



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Nytt fokus?

- En studie om hvilke erfaringer barnehageansatte har gjort seg ved bruk av observasjonsskjemaet "Å by barnet opp til dans"?

Renee Kristin Hagen

Masteroppgave logopedi PE323L
Universitetet i Nordland
Våren 2014



«Mitt språks grenser er min verdens grenser»

Ludvig Wittgenstein

(Det kongelige kunnskapsdepartement 2007-2008:3)

Forord

Når det nå er tid for innlevering av denne oppgaven, sitter jeg igjen med en følelse som er svært lik den følelsen jeg kjenner overraske meg hver gang en ny årstid dukker opp. Som når du våkner en morgen og kjenner i det øyeblikket du setter foten utenfor døren at det har skjedd en vesentlig endring. Rundt deg har fargene endret seg, luften har blitt kaldere og råere eller varmere og tørrere, og på ett øyeblikk tar du inn over deg alle de gradvise endringene som har skjedd over tid uten at du har registrert det.

Slik kjennes det nå med denne mastergraden. At oppgaven er en ny årstid som på et øyeblikk er over, og bringer med seg ny erfaring, nye minner, og sjarmerer deg på sin særegne måte. Det har skjedd en endring hos meg selv. Logopedstudiet har brakt med seg mange gode minner, kunnskap om fagfeltet og erfaringer fra praksis. Videre har jeg truffet flere av mine fremtidige kolleger, og jeg vil takke spesielt Mette-Mari for godt vennskap, hjelp og oppmuntring det siste halve året.

Takk til Bjørg Mari, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosjektet.

Takk også til mine informanter for at dere har stilt opp og delt av deres erfaringer, uten dere ville ikke dette prosjektet vært mulig.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min Kjære Stein Magne. Takk for at du har støttet meg i mine studier gjennom seks år. Takk for at du alltid tror på meg, og aldri lar meg gi opp. Du er et fantastisk menneske, som inspirerer meg mest av alt. Takk for to nydelige barn, og for at du gjør meg til et bedre menneske. ”You lifted me from the ground, and didn’t ever put me down...”. Jeg elsker deg!

Bodø 14. mai 2014

Reneé Kristín Hagen

Sammendrag

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å identifisere hvilke faktorer som kan fremstå som styrkende og svekkende ved observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans” med bakgrunn i problemstillingen: *Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg ved bruk av observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans”?*

Jeg etablerte kontakt med en barnehage som sa seg villig til å delta i denne studien. Deretter ble to barn (tre ansatte per barn) kartlagt ved bruk av skjemaet. Etter dette gjennomførte jeg to semistrukturerte intervju med pedagogisk leder for hver av avdelingene som de to barna tilhørte.

Ambisjonen med oppgaven har vært å synliggjøre viktigheten av tidlig innsats rundt barn og språkvansker.

Under drøfting av funnene fant jeg en klar sammenheng mellom teori rundt barns språklige utvikling og forebygging i form av identifisering og tidlig innsats på eventuelle områder som barnet sliter med. Funnene viste at de ansatte hadde flest positive innspill vedrørende observasjonsskjemaet. De identifiserte naturligheten ved gjennomførelsen av denne typen kartlegging, tidsperspektivet for utførelse og fordelene angående kvalitetssikring med tanke på at hvert enkelt barn vil bli sett - som styrkende faktorer. De ansatte var også utelukkende positive til at man ved bruk av ”Å by barnet opp til dans” også vil skape en solid oversikt og systematisk dokumentasjon over hvert enkelt barns språklige utvikling. Videre pekte de på at en svekkende faktor kunne være en utydelighet i utformingen av skjemaet med tanke på verdiene mellom 1 og 5 man skal merke av.

Avslutningsvis har jeg vist til mulige konsekvenser for barn med språkvansker som ikke oppdages, og forsøkt å peke på viktigheten av å benytte seg av ”Å by barnet opp til dans” som et kartleggingsverktøy i arbeidet med tidlig innsats.

Abstract

In this science project I have tried to identify which factors that can be seen as strengthening and weakening when it comes to the observation-scheme "Inviting The Child to Dance". The research question in the study was: "What experiences have the staff in the kindergarten made them self by the use of the observation-scheme "Inviting The Child to Dance"?"

I established contact with a kindergarten that agreed to participate in this study. Then, two children (three staff per child) participated in the survey using the scheme. After this I conducted two semi-structured interviews with the educational leader for each of the departments where the two children belonged.

The aim of the study has been to highlight the importance of early intervention around children and language difficulties.

During discussion of the findings, I found a clear link between theory about children's language development and prevention in terms of identification and early intervention on the language-areas that the child may be struggling with. The findings showed that employees had mostly positive input regarding the observation form. They identified naturalness in the conduct of this type of mapping, timeframe for the execution and benefits regarding quality fortification considering that each child will be seen - as strengthening factors. The staff was also entirely positive considering that using "Inviting The Child to Dance" would create a solid overview and systematic documentation of each child's language development. Furthermore, they pointed out that a weakening factor could be a lack of clarity in the design of the form with respect to which values between 1 and 5 you choose.

In conclusion, I have shown the potential consequences for children with language difficulties that are not detected, and tried to point out the importance of making use of "Inviting The Child to Dance" as a mapping tool in the work with early intervention.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3. Sentrale begreper.....	5
1.4. Forskningslitteratur på feltet	7
1.5. Oppgavens struktur	8
Kapittel 2. Teori	9
2.1. "Å by barnet opp til dans"	9
2.2. Barns kognitive og emosjonelle utvikling	10
2.3. Språkutvikling	12
2.4. Språkvansker	14
2.4.1. Generelle kjennetegn på språkvansker	14
2.4.2. Spesifikke språkvansker (SSV)	16
2.5. Barns engasjerbarhet	18
2.6. Fysisk aktivitetsnivå	20
2.7. Tidlig innsats.....	20
Kapittel 3. Vitenskapsteoretiske og metodiske refleksjoner	22
3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger	22
3.1.1. Forforståelse	22
3.1.2. Det hermeneutiske fenomenologiske perspektiv.....	24
3.2. Valg av forskningsmetodisk fremgangsmåte	25
3.3. Kvalitativt forskningsintervju	25
3.4. Utvalg og rekruttering.....	27
3.5. Gjennomføring av intervjuene.....	29
3.6. Forskerens rolle.....	31
3.7. Ethiske utfordringer	31
Kapittel 4. Presentasjon og analyse av empiri	33
4.1. Hva kartlegges?	33
4.1.1. Hvem deltar i kartleggingen?	36
4.2. Språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå	37
4.2.1. Sammenhengen i resultatene	42
4.3. Endret fokus?	44
Kapittel 5. Drøfting av analyseresultater i forhold til teori	46
5.1. Hva kartlegger Danseskjemaet?	46
5.2. Hvilken sammenheng viser resultatene mellom språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå?	49
5.3. Hvilke erfaringer har de ansatte gjort seg vedrørende økt fokus på egne relasjoner og samhandling?	51
5.4. Kartlegging og diagnostisering	53
Kapittel 6. Avslutning	55
6.1. Problemstillingen.....	55
6.2. Kritiske betraktninger	56
6.3. Avsluttende kommentarer	57
Litteraturliste:	59

Vedlegg:

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide

Kapittel 1. Innledning

1. 1. Bakgrunn

Media har de siste årene beskrevet flere eksempler på hvordan barn med språkvansker ikke blir oppdaget tidlig nok, og forsøkt å belyse hvilke muligheter barnehagen har for å bidra til å bedre barns utvikling. I Aftenposten (03.03.13) er det en artikkel med overskriften; ”*Utdanner barn til uføretrygd*”. Videre i denne artikkelen kan vi lese at spesialpedagog Guro Bergseth mener at barn og unge med språkvansker utdannes til uføretrygd og psykisk kollaps. I artikkelen *Tenk nytt om læring* publisert i Aftenposten (15.10.13), fokuserer forfatter Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg betydningen av et godt kartleggingsverktøy:

Forskning har vist oss at det heldigvis er mulig å fange opp barn som strever tidlig. Det som er viktig er at det utvikles et godt kartleggingsredskap slik at man med størst mulig sikkerhet oppdager de riktige barna. Helt avgjørende er det at kartleggingen følges opp med en systematisk hjelp der de som strever får en reell mulighet til å ta igjen de andre barna. Uten dette blir kartleggingen meningsløs

I Aftenposten (13.01.14) kan vi lese i artikkelen *Mer innsats tidlig*; ”«Det er mye forskning som har vist at tidlig barndom er viktig for barns utvikling. Det virker som potensialet for hva barnehagen kan bidra med er veldig stort», sier forfatteren av en ny doktorgradsavhandling om barnehager til Morgenbladet”.

Som mennesker lærer vi nye ting hele livet, gjennom ulike situasjoner og på forskjellige nivå. Alle har et læringspotensial, og må gå steg for steg oppover kunnskapstrappen. ”Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges” (St.meld. nr. 16, 2006-2007:27).

Det er vanlig å dele den logopediske virksomheten opp i fire mindre områder; språk- og talevansker, stemmevansker, afasi og stamming (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008). Jeg har lenge vært svært interessert i emnet språk og språkvansker, og det er derfor

naturlig for meg å styre i denne retningen når jeg nå har muligheten til å ta et dypdykk i spennende faglitteratur. I fagplanen for master i logopedi står det bl.a. at studiet skal gi oss teoretisk kunnskap om *språk- og kommunikasjonsvansker* i førskole- og skole med sikte på praktisk anvendelse i arbeid som logoped. Begrepet *tidlig intervensjon* er også nevnt i forbindelse med innsikt i og praktisk erfaring innenfor diagnostisering og kartlegging innen utdannings- og helsesektoren. Når jeg oppsummerer egne erfaringer fra jobb i barnehage og ved skole – og med frivillig arbeid innenfor sorgarbeid, har jeg i tillegg etter hvert opparbeidet en indre glød for prinsippet *tidlig innsats*.

Temaet for denne masteroppgaven er observasjonsskjemaet; ”Å by barnet opp til dans” eller ”Danseskjemaet”¹ som det også kalles. Dette verktøyet er utarbeidet av Ernst Ottem, Jan Mossige og Davina Talén, og skal bidra til tidlig innsats i barnehagen. Selve skjemaet består av til sammen 20 ulike utsagn hvor svaralternativ angir hvor lett den voksne mener det er å engasjere barnet på en skala fra 1 til 5. Skjemaet er beregnet for to aldersnivå; småbarn (1-3 år) og store barn (ca. 3-6 år). Danseskjemaet fanger opp språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1 og 3 år, barnets språklige engasjement når det er mellom 3 og 6 år, og barnets fysiske aktivitetsnivå for hele perioden fra 1-6 år. Tanken bak skjemaet er å skape en systematisk dokumentasjon over hvert enkelt barns språklige og fysiske engasjement. *Danseskjemaet* vil følge barnet fra det begynner i barnehagen, og være en sammenhengende dokumentasjon av barnehagens observasjoner og intervensjoner når det gjelder barnets språkutvikling i løpet av dets tid i barnehagen. Skjemaet vil være med på å bidra til en bedre selvinnsikt i egen innsats hos de ansatte, og vil også vise hva den enkelte voksne faktisk kan ha å si for et barn i barnehagen. Det skal bidra til at hvert barn blir sett, og er tenkt brukt på alle barna, ikke bare hos dem hvor man mistenker språk- eller kommunikasjonsvansker. De voksne i barnehagen har enorme muligheter til å stimulere barnas språkutvikling, og ved å ta i bruk dette skjemaet vil man kunne observere og bevisstgjøre de voksne på en systematisk og sammenhengende måte (Talén, Ottem og Mossige, 2013).

Danseskjemaet kan brukes på to måter. Det kan brukes *klinisk*, ved at man fokuserer direkte på de enkelte utsagnene som skal krysses av i skjemaet. For eksempel hvis det viser seg at det er vanskelig å engasjere barnet i å leke borte-titt-tei, kan man ta utgangspunkt i

¹ Skjemaet er utviklet av Davinas AS med støtte fra Bredtvet kompetansesenter

dette og legge forholdene til rette for at barnet får lyst til å engasjere seg i slik lek. I veilederen til *Danseskjemaet* er det oppgitt eksempler på tiltak for de ulike punktene i skjemaet. Man kan også bruke skjemaet ved å *beregne sumskårer*. Dette gjøres ved at man regner sammen skårene, altså tallet mellom 1 og 5 hvor man har satt et kryss, ved hvert av de 12 utsagnene i første del av skjemaet; *språklig engasjerbarhet*. Under denne delen vil en skåre på 4 eller 5 være en ”problemskåre”. Hvis det viser seg å være flere slike høye skårer, vil den sammenlagte skåren, altså sumskåren, også bli høy, og være en indikasjon på at det bør settes i gang tiltak for å forsøke å styrke barnets språklige engasjerbarhet. Neste og siste del av skjemaet omhandler *fysisk aktivitetsnivå* hos barnet. Her er det 8 utsagn som skal skåres mellom 1 og 5. Ved å beregne sumskåre av disse vil man finne en indikasjon på hvor den voksne som fyller ut skjemaet mener barnet befinner seg på skalaen mellom passiv/tilbaketrukket og aktiv/impulsstyrt (Talén, Ottem og Mossige, 2013:20).

En slik dokumentasjon av barnehagens innsats over tid har inntil i dag vært fraværende. ”Danseskjemaet” er en invitasjon til å tenke gjennom hvilken rolle den voksne spiller for barnets interesse for å kunne bruke språk og kommunisere – og hva som umiddelbart kan gjøres for å styrke denne interessen. Målet med skjemaet er ”...å forbygge at barnet utsettes for unødige vansker” (Talén, Ottem og Mossige, 2013). Av veilederen som følger danseskjemaet, kommer det frem at man ønsker at danseskjemaet skal følge barnet fra barnehagestart til det er ca. 5 år, da bør man supplere med observasjonsskjemaet *20 spørsmål om språkferdigheter*.

Til forskjell fra andre tester og kartlegginger av barns språkutvikling, gir dette skjemaet de voksne en mulighet til å observere egen språklig samhandling med barnet i tillegg til barnets språkutvikling, og inviterer de voksne til refleksjon om språk. Skjemaet vil engasjere de voksne i barnehagen, også i samarbeid med foreldrene, til å finne gode løsninger for å skape mer engasjement hos barnet – hvis observasjonene viser at dette kan være ønskelig.

Bakgrunnen til at jeg ønsker å fordype meg i observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans”, er tredelt. For det første er det min grunnleggende interesse for barns språkutvikling og språkvansker, som også lå til grunn for at jeg søkte meg inn på logopedistudiet. For det andre brenner jeg for prinsippet om tidlig innsats, og jeg ønsker å lære mer om dette sett i sammenheng med språk- og språkvansker. Sist, men ikke minst, har jeg etter hvert utviklet

en enorm beundring og respekt for det arbeidet som Cand.psychol. Ernst Ottem har bidratt med rundt fagområdet språkvansker. Han har vært med å utvikle kartleggingsmateriell og tester, bl.a.. screeningtesten språk 5-6 og språk 6-16 i samarbeid med Jørgen Frost. Ottem har arbeidet i over 30 år med problemstillinger knyttet til språk, lese- og skrivevansker og taleflytproblemer. Han har publisert en rekke artikler i både nasjonale og internasjonale publikasjoner, i tillegg til at han foreleser i universitetssammenheng og andre fora (Mossige og Ottem, 2011:3). Jeg ønsker å benytte denne masteroppgaven til å fordype meg i dette siste verktøyet som han har vært med på utvikle.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i tanker og teori innledningsvis, har jeg skissert en problemstilling som vil være retningsgivende i denne studien;

Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg ved bruk av observasjonsskjemaet "Å by barnet opp til dans"?

I denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan de ansatte i barnehagen erfarer dette verktøyet. De ble presentert *Danseskjemaet* i den hensikt at de skulle delta i denne studien, og kjente ikke til dette verktøyet fra før.

Som blivende logoped har jeg et stort ønske om å jobbe med barn og problematikk innenfor språkvanskeområdet. I de fleste tilfeller er det barnehageansatte som sender henvisning på et barn til logopeden. I barnehagen er det i hovedsak spesialpedagoger eller støttepedagoger som er ansett å inneha den kompetansen som kreves for å kartlegge og beskrive et barns språkvansker. Logopedens jobb er å utrede, diagnostisere og behandle personer med stemme-, tale- og språkvansker, og også personer med spise- og svelgproblematikk (Lindström, 2008). I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hvordan et verktøy som er utarbeidet med tanke på tidlig innsats, vil bli møtt hos de ansatte i barnehagen. Talén, Ottem og Mossige (2013) som står bak *Danseskjemaet*, hevder at hvem som helst kan fylle ut og benytte seg av dette verktøyet. Det kreves ingen spesielle forkunnskaper innenfor språk- eller andre vansker.

For å svare på problemstillingen på best mulig måte har jeg valgt følgende forskningsspørsmål som jeg vil forsøke å besvare underveis i oppgaven:

- **Hva kartlegger danseskjemaet?**
- **Hvilken sammenheng viser resultatene mellom språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå?**
- **Hvilke erfaringer har de ansatte gjort seg vedrørende økt fokus på egne relasjoner og samhandling?**

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg kontakte en barnehage og introdusere dem for *Danseskjemaet*. Deretter vil jeg be dem om å delta i studien min ved å ta i bruk og fylle ut skjemaet på to barn (tre ansatte per barn). Etter at de har gjennomført sine observasjoner og gjennomgått disse internt, vil jeg etter nærmere avtale gjennomføre intervju med to av de ansatte for å forsøke å komme i dybden på problemstillingen min. I studien ønsker jeg å se på hva skjemaet faktisk kartlegger og hvordan dette vil fungere i praksis. Jeg vil se på hvordan observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans” mottas av de ansatte og hvilke erfaringer de gjør seg med skjemaet. Gjennom deres erfaring med *Danseskjemaet*, ønsker jeg å finne hvilke faktorer som kan virke styrkende eller svekkende ved skjemaet når det presenteres som et nytt kartleggingsverktøy.

Målet med denne studien er å undersøke hvorvidt skjemaet synes å være egnet som et kartleggingsverktøy jf. Prinsippet om tidlig innsats. I forlengelsen av dette har jeg valgt å fokusere denne studien rundt skjemaet for småbarn (1-3 år), og har derfor ikke tatt med skjemaet for større barn (3-6 år) i denne oppgaven.

1.3. Sentrale begreper

Før jeg går videre vil jeg gjøre rede for sentrale begreper i oppgaven.

Kommunikasjon – ”Språklig kommunikasjon innebærer at noe gjøres til felles viten. Dette skjer i fellesskap – og forutsetter en felles prosess – mellom de som deltar i kommunikasjonen” (Lind 2011:43). Et spedbarn kommuniserer med sine nærmeste allerede før fødselen. I et slikt tidlig samspill er det tydelig at det i begrepet kommunikasjon inngår noe mer enn språk og verbal kommunikasjon (Rygvold, 2008b). I denne oppgaven vil begrepet kommunikasjon dreie seg om dette ”mer” som skjer under kommunikasjon med andre, i tillegg vil det også være fokus på utviklingen av språklig kommunikasjon og rammene rundt denne.

Språk – Lyster (2010) skriver at den meste kjente definisjonen av hva språk er, kommer opprinnelig fra Bloom og Lahey (1978). De sier at språket er satt sammen av tre hovedkomponenter; innhold, form og bruk. I følge Lyster (2010):

Språket er spesifikt for mennesket. Språket forener oss – og det skiller oss. Gjennom språket kan vi meddele andre våre innerste tanker. Språket involverer hele vår tilværelse. Og fordi språket rommer så mange aspekter, er det heller ikke lett å definere (s.33)

Språket gir oss mennesker en unik mulighet til kommunikasjon og læring. Gjennom ulike sosiale fellesskap har ord og språklige kategorier vokst frem, og vi har lært oss å observere og analysere hverandre og hverandres handlinger. Vi kan sette oss inn i andres perspektiver og ta del i hva de tenker. Det menneskelige språket som gjennom tidene har vokst og utviklet seg gjennom ulike miljø, gir oss i dag muligheten til å kommunisere og utvikle kunnskap. Språket har gitt oss sjansen til å ta inn over oss flere perspektiver på både oss selv og våre omgivelser (Bele, 2008).

Språkvansker – det underliggende temaet i denne oppgaven er tidlig innsats, som en av flere mulige intervensjoner for å hindre eller bremse utviklingen av språkvansker og lærevansker. Det er likevel nødvendig og relevant å vise til hva jeg legger i begrepet språkvansker. Dette er et vidt begrep som kan romme flere underkategorier av ulike typer vansker. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2014), *Statped*, har delt språkvansker inn i følgende grupper;

- afasi: Ervervet språkvanske
- dysleksi: Spesifikk lese- og skrivevanske

- leppe- kjeve- ganespalte (LKG)
- spesifikke språkvansker (SSV)
- stemmevansker inkludert: laryngektomi, munnhuleopererte, dysartri
- taleflytvansker: stamming, løpsk tale

Språkvansker kan altså arte seg forskjellig, men når jeg i denne oppgaven bruker begrepet språkvansker, tenker jeg spesielt på spesifikke språkvansker (SSV), og jeg har til hensikt å komme tilbake til en beskrivelse av denne typen språkvanske i teorikapittelet.

Tidlig innsats – Tidlig innsats er definert i Opplæringsloven (1998) under paragraf 1.3. I heftet *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (2009) utarbeidet av utdanningsdirektoratet i forbindelse med spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder og spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring, står det følgende;

Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder. Tidlig innsats innebærer konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. Det skal mobiliseres beredskap for å yte ekstra støtte med én gang det oppstår behov for det. Begrepet ”tidlig innsats” anvendes i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder. Fokuset på tidlig innsats markerer prioritering av forebyggende handling og styrking av kjerneaktiviteten i barnehagen og skolen – læring og utvikling for et godt liv som deltaker i samfunnet (s. 5)

1.4. Forskningslitteratur på feltet

Ottem og Lian (2008) belyser langtidsvirkninger av tidlige språk- og kommunikasjonsvansker. De fremhever faktorer som barnets egen selvtillit, krav fra omgivelsene og alvorlighetsgraden av språkvansken. Disse vil være avgjørende for barnets fremtidsmuligheter og påvirke langtidsvirkningene av språk- og kommunikasjonsvanskene. De hevder at det er særlig to områder som hvor man ser viktige konsekvenser av spesifikke språkvansker (SSV); psykiske problemer og lese- og skrivevansker. Videre viser de til en studie av Beitchman et al. (1994) hvor over 70 prosent av barna med SSV ved 5 års alder, fortsatt hadde språkvansker ved 12 års alder. Ottem og Lian (2008:40) viser med referanse til Conti-Ramsden & Botting (2004) en annen studie av en stor gruppe barn med språkvansker diagnostisert ved 7 års alder. Disse ble videre fulgt

opp ved 11 års alder. Det viste seg da at over halvparten av barna fortsatt hadde markante språkvansker.

Dahl (2012) Belyser en dansk undersøkelse av Dalby, Elbro og Mårbjerg (2009). 470 menn og kvinner mellom 36 og 45 år ble registrert med ”språkinnlæringsvansker” ved førskolealderen. Disse ble fulgt opp med en spørreundersøkelse i 2006. Det ble da registrert at hele 51 prosent av utvalget hadde ”psykiatriske komorbide vansker”, og at 77 prosent av utvalget hadde hatt lesevansker i skolen. Disse resultatene er oppsiktsvekkende, i følge Dahl ligger disse tallene høyt over det man finner hos individer uten språkvansker.

1.5. Oppgavens struktur

I det innledende kapittelet har formålet vært å gi en innføring i oppgavens tematikk og en presentasjon av forskningslitteratur som foreligger på feltet. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for relevant teori i forhold til problemstillingen. Her vil hovedfokus ligge på teori som belyser barns utvikling, da hovedsakelig med tanke på språk og språkvansker. Deretter ønsker jeg å koble dette sammen med tidlig innsats og lovverket rundt dette. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for valg av metode for undersøkelsen. I kapittel 4 og 5, som er oppgavens kjerne, vil jeg presentere og analysere empirien, og diskutere funnene i forhold til teorien. I kapittel 6 vil jeg oppsummere hva jeg har funnet, samt komme med kritiske betraktninger avslutningsvis.

Kapittel 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg begynne med en innføring i hva som ligger til grunn for *Danseskjemaet*. Jeg vil presentere hva forfatterne har tenkt med skjemaet, for så å redegjøre for den teorien jeg anser som mest relevant i forhold til problemstillingen. Her vil jeg begynne med et innblikk i barns kognitive og emosjonelle utvikling, med bakgrunn i en antakelse om at dette er med på å danne grunnlaget for barnets språkutvikling. Jeg har i hovedsak konsentrert meg om å se på utviklingen hos barn som er mellom ett og tre år, da det er *Danseskjemaet* tilpasset denne aldersgruppen jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Videre vil jeg kort redegjøre for språkutviklingen hos barn og hvilke faktorer som vektlegges her, før jeg går over på hva språkvansker er og hvordan språk- og lærevansker kan komme til uttrykk. Deretter vil jeg komme nærmere inn på barns engasjement, og forsøke å belyse dette fra et sosiokulturelt perspektiv, før jeg avslutningsvis gir en presentasjon av tanker og retningslinjer vedrørende tidlig innsats. Hensikten med kapitlet er å klargjøre en teoretisk ramme som kan være med å danne en forståelse for hva som ligger til grunn for observasjonsskjemaet *Å by barnet opp til dans*.

2.1. "Å by barnet opp til dans"

Talén, Ottem og Mossige (2013) har valgt å benytte seg av ordspill i form av en metafor når de har gitt navn til observasjonsskjemaet. Bak navnet ligger idéen om at man må være to stykker for å danse sammen og at det må tas hensyn til nivået til den man danser sammen med, noe som krever et komplisert samspill. "Dansemetaforen understreker den intrikate koreografien som regulerer interaksjonen mellom tilhøreren og den som snakker, samt understreker betydningen av de subtile trinnene som må mestres for å holde en samtale i gang" (Mossige og Ottem, 2011:4). Observasjonsskjemaet er tenkt å skulle bidra til å klargjøre for de voksne i barnets nærmiljø hvilken enorm rolle de har for barnets språkutvikling. Hvis barnet har vansker med å danse, - må de voksne stille opp og by barnet opp til dans (ibid).

Ved andre typer kartlegging og språkprøver er det angitt hva vi kan forvente av barnet på de ulike alderstrinn, hva som er normativt og om barnet befinner seg over eller under en viss verdi. Denne vanligste typen kartlegging bygger ofte på strukturerte observasjoner foretatt av en voksen med utdanning/erfaring som tilsier at vedkommende er kvalifisert til

å kunne noe om et barns språkutvikling og hva det enkelte barnet burde kunne mestre. Eller det være gjennomført formelle tester på grunnlag av tilfeldighet eller faglige konklusjoner (Mossige og Ottem, 2011). Normene som er angitt i disse kartleggingene kan være relativt tilfeldige og er ikke nødvendigvis forankret i forskning. De omfatter ulike sider ved språket, slik som for eksempel semantikken (ordenes mening), grammatikken, språkforståelsen og uttalen. Hvis det viser seg at elementer av barnets språk ikke havner innenfor den normerte delen av skalaen, kan dette være en *indikasjon* på at barnet har en språkvanske (ibid).

Ved vanlig type kartlegging rettes automatisk fokuset mot barnet og språkvanskene får dermed karakter av å være en feil med barnet. Den voksnes rolle som observatør, og andre betingelser i barnets nærmiljø blir overhodet ikke tatt med i vurderingen (Mossige og Ottem, 2011). Ved å bruke *Danseskjemaet* rettes oppmerksomheten ikke mot avvik eller utfordringer hos barnet, men de voksne må rette fokus mot sin egen samhandling med barnet (Talén, Ottem og Mossige, 2013).

Talén, Ottem og Mossige (2013) bemerker at det å dele opp barnets språklige samhandlinger for deretter å analysere elementer av disse opp mot angitte normer, ikke vil være særlig hensiktsmessig. Tar man språket ut av sammenheng vil man kunne feiltolke og legge vekt på elementer som gitt en annen situasjon eller ikke tatt ut av sin språklige samhandling ville gitt mening. Tanken bak skjemaet er at det er de voksne som skal anstrenge seg for å nærme seg barnet på en slik måte at det vil bli lettere å engasjere til språklige samhandlinger. Fokuset vil ikke ligge bare på barnet og hvordan det skal trenes eller gis opplæring, men hvordan de voksne skal endre sin tilnærming til barnet for å vekke barnets sinteresse – og på denne måten lykkes i å skape en felles oppmerksomhet dem i mellom (ibid).

2.2. Barns kognitive og emosjonelle utvikling

Sammen med den genetiske konstitusjonen, vil samspillet som barnet har med de voksne rundt seg være med på å danne grunnlaget for hvordan barnets sosiale evner og atferd utvikles. I følge Bjerke og Haugen (2006) kan vi anta at det er en hvis kontinuitet i utviklingen idet vi ser at det sosiale samspillet øker i omfang og kompleksitet jo eldre barnet blir. ”Det er ikke omgivelsene som former barnet, men en støttende omverden som

setter det i stand til å nå sitt potensial” (Hart og Schwartz, 2009:21). Barna utvikler tidlig sitt eget temperament. Hvordan miljøet møter og reagerer på dette, er av avgjørende karakter for videreutvikling av individuelle forskjeller (Bjerke og Haugen, 2006).

Når barn er mellom ett og tre år går de gjennom en overveldende utvikling. De søker konstant ny kunnskap og er hele tiden i aktivitet og gjør seg nye erfaringer. Hjernen er så aktiv at det skjer kanskje opp mot 100 000 nye oppkoblinger av nervebaner per time, og barnepsykologer har sammenlignet barna i denne alderen med forskere. (Webster-Stratton, 2013). ”Disse oppkoblingene er avgjørende for hvordan barnet utvikler sine kognitive evner og sitt følelsesliv” (Webster-Stratton, 2013:18). Barnets erfaringer danner grunnlaget for og er med på å forme hjernen, og vil derfor være svært viktig for barnets psykiske helse og på lengre sikt også utdanningsløp (ibid). I denne sammenheng kan vi forstå hvor viktig det er hva barnet opplever og hva det selv erfarer i sine første leveår. Sett i et videre perspektiv over et lengre tidsrom, kan vi også forestille oss hvor stor rolle hverdagen i en barnehage spiller inn på hvert enkelt barns utvikling. Bloom og Tinker (2001) mener at språket utvikler seg i det samspillet som oppstår gjennom den komplekse utviklingen av kognitive, sosiale, emosjonelle og motoriske egenskaper. De har videre hevdet at språket gjør barn lettere engasjerbare – og at språket blir en vei inn til emosjonene. For nyfødte dreier det sosiale samspillet seg hovedsakelig om tilknytning til kroppslige prosesser, men etter hvert vil barns interaksjon med nære voksne i hovedsak dreie seg om følelser; glede, nysgjerrighet og tretthet (Gjems, 2009; Rygvold, 2008).

”Språktilegnelse er en kompleks kognitiv, psykologisk og sosial prosess som henger sammen med biologiske og miljømessige faktorer” (Rygvold, 2008b:227). Et ugunstig samspill mellom disse faktorene vil kunne påvirke barnets språkutvikling i en negativ retning. Når det er snakk om språkvansker, berører ikke dette temaet bare språklig fungering, men det må ofte også sees i sammenheng med sosiale og emosjonelle vansker og lavt selvbilde (Rygvold, 2008a; Lian og Ottem, 2008). Rygvold (2008b) stiller spørsmål ved kausaliteten rundt språkvansker knyttet til sosiale og emosjonelle vansker; Hva er årsak og hva er følge ved en gitt tilstand?

Ottem og Lian (2008) hevder at tilbaketrekning fra sosial interaksjon er typisk for barn med språkvansker. Når vi på den andre siden vet at barnet må delta i aktiviteter med andre

for å utvikle sin sosiale og kognitive kompetanse (Gjems, 2009), kan vi ane kompleksiteten innenfor området språkvansker.

2.3. Språkutvikling

Et barn tilegner seg språk gjennom et samspill med miljøet det er en del av. Dette gjelder ikke bare muntlig språk, men også skriftspråk og tegnspråk. Utviklingen er avhengig av barnets sosiokulturelle omgivelser og kognitive utrustning (Strömqvist, 2008). Noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv er utviklingen av språket. Det er avgjørende for hvordan barnet utvikler seg videre, både emosjonelt, intellektuelt og sosialt. Rygvold (2008a) belyser hvordan ulike teorier har forsøkt å forklare hvordan språkutviklingen skjer, og at det i hovedsak kan deles i to ulike hovedretninger som henholdsvis vektlegger arv eller miljø. På den ene siden har vi det vi kaller en nativistisk forståelse av språktilegnelse, som en biologisk styrt ferdighet. Her henviser Rygvold (2008a:230) til Lenneberg (1967), Chomsky (1968) og Pinker (1994), og ulike lingvistiske og nevrobiologiske teorier som fremhever at vi er utstyrt med en predisposisjon for språktilegnelse. På den andre siden har vi de empiriske teoriene som legger mer vekt på hvordan miljøet påvirker språkutviklingen. Her henviser Rygvold (2008a:230) til Skinner (1957) og behaviorismen hvor man tenker at på lik linje med andre ferdigheter, læres også språk ved imitasjon og belønning for korrekt atferd. Mellom disse to ytterpunktene, finner vi teorier som i ulik grad vektlegger samspillet som finner sted mellom arv og miljø, og som både fra et sosialt og et kognitivt perspektiv vektlegger interaksjonen mellom de to faktorene (Rygvold, 2008a). Bjerke og Haugen (2006) skriver:

Barn kommuniserer med andre fra fødselen av ved at de signaliserer behov og tilstander og er aktive, noe som de voksne reagerer på. Men når et barn og omsorgsperson har etablert felles tema, når barnet viser tegn på intensjonalitet i sin kommunikative atferd, og ikke minst når evnen til symbolsk representasjon er der, er mye av grunnlaget for språkutviklingen lagt (s.138)

De første lydene med språklig karakter lager spedbarnet når det er rundt seks uker gammel, og etter hvert vil disse lydene gå over til det vi kaller babling når de er rundt seks måneder. Rundt ettårs-alderen sier de fleste sitt første ord, og nå øker ordforrådet med ett til to ord i uken. Torkildsen (2010) betegner neste fase som *ordspurten*. Nå er barnet rundt 18-20-månedersalderen og det kan begynne å produsere opp mot ti nye ord om dagen. Med

henvisning til Benedict (1979) viser Torkildsen (2010) til at det er vanskeligere å registrere hvor mange ord barnet forstår i denne alderen, men at flere studier kan tyde på at barn som er 1 ½ til 2 år kan forstå opp mot fem ganger flere ord enn de selv bruker aktivt.

Alder	Språkevner
Ca. 12 måneder	De først ord sies
12-24 måneder	Ordforrådet øker til 50-100 ord. Overutvidelse og innsnevring er vanlig. "Telegrafspråk" er vanlig.
3-5 år	Ordforrådet øker raskt. Lengre setninger avløser "telegrafspråket". Mange grammatiske strukturer finnes.

Tabell 1.0. : En kort oppsummering av språkutviklingen (Bjerke og Haugen, 2006:140).

Haugen og Bjerke (2006) fremhever at skissen over språkutviklingen (tabell 1.0) er basert på forskning på gjennomsnittsalder for når de språklige milepælene nås hos en større gruppe barn av begge kjønn. Videre vektlegger de samtidig kjønnsforskjellene når det gjelder tidlig utvikling av språk. Jenter har i gjennomsnitt et større ordforråd enn gutter i de to første leveårene, men dette jevner seg som regel i løpet av barnas tredje leveår. Allerede i løpet av sitt tredje leveår vil alle de grunnleggende byggesteinene for språket falle på plass, uavhengig av hvilken kultur barnet vokser opp i (Torkildsen, 2010).

De samtaler som barna har med de voksne er viktige; de er læringsarenaer hvor barna lærer å bruke språk i sosiale sammenhenger, sette egne ord på ting og lære nye begreper. De kan også sees på som et utgangspunkt for barnas utvikling av sosiale egenskaper og evne til å utvikle vennskap (Gjems, 2009:11). Bjerke og Haugen (2006) hevder at en del av forklaringen på at et barn lærer språk, kan være at det imiterer de voksne og andre i miljøet rundt seg.

Teorien om språkutviklingen sier oss at det kan synes å være perioder i barnas utvikling der de er mer sensitive for språklæringen. De første to leveårene kan være en slik periode hvor tilegnelse av de språklidene som brukes i barnets kultur er ekstra viktig for barnets videre språkutvikling (ibid). Dette sier noe om hvor viktig barnets språkmiljø er, og hvor stor innvirkning omgivelsene har på barnets videre språkutvikling. Bjerke og Haugen (2006) bemerker at flere undersøkelser har vist at barns ordforråd er mye mer omfattende

hos barn som deltar i språklig samspill med voksne. Dette synes også å virke ekstra sterkt når oppmerksomheten er rettet mot et felles tema.

2.4. Språkvansker

”Språk- og talevansker er en samlebetegnelse på en rekke problemer som i større eller mindre grad påvirker kommunikasjonen mellom barn, unge og deres omgivelser” (Rygvold, 2008b:212). Selv om språk og læring for de fleste barna nærmest skjer automatisk uten noen form for formell læring, er det også noen som har vanskelig for å bruke språk og kommunisere med andre. Det kan være vanskelig å oppdage eller avgjøre om et barn har språkvansker, da det er veldig stor variasjon av hva som kan sies å være normal språktilegnelse. Når det er snakk om de minste barna er det i første instans ofte snakk om forsinket språkutvikling heller enn språkvansker (ibid).

Torkildsen (2010) belyser det omstridte ”vente å se”-prinsippet, som stammer ut fra den store variasjonen i typisk utvikling. Når et barn i barnehagen har vært sent ute med språket, har norske pedagoger og helsepersonell anbefalt foreldrene at de ”bør vente og se”. Dette strider fullstendig mot prinsippet om tidlig innsats. I St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* står det følgende:

Barnehagen er i en unik situasjon til å oppdage om barn har forsinket eller mangelfull språkutvikling, og barnehagen kan, gjerne i samarbeid med andre, tilrettelegge for tidlig innsats og forebygging. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at barn som har sen språkutvikling eller ulike språkproblemer må få hjelp og støtte tidligst mulig. (s. 95 og 96)

2.4.1. Generelle kjennetegn på språkvansker

”Barn med språkvansker strever med å forstå og/eller bruke språket” (Rygvold, 2008a:234). Et barn med en språkvanske kan streve med ulike deler av språket, og det er hensiktsmessig å kartlegge hvor problemet ligger for å kunne veilede barnet videre. Ottem og Lian (2008 s.32) gir følgende oversikt over hvilken eller hvilke typer vansker barn med språkvansker ofte har;

- **Forståelsesvansker** (for eksempel vansker med å forstå hva andre sier, har ofte problemer med ironi og metaforer)
- **Fonologiske vansker** (for eksempel problemer med konsonantopphopninger)

- **Grammatiske vansker** (for eksempel problemer med tilegnelse av grammatiske enheter og utelatelse av endelser i ord)
- **Leksikalske vansker** (forsinket tilegnelse av ord – for eksempel at det første ordene kommer ved 2 eller 3 års alder)
- **Lesevansker**

Noen av disse vanskene vil man ikke oppdage før barnet blir litt eldre, som for eksempel lesevansker og forståelse av metaforer. Men som hovedregel bør man være oppmerksomme på barn som ikke har begynt å bruke ord når de er rundt 22 måneder gamle, og barn som ikke har begynt å bruke setninger ved 33 måneders alder (Ottem og Lian, 2008). Oversikten til Ottem og Lian viser at språkvansker kan arte seg på ulike måter.

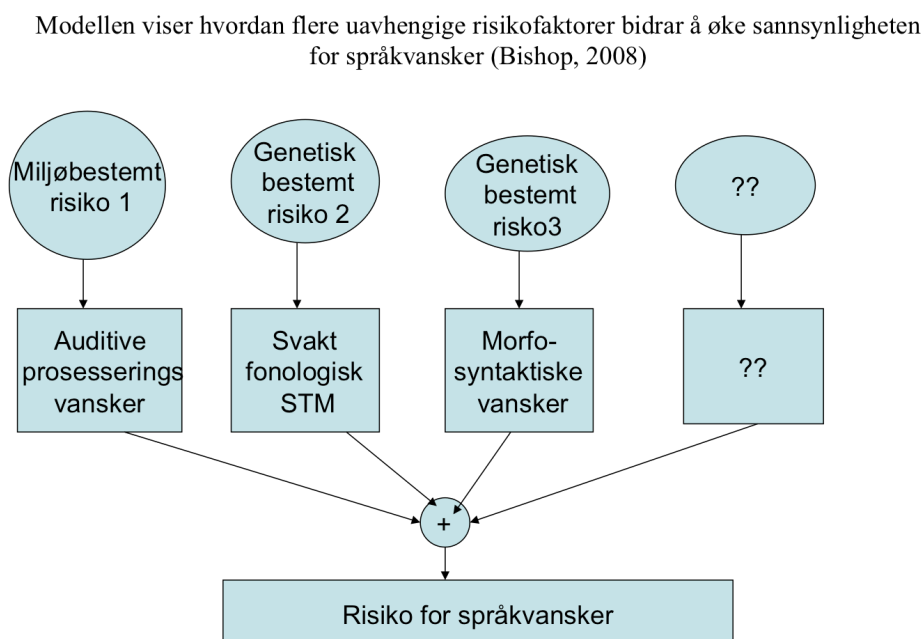
Det er ulike årsaker til språkvansker, og Rygvold (2008a) deler gruppen grovt sett i to;

Primært problem; her er språkvanskene det primære problemet, og vi sier ofte at det dreier seg om SSV (Spesifikke Språkvansker). Hos barn med SSV er det et misforhold mellom forventet og reell språkutvikling, til tross for normal intelligens og normale sensoriske og motoriske funksjoner (Bele, 2008).

Sekundært problem; her ser man språkvanskene som en konsekvens av andre omstendigheter, så som for eksempel utviklingshemning, autisme, syns- eller hørselshemning, ulike syndromer eller andre vansker. Her vil den primære årsaken være med å påvirke og være årsak til språkvanskene.

Bishop (2008) hevder at en opphopning av to eller flere genetiske eller miljøavhengige risikofaktorer, til sammen kan være et alvorlig hinder for barnets språkutvikling. Det er ikke sannsynlig at en faktor alene kan årsaksforklare for eksempel konsonantoppnopning eller problemer med å gjenta nonord (oppdiktede ord uten mening). Bishop (2008) har laget en modell for å vise hvilke faktorer som kan være med å øke sannsynligheten for språkvansker. I eksempelet ser vi at miljøbestemt **risiko 1** er *auditive prosesseringsvansker*. Kort forklart betyr dette at øret hører hva som blir sagt, men at hjernen har problemer med å tolke signalet fra øret. Genetisk bestemt **risiko 2** er *svakt fonologisk minne*, som angir at man har problemer med å huske og repetere for eksempel tallrekker. Genetisk bestemt **risiko 3** er *morfosyntaktiske vansker*, som enkelt forklart

dreier seg om vansker med å danne ord og evnen til å sette ordene sammen til setninger. I figuren er det en fjerde risikoboks med spørsmålsteget i. Denne viser til at det kan være andre faktorer enn de som allerede er identifisert, som kan tenkes å påvirke sannsynligheten for å utvikle språkvansker.



Figur 1.0. : Risikofaktorer som bidrar å øke sannsynligheten for språkvansker (Bishop, 2008:73).

2.4.2. Spesifikke språkvansker (SSV)

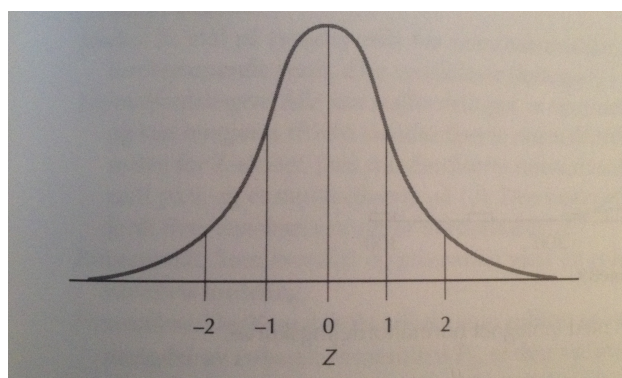
Barn med SSV har problemer med å produsere og forstå språk, selv om utviklingen deres ellers er normal (Bishop, 2007). Så mange som 5-7 % av barn i førskolealder har spesifikke språkvansker (Rygvoid, 2008a; Sæverud m.fl. 2011). Det er vanlig at vanskene blir oppdaget fordi barnet er sent ute med å begynne å snakke, og fordi det snakker lite i 2-4-årsalderen (Rygvoid, 2008a).

Innenfor forskning på spesifikke språkvansker, er det vanlig å benytte seg av et sett med inklusjonskriterier som beskriver språkvanskene - og et sett med eksklusjonskriterier som innebærer andre utviklingsforstyrrelser (Lian og Ottem, 2008). Ottem og Lian (2008) har satt opp en enkel oversikt over disse;

Område	Kriterium
Språklige ferdigheter	Skårer på standardiserte språktester som ligger -1.25 standardavvik under gjennomsnittet
Nonverbal IQ	Utførings-IQ på 85 eller høyere
Hørsel	Passerer screeningtester på vanlige nivåer
Mellomørebetennelser	Ingen nylige episoder
Nevrologiske dysfunksjoner	Ingen tegn til epileptiske anfall, cerebral parese, hjerneblødninger; ingen medikamenter for å kontrollere epileptiske anfall
Taleapparatet	Ingen strukturelle avvik
Munnmotoriske problemer	Passerer screeningstester på aldersadekvate nivåer
Sosial interaksjon	Ingen tegn på store problemer med sosialt samspill

Tabell 2.0. : Kriterier for SSV (Ottem og Lian, 2008:33).

Tabellen oppgir å ha satt grenseverdien på standardiserte språktester til -1.25 standardavvik under gjennomsnittet. I figur 2.0 under ser vi et eksempel på hvordan en normalfordeling vil være. I en normalfordeling vil 68,27 % av datasettet være under ett standardavvik fra gjennomsnittet, altså befinne seg innenfor -1 og 1 i figuren. I figuren under, er gjennomsnittet markert med Z . Skåren på en standardisert språktest må altså ha et avvik på mer enn -1.25 for at barnet skal kunne få diagnosen SSV.



Figur 2.0. : Illustrasjon av intervaller i normalfordelingstabellen (Ringdal, 2001:267).

Som et inkluderingskriterium for SSV i tabell 2.0., finner vi at utførings-IQ må være 85 eller høyere. Dette dreier seg om nonverbal IQ hvor det er et krav at barna skal ha tilnærmet normale ikke-språklige ferdigheter for å kunne diagnostiseres med SSV.

Tabellen til Ottem og Lian (2008) viser at språkvansken må være den primære vansken for at det skal kunne defineres som SSV. Likevel er det viktig å merke seg at barn og unge som har språkvansker, ofte også har tilleggsvansker som følge av språkvanskene; vansker med kommunikasjon og deltakelse i lek og sosialt fellesskap, vansker med selvtillit og selvfølelse, identitetsdannelse, med mer (Sæverud, Forseth, Ottem og Platou, 2011).

SSV forekommer tre ganger så ofte blant gutter som hos jenter, noe som kan tyde på at en arvelig komponent ligger bak (Ottem og Lian, 2008). Torkildsen (2010) henviser til Pennington og Bishop (2009) som viser til at forskerne nå fokuserer på risikofaktorer heller enn å forsøke å årsaksforklare språkvanskene. Dette forsterkes av å bemerke at barn med SSV har en sårbarhet for et ugunstig språkmiljø, uten at vi kan skylde på dette alene. Med referanse til Newbury mfl. (2005), Bishop (2003) og Leonard (1998) hevder Rygvold (2008a) at;

Problemområdet er med andre ord avhengig av ulike kombinasjoner av konstitusjonelle forhold så vel som kombinasjonen arv – miljø i den forstand et ugunstig miljø forsterker svake forutsetninger for språktilegnelse (s. 237)

Med referanse til Johnson et al. (1999) viser Ottem og Lian (2008:35) til en rapport som viser at 73 % av førskolebarn med språkvansker som ble testet, fortsatt hadde språkvansker ved 19 års alder. Videre hevder de at det er noen få som vokser av seg språkvanskene etter hvert som de blir eldre og at det i disse tilfellene svært sjelden dreier seg om SSV, men heller om en forsinket språkutvikling. Hos barn som har spesifikke språkvansker som vedvarer over tid, er det også en forhøyet risiko for at de utvikler lese- og skrivevansker (Rygvold, 2008a). Ottem og Lian (2008) støtter denne påstanden og legger til at problemer med psykiske helse også er en viktig konsekvens hos barn med SSV.

2.5. Barns engasjerbarhet

For å vekke et barns interesse må man som voksen lykkes i å etablere kontakt og skape en felles oppmerksomhet om noe. Hva man leker eller sier er ikke det viktigste, men at man

evner å skape kontakt med barnet og engasjere det. Voksne oppfører seg ulikt i samspill med spedbarn. Noen er mer lekne, intense eller mer emosjonelle enn ander. Spedbarnet vil allerede fra de er 1-2 måneder gamle reagere ulikt på ulike samspillspartnere (Bjerke og Haugen, 2006).

Hos et barn er hele oppveksten en læringsprosess som blant annet dreier seg om å utvikle evnen til å tilpasse seg normer og miljømessige krav. Befring (2008b) beskriver hvordan det oppstår atferdsvansker når det oppstår et skille mellom hva barnet har evne til å lære og utøve og hva barnets omgivelser faktisk forventer. ”Spedbarnets evner og atferd utvikles på grunnlag av den genetiske konstitusjon, men også samspillet med de voksne er viktig” (Bjerke og Haugen, 2006:133). Gjennom hele oppveksten er det forventet at barnet skal tilpasse seg til miljøet rundt seg. Befring (2008b) betegner dette som en lærings- og internaliseringsprosess. De fleste barna har før eller siden, større eller mindre vansker med å holde følge med hva som kreves av dem, og det kan være avgjørende hvordan dette blir fulgt opp av voksne og omsorgspersoner som står barnet nært. Hart og Schwartz (2012) skriver at:

Barnets indre modeller av seg selv og omverdenen dannes gjennom interaksjon med omsorgspersonen. Når disse bildene av barnet selv og andre blir stabile, danner de grunnlag for relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen og videre for barnets relasjoner til andre mennesker (s.11)

Rygvoid (2008b) beskriver hvordan et barn kan oppleve å ”drukne” i språk og krav til språkferdigheter, i så stor grad at dette i seg selv kan føre til at barnet reagerer med sen utvikling av språket. Hvilket miljø barnet vokser opp i, er svært avgjørende for hvordan og hvilket språk det tilegner seg og blir en del av. Gjems (2009) vektlegger hvordan den sosiale og kulturelle omverdenen er med å påvirke de språklige ferdighetene barnet tilegner seg. Men for at vi skal kunne regne miljøet alene som en årsaksfaktor når det gjelder språkvansker, må det dreie seg om store og alvorlige problemer, slik som fattigdom og feilernæring, sosial deprivasjon, minimal omsorg og stimulering (Rygvoid, 2008b).

Ved hjelp av et sosiokulturelt perspektiv kan vi forstå at et barn gjør språklige erfaringer gjennom kognitive, kulturelle og sosiale kunnskapsstrukturer over tid. I dette perspektivet vektlegges betydningen av kontakten og samspillet mellom hvert enkelt barn og barnets omgivelser. I en forlengelse av denne tanken er det også mulig tenke seg en sammenheng

mellom barnets språklige engasjerbarhet og stimulering og fokus på fysisk aktivitetsnivå for at et barn skal være i stadig vekst og utvikling.

2.6. Fysisk aktivitetsnivå

Webster-Stratton (2013) peker på viktigheten av at barnet er fysisk aktiv. ”Fysisk lek er helsefremmende for barnet, styrker utviklingen av de store muskelgruppene og bedrer kontrollen over små muskler og øye-hånd-koordinasjonen” (Webster-Stratton, 2013:22). I Kvalitet i barnehagen (St.meld. nr. 41, 2008-2009) fremheves viktigheten av å tidlig stimulere til fysisk utfoldelse.

Barnehagen skal gi barn mulighet til fysisk aktivitet i trygge og samtidig utfordrende omgivelser. Kroppslig mestring bidrar til positiv selvpåfatning. I barnehagen skal barn få gode erfaringer med varierte og allsidige bevegelser og utfordringer og kunne videreutvikle sin kroppsbeherskelse, rytme og motoriske følsomhet (s. 71 og 72)

Det er viktig for barn og unges vekst og utvikling å utfolde seg gjennom fysisk lek og allsidig aktivitet. Dette vil igjen være med på å fremme utviklingen av grunnleggende motoriske ferdigheter (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Webster-Stratton (2013) fremhever hvor viktig det er for barnas læring at de har voksne rollemodeller, som på samme måte som de gjør språklig, også går foran som modeller når det gjelder fysisk aktivitet. Når de voksne deltar i barnets lek på barnets premisser, er det med på å styrke barnets emosjonelle og intellektuelle ferdigheter. Med dette kan vi forstå hvor viktig det er med læring gjennom fysisk aktivitet i tillegg til andre arenaer hvor barnet lærer.

2.7. Tidlig innsats

”Språk- og kommunikasjonsvansker kan ha dyptgående og varige virkninger i barns liv” (Ottem og Lian, 2008:39). Her er det store individuelle forskjeller, og ulike faktorer vil spille inn på alvorlighetsgraden. Barnets selvtillit og personlighet vil sammen med støtte og/eller eventuelle krav fra barnets omgivelser være med å påvirke utviklingen av språkvansker. Vi kan kategorisere språkvansker som en skjult vanske. Med dette menes at vi ikke kan se utenpå andre mennesker at de har en språkvanske. Det kommer frem når man involverer seg i vedkommende. Ottem og Lian (2008) fremhever at det er en sammenheng mellom barnets skjulte vanske, og at det blir ekskludert fra deltakelse på mange områder. De henviser til Conti-Ramsden & Botting (2004) når de fremhever hvordan det kan virke som om barn med språkvansker oftere mobbes enn andre barn.

Videre henviser Ottem og Lian (2008) til Gertner, Rice & Hadley (1994) når de bemerker at enkelte studier har vist hvordan barn uten språkvansker oftere blir valgt som venner, mens barn med språkvansker ofte kommer ”sist i køen”.

Utdanningsdirektoratet (2009:6) sier at ”Tidlig innsats vurderes som en nøkkel i regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkelte elevs behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte”. Opplæringsloven (1998) § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* lyder slik: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”. Videre understreker Utdanningsdirektoratet (2009) at de største utfordringene vi står over i dag er tidlig inkludering i gode læringsprosesser, og en rask og adekvat inngripen når behovene for ekstra innsats avdekkes. Det kan virke som et paradoks siden det i følge opplæringsloven § 5-7. *Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder* slår fast at barn under opplæringspliktig alder med behov for spesialpedagogisk hjelp har *krav* på denne hjelpen. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) kommer det frem at det erfaringsmessig har vist seg at det ofte ikke blir utformet og iverksatt tiltak for barn når man har avdekket språkvansker, og at dette skyldes manglede kompetanse i å utforme gode tiltak. Sosial- og helsedirektoratet (2006) har utgitt et hefte med det vi kan kalle nasjonale faglige retningslinjer. Her opplyses det om at disse retningslinjene ikke er å anse som direkte rettslig bindende, men mer ment som en veiledning;

Faglige retningslinjer er i prinsippet å anse som anbefalinger og råd, og skal bygge på god, oppdatert faglig kunnskap. Retningslinjene er ment som et hjelpemiddel ved de avveininger fagpersonellet må gjøre for å oppnå forsvarlighet og god kvalitet i tjenesten. Faglige retningslinjer fra Sosial- og helse- direktoratet er ikke direkte rettslig bindende for mottakerne, men kan langt på vei være styrende for de valg som skal tas. Ved å følge oppdaterte faglige retningslinjer vil fagpersonell bidra til å oppfylle kravet om faglig forsvarlighet i lovverket (s. 55)

Med bakgrunn i disse retningslinjene og i redegjørelsen av begrepet tidlig innsats som jeg viste til i innledningen av denne oppgaven, kan vi kanskje begynne å danne oss noen tanker om hvorfor det er så mange barn med språkvansker som ikke oppdages ”tidlig nok” og får hjelp til å bremse utviklingen av eventuelle sekundære vansker. Jeg vil komme tilbake til dette etter å ha presentert og analysert empirien og diskutert den opp mot teorien jeg har belyst.

Kapittel 3. Vitenskapsteoretiske og metodiske refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den forskningsmetodiske fremgangsmåten jeg har valgt for å svare på problemstillingen. Forskningsdesign og metodevalg er hovedsakelig basert på hva jeg anser som mest adekvat for å besvare problemstillingen. Det har vært nødvendig med en del metodiske avgrensninger med hensyn til oppgavens størrelse og tid til rådighet. I denne delen av oppgaven vil jeg begynne med å trekke frem vitenskapsteoretiske betraktninger. Underveis i den metodiske fremstillingen har jeg til hensikt å beskrive den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg reflektere over min rolle som forsker og hvilke etiske utfordringer jeg vil stå overfor. Avslutningsvis vil jeg komme inn på forskningens gyldighet og hvilke metodekrav jeg her står overfor i henhold til validitet og reliabilitet, og hvordan jeg har til hensikt å forholde meg til disse.

3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger

”Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser” (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010:29). I mitt forskningsprosjekt mener jeg det vil være hensiktsmessig å velge et forskningsopplegg hvor jeg kan vektlegge nærhet til det jeg undersøker. Dette fordi resultatet av forskningen vil avhenge av min evne til å forstå innholdet i informasjonen fra mine informanter (Jacobsen, 2005). Det samfunnsvitenskapelige studiefeltet er mennesker og deres tanker og meninger om seg selv og andre, og det skiller seg derfor vesentlig fra naturvitenskapen hvor man ikke kan diskutere med eller spørre ut studieobjektene. Naturforskeren er her tilskuer til det han studerer, mens en samfunnsvitenskapelig forsker i regi av å selv være et menneske i samfunnet, på en eller flere nivå er en del av det han forsker på (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

3.1.1. Forforståelse

”Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig” (Gilje og Grimen, 2007:148). Underveis i denne studien er det viktig at jeg holder fokus på bevisstheten om min egen forforståelse, både under

innsamling og bearbeidelse av datamaterialet. Dalen (2011) beskriver hvordan forforståelsen vi har med oss i et møte med informantenes opplevelser og uttalelser vil være med på å farge vår oppfatning av dem. Det kan være hensiktsmessig om man evner å dra nytte av dette ved å trekke frem sin forforståelse i en slik grad at den tilføyer forskeren en egenskap til forstå informasjonen han mottar - på flere nivå. Dalen (2011) belyser dette;

Utviklingen av forståelse går dessuten gjennom flere ledd; fra en rent beskrivende forståelse av det informanten konkret sier, via en fortolkende forståelse av hva som egentlig menes med en uttalelse til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (s. 17)

Med seg i fortolkningen av det empiriske datamaterialet, er det relevant å ha kunnskap om denne forforståelsen og hvordan annen aktuell teori vil være med å påvirke resultatet av studien. Underveis i prosessen med å skrive denne oppgaven har min forståelse og kunnskap om feltet endret og utvidet seg. Både gjennom litteratur, forelesninger og praksis. Jeg har forsøkt å gå ut i feltet med et åpent sinn. I følge Jacobsen (2005) vil man som forsker likevel ikke kunne forholde seg som helt nøytral, ettersom forskerens personlige verdier vil være med å påvirke undersøkelsen. Min forhåndsoppfatning av *Danseskjemaet* kan og har mest sannsynlig også vært med å bestemme hvilke data jeg har vært interessert i å samle inn. Det er min faglige interesse for språkvansker og tidlig innsats som ligger til grunn for denne oppgaven, og jeg anser det i denne sammenhengen som lite hensiktsmessig å starte et prosjekt hvor man ikke har tro på den casen man forsker på. Jeg ønsket å bekrefte eller avkrefte mine antakelser om at dette kunne være et godt egnet kartleggingsverktøy med tanke på tidlig innsats. Derfor anser jeg det også som interessant å se på hva som eventuelt ligger til grunn hvis denne studien viser at skjemaet ikke blir godt mottatt blant mine informanter. Før jeg startet med intervjuene hadde jeg klare forutsetninger om hva jeg kunne komme til å møte på feltarbeidet. Bl.a. hadde jeg en forestilling om at de ansatte i barnehagen i utgangspunktet ville stille seg kritisk til *Danseskjemaet*, kun i regi av at det er *enda* et av allerede mange eksisterende verktøy til bruk i kartlegging. Videre hadde jeg en tanke om at de ville bli positivt overrasket over hvor enkelt skjemaet var i bruk. Dette var nok et resultat av min egen naivitet og uerfarenhet med kartlegging, og jeg har derfor vært svært bevisst på å gå så nøytralt som mulig inn i feltet og ikke forsøke å lede feltarbeidet i en bestemt retning. Dette var også en medvirkende faktor til at jeg ønsket å benytte meg av en åpen og fleksibel

forskningsmetode. Hvor det er rom for informantenes innspill og nye refleksjoner over data. På denne måten tror jeg at jeg kan lykkes i å ta imot ny kunnskap og finne nye sammenhenger som ikke ville vært mulig med en mer lukket forskningsmetode.

3.1.2. Det hermeneutiske fenomenologiske perspektiv

I følge Postholm (2010) er det menneskets subjektive opplevelse som er det sentrale i fenomenologiske studier. Som forsker må man evne å sette seg inn i informantens opplevelser og erfaringer, forsøke å forstå deres perspektiv. ”Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet” (Dalen, 2011:18).

Hermeneutikken ligger til grunn for mitt vitenskapsteoretiske fundament, og legger stor vekt på forståelse og fortolkning. Gilje og Grimen (2007) benytter seg av begrepet *forklaringskunst* når de beskriver hermeneutikken. Handlinger, muntlige ytringer og tekster ligger til grunn for fortolkningen av nye meningsfulle fenomener som for eksempel atferdsmønstre, verdier, normer, regler og lignende.

Hjardemaal (2011) kommer inn på prinsippet om den *hermeneutiske sirkel*, som dreier seg om hvordan tekstfortolkningen skjer ved en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*. ”Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene” (Hjardemaal, 2011:191). Det handler om sammenhengen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten som det må fortolkes i (Gilje og Grimen, 2007). Det kan tenkes at jeg ser *Danseskjemaet* i et nytt perspektiv underveis i dette prosjektet, og at jeg derfor endrer min forståelse og ståsted etter hvert. ”Det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for hermeneutisk tolkning. Den utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens førforståelse. Dette bildet beskrives som den *hermeneutiske spiral*” (Dalen, 2011:18).

Når jeg som forsker skal fortolke og se på sammenhenger i det empiriske datamaterialet, vil det skje en videreutvikling av tolkningen i regi av mine kunnskaper, forforståelsen jeg har med meg og den aktuelle teorien jeg har valgt å benytte meg av. Det vil være

formålstjenlig å dra nytte av teorien om den hermeneutiske sirkel og spiral, for å kunne oppnå en dypere forståelse for problemstillingen jeg har valgt i denne oppgaven.

3.2. Valg av forskningsmetodisk fremgangsmåte

Med denne studien ønsker jeg å identifisere hva som kan være styrker og svakheter ved observasjonsskjemaet ”*Å by barnet opp til dans*”. I denne sammenhengen er jeg primært interessert i hva skjemaet kartlegger, hvordan de ansatte i barnehagen mottar og opplever skjemaet, og hva de erfarer ved å benytte seg av det. I de fleste tilfeller er det ansatte i barnehagen som først registrerer at det er noe galt med barnets språklige evner. Det er interessant å undersøke hvordan de mottar og erfarer dette nye verktøyet, spesielt fordi henvisningen til logoped som regel er utarbeidet av barnehageansatte. Det overordnede målet er å rette fokus mot prinsippet om tidlig innsats, og se dette i sammenheng med *Danseskjemaet*. Kleven (2011) er inne på at det finnes mange gode eksempler innenfor pedagogisk forskningslitteratur på gode kvalitative undersøkelser hvor forskningen har vært svært fruktbar i form av å gi eksplorerende og nye hypoteser.

Jeg vil være avhengig av å ha et åpent og fleksibel form på intervjuet for å kunne følge opp hva de ansatte eventuelt vektlegger ved skjemaet for å kunne gå i dybden på deres erfaringer. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) nevner at kvalitative metoder er hensiktsmessige når man skal gå i dybden på et fenomen, og vil undersøke spesielle egenskaper eller kjennetegn ved det vi forsker på. ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011:15). I den kvalitative forskningen ønsker man å få frem en nyansert beskrivelse av hvordan mennesker forstår og fortolker en gitt situasjon eller et gitt fenomen (Jacobsen, 2012). Med dette som utgangspunkt var det naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetodiske fremgangsmåte.

3.3. Kvalitativt forskningsintervju

”Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2011:14). Med utgangspunkt i at jeg ønsker å gå i dybden på andre menneskers forståelse av et fenomen, vurderer jeg det som hensiktsmessig å velge kvalitativt forskningsintervju. Johannessen m. fl. (2010) belyser hvordan man har muligheten til å be informanten om å rekonstruere en hendelse, noe som

vanskelig vil la seg gjøre gjennom et strukturert spørreskjema eller ved hjelp av observasjon. Dalen (2011) fremhever et intervju som en utveksling av synspunkter om et felles tema, mellom to eller flere personer. Johannessen m. fl. (2010) skriver at:

Forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater. Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (s. 136)

Et annet spennende aspekt ved det kvalitative intervjuet, er muligheten til å kunne bruke egen kunnskap og erfaringer med mennesker til å skape trygghet og åpenhet under intervjuet. Noe som man videre kan utnytte til å skape en utvidet forståelse av hvordan intervjuobjektet tenker og hvilke perspektiv han eller hun er kapabel til å inneha i sine beskrivelser. Her ser jeg noen paralleller til den humanistiske rådgivningstradisjonen, hvor rådgiverens (i denne sammenhengen forskerens) rolle er å lytte, speile det råde søkeren sier og stille spørsmål for å hjelpe råde søkeren i å selv jobbe seg frem mot en mulig løsning (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Hvis man ser på logopedyrket som et hele, vil denne egenskapen kunne tenkes å være svært viktig i møte med klienter. I sammenheng med denne oppgaven vil det være hensiktsmessig å inneha en forståelse av hvordan ens egen rolle som forsker kan ha vært med å forme eller påvirket resultatet. Spesielt i forhold til å kunne bekrefte eller avkrefte den fortolkningen som er gjort av intervjuobjektet.

For å ha bedre kontroll og oversikt over intervjusituasjonen og kunne bruke tiden under selve intervjuet til å være oppmerksom og imøtekommende overfor intervjuobjektet for igjen å kunne skape en bedre atmosfære og kanskje få flere og mer utfyllende svar, har jeg valgt å bruke et *semistrukturert* eller delvis strukturert intervju (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Her har jeg som forsker muligheten til å kunne bevege meg frem og tilbake innenfor intervjuguiden. Jeg kan be om utdypelse av spørsmålene underveis og avslutte intervjuet med å la intervjuobjektet komme med andre tanker som de mener bør være med. Denne typen intervju vil kunne gi mer utfyllende svar, og gi svar langt ut over det som jeg i utgangspunktet hadde tenkt å spørre om. Jacobsen (2012) utdyper at det åpne intervjuet egner seg svært godt når relativt få enheter undersøkes. Han har også laget en femtrinns oversikt over grad av strukturering på intervjuet, fra helt lukket i den ene enden til helt åpent i den andre. Her har jeg valgt å legge meg mellom trinn fire og fem, dvs. at jeg vil ha en intervjuguide med tema, rekkefølge og kun åpne svar med mulighet for

oppfølgende spørsmål, i samsvar med Johannessen, Tufte og Christoffersens (2010) beskrivelse av det semistrukturerte intervjuet.

”Sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser” (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010:137). Det kan være viktig å ha tenkt gjennom om hensikten med intervjuet skal være åpen eller skjult. I forhold til mitt prosjekt anser jeg ikke dette punktet som veldig relevant da det er sannsynlig at det vil være i barnehagens interesse å teste ut et kartleggingsverktøy som er anerkjent og utviklet av bl.a. Ernst Ottem, en pionér på dette området. Men det vil likevel være fornuftig å ha tenkt gjennom på forhånd hvilke problemstillinger og tema som kan oppfattes som følsomme av respondenten, og ha dette i tankene under utarbeidelsen av intervjuguiden (Jacobsen, 2012:147). Intervjuguiden jeg utarbeidet besto hovedsakelig av fem oppgitte tema med tilhørende spørsmål. Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og oppgavens teoretiske ramme, der spesielt spørsmål tilknyttet selve *Danseskjemaet* var sentrale. Før jeg gikk i gang med intervjuene hadde jeg en forestilling om hva jeg lette etter og hvilke svar jeg ville få, likevel hadde jeg ikke en fullstendig oversikt over feltet, og jeg hadde derfor gjort det klart for informantene på forhånd at de selv kunne komme med innspill når de måtte ønske under selve intervjuet.

3.4. Utvalg og rekruttering

Jeg startet dette prosjektet med å utarbeide et utkast og lage tankekart rundt innholdet i masteroppgaven. Jeg tok kontakt med det lokale kontoret for pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og avtalte møte med en ansatt der, hvor jeg ønsket en samtale vedrørende observasjonsskjemaet og informasjon angående PPT's praksis rundt kartlegging og tidlig innsats i barnehagene. Som logoped ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste er kartlegging av barn med språkvansker en del av hverdagen, og jeg ønsket å danne meg en forståelse for hvordan språkvansker og tidlig innsats vektlegges innenfor min fremtidige yrkesgruppe. Det kom frem at det ikke eksisterte en kommunal overordnet fremgangsmåte som omhandler tidlig innsats i forhold til språkvansker. I denne sammenhengen vil jeg påpeke at det er barnehageeier (dvs. kommunen) og den enkelte barnehagens ansvar å sørge for utredning og oppfølging av barna. Som blivende logoped synes jeg likevel det var interessant å se på hvilken rolle PPT innehar i systemet rundt kartlegging av barn med språkvansker og tidlig innsats.

Jeg startet med rekrutteringen av intervjupersonene etter å ha sendt inn prosjektsøknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Den første barnehagen hadde ikke anledning til å delta, mens den andre barnehagen jeg kontaktet sa seg svært interessert til å delta i prosjektet. I første omgang informerte jeg daglig leder i barnehagen om meg selv og prosjektet mitt, og sendte materiell (informasjonsskriv vedrørende prosjektet, veileder og observasjonsskjema) tilhørende ”*Å by barnet opp til dans*” som de kunne sette seg inn i mens vi ventet på godkjenning fra NSD. Jeg var opptatt av å holde meg til etiske retningslinjer og henviste til hva jeg som forsker var forpliktet til under en slik studie. ”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (Dalen, 2011:100). Etter at jeg mottok godkjenning fra NDS, kontaktet jeg som avtalt igjen daglig leder ved barnehagen. Han videreformidlet informasjon om prosjektet til de potensielle intervjuobjektene, med spørsmål om å delta i studien. Jeg ba barnehagen om å administrere *Danseskjemaet* etter informasjon som fremkommer i veilederen som følger med skjemaet. Skjemaet kan fylles ut av alle som har kjennskap til barnet, det bør fylles ut av både assistenter og fagpersonell. Som nevnt tidligere i avsnittet har jeg forsøkt å undersøke hvorvidt ansatte i PPT kan sees i sammenheng med *Danseskjemaet* som et verktøy. ”Etter behov bør også personell i den pedagogiske-psykologiske tjenesten, PPT, fylle ut et skjema” Talén, Ottem og Mossige (2013:4).

For å avgrense og systematisere oppgaven bestemte jeg at *Danseskjemaet* skulle testes på to barn, og at det skulle være tre ansatte per barn med i studien. Jeg foreslo at barnehagen valgte ut to tilfeldige barn eller barn som de av ulike årsaker ønsket nærmere kartlagt. De to barna burde også tilhøre to ulike avdelinger i barnehagen, slik at jeg i min studie fikk til sammen seks ulike ansatte som fylte ut hvert sitt skjema. Deretter var planen at de avdelingsvis skulle sette seg sammen som et team for å gjennomgå og sammenligne resultater og eventuelt lage tiltaksplaner. Jeg anså det derfor som tilstrekkelig å gjennomføre to intervju i etterkant av de interne møtene, henholdsvis med de pedagogiske lederne for hver av avdelingene som de to test-barna tilhørte.

Av hensyn til anonymisering har jeg valgt å utelate både direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger (som navn, alder og stedtilhørighet). Jeg har likevel

valgt å ta med yrkestittel i studien, da dette kan være vesentlig for besvaring av forskerspørsmål.

3.5. Gjennomføring av intervjuene

Før jeg startet gjennomføringen av de to intervjuene, informerte jeg på forhånd at jeg hadde satt en tidsramme på ca. 1 time for hvert intervju. Jeg opplyste med det samme at vi likevel ikke ville avslutte før informantene hadde fått frem sine synspunkter. Målet med dette var å forsøke å skape en atmosfære hvor vi beholder faglig fokus, samtidig som respondenten føler at det er rom for å ta opp eventuelle hendelser som kanskje ligger litt utenfor tema, men som han/hun likevel mener er relevant for mitt prosjekt. Videre i oppgaven har jeg valgt å kalle informantene for informant 1 og informant 2.

Jeg startet gjennomføringen av intervjuene med å informere om krav til informert og fritt samtykke. Videre informerte jeg om respondentens rett til personvern og om barns krav på beskyttelse (Dalen, 2011). Jeg informerte respondentene før vi startet intervjuet, at jeg ikke ønsket eller hadde behov for navn eller personlige opplysninger om barna som de hadde benyttet i kartleggingen. På forhånd hadde jeg tenkt gjennom situasjonen med at jeg i hovedsak er opptatt av *Danseskjemaet* og de ansattes erfaringer med dette, mens det selvsagt er barna som er den underliggende årsaken til at vi er her. Dette ville jeg klargjøre for respondentene, da jeg tror det kan være av betydning for å danne gjensidig respekt og felles interesse for barnets beste. Deretter ba jeg begge intervjuobjektene signere en skriftlig forhåndssamtykke om deltakelse i studien. Jeg hadde valgt å benytte meg av båndopptaker, for å sikre at jeg fikk med alt som ble sagt. En annen grunn til at jeg heller ville ta opp intervjuene i stedet for å ta notater, var for å få en kontinuitet i samtalen og å kunne vie intervjuobjektet all min interesse. Før jeg startet hvert intervju forsikret jeg meg at dette var greit for intervjuobjektet, og informerte videre om hvordan opptakene ville oppbevares og etter hvert anonymiseres gjennom transkriberingen før de ble helt slettet.

Begge intervjuene fant sted på et personalrom i barnehagen, og tok i underkant av en time. Rommet var plassert slik at vi kunne sitte uforstyrret og støyfritt. Jeg var på forhånd svært bevisst på hvordan selve intervjusituasjonen kunne påvirke hvilken informasjon jeg som forsker ville kunne få ut intervjuobjektet. ”Dette valget er viktig fordi mye forskning har vist at den sammenhengen – ofte kalt konteksten – intervjuet foregår i, som regel påvirker

innholdet i intervjuet. Det kalles da konteksteffekten” (Jacobsen, 2012:147). Med bakgrunn i dette hadde jeg i utgangspunktet ønsket å gjennomføre intervjuene utenfor barnehagen for at vi ikke skulle bli avbrutt, men dette var ikke mulig for daglig leder i barnehagen. På den annen side kunne dette ha påvirket intervjuobjektet i en negativ retning i form av mer kunstige svar. Jacobsen (2012) henviser til Nevin (1974) som beskriver hvordan kunstige omgivelser kan medføre at respondenten gir kunstige svar. Jeg tolker dette dit hen at resultatet av intervjuene sannsynligvis vil være mer presise og innholdet mer korrekt ettersom de ble gjennomført i barnehagen.

I metodelitteraturen vektlegges det at oppbyggingen av intervjuguide og gjennomføring av intervju helst bør starte med nøytrale tema og kanskje noe om bakgrunnen til informantene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Jeg startet derfor intervjuene med å fortelle kort om meg selv og min bakgrunn, før jeg ba informantene om å fortelle litt om seg selv. Jeg fulgte opp med spørsmål om utdanning og erfaring fra tidligere jobb, samt hvilke arbeidsoppgaver de hadde på sin avdeling. Deretter introduserte jeg *Danseskjemaet* og spurte om informantens inntrykk og erfaring med bruk av det. Etter hvert i samtalen fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål både for å klargjøre og skape mer rom for refleksjoner rundt tema (ibid).

Dessverre kom det frem under intervjuene at ingen av de ansatte hadde sammenlignet resultatene og planlagt tiltaksplaner hvis dette skulle vise seg nødvendig. Her hadde ikke daglig leder i barnehagen formidlet informasjonsskrivet som jeg sendte barnehagen i forkant av intervjuene. Informasjon om studien og deltakelse hadde blitt gitt muntlig, og denne delen hadde ikke blitt med.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å tenke over både holdning og kroppsspråk, samtidig som jeg fulgte godt med og fremsto som en oppmerksom lytter. Deretter oppsummerte jeg sammen med informantene hva som hadde kommet frem underveis, og ba om bekreftelse for min forståelse. Før jeg avslutningsvis lot informanten få mulighet til å komme med spørsmål eller andre innspill.

3.6. Forskerens rolle

Jacobsen (2012) omtaler tillit mellom forsker og intervjuobjekt som svært viktig, og vanligvis noe man bruker lang tid på å utvikle. Derfor vil min egen fremtoning og måten jeg samhandler på være avgjørende for om jeg evner å få informantene til å åpne seg. Det er viktig å unngå elementære feil som ikke bare kan ødelegge tillitsforholdet men også være med å påvirke eller ødelegge for studien. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) bør man være bevisst på utseende (klær). For å ikke skape avstand mellom meg selv som forsker og de ansatte i barnehagen, hadde jeg derfor tenkt over hvordan jeg kledde meg under intervjuene, og forsøkte å ikke fremstå som for pyntet eller forskjellig fra informantene. Dalen (2011:13) sier at ”Forskeren har et overordnet ansvar for å ivareta informantene gjennom hele forskningsprosessen”. Dette forsøkte jeg å etterfølge bl.a. ved å observere informantens kroppsspråk under intervjuet. Hvis informantene fremsto som engasjert fulgte jeg opp med spørsmål, mens tegn på kjedsomhet eller tretthet ville gi meg et signal om å endre tema (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Før vi startet intervjuet hadde jeg uttrykt at det var åpent for spørsmål og diskusjoner underveis, og at intervjuet kunne anses som en dialog, et slags samarbeid mellom forsker og informant - mer enn et intervju. Dette var fra min side et forsøk på å skape en følelse av likestilling i forholdet mellom meg som forsker og informantene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dette som en asymmetrisk maktrelasjon.

3.7. Etiske utfordringer

Kvalitativ intervjuforskning kan noen ganger innebære noen spesielle etiske og metodiske utfordringer (Dalen, 2011). Forskning på mennesker kan være risikofylt og belastende for dem det forskes på. I forkant av denne kvalitative studien har jeg forsøkt å reflektere over mulige konsekvenser i etterkant. Både for de som skulle delta i undersøkelsen min og for den yrkesgruppen de representerer. ”Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen” (Kvale og Brinkmann, 2009:91). Dette mener jeg å ha oppnådd gjennom å ha vektlagt den etiske regelen om *informert samtykke*; som innebærer at forskningsdeltakerne er informert om sin rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen, og at de selv gir sitt uttrykkelige samtykke til å delta i studien.

I den kvalitative forskningen snakker vi om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Til disse data knytter det seg et spørsmål om *reliabilitet* (pålidelighet) (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Innenfor kvantitativ forskning kan man teste og re-teste ulike data ved hjelp av flere forskjellige tester og målinger. Når vi her snakker om reliabilitet innenfor den kvalitative forskningen skiller denne seg fra den kvantitative og er ikke målbar på samme måte. Som forsker kan man imidlertid styrke undersøkelsens pålidelighet ved å benytte seg av grundige beskrivelser og en detaljert framstilling av framgangsmåten for hele forskningsprosessen (ibid). Gjennom hele dette prosjektet har jeg etterstrebet å ta gode notater, og videre i mitt skriftlige arbeid forsøkt å gi grundig beskrivelser av mine intensjoner og reelle erfaringer underveis.

Det siste forholdet jeg vil trekke frem i sammenheng med etiske utfordringer handler om validitet i min undersøkelse. ”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010:230). Her må man se om en kan finne en sammenheng mellom de dataene som er samlet inn og det fenomenet som skulle undersøkes. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel fem, hvor jeg vil analysere empirien og diskutere mine funn i forhold til teorien.

Kapittel 4. Presentasjon og analyse av empiri

I de foregående kapitlene har jeg gjort rede for teoretiske rammer og den forskningsmetodiske fremgangsmåten i min tilnærming til datamaterialet. ”Analyser av kvalitative data er vanskelig fordi det ikke finnes standardiserte teknikker, slik som i analyser av talldata, der valget gjerne er mellom ulike statistiske teknikker der oppskriftene finnes i lærebøker (Ringdal, 2001:221). I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere funn i det empiriske materialet. Forskningsfunnene vil presenteres og tolkes ut fra min oppfatning av hva informantene har ment, før jeg i kapittel 5. drøfter funnene opp mot aktuell teori. Intervju og intervjuguide har sitt fundament i problemstillingen; *Styrkende og svekkende faktorer ved observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans”*. For å lette besvarelsen, operasjonaliserte jeg problemstillingen i tre forskerspørsmål. Disse vil jeg gjenta her;

- Hva kartlegger danseskjemaet?
- Hvilken sammenheng viser resultatene mellom språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå?
- Hvilke erfaringer har de ansatte gjort seg vedrørende økt fokus på egne relasjoner og samhandling?

For å tydeliggjøre mine funn for leseren, vil jeg presentere dem kategorisk ut fra forskningsspørsmålene. Informantenes sitater er gjengitt med henvisning til ”navnene”; informant 1 og informant 2, som nevnt tidligere i kapittel 3.5.

4.1. Hva kartlegges?

I dette avsnittet vil jeg fremstille hva *Danseskjemaet* kartlegger, ved å belyse de 20 utsagnene vi finner fordelt under språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå . Den som fyller ut skjemaet skal krysse av på en skala fra 1 til 5, hvor de ulike verdiene angir hvordan vedkommende oppfatter barnet på de ulike utsagnene. I motsetning til andre skjema og kartlegginger fokuserer man ikke på hva barnet kan eller ikke kan. Talén, Ottem og Mossige (2013) skriver:

Vansker med å engasjere barn i språklige samhandlinger må løses så raskt som mulig, og man bør komme i gang i god tid før barnet er to år. Da er det nødvendig å ha et presist instrument som er lett å administrere – og som ikke fokuserer på utfordringer/vansker, men på samspill (s. 6)

Svarene skal reflektere den enkelte voksnes inntrykk av hvor barnet befinner seg i forhold til jevnaldrende.

Del 1 av skjemaet omhandler *språklig engasjerbarhet*, har tre underliggende tema og tolv utsagn. På en skala der 1=veldig enkelt og 5=veldig vanskelig, skal du angi hvor lett det er å engasjere barnet til å;

Imitasjon – tre utsagn vedrørende barnets evne til å *imitere handlinger*;

1. Imitere handlinger i samspill ("Bake kaker søte")
2. Imitere enkle ytringer (tullesnakke)
3. Imitere enkle sanger ("Bæ, bæ, lille lam")

Gjøre noe – fem utsagn som omhandler barnets evne til å *gjøre noe*;

4. Se på noe sammen med de voksne (bilder/bøker)
5. Peke på noe og samspille med de voksne om det barnet peker på
6. Gi noe til de voksne (gi/ta)
7. Ta noe og vise frem til de voksne
8. Gjøre noe enkelt sammen med de voksne (lete etter noe, slå ting av/på)

Lek - fire utsagn vedrørende barnets engasjement i *lek*;

9. Delta i enkel lek sammen med andre barn
10. Delta i enkel lek sammen med de voksne
11. Kle seg ut
12. Leke borte-titt-tei

Denne delen av skjemaet omhandler hvor lett man mener det er å engasjere barnet språklig. Skalaen går fra 1 som er veldig enkelt, til 5 som er veldig vanskelig. Som utsagnene over er eksempler på, vil man ved å benytte Danseskjemaet danne seg en solid oversikt over konkrete områder hvor barnet kan ha utfordringer med å la seg engasjere. Videre vil

veilederen (Talén, Ottem og Mossige, 2013) også fremme ulike tiltak for hvert av utsagnene. For eksempel viser det seg at barne- og ungdomsarbeideren som fylte ut skjemaet for barn nr. 2, har krysset av for 5 på skalaen på første utsagn; Hvor lett er det å engasjere barnet til å imitere handlinger i samspill ("Bake kaker søte")? Dette viser til at denne ansatte synes det er veldig vanskelig å engasjere barnet i denne situasjonen. I veilederen (s.12) under dette utsagnet er det gitt som forslag på tiltak at man kan;

- Gi barnet en "invitasjon" til å bli med på en felles aktivitet
- Oppmuntre det til å gjenta bevegelser i kjente rim/regler eller sanger
- Velge ut to eller tre rim eller regler som den voksne selv liker å jobbe med. Smitteeffekt på barnet.
- Ha det gøy!

Det kan imidlertid være viktig å merke seg at denne ansattes skåring av dette barnet havnet under feltet vi kan omtale som "problemskåre". Dette indikerer i følge veilederen (s. 22) at resultatet ligger over 90. Prosentil, som betyr at resultatet gjelder kun ca. 10 prosent av alle barn. Dette resultatet vil jeg komme tilbake til og drøfte videre under kapittel 5.

Del 2 av skjemaet omhandler *fysisk aktivitetsnivå*, har to underliggende tema og åtte utsagn. Hvor fysisk passivt/aktivt er barnet i følgende situasjoner;

Rutiner – fem utsagn som omhandler barnets aktivitet under *rutiner*;

1. Hente/bringesituasjon
2. Samlingsstund
3. Mat
4. Aktivitetsskifter
5. Av/påkledning

Lek – tre utsagn vedrørende barnets aktivitet under *lek*;

6. Utelek
7. Frilek
8. Voksenstyrt lek

1 = nesten alltid aktiv/impulsstyrt, 2 = ofte aktiv/impulsstyrt, 3 = Stort sett typisk, 4 = ofte passiv/tilbaketrukket, 5 = nesten alltid passiv/tilbaketrukket. Under utfylling av skjema for barn nr. 1, har en av de ansatte krysset av for verdien 2, altså ofte aktiv/impulsstyrt, under påstanden om hvor passivt/aktivt barnet er under samlingsstund. Dette viser til at denne ansatte, en assistent i vikarstilling, oppfatter barnet som ofte aktivt under samlingsstunder.

4.1.1. Hvem deltar i kartleggingen?

Hos de ansatte i barnehagen som inngår i denne studien er det varierende bakgrunn og erfaring. Nedenfor har jeg samlet informasjon om stillingstittel og ansiennitet i to enkle tabeller for å presentere dette på en oversiktlig måte;

Barn nr. 1	
	Pedagogisk leder med fire års erfaring
	Assistent i vikarstilling, under to års erfaring
	Assistent i over tjue år

Tabell 3.0. : Fargekode og stillingstittel hos ansatte som kartlegger barn nr. 1

Jeg har også angitt fargekoder for hver av de ansatte, for å symbolisere hvem de ulike er ved en tabelloversikt gitt under punkt 4.2.

Barn nr. 2	
	Pedagogisk leder med over tjue års erfaring fra barnehage
	Fast assistent i fem år
	Barne- og ungdomsarbeider med lang erfaring, ansatt i mange år

Tabell 4.0. : Fargekode og stillingstittel hos ansatte som kartlegger barn nr. 2

Hvordan de ansattes ulike bakgrunner og erfaring kan ha vært med å danne grunnlaget for variasjoner i hvordan de opplevde det samme barnet, vil jeg drøfte videre i kapittel 5.

4.2. Språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå

I denne delen av analysen her jeg samlet resultatene fra de tre ansatte som fylte ut på hvert barn. Jeg har benyttet meg av tabeller for å vise en oversikt over utkrysningen av *Danseskjemaet*. Som nevnt i forrige avsnitt har jeg tildelt hver av de ansatte en fargekode i tabellen. Grunnen til dette er for å kunne skape et inntrykk av likheter/ulikheter i hvordan tre ansatte oppfatter det samme barnet. *Språklig engasjerbarhet hos barn nr. 1*: Rød farge = Pedagogisk leder. Gul farge = vikar/assistent. Grønn farge = fast assistent.

På en skala der 1= veldig enkelt og 5= veldig vanskelig, skal du angi hvor lett det er å engasjere barnet til å :	Veldig enkelt									Veldig vanskelig					
	1			2			3			4			5		
1. Imitere handlinger i samspill ("Bake kaker søte")															
2. Imitere enkle ytringer (tullesnakke)															
3. Imitere enkle sanger ("Bæ, bæ, lille lam")															
4. Se på noe sammen med de voksne (bilder/bøker)															
5. Peke på noe og samspille med de voksne om det barnet peker på															
6. Gi noe til de voksne (gi/ta)															
7. Ta noe og vise frem til de voksne															
8. Gjøre noe enkelt sammen med de voksne (Lete etter noe, slå ting av/på)															
9. Delta i enkel lek sammen med andre barn															
10. Delta i enkel lek sammen med de voksne															
11. Kle seg ut															
12. Leke Borte-titt-tei															

Tabell 5.0. : Språklig engasjerbarhet hos barn nr. 1

Tabell 5.0 over, viser at alle de tre ansatte gjennomgående oppfatter barn nr. 1 som et barn det er veldig lett å engasjere i språklige situasjoner. Ved påstand 2; hvor lett det er å engasjere barnet til å imitere enkle sanger, og påstand 7; hvor lett det er å engasjere barnet til å ta noe og vise frem til de voksne, har den ansatte assistenten i vikarstilling unnlatt å svare. Det er uvisst hvorfor, da informant 1 ikke hadde svar på dette. Under intervjuet opplyste informant 1 at barn nr. 1 er tilfeldig utvalgt, og ikke et barn man mistenker har noen vansker.

... Han er som sagt nettopp fylt to år og har kanskje et litt bra språk til å være to. Han kan si karneval og han kan si mange ord og er begynt på setninger, så jeg vil ikke si at han har noen problemer med språket vertfall (informant 1)

Tabell 6.0 under, viser stor spredning i hvordan de ansatte oppfatter barn nr. 2. Her er hele skalaen benyttet. Fra 1 = veldig lett å engasjere, til 5 = veldig vanskelig å engasjere. For eksempel viser tabellen at den ansatte som har vært fast assistent i fem år, markert med grå farge i tabellen, har benyttet seg av hele skalaen fra 1 til 5 ved de tolv påstandene. Det er verdt å merke seg at vedkommende har en generell oppfattelse av at det er veldig enkelt å engasjere barnet i alle fem påstandene som omhandler barnet i samhandling med en voksen. Det fremkommer selvsagt ikke om det er seg selv eller andre voksne assistenten har i tankene her. På de andre påstandene har vedkommende benyttet seg av hele resten av skalaen, spredt jevnt over de ulike temaene imitasjon, gjøre noe og lek.

De andre to ansatte, pedagogisk leder og assistenten med lang erfaring, har også benyttet seg av nesten hele skalaen, men unngått henholdsvis ytterpunktene 5 = veldig vanskelig (pedagogisk leder) og 1 = veldig enkelt (assistent med lang erfaring). Her ser jeg likevel ikke noe umiddelbart mønster, og jeg vil komme tilbake til drøftingen av forskjellene mellom hvordan de ansatte opplever barn nr. 2 i kapittel 5.

Under intervju med informant 2 hevdet vedkommende at de andre to ansatte kanskje ikke kjente barn nr. 2 spesielt godt. At dette vertfall var noe de hadde erfart etter utfylling av Danseskjemaet. Hvorvidt dette stemmer, eller er en konsekvens av dårligere evne til samspill med dette barnet hos disse to ansatte, vet jeg ikke. Videre mente informant 2 at de andre ansatte i dette tilfellet hadde satt kryss i midten av skalaen for å ”sikre seg”. Dette tolker jeg dit hen at man har svart på midten av skalaen for å ikke svare på en slik måte at det vil påvirke resultatet i en positiv eller negativ retning.

Språklig engasjerbarhet hos barn nr. 2: Sort farge = Pedagogisk leder. Grå farge = Fast assistent. Lilla farge= Barne- og ungdomsarbeider.

På en skala der 1= veldig enkelt og 5= veldig vanskelig, skal du angi hvor lett det er å engasjere barnet til å :	Veldig enkelt			Veldig vanskelig		
	1	2	3	4	5	
1. Imitere handlinger i samspill ("Bake kaker søte")						
2. Imitere enkle ytringer (tullesnakke)						
3. Imitere enkle sanger ("Bæ, bæ, lille lam")						
4. Se på noe sammen med de voksne (bilder/bøker)						
5. Peke på noe og samspille med de voksne om det barnet peker på						
6. Gi noe til de voksne (gi/ta)						
7. Ta noe og vise frem til de voksne						
8. Gjøre noe enkelt sammen med de voksne (Lete etter noe, slå ting av/på)						
9. Delta i enkel lek sammen med andre barn						
10. Delta i enkel lek sammen med de voksne						
11. Kle seg ut						
12. Leke Borte-titt-tei						

Tabell 6.0. : Språklig engasjerbarhet hos barn nr. 2

Gjennom intervjuet med informant 2, kom det frem at barn nr. 2 blir tre år til sommeren. Dette er også et barn som man i utgangspunktet er bekymret for språklig, og det er allerede satt i gang tiltak rundt dette barnet i barnehagen.

Fysisk aktivitetsnivå hos barn nr. 1: Rød farge = Pedagogisk leder. Gul farge = vikar/assistent. Grønn farge = fast assistent

Hvor fysisk passiv/aktivt er barnet i følgende situasjoner: 1= Nesten alltid aktiv/impulsstyrt 2= Ofte aktiv/impulsstyrt 3= Stort sett typisk 4= Ofte passiv/tilbaketrukket 5= Nesten alltid passiv/tilbaketrukket	Nesten alltid aktiv			Nesten alltid passiv		
	1	2	3	4	5	
1. Hente/bringesituasjon		Rød	Gul			
2. Samlingsstund						
3. Mat			Rød			
4. Aktivitetsskifter		Rød	Gul			
5. Av/påkledning						
6. Utelek	Gul		Grønn			
7. Frilek	Gul					
8. Voksenstyrt lek		Rød	Gul		Grønn	

Tabell 7.0. : Fysisk aktivitetsnivå hos barn nr. 1

Når jeg spurte om utfylling av skjema under intervju med informant 1, kom det frem at skalaen som omhandler fysisk aktivitetsnivå fremsto som noe uklar.

... det som jeg kanskje synes var litt vanskelig var denne med fysisk aktivitetsnivå, i forhold til, eh, 1 – 2 – og 3, altså, hva menes med ”Stort sett typisk” eller er dette en gjennomsnittsunge eller, altså jeg ble litt, jeg måtte tenke på hva de egentlig mente med dette (informant 1)

Informant 1 mente altså at skjemaet burde ha en mer inngående forklaring under alternativene på skalaen fra 1 til 5. At det var uklart hva som menes med verdien 3; ”stort sett typisk”. I tabell 7.0 ser vi at den ansatte som har vært assistent i over tjue år har merket nesten alle påstandene med ”stort sett typisk”. Det ville derfor vært veldig interessant hvis

de tre ansatte hadde diskutert og evaluert skjemaene sine før jeg gjennomførte intervjuet i barnehagen, slik som jeg hadde planlagt. Som nevnt under punkt 3.5. tidligere, ble dette dessverre ikke gjennomført grunnet mangel på informasjon.

Fysisk aktivitetsnivå hos barn nr. 2: Sort farge = Pedagogisk leder. Grå farge = Fast assistent. Lilla farge= Barne- og ungdomsarbeider.

Hvor fysisk passivt/aktivt er barnet i følgende situasjoner: 1= Nesten alltid aktiv/impulsstyrt 2= Ofte aktiv/impulsstyrt 3= Stort sett typisk 4= Ofte passiv/tilbaketrukket 5= Nesten alltid passiv/tilbaketrukket	Nesten alltid aktiv			Nesten alltid passiv		
	1	2	3	4	5	
1. Hente/bringesituasjon						
2. Samlingsstund						
3. Mat						
4. Aktivitetsskifter						
5. Av/påkledning						
6. Utelek						
7. Frilek						
8. Voksenstyrt lek						

Tabell 8.0. : Fysisk aktivitetsnivå hos barn nr. 2

Den brede variasjonen observert i tabell 6.0. vedrørende språklig engasjerbarhet hos barn nr. 2, ser vi også i tabell 8.0. om barnets fysiske aktivitetsnivå. Her mangler vi følgelig observasjonene gjort av barne- og ungdomsarbeideren, da disse ikke var krysset av i skjemaet. Informant 2 hadde ingen kunnskap om bakenforliggende årsak til dette.

4.2.1. Sammenhengen i resultatene

I punkt 4.2. har jeg vist resultatene fra de ansattes utfylling av Danseskjemaet. For å se på sammenhengen mellom skjemaets to deler, har jeg skåret begge barna. Dette har jeg gjort ved å først skåre hvert barn ut fra hver av de ansattes skjema, deretter har jeg slått sammen summen av dette og dividert på antall skåringer. Om dette kan sies å danne grunnlaget for en signifikant analyse i denne sammenhengen skal jeg ikke kommentere videre. Tanken bak dette, var imidlertid å vise til hvor hver av barna havner samlet sett, når man tar alle de tre ansattes vurdering i betraktning. Talén, Ottem og Mossige (2013) skriver noe om dette i veilederen;

Når man ønsker å beregne sumskårer, bør sumskåren for hver av skalaene språklig engasjerbarhet, språklig engasjement og fysisk aktivitetsnivå være basert på et gjennomsnitt fra to bedømmere eller observatører. Hvis antallet observatører øker, vil gjennomsnittet fremdeles være summen av skårene dividert på antall observatører (s. 20)

Det som jeg finner interessant i denne sammenhengen, er å se om de to delene språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå korrelerer med hverandre på en slik måte at man ut fra resultatene kan "se" at det dreier seg om samme barn og at de to delene henger sammen.

Barn nr. 1, som informant 1 opplyste at man i utgangspunktet ikke hadde noen bekymring rundt, havnet mellom verdien 15 og 16 i delen som omfatter barnets språklige engasjerbarhet. Dette danner ingen grunnlag for bekymring ut fra skåringstabellen (Talén, Ottem og Mossige, 2013:21). Denne verdien kan tolkes dit hen at barn nr. 1 befinner seg i samme område som 50-60 % av andre barn på samme alderstrinn når det gjelder språklig engasjerbarhet. Hvis vi ser på fysisk aktivitetsnivå er gjennomsnittet her mellom 17 og 18, noe som tilsvarer -1,5 standardavvik og at barn nr. 1 er svært fysisk aktiv. I følge Talén, Ottem og Mossige (2013) er det bare ca. 5 til 10 prosent av barna som er svært fysisk passive (+ 1,5 SD) eller svært fysisk aktive (- 1,5 SD). Dette resultatet synes jeg derfor er interessant, og tenker at det kan antyde en litt "for" aktiv unge. Gjennom intervju med informant 1 kom det frem at vedkommende hadde krysset mest for verdien 1 = nesten alltid aktiv/impulsstyrt fordi informant 1 mente at dette representerte barn nr. 1 best, og som en gjennomsnitts toåring.

Jeg tenker at ofte aktiv impulsstyrt er toåringene, de lever på impulser. Slik at for meg er det ganske vanlig at de fleste toåringene er jo innenfor der tenker jeg. Så ja, uten at, ja det er absolutt ikke negativt (informant 1)

Dette sier noe om hvordan denne pedagogiske lederen med fire års erfaring, tolker *Danseskjemaets* svaralternativer og erfarer dette barnet. Videre kommer det frem:

Jeg tror enda ikke jeg har opplevd at en som er supersterk fysisk henger igjen med språk, men jeg har sett det andre veien, hvis de ikke har god motorikk så henger språket etter (informant 1)

Når det gjelder barn nr. 1 synes det i første omgang å være mindre sammenheng enn man kanskje først har antatt mellom de to delene i skjemaet. På bakgrunn av forklaringen til informant 1 vedrørende egen utfylling og tolkning av skalaen under fysisk aktivitetsnivå, kan det tenkes at resultatet kan være påvirket av usikkerhet knyttet til utfylling og svaralternativ.

Gjennom intervjuet med informant 2, har det kommet frem at barn nr. 2 var valgt ut til å delta i denne kartleggingen fordi det hadde en del utfordringer. Jeg fikk videre opplyst at barnehagen allerede før anvendelse av *Danseskjemaet* hadde satt inn en del tiltak, som for eksempel sangleker, det å gå i terreng og øvelser for å lære seg å hoppe. Disse tiltakene er ment som både språklig og fysisk stimulering. Når det gjelder dette barnets gjennomsnittsskåre på språklig engasjement, havner det mellom verdien 37 og 38 i scoringstabellen. Dette antyder at barn nr. 2 her befinner seg i et område hvor kun 10 prosent eller mindre av barn på samme alder befinner seg. Denne skåren gir grunn til bekymring og videre oppfølging, noe jeg ut fra tidligere informasjon vedrørende dette barnet finner fornuftig.

På skåren for fysisk aktivitetsnivå derimot, finner vi ut fra skåringstabellen barn nr. 2 plassert mellom verdien 22 og 23, noe som antyder at barnet her befinner seg på grensen mot den verdien som representerer gjennomsnittsverdien i fordelingen. Dette vil si at hvis man kun leser av resultatene for dette barnets fysiske aktivitetsnivå, vil disse antyde at dette barnet befinner seg helt inntil normalen for sitt alderstrinn, og at det er ingen grunn til å kartlegge barnet videre. Ut fra disse funnene kan vi slå fast at når det gjelder barn nr. 2, ser vi ingen umiddelbar sammenheng mellom resultatene i de to delene av *Danseskjemaet*.

Dette analysen stemmer dessverre ikke med hvilken oppfatning informant 2 innehar med hensyn til barn nr. 2;

Han er litt fysisk passiv ja, i mange situasjoner. Og det henger jo sammen med at han har dårlig språk tenker jeg. Språk og fysikk det henger jo kjempemye sammen (informant 2)

Hvordan man kan tolke dette vil jeg komme tilbake til under drøftingen i kapittel 5.

4.3. Endret fokus?

Jeg ønsket med denne oppgaven bl.a. å finne svar på hvilke erfaringer de ansatte har gjort seg vedrørende økt fokus på egne relasjoner og samhandling gjennom å benytte seg av Danseskjemaet. Dette innebærer at jeg på forhånd hadde en forventning om at det faktisk ville skje en endring med hensyn til de ansattes fokus. Dette spørsmålet fulgte jeg opp under begge intervjuene.

Forsker: *Tror du at det skjer noe med de ansatte i forhold til ved bruk av andre dokumentasjoner eller kartlegginger?*

Ja altså du er jo nødt til å reflektere over en del ting. Jeg tenker at det kan sikre barna på en bedre måte, det tvinger oss jo til å se dem enda mer. Tilstedeværelse i større grad av oss ansatte, for ellers vil det jo være vanskelig å fylle ut disse skjemaene (informant 1)

Forsker: *Tror du det skjer noen forandringer med de som er med på å bruke det?*

Ja det tror jeg. For man får jo en følelse av hva vet jeg, hva vet jeg ikke om dette barnet, og hva kan det være interessant å vite noe mer om? - på den ene siden, og så ser du jo at barnet skårer dårlig på for eksempel sang som vi snakket om i sted. Da vil det jo være naturlig at vi tenker at da må jeg kanskje gjøre noe med det da! (informant 2)

Informant 1 mener at *Danseskjemaet* krever en større tilstedeværelse av de ansatte i hverdagen sammen med barna i barnehagen. Dette sier meg at denne ansatte anser at de tjue påstandene i danseskjemaet krever mer oppmerksomhet overfor barna av de barnehageansatte, enn hva som kreves av dem per i dag. Informant 2 erkjenner en økt bevissthet vedrørende egen kunnskap om og samspill med barna i barnehagen. Informant 2 belyser også de voksnes muligheter for å følge opp barna og endre stimulus ut fra barnets individuelle behov. Talén, Ottem og Mossige (2013) beskriver *Danseskjemaet* som en

invitasjon til de voksne for å tenke gjennom hvilken rolle de spiller for barnets interesse for å bruke språk og kommunisere.

Informant 1 hadde flere interessante refleksjoner angående hvordan *Danseskjemaet* virker inn på personalet i barnehagen, og mente bl.a. at skjemaet vil bidra til å sikre at barna blir sett, at det på en måte tvinger de ansatte til å *se* barna enda mer enn de allerede gjør.

Videre mente vedkommende at det ikke kom frem noe nytt om barn nr. 1 gjennom deres deltakelse i dette prosjektet. Informant 2 vinklet det noe annerledes, og vektla bl.a. mulighetene for samspill og økt engasjement blant de ansatte:

Og vertfall når man er tre stykker, da vil man jo påvirke hverandre og bli inspirert av hverandre og kan kanskje da lage litt arbeidsoppgaver seg mellom. Man kan jo tenke seg at den ene kan konsentrere seg om en ting og en annen tar andre ting, eller at to jobber sammen hvis det er større ting. Altså det er mange muligheter til at det kan bli mer samarbeid og mer engasjement rundt det, ja det tror jeg. Også det at det er tenkt at det skal være alle, både assistenter og at alle blir engasjert, ja det tror jeg er kjempeviktig, det er det jo (informant 2)

Det er flere faktorer som spiller inn på hvordan de to informantene hver for seg poengterte og vektla ulike elementer med tanke på hva de anså som relevant vedrørende endret fokus, noe jeg vil komme tilbake til i neste kapittel.

Kapittel 5. Drøfting av analyseresultater i forhold til teori

I dette kapitlet vil jeg drøfte de funn jeg har presentert i kapittel 4, samt koble studiens empiri med teorien. For å holde struktur og skape oversikt for leseren, vil jeg også i dette kapitlet ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg avslutte med å fremheve viktige faktorer å ta hensyn til når man skal observere og kartlegge barn.

5.1. Hva kartlegger Danseskjemaet?

Gjennom 20 utsagn kartlegger *Danseskjemaet* hvordan den enkelte ansatte oppfatter barnet som man ønsker å vite noe om. I første del av skjemaet fremstilles tolv utsagn, som bl.a. omhandler barnets evne til å imitere handlinger. Bjerke og Haugen (2006) vektlegger imitasjon som en del av forklaringen for at et barn kan lære språk. En annen mulig forklaring på utviklingen av et barns språk kan være samhandling med de voksne, noe som også spiller inn på barnets utvikling av sosiale egenskaper (Gjems, 2009). Samspillet som skapes mellom barnet og den voksne er en viktig faktor for barnets videre utvikling. Ved å benytte *Danseskjemaet* i barnehagen, kartlegger man gjennom de fem utsagnene som omhandler barnets evne til å gjøre noe sammen med voksne, hvordan den enkelte barnehageansatte vurderer dette barnet i forhold til jevnaldrende. Både Rygvold (2008a) og Lian og Ottem (2008) fremhever hvordan et ugunstig samspill mellom biologiske og miljømessige faktorer kan virke negativt inn på et barns språkutvikling. Vi kan ikke bidra til barnets biologiske utrustning, men vi kan påvirke hvordan miljøet rundt barnet tar imot og evner å engasjere barnet.

Siste tema under del 1 i skjemaet; *språklig engasjerbarhet*, dreier seg om barnets engasjement i lek. Her kartlegges både lek sammen med andre barn og hvordan barnet engasjerer seg i enkel lek sammen med voksne. Innenfor Ottem og Lians (2008) kriterier for SSV, finner vi under sosial interaksjon ”*ingen tegn på store problemer med sosialt samspill*” som et ekskluderingskriterie. I sammenheng med dette anser jeg de fire utsagnene vedrørende barnets engasjement i lek som særdeles signifikante i forhold til kartlegging av språkvansker. Sæverud, Forseth, Ottem og Platou (2011) fremstiller evnen til å delta i lek som et viktig punkt når det gjelder definerings av tilleggsvansker som følge av kommunikasjons- og språkvansker. På den ene siden ser vi at *Danseskjemaet* berører flere områder som er viktige når det gjelder et barns utvikling av språk og sosiale

egenskaper, men på den andre siden leter ikke skjemaet her etter feil som følge av mangler hos selve barnet – det fokuserer på hvordan de voksne skal bidra til utvikling og forebygge vansker gjennom å endre sin tilnærming i forhold til barnet.

I presentasjon av funn kom det frem at barne- og ungdomsarbeideren som kartla barn nr. 2, i flere situasjoner opplevde dette barnet som svært vanskelig å engasjere. Denne ansattes skåre hentyder at barnet er mer språklig passivt enn 90 prosent av jevnaldrende. Man kan likevel ikke automatisk trekke en konklusjon ut fra bare en ansatt sin skåring. Det denne ”problemskåren” faktisk viser, er at barne- og ungdomsarbeideren i mange av de hverdagslige situasjonene i barnehagen som for barna omhandler lek og å gjøre noe sammen med de voksne, ikke evner å engasjere akkurat dette barnet. Det kan tenkes at dette skyldes mulige språkvansker hos barnet, noe som en sammenligning med de andres skåringer vil vise. En annen mulig forklaring kan være dårlig kjemi mellom akkurat dette barnet og denne ansatte. Hvis man har havnet i en situasjon hvor man som ansatt ikke evner å skape en god relasjon med et barn, kan dette resultere i en vond sirkel hvor barnet vil reagere negativt på den voksne når denne forsøker å etablere kontakt med barnet. Befring (2008b) hevder at barn trenger personlig støtte og oppmuntring, og at mangel på positive læringsopplevelser kan resultere i psykiske vansker og lærevansker. Det kan tenkes at barne- og ungdomsarbeideren ikke har registrert engasjementet til barn nr. 2 fordi det på avdelingen finnes andre barn som stjeler den ansattes oppmerksomhet ved å være i overkant aktive. Men er det virkelig slik at de stille og rolige barna ikke blir viet like mye oppmerksomhet som de aktive og pratsomme? I følge Befring (2008b) kommer de ”usynlige” barna ofte i bakgrunnen. Dette fordi disse barna ut fra våre atferdsnormer tilpasser seg miljøet på en tilsynelatende ideell måte.

Jevnlig bruk av *Danseskjemaet* vil kunne bidra til å systematisere slike mulige problemstillinger, samtidig som det vil styrke de ansattes muligheter for å kunne utvikle sine personlige egenskaper i forhold til deres tilnærming mot den variasjonen av barn som de møter i barnehagen.

Del 2 av *Danseskjemaet* kartlegger barnets fysiske aktivitetsnivå. Denne delen av skjemaet er operasjonalisert i to deler som omhandler rutiner og lek. Her er det til sammen åtte utsagn som vil vise hvordan den som kartlegger barnet vurderer det i forhold til jevnaldrende barn. Del 2 av *Danseskjemaet* skåres i en egen kolonne i skåringstabellen, og

skårer på verdiene 1 (svært aktiv) og 5 (svært passiv) vil indikere at det bør settes i verk tiltak for å påvirke barnets fysiske aktivitetsnivå i riktig retning (Talén, Ottem og Mossige, 2013:9).

Webster-Stratton (2013) fremhever viktigheten av fysisk aktivitet hos barn. Hun vektlegger de helsefremmende effekter slik som styrking av de store muskelgrupper og bedre kontroll over de små muskelgrupper. Delen av *Danseskjemaet* som omhandler fysisk aktivitetsnivå vil være med å danne en systematisk oversikt over hvor fysisk aktivt barnet er i ulike situasjoner, slik som for eksempel under samlingsstunder, under måltider eller ved av-/påklledning. For hver av utsagnene er det i veilederen til skjemaet gitt eksempler på tiltak for å styrke barnets fysiske aktivitetsnivå. Hvis barnet for eksempel nesten alltid er passiv under måltidene, er et forslag til tiltak at man kan forsøke å gjøre maten mer ”delikat”, og gi mindre porsjoner slik at den blir lett å spise (Talén, Ottem og Mossige, 2013).

I følge Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 41, 2008-2009) er fysisk lek og allsidig aktivitet viktig for barn og unges vekst og utvikling. Å la barna få utfolde seg fysisk vil både være med å fremme deres utvikling og samtidig være av grunnleggende betydning for utvikling av motoriske ferdigheter.

Vi vet at et barns selvtillit og personlighet sammen med støtte og/eller krav fra omgivelsene vil kunne påvirke utvikling av språkvansker. Gjennom systematisk bruk av *Danseskjemaet* vil man ha en dokumentasjon og en kartlegging som omhandler tjue spesifikke ”krav” som de ansatte jevnlig stiller til barna i hverdagen. Man vil kunne gå tilbake i tid og se hvordan den enkelte voksne erfarer at barnet har utviklet/endret seg i forhold til for eksempel hvordan det nærmer seg lek med andre barn. Det som imidlertid kan bli et problem, er hvordan barnehagen løser personalregnskapet på ulike måter hvert nye barnehageår. Det er vanlig at ansatte bytter avdelinger og at det skjer endringer som gjør at en voksen kanskje ikke vil kunne følge opp det samme barnet ved hver kartlegging. På den andre siden vil *Danseskjemaet* likevel fungere i forhold til sin hensikt, på den måten at man får kartlagt barnets engasjement og situasjonen her og nå.

5.2. Hvilken sammenheng viser resultatene mellom språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå?

Voksne er rollemodeller for barn på flere områder. På den andre siden er det viktig at også barna kan få erfaring med å ”lede” de voksne. Dette kan i barnehagen gjennomføres ved for eksempel å la barna ta styringen under lek. Når de voksne deltar i leken på barnets premisser, vil dette være med på å styrke barnets emosjonelle og intellektuelle ferdigheter (Webster-Stratton, 2013). For barnets språklige utvikling vil det være en styrke å ha erfaring med læring fra ulike arenaer. Fysisk aktivitet er en essensiell del av et barns oppvekst, og et område det er naturlig å både oppdage utvikling og måle endringer. Det er en arena hvor man naturlig kan sammenligne barnet med jevnaldrende. Det er derfor spennende å se om man vil erfare at det er en tydelig sammenheng mellom resultatene på disse to områdene hos barna som er kartlagt ved bruk av *Danseskjemaet*.

Sumskårene hos barn nr. 1 kan tolkes slik at dette barnet ser ut til å befinne seg innenfor det samme området som 50-60 % av andre barn på samme aldersnivå når det gjelder språklig engasjement. Sumskåren for det fysiske aktivitetsnivå, viser derimot at barn nr. 1 er langt fra gjennomsnittet når det gjelder fysisk aktivitet i denne aldersgruppen. Her havnet barnet på over -1,5 standardavvik fra gjennomsnittet, noe som tilsvarer at kun mellom 5-10 % av barna på dette aldersnivået er like fysisk aktive som dette barnet. På den ene siden tyder dette på at vi her har et over gjennomsnittet fysisk aktivt barn, med normalt utviklet språk. På den andre siden kan dette også dreie seg om hvordan en eller flere av de ansatte erfarer samspillet med barnet, eller en mistolkning av verdiene i skjemaet. Dette vil man i en reell kartleggingssituasjon kunne observere umiddelbart, da en del av systemet rundt Danseskjemaet handler om å sette seg ned i fellesskap og sammen gjennomgå de 20 utsagnene og diskutere utfallet. Hvis det her viser seg at en av de ansatte skiller vesentlig fra de andre, må man se på mulige årsaker og sammen komme med mulige løsninger og forslag til tiltak på de områdene man finner dette nødvendig.

Ut fra funn og resultater fra gjennomføring av kartlegging hos barn nr. 1, finner jeg ingen klar sammenheng mellom Danseskjemaets to deler, språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå. Men det kan tenkes at man ville sett en tydeligere sammenheng hvis barnehagen hadde fulgt opp hele kartleggingsprosedyren og gjennomført en felles evaluering etter å ha krysset ut skjemaet hver for seg.

Hos barn nr. 2 viste sumskårene at barnet er svært språklig passiv. Barnet befinner seg her på det som betegnes som en *problemskåre*. Under 10 % av andre barn på denne alderen er like vanskelig å engasjere språklig. Skåren for fysisk aktivitetsnivå viste at dette barnet befinner seg like under gjennomsnittet for dette alderstrinnet. Det vil si at barn nr. 2 befinner seg med svært gode marginer innenfor samme nivå som 90 % av de andre barna på samme alder. Sumskåren for barnets fysiske aktivitetsnivå ble skåret med utgangspunkt i kun to ansattes utfyllinger. De andre sumskårene som er regnet ut i denne studien, hadde alle tre ansattes skåringer med på gjennomsnittsberegningen. Dette kan tenkes å ha en betydning for utfallet av resultatet, da det var samme person som uteble på denne delen - som hadde størst betydning for at sumskårene på første del hos barn nr. 2 ble avvikende fra gjennomsnittet i så stor grad.

Jeg kan heller ikke hos barn nr. 2 se noen klar sammenheng mellom resultatene. Noe som jeg mistenker har sammenheng med den menneskelige faktor i denne studien å gjøre. Det er likevel interessant å observere forskjellene, spesielt av hvordan de ansatte opplever barn nr. 2. Påstand nr. 8; Hvor lett er det å engasjere barnet til å gjøre noe enkelt sammen med de voksne? Her har de tre ansatte svart henholdsvis 1= veldig enkelt, 3= verken lett eller vanskelig og 5= veldig vanskelig. Denne påstanden ville kunne skapt gode refleksjoner hos gruppen av ansatte som har deltatt i kartleggingen. Hva skyldes det at man opplever barnet så totalt ulikt? Talén, Ottem og Mossige (2013) beskriver dette som variasjon i danseerfaring hos de voksne:

Hvis det viser seg at det er uenighet blant dem som har fylt ut ”Danseskjemaet”, for eksempel ved at noen mener at barnet er lett å by opp til dans, mens andre mener dette slett ikke er lett, innebærer dette en diskusjon om hva språkutvikling er og om de ulike måtene forskjellige voksne nærmer seg barnet på, er nødvendig. En slik uenighet bør ikke være problematisk, men snarere en spore til å foreta nye vurderinger omkring det aktuelle barnets og dets situasjon for så å finne ut av hva som skal gjøres – og hvem som skal gjøre hva (s. 18)

Det var ikke samsvar med resultatet fra analysen og informant 2 sin oppfatning vedrørende barn nr. 2. Også i denne sammenhengen kan årsaken være en uregelmessighet i gjennomsnittet for utregning av sumskåre. Dette fordi det som nevnt bare var to utfylte skjema å ta utgangspunkt i når det gjaldt barnets fysiske aktivitetsnivå. Når man ser på resultatene hver for seg, kan det se ut som det danner seg et mønster av ”forsiktighet” hos informant 2. Med dette mener jeg at vedkommende har fylt ut begge delene av

Danseskjemaet ved i hovedsak å holde seg i midten av skalaen mellom 1 og 5. De andre to ansatte har her vært mer spredt i utfyllingen, noe som igjen vil påvirke skåringen i større grad. Usikkerhet rundt verdiene i skalaen og forskjeller i hva man legger til grunn for hva et gjennomsnittsbarn er, kan muligens være en svakhet ved *Danseskjemaet*. Under intervjuet med informant 1 ble det antydnet at skåre nr. 3 (stort sett typisk) under delen for fysisk aktivitetsnivå, var et punkt man krysset hvis man var usikker. At det var en ”sikring” for den ansatte, å krysse midt mellom ytterpunktene, for å ikke ødelegge resten av skåringen.

5.3. Hvilke erfaringer har de ansatte gjort seg vedrørende økt fokus på egne relasjoner og samhandling?

Bjerke og Haugen (2006) legger vekt på hvor vanskelig det er å skille mellom årsak og virkning når de viser til forskning rundt omgivelsenes innvirkning på barnets språkutvikling. Hvordan vet vi at det ikke er barnets biologisk gitte språklige uttrykksform og –nivå som igjen virker som en invitasjon for de voksne til en mer aktiv språkstimulering? På den ene siden kan det tenkes at et språklig aktivt barn vil evne å engasjere en voksen til å kommunisere på et høyere språklig nivå enn et mindre aktivt barn. Mens det på den andre siden for en del voksne, ansatte i barnehagen eller foreldre, vil være mer naturlig å utfordre de mindre aktive barna enn å fortsette å stimulere det barnet som allerede er svært språklig aktivt. Mossige og Ottem (2011) vektlegger at *Danseskjemaet* vil bidra til å synliggjøre for de ansatte i barnehagen hvilken enorm mulighet de har til å bidra til barnets språkutvikling.

Som et ledd i forsøket på å avdekke hva som kan sies å være styrkende eller svekkende faktorer ved *Danseskjemaet*, har jeg gjennom intervjuene spurt informantene hvilke erfaringer de har gjort seg vedrørende økt fokus på egne relasjoner og samhandling. Begge informantene mente at de opplevde å reflektere *mer* over hvilken relasjon de hadde til det barnet som de kartla. I forlengelsen av dette kom det også frem at de generaliserte dette til å gjelde samtlige av de ansatte. De mente at ved å ta i bruk *Danseskjemaet* som et fast kartleggingsverktøy i barnehagen, ville det skape en større *tilstedeværelse* av de ansatte i forhold til barna i barnehagen. Og at det ville bidra til å sikre at *alle* barna ble sett. Det kan også tenkes at det vil skape en større felles plattform for de ansatte i barnehagen. At ulike bakgrunner og utdanning hos de ansatte vil komme til nytte ved at alle inkluderes i kartleggingen.

I kapittel 4.1.1. viste jeg en presentasjon av hvem som har deltatt i denne studien. Her har jeg vektlagt å ha med hvilken utdanning de ulike ansatte har og ca. hvor lang erfaring de har fra relevant arbeid, som i denne sammenhengen menes arbeid i barnehage. Vi kan tenke oss at personlig skjønn og variasjon i hvilken relasjon man i utgangspunktet har til barnet, vil gjenspeile seg i de ansattes kartlegging og ulike resultater. Hos begge barna kunne man se variasjon i besvarelsene, men hos barn nr. 2 var resultatene av en mer alvorlig art. Dette fordi de ansatte hadde en veldig ulik oppfattelse av dette barnet, og derfor vil fraværet av en ansattes skåring kunne utgjøre en enorm forskjell når man regner gjennomsnittet av resultatene. Kunnskap om barn og deres språkutvikling, samt erfaring fra lignende arbeid og evne til å vite noe om normale variasjoner hos barn vil være med å danne grunnlaget for hvordan de ansatte erfarer og vurderer barna. Et barn vil forsøke å tilpasse seg til miljøet rundt seg, og utvikler seg gjennom samspillet med de voksne (Befring, 2008b). Hvordan de voksne reagerer og hvilken respons de gir barna, vil være med å prege barnets utvikling (Bjerke og Haugen, 2006).

Hadde informantene gjennomført forarbeidet slik planleggingen av dette prosjektet forutsa, kan det tenkes at de ansattes opplevelse av økt fokus på egne relasjoner og evner til samhandling ville vært tilstedeværende i en langt større grad. I veilederen til *Danseskjemaet* fremheves det hvordan endring av fokus hos de ansatte er det som virkelig skiller dette kartleggingsverktøyet fra andre verktøy man kjenner. I følge Talén, Ottem og Mossige (2013) er grunntankene bak *Danseskjemaet* at det er flere ansatte som skal gjennomføre kartleggingen:

Det kan ikke være slik at en enkelt voksens inntrykk av et barn er avgjørende for hvilke egenskaper man tillegger barnet, slik som skjer hvis kun én voksen har ansvaret for å teste eller observere et barn... Derfor må det være *minimum* to voksne som vurderer barnet – og disse må snakke sammen etter at de opprinnelige vurderingene er foretatt! (s. 7)

Denne delen av studien har bidratt til å fremstille viktigheten av hvordan informasjon formidles og videreformidles, og gjort meg en viktig erfaring rikere. En slik kunnskap vil jeg dra nytte av i mitt daglige møte med mennesker og i min jobb som logoped.

5.4. Kartlegging og diagnostisering

Mossige og Ottem (2011) hevder at når man kartlegger et barn er det vanlig å vektlegge hvordan den voksne forstår barnets språk. Man ser nærmest på barnet som et ”objekt”, hvor man fanger opp elementer av barnets språk og kategoriserer disse uten å ta hensyn til at en selv er involvert. I følge Talén, Ottem og Mossige (2013) vil det alltid være fare for at en vurdering som er gjort av kun én voksen vil ha et objektivt preg. Derfor fremhever de viktigheten av at *Danseskjemaet* alltid fylles ut av minimum to voksne – som skal gå gjennom vurderingene og snakke sammen om disse i etterkant av utfyllingen. Her ser jeg noen paralleller til det som i metodelitteraturen omhandler vår egen forforståelse. Man har alltid med seg en personlig, sosial, kulturell og historisk unik bakgrunn som vil ligge til grunn for hvordan man oppfatter og tolker det man opplever. I forlengelsen av dette er det viktig å huske på at vi ikke har muligheten til å ”velge ut” hvilke deler av vår forforståelse som skal legges til grunn når vi ønsker å forstå noe utenfor oss selv (Hjardemaal, 2011). På den ene siden vil en språkkartlegging gjort av en voksen med egenskapen til å vurdere hva dette barnet bør mestre i en gitt alder og kunnskaper om barns språkutvikling, kunne danne grunnlaget for en svært dyptgående kartlegging. På den andre siden er det også viktig å belyse at ulike faktorer kan spille inn på hvorfor man kan velge å vektlegge ulike områder under gjennomføring av kartleggingen. For det første har den voksne alltid en forforståelse med seg. For det andre forutsetter slike observasjoner at man ser på barnet som et objekt, hvor den voksne så må være i stand til å kategorisere ulike deler av barnets språk og fange opp det som er avgjørende for testen (Mossige og Ottem, 2011).

I de fleste kartleggingssituasjoner er det vanlig prosedyre at bare en voksen gjennomfører testing og observasjoner. Ansatte i PPT eller BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) har gjennom mange års erfaring på dette området en trygghet som sitter i ryggmargen. Det kan tenkes at ansatte i skole og barnehage ikke innehar evnen til å være nok kritisk når det gjelder kartlegging av barn, og at de i en slik sammenheng ikke i samme grad evner å ta forbehold om at kartleggingen vil være basert på denne ene voksnes vurderinger.

Før man diagnostiserer og kartlegger en vanske eller et fenomen, begynner man med å oppdage at det er noe som ”ikke stemmer”. Deretter må man forsøke å beskrive og kartlegge fenomenet (Befring, 2008a). Det er sannsynlig at det er barnehageansatte eller foreldre som vil være første ledd i denne prosessen. Vi kan dele diagnostikken opp i tre

hoveddeler; den *oppdagende*, den *beskrivende* og den *forklarende*. Befring (2008a)

beskriver dette slik:

Den beskrivende delen av diagnostikken omfatter observasjoner, vurderinger og bruk av tester og hjelpemidler for å gi en best mulig utredning av en oppdaget problemtilstand. Den forklarende delen av diagnostikken må i de fleste tilfeller betraktes som et forsøk på å avdekke mulige bakgrunns- og utløsningsfaktorer. Både den oppdagende, den beskrivende og den forklarende delen av diagnostikken danner grunnlag for de hjelpeinnsatser som kan være mulige, og formålstjenlige. Samtidig danner diagnostikken et viktig grunnlag for å klargjøre og gjennomføre relevante forebyggende innsatser (s. 62)

Den beskrivende delen av diagnostikken omfatter observering og kartlegging. Det vanligste i Norge i dag er å praktisere en kombinasjon av at ansatte i barnehagen gjennomfører en del observasjon og kartlegging, og at spesialpedagoger og logopeder fra PPT bistår ved behov. For å utrede et barns vansker, hvilke faktorer som kan ha vært utløsende og for å sette en diagnose, er det vanlig praksis at barnehagen tilkaller fagfolk fra PPT. Når et barn utredes for språkvansker er det logopeden som i siste instans gjennomfører tester for å ekskludere og inkludere visse faktorer, som danner grunnlaget for en sakkyndig vurdering vedrørende barnets behov. Denne vil gi barnet rett til ekstra hjelp og tilrettelegging i barnehage og videre i skolen.

Talén, Ottem og Mossige (2013) som står bak og har utviklet *Danseskjemaet*, vektlegger at man med dette verktøyet ikke trenger å vente på ”ekspert hjelp” for å kartlegge og iverksette tiltak hvis dette viser seg nødvendig. Som tidligere nevnt er det i veilederen som følger *Danseskjemaet* gitt eksempler på tiltak. Man kan dermed starte umiddelbart med tilrettelegging for et større engasjement hos barnet, både språklig og fysisk.

Kapittel 6. Avslutning

I dette avsluttende kapitlet har jeg til hensikt å oppsummere funnene gjennom å besvare problemstillingen. Jeg vil presentere kritiske betraktninger, både i forhold til *Danseskjemaet* og i forhold til denne studien. Min ambisjon med oppgaven har vært å sette fokus på tidlig innsats i forbindelse med språkvansker hos barn. I tråd med de siste linjene i teorikapitlet, vil jeg avslutte oppgaven med refleksjoner om problematikken rundt barn med språkvansker som ikke oppdages ”tidlig nok”, og dermed har en økt sjanse for å utvikle eventuelle sekundære vansker.

6.1. Problemstillingen

I denne studien har jeg gått i dybden på kartleggingsverktøyet ”Å by barnet opp til dans”. Jeg ønsket å finne ut hvordan ansatte i barnehagen tok i mot og erfarte dette verktøyet. Gjennom de ansattes erfaring ønsket jeg å finne hvilke faktorer som kan virke styrkende eller svekkende ved skjemaet når det presenteres som et nytt kartleggingsverktøy. Problemstillingen lyder som følger:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg ved bruk av observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans”?

De ansatte i barnehagen erfarte *Danseskjemaet* som noe nytt og annerledes enn det de hadde vært med på før. De fremhevet det naturlige ved bruken av dette verktøyet, at man observerer barna der hvor de er i deres naturlige setting. Begge informantene vektla den tidsmessige fordelingen med å benytte seg av dette kartleggingsverktøyet, nemlig at det ikke skal utføres noe *mer* enn hva man allerede gjør i en travel barnehagehverdag.

På den andre siden var tilbakemeldingene klare på at det med fordel kunne ha vært benyttet et annet eller mer forståelig graderingsystem for delen av skjemaet som omhandler fysisk aktivitetsnivå. Her ble verdiene og beskrivelsene av dem noe uklare, og var opphav til en del forvirring blant de ansatte. Absolutt et område med forbedringspotensial.

Videre kom det frem at de ansatte kunne se for seg å bruke denne typen kartlegging fremover, og de vektla spesielt fordelene med å skape et oversiktlig og gjennomgående

system for hvert eneste barn i barnehagen. De mente at ved å innføre bruken av *Danseskjemaet* ville det sikre barna på en slik måte at *alle* ville bli sett. Informantene belyste også hvordan de selv ble oppmerksomme på sin egen relasjon til barna i barnehagen. Det gjorde inntrykk på dem å erfare følelsen av å ikke kjenne et barn så godt som de i utgangspunktet kanskje hadde trodd. Det var også utelukkende positivt at det i veilederen som følger *Danseskjemaet* er gitt eksempler på ulike tiltak for hvert eneste utsagn hvis man skulle se behovet for oppfølging.

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at de ansatte ikke fullt ut forsto hensikten med at man skulle være flere som fylte ut skjemaet for hvert barn, men setter dette i sammenheng med manglende utførelse av hele kartleggingen. Dette er imidlertid en viktig del av hensikten med *Danseskjemaet*, og det er svært synd at jeg ikke fikk med de ansattes refleksjoner og erfaringer rundt dette.

6.2. Kritiske betraktninger

Mot slutten av denne studien har jeg gjort meg noen tanker om at teoridelen kanskje burde ha en mer direkte sammenheng med de ulike påstandene i skjemaet. Dette ville vært fordelaktig under drøfting.

Videre var det veldig beklagelig at gjennomførelsen av studien ikke gikk som planlagt. Jeg ser i ettertid hvordan den menneskelige faktoren utgjør en stor risiko ved slike prosjekter. Selv om jeg i informasjonsskriv og gjennom skriftlig kontakt med barnehagen klargjorde hensikten med kartleggingen, har det skjedd en misforståelse et sted. I etterkant forstår jeg at jeg burde ha kontaktet barnehagen og forsikret meg om status på situasjonen enda en gang før jeg gjennomførte intervjuene.

Når det gjelder selve skjemaet, fremstår den økonomiske delen som noe diffus. Hvem er det som tjener på å omsette *Danseskjemaet*, er det Bredtvet Kompetansesenter, Davinas barnehage eller forfatterne selv? Videre undrer jeg meg over at det ikke gis en enkel introduksjon til hvordan man skal tolke verdiene på den fysiske delen. Det kan tenkes at det har med variasjoner i bruk av språk mellom nord og sør i dette landet. At ”stort sett typisk” er et mer vanlig begrep lengre sør, uten videre behov for forklaring i denne sammenhengen.

Videre mener jeg også å se antydning til variasjon i resultatene hos de ansatte med ulike faglige bakgrunner, noe som ville vært interessant å observere videre i en oppfølgingsstudie.

6.3. Avsluttende kommentarer

Når jeg nå avslutter denne studien, er jeg glad for at skjemaet i hovedsak fremsto som et positivt tilskudd til kartleggingsfamilien. Det viser seg å være svært mange styrkende faktorer ved *Danseskjemaet*, som ble godt mottatt av de ansatte. Ved å sammenligne risikofaktorer for utvikling av språkvansker, med flere av de styrkende faktorene ved ”Å by barnet opp til dans”, kan man forhåpentligvis dra nytte av dette i retning mot tidlig innsats.

Fordelene av å bruke skjemaet er slik jeg ser det, svært gode. For det første sikrer man at alle barna blir sett og satt fokus på, både de som er aktive og de som er mindre engasjerte. Som jeg var inne på tidligere i oppgaven vil det ofte være en risiko for at de barna som er stille og rolige ikke får like mye oppmerksomhet som de andre barna. Barn med språkvansker vil i mange tilfeller være innadvendte og stille, og det er typisk med tilbaketrekning fra sosial interaksjon (Ottem og Lian, 2008). Skjemaet vil synliggjøre hvordan barnet fungerer i flere situasjoner som er av avgjørende betydning for barnets videre utvikling. Dette sikres ekstra godt ved at flere ansatte går sammen for å sammenligne og diskutere resultater. Både barna og de ansatte vil kunne dra nytte av et slikt system.

Ernst Ottem hevder at barn med SSV sjeldnere blir valgt som venner, og viser til Gertner, Rice, & Hadley (1994) (forelesning ved UiN, høsten 2012). Videre belyste han med referanse til Conti-Ramsden & Botting (2004), at barn med SSV oftere mobbes enn barna uten språkvansker (forelesning ved UiN, høsten 2012). Språkvanskeproblematikken er et komplekst område, hvor variasjonene er vide og barnets muligheter varierer avhengig av faktorer rundt barnet. Forekomsten av språkvansker er angitt å være rundt 5-7 prosent, noe som i aldersgruppen 1-5 år vil si om lag 18 000 barn (Det kongelige kunnskapsdepartement 2007-2008).

Barnehagen er et godt utgangspunkt for avdekking og forebygging av språkvansker. Det eksisterer mange gode kartleggingsverktøy allerede, men jeg tror at Danseskjemaet bringer med seg noe mer. Som logoped vil kunnskap om hvordan barnehagene arbeider med barn som strever med språket være til nytte for det videre arbeidet og samarbeidet mellom barnehagene og PPT. Det vil være avgjørende for barna som strever at de blir oppdaget tidlig. Ved umiddelbart å starte med kompensierende tiltak, vil man i en viss grad kunne bremse utviklingen av språkvansker og også sekundære vansker.

Kunnskapsdepartementet hevder i St. Meld nr. 23 (2007-2008 s. 29) at de vil "...iverksette en gjennomgang og faglig vurdering av verktøy som brukes for å kartlegge språk hos barn i førskolealder". Videre vil de vurdere å utvide allerede eksisterende tiltak for å øke kompetansen i barnehagen vedrørende språk og språkstimulering. Kanskje *Danseskjemaet* kan være med å danne plattformen i et slikt tiltak?

Litteraturliste:

- Befring, E. (2008a). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2008b). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship, I *Understanding developmental language disorders* (s. 67-78).
- Bjerke, T. & Haugen, R. (2006). Tidlig utvikling: Modeller og sentrale teorier. I T. Bjerke, & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling* (s. 119-156). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bloom, L., & Tinker, E. (2001). The Intentionality model and Language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension. I *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol.66 utgave 4. (Serial No. 267). New Jersey: Wiley.
- Dahl, R (2012). Nå er den her: ”Å by barnet opp til dans”. *Skolepsykologi*, 12 (3), 25-28.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Departementet.

Det kongelige kunnskapsdepartement (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St. meld nr. 23, 2007-2008). Oslo: Departementet.

Det kongelige kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Oslo: Departementet.

Dodd, B. (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (Second Edition.). West Sussex: Whurr Publishers Ltd.

Fuglehaug, W. (2013, 3.mars). Utdanner barn til uføretrygd. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>

Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave). Oslo: Unipub.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. Utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannesen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. Utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kleven, T. A., Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave). Oslo: Unipub.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lian, A. & Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 43-58). Oslo: Cappelen Damm AS.

Lindström, E. (2008). Logopedi i Sverige i dag; med utblickar mot framtiden. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 521-527). Lund: Studentlitteratur AB.

Lyster, S-A. H. (2001). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013, 15. oktober). Tenk nytt om læring. Aftenposten. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>

Mer innsats tidlig. (13.01.2013). Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>

Mossige, J. & Ottem, E. (2011). Å by barnet opp til dans. *Psykologi i kommunen 2011* (6), 3-14.

Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Damm AS.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 § 1-3. og § 5-7. (1998).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rygvoid, A-L. (2008a). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 229-249). Oslo: Cappelen Damm AS.

Rygvold, A-L. (2008b). Språk- og talevansker. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s. 212-254). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 52-65). Oslo: Cappelen Forlag AS.

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2014). *Språk/tale*. Lokalisert på: <http://www.statped.no/Tema/Sprak/>

Stern, D. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Strömqvist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 69-83). Lund: Studentlitteratur AB.

Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet Kompetansesenter.

Talén, A-M. C. H. (2013). ”Danseskjemaet”: Et enkelt og nyttig verktøy for hele personalet i barnehagen. *Psykologi i kommunen 2013* (3), 23-27.

Talén, D., Ottem, E. & Mossige, J. (2013). *Å by barnet opp til dans. Observasjon av tidlig kommunikasjon*. Veileder til observasjonsskjemaet (2. Opplag). Davinas AS.
(www.danseskjema.no)

Torkildsen, J. V. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse. I V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s.171-194). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Webster-Stratton, C. (2013). *Utrolige småbarn. En veileder til småbarnets oppdagelsesferd i livet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bjørg Mari Hannås
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 21.02.2014

Vår ref: 37234 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37234</i>	<i>Styrker og svakheter ved observasjonsskjemaet: Å by barnet opp til dans</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjørg Mari Hannås</i>
<i>Student</i>	<i>Renee Kristin Hagen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Renee Kristin Hagen frk.renee@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37234

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

VEDLEGG 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Styrker og svakheter ved observasjonsskjemaet
”Å by barnet opp til dans”

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel til dere om å delta i et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt tilknyttet min mastergrad i Logopedi ved Universitetet i Nordland. Jeg ønsker med dette prosjektet å se nærmere på observasjonsskjemaet ”Å by barnet opp til dans” og finne styrker og svakheter ved dette skjemaet.

Jeg er interessert i å intervju to pedagogiske ledere ved to ulike avdelinger, for å få kunnskap om deres erfaring med innføring i, bruk og nytte av skjemaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

De to avdelingene som deltar i studien vil motta materiell (observasjonsskjemaet og veileder til dette). Tre ansatte i hver avdeling (inkludert pedagogisk leder) må fylle ut observasjonsskjemaet, og deretter gå gjennom resultatene sammen med pedagogisk leder. Deretter skal en ”tenkt” handlingsplan legges ut fra hva resultatene viser og i etterkant av dette vil jeg avtale et intervju med hver av de to pedagogiske lederne. Her er jeg interessert i hvordan skjemaet ble mottatt av de ansatte, gjennomføring og hvilken opplevelse de ansatte sitter igjen med. Var skjemaet nyttig, hvilke styrker og svakheter kan vi finne ved observasjonsskjemaet?

Hva skjer med informasjonen om deg?

Under intervjuene vil jeg benytte meg av båndopptaker. Både intervjuene, samt observasjonsskjemaene som innhentes i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at både intervjuene som tas opp på bånd og andre opplysninger om deg, vil bli lagret på en sikker måte i prosjektperioden. Når intervjuene skrives ut i form av transkripsjoner vil det ikke være mulig å kjenne igjen de involverte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i Juni 2014, og alle notater inkludert lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Reneé Hagen på mobil: 91 17 39 59 eller mail: frk.renee@gmail.com

Veileder på prosjektet er førsteamanuensis Bjørg Mari Hannås. Hun kan kontaktes på tlf: 75 51 74 59 eller mail: Bjorg.Mari.Hannas@uin.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

VEDLEGG 2

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3

Temaliste (intervjuguide) til prosjektet: Hvilke erfaringer har barnehageansatte gjort seg ved bruk av observasjonsskjemaet "Å by barnet opp til dans"?

1. Introduksjon

- Informere om meg selv (utdanning)
- Fortelle om prosjektet og hva intervjuene skal benyttes til. Kort informasjon om lydopptak, hvordan informasjonen behandles, konfidensialitet etc.

2. Intervjupersonens bakgrunn

- Kort om intervjupersonen (utdanning)
- Yrkeshistorie (hvorfor valg av yrke, arbeidsplass, jobbet flere plasser?)
- Hvilken rolle og arbeidsoppgaver har du i avdelingen?

3. Observasjonsskjemaet

- Hva tenkte du om observasjonsskjemaet da du ble presentert det først?
- Hvordan opplevde du å fylle ut skjemaet?
- Var det noe som var uklart/vanskelig å fylle ut?
- Brukte dere lang tid på utfyllingen?
- Hvilken annen kartlegging er du kjent med/vant til å bruke?

4. Resultatene

- Hvorfor ble akkurat dette barnet valgt ut?
- Hvordan bruker avdelingen å gjennomføre kartlegging av barn?
- Hvordan gikk det å evaluere resultatene fra danseskjemaet sammen?
- Fant dere noen sammenhenger? (for eksempel mellom språklig engasjerbarhet og fysisk aktivitetsnivå)
- Stemmer disse resultatene med eventuelle tidligere kartlegginger av dette barnet?
- Var det noe nytt som kom frem ved bruk av observasjonsskjemaet?

5. Hvordan jobbe videre

- Tror du det skjer noen forandringer med de involverte når de tar i bruk danseskjemaet?
- Hva opplevde du selv?
- Kommenterte de andre noe rundt dette?
- Hva anser du er skjemaets styrker?
- Svakheter?
- Kunne du tenkt deg å benytte skjemaet videre i barnehagen? Hvis ja/nei, hvorfor?

Avslutning

- Er det noe jeg har glemt å spørre om som du gjerne vil snakke om eller har du noen spørsmål/kommentarer?
- Tusen takk for at du stilte opp!