



Kartlegging av språkutvikling hos førskolebarn

Emnekode

PED-3901

Saskia Helena Kjeldsen Meijers

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Våren 2012

Sammendrag

Tittel: Kartlegging av språkutvikling hos førskolebarn

Bakgrunn, formål og problemstilling: De siste årene er det satt et økt fokus på barnehagen som læringsarena, og mye sentral forskning har vist at det er sterke sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og lese- og skriveutviklingen i skolen (Hagtvet, 2002; Aukrust, 2005). Regjering og Kunnskapsdepartementet har derfor gjennom en rekke stortingsmeldinger (St.mld.nr.41, 2008-2009; St.mld.nr.23, 2007-2008; St.mld.nr.16, 2006-2007) blant annet lagt vekt på språkstimulering, kvalitet i barnehagen og livslang læring.

Utgangspunktet for denne oppgaven ligger derfor i forslaget som kom i St.mld.nr.41 Kvalitet i barnehager (2008-2009). Forslaget er at det skal bli obligatorisk å tilby alle 3 åringer som går i barnehage, kartlegging av språkutviklingen. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å undersøke hvilke konsekvenser det økte fokuset på kartlegging har hatt for barnehager. Jeg ønsket å undersøke pedagogiske lederes praksis på området, men også deres opplevelse av situasjonen. Mitt ønske er at dette kan være med på å belyse en omfattende sak som berører mange områder.

Problemstilling for oppgaven er:

”Fører økt fokus på tidlig kartlegging av språk til at førskolebarn med forsinket språkutvikling oppdages tidligere og får tilpassede tiltak?”

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til kartlegging av språkutvikling hos førskolebarn?*
- 2) *Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til økt fokus på tidlig kartlegging av språk?*
- 3) *Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til å iverksette tiltak for barn med forsinket språkutvikling?*
- 4) *Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til tiltak for barn med forsinket språkutvikling?*

Metode: Med utgangspunkt i problemstillingen var det naturlig å benytte kvalitativ metode i denne oppgaven. Jeg har intervjuet fem pedagogiske ledere, ved hjelp at halvstrukturert intervju. Ved denne formen for intervju hadde jeg en intervjuguid som jeg hadde som ramme for intervjusituasjonen, samtidig som det var rom for å snakke utenfor spørsmålene, og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der jeg hadde behov for det. Som pedagogisk leder hadde mine informanter et stort ansvarsområde både rent administrativt, men også i direkte interaksjon med barna. Dette gir grunnlag for til dels motsetningsfylte opplevelser, og refleksjoner som er viktige å belyse i forhold til bakgrunnen for oppgavens problemstilling.

Resultater: Sentrale funn i undersøkelsen viser at alle barnehagene jeg var i kontakt med, kartlegger språkutviklingen hos barna. Det er likevel forskjeller i hvordan det praktiseres i forhold til systematikk og bruk av kartleggingsverktøy. Pedagogene uttrykker at de ser viktigheten av økt fokus på kartlegging av språkutvikling, men de er samtidig bekymret for negative konsekvenser som kan ramme barna og barnehagens kultur. Barnehagene har gode tekniske rutiner på hvordan de skal gå fram for å utforme tiltak i forhold til de barna som er forsinket i språkutviklingen. Og alle sier at de gir gode og tilpassede tiltak til barn som trenger det. Men i forhold til *hvordan* tiltakene vurderes og utformes hos pedagogene kommer det fram at det ligger en usikkerhet i forhold til egen kompetanse og dermed i forhold til vurdering og utforming av tiltak. Kompetansespørsmålet blir derfor sentralt i å besvare denne oppgavens problemstilling, og en kan sammenfatte med at kompetanse i forhold til normal språkutvikling og anormal språkutvikling forklarer kvalitet på tiltak mer enn økt fokus på kartlegging av språk.

Forord

Dette har for meg vært en prosess på mange områder. Faglig vil jeg si at det har vært svært lærerikt. På mange måter har jeg med dette arbeidet fått sammenfattet både min kunnskap fra et fullført masterstudie, men også det spesialpedagogiske praksisfeltet. Personlig har dette bidratt til at jeg har fått oppleve nye kvaliteter ved meg selv, og jeg ser fram til å ta disse erfaringene med meg videre.

Det er mange som har støttet meg underveis i prosessen. Først vil jeg gi en stor takk til Birgitte. Uten deg hadde ikke denne oppgaven blitt til. Så vil jeg takke min veileder Astrid Unhjem for all oppmuntring, konstruktiv respons og faglige innspill underveis. Takk til informantene mine. Dere er grunnlaget for oppgaven. Jeg vil også takke mine medstudenter for faglige diskusjoner og koselige kaffepauser.

Til slutt en stor takk til familien min. Åsmund for at du alltid har hatt tro på meg og mine studier. Mamma og Pappa for oppmuntring og støtte. Til sist men ikke minst: min inspirasjon til alt – Aurora og Iris.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
1.0 Innledning.....	11
1.1 Problemstillingen	12
1.2 Oppgavens utforming og avgrensning.....	12
Del 1.....	15
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	15
2.1 Språket.....	15
2.2 Språkutvikling.....	16
2.3 Forsinket språkutvikling	19
2.3.1 Årsaker.....	20
2.4 Språkvansker.....	21
2.5 Sammenhengen mellom språk- og leseutvikling.....	22
2.6 Lese – og skrivevansker	24
2.7 Sammenhengen mellom språklig kompetanse i førskolen og senere lese– og skrivekompetanse: talespråklige forløpere til lese – og skrivevansker	25
3.0 Barnehagepolitiske føringer og kartlegging	31
3.1 St. meld. Nr. 41, Kvalitet i barnehage	31
3.1.2 Tiltak i følge St.meld.nr.41	32
3.2 Hva sier rammeplanen?	33
4.0 Kartlegging og utforming av tiltak i barnehagen	35
4.1 Kartlegging	35
4.1.2 Metoder for kartlegging	36
4.1.3 Forutsetninger for kartlegging av språk.....	38
4.3 Språkkartlegging	38
4.2 To kartleggingsverktøy.....	39
4.2.1 TRAS	39
4.2.2 ALLE MED.....	40

4.3 Tiltak	40
5.0 Oppsummerende kommentar	43
Del 2.....	45
6.0 Forskningstilnærming og metode.....	45
6.1 Kvalitativ tilnærming	45
6.1.1 Det kvalitative intervjuet.....	46
6.2 Vitenskapsteori – Grounded Theory	47
6.3 Utvalg av informanter og kilder	48
6.4 Gjennomføring	48
6.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	49
6.4.2 Transkribering	49
6.5 Validitet og reliabilitet.....	49
6.5 Etikk	51
Del 3.....	53
7.0 Funn og analyser	53
7.1 Rutiner – fastsatte eller etter skjønn?	53
7.1.1 Systematisk	53
7.1.2 Ved behov	54
7.2 Refleksjoner i forhold til foreslått obligatorisk tilbud av kartlegging av språk for alle 3 åringer.	54
7.2.1 Positive	55
7.2.2 Negative	55
7.3 Generell språkstimulering.....	56
7.5 Tid	57
7.6 Tiltak på bakgrunn av kartlegging – hvordan gjøres det og hva er resultatet?	57
7.6.1 Rutiner	58
7.6.2 Tiltakene	58
7.6.3 Kvaliteten.....	59
7.7 Kartlegging – et gode eller et onde?.....	59

7.8 Oppsummering av funn	60
8.0 Diskusjon.....	63
8.1 ”Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til kartlegging av språkutvikling hos førskolebarn?”	63
8.2 ”Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til økt fokus på tidlig kartlegging av språk?”	64
8.3 ”Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til å iverksette tiltak for barn med forsinket språkutvikling?”	67
8.4 ”Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til å iverksette tiltak for barn med forsinket språkutvikling?”	69
8.5 Oppsummering.....	71
Kilder	73
9.0 Vedlegg	81

1.0 Innledning

Temaet for denne oppgaven er språkkartlegging av førskolebarn. Tankene mine bak dette temaet har først og fremst hatt utgangspunkt i stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009). I denne meldingen ble det fremmet et forslag om at alle 3 åringer i barnehager burde bli tilbudt språkkartlegging. Dette forslaget begrunnes blant annet med forskning som viser til at barn som har dårlig språk ved utgangen av barnehagen, fortsatt har det og har problemer med lesing og skriving ved utgangen av grunnskolen, som igjen gir de et dårligere utgangspunkt for videre dannelse (Aukrust, 2006). Likeså viser forskning at man i dag har større kjennskap til hvilke språklige forutsetninger som ligger til grunn for lese- og skrivekompetanse. Særlig i forhold til spesifikke lese- og skrivevansker (dysleksi) har dette hatt fokus. En rekke studier viser at man kan finne språklige indikatorer på senere lese- og skrivevansker i talespråket hos små barn helt nede i to års alderen (Bradley & Bryant, 1983; Scarborough, 1989; Hagtvet, 2002).

Stortingsmeldingen (St.meld.nr. 41, 2008-2009) presiserer at det skal ikke ”kartlegges bare for kartleggingen sin del”, det må komme noe ut av det. Dette hadde jeg også lyst å undersøke; hvordan pedagogene selv opplever det å måtte jobbe med kartlegging og hva de opplever resultatene er. I tillegg til min teoretiske kunnskap på emne hadde jeg fulgt med i den pågående debatten som foregår i samfunnet mellom fagfolk, forskere og barnehageansatte angående kartlegging. Dagsavisen publiserte to artikler hvor fagfolk uttalte seg skeptisk til kartlegging i barnehager. Blant annet hevder leder for Utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand at kartlegging av alle barnehagebarn er sløsing med tid og penger, og at det påfører foreldre unødvendig engstelse. Hun poengterer at kartleggingsverktøy kun skal brukes når det trengs (Internett 1). Bjerkestrand tilføyer i denne sammenhengen at det er den faglige kompetansen som burde stå i fokus (Ibid.). Dette gjorde meg nysgjerrig på hvilke konsekvenser departementets melding og ny forskning har for praksisen i ulike barnehager og barnehagepedagogers tanker rundt St. meld. nr. 41.

1.1 Problemstillingen

Ut fra overnevnte refleksjoner bestemte jeg meg for at jeg ville intervju pedagogiske ledere for å på den måten undersøke nærmere hvilke praksiser og refleksjoner de hadde vedrørende tidlig språkkartlegging. Hovedproblemstillingen for denne oppgaven ble derfor:

Fører økt fokus på tidlig kartlegging av språk til at førskolebarn med forsinket språkutvikling oppdages tidligere og får tilpassede tiltak?

Ut fra denne problemstillingen har jeg utledet fire forskningsspørsmål for å belyse ulike aspekter i denne situasjonen:

- 1) *Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til kartlegging av språkutvikling hos førskolebarn?*
- 2) *Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til økt fokus på tidlig kartlegging av språk?*
- 3) *Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til å iverksette tiltak for barn med forsinket språkutvikling?*
- 4) *Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til tiltak for barn med forsinket språkutvikling?*

1.2 Oppgavens utforming og avgrensning

Oppgavens tema har to fokusområder, det ene området fokuserer på språk og forsinket språkutvikling hos førskolebarn, mens det andre område handler om kartlegging av språkutvikling i barnehage. Oppgaven er videre delt inn i tre deler hvor del 1 gir det teoretiske grunnlaget for problemstillingen. Del 2 omhandler forskningsmetode og vitenskapsteori og i del 3 blir funnene presentert, samt analysert og diskutert i lys av teorien og metoden som er omhandlet i de forgående delene. Teorien i del 1 er delt i tre: språkutvikling og dens sammenheng med lese- og skriveferdigheter. Språkstimulering som et politisk satsningsområde ved St.meld.nr. 41(2008-2009) og Rammeplanen (2006). Den siste delen går på kartlegging som metode og verktøy, og en generell del om tiltak.

I forhold til begrepsavklaring vil jeg si at jeg bevisst har et større fokus, blant annet i problemstillingen, på forsinket språkutvikling. Dette fordi det er svært vanskelig

å diagnostisere små barn i 2 – 3 års alderen med språkvansker. I denne aldersgruppen vil de vanligvis framstå som språklige forsinkelser.

Del 1

2.0 Teoretisk bakgrunn

2.1 Språket

Språket er en av de aller viktigste metodene vi mennesker har for å kommunisere. En kan si at å lære språket er noe av det mest grunnleggende som skjer i barnets liv. Det er gjennom språket vi lærer å forstå verden. Språket gir oss innsikt i oss selv. Språket er nøkkelen til en kultur, felleskap og identitet. Gjennom samtale utvikles både barnets personlighet så vel som språket. Å ha et godt språk er uten tvil en absolutt gode for alle mennesker (Høigård, 2007).

Catts & Kamhi (2005) har utgangspunkt i følgende definisjon på språk:

Language is a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication. Contemporary views of human language holds that: (a) language evolves within specific historical, social, and cultural contexts ; (b) language, as rule-governed behavior, is described by at least five parameters – phonologic, morphologic, syntactic, semantic, and pragmatic; (c) language learning and use are determined by the interaction of the biological, cognitive, psychosocial, and environmental factors; and (d) effective use of language for communication requires a broad understanding of human interactions including such associated factors as nonverbal cues, motivation, and sociocultural roles (Catts & Khami, 2005, s. 1-2).

Ut i fra denne definisjonen kan vi se at språket blir beskrevet som et komplekst og dynamisk system av bokstaver og tegn som blir brukt i ulike metoder for kommunikasjon. Språket er delt opp i fem delsystemer. De ulike delsystemene i språket er fonologi som utgjør lydsystemet, morfologi som er ordlagings- og bøyingsystemet, syntaks som er systemet for å sette sammen ord til større helheter som setninger, og til sist semantikk som er systemet av betydninger, også kalt språkets og ordets meningsinnhold. Pragmatikken handler om at en vet å bruke språket i rett sammenheng slik at en har nytte av det. Grammatikken forteller oss hvordan de ulike språkelementene kan kombineres, og hva som ikke skal kombineres. Grammatikken er noe som ubevisst læres underveis i barnets språkutvikling. Måten barn bearbeider og

systematiserer gjør at de vil ha flere foreløpige grammatikker før de lærer den endelige grammatikken (Høigård 2006). Definisjonen sier også noe om at læring av språk har sterk tilknytning til biologiske, miljømessige og psykologiske faktorer. Og at for å kunne beherske språk på best mulig måte forutsettes en god forståelse for menneskelig interaksjon som for eksempel sosiokulturelle roller, nonverbalt språk og motiver. Tradisjonelt har en satt likhetstegn mellom språk og tale, og dermed har en kunnet si at språkutviklingen begynner når barnet sier sine første ord (Tetzchner, 1993). Denne utviklingen fortsetter i raskt tempo.

Å utvikle språk betyr ikke bare å kunne si ”mamma” og ”voff-voff”. Å utvikle et språk betyr også at en utvikler ferdigheter i å lytte og forstå det som blir sagt, og det å kunne bruke ord og setninger for å kunne uttrykke meninger til andre. Men språk omhandler ikke bare tale. Vi har også tegnspråk, skriftspråk og kroppsspråk. Alle er det forskjellige måter å kommunisere på. Kommunikasjon, språk og tale er som vi ser nært vedt inn i hverandre. Den ikke-verbale kommunikasjonen uttrykker oftere følelser enn den verbale. Det betyr at for å kunne beherske et språk godt må en også beherske det sosiale samspillet som omgir de språklige situasjonene. Med dette kan vi se at språk og språkutvikling er et svært komplekst område som omfatter mye og uttrykker sin viktige rolle i svært mange sammenhenger og på mange plan (Rygvold, 2006).

2.2 Språkutvikling

Språket er noe en lærer seg gradvis gjennom samspill med andre mennesker. Gjennom årenes løp har man hatt flere ulike teorier som har forsøkt å forklare hvordan barn tilsynelatende helt naturlig, og på bare noen få år klarer å utvikle et språk. I 1950-årene var det Skinner og hans behavioristiske teori som utgjorde en forklaring. Man forklarte da at språket læres ved betinging i ulike sosiale og fysiske situasjoner, og at utviklingen er helt avhengig av miljøet. Det typiske var å betrakte barns språk som et mangelfullt ”voksenspråk” og ikke et verdifullt barnespråk. Utover 1960-årene skulle denne måten å forstå barns språkutvikling, forandre seg. Man ville bort fra den mekaniske måten den behavioristiske forklaringen la vekt på. Nå ville man heller forsøke å forklare den raske utviklingen, ved at alle barn er født med en predisposisjon for lett å utvikle og anvende et språk. Med andre ord: tilegnelsen av språklig kompetanse var biologisk. I 1970-årene gikk man så videre i å forklare, og den biologiske delen av forklaringen ble tonet ned. Man så nå at biologien alene kunne ikke forklare alt, og man begynte å vende fokuset mot språkets mening. Dette fordi man ble oppmerksom på det at barn faktisk prøver å

formidle noe og uttrykke meninger lenge før de vet noe om selve setningsoppbyggingen (Bloom 1973, Bloom & Lahey 1978). Man la mer vekt på hvordan barn bruker språket til å utforske verden, hvordan de opptrer i forhold til omgivelsene og formidler sine opplevelser blant annet gjennom språket. Hva barn sier, henger sammen med hva de oppfatter og forstår, og det reflekterer deres kognitive utvikling. Når de begynner å mestre språket vil dette ha konsekvenser som økende kapasitet vedrørende tenkning, hukommelse og læring (Rygvoid, 2006). Utover 80-tallet fortsatte men tenkningen innenfor denne grenen, men man utvidet den litt. Man forstod nå viktigheten av å trekke inn betydningen av det sosiale samspillet og hva det har å si for språkutviklingen. Vygotsky (1978) uttrykte her at barnet så ut til og først bruke språket i sosiale sammenhenger for så å "flytte det inn" for å brukes til tenkning. Man kunne dermed begynne å forstå språk som en del av en sosial og kommunikativ helhet. Ingen av de nevnte innfallsvinklene gir gode nok forklaringer til barn språkutvikling hver for seg, men om man ser de samlet vil de kunne beskrive en tilegnelse av språk gjennom et komplekst spill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold (Rygvoid, 2006).

Det kan virke som om barnet helt fra begynnelsen av forsøker å kopiere språket slik de hører det, men man ser at det egentlig ikke er snakk om kopiering i ordets rette forstand. Barnet forsøker å gjenta ord de hører, men bak gjentakelsene ligger barnets oppfatning og forståelse av den voksnes ytring. Det viser seg ved at det er visse trekk i språket barnet får med seg, mens andre trekk overses. Dette ser man for eksempel ved produksjonen av protoord. Med protoord menes de ordene barnet lager selv mens de befinner seg mellom førspråklig og språklig kommunikasjon. Det er de første ordene barnet bruker fast om de tingene det gjelder. På dette stadiet er det svært vanlig at barn lager ord som enten ligner på det ordet de prøver å si, som *øtte* i stede for *bøtte*, men det kan også være ord som overhode ikke ligner det ordet det er tiltenkt å være. Som for eksempel kan *gamm* bety sko. Man kan si at for barnet er læringen av språket en kreativ prosess der barnet på mange måter konstruerer språket selv, helt fra grunnen av (Høigård, 2007).

Man skal være forsiktig med å forsøke og feste språkutvikling til bestemte alderstrinn. Det er svært vanlig at barn varierer mye i forhold til hva de mestrer og ikke mester i språket, uten at det trenger å være noe galt. Likevel er det greit å ha en grov inndeling som viser hva man kan forvente til de ulike alderstrinnene. Høigård (2006) viser til ulike faser:

I *Systemlæringsfasen* er barnet mellom 1 – 3 år. Denne fasen begynner med at barnet får sine første ord som de bruker i referensiell funksjon. Med dette kan man se at den semantiske utviklingen er påbegynt. Denne perioden er også tiden hvor den fonologiske utviklingen har størst utvikling. Barnet lærer her de fleste lyder og lydsammensetninger, selv om noen gjenstår. Barnets ordforråd vil også øke kraftig i denne perioden. På det morfologiske området er det også utvikling. Barnet får på plass hovedreglene for bøyning av ord. Også syntaksen er relativt godt etablert, selv om en del gjenstår der også. Med dette kan man si at når barnet nærmer seg 4 år har det normalt tilegnet seg hovedtrekkene i grammatikken til det muntlige morsmålet sitt.

Neste fase er fra 4 – 6 år og Høigård kaller den: *systemstabiliseringsfasen*. I denne fasen jobber barnet med full beherskelse av fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Når barnet er rundt 7 år vil det ha et normalt godt utviklet språk som betyr at de behersker grammatikken. Det eneste unntaket vil være på det semantiske området. Dett er et område som er veldig avhengig av det språklige miljøet barnet befinner seg i, og derfor kan man her finne til dels stor forskjeller fra barn til barn. Vi vet også at den semantiske kompetansen har en direkte betydning for lese- og skriveopplæringen. Den semantiske kompetansen skiller seg fra de tre andre områdene ved at det ikke er snakk om lingvistisk kompetanse – som det er med de andre, men her er det snakk om kommunikativ kompetanse. Ved at semantisk kompetanse er en kommunikativ kompetanse menes at det er en kompetanse som dreier seg om språket og begrepers meningsinnhold. Det er med andre ord ingen kompetanse man kan lære seg ved å pugge. Kompetansen øker jo mer man eksponeres for ulike språkmiljø, og den utvikles gjennom hele livet. Svært viktige forhold som ytterligere språkforståelse, ordforråd og begrepsdybde er imidlertid noe som i stor grad også tilegnes langt ut over førskolealder. Jim Cummins (1981, 1984) har sammenlignet barns språkkompetanse med et isfjell. Det vi ”ser” av barnets språklige kompetanse, er bare overflaten, nemlig uttale og dagligspråk. Språkforståelse og ordforråd utover det vanlige dagligspråket hører imidlertid til de delene av språkkompetansen som befinner seg ”under overflaten”, og som personalet i barnehagen ikke ser med mindre de går bevisst inn for å undersøke. I likhet med et isfjell hevder Cummins at det er den største og viktigste delen som ”skjuler” seg under overflaten (Wagner, 2003).

På en sammenfattende – og noe skjematisk måte kan man si at i alderen tre til seks år foregår språkutviklingen i to subfaser. Tre – til fireårsalderen preges av oppbygging og fire – til femårsalderen av konsolidering og nyansering av kunnskaper

og ferdigheter. Mest av alt er ordforrådet under stor utvikling. Også på det strukturelle planet kan tilsvarende endringer skje. I treårsalderen ser vi en stadig mer avanserte flerordsytringer med underordning og overordning. De grunnleggende bøyningssendelser og småord som pronomener og preposisjoner kommer også på plass, og språket kan brukes i flere funksjoner – bydende, instrumentelt, interpersonlig, osv. (Hagtvet, 2004).

Den siste fasen referer Høigård til som *tekstutviklingsfasen*. I denne fasen er barnet mellom 6 – 9 år. Her skal barnet lære seg å anvende det muntlige språket på papiret i form av lesing og skriving. Utviklingen av lese- og skriveferdigheter er avhengig av et velutviklet muntlig språk, og samtidig vil lesingen og skrivingen føre til at man utvikler det muntlige språket. Lesingen fører til at man lærer mange nye ord og begreper, noe som hjelper på å utvikle både det syntaktiske og semantiske området. Det øker også forståelsen for tekstbinding, tekstopbygging og språkbruk generelt. Man kan si at lesing og skriving i stor grad øker den metaspråklige bevisstheten, altså selve bevisstheten rundt språket (Frost, 2008).

2.3 Forsinket språkutvikling

Noen barn vil imidlertid ikke følge kurven til den normale språkutviklingen, og man kan si at de har en forsinket språkutvikling, som igjen kan lede til en språkvanske. Språkvansker er et av de vanligste problemer hos små barn (Heim & Benaisich, 2006). Det er vist at mellom 10 og 20 % av 2 – 3 åringer har forsinket eller avvikende språkutvikling (Rescorla & Achenbach, 2002), mens mellom 5 og 10 % av alle førskolebarn har en språkvanske (Bishop & Leonard, 2000).

Man har flere måter å definere språkvansker på, og det er stor variasjon i hvor alvorlig vansken er. Utviklingsforstyrrelser knyttet til syns – og hørselshemming, mental retardasjon og syndromer som autisme eller Downs syndrom medfører ofte vansker i forhold til tilegnelse av språk (Ottem & Lian, 2008). Noen barn kan også ha avvikende språkutvikling som manifesterer seg ved at barnet snakker på en spesiell måte, bytter om på ord, har ekkotale, et spesielt toneleie eller en særegen uttale. Dette er særlig vanlig å se hos barn med autisme. I slike tilfeller er det biologiske forutsetninger som gjør at barna får vansker med språkutviklingen. Dette betyr likevel ikke at miljøforhold ikke er av betydning i slike tilfeller; miljøbetingelser kan både mildne og forverre språkvanskene (Hoff, 2003).

2.3.1 Årsaker

Det er konsensus innad i fagmiljøer om at årsaken til at noen barn har en forsinket språkutvikling, skyldes mest sannsynlig både miljømessige og arvelige faktorer som virker sammen over tid. Det vises til familie- og tvillingstudier, i tillegg til det faktum at gutter er overrepresentert blant barn med språkforsinkelser. Dette indikerer en arvelig faktor (Heim & Benasich, 2006; Bishop, 2002). Ellers har andre studier vist at miljøfaktorer som sosioøkonomisk status og utdanning hos foreldre generelt påvirker språkutviklingen hos barn (Hart & Risley, 1995). Det kan se ut som om at miljøfaktorer som påvirker språkstimuleringen til barna både kan bidra til å redusere og eventuelt forstørre effekten av medfødte problemer med språktilegnelsen (Sameroff & MacKenzie, 2003). Hvordan omgivelsene klarer å stimulere barnas språk kan derfor spille en avgjørende rolle for hvor lang tid det tar for barn med språkvansker å ta igjen sine jevnaldrende (Dale, Price, Bishop, & Plomin, 2003). Det vil imidlertid ikke gjelde alle barn med forsinket språkutvikling. For noen vil det ikke være realistisk å ta de andre igjen.

Forholdet mellom språkforsinkelsen og miljøet er gjensidig. Barns problemer med å gjøre seg forstått kan føre til at omsorgspersonene får vanskeligheter med å forstå på det barnet sier, og at kommunikasjonen derfor blir avkortet og forenklet. Dette kan resultere i at barnet går glipp av viktige språklige responser (Girolametto et al., 2002; Snow, 1995). Barnets problemer med å forstå og produsere språk gjør at det ikke klarer å gjøre nytte av språklig stimulering fra omgivelsene, og derfor kan ha behov for annen språklig stimulering enn sine jevnaldrende (Zambrana, 2007; Conti-Ramsden, 1994). På denne måten kan man se hvordan miljøet kan spille en avgjørende rolle for hvordan barn med forsinket språkutvikling eller språkvanske, enten kan forverre eller forbedre sin utvikling og situasjon. Dette er også noe som samsvarer med *den Norske mor og barn undersøkelsen*, som i sin rapport fra 2008 viser til at det er en sammenheng mellom barns språkutvikling og typen omsorgstilbudet barna er i. De viser til at blant barn som går i barnehage er andelen med forsinket språk lavere enn blant barn som passes hjemme. Det vises også til at en større andel av barna som går i barnehage som snakker i lange og sammensatte setninger. Disse funnene gjelder på tvers av sosiale forhold. Uavhengig av utdanningsnivå, inntekt og morsmål, er andelen barn med forsinket språk mindre, og andelen som snakker i lange og sammensatte setninger større, dersom barna går i barnehage, sammenlignet med om de passes hjemme (Schølberg m.fl., 2008).

2.4 Språkvansker

En språkvanske arter seg hovedsakelig som problemer med å forstå og produsere språk. Et barn med en språkvanske vil derfor ha en svikt i evnen til å kommunisere tilfredsstillende med andre. Som nevnt tidligere, er vanskelig å definere en språkvanske da den har mange forskjellige måter å arte seg på, og flere forskjellige opprinnelsesgrunnlag. Jeg har likevel valg å ta utgangspunkt i Nilsen & Monsrud (2010) definisjon. Nilsen & Monsrud (2010) definerer språkvansker som følgende: *Språkvansker er vansker med å forstå og/eller gjøre bruk av det konvensjonelle system av symboler som er felles for den kulturen som personen er en del av, og som muliggjør en formiddlig og forståelse av et budskap* (Nilsen & Monsrud, 2010, s.119). Det finnes forskjellige typer språkvansker. Språkvansker vil man kunne finne hos barn med hørselstap, forskjellige syndromer, utviklingshemming eller ervervede hjerneskader. Men det finnes også barn som utvikler vansker med språket uten at noen av de overnevnte faktorene er til stede. Da kalles det for en *spesifikk språkvanske*. Spesifikk språkvanske kan defineres som *en vanske som kjennetegnes ved en markert svikt innenfor et avgrenset område relatert til språk* (Ibid.). Bishop (1997) beskriver vansken som en tilstand der barnet med en ellers normal utvikling ikke tilegner seg språk som forventet. Det betyr at det skal være en diskrepans mellom språk og evnenivå, alder og øvrig fungering.

Barn med språkvansker er ikke en ensartet gruppe. Både symptombylde og vanskelighetsgraden kan variere fra barn til barn med hensyn til alder. Tradisjonelt har det vært vanlig å dele språkvanskene inn i tre undergrupper. Da skiller man vanligvis mellom de som hovedsakelig har problemer med å uttrykke seg (ekspressive vansker), de som har problemer både med å forstå det andre sier, og i tillegg det å uttrykke seg selv (ekspressive – reseptive vansker) og de som har som hovedproblem å tilegne seg lydsystemet, men som forstår godt hva andre sier (fonologiske vansker). Barn i gruppen ekspressive vansker har i hovedsak problemer med å uttrykke seg. Det kan vise seg ved at barna har et begrenset ekspressivt vokabular, de har problemer med grammatikken, vansker med ordgjenkalling, vansker med å produsere setninger. De kan også ha problemer med å formulere språklige ideer som er aldersadekvate i forhold til lengde og kompleksitet. De som hører til i gruppen for ekspressive – reseptive vansker har samme utfordringer som de med ekspressive vansker. I tillegg vil de ha vansker med å forstå ord og setninger. Denne vansken kan arte seg som moderat, men også omfattende. Noen

kan bare ha problemer med visse språklige aspekter, som for eksempel grammatikken, mens de som har omfattende vansker vil ha problemer med flere språklige områder, som for eksempel oppfatning av grunnleggende vokabular eller enkle setninger. Barnet kan også vise vansker med å skille språklyder fra hverandre i ord, lagring av ord i langtidsminnet og gjenkalling av ord når man skal bruke dem i tale. Videre har de barna som har fonologiske vansker, problemer med å tilegne seg lydsystemet i språket vårt. Ofte kalles det for spesifikke fonologiske vansker dersom de øvrige språklige ferdighetene som språkforståelse og grammatikk er aldersadekvate, mens uttalen er uforståelig for ukjente (Espenakk m.fl., 2007).

Man kan også snakke om generelle språkvansker, og da har Nilsen & Monsrud (2010) satt fram følgende definisjon: *Generelle språkvansker gir seg uttrykk i markerte problemer med tilegnelsen av sentrale begreper og generelt svake språklige forutsetninger ut fra det som forventes av alderstrinnet.* Ved generelle språkvansker er som regel årsakene utviklingshemming, annen hjerneskade, ulike syndromer, defekte taleorganer, hørselsvansker, sosial deprivasjon eller psykiske vansker. Felles for alle disse gruppene er at barnet vil ha vansker med å bruke språket effektivt i kommunikasjon, vansker med å gjennomføre aktiviteter sammen med andre der språket står sentralt, og ut i fra vansken art også få problemer med lesing og skriving. Som definisjonen tilsier så vil barnet ha problemer med tilegnelse og forståelse av begreper, og siden begrepsforståelse danner grunnlag for læring er det svært viktig at barnehagen og skole legger til rette for nettopp begrepstrening.

2.5 Sammenhengen mellom språk- og leseutvikling

Lesing og skriving er ferdigheter som må læres slik at de fungerer som funksjonelle redskaper for skriftspråklig kommunikasjon. Lesing og skriving er en språklig kommunikasjon som kan foregå uavhengig av tid og sted i motsetning til den verbale kommunikasjonen. Lesing handler om å forstå det som blir skrevet, og skriving handler om å formidle det som blir forstått. Begrepet lesing defineres ofte som *avkoding og forståelse* ($L = A + F$) (Frost, 2008). Avkodingen er lesingens tekniske side som handler om å bruke de skriftspråklige prinsippene for å finne ut hva som står skrevet. Dette er en møysommelig prosess som krever at man har god kjennskap, samt behersker det muntlige språkets grunnstruktur – altså grammatikken. Omkodingsprosessen går i begynnelsen ut på lydering, bokstavering og stavelseslesning. Senere vil lesingen automatiseres og vil ikke oppleves som møysommelig arbeid, slik det gjorde i

begynnelsen. Forståelsen derimot krever kognitive ressurser. For å kunne lese holder det ikke bare å mestre det rent teknisk, man må også forstå det man leser, og det handler om å kunne tolke og forstå. Her vil den semantiske utviklingen ha mye å si for hvordan barnet forstår og jobber med en tekst. Det man kan si felles om lesing og skriving, er at det dreier seg om å lære en kode for forbindelsen mellom talespråk og skriftspråk, eller som vi også kan si: mellom fonemer og grafemer (Oftedal, 2003).

Som tidligere nevnt er det en stor sammenheng mellom språklige ferdigheter og lese – og skrive utvikling, og at det derfor er viktig å se hvordan de er knyttet sammen når man senere skal se på forebygging og tiltak. For å kunne lese kreves det at man lærer hvordan de forskjellige lydene (fonemer) korresponderer med ulike bokstaver (grafemer) slik at uttalen på ordet som leses kan uttales rett (avkoding). Videre må ordet lagres i ens mentale leksikon for så å kunne hentes frem neste gang man støter på ordet i en tekst. Fonologisk avkoding er den vanligste og letteste måten man avkoder ord på, men det er likevel mange ord som ikke lar seg lydere korrekt, slik at man må rett og slett bare memorere de. Det kreves også at man klarer å lese hurtig, noe som betyr at man har automatisert lesingen slik at man frigjør sine kognitive ressurser til tekstforståelse (Scarborough, 2009). For å forklare dette nærmere kan man si at lese utviklingen består av tre strategier: den logografiske strategien, den fonologiske strategien og den ortografiske strategien. Ved den logografiske strategien har man enda ikke kjennskap til det alfabetiske prinsipp hvor man knytter fonemet opp til rett grafem. Ved denne strategien er det den visuelle opplevelsen av et ord som ”leses”. Det er utseende til ordet som gjenkjennes og derfor kan leses. Ved den fonologiske strategien dannes det en forståelse for at det eksisterer en bestemt lyd til hver bokstav. Ved fonologisk lesning blir ordet avkodet ved at barnet tar utgangspunkt i enkeltbokstaver eller bokstavkombinasjoner. Disse ortografiske enhetene blir omkodet til språklyder, og språklydene blir trukket sammen til en lydmessig helhet som gir holdepunkter for en korrekt uttale av ordet. Til sist er det den ortografiske strategien og her kan man si at bokstav, lyd og ord gjenkjenningen er automatisert. Leseren kan gå direkte fra ordets ortografiske representasjon i mentalt leksikon til ordets uttale og mening (Høien & Lundberg, 2011).

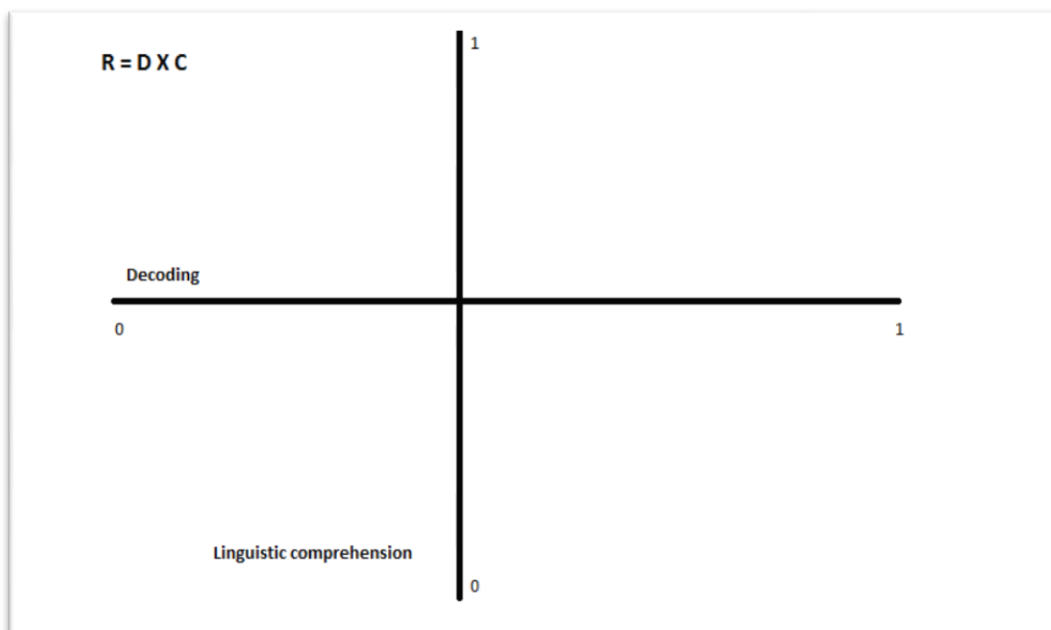
Med dette kan vi se hvor tett verbalt språk henger opp mot de lese– og skriveferdighetene man senere skal utvikle. Det handler om at man må ha en leseforståelse. Og leseforståelsen vil alltid være forbundet med hvor godt barnets

verbale forståelse er, som igjen bunner ut i barnets språklige kompetanse i språkets grunnstruktur. Det samme vil gjelde for den skriftspråklige kompetansen.

2.6 Lese – og skrivevansker

Som tidligere nevnt er det flere komponenter som skal være på plass når man behersker lesing og skriving. Derfor vil lese- og skrivevansker mange ganger ha forskjellige årsaksforklaringer alt ettersom hvordan vansken arter seg. Bishop & Snowling (2004) og Hulme & Snowling (2009) viser til at det i forhold til lese- og skrivevansker og spesifikk språkvansker kan ligge et felles hovedproblem. Alvorlighetsgraden og utviklingen er med på å avgjøre hvilken vanske som viser seg. Med utgangspunkt i definisjonen av dysleksi som sier blant annet at vansken er språklig forankret, kan man si at felles har de en bakenforliggende kognitiv svikt. Denne svikten vil påvirkes av etiologiske, nevrobiologiske, kognitive og atferdsmessige forhold. Hvor påvirkningen kommer fra vil vise seg i vansken.

Å skille mellom ulike lesevansker ved hjelp av IQ tester og ulike kognitive batterier, har vist seg å ikke føre frem til gode nok resultater. Derfor har en begynt å ta utgangspunkt i lesing i seg selv. “Simple view og reading” er en modell som gjør dette (Catts & Kamhi, 2005). Catts & Kamhi (2005) mener at den kan differensiere mellom ulike lesevansker, effektivisere vurdering og igangsetting av tiltak.



“The Simple View of Reading” (Adapted from Decoding, reading, and reading disability, in *Remedial and Special Education* (7), Gough, P and Tunmer, W. (1986) Figur 3.1, side 92, i Hulme & Snowling (2009)

Som beskrevet i forrige kapittel viser denne figuren hvordan reading comprehension (R), leseforståelse, er et produkt av Decoding (D), ordavkodning, og Linguistic comprehension (C), lingvistisk forståelse (Hulme og Snowling, 2009). Avkodning viser til relasjonen mellom fonem og grafem. Lingvistisk forståelse viser til innsikt i de språklige subsystemene og den nødvendige interaksjonen de har seg i mellom, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk (ibid). Med dette ser vi hvordan det å lese består av to dimensjoner hvor den ene er avkodning og den andre er forståelse. For å beskrive modellen kan man si at oppe til venstre befinner de leserne seg som har forsinkelser i den fonologiske utviklingen; altså har de problemer med avkodningen, men har god forståelse. De som har dysleksi vil befinne seg her. Modellen forteller oss at uten avkodning mister en forståelse av teksten en leser, og uten tilstrekkelige lingvistiske ferdigheter vil forståelse av teksten hemmes. Måling av lytteforståelsen er en god måte å differensiere barn med dysleksi fra andre lesevansker (ibid). For å sjekke avkodingsferdigheter er lesing av nonord en god indikator, fordi lesing av ord en ikke har sett før krever fonologiske ferdigheter (Hulme & Snowling, 2009). Nede til høyre vil de som har forsinket semantisk utvikling være. De som har vansker med leseforståelsen men har god avkodning, vil og ha vansker med forståelsen av ei lydbok, og de kan dermed kategoriseres nede til høyre i modellen. Nede til venstre vil personer med vansker på begge disse områdene være. Gode lesere plasseres oppe til høyre. (Catts & Kamhi, 2005). Dette kan være et godt redskap for å illustrere forskjellene i ulike lesevansker. Denne metoden kan gjennomføres tidlig med sikrere svar enn diskrepantesting, da har antagelig ikke dysleksien medført store sekundærvansker. Når en bruker dette, hviler ikke kartlegginga av individet så mye på diskrepanskrevet, og en reduserer risikoen for stigmatisering og feildiagnostisering.

2.7 Sammenhengen mellom språklig kompetanse i førskolen og senere lese- og skrivekompetanse: talespråklige forløpere til lese- og skrivevansker

I de siste 20 -30 årene har man via en rekke studier forsøkt å identifisere hvilke forutsetninger for lesing og skriving, man i førskolealder legger til grunn. Det er mange grunner til at dette er viktig, men først og fremst fordi en god tekstforståelse er en forutsetning for å tilegne seg ny kunnskap og generelt lære innenfor de fleste virksomheter. Tanken har derfor lenge vært at jo tidligere man kan avdekke de som

opplever en vanske i forhold til språkutviklingen, jo tidligere kan man sette inn hjelp slik at den videre utviklingen innen språk og lese – og skrive utvikling kan bli så optimal som mulig. Et banebrytende arbeid når det gjelder kunnskapsutvikling om tidlige forløpere til lese– og skrivevansker ble gjort av Hollis Scarborough da hun studerte språkutviklingen til barn som kom fra familier der en eller begge foreldrene hadde lese– og skrivevansker (Scarborough 1990, 1989). Det er med utgangspunkt i kunnskapen om at dysleksi inneholder en svært arvelig komponent at man kan si at barna som deltok i denne studien hadde en genetisk eller familiær betinget risiko for å utvikle lese – og skrivevansker. Studien fulgte 42 barn fra ”risikofamilier” og 20 kontrollbarn som ikke hadde risiko som var kjent. Barna ble fulgt fra de var to og et halvt år til de var åtte år. Det viste seg at over 60 % av risikobarna utviklet lesevansker, mot bare 10 % av barna i kontrollgruppen. Disse barna ble hvert år kartlagt av et bredt sammensatt batteri av språktester, og det viste seg da at forløperne til lesevanskene ikke bare var fonologiske, men i høy grad også semantiske og syntaktiske. Man kunne se at de barna som senere fikk lese– og skrivevansker, fungerte signifikant dårligere enn barn som utviklet normale lese– og skriveferdigheter innenfor hele registeret av språklige områder. Det viste seg også å være forskjell på hva barnet hadde problemer med til de ulike stadiene. Ved to og et halvt år brukte de barna som senere fikk lese– og skrivevansker en enklere syntaks, og de produserte flere ytringer med gal syntaks enn kontrollgruppen gjorde. Ved tre år viste den samme gruppen signifikant svakere ferdigheter på tester for passivt og aktivt vokabular. Og ved fem år var de markant svakere både når det gjaldt aktivt vokabular, fonembevissthet og bokstavkunnskap (Scarboroug, 1990, 1989;Hagtvet, 2002).

Hagtvet (2002) viser til en norsk studie som undersøkte sammenhenger mellom tidlige talespråklige ferdigheter og senere skriftspråklig utvikling (Hagtvedt, Horn, Lassen, Lauvås, Lyster, Misund, 1998). I denne studien, som er sterkt inspirert av Scarborougs studie (1990, 1989), fulgte de 140 barn der en eller begge av foreldrene har eller har hatt så betydelige skriftspråkvansker at de regner seg som dyslektikere. Ut fra denne studien drøfter Hagtvet (2002) i sin artikkel, forholdet mellom talespråklige ferdigheter hos førskolebarn og lese– og skriveutviklingen i skolen. Hun fokuserer også på hva som må betraktes som forløpere til lese– og skrivevansker. Fonologisk bevissthet er den evnen som man best har klart å dokumentere i forhold til god lese– og skriveutvikling (Lundberg 1982, Snowling 1987). Det betyr at vi vet at barn som er bevisst på fonemstrukturen i talen når lese– og skriveopplæringen begynner, har vist seg

å ha et gunstigere lese- og skrive utviklingsforløp enn barn som ikke er fonembevisste. Andre fonologiske forløpere har vist seg å være evnen til å dele ord i stavelser og fonem (fonologisk analyse) og evnen til å trekke fonemer og stavelser sammen til ord (fonologisk syntese).

Aukrust (2005) beskriver i sin rapport til utdannings- og forskningsdepartementet, et nytt forskningsfelt som er et resultat av to felt kjent som førskolepedagogikk og leseforskning. Disse to feltene har tradisjonelt ikke hatt mye med hverandre å gjøre, men sammen har de vært med på å øke bevisstheten betraktelig om hvordan sosiale forhold og språkstimulering i barnehagealderen kan legge grunnlaget for tekstforståelse på langt senere utviklingsnivåer. Forskningsfeltet kombinerer kognitive, psykolingvistiske, sociolingvistiske og mer overordnede sosiokulturelle tilnærminger til læring i forsøket på å forstå de mange komplekse relasjonene som befinner seg mellom ulike komponenter i tidlig språk, ulike komponenter i moden lesing, og varierende relasjoner mellom språk og lesing over tid.

Aukrust (2005) legger fram tilsvarende funn som Hagtvatn (2002) i sin rapport til utdannings- og forskningsdepartementet. Her poengteres det at fonologisk bevissthet er viktig for begynnerlesingen, men kan ikke alene predikere variasjonen i leseforståelsen hos eldre barn og voksne når ordavkodingen er automatisert. Derimot viser barns talespråk i førskolealder flere relasjoner til moden leseforståelse. De mest solide funn går på sammenhenger mellom et rikt vokabular ved overgangen fra barnehage til skole og senere leseforståelse. Aukrust viser spesielt til to longitudinelle studier som har klart å dokumentere dette godt: Cunningham & Stanovich (1997) og Dickinson & Tabors (2001). Barns ordforråd i barnehagealder ser ut til å fremmes på betingelse av to ting: 1) Barnet hører et rikt vokabular rundt seg, og 2) barnet tas med inn i kognitivt utvidende samtaler om temaer som interesserer barnet og som tilbyr barnet ulike former for fortolkningsstøtte i møte med ukjente ord. Det viser seg at slike språklige erfaringer er med på å utvikle de sidene ved barnets talespråk som er viktige for tekstforståelse på senere utviklingstrinn. Videre og noe overraskende kan man også se at barns ordforråd er relativt stabilt fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder på den måten at barn som har et lite ordforråd i det de skal begynne på skolen, de har det også når de går ut av grunnskolen. Men også motsatt: de barna som synes å ha et godt ordforråd i det de skal begynne på skolen, de fortsetter å utvikle ordforrådet sitt slik at de avslutter grunnskolen med et høyt vokabular og god leseforståelse. Det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte i barnehagen eller

hjemme til å utvikle sitt talespråk, vi påbegynne et læringsforløp som understøtter senere læring, en såkalt *sleepers effect*. Spesielt kunne man se at de barna som kom fra hjem med få språklige ressurser, men som mottok et godt barnehagetilbud, fikk et merkbart utbytte av språkstimuleringen.

Noe som imidlertid er verd å merke seg er at det ser ut som at barnehager som tilbyr et godt språkmiljø, ser ut til å kunne snu læringsforløp slik at barn starter sin skolegang med andre forutsetninger enn de ellers ville gjort. Forskergruppen bak de to store longitudinelle studiene advarer begge mot en vente – og – se – holdning til barn med et svakt utviklet språk. Det påpekes at betydningen av at barn får tilstrekkelig læringsstøtte til å på begynne læringsforløp som gjør at de kan profittere på Matteus – effekten i stede for å rammes av den. Matteus - effekten går ut på det som er omtalt ovenfor, at barn som har et godt språk ved skolestart ser ut til å profitere mer på skolens språklige opplæringstilbud enn barn som har et svakt språk ved skolestart. Det er det forholdet at barn med godt språk fortsetter å utvikle språket som blir omtalt som Matteus – effekten. Men effekten går også motsatt; de som har forsinket språkutvikling vil ikke klare å profitere på undervisningen og dermed vil de rammes ved at de ikke får stimulert språkutviklingen. De ”faller av lasset” og språkutviklingen kan bli ytterligere forsinket (Aukrust, 2005).

Den norske mor og barn undersøkelsen (2008) viser til at det er mange barn med forsinket språkutvikling tar igjen sine jevnaldrende og vokser fra språkproblemene. Andre strever med språkvansker videre inn i ungdomsårene og helt til de blir voksne (Clegg, Hollis, Mawhood, & Rutter, 2005). Forskning viser at språkforsinkelser opptrer ofte sammen med annen tilleggsproblematikk som emosjonelle problemer og vansker med å regulere atferden (Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase, & Kaplan, 2006), og som det å bli avvist av jevnaldrende i lek (Liiva & Cleave, 2005). I tillegg er det en økt sjanse for senere å utvikle psykiske vansker som sosial angst, utagering, depresjon (Beitchman et al., 2001) eller som diskutert ovenfor; lese- og skrivevansker (Bishop & Snowling, 2004). Noen studier viser at ungdomskriminelle i større grad enn andre har en fortid med språkvansker (Brownlie et al., 2004). Det samme gjelder 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 en forhøyet risiko for å få problemer med å tilpasse seg samfunnets normer og regler. Når barn viser slike sammensatte vansker, er de utsatt for sosial avvisning fra jevnaldrende. Barnet får ikke de samme mulighetene til samvær, variert språklig samhandling, og trening som andre

barn. Dette kan igjen spille tilbake på barnets tilegnelse av språk. Barn med forsinket språkutvikling kan i større grad enn andre ha behov for mye språklig interaksjon, og av den grunn kan en slik sosial deprivasjonen være spesielt ødeleggende for disse barna. På grunn av den hyppige forekomsten av forsinket språkutvikling og de alvorlige konsekvensene dette kan få for et barn, har det vært stort fokus på dette fenomenet både fra forskningsmiljøer, opplæringsansvarlige og politisk hold. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), ”Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, refererer til forsinket språkutvikling som en av de viktigste faktorene som bidrar til livslange sosiale ulikheter. Språket ses på som et av de viktigste verktøyene for læring og samfunnsdeltakelse gjennom hele livet. Det er derfor viktig at språkopplæringen styrkes og tilpasses allerede i førskolen, slik at alle barn som begynner på skolen får like muligheter til akademisk utvikling (Shølberg.mfl., 2008).

3.0 Barnehagepolitiske føringer og kartlegging

Slik forskning og kunnskap får konsekvenser for hvordan man skal utforme en pedagogisk arena som skal forebygge, ivareta og utvikle språklige områder hos barn. Gjennom stortingsmeldinger og rammeplaner blir dette videreformidlet slik at ringvirkningene av den nye kunnskapen skal kunne nå ut til pedagogene og barna. Her vil jeg vise hvordan dette skjer ved å gi et innblikk i hvordan departementet reflekterer angående ny kunnskap og tiltak som er gjort og bør gjøres, men også hvordan dette får sitt uttrykk i barnehagens Rammeplan (2006) som er den som er mest styrende for barnehagers hverdag.

3.1 St. meld. Nr. 41, Kvalitet i barnehage

Svært mye av overnevnte forskning har ligget til grunn for St.meld.nr.41 (2008-2009). I denne stortingsmeldingen videreføres tankene bak St.meld.nr.16 (2006 – 2007)....*Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og st. meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen*. De handler om at tidlig innsats og kvalitetsheving gjennom hele opplæringsløpet, er nøkkelen til et utdanningssystem som bidrar til sosial utjevning. Med tidlig innsats menes både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet (St.meld.nr.41, 2008 – 2009). Meldingene legger også vekt på innstillingen til fordelingsutvalget som påpeker at deltakelse i barnehagen og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet (NOU 2009:10 Fordelingsutvalget). Dette underbygges også av forskning som viser at forebyggende arbeid lønner seg og at tidlig innsats i småbarnsalder gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet (Chuna and Hecman 2007,). Stortingsmeldingen framhever betydningen av et rikt språkmiljø fordi betydningen av og sammenhengen mellom kvaliteten på språkmiljøet og barns språkutvikling er godt dokumentert (Aukrust 2009). Et godt språkmiljø i barnehagen ser ut til å få særlig stor betydning for utvikling av barn ordforråd. Forskning viser at barns ordforråd påvirkes positivt dersom de går i barnehager hvor de møter et bredt register av ulike ord gjennom opplevelser, erfaringer, lek og meningsfulle samtaler med voksne og barn (Snow m.fl. 2007).

3.1.2 Tiltak i følge St.meld.nr.41

Det har blitt gjennomført en rekke tiltak fra Departementet som har hatt positive konsekvenser for målsettingene som er nevnt ovenfor. Blant annet er det en økning i, andel kommuner/barnehager som har etablert rutiner for samarbeid mellom barnehager og skoler, andel barnehager som er godkjent etter forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skole mv. Andel barnehager det er ført tilsyn med (både kommunale og private). Andel barnehager som er universelt utformet, leke- og oppholdsareal for barn under/over tre år, andel barn med nedsatt funksjonsevne som får ekstra ressurser, andel minoritetsspråklige barn som får særskilt tilbud om språkstimulering, andel kommuner/barnehager som har etablert rutiner for samarbeid mellom barnehager, helsestasjon, barnevern og PPT, og foreldres tilfredshet med barnehagetilbudet (St.meld.nr.41, 2008-2009).

Overnevnte indikatorene skal videreutvikles, og departementet vil vurdere om det kan utvikles nye indikatorer som kan gi grunnlag for å vurdere hvor langt barnehagene og kommunene har kommet i arbeidet med å nå målene. Flere områder har blitt vektlagt for videreutvikling.

Personalets kompetanse er en indikator. På dette område vil man jobbe for å heve kompetansenivå og kompetanseutvikling for alle ansatte og ulike grupper av ansatte i barnehagene (St.mld.nr. 41, 2008-2009). De ønsker også å framheve indikatorer om kompetansenivå og kompetanseutvikling for andre yrkesgrupper med relevant utdanning for å jobbe i barnehage. Kvaliteten på læringsmiljøet i barnehagen blir også viktig. Her framheves for eksempel barnehagenes oppfølging av rammeplanen, herunder fagområdene, barnehagenes arbeid med de yngste barna, barnehager med særskilt pedagogisk opplegg for femåringer, særskilt opplegg for språkstimulering og overføring av skriftlig informasjon til skolen. Også barn med behov for særskilt oppfølging skal det fokuseres på. Her vil indikatorutviklingen vil blant annet ta utgangspunkt i funn og råd fra en rekke utvalg som Midtlyng-, Flatø- og Østberg-utvalget når disse foreligger, og behov for særskilt oppfølging av enkelte grupper som følge av innføring av rammefinansiering fra 2011 (St.mld.nr. 41, 2008-2009).

3.2 Hva sier rammeplanen?

Rammeplanen (KD 2006) som brukes i barnehager i dag er fra mars 2006. En ny rammeplan som er under utarbeidelse skulle egentlig tre i kraft høsten 2012, men har blitt utsatt. Det ventes at den nye Rammeplanen vil øke fokuset på barnehagen som læringsarena. Videre vil jeg her ta utgangspunkt i gjeldende rammeplan.

”Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet” (Rammeplanen, 2006).

Rammeplanen innbefatter 7 forskjellige fagområder. Kommunikasjon, språk og tekst eller språklig kompetanse er ett av dem. Rammeplanen forteller at småbarnsalderen er den grunnleggende perioden for utvikling av språk. Samhandling gjennom kroppsspråk og lek med lyder er en vesentlig del av det lille barnets måte å nærme seg andre mennesker på. At voksne oppfatter og bekrefter barns uttrykk og samtidig setter ord på deres inntrykk og opplevelser, er av avgjørende betydning for videre utvikling av talespråket. Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse. 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.

Dette viser hvordan planen fokuserer på et helhetssyn på barnet. Lek og læring skal foregå i nært samspill med omgivelsene, og det skal legges til rette i forhold til barnets fysiske og mentale nivå. I forhold til de barna som skal ha tilpassning i barnehagehverdagen heter det: *”Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp.” (Rammeplanen, 2006).* Man har tidligere sett at det tok lang tid før barn med språkvansker ble oppdaget, og det førte til at PPT og andre kompetansesentre fikk henvist barn for sent. Økt fokus på kartlegging vil derfor være i trad med Rammeplanens målsettinger. Det understrekes videre at innholdet i barnehagen skal støtte språklig og sosial kompetanse, hvor leken skal ha en framtredd plass som den viktigste metoden for læring. Arbeid med språk og språkutvikling står sentralt, både i formelle og uformelle situasjoner.

4.0 Kartlegging og utforming av tiltak i barnehagen

Kartlegging av språk er en viktig del av barnehagearbeidet. Det er viktig fordi man samler informasjon om språklig utvikling og tiltaksbehov hos barn. Det er gjennom kartlegging man kan avdekke eventuelle språklige problemer og danne grunnlag for tiltak. Men kartlegging er også en fin måte å danne seg et klart inntrykk av hvor barnet befinner seg utviklingsmessig slik at man kan tilpasse oppgaver og utfordringer etter det (Espenakk m. fl. 2007).

4.1 Kartlegging

Adam Vogt (2008) definerer kartlegging etter følgende kriterier:

- Kartleggingen omfatter mange sider ved personen. Det innbefatter blant annet atferd og følelser, intellektuell funksjon, fysisk og motorisk utvikling, skolefaglig standpunkt, konsentrasjon språk, motivasjon og interesser.
- Kartleggingen legger vekt på å avdekke så vel styrker som svakheter.
- Kartleggingen omfatter ikke bare barnet, men ulike miljøer som er av betydning for barnet og interaksjonen mellom disse og barnet.
- Kartleggingen benytter et sett av ulike metoder som til sammen kan fange opp ulike sider ved barnet og dets miljø, og samtidig motvirke at feilkilder ved enkeltmetodene får vesentlig betydning for resultatet.

Slik kartlegging har som mål å sikre at man får en helhetlig vurdering av barnet.

Tidlig identifisering av språkproblemer har vist seg å bli et tungtveiende argument for kartleggingsdebatten i barnehagene. Mange har uttrykt missnøye over fagfolks tendens til å bagatellisere problemene og skape inntrykk av at foreldrene bekymrer seg unødige. Det har vist seg at i mange tilfeller barn virkelig har hatt problemer har man hatt en vente – og – se – holdning som har gjort at diagnostisering og tiltak har kommet svært sent på banen. Tidlig identifisering blir viktig fordi man da har en mulighet til å sette i gang individtilpasset opplæring mens barnet er i en utviklingsfase hvor det er svært mottakelig for stimulering. At man er tidlig ute med å sette inn hjelpetiltak er også svært viktig for å motvirke en eventuell negativ utvikling mellom individet og miljøet. En negativ utvikling kan lett oppstå i en situasjon hvor barnet gang på gang får kjenne på det å ikke mestre en oppgave. Ofte kan man se følgevansker oppstå i kjølvannet av dette, for eksempel uro og dårlig konsentrasjon i forhold til oppgaver som fryktes å være u håndterbare for barnet. En del av

kartleggingen foregår ved hjelp av tester. En del av disse testene blir gjort i skolen av lærer, mens andre tester blir utført av personell ved for eksempel PPT eller BUP. Uansett hvem som anvender tester som kartleggingsverktøy, forutsettes viktigheten av god kunnskap og kompetanse rundt bruk og tolkning. Den som kartlegger bør ha evne og mulighet til å kryssjekke testresultater, se nyanser og sammenhenger, og kanskje viktigst av alt; man må kunne overføre resultatene til konstruktive tiltak for eleven (Engenes, 2007).

Likevel skal det også nevnes at det er forbundet en viss risiko ved tidlig identifisering og diagnostisering. Når man jobber med kartlegging og utredning er det svært viktig at man er klar – både for seg selv, foresatte, det gjeldende barnet og andre som jobber rundt barnet, på at barn er under utvikling hele tiden og at det bildet man kan danne seg av et barn på kartleggingstidspunktet ikke trenger å være gjeldende 6 måneder senere. Derfor vil det alltid være en fare for feildiagnostisering, og man tjener mest på å være forsiktig med å trekke forhastede konklusjoner. Kartlegging gir et her – og – nå bilde av barnet, og man vil ha størst utbytte av kartlegging som verktøy om det brukes systematisk og jevnlig.

4.1.2 Metoder for kartlegging

Espenakk m. fl. (2007) anbefaler at når man skal kartlegge barns språklige ferdigheter, bør man bruke intervju, observasjon og testing som metoder. Dette er for å ha en så bred som mulig kartlegging slik at man har mulighet til å se en eventuell vanske i en kontekst og ikke isolert.

Med *intervju* eller *samtaler* er man i første runde ute etter å hente informasjon hos foreldrene til barnet. Foreldrene kan bidra med mye informasjon angående barnets bakgrunn i forhold til barnets tidlige utvikling og milepæler i denne, samt om barnets fungering i hverdagen utenom barnehage og skole. Av og til vil det være naturlig å snakke med barnet selv, men dette kommer an på barnets alder hvor vidt det vil la seg gjennomføre. Det er viktig med slike samtaler at de ikke oppleves som intervju, men en åpen samtale mellom to parter hvor foreldrene skal ha mulighet til å uttrykke sine eventuelle bekymringer. Ting som er nyttig å få fram er for eksempel om det er tilfeller med språkvansker i familien som er kjent og hvordan barnet ser ut til å trives, og hvordan den sosiale fungeringen oppfattes.

Observasjon er en metode som kan foregå på ulike måter. Man har tilfeldig observasjon og systematisk observasjon. Med tilfeldig observasjon mener man den

observasjonen man gjør hver dag når man er sammen med barnet i alle dagligdagse gjøremål. Denne observasjonsmåten er tilfeldig, og den har enkelte svakheter i forhold til at den informasjonen man får lett blir subjektiv og at man som observatør ubevisst er selektiv i forhold til hva man velger å legge merke til. Når man derimot observerer systematisk, så har man et utgangspunkt i forhåndsbestemte kategorier. Eksempel på kategori kan være om barnet bruker og behersker nektende setninger. Med andre ord så ser man etter forhåndsbestemte ting. Når man observerer systematisk er det vanlig at man bruker tilpassede kartleggingsverktøy som for eksempel STAS (screening av toåringers språk), SPRÅK 4, og TRAS (tidlig registrering av språkutvikling).

I et kartleggingsarbeid er det også vanlig å bruke *tester* og *prøver* for å finne ut hvor barnet befinner seg i utviklingen av de ulike språklige områdene. Omfattende språktester kan måle hva barnet behersker eller strever med. Med testene kan man skaffe seg informasjon om barnets evne til å forstå ord og setninger, evne til å følge instruksjoner og gjenkalle og formulere setninger. Noen av disse testene er normerte eller standardiserte tester. Det vil si at man her kjenner testresultatene for en stor gruppe som det vil være relevant å sammenligne personens prestasjoner med. Det betyr også at man kjenner gjennomsnittet og spredningen for en sammenligningsgruppe. Administreringen av testen vil foregå likt til alle som blir testet for at man skal kunne sammenligne personenes prestasjoner under like vilkår (Svartdal, 2002). Bakdelen med slike type tester er at man får et stort fokus på hva som er ”rett” og hva som er ”galt” i forhold til svaret på oppgavene, og prosessene som ligger til grunn for at svarene blir som de blir ikke tatt i betraktning. Derfor er det svært viktig at man kartlegger bredt og at man ikke bare bruker et verktøy, men flere slik at man får tatt hensyn til alle viktige faktorer som man vet kan gjøre utslag.

Motstykke til standardiserte tester er *dynamisk kartlegging*. Dynamisk kartlegging bygger på Vygotskys (1971) tenkning om barnets nærmeste utviklingssone. Med nærmeste utviklingssone menes det læringsfeltet som er mellom det barnet kan mestre alene, og det barnet kan mestre med støtte fra andre. Det betyr at man tilbyr barnet hjelp med ulike oppgaver. På denne måten kan man identifisere barnets potensial for læring ut i fra hvor mye og på hvilken måte barnet trenger hjelp. Et nøkkelord er tilrettelegging. I forhold til standardiserte tester er man her ikke så opptatt av selve resultatet, men heller *hvordan* barnet jobber seg fram til resultatet.

4.1.3 Forutsetninger for kartlegging av språk

Før man går i gang med selve kartlegging av språket er det viktig at man har kunnskaper vedrørende andre områder hos barnet som kan ha innvirkning på språket. Dett er viktig fordi det vil si en mye om hvordan eventuelle tiltak bør se ut.

Hørsel er en av de første tingene man som regel bør finne ut av om fungerer normalt. Et vanlig kriterium er at barnet skal ha en hørsel som ikke er lavere enn 20 dB i teleområdet. Også om barnet har hatt gjentatte episoder med mellomørebetennelse, bør det tas i betraktning. Dette er fordi gjentatte runder med mellomørebetennelser ofte kan føre til nedsatt hørsel noe som igjen virker negativt inn på språktilegnelsen. Nedsatt hørsel er ikke årsak til spesifikke språkvansker, men er en meget uheldig kombinasjon, og man bør derfor være oppmerksom på dette (Espenakk m.fl., 2007).

En annen ting man bør ha fokus på er den sosiale konteksten rundt barnet. Som kjent tilegnes språket nettopp gjennom sosiale relasjoner. Derfor bør man observere barnet hvordan det forholder seg til kommunikasjon i lek og i mer strukturerte situasjoner. Man gjør dette ved å observere barnets deltakelse i gruppen, reaksjoner på beskjeder som blir gitt eller hvordan den sosiale interaksjonen i lek er. Hensikten med dett er å se hvordan språkproblemene kan ha innvirkning på barnets samspill med andre barn og voksne. Det er også viktig å forsøke og skille mellom barn med syndromer og barn med språkvansker. Hos barn med spesifikke språkvansker er språkvanskene det primære problemet. Vansker med kommunikasjon og sosialt samspill er en følge av språkvansken. I motsetning til barn med syndromer eller andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser hvor det er sosialt samspill og kommunikasjon en del av sykdomsbilde og språkvanskene likeså (Espenakk m. fl., 2007).

4.3 Språkkartlegging

Når man så har skaffet seg informasjon rundt barnets hørsel og sosiale ferdigheter, kan man gå i gang med å kartlegge selve språket. Språkforståelsen er en meget sentral del. Den omfatter, som nevnt, forståelse av ords betydning og forståelsen av grammatikk, som for eksempel setninger, ordbøying og at språklyder skiller en mening fra en annen. Barn med språkvansker kan de ofte ha problemer med organisering og lagring av ordmeninger og de kan derfor fort bruke ord de ikke helt vet hva betyr eller at de omformulerer svar fordi de ikke husker. For eksempel kan duk bli "bordtøy" eller kvinnelig prest bli "kirkejente" (Espenakk m.fl., 2007).

På lik linje med tilegnelse av forståelse for ord og begreper, utvikler barnet også

forståelse for grammatikken. Å kunne bygge opp en riktig setning, bøye verb, skille mellom entall og flertall, og bruke preposisjoner riktig er ofte problematisk for barn med språkvansker. Dette blir viktig å legge merke til i dagligtalen hos barnet.

Problemer med uttale er også vanlig. Dette er fordi barn med språkvansker ofte har fonologiske vansker, men ikke bestandig. Det kan også være fysiologiske årsaker. Det vil likevel arte seg ved at de både kan utelate, erstatte og forenkle lyder i ord og setninger. Noen ganger kan barn ha god språkforståelse og grammatisk mestring og likevel streve med lydsystemet (Espenakk m.fl., 2007).

4.2 To kartleggingsverktøy

Disse er to av de mest brukte verktøyene, og begge er relativt nye fra henholdsvis 2003 og 2006. Begge disse verktøyene er utviklet av fagfolk og utprøvd av pedagoger i barnehager. Begge verktøyene har fokus på at de skal virke kompetansehevende på personalet samtidig som de skal kartlegge barnet på best mulig måte.

4.2.1 TRAS

TRAS står som tidligere nevnt for ”Tidlig Registrering av Språkutvikling”. Den kan brukes på to måter. Den første måten går ut på observasjon av barnet i naturlige omgivelser uten internering fra observatør. Det man da er ute etter å kartlegge er hva barnet mestrer spontant uten noen form for hjelp eller støtte. Den andre måten å bruke TRAS på er å observere hvor mye og hvilken type hjelp barnet trenger for å mestre en oppgave. Dersom en for eksempel ser at et barn ikke mestrer en bestemt aktivitet, og en vil undersøke hvor langt det er igjen før mestringen er der, kan en undersøke hva barnet kan i en tilrettelagt situasjon (Solheim, 2003).

TRAS er som beskrevet et observasjonsmaterieell og ikke en test, noe som betyr at det ikke er foretatt noen normering i vanlig forstand. Derimot er TRAS bygd opp ut i fra en forståelse om at de forskjellige formene for atferd som observeres, er aldersavhengige. Forståelsen baserer seg på forskning innenfor fagfelt som språkvitenskap, småbarnspedagogikk og utviklingspsykologi (Solheim, 2003).

Hensikten med å utvikle TRAS var først og fremst for å lage et sikkerhetsnett til å fange opp barn som er i risiko for å utvikle lese – og skrivevansker. Men en annen intensjon var også at TRAS skulle fungere som et verktøy for kompetanseheving blant førskolelærere i barnehager når det gjelder observasjon og forståelse av språk og forhold som har nær sammenheng med språkutvikling. TRAS gjør seg derfor best om

det blir brukt på en måte som er bevisstgjørende og skaper refleksjoner hos personalet (Færvaag, 2003).

4.2.2 ALLE MED

ALLE MED et kartleggingsverktøy som dekker 6 utviklingsområder: språkutvikling, sosio- emosjonell utvikling, lekeutvikling, trivsel, hverdagsaktiviteter, og sansemotorisk utvikling. ALLE MED er et observasjonsverktøy og målet er å gi et helhetlig bilde av barnet. Det er ment som et utgangspunkt for foreldresamarbeid, tverrfaglig samarbeid, men også som et bevisstgjørende middel for personalet. ALLE MED har en hovedtyngde på sosial fungering og språk. Den skal kartlegge hva barns sosiale kompetanse består av, hvordan de tilegner seg slik kompetanse, og videre skal dette brukes til å forebygge problematferd og mistriivsel.

Den språklige delen vektlegger i stor grad tilegnelse av språk som en sosial aktivitet. Tankene bak er at dersom barn ikke klarer å delta i språklingsamspill med andre i førskoleårene, kan det føle til nederlags- opplevelser av ulike slag. I tillegg kan det også bli en betydelig reduksjon av opplevelser, erfaringer og læring som barn ellers får ta del i gjennom samspill med andre (Løge m.fl., 2006). Kartleggingsmateriellet har altså en hovedvekt på det sosiale samspillet i de fleste lærings situasjoner.

4.3 Tiltak

En vesentlig del med kartlegging er at de som oppdages med forsinket språkutvikling skal få tilbud om tiltak for å bedre utviklingen. Espenakk m.fl. (2007) legger fram noen overordnede prinsipper for hvordan man på best mulig måte kan utforme effektive tiltak. Prinsippene går ut på at man bør, så langt det er mulig ha utgangspunkt for tiltaket i situasjoner som er meningsfulle for barnet og hvor barnets interesse ligger. Videre er det viktig at man legger til rette og oppmuntrer barnet til å bruke språket i samhandling med andre, dette vil som tidligere nevnt blant annet ha god innvirkning på de semantiske ferdighetene. Språkstimuleringen bør gå som en rød tråd gjennom hele dagen til barnet, og omfatte alle aktiviteter som inngår i løpet av dagen. Ellers kan for eksempel det å knytte språkstimulering opp til temaer være lurt. Dette er en god måte for barn med språkproblemer til å kategorisere begrepene sine til emner, og på den måte få ”ryddet opp” og få orden i ”arkivet” sitt. Dette vil føre til at barnet lettere vil få tilgang på ordforrådet sitt og dermed vil det virke stimulerende for vokabularutviklingen (Hagtvet m.fl., 1998). Et annet prinsipp som er viktig å ha som fundament for god språkutvikling, er bevisstheten rundt hvordan man som voksen framstår som språklige

forbilder for barna. For barn med språkvansker er det av stor betydning at den voksne tilpasser seg deres språklige nivå og ikke snakker ”over hode” på dem, men tilpasser seg barnets nivå. Å gjenta det barnet sier på ”riktig” måte og i tillegg utvide setningen er gunstig. Det betyr at man gjentar barnets budskap, men ikke retter på utsagnet (Camarata & Nelson, 2006). Tid er også et viktig moment. Det handler om at barn med omfattende språkvansker ofte trenger lang tid både på å forstå det som har blitt sagt, og formulere et svar. Barn som blir presset på tid her kan ofte velge å svare hva som helst uten at det har noen sammenheng, noe som videre kan føre til at barnehagepersonell og andre barn oppfatter barnet med språkvansker som vanskelig. Når man arbeider med barn med spesielle behov er det viktig å rette oppmerksomheten i høyest mulig grad mot barnets ressurser og potensial for utvikling. Det er de overnevnte prinsippene som må danne grunnlaget for all type tiltakstenkning når det gjelder barn med språkvansker. Man må ivareta ”hele” barnet og ikke fortape seg i språklige detaljer, der språkvanskene forutsetter at man må arbeide helhetlig med språket og legge vekt på kommunikasjon i naturlige situasjoner (Espenakk m.fl., 2007). Men i enkelte tilfeller vil ikke dette være nok. Barn med omfattende språkvansker kan for eksempel ha problemer med å automatisk få med seg meningsinnhold i begreper, grammatiske nyanser i en setning, lyder i ord eller bokstav/lyd- forbindelser. I slike tilfeller kan det være nødvendig med tiltak som går spesifikt på problemet. Dette kan for eksempel være tiltak rettet mot vokabularlæring, tiltak rettet mot grammatiske vansker eller tiltak rettet mot uttalevansker (Ibid.).

5.0 Oppsummerende kommentar

I denne delen av oppgaven har vi sett hvordan språk og skriftspråk er forbundet med hverandre. Hvordan verbal forståelse henger sammen med leseforståelse, og at den verbale forståelsen har utgangspunkt i kompetanse innen språkets grunnstruktur. Vi har sett hva det vil si å ha en forsinket språkutvikling eller en språkvanske, og hvordan begge kan ha ulike årsaker og ulike manifestasjoner. Både biologiske og miljømessige faktorer spiller inn. Videre har vi sett hvordan lese- og skrivevansker ofte blir en konsekvens av språkvansker. Lesing og skriving forklares som språklige prosesser hvor det handler om hvordan leseforståelsen er avhengig av verbal forståelse som igjen handler om barnets språklige kompetanse innen språkets grunnstruktur. Denne kunnskapen har blitt linket opp mot en utfordring man opplever i utdannings-Norge i dag; hvordan man kan fremme livslang læring og utjevning av sosiale forskjeller ved at man svært tidlig kan avdekkes språklige forsinkelser som igjen kan føre til dårlig lese- og skriveutvikling. På bakgrunn av dette kom Kunnskapsdepartementet med St.meld.nr. 41 kvalitet i barnehager (2008-2009). I denne meldingen blir det fremmet et forslag om å innføre obligatorisk tilbud av språkkartlegging for alle treåringer. Dette forslaget fremmes som ett av flere tiltak på å styrke kvaliteten i norske barnehager. Om kartlegging i seg selv har vi sett hvordan det er en sentral måte å jobbe etter for finne barns ståsted utviklingsmessig innen ulike kompetanser. Det er også en sikker måte for å systematisere observasjoner, og man får muligheten til å sammenligne barnet med seg selv fra halv år til halv år for eksempel. Likevel er det flere viktige forutsetninger som skal ligge til grunn for at kartlegging skal gå rett for seg. Derfor er det av avgjørende betydning at kartleggingsverktøyet som blir brukt er riktig og at den som kartlegger har kunnskaper og kompetanse, ikke bare i forhold til kartlegging i seg selv, men også i forhold til etterarbeidet – som i mange tilfeller kan bety utarbeiding av ulike tiltak.

Med utgangspunkt i dette skal jeg videre gjøre rede for forskningsmetoden jeg brukte for å svare på oppgavens problemstilling ” *Fører økt fokus på tidlig kartlegging av språk til at førskolebarn med forsinket språkutvikling får tilpassede tiltak?* ”.

Del 2

6.0 Forskningstilnærming og metode

I diskusjoner om samfunns- og utdanningsspørsmål hører man ofte utsagn som:

”Forskning har vist at...”. Hensikten med å vise til forskning er å gi argumenter ekstra tyngde. En viktig forutsetning for at forskning skal kunne bidra med den tyngden vi ønsker er at forskningsmetodene som blir brukt er anvendt så riktig som mulig (Kleven, 2005).

6.1 Kvalitativ tilnærming

Når man skal forske på noe, så er det viktig å finne ut hva man vil få rede på og hvordan man på best mulig måte kan få rede på dette. Altså; man må velge en metode som virker mest hensiktsmessig for å få den informasjonen man er ute etter. En kvalitativ tilnærming ble naturlig for meg da jeg ønsket å finne ståstedet til pedagogiske ledere i forhold til kartlegging. Men hva vil det så si at man forsker kvalitativt? Postholm (2005) sier at: *”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt forskerens teoretiske ståsted. Teori til ulike nivå gir retning til forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset.”* Dette vil si at den som forsker kvalitativt er opptatt av å studere mennesker i deres naturlige kontekst, og hvordan deres hverdagshandlinger der vil si noe om hvordan menneskene der forstår sin virkelighet. Men som alltid ellers så vil forskeren, som det mennesket han/hun er, alltid se og tolke virkeligheten gjennom sine egne fargede brilleglass. Dette vil avhenge av teoretisk ståsted og personlig bagasje hos forskeren.

For meg ble den kvalitative forskningsmetode den metoden som passet prosjektet mitt best. Dette fordi jeg hadde som hensikt å finne ut *hvorfor*, i motsetning til kvantitativmetode som har større fokus på omfang. Innad kvalitativ forskning er det vanlig med flere former for metode, blant annet intervju eller observasjon. I mitt prosjekt fant det seg mest naturlig å benytte kun intervju fordi jeg var ute etter å høre pedagogenes egne refleksjoner rundt temaet. Ellers har jeg tolket og forstått informantene mine ut i fra konteksten rundt dem som her vil være barnehagens lover, regler og rammeplan. Jeg har også hatt tanker og formeninger i forhold til hva jeg trodde informantene ville svare. ”Brilleglassene” mine har nok vært noe farget av

inntrykk jeg har dannet meg gjennom media, og dette var også noe som var grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden.

6.1.1 Det kvalitative intervjuet

Som tidligere nevnt, har man innen kvalitativ forskning, flere metoder å benytte. En av dem er intervjuet. Som også nevnt, så vil metodevalget ha konsekvenser for hvilken type informasjon man får hentet ut, og også innenfor intervju vil man ha forskjellige typer intervju alt etter som den informasjonen man ønsker å framhente. Intervju kan inndeles i strukturert, halvstrukturert og ustrukturerte intervjuer (Postholm, 2005). I forhold til denne oppgaven falt det endelig valget på halvstrukturert intervjuform. Dette fordi jeg hadde enkelte konkrete spørsmål, men jeg ønsket også å ha rom for pedagogenes refleksjoner.

Det halvstrukturerte intervjuet kan også kalles det halvplanlagte, formelle intervju. Denne intervjuformen tar utgangspunkt i et strukturert intervjuoppsett. Man har spørsmålsrekken sin klar, og planen er gå ut i fra den. Men her kan det skje at intervjueren vil gå noe utenomspørsmålene eller for eksempel be om en utdypning av svarene. På denne måten kan det hende at intervjuet tar en annen retning enn den spørsmålsrekka man har laget på forhånd, dette er også poenget og her vil også gevinsten ligge. For da vil man kunne få svar på spørsmål som likevel kan være verdifull i studien. Når man intervjuer på denne måten vil selve intervjuet forløpe mer som en jevnbyrdig samtale enn ”sender – respondent” intervjuet (Postholm, 2005).

Intervju som metode har høstet motbør. Denne kritikken går blant annet ut på at noen intervju kan være for individualistiske. Altså at man bare har interaksjonen mellom forsker og den som blir intervjuet. Problemet her er da at man går glipp av den dynamikken man får for eksempel gjennom et gruppeintervju. Et annet problem kan være at intervjuene kan være idealistiske ved at de overser den materielle og sosiale situasjonen den som blir intervjuet, befinner seg i. Atferd og erfaring er tross alt situasjonsbetinget. Ellers er det kritisert at man i for liten grad utfører intervju i respondentens naturlige habitat. Som regel får man ”kontorstolintervju” og her i fra har man et annet perspektiv enn om man flytter på seg inni mellom. (Ryen 2006). Dette er kritikk som først og fremst kommer fra de som selv forsker kvalitativt, og kritikken er ment til å kunne øke bevisstheten rundt egne kvalitative prosjekter og hvordan man velger å gå fram (Ibid).

I dette prosjektet var det denne typen intervjuform som ble mest gunstig. Jeg

designet en intervjuguid som jeg tok utgangspunkt i. Den la selve rammen for intervjusituasjonene. Enkelte av spørsmålene der var konkrete, mens andre var åpne med ønske om refleksjon. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg følte for utdyping eller klargjøring. I forhold til kritikken som er rettet mot metodeformen, så har jeg hatt som utgangspunkt å forstå pedagogene ut fra deres type utdanning, og de rammer og regelverk de må forholde seg til. Ved innhenting av informasjonen i informantens miljø, så vurderte jeg det ikke som avgjørende i forhold til de spørsmålene jeg var ute etter. Ellers vurderte jeg på et tidspunkt å gjøre gruppeintervju, nettopp for å fange en dynamikk, men også for å få mer informasjon. Det kan være lettere å reflektere når man er flere. Men av praktiske årsaker lot ikke dette seg gjøre.

6.2 Vitenskapsteori – Grounded Theory

Vitenskapsteori gir redskap og metode til å belyse eller løse et problem. Det er teorien om vitenskapen, vitenskapen om vitenskapen og forskning om forskningen. Fagområdet drøfter spillereglene for hvordan en skal gå fram for å samle kunnskap, med andre ord: metodisk vitenskap. Det verserer flere ulike oppfatninger om hva som er gyldig kunnskap. Det er flere kunnskapssyn, ulike syn på mennesket og ulike syn på virkeligheten (Gilje & Grimen, 2009).

Som vitenskapsteoretisk tilnærming for denne studien har jeg brukt Grounded Theory som vitenskapelig tilnærming. Grounded Theory ble utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss (Dalen, 2011). Teorien ble utviklet som en motreaksjon til de tradisjonelle induktive og deduktive metodene på 1960- tallet. Grounded Theory har etter hvert vist seg å være spesielt nyttig i sammenheng med kvalitative intervjustudier. Tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske materialet og dermed i data. Det betyr at informantenes perspektiver og oppfatninger er utgangspunktet for analysene. Kodingsprosessen i Grounded Theory blir dermed et avgjørende område, fordi kodene dannes ut i fra materialet. Kodingsbegrepene dannes via en induktiv prosess. Målet med kodingen er en systematisk sammenligning der forskeren leter etter likheter og forskjeller i materialet for å få fram nyanser og variasjon. I tillegg legger teorien vekt på forskerens sensitivitet i forhold til innsikt i feltet, å gi mening til data, ha en abstrakt forståelse, og kunne skille mellom vesentlig og uvesentlig (Dalen, 2011).

Denne metoden har passet dette prosjektet godt. For å systematisere og sammenligne datamaterialet jeg har fått har dette vært en god metode. Men også i forhold til å få mine subjektive antakelser på avstand. Jeg synes denne metoden har vært

med på å sikre både validiteten og reliabiliteten ved gjennomføringen av studien. Systematiseringen og sammenligningen har bidratt til å få fram nyansene i det informantene har svart, samtidig som jeg har kunne sammenligne og satt informasjonen i perspektiv.

6.3 Utvalg av informanter og kilder

Utvelgingen av informanter kan i følge Grounded Theory foregå etter to prinsipper: teoretisk eller kriteriebasert utvelging. En teoretisk utvelging baserer seg på å sette sammen et utvalg som gir maksimal variasjon og som dermed gir stor mulighet for analysekategorier, mens en kriteriebasert utvelgelsesprosess baserer seg på at forskeren, etter å ha vært i feltet, setter sammen et utvalg som representerer bredest mulig den gruppen eller den problemstillingen man ønsker å belyse (Dalen, 2011).

Min oppgave besto av en utvelgelsesprosess hvor det forelå 3 kriterier. De jeg ville intervju måtte fungere som pedagogisk leder på avdelingen – altså være ansvarlig for kartlegging. Jeg ville snakke med pedagoger både fra privat og offentlig barnehage, og jeg ville snakke med pedagoger som jobbet på småbarnsavdelinger og storebarnsavdelinger. Både størrelse på avdeling og type barnehage var kriterier jeg vurderte, men konkluderte med at jeg ikke ville ha med. Uavhengig av slike kriterier fant jeg at jeg ønsket å snakke om rutiner og pedagogens egne refleksjoner på temaet. Alt lot seg ikke gjennomføre slik jeg hadde planlagt, mest på grunn av problemer med å få tak i villige informanter. Jeg endte likevel opp med et utvalg som oppfylte kriteriene, hvor av en pedagog jobbet på en 0-3 års avdeling. En annen pedagog jobbet på en blandet avdeling fra 0- 6 år, og de tre andre jobbet på 3- 6 års avdelinger. Kriteriet som gikk ut på å intervju pedagoger som jobbet med 0- 3 åringer hadde bakgrunn i fokus på forebygging og læring et livsløpsperspektiv, samt viktigheten av å sette inn tidlige tiltak (Aukrust, 2005, St. meld. 41, 2008 – 2009).

6.4 Gjennomføring

Høsten 2011 fikk jeg godkjent mitt prosjekt hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (DSN) (vedlegg nr. 1), og i desember samme år begynte jeg mitt arbeid med å kontakte de forskjellige barnehagene jeg var interessert i å gjøre undersøkelser i. Det viste seg å være en tidkrevende prosess hvor fleste parten av e-postene med forespørsler jeg sendte ut, forble ubesvart. Likevel fikk jeg til slutt et utvalg på 5 informanter som representerte kriteriene mine godt. Jeg kontaktet informantene per e-post, og det var slik vi avtalte tid og sted for intervju. I forkant av hvert intervju sendte

jeg også et eget skriv til informantene med blant annet informasjon om studien min, kontaktopplysninger og rettigheter og plikter (vedlegg nr. 3). Intervjuene ble tatt opp digitalt med mobiltelefon for så å bli overført til pc hvor de ble transkribert.

6.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide

I mitt forskningsprosjekt ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (vedlegg nr. 2) Intervjuguiden ble utformet for å fungere som en ramme rundt intervjusituasjonen. Spørsmålene mine var en blanding mellom konkrete spørsmål og mer åpne. Dette fordi jeg ønske å få svar på konkrete ting som for eksempel rutinebeskrivelser. De mer åpne spørsmålene var rettet mot konkrete problemstillinger, men de åpnet likevel for egen refleksjon hos informanten. Dette var en svært viktig del av utformingen da jeg måtte passe på å fange det fenomenologiske aspektet i prosjektet. Ingen av informantene fikk intervjuguiden på forhånd. Dette fordi jeg ønsket at svarene skulle være så spontane og ekte som mulig. Jeg hadde lyst å unngå at informantene kanskje leste seg opp på temaet, eller modifiserte svarene sine på andre måter. Samtidig ser jeg i etterkant at om intervjuguiden hadde vært sendt ut, så ville muligheten for mer refleksjon i enkelte spørsmål vært større. Det var helt klart en utfordring å hjelpe informanten med å reflektere tilstrekkelig i selve intervjusituasjonen.

6.4.2 Transkribering

Transkribering av intervjuene er ikke bare en teknisk prosess, men må også sees på som en tolkningsprosess i seg selv. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert, slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale, 2006). Siden jeg bar hadde 5 intervjuer kunne jeg transkribere dem ord for ord. Denne ordrette transkriberingen tok jeg så og sammenfattet på en slik måte at det meningsbærende budskapet til informantene kunne komme bedre fram. Allerede kan man si at jeg er i gang med analyse og tolkning av datamaterialet.

6.5 Validitet og reliabilitet

Hva som er sannheten og hva som er virkeligheten er det man som kvalitativ forsker er ute etter å beskrive. Og innen kvalitativ metode så er det ett grunnsyn at virkeligheten skapes eller konstrueres av mennesker i sosial samhandling. Det betyr at det kan eksistere like mange virkeligheter eller sannheter som det finnes mennesker til stede. Postholm (2005). Man kan dermed ikke forstå virkeligheten som en sannhet som skal tolkes, men som en virkelighet i stadig utvikling. Det er også viktig at forskeren skiller

sitt syn fra den som for eksempel blir intervjuet, for den som blir intervjuet sin sannhet må ikke betraktes som forskerens sannhet uten at det er teoretisk belegg for det. Det innebærer at forskeren skaper sin forståelse av fenomenet det intervjues om, ved hjelp av teoretiske briller (Postholm 2005).

Reliabilitet og validitet er sentrale krav til både kvantitativ og kvalitativ forskning. Min studie er kvalitativ og framstillingen av ”funnene” mine vil derfor også være rettet mot det. Reliabilitet betyr pålitelighet og etterprøvbarhet. Hvis forskningsresultater skal ha verdi må undersøkelsen kunne repeteres av andre forskere som bør komme til samme resultat. Det handler om målepresisjon og om vi kan stole på resultatene. Mange oppfatter reliabilitet som et lite egnet begrep innen kvalitativ forskning, og at det for kvalitative studier trengs en annen terminologi i forhold til reliabilitet og validitet enn den som brukes innen kvantitativ forskning. Imidlertid kan reliabiliteten ivaretas ved at man beskriver framgangsmåten godt (Dalen, 2011). For å redusere forekomsten av mulige feil i intervjuguiden ble det forsøkt å lage presise spørsmål for å unngå eventuelle misforståelser og tolkningsmuligheter i svarene (Befring, 2002). Intervjuet ble testet ut på en pedagogisk leder som jobbet barnehagen hvor min datter går. Dette ble gjort for å sikre at spørsmålene var gode og at de ville gi svar på det jeg lurte på.

Dalen (2004) nevner pragmatisk validitet som en vurdering av om resultatene er anvendbare i forhold til forskningsfeltet. Saklige og Ikke-ledende spørsmål er av stor betydning for reliabiliteten og validiteten. Dette var noe jeg erfarte mens jeg gjorde datainnsamlingen. For å kontrollere for dette forsøkte jeg å stille spørsmålene på en så nøytral måte som mulig, slik jeg hadde skrevet de i intervjuguiden, for å unngå ledende spørsmål. Jeg stilte også kontrollspørsmål eller utdypende/avklarende spørsmål i etterkant for å sikre at jeg hadde forstått utsagnene riktig. Intervju skal skape en avklaring av innholdet, begrepsvaliditet, og ikke representativ validitet. Validitet handler om gyldighet, og om vi måler faktisk det vi ønsker å måle. Målereglene er avhengige av den personen som forsker. Befring (2002) viser til teoretisk og empirisk validitet, det vil si at resultatene kan prøves opp mot teori, empiri eller annen erfaring. Gyldigheten i dette prosjektet ligger i materialet og forskerens teoretisk forståelse og bearbeiding.

6.5 Etikk

Etikk er et vesentlig aspekt ved det kvalitative intervjuet og forskning generelt. Man er ute etter å avdekke virkeligheten og da er det naturlig at man kommer nærmere hverandre enn under vanlig sosial samhandling. Ofte handler det om et dilemma: *”Hvordan kan en finne den rette balansen mellom hensynet til de mange og hensynet til den ene eller de få? Eller: Hvor mye risiko kan en påføre dem en forsker på, når det er mulighet for å gjøre oppdagelser til gagn for menneskeheten?”* (Alver og Øyen, 1997, side 11). Det er en alvorlig debatt som er viktig å ha med seg som forsker ut i feltet. Etikken er en del av studien man må ta sine forhåndsregler om, både før, under og etter ett avsluttet studie.

I dette prosjektet har det etiske særlig vært i fokus i forbindelse med oppbevaring/lagring av data, men også gjennom opplysning til informantene angående taushetsplikt. Det har vært viktig å informere informantene om at de når som helst har rett til å trekke intervjuene sine fra prosjektet mitt, i tilfelle de skulle angre. Taushetsplikten var svært sentral da informantene gjerne ville bruke eksempler fra hverdagene sine i barnehagen. Taushetsplikten var derfor viktig slik at informantene kunne eksemplifisere uten å identifisere barna. I tillegg har jeg skjult informantenes identiteter ved å konsekvent kalle de ”pedagogiske ledere”, ”informantene” og ”pedagogene”. Det kommer heller ikke fram hvilke barnehager eller avdelinger de kommer fra. Dette var i utgangspunkt utvelgelseskriterier som var tiltenkt diskusjon og sammenligning, men da det ikke gav resultater verd å kommentere har det vært ”lett” å sjule. Hadde jeg derimot hatt funn som måtte diskuteres i forhold til avdeling og barnehager, så hadde jeg vært nødt til å lage fiktive navn eller på annen måte anonymisert de.

Del 3

7.0 Funn og analyser

I dette kapittelet vil de mest sentrale funnene i datamaterialet bli presentert og analysert ut i fra det teoretiske grunnlaget gitt i del 2. Presentasjonen er organisert med utgangspunkt i intervjuguiden. Over og underkategoriene gjenspeiler analyseprosessen. I følge Grounded Theory skal jeg som forsker legge til side mine subjektive og individuelle teorier. Men teorien sier også at dette er umulig, og at denne analysemetoden likevel vil hjelpe meg som forsker til å bli bevisst på egne fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet som jeg forsker på, slik at jeg på den måte har kunnet møte fenomenet med et så åpent sinn som mulig. Dette har vært en metodisk prosess hvor jeg har brukt analysemetoden ”the constant comparative method of analyses” (den konstant komperative analysemetoden) (Postholm, 2005). I dette prosjektet har det gått ut på at ettersom jeg har behandlet funnene mine, har jeg kategorisert og sammenlignet de systematisk.

7.1 Rutiner – fastsatte eller etter skjønn?

Alle de pedagogiske lederne jeg intervjuet svarer at de driver kartlegging av barnas språkutvikling. Men gruppen deler seg i to ved at en gruppe kartlegger språk ganske systematisk med verktøy, mens den andre gruppen kartlegger med verktøy når de mener det er behov.

7.1.1 Systematisk

Tre av de pedagogiske lederne svarer at de systematisk kartlegger med et verktøy (TRAS eller/og ALLE MED) to ganger i året. Her er det kun pedagogisk leder som sitter med kartleggingen når den skal gjøres systematisk i form av et verktøy. Men det poengteres likevel her viktigheten med å kunne drøfte med sine kolleger for å kunne se om observasjoner samsvarer. Av de tre som svarer at de bruker TRAS eller ALLE MED, svarer en at de kartlegger barn ned i 2 års alder. De to andre svarer at de begynner kartlegging med TRAS fra 3 år.

Alle informantene her sier de er enige i den praksisen de har på avdelingen. De trekker fram at det er nyttig i forhold til foreldresamtalene. En av informantene her forklarer at slik hun ser det så er de pålagt etter barnehageloven å ha to foreldresamtaler i året og på grunn av dét velger de å kartlegge med ALLE MED to ganger i året i

forkant av foreldresamtalene. Tidlig identifisering av eventuelle språklige forsinkelser nevnes også, men det virker ikke som det er hovedmotivet.

7.1.2 Ved behov

To av de pedagogiske lederne svarer at de i all hovedsak bruker generell observasjon som kartlegging, og at de supplerer med eventuelle utvidede kartleggingsbatteri om det skulle synes nødvendig. Her beskrives det at alle som jobber på avdelingen aktivt deltar i kartlegging. Av disse to barnehagene opplyser den ene at observasjon som kartlegging starter fra barnet begynner i barnehagen uansett alder, mens i den andre skilles det mellom generell observasjon, som gjøres i forhold til alle barn uansett alder, og systematisk observasjon som begynner når barnet er 4 år.

Begge informantene sier at de er enige i den praksisen de har på avdelingen. Den ene informanten av de to som ikke kartlegger systematisk synes det er viktig å få fram at det er kun når de som pedagoger opplever at det er et problem, at de vil bruke verktøy som TRAS. Han synes det er svært unødvendig å kartlegge alle barn uten at det er grunnlag for det. Den andre informanten bruker også dette som argument. Hun framhever at de som pedagoger har god og en nesten automatisert kompetanse når det kommer til å observere språk, og at de derfor greit kan vente med å bruke TRAS til de mener det er behov hos et barn. Disse to pedagogene har et ganske likt syn på kartlegging uavhengig av hverandre. De mener begge at det er bortkastet tid både for personalet og barnet å kartlegge uten at det foreligger noen mistanker. De opplever begge at de har god nok kompetanse til å se når et barn henger etter slik at de da kan bruke TRAS for å sjekke det videre ut.

7.2 Refleksjoner i forhold til foreslått obligatorisk tilbud av kartlegging av språk for alle 3 åringer.

På dette punktet ønsket jeg at informantene skulle reflektere både over positive og negative sider ved denne saken. Det var ikke like lett for alle å reflektere bredt på sparket, og jeg som intervjuer måtte av og til stille flere hjelpe- spørsmål. Faren her for å være ledende ble derfor større enn jeg hadde regnet med. For å kontrollere for dette oppsummerte jeg for informanten det jeg oppfattet som essensen i svaret slik at de kunne korrigere meg.

7.2.1 Positive

Et gjennomgående argument for kartlegging av treåringer er det å oppdage eventuelle språkforsinkelser tidlig. Dette argumentet viser alle de pedagogiske lederne til. De fleste hadde imidlertid noen vansker med å utdype hvorfor akkurat dette er en slik viktig og positiv grunn. På oppfølgingsspørsmål svarte flere at det er viktig fordi hvis det finnes et problem er det bra om problemet er avdekket og eventuelt under eller ferdig behandlet til barnet skal begynne på skolen. En annen fordel som blir påpekt er at slik kartlegging ikke kan betraktes som bortkastet om barna ikke har vansker, fordi det er med på å "se" barna også utenom språkutvikling. Dette er veldig fint i forhold til foreldresamarbeidet. En annen fordel kan være at kartlegging vil gi økt kunnskap om språkutvikling hos de ansatte

7.2.2 Negative

Her oppfattet jeg fort at det forelå en skepsis i forhold til at økt fokus på kartlegging vil føre til økt fokus på prestasjoner og man er derfor redd for at en skolelignende struktur skal snike seg inn i barnehagen. Det fryktes at dette skal skje på den frie lekens bekostning. Et annet argument er at slik økt fokus på kartlegging kan føre til at små språklige forsinkelser får status som kjempe problem hos personalet og foreldrene, og så kan det vise seg i ettertid at problemet har gått over av seg selv for eksempel. En av informantene uttrykker en bekymring over at en slik innføring ikke vil ta hensyn til de store språklige forskjellene det er mellom 3 åringer generelt, og at man på den måten får en situasjon hvor man skaper tapere fordi man får et så stort fokus på hva barnet ikke mestrer i forhold til hva det faktisk mestrer.

Det virket her på mange måter som om informantene hadde lettere for å komme med argumenter. En av informantene uttrykker en bekymring for at barnehagen skal "skolefiseres" som en konsekvens av økt fokus på kartlegging. Han er redd tid som blir tatt av til kartlegging vil bli tatt av den tiden som brukes til fri lek. En annen informant frykter at man skal bli så opphengt i kartleggingen at ting vil blåses ut av proporsjoner, og man får et feilaktig fokus på barnet. At fokuset fryktes å bli feil nevnes av flere informanter. En er redd man skal bli overfokusert på manglene i barnets språk slik at man glemmer det som er positivt, og at man på den måten danner en negativ spiral rundt barnets språklige utvikling. En annen mener at barna rett og slett er for små til å bli kartlagt når de er tre år. Hun mener faren for falske funn er stor og unødvendige reaksjoner på dette vil bli et faktum. Hun argumenterer med at barnas språkutvikling i

den alderen er så forskjellig at man umulig kan måle de med et verktøy.

7.3 Generell språkstimulering

”.....Fra halv åtte til halv fem, hver dag hele året...”

Slik lyder en beskrivelse fra en av de pedagogiske lederne. På dette punktet gir alle informantene veldig like bilder av hvordan det jobbes med den generelle språkstimuleringen. Det beskrives en hverdag hvor samtaler og kommunikasjon er i fokus. Språket blir bakt inn og vektlagt i en hver situasjon. Rundt matbordet snakkes det om farger på frukt, antall brødsiver på fatet. På stellebordet navngis tær og finger, og under påkledning navngir man klesplagg, man kler på høyre for eller venstre arm og man snakker om hvilke klær som skal være *under* og hvilke man skal ha *utenpå* for eksempel. I tillegg til dette har alle barnehagene samlingsstunder som benyttes til lesing av eventyr, sang eller samtaler vedrørende pågående temaer på avdelingen. Det er mye fokus på regler, rim og rytmer og musikk. En barnehage skiller seg ut ved at i tillegg til overnevnte type aktiviteter, har de også ”Språksprell” (Elsebakk & Valle, 2000). De deler barna inn i 2-, 3-, 4-, og 5 årsklubber hvor de jobber med språksprell. Hos de eldste barna fungerer dette som en skoleforberedende aktivitet, mens hos de minste er det lagt opp som strukturert lek.

Dette var et punkt hvor jeg følte at de pedagogiske lederne svarte godt. Samtlige ble ivrige, de beskrev godt og hadde mange eksempler. Men også måten de omtalte dette temaet på gav uttrykk for at det var et område de hadde mye kunnskap om og de behersket godt. Det de beskriver er en praksis som er meget godt integrert i samtlige hverdagssituasjoner. Men samtidig som denne praksisen er godt integrert, er ped lederne veldig bevisste på den. Bevisste ved at de i en hver situasjon vet å fokusere på språket. De gir svært mange forskjellige gode eksempler på hvordan de jobber. En av informantene sier at det handler om å hele tiden tenke at de skal være i dialog med barna, enten det være seg i en bytte bleie situasjon eller hvis man tegner. En annen av informantene forteller at de praktiserer en gylden regel for all samhandling med barnas som heter at de skal snakke med barna og ikke til barna. Hun har videre et eksempel på en slik situasjon i påkledningsgarderoben med et barn: ”*Barnet: kan du gi meg dulven min? Pedagogen: Ja, vent litt så skal du få kurven din*”. Dette tyder på en bevissthet når det gjelder å utnytte situasjoner, men også i forhold til hva de kan fokusere på av språklige aspekter i disse situasjonene. En av informantene forteller at under påkledning

kan de for eksempel fokusere på preposisjoner i forhold til hvilke klær som skal være over, under, oppå, osv.

Dette er et område hvor jeg nesten ble forbauset over hvor samstemte informantene svarte hver for seg. Ikke samstemte i den forstand at de listet opp samme type tiltak og aktiviteter, men samstemte i den forstand at de alle virker svært engasjert, de hadde mye kunnskap, og de forklarte tydelig gjennom eksempler hvordan de arbeidet og hvorfor de gjorde det.

7.5 Tid

Når det kommer til den tiden som blir brukt til kartlegging svarer alle de pedagogiske lederne at de synes at den tiden som blir satt av til kartlegging er nødvendig fordi de ser nødvendigheten i å kartlegge. En av informantene sier at han ønsker mer tid til kartlegging da hans erfaringer er at det er hektisk med å gjøre rom for kartlegging når det hele tiden er andre aktiviteter som skal gjennomføres. To andre forteller at de synes spørsmål om tid nesten er irrelevant, da kartleggingen er integrert i det andre arbeidet.

Når jeg her spør de pedagogiske lederne om de er enige i tidsbruken eller om de mener dette er nødvendig, så er jeg ute etter å høre hvor vidt de mener de har nok tid, om de trenger mer tid eller om de synes det er bortkastet tid. Med andre ord så ønsker jeg med dette spørsmålet å få underbyggende argumenter til hvordan de eller stiller seg til problemstillingen. Her svarer to av tre at de mener det er nødvendig og at de er enige i barnehagens praksis når det kommer til dette området. Den tredje informanten derimot svarer at hun for så vidt er enig i tidsbruken som er satt av til kartleggingen fordi hun ser fordeler som å fange problemer opp tidlig og det å ”se” barnet i en faglig sammenheng, men samtidig når hun reflekterer rundt obligatorisk tilbud til kartlegging av språk til alle treåringer, så framstår hun meget skeptisk og sier at hun er redd for et overdrevent fokus på det negative i barns språkutvikling.

7.6 Tiltak på bakgrunn av kartlegging – hvordan gjøres det og hva er resultatet?

På dette punktet var jeg interessert i å høre hvordan de utformet tiltak for de barna som på bakgrunn av kartlegging blir avdekket med forsinkelser eller andre problemer. Men jeg ville også høre de pedagogiske ledernes egne vurderinger i forhold til om de vurderer tiltakene som gode i forhold til barnets problematikk.

7.6.1 Rutiner

De rutineene som blir beskrevet er jevnt over de samme i barnehagene. De konsulterer med hverandre på avdelingen eventuelt andre i barnehagen som jobber tett med barnet for å høre om observasjonene stemmer over ens. Så kontaktes styrer av barnehagen, foreldrene og til slutt hvis det er usikkerhet eller behov; kommunens pedagogisk psykologiske tjeneste.

7.6.2 Tiltakene

På dette punktet var det mer språk i svarene. En av de pedagogiske lederne svarer at etter hans mening er det lite de i barnehagen har lov til å sette i gang av tiltak før for eksempel PPT er kontaktet, og da skal det skje i samråd med dem. Tiltakene da, mener han, er gode. Likevel gir han eksempler på at ved mindre alvorlige tilfeller av forsinket språkutvikling så kan de lage tiltak som for eksempel et intensivt opplegg med språksprell. En annen informant forklarer hvordan de setter inn tiltak som en del av kartleggingen. Etter oppfattet mistanke kan de lage lesestund for barnet sammen med en voksen, slik at barnet alene kan øve på begreper og samtaler. På denne måten vil den voksne også kunne danne seg et bilde hvor vidt dette er et problem man må gå videre med. Ellers nevnes oralmotorisk trening, diverse språkspill, rim, regler eller bruk av ordkort i mindre grupper. En av informantene eksemplifiserer i forhold til et minoritetsspråklig barn, hvor de danner små grupper på 3 – 4 stykker. Her leser de bøker som fås både på norsk og det aktuelle barnets morsmål. Disse bøkene får også barna med seg hjem slik at foreldrene også kan lese sammen med dem.

Jevnt over oppfatter jeg de pedagogiske lederne som fornøyde med de tiltakene som blir igangsatt. Det de legger til grunn for at et tiltak er effektivt er at barnet har framgang og utvikler seg. Det er imidlertid ulike ting pedagogene mener er viktige for at et tiltak skal være effektivt. En av informantene forteller at hun føler at tiltakene er gode når de gjøres i samråd med PPT. Hun utdyper dette med at hun føler at hun alene har for liten kompetanse. En annen av pedagogene uttrykker det motsatte. Han føler at han innehar en del kompetanse, men at han ”ikke får lov” til å gjøre noe før barnet er bedre utredet gjennom for eksempel PPT. Flere nevner at en av grunnene til at tiltakene blir gode er at fokuset på barnet øker og den tette oppfølgingen gjør at det hele tiden er mulig å justere tiltaket. Tiltakene som beskrives er de samme som brukes til generell språkstimulering, forskjellen er at de gjerne nå vil rette seg mot et barn eller en liten gruppe barn, og at det kjøres intensivt og at oppfølgingen er tettere. Dette kommenterer en av informantene. Han forteller at han synes ofte at tiltakene blir for generelle. Det er

ikke nok at det er intensivt og individrettet. Han sier at han av og til føler at tiltakene er standardiserte og ikke individtilpasset.

7.6.3 Kvaliteten

Alle informantene mener at det gis gode og tilpassede tiltak til de barna som trenger det. Men begrunnelsene varierer. En begrunnelse går ut på at det er på grunn av den tette oppfølgingen som følger både kartlegging og tiltaksperioden at personalet er i stand til å skreddersy tiltaket.

Men en informant forteller at han erfarer at tiltakene ofte er for generelle. Tiltakene ligger for tett opp mot generell språkstimulering. Barnet blir stimulert, men ofte på et unødvendig område i stede for å sikte det mer spesifikt inn på problemet. Her handler det om manglende kompetanse hos personalet, mener han. Men han trekker også fram at når de gis spesifikke midler til tiltak er tiltakene mye bedre. Da lager de tiltak som en til en, bøker, annet materiell som går konkret på den aktuelle vansken, eller turer.

En annen informant skiller seg også litt ut ved at hun forteller at hun føler tiltakene blir gode, når de utarbeides i samråd med PPT. Alene sier hun at hun ikke kan god nok kompetanse. Hun påpeker også at hun har vanskelig med å se den store forskjellen mellom den generelle språkstimuleringen og de individrettete tiltakene. Men likevel sier hun at forskjellen ofte kan være at med tiltak er de som regel individrettet, de er konkrete, ungen blir tatt ut i mindre grupper, det jobbes mer intensivt med den og den får tett oppfølging.

Med dette kan det se ut som kvaliteten på tiltakene i svært stor grad er knyttet opp mot kompetanse. Dette vitner tiltakenes generelle form om. De pedagogiske lederne er imidlertid klar på hva som karakteriserer et godt tiltak. Det måles opp mot effekt.

7.7 Kartlegging – et gode eller et onde?

Det er ganske stor konsensus for at kartlegging – nødvendig eller ikke nødvendig, kommer barna til gode til syvende og sist. Det begrunnes ganske likt med at det handler om å synliggjøre barna, ha fokus på språk og utvikling, men også tidlig innsats. Når det kommer til vurderinger vedrørende personalets utbytte er svarene også ganske like. For de pedagogiske lederne oppleves kartlegging som en positiv dytt til hvordan de jobber med språkutvikling i barnehagen. De begrunner det med at gjennom kartleggingen blir de som pedagoger nødt til å stille seg selv andre spørsmål angående barnet i forhold til den språklige utviklingen. De er nødt til å flytte fokuset fra om barnet snakker *helt greit*,

til om barnet behersker nektende setninger eller klarer å bøye verb. Kartleggingen gjør at personalet blir mer bevisst på barna og språket, men også egne ressurser. Den gjør også slik at de hele tiden må være i dialog med barna.

På dette punktet var jeg ute etter å høre om det å jobbe med kartlegging har noe å si for hvordan de som pedagoger jobber med språkstimulering. Alle informantene svarer at det kun er positive konsekvenser. De trekker fram ting som bevisstgjøring i henhold til språk men også barna. En av informantene trekker også fram at det fungerer bevisstgjørende i forhold til avdelingens og personalets egne ressurser i forhold til aktuelle problemstillinger.

7.8 Oppsummering av funn

Alle informantene kartlegger barnas språk på et eller annet vis. De er delt mellom de som kartlegger meget systematisk med et eller flere verktøy en til to ganger i året, og de som kartlegger ved generell observasjon hvorpå de kan kartlegge nærmere med et verktøy om de skulle finne behov for det.

I refleksjoner i forhold til forslag om obligatorisk tilbud av språklig kartlegging av alle tre åringer går de positive argumentene ut på tidlig identifisering og bevisstgjøring av personalt i forhold til språklig utvikling. Negative argumenter handler om innføring av skolestruktur i barnehagen, at man får feil fokus på barnet – man ser kun på det negative, at man ikke karer å ta hensyn til de naturlige utviklingsmessige forskjellene som barna kan ha, og at man vil overdrive i forhold til mistanker om språklige forsinkelser.

Tiltakene som blir utformet på bakgrunn av kartleggingen oppleves som gode og effektfulle i forhold til det enkelte barn. Begrunnelsene beror på den tette oppfølgingen barnet får. Barna får tiltak hvor de får delta i ulike små grupper. Her jobbes det enten med fortellinger, begreper eller rim og rytmer. Pedagogene oppgir flere eksempler. En av pedagogene peker imidlertid på at han oppfatter tiltakene å være for generelle i forhold til det enkelte språklige problem et barn kan ha. To andre pedagoger sier at de ikke føler de har kompetanse selv til å utforme tiltak, men at det bør gjøres i samråd med PPT eller andre som har spisskompetanse.

I forhold til tidsbruk av kartlegging stiller alle pedagogene seg positivt. De mener at den tiden som er satt av er viktig. Ellers framgår det at flere av dem har innarbeidet metoder for hvordan kartleggingen er en meget integrert del av hverdagen i barnehagen, slik at de slett ikke føler at til er et spørsmål.

Oppsummerende forteller informantene at de alt i alt synes kartlegging kommer barna til gode. Har de problemer får de hjelp og har de ikke problemer, så har de likevel blitt sett. For personalet virker kartleggingen bevisstgjørende, både i forhold til språk, men som en av informantene sier: bevisstgjøring i forhold til egne ressurser.

8.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil funnene og analysen bli diskutert i forhold til den teorien som tidligere er presentert. Diskusjonen er strukturert etter forskningsspørsmålene som til sammen vil svare på hovedproblemstillingen til slutt. Under det første kapittelet 8.1 har jeg også vektlagt barnehagen som språkstimulerende arena. Dette fordi jeg mener at barnehagers praksis i forhold til kartlegging må sees i sammenheng med hvordan de jobber generelt med språkstimulering fordi dette kan vise hvordan det mange ganger kan framstå som flytende overganger mellom konkrete tiltak og den generelle språkstimuleringen, men også for å vise det høye fokuset og bevisstheten som allerede ligger i barnehagepraksisen. Dette kom også tydelig fram hos informantene.

8.1 "Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til kartlegging av språkutvikling hos førskolebarn?"

Det første hovedfunnet i denne undersøkelsen viser at alle barnehagene jeg var i kontakt med, brukte kartlegging av barns språk. Dette svarer også godt til St.meld.nr. 41 (2008-2009) som viser til en omfattende kartlegging som viser at 92 % av landets kommuner har tiltak for å kartlegge barns språk i kommunale barnehager. I undersøkelsen som ble utført i 2008 svarte 60 % av barnehagestyrerne at de kartlegger språket til alle barn rutinemessig. 65 % forteller at de kartlegger en gang per år eller oftere, mens 25 % kartlegger bare ved behov (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Disse tallene stemmer bra med de resultatene jeg fikk. Av mine informanter kartla alle barnehagene. 3 av barnehagene kartla systematisk med spesielle verktøy, mens 2 barnehager kartla med generell observasjon, hvorpå de tok i bruk kartleggingsverktøy om det skulle være behov. På bakgrunn av dette er det naturlig å tro at de aller fleste barnehager kartlegger barns språk som en naturlig del av barnehagens praksis. Med dette går barnehagene langt i å møte Departementet i at alle barn bør få kartlagt språkutviklingen, så tidlig som mulig (st. meld. nr. 41, 2008 - 2009). Dette kan også sees i samsvar med Espenakk m.fl. (2007) om hvordan det kommer fram at kartleggingsarbeid er et svært viktig arbeidsområde innad i barnehagen.

Med dette kan man se en sammenheng gjennom de målene og tiltakene Departementet har satt, barnehagens Rammeplan (2006), og det som informantene uttrykker. Språk og generell språkstimulering i barnehager har vært et satsningsområde de siste årene. Som Catts & Kahmi (2005) også påpeker gjennom sin definisjon, legges vekt på at språket er et meget komplekst sammensatt kommunikasjonssystem som

innebefatter et bredt spekter av verbal til kroppslige kommunikasjonsmønstre. Det har resultert i at det er nedfelt krav både i barnehageloven, men også Rammeplanen (2006) om hvordan dette skal ivaretas. Det er dokumentert at et godt språkmiljø både forebygger og gir muligheten til å oppdage og gi tiltak til barn som er forsinket (Aukrust, 2005; St. meld. nr. 41 2008-2009) Fokuset på språkstimulering og tidlig innsats har hatt blant annet med st. meld. nr. 41 hatt særskilt fokus på sammenhengen mellom språklig kompetanse i førskolen og senere lese- og skrivekompetanse hvor et av hovedfunnene viser at det er sammenheng mellom et rikt vokabular ved overgang fra barnehage til skole og senere leseforståelse.

Viktigheten av å ha et godt språkmiljø er derfor svært stort. Hos mine informanter kom dette svært godt til uttrykk ved at språkstimuleringen er et viktig og stort område i barnehagen. Dette forklarte de ved å gi flere fyldige eksempler på hvordan de jobber. De beskriver et arbeid med språkstimulering som er veldig godt integrert i så å si nesten alle hverdagsrutiner. Pedagogene er svært bevisst dette og evner derfor ”å dra språket” inn i de fleste situasjoner. I tillegg er det mye organisert språkstimulering som lesestunder, sang, rim og rytmer. Videre kan man se en hvordan dette har plantet seg både i førskolelærerutdanningen og barnehagens språkkultur når den ene av pedagogene forteller om hvordan hun ved å snakke *med* barnet i stede for *til* barnet, gjør som Camarata & Nelson (2006) også viser til; å være en god språklig modell for barna.

I tråd med denne satsingen har også kartleggingsdebatten kommet som en naturlig følge. St. meld. Nr. 41 sier at god språklig og sosial kompetanse er grunnleggende for å kunne ta aktivt del i et demokratisk kunnskapssamfunn. Barnehagen står her i en unik posisjon til å oppdage barn som av ulike grunner har språkvansker eller forsinket språkutvikling.

8.2 ”Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til økt fokus på tidlig kartlegging av språk?”

De pedagogiske lederne har ulike synspunkter på dette området. Men de framhever alle viktighetene ved å oppdage eventuelle vansker tidlig. Likevel uttrykker de også en skepsis i forhold til at man skal få feil fokus. At fokuset skal forsvinne fra barnehagens tradisjonelle helhetstenkningssystem, og til å bli mer faglig og skolerettet. De er også bekymret for et for ensidig fokus på det negative hos barnet. Det kommer likevel fram at alle de pedagogiske lederne støtter et forslag om obligatorisk tilbud av

språkkartlegging av 3 åringer, men at mange retningslinjer må ligge til grunn for å ivareta barnehagens fokus.

Under dette punktet ble det naturlig å diskutere tidsbruken vedrørende kartlegging. Dette fordi jeg oppdaget at pedagogenes refleksjoner rundt tidsbruk indirekte gav argumenter og refleksjoner i forhold til deres totale holdning til kartlegging. På spørsmål om pedagogene mente at den tiden som totalt er satt av på ett barnehageår til kartlegging er nødvendig, fikk jeg et enstemmig ”ja” til svar. Begrunnelsene gikk ut på at de ser alle det nødvendige med å kartlegge. Rent praktisk var det uenighet i forhold til tid, da noen mente de trengte mer tid til dette på grunn av generell arbeidsmengde, mens andre mente at tiden rent praktisk var irrelevant da de hadde så gode rutiner i forhold til kartleggingen at den nærmest var en integrert del av hverdagen.

I forhold til dette spørsmålet hadde jeg tanker om at ”tid” ville nok mest sannsynlig bli brukt som en innvendig *mot* økt kartlegging, da det ofte kan være det inntrykket man får gjennom for eksempel media. Da det motsatte skjer kan det se ut som dette spørsmålet heller klargjør utgangspunktet for pedagogenes innstilling til kartlegging. De er positive til tidsbruken fordi de ser nødvendigheten og utbytte det gir. I forhold til hvem som får avkastning og på hvilken måte er oppgir alle informantene at kartlegging – enten vansker avdekkes eller ikke, kommer barna til gode. Hvis det viser seg at et barn har en vanske vil dette barnet få et godt tiltak som er tilpasset barnets behov etter de forutsetningene barnehagen med dets personell og rutiner har. Hvis barnet ikke har vansker, vil det likevel dra positive konsekvenser ut i fra økt oppmerksomhet og oppfølging. Dette gjør seg også positivt ut i forhold til foreldresamarbeidet fordi foreldrene føler at barnet blir ”sett” og personalet kan gi informasjon og veiledning i forhold til barnets språklige utvikling. Dette er et godt eksempel på hvordan barnehagen kan bruke kartleggingen til noe positivt. I forhold til den senere tids debattinnlegg i aviser (Dagsavisen, 21.03.12) hvor det uttrykkes skepsis i forhold til at kartlegging er med på å sette unger i bås og at man skaper rigide rammer for normalitet og avvik, så viser dette at det i stor grad kan handle om innstilling og med hvordan fokus man velger å bruke verktøyene. Disse utspillene og holdningene tenker jeg kan bli resultater om ikke kartleggingen brukes slik det er tenkt. For som både Vogt (2006) og Espenakk m.fl. (2007) framhever skal kartlegging brukes på lik linje til å avdekke svakheter som til å avdekke styrker. Hvis dette opprettholdes av fagfolk vil man slett ikke få et ensidig fokus på negative sider, men heller er bredt og informativt

bilde av barnets læringsforutsetninger.

Den andre gruppen kartleggingen får konsekvenser for er personalet. Konsekvensene som informantene kommer med her er også i stor grad positive. Det legges vekt på at det å jobbe med kartlegging av språk har en bevisstgjørende effekt på pedagogenes og barnehagens egen kompetanse og ressurser. Dette er i klar tråd med et av formålene til kartleggingsverktøyet TRAS. Hensikten med TRAS har først og fremst vært å lage et sikkerhetsnett for å kunne fange opp barn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Men det har også vært en intensjon at TRAS kunne bli et verktøy for å øke kompetansen blant førskolelærere i barnehager når det gjelder observasjon og forståelse av språk og forhold som har nær sammenheng med språkutvikling (Færevaa, 2003).

Etter analysen av informantenes argumentasjoner sitter jeg igjen med en forståelse som går ut på at det helt klart virker som pedagogene ser at en klar fordel med tidlig kartlegging er at ting kan oppdages tidlig, men de har likevel problemer med å forklare *hvorfor* det er viktig. Funn som blant annet Aukrsut (2005) viser til, som sterk sammenheng mellom språklig kompetanse og lese- og skriveutvikling, nevnes ikke av informantene. Når det kommer til refleksjoner rundt det som kan være negativt, virker det som om de har mye lettere for å forklare. Min tanke her er at grunnen til at det oppleves vanskelig for pedagogene å forklare *hvorfor* det er viktig med tidlig avdekking og innsats, er at de mangler kunnskaper om hvilke konsekvenser, både på nær og på lang sikt, det kan ha for barn som ikke får språkligbeherskelse til den tiden de skal ha. De kjenner alle til argumentet og mener alle at det er viktig, men har problemer med å forklare hvorfor. Når det kommer til refleksjoner rundt det som eventuelt kan være negativt, virker det som informantene har mye lettere for og både reflektere og forklare hva de mener. Det er konkrete og velkjente ting de tar opp. Problemstillingene er velkjente både fra media, men også innad i barnehagekulturen. Da tenker jeg spesielt på dette med at fri lek står i fare og ”skolefisering”. Da jeg satt i intervjusituasjonen fikk jeg inntrykk av at alle de pedagogiske lederne var mer opptatt av negative sider ved tidlig kartlegging enn de positive, men etter hvert som jeg behandlet dataene mine, snur inntrykket seg. I mangelen på å kunne forklare hvorfor tidlig identifisering er viktig, forblir det bare med det ene argumentet. Mens i forhold til de negative har informantene mye mer erfaring, det har kanskje vært mye mer debattert innad i barnehagemiljøene og det er kanskje lettere å tenke seg til. Jeg oppfatter etter hvert at mitt inntrykk ble avgjort av kvantiteten på argumentene, ikke kvaliteten. Slik pedagogene framstår etter hvert,

virker det som det ene argumentet om tidlig identifisering likevel veier mer for dem enn de negative gjør.

Dette leder mot en ny vinkling og man kan spørre seg hvor vidt tidlig kartlegging er en forutsetning for gode tiltak, og det reiser det seg en annen viktig forutsetning: personalets kompetanse innen språkutvikling. Spørsmålet om kompetanse trer fram ganske tidlig etter som intervjudataene bearbeides. Allerede når rutinene vedrørende kartlegging diskuteres oppstår det et skille i forhold til de som kartlegger med verktøy og de som kartlegger med generell observasjon. De som observerer forklarer mye av sin praksis med kompetanse. De mener at det skal være tilstrekkelig med kompetanse på område til å kunne se når et barn trenger ettersyn.

Jeg innser at intervjuguiden min kunne vært bedre utformet på dette punktet i forhold til kompetansespørsmål, med bedre og utfyllende spørsmål. Likevel forsøkte jeg å kompensere med oppfølgende spørsmål i intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette tenker jeg at det er nærliggende å begrunne denne situasjonen med at informantene mangler kompetanse på *hvorfor* tidlig identifisering og innsats er viktig og hvilke konsekvenser dette kan ha. Alle vet at det er viktig, men har problemer med å forklare hvorfor. Derimot har informantene god kompetanse på å ivareta barnas individuelle forskjeller i forhold til utvikling, de vet at dette er naturlig. De vet også hvor verdifull for eksempel fri lek er for barn og deres utvikling. Og de vet å hente mye informasjon av barns utvikling gjennom fri lek. Dette er ting informantene har god kompetanse på. Derfor var det lettere å komme med flere argumenter på hvorfor økt kartlegging kan være negativt. Informantene kunne forklare konsekvenser av disse, men kunne ikke sammenligne da de ikke hadde konsekvensene til tidlig kartlegging tydelig for seg.

8.3 "Hvordan beskriver pedagogiske ledere barnehages praksis i forhold til å iverksette tiltak for barn med forsinket språkutvikling?"

De tekniske rutinene for hvordan de går fram er svært like barnehagene i mellom. De drøfter problemstillingen med kolleger/styrer og kontakter foreldre og eventuelt kompetansesenter som for eksempel PPT. I tillegg skjerpes oppfølging og observasjon i forhold til barnet. Tiltak i forhold til økt språkstimulering blir også satt i gang. Dette viser at det er etablert gode rutiner og at de er så like viser også at den nasjonale satsingen har virket.

Et av de viktigste formålene med kartlegging er at man skal kunne finne de som

har forsinket språkutvikling der de er for så å kunne sette inn tiltak, så raskt som mulig. Målet er at barnet får hjelp til å utbedre eller kvitte seg med vansken. For at dette skal være mulig er man avhengig av at flere komponenter skal stemme. Både kartleggingsprosessen og tolkningen av resultatene må være gjort grundig og etter det brukte vektøyets beskrivelser. Dette er alle informantene klar over og begrunner mer eller mindre i samme gate, noe som henger i tråd med Vogts (2008) definisjoner rundt kartlegging. Derneft handler det om kunnskap. Kunnskap i forhold til den vansken som avdekkes og kunnskap i forhold til hvordan kan jobbe med dette ut i fra de ressursene man har til rådighet. Selve samhandlingen og gjennomføringen med barnet er også en viktig faktor.

Essensen i det mine informanter svarte, var at de som pedagogisk ledere har en del muligheter til å sette i gang tiltak for de barna de selv mener har behov for det. Tiltakene går i hovedsak ut på at det jobbes intensivt med det gjeldende barnet, enten alene men mest i små grupper. Tiltakene som beskrives brukt er i svært stor grad de samme som brukes i henhold til den generelle språkstimuleringen. Forskjellen er ofte at oppfølgingen er tettere ved tiltak og barnet evalueres oftere. Dette kan man se i tråd med det Espenakk m.fl.(2007) anbefaler; at språkvansker bør først og fremst jobbes helhetlig med. Men i hvordan å oppnå gode og effektive tiltak oppstår det to ulike problemstillinger i følge informantene. Den ene går ut på pedagogenes egen usikkerhet i forhold til kompetanse, og det andre er at tiltakene blir for generelle. Som Espenakk m.fl. (2007) sier, så vil det i mange tilfeller være behov for tiltak utover det generelle som kan gå på spesifikke vansker som for eksempel bokstav/lyd- sammenheng. Med dette tenker jeg at dette kan være to sider av samme sak som igjen dreiser seg om kompetanse. Det at tiltakene ofte er generelle går på det at de ikke nødvendigvis retter seg mot en spesifikk vanske i språkutviklingen, men at de kan dekke flere områder, og som regel det område barnet har problemer med også. Det som kan være problematisk med en slik generell form for tiltak hvor flere områder blir stimulert samtidig er at det kan være vanskelig å følge opp den opprinnelige vansken fordi den kan maskeres av kompensasjon fra andre språklige områder som blir stimulert. Å jobbe med begreptrening, fortellinger, sang, rim og rytmer er alle svært gode tiltak som bidrar veldig positivt til språklig utvikling og bevissthet. Men det kan likevel være en svakhet hvis det er slik at dette er tiltak som blir brukt fordi man har problemer med å sette fingeren på hvilke områder barnet har problemer med og derfor ender opp med et ”knippe” tiltak som man tenker skal kunne når problemområdet. At tiltakene ofte er

generelle kan sees på som et uttrykk for at kompetansen ikke er tilstrekkelig i forhold til språklige forsinkelser og hvordan man best mulig kan lage tiltak. En måte for å sikre kvaliteten på tiltakene navnes av informantene som samarbeid med PPT eller øremerkede midler til barnet. Flere ressurser pekes også på som noe avgjørende for kvaliteten på tiltakene.

8.4 "Hvilke refleksjoner har pedagogiske ledere i forhold til å iverksette tiltak for barn med forsinket språkutvikling?"

Pedagogene uttrykker også her forskjellige ting. Det kommer fram at noen finner "tiltaksknippet" for generelt slik at de ikke egentlig vet om problemet behandles eller om det er andre ferdigheter som styrkes og kompenseres. De andre forteller at det er generell språkstimulering de kan, og utover det kontaktes styrer i barnehagen og/eller PPT for å få ytterligere hjelp. Likevel mener alle pedagogene at de tilbyr barn med forsinket språkutvikling gode og tilpassede tiltak. Det handler altså om hvordan kompetansen innhentes, mens selve gjennomføringen føler alle informantene seg komfortable med.

Videre ønsker jeg å ta utgangspunkt i utsagnene til de to informantene som svarte at de brukte generell observasjon som kartleggingsmetode og at de kunne kartlegge nærmere med verktøy som TRAS hvis de fant behov for det. Begge informantene uttrykte at de fant det svært unødvendig å kartlegge barn som ikke har behov, og at de derfor velger å se hvert barn an. Informantene mente her at de hadde god kompetanse til dette, og at det derfor er det beste for voksne og barn.

Denne praksisen forutsetter at pedagogene skal ha en svært god kompetanse innen språklig normal og unormal utvikling for å klare å oppdage eventuelle forsinkelser så tidlig som mulig. Er det overhode mulig på lik linje med systematisk kartlegging? Og vil utformingen av tiltakene treffe barnet der det trenger det mest? I Rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2006) framheves det at barn som har forsinket eller avvikende språkutvikling, må få tidlig hjelp. Som tidligere vist av Høigård (2006) er det veldig mye som skjer i barns språkutvikling mellom 2 til 4 år, og når man vet for eksempel gjennom studier som Scarborougs (1991,1989) at man kan finne sterke indikatorer allerede hos 2 åringer på senere lese- og skrivevansker, må man ha kunnskap om akkurat dette for å kunne observere i forhold til det.

Evenrud & Thordardottirs masteroppgave ved universitetet i Oslo

"Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om" En studie av førskolelæreres

og barnehageassistenteres kunnskap om barns språkutvikling” (2007), undersøkes barnehagers personale vedrørende kunnskap om barns språkutvikling. Thordardottirs resultater viste at både førskolelærere og assistenter har god kunnskap om generell språkutvikling, men at det fantes variasjoner i kunnskapen om hva en kan forvente av språklige ferdigheter på ulike alderstrinn i førskolealder. Det viste seg at assistentene scoret noe lavere enn førskolelærerne når det kom til kunnskap om språklige ferdigheter knyttet til ulik alder hos barna. Dette kan forklares ut i fra utdanning. Imidlertid hadde deltakerne gitt uttrykk for at de ønsket seg likevel mer kunnskap på området (Evenrud & Thordardottir, 2007). Konklusjonen for denne studien var at satsing fra Kunnskapsdepartementet om å heve kompetanse om barn språkutvikling i landets barnehager krever oppfølging og forskning som kan dokumentere i hvor stor grad målet faktisk nåes.

En annen masteroppgave fra Universitetet i Oslo skrevet av Camilla Rygh og Torill Immerstein: ”Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen” (2007), hadde som hovedmål å framheve det forebyggende arbeidet som skjer i barnehagen i forhold til barn som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Resultatene viste at tross i et meget godt språkmiljø i barnehagen – hvor språk ble jobbet aktivt med, viste det seg at en overhengende del av førskolelærerne var usikre på hva som er gode indikatorer på språkvansker. Usikkerheten baserte seg også her på ulike forventninger og krav til ulike alderstrinn. Førskole lærerne i denne studien gav uttrykk for at trenger mer kompetanse i forhold til språkutvikling og tidlig forebygging av lese- og skrivevansker for å kunne utføre et godt forebyggende arbeid i barnehagen.

Ut i fra dette er det naturlig å tro at det er en svært utfordrende og omfattende oppgave å jobbe med språkutvikling. Det kan virke som de fleste barnehager har klart å skape et stort fokus på språkutvikling i barnehagene, som de også jobber svært aktivt med gjennom generell språkstimulering. Utfordringen synes å komme i stor grad når det kommer til den anormale språkutviklingen. Selv om mine to informanter sa at de vurderte dette som et greit område, vil jeg likevel tro at de kan være i et mindretall. Det å kjenne godt til den normale språkutviklingen er et svært stort og omfattende område som det virker som de fleste førskolelærere har god kompetanse innefor. Det kan virke som utfordringen er kompetanse nivået vedrørende den anormale språkutviklingen, altså forsinkelser i språkutviklingen og risikoer og konsekvenser forbundet til den. At man venter med å bruke kartlegging til man selv fatter mistanke om forsinkelser eller annen anormalitet kan være en kalkulert risiko. Små språklige tegn i to års alderen kan være

svært vanskelig å legge merke til ved generell observasjon. Det å bruke kartleggingsverktøy kan derfor være en god måte å kontrollere for feil i førskolelærernes observasjoner. Det er en gardering samtidig som det vil være med på hjelpe pedagogene i forhold til hvordan de kan fokusere på språk og forsinkelser i språkutviklingen. Med dette kan man se at det er svært krevende og som pedagog settes det store krav til kunnskaper når man skal vurdere behov for kartlegging og utforming av tiltak.

8.5 Oppsummering

Ved å oppsummere det jeg har diskutert ovenfor, vil jeg forsøke å svare på min hovedproblemstilling for dette prosjektet:

”Fører økt fokus på kartlegging av språk til at førskolebarn med forsinket språkutvikling oppdages tidligere og får tilpassede tiltak?”

I Norge har man en lang tradisjon for å jobbe mot sosial utjevning. Tidlig innsats og livslang læring har derfor blitt en viktig nøkkel i forsøk på å nå dette målet. Den senere tid har barnehagen som læringsarena fått mer og mer fokus og anerkjennelse. Mye forskning viser hvordan man allerede i førskolealder kan forebygge og oppdage vansker før skolegangen påbegynnes. Det betyr at flere barn kan starte i skolen og på veien til livslang læring med mer like forutsetninger enn før. Samfunnet i dag setter større og større krav til kompetanse og utdanning, og lese- og skrivekompetanse ligger som et hovedfundament for denne kompetanseoppnåelsen og livslange læringen.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan språket, som framstår som noe av det mest naturlige, er en uhyre kompleks og sammensatt evne. Denne evnen har vist seg å være sterkt forbundet med de lese- og skriveevnene som man utvikler senere. Barnehagene står derfor i en unik posisjon til å forebygge på et meget tidlig stadium i barns språkutvikling. Denne gylne anledningen som barnehagen har, har fått økende fokus de siste årene. Flere stortingsmeldinger har lagt vekt på at språkstimulering må bli prioritert i barnehagene, og dette har også vært med på å utforme en barnehagelov og en Rammeplan som har stor vekt på dette område. Kunnskapsdepartementet foreslår i st. meld. nr. 41 at det bør bli obligatorisk med tilbud om språkkartlegging for alle treåringer som går i barnehage. Dette som et ledd i tidlig identifisering. Dette har igjen ført til en ”kartleggings-debatt” som går ut på hvorvidt økende kartlegging er med på å nå de overordnede mål om utjevning – faglig og sosialt.

Resultatet mitt er ikke et entydig svar. Man kan svare både ja og nei. I følge informantene vil tidlig kartlegging føre til at de kan identifisere barn med språkvansker tidligere, men det er ikke ensbetydende med at disse barna får tiltak som er tilpasset og de har utbytte av. For at tiltakene skal fungere best mulig for barnet, må de som kartlegger og følger opp barnet med tiltaket, ha kompetanse. Kompetanse vedrørende språkutvikling – både normalutviklingen og anormalutviklingen, og det må være kompetanse i forhold til kartlegging i seg selv. Dette er det viktigste grunnlaget for å kunne se barnets behov og imøtekomme det på best mulig måte i form av tiltak.

Ut i fra dette prosjektet og sammenlignet med lignende forskning/undersøkelser, vil jeg si som flere har sagt før meg, at veien videre må handle om styrking av kunnskap og kompetanse hos de som jobber i barnehager. Det er svært viktig at kunnskapen er der *før* man satser på å øke fokuset på selve kartleggingen. Som denne og andre undersøkelser har vist, så er det en forutsetning å ha kunnskap for å kunne lage tiltak som barn med språkvansker har utbytte av. Et fortsatt fokus på kvalitet i barnehager vil derfor være svært viktig, også i tiden som kommer.

Kilder

- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Aukrust, V. G. (2006) *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*, Kunnskapsdepartementet.
- Aukrust, V. G. og Rydland V. (2009) Barnehagens kvalitet og skolefaglige læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 3/2009.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget. Gjøvik.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E. et al. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.
- Bishop, D. V. (2002). Putting language genes in perspective. *Trends in Genetics*, 18, 57-59.
- Bishop, D. V. M. & Leonard, L. B. E. (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, East Sussex: Psychology press Ltd.
- Bishop, D. V. M. (1997) *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension on children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Bloom, L. (1973) *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. The Hauge Mouton.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978) *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983) Categorizing sounds and learning to read a casual connection. *Nature*, 301.

- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C. et al. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 453-467.
- Camarata, S. M. & Nelson, K. E. (2006). *Conversational recast intervention with preschool and older children*. I: Fey, M. E. & McCauley (Red.). *Treatment of language disorders in children*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Pub.
- Catts, H. W., Kami, A. G. (2005) *Language and reading disabilities*. 2 utgave.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders--a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46,128-149.
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997) Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934 - 945
- Chuna, F. & Hecman, J. (2007) The Economics of Human Development: The Technology of Skill Formation. *American Economic Review Papers and Preceedings*, 97, 31 – 47
- Conti-Ramsden, G. (1994). *Interaction with atypical learners*. In C.Gallaway & B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acqistition* (pp. 183-196). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. M., & Plomin, R. (2003). Outcomes of Early Language Delay: I. Predicting Persistent and Transient Language Difficulties at 3 and 4 Years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 544-560
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget. Oslo.

- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001) (Red.). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul Brookes.
- Elsebakk, L.L., Valle, A. M. (2000). *Språksprell: metodiske språkleker for 4 til 6 åringer*. Gyldendal Undervisning. Oslo.
- Engenes, E., M., Norborg, A. (2007). *Fra verging til mestring: hvordan hjelpe den voksne eleven med lese- og skrivevansker i utdanning og arbeid*. Øverby kompetansesenter. Gjøvik.
- Espenakk, U., Engen, L., Frost, J., Helle, H., Horn, E., Høigaard, B., Kausrud, T., Klem, M., Koss, M. M., Monsrud, M-B., Ottem, E., Rygvold, A-L., Utgård, T. (2007) *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter. Oslo.
- Evenrud, I. K. & Thordardottir, I. H. (2007) “*Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om*”. *En studie av førskolelæreres og barnehageassistenter kunnskap om barns språkutvikling*. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Frost, J. (2008) *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. 4 opplag, Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.
- Færvaag, M. K., (2003). *Samspill I*: Espenakk,U., Grove, H., Løge, I. K., Solheim, R.G., & Wagner, Å. K. H. *TRAS håndbok*. Kai Hansen Trykkeri.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *Int J Lang. Commun. Disord*, 37, 153-171.
- Gjems, L. (2008) Voksnes samtalestøtte I barnehagen. *Norsk pedagogisk tidskrift* 5/2008.
- Hagtvet, B. E. (2002) Tidlige Forløpere til Lesevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, nr 02-03.
- Hagtvet, B. E. (2004) *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. 2 utgave. Cappelen Forlag A/S, Oslo.

- Hagtvet, B. E., Horn, E., Lassen, L., Lauvås, K., Misund, S. (1998) Developing literacy in families with histories of reading problems. Preliminary results from a longitudinal study of young children of dyslexic parents. *Journal of Special Education, 2*.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co., Inc
- Heim, S. & Benasich, A. A. (2006). *Developmental disorders of language*. In D.C.D. Chicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3 ed., pp. 268-312). Hoboken, NJ: Wiley
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development, 74*, 1368-1378.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Blackwell Publishing. UK.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 5 utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- Høigård, A. (2007) *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. 2 utgave. Universitetsforlaget. Oslo.
- KD (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kleven, T. A. (Red.) (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag og forfatteren. Oslo
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- Liiva, C. A. & Cleave, P. L. (2005). Roles of Initiation and Responsiveness in Access and Participation for Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 868-883

- Lundberg, I. (1982) *Linguistic awareness as related to dyslexia*. I: Zotterman, Y. (red.) *Dyslexia, neuroal, cognitive and linguistic aspects*. N. Y.: Pergamon Press.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, S. A.H., Waldeland, T. (2006) *ALLE MED – Veiledningshefte*. Info Vest Forlag.
- Nilsen, V., & Monsen, M-B., (2010) *Lærevansker relatert til språk I*: Haugen, R. (red.) *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- NOU 2009:10 *Fordelingsutvalget*. Finansdepartementet.
- Oftedal, M. P. (2003) *Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring*. I: Dahle, A. E., Gabrielsen, E., Gabrielsen, N. N. *Lese og skriveutvikling – fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). *Spesifikke språkvansker I*: Bele, I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Rescorla, L. & Achenbach, T. M. (2002). Use of the language development survey (LDS) in a national probability sample of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 45, 733-743.
- Ryen, A., (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.
- Rygh, C. & Immerstein, T. (2007). *Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen*. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Rygvdold, A-L. (2006) *Språkvansker hos barn I*: Befring, E., & Tangen, R. (Red.). Cappellen. Oslo.
- Sameroff, A. J. & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.

- Scarborough, H. (1989) Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81 : 1, 101 – 108.
- Scarborough, H. (1990) Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728 – 1741.
- Scarborough, H. (2009) *Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice*. I: Fletcher-Campbell, F., Soler, J., Reid, G. *Approaching difficulties in literacy development : assessment, pedagogy and programmes*.
- Schølberg, S., Magnus, P., Mathiesen, K. S., Lekhal, R., Roth, C., Wang, M. V., Zambrana, I. M. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Folkehelseinstituttet. Nydalen.
- Snow, C. E., Porshe, M., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007) *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul Brookes.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In Fletcher P. & B. MacWhinney (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Snowling, M. J. (1987) *Dyslexia*. Oxford: Basil Blackwell.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 759-765.
- Solheim, R., G. (2003) *Statistisk bearbeiding av TRAS- materiell*. I : Espenakk, U., Frost, J., Færevag, M., Grove H., Løge, I. K., & Wagner, Å. K. H. *TRAS håndbok*. Kai Hansen Trykkeri.
- St.meldnr. 16 (2006-2007)og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld.nr. 23 (2007-2008) *Språk byger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*.

- St.meld.nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen: Gode barnehager for alle.*
- Svartdal, F. (2002). *Psykologi: En introduksjon*. 3 opplag. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Søderbergh, R. (1982). *Att lära sig läsa och skriva I 80- talets Sverige*. I: Dhal, K. (red.) *Svar på tal. Om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter*. En antologi. Stockholm: Liber.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B. E., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H.G., & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: adNotam Gyldendal.
- Vogt, A. (2008). *Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker?* I Haugen, R. (Red.). *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Vyotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog*. København: Reitzel.
- Wagner, Å. K. H. (2003) *Generelt om språkutvikling I*: Espenakk, U., Frost, J., Færevaag, M. K., Grove, H., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. *TRAS håndbok*. Kai Hansen Trykkeri.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Rapport nr. 2/09. NOVA.
- Zambrana, I. M. (2007). *Patterns in conversations between mothers and children with and without specific language*. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Internett 1: <http://www.dagsavisen.no/samfunn/advarer-mot-kartlegging/> 23/3-12,
Kl 12:48

9.0 Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Tillatelse fra Personvernombudet

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

Vedlegg nr. 3: Informasjon til informantene



Astrid Unhjem
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 29.11.2011

Vår ref: 28548 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28548	<i>Språkkartlegging</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Unhjem</i>
Student	<i>Saskia Meijers</i>

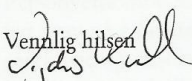
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

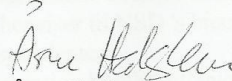
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Saskia Meijers, Vierringen 44, 9100 KVALØYSLETTA

Intervjuguide

1) Beskriv språkkartleggingsrutinene i denne barnehagen

1. Hvilke kartleggingsverktøy brukes?
2. Hvor ofte brukes de?
3. Hvem utfører kartleggingen?
4. Hvilket alderstrinn tilhører de barna som blir kartlagt?
5. På hvilken måte involveres foreldre i kartleggingen?
6. Er rutinene rundt kartleggingen slik det beskrives, fast?

2) Stortings melding nr 41 handler om kvalitet i barnehagen. Som et tiltak ment som forebygging foreslås det her at det skal bli obligatorisk å tilby alle 3 åringer språkkartlegging.

Hva tenker du som pedagog om dette forslaget?

1. Kan du tenke deg noen fordeler og ulemper ved en slik innføring?
I så fall hvilke?

2. Synes du at tiden som er satt av til den allerede kartleggingen dere gjør er nødvendig? -Hvis ikke: Hva burde heller prioriteres? Hvis ja: Hvorfor?

3) St. meldingen tar også opp generell språkstimulering i barnehagen. Kan du beskrive hvordan dere jobber her for å stimulere barnas språkutvikling?

4) Hvis det som følge av kartlegging, kommer fram at et barn avviker fra normalutvikling språkmessig, hvilke rutiner har dere da?

- Beskrivelse av eventuelle tiltak

5) Synes du at de barna som blir oppdaget iht. sein språkutvikling får tilpassede tiltak? Kan du begrunne svaret?

6) Synes du kartleggingen kommer barna til gode?

7) Er kartleggingen til hjelp for personalet og hvordan dere jobber med språkutvikling barnehagen?

Informasjon vedrørende intervju om kartlegging og tiltak i barnehagen

Prosjektets tittel: *Språkkartlegging og tiltak i barnehagen*

Prosjektets formål: Formålet med denne masteroppgaven er å se på tiltak knyttet til kartlegging av språkvansker i barnehagen.

Beskrivelse: I dette prosjektet ønsker jeg å intervju de som jobber som pedagogiske ledere i barnehager. Det jeg ønsker å få et nærmere innsyn i er rutinene rundt språkkartlegging og tiltak knyttet til kartleggingen. Jeg ønsker også ped leders egne refleksjoner rundt emne. Noen av tankene mine bak dette prosjektet er å diskutere hvor vidt økt kartlegging gir gode tiltak. Intervjuet vil foregå muntlig og vil bli tatt opp på lydbånd. Lydbåndet vil videre bli oppbevart på min private pc. Prosjektslutt regnes 15.11.1012 og da vil alt datamateriale være anonymisert og slettet.

Jeg vil understreke at deltakelsen er frivillig og du som deltar kan når som helst trekke deg/intervjuet ditt fram til prosjektslutt uten å måtte oppgi noen begrunnelse.

Til slutt vil jeg minne om at informantenes (ped lederne) taushetsplikt gjelder og at det ikke kan gis informasjon om enkelt barn under intervjuet.

Kontaktopplysninger:

Saskia Meijers: 45231792, meijers3@hotmail.com

Min veileder: Astrid Unhjem: 776 46182, astrid.unhjem@uit.no

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning,
Universitetet i Tromsø,
9037 Tromsø, Tlf: 776 60428

