

Larsen, K. (2026). Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte i norske barnehager. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 35–50). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711003>

Kapittel 3

Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte i norske barnehager

Kenneth Larsen

Sammendrag: Tidlig identifisering av barn som trenger ekstra støtte er avgjørende for å sikre en inkluderende praksis i barnehagen. Kapitlet undersøker hvordan barnehagelærere gjennom observasjon, bruk av kartleggingsverktøy og samarbeid med foreldre og fagpersoner kan oppdage utviklingsmessige utfordringer på et tidlig tidspunkt. Det legges vekt på både naturlige og strukturerte observasjoner som en del av en kunnskapsbasert praksis. Kapitlet presenterer eksempler på kartleggingsverktøy som TRAS, Askeladden og Alle Med, og diskuterer både styrker og svakheter ved deres bruk. Kritiske perspektiver på standardisering og risiko for overdiagnostisering løftes frem, med særlig oppmerksomhet på kulturelt mangfold og profesjonelt skjønn. Avslutningsvis fremheves behovet for kompetanse, strukturer og refleksjon i personalgruppen som forutsetninger for å lykkes med tidlig innsats og helhetlig støtte til barnet.

Nøkkelord: Kartlegging, observasjon, tidlig identifisering, tidlig innsats

Abstract: Early identification of children in need of additional support is essential for promoting inclusive practices in early childhood education. This chapter explores how kindergarten teachers can detect developmental challenges through observation, the use of assessment tools, and collaboration with parents and professionals. Emphasis is placed on both naturalistic and structured observation as part of an evidence-based approach. Examples of tools such as TRAS, Askeladden, and Alle Med are discussed, highlighting their strengths and limitations. Critical perspectives on standardization and the risk of over-identification are addressed, with particular attention to cultural diversity and professional judgment. The chapter concludes by emphasizing the importance of competence, structures, and collective reflection among staff as prerequisites for successful early intervention and holistic child support.

Keywords: Assessment, early identification, early intervention, observation

Tidlig identifisering og barnehagens samfunnsmandat

Dette kapittelet gir en teoretisk og praksisnær oversikt over tidlig identifisering og bruk av observasjon og kartleggingsverktøy i norske barnehager. Formålet er å sammenstille sentrale føringer, forskningsbidrag og faglige dilemmaer, samt å diskutere implikasjoner for profesjonell praksis. Kapittelet presenterer ikke nye empiriske data, men bygger på en syntese av forskning, nasjonale styringsdokumenter og sentrale faglige bidrag.

Barnehagen har et tydelig samfunnsmandat med å sikre barns trivsel og utvikling i et inkluderende fellesskap. Rammeplassen for barnehagen er klar på at målet er å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre fremheves tidlig innsats eksplisitt som en sentral del av barnehagens fokus på et inkluderende miljø. Dette innebærer at personalet i barnehager må ha kunnskap og ferdigheter til å arbeide målrettet og systematisk for å sikre alle barns deltakelse, noe som også støttes av lovverket (Barnehageloven, 2005, § 10).

Tidlig innsats handler om å handle proaktivt og målrettet. Ifølge Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) betyr tidlig innsats at barnehagen skal forebygge utfordringer og iverksette tiltak straks behovene avdekkes. Dette kan innebære både pedagogiske tilpasninger i det ordinære tilbudet og særskilte tiltak som støtte fra spesialpedagog eller ekstra personalressurser. Det understrekes at slike tiltak bør settes inn så tidlig som mulig for å fremme utvikling og forebygge mer alvorlige vansker senere (Sansavini et al., 2021).

Systematiske observasjoner utgjør en sentral metode i arbeidet med tidlig innsats. Wiik (2014) påpeker at observasjon gir innsikt i barnets utvikling og samspill, og fungerer som et grunnlag for å vurdere behovet for støtte. For at observasjoner skal være effektive, må de tolkes i lys av pedagogisk kunnskap og relateres til praksis i barnegruppen (Ibsen, 2012).

Kapittelet er strukturert i tre deler. Først plasseres tidlig identifisering i barnehagens mandat og politiske føringer. Deretter drøftes observasjon og samarbeid som grunnpraksiser. Til slutt presenteres kartleggingsverktøy og kritiske perspektiver, før kapittelet avsluttes med et anbefalt rammeverk for balansert og etisk forsvarlig praksis.

Tidlig innsats i norsk barnehagepraksis

I Norge er barnehagen definert som et første trinn i utdanningen, men ikke som en formell skolegang; læring er snarere integrert i barnepass og lek (Håberg & Leer-Salvesen, 2020). Rammeplanen for barnehagen understreker viktigheten av tidlig innsats og inkluderende praksis, og gir retningslinjer for hvordan barnehagene skal arbeide for å identifisere og støtte barn med spesielle behov for tilrettelegging eller forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I et barnehageperspektiv er det sentralt å understreke at tidlig identifisering ikke handler om å diagnostisere barn, men om å identifisere barn som kan ha behov for ekstra støtte og tilrettelegging for å sikre en god utvikling (Wiik, 2014).

Blant de hyppigst forekommende utviklingsvanskene som pedagoger kan oppdage i barnehagen, finner vi språkforstyrrelser, motoriske vansker og sosiale eller emosjonelle utfordringer. Språkvansker, som forsinket språkutvikling, fonologiske vansker eller vansker med språkforståelse, er blant de mest utbredte og dokumentert som sterke prediktorer for senere lese- og skrivevansker (Sansavini et al., 2021). Barn som strever med å uttrykke seg eller forstå beskjeder kan møte utfordringer med samspill, læring og trivsel (Helland et al., 2021). Motoriske vansker kan omfatte både fin- og grovmotorikk, som for eksempel koordinasjonsvansker eller nedsatt muskeltonus, og kan observeres gjennom lek og daglige aktiviteter (Jenssen & Nordahl, 2022). Slike vansker forekommer ofte sammen med språkforsinkelser og påvirker barnets evne til å delta aktivt i hverdagsrutiner. Sosiale og emosjonelle vansker viser seg ofte som utfordringer med å regulere følelser, etablere relasjoner eller delta i lek. Barn med atferdsutfordringer, tilbaketrekking eller uvanlig høy impulsivitet kan også ha behov for ekstra støtte (Pedersen et al., 2022). Å identifisere slike vansker tidlig gir mulighet til å sette inn tiltak før utfordringene fester seg og får større konsekvenser senere i skoleløpet (Sheridan et al., 2011).

Observasjon, samarbeid og faglig støtte

Tidlig oppdagelse av forskjeller i utvikling og læring er en kontinuerlig prosess som forutsetter et kompetent og reflektert personale med evne til å observere, dokumentere og analysere barns utvikling og trivsel i barnehagen (Koch & Schulz, 2020). Pedagoger i barnehager og foresatte er ofte de første som observerer utviklingstrekk som kan indikere behov for økt oppmerksomhet, tilrettelegging og stimulering. Barnehagelærere må være lydhøre overfor barns livs- og erfaringsverdener (Nome & Østerås, 2021). Likevel viser forskning at barn med utviklingsvansker ofte blir identifisert for sent, noe som kan føre til at nødvendige støttetiltak uteblir i avgjørende faser av utviklingen (Regev et al., 2022; Wendelborg et al., 2020). Særlig barn med milde eller usynlige vansker – som språkforsinkelser, autismspektertrekk eller reguleringsvansker – kan gå under radaren i tidlige år dersom det ikke finnes tilstrekkelige rutiner for systematisk observasjon og tverrfaglig samarbeid (Murray et al., 2019). En viktig del av tidlig identifisering er derfor å skape et miljø der barna føler seg trygge og inkluderte, slik at observasjoner kan skje i naturlige og meningsfulle sammenhenger (Binfield-Skøie, 2023).

Samarbeid med foreldre er en sentral forutsetning for å lykkes med både tidlig oppdagelse og tidlig innsats i barnehagen (Reikerås et al., 2012; Sheridan et al., 2011). Foreldre besitter en unik kunnskap om barnets fungering i hjemmekonteksten, noe som er avgjørende for å danne et helhetlig bilde av barnets utvikling og behov (Kuhn et al., 2016). Gjennom et tett og tillitsfullt samarbeid mellom barnehage og foreldre legges det til rette for felles tolkning av observasjoner og planlegging av hensiktsmessige og tidlige tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et velfungerende samarbeid bør også omfatte tverrfaglig dialog med andre relevante instanser, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), logoped, fysioterapeuter og helsesykepleiere. Slike profesjonsoverskridende samarbeidsformer er nødvendige for å sikre helhetlig og koordinert støtte til barnet (Pianta et al., 2001; Sheridan et al., 2011). Dette forutsetter at barnehagen har etablerte rutiner for kommunikasjon og ansvarsdeling med disse aktørene, og at personalet har kompetanse til å initiere og opprettholde relasjoner preget av gjensidig respekt og felles målforståelse. En systematisk og relasjonsorientert tilnærming til samarbeid er derfor en integrert del av et effektivt arbeid med tidlig innsats.

For å styrke arbeidet med tidlig identifisering er det avgjørende at barnehagene har tilgang til kompetanse og ressurser. Det krever at barnehagelærerutdanningen gir studentene en solid forståelse av barns utvikling og læring, samt kunnskap om ulike kartleggingsverktøy og metoder for tidlig intervensjon (Wiik, 2014). Det er også viktig at barnehagene har et godt system for veiledning og kompetanseutvikling for sine ansatte, slik at de kan holde seg oppdatert på ny forskning og beste praksis (Berta et al., 2024).

I henhold til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal pedagogisk praksis baseres på observasjon, dokumentasjon og vurdering av barns utvikling og trivsel. For å legge grunnlag for tidlig identifisering er observasjon i barnehagen en nøkkelp praksis. Observasjon omfatter systematisk og målrettet iakttagelse av barns atferd, språk, lek og samspill, med utviklingspsykologisk og pedagogisk forståelse som rammeverk (Greve, 2017; Petitpas & Buchanan, 2022).

Observasjon kan variere fra uformell og løpende til høyt strukturert og systematisk. Uformell, eller naturlig, observasjon skjer i hverdagslige kontekster – tilsvarende «naturlig observasjon» i psykologiforskning – og krever at man er til stede, oppmerksom og ettertenksom (CDE, 2018; Greve, 2017). Fordelen med naturlig observasjon er at man får et blick på barnet i sin spontane lek og utviklingsmessige naturlighet. Ifølge Bjørnstad og Os (2018) kan slik observasjon være et sentralt grunnlag for pedagogers forståelse av barns initiativ, kultur og problemløsningsevner tidlig i forløpet. Ulemper som kan oppstå ved for stort fokus på naturlig observasjon er subjektivitet, glemsel og risiko for selektiv observasjon – det er lett å legge merke til det man forventer, og overse andre signaler (Greve, 2017).

Strukturert observasjon innebærer bruk av forhåndsdefinerte metoder og verktøy, som for eksempel TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling), standardiserte sjekklister og tids- eller hendelsesbasert registrering (Statped, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2024). Disse verktøyene legger til rette for en systematisk, målrettet og etterprøvbart dokumentasjon av barns atferd og utvikling, og gjør det mulig å identifisere utviklingstrekk på tvers av tid og situasjon. Ved å anvende standardiserte observasjonskategorier reduseres risikoen for subjektive tolkninger og selektiv oppmerksomhet (Greve, 2017).

Internasjonal forskning har vist at målrettet og strukturert observasjon kan gi valide og pålitelige data om barns språklige, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og samtidig bidra til å oppdage utviklingsavvik tidligere enn det som ofte er mulig gjennom uformell observasjon alene (Hui et al., 2025). Mens

observasjon generelt gir et rikt, kontekstsensitivt innblikk i barnets hverdag og utviklingsprosess, tilbyr kartlegging kvantifiserbare indikatorer som kan vurderes opp mot normerte utviklingsforløp.

Disse to tilnærmingene utfyller hverandre: Observasjon egner seg særlig godt til å fange opp subtile tegn og variasjoner i barns fungering som ikke nødvendigvis identifiseres gjennom standardiserte tester, mens kartlegging gir det empiriske grunnlaget som trengs for å dokumentere behov for støtte og igangsette formelle tiltak. Kartleggingen fungerer dermed som en validerende prosess, som kan bekrefte eller avkrefte observasjonsbaserte hypoteser og sikre at beslutninger om støtte og intervensjon er faglig forsvarlige og etterprøvbare (Bjørnestad & Os, 2018; Sheridan et al., 2011).

For å sikre høy kvalitet og validitet i arbeidet med tidlig identifisering, er det avgjørende at barnehager benytter forskningsbaserte metoder og validert observasjons- og kartleggingspraksis. I tillegg bør det utvikles og implementeres standardiserte prosedyrer og vurderingsprotokoller som fremmer profesjonell konsistens og tverrfaglig samhandling (Chang et al., 2005). Dette forutsetter også kontinuerlig kompetanseutvikling hos personalet, slik at observasjoner tolkes med tilstrekkelig utviklingspsykologisk og pedagogisk innsikt.

Kartleggingsverktøy i barnehagen – noen eksempler

Kartleggingsverktøy kan brukes som hjelpemidler for å systematisere observasjoner og vurdere barns utvikling på ulike områder. Dette kan innebære å observere barnas språkutvikling, sosiale ferdigheter, motoriske ferdigheter og kognitive utvikling (Ibsen, 2012).

I Norge benyttes flere ulike screening- og kartleggingsverktøy i barnehagen for å identifisere barn med behov for ekstra støtte. Disse verktøyene dekker ulike utviklingsområder, og deres effektivitet avhenger av hvordan de brukes og i hvilken kontekst.

TRAS er det mest brukte verktøyet i norske barnehager for vurdering av barns språkutvikling. Det er utviklet for barn i alderen 2–5 år og bygger på observasjon i naturlige hverdagssituasjoner (Bjørk & Nygård, 2003).

TRAS hjelper personalet med å strukturere observasjoner innen områder som samspill, uttale, ordforråd og grammatikk. Det er lett tilgjengelig og brukervennlig, og styrker refleksjon i personalgrupper. En svakhet ved TRAS er at det primært fokuserer på språk og ikke gir utfyllende informasjon om barnets generelle utvikling.

Askeladden er et kartleggings- og stimuleringsverktøy som kombinerer observasjon med konkrete oppgaver barnet skal løse. Verktøyet er spesielt utviklet for barn som er i risikozonen for språkvansker (Engen, 2005). Det tilbyr detaljerte beskrivelser av tiltak og språkstimulerende aktiviteter knyttet til barnets nivå. En styrke ved Askeladden er tilpasningen til barnets utviklings-trinn, mens en svakhet er at det krever opplæring og kan være tidkrevende i bruk i en hektisk barnehagehverdag.

Alle Med er et helhetlig observasjonsverktøy som dekker flere utviklings-områder, inkludert lek, språk, sosial kompetanse og emosjonell utvikling (Vea et al., 2011). Det benyttes ofte i forbindelse med overgangssamtaler og tverrfaglig samarbeid. En fordel er at det gir et bredt bilde av barnet, men det krever at personalet har god innsikt i barns utvikling og god tid til å gjennomføre og følge opp observasjonene systematisk.

Språk 6–16 er et standardisert screeningverktøy utviklet av Statped og brukes i økende grad i siste barnehageår og i skolen. Verktøyet måler språkforståelse, ordforråd, setningsstruktur og språkløysbevissthet, og gir skårer som kan sammenlignes med normerte data (Statped, 2015). En styrke er at det gir klare indikatorer på språklig risiko, mens en svakhet er at det er mindre egnet for vurdering i frie, barnehagebaserte aktiviteter.

Observasjon av samspill (OsloMet) er et nyere verktøy som fokuserer på barnets sosiale samhandling med andre barn og voksne. Det brukes særlig i sammenheng med sosialpedagogiske tiltak og støtter vurdering av relasjonell kvalitet. Verktøyet gir mulighet for dybdeforståelse av barnets plass i fellesskapet, men stiller krav til tid, opplæring og analytisk kompetanse hos observatøren.

Felles for disse verktøyene er at de må anvendes i kombinasjon med profesjonelt pedagogisk skjønn og kontinuerlige, naturlige observasjoner i barnehagens daglige praksis. Verktøy som TRAS og ulike sjekklister kan bidra til å strukturere oppmerksomheten og dokumentere utviklingstrekk på en systematisk måte, men de gir bare et begrenset utsnitt av barnets totale fungering. De fanger sjelden opp nyanser i barns væremåte, kontekstavhengige

uttrykk eller emosjonelle signaler som fremkommer i samspill og lek (Berta et al., 2024; Østrem, 2011).

Barnehagelæreres profesjonelle dømmekraft – utviklet gjennom utdanning, erfaring og refleksjon – er avgjørende for å tolke observasjonsfunn i lys av barnets individuelle forutsetninger og sosiale kontekst (Ibsen, 2012). Observasjonsverktøy må derfor ikke betraktes som objektive sannheter, men som støttende hjelpemidler i en bredere vurderingsprosess der faglige vurderinger, relasjonell kunnskap og barneperspektivet inngår som likeverdige komponenter (Hogsnes & Løkken, 2019).

Dersom verktøyene brukes mekanisk eller uten rom for skjønnsutøvelse, oppstår det en risiko for at vurderinger blir overforenklet, og at barn som ikke passer inn i skjemaenes strukturer blir oversett. Det pedagogiske skjønnet fungerer som en nødvendig korreksjon og kvalitetssikring – det er dette som gjør observasjon og vurdering i barnehagen til en refleksiv og etisk bevisst praksis (Bae, 2009). I samspillet mellom strukturerte metoder og profesjonell dømmekraft kan barnehagelæreren sikre en helhetlig og meningsfull vurdering av barnets utvikling og behov.

Kritiske perspektiver på kartlegging og vurderingsverktøy

Til tross for den økende bruken av kartleggingsverktøy i norske barnehager, har det i faglitteraturen blitt reist flere kritiske spørsmål knyttet til både metodisk, etisk og praktisk bruk (Stangeland, 2017; Urban, 2018). En sentral bekymring er at slike verktøy kan bidra til å snevre inn forståelsen av barns utvikling og mangfold, ved at vurderingene baseres på forhåndsdefinerte normer som ikke nødvendigvis tar høyde for kulturelle, sosiale og individuelle variasjoner (Binfield-Skøie, 2023). Dette gjelder særlig barn med flerspråklig bakgrunn, der standardiserte verktøy kan feiltolke normale trekk ved tospråklig utvikling som språkvansker (Sansavini et al., 2021).

Et annet aspekt som ofte problematiseres i faglitteraturen, er risikoen for en økende instrumentalisering av barns utvikling, der standardiserte kartleggingsprosedyrer gis forrang fremfor helhetlig pedagogisk vurdering.

Når barnehageansatte pålegges å bruke betydelig tid på utfylling av skjemaer og prosedyrer, kan dette redusere rommet for lek, relasjonelt arbeid og sensitivt samspill – elementer som står sentralt i barnehagens verdigrunnlag og rammeplanens vektlegging av barnets medvirkning og helhetlige utvikling (Höög & Kvåle, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flere forskere advarer mot at et ensidig fokus på måling og standardisering kan bidra til en forskyvning av barnehagens pedagogiske praksis mot en mer skoleforberedende og akademisk orientert modell, der barns egeninitierte lek og utforskning får mindre plass (Birkeland, 2022; Østrem et al., 2009).

I denne sammenhengen er det også relevant å trekke inn nyere utviklingspsykologisk og tverrfaglig forskning som understreker betydningen av å forstå barns utvikling i en bredere kontekst. Alexandra Havdahl og kollegaer (2021) påpeker at barns utviklingsforløp er preget av betydelig variasjon, og at det finnes en fare for overidentifisering eller patologisering dersom kartleggingsverktøy anvendes uten nødvendig utviklingspsykologisk og klinisk kompetanse. Havdahl mfl. (2021) advarer mot at standardiserte screeningverktøy – dersom de brukes uten tilstrekkelig forståelse for barns individuelle variasjoner og miljøbetingelser – kan bidra til feilvurderinger og for tidlig henvisning til spesialisthelsetjenesten, med potensielt uheldige konsekvenser både for barnet og familien.

I tillegg rettes det kritikk mot hvordan resultatene fra kartlegging brukes. Det er dokumentert at verktøyene i noen tilfeller anvendes mekanisk, uten tilstrekkelig refleksjon eller forståelse for konteksten de er ment å tolkes i (Keary et al., 2020). Det finnes også tilfeller hvor kartleggingen fører til feilaktig merking eller stigmatisering av barn, særlig dersom resultatene kommuniseres lite nyansert til foreldre eller samarbeidspartnere.

Videre peker forskningen på at barnehagelæreres kompetanse og forståelse for verktøyene varierer, noe som kan påvirke både kvaliteten på observasjonene og tolkningen av dem. Manglende opplæring og tidspress i hverdagen kan føre til at verktøyene brukes ujevnt eller feilaktig, noe som igjen kan ha konsekvenser for barns videre oppfølging (Chen & Wolf, 2021).

Dette understreker behovet for en balansert tilnærming der kartlegging og observasjon fungerer som støtteverktøy, men aldri kan erstatte den profesjonelle dømmekraften, relasjonskompetansen og det helhetlige synet på barns utvikling som barnehagen er forpliktet til å ivareta.

Implikasjoner, rammefaktorer og anbefalinger

Tidlig identifisering av utviklingsvansker i barnehagen har, både i norsk og internasjonal forskning, blitt fremhevet som avgjørende for barns framtidige læring, trivsel og livskvalitet. Når utfordringer oppdages tidlig, åpner det for målrettede tiltak som kan forebygge mer alvorlige problemer senere i skoleløpet. Barn med språkvansker som får tidlig hjelp, viser ofte bedre utvikling enn barn som først får støtte etter skolestart (Helland et al., 2021; Sansavini et al., 2021). Tidlig innsats kan dermed bidra til å redusere behovet for spesialundervisning senere og gi barna bedre forutsetninger for å delta i fellesskapet på lik linje med andre barn (Singer, 2009).

Tidlig identifisering har også en sentral funksjon i arbeidet med inkludering. Ved å avdekke behov tidlig, kan barnehagen tilrettelegge på måter som gir barnet større sosial deltakelse og mestringsfølelse, styrker barnets relasjoner og motvirker marginalisering. I tillegg legger tidlig innsats grunnlaget for bedre samspill med foreldre og samarbeid med tverrfaglige instanser, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsestasjon. Dette gjør det lettere å utvikle helhetlige støttetiltak som følger barnet over tid (Bélanger & Mayer-Crittenden, 2020; Størksen & Ten Braak, 2024).

Samtidig finnes det flere utfordringer knyttet til tidlig identifisering. For det første er barns utvikling svært variabel i tidlig alder, og det kan være vanskelig å skille mellom normale utviklingsvariasjoner og reelle utfordringer. For tidlig merking eller feilidentifisering kan føre til unødig bekymring, stigmatisering eller feiltiltak (Salvador, 2021). Det er derfor avgjørende at vurderingene bygger på et bredt grunnlag – både naturlige observasjoner, systematiske verktøy og foreldres innspill.

Et annet dilemma er at barnehageansattes vurderingskompetanse og tilgangen på ressurser varierer. Observasjon og vurdering krever tid, kompetanse og struktur, noe som kan være utfordrende i barnehager med høyt arbeidspress eller lav voksentetthet. Dette kan føre til at tidlig identifisering blir tilfeldig, personavhengig eller for ensidig fokusert på visse områder, for eksempel språk, på bekostning av andre, som motorikk eller emosjonell utvikling (Birkeland et al., 2022).

En tredje utfordring er knyttet til kulturelt mangfold. Forskning viser at standardiserte verktøy ofte ikke er tilstrekkelig tilpasset barn med minoritetspråklig bakgrunn, noe som kan føre til feilvurderinger og manglende oppføl-

ging (Binfield-Skøie, 2023; Sansavini et al., 2021). Her kreves det kultursensitiv vurderingspraksis og kunnskap om flerspråklig utvikling blant personalet.

Avslutningsvis peker flere studier på et vedvarende gap mellom politiske føringer og pedagogisk praksis i barnehagen. Selv om Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) tydelig fremhever betydningen av tidlig innsats og systematisk observasjon, viser forskningen at mange barnehager fortsatt mangler etablerte strukturer, rutiner og kompetanse for å gjennomføre dette i praksis (Bjørnestad & Os, 2018; OECD, 2015). Det mangler ofte helhetlige systemer for observasjon, dokumentasjon og oppfølging som sikrer at barn med behov for støtte blir identifisert og fulgt opp på et tidlig tidspunkt.

For å omsette intensjonene i Rammeplanen til faktisk praksis, fremhever Berta og kollegaer (2024) betydningen av profesjonelle læringsfelleskap, faglig forankret ledelse og tilrettelagte arenaer for kollektive refleksjonsprosesser i personalgruppen. Slike strukturer bidrar til utvikling av felles forståelser og styrker personalets evne til å tolke og handle på observasjoner av barns utvikling og behov. Forskningen viser dermed at tidlig identifisering ikke primært er et spørsmål om enkeltstående verktøy eller prosedyrer, men om en organisatorisk og relasjonell kapasitet i barnehagen til å jobbe kunnskapsbasert, helhetlig og i tråd med barnets beste.

Tidlig identifisering av barn som har behov for ekstra støtte utgjør en sentral faktor i arbeidet med inkludering, forebygging og tilrettelegging i barnehagen. Når barnehagelærere får tid, kompetanse og strukturer til å observere barns utvikling, samt samarbeide med foreldre og fagpersoner, øker sannsynligheten for at barn får hjelp på et tidlig tidspunkt. Kapitlet viser at både naturlig observasjon og bruk av forskningsbaserte kartleggingsverktøy har sin plass, men at disse må anvendes med varsomhet, skjønn og forståelse for barnets kontekst. En kunnskapsbasert praksis for tidlig identifisering kjenetegnes av en tydelig balanse mellom systematikk og profesjonelt skjønn, der verktøybruk understøtter – men aldri erstatter – relasjonell forståelse, konteksttolkning og etisk ansvar.

Referanser

- Bae, B. (2009). *Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. Lovdata. <https://lovdata.no>
- Berta, O. G., Sæterstad, T., Tollnes, I. J. R., & Bøe, M. (2024). Alle må med: Styreres erfaringer med å etablere og utvikle profesjonelle læringsfelleskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 340–359. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.631>
- Binfield-Skoie, D. (2023). *Tidlig innsats og forebygging i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, J., Fimreite, H., & Sønsthagen, A. G. (2022). *Den kompetente barnehagen: Tre tilnærmingar til leing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, L. (2022). *Barndommens vilkår i den målbare barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørk, M., & Nygård, R. (2003). *TRAS: Tidlig registrering av språkutvikling*. Cappelen Damm.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.
- Bowne, K. R., Duncan, G. J., Yoshikawa, H., Phillipsen, L., SchattenJones, E., Zhai, F., Magnuson, K., Schindler, H. S., & Vandell, D. L. (2017). A metaanalysis of class sizes and child–teacher ratios in early childhood education and care: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- CDE. (2018). *Observation and assessment in early childhood education*. California Department of Education.
- Chang, H., Park, Y., Singh, K., & Sanghvi, R. (2005). Measuring early childhood program outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 379–395.
- Chen, S., & Wolf, S. (2021). Playful Learning Across the Years (PLAY) ECE: Development and construct validity of a teacher–child interaction observational tool. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01731-8>
- Engen, T. O. (2005). *Askeladden: Språkstimulering og kartlegging i førskolealder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2017). *Observasjon – barnehagelærerens viktigste verktøy*. Utdanningsforskning.no.
- Havdahl, A., Oerbeck, B., Skjeldal, O. H., & Stoltenberg, C. (2021). Challenges of early identification: Autism screening in the general population and clinical settings. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9(1), 1–12.
- Helland, W. A., Tjus, T., Høie, H., & Heimann, M. (2021). Language delays and behavior problems: A developmental perspective. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(3), 456–470.
- Hogsnes, H. D., & Løkken, I. M. (2019). *Profesjonelt skjønn i barnehagen: Mellom tillit og kontroll*. Fagbokforlaget.
- Hui, A. N. N., Siu, A. F. Y., Leung, C., & Karnilowicz, W. (2025). Development and validation of Child Observation Checklist for early screening of young children with special needs. *Healthcare*, 13(2), 148. Hui,
- Höög, C., & Kvåle, G. (2018). Kartlegging i barnehagen – hjelp til vurdering eller unødig byråkratisering? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 47–59.

- Ibsen, H. (2012). Profesjonelt skjønn og vurdering i barnehagen. I S. Østrem & T. Moser (Red.), *Vurdering i barnehagen* (s. 78–94). Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, A. R., & Nordahl, T. (2022). Tidlig innsats for barn med motoriske vansker: Hva vet vi og hva bør gjøres? *Spesialpedagogikk*, 87(2), 25–37.
- Keary, A., Gagen, S., & Glauert, E. (2020). Young children's engagement with assessment in early years settings. *Early Years*, 40(3), 291–305.
- Koch, B., & Schulz, J. (2020). *Tidlig innsats i barnehagen: Et relasjonelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kuhn, L. J., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2016). The role of classroom-based relationships in supporting preschool children's social-emotional development. *Attachment & Human Development*, 18(3), 221–240.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6 (2019–2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M. & Ribeaud, D. (2019). Identifying developmental problems early in childhood: A longitudinal perspective. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 329–338.
- Nome, S. & Østerås, B. (2021). *Observasjon og vurdering i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Pedersen, M., Nordahl, T. & Myklebust, J. O. (2022). Atferdsproblemer i barnehagen: Tidlig innsats og inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*, 87(4), 14–27.
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P. S. (2017). Childstaff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and metaanalysis. *PLoS One*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Petitpas, D. & Buchanan, T. K. (2022). Using observation to guide your teaching. NAEYC – Teaching Young Children, Fall 2022.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. M. (2001). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280.
- Regev, R., Gueron-Sela, N., Meiri, G., Flusser, H., Michaelovski, A. & Davidovitch, M. (2022). Delayed diagnosis of developmental disorders: The role of maternal concerns and professional response. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104206.
- Reikerås, E., Løge, I. K. & Gustavsen, A. M. (2012). Children's early numeracy-related competencies: Between home and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 59–76.
- Salvador, M. A. (2021). The ethics of early intervention: Navigating the line between support and surveillance. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1059–1072.
- Sansavini, A., Guarini, A. & Justice, L. M. (2021). Early identification of language delay: A critical review. *European Journal of Pediatrics*, 180(5), 1295–1310.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2011). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on

- preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 22(3), 454–481.
- Singer, E. (2009). The logic of early childhood education: On the unavoidability of comparison and assessment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 39–51
- Stangeland, E. B. (2017). Kartlegging eller ikke kartlegging, er det det som er spørsmålet? Forskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kartlegging-eller-ikke-kartlegging-er-det-det-som-er-sporsmalet/>
- Statped. (2015). *Språk 6–16: Språkferdigheter hos barn og unge*. Statped.
- Statped. (2023). *TRAS – observasjon av språk i daglig samspill*. <https://statped.no>
- Størksen, I. & Ten Braak, D. (2024). Overgangen fra barnehage til skole – hva vet vi om sammenheng og brudd? I I. Størksen & T. Drugli (Red.), *Tidlig innsats i barnehagen* (s. 153–172). Universitetsforlaget.
- Urban, M. (2018). OECD's IELS project: A critical perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 475–488.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Observasjon i barnehagen. <https://www.udir.no>
- Vea, G. G., Bergan, V. & Ødegård, E. E. (2011). *Alle Med: Observasjon og pedagogisk analyse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Wiik, K. (2014). *Observasjon i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2011). Kartlegging av barn i barnehagen – til barnets beste? I B. Bae & H. Eide (Red.), *Barn i barnehagen: Relasjoner for læring og trivsel* (s. 85–104). Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Jernes, M., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av dokumentasjon og vurdering i barnehager*. Rapport nr. 10/2009. Høgskolen i Oslo.

