet har av testverktøyet. De ulempene som jeg har oppdaget, og beskriver nedenfor, kan undergrave noen av fordelene som har vært beskrevet. Dette kan så ha en negativ effekt på barns selvoppfattelse og følelse av mestring.

9.3.1. Begrenset mulighet til å styre appen selv

Ulempen til CLT-verktøyet så langt er at det kan være vanskelig for noen barn å styre appen på egen hånd, spesielt for små barn. Her mener jeg at overgang fra en av de fire deloppgavene til den neste kan virke utfordrende for noen barn. Dette da for å gjøre dette bør barnet gå til hovedmeny og velge «gå tilbake til oppgavelisten». For å kunne gjøre dette må barnet ha lesekompetanse, noe som ikke er tilfelle for barnehagebarn.

Ulempen kan fikses ved endring av grensesnitt og funksjoner. Om knappen som dukker opp på slutten av deloppgaven kan bli aktiv og føre til den neste deloppgaven, kan det gi barnet mulighet til å styre gjennomføringen av testingen helt på egen hånd.

9.3.2. Risiko for å tape følelse av mestring

Når barnet ikke kan det riktige svaret dvs. når barnet ikke husker eller ikke kjenner igjen ordet, kan det påvirke barnets følelse av mestring, selvoppfatning og motivasjon. Dette gjelder spesielt deloppgavene i ordproduksjonsdelen der barnet må si ordet på bildet høyt. Noe jeg har

merket, og foreldrene rapporterte, er at det er flaut for barnet å gjøre feil i ordproduksjonsdelen av testen fordi dette er merkbart for voksne i nærheten. Det var ikke så merkbart for forskningsassistenten eller meg da barnet gjorde feil i ordforståelsesdelen hvor barnet hører et ord og peker på ett av fire bilder med tilsvarende gjenstand eller aktivitet. Vi kunne ikke se skjermen, og barnet kunne bare trykke seg videre. Men moren som satt ved siden av kunne se det. Selv hvis ingen kan se at barnet gjør noe feil, kan barnet skjønne det selv. Det er noe som kan vekke ubehagelige emosjoner, samt påvirker følelsen av mestring, motivasjon og kan til og med ha effekt på resultater. Et eksempel er noe det som skjedde med Hege da hun på et visst tidspunkt valgte å helst å trykke på bilder uten noen svar i det hele tatt. Dette snarere enn å gjøre feil og kanskje bli skuffet over seg selv, eller skuffe moren og føle seg flau. Dette kan ha vært en årsak til at hun nektet å si ordene høyt i produksjonsdelen, samt nektet å gjøre den siste deloppgaven.

Løsningen

En av løsningene kan være at barnet gjør ordproduksjonsdelen av oppgaven alene uten noen tilskuere eller observatører i det hele tatt. En annen løsning kan være at barnet er det eneste som ser bilder som gjør det umulig for voksne å vite om barnet gjør en feil eller gir et riktig svar. Betingelsen har må være at voksne eller appens lydopptak informerer barnet om at ingen av de voksne kan se bilder samtidig med barnet. Dermed vil de ikke ha kunnskap om barnet svarer riktig eller ikke. Alternativt kan testeren velge å droppe ordproduksjonsdelen fullstendig. Dette kan for eksempel være i tilfeller der barnet viser gode resultater i det første delen, og for eksempel prater med seg selv eller med nettbrettet underveis.

Det andre som kan gjøres, og som viste seg å ta bort i hvert fall deler av barnets ubehag, er å informere barnet på forhånd om følgende. Oppgavene har vanskelige og lette ord, det er umulig for barnet å vite alle. I tillegg å gi barn tydelige instruksjoner om hva barnet skal gjøre dersom det ikke kan eller ikke husker ordet. Dette kan gi følelse av forutsigbarhet og kontroll for barnet.

Det siste var det forskningsassistenten og jeg begynte å gjøre etter intervju med moren til første deltaker. Beskjeden til barnet var at det var helt OK å ikke vite alle ord, og at det var en del av meningen med oppgaven. Det viste seg å hjelpe barna å føle seg tryggere, selv om det ikke løser fullstendig problemet med selvtillit.

Det viktigste som kan gjøres, men som kan være vanskeligere å ordne, er å lage en ny algoritme til appen. En slik algoritme kan sikre at dersom barnet svarer feil eller hopper over ordet uten svar, tilbyr appen for eksempel to ord som er lettere for barn. Så om barn svarer riktig tilbyr appen et mer vanskelig ord igjen og så videre. På den måten tar vi være på barns følelse av mestring, motivasjon og bevarer dette så godt som mulig i løpet av oppgavegjennomføringen uten at det går utover påliteligheten til resultatet. Hvis det er mulig å implementere denne endringen kan det bli en stor fordel som vil skille CLT-appen fra lignende manuelle bildeoppgaver. Det blir mulig å justere vanskelighetsgrad, samt ta være på barns selvfølelse på en veldig lett og automatisert måte.

9.2.3. Forståelse av testvolum

I testsituasjonen ville Dagny og Casper avslutte oppgaven, eller ta pause, etter den 3. deloppgaven. De ble så oppmuntret av mødre sine til å bli ferdig med den ettersom den var den siste. Den danske studien (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010) viste også at metakommunikasjon er viktig for barn i testsituasjonen. Det vil si at det hjelper å vedlikeholde konsentrasjon, og etter min mening planlegge i forhold til egen energi når barnet vet hvor mange deloppgaver aktiviteten forutsetter.

Det kan derfor være nyttig å vise hvilken oppgave barnet driver med, og hvor mange barnet har igjen. For eksempel «1 av 4, 2 av 4» eller «~~1~~, ~~2~~, **3**, 4». Ettersom testingen utvikles til barn i alderen mellom 3 og 6 kan dette forslaget være aktuelt til mer voksne barn som kjenner tall. Det samme målet kan også oppnås i form av lydopptak. For eksempel på slutten av oppgaven sier en stemme «Supert! Det var alt. Tusen takk skal du ha». Dette kan høres litt forvirrende ettersom det kan oppfattes som om dette er slutten av testen. I stedet kan stemmen i lydopptaket informere barnet om hvor mange deloppgaver har barnet igjen, for eksempel «Supert! Tusen takk skal du ha. Du har 2 oppgaver igjen».

Moren til Ivar sa at i lignende spill som han spiller sier appen til slutt hvor mange riktige svar barnet har gitt. Ifølge moren til Ivar var det noe han forventet av CLT-appen. Men det å gi barnet informasjon om antall riktige svar kan samtidig negativt påvirke selvfølelse og følelse av mestring. Samtidig sa mange foreldrene at barna likte positive tilbakemeldinger fra ukjente mennesker, for eksempel meg og forskningsassistenten. Sammen kan dette tyde på at barnet

skulle oppleve det positivt om appen roste det på slutten av hver oppgave og viste noen bilder som kunne signalisere til barnet noe om dets fremgang. Det er verdt å nevne at appen roser barnet etter hver oppgave allerede, men om dette gjøres på ulike måter skulle det oppleves mindre formelt.

De to forslagene om endring – antall deloppgaver som er gjort og ros – kan kombineres. For eksempel kan det ved hver fullført deloppgave være et lydopptak som roser barnet og lar barnet se forskjellige bilder. Disse bildene kan være ballonger, en salutt eller lignende. Man kan også ha fire skjulte bilder som symboliserer fire deloppgaver, og som blir synlige etter hver gjennomført oppgave. Dette ville samtidig informere barnet om progresjon og motivere det å gå videre.

9.4. Voksne i testsituasjonen

9.4.1. Voksne som kjenner barnet

Voksne som kjenner barnet, for eksempel foreldrene eller barnehageansatte, er elementene i testsituasjonen som ifølge kritisk realisme har nødvendige relasjoner med barnet. Dette betyr at sannsynligheten for å påvirke barns opplevelse av testsituasjonen er stor. Kjente voksne kan påvirke opplevelse av testsituasjonen positivt, spesielt om en ukjent voksen som tester er til stede. I dette tilfellet er kjente voksne en ressurs for emosjonell støtte til barn. De kan også bidra til at barna fullfører oppgaven som jeg viser i teksten nedenfor.

De kan også påvirke testsituasjonen negativt. For det første kan de prøve å hjelpe barnet aktivt for eksempel til å huske ordet. Dette er noe som skjedde med noen foreldre, men det er lett for de fleste å kontrollere dette når de minnes på det. Det er også mulig at de kan påvirke barns opplevelse negativt. Dette kan skje ved at de ikke bidrar aktivt i tilrettelegging av testsituasjonen eller tvinger barnet gjøre testingen selv om barnet ikke vil det. Dette er også noe som ukjente voksne kan gjøre.

9.4.2. Voksne som ikke kjenner barnet

Som nevnt i CLT diskusjonen uttrykte noen barn skuffelse i forskjellige grad da de ikke kunne ord. Jeg tenker at det var spesielt ubehagelig pga. ukjente mennesker som var til stede. Det er flaut for noen av barna å bli observert i situasjoner der de ikke presterer.

Moren til Bente sa «kanskje det blir litt flaut når det var ... når du gjør feil og de var så mange [jeg, forskningsassistent og mamma] som så på (...) om hun hadde gjort det alene ... så var det nok det ... litt mindre flaut for det antageligvis». Moren til Casper nevner også det samme. Hun sier «... han sa han var veldig sjenert så utalte han de ordene veldig lavmælt, men så hadde det vært bare oss så hadde han sagt dem høyt på en måte».

CLT-testsituasjonene viste at noen barn er sjenerte i forskjellige grad når ukjente voksne er til stede for å observere dem. Det avhenger av barnets personlige egenskaper, for eksempel av temperament. Selve oppgaven vil også sannsynligvis påvirke hvor fort barnet føler seg trygg eller glemmer tilstedeværelsen til ukjente voksne. I tilfellet med CLT, og med bakgrunn i resultatene av analyse og CLT potensiale for å bli gjennomført av barnet på egen hånd, kan jeg konkludere med at testsituasjonen krever hverken kjente eller ukjente mennesker. Den eneste grunnen for tilstedeværelsen av en voksen i CLT-testsituasjonen er for teknisk støtte om noe går feil, og for å observere noen barn slik at de gjør oppgaven ordentlig og ikke hopper over ordene uten svar.

9.4.3. Viktige egenskaper hos voksne i testsituasjon

Voksne er de menneskene som er ansvarlige for å gjøre barns opplevelse så behagelig som mulig. Det er noen elementer i testsituasjon som ordnes av voksne. Ifølge konklusjonene til den norske (Pettersen, 2014) og den danske studien (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2010), var det elementene i testsituasjonene som er viktige for barns opplevelse av kartleggingssituasjonen. Ikke alle av disse elementene gjelder CLT-testingen eller gjelder ikke fullstendig ettersom barna gjennomførte oppgavene på egen hånd. Men jeg skal diskutere resultater av analyse i forhold til metakommunikasjon og sensitivitet. I analysen reduserte jeg voksnes egenskaper til disse to ettersom de er viktige for barnet i testsituasjonen.

Barns erkjennelse av at de befinner seg i en atypisk situasjon

Ifølge dataene fra intervjuer visste de fleste barna, bortsett fra Hege, at de er med i forskning. I tillegg, da jeg og forskningsassistenten presenterte oss for barna, har vi alltid forklart så godt som vi kunne med tanke på barns alder, hvem vi er og hvorfor vi ber barna å delta. I starten ble barna alltid informert om hva slags oppgave de skal gjøre.

Metakommunikasjon og sensitivitet

Barna fikk høre på instruksjoner til hver deloppgave på lydopptak som er en del av CLT nettbrett-applikasjonen. Men i løpet av de første testingene på bakgrunn av observasjonene og intervjuene med moren, forsto jeg at det ikke var nok å si til barna hva slags oppgaver de gjør, men også å informere dem mer detaljert om hva de skal gjøre hvis de ikke kan svare, samt forklare at det ikke var farlig å ikke vite svaret fordi det var meningen med oppgaven at noen ord var mer vanskelig enn de andre og at det var helt vanlig at barnet ikke kunne alle ord. Dette viste seg å hjelpe. Før dette, og basert på instruksjonene, ga vi informasjonen kun til foreldrene om hva de bør gjøre hvis barnet ikke kunne eller glemte et ord. Etter at vi begynte å forklare det til barnet, merket jeg at barna reagerte mye roligere da de ikke kunne et ord. Det gir dem også mulighet til å få mer kontroll over testingen. Etter min oppfatning handler dette både om metakommunikasjon som dette er kalt i den danske studien, og om sensitiviteten til testeren. Det er ikke så lett å se denne testsituasjonen fra barns perspektiv med en gang. Jeg anser metakommunikasjon og sensitivitet som en måte å gi barnet mulighet til å bevare egen subjektposisjon.

Som en voksen har jeg en stor erfaring med gjennomføring av forskjellige tester og utfylling ulike skjemaer der jeg ikke alltid vet svaret eller hvilken informasjon jeg etterspørres. Jeg har erfaring med å håndtere slike situasjoner for eksempel ved å hoppe over det jeg ikke kan. Til og med som voksen må jeg vite hva man gjør i en viss test, for eksempel om det skal være mulig å komme tilbake til de spørsmålene i testen som jeg ikke svarte på, hvor mange forsøk jeg har med hvert bilde og om tid er begrenset eller om jeg får vite de riktige svarene etterpå. Jeg som voksen må vite det før jeg begynner til tross for erfaring som jeg besitter, og dette kan hjelpe meg. Uansett, jeg tenkte ikke en gang på å informere barnet om akkurat dette.

Jeg kan prøve å rettferdiggjøre det med at vi har gitt denne informasjonen til foreldrene. En annen grunn var at man ikke hadde lyst til å belaste barnet med altfor mye informasjon. Men å informere barnet om det han eller hun skal delta i, og forklare reglene, handler akkurat om å la barnet være i subjektposisjon. Det vil si å betrakte barna som en person som har behov for informasjon for å selvstendig håndtere utfordrende situasjoner som kan oppstå i løpet av testingen. Som alle mennesker trenger barnet å være forberedt til oppgaven, og bli i stand til å gjennomføre den komfortabelt og med mindre stress. Det å gi barnet kontroll over egen testing betyr å gjøre testsituasjonen mindre asymmetrisk ved å anerkjenne at et barn har egenskaper

til å gjøre det meste av det testingen selv, og være i testsituasjonen som en støtte skulle barnet trenge det istedenfor å være en som styrer og kontrollerer. Sensitivitet og metakommunikasjon er derfor viktige forutsetninger til barns opplevelse som kan føre til å bevare barnets subjektposisjon, i hvert fall ved noen aspekter av testingen.

9.4.4. Diskusjon av sensitivitet eksempler fra testsituasjoner

Det var minst tre situasjoner som jeg er overbevist om at jeg ikke viste nok sensitivitet til barns behov og uttrykk av emosjoner. Nå angrer jeg på at jeg ikke har gjort noe. Samtidig viser de tre situasjonene at tilstedeværelsen av en voksen som kjenner barnet kan være en fordel i noen tilfeller.

I alle tre situasjoner la jeg foreldrene bestemme ettersom jeg argumenterte at foreldrene kjenner barna sine bedre. Den andre grunnen var at jeg ville ikke belaste foreldrene med tilleggstid for testingen den neste gangen. Nå innser jeg at det var feil fordi det gikk på bekostning av barns opplevelse og trivsel. Dette skjedde to ganger i testsituasjonene med Casper og en gang med Dagny.

Casper, live-testsituasjonen

Det var åpenbart for meg at Casper var ukomfortabel med å ha meg og forskningsassistenten i rommet da vi kom og satt oss ved bordet. Han viste det med kroppsspråket sitt. Han ble sittende på morens fang med ansiktet i skulderen hennes og ryggen mot oss. Han ville ikke hverken se på oss eller på nettbrett. Etter at moren foreslo for oss å begynne med instruksjonene gjorde vi dette. Det var en måte å fortelle at oppgaven egentlig bare var et spill, men samtidig kan man si at det vi gjorde var å tvinge deltakelse i testsituasjonen på barnet. Dette til tross for at Casper uttrykte seg veldig tydelig, selv uten ord. Etter det sa jeg at vi ikke skulle tvinge Casper. Jeg sa det en gang til moren, og en gang til Casper. Men jeg lot situasjonen utvikle seg istedenfor å avslutte der og da. Det spiller ingen rolle hva man sier, hvis man ikke handler i samsvar med det samme. Til slutt fant vi løsningen, men det kunne vi ha prøvd å gjøre før testingen. Vi kunne ha diskutert testsituasjonen og predikere Caspers reaksjonen på forhånd. Jeg kunne også avsluttet med en gang når Casper uttrykte ubehag og diskutere løsningen med moren etterpå.

Man skulle tro at moren vet best, og kjenner barnet best, eller at en voksen med mange års pedagogiskutdanning og erfaring slik som jeg har vet best. Praxis viser imidlertid at foreldrene og profesjonsutøvere kan bli distraheret av et større bilde og egne ambisjoner istedenfor å merke seg barns behov her og nå som må tas på alvor. Det er alltid mulig å stoppe for å vurdere situasjonen og finne en bedre måte å oppnå målet.

Moren til Casper sa i intervju «Han likte å gjennomføre». Jeg spurte om hvordan hun visste at han likte det. Da svarte moren at «Ja, han slappet av og han trykket seg fort videre og smilte og var veldig ... altså jeg så at han var fornøyd for at han klarte de aller de fleste oppgavene. Og hadde han ikke hatt lyst, hadde han bare droppet det. Han er ganske god på å vise hva han mener». Det er altså naturlig at moren skjener barnet sitt godt og vet at han vil like det vi foreslår. Utfordringen var i testsituasjonen som var ekstremt ubehagelig. Poenget mitt er at ubehaget kunne vi ha unngått dersom vi hadde diskutert testsituasjonen mer detaljert på forhånd.

Casper, Zoom-testsituasjonen

Den andre situasjonen skjedde også med Casper. Han ble testet via Zoom, gjennomførte oppgavene fort, men etter den tredje oppgaven sa han at han var sliten. Ifølge testinstruksjonen må testereren foreslå pause, men det gjorde jeg ikke. Tankene mine var at det å ta pause når barnet var opptatt med oppgavene og engasjert ikke var bra, og at det var bedre å bli ferdig fort. Moren forklarte til Casper at det var bare en oppgave til og ba ham å gjøre det, så Casper gjorde det.

Jeg tror at det var lettere for meg og moren at Casper gjennomførte oppgavene med en gang istedenfor å ta pause, vente på ham eller finne tid en annen dag. Men det var akkurat det vi burde gjøre. Det å gi barn rom for medvirkning, og la ham bevare sin subjektposisjon, betyr å la ham utrykke seg – det gjorde han – og så medvirke. I situasjonen beskrevet kunne vi ha forklart ham de mulige alternativene: å ta femminutters pause, å gjøre den oppgaven en annen dag eller å gjøre den fort nå. Videre kanskje gi noen argumenter for å gjøre det med en gang. Etter det måtte vi la barnet bestemme. Det er en slags situasjon der man bør bruke dialektisk dialog som beskriver det (Hans Skjervheim (1992)), og overbevise om man virkelig betrakter barnet som subjekt. Dersom man har ønske om å bevare barns posisjon som subjekt, bør man gjøre barnet til en samtalepartner og vise sannheten i dialogen, dvs. overbevise, men ikke overtale.

Det var noe vi kunne legge til rette for ham. Det ville kanskje ha vært vanskelig på kvelden, men det var vi som valgte denne tiden. Det kunne ha vært vanskelig å finne en annen dag og tid med min og morens travle dager, men man må ikke sette egen tid og hensynet til seg selv foran hensynet til barnet. Det er alltid mulig å finne løsning.

Dagny, live-testsituasjonen

Den siste situasjonen skjedde med Dagny, og den var veldig likt den sistnevnte situasjonen med Casper. Forskjellen var at det var live-testing og denne gangen foreslo vi pause. Dagny ville ta pause etter den tredje oppgaven, men moren ba henne om å gjennomføre den siste oppgaven. Jeg tror som nevnt tidligere at grunnen til at Dagny var sliten var at i starten måtte vi fikse appen, noe som tok ganske mye tid. Dette kan ha påvirket testsituasjonen slik at testsituasjonen ble opplevd som lengre for Dagny. I tillegg er det mulig at forskningsassistenten ikke hadde sagt at det var til sammen 4 oppgaver eller at han hadde sagt det, men at Dagny ikke la merke til det. Mest sannsynligvis ville moren ikke gjøre en lang testsituasjon enda lengere. På den samme måten som Caspers mor forklarte moren til Dagny at det var kun en oppgave til.

Eksemplene viser at en voksen som kjenner barnet kan bidra til gjennomføring av testen ettersom de vet mer nøyaktig hva som forårsaker et barns reaksjon, og hvordan kan det løses best. Slik som moren til Casper visste at han ville like oppgaven, og at det var bedre å gå til et annet rom med barnet istedenfor for oss å sitte lengre unna, noe som jeg foreslo. Med både Casper og Dagny så det ikke ut som tvang, men jeg mener at det kunne vært gjort på en mer medvirkende måte om vi hadde diskuterte testsituasjonen mer detaljert i forkant.

9.8. Konsentrasjon live og Zoom

Ifølge min observasjon og intervju med foreldrene var alle barna konsentrert i CLT-testsituasjonen uavhengig av testmetoden – live eller Zoom. Konsentrasjonen var også uavhengig av slike faktorer som omgivelsene eller tidspunkt. Som det står i beskrivelsen av casene, noen av testsituasjonene tok sted på morgenen i helgen (Frida, Greta, Dagny, Hege) eller på en helligdag (Ivar), mens andre foregikk på kvelden (Bente, Eva, Casper). Noen testsituasjoner ble ledsaget av bråk som for eksempel i tilfellet med Dagny, da moren hadde en baby (søsken) på fanget både under live- og Zoom-testingen. Det samme var tilfelle i testsituasjonen til Eva, da alle familiemedlemmer var i rommet under live-testingen opptatt

med middagsforberedelser. Under Zoom-testingen så storebror på tv i det samme rommet hvor testingen foregikk.

9.8.1. Trivsel live og Zoom

Når det gjelder trivselen, påvirker ikke testmetoden trivselen ved selve CLT-testverktøyet. Som jeg har diskutert ovenfor i diskusjon og analyse (kapittel ...) har CLT noen sterke fordeler som gjør det likt av barnet. Den har også noen ulemper som sannsynligvis har påvirket opplevelsen noe negativt, men disse er forårsaket av mennesker. Etter min mening medførte ikke bruk av Zoom noen negativ opplevelse, tvert imot. Den eneste som likte live- bedre enn Zoom-testsituasjonen var Eva. Det er viktig å framheve at det at hun likte live bedre, ikke betyr at hun opplevde Zoom testingen negativt eller opplevde ubehag. På bakgrunn av analysen kan jeg konkludere med at Zoom-testsituasjoner oppleves like bra av barnet som live-testing.

9.8.2. Fordeler med Zoom-testing

Når jeg gjorde et tankeeksperiment om testing, antok jeg at live-testing ville være enklere og mer behagelig for barn enn bruk av Zoom. Jeg antok at live-testing ville være spesielt vellykket av flere grunner. For det første fordi barnet er hjemme, i trygge omgivelser kjent for ham/henne. For det andre fordi en av foreldrene vil være i nærheten, og for det tredje fordi test-oppgaven vil være på nettbrett, et verktøy som alle barn så ut til å elske. I tillegg er oppgavene korte, og interaksjonen med den ukjente testeren holdes på et minimum. Etter min mening var dette nok til en vellykket og hyggelig testing for barnet. Samtidig var testing gjennom Zoom, slik som jeg så det for meg, et mer uvanlig format og derfor mer ubehagelig for et barn. Det virket for meg som om skjermen foran barnet med testeren og observatøren, samt den sannsynlige posisjonen foran foreldrenes arbeidsdatamaskin, kunne være uvanlig og ubehagelig.

Testresultatene viste imidlertid det motsatte. Live-testing viste seg å være mer ubehagelig for noen barn enn testing via Zoom, og det var ingen som opplevde Zoom som noe ubehagelig. Analyse viser at for to (Ivar og Bente) av seks barn som deltok både i Zoom- og live-testingen spilte testmetoden ingen rolle for det deltakende barnet. To barn (Dagny og Hege) trivdes tydelig mer med Zoom-testingen, mens Eva likte live-testingen best. Casper opplevde stort ubehag i live-testingen, mens Zoom var mye bedre for ham, selv om det er vanskelig å si at han heller trivdes i Zoom-testsituasjonen.

Zoom-testingen viste seg å være mer vanlig for barn til tross for mine antagelser. Under pandemien har barn blitt vant til å kommunisere med slektninger via Skype, Zoom og FaceTime. Til og med små barn er vant til Zoom og lignende programmer. De har erfaring med å prate med slektningene sine via videokonferanser, derfor oppleves ikke Zoom testmetoden som noe nytt. Teknologien ved denne metoden gjør det mulig å la barnet være i de mest kjente og trygge omgivelsene, og samtidig holde testeren som kan være det nye mennesket på avstand. Sannsynligvis har også mange foreldre bærbare datamaskiner eller nettbrett, fordi i testsituasjonen befant barna seg i et behagelig miljø, oftest i stua på sofaen. Det viktigste er at det viste seg å være tryggere for barn å kommunisere med oss via Zoom, mest sannsynligvis fordi alle barna forsto at vi var et sted langt unna og, viktigst av alt, ikke hjemme hos dem. Et annet element kan også være at små barn er mindre vant til besøk hjemme nå enn små barn på samme alder var før pandemien, dvs. for to-tre år siden.

En stor fordel med Zoom var funksjonen for å slå av videosendingen. Casper er ett eksempel på det. Casper var mye roligere i Zoom-testsituasjonen enn han var i live-testingen. Han så rett inn i skjermen på meg. Da Casper hadde lyttet på instruksjonene og var klar til å starte oppgaven, ba moren meg slå av videosendingen min slik at barnet ikke kunne se meg. Gjennom oppgavene var barnet rolig og snakket mer selvsikkert enn den første gangen.

Hans ro kan også forklares av andre faktorer: Det faktum at oppgaven var kjent og det faktum at det var andre gang med meg i testsituasjonen. Det samme ble foreslått av moren hans i et intervju. Jeg har imidlertid grunn til å tro at han følte seg tryggere i testsituasjonen på grunn av Zoom. Det hadde seg slik at en uke etter Zoom-testingen kom jeg tilbake til hjemmet deres for å gi en liten gave for å ha deltatt i PolkaNorski-piloten. Det var tredje gang barnet så meg. Men til tross for at jeg sa fra dørterskelen at jeg hadde en gave og faren bekreftet dette overfor ham, nektet barnet å komme ut til meg. Dessuten, da jeg henvendte meg til ham for å gi gaven, turte han ikke engang se på meg. Senere fant jeg ut at han likte gaven. Fra dette kan jeg konkludere med at kommunikasjon med fremmede gjennom Zoom, i hvert fall for noen barn, er mye mer å foretrekke enn tilstedeværelse i hjemmet.

Det virker som at Zoom-testingen egner seg best for sjenerte barn, de som trenger mer tid til å varme seg opp og bli kjent med nye mennesker og steder.

9.9. Mønstre i barns opplevelse

Ettersom det i hver testsituasjon er mange faktorer som spiller inn for å skape effekten i form av barns opplevelse, er det vanskelig å skille elementene i testsituasjonen for å tydelig se hvilket element som var ansvarlig for en eller annen reaksjon hos barnet. Det er rimelig å snakke om kombinasjonen av elementene som i noen tilfeller hadde innvirkning på den måten barnet opplevde testsituasjonen.

Noen mønstre kan imidlertid observeres i forbindelse med temperament. Til tross for at jeg ikke vet hvilket temperament barnet har var det merkbart at barna reagerte forskjellig. Det var mulig å gruppere dem ifølge felles trekk i oppførselen og emosjonell reaksjon. Foreldrene bekreftet at barns reaksjonen var typisk eller mulig i de omstendighetene som testsituasjonen skapte, dvs. nye mennesker, en ny oppgave eller fravær av storebror (Casper).

9.9.1. Barna som ligner på lett temperamentskategori

Barna med væremåter som lignet på *lett* temperamentskategori var omgjengelige og åpne med nye mennesker, trivdes i den nye situasjonen, var avslappet, pleide å smile mer, lo og til og med pratet med appen.

Dataanalyse viser et mønster der barnet som ligner på *lett* temperament reagerer positivt på begge testmetodene. Det er også mulig å anta at det mest sannsynligvis er tilfelle at jo mer aktive og sosiale barn er, jo mer sannsynlig at de vil trives mer i live-testsituasjonen. Noe som samtidig ikke betyr at disse barna vil oppleve Zoom negativt. Det at de er observert av ukjente og kjente mennesker virker ikke å ha negativ innflytelse på dem. Disse barna reagerer roligere på feil de gjør til tross for at det skjer foran ukjente mennesker. For noen av barna virker det til og med som om de glemmer at de er observert mens de fullfører oppgavene.

9.9.2. Barna som lignet i sine væremåter på vanskelig til å varme opp

Disse barna var sjenerte, pratet ikke i starten eller ikke i det hele tatt med de nye menneskene. De var litt spente i kroppen, spesielt i starten. De spilte mens de gjorde oppgavene, men opplevde det mer ubehagelig da de gjorde feil enn barna som jeg plasserte i *lett* temperamentskategori. I tillegg på bakgrunn av analyse kan jeg konkludere med at barn som antageligvis kan tilhøre denne temperamentskategorien opplevde Zoom-testsituasjoner noe

bedre. Antall deltakere gjør det vanskelig å generalisere dataene, men jeg tror at antagelsen er rimelig og logisk. De barna som trenger tid til å bli vant til de nye mennesker og situasjoner kan trives mer når de vet at personen er langt unna. Samtidig som det finnes en mulighet til å slå av kamera til observatøren slik at denne er usynlig.

I analysen hadde jeg to barn som ligner på denne temperamentskategorien som deltok både i live- og Zoom-testsituasjoner. En av dem reagerte bra på begge testmetodene, mens en følte seg åpenbart tryggere i Zoom-testsituasjonen. Jeg antar at avhengig av graden av sjenertethet og graden av hvilket temperament som kommer til uttrykk, kan man si at mer sjenerte barn vil mest sannsynligvis oppleve testsituasjonen mer positiv om de er testet via Zoom eller om de er kjent med testerene fra før.

Med dette kan jeg konkludere med at Zoom-testmetoden egner spesielt bra til barna som ligner vanskelig til å varme opp temperamentkategori, mens live-testsituasjonen vil mest sannsynligvis forårsake mer positive opplevelser hos tydelig omgjengelige og åpne barn som ligner på det å ha lett temperamentskategori.

9.9.3. Søsken

Et annet interessant mønster i barnas opplevelse gjelder deltakelse av søsken. Det er verdt å nevne at søskens deltakelse i testingen til og med kan være avgjørende for barn, spesielt når søsken er eldre enn deltaker. Dataanalyse viser at deltakelse av storesøster og -bror i testsituasjonen ikke kun kan vise barnet at det ikke er farlig å delta, men også motivere den yngre deltakeren å bli med i testingen. En av de måtene som kan bidra til mer positiv opplevelse av testsituasjonen i tilfeller når deltakende barn har storebror eller søster, er å be dem å delta først uavhengig om de trenger selve testingen eller ikke. Det kan roe yngre søsken, og motivere til deltakelse.

9.10. Er barnet subjekt eller objekt i CLT-testsituasjonen?

Her forsøker jeg å svare på et spørsmål om CLT lar barnet bevare sin subjektposisjon. Etter meningen min er svaret på dette spørsmålet avhengig av hvem sitt perspektiv vi tar når vi ser på CLT-testsituasjonen.

Kanstad (2021) mener at barnet er objektivert når det er observert med hensikten til å bli diagnostisert. Jeg tror det er rimelig å fastslå at det gjelder også alle andre metoder brukt for å undersøke og diagnostisere barn. Som følge, sett fra testpersonens perspektiv er hvilken som helst testing av barn objektivisering fordi barnets ferdigheter er målt og testet mot normen som i seg selv er et kontroversielt tema. Derfor sett fra testpersonens perspektiv uavhengig av hvor mange elementer i CLT-testsituasjonen kan barnet påvirke, hvor komfortabel testsituasjonen er og i hvilken grad testverktøyet er interessant, har barnet uansett objekt-posisjon. Testpersonen kan behandle barnet som subjekt, men test situasjonens premiss, nemlig at testpersonen studerer barnet, gjør barnet til objekt. Det er ikke mulig å endre test personens perspektiv på barnet i testsituasjonen. Men vi kan fortsatt gjøre forskjell for barnet, fordi det finnes også barns perspektiv på seg selv.

I noen situasjoner fratrar vi barns subjektposisjon på en måte som kan være merkbart for barnet. For eksempel når test oppgavene er for vanskelige og barnet forstår at det klarer ikke dem, eller når vi informerer barnet ikke ordentlig om reglene til oppgavene og som resultat styrer for mye, eller når testpersoner er likegyldige til barnets innspill og kommentarer, når omgivelsene er ubehagelige. Alt dette kan føre til at barnet mister sin subjekt-posisjon fra eget perspektiv, i sine egne øyne. Selv om barnet tenker ikke om seg selv i kategorier av dets objekt-/subjekt-posisjon kan det fortsatt oppleve seg på den måte alle mennesker i objekt-posisjon gjør, nemlig ha følelse av avmakt, hjelpeløshet og dårlig selvoppfattelse. Når vi imidlertid snakker om testsituasjonen som fra barns perspektiv er sett som noe gøy, interessant, noe som skaper følelse av mestring, når voksne viser til barnet med handlingene at barns mening regnes med, lar vi barnet i viss grad bevare sin subjektposisjon.

Etter min mening, basert på analysen og diskusjonen, er det mulig å konkludere med at til tross for at testsituasjonen definerer posisjonen til barnet som objekt, beholdt barna selv subjektposisjon i arbeidet med CLT-verktøy fra sitt eget perspektiv. Når det gjelder testsituasjonene for de fleste tilfellene bevarte barna subjektposisjon. Jeg ser imidlertid stor potensial for forbedring gjennom planlegging av testsituasjonen på forhånd med fokus på medvirkning med et konkret barn og dets temperament.

9.11. Konklusjon til diskusjon

På bakgrunn av ovennevnte kan jeg konkludere med at alle barn likte CLT-testverktøyet.

Testverktøyet fremmer barns medvirkning ettersom det bidrar til at de gjør noe som de trives med. For det meste var det gøy å gjennomføre CLT-testen to ganger. Til tross for generell positiv opplevelse av verktøyet, så opplevde to barn ordproduksjonsdelen noe ubehagelig pga. tilfeller da de måtte innrømme at de ikke husket/ikke kunne noen ord. Det at verktøyet var interessant for barn påvirket positivt opplevelsen av testsituasjonen, som ellers også var en positiv opplevelse for de fleste barna.

Det som opplevdes som ubehagelig særlig for ett barn var tilstedeværelse av ukjente mennesker som ville se på hvordan barnet skulle gjøre oppgaven. Basert på resultater av analysen sørget tilstedeværelsen til kjente voksne, som foreldre eller søsken, at testsituasjonene var tryggere for barna. I tillegg bidro de til direkte medvirkning på en mer offensiv måte enn det som var tilfelle med ukjente mennesker. Det at barnet har søsken har også en positiv innvirkning på barns opplevelse, særlig i tilfeller hvor eldre søsken er testet først. En av de mønstrene er relatert til barnets søsken. Det viste seg å ha positiv innvirkning på barns opplevelse hvis eldre søsken er testet først.

For de fleste av deltakerne spilte testmetoden – Zoom eller live – ingen rolle og påvirket hverken konsentrasjon eller trivsel. For to barn utgjør metoden noe forskjellig. Tatt diskusjonen ovenfor i betraktning, kan jeg konkludere med at barns temperament eller bredere personlighet kan spille inn på hvordan barna opplever testsituasjonen eller testmetoden. Mønsteret som avtegnet seg er at barn som er veldig sjenerte og ligner på temperamentskategorien *vanskelig til å varme opp*, der blir det sannsynligvis lettere for dem å ha testpersonen via Zoom. Funksjonen som lar videosendingen slås av/på av kan være en tilleggsfordel. For barna som er åpne og veldig omgjengelige, de som ligner på lett temperamentskategori, kan de nyte live-testsituasjoner. Disse barna trives sannsynligvis med oppmerksomhet og kommunikasjon, de vil gjerne demonstrere alt de kan og det oppleves ikke flaut for dem når de gjør feil eller ikke husker ordet. Zoom i kombinasjon med et sted som oppfattes av barna som fascinerende eller kult, kan også ha en veldig positiv effekt på barns opplevelse av testsituasjonen.

Etter meningen min, fra testpersonens perspektiv er barnet alltid i objekts-posisjon ettersom det er test situasjonens premiss. Hensikten med testingen er alltid å måle barns ferdigheter som gjør barnet til objekt.

Men fra barns perspektiv kan barnets posisjon variere. Barnet kan ha en dårlig opplevelse av testsituasjonen blant annet fordi barnet må adlyde, må gjøre noe som ikke er gøy. Barnet vet ikke om det, men dårlig opplevelse kan tilsvare barns opplevelse av seg selv som et objekt. Eller barnet kan oppleve testsituasjonen positivt, når for eksempel oppgavene i testen er gøy å gjøre og de gir følelse av mestring, samt er det emosjonelt støtte fra voksne . Vi kan ikke endre det at barn er objekt i testsituasjonen fra testpersonens perspektiv, men vi kan gjøre alt vi kan slik at barnet hadde rom til medvirkning som skulle bidra til opplevelse av seg selv som subjekt

11. Konklusjon

Masteroppgaven har et mål om å besvare dette forskningsspørsmålet: «Hvordan kan man tilrettelegge CLT-testsituasjon for barns positive opplevelse?» For å gjøre dette har jeg gjennomført en fler-casestudie med 8 caser som er forankret i kritisk realisme. Jeg opparbeidet meg forkunnskap om testverktøy og graden av barns involvering i kartleggingssituasjonene som de skaper, og om elementene av språkkartleggingssituasjonene som kan påvirke barns opplevelse av dem. Kritisk realisme lot meg se på testsituasjonen som et åpent system som innebærer og er påvirket av elementene og mekanismene som disse elementene skaper. Slik kunne jeg analysere hvilke av disse elementene som er avgjørende og forårsaker barns opplevelse. Kunnskapen om hvilke elementer i testsituasjonen som har størst innflytelse på barns opplevelse bidrar til tilrettelegging av CLT-testsituasjonen som barnet opplever positivt.

Resultater av funn og analyse tyder på at elementene i testsituasjonen som er viktige for barns opplevelse av testsituasjonen er CLT-verktøyet, barns temperament, omgivelsene, som innebærer et sted av testing og mennesker og testmetoden (dvs. Zoom eller live).

Testverktøyet er en av de viktigste faktorene, eller elementene i testsituasjonen, som påvirker barnets opplevelse av testsituasjonen. I tilfellet med CLT var denne effekten positiv for deltakerne. Alle barna likte CLT i større eller mindre grad, uavhengig av de skiftende variasjonene til de andre elementer i testsituasjonen. Dette betyr at i arbeidet med dette testverktøyet var barnet ikke i objekt-posisjon, til tross for at CLT er invaderende verktøy med strenge regler. Dette fordi det var barnets ønske om å spille etter verktøyets regler. Det at barna likte CLT og utførte testing med glede beholder subjektposisjonen til barnet.

Testsituasjonen, så vel som opplevelse av den, er bygd opp av mange elementer og deres samspill med hverandre. Slik samspill skaper visse forhold eller mekanismer som påvirker hvordan barnet opplever testsituasjonen. Samtidig vil opplevelse av testsituasjonen være ulik for ulike barn. Det noen barn liker kan skape negative følelser for andre. Dermed er barnets temperament et element i testsituasjonen som fungerer som utgangspunkt i tilrettelegging av testsituasjonen. Tilrettelegging av situasjonen med hensikten å skape positiv opplevelse for barn skjer ved hjelp av variasjoner av de ovennevnte elementene i testsituasjonen. For eksempel er det mulig å variere testmetoden – Zoom eller live, eller et sted – for eksempel ved kjøkkenbordet eller ved et bord ute. For testsituasjonen er særlig kunnskap om barnets

tilbøyelighet til å reagere på ukjente personer og situasjoner relevant. Andre personlige egenskaper ved barnet og kunnskap om barnets preferanser spiller også en rolle.

Av alt dette følger at testsituasjonen må planlegges på forhånd. Planleggingsprosessen må nødvendigvis involvere personer som kjenner barnet godt, det vil si foreldre og/eller barnehageansatte, samt en testperson som kjenner til elementene i testsituasjonen og dennes variasjoner. Felles refleksjon vil bidra til å bestemme alternativene eller parameterne for elementene i testsituasjonen som vil samsvare med temperamentet og barnets behov.

Når vi tilrettelegger testsituasjonen ved å velge parameterne til elementene i testsituasjonen i henhold til behovene til et konkret barn, bruker vi indirekte medvirkning. Dette er fordi vi tar hensyn til barnets temperament og preferanser, som er kjent for foreldrene og barnehageansatte. Resultatet av slikt arbeid er en testsituasjon som, med riktig planlegging, barnet trives med, eller i det minste vil anvendelse av indirekte medvirkning minimere faktorer som kan provosere et barns negative reaksjon. Indirekte medvirkning ved planlegging av testing på forhånd utelukker ikke direkte medvirkning i tilfeller når et barn i en testsituasjon uttrykker sin mening verbalt eller ikke-verbalt. For eksempel, hvis et barn blir sjenert med ukjent testperson på en måte som forstyrrer testprosessen, har en voksen mulighet til å reagere på situasjonen og for eksempel prøve Zoom-testingen eller la barnet delta i testing uten tilsyn fra voksne. Det å gi et barn rom til medvirkning i CLT-testsituasjoner kan være enkelt nok hvis man kjenner til variablene, det vil si elementene i testsituasjonen som kan tilpasses barnets behov. Forberedelse med indirekte medvirkning, samt bruk av direkte medvirkning i en testsituasjon, kan ta tid, men med dette arbeidet bør utføres om målet er å bevare barns subjektposisjon.

Videre forskning

Da CLT-verktøyet er under utvikling, finnes det ikke data på hvor mye en endring i elementene til testsituasjonen påvirker påliteligheten til resultatene. For eksempel om det å ta en test via Zoom eller live påvirker testresultatene, alt annet det samme. Det finnes heller ikke kunnskap om resultatene endres fra selvtesting eller testing med kun forelder eller kun med testpersonen til stede. Mer forskning er nødvendig på disse områdene for å kunne bruke verktøyets potensiale i å tilpasse testsituasjoner.

Litteraturliste

- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I. & Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671-688.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I *TEMAHEFTE om barns medvirkning* (s. 6-27). Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I: B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette* (s. 33–57). Fagbokforlaget.
- Banich, M. T. & Compton R. J. (2018). *Cognitive Neuroscience* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bhaskar, R., Danermark, B. & Price, L. (2018). *Interdisciplinarity and Wellbeing: A Critical Realist General Theory of Interdisciplinarity*. Routledge
- Danmarks Evalueringsinstitut (2010). *Børns perspektiver på sprogurderinger i daginstitutioner*.
<https://www.eva.dk/soeq?search=B%C3%B8rns+perspektiver+p%C3%A5+sprogurderinger+i+daginstitutioner+>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016).
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-forsamfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, (39), 118-128.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I *TEMAHEFTE om barns medvirkning* (s. 28-51). Kunnskapsdepartementet.
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. E. (2007). Theory Building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- FNs barnekonvensjon (1989).
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201- 219). Fagbokforlaget.
- Haman, E., Łuniewska, M., Hansen, P., Simonsen, H. G., Chiat, S., Bjekić, J., Blažienė, A., Chyl, K., Dabašinskienė, I. Engel de A. P. ; Gagarina, N., Gavarró, A., Håkansson, G., Harel, E., Holm, E., Kapalková, S., Kunnari, S., Levorato, C., Lindgren, J. & Armon-Lotem, S. (2017). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from Cross-linguistic Lexical Tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 818-843.
- Hansen, P., Łuniewska, M., Simonsen, H. G.; Haman, E., Mieszkowska, K., Kořak, J. & Wodniecka, Z. (2019). Picture-based vocabulary assessment versus parental questionnaires: A cross-linguistic study of bilingual assessment methods. *The International journal of bilingualism*, 23(2), 437-456.
- Jenssen, D. (red.), Kjørstad, M. (red.), Seim, S. (red.) & Tufte, P. A. (red.). (2020). *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Gyldendal.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis : en introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Kanstad, M. (2021). Observasjon – en utfordring for barns subjektposisjon? I C. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår* (s. 101-116). Universitetsforlaget.

- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I: A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer : om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75–89). Fagbokforlaget.
- Klem, M. & Hagtvatn, B. H. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 153-155). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Malaeva, A. (2021a). [eksamensoppgave i emnet MBH4220]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Malaeva, A. (2021b). [eksamensoppgave i emnet MBH4100]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Norsk senter for forskningsdata (u.å.). *Sårbare grupper*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sarbare-grupper/>
- OsloMet – storbyuniversitetet (u.å.). *PolkaNorski - Utvikling av språk og kunnskap om verden i polsk og norsk hos én- og flerspråklige barn*.
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/polkanorski-utvikling-sprak-kunnskap-verden-polsk-norsk-flerspraklige-barn>
- Parra, J. D., Said-Hung, E. & Montoya-Vargas, j. (2020). (Re)introducing critical realism as a paradigm to inform qualitative content analysis in causal educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(2), 168-182.
- Pettersen, S. J. H. (2014). Små barn i testsituasjoner – en fenomenologisk-hermeneutisk orientert studie om små barns trivsel [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]
<http://hdl.handle.net/11250/221769>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34, 127–147.
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Sayer, R. A. (1992). *Method in social science : a realist approach*. Sage
- Sayer, R. A. (2000). *Realism and social science*. Sage.
- Seland, M. (2004). Barnesamtalen – Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen. Trondheim: Hovedoppgave i førskolepedagogikk, Dronnings Mauds Minne/Institutt for pedagogikk NTNU.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65-78). Ad Notam Gyldendal.
- Solbakk, J. H. (2014, 11. februar). Sårbare grupper. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Statistisk sentralbyrå (u.å.) *Barnehager. Minoritetsspråklige barn i barnehagen*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/> hentet 2. mai, 2022.
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-medinnvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Swinson, J. (2013). British Ability Scales 3. *Educational Psychology in Practice theory, research and practice in educational psychology*, (29)4, 434-435.

- Tetzchner, S. von. (2018). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- The Psychometrics Centre (u.å.). *British Abilities Scales (3rd Revision)*.
<https://www.psychometrics.cam.ac.uk/services/psychometric-tests/gl-assessment>
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Bruner/Mazel.
- Vik, N. E. (2018). Språkkartlegging av flerspråklige barn – ekskludering i praksis?
BARN - Forskning om barn og barndom i Norden, 36(2), 11-28.
- Winger, N. & Eide, J. B. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 9(4), 1-22.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse.
Nordic studies in Education, 27(3), 277-290.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk
- Østrem S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem & M. Pettersvold, S. Østrem (Red.). *Profesjon og kritikk*. (s. 263-300). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Tabellen 3. Sammenheng mellom temperament, testmetoden og omgivelsene

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/omgivelsene | | Kommentarer |
|----------|---------------------|--|--|---|--|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| 1. | Eva | Lett | Live: veldig positiv/kjente omgivelser med kjente mennesker rundt (stue i åpen løsning med spisestue, moren, faren og storebror dekket bordet og lagde mat). | Zoom: mindre positiv/det samme rommet, mamma satt ved siden av henne, storebror så på tv i det samme rommet | <p>Eva var ikke distraherert av mengden av mennesker, bevegelser og lyder rund. Men hun trivdes mer i testsituasjonen med ukjente mennesker (jeg og forskningsassistenten) i live-testing enn i Zoom-testing.</p> <p>Virkelighetens andre elementer</p> <p>Det er to enheter i live-testsituasjonen. En av dem kunne være fravær av barnehagen, som kan være en enhet av en annen struktur den dagen, nemlig barnehagen. Den andre enheten tilhører en dypere lag av virkelighet, nemlig Evas sykdom.</p> |
| 2. | Greta (lillesøster) | Lett | Live: positiv/utebord i gården ved siden av der hun bor sammen med moren | ikke deltatt i Zoom-testing | Sammenlignet med storesøster er hun mer omgjengelig og er ikke sjenert. Hun begynte å snakke |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/omgivelsene | | Kommentarer |
|----------|------------------|--|---|---|--|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| | til Frida (7) | | | | med meg og forskningsassistenten og introduserte både seg selv og storesøsteren. Virkelighetens andre elementer Det var enheten av en annen struktur som har kontingent relasjon med Greta, nemlig sykkel. Akkurat før vi kom lærte hun seg å sykle. I tillegg det at hun ble testet etter storesøsteren. |
| 3. | Ivar | Lett | Zoom: positiv/hjemme ved spisebordet | Live: positiv/det samme sted | Jevnt positiv i begge testsituasjonene. Ivar ble testet først gjennom Zoom, som kunne ha påvirket det at det var lettere for ham å kommunisere med ukjent personen fra avstand først. I personlig oppmøte pratet han lett med meg og virket ikke å være sjenert. |
| 4. | Hege | Lett | Zoom: positiv/på rommet som er brukt som hjemmekontor av foreldrene | Live: nøytral (hverken eller)/ på stue, sittende i sofaen | I begge testsituasjonene spilte omgivelsene en ekstra rolle. Det å bli testet på rommet som er foreldrenes hjemmekontor, og å sitte foran PC-en som voksne gjør var som moren sa i intervju «ekstra stas». Men i live- |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/omgivelsene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|---|---|---|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| | | | | * testingen var avbrøt av Hege etter 3 deloppgave. I løpe av det tredje oppgaven tullet hun | <p>testingen ble kanskje testsituasjonen oppfattet av Hege som useriøs og altfor avslappende.</p> <p>Virkelighetens andre elementer</p> <p>Kanskje det at storesøster deltok først i testsituasjonen gjør det tryggere og mer spennende for Hege å delta i den første testingen via Zoom, mens den andre testingen var i mer kjedelig omgivelser og med en allerede kjent oppgave som var mindre interessant å gjennomføre.</p> <p>I live-testingen var jeg tydelig på at hun får lov til å nekte å delta, som i kombinasjonen av det at testingen distrahererte henne fra en gøyale aktivitet hun var opptatt med da vi kom spilte en rolle i at hun avbrøt testingen midtveis. I tillegg gikk hun til sengs tre timer senere enn vanlig. Også det at det var en ny</p> |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/omgivelsene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|---|---|---|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| | | | | | forsknings-assistent som hun har aldri sett før og som hun hadde ikke mulighet til å bli kjent med. |
| 5. | Dagny | Lett | Live: positiv/ved spisebordet | Zoom: mer positiv/på rommet som er brukt som hjemmekontor av foreldrene | Det at Zoom-testingen forårsaket mer positiv opplevelse kan skyldes enn mer kull omgivelsene. På den samme måte som det var for lillesøster Hege var det stas for Dagny å gjennomføre testingen i omgivelsene som voksne bruker for jobb. Det at hun allerede visste hva oppgaven handler om og at hun mestrer den kunne også påvirke mer positiv opplevelse. |
| 6. | Bente | Langsom til å varme opp | Live: positiv/på stue sittende i sofaen | Zoom: positiv/de samme sted | Bente var mer sjenert i live-testingen og mer trygg og selvsikker i den andre, noe som kan skyldes temperament, det at hun ble kjent med CLT i den siste |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/omgivelsene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|--|---|--|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| | | | | | testsituasjonen. Det kan også være at Zoom gjør det tryggere for henne. |
| 7. | Frida | Langsom til å varme opp | Live: nøytral/utebord i gården ved siden av der hun bor | ikke deltatt i Zoom-testing | Omgivelsene var kjent, faren var ved siden, men hun var litt spent og sjenert. Det kan skyldes temperamentet, dvs. at det er hennes vanlige måte å reagere på en nye situasjon og nye mennesker. |
| 8. | Casper | Langsom til å varme opp | Live: negativ/testsituasjonen startet ved spisebordet da han satt på morens fang og så fortsatte på kjøkkenet som var adskilt fra spisestuen | Zoom: nøytral/på kjøkkenet med mitt kamera slått av | Omgivelsene var kjent i begge testsituasjoner. Det virket å være lettere for Casper å bli testet ved bruk av Zoom-testmetoden, som kan antageligvis enten være pga. fravær av ukjente mennesker fra stedet der han var eller pga. at testsituasjonen var kjent fra før. Begge forklarelsene tilsier sammenheng med temperamentet hans. |

Vedlegg 2

Tabellen 5. Sammenheng mellom temperament, testmetoden og omgivelsene med fokus på voksne som kjenner barna

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/foreldrene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|--|---|--|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| 1. | Eva | Lett | Live: veldig positiv/trengte ikke hjelpen til moren som var i rommet. Av og til satt moren ved siden av Eva, men for det meste var moren opptatt med middag og dekking av bordet | Zoom: mindre positiv/moren satt ved siden av Eva, men Eva henviste seg ikke til moren | Eva var veldig selvstendig, selvsikker og engasjert. Det kan lett tenkes at for henne kan det være helt fint å gjennomføre testingen uten en kjent voksen som emosjonell støtte. |
| 2. | Greta | Lett | Live: positiv/hun satt lenet seg mot moren, men ba ikke om hjelpen. Det var moren som tok initiativet og tok forsøk til å hjelpe til. | ikke deltatt i Zoom-testing | Ettersom testingen var ute og det var ganske kjølig er det vanskelig å konkludere om Greta satt moren så nær pga. været eller for å kose seg. Det så ikke slik ut at hun trengte morens støtte, men det at moren var til stede ga en vis grad av trygghet og skapt en koselig atmosfære. Siden Greta er åpen og trygg med nye mennesker kan jeg anta at det kan være greit for henne å delta i testingen uten en kjent voksen. |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/foreldrene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|--|---|--|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| 3. | Ivar | Lett | Zoom: positiv/moren var ved siden av ham, men Ivar henviste seg ikke til moren | Live: positiv/det var samme som i Zoom-testingen | Som moren sa i intervju var Ivar vant til den type spill ettersom han pleier å spille den med bestefaren sin. Jeg kan anta at det kan være greit for ham å gjennomføre CLT-testen uten støtten av en kjent voksen. |
| 4. | Hege | Lett | Zoom: positiv/moren satt ved siden av Hege, men hjalp ikke til og Hege henviste seg ikke til henne. | Live: nøytral (hverken eller)/ det samme som i Zoom testsituasjonen * testingen var avbrøt av Hege etter 3. deloppgave. I løpe av det tredje oppgaven tullet hun | Hege henviste seg ikke til moren, men i Live-testsituasjonen prøvde moren bidra til gjennomføring av testingen ved å støtte Hege. Moren plasserte Hege i fanget, tilbød vann, sa at hun merket at Hege gikk glipp av de ordene som er kjent for Hege, ba henne om å ikke trykke videre hvis Hege kjenner et ord. |
| 5. | Dagny | Lett | Live: positiv/Dagny ba moren om å sitte nærmere da moren ville sitte på avstand fra Dagny ettersom hun | Zoom: mer positiv/Dagny trengte hverken morens hjelp eller tilstedeværelse. Moren forlot til og med rommet en | I live-testsituasjonen klarte moren å overbevise Dagny å fortsette med oppgaven da Dagny ville ta pause. Dette er noe som kan være en negativ innvirkning på barns opplevelse av testsituasjon. I begge |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/foreldrene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|---|---|---|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| | | | hadde babyen på gangen og ikke ville forstyrre | gang uten at det hadde noen innvirkning på Dagny | inntastingene trengte Dagny ikke hjelp fra moren for å gjennomføre oppgavene. |
| 6. | Bente | Langsom til å varme opp | Live: positiv/satt veldig nær moren, så på moren mange ganger for å søke om hjelp | Zoom: positiv/Bente var mer selvsikker og selvstendig | Bente var første deltaker og hverken jeg eller forskningsassistent informerte Bente om hva hun bør gjøre om hun ikke kan eller husker ordet. Vi sa heller ikke at det er OK å ikke vite alle ordene. Mangel på denne informasjonen kunne ha påvirket hennes usikkerhet og behov for morens hjelp. |
| 7. | Frida | Langsom til å varme opp | Live: nøytral/hun satt trykket mot faren, men ba ikke om hjelp. Faren prøvde heller ikke å hjelpe. | ikke deltatt i Zoom-testing | På en samme måte som med Greta er det vanskelig å si om hun ble sittende på denne måten pga. kjølig vær, fordi det var koselig eller fordi hun følte seg utrygg. |
| 8. | Casper | Langsom til å varme opp | Live: negativ/Casper trengte moren i testsituasjonen eller det er mer presist å si at han trengte ikke nye mennesker. | Zoom: nøytral/Casper trengte ikke morens hjelp | Casper trengte moren sin i live-testingen for emosjonell støtte. Men han ba ikke om hjelp i gjennomførelsen av testoppgavene hverken i live- eller i Zoom-testsituasjonen. De et umulig å si om han |

| Case nr. | Barnets navn | Temperament som barns måte å reagere ligner på | Opplevelse av testsituasjonen/foreldrene | | Kommentarer |
|----------|--------------|--|--|--------------------|--|
| | | | 1. testsituasjonen | 2. testsituasjonen | |
| | | | Han ba ikke moren om hjelp, og hun prøvde ikke å hjelpe ham. | | så på moren i et søk for støtte eller hjelp i live-testingen, ettersom de var på et annet rom, men han gjorde ikke det i Zoom-testingen. |

Vedlegg 2

Informasjonsskrivet og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Barns opplevelse av språkkartleggings situasjonen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke barns opplevelse av CLT-verktøyet og testsituasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet inngår i PolkaNorski. Dette er et stort internasjonalt prosjekt som undersøker utviklingen av språkferdigheter og kunnskap om verden hos flerspråklige polsk-norske barn i Norge, sammenlignet med majoritetsspråklige barn i Polen og Norge i alderen 2-6 år. PolkaNorski består av fire underprosjekter som utføres i samarbeid mellom OsloMet – storbyuniversitetet, Universitetet i Warszawa og MultiLing ved Universitetet i Oslo.

Ett av de fire underprosjektene til PolkaNorski innebærer kartlegging av barns språkutvikling ved hjelp av polske og norske versjoner av to verktøy. Ordforrådstesten CLT er ett av disse verktøyene.

Formålet med masterprosjektet er å undersøke selve testsituasjonen med CLT-verktøyet og hva dette innebærer for deltakerne. Det vil si hvordan deltakerne oppfører seg og hvordan de opplever testsituasjonen. Deltakerne i testsituasjonen er barn og en foresatt. Vi vil finne ut hvordan CLT oppleves for barnet, både som forskningsmetode og som språkkartleggingsverktøy.

Hva er CLT?

CLT står for «crosslinguistic lexical tasks». Dette er digitale spilllignende ordoppgaver som blir brukt til å undersøke hvor mange og hvilke ord som er kjent for en- og flerspråklige barn i alderen 3 til 6 år. Oppgavene består av ordforståelse og ordproduksjon, og utføres på et nettbrett. Programmet viser bilder av ting og aktiviteter, og barnet skal trykke på et bilde som samsvarer med den nevnte tingen eller aktiviteten i den ene oppgaven, og si navnet på en ting eller en aktivitet i den andre oppgaven.

Resultatene fra CLT-testingen og spørreskjema vil også bli brukt i PolkaNorski og i publikasjonene relaterte til det.

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er invitert til å delta i masterprosjektet fordi barnet ditt er et enspråklig barn fra norsktalende familie og i alderen 3-6 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Barnet ditt skal testes med CLT to ganger hjemme hos seg: en gang der masterstudenten og PolkaNorski-forskningsassistenten er fysisk til stede og en gang der masterstudenten og forskningsassistenten er til stede via Zoom. En av foresatte er alltid til stedet med barnet i testsituasjonen. Testingen innebærer at det blir tatt lydopptak av barnet i den delen der barnet skal si hva det ser på bildet. Forskningsassistenten vil hjelpe til med å få gjennomført testen på riktig måte. Masterstudenten skal observere hvordan barnet oppfører seg i situasjonen og ta feltnotater underveis. Før testingen vil vi be deg som forelder om å fylle ut noen spørreskjemaer om barnets språkferdigheter og bakgrunnsinformasjon om familien og barnet. Etter at testingen er avsluttet, kommer masterstudenten til å stille deg som forelder noen spørsmål om barnets språkutvikling og om barnets opplevelse i testsituasjonen. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Vi sender deg spørsmålene på forhånd.

Det vil ta ca. 15 minutter å fylle ut spørreskjemaene. Intervjuet tar ca. 30 min. CLT-oppgaver tar fra cirka 15 til 45 minutter. Dette avhenger av måten CLT-testen gjennomføres på (ved fysisk oppmøte eller via Zoom).

Det er frivillig å delta

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

Selv om du har godkjent at barnet ditt skal delta i studien, kan det selv velge om det vil delta eller ikke. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg eller ditt barn som dere ikke vil delta eller trekker dere fra studien.

Du kan trekke samtykket tilbake ved å sende e-post melding til masterstudenten Aleksandra Malaeva til e-post adressen s351309@oslomet.no.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun masterprosjektveileder ved OsloMet – storbyuniversitetet Nina Gram Garmann og masterstudent ved OsloMet – storbyuniversitetet Aleksandra Malaeva, vil ha tilgang til opplysningene om deg og barnet ditt som du og barnehageansatte oppgir i intervju.

Lydopptakeren og minnekortet er lånt fra OsloMet – storbyuniversitetet. Lydopptakeren skal ikke ha forbindelse til internett. Etter intervju kjører masterstudenten til OsloMet for å flytte lydopptaket fra minnekort til ekstern harddisk, hvor det skal lagres nedlåst i safe. Harddisk kobles til PC-en når denne er koblet fra nettet, slik at masterstudenten kan transkribere intervjuene. Masterstudenten anonymiserer navnene til informantene umiddelbart i løpet av transkriberingen. Navnene til deltakerne blir erstattet med koder som lagres låst på egen navneliste hos masterstudenten adskilt fra øvrige data. Lydopptak oppbevares i safe på OsloMet. Lydopptakene slettes etter at transkribering er utført.

Andre deltakere i PolkaNorski vil kun ha tilgang til resultatene av masterprosjektet du er invitert til å ta del i. Resultatene skal inneholde kun anonymisert informasjon.

Deltakerne i masterprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes hverken i masteroppgaven eller i publikasjonene relaterte til PolkaNorski.

Resultatene av CLT-testen som barnet ditt gjennomfører, skal ikke brukes i masterprosjektet, men i PolkaNorski.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er høsten 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- OsloMet – storbyuniversitetet ved Nina Gram Garmann prosjektleder og veileder, nigrag@oslomet.no, Aleksandra Malaeva, masterstudent, s351309@oslomet.no

Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen (e-post: ingrid.jacobsen@oslomet.no, tlf.: +47 67 23 55 34).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Nina Gram Garmann
(masterprosjektveileder)

Aleksandra Malaeva
(masterstudenten)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns opplevelse av språkkartleggings situasjonen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i CLT-testsituasjonen som involverer meg og barnet mitt
- å delta i intervju rett etter CLT-testsituasjonen
- at samtalen skal tas på lydopptak
- at mine og mitt barns personopplysninger lagres i løpet av arbeidet med masterprosjektet.

Jeg samtykker til at mine og mitt barns opplysninger behandles frem til masterprosjektet er avsluttet, som etter planen er høsten 2022.

(Navn og signatur av prosjektdeltaker, dato)

