



”Kan vi vente med å se?”

Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?

Sigrun Anne Sandnes

40 stp

Mastergraden i tilpassa opplæring
Profesjonshøgskolen
Institutt for lærerutdanning og kulturfag
Masteroppgave nr. 7 / 2010
ISSN 1890-4998 ISBN 978-82-7314-612-0

Forord

Endelig er en lang og strevsom, men også lærerik og spennende prosess over. Det har vært krevende, men også interessant å få anledning til å fordype meg i dette feltet som jeg lenge har hatt interesse for. Når jeg nå ser enden av dette prosjektet, ønsker jeg å takke alle dem som har gjort det mulig å gjennomføre det.

Aller først ønsker jeg å takke mine informanter som har delt sine tanker, oppfatninger og erfaringer med meg. Den informasjonen dere ga meg har vært avgjørende for å skrive denne oppgaven. Tusen takk!

En stor takk rettes også til min veileder, førstelektor Anne Marit Valle ved høgskolen i Bodø. Tusen takk for konstruktive og viktige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og også for oppmuntrende kommentarer. Uten din hjelp og støtte hadde jeg nok aldri kommet i havn.

Til sist vil jeg takke min familie for oppmuntring og støtte gjennom hele skriveprosessen. Takk for at dere har godtatt at kvelder og helger har gått med til oppgaveskriving og latt meg få den tiden jeg trengte for å gjennomføre dette spennende mastergradsprosjektet.

Napp

2. januar 2010

Sigrun Anne Sandnes

Innhold

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema.....	2
1.2	Formål og problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens oppbygging	4
2	<i>Språk og språkvanser</i>	5
2.1	En modell for lettere å forstå språk.....	6
2.1.1	Språkets innhold (semantikk)	7
2.1.2	Språkets form / struktur	9
2.1.3	Språkets bruk (pragmatikk)	11
2.1.4	Språklig bevissthet.....	13
2.1.5	Språktreet	14
2.2	Språkvanser	16
2.2.1	Årsaker til språkvanser	17
2.2.2	Sameksisterende vansker	18
2.2.3	Minoritetsspråklighet	21
2.3	Identifisering av språkvanser	22
2.3.1	Observasjoner.....	23
2.3.2	Observasjonsmaterieil	24
2.4	Forebygging	29
2.4.1	Forebygging av språkvanser	29
2.4.2	Forebygging av språkvanser med fokus på lese- og skrivevanser.....	31
3	<i>Forskningsdesign og metode</i>	34
3.1	Design.....	34
3.2	Forskningsmetode.....	35
3.3	Utvalg.....	37
3.4	Intervjuguiden	39
3.5	Gjennomføring av intervjuene	40
3.6	Analyse- og tolkningsprosessen.	41
3.7	Forskningmessig kvalitet.....	43
3.8	Forskningsetikk.....	44
3.9	Metodekritikk.....	45

4	<i>Presentasjon, analyse og tolking</i>	47
4.1	Bakgrunnsinformasjon om informantene	47
4.2	Begrepsavklaring	48
4.2.1	Om språkvansker hos barn.....	48
4.2.2	Om alvorlighetsgrad av språkvansker.....	50
4.3	Erfaringer med barn med språkvansker	51
4.3.1	Om egne erfaringer med språkvansker hos barn.....	52
4.3.2	Om hva som førte til oppmerksomhet om vanskene.....	53
4.3.3	Om minoritetspråklige barn.....	54
4.3.4	Om endring omkring fokuset på språkvansker.....	56
4.4	Observasjon av barns språk	58
4.4.1	Om å følge med på språkutviklingen hos barna.....	58
4.4.2	Om observasjonsmetoden som benyttes.....	62
4.5	Forebygging og tiltak	64
4.5.1	Om forebygging.....	64
4.5.2	Om bekymring for språkutviklingen hos enkelte barn.....	67
4.5.3	Om tiden det tar fra bekymring meldes til tiltak settes inn.....	69
4.6	Samarbeid og veiledning	71
4.6.1	Om foreldresamarbeid.....	71
4.6.2	Om muligheter for veiledning.....	74
4.6.3	Om PPT's rolle i forhold til veiledning?.....	74
4.7	Kompetanse på språk og språkvansker	77
4.7.1	Om mulighet for kurs og kompetanseheving.....	77
4.7.2	Om behov for mer kompetanse på området.....	78
4.7.3	Om fokus på språkvansker i førskolelærerutdanningen.....	80
5	<i>Oppsummering og avslutning</i>	81
	<i>Litteraturliste</i>	85
	<i>Vedlegg</i>	89

Sammendrag

I løpet av de siste årene er det blitt mer fokus på hvordan tidlig innsats kan virke forebyggende mot fagvansker i skolen. Ved at hjelpen settes inn tidlig kan en hindre at større og mer komplekse vansker oppstår. Forskning gjengitt senere i oppgaven viser at så mye som 10 – 15 % av førskolebarna har en språkforsinkelse i tidlig alder. Svært mange av disse barna står i fare for å utvikle andre vansker i tillegg, slik som lese- og skrivevansker og sosiale og emosjonelle vansker.

Denne oppgaven tar for seg hvordan barnehagen observerer barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva som blir gjort for å forebygge slike vansker. Undersøkelsen har form av en holistisk singelcase, og består av intervju av et utvalg pedagogiske ledere i flere barnehager. Det er valgt en kvalitativ metode der fokus er rettet mot hvordan førskolelærerne opplever arbeidet med observasjon og forebygging av språkvansker.

Resultatet fra undersøkelsen tyder på at pedagogiske ledere kjenner godt til forhold som kan tyde på avvikende språkutvikling hos barn. Det kom videre frem at alle deltakerne i undersøkelsen observerte språket hos barna, og tre av dem foretok systematiske observasjoner med eget kartleggingsmateriell. Ingen av kommunene der undersøkelsen er foretatt har innført obligatorisk kartlegging av språket hos førskolebarn, slik at dette ansvaret er i sin helhet overlatt til den enkelte barnehage. Dette forklarer ulikhetene i observasjonsprosedyrer.

De informantene som ikke foretok systematiske observasjoner, forklarte dette med problemer med å komme i gang og mangel på tid. Dagene ble beskrevet som hektiske, og det å sitte og skrive på skjema ble nevnt som noe det var vanskelig å få tid til. Også mangel på kurs ble beskrevet som en rammefaktor som påvirket innføringen av språkbobservasjoner negativt.

Forebygging av språkvansker blir gjort både som generell forebygging, og som tiltak i forhold til enkelte barn. Når store problemer avdekkes, henvises barn videre til PPT.

Generelt sett kan en si at undersøkelsen gir positive funn i forhold til problemstillingen ved at det er et stort fokus på språkutvikling og språkstimulering i barnehagene, og at systematiske observasjoner foregår i så stort omfang som det gjør selv om ansvaret for dette arbeidet er overlatt til den enkelte barnehage. For å innføre systematiske språkbobservasjoner i alle barnehager ser det ut som det er behov for en overordnet styring av dette fra kommunalt hold, der kurs og kompetanscheving må inngå som en viktig del.

Dette kan anses som en grunnleggende forutsetning for at barn som strever med språket skal få en så god start som mulig i utdanningsløpet.

Abstract

Over the last few years it has been more focused on how early prevention efforts can work against learning difficulty in school. If the aid is placed in the early stage in children's lives and as early as possible after the problems are encountered or uncovered, that may prevent an occurrence of a larger and more complex problem. Research reproduced later in the thesis show that as much as 10 to 15% of preschool children have a language delay at an early age. Many of these children are at risk to develop other problems as well, such as reading and writing difficulties, and social and emotional difficulties.

This thesis examines how kindergarten observes children who are at risk of developing language problems, and what is being done to prevent such problems. The survey has the form of a holistic single case, and consists of interviews by a selection of educational leaders in several day care centers. It is chosen a qualitative method where the focus is on how preschool teachers experience the work of observation and prevention of language difficulties.

The results from the survey suggest that educational leaders have good knowledge of the factors that may indicate abnormal language development. It was further stated that all participants in the study observed the language of the children, and three of them made systematic observations. None of the municipalities where the survey is conducted has introduced compulsory survey of language in preschool children, so that this responsibility is entirely left to the individual nursery. This explains the differences in observation procedures.

The informants, who did not make systematic observations, explained this with trouble getting started and the lack of time. Also the lack of training was described as a frame factor that influenced the introduction of language observations negatively.

The prevention of language difficulties will be done both as a general prevention, and efforts in relation to individual children. When major problems uncovered, refer children on to the PPT.

In general, one may say that the study gives positive results in relation to the problem in that it is a big focus on language development and language stimulation in kindergarten, and that systematic observations take place extensively even if this work is left to the individual kindergarten. To introduce systematic language of observations in all kindergartens, it seems that there is a need for overall management of the Municipal hold, where courses and expertise must be included as an important part.

This can be regarded as a fundamental assumption for the children who struggle with the language to get as good start as possible in their education.

1 Innledning

Myndighetene og leseforskere har i løpet av de siste årene rettet stadig større fokus mot den betydningen de første leveårene har for menneskers læring. Mens læring tidligere var et begrep som først og fremst var tilknyttet skoleårene, ser vi nå at førskolealderen får større oppmerksomhet. Spesielt ser vi hvor viktig småbarnsalderen er når det gjelder å utvikle språket. Det språklige grunnlaget som legges i de første leveårene er av vesentlig betydning både for den sosiale utviklingen og for senere læring gjennom hele oppveksten.

I desember 2006 kom Stortingsmeldingen som bærer navnet "... *Og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring*". Denne meldingen tar avstand fra den "vente og se"-holdningen som har vært rådende i forhold til barn som strever, enten det gjelder språkutvikling i førskolealderen eller leseferdigheter i løpet av de første skoleårene. I Stortingsmeldingen heter det at

"Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet". (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007):27)

Her er det presisert at tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Dette gjelder enten det er i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder. Jo tidligere barn og unge får hjelp, jo større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges.

I stortingsmeldingen omtales språkutviklingen som noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv, og som avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Her refereres det til forskning (Beichtman og Thorsen mfl. 1986, gjengitt i Stortingsmeldingen) som viser at 10 – 15 prosent av alle barn i tidlig førskolealder har en språkforsinkelse. I lys av denne meldingen er det interessant å se hvordan barnehagen arbeider for å finne frem til de barna som trenger ekstra hjelp for å tilegne seg språket. Ved at disse barna blir kartlagt på et tidlig tidspunkt kan også hjelpen settes inn tidlig.

For at de barna som strever med språket skal få den hjelpen de trenger, er det avgjørende at deres vansker blir lagt merke til på et tidlig tidspunkt. I de første leveårene er imidlertid variasjonen i den normale språkutviklingen stor, og det kan være vanskelig å se når utviklingen er avvikende. Mange barn som lærer språket senere enn andre, utvikler seg likevel normalt, og det er ikke alltid at forhold ved den tidlige utviklingen vil påvirke barnets utvikling senere. For andre barn kan en forsinket språkutvikling være en indikasjon på mer alvor-

lige vansker, og dersom en avventer situasjonen kan en risikere at barnet mister verdifull tid som kunne vært brukt på språkstimulering og forebygging av andre vansker.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Jeg arbeider i dag som leder ved et oppvekstsenter der både barnehage og skole inngår. Her får jeg muligheten til å følge barn fra de begynner i barnehagen og til de er ferdige med barneskolen. Også hos oss har vi elever som sliter i skolehverdagen, spesielt med lese- og skriveopplæringen. Enkelte av disse blir ikke oppdaget før kravene til lesing blir så store at de ferdighetene de har tilegnet seg ikke lenger strekker til.

Med bakgrunn som førskolelærer og spesialpedagog er det interessant å se om barn med slike vansker kunne vært hjulpet tidligere dersom vi hadde sett dem allerede i førskolealderen. Dersom vi fikk til å styrke arbeidet med å tilrettelegge for god språkutvikling i barnehagen, kunne vi kanskje minske de vanskene elevene senere opplever i skolen.

For å finne frem til de barna som kan ha behov for et ekstra tilbud i barnehagen, må vi få til gode rutiner som gjør at vi tidlig kan identifisere risikobarn når det gjelder språkutvikling. Vi må se på hvordan vi kan få til kartleggingsprosedyrer som gjør at vi er sikre på hvor hvert enkelt barn er i sin språkutvikling, og som gjør at vi kan sette inn tiltak tidlig for dem som trenger det. Vi må også gjøre oss bedre kjent med hvordan språkvansker kan forebygges og avhjelpes, slik at vi ikke risikerer at innsatsen stopper med kartleggingen. Vi må tvert i mot sørge for at en god kartlegging gir grunnlag for målrettede tiltak for å styrke språkutviklingen hos det enkelte barn.

I løpet av de siste årene er det utarbeidet observasjonsmaterieell beregnet for barnehagene som gjør kartlegging av språket hos barna mer presis og lettere å tolke. Men materiellet er omfattende, det tar tid å sette seg inn i det og det er også tidkrevende å bruke. Vi trenger å lære hvordan andre barnehager får til en god og dekkende språkkartlegging i en travel barnehagehverdag, og hvordan resultatene fra denne kan gi grunnlag for tiltak.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med min forskning er å se på hvordan observasjon og forebyggende arbeid i forhold til barns språkutvikling kan integreres i det daglige arbeidet i barnehagen på en måte som sikrer at alle barn blir lagt merke til. Ved å samle erfaringer fra førskolelærere som arbei-

der med barn i førskolealder, ønsket jeg å finne ut hvordan barnehagen identifiserer barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva som blir gjort for å forebygge slike vansker.

I vår region er det ikke kommunale pålegg om å benytte språkkartlegging i barnehagene, og hver enkelt barnehage står derfor fritt i forhold til metodevalg når det gjelder språklige observasjoner. En slik frihet kan føre til større ulikhet mellom de enkelte barnehagene, og jeg har tro på at synet på observasjon og forebygging vil variere mellom de enkelte pedagogiske lederne.

For å finne svar på disse spørsmålene, formulerte jeg følgende problemstilling:

”Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?”

Dette var min problemstilling, og for å få svar på den måtte jeg finne svar på følgende to underspørsmål:

Hvilke observasjonsmetoder benyttes i barnehagen og hvordan brukes de?

Hvordan arbeides det for å forebygge språkvansker?

Med observasjonsmetoder tenker jeg på om barnehagen benytter seg av systematisk observasjon, eget kartleggingsmaterieell eller om det er andre måter personalet skaffer seg innblikk i barnas språkutvikling på. Jeg ønsker også å finne ut om alle barn blir observert, eller om barnehagen konsentrerer seg om enkelte barn som defineres som risikobarn. Hvis det bare er enkelte barn som blir observert, vil det være interessant å vite hva som gjør at disse barna vekker bekymring hos personalet i barnehagen og hvilke tegn det er ved språket hos disse som gjør at de blir kartlagt videre.

Med forebygging menes tiltak som har til hensikt å motvirke at uønsket atferd, handlinger eller ferdigheter får muligheter til å utvikle seg. En kan skille mellom allmenn forebygging der en søker å gi et helse- og skoletilbud som forebygger negativ utvikling og nederlag, og individrettet forebygging der en ønsker å forhindre en uønsket utvikling hos et individ med risiko for forsinket eller avvikende utvikling. (Hagtvet & Horn 2002:360). I denne oppgaven tenker jeg forebygging ut fra begge disse perspektivene.

Forebyggende arbeid er viktig både før språkvansker er konstatert og når en har mistanke om at utviklingen ikke er helt som den skal være. Utviklingen av språket er som tidligere nevnt noe av det viktigste som skjer i førskolealderen. Rammeplanen for barnehagen presiserer at:

”Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp. (Kunnskapsdepartementet (2006))

Barnehagen skal altså sørge for at alle barn får best mulige forhold for å utvikle språket, men det nevnes også her at de barna som har sen eller avvikende språkutvikling må få tidlig og god hjelp. Det hjelper lite at vansker avdekkes dersom barnehagen ikke har rutiner for å følge opp de barna det gjelder med tiltak som vil styrke deres språkutvikling.

Jeg har håp om at mitt forskningsprosjekt kan være med å påvirke arbeidet med språkobservasjoner i mitt distrikt og bidra til et større fokus på tidlig innsats i forhold til barn som sliter.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp med en teoretisk og en praktisk del.

Hovedkapittel 2 er en teoretisk oversikt over språk og språkvansker, kartleggingsmetoder og tiltak. Jeg har valgt å støtte meg til Bloom & Laheys modell for å forklare språkets ulike funksjoner. Denne er også brukt i forklaringen av ulike former for språkvansker. Jeg har valgt å gi en forholdsvis grundig innføring i teori omkring språk og språkvansker i håp om at dette kan være med å gi innsikt i temaet hos dem som leser oppgaven, og kanskje føre til større fokus på temaet i barnehagene.

I hovedkapittel 3 presenterer jeg forskningsdesignet, som jeg har definert som en case-studie. Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som forskningsmetode for denne studien. Her er også en beskrivelse av utvalget som er med i undersøkelsen, intervjuguiden er beskrevet, og jeg har nevnt noe om det å holde en vitenskapelig kvalitet på arbeidet gjennom reliabilitet, validitet og forskningsmessig etikk.

I kapittel 4 fremfører jeg de funnene jeg har gjort i undersøkelsen og analyserer dem i forhold til relevant teori.

I kapittel 5 foretar jeg en oppsummering av det som kommer frem etter undersøkelsene, og jeg ser på hvordan resultatene kan nyttiggjøres i arbeidet med tidlig innsats i forhold til språkvansker i barnehagene

2 Språk og språkvansker

Å tilegne seg språk er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Ved hjelp av språket kan vi kommunisere med mennesker rundt oss, vi kan uttrykke følelser og meninger, vi kan formidle fakta og vi kan knytte og holde sosiale relasjoner ved like. Gjennom språket kan vi samordne ny kunnskap med kunnskap vi har fra før, og språket er derfor et svært viktig redskap i læringsprosessen.

Ved hjelp av språket opplever vi fellesskap med andre mennesker, og i samspill med andre utvikler vi oss selv. Barn med språkvansker strever med å bruke språket til å formidle tanker og ideer og til å uttrykke ønsker og behov, og de har lett for å falle utenfor i sosiale sammenhenger. Ufullstendig språk fungerer også dårlig som basis for videre læring og utvikling.

Lev Vygotsky (1988) så på språket som tenkningens sosiale redskap, og han mente at språk og tenkning var to uatskillelige enheter, selv om de har forskjellig utspring. I kommunikasjon skjer det derfor en gjensidig påvirkning mellom språk og tenkning, og ordene og begrepene inntar en sentral plass i denne sammenhengen. En lydkombinasjon uten mening er ikke et ord. Ord er enheter som formidler mening, og ordlæring forutsetter at en mestrer de begreper som ordene refererer til. (Øzerk 1996:101).

Språket som system kan defineres som *”et system av tilfeldig og konvensjonelt bestemt symboler, som brukes for å formidle mening.”* (Reber 1985, gjengitt i Hagtvatn 2004:63). Ordene i språket representerer ting, hendelser og følelser som forekommer i tilværelsen rundt oss. For at ordene skal gi mening må de brukes og settes sammen etter helt bestemte regler. Ordenes plassering i setningene og sammensetning med forstavelser og endelser er viktige for å få frem meningen med det vi sier. En må kjenne symbolene og systemet for å kunne forstå språket og bruke det som et redskap som gjør at vi kan skape et uendelig antall ulike ytringer.

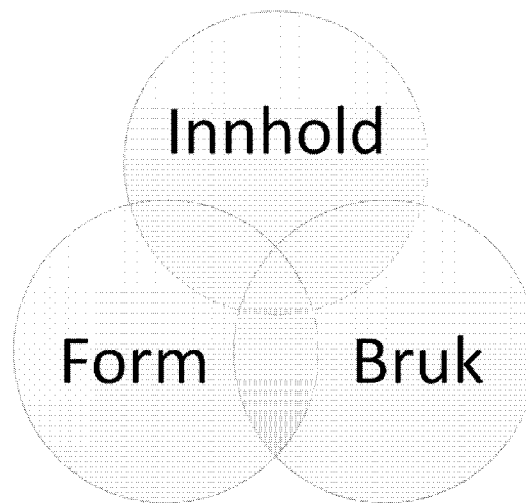
Ut fra Vygotskys tenkning blir det vanskelig å forstå språket bare ved å dele det opp som et system av regler om ord, lydmønstre og grammatikalske regler. Vygotsky vil i større grad vektlegge forståelsen av språk ut fra dets funksjon, som et sosialt redskap for menneskets kommunikasjon og som tenkningens sosiale redskap. Ordene er i denne tenkningen en *”levende sammenslutning av lyd og mening”* (Øzerk, 1996:101). Forutsetningen for både skrevet og talt språk er formidling av tankeprosesser.

Selv om en står i fare for å miste noe av helheten ved å dele opp språket i forskjellige deler, vil jeg likevel benytte en modell for å beskrive de ulike systemene i språket hver for

seg. Dette gjør jeg fordi språket er så komplekst at det er vanskelig å forklare det uten en slik oppdeling.

2.1 En modell for lettere å forstå språk

For å finne et begrepssystem for å beskrive språk, er det mest aktuelt å gå til språkvidenskapen, lingvistikken, som har utarbeidet prinsipper for beskrivelse av språk. Spesielt har Bloom og Laheys modell fra 1978 som samler det lingvistiske, det kognitive og det kommunikative aspektet ved språk vært mye brukt. I deres modell består språket av tre deler; innhold, form og bruk.



Figur 1: Etter Bloom & Lahey

De tre sentrale dimensjonene henger sammen ved at språket har et innhold, en meningsdimensjon, som blir kodet inn i en lingvistisk form eller struktur, slik at det kan brukes til ulike kommunikasjonsformål (Espenakk, 2007b). Disse komponentene er gjensidig avhengig av hverandre, og i lys av denne modellen beskrives språkvansker som en brist i en av disse delene eller i sammenslutningen mellom delene.

2.1.1 Språkets innhold (semantikk)

Språkets innhold, semantikk, dreier seg om ord og setningers betydning eller meningsinnhold. Det handler om kunnskap om ting og hendelser, ordforråd og begrepsoppfattelse, generalisering og abstrahering. I semantikken knyttes det forbindelser mellom språket og den virkelige verden. Vi kan ikke høre betydningen av et ord, vi må forstå det. Barnets kunnskaper om tingene i virkeligheten er med på å danne grunnlaget for begrepsinnhold og begrepsammenhenger som gjør det mulig for barnet å legge mening i sin tale.

Det er en nær forbindelse mellom utvikling av ordforråd og begrepsutviklingen uten at vi helt kan sette likhetstegn mellom disse. Et ord er en "navnelapp" vi har satt på ting omkring oss. Ordet består av et lyd- eller skriftbilde, det har en betydning eller mening, og det refererer til noe i den virkelige verden, enten det er en ting, handling, følelse, tanke eller relasjon. (Hagtvet, 2004:92).

Et begrep er langt mer enn ord. Ved hjelp av begreper kan vi ordne og klassifisere omgivelsene. Ordet "hund" virker som referansefunksjon i forhold til et dyr eller et spesielt dyreslag. Begrepet hund står for noe allment, noe som gjelder alle hunder og som gjør hunder forskjellige fra katter. Dersom barnet også innlemmer katter i kategorien "hund", eller dette ordet bare betyr naboens puddel, har barnet ikke tilegnet seg begrepet og har ingen fullgod forståelse av ordet. Barnet har da ikke oppdaget hvilke trekk som er nødvendige og viktige for å innlemme et individ i kategorien "hund" og avvise et annet. Betydningen av begrepet "hund" er derfor diffus. (Kjølås, 2001). Først når hundens karakteristiske trekk kan identifiseres, når hund blir sett på som en motsetning til noe som ikke lever, når en vet at hund kan grupperes i ulike raser og typer, når det oppdages at hund har pels, ragg eller hår i motsetning til fugler som har fjær o.s.v., da er det snakk om at begrepet hund mestres (Lyster, 2007:42).

De ordene vi lærer, lagres i vårt indre leksikon som er den delen av langtidsmindet som inneholder kunnskap om de enkelte ordene. Forståelsen av et ord forutsetter at en kan forbinde den auditive formen av ordet med et begrep, et semantisk innhold. For å kunne uttrykke oss språklig, må budskapet, det semantiske innholdet, kobles til ordets lydstruktur, dets fonologiske form (Kjølås, 2000 b). Etter hvert som språket tas i bruk, styrkes assosiasjonsbanene mellom fonologisk og semantisk identitet slik at straks vi hører et ord uttalt så vet vi hva ordet står for. Barn som strever for å finne ord eller for å forstå det som blir sagt, kan ha mangelfulle forbindelser mellom disse to språklige identitetene.

Et godt ordforråd og en god begrepsforståelse er selve fundamentet for videre læring. Det er en forutsetning for utvikling av matematisk forståelse, og det er avgjørende for at leseferdighetene skal utvikle seg videre fra ren teknisk avkoding. God leseforståelse er viktig for

at elever i skolen skal tilegne seg faglig stoff. (Lyster, 2007:41). Resultatet fra den danske Bornholmundersøkelsen der en årsklasse barn ble fulgt med kartlegging av språk og senere leseferdigheter fra de var 3 år og til de gikk ut av 9. klasse, viste at ordforråd og språkforståelse påvirker lesingen helt opp til 9. klasse. (Niedersøe et.al. 2006). Samme funn går igjen i amerikanske undersøkelser gjengitt av Aukrust (Aukrust, 2005)

Begrepsutviklingen står i nøye sammenheng med den kognitive utviklingen, men evnen til abstrakt tenkning eller abstrakt begrepsbruk ser også ut til å henge sammen med det miljøet barnet lever i. (Lyster, 2007:42). Det kan se ut til at barn som hører mange ord, også lærer mange ord. Flere amerikanske undersøkelser viser sammenheng mellom det språkmiljøet barn vokser opp i, og utviklingen av vokabular. Barn som kommer fra lavere sosiale lag der foreldrene har dårligere utdanning, og der det føres færre samtaler enn i middelklassefamilier, utvikler gjerne et dårligere ordforråd enn barn fra høyere sosiale lag. (Hagtvet, 2004:143-150)

Barn med semantiske vansker har problemer både med å uttrykke seg og å forstå hva som blir sagt. Ordforrådet hos disse barna er mindre enn hos jevnaldrende, og de har problemer med å utvikle begreper. De strever med å gjenkjenne, sortere, klassifisere og generalisere ord til systemer som kan brukes for å skape mening på et senere tidspunkt, og dybden i de begrepene de har er begrenset. Ofte mangler de "småord" som adjektiver og preposisjoner, og det verbale språket vil derfor karakteriseres som en telegramstil der objekter nevnes, mens kroppsspråk og gester uttrykker det øvrige. Språklig fungerer disse barna på et lavere nivå enn deres egentlige alder. En kan oppfatte barn med semantiske vansker som om de forstår mer enn de gir uttrykk for. Ofte har det sammenheng med at de lærer å tolke omgivelsene rundt seg slik at de kan gi akseptable svar på de voksnes spørsmål. Men ordene barnet sier er bundet til konteksten, og de har liten overføringsverdi til nye situasjoner. (Kjølås, 2000 b)

Vansker på det semantiske området kan være vanskelig å skille fra pragmatiske vansker. Hvis vi velger et ord som refererer til den riktige tingen eller personen, men som likevel ikke passer i den aktuelle sammenhengen, kan det være vanskelig å avgjøre om det er et semantisk problem ved at personen ikke finner det rette ordet, eller om problemet er pragmatisk ved at personen ikke er i stand til å vurdere om et ord passer i den aktuelle sammenhengen eller ikke. Det kan være at semantiske og pragmatiske vansker er knyttet sammen ved at mangelfullt ordforråd eller vansker med tilgang til leksikon gjør at en ikke finner det ordet som passer i den riktige sammenhengen. personen kan da i for seg ha pragmatisk kunnskap, men de semantiske vanskene gjør dette vanskelig å ta i bruk (Kjølås, 2000 b).

2.1.2 Språkets form / struktur

Språkets form eller struktur kan beskrives som det vi bruker for å framføre vårt budskap. Denne deles igjen inn i tre deler, fonologi (språkets lydsystem), morfologi (språkets bøyning, orddannelse) og syntaks (setningsbygging)

Fonologi

Fonologi er læren om ulike språks lydsystemer, og her finnes regler som omhandler systemet av språklyder og hvordan disse kan brukes. Språklydene eller fonemene er språkets minste meningsskillende enhet. For eksempel er det i ordene *pil* og *bil* bare språklydene /p/ og /b/ som gir ordene ulik mening. Språklyden må ikke forveksles med bokstaver (grafem) som kan representere flere språklyder - for eksempel representerer bokstaven /E/ språklydene /e/, /æ/ og /ə/. Når to ord har ulik betydning, men skilles bare av et fonem, som for eksempel *bil/pil*, *nisse/lisse* kaller vi dem for minimale par. (Lyster, 2007:65)

Barn med fonologiske vansker har vansker med å oppfatte kontraster mellom språklyder. Språket forenkles ved at konsonanter og konsonantforbindelser blir erstattet med andre konsonanter slik at barnet kan bli vanskelig å forstå. Disse barna har som hovedregel normale kognitive ferdigheter og evnen til å imitere de fleste lyder. Vanskene her skyldes altså ikke artikulasjonsvansker på grunn av svak munnmotorikk. (Espenakk, 2007 a). Et barn med fonologiske vansker vil vanligvis kunne oppfatte uttalefeil hos andre, men "hører" ikke sine egne. Et eksempel er barnet som sier; "Ja, men jeg sier ikke hekk (hest), jeg sier hekk" At barn blir klar over andres uttalefeil, betraktes som et ledd i utviklingen mot å høre sine egne. (Espenakk, 2003 b:97)

De fleste avvikene i språket kan kjennes igjen fra den normale språkutviklingen. I 2-3-årsalderen er det normalt at barn forenkler språket og sier "dutt" for "gutt", og "tate" for "kake". Men dersom denne uttalen vedvarer kan det være et tegn på forsinket eller avvikende utvikling. (Hagtvatn, 2004:75). Det er ikke alltid lett å avgjøre når uttalen er så avvikende at en bør søke råd hos spesialist. I vurderingen om barnet skal henvises videre må en ta utgangspunkt i kunnskap om barns normale språkutvikling, og hva som regnes som normale utviklingsavvik. Hagtvatn anbefaler at dersom et barn ser ut til å være berørt av uttaleavviket, bør en søke kvalifisert hjelp selv om ikke avviket er spesielt stort. (Hagtvatn, 2004:78)

Morfologi

Morfologi omhandler studiet av ordenes form og funksjon. I morfologien undersøker man hvordan ord er bygd opp, og hvordan de bøyes og dannes. Med orddanninger menes hvordan vi bruker forstavelser og endelser for å endre mening, og hvordan vi kan sette ord sammen til nye ord. Morfemet er den minste meningsbærende enhet i et språk (mens fonemer er minste meningsskillende enhet). For eksempel består ordet *hest* av et morfem, *hesten* består derimot av to morfemer */hest/ + /en/* og signaliserer at det er snakk om en bestemt hest.

Undersøkelser Hagtvatn referer til viser at når barn har nådd en gjennomsnittlig setningslengde på over to ord, begynner de å bøye ordene. I det aller første språket mangler som oftest bøyningene, og det som finnes av bøyinger i denne alderen er for det meste imitasjon av voksenspråket. Når barnet oppdager at mange verb ender på "-te" og "-de" i fortid, vil det plutselig kunne komme til å bøye både "gi", "le" og "bli" etter samme mønster. Dette er ikke et tegn på at barnet går tilbake i språkutviklingen, men at de nå begynner å oppdage at det er et mønster i hvordan ord bøyes. (Hagtvatn, 2004:81).

Morfologiske vansker ser ut til å være spesielt karakteristisk for språksvake barn. Dette viser seg spesielt ved at barnet viser liten oppmerksomhet mot bøyingsmorfemer. Det ser ut til at barnet ikke oppfattet at bøyning av verb, substantiv og adjektiv er av betydning og forandrer ordets mening. De ser ikke at *-er* i *katter* viser til at det er mer enn en katt, eller at *-te* i *spiste* indikerer at det er en handling som er avsluttet. Det hender også at de "glemmer" å bøye ord i spontantalen, og at de stort sett bruker rotmorfemet. Manglende eller lite bruk av ordbøyninger gjør at språket deres kan likne språket til yngre barn. Imidlertid skiller mange språksvake barn seg fra yngre på samme språknivå ved at de har større morfologiske vansker enn dem. Også bruk av funksjonsord (før, verken, men) kan være begrenset hos disse barna. (Rygvdal, 2003:274)

Syntaks

Syntaks er det samme som setningslære. Det viser hvordan ord kan settes sammen til setninger og tekster. Ordene betyr ulike ting etter hvilke posisjoner de står i setningen. For eksempel vil setningene "*gutten slår jenta*" eller "*jenta slår gutten*" bety helt forskjellige ting selv om begge setningene består av de samme ordene. Hvis rekkefølgen i en setning ikke følger de vanlige regler for syntaks, kan meningen bli vanskelig å forstå eller bli helt borte.

Når vi behersker reglene for setningsdannelse, kan vi avgjøre om en setning er riktig grammatisk eller ikke. Hvis barnet ikke oppfatter forskjellen i setningene over, selv om det

forstår ordene som brukes, har det et problem med å forstå meningen som ligger i ordrekkefølgen. For noen barn er det ikke rekkefølgen som er hovedproblemet, men det å forstå alle de småordene som ikke betyr så mye i seg selv, men som forteller noe om forholdet mellom de øvrige leddene i setningen. Dersom et barn ikke tilegner seg disse reglene i språket, kan en si at barnet har et syntaktisk problem.

Syntaktiske vansker viser seg ved at barn bruker uvanlig korte eller ufullstendige setninger. De kan ha vansker med å oppfatte meningen når setningene blir lange og komplekse. Vanskene kan ytre seg ved umoden setningsbygging; ”*mamma mat*” istedenfor ”*kan jeg få mat?*” eller ”*nå tikken gå*” istedenfor ”*nå skal vi gå i butikken*”. Mer sjelden kan setningene være totalt avvikende som ”*ikke blyant finne jeg*”. (Rygvoid, 2002: 214).

Syntaktiske vansker kan ha sammenheng med at ordforrådet er så lite at det ikke strekker til for å sette sammen ord til lange ytringer. Vanskene kan også være knyttet til dårlig eller mangel på forståelse av setningsstrukturer der det ikke er overensstemmelse mellom rekkefølgen av ordene og rekkefølgen på handlingen. Barn som holder seg til ordrekkefølgen for å forstå innholdet i setninger kan få vansker med å forstå passivsetninger (mannen blir stanget av kua, jenta blir slått av gutten) eller komplekse setninger (før du spiser må du lukke døren) (Rygvoid, 2002: 214).

Syntaktiske vansker står gjerne i sammenheng med morfologiske vansker. De barna som har vansker med ordbøyninger, har gjerne problemer med setningsstrukturen også. Disse vanskene er et typisk kjennetegn hos barn med spesifikke språkvansker, og kommer til uttrykk både gjennom utelatelser av ordbøyninger og bruk av umodne setninger som er vanlig på tidligere utviklingstrinn. (Kjølås, 2001)

2.1.3 Språkets bruk (pragmatikk)

Pragmatikk er læren om hvordan språket blir brukt i kommunikasjon med andre. Dette innebærer å ta språklig initiativ, etablere felles fokus, vite hva det passer seg å snakke om, regulere samtalen, svare, gi og ta tur, opprettholde samtalen og temact, oppklare misforståelser, og å avslutte samtalen. (Espenakk et al. 2008). Pragmatisk kompetanse vil si å kunne tilpasse språket til situasjoner og personer, og å forstå hva som til enhver tid er relevant og hensiktsmessig å gi uttrykk for. Kort sagt handler det om å vite hva en skal si, når en skal si det, hvordan og til hvem en skal si det.

Gjennom samspill med andre lærer barnet at ytringer skal ha en funksjon, og det utvikler ferdigheter til å uttrykke sine ønsker og intensjoner. Å starte en samtale, gi samtalen et tydelig tema, være med i turtaking og avslutte, er viktige sider ved pragmatisk språkkompetanse som barn som regel tilegner seg i løpet av førskolealderen. I tre til femårsalderen behersker barn mer og mer bruken av høflighetsfraser, og der toåringen sier ”Få pølse” eller ”Gi meg bilen” kan eldre barn bruke ord som ”Vær så snill å gi meg pølse” eller ”Kan jeg få bilen?” Hagtvet mener at mestring av slik mer avansert språkbruk er viktig for at barn skal bli inkludert i et sosialt fellesskap med eldre barn. (Hagtvet 2004:103)

Frem mot skolealder utvikles også viktige samtaleferdigheter som har med forhandling å gjøre, for eksempel hvordan en blir enige om noe. Når barn begynner på skolen, bør de helst ha utviklet ferdighet i å be om oppklaring når det er noe de ikke forstår. Allerede som treåring kan barn bruke oppklarende spørsmål uten at de forstår den kommunikative funksjonen et slikt spørsmål har. Imidlertid er det mange barn som ikke har lært å reagere på at de ikke forstår og heller ikke lært hvordan en gir uttrykk for at de ikke oppfatter det som blir sagt.

Barn med pragmatiske vansker kan bruke språket på en måte som ikke ”passer” eller som ikke er typisk for barn i deres alder. Ofte forstår de ikke at vi gir og tar tur når vi snakker, de kan avbryte eller snakke irrelevant, eller om ting lytteren ikke har interesse av. De kan ta lite eller uhensiktsmessig initiativ og kan i liten grad rette fokus mot en annens tema. De kan gjerne komme med ”god dag mann – økseskaft”-svar. Det kan være vanskelig for mottakeren å forstå hva barnet mener fordi det ikke er samsvar mellom ytringen og situasjonen den blir sagt i. Barn med pragmatiske vansker snekker gjerne mye og ofte med flytende, gjerne god uttale, men temaene er springende slik at det blir vanskelig for mottaker å følge med. På den måten kan en fortelling bli lang og uten sammenheng, eller at barnet holder fast på noe som gjentas mange ganger. (Færevaa, 2003:35)

Språket hos disse barna kan ha trekk som minner om sider ved språket hos høytfungerende autister, men i mildere grad. Slike vansker omtales ofte som semantisk-pragmatiske språkvansker og innebærer også vansker med språkforståelsen. Det er imidlertid uenighet i fagfeltet hvorvidt semantisk-pragmatiske språkvansker er en egen diagnose eller om den beskriver de kommunikasjonsvanskene vi finner blant autister. Pragmatiske ferdigheter understreker i stor grad sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse. Derfor ser vi ofte slike vansker hos barn med samspillsvanker / ADHD-problematikk. (Færevaa, 2003:35)

2.1.4 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet regnes ikke som en av språkets deler, (innhold, form og bruk) men handler om å kunne skifte oppmerksomhet fra språkets innhold til språkets form. Det er tatt med i denne oversikten fordi forskning viser at dette området har stor betydning for den første lese- og skriveutviklingen.

Språklig bevissthet er et overordnet begrep som omfatter ulike nivåer og typer av språklig oppmerksomhet. Det handler om å reflektere over ords betydning, hvordan en kan formulere setninger, og hvorfor ord ligner hverandre når de sies, enten for at de begynner med samme lyd eller fordi de rimer. Andre begreper som brukes om dette er metaspråklig bevissthet eller metalingvistiske ferdigheter. Begrepet språklig bevissthet knyttes både til språkets fonologiske, morfologiske og syntaktiske faktorer, alt etter om det er språkets lydstruktur, ordenes oppbygning og bøyning eller det er setningsstrukturen som er i fokus. (Lyster, 2005)

Leseforskere har i løpet av de siste tiårene interessert seg for sammenhengen mellom bevisstheten om språkets formside og spesielt den første leseutviklingen. Her er det påvist sammenheng mellom barnets evne til å leke med språkets form på ulike måter, og hvordan de senere tilegner seg leseferdigheter. De barna som utvikler språklig bevissthet får en lettere lesestart enn barn som ikke mestrer dette. Språklig bevissthet har fått status som et slags bindeledd mellom talespråklig kompetanse og lesing/skriving, ved at språklig bevissthet kan stimuleres i muntlige aktiviteter, men får sin kanskje ypperste betydning i skriftlig kommunikasjon. (Hagtvet, 2004:235)

Fonologisk bevissthet er knyttet til barnets evne til å oppfatte ords fonologiske eller lydmessige struktur. Dette krever at barnet kan skifte fokus fra ordets mening til ordets fonologiske form. Å utvikle fonologisk bevissthet skjer gjennom flere trinn der det første trinnet er at barnet har evnen til å oppfatte rim. Når barnet oppfatter at ord rimer, har det klart å foreta en fonologisk analyse og vist evne til fonologisk segmentering ved at de klarer å skille ut siste del av et ord fra ordets begynnelse. (s-il – p-il – b-il – sm-il). Også bevissthet om ordenes stavelsesstruktur ser ut til å være noe de fleste førskolebarn oppfatter lett. (Lyster, 2001)

Fonologisk bevissthet er den faktoren i språket som det er knyttet mest oppmerksomhet til i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Her er det svært mye forskning som dokumenterer en sammenheng mellom slik bevissthet og forebygging av lese- og skrivevansker. Denne forskningen viser at barn som er fonologisk bevisste når de begynner på skolen får en lettere inngang til lesing og skriving enn barn som ikke mestrer dette. Når barn lærer å lese, videreutvikles dette slik at vi kan snakke om en gjensidig påvirkning mellom fonologisk bevissthet og leseferdigheter. (Aukrust, 2005).

Morfologisk bevissthet, som handler om bevissthet om språkets minste meningsbærende enhet, har fått mer oppmerksomhet i de senere år som et viktig element når det har vært fokus på lesemetoder og fremgangsmåter i leseopplæringen, både i tidlig lese- og skriveutvikling og for utviklingen på høyere klassetrinn. Morfologisk bevissthet ser ut til å ha en klar sammenheng med lesing på andre og tredje trinn. Lyster viser til undersøkelser gjort av Elbro (1990) og Veia (1991) som viser at barn med dysleksi synes å ha vansker med visse former for morfologisk bevissthet. Slike vansker kan være en følge av dårlige lese- og staveferdigheter for øvrig, men det kan være at manglende morfologisk bevissthet kan være en primær årsak til at barn får vansker med utvikling av gode lese- og skriveferdigheter. (Lyster, 2001). Forskning viser imidlertid at gjennom språklige aktiviteter som tar sikte på å øke elevenes morfologiske bevissthet, oppnår man en positiv effekt både på leseutviklingen, rettskrivingen og vokabularutviklingen. (Lyster, 2005)

Syntaktisk bevissthet er evnen til å reflektere rundt setningers grammatiske struktur. Forskning her viser at gode lesere oftere retter avkodingsfeil når de ikke passer til setningens syntaks enn det dårlige lesere gjør. (Kjølås, 2000 c)

Aktiviteter som styrker den språklige bevisstheten bør være en viktig del av språkarbeidet allerede i barnehagen. Gjennom en gradvis tilnærming til dette feltet uten at barna blir krevd at de skal prestere noe, kan språklig bevissthet øves opp tidlig. Ved å integrere dette i barnehagens hverdagsaktiviteter, blir refleksjon og bevissthet om språket en selvfølge for barna i barnehagen. Slike aktiviteter er bruk av rim og regler, spontane rim, finne rytmen i ord og klappe dem, og legge til rette for at barna får bli kjent med skrift og bokstaver fra første stund.

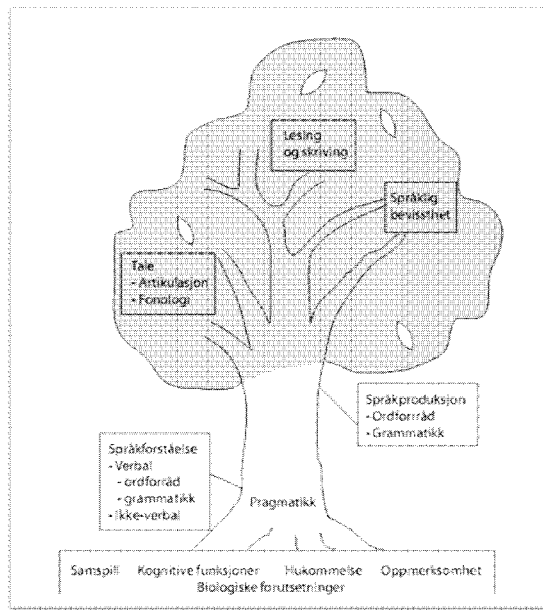
2.1.5 Språktreet

I de foregående kapitlene er språket delt inn i ulike deler avhengig av hvilken funksjon det har. Det er imidlertid viktig at man fremdeles ser helheten i barns språk, og ser hvordan de ulike delene påvirker hverandre gjensidig. Forfatterne av "Språkveilederen" (Espenakk et al. 2008) har valgt å bruke et tre for å illustrere hva språk består av. Tremetaforen tydeliggjør at enhver helhet består av enkeltelementer som henger sammen. Treets røtter, stamme, grener og blad er deler av en helhet. Slik er det også med språket. De språklige forutsetningene som språkforståelse, språkproduksjon, tale og skrift er deler i en kommunikativ helhet. Disse delene henger sammen, utvikles og brukes i et dynamisk samspill med hverandre.

Sammenligningen mellom språkutvikling og strukturen i et tre er hensiktsmessig fordi en slik kan relatere språkets ulike komponenter til hverandre på en helhetlig måte. Ingen av delferdighetene utvikles uavhengig av de andre, alt foregår i et dynamisk samspill.

Røttene på treet utgjør forutsetningene for å tilegne seg språket. Genetiske faktorer i tillegg til motivasjon, samspill, hukommelse og oppmerksomhet er av grunnleggende betydning for at språket skal utvikles normalt.

Stammen i treet representerer barnets språkforståelse, både verbalt og ikke-verbalt. Pragmatikk viser til språket i bruk.



Figur 2: "Språktreet". Gjengitt fra Språkveilederen (Espenakk et al. 2008)

Grenene står for barnets evne til å uttrykke seg, og har sammenheng med utviklingen av ordforråd og tilegnelse av grammatikk. Språkets lyder er knyttet til barnets evne til å uttale ord (artikulasjon) og til fonologi. Lesing og skriving er deler av det samme språktreet, men man tar da i bruk andre symboler enn tale og tegn. Barn vil etter hvert klare å koble språklidene til bokstavsymbolene og får dermed bokstavkunnskap som kan brukes til å lære å lese og skrive. (Espenakk et al. 2008).

2.2 Språkvansker

Språkvansker kan dreie seg om vansker knyttet til både innholds-, form- og brukssiden ved språket. I noen tilfeller kan barn ha problemer på flere områder samtidig.

Den store variasjon i språklige ferdigheter i de tidlige barneårene gjør det særlig vanskelig for foreldre og andre i nær tilknytning til barnet å skille mellom hva som er normale variasjoner i språkutvikling og hva som er tidlige tegn på begynnende problemutvikling. Noen barn begynner å snakke seint, men ser ut til å ha god språkforståelse, og når de først begynner å snakke tar de raskt igjen sine jevnaldrende. Andre barn kan begynne å snakke i vanlig tid, men talen deres er nærmest uforståelig for alle som ikke kjenner barnet godt. Noen barn er svært aktive og bruker språket mye, mens andre igjen kan holde seg mest for seg selv eller foretrekke å leke med yngre barn. Det kan være vanskelig for omgivelsene å definere hvilke barn som har et så avvikende språk at en bør kalle det en språkvanske.

Det er ikke alltid det er samsvar mellom det omgivelsene opplever som avvikende språk, og hvor alvorlig problemene er. Barn som har en avvikende uttale blir lett lagt merke til, men ofte kan slike vansker gå over av seg selv. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at uttaleavvik kan bli belastende for barnet dersom det blir ertet eller på annen måte opplever uheldig oppmerksomhet omkring uttalen. Da må disse problemene tas på alvor. Det samme gjelder dersom uttalevanskene fortsetter etter fem-seksårsalderen, da bør det søkes profesjonell hjelp. (Hagtvet, 2004:179)

Andre vansker kan være mer problematisk å legge merke til. Store vansker med språkforståelse kan skjules av gode pragmatiske ferdigheter. Barnet kan forstå enkelte ord, og gjetter seg til den språklige meningen ut fra den sosiale sammenhengen. Det kan derfor være vanskelig å oppdage barn med grunnleggende vansker med å bygge opp språket, men slike vansker er så alvorlige at en alltid bør henvise barn med slike vansker til en videre utredning selv om en ikke er sikker på vanskens omfang. (ibid:179)

Siden språkvansker ikke er en entydig diagnose, er det vanskelig å tallfeste nøyaktig hvor mange barn som har disse vanskene. Begrepet språkvansker kan romme alt fra en 4-åring som snakker i to-ordsytringer eller har dårlig språkforståelse, 3-åring som stammer, 8-åringen som ikke kan uttale enkelte språkløyer eller psykisk utviklingshemmede med lite tale-språk. Det er derfor ulike oppfatninger om utbredelsen av språkvansker hos barn.

Forskning gjengitt i Stortingsmelding nr. 16 viser til at 10-15 % av alle førskolebarn har en språkforsinkelse i ung alder (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)). Annen forskning antyder at tallet kan være mellom 5 – 10 % (Bishop & Leonard, 2000, gjengitt av Schjølberg et al. 2008).

Det blir også ofte skilt mellom spesifikke (primære) språkvansker og tilstander der problemer med språktilegnelsen er knyttet til mer omfattende utviklingsforstyrrelser som psykisk utviklingshemming, autisme og lignende. Når det gjelder spesifikke språkvansker har forskere funnet at 5 – 7 % av alle barn har slike språkvansker. (Espenakk, 2006).

Det viser altså at gruppen som trenger ekstra hjelp og støtte for å tilegne seg språket, er stor, og det er viktig at barnehagen er i stand til å gi disse barna en best mulig start i livet.

2.2.1 Årsaker til språkvansker

Når et barn ikke utvikler språket normalt, er det naturlig å reflektere over årsaken til at det ikke gjør det. Klarhet i hva språkvanskene skyldes er også viktig når det er snakk om å sette inn tiltak i forhold til problemene. Forskning viser at språkvansker ofte skyldes både miljømessige og arvelige faktorer som virker sammen over tid. I rapporten fra den norske mor-barn undersøkelsen er det gjengitt forskning som indikerer en arvelig basis. (Heim & Benasich, 2006; Bishop, 2002, gjengitt i Schjølberg et al., 2008). Andre studier som også er gjengitt i rapporten har vist at miljøfaktorer som sosioøkonomisk status og foreldrenes utdanning påvirker språkutviklingen hos barn generelt. Rapporten antyder at miljøfaktorer som påvirker språkstimuleringen til barna både kan bidra til å redusere eller forstørre medfødte problemer med språktilegnelsen. (Hart & Risley, 1995, gjengitt i Schjølberg et al., 2008)

Språkvanskene blir ofte delt inn i generelle og spesifikke vansker. Generelle språkvansker er når språkvanskene opptrer i sammenheng med andre tilstander som utviklingshemming, nedsatt hørsel, ekstrem understimulering, oppmerksomhetsforstyrrelser og lignende. Da er ikke språkvansken det primære, men problemer med språktilegnelsen oppstår som følge av andre tilstander. Mens noen slike tilstander, som for eksempel Downs Syndrom oppdages like etter fødselen, vil andre oppdages i løpet av førskolealderen, kanskje nettopp på grunn av at språket utvikler seg mangelfullt.

Spesifikke språkvansker kaller vi det når språkutviklingen ikke utvikles som forventet selv om barnet utvikler seg normalt på alle andre områder. Barn med spesifikke språkvansker har normal hørsel, normal intelligens, ingen anatomiske eller fysiologiske skader eller misdannelser som påvirker talen. De kommer fra vanlige hjem og har fått tilstrekkelig språklig stimulering. Barn med spesifikke språkvansker er ingen homogen gruppe. Vanskene kan variere med hensyn til hvordan de ytrer seg og hvilket omfang de har. Barna kan ha fonologiske vansker (vansker i forhold til språkets lydsystem), syntaktiske – grammatiske vansker (der

vanskene er knyttet til grammatiske regler for hvordan ord og setninger settes sammen), eller det kan være pragmatiske vansker (hvordan språket brukes i kommunikasjon med andre).

Årsaken til spesifikke språkvansker er ikke klare, og det er ikke nødvendigvis samme årsak i alle tilfeller. Det kan se ut til at det er en sterk arvelig faktor inne i bildet fordi en stor andel av barna med språkvansker har nære slektninger med liknende vansker. Forskning omkring årsakene til språkvansker har kommet frem til tre mulige årsaker. Den første antagelsen er at vanskene kan skyldes generelle begrensninger i kapasiteten til å bearbeide informasjon. Andre antar at det dreier seg om spesifikke begrensninger knyttet til det språklige kortidsminnet (fonologisk minne), mens en tredje gruppe mener at språkvanskene kan skyldes begrensninger i oppfatningen av de forskjellige lydene i ord (auditiv diskriminasjon) Et dårlig kortidsminne får følger for språkforståelsen, fordi man ikke klarer å holde fast ved det man hører lenge nok til å bearbeide og forstå det. Dette får konsekvenser for all læring der språklige instruksjoner inngår. (Ottem, 2005)

2.2.2 Sameksisterende vansker

Siden språket er viktig for all samhandling mellom mennesker, vil språkvansker ha stor betydning for hvordan en oppfatter og blir oppfattet av verden rundt seg. Ofte blir språksvake barn sett på som uoppmerksomme, uoppdragne, umotiverte og kanskje også aggressive og dumme. Når barn har problemer med å oppfatte beskjeder og spørsmål som blir stilt dem, får heller ikke mottakeren det svaret han ønsker, og kommunikasjonen avbrytes.

Forskning gjengitt senere i dette kapitlet, viser tendenser til at barn med forsinket språk ofte har andre vansker i tillegg. Mens noen av disse vanskene er en direkte konsekvens av dårlig utviklet språk, ser det ut til at andre vansker kan skyldes en felles bakenforliggende årsak. Noen ganger kan tilleggsproblematikken overskygge språkvanskene slik at barnet ikke får den hjelpen det trenger for å utvikle språket best mulig. Det er derfor av avgjørende betydning at de som arbeider med små barn har rutiner som avdekker språkvansker på et tidlig tidspunkt uavhengig av om de opptrer sammen med andre vansker eller ikke.

Dersom en legger Vygotskys teorier til grunn om at språket styrer tenkningen, er det rimelig å tro at språksvake barn utvikler seg langsommere enn andre på dette området. Lev Vygotsky så på språket som selve bærebjelken i barnets intellektuelle utvikling. Han mente språk og tenkning var to uatskillelige enheter, selv om de har forskjellig utspring. Til å begynne med er det den voksnes språk som regulerer barnets tanke og handling, deretter regule-

rer barnet sine egne tanker og handlinger ved å snakke høyt til seg selv. Dette utvikles til en indre tale som blir mer og mer forskjellig fra den ytre talen, og som blir et stadig bedre verktøy for tanken. Dette verktøyet kan til tider vise seg hos større barn og voksne ved at en kan finne hjelp i å snakke høyt med seg selv hvis en oppgave er vanskelig. Elever med lærevansker ser ofte ut til å ha utviklet et dårlig språklig verktøy til bruk for tanken. (Lyster, 2007:34)

Språket har svært mye å si for forholdet barn har til sine jevnaldrende. Undersøkelser som er referert til av Leonard viser at barn med språkvansker sjeldnere blir foretrukket som lekekamerater av sine normalt utviklede jevnaldrende. Det viste seg også at barn med språkvansker går inn i færre gjensidige kameratskap og i tillegg foretrakk de ofte andre språksvake barn som lekekamerater fremfor normalt språkutviklede barn. (Leonard, 2000:15). Denne situasjonen fører til at barna får færre muligheter til å øve opp både sosiale ferdigheter og språkferdigheter. Kombinasjonen av sosiale vansker og forsinket språkutvikling omtales som en negativ sosial spiral hvor de sameksisterende vanskene påvirker hverandre negativt. (Schjølberg et al. 2008). Siden språksvake barn er mindre attraktive som lekekamerater står de i fare for å få lavere status i jevnaldergruppen enn andre barn. Også lærere anså barn med språkvansker som mindre sosiale enn sine normalspråklige jevnaldrende (Leonard, 2000:16). En norsk undersøkelse av Løge og Thorsen fant at det blant førskolebarn var en tendens til lavere mestring i den språklige bekymringsgruppen enn det var i kontrollgruppen med normalspråklige barn. Resultatene fra pilotstudien tyder på at det er en sammenheng mellom et barns språklige og sosiale kompetanse. (Løge & Thorsen, 2005)

Ofta blir barn med språkvansker beskrevet som barn som ikke hører etter og verken tar språklig kontakt eller svarer når andre snakker til dem. De kan gjerne leke alene eller med yngre barn, og ellers være tilbakeholdne med å nærme seg jevnaldrende. Noen språksvake barn kan være veldig aktive og blir oppfattet som en som ødelegger leken. Dette kan ha sammenheng med stadige frustrasjoner over at de ikke klarer å formidle behov og følelser, og at de opplever ikke å bli sett. Atferden deres kan også sees i sammenheng med at det er vanskelig for dem å forstå det som blir sagt. De skjønner derfor ikke når det blir gitt beskjeder, vente på tur, gi tilbake leker eller andre ting som foregår rundt dem. De andre barna oppfatter disse som annerledes, og de blir ikke oppfattet som mulige lekepartnere fordi de ikke kommuniserer på samme måte som andre barn.

Resultatene fra den norske mor-barn-undersøkelsen viser at en stor andel av barna med forsinket språkutvikling også har symptomer på overaktivitet og uoppmerksomhet, og det ser ut til at 3-årige barn med språkvansker er mer aggressive enn sine jevnaldrende. Dette samsvarer med andre undersøkelser (McCabe, 2005a gjengitt i Schjølberg et al. 2008). Å ha både

forsinket språkutvikling og aggressiv atferd er en stor belastning både for barnet og foreldrene. Når barnet viser slike sammensatte vansker vil det være større sjanse til sosial avvisning fra jevnaldrende. Barnet får da ikke de samme mulighetene til samvær med andre og får mindre variert språklig samhandling og trening enn øvrige barn. Dette kan igjen spille tilbake til barnets språk. Siden språksvake barn kan ha større behov enn andre for mye språklig interaksjon, kan en slik sosial deprivasjon være spesielt ødeleggende for disse barna. Studier viser at ungdomskriminelle i større grad enn andre har en fortid med språkvansker (Brownlie et al. 2004 gjengitt i rapporten) Det samme gjelder også for barn og ungdom diagnostisert med atferdsvansker eller ADHD. Ut fra dette vil det være rimelig å anta at dersom et barn har slike vansker, vil det være i forhøyet risiko for å få problemer med å tilpasse seg samfunnets normer og regler. (Schjølberg et al. 2008)

Engstelse er også en vanske som er påvist hyppigere hos barn med forsinket språkutvikling enn hos normalspråklige barn. Barn som er engstelige og tilbaketrukne er ofte vanskelige å oppdage sammenliknet med utagerende og aggressive barn. De engstelige barna er ofte innesluttede og forsiktige. I barnehage og skole oppleves de som usynlige, og de kan lett ende som mobbeofre. Slike barn er tilbaketrukne sammen med fremmede, og de er stille og beskjedne i større grupper av barn. De kan være engstelige for ting som ikke nødvendigvis skremmer andre, og i noen tilfeller er de også nedstemte og deprimerede. På grunn av sin "usynlighet" blir det sjeldent oppdaget av andre enn familien, og de får dermed heller ikke behandling. (Schjølberg et al. 2008)

Motoriske vansker går ofte igjen hos barn med språkvansker. Forskning har gjentatte ganger vist at barn med forsinket språkutvikling har en klar tendens til å ha dårligere motoriske ferdigheter enn sine jevnaldrende. Denne sammenhengen ble funnet igjen i Mor-barnundersøkelsen fra Folkehelseinstituttet der hele 37,1 prosent av guttene med forsinket språkutvikling også hadde svak motorikk. Hos jentene var det ikke prosentandelen med svak motorikk så høy. Språkproduksjon er avhengig av munnbevegelser og dermed av motoriske prosesser. Dette kan være en indikasjon på at forsinket språkutvikling ikke er en spesifikk vanske bare knyttet til språk, men at barn med forsinket språkutvikling ser ut til å utvikle et større spekter av vansker der motoriske vansker er en del av dette bildet. (Schjølberg et al. 2008)

Nyere forskning har dokumentert at språkvansker i førskolealder har direkte sammenheng med lese- og skrivevansker i skolen. Et stort forskningsprosjekt som fulgte 500 barn fra de var tre til de var 16 år, (Bornholmprosjektet) viser at de barna som var språklig svakest som treåring, også var de svakeste som 16-åring. Ordforrådet, setningene og språkforståelsen i 3-årsalderen påvirker lesingen helt opp til niende klasse. Mens de fonologiske ferdig-

hetene i 6-årsalderen er spesielt viktige for begynnerlesingen, viser det seg at de semantiske ferdighetene har størst betydning for leseutviklingen, og da særlig leseforståelsen fra andre klasstrinn og oppover til niende. (Niedersø et al. 2006).

2.2.3 Minoritetsspråklighet

Å være minoritetsspråklig innebærer at en snakker et språk som ikke deles av majoriteten i samfunnet, noe som her i Norge innebærer at en ikke har norsk som morsmål. Dette er i seg selv ingen språkvanske, men jeg nevner dette kort i oppgaven fordi barn med minoritetsbakgrunn ofte lærer det norske språket senere enn barn som bare har et språk å forholde seg til. Det kreves også spesiell tilrettelegging av språkmiljøet i barnehagen for at tilegnelsen av norsk som andrespråk skal bli best mulig, samtidig som barna bevarer et godt forhold til sitt førstespråk.

Rammeplan for barnehager omtaler barnehagens ansvar for minoritetsspråklige barn slik:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2006 b)

Det er altså ikke nok at barn går i barnehage for at de skal lære norsk, det må også være kvalitet over det arbeidet som gjøres. Dette foregår best i et inkluderende miljø der barna trives og føler tilhørighet, og der pedagogene tar ansvar for å skape gode arenaer for utvikling av språklige ferdigheter. (Mjelve, 1996).

Hagtvet påpeker at det aller viktigste for barn som skal utvile sitt andrespråk, er at det får et stort og godt ordforråd. Det er på dette området innsatsen i barnehage og skole først og fremst må settes inn. Barnehagen må sørge for å gi barna førstehåndserfaringer i så stor grad som mulig på andrespråket slik at de kan utvikle gode begreper som er innvevd i nettverk av følelser og assosiasjoner. De må også involveres i samtaler og samhandling slik at de får brukt det andrespråket de allerede har og utvikler det videre. Et godt ordforråd er avgjørende for at seinere lesing og læring på andrespråket skal lykkes. (Hagtvet, 2004:188)

De fleste minoritetsspråklige barn har normale forutsetninger for å lære språk, med det finnes noen som ikke har det, på samme måte som i befolkningen for øvrig. I praksis kan det

være vanskelig å skille mellom barn som har vansker med tilegnelsen av språk generelt, og barn som er i en fase der de lærer et nytt språk. Svake norskerferdigheter eller mangelfull tilpasning av opplæring kan lett forveksles med lære- eller språkvansker. Disse barna kan være vanskelig å utrede for hjelpeapparatet, blant annet på grunn av usikkerhet omkring språklig forståelse hos barn og foreldre, og usikkerhet i forhold til de vanlige utredningsmetodene. Enkelte ganger kan behovet for spesialpedagogisk hjelp bli oversett fordi manglende framgang i språk og lesing blir forklart ut fra svake ferdigheter i norsk. Det er derfor viktig at barnets språklige forutsetninger blir kartlagt både på morsmålet og på norsk.

Det er imidlertid viktig at tolkningen av resultatene fra kartleggingen blir gjort med varsomhet fordi mange av kartleggingsverktøyene er laget for norskfødte barn med norske foreldre, og dersom en tolker ukritisk kan en påvise problemer hos de minoritetsspråklige barna som ikke finnes. Målet med utredningen må alltid være å kunne tilpasse opplæringen etter det enkelte barns forutsetninger og behov. (Statped, 2008)

2.3 Identifisering av språkvansker

Stortingsmelding nr. 16 påpeker at for at tiltak skal kunne settes tidlig, må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)). For at barn som strever med å tilegne seg språket skal bli oppdaget, er det avgjørende at de som har det daglige ansvaret for dem, kjenner til barns normale språkutvikling og vet noe om når utviklingen ikke forløper som forventet. Det er også viktig at barnehagen har rutiner for hvordan de skal observere barns språk, og hvilke tiltak som skal settes i verk dersom det ser ut til at barn ser ut til å få en avvikende språkutvikling.

Det nevnes videre i meldingen at det er utviklet verktøy som kan bidra til systematisk tilnærming med å avdekke språkvansker. (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)). Slike verktøy er tatt i bruk i mange norske kommuner, og i en rapport utgitt av Kunnskapsdepartementet kommer det frem at hele 63 % av kommunene og bydelene hadde bestemt at det skal foretas språkkartlegging i de kommunale barnehagene. Private barnehager hadde ikke helt de samme føringene, men i over ¾ av kommunene og bydelene følger disse samme rutinene som kommunale barnehager. Rapporten viser at det er først og fremst TRAS som blir benyttet i språkkartleggingen, men også Askeladden ble brukt i noen barnehager. (Rambøl-Management 2008:3). (Mer omtale av de ulike kartleggingsverktøyene senere i kapitlet.)

Selv om observasjon av barns språk blir stadig mer utbredt i norske barnehager, har ikke reaksjonene vært entydig positive omkring dette. Daglig leder Solveig Østrem ved Barnehagesenteret, som er knyttet til Høgskolen i Vestfold, fryktet at det skulle bli for mye testing i barnehagene. Hun var redd for at førskolelærerne måtte bruke mye tid på å kartlegge, teste og få oppskrifter for hvordan de skulle gå frem, fremfor å være sammen med barna og lage gode læringsmiljø. Hun mente likevel man skal være oppmerksomme på den språklige utviklingen hos barn, men at noen ganger kunne testverktøy komme i veien for barnet. (Moe, 2007)

Også førsteamanuensis i norsk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, Margareth Sandvik og høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo, Brit Nordbrønd, er kritisk til at språket til barnehagebarn skal kartlegges. Denne kritikken går både på utforming- en av kartleggingsmateriellet (TRAS), og at det like ofte er hjemmemiljøet vi tester fordi barn som blir lest for hjemme og bor i en språklig avansert familie blir ansett som normen, noe som blir krenkende for barn med annen bakgrunn. (Ropeid, 2008:12-17).

Det er helt klart at det kan finnes ulemper med en systematisk observasjon av språket hos barnehagebarn. Ikke minst kan det være tidkrevende, særlig i innføringsfasen når alle som er involverte skal gjøre seg kjent med metoden. Men etter mitt syn behøver ikke en fokusering på hva barnet ikke kan, medføre at barnet blir utsatt for press. Jørgen Frost påpeker tvert i mot at observasjonen ikke må være merkbar for barnet. (Frost, 2008). Dersom kartleggingen viser at barnet ligger etter på et eller flere av områdene i språkutviklingen, har barnehagen en unik mulighet til å gjøre noe med det i dagligdagse situasjoner uten å stresse barnet. Og dersom de voksne i barnehagen blir oppmerksomme på barn som kommer fra lite stimulerende hjemmemiljø, har de mulighet til å fokusere litt ekstra på det som hjemmet ikke prioriterer slik at en får en utjevning av ulikhetene.

2.3.1 Observasjoner

I førskolelærerutdanningen er observasjon sterkt vektlagt som metode for å få innsikt i barns utvikling eller sosiale fungering. Slike observasjoner kan foregå ved at en person følger et barn over et visst tidsintervall og noterer alt som blir sagt og gjort. Dersom en avgrenser observasjonen til bare å gjelde barnets språk, kan observasjoner være nyttig, men metoden er likevel svært omfattende og tidkrevende dersom den skal romme alle aspekter ved språkutviklingen. For å få et riktig bilde av observasjonen, må notatene renskrives og tolkes i etterkant.

Gjennom vanlig samhandling og deltagende observasjon kan personalet få et bilde av hvordan barnet fungerer språklig og sosialt. Forskergruppen bak utarbeidelsen av TRAS (se neste kapittel) mener at tilfeldige observasjoner gir et mer upålitelig resultat ved at man vektlegger ulike sider ved et barns utvikling, og man kan være selektiv både i forhold til hva en ser og hva en skriver ned. Det kan videre være vanskelig å vurdere resultatet av disse observasjonene fordi en ikke er sikker på hva som er normalt. Vurdering av barns språkutvikling i barnehagen kan derfor lett bli en forsømt oppgave, og selv om usikkerheten kan være stor er det ikke alltid at dette fører ytterligere observasjon eller videre henvisning. (Horn, Espenakk, & Wagner 2003:11).

Når en foretar en systematisk kartlegging, blir barn på samme alderstrinn stilt overfor de samme oppgavene. For å unngå usikkerheten som ligger i personlig skjønn legger en opp til en mest mulig lik måte å observere og registrere på. På den måten bygger en opp en erfaring som øker forståelsen for hva som er normalt å forvente. Den subjektive tilnærningen blir redusert og man vil med større sikkerhet kunne henvisne til videre utredning dersom det skulle bli nødvendig. (ibid:12)

Systematiske observasjoner kan forebygge at det blir stilt uformelle "diagnoser" på barn, for eksempel "ukonsentrert", "bråkete", "klengete" osv. Hagtvet anbefaler at observasjoner gjøres jevnlig 3 – 4 ganger pr. år, slik at en får korrigert sin forhåndsoppfatning opp mot en objektiv vurdering av barnet. Samtidig får en forsikret seg om at alle barn er i god utvikling i forhold til de mål en definerte forrige gang de ble observert. (Hagtvet, 2004:178).

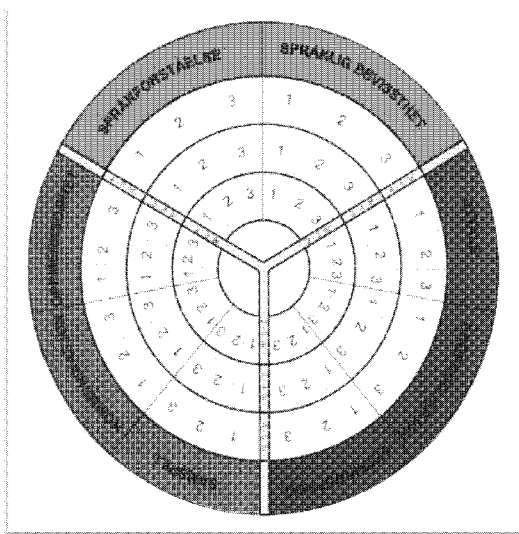
Gjennomføringen av observasjonene bør være et felles anliggende for personalgruppen og ikke noe som skal begrenses til noen få. Det beste resultatet får en når alle i barnehagen samarbeider om observasjonene, og når disse foregår i det daglige arbeidet. Selve utfyllingen av observasjonsskjemaet kan deretter foregå på møter der alle involverte får muligheten til å bidra. Om det da skulle vise seg at noen av områdene opplevdes som vanskelig å bedømme, kan en supplere skjemaet med loggskrivning som i en periode blir ført av hver enkelt som hadde med et bestemt barn å gjøre. Etterpå kan dette tas opp i fellesskap. (Frost, 2003: 20)

2.3.2 Observasjonsmaterieil

I dette kapitlet følger en oversikt over materieil for språkobservasjon som er aktuelt for bruk i barnehagen. Her gir jeg en fyldig omtale av de to metodene som er utviklet for barnehagene de siste årene, og en kortere beskrivelse av de øvrige.

TRAS

TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) er et observasjonsskjema for språk og språkutvikling til bruk på barn i barnehagen. TRAS er utviklet av Bredtvet og Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Senter for atferdsforskning og Senter for leseforskning - begge ved Universitetet i Stavanger. Fagpersoner ved de ulike institusjonene har i sitt arbeid med barn som er forsinket i språk eller leseutviklingen erfart at tiltak ofte settes i gang for sent. I mange tilfeller ville barns språktilegnelse vært bedre dersom man hadde lagt forholdene til rette tidligere i barnets liv. (Horn, Espenakk & Wagner, 2003:10). Meningen med skjemaet er å følge barnas språklige utvikling og sikre at barn med forsinket språkutvikling ikke blir oversett som en følge av at omgivelsene er usikre på hva som er normalt og hva som er tegn på en vanske som det bør settes inn tiltak for.



Figur 3: TRAS-skjema, gjengitt etter TRAS-håndboken

TRAS-skjemaet er formet som en sirkel med åtte sektorer, en for hver del av de områdene som det er tradisjon for å dele språket inn i. De åtte sektorene er delt inn i tre fargemarkeringskategorier. Det blå feltet er utgangspunkt for å bruke språket, uttrykke seg og være i kontakt med andre. Her finner vi sektorene samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. Det røde feltet er sentralt i samhandling ved tale og skriftspråk, og består av språkforståelse og språklig bevissthet. Det grønne feltet har med produksjon av tale å gjøre og inneholder sektorene utta-

le, ordproduksjon og setningsproduksjon. Skjemaet er videre inndelt i 3 aldersgrupper: 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år.

TRAS-skjemaet er laget for å registrere om barnet har utviklet en ferdighet, om det er i ferd med å utvikle en ferdighet eller om barnet enda ikke har begynt sin utvikling på det aktuelle området. Dette markeres ved å farge et felt for en ferdig utviklet ferdighet, skravere det dersom barnet er i ferd med å utvikle denne ferdigheten, og la feltet stå tomt dersom barnet ennå ikke har begynt sin utvikling på dette området. Ved å bruke ulike farger for hver registrering kan en følge med hvordan barnet har utviklet seg på ulike områder.

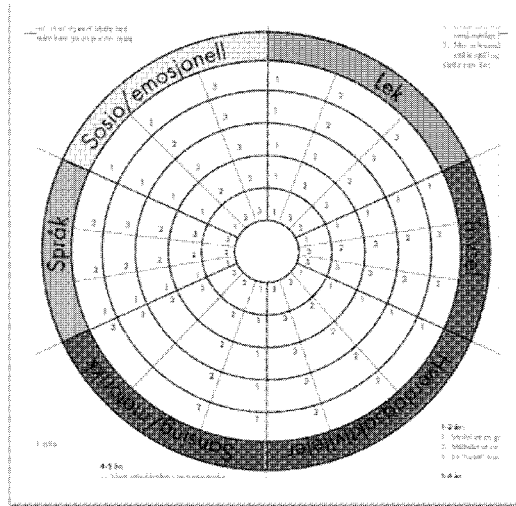
I tillegg til skjemaet er det gitt ut en håndbok med omtale av de åtte områdene, forslag til tiltak og veiledning i bruk av skjemaet. I tillegg er det også kommet en idéperm; "Tiltak til TRAS" som gir konkrete forslag til stimulering innen de åtte områder som inngår i TRAS. (Waage, Misund, & Nordahl, 2008)

Ved å bruke TRAS-sirkelen uten å fokusere på aldersangivelsene kan det brukes til kartlegging av minoritetsspråklige barn. Det kan også anvendes i veiledning med foreldre som har barn med vansker. (Rambøl-Management 2008: 3-9).

"Alle med"

"Alle med" er et observasjonsmaterieell for barnehagen som er laget i samarbeid mellom Eigersund kommune og Senter for atferdsforskning. Rent visuelt ligner det på TRAS, men det omhandler flere områder ved barns utvikling enn språket. De områdene som dekkes av observasjonsskjemaet er språk, lek, sosio-emosjonell utvikling, hverdagsaktiviteter, trivsel og sansemotorisk utvikling. I tillegg til skjemaet er det laget et eget veiledningshefte som skal være til hjelp i den praktiske utfyllingen.

Tanken bak utviklingen av "Alle med" er at materiellet skal kunne gi et helhetlig bilde av barnet og hva det mestrer. Det er et godt utgangspunkt for foreldresamarbeid og for samarbeid med andre instanser, og det skal øke bevisstheten om det pedagogiske tilbudet som blir gitt i barnehagen. Det er spesielt utviklet for å fange opp de barna som sliter med sosial kompetanse. (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen & Waldeland 2006)



Figur 4: "Alle med". Gjengitt fra "Språk og atferd" (Løge 2007)

Selv om "Alle med" også er ment for å kartlegge språkutviklingen, blir området for lite dekket til å gi et fullstendig bilde av språket hos barn. Ved å bruke både TRAS og "Alle med" vil førskolelærere kunne se språklig og sosial mestring i sammenheng. Løge forklarer at de barna som sliter sosialt ofte også har vansker med språket.. Gjennom systematisk kartlegging er det mulig å fange opp de barna som trenger ekstra oppfølging så tidlig som mulig, og en får tak i det barna sliter med før vanskene blir for store. (Løge, 2006)

Askeladden

Askeladden er en språkscreeningstest for førskolebarn utarbeidet av Sissel Næss og Olav Sveen. Testen er utviklet i 1994, og var i lang tid den eneste normerte og standardiserte språktesten her i landet som kunne utføres av førskolelærere eller andre uten noen form for opplæring.

Testen inneholder en rød sekk med ulike objekter, registreringsskjema og en håndbok. Selve testen er delt inn i 9 delprøver, og ved hjelp av objektene registreres blant annet barnets objektbenevning, artikulasjon, fargekunnskap, setningskonstruksjon, kategorisering, relasjon, taktil formoppfatning og visuelt - og auditiv korttidsminne. Deltestenes poeng noteres på et noteringsark og summeres. Resultatene gir en språkprofil som viser hvilket nivå barnet ligger på i sin utvikling. Testen skal i utgangspunktet påvise språklige avvik og teste ut noen årsaksfaktorer til disse. (Institutt for spesialpedagogikk, ikke datert)

ASQ (Ages & Stages Questionnaires)

ASQ er et screeningsmateriale som skal fylles ut av foreldrene. Det er laget i alt 19 ulike skjemaer som er tilpasset barn fra 4 til 60 måneder. Hvert skjema består av 30 spørsmål om barnets utvikling, og er delt inn i fem områder: Kommunikasjon, grovmotorikk, finmotorikk, problemløsning, personlig/sosialt, samt en avdeling med generelle spørsmål som angår bekymringer foreldre kan om barnets utvikling generelt.

Hensikten med ASQ er å fange opp de barna som trenger en nærmere undersøkelse. Ved utformingen har forfatterne derfor lagt stor vekt på at skjemaene skal være korte og enkle å fylle ut. Mange av spørsmålene er ledsaget av bilder for at de skal bli entydige og lettere å forstå. Hvert av de 30 spørsmålene besvares med "Ja", "Av og til" eller "Ikke ennå" slik at foreldre kan medvirke til kartleggingen. ASQ er altså første trinn i en utviklingsvurdering, men skal aldri være eneste måten for å avgjøre om et barn trenger intervensjon. (RBUP, 2009)

SATS og Språk 4

SATS står for Screening Av Toåringers Språk og er et observasjonsmaterieell beregnet for helsestasjoner til bruk på to-årskontrollen. Materiellet som fokuserer på språkforståelse består av ti kjente objekter fra barnets hverdag, blant annet en sokk, en bamse, en seng og lignende. I tillegg er det kartleggingsskjema, et skjema som foreldrene skal fylle ut og en veiledning. Vurderingen av barnets språk skjer på grunnlag av både kartleggingen og informasjonen som foreldrene gir.

SPRÅK 4 er laget for å avdekke vesentlige trekk ved 4-åringers språk og er primært laget for helsestasjoner til bruk ved 4-årskontrollen. Testen består av en enkel billedfolder, en veiledning og et kartleggingsskjema. Bildefolderen viser bilde av kjente hverdagslige ting og situasjoner, og brukes som utgangspunkt for samtale med barnet. SPRÅK 4 kartlegger språkforståelse, setningsstruktur, artikulasjon, ordforklaring, tallbegrep, korttidshukommelse m.m. Materiellet består av en enkel billedfolder, et kartleggingsskjema og en veiledning.

Både SATS og SPRÅK 4 vurderer barnas samspill og oppmerksomhet i tillegg til språket. (Statped, 2006)

Ingen av disse kartleggingsverktøyene krever noe spesiell form for opplæring slik at disse også kan benyttes i barnehagen. De er imidlertid langt mindre omfattende enn for eksempel TRAS slik at vurderingen ikke kan bli så dekkende som gjennom bruk av denne.

2.4 Forebygging

Forebyggende virksomhet dreier seg om tiltak som har til hensikt å motvirke at uønsket atferd, handlinger eller ferdigheter får mulighet til å utvikle seg. (Hagtvet og Horn 2002:360). I forhold til språkvansker kan en drive både generell språkstimulering til alle barn i barnehagen / barnegruppa, eller en kan sette inn spesielle tiltak i forhold til enkelte barn med risiko for forsinket eller avvikende utvikling, såkalt individrettet forebygging.

Hagtvet og Horn anbefaler at tiltak settes inn så tidlig som det er praktisk mulig i barns liv når det er påvist risiko for feilutvikling. En av fordelene med at slike tiltak settes inn på et tidlig tidspunkt er at en da drar nytte av at hjernen er plastisk og i hurtig utvikling i denne perioden. Det gjør at barnet er spesielt mottakelig for læring på sentrale områder.

En annen fordel ved at tiltak settes inn tidlig når det gjelder barns læring og utvikling er at en da har en mulighet til å forhindre nederlag som igjen ville ført til tapt selvtillit, mangel på motivasjon og motstand mot nye læringserfaringer. Når en legger til rette for lærings situasjoner der barn lykkes med å lære, bygges barnets selvtillit og selvbilde positivt opp. Forebyggende arbeid kan foregå før barnet opplever nederlag, og før krav og forventninger fra miljøet oppleves som for store.

Den siste begrunnelsen Hagtvet og Horn kommer med i forhold til tidlig forebygging er at den er ressurs sparende, selv om det strengt tatt ikke finnes noe egentlig forskningsbelegg for påstanden. De mener at et hovedproblem med ”spesialpedagogisk reparering” er at hjelpen gjerne settes inn etter at barnet og familien har slitt i lang tid med problemene alene. Når tiltakene til slutt settes inn må en derfor gjennom lag av følelser som gjør det vanskelig å nå inn til det primære problemet. Da må det gjerne tas tak i tilleggsvansker som har bygd seg opp som følge av de språkvanskene som barnet kanskje har slitt med i mange år før de er blitt oppdaget. (ibid:364)

2.4.1 Forebygging av språkvansker

Uansett årsak til språkvansker kan en tilrettelegging av det språklige miljøet rundt barnet gi en positiv gevinst for språkutviklingen. Forskning har vist at barnehage i seg selv er en viktig forebyggende faktor. Det viser seg at barn som kommer fra hjem med lite språklige ressurser kan utvikle et godt språk dersom de opplever et stimulerende språkmiljø i barnehagen. (Aukrust, 2005). Disse funnene støttes av den norske mor-barn-undersøkelsen der det kom frem at andelen barn med forsinket språk er lavere blant barn som går i barnehagen enn

blant barn som passes hjemme. Barn som går i barnehage snakker også i lengre og mer kompliserte setninger enn hjemmевærende barn. (Schjølberg et al., 2008)

For enkelte barn, spesielt der vanskene er betinget av miljøet rundt barnet, kan et tilbud i barnehage være nok til at språket utvikles normalt. For andre barn er det nødvendig at hjelpen er individrettet og tar utgangspunkt i de vanskene barnet har. Den spesialpedagogiske hjelpen i forhold til førskolebarn med språkvansker handler i stor grad om å minske vanskene og å forhindre mulige sekundærvansker som lese- skrivevansker og eventuelle psykososiale vansker. Her er det viktig at den hjelpen som settes inn er kompetent, i motsatt fall kan hjelpen være til mer skade enn gagn. (Hagtvet & Horn, 2002:360)

En tidlig identifisering av problemer må alltid følges av god og profesjonell spesialpedagogisk, psykologisk og medisinsk oppfølging. Hagtvet og Horn påpeker at dersom et barn utpekes som risikobarn uten at det samtidig blir satt inn kompetent hjelp for vanskene, kan det i verste fall medføre en forverring av problemene. Dersom et barn får en diagnose eller på annen måte betegnes som "risikobarn", utpeker en samtidig barnet som annerledes. Dette kan skape en forventning om negativ utvikling, en forventning som i seg selv kan påvirke utviklingen negativt.

Tiltak som settes i verk rundt barn med språkvansker må ta utgangspunkt i den situasjonen barnet befinner seg. Det må tas utgangspunkt i barnets interesser og erfaringer, og det må legges opp til at barnet opplever bruk av språket som noe positivt og meningsfullt. Barn med språkvansker har ofte problemer med å utnytte daglige situasjoner til å tilegne seg språk og har derfor behov for mer systematisk tilrettelegging av dagligdagse situasjoner for å kunne gjøre dette. Det er viktig at språkstimuleringen ikke blir begrenset til bestemte situasjoner, men går som en rød tråd gjennom hele dagen. Ved å tematisere arbeidet med språkkinnlæringen gjør det kategorisering av begreper enklere, det gir lettere tilgang til ordforrådet og stimulerer vokabularutviklingen (Espenakk, 2007 c). Det er også viktig at alle i miljøet rundt barnet kjenner til fokusområdet for språkstimuleringen slik at språklæring ikke er noe som bare finner sted mellom barnet og spesialpedagogen. Hagtvet og Horn mener at i et forebyggende spesialundervisningsperspektiv bør det legges vekt på å bygge opp barnets selvtillit og følelse av selvverd. Like viktig som å styrke barnet på de områdene der det viser svakheter, er det å skape muligheter for mestringsopplevelser og positive erfaringer. De pedagogiske utfordringene barnet møter, vil da ligge innenfor det Vygotsky betegnet som barnets nærmeste utviklingszone, det vil si i den læringssonen der barnet "nesten" klarer å løse en oppgave alene, og er sikret suksess når han eller hun får støtte av en voksen eller mer kompetent jevnaldrende (Hagtvet & Horn, 2002:373)

I de første leveårene spiller foreldrene en svært viktig rolle i forhold til barns utvikling. Når en skal sette inn tiltak i forhold til disse barna er disse, ifølge Hagtvet og Horn mest virkningsfulle hvis de også omfatter systemet som barnet lever i, først og fremst foreldrene. Ved å involvere foreldrene i opplæringen av barnet, går en bort fra en etablert tradisjon som legger vekt på at omsorgsgiver skal følge bestemte programmer som er formulert av eksperter. Ved å fokusere på positive samspillsituasjoner, styrkes foreldrenes tillit til egen kompetanse. Samtidig flytter en oppmerksomheten bort fra hva barnet ikke kan, til at foreldrene kan se seg selv som en ressurs i barnets utvikling og få innsikt og hjelp til hvordan de selv kan bidra til økt utvikling og læring hos barnet.

Større vektlegging av systemet rundt barnet innebærer også at omgivelsene rundt barnet skal settes i stand til å gjennomføre tiltakene. Hagtvet og Horn kaller det for at *"Spesialpedagogen skal med andre ord gi fra seg sin kompetanse og legge den igjen i det systemet hvor barnet er."* (Hagtvet & Horn, 2002:375). På denne måten bygger en opp kompetanse i nettverket rundt barnet, både hos foreldre, barnehage og skole som gjør dem i stand til å bidra til en positiv utvikling hos barnet.

2.4.2 Forebygging av språkvansker med fokus på lese- og skrivevansker

Det er vanlig å snakke om lese- og skrivevansker når et barn ikke lærer seg å lese og skrive i forbindelse med opplæringen, eller dersom utviklingen går sent eller stagnerer. Slike vansker kan vise seg i forbindelse med bokstavinnlæring ved at det er vanskelig for eleven å lære bokstavene, skille dem fra hverandre, huske bokstavnavn og bokstavlyder eller forme bokstavene. For noen kan det også være vanskelig å lære at bokstavene forestiller språklyder i talte ord. (Lesesenteret, 2006). Dysleksi er betegnelsen som brukes på store, vedvarende lese- og skrivevansker. Omfattende forskning har vist at det primære problemet ved dysleksi er en svikt i avkodingsprosessen, og at disse vanskene skyldes en svikt i det fonologiske system. (Høien & Lundberg, 2002:24).

Sammenhengen mellom språkvansker og lese- skrivevansker er grundig dokumentert. Det viser seg at hele 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. (Kunnskapsdepartementet 2001). Flere rapporter, bl.a. fra Bornholmprosjektet viser sammenheng med barns språk i førskolealder og senere leseutvikling. (Niedersøe et al. 2006). I dette prosjektet viste det seg at en elevs

leseferdigheter på niende årstrinn kunne delvis forutsis av ordforrådet eleven hadde som tre-åring.

Det er derfor naturlig at en fokuserer spesielt på forebygging av lese- skrivevansker når det settes inn tiltak for barn med språkvansker.

En kan tenke seg at siden årsaken til lese- og skrivevansker i stor grad skyldes et klart neurologisk og arvelig grunnlag er det lite som kan gjøres. Dette avvises av Hagtvet, og hun sier videre at lesing er en kulturelt basert teknikk som skal læres ved hjelp av undervisning og omfattende øvelser. (Hagtvet, 2001) For enkelte mennesker kan imidlertid denne innlæringen bli mer krevende enn for andre på grunn av spesielle disposisjoner, men symptomene synes klart å kunne dempes og vanskenes grad og omfang gjøres mindre om forebyggende tiltak settes inn ved tidlig alder. (Lyster, 2001)

Flere studier har vist at fonologisk bevissthetstrening og skriftspråklig stimulering i førskolealder synes å gi et svært godt grunnlag for lese- og skriveundervisningen i skolen og hindrer at mange barn utvikler lese- og skrivevansker.. Spesielt lovende er resultatene fra Bornholmstudien som viser at spesielt "risikobarna" tjener mye på et forebyggende arbeid i førskoleperioden. 25 av eksperimentbarna på Bornholm ble ut fra førskoletesting innen området språklig bevissthet antatt å være "risikobarn" med hensyn til lese- og skrivevansker. Det siste året før skolestart fikk Bornholmbarna språklig bevissthetstrening. I slutten av 3.klasse var deres lese- og skriveferdigheter på høyde med gjennomsnittet i en kontrollgruppe fra Jylland. Risikobarna i kontrollgruppen (med samme IQ og sosiale bakgrunn) som ikke hadde fått noen form for språklig bevissthetstrening i førskolealder utviklet lese- og skrivevansker og hadde prestasjoner langt under risikobarna på Bornholm da de var i slutten av 3.klasse. (Niedersøe et al. 2006)

Effektstudier av morfologisk og syntaktisk bevissthetstrening er ikke gjennomført på linje med de fonologiske treningsstudiene. Siden det synes å være en klar sammenheng mellom morfologisk og syntaktisk bevissthet og den leseutvikling som finner sted fra 2. -3.klasse av, vil en hypotese være at slik trening kan ha innflytelse på blant annet raskheten i ordavkodningen og leseforståelsen.

Som et resultat av denne forskningen er det i løpet av de siste årene kommet flere undervisningsopplegg for oppøving av språklig bevissthet for barn i barnhage og første klasse i skolen. Først ute var Frost og Lønnegaard med Språkleker i 1995, som er en samling praktiske språkleker som går på regler, rim, setninger, ord, stavelser og til slutt enkeltlyder. Opplegget er svært strukturert og er lett å bruke (Frost & Lønnegaard 1996).

I 2000 kom Lise Elsbakk og Anne Marit Valle med permen Språksprell som er et metodisk opplegg for trening av språklig bevissthet hos barnehagebarn fra fire til seks år. Treningen konsentreres om områdene oppmerksomhet for lyd, rim og regler, stavelsesinndeling og forlydsanalyse. Programmet er enkelt og systematisk å bruke med billedkort sortert etter de ulike aktivitetene. Språksprell er allerede tatt i bruk i et stort antall barnehager (Elsbakk & Valle 2000)

Anne-Marit Valle kom i 2005 sammen med Lise Olvik ut med Språksprell i skolen som er en forberedende lesetrening gjennom lek. Den kan brukes parallelt med selve bokstavinnlæringen og kombinerer språklig bevissthet med fokus på morfemer og grunnleggende begreper. Opplegget består av en perm med språkleker, bildekort, observasjon skjema og aktivitetsboka til elevene. Leken her følger stort sett samme inndelingen som i den første permen, men i tillegg er det lagt inn ordanalyse, ord- og setningsbevissthet og morfembevissthet. (Olvik & Valle 2005)

Språkverkstedet er laget av Heidi Tingleff og Solveig-Alma Halaas Lyster og er et annet materiell for oppøving av språklig bevissthet. Det kom ut i 2003 og består av fem sett spill; rimspill, samme første lyd-spill, språklydspill, spill med sammensatte ord og kommunikasjonsspill. Hvert av spillsettene består av mange spillvarianter, og disse er bygd over samme lest som blant annet Lotto, Memory, Firkort, Svarteper og Domino. Det meste her kan være vanskelig for barnehagebarna, men i skolen kan det være et verdifullt innslag i undervisningen. (Lyster & Tingleff, 1992)

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet viser jeg hvordan valg av forskningsdesign og metode har gitt de resultatene som er presentert senere i oppgaven. I min undersøkelse har jeg valgt å benytte case som forskningsdesign, og jeg har beskrevet dette designet nærmere. Som forskningsmetode har jeg valgt kvalitativt intervju, noe jeg også beskriver. Videre gjør jeg rede for utvalg av informanter, oppbygging av intervjuguide og analyse av datamaterialet før jeg til slutt tar for meg hvordan jeg har forsøkt å ivareta en forskningsmessig kvalitet, samt etiske betraktninger om forskerrollen.

3.1 Design

Utgangspunktet for min forskning var å finne svar på problemstillingen som lyder slik:

”Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?”

Problemstillingen min handler om hvordan mennesker som samhandler med barn i yrket sitt, legger merke til og kartlegger uregelmessigheter i barns språk på ulike alderstrinn og vurderer disse i forhold til oppfatninger om hva som er normalt og hva som gir grunnlag for tiltak. Videre er det spørsmål om hva som blir gjort for å forebygge eller avhjelpe språkvansker i barnehagen. Formålet med undersøkelsen var altså å finne ut hva som blir gjort på dette området, og hvordan kartlegging og forebygging kan gjøres i en hektisk barnehagchverdag. For å få svar på dette måtte jeg legge vekt på en åpen tilnærming til forskningsspørsmålet som ga mulighet for å inkludere ”taus kunnskap” og tanker som kunne komme frem i løpet av undersøkelsen. ”Taus kunnskap” er et begrep som er benyttet om den erfaringskompetansen som bygges opp gjennom utøvelsen av et arbeid, og som ikke alltid er hentet fra en lærebok. Slik kunnskap følte jeg var viktig å få med i undersøkelsen.

Forskningsdesignet er min plan over hvordan jeg hadde tenkt å gå frem i forskningsprosessen for å finne svar på problemstillingen. I sin grunnleggende form er designet en logisk sekvens som kobler sammen empiriske data med forskningsspørsmålet, og til slutt også med resultatet. (Yin, 2009:39). Ved valg av design må en ta utgangspunkt i hvor vi leter og hva vi leter etter, med andre ord hvilke informanter og hva slags problemstilling en har. (Skogen, 2006 b:17).

Et design som egnet seg godt i min sammenheng var en Case-studie. Ordet *Case* er engelsk og kommer fra det latinske navnet *kasus*. På norsk gir ordet *kasus* ofte assosiasjoner til studier av enkeltindivider innen medisinsk, spesialpedagogisk eller psykologisk forskning, og det kan derfor være en fordel å benytte den engelske versjonen eller erstatte det med *tilfelle*, som betyr omtrent det samme. (Skogen, 2006 a:53). Gjennom en case-undersøkelse er målet å samle mest mulig informasjon om et avgrenset område, i mitt tilfelle barnehagens vektlegging av observasjon av språk, samt forebygging av språkvansker.

Selv om casedesign ofte forbindes med studier av et enkeltindivid, kan designet også rette seg mot enheter som en elevgruppe, klasse, skole eller en hendelse. Case som forskningsdesign egner seg spesielt godt når vi skal undersøke forhold som skjer i hverdagen, og når forskningsspørsmålet begynner med hvorfor eller hvordan. (Yin, 2009:4). Dette er helt i tråd med min oppgave som var en studie av et tema hentet fra dagliglivet i barnehagen, og der forskningsspørsmålet begynner med *hvordan*.

Jeg valgte å designe undersøkelsen som en sammensatt (embedded) singelcase, der studien bestod av flere enheter, men datainnsamlingen ble foretatt under ett. 5 pedagogiske ledere i barnehager var mine "cases", og det var deres tanker og erfaringer jeg ønsket å studere i dybden. Alternativt kunne jeg valgt en multippel case der jeg gjennomførte flere selvstendige case eller enheter med innsamling av data til hver av disse. Disse kunne deretter analyseres og vurderes både i sammenheng og opp mot hverandre. (Skogen, 2006 a:55) Dette er imidlertid en langt mer krevende arbeidsform enn singel case, og som jeg ikke så muligheten av å gjennomføre innenfor rammene av masterstudiet.

3.2 Forskningsmetode

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode som består av intervju med et lite utvalg informanter. Alternativt kunne jeg valgt en kvantitativ undersøkelse i form av et spørreskjema til et større utvalg førskolelærere, noe som ville det gitt svar på hvilke kartleggingsmetoder som benyttes, hvordan kartleggingen foretas, hvilken kompetanse som finnes på dette området i barnehagen og lignende. Resultatene av denne undersøkelsen ville da kunne sammenliknes direkte med annen forskning på området. Men en slik undersøkelse ville ikke gitt svar på hvilke holdninger førskolelærerne har til kartlegging og språkvansker, hvilke utfordringer de møter i dette arbeidet, og hva de tenker om det å fokusere på

mulige vansker hos små barn. Bakgrunnen for hvordan den enkelte yrkesutøver tenker og handler får en ikke fanget opp gjennom en kvantitativ undersøkelse.

Valg av forskningsmetode er avgjørende for resultatet av forskningen fordi de ulike metodene gir ulike former for svar på problemstillingen. Ifølge Kvale betyr ordet ”metode” det samme som ”et veivalg som fører mot målet” (Kvale 2009:121). Gjennom metodevalget bestemte jeg hvilken vei jeg ville gå for å få svar på det jeg ønsket å finne ut, og dermed hvilken type informasjon jeg ville ende opp med etter undersøkelsen.

Bakgrunnen for valget av kvalitativ metode var at jeg ønsket å få informantenes egne svar på spørsmålene, og kanskje også deres tanker og følelser omkring temaet. Et kjennetegn på kvalitativ forskning er at en kan utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I min undersøkelse ønsket jeg å få informasjon om hvilke erfaringer de som har ansvaret for barnehagens arbeid med barns språkutvikling har med dette arbeidet, og hvilke utfordringer de opplever i deres daglige arbeid, og nettopp i slike sammenhenger er det kvalitative intervjuet godt egnet (Dalen 2004:15). Hensikten med min forskning var å forsøke å forstå et fenomen, altså pedagogiske lederes tanker omkring språkoobservasjoner og forebyggende språkarbeid, ut fra intervjupersonens synspunkt. Ifølge Kvale er målet med denne formen for forskning å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden. Det handler om å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, sett fra hans eller hennes eget perspektiv. (Kvale, 2009: 21)

For å sikre at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg ønsket, valgte jeg et halvstrukturert intervju. Dette er den vanligste intervjuformen innen spesialpedagogisk forskning. (Johnsen, 2006:120), og intervjueren har på forhånd utviklet en intervjuguide med de spørsmål en ønsker å få svar på. Informantenes svar følges her opp med utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon.

Før jeg startet med intervjuundersøkelsen, satte jeg meg grundig inn i litteratur og forskning på området språkutvikling og språkvansker hos barn. Selve temaet for undersøkelsen, språk og språkvansker, er mitt fagfelt og noe jeg burde kjenne relativt godt. Det er imidlertid et område der det foregår mye forskning og utvikling, så jeg sørget for å oppdatere meg på teori før jeg foretok intervjuene. Det er viktig at en som forsker har innblikk i det området der en skal forske fordi en da er mer åpen og fleksibel for uforutsette forhold som kan komme opp under intervjuet. Dalen beskriver det med følgende sitat: ”*If you go in with an empty mind, you will come out with an empty notebook*”. (Dalen, 2004:27-28). Her skiller hun mellom uttrykkene ”empty” og ”open”, fordi forarbeid og forkunnskaper ikke hindrer at intervjueren kan stille med åpent sinn i forhold til informantene

Det er også en fordel å være kjent i det miljøet der undersøkelsen skal gjennomføres. Siden jeg har erfaring fra arbeid i barnehagen, er jeg kjent med rutiner og arbeidsmåter som forekommer innenfor barnehagens vegger. Likevel var jeg klar over at det kunne ha kommet nye impulser på feltet slik at jeg måtte være åpen for nye tanker og ideer.

Samtidig som jeg planla intervjuet, måtte jeg også ta stilling til hvordan jeg skulle ta vare på informasjonen som kom frem under intervjusituasjonen. Egne notater er tidkrevende og gjør det vanskelig å holde fokus på samtalen. Det er også vanskelig å få nedskrevet alt som blir sagt, samtidig som en skal stille oppfølgings spørsmål og opprettholde dialogen. Da er teknisk opptaksutstyr bedre, fordi det er enkelt i bruk og så lite dominerende at det ikke vil påvirke intervjusituasjonen nevneverdig. Ulempen med teknisk utstyr er at dersom det skulle svikte, står en igjen uten notater fra samtalen. Jeg valgte å bruke en liten diktafon som tok opp samtalen digitalt, og som ikke krevde ekstra ekspertise for å betjene. Selv om denne burde gi god sikkerhet for opptakene, valgte jeg likevel å bruke opptaksfunksjonen på mobiltelefonen i tillegg for å være på den helt sikre siden. Jeg så for meg at jeg ville havne i en svært vanskelig situasjon dersom jeg mistet hele eller deler av intervjuene, og jeg sørget derfor for å dobbelt-sikre meg. Dette viste seg å være nyttig da diktafonen hadde sviktet under de siste intervjuene slik at bare var mobilopptaket jeg satt igjen med da jeg skulle analysere disse intervjuene. Disse opptakene var imidlertid av god kvalitet slik at det var uproblematisk å bruke dem slik de var.

Før jeg startet med selve intervjuprosessen, foretok jeg prøveintervju. Først testet jeg ut deler av familien slik at jeg ble sikrere på å betjene opptaksutstyret og fikk øve meg i intervjurollen. Deretter fikk jeg en kollega til å bistå meg med prøveintervjuet. Her fikk jeg prøvd ut intervjuguiden og fikk anledning til å endre spørsmål som ikke fungerte helt etter hensikten. Prosessen med prøveintervju var en nyttig erfaring fordi jeg da ble mer avslappet i intervjusituasjonen og kunne bedre konsentrere meg om innholdet i samtalen da de ordinære intervjuene tok til.

3.3 Utvalg

Fordi min problemstilling omhandler hvordan barnehagen kartlegger barn som står i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva som blir gjort for å forebygge slike vansker, valgte jeg å intervju pedagogiske ledere i flere barnehager. Johnsen påpeker at et viktig kriterium ved valg av informanter er at det først og fremst er fagpersoner med ansvar for fagfeltet

(Johnsen, 2006:124), og undersøkelsen min måtte derfor foretas blant dem som har det pedagogiske ansvaret i barnehagene.

Siden jeg valgte en kvalitativ undersøkelse, var det snakk om et lite utvalg informanter, og hver av dem stod da for en relativ stor del av den informasjonen jeg fikk gjennom undersøkelsen. For mange informanter i en slik undersøkelse ville medføre at gjennomføringen av intervjuene og bearbeidningen av informasjonen etterpå kunne bli for tidkrevende. Samtidig måtte jeg passe på at ikke intervjumaterialet jeg ville sitte igjen med var for lite til å gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse, noe som spesielt påpekes av Dalen. (Dalen, 2004:51)

Under sammensetningen av utvalget prøvde jeg å passe på at det skulle være rimelig representativt for pedagogiske ledere i barnehager generelt. Hvordan utvalget er sammensatt kan ha stor innvirkning på resultatet av undersøkelsen, og en bør derfor prøve å sette sammen et utvalg som representerer ytterpunkter innenfor et tenkt utvalg. (Dalen, 2004:48). Hva som er ytterpunkter når det gjelder førskolelærere i barnehagene kan være vanskelig å definere. Jeg regnet med at kort – lang erfaring kunne være to ytterpunkter, det samme med tidspunkt for utdanningen. Med det tenkte jeg på at utdanningen de siste årene kan være sterkere fokusert på de nye signalene fra departementet, mens det var mindre fokus på språk og språkvansker i førskolelærerutdanningen for en del år siden. Andre ytterpunkter jeg ønsket å dekke i utvalget var ulike typer barnehager førskolelærerne arbeider i. Jeg vil tro at det kan være bedre mulighet for faglig fornyelse i et miljø preget av flere fagpersoner, i motsetning til en-avdelings barnehager der det ofte er bare en førskolelærer. På samme måte kan private og offentlige barnehager ha ulikt faglig nettverk slik at utvalget informanter bør ha representanter for begge disse utgavene av barnehager.

Selv om jeg regnet disse punktene som ytterpunkter innenfor utvalget, er det ikke sikkert at det er det som har mest betydning for resultatet. Kanskje er det heller forhold tilknyttet den enkelte førskolelærers kompetanse og holdninger som avgjør hvordan og når språkvansker blir kartlagt. Men ved å sette sammen et variert utvalg er det større sjanse for å få dekket eventuelle ulikheter i bakgrunn hos mine informanter.

Da jeg hadde avklart hvilke forutsetninger jeg ønsket, sendte jeg et brev til et visst antall pedagogiske ledere i ulike barnehager. Det var imidlertid flere som ikke kunne eller ikke ønsket å stille opp, slik at jeg endte opp med 3 informanter. De som var villige til å delta i undersøkelsen, representerte ikke hele utvalget jeg ønsket, og jeg valgte derfor å henvende meg til andre barnehager i tillegg for å få en større variasjon i utvalget. Etter denne siste hen-

vendelsen endte jeg opp med 5 informanter som til sammen representerte de ulikhetene jeg ønsket.

De fleste av dem som ikke ønsket å stille opp til intervju, gjorde det fordi de mente at de visste for lite om emnet. Av den grunn kan utvalget være skjevt ved at bare de som føler seg rimelig sikker på språkutvikling og språkstimulering i barnehagen deltar. Det kan bidra til at jeg får en mer positiv oppfatning på hva som skjer i barnehagene på dette feltet enn hva som er tilfelle, og at resultatet ikke rommer barnehager der dette ikke prioriteres.

3.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden er grunnlaget for gjennomføring av intervjuene, og er det verktøy som jeg benyttet for å sikre at jeg stilte de rette spørsmålene under intervjuet. Kvale (2009) anbefaler at intervjuguiden inneholder en skisse over emner og forslag til spørsmål. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om intervjuguiden skal følges strengt eller om intervjueren skal følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for. (Kvale, 2009:143). Siden jeg ikke har erfaring fra forskning valgte jeg å lage en intervjuguide som dekket alt jeg ønsker å få vite, slik at jeg ikke var avhengig av å stille utdypende spørsmål annet enn når informantenes svar gjør det nødvendig.

Intervjuguiden bestod av 8 tema som bygger på hverandre, hvert tema fungerte også som en innføring i det neste. På den måten har jeg prøvd å få en sammenheng mellom spørsmålene slik at intervjuet kunne fungere mest mulig som en samtale mellom meg og informanten, noe Kvale kaller en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar oss begge (Kvale, 2009:22). Hvert tema inneholder fra 2 til 5 underspørsmål som utdypet temaspørsmålene. Disse var relativt detaljerte og overlappet hverandre til en viss grad slik at jeg var sikret at jeg ville få svar på alt jeg ønsker. Ved en slik tilnærming risikerte jeg at jeg fikk svar på flere spørsmål samtidig siden de innholdsmessig lå svært nær hverandre, men da kunne jeg stille de resterende spørsmålene for å foreta en oppsummering av svarene jeg hadde fått.

Temaene gikk gradvis frem mot spørsmål som knyttes til problemstillingen i oppgaven, noe som er anbefalt av Dalen. Hun foreslår å benytte et "traktprinsipp" ved utarbeiding av en intervjuguide ved at en begynner med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale temaene som skal belyses. Mot slutten åpner en "trakten" og lar de siste spørsmålene handle om mer generelle forhold. (Dalen, 2004:30). Rent praktisk begynte jeg med

spørsmål som gikk på informantenes bakgrunn (stilling, utdanning, erfaring) og fortsatte med hvilke erfaringer de hadde med barn med språkvansker. Å starte med spørsmål som gjør at den som blir intervjuet føler seg vel og avslappet er noe som anbefales av Dalen (Dalen, 2004:30).

Temaene som gikk på observasjon og forebygging kom i midten av intervjuet da disse var direkte knyttet opp mot oppgavens problemstilling. Videre kom jeg inn på samarbeid både med foreldre og hjelpeapparat, før jeg avrundet med hvilke kurs og kompetansehevingstiltak det hadde vært på området. Til slutt i intervjuet spurte jeg om det var andre ting deltakerne i undersøkelsen så på som viktig i forhold til avdekking og forebygging av språkvansker.

Det halvstrukturete intervjuet gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuprosessen. Siden informantene kunne tolke spørsmålene ulikt, kunne jeg stille utfyllende spørsmål for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket eller få utdypet svarene. Oppfølgingsspørsmålene var også med på å dreie intervjuet mer mot en samtale om et felles tema ved at jeg fikk fulgt opp de svarene jeg fikk hos mine samtalepartnere.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted i to omganger. Vinteren 2008 gjennomførte jeg tre intervjuer, men på grunn av jobbskifte hadde jeg permisjon fra studiene i ca et halvt år. Da jeg så tok fatt på studiet igjen, så jeg at jeg ikke hadde det utvalget jeg ønsket. Jeg tok da kontakt med andre barnehager med forespørsel om intervju, og fikk gjort to intervju til slik at jeg fikk 5 informanter til sammen i undersøkelsen.. Før jeg foretok de siste intervjuene ble enkelte av spørsmålene i intervjuguiden endret noe fordi jeg da innså at spørsmålene ikke var åpne nok. Temaene beholdt jeg slik de var.

Alle intervjuene er gjort ansikt til ansikt. Delvis er de gjort på de intervjuedes arbeidssted, og delvis er de gjort på "nøytral" grunn. Ifølge Kvale er det ikke mulig å betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Det vil alltid være et klart asymmetrisk forhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. (Kvale, 2009:52). Det er derfor viktig at intervjuet ble gjennomført der informanten følte seg trygg og komfortabel, og at jeg la til rette for å skape en så balansert stemning i intervjusituasjonen som mulig.

Intervjuene startet med en forklaring av hensikten med intervjuet, noe som også var beskrevet i henvendelsen til barnehagene. Deretter forklarte jeg bruken av hjelpemidler (opp-

taksutstyr), og at opplysningene ville bli behandlet absolutt konfidensielt. Resten av intervjuet foregikk etter intervjuguiden med oppfølgingsspørsmål der jeg følte behov for det, før jeg avsluttet med spørsmål om det var andre ting enn det jeg hadde spurt om som informantene oppfattet som viktig i intervjuet.

Samme dag som intervjuet fant sted, foretok jeg transkribering av intervjumaterialet. Dalen anbefaler at intervjuene skrives ut umiddelbart etter at de er gjennomført fordi det gir best mulighet for å få gjengitt det som informantene faktisk har sagt. (Dalen, 2004:64). Da var samtalen friskt i minne slik at jeg kunne fylle inn eventuelle ord som eventuelt var uklare på opptaket. Jeg transkriberte intervjuene så ordrett som mulig, men valgte å ”oversette” til bokmål slik at analysen skulle gå lettere. For meg var dette naturlig fordi jeg aldri har hatt noe forhold til å skrive på dialekt. Jeg har likevel beholdt pauser, påbegynte, men ikke fullførte setninger og annet som tilhører det muntlige språket. Under transkriberingen reduseres innholdet av data fordi det ikke er mulig å få med seg kroppsspråk, tonefall og annet ikke-verbalt språk på det utskrevne materialet. (Kvale, 2009:187). Ved at jeg selv foretok transkriberingen, var jeg kjent med den informasjonen som ligger på lydfilene og jeg hadde mulighet til å gå tilbake til disse dersom noe senere skulle virke uklart, noe som blir anbefalt av Dalen (Dalen, 2004:61).

3.6 Analyse- og tolkningsprosessen.

Da transkriberingen av alle intervjuene var ferdige, kom prosessen med analysering av materialet. Jeg valgte å ta utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden, noe som er i samsvar med Johnsen's anbefalinger. (Johnsen, 2006:129). Ved å kategorisere noenlunde sammenfallende utsagn fra informantene etter ulike tema i intervjuguiden får en ordnet det meste av intervjumaterialet. Jeg lot da overskriftene for hvert tema i intervjuet fortsette som overskrifter i resultatdelen i oppgaven, og samlet den informasjonen som hørte til under hver hovedoverskrift. I løpet av analyseprosessen så jeg at noen av svarene fra informantene var sammenfallende med spørsmål senere i intervjuet, og det kom også innspill som ikke hørte hjemme i noen av kategoriene, men som likevel var av stor interesse for meg som forsker. Disse opplysningene har jeg lagt inn i under de hovedtemaene de hører mest hjemme i.

Jeg valgte å bruke tekstbehandlingsprogram for å tematisere intervjuene. Under hvert spørsmål i intervjuguiden limte jeg inn de ulike svarene. For å holde rede på hvem som hadde svart hva, valgte jeg å bruke forskjellig farge for hver informant. Utdyping av spørsmål og

tanker som bare ble uttrykt av enkelte, ble lagt under de aktuelle temaene som underpunkter. På denne måten fikk jeg sortert materialet slik at det var mulig å tolke funnene. Siden jeg hadde valgt å la spørsmålene til en viss grad overlappe hverandre, satt jeg igjen med noenlunde lik informasjon på en del av spørsmålene. Etter første runde av analysen, valgte jeg å slå sammen disse slik at det ble langt færre kategorier.

Å tolke eller finne frem til meningen i det som ble sagt i intervjusituasjonen kan gjøres på flere måter. Jeg har valgt å støtte meg til det Kvale kaller "ad hoc"-metoder, som er en eklektisk form for meningsgenerering. Dette innebærer at en merker seg mønster og tema i materialet, og ser hvordan de hører sammen med hverandre. Videre handler det om å bruke verktøy som opptelling, sammenligning, faktordannelse og til slutt skape en begrepsmessig sammenheng i de gitte data. (Kvale, 2009:239-240). I praksis ble dette gjort ved at jeg fortsatte "klipp og lim"-metoden, og etter at alle svar var ordnet i ulike kategorier og undergrupper, så jeg tendenser i materialet. Jeg har forsøkt så langt det har vært mulig å ta utgangspunkt i informantenes egne opplevelser og oppfatninger slik de kommer frem gjennom uttalelsene i intervjuet, noe som anbefales av Dalen. (Dalen, 2004:108)

Hermeneutikken er teorien om hvordan vi fortolker tekster eller annen informasjon. Et hovedpoeng innenfor denne teorien er at vi må tolke oss selv inn i tolkingsprosessen og se på hvordan vi farger og påvirker det vi forsker på. (Fuglseth, 2006:263). All forståelse er avhengig av den konteksten noe forstås innenfor, og den som tolker bringer med seg sine egne erfaringer og forventninger inn i forståelsen. Ifølge hermeneutikken er det ikke mulig å arbeide med en tekst uten samtidig å tolke den, og tolkingen er alltid farget av vår forforståelse og våre fordommer. Det betød altså si at jeg ikke kunne tolke det tekstmaterialet jeg satt med på en absolutt objektiv måte. Jeg var på en måte farget av min egen forforståelse som bygger på kunnskap og erfaringer med dette temaet, og måtte være bevisst hvordan dette kunne påvirke resultatet. Min bakgrunn som førskolelærer og spesialpedagog med spesiell interesse for barn som sliter med utvikling som "går av seg selv" hos andre, kan nok ha påvirket min forståelse av emnet. Jeg var klar over at min oppmerksomhet i forhold til dette feltet kunne medføre at jeg forventet at andre skulle være like opptatt av dette, og at jeg kanskje opplever manglende interesse for dette som noe negativt. Dette er et forhold som jeg har prøvd å være bevisst på under hele forskningsprosessen, og fremfor alt passet på å ikke formidle under intervjuene.

I utgangspunktet ønsket jeg å tolke resultatene ut fra informantenes egne perspektiver og beskrive situasjonen slik den oppfattes av dem. Dette er i tråd med fenomenologisk tilnærming. (Kvale, 2009: 46). Fenomenologi handler om hvordan vi opplever verden vi er en del av og hvordan vi i fellesskap skaper denne verden. (Fuglseth, 2006:266). Ved å benytte en

slik tilnærming ved tolkingen, har jeg forsøkt å beskrive hvordan de pedagogiske lederne jeg intervjuet, opplevde arbeidet med kartlegging og forebygging av språkvansker i barnehagen ut fra deres ståsted. Det medførte spesielt at jeg måtte ta hensyn til de rammefaktorene som ble beskrevet for hva som er mulig innenfor deres hverdag i barnehagene, og ikke se resultatene ut fra et ideelt ståsted. Som utenforstående til et felt kan det være lett å forvente mer enn det som er praktisk mulig å gjennomføre innenfor eksisterende rammer.

3.7 Forskningsmessig kvalitet

For at undersøkelsen min skal holde en forskningsmessig kvalitet, er det viktig at den er reliabel og valid, og at den er i overensstemmelse med visse forskningsetiske prinsipper.

Begrepene reliabilitet og validitet stammer fra naturvitenskapelig forskning der de blir oppfattet som mer eller mindre absolutte fakta. I kvalitativ forskning er det ikke mulig å få frem absolutte resultater, og resultatene her er ikke målbare i den grad at de kan overføres direkte til andre situasjoner. Noen foretrekker derfor heller å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet for å synliggjøre at det ikke er de samme kriteriene som ligger til grunn for å vurdere forskningens kvalitet i kvalitative som i kvantitative metoder. (Kvale, 2009:249). Jeg har likevel holdt meg til de opprinnelige begrepene i denne redegjørelsen, men velger å tolke innholdet i disse ut fra en kvalitativ forståelse

Reliabilitet handler om hvor presist og nøyaktig en test måler noe, reliabiliteten er høy dersom uavhengige forskere kommer frem til samme resultat. (Kvale, 2009: 250). I forskningssammenheng sikter det til nøyaktighet i undersøkelsesprosessen, både ved innsamling, bearbeiding og analyse av data slik at en i størst mulig grad unngår målefeil. I kvalitativ forskning oppfattes reliabilitet som et lite egnet begrep fordi forskerens rolle er en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Siden både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg, er det vanskelig å etterprøve resultatene. Reliabiliteten i kvalitativ forskning må derfor ivaretas ved å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av hvert enkelt ledd i forskningsprosessen slik at en annen forsker kan gå gjennom forskningen og se hvordan resultatene er kommet frem. (Dalen, 2004:103). For å gjøre reliabiliteten så høy som mulig, har jeg beskrevet hvert trinn i forskningen, og jeg har forsøkt å holde en mest mulig nøytral og objektiv rolle i forhold til intervjuguide, utvalg og analyse. Hvert av disse punktene er beskrevet nærmere tidligere i oppgaven.

Validitet eller gyldighet sier oss noe om undersøkelsen har gitt svar på det vi hadde til hensikt å måle. (Befring, 2002:154), altså om undersøkelsen faktisk har gitt svar på forskningsspørsmålet vårt. Validitet i kvalitativ forskning kan defineres som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. (Kvale, 2009:250). For å best mulig overbevise den kritiske leser om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, har jeg nøye gjort rede for alle trinn i prosessen. Jeg har gått gjennom hvordan utvalget i undersøkelsen er valgt ut, hvordan data er samlet inn og bearbeidet, og hvordan analyseprosessen har foregått. Jeg har også beskrevet min egen bakgrunn og hvordan jeg er bevisst min egen forforståelse i forhold til dette temaet. En triangulering av forskningsprosessen, dvs. at en ser på problemet på ulike synsvinkler ville økt validiteten ytterligere. Metodetriangulering har ikke vært mulig å få til i min oppgave, både fordi tidsbruken ville vært langt større, og fordi andre metoder ikke ville gitt det resultatet jeg ønsker. For eksempel ville spørreskjema til et større utvalg i tillegg ikke gitt de tanker og refleksjoner som jeg ønsker å ha med.

Generalisering handler om at den kunnskap som utvikles i et prosjekt skal kunne overføres til andre situasjoner. I mitt studie med få informanter er det ikke gitt at resultatene vil være universelle og gyldige til alle steder og til alle tider. Hvis vi ønsker en generalisering, må vi heller spørre om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervju situasjon, kan overføres til andre relevant situasjoner. Det er i så fall mottakeren av informasjonen som avgjør om et resultat kan overføres til en annen situasjon, noe Kvale sammenligner med rettspraksis der det er retten som avgjør hvorvidt en tidligere sak gir presedens som kan generaliseres til den saken som blir prøvd. (Kvale, 2009:265-267). Det er med andre ord lesere av min masteroppgave som avgjør hvor anvendelig resultatet er for deres situasjon.

3.8 Forskningsetikk

Jeg har tidligere gjort rede for hvilke metoder jeg har valgt for å komme til et resultat som har en viss forskningsmessig kvalitet. Men for at kvaliteten skal være god er det avgjørende at de etiske aspektene ved forskerrollen og måten en utfører forskningen på er ivaretatt.

Det viktigste i forskningen er at den alltid skal strebe etter sannhet, og vitenskapelig redelighet står derfor sentralt i forskningsetikken. Uredelighet kan være alt fra mindre alvorlige brudd som skyldes sjusk og unøyaktighet, til fusk, forfalskning av datamateriale og plagiat. (NESH, 2009). Spesielt ser jeg for meg at unøyaktighet kan være en fallgrube for meg som urutinert forsker. Det er lett å glemme en henvisning, eller sitater kan bli unøyaktige fordi en

har laget notater uten å skrive eksakt hvor teksten er hentet fra. I starten på masteroppgaven utførte jeg ikke dette arbeidet grundig nok, noe som ga mange timers merarbeid for å finne nøyaktig kilde for ulike notater. Etter hvert ble jeg oppmerksom på at tekstbehandlingsprogrammet jeg har brukt har innebygget referansefunksjon, noe som har gjort det mye enklere å være etterrettelig med henvisningene.

Som forsker er en avhengig av informasjon om andre mennesker. Det kan være intervjuer, spørreskjema, kartlegginger eller tester, observasjoner eller lignende. Forskningsetikk handler blant annet om at vi ikke behandler mennesker vi forsker på respektløst eller utilbørlig. Personvernlovgivningen skal sikre at personopplysninger gjøres på en etisk forsvarlig måte. I forkant av forskningsprosjektet mitt ble det vurdert om det var nødvendig å få tillatelse fra datatilsynet til denne undersøkelsen. I samråd med min veileder ble det avklart at det ikke var nødvendig da det ikke skulle spørres etter informasjon om enkeltbarn, bare om førskolelærernes erfaringer generelt om språk og språkvansker. Denne informasjonen skulle heller ikke kunne identifiseres. Hensynet til personvern kan føre til en konflikt med ønsket om full åpenhet om undersøkelsens utvalg. Dersom en gir for mange opplysninger om utvalgets sammensetning, kan enkelte av informantene gjenkjennes og de har ikke lenger den anonymitet de var lovet da de ble med i undersøkelsen. Av hensyn til personvernet har jeg utelatt detaljer av utvalgssammensetningen slik at ingen skulle bli gjenkjent, og jeg har også sørget for at gjenkjennbare uttalelser ikke er med i resultatene.

3.9 Metodekritikk

Formålet med min oppgave var å finne ut hva som ble gjort for å avdekke språkvansker og hvordan barnehagene forebygger slike vansker. Svarene på problemstillingen ønsket jeg å finne gjennom et case-design, med kvalitativt intervju som forskningsmetode.

Informantene er hentet fra et geografisk begrenset område, og de har i stor grad hatt tilgang på samme kurs og kompetansehevingstilbud. I distriktet her er det ingen offentlige føringer på arbeid med språkkartlegging, slik at dette er overlatt til hver enkelt barnehage. Et annet utvalg, eller dersom undersøkelsen hadde vært foretatt et annet sted i landet kunne ført til et helt annet resultat.

Utvalget er satt sammen av pedagogiske ledere med ulik bakgrunn, både i form av utdanning, erfaring og arbeidssted. Ved sammensetningen av utvalget var det flere av dem som ble forespurt som ikke kunne eller ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Noen av dem oppga at

de kunne for lite om språk og språkvansker til at de ønsket å delta. Utvalget kan derfor være skjevt ved at de som har deltatt i undersøkelsen kan ha større interesse for temaet enn gjennomsnittet av pedagogiske ledere. Dette har jeg ikke hatt mulighet til å påvirke. Samtidig har dette utvalget gitt interessante og reflekterte svar som har bidratt til å kaste lys over problemstillingen.

Ved at jeg har valgt en kvalitativ studie med få informanter, kan ikke resultatet generaliseres. De funn jeg her presenterer gjelder for min undersøkelse og er min subjektive tolkning. Mine kvalifikasjoner som intervjuer kan både bevisst og ubevisst ha påvirket dem jeg intervjuet til å uttrykke eller holde igjen informasjon. I forkant av intervjuet gjorde jeg rede for min forforståelse om emnet språk og språkvansker som er et spesielt interessefelt hos meg. Jeg håper dette ikke har påvirket resultatene i negativ retning.

Intervjuene foregikk i stor grad som en samtale der informantene var åpne om sin hverdag i barnehagen, og de virket positive til at deres tanker og erfaringer hadde interesse for meg. Det gjorde at samtalen gikk lett, og jeg fikk utfyllende svar på mine spørsmål. Noen ganger kom de inn på tema lenger ut i intervjuguiden, noe som medførte at spørsmål allerede var besvart når vi kom dit. Jeg forsøkte ikke å stoppe samtalen når svarene gikk utenfor mitt tema, fordi jeg fikk tatt opp samtalen og kunne etterpå redigere svarene dit jeg ønsket. En svakhet jeg ser i analysen er at jeg kunne ha stilt flere og bedre oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene for å følge opp de svarene jeg fikk på en bedre måte.

Forhold knyttet til jobbskifte gjorde at jeg hadde permisjon fra studiene og derfor hadde en pause mellom de tre første og de to siste intervjuene. Før siste intervjurunde foretok jeg en viss justering av intervjuguiden der enkelte av spørsmålene ble formulert litt åpnere. Temaene i intervjuguiden ble beholdt slik at innholdet i spørsmålene var de samme. Dette kan ha ført til at jeg har fått mer utfyllende svar i de siste intervjuene, men jeg ser ikke at dette påvirker resultatene i undersøkelsen i nevneverdig grad.

Det tekniske utstyret bestod av både en diktafon og mobiltelefonens taleopptaker. Dette viste seg å være viktig, da diktafonen sviktet på de siste intervjuene. Det var derfor avgjørende for resultatet av intervjuene at jeg hadde dobbelsikret utstyret.

Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for hvordan jeg har prøvd å gjøre reliabilitet og validitet i forskningsprosessen så høy som mulig. Dette er gjort ved å gjøre rede for alle deler av forskningsprosessen slik at en leser selv kan vurdere den forskningsmessige kvaliteten i masteroppgaven.

4 Presentasjon, analyse og tolking

I dette kapitlet har jeg beskrevet funnene som ble gjort i undersøkelsen, og analysert disse i forhold til gjeldende teori på området.

For ordens skyld gjentar jeg problemstillingen som lyder som følger:

”Hvordan kartlegger barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?”

Gjennom intervjuer med pedagogiske leder i ulike barnehager ønsket jeg å få svar på problemstillingen.

Temaene er delvis endret i forhold til intervjuguiden slik at det blir bedre sammenheng mellom resultatene. De temaoverskriftene som står igjen er bakgrunnsinformasjon om informantene, begrepsavklaringer, erfaringer med barn med språkvansker, kartlegging av barns språk, forebygging og tiltak, samarbeid og veiledning, samt kompetanse på språk og språkvansker.

4.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene

Det første emnet i undersøkelsen handlet om hvilken bakgrunn de pedagogiske lederne i utvalget har. Dette spørsmålet bekreftet om sammensetningen av utvalget var som jeg ønsket, og samtidig fungerte det som en innledning til spørsmålene senere i intervjuet.

De fem informantene i min undersøkelse arbeider alle som pedagogiske ledere i barnehager i distriktet rundt mitt hjemsted. En av dem kombinerte stillingen som pedagogisk leder med annet arbeid tilknyttet barnehagesektoren i kommunen. Utdanningen varierte fra ikke fullført førskolelærerutdanning til førskolelærerutdanning med et års relevant videreutdanning. Alle er kvinner, og de har arbeidet i barnehage fra 1 til mer enn 25 år. Noen hadde erfaring som assistent i barnehage eller skole, og noen hadde erfaring som barnehagestyrer.

Barnehagene som var representert var av ulik størrelse. Noen arbeidet i en-avdelings barnehage, og noen arbeidet i barnehage med flere avdelinger. Det var både private og kommunale barnehager med i undersøkelsen, og mens en barnehage er relativt nystartet er andre etablert for mer enn et tiår siden. Mens noen arbeidet på 1 – 5-årsavdeling, hadde andre ei aldersdelt barnegruppe med 3 -5-åringer, 2 -3-åringer eller 4-5-åringer.

Denne spredningen i utvalg var noe jeg spesielt ønsket fordi informantene da kan fremstå som representanter for ulikhetene blant dem som har sitt virke i barnehagen, selv om

forskjeller i arbeidserfaring og arbeidssituasjon ikke nødvendigvis er det som er avgjørende for hvilke oppfatninger de pedagogiske lederne har om dette temaet.

4.2 Begrepsavklaring

Det første ordinære temaet i intervjuguiden gikk på avklaring av begreper omkring språkvansker hos barn. Med dette ønsket jeg å avklare om vi hadde en felles forståelse for disse begrepene før vi gikk videre i undersøkelsen fordi dette hadde betydning for hvordan svarene videre ville bli besvart. Samtidig var dette en gradvis tilnærming til spørsmålene som hadde tilknytning til problemstillingen.

4.2.1 Om språkvansker hos barn.

På spørsmålet om hva informantene la i begrepet språkvansker, og hva som skulle til for at de ville si at et barn har en slik vanske, nevnte alle at noe av det de tenkte på i denne sammenhengen var barn som hadde vansker med å forstå språk. Når barn ikke skjønnte hva som ble sagt til dem, da regnet alle det som en språkvanske. Dette er det som i faglitteraturen kalles semantiske vansker, og innebærer at barn har problemer både med å uttrykke seg og å forstå hva som blir sagt. Slike barn kan ha lite kunnskap om ting og hendelser, lite ordforråd og svak begrepsoppfattelse. Disse barna har ofte vansker med å forstå ting som blir sagt til dem dersom de ikke har støtte i konteksten rundt, og de kan ha vansker med å finne det rette ordet når de selv skal si noe. (Kjølås, 2000 b)

Det ble også nevnt vansker med å ordlegge seg og bli forstått med det de ønsket å si. Her ble det beskrevet barn som visste hva de ville si, men ikke klarte å uttrykke ordene, og derfor ikke kunne gi uttrykk for sine følelser og meninger. Slike vansker er i samsvar med betegnelsen reseptive vansker eller produksjonsvansker. Disse barna har problemer med hele språkssystemet og ikke bare lydene. De har ofte dårlig ordforråd, de kan ha vansker med bøyingsmønsteret, og de har også vansker med å uttrykke setninger av en viss lengde og kompleksitet. (Espenakk, 2003 a)

Samtlige informanter anså problemer med uttalen som en språkvanske. De tenkte her på barn som ikke klarte å si lyder eller forvekslet lyder slik at de ble vanskelig å forstå. Uttalevansker er i overensstemmelse med det som kalles fonologiske vansker, og handler om å kunne oppfatte kontraster mellom språklyder. Barn med slike vansker forenkler konsonanter

og konsonantforbindelser slik at det kan bli vanskelig for omgivelsene å forstå hva de sier. Vanskene her skyldes ikke artikulasjonsvansker på grunn av svak munnmotorikk, og kan derfor ikke ”rettes på” ved å øve korrekt uttale med barnet. (Espenakk, 2003 b)

Videre ble det fra enkelte nevnt vansker med eller avvikende setningsbygging. Slike vansker er knyttet til språkets syntaks som handler om hvordan ord kan settes sammen til setninger og tekster, eller til morfologi, som beskriver hvordan ordbøyninger fungerer for å endre et ords mening. Disse vanskene henger ofte sammen, slik at barn som har problemer med ordbøyninger ofte også sliter med setningsstrukturen. Barn med slike vansker ser ut til ikke å oppfatte at bøyning av verb, substantiv og adjektiv har betydning i språket fordi de forandrer ordenes mening. (Kjølås, 2001)

En av informantene beskrev et barn med en spesiell form for språk der barnet sa navnet sitt istedenfor å si ”jeg” da det var langt over den alderen der dette er vanlig. Dette kan være en form for syntaktiske vansker, men det kan også falle inn under det som betegnes som pragmatiske vansker. Barn med pragmatiske vansker kan bruke språket på en måte som ikke ”passer” eller som ikke er typisk for barn i deres alder. Ofte skjønner de ikke at vi gir og tar tur når vi snakker, de kan avbryte eller snakke om ting lytteren ikke har interesse av. (Espenakk et al. 2008).

Noen brukte begrepet forsinket språkutvikling, og tenkte med det på barn der språkutviklingen tilsvarte det en ser hos yngre barn. Her ble også nevnt barn som så ut til ikke å tillegge seg språket i den alderen de vanligvis gjør det, og det ble påpekt at det er viktig å være oppmerksom på barn som ikke snakker når de er to år. Ifølge Horn er det ikke nødvendigvis grunn til engstelse dersom et barn i toårsalderen har en forsinket taleutvikling. Siden språkforståelsen kommer før talespråket er det større grunn til bekymring dersom et barn på 2 år har dårlig språkforståelse. Den videre språkutviklingen er avhengig av at språkforståelsen er på plass, og det er derfor viktig at en får avklart om det er en forsinkelse på dette området så snart som mulig slik at en kan legge forholdene til rette for en bedre språkutvikling. (Horn, 2003:78). Det er likevel viktig å være oppmerksom på barn som ikke har begynt å bruke ord når de er omkring 22 måneder eller ikke har begynt å bruke setninger når de er rundt 33 måneder. Det kan da være grunn til bekymring, og en bør ta kontakt med fagfolk (Ottem & Lian, 2008)

En av dem som tok utdanning i den siste tiden, fortalte at de hadde fått beskjed på skolen hun gikk på at det måtte være to års avvik på språket for at det skulle karakteriseres som en språkvanske. Hun var selv svært kritisk til denne fremstillingen fordi den er upresis og ikke fanger opp nyansene i alt som har med språkvansker å gjøre. Jeg kan ikke finne denne defini-

sjonen i faglitteratur som er utgitt de senere år, og vil derfor stille spørsmål om det er mulig å måle et utviklingsavvik i et gitt antall år. Som nevnt består språket av ulike komponenter, og en forsinkelse i et område behøver ikke å medføre avvik på andre områder. En slik definisjon er etter min mening både upresis og misvisende, og et lite egnet utgangspunkt når tiltak skal vurderes.

Flere mente at med en gang vansker med språket gjorde det vanskelig for barnet å fungere sosialt, at redusert språk gikk ut over muligheten til å finne seg venner i sin egen aldersgruppe, så var det snakk om en språkvanske. Når barn ikke klarte å uttrykke seg slik at det kunne fungere i lek, var det snakk om en alvorlig vanske. Dette stemmer overens med Løges oppfatning. Hun påpeker at det å komme inn og være en del av vennegruppen, å kunne løse konflikter med foreldre og venner, å oppnå noe en ønsker og å forhandle med venner om lek og lekekontekst er viktige sosiale oppgaver for barn. Barn med språkvansker kommer ofte til kort på disse områdene og sliter med å utvikle vennskap og opprettholde lekeaktiviteter i tidlig alder. (Løge, 2007)

4.2.2 Om alvorlighetsgrad av språkvansker

Det er ikke alltid at det er samsvar mellom det som omgivelsene opplever som avvikende språk, og hvor alvorlig problemene er. (Hagtvatn, 2004:179). Det er derfor viktig at en klarer å skille hva som er moderate språkvansker der en kan forvente en bedring etter hvert som barnet modnes, og hva som er så alvorlig at det bør settes inn tiltak raskt. Jeg ønsket derfor å vite hvordan de pedagogiske lederne i min undersøkelse vurderte ulike språkvansker.

Spørsmålet her lød om det var noen former for vansker ved språket de oppfattet som mer alvorlig enn andre. Her viste det seg at de fleste informantene hadde erfaring fra barn med forståelsesvansker og uttalevansker, og av disse mente alle at vansker med å forstå språk var et mye større problem enn hvordan barnet uttrykte seg. Dårlig språkforståelse kunne bli et vedvarende problem, mens lydene ofte kunne komme av seg selv når barnet fikk litt tid på seg. Denne forståelsen er i samsvar med bl.a. Horn som påpeker at språkforståelsen er selve grunnlaget for videre språkutvikling, og at en forsinkelse på dette området bør avklares så tidlig som mulig, slik at forholdene kan legges til rette for en bedre språkutvikling. (Horn, 2003:78).

En av informantene mente at barn som ikke skjønnte alle ordene, men likevel brukte språket aktivt, var mindre hemmet av sine språkvansker enn et barn som ikke klarte å uttrykke

seg med ord eller ikke klarte å formulere setninger. De som ikke klarte å uttrykke det de tenkte og følte, og heller skrek og slo, det syntes hun var en større vanske enn dårlig språkforståelse. I tilfellet som beskrives her, handler det om et barn som har så store vansker med å produsere språk at det ikke klarte å gjøre seg forstått. Selv om faglitteraturen hevder at barn som har et språkforståelsesproblem utgjør en større risikogruppe enn om de "bare" har et språkproduksjonsproblem. (Løge, 2007), har dette også en sammenheng med hvor omfattende disse vanskene er. I alle tilfeller er det viktig at barn med så store vansker som det blir beskrevet her, får tidlig og god hjelp.

4.3 Erfaringer med barn med språkvansker

Under denne overskriften ønsket jeg å få innsikt i de intervjuedes egne erfaringer med barn med språkvansker i sin barnehage. Siden det er en relativt stor forekomst av slike vansker hos barn i førskolealder, regnet jeg med at de fleste som har arbeidet noen år i barnehagen har opplevd å ha ansvar for slike barn. Her ønsket jeg primært å få fram hvordan informantene opplevde å ha barn som hadde eller var i risikozonen for å utvikle språkvansker i sin barnehage, og hvilke tanker de gjorde seg omkring det.

Her har jeg også tatt med spørsmål om kjennskap til minoritetsspråklige barn fordi det er interessant å se om noen hadde erfaringer på dette området. I distriktet her er det relativt liten andel minoritetsspråklige, og mange barnehager har ikke barn med annen kultur- og språkbakgrunn enn norsk. I løpet av de aller seneste årene har det vært en viss tilflytning av grupper med minoritetsbakgrunn slik at enkelte barnehager har fått innslag av fremmedspråklige barn i barnegruppen. Selv om erfaringen med minoritetsspråklige barn i barnehagene her ikke er lang, var det interessant å se hvilke tanker informantene hadde gjort seg omkring dette.

Til slutt i dette temaet spurte jeg om de hadde opplevd noen endring omkring fokuset på språk og språkvansker i de senere årene. Dette spørsmålet ga mulighet for å se hvordan myndighetenes satsing på tidlig innsats påvirket barnehagenes fokus på barns språkutvikling, og hvordan utviklingen har vært på dette området.

I intervjuet har jeg ikke skilt mellom spesifikke språkvansker og språkvansker hos barn som har andre vansker i tillegg. Spesifikke språkvansker handler om barn som ikke tilegner seg et funksjonelt språk til tross for at de har normal intelligens og normale sensoriske og motoriske funksjoner, ikke har utviklingshemming, nevrologiske skader, hørselshemming eller andre årsaker som kan forklare vanskene. (Ottem & Lian, 2008). Generelle vansker

gjenspeiler vansker på de fleste livsområder, der språkvansker bare er en del av problemene. I de første leveårene er det ikke alltid mulig å skille disse, og særlig vanskelig kan det være når en fatter en gryende mistanke om at noe er galt med språkutviklingen hos et barn. Jeg har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på dette emnet i samtalene med informantene.

4.3.1 Om egne erfaringer med språkvansker hos barn

Dette avsnittet handler om hvilke erfaringer informantene har med barn med språkvansker, og hvor alvorlig disse vanskene var.

Som ventet viste det seg at alle hadde opplevd mange barn med språkproblematikk, og de hadde også opplevd barn med så store vansker at de måtte meldes opp til PPT for vurdering og som deretter hadde fått spesialpedagogisk hjelp i barnehagen..

En av informantene fortalte at hun meldte opp barn i de fleste tilfeller der hun opplevde barn med språkvansker som hun vurderte som alvorlige, om ikke annet så bare for å diskutere med logoped eller PPT. Et helt motsatt syn hadde en av de andre. Hun var klar over at noen av hennes kollegaer i andre barnehager var opptatt av å melde opp barn tidligere, mens hun oppfattet seg selv som mer avventende. Hun kunne ha mange samtaler med PPT, men når språkforståelsen var der så ventet hun heller litt med oppmeldingen.

Ut fra sammenhengen informasjonen kom frem i, kan det se ut til at ulikhetene her skyldes personlige oppfatninger, det kom ikke frem i undersøkelsen at sistnevnte brukte mer presise observasjonsverktøy enn den første. Denne ulikheten i oppmeldingsprosedyre kan føre til at et barn fra en barnehage blir tidligere oppmeldt for tilsvarende vanske enn i en annen. Dersom det ikke foretas grundig kartlegging før avgjørelsen blir tatt om å vente med oppmelding, kan dette føre til at barn med vansker blir oversett. Barn med semantiske vansker kan for eksempel se ut som de forstår mer enn de egentlig gjør fordi de har lært seg å tolke omgivelsene rundt seg og derfor kan gi akseptable svar. Dette viser at det er vanskelig å vite hva et barn egentlig forstår uten at en har et kartleggingsverktøy til hjelp. (Kjølås, 2000 b)

I forundersøkelsen før utviklingen av TRAS, kom det frem at det ikke bare var et stort behov for egnet kartleggingsmateriell, men at det også manglet formelle henvisningsrutiner for de barna som hadde spesielle behov. (Horn, Espenakk & Wagner, 2003). Det kan se ut til at henvisninger også i dag baserer seg på personlig skjønn fra den enkelte yrkesutøver, og at det ikke eksisterer klare rutiner for når barn skal henvises videre i hjelpeapparatet.

4.3.2 Om hva som førte til oppmerksomhet om vanskene

På det første spørsmålet som gikk på hvordan de ble oppmerksomme på barn med risiko for språkvansker, svarte informantene nok en gang språkforståelsen, at når de så at et barn ikke forstod det som ble sagt så tenkte de at det var fare på ferde.

Flere av dem reagerte når barn ikke fungerte godt sosialt sammen med andre barn, eller når de hadde en avvikende atferd. Barn som ikke hadde venner, barn med dårlig motorikk og som fungerte dårlig sosialt, ble nevnt som grunnlag for mistanke om at det var noe i veien. Når barns væremåte ikke utviklet seg som forventet, tenkte de gjerne at det enten var vansker med språket eller at det var noe annet som lå bak. I tillegg ble det nevnt at manglende lyder kunne være en grunn til at de reagerte.

Informantenes oppfatninger stemmer i høy grad overens med de faresignalene Espenakk påpeker i TRAS-håndboka. For barn i alderen 3 – 5 år bør en ifølge henne være spesielt oppmerksomme på barn som produserer få ytringer på 3 ord eller lengre, eller som har vansker med å forstå språk. Dette kan vise seg ved at barnet ikke oppfatter språk som blir formidlet i stor gruppe, og at det hovedsakelig støtter seg til kjente rutinesituasjoner og gjør det som de andre barna gjør. Videre nevner Espenakk barn som uttrykker seg usammenhengende og som har vansker med å få fram meningen i det de vil si. Store uttalevansker som medfører at andre ikke forstår hva barnet ønsker å uttrykke bør gi grunn til bekymring, og det samme gjelder barn som viser problemer med å lære nye ord eller fort glemmer ord til tross for at det er ord som barnet ofte hører, samt barn med vansker med å lære alt som kommer i rekkefølge, som ukedager, måneder, fødselsdager.

Vansker med sosialt samspill kan også indikere språkvansker, og Espenakk nevner spesielt barn som viser liten interesse for sosialt samspill med andre barn og voksne. Dette gjelder både barn som viser liten interesse for eller tar lite initiativ til lek med andre barn, og barn som har vansker for å få adgang til lek sammen med andre, eller som stadig får underordnede roller i leken. Noen barn kommer stadig i konflikter med andre barn, noe som bør medføre at omgivelsene bør være spesielt oppmerksomme på språket. (Esenakk, 2003 a)

For yngre barn bør en være oppmerksom på dem som ikke har begynt å bruke ord når de er omkring 22 måneder eller ikke har begynt å bruke setninger når de er rundt 33 måneder. Det kan da være grunn til bekymring, og en bør ta kontakt med fagfolk (Ottem & Lian, 2008)

På spørsmålet om hva som var avgjørende for å søke hjelp, viste det seg at det ofte var når vanskene virket så store at det gikk ut over barnets samspill med omverdenen. Som regel kom det av en helhetsvurdering av barnet i samråd med foreldrene. Dersom foreldrene ønsket at barnet skulle meldes opp, ble dette gjort av alle informantene.

I samtalen kom det frem at en av deltakerne i intervjuet opplevde at når en arbeidet i barnehagen så ble en etter hvert så vant til barn med avvikende språk at en ikke reagerte på det. Hun viste til et eksempel på at en forelder hadde reagert på språket hos barnet sitt og ønsket oppmelding, uten at hun selv hadde sett noen grunn til bekymring. En av de andre hadde den erfaringen at hun følte at det automatisk ringte en bjelle når et barn ikke utviklet språket som forventet, uten at hun egentlig reflekterte over det. Hun hadde ofte bare en følelse om at den der ungen måtte de være obs på.

Dette kan tyde på at personlige ulikheter blant de som arbeider i barnehager i stor grad påvirker om barn med språkvansker blir sett eller ikke når det ikke foretas systematiske språkbobservasjoner. Dette er i tråd med oppfatningen til forskergruppen bak utarbeidingen av TRAS, som mener at tilfeldig observasjoner ikke gir et pålitelig resultat fordi en vektlegger ulike sider ved et barns utvikling, og at det kan være ulikt både det en ser etter og det en skriver ned. Selv om en kan være usikker på et barns språk, fører ikke alltid dette til ytterligere observasjon eller videre henvisning fordi det er uklart hva som egentlig er problemet. (Horn, Espenakk & Wagner 2003:11).

I Veileder for spesialundervisning er det presisert at tidlig innsats innebærer en konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv. Her heter det at det skal mobiliseres beredskap for å yte ekstra støtte med en gang det oppstår behov for det. (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ut fra dette kan det se ut til at barnehagen har plikt på seg til å reagere dersom et barn ikke utvikler språket som normalt. Med andre ord bør barnehagen sikre at alle barn blir observert på en slik måte at en aldri blir avhengig av personalets subjektive vurderinger.

4.3.3 Om minoritetsspråklige barn

Minoritetsspråklige barn har gjerne en spesiell utfordring i det å lære norsk språk, og det kan være vanskelig for norskspråklige å følge med på deres førstespråkutvikling.

På spørsmålet om hvilken erfaring informantene hadde med minoritetsspråklige barn, viste det seg at det var svært varierende erfaringer blant deltakerne i intervjuet. Noen hadde ingen erfaring i det hele tatt, andre hadde vært borti enkelttilfeller, og noen hadde flere fremmedspråklige barn i si gruppe i barnehagen.

Der det var minoritetsspråklige barn i barnehagen, var det noen som var født i Norge og noen som hadde kommet hit som småbarn. Det norske språket var forskjellig utviklet hos disse barna, og en av informantene forklarte at det kunne være vanskelig å vite hvor godt dis-

se barna kunne sitt eget språk. De hørte at barna pratet sitt språk med foreldrene, men det var vanskelig å si om dette språket var så godt utviklet at det var et godt grunnlag for å lære det norske språket. Hun fortalte at hun var usikker på språkutviklingen hos et av de minoritetsspråklige fordi det bare snakket når det var alene. For å kunne observere førstespråket til minoritetsspråklige barn, er en avhengig av tolk som også har kompetanse i språkobservasjoner. Dette er ikke alltid tilgjengelig, noe som kan føre til at språkvansker hos disse barna ikke blir lagt merke til på et tidlig tidspunkt.

Samtidig satte ressursene i barnehagen begrensninger for hvor mye de kunne ta disse barna ut av gruppen for å drive språkstimulering med dem alene fordi det var 22 barn på avdelingen der det var 3 ansatte. Dette drøftes nærmere i avsnittet om forebygging av språkvansker i barnehagen.

En av de informantene som hadde minoritetsspråklige barn på sin avdeling, beskrev arbeidet med disse barna som svært interessant. Senest dagen før var det en toåring som kom til barnehagen for 2 ½ måned siden, som nå sa en hel setning på vår dialekt. Hun fortalte at de arbeidet mye med språkstimulering i gruppa for at barna skulle lære språket så godt som mulig. Arbeidet med språkstimulering for disse barna gikk mye ut på det som var nevnt for barn med norsk bakgrunn. Dette er i samsvar med Hagtvets (2004) anbefalinger. Hun viser til Wold (1994) som uttaler at de samme språkstimuleringsaktivitetene som styrker og letter språkstimulering i alminnelighet også bør brukes for å sørge for god tospråklig utvikling. Først trekkes det frem at den voksne må tilpasse seg barnets kompetansenivå, eller det som kalles barnetilpasset tale. Videre må kommunikasjonen handle om noe som er "her og nå" eller som er sentralt i barnets livsverden. Det er også viktig at den voksne er sensitiv for barnets bidrag og lar disse bidragene få reell innflytelse på kommunikasjonen, som for eksempel utvidelse av innholdet i barnets ord og ytringer, samt å gi navn til det barnet er opptatt av. Det har også stor betydning at kommunikasjonen er preget av tett følelsesmessig nærhet, identifikasjon og tilhørighet mellom kommunikasjonspartnerne. (Hagtvets, 2004:154)

Det er positivt at det legges spesielt til rette for språkstimulering av de minoritetsspråklige barna i de barnehagene der denne undersøkelsen er gjort. Wagner sier at det er en vanlig myte når det gjelder barns læring av språk at det er bare å sette dem i barnehagen, så kommer språket av seg selv. Denne misforståelsen kommer gjerne av at barn lærer seg god uttale og godt dagligspråk rimelig raskt, mens oppbygging av ordforråd og begrepsdybde tar lang tid. Det er svært viktig at barnehagen arbeider bevisst med å bygge opp minoritetsspråklige barns ordforråd på norsk slik at de har tilstrekkelig språkforståelse når de begynner på skolen. (Wagner 2003 a:30)

4.3.4 Om endring omkring fokuset på språkvansker

Et gjennomgående tema i denne oppgaven er fokus på tidlig innsats, noe som er hentet fra Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Jeg ønsket derfor å finne ut om myndighetenes satsing på dette området påvirker barnehagens tilrettelegging for barns språkutvikling, og om det har skjedd en utvikling her.

Det viste seg at flere hadde en generell oppfatning av at det var mer fokus på dette nå enn før. Tidligere var det mer snakk om å vente og se. Likevel var det også en oppfatning at det var langt mellom fokus og praksis, i det daglige ble det gjerne ikke til at barn fikk hjelp før like før de begynte på skolen. Dette synet ble delt av flere, og en mente at selv om spesialistene sa at det burde reageres tidligere enn før, så hadde de ikke tid til det likevel. Litt sprik mellom teori og praksis, ble det sagt. Ei viss endring når det gjaldt uttalevansker så det ut til å ha vært. Mens det før het seg at det ikke var noe fare om lydene ikke var på plass før 5-årsalderen, var det nå større oppmerksomhet omkring dette tidligere dersom problemene var store.

En av dem som hadde tatt utdanning for ikke så lenge siden, hadde lagt merke til at det var mer fokus på dette da hun var i praksis under utdanningen. Hun hadde vært i flere barnehager der førskolelærerne hadde sagt at arbeid med språkstimulering var blitt mer vektlagt de siste årene. De hadde hatt flere kurs, og de arbeidet mye med Språksprell (Elsbakk & Valle, 2000) i arbeidet med barna.

Det som blir sagt her kan tyde på at det har skjedd en viss endring i fokus på språk og språkstimulering de siste årene. Som nevnt tar Stortingsmelding nr 16 "*Tidlig innsats for livslang læring*" avstand fra "vente og se"- holdningen som har vært rådende i forhold til barn som strever, enten det gjelder språkutvikling i førskolealderen eller leseferdigheter i løpet av de første skoleårene. At det nå oppleves en endring i fokuset på språkrelaterte vansker er svært positivt, selv om det fortsatt er utfordringer som gjenstår før en kan regne med at alle som strever får tidlig og god hjelp.

En av informantene nevnte TRAS i forbindelse med hvordan fokus på språkvansker hadde endret seg. I barnehagene merket de bruken av TRAS ved at PPT krevde at det ble lagt ved et utfylt TRAS-skjema når barnehagene meldte opp et barn. På den måten måtte de forholde seg til kartlegging av språk selv om de i utgangspunktet ikke selv hadde valgt det som satsingsområde.

I intervjuene ble også rammeplanen for barnehager nevnt, der det er kommet klarere retningslinjer for hvordan barnehagene skal arbeide med språk og kommunikasjon. I rammeplanen heter det at:

"...gjennom arbeidet med fagområdet språk, tekst og kommunikasjon skal barnehagen drive aktiv språkstimulering på varierte områder."

Den sier videre at:

"...det er tett sammenheng mellom den språklige evnen hos barn og evnen til å ta kontakt og utøve samspill, både med andre barn og med voksne. "

Her nevnes også at

"et av de sentrale mål i all barnehagevirksomhet er å styrke barnas evne til å forstå og benytte talespråket."

(Kunnskapsdepartementet, 2006 b)

En av de pedagogiske lederne jeg intervjuet nevnte at hun selv hadde selv slitt med lese- og skrivevansker, og fortalte at hun opplevde en stor forbedring i både i skole og barnehagen i dag i forhold til den hjelpen hun fikk som barn. Samtidig syntes hun at fokus på vanskene var endret, det var ikke lenger noe galt med barn som har slike vansker, det var heller noe galt med de voksne rundt som ikke klarte å motivere barnet til å lære.

Dette var et veldig interessant og positivt funn i undersøkelsen. Her viser det seg at en av deltakerne selv har vokst opp med vansker på et område som er nært beslektet med tema for denne oppgaven, og har erfart en positiv endring på dette feltet. Hun mente at det i dag er en større vektlegging av den voksnes rolle i læringsprosessen, noe som gir mindre risiko for at barnet skal mislykkes og oppleve nederlag. Stortingsmelding nr. 16 påpeker at alle har et læringspotensial. Når manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)).

Dette synet presiseres i Veileder for spesialundervisning der det heter at alle skal få både formelle og reelle muligheter til å lykkes. Videre sies det her at:

"Mangfoldet blant barn og unge forutsetter at de møtes med mangfold og fleksibilitet i tilnæringsmåter og aktiviteter innenfor fellesskapet. Hvert individ må forstås og møtes ut fra sin bakgrunn, sine forutsetninger, sitt behov og sine interesser, og individet skal tilhøre et inkluderende fellesskap som preges av deltakelse, medvirkning, samhandling, mestring og læring." (Utdanningsdirektoratet 2009)

Når det nå oppleves at systemet rundt barn som sliter er endret, er det svært positivt og gir håp om utviklingen mot en av hovedmålsetningene i Stortingsmelding nr. 16 om tidlig innsats i forhold til barn som sliter, er på vei til å nås.

4.4 Observasjon av barns språk

Observasjon er et nøkkelord for å kunne vite hvor et barn er i sin språklige utvikling. I tilknytning til dette ønsket jeg å få greie på det som er en del av oppgavens problemstilling, nemlig hvordan barnehagen følger med på språkutviklingen hos barn på en måte som gjør at de blir i stand til å avdekke barn som står i risikozonen for å utvikle språkvansker.

Stortingsmelding nr.16 påpeker at for å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. En slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse, og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes. Videre påpekes det at det finnes verktøy og hjelpemidler som kan være til nytte i en slik prosess, og det nevnes spesifikt at det er utviklet verktøy som kan bidra til systematisk tilnærming med å avdekke språkvansker hos barn i barnehagen. (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007))

4.4.1 Om å følge med på språkutviklingen hos barna

På spørsmålet om hvordan barnehagen fulgte med på barnas språkutvikling, viste det seg at tre informanter foretok systematisk observasjon av barna ved hjelp av eget observasjonsmaterieil. To av disse brukte både "Alle med" og TRAS, mens den siste brukte "Alle med". Mens TRAS er et observasjonsmaterieil som er utarbeidet for å følge med barnas språkutvikling, er "Alle med" et skjema for kartlegging av flere sider av barnets utvikling, deriblant språk, men er ikke så utfyllende på dette som TRAS. Barnehagen som i utgangspunktet bare brukte "Alle med" valgte derfor å bruke TRAS i tillegg dersom det var noe de reagerte på med språket hos et barn. Det hadde sammenheng med at PPT krevde dette dersom det etter hvert skulle bli snakk om en oppmelding.

Hos de øvrige informantene svarte en at de skulle bruke TRAS, men de var ikke kommet i gang. Den andre fortalte at de observerte barn i det daglige, og selv om det ikke ble

tid til å skrive ned det de observerte, så tok de gjerne opp forhold knyttet til barna på personalmøtene og da kunne det bli notert ned.

En informant fortalte at hun brukte en bok i tillegg til skjemaene der hun skrev ned hendelser som var viktige i utviklingen hos barna i hennes primærgruppe. Primærgruppen var den gruppen hver av de ansatte på avdelingen hadde ansvar for. Når et barn mestret noe nytt, skrev hun det ned i boka for å være sikker på at barnets utvikling ble dokumentert.

Det viste seg altså her at det var stor spredning i tilnærmingen til observasjon i de ulike barnehagene som var representert i undersøkelsen. Mens to informanter oppga at de ikke foretok systematiske observasjoner, fortalte de øvrige at de gjorde det, men med ulikt observasjonsmaterieil. Dette er ikke helt ulikt den situasjonen som ble avdekket før TRAS ble utarbeidet. En spørreundersøkelse som ble foretatt blant et representativt antall førskolelærere i 2001, avdekket at det da var svært ulik praksis i barnehagene med hensyn til hvordan man observerte språket hos barna. Det så også da ut til at førskolelærerne var opptatt av barns språk, men at de ikke hadde tradisjon for en systematisk vurdering. (Horn, Espenakk & Wagner 2003). På den tiden var det både mangel på egnet kartleggingsmaterieil og mangel på rutiner for hvordan kartlegging skulle utføres. De kartleggingsmetodene som var tenkt brukt i barnehagen ble lite brukt. I dag har barnehagene fått TRAS, som er det kartleggingsverktøyet som er best egnet for å observere barns språk, og "Alle med" som er en mer generell kartlegging. Likevel kan det virke som om rutinene for bruken av det ikke er kommet på plass i alle barnehager.

Dersom en skal ha nytte av et kartleggingsmaterieil, må det grundig læres, forstås og praktiseres, og man må innse bruken av det. Horn, Espenakk og Wagner antyder at en grunn til at observasjonsmaterieil ble lite brukt, kunne være mangel på innsikt i hva de ulike observasjonsmetodene måler, hvordan de skal brukes og tolkes, og hvilke pedagogiske tiltak som er hensiktsmessige å sette i gang. Som tidligere nevnt, kan årsaken også være at det er liten tradisjon for systematiske språkbobservasjoner barnehagen. (Horn et al. 2003).

Jeg spurte videre om hvem som hadde ansvaret for identifiseringen av mulige språkvansker i deres barnehage, og hvordan dette foregikk i praksis. Siden to av informantene ikke foretok systematisk kartlegging, ble det i dette spørsmålet også fokusert på hvem som hadde ansvaret for å følge med på språkutviklingen i deres barnegruppe. I de barnehagene som foretok systematisk observasjon, var det pedagogisk leder på avdelingen som var ansvarlig. Styrer hadde det overordnede ansvar, men i praksis var det pedagogisk leder som sørget for at dette ble utført. I disse barnehagene var det vedtatt at alle barn skulle kartlegges, og dette foregikk ved at personalet på avdelingen hadde ansvar for en gruppe barn hver. En av informantene

fortalte at en del av observasjonene foretok assistentene først, og så gikk de gjennom resultatene sammen. Hun gikk alltid gjennom det før det eventuelt ble sendt videre.

Det viste seg altså at alle informantene som foretok systematiske observasjoner involverte det øvrige personalet i dette arbeidet. Dette er i samsvar med anbefalingene som er gitt av forskerne bak utarbeidingen av TRAS. De så for seg at observasjoner av barn burde være et personalmessig felles anliggende og ikke noe som skulle begrenses til noen få. En slik uformalisert observasjon ville gi best resultat når alle i barnehagen arbeidet sammen om det. Det anbefales videre at observasjoner burde foregå i det daglige arbeidet og at hele personalet i barnehagen skulle bidra med informasjon. Selve utfyllingen av skjemaet kunne deretter foregå på møter der alle involverte deltok og bidro. Om noen av områdene opplevdes som vanskelig å bedømme, anbefalte Frost at en supplerte skjemaet med loggskrivning som i en periode ble ført av hver enkelt som hadde med et bestemt barn å gjøre. Etterpå kunne dette tas opp i fellesskap. (Frost 2003)

På spørsmålet om hvilke barn som ble observert, om det hadde sammenheng med alder, risiko eller annet, svarte de som foretok systematisk kartlegging med både TRAS og "Alle med" at de kartla alle barna på avdelingen. Informanten som benyttet "Alle med" arbeidet i en barnehage der de hadde bestemt at alle nye barn skulle kartlegges med "Alle med". Det ville etter hvert føre til at alle barn på avdelingen ville bli observert.

De som ikke foretok systematisk kartlegging, svarte at de var spesielt oppmerksomme på risikobarn. Med dette tenkte de på barn som hadde en spesiell atferd som personalet fanget opp. En av dem forklarte at de var spesielt oppmerksomme på de småbarna som ikke brukte språk noe særlig. Hun beskrev barn som utviklet seg normalt som "A4-unger" som gikk av seg selv, og så hadde det noen barn som ikke var "A4" som en burde være mer oppmerksom på. Hun nevnte også familier der språkvansker gikk igjen som en mulig risikofaktor.

Selv om det er anbefalt at alle barn blir observert med hensyn til språk, er det særlig viktig at i alle fall barn som fremstår som mulige risikobarn blir gjenstand for observasjon. Dette så ut til å fungere godt i alle barnehagene. Frost anbefaler imidlertid at alle barn burde observeres. Han påpeker at en bevisst og forebyggende innsats i barnehagen må bygge på systematisk observasjon, men denne må ikke være merkbar for barnet. Frost skiller mellom observasjon og kartlegging, og poengterer at observasjon må gjelde alle barn, kartlegging er for risikobarna. (Frost 2008 b)

Også der det ikke ble foretatt systematiske observasjoner, var det enighet om at dette var et lederansvar. Årsaken til at de ikke gjorde det ble forklart med at de bare ikke hadde kommet i gang. En av informantene forklarte at de egentlig skulle benytte TRAS, men at det

skled ut før de kom skikkelig i gang. Tiden strakk rett og slett ikke til. Men selv om det ikke ble foretatt systematisk kartlegging hos disse pedagogiske lederne, ble barna observert i det daglige, og ofte ble enkeltbarn diskutert på personalmøtene.

Her viser det seg altså at manglende bruk av observasjon ikke kommer av at personalet i barnehagene er motstandere av dette, men at barnehagene ikke hadde fått det inn i hverdagen. Det er viktig at en ser på innføring av systematisk språkbobservasjon som noe mer enn bare en ny rutine, at dette er noe som krever at en endrer fokus i det daglige arbeidet med barna. Ved å betrakte dette som en innovasjon, en endring som har til hensikt å forbedre praksis. (Skogen & Sørli 2002), legges det vekt på bevissthet og refleksjon i forhold til det en ønsker å endre. Denne tilnærmingen til igangsetting er beskrevet i TRAS-håndboken, der fagpersoner deltok som veiledere og deltakere i et prosjekt som også innebar kompetanseheving av personalet. (Færevaag 2003:127)

Et eksempel på en vellykket implementering av språkkartlegging er beskrevet i Stortingsmelding nr. 16, (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)), og er hentet fra Time kommune i Rogaland. Selv om flere barnehager i kommunen hadde språk som satsingsområde og vektla språkstimulering, var kommunen oppmerksom på at arbeidet med observasjon og kartlegging av barnas språkutvikling i for stor grad var preget av tilfeldigheter, og det var stort sprik i de ansattes kompetanse på området. Innføringen av TRAS ble her organisert av en arbeidsgruppe som bestod av to styrere, en fra PPT og helsesøster. Alle barnehagene i kommunen måtte ha en TRAS-ansvarlig, og felles planleggingsdager og samlinger var et viktig element i arbeidet. Prosessen viste at det var nødvendig med et visst press for at alle barnehagene skulle komme i gang, og det ble satt krav om at enkelte aldersgrupper skulle være observert innen en viss dato. Dette presset viste seg å være nødvendig for at alle skulle komme i gang.

Personalet i barnehagene som deltok i prosjektet erfarte at de tidligere ofte så seg "blinde" på enkelte barn, mens de overså andre. En annen erfaring de gjorde var at det kunne være nødvendig med grundig observasjon for å oppdage at for eksempel språkforståelsen ikke var på høyde med barnets alder, selv om barnet snakket mye, rent og brukte språket aktivt. Det viste seg at det var nødvendig med systematisk observasjon av alle barn for å kunne oppdage eventuelle vansker som ikke viste seg tydelig i det daglige. Prosjektet førte til at organiseringen av dagen i barnehagen ble endret til en større vektlegging av aktiviteter som styrket språket, noe som forebygger større vansker senere. PPT merket et bedre systemarbeid i barnehagene, og at henvisninger var mer presise enn tidligere når det gjaldt språk. Foreldrene var også tilfredse med opplegget, og spesielt positive til dokumentasjonen på at deres barn ble sett. (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007))

Dette eksemplet viser en innovasjon som ble initiert fra kommunen som øverste ansvarlig for barnehagene. Her ble det lagt opp til både kompetanseutvikling og ansvarliggjøring av personalet, og barnehagene ble satt under et visst press for at observasjonene skulle være gjennomført til en bestemt dato. I vårt distrikt har ansvaret for innføring av systematisk språkobservasjon vært overlatt til den enkelte barnehage, noe som kan være vanskelig å finne tid til i en hektisk barnehagedag og som er avhengig av prioritering av hver enkelt leder.

4.4.2 Om observasjonsmetoden som benyttes

Spørsmålet her gikk på om den metoden som ble benyttet fungerte godt med hensyn til nytteverdi, ressursbruk og at den var rimelig enkel i bruk. På dette spørsmålet ble det et visst skille mellom de som foretok systematisk kartlegging og de som ikke gjorde det. Spørsmålet ble likevel stilt til alle fordi det gikk frem at de øvrige deltakerne i intervjuundersøkelsen kjente til de ulike kartleggingsmetodene og hadde brukt dem sporadisk.

I den barnehageavdelingen der bare "Alle med" ble brukt, syntes informantene at den virket litt enkel. Spørsmålene i dette skjemaet syntes hun ikke var innholdsrikt nok, det hadde for runde spørsmål. Hun mente TRAS var bedre, men de brukte "Alle med" inntil videre fordi de var blitt anbefalt det, og fordi de hadde gjort et vedtak i barnehagen om det.

En av dem som brukte både TRAS og "Alle med", uttrykte at hun ikke var sikker på at hun var helt enig i at de skulle bruke skjemaene på alle barna fordi det ikke var alle som trengte det. Det var et spørsmål om bruk av ressurser når en brukte lang tid på å diskutere barn som hadde nådd alt i skjemaet som var forventet.

Her påpekte informantene at etterarbeidet med skjemaene tok lang tid, og at det opplevdes som ressurskrevende å gå gjennom skjemaene til barn som hadde nådd alle punktene på skjemaet for sin alder. Det kan kanskje være et spørsmål om organisatoriske forhold i barnehagen der de hadde valgt å ha samme prosedyre for alle barn. Det kan nok være en betryggelse i oppstartsfasen med bruken av språkobservasjoner, fordi avgjørelsen om at alt er i orden med hvert enkelt barn ikke ble tatt av en enkelt person, men av personalgruppen i fellesskap. Men etter hvert som alle blir trygge på bruken av observasjonsskjemaene kan det være tidsbesparende om bare observasjon av mulige risikobarn blir tatt opp på fellesmøter. Jørgen Frost skiller mellom bruken av begrepene observasjon og kartlegging, og sier at observasjon må gjelde alle barn, mens kartlegging er for risikobarna. (Frost 2008b). Med det differensierer han mellom ressursbruken for disse gruppene, slik at en ikke overfokuserer på barn som ob-

servasjoner viser at de fungerer godt, men bruker tiden og kanskje ytterligere kartlegging på de barna som ser ut til å trenge noe ekstra.

I fortsettelsen av samtalen med en av de pedagogiske lederne som benyttet både TRAS og "Alle med" kom det frem at hun i mange tilfeller der barn nådde alle de mål som var satt opp for dem, heller kunne tenkt seg at de bare tok utgangspunkt i skjemaene og så etter trekk som gikk igjen hos flere barn. Hun viste til at om for eksempel 10 av 20 barn skåret dårlig på et punkt så var det kanskje ikke noe i veien med barna, kanskje det heller var opplegget i barnehagen de måtte se på. Ved å bruke skjemaet på den måten kunne de sammenligne og se om det var flere som slet med det samme, for eksempel hvis det var mange som ikke kunne rim og regler så betød det kanskje at de hadde hatt det for lite i barnehagen. Hun brukte det mot seg selv som en evaluering av eget arbeid på avdelingen. Det denne informanten påpekte er i samsvar med en del av intensjonen bak TRAS at den også kunne fungere som et verktøy for kompetanseheving. (Færevaaag 2003:126). For at dette skulle skje er det viktig at den blir tatt i bruk på en måte som er bevisstgjørende og som skaper refleksjon, noe som det her ble gitt et godt eksempel på.

En av de andre informantene syntes "Alle med" var veldig lett å fylle ut, mens TRAS krevde litt mer. Hun fortalte at hun hadde vært borti spørsmål i TRAS som hun ikke kunne svare på uten videre. For eksempel om barnet var flink til å rime, for å finne ut det måtte hun prøve barnet på det. Selv om barnehagen kunne holde på med rim i samlingsstunda så var det ikke alltid de klarte å huske hva alle ungene mestret eller ikke, mente hun. Flere bemerket at de syntes arbeidet med TRAS var krevende, og en av dem syntes det skapte mye arbeid før en oppmelding. Hun hadde vært på kurs der det var påpekt at før en kunne merke av i ruten for at barnet mestret noe, så skulle dette være observert tre ganger. Når hun da fikk en telefon der PPT etterlyste dette skjemaet så syntes hun det var så omfattende at det gikk for lang tid før hun fikk det ferdig.

Her kan det se ut til at oppfatningen av bruken av TRAS ikke er i overensstemmelse med tanken bak. Ifølge Frost må observasjon integreres i alt samvær i barnehagen slik at det foregår en kontinuerlig drøfting og tilpasning av stimuleringen i barnehagen. (Frost 2008 b). Slik TRAS beskrives brukt her ser det ikke ut til å være i samsvar med intensjonen. I håndboken til TRAS anbefales det at observasjonen bør foregå i det daglige arbeidet og at hele personalet skal bidra med informasjon. Selve skjemaet kan deretter fylles ut i møter der alle involverte deltar. (Frost 2003). Denne fremgangsmåten kan være vanskelig å få til under tidspress slik det beskrives her, noe som også resulterer i at observasjoner gjort av det øvrige personalet ikke kom med i skjemaet. Det er derfor et spørsmål om en slik form for kartlegging

gir all den informasjonen en kunne få dersom dette arbeidet var integrert i det daglige samværet med barna.

Videre ble det uttalt at metoden (TRAS) krevde for mye at du sitter og skriver skjema. En av de pedagogiske lederne som deltok i undersøkelsen, mente at dette hadde de ikke tid til fordi dagene ble for hektisk. Denne oppfatningen deles av Solveig Østrem, daglig leder ved Barnehagesenteret som er knyttet til Høgskolen i Vestfold. Hun fryktet at førskolelærere måtte bruke mye tid på å kartlegge, teste og får oppskrifter for hvordan de skulle gå frem, fremfor å være sammen med barna og lage gode læringsmiljø. (Moe 2007).

En av de informantene som ikke foretok systematisk observasjon av språk, syntes det var vanskelig å få tid til å gjennomføre dette og kunne ønsket å få utvekslet erfaringer fra noen som fikk det til. Denne uttalelsen tolket jeg som at det var et ønske om å ta i bruk språkobservasjoner i barnehagen, men at det var vanskelig å organisere det i hverdagen. Erfaringsutveksling som ble nevnt her, kan være en god ide for å få utvekslet ideer for hvordan slike observasjoner kan integreres i det øvrige arbeidet i barnehagen.

4.5 Forebygging og tiltak

Dette punktet er også direkte med på å gi svar på problemstillingen i oppgaven, og handler i stor grad om hvordan barnehagene klarer å integrere forebyggende tiltak i forhold til språkutvikling i det daglige arbeidet i barnehagen. Språkstimulering inngår som en del av barnehagens mest grunnleggende oppgaver, heter det i Stortingsmelding.nr.16, og Rammeplanen understreker at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker, oppdage barn med særskilte behov og gi et spesielt tilrettelagt tilbud. (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007 og (Kunnskapsdepartementet, 2006 b)

4.5.1 Om forebygging

Dette avsnittet dreide seg om hvordan informantene tenkte at barnehagen kunne forebygge språkvansker, og hva som ble gjort i hver enkelt barnehage.

På spørsmålet om barnehagen kunne forebygge språkvansker ble det uttrykt at det var masse ting som barnehagen kunne gjøre selv for å styrke språket hos barn. En pedagogisk leder mente at dersom ikke barnehagen arbeidet med språkstimulering, hvem skulle da gjøre

det? De fleste barna var i barnehagen fra 7 til 9 timer for dag, og det var som regel mer tid enn de tilbrakte med foreldrene.

Alle informantene ga eksempler på aktiv bruk av språket i alle hverdagssituasjoner som for eksempel kommunikasjon ved bordet der barnet måtte si navnet på pålegg istedenfor å peke, ved påkledning, ved konfliktløsning ved at barnet måtte si hva som plaget dem og hvorfor det gjorde det, At det ble lest for ungene ble ansett som viktig, og at de ble pratet med og ikke til. Å gi barna opplevelser var ble også nevnt, og deretter være med å sette ord på disse opplevelsene. Bruk av ulike spill der barna lærte telling, tallforståelse, rimord og begreper. Videre ble det nevnt aktiviteter som lek, sang, musikk, spill, og også hvordan de kunne legge til rette for språkstimulering gjennom enkle organiseringstiltak som hvordan en delte inn barnegruppa. Alle forslagene som ble sagt her er i samsvar med TRAS-håndboken i kapitlene som handler om de ulike områdene av barns språkutvikling. Her nevnes blant annet høytlesing, sanger, bevegelsesleker, rim og regler i forhold til barnas utviklingsnivå (Horn, 2003:84), drive med spill sammen med andre barn og voksne (Espenakk 2003 b:101), gi barnet førstehåndserfaringer ved å besøke ulike steder i omgivelsene (Wagner 2003 b:111), danne smågrupper med faste rammer og rutiner rundt barnet for å bidra til at det blir mer oppmerksomt og konsentrert. (Espenakk 2003 a:42). Det er selvfølgelig mange andre måter i tillegg en kan stimulere språket på, men dette viser at det arbeidet som foregår i barnehagene i stor grad samsvarer med anbefalinger fra forskerhold.

Bevisst bruk av lek som språkstimulering ble nevnt av flere. Her ble det sagt at barnehagen hadde så mange muligheter til å legge til rette for språkstimulering at det var viktig å utnytte dem. Et eksempel som ble gitt fra organisert lek var at barnet måtte si "Per rører på foten" istedenfor bare å peke mot foten til et annet barn i leken. Stortingsmelding nr. 23; "Språk bygger broer" påpeker at leken og rolleleken representerer en god og sentral arena for språkutvikling. Her er det poengtert at barns språk ble særlig styrket når det tilrettelegges for at barna fikk leke og velge aktiviteter selv, og når tilbudet inkluderte aktiviteter der barna var i samspill med voksne. Det anbefaltes derfor at den tidlige språkstimuleringen ga rom for et rikt språkmiljø med tilgang til bøker, lek, aktiviteter og samtale. Videre heter det at et rikt språkmiljø også forutsetter kompetente voksne som kan bygge på barnets erfaringer, nysgjerrighet, initiativ og naturlige læringsformer. (Stortingsmelding nr.23 (2007-2008))

En informant fremholdt som spesielt viktig at en fikk barnet til å prate og sørget for at det ikke ble oversett. Hun hadde opplevd at et barn med språkvansker lett kunne bli en gjemt og glemt unge. Hun nevnte der et eksempel på et barn som helst gikk for seg selv og ikke forstyrret andre. I en travel hverdag var det lett for at personalet vendte oppmerksomheten til de

barna som hevdet seg mest, slik at det språksvake barnet ikke fikk den stimuleringen det hadde behov for. Det som ble påpekt her stemmer overens med innholdet i Stortingsmeldingen nevnt ovenfor. Barn som er omgitt av mye språk og blir snakket mye med, har gunstige betingelser for å lære språket. Å tilegne seg språk innebærer både å forstå hva ord betyr, men også hvordan de brukes i forskjellige sammenhenger. Det er bare i samspill med andre at barnets medfødte anlegg for språk kan realiseres og kommunikasjonsferdigheter utvikles. (Stortingsmelding nr.23 (2007-2008)). Barn som kanskje i utgangspunktet har svakere kommunikasjonsferdigheter har ekstra stort behov for å utvikle de ferdighetene de har, og må derfor stimuleres til bruk av språket i alle situasjoner.

Det ble også nevnt at en måtte fokusere på de voksnes språk, at de voksne brukte språket riktig ved at de ikke sa for eksempel ”kom skal vi gå å legge oss” når det slett ikke var snakk om at den voksne skulle legge seg. De voksne er modeller for barna i barnehagen, også språklig, og det er viktig at de språklige ytringene hos de voksne er korrekte.

Munnmotorikk ble nevnt av to informanter som noe barnehagen kunne arbeide med hvis det var snakk om lydproblemer. En av dem uttalte at de hadde hatt barn i barnehagen der det ikke egentlig var grunnlag for oppmelding, men at de så at disse barna trengte å øve litt munnmotorikk for å bli bedre språklig og få lydene på plass. Dette er ikke helt i tråd med det jeg kan finne i faglitteratur utgitt de senere år. Tvert i mot poengterer Espenakk at barn med fonologiske vansker har vansker med å oppfatte kontrasten mellom språklyder. Språket forenkles ved at konsonanter og konsonantforbindelser blir erstattet med andre konsonanter slik at barnet kan bli vanskelig å forstå. Disse barna har som hovedregel normale kognitive ferdigheter og evnen til å imitere de fleste lyder. Vanskene her skyldes altså ikke artikulasjonsvansker på grunn av svak munnmotorikk. (Esenakk 2007). Ved å øve munnmotorikk uten at det blir fokusert på kontrastene mellom lydene, kan lyden i seg selv læres, men barnet hører ikke når det skal bruke den. Det kan i verste fall komplisere vanskene istedenfor å minske dem.

Dette betyr ikke nødvendigvis at det er feil å trene munnmotorikk. Som nevnt tidligere i oppgaven (om sammenfallende vansker) er det en klar tendens at barn med språkvansker også har motoriske vansker. Språkproduksjon er avhengig av munnbevegelser og dermed også av motoriske prosesser. (Schjølberg et al. 2008). Barn med slapp munnmotorikk kan ha nytte av ulike blåseleker fordi det vil bedre dirigeringen av luftstrømmen ut gjennom munnen. Det er imidlertid viktig at en slik trening ikke går på bekostning av oppmelding og profesjonell hjelp der det er behov for dette. Dette er spesielt viktig fordi en uttaleforsinkelse kan være symptom på en underliggende språkvanske, og kan være grunnlaget for å identifisere denne.

Espenakk understreker at det ikke er sjelden barns språkvansker blir oppdaget fordi omgivelsene legger merke til forsinkelser i uttalen. (Espenakk 2003 b).

Flere av informantene hadde brukt "Språksprell" (Elsbakk & Valle, 2000), som er et metodisk opplegg for å utvikle språklig bevissthet gjennom lek, og mente dette var viktig for språkutviklingen. En av dem fortalte at hun var svært begeistret for dette og beskrev hvordan de brukte det på mange måter, både i hel gruppe og i smågrupper med få barn. Kortene brukte de gjerne i andre språkleker i tillegg som for eksempel lotto der barnet som trakk kortet ble bedt om å gjemme det og så forklare hva bildet forestilte ved hjelp av språket. Dette syntes barna var spennende. En av de andre fortalte at hun benyttet språksprell fra barna var ganske små og hadde gode erfaringer med det.

Forskning gjengitt i Stortingsmelding nr 23; "Språk bygger broer", viser at språkstimulerende aktiviteter kan virke forebyggende mot lese- og skrivevansker og styrker barns mestring av språklige ferdigheter. Bruk av språkleker som for eksempel "Språksprell" kan styrke barns bevissthet om språklyder, ordbøyninger og setningsoppbygging. For barn som er i risikozonen for å utvikle dysleksi, er det viktig at språkstimuleringen legger bevisst til rette for lek med lyder, rim og rytme, men at en også legger vekt på språkforståelse og et rikt språkmiljø. (Stortingsmelding nr.23 (2007-2008))

Spørsmålet var bare å få tid nok til å få arbeidet ekstra med enkelte barn, var en uttalelse som kom fra flere informanter. Når gruppestørrelsene i barnehagene kommer opp i 22 barn på 3 voksne, kan det være vanskelig å få tid til ekstra tilrettelegging for enkelte barn i gruppa. Opplysningene som kom fram i intervjuene tyder på at personalet i barnehagene er flinke til å utnytte rutinesituasjoner som måltid, påkledning og frilek til å drive språklige aktiviteter, og at ferdige metodiske opplegg som "Språksprell" gjør arbeidet enklere fordi det ikke er nødvendig med lange forberedelser for å legge til rette for språkstimulerende gruppeaktiviteter.

4.5.2 Om bekymring for språkutviklingen hos enkelte barn.

På spørsmålet om hva som ble gjort dersom barnehagen var bekymret for språkutviklingen hos et enkeltbarn, svarte en av informantene at de da satte inn de tiltak som barnehagen hadde tilgjengelig. Rent konkret gikk det på at de spilte mye spill, de var i nærheten av barnet og samtalte mye med det, de fulgte opp leken og forsøkte å utfylle samtalen i rolleleken, de leste mye, de drev med munnmotorikk, de sang og rimet mye. De arbeidet bevisst med språk-

stimulering så mye de hadde mulighet til det. Det som her nevnes er i samsvar med det som kom frem som generell forebyggende språkstimulering i barnehagene i foregående kapittel. I tillegg blir det fortalt at de forsøkte å utfylle samtalen i rolleleken der det språksvake barnet kom til kort. Dette blir spesielt anbefalt av Espenakk som mener det er viktig å gi rom for samhandling og lek med andre jevnaldrende, og at det er en god støtte at en voksen deltar i barnets samtale med andre og hjelper til med å føre samtalen videre. (Espenakk, 2003 a:44). Barnet fikk da deltatt i leken som en mer jevnbyrdig lekekamerat.

En annen beskrev at når de var urolig for språkutviklingen hos et barn måtte de være ekstra oppmerksomme på det barnet og observere ved hjelp av TRAS, slik at de fikk innblikk i hvordan språket til barnet var. Andre nevnte at barnehagen da måtte observere for å se om det var grunnlag for bekymring. I tillegg måtte de drøfte dette med foreldrene der barnehagen gjorde rede for det de hadde observert, og spørre om dette var noe foreldrene hadde lagt merke til. Det kom også frem at barnehagen kunne ta kontakt med samarbeidspartnere innenfor systemet; helsesøster eller spesialpedagoger som var innom barnehagen, for å rådføre seg med hva de skulle gjøre videre.

Informantene nevner her både observasjon, foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser når det gjelder hva som blir gjort når de er bekymret for enkelte barn. Alle disse punktene beskrives som egne kapitler her i oppgaven.

En av dem kom inn på barn som hadde hatt en normal utvikling, men der utviklingen kunne stagnere eller gå tilbake. Da var det viktig å tenke over om barnet hadde opplevd forandringer hjemme eller i barnehagen som kunne påvirket utviklingen, og snakke med foreldrene om de hadde merket noe. Hvis barnet virket trygt kunne de ta det ut av gruppen for oppfølging, og hvis det ikke var det kunne en sette sammen en gruppe av barn som det var trygt på rundt det. Det som blir nevnt her viser at språket kan være en indikator på andre vansker som kan oppstå i barns liv. Dersom et barn som har hatt en normal språkutvikling, plutselig stagnerer eller går tilbake i utviklingen, er det viktig at barnehagens personell er oppmerksomme fordi dette kan indikere at barnet har opplevd noe traumatisk. Ved å rådføre seg med foreldrene kan en få vite om det har skjedd noe i barnets liv som kan være årsaken til denne utviklingen. Små barn har ikke så lett for å sette ord på følelser, slik at det ikke er sikkert at omgivelsene er klar over at barnet har reagert på noe som har skjedd. Slike ting kan være flytting, skilsmisse, dødsfall, men det kan også være et tegn på overgrep. Uansett årsak er det viktig at barnehagen følger med barnet og eventuelt sørger for hjelp dersom det viser seg at det er grunn til bekymring.

4.5.3 Om tiden det tar fra bekymring meldes til tiltak settes inn.

Spørsmålet her handlet om hvor lang tid det tar fra barnehagen sender en henvisning og til barnet får hjelp i form av spesialpedagogiske tiltak.

Barn i førskolealder har rett til spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringsloven § 5-7:

”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans. For spesialpedagogisk hjelp gjeld § 5-4 andre og tredje leddet i lova. § 5-5 andre leddet i lova gjeld så langt det passar.”

Retten til spesialpedagogisk hjelp er en individuell rett og innebærer at barn som ikke har begynt på skolen og som oppfyller vilkåret i § 5-7 har krav på denne hjelpen. Det er ingen nedre grense for rett til spesialpedagogisk hjelp, slik at denne retten også gjelder små barn dersom det viser seg at disse har et særlig behov. Hva som er et ”særleg behov” er en skjønnsmessig vurdering som kan ligne på vurderingen som blir foretatt etter § 5-1 om spesialundervisning i skolen. (Utdanningsdirektoratet 2009).

På spørsmålet om hvor lang tid det tok fra bekymring ble meldt til tiltak ble satt inn, var erfaringene sammenfallende. Tre av informantene opplyste at det var vanlig med 1 ½ års ventetid fra et barn ble oppmeldt til PPT til det fikk spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Dette ble det også gitt eksempler på.

Enda lengre tid kunne det ta dersom barnehagen ikke hadde observasjonsskjemaene klare når de ønsket å melde opp barnet. Det kunne lett ta 14 dager ekstra, kanskje mer hvis det var nødvendig med mer observasjon. Så skulle foreldrene inn i prosessen, kanskje også helse-søster før oppmeldingen var klar. Etter oppmeldingen ble barnet satt på venteliste hos PPT før de kom inn og observerte, deretter ble det sendt til behandling i kommunen før det til slutt handlet om å få tak i noen som kunne utføre tiltaket. En av informantene forklarte at en av grunnene til at de brukte TRAS og ”Alle med” hele tiden var for å unngå at det gikk mer tid enn nødvendig dersom det skulle være behov for oppmelding.

Resultatene viser her en ventetid på omkring et og et halvt år fra de melder et barn til PP-tjenesten og til barnet får spesialpedagogisk hjelp. I tillegg kan det ta tid fra det viser seg at det er behov for oppmelding til denne er klar fra barnehagens side. Den lange ventetiden står i kontrast til myndighetenes mål om tidlig innsats både i forhold til livsløp og i forhold til

når problemer avdekkes. (Her må det presiseres at det ikke er sagt at ventetiden ved PPT er på 1 ½ år, men tiden frem til barnet får hjelp for sine vansker.) Etter at barnet er utredet, kommer saksgangen i det kommunale systemet før resultatet er klart i form av spesialpedagogiske tiltak.

I Veileder for spesialundervisning heter det at hovedutfordringene i dag er å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, og å gripe inn på en rask og adekvat måte når det avdekkes behov for ekstra innsats. (Utdanningsdirektoratet 2009). Fagpersonene fra de ulike institusjonene bak utarbeidingen av TRAS hadde alle opplevd at tiltak kom i gang for sent, og at i mange tilfeller ville vært en bedre språktilegnelse hos barnet dersom forholdene ble lagt til rette tidligere i barnets liv. Noe av bakgrunnen for at TRAS ble utviklet var at barnehagene skulle få et redskap til å se barn med risiko for utvikling av vansker så tidlig som mulig. (Espenakk, Horn & Wagner 2003). Det er derfor uheldig at saksbehandlingstiden er så lang at det ikke lenger er snakk om "tidlig" når barnet endelig får hjelp for vanskene sine.

Mye av årsaken til lang saksbehandlingstid er at ventelistene på PPT er lange, og barn blir derfor stående i venteliste i lang tid. Hvorfor ventetiden er så lang er vanskelig å svare på, men det kan se ut til at problemet ikke er noe særegent ved vårt lokale PP-kontor. I en spørreundersøkelse som ble foretatt av NRK der 107 PPT-kontorer deltok viste resultatet at seks av ti kontorer har mer enn tre måneders ventetid. Ved enkelte kontorer var ventetiden opp til 9 måneder (Senel, 2009). På grunn av den lange ventetiden kan det virke som om PPT derfor blir en flaskehals i tiltakskjeden omkring "Tidlig innsats, og er en svært viktig ramme-faktor som setter begrensninger for satsingen på tiltak tidlig i forhold til problemer som avdekkes, og tidlig i et barns liv.

Det kan være ulike grunner til at saksbehandlingstiden ved PP-tjenesten er relativt lang. Kanskje kan måten henvisningene er utformet gjøre at saksbehandlingen tar lang tid. Som nevnt i eksemplet fra Time kommune på Jæren (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)) viste det seg at systematisk kartlegging med TRAS i barnehagene førte til at henvisninger til PPT var mer presise enn tidligere når det gjaldt språk. En kan også gå ut fra at en bedre kartlegging fra barnehagenes side kan minske henvisninger der det senere viser seg at det ikke er grunn til bekymring. På den måten kan kanskje bedre kartleggingsrutiner være med på å redusere ventetiden for utredning for de barna som virkelig trenger det.

4.6 Samarbeid og veiledning

Dette kapitlet består av punktene foreldresamarbeid og samarbeid og veiledning i intervjuguiden. Siden samarbeidet gjerne går på kryss og tvers mellom foreldre, barnehage og hjelpeapparatet rundt, er alt som har med samarbeid og veiledning samlet under ett.

Foreldre er de som kjenner sine barn best, men noen ganger kan det være vanskelig å innse at utviklingen hos deres barn ikke følger normalen. For personalet i barnehagen kan det oppleves ubehagelig å være den som skal fortelle foreldre at deres barn ser ut til å streve med å tilegne seg språket. Usikkerheten om hvordan foreldre vil reagere kan påvirke om barnehagen avventer å ta opp slike vansker, og dermed venter med å søke hjelp. Dette var noe jeg ønsket svar på gjennom undersøkelsen.

Ofta er det vanskelig å si om barn er sein innenfor normalutviklingen eller det er tegn på noe mer alvorlig. Jeg ønsket derfor å vite om informantene har noen å rådføre seg med dersom de opplever usikkerhet omkring språkutviklingen.

Dersom det viser seg at barn har vansker det må gjøres noe med, krever det samarbeid med andre instanser innenfor hjelpeapparatet, i første omgang PPT. Det er derfor viktig at det etableres gode samarbeidsrutiner mellom barnehagen og PPT, og det er derfor et eget avsnitt om dette.

4.6.1 Om foreldresamarbeid

Det første spørsmålet under dette temaet gikk på hvordan informantene opplevde å ta opp bekymringer omkring en mulig språkvanske med foreldrene. Her var resultatene ganske entydig, og gikk på at foreldrene som regel ønsket kartlegging så tidlig som mulig. Noen hadde inntrykk av at foreldrene virket lettet når barnehagen tok opp ønsket om å få kartlagt språkvansker hos barn på et tidlig tidspunkt. En årsak som ble nevnt til det positive forholdet, kunne være at det var et godt samarbeid mellom barnehagen og foreldrene, og at barnehagen tok opp mulige vansker på et tidlig tidspunkt. Det ble da sagt at det ikke var sikkert at noe var galt, men at de ønsket å se nærmere på et spesielt forhold. Ofte førte det til at foreldrene også observerte hjemme og så ga det grunnlag for samtale. På den måten kom aldri en mulig bekymring fra barnehagen som en overraskelse på foreldrene.

Enkelte foreldre kunne mene at barna ville vokse det av seg, at det gikk seg til, ”sånn var de, og sånn var søsken”. Det kunne se ut til at enkelte foreldre ønsket å fortrenge slike vansker, men at de fleste var svært oppmerksomme på språket hos barna deres. En informant

hadde opplevd en gang at foreldrene ikke ønsket oppmelding. Barnehagen hadde da ventet, og barnet ble til slutt oppmeldt før det gikk ut av barnehagen.

Selv om foreldre kjenner sine barn best, er det ikke alltid de er de beste til å vurdere barnets språk. I en studie gjengitt i en rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av helsedirektoratet som hadde til oppgave å vurdere språk, viste det seg at foreldrene tillegger for mye mening og forståelse i barnets ytringer, og at kriteriene for hva det innebærer å forstå et ord kan være romslige. Forståelsesvansker er det som er vanskeligst for foreldre å avdekke, mens produksjonsvansker og uttalevansker er mer utslagsgivende når foreldre uttrykker bekymring overfor barnets språkutvikling. Dersom foreldrenes bekymring legges til grunn, kan det føre til at mange barn med språkvansker uten produksjonsvansker ikke blir oppdaget. (Sosial- og helsedirektoratet, 2001)

En av informantene mente foreldresamarbeidet kunne være vanskeligere i forhold til andre vansker enn språkvansker. Hun innrømmet at hun noen ganger gikk veien om henvisning på grunn av språkvansker for at barnet skulle bli kartlagt. Det var både fordi det da var lettere for foreldrene å godta og takle, og for å komme i gang litt fortere. Henvisning av andre årsaker kunne medføre at det gikk lenger tid for at foreldrene skulle få bearbeidet bekymringen før de ville gå videre med den. Hun opplevde at språket var enklere å forholde seg til, det var ”mer utvendig” enn en annen vanske. Dette ble bekreftet av en uttalelse fra en av de andre der hun nevnte at de fleste oppmeldingene av barn ble gjort på grunnlag av forsinket språkutvikling. Fra andre ble det nevnt at språk og atferd henger sammen, slik at det som regel også var vansker med språket der barn hadde problemer med sosialt samspill.

Ifølge veileder for spesialundervisning er det foreldrene som ber om sakkyndig vurdering eller søker om spesialpedagogisk hjelp. Dersom det er barnehagen som mener barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, må det innhentes samtykke fra foreldrene til at det kan foretas en sakkyndig vurdering. (Utdanningsdirektoratet 2009). Når barnehagen opplever bekymring omkring utviklingen hos et barn, er det altså viktig å få foreldrene med på forslaget om oppmelding. Her kan det altså se ut til at barnehagen av og til går veien om henvisning på grunnlag av språkvansker for at det skal være lettere å få foreldrene med på å søke hjelp og dermed få i gang hjelpetiltak for barnet tidligere.

En av informantene fortalte at de hadde samtaler med foreldrene hvert halvår, og under denne samtalen tok de opp eventuelle mistanker om vansker. En av de andre opplevde at når de la frem et TRAS-skjema for foreldrene så ble det lettere å forklare problemene. Det ble jo også en form for påvirkning. Siden skjemaet var litt upersonlig, et standardskjema, var det lettere å legge frem og referere til enn dersom det var bare observasjoner som barnehagen

gjorde. Hun opplevde rett og slett at samtalen ble mer konstruktive ved bruk av observasjonsskjema. En annen hadde samme erfaringen med bruk av "Alle med". Ved at de brukte det helt fra barnet var to år, førte det til at foreldrene fikk se hva barnehagen arbeidet med og hva de tenkte om utviklingen fremover.

Dette er i samsvar med observasjoner som er gjort i Egersund etter at "Alle med" ble prøvd ut i 2003-2004. Hensikten med skjemaet var blant annet at det skulle danne utgangspunkt for foreldresamarbeid, og responsen fra foreldrene var svært positiv. Foreldrene i dette prosjektet var ofte imponert over at barnehagene arbeidet så systematisk. (Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)) Også i rapporten om språkstimulering og språkkartlegging i kommunene (Rambøl-Management, 2008) trekkes det frem at TRAS-sirkelen kan brukes i veiledning av foreldre til barn med språkvansker.

På spørsmålet om det var barnehagen eller foreldrene som først viste bekymring for barns språk, ble det svart at det ofte var barnehagen som først tok det opp med foreldrene. I enkelte tilfeller hadde det vært foreldrene som hadde ønsket at barnet deres skulle få kartlagt språket. En hadde opplevd det med barn allerede i toårsalderen, men da ønsket hun å vente til barnet ble i hvert fall tre år, fortalte hun. En annen hadde opplevd en forelder som bekymret seg mye omkring forhold som barnehagen ikke opplevde bekymringsverdig. Selv om de dokumenterte at barnets utvikling var innenfor normalområdet, var denne forelderens fortsatt usikker, og barnehagen valgte derfor å støtte foreldrene i ønsket om henvisning videre.

Det går altså frem av undersøkelsen at barnehagen og foreldrene som regel er på linje når det gjelder eventuelle bekymringer for språket hos barna. Spesielt positivt er det at foreldre opplever støtte fra barnehagen også når det kanskje ikke er grunn til bekymring. Ved at barnehagen kommer foreldrene i møte på denne måten, skaper det en trygghet for foreldrene ved at de blir forvisset om at barnehagen alltid gjør sitt beste for deres barn. Frost påpeker at det er uheldig om foreldre og foresatte som er urolige over barnas utvikling, møtes med fraser som "det kommer" og "vent og se" av det Frost kaller sin "offentlige motpart", når de ønsker å få hjelp til de vanskene de oppfatter at deres barn står overfor. (Frost 2003:20).

Da jeg spurte om hvilke tanker foreldrene gjorde seg når barnehagen tok opp at et barn kunne være i risiko for å utvikle språkvansker, gikk det igjen at foreldrene stort sett var positive til at barnehagen satte fokus på det.

En av informantene mente at dette forholdet gjenspeilet utviklingen som hadde skjedd i samfunnet for øvrig. Det er ikke lenger noe negativt å ha en forsinkelse eller en vanske på noe område, det oppleves mer positivt at noen tar tak i problemet og gjør noe med det. Hun tenkte på sin egen oppvekst der foreldre fornektet mulige vansker hos sine barn og sammen-

liknet det med foreldre i dag som var glad for at vansker ble oppdaget slik at de kunne hjelpe barna sine best mulig. Det som nevnes her, er i samsvar med intensjonen i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) om tidlig og god hjelp, og kan tyde på at det har foregått en positiv utvikling på dette området.

4.6.2 Om muligheter for veiledning.

Ofte er det vanskelig å si om barn er sein innenfor normalutviklingen eller det er tegn på noe mer alvorlig. Jeg ønsket derfor å vite om informantene hadde noen de kunne rådføre seg med dersom de opplevde usikkerhet omkring språkutviklingen.

Her ble det svart at de først og fremst diskuterte internt i personalgruppa der flere hadde kollegaer med mer kompetanse og erfaring. En av deltakerne i intervjuene arbeidet i en liten barnehage og savnet akkurat den muligheten til å bruke det øvrige personalet til veiledning. Det viste seg altså at barnehagene først og fremst utnyttet kompetansen i eget system når de hadde behov for noen å rådføre seg med. Her har de større barnehagene en fordel fordi det er en større personalgruppe med flere førskolelærere tilgjengelig. De mindre barnehagene har ikke denne muligheten og er avhengig av et annet støtteapparat rundt seg for å ivareta behovet for veiledning.

Foruten kollegaer på huset, var helsesøster en samarbeidspartner som ble nevnt av flere informanter. Spesialpedagoger som hadde timer med barn i barnehagen ble også brukt til rådgiving, og noen kontaktet helst PPT.

4.6.3 Om PPT's rolle i forhold til veiledning?

Når barnehage eller foreldre opplever alvorlig bekymring omkring utviklingen hos barn, henvises de til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste som foretar utredning av barnet med hensyn til mulige behov for spesialpedagogisk hjelp. PPT skal også være tilgjengelig for veiledning og rådgiving i forhold til barn og foreldre.

Jeg ønsket derfor å vite hvilken rolle informantene opplevde at PPT hadde når det gjaldt samarbeid og veiledning.

En av de pedagogiske lederne som var med i undersøkelsen fortalte at hun helst brukte PPT fordi det ikke var noen i egen kommune som hadde den kompetansen som hun hadde behov for. Fra en annen ble det nevnt at hun både diskuterte med PPT om det var behov for

oppmelding, og at hun fikk tips og ideer hva de kunne jobbe videre med og hva hun kunne observere. En fortalte at hun ofte ringte PPT, at hun følte at hun hadde anledning til det fordi de også skulle være et rådgivningskontor som kunne gi veiledning, og det hadde hendt at de hadde hatt møter uten at det gjaldt et konkret barn for å få tips og veiledning.

En annen opplevde at samarbeidet med PPT ikke var veldig godt. *”De er nu inne en gang og observerer, og så ser vi ikke mer til dem”*. Hun nevnte at PPT etterpå var på et møte med foreldre og barnehage til stede, men samarbeid utenom dette hadde det ikke vært. Da hun ble spurt et oppfølgingsspørsmål om hun ønsket mer samarbeid, var hun ikke sikker fordi hun ikke hadde opplevd annet, men hun mente at det hadde sikkert ikke gjort noe om PPT hadde vært inne og gitt oss litt ekstra veiledning.

Her viser det seg at det er ulik erfaring med hensyn til samarbeid med PP-tjenesten. Mens noen brukte PP-kontoret til veiledning og rådgivning, og opplevde at de kunne ringe og spørre dersom de trengte hjelp, var det andre som hadde et mer distansert samarbeid med denne institusjonen. Årsakene til at informantene opplevde dette samarbeidet ulikt, kan ligge i at de som har et større nettverk på egen arbeidsplass kanskje ikke har behov for veiledning fra PPT på samme måte som de mindre barnehagene. De har som regel andre å spørre. Det kan også være at noen har knyttet personlig kontakt med enkelte fagpersoner i PP-tjenesten som de lettere kan henvende seg til. Siden samarbeidet fungerte ulikt, kan det se ut til at det ikke var etablert formelle samarbeidslinjer mellom barnehagene og PPT, og at det samarbeidet som fant sted var av mer personlig karakter.

Forundersøkelsen før utviklingen av TRAS synliggjorde at tilfredsstillende samarbeid med andre aktuelle faginstanser på den tiden var dårlig ivaretatt. I denne undersøkelsen var det svært få som hadde et godt samarbeid med andre faginstanser, og nesten 30 % vurderte samarbeidet som *”ikke tilfredsstillende”*. Likevel var det ikke flere enn en tredel av førskolelærerne som ønsket et tettere samarbeid. Forskerne bak utviklingen av TRAS antydte at samarbeidet som til da hadde eksistert, kanskje ikke hadde svart til forventningene og at det hersket usikkerhet omkring mulighetene for et bedre samarbeid. (Horn, Espenakk & Wagner 2003). Det kan se ut til at samarbeidsrutinene ikke særlig bedre i dag, men det er ikke mulig ut fra resultatene i denne undersøkelsen å si om dette har noe å si for om barn får tidlig hjelp eller ikke.

Fra en av deltakerne i intervjuet ble det nevnt at hun fikk god respons hos PPT, men at det så ut til at de ikke hadde bemanning nok til å ta seg av de sakene de fikk. Det gjorde at det ble lang venteliste, alt for lang. Dette var noe denne informanten brukte i samtale med foreldrene. Hun pleide å informere dem om at det ofte var flere år å vente, og at det var en

fordel å komme tidlig i gang. Siden ventelisten var så lang, søkte hun gjerne hjelp så tidlig som det lot seg gjøre. Det ble videre nevnt av en av de andre at hun syntes det var litt vanskelig å forholde seg til PPT fordi det var en del "tregheit i systemet", at det var veldig masse venting og lang saksgang for å få hjelp. Derfor kunne det være greit å søke tidlig fordi en visste at det ville ta lang tid. Hun mente at de skulle vært flinkere til å se signalene mye tidligere, ikke bare vente på at ungen skulle vokse problemet av seg. Da ville også hjelpen blitt satt inn tidligere.

Her er det spørsmål om hvor tidlig det går an å melde bekymring i forhold til barn som sliter. Det er forståelig at barnehagene ønsker hjelp så snart som mulig, men dersom barn blir oppmeldt "for tidlig" kan det føre til at barn blir oppmeldt for vansker som det senere viser seg at det ikke er grunnlag for. Dette kan igjen føre til at ventetiden ved PPT blir enda lenger. Dersom det forekommer at barn blir meldt opp på mistanke om begynnende avvik, men før det egentlig er grunnlag for det, kan det være med å identifisere barnet som annerledes og til og med innebære en antagelse om negativ utvikling, noe som i seg selv kan påvirke utviklingen i negativ retning. Det kan være at miljøet begynner å oppføre seg annerledes mot barnet, kanskje forventninger reduseres eller barnet blir overbeskyttet. Slik kan en utpeking som "risikobarn" bidra til å gjøre barnet annerledes, fordi barn har en tendens til å bli det miljøet forventer av dem. (Hagtvet & Horn 2002:371). Det er imidlertid ingenting i resultatene fra undersøkelsen som gir grunn til å anta at barn blir oppmeldt uten at det er grunnlag for det, slik at dette nevnes bare for å belyse at det kan være ulemper dersom innsatsen settes inn for tidlig.

En av informantene opplyste at hun ringte på nytt til PPT dersom det var noe hun ikke fikk hjelp til. Hun lurte på om de var for "snille" når de skrev oppmeldingen, kanskje de skulle ha krisemaksimert det. Hun viste til et konkret eksempel der et barn med uttalevansker ble satt på venteliste der både hun og moren til barnet ringte flere ganger i løpet av den tiden barnet stod på venteliste "bare for at de skulle vite at vi er der". Hun følte det som en seier da den sakkyndige vurderingen viste at barnet hadde rett til spesialpedagogisk hjelp.

Det ble benyttet begrepet "krisemaksimering" her, noe jeg velger å oppfatte som at alt som pekte i retning av en bekymringsfull utvikling hos barnet ble tatt med i og belyst i henvisningen, jeg oppfatter det ikke som at hun ønsket å fremstille en sak som verre enn den var for å komme raskere gjennom systemet. Det er imidlertid klart at alle forhold omkring et barns utvikling er viktig å få med når det gjelder en henvisning, slik at sakkyndig instans kan vurdere om det er en hastesak eller om den kan følge ventelistesystemet. Da er det viktig at

barnehagen har foretatt de observasjoner som er mulig slik at alle nødvendige opplysninger kommer frem.

4.7 Kompetanse på språk og språkvansker

Det siste og avsluttende temaet i intervjuet handlet om kurs og kompetanseheving omkring språk og språkvansker hos barn. For at barnehagens personale skal kunne gjøre en god jobb i forhold til avdekking av språkvansker på et tidlig tidspunkt, er det viktig at de har kjennskap til hvilke signaler de skal se etter og hvilke kartleggingsmetoder som er egnet for dette.

4.7.1 Om mulighet for kurs og kompetanseheving.

Det viste seg at tre av informantene hadde vært med på et TRAS-kurs som var gjennomført i distriktet med Unni Espenakk som foreleser. En hadde tidligere vært på kurs om språkutvikling, og to av dem hadde deltatt i et prosjekt om "Skriftspråkstimulering" for en god del år siden. De hadde også vært på ulike kurs med spesialpedagogiske tema, men ikke direkte om språkvansker. En av informantene hadde videreutdanning i spesialpedagogikk, men ikke spesifikt mot språk- og språkvansker.

En av de pedagogiske lederne som var med i undersøkelsen, fortalte at tre andre i personalgruppen hadde vært på TRAS-kurs tidligere, og to av intervjudeltakerne skulle på kurs senere dette året. I en barnehage var det tradisjon for at hele personalgruppen dro på kurs sammen når det var noe de ønsket å lære seg fordi de opplevde at de hadde bedre utbytte av kurs som alle hadde deltatt på. Dessverre var det for få plasser på TRAS-kurset til at de kunne gjøre det denne gangen.

På spørsmålet om det hadde foregått intern opplæring på dette feltet, nevnte en av dem som hadde vært på kurs at hun hadde gitt et referat av kurset til personalgruppen. En annen fortalte at de gjennomgikk observasjonsskjemaene på avdelingsmøter i barnehagen, men at det ikke ble rom for annen intern opplæring.

Det viste seg altså at bare en del av informantene hadde fått opplæring i bruk av språkoobservasjoner i barnehagen. Dette står i motsetning til det regjeringen sier i sitt dokument "Kompetanse i barnehagen" der det går frem at:

”de ansatte som arbeider i barnehage, skole og i hele utdanningssystemet må ha god kompetanse og kvalifikasjoner.” (...) ”personalets kompetanse er den viktigste forutsetningen for at barnehagen kan være en arena for omsorg, oppdragelse, lek og læring, språkutvikling og sosial utjevning og for å sikre en god overgang fra barnehage til skole” (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I løpet av intervjuet viste det seg at i en av de barnehagene der de brukte TRAS systematisk, hadde ikke personalet fått kurs. Jeg spurte derfor denne informanten om hun opplevde noen begrensninger i bruken av TRAS på grunn av mangel på opplæring. Dette var noe hun kunne bekrefte, og hun fortalte at hun hadde overtatt avdelingen etter en annen pedagogiske leder. Da hun skulle gå gjennom TRAS-skjemaene viste det seg at de hverken var fylt ut med dato på baksiden eller rett farge for når observasjonene var foretatt. Hun syntes det var vanskelig å lese noe ut av skjemaene siden det ikke gikk frem når observasjonene var utført, og det endte opp med at de startet arbeidet med skjemaene på nytt.

Det som ble nevnt her, er et eksempel på at TRAS ikke var brukt riktig tidligere. For at skjemaene skal være et best mulig verktøy for språkkartlegging, er det viktig at det blir notert når observasjonene er gjort. Dette kan gjøres ved å bruke ulike farger for hver gang det blir gjort observasjoner, første gang skjemaet blir brukt markeres det med en farge for alle ferdighetene barnet har utviklet, og det skraveres med samme farge på de ferdighetene barnet er på vei til å nå. Et halvt år etter registreres de ferdighetene barnet har nådd med en ny farge, og det skraveres med denne fargen der barnet er på vei mot ferdighetene. På den måten får en oversikt over barnets språkutvikling over tid. Dersom det ikke er notert dato, eller om fargekodene ikke er riktig utført, får en ikke dette bildet og en får dermed ikke utnyttet de mulighetene som ligger i TRAS-skjemaet.

4.7.2 Om behov for mer kompetanse på området

Dette spørsmålet kunne oppfattes som et ledende spørsmål, og resultatet på dette måtte sees ut fra resultatet på de øvrige spørsmålene. Likevel tok jeg det med, både fordi det var noe jeg ønsket svar på, og fordi det var en avrundning av spørsmålsrunden.

Ikke uventet var det bekreftende svar på dette spørsmålet fra alle informantene. Alle mente det var behov for mer kompetanse på det området som har med språkvansker og språkkartlegging å gjøre.

En av informantene nevnte at assistentene burde fått opplæring i dette for at de skulle bli mer oppmerksomme på hva de skulle se etter. Assistentene er ofte mer sammen med barna enn det førskolelærerne er fordi førskolelærerne har møter og ubunden arbeidstid, så det er viktig at også assistentene kjenner til hvordan språkobservasjoner utføres. I en barnehage hadde det vært flere som ønsket å delta på det TRAS-kurset som ble holdt, men kurset var for dyrt til at de kunne delta.

Forskerne bak utviklingen av TRAS påpekte at for å få best mulig nytte av et kartleggingsmaterieell, må det læres grundig. Alle må forstå og kunne praktisere det, og de må også innse bruken av det. I forarbeidet før utarbeidingen av TRAS kom det frem at det kartleggingsmateriellet som fantes på den tiden ble lite brukt i barnehagene. Forskerne bak TRAS vurderte at grunnen til dette kunne være at det var manglende innsikt i hva de ulike observasjonsmetodene målte, hvordan de skulle brukes og hvordan resultatene skulle tolkes. De vurderte også at en årsak kunne være at det var liten tradisjon for systematiske språkobservasjoner barnehagen. (Horn, Espenakk & Wagner, 2003:14-15). Det er derfor viktig at hele personalgruppen er kjent med observasjonsmateriellet som barnehagen velger å bruke, og at ledelse og eier legger til rette for at alle skal delta i arbeidet med språkobservasjonene.

Håndboka til TRAS ble laget for å gi opplæring og forståelse i bruken av dette materialet. Den gir grundig innføring i de ulike områdene ved språket som TRAS fokuserer på. Håndboka beskriver utviklingen på de ulike alderstrinnene og kommer med forslag til aktiviteter som kan gjennomføres for å stimulere barnets språkutvikling. (Wagner 2003 a). En kan likevel ikke vente at personalet i barnehagen skal sette seg inn i dette materialet på egen hånd, kanskje til og med på egen fritid. For å legge til rette for systematisk kartlegging i barnehagene må eier eller tilsynsmyndighet (kommunen) legge til rette for at både førskolelærere og assistenter er kjent med det teoretiske grunnlaget for TRAS-skjemaet. Først når dette er gjort er man ifølge Frost:

” klar til i fellesskap å innta den observerende væremåten i forhold til barns språkutvikling, som er selve nøkkelen til så vel den viktige tilpasningen av det pedagogiske arbeidet som den enkelte medarbeiders faglige utvikling.” (Frost 2003:21)

4.7.3 Om fokus på språkvansker i førskolelærerutdanningen

Siden jeg hadde to informanter som hadde erfaring fra utdanningssystemet fra de siste årene, valgte jeg å stille et ekstra spørsmål som gjaldt hvilket fokus det var på språk og språkvansker i førskolelærerutdanningen.

Den ene av dem fortalte at det hadde vært en god del fokus på barns språk, både i norsk, i pedagogikk og også i musikk der det var fokusert på hvordan en kunne bruke dette faget i forhold til barn som hadde ulike former for vansker.

Den andre fortalte at de hadde hatt 2 timer om emnet. Hun var heller ikke imponert over innholdet i denne undervisningen fordi læreren hadde formidlet et syn på språkvansker som sa at disse vanskene gikk i arv etter hvor høy utdanning foreldrene hadde. Det hadde også kommet frem i forelesningen at de som hadde språkrelaterte vansker ikke ville komme til å ta høyere utdanning, og at de sannsynligvis kom til å droppe ut av utdanningsløpet etter ungdomsskolen. Denne informanten opplevde at hun ble provosert av en slik fremstilling fordi hun mente det var så mye en kunne gjøre for å minske slike vansker, særlig når en fikk muligheten til å starte tidlig.

De to relativt nyutdannede pedagogiske lederne gir her et bilde på to ulike tilnærminger til temaet språk og språkvansker i førskolelærerutdanningen. Det er å håpe at den første informantens opplevelse er den rådende, og at den andres representerer et unntak. Selv om det neppe er den siste formen for undervisning som dominerer på høyskolene i dag, er det beklagelig at slike uttalelser forekommer og at studenter har fått denne typen undervisning.

5 Oppsummering og avslutning

I dette kapitlet oppsummerer jeg de viktigste funnene i undersøkelsen, og ser hvordan disse kan kaste lys over problemstillingen.

Problemstillingen min gikk på hvordan barnehagen observerer barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva som blir gjort for å forebygge slike vansker. For å finne ut dette ønsket jeg å få rede på hvilke observasjonsmetoder som ble benyttet i barnehagene og hvordan de ble brukt, samt hvordan det ble arbeidet for å forebygge språkvansker, både som generell språkstimulering og som tiltak når bekymring er bekreftet.

Resultatet fra undersøkelsen tyder på at de som har ansvaret for barna i barnehagen har et godt kjennskap til barns språkutvikling, og at de er oppmerksomme på forhold som kan tyde på at barn kan streve med språktilegnelsen. Personalets kjennskap til den normale språkutviklingen hos barn og signaler på avvik er av stor betydning for å kunne avdekke språkvansker på et tidlig tidspunkt.

Alle informantene fortalte at de observerte språket hos barna, og tre av dem foretok systematiske observasjoner med kartleggingsmaterieell som er utarbeidet de siste årene for dette formålet; TRAS og "Alle med". I disse barnehagene var det lagt opp til at alle barn ble observert. De øvrige observerte risikobarn og benyttet samme type observasjonsmaterieell dersom barn skulle henvises til utredning hos Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Det var for øvrig et krav fra PPT lokalt at både "Alle med" og TRAS skulle legges ved en oppmelding.

Som nevnt tidligere, har ingen av kommunene der undersøkelsen er foretatt innført obligatorisk kartlegging av språket hos førskolebarn, slik at dette ansvaret er i sin helhet overlatt til den enkelte barnehage. Dette forklarer ulikhetene i observasjonsprosedyrer.

De informantene som ikke foretok systematiske observasjoner, fortalte at de egentlig skulle gjøre det, men foreløpig ikke hadde kommet i gang. Her ble tid, og særlig mangel på tid, nevnt som en viktig rammefaktor som begrenset dette arbeidet. Dagene ble beskrevet som hektiske, og det å sitte å skrive på skjema ble påpekt som noe det var vanskelig å få tid til.

Mangel på tid kan til en viss grad sees i sammenheng med prioritering og ledelse. Alle deltakerne i undersøkelsen, både de som foretok systematisk kartlegging og de som ikke gjorde det, var enige om at gjennomføring av språkbobservasjoner var et lederansvar. Det viste seg at i de barnehagene der det foregikk systematisk kartlegging var det et vedtak i personalgruppen om at dette skulle gjennomføres, og så ble dette arbeidet utført av hele personalgruppen på avdelingene. Her kan det virke som om individuelle forskjeller blant pedagogiske ledere virker inn på hvordan dette arbeidet gjennomføres.

Funn i undersøkelsen viste at det var store ulikheter i henvisningsrutiner mellom barnehagene som var representert. Mens en informant uttrykte at hun meldte opp barn i de fleste tilfeller der hun var bekymret for språket hos et barn, fortalte en annen at hun gjerne ventet dersom språkforståelsen var i orden. Slike forskjeller i rutiner for henvisning kan føre til at barn fra en barnehage blir tidligere oppmeldt for tilsvarende vanske enn i en annen barnehage. Dersom ikke barnehagen selv har rutiner for kartlegging av språk, kan denne praksisen føre til at barn med vansker kan bli oversett fordi signalene ikke er så tydelige at de blir lagt merke til i det daglige.

Andre funn tydet på at det også var forskjeller på når informantene reagerte på avvik i barns språk. Her fortalte en at hun reagerte spontant på barn som hadde en avvikende språkutvikling, mens en annen fortalte at hun etter hvert ble vant til avvikende språk hos barn slik at hun ikke lenger reagerte på unormal språkbruk. Dette kan tyde på at den daglige samhandlingen med barna ikke i seg selv er nok til å avsløre mulige språkvansker hos barn, men at det må andre metoder inn i tillegg. Det er også i tråd med forskergruppen bak utarbeidelsen av TRAS, som påpekte at tilfeldige observasjoner ikke ga et pålitelig resultat både fordi det er tilfeldig hvilke sider av barnets utvikling en vektlegger, og at det er ulikt både hva en ser og hva som blir skrevet ned. Det er derfor ikke alltid at bekymring for et barns språk fører til henvisning og videre utredning. (Horn, Espenakk & Wagner 2003:11)

Kompetanseutvikling er avgjørende for at personalet skal kunne ta i bruk systematisk språkkartlegging. I alle barnehagene var det bare et fåtall av personalet, som regel en eller to førskolelærere, som hadde fått kurs i TRAS. I en barnehage hadde økonomien vært hinder for at flere kunne fått dette kurset. Dette står i sterk kontrast til regjeringens uttalelse om at personalets kompetanse er den viktigste forutsetning for at barnehagen kan være en arena for omsorg, oppdragelse, lek og læring, språkutvikling og sosial utjevning og for å sikre en god overgang fra barnehage til skole. (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009)). TRAS legger opp til at observasjon av språket er et felles anliggende for hele personalgruppen (Frost 2003), og det er derfor viktig at alle har den nødvendige kompetansen til å foreta slike observasjoner.

Funn i denne undersøkelsen viser et eksempel på at TRAS ikke ble brukt riktig, og barnehagen fikk derfor ikke utnyttet de mulighetene til observasjon av språket som denne metoden gir anledning til. Feil bruk av observasjonsmaterieil kan i ytterste konsekvens bli et like stort problem enn mangel på observasjon, fordi en kan komme til å støtte seg på forutsetninger som er uriktige. Dette kan skyldes mangel på kompetanse omkring bruken av materiellet.

Som nevnt tidligere er det foreløpig ikke kommunale vedtak om at det skal foretas systematiske språkkartlegginger i barnehagene i dette distriktet. De barnehagene som har innført slike observasjoner har gjort det på eget initiativ uten støtte i andre enn eget personale. Dette er svært positivt fra de som har klart å gjennomføre det, men det er et spørsmål om det må en overordnet styring for å få implementert systematiske språkbobservasjoner i alle barnehagene. En slik satsing må også gi rom for kompetanseutvikling og samarbeid mellom barnehager og fagpersoner utenfor.

Foreldresamarbeidet ble oppfattet som positivt av alle informantene. Det gikk igjen at foreldrene satte pris på barnehagens arbeid med språkbobservasjoner og som regel støttet barnehagens ønske om henvisning videre der det viste seg nødvendig. Foreldrene er den som søker spesialpedagogisk hjelp, eller de må underskrive på søknaden dersom barnehagen ønsker å foreta oppmelding. For å gjøre det lettere for foreldrene å godta avvik hos barnet, viste det seg at det ikke var uvanlig å melde opp barn på grunnlag av språkvansker selv om informantene kunne ha mistanke om at det kunne ligge noe annet bak. Her ble det nevnt at språkvansker og sosiale vansker ofte hang sammen, slik at det ofte var symptomer på flere vansker hos de barna som ble oppmeldt.

Når det gjaldt generell forebygging av språkvansker, så det ut til at barnehagene involverte språkstimulerende tiltak i alle aktiviteter gjennom dagen. Selv om personalressursene ofte var knappe, viste det seg at barnehagene utnyttet rutinesituasjoner til å involvere språklige aktiviteter.

Spesiell forebygging i forhold til barn der det var en reell bekymring for språket ble beskrevet som innsats direkte mot barnet. Her forsøkte personalet å sette inn de ressursene de hadde for å stimulere de områdene der barnet hadde avvikende språkutvikling. Det ble beskrevet som vanskelig å få tid til det de ønsket å gjøre fordi barnegruppene kunne være store og det var mange andre oppgaver på avdelingen, slik at de ikke fikk tid til å sette inn de tiltak som kunne være ønskelig.

Når språkvanskene ble opplevd som så store at det måtte søkes hjelp, ble barnet henvist til PPT. Her kom det frem at ventetiden fra barnet ble henvist for sakkyndig vurdering og til barnet fikk spesialpedagogisk kunne være 1 ½ år, noe det også ble gitt eksempler på. Denne ventetiden kan virke begrensende i satsingen på tidlig innsats ved at en ikke får muligheten til å sette i gang tiltak tidlig nok i barnets liv eller i forhold til avdekking av vanskene til å utnytte mulighetene i tidlig stimulering.

Som følge av den lange ventetiden ved PP-tjenesten, fortalte noen informanter at de forsøkte å henvise så snart som mulig etter at de fattet mistanke om at noe kunne være galt.

Da kom barnet tidligere i ventelisteøen, og ville derfor få hjelp tidligere. Men dersom barn blir oppmeldt ”for tidlig” kan det føre til at noen blir oppmeldt som det senere viser seg at det ikke er grunnlag for. Dette kan igjen føre til at ventetiden ved PPT blir enda lenger.

Tidligere i oppgaven blir det nevnt et eksempel fra Time kommune gjengitt i Stortingetsmelding nr. 16 (2006-2007). Her kom det frem at systematisk kartlegging med TRAS førte til at henvisninger til PPT var mer presise enn tidligere når det gjaldt språk. Mer presise henvisninger kan gjøre utredningsarbeidet ved PPT enklere og kanskje bidra til å redusere ventetiden for utredning for de barna som trenger det.

Selv om resultatet av denne forskningen ikke kan generaliseres, gir det likevel en indikator på hvordan pedagogiske ledere i barnehagen ser på arbeid med observasjon av språk og språkstimulering. Spesielt de utfordringene som er knyttet til forhold utenfor barnehagen, slik som kurstilbud, veiledning og ventelister for utredning er viktig å få belyst for overordnede instanser (kommunene). Her håper jeg at resultatet av denne forskningen kan være med på å påvirke de avgjørelser som tas omkring videre arbeid mot tidlig innsats i forhold til barn som sliter.

Videre ser jeg for meg at en overordnet styring av innholdet i barnehagen, og spesielt det som har med observasjon av språk, ville ha ført til en større systematikk og ensartethet i dette arbeidet. Som nevnt tidligere har flertallet av norske kommuner valgt å innføre obligatorisk språkkartlegging i alle kommunale barnehager, og de fleste private barnehager følger de samme retningslinjene. For at språkvansker hos barn skal avdekkes så tidlig som det mulig, vil det etter mitt syn være en fordel om at det også her i distriktet ble innført faste observasjoner av alle barn i barnehagene. Her er det viktig med kompetanseutvikling og ansvarliggjøring av personalet, og at det blir lagt inn mulighet for samarbeid og erfaringsutveksling mellom barnehagene.

Dersom det ble innført felles retningslinjer for observasjon i barnehagene, ville alle barn uansett hvilken barnehage de gikk i være mest mulig sikret dersom språkutviklingen skulle gå i feil retning, noe som er i overensstemmelse med signaler fra myndighetene.

Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elsbakk, L., & Valle, A. (2000). *Språksprell*. Gyldendal.
- Espenakk, U. (2003 a). Barn med språkvansker. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Espenakk, U. (2003 b). Uttale. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Espenakk, U. (2007 a). *Språklydsvansker*. Hentet 07 09, 22 fra Universitetet i Oslo: www.uio.no/studier/emner/uv/isp/.../v07/.../språklydsvansker1.ppt
- Espenakk, U. (2007 b). *Språkutvikling og språkvansker*. Hentet fra Universitetet i Oslo: <http://uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4210/v07/undervisningsmateriale/Tiltak%20spr%C3%A5kvansker%2007.ppt>
- Espenakk, U. (2007 c). *Tiltak for barn med språkvansker*. Hentet fra www.uio.no: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4210/v07/undervisningsmateriale/Tiltak%20spr%C3%A5kvansker%2007.ppt>
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M., Ottem, E., et al. (2008). *Språkveilederen*. Bretvedt Kompetansesenter.
- Frost, J. (2003). Observasjon ved bruk av TRAS-skjema. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Frost, J. (2008). *Kartlegging i barnehagen - for hvem?* Hentet november 2009 fra Institutt for spesialpedagogikk: http://www.fylkesmannen.no/Jorgen_Frost_R5Nz3.pdf.file.
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag as.
- Færevaa, M. (2003). Pragmatikk - bruk av språk. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2002). De forebyggende muligheter i tidlig stimulering. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hagtvet, B. (2001, mars 26). *God opplæring reduserer problemene med å lese*. Hentet august 30, 2009 fra Dysleksiforbundets brukerhåndbok: http://www2.skolenettet.no/sto/dyshandbok/7_4.html

- Hagtvet, B. (2004). Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Horn, E. (2003). Språkforståelse. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Horn, E., Espenakk, U., & Wagner, A. (2003). Bakgrunn for utvikling av TRAS. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS-håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2002). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Institutt for spesialpedagogikk. (ikke datert). *Universitetet i Oslo*. Hentet november 16, 2009 fra Katalog over tester og observasjonsmateriell: <http://www.isp.uio.no/Testkatalog/index.html>
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kalleberg, R. (2001, mai 23). *Om vitenskapelig ydmykhet*. Hentet september 27, 2009 fra <http://www.humiliationstudies.org/documents/KallebergVitenskapeligYdmykhet.pdf>
- Kjølås, J. H. (2000 b, januar 26). *Semantiske vansker*. Hentet juli 21, 2009 fra Webområde for høgskolen i Tromsø: www.afl.hitos.no/sprkom/foreles/3semantikkvansker.doc
- Kjølås, J. H. (2001). Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet. Tromsø: Eureka, Høgskolen i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet. (2006 b, mars 1). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2001). Rapport fra arbeidsgruppe for vurdering av tilbud til personer med språk og talevansker. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lesesenteret. (2006, september 25). *Lese- og skrivevansker*. Hentet august 30, 2009 fra Universitetet i Stavanger: http://lesesenteret.uis.no/lese-_og_skrivevansker/
- Lyster, S.-A. H. (2005, desember 18). *Kapittel 3 Språklig bevissthet*. Hentet juli 25, 2009 fra <http://skolenettet.no/Lese- Lese- og skriveopplæring - veiledning: http://skolenettet.no/templates/News.aspx?id=24040&epslanguage.no>
- Lyster, S.-A. H. (2007). Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A., & Tigleff, H. (1992). Språkverkstedet. Spill og kommunikasjonsaktiviteter for språklig utvikling. Hønefoss: Ideverkstedet.
- Løge, I. K. (2006, desember 06). *Observasjon i barnehagen*. Hentet juli 29, 2009 fra Senter for atferdsforskning: <http://saf.uis.no/nyheter/article1107-667.html>

- Løge, I. K. (2007, mai 9). *Sammenheng språk og atferd*. Hentet august 30, 2009 fra www.fylkesmannen.no/SPRÅK_OG_ATFERD-_Aust_Agder_07-2_yuB5KO88646-2.pdf.file -
- Løge, I., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A., & Waldcland, T. (2006). *Alle med. Veiledningshefte*. Info Vest Forlag.
- Mjelvc, A. Ø. (1996). Barne- og familiedepartementet. Hentet november 12, 2009 fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0010/ddd/pdfv/223269-horpa_maken.pdf
- Moe, I. (2007, Januar 10). *Aftenposten*. Hentet oktober 11, 2009 fra Nei til barnehagetesting: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1596813.ece>
- NESH. (2009). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet september 27, 2009 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss, og teologi: <http://www.etikkom.no/no/>
- Niedersøe, J., Madsbjerg, S., Frost, J., & Sørensen, P. M. (2006). Det tidlige sprogs betydning for læseindlæring. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2*, 162 -171.
- Olvik, L., & Valle, A. (2005). *Språksprell i skolen*. Gyldendal Undervisning.
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I. Bele, *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Rambøl-Management. (2008). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- RBUP. (2009, august 4). *Innføring i ASQ*. Hentet august 30, 2009 fra Regionsenter for barn og unges psykiske helse: <http://www.r-bup.no/>
- Rygvold, A.-L. (2002). Språk og talevansker. I S. Asmervik, Ogden, T, Rygvold, A.L., *Innføring i spesialpedagogikk, 3 utg*. Oslo: Cappelen forlag
- Rygvold, A.-L. (2003). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk 2. utg*. Oslo: Cappelen forlag.
- Senel, E. (2009, mai 20). *Uakseptabelt lange køer i PP-tjenesten*. Hentet november 16, 2009 fra <http://www.nrk.no/nyheter/1.6618281>
- Skogen, K. (2006 a). Case-forskning. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Skogen, K. (2006 b). Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Skogen, K., & Sørlic, M-A (2002). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sosial og helsedirektoratet. (2001). *Arbeidsgrupperapport vedrørende språk*. Oslo. Sosial og helsedirektoratet.
- Statped. (2006, september 15). *Statped*. Hentet november 16, 2009 fra Språksjekk for alle 2- og 4-åringer:

http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=33644&epslanguage=NO

- Statped. (2008, februar 26). *Skolenettet*. Hentet november 15, 2009 fra http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=47447&epslanguage=NO
- Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)...og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr.23 (2007-2008). *Språk bygger broer.Språkstimulering for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wagner, Å. (2003 a). Generelt om språkutvikling. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS Håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Wagner, Å. (2003 b). Ordlæring. I U. Espenakk, J. Frost, M. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. Løge, et al., *TRAS Håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC: SAGE Publications. Inc.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademiske Forlag.

Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i mastergradprosjekt

Sigrun Sandnes
8382 Nøyp

Til førskolelærere ved

x

x

0000 XX

Dato

Forespørsel om deltakelse i mastergradprosjekt

Jeg er for tiden mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø. I studiet er det et krav om at man foretar en undersøkelse som skal være grunnlag for en masteroppgave. Tema for masteroppgaven min er hvordan barnehagen kartlegger barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva som blir gjort for å forebygge slike vansker.

Formålet med masteroppgaven er i å se hvordan barnehagene arbeider i forhold til mulige språkvansker hos små barn. Jeg har en forestilling om at det gjøres mye positivt på dette feltet og jeg ønsker å samle noe av den kunnskap og erfaringer som finnes ute i barnehagene. Det er ikke et spørsmål om å rangere barnehager der noen gjør ting bedre enn andre. Jeg er først og fremst opptatt av hvordan de som arbeider i barnehagene opplever å arbeide med barn som ser ut til å streve med språket, og hvilke erfaringer de har gjort omkring dette feltet. Jeg håper at denne undersøkelsen senere vil kunne komme barnehagene og førskolelærere til nytte gjennom at erfaringer deles.

For at denne undersøkelsen skal kunne gjennomføres håper jeg at førskolelærere vil stille opp til intervju. Alle opplysninger som kommer fram blir behandlet konfidensielt, det skal ikke være mulig å bli gjenkjent på det som kommer frem i oppgaven. Etter at studiet er avsluttet kan dere få kopi av oppgaven dersom dere ønsker.

Jeg vil ta kontakt med barnehagen over telefon i slutten av neste uke for å få en tilbakemelding på denne henvendelsen.

Jeg håper dere vil delta i dette prosjektet, og ser fram til et hyggelig og konstruktiv samarbeid.
Hilsen

Sigrun Sandnes

Intervjuguide, første utgave

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

- ~ Utdanning (grunntdanning, videreutdanning, spesialisering) Årstall
- ~ Stilling? / Arbeids erfaring

Språkvansker

- ~ Hvaligger du i begrepet språkvansker
- ~ Hva er det som skal til for at du vil si at et barn har en språkvanske?
- ~ Er det noen former for vansker ved språket du oppfatter som mer alvorlig enn andre?

Egne erfaringer

- ~ Har du selv opplevd å få barn med språkvansker i din barnehage/avdeling?
 - o Var disse vanskene så store at du vurderte at barnet hadde behov for hjelp?
 - o Hvilke signaler gjorde at du ble oppmerksom på at barnet hadde / stod i fare for å utvikle vansker?
 - o Hva var det som førte til avgjørelse om å søke / ikke søke hjelp?
- ~ Erfaringer med tospråklige barn?
- ~ Har du opplevd noen endring omkring fokuset på språk og språkvansker i de senere årene?

Kartlegging av barns språk

- ~ Blir det foretatt systematisk kartlegging av barns språk?
 - o Hvem har ansvaret for å foreta denne kartleggingen?
 - o Hvilke observasjons- eller kartleggingsmetoder benyttes?
 - o Hvilke barn blir observert? (alder, risiko, annet)
 - o Opplever du at den metoden dere benytter fungerer godt med hensyn til nytteverdi, ressursbruk og rimelig enkelt i bruk?

Samarbeid med foreldre

- ~ Hvordan opplever du å ta opp bekymringer omkring en mulig språkvanske med foreldrene?
 - o Opplever du at foreldrene ønsker tidlig kartlegging av evt. vansker eller vil de ofte vente og se?

Samarbeid og veiledning

- ~ Dersom du opplever / har opplevd usikkerhet omkring språkutviklingen, har du da mulighet for å rådføre deg med andre i din sektor?
- ~ Har du opplevd å benytte PPT som veileder i forhold til om et barn skal meldes opp eller ikke.

Forebygging / Tiltak

- ~ Har barnehagen mulighet til å forebygge språkvansker?
- ~ Når mistanke om språkvansker oppstår, hvilke tiltak settes inn?
- ~ Hvor lang tid tar det fra bekymring meldes til tiltak settes inn?

Kurs og kompetanseheving

- ~ Har du fått kurs i temaet språkvansker?
- ~ Har andre i personalet fått kurs?
- ~ Har det foregått intern opplæring på dette området?
- ~ Behov for mer kompetanse på området?

Intervjuguide, andre utgave

[Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

- Utdanning (grunnskole, videregående, spesialisering) Årstall
- Stilling? / Arbeids erfaring

Språkvansker

- Hva legger du i begrepspråkvansker
- Hva er det som skal til for at du vil si at et barn har en språkvanske?
- Er det noen former for vansker ved språket du oppfatter som mer alvorlig enn andre?

Egne erfaringer

- Hvilke erfaringer har du med barn med språkvansker i din barnehage / avdeling?
 - Hvor alvorlige opplevde du at disse vanskene var?
 - o Hvilke signaler gjorde at du ble oppmerksom på at barnet hadde / stod i fare for å utvikle vansker?
 - o Hva var det som førte til avgjørelse om å søke / ikke søke hjelp?
 - Hvilken erfaring har du med minoritetspråklige barn?
 - Har du opplevd noen endring omkring fokuset på språk og språkvansker i de senere årene?

Kartlegging av barns språk

- Hvordan følger din barnehage / din avdeling med på barns språkutvikling?
 - o Hvem foretar denne kartleggingen og i hvilken grad deltar det øvrige personalet i dette arbeidet?
 - o Hvilke observasjons- eller kartleggingsmetoder benyttes?
 - o Hvilke barn blir observert? (alder, risiko, annet)
 - o Opplever du at den metoden dere benytter fungerer godt med hensyn til nytteværdi, ressursbruk og rimelig enkelhet i bruk?

Samarbeid med foreldre

- Hvordan opplever du å ta opp bekymringer omkring en mulig språkvanske med foreldrene?
 - o Opplever du at det er barnehagen eller foreldrene som oftest bekymrer seg først?
 - o Hvilke tanker gjør foreldre seg når det blir nevnt at barnehagen er urolig for språkutviklingen hos deres barn?

Forebygging / Tiltak

- Hvordan ser du på muligheten til at barnehagen kan forebygge språkvansker?
- Foregår det generell språkstimulering i din barnehage / avdeling, og i så fall, hva blir gjort?
- Hva blir gjort dersom barnehagen er bekymret for språkutviklingen hos enkeltbarn?
- Hvor lang tid tar det fra bekymring meldes til tiltak settes inn?

Samarbeid og veiledning

- Dersom du opplever / har opplevd usikkerhet omkring språkutviklingen, hvem kan du rådføre deg med?
- Hvilken rolle opplever du at PPT har når det gjelder samarbeid og veiledning?

Kurs og kompetanseheving

- Hvilke muligheter har det vært i forhold til kurs på temaet språkvansker i din barnehage?
- Har du fått kurs i temaet språkvansker eller, andre i personalet fått kurs?
- Har det foregått innern opplæring på dette området?
- Behov for mer kompetanse på området?

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingsstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring - fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*