

Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen

Camilla Rygh og Torill Immerstein



Masteroppgave i spesialpedagogikk.
Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
Institutt for spesialpedagogikk.

UNIVERSITETET I OSLO

1 Juni 2007

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Denne oppgaven har som formål å rette oppmerksomheten mot det arbeidet som skjer i barnehagene i forhold til tidlig språkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker. I henhold til Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) ”...Og ingen sto igjen”, fastslår både barnehageloven og den nye rammeplanen for barnehagen fra 2006 at arbeid med tidlig språkstimulering, og intervensjon i tilfeller der språkutviklingen er forsinket, inngår som en del av barnehagens grunnleggende oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006e). Samfunnet har lenge vært preget av en ”vente-og-se”-holdning, der pedagogene venter til barna er kommet opp i skolealder før de iverksetter tiltak som kan styrke deres lese- og skriveutvikling. Dette fører til at mange barn med lese- og skrivevansker blir hengende etter sine klassekamerater i lese- og skriveutviklingen og kan oppleve mange nederlag i møte med skriftspråket. Ved å sette inn tidlige forebyggende tiltak kan man redusere omfanget av vanskene eller forhindre at vanskene oppstår og dermed spare elevene for mange negative opplevelser, og samfunnet for kostnader og ressurser.

Forskning viser at det finnes ulike tegn man kan se etter hos barn i barnehagealder som kan indikere senere vansker med lesing og skriving. Både Scarborough i 1990, Locke i 1997 og Snowling i 1997 satte fokus på dette gjennom sin forskning (Høien og Lundberg 2003, Snowling og Nation 1997). Det er også foretatt flere treningsstudier på forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen som har dokumentert bedringer hos elevene oppover i skolen i forbindelse med lese- og skriveinnlæringen. I denne oppgaven har vi tatt for oss to av disse og sett på hvilke tiltak som kan bidra til å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker (Hagtvet og Pålsson 1992, Lyster 2005).

Problemstilling

For å kunne se nærmere på barnehagens del i det tidlige forebyggingsarbeidet, har vi valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagen bidra i det forebyggende arbeidet når det gjelder forebygging av lese- og skrivevansker?

Denne problemstillingen blir belyst gjennom aktuell teori og forskning på området, og gjennom en kvantitativ empirisk undersøkelse av den praksisen som skjer ute i barnehagene i dag når det gjelder tidlig språkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker.

Metode

I denne oppgaven valgte vi en kvantitativ metode med et deskriptivt design. Vi lagde en survey-undersøkelse som ble sendt ut til 50 førskolelærere i ett fylke. Spørreskjemaet inneholdt 32 spørsmål innenfor temaene: Generelle spørsmål, arbeid i barnehagen, tidlig kartlegging, språkutvikling hos barn, og TRAS og andre kartleggingsmetoder. Vi ville gjennom dette undersøke om det virkelige arbeidet i barnehagene i dagens samfunn faktisk gjenspeiler den kunnskapen man har kommet frem til gjennom forskning på forebygging av lese- og skrivevansker før skolestart.

Resultater og konklusjon

Resultatene fra vår undersøkelse viser at noen av barnehagene arbeider på en god måte når det gjelder det tidlige forebyggingsarbeidet. 50% av barnehagene som deltok, har nå språk som satsningsområde, og flere av barnehagene inkluderer tidlig skriftspråkstimulering i det daglige arbeidet, blant annet gjennom rim og regler, høytlesing, det å sette navn på møbler og ting på avdelingen, og arbeid med lekeskriving. Mange førskolelærere har nå også fått opplæring i bruk av TRAS og andre språklige kartleggingsverktøy. Likevel er det en del usikkerhet blant førskolelærerne når det gjelder hvilke tegn man skal se etter hos barn i barnehagen som kan indikere at de strever med språket. Vi har også sett at mange førskolelærerne ikke er sikre på hva man kan forvente på ulike alderstrinn når det gjelder de språklige ferdighetene til barn. De fleste av førskolelærerne som deltok i denne undersøkelsen føler også at de trenger mer kompetanse når det gjelder barns språkutvikling og tidlig forebygging av lese- og skrivevansker for å kunne utføre et kvalitativt godt forebyggende arbeid i barnehagen.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig lærerikt og interessant. Vi vil gjennom dette forordet få takke de som har gjort det mulig for oss å gjennomføre denne oppgaven.

Først og fremst vil vi takke våre informanter som tok seg tid til å delta i pretesten, og de som deltok i selve undersøkelsen, til tross for både mye sykdom blant personalet i barnehagene, og ferieavvikling i forbindelse med vinterferien. Uten dere ville ikke denne undersøkelsen latt seg gjennomføre.

En stor takk går til våre to veiledere, Jørgen Frost og Peer M. Sørensen som har hjulpet oss gjennom skriveprosessen, gitt oss konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst inspirasjon og motivasjon for videre skriving.

Vi vil også takke våre samboere, Frode og Thomas som har vært der for oss gjennom hele prosessen, og gitt oss tid, og uvurderlig oppmuntring og støtte gjennom dette arbeidet.

Tilslutt vil vi rette en takk til Venche Rygh som har hjulpet oss med korrekturlesing av oppgaven.

Nå skal vi ut fra universitetet og inn i barnehagene for å selv praktisere det arbeidet som er omtalt i oppgaven.

Camilla Rygh og Torill Immerstein

Oslo, juni, 2007.

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
FIGURLISTE.....	10
TABELLISTE	11
1. INNLEDNING	13
1.1 INTRODUKSJON AV PROBLEMOMRÅDET	13
1.1.1 <i>Problemstilling</i>	15
1.1.2 <i>Oppgavens oppbygging</i>	15
1.2 BEGREPSAVKLARING.....	16
1.3 FOREKOMSTEN AV LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	19
2. TEORIDELEN.....	22
2.1 SPRÅK OG LESE- OG SKRIVEUTVIKLING	22
2.1.1 <i>Språkets innhold</i>	22
2.1.2 <i>Sammenhengen mellom språkutvikling og senere lese- og skriveutvikling</i>	24
2.1.3 <i>Skriftspråkutvikling i barnehagen</i>	25
2.1.4 <i>Modeller for leseutvikling</i>	25
Friths tre-fase modell	26
Spear-Swerling og Sternbergs modell	27
2.2 ÅRSAKER TIL LESE OG SKRIVEVANSKER	30
2.2.1 <i>To ulike forskningstradisjoner</i>	30
2.2.2 <i>Fonologiske vansker</i>	31

2.2.3	<i>Arv og miljø</i>	33
2.2.4	<i>Oppsummering</i>	34
2.3	IDENTIFISERING OG KARTLEGGING AV RISIKOBARN.....	34
2.3.1	<i>Hvordan kan man oppdage risikobarn?</i>	35
	Språk.....	35
	Adferd.....	38
2.3.2	<i>Kartlegging</i>	39
	TRAS	39
2.4	HVORFOR IDENTIFISERE OG KARTLEGGE RISIKOBARN?	40
2.4.1	<i>Sekundærvansker</i>	42
	Selvattribuering.....	43
2.5	TILTAK FOR FOREBYGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER	45
2.6	RAMMEPLANEN OG LÆREPLANEN.....	46
2.7	PEDAGOGENS ROLLE	47
2.8	PROSJEKTER OM FOREBYGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER	48
2.8.1	<i>Trening av fonologi og morfologi</i>	49
2.8.2	<i>Forsøket ved spesiallærerhøgskolen</i>	50
	Generelle språkferdigheter	51
	Situasjonsuavhengig språk	52
	Språklig bevissthet	53
	(Leke)lesing og (leke)skrivning	54
2.8.3	<i>Resultatet av forskningen ved spesiallærerhøgskolen</i>	55
2.9	OPPSUMMERING	56
3.	METODE	58

3.1	VALG AV METODE	58
3.2	VALG AV INFORMANTER.....	59
3.3	SURVEY SOM DATAINNSAMLINGSMETODE.....	60
3.4	POST-ENQUETE.....	62
3.4.1	<i>Fordeler og ulemper ved post-enquete.....</i>	<i>62</i>
3.5	BESKRIVELSE AV INNSAMLINGSINSTRUMENTET	63
3.6	PRETEST	63
3.7	DATAINNSAMLING OG SVARPROSENT.....	65
3.8	STATISTISK BEARBEIDING AV DATA.....	65
3.9	VALIDITET OG RELIABILITET	66
3.9.1	<i>Validitet.....</i>	<i>66</i>
	Statistisk validitet.....	67
	Begrepsvaliditet	68
	Ytre validitet	69
3.9.2	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>70</i>
3.10	FORSKNINGSETISKE HENSYN.....	71
4.	RESULTATDEL	74
4.1	BAKGRUNNSINFORMASJON	74
4.2	TIDLIG IDENTIFISERING OG KARTLEGGING.....	77
4.2.1	<i>TRAS.....</i>	<i>78</i>
4.2.2	<i>Kompetanse om språkutvikling og forebygging av lese- og skrivevansker.....</i>	<i>80</i>
4.3	ARBEID MED SPRÅK I BARNEHAGEN	81
4.3.1	<i>Den nye rammeplanen</i>	<i>83</i>
4.3.2	<i>Høytlesing</i>	<i>84</i>

4.3.3	<i>Tidlig skriftspråkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker.....</i>	85
4.3.4	<i>Tidlig skriftspråkstimulering.....</i>	86
4.3.5	<i>Tidlig skriftspråkstimulering og arbeid med språklig bevissthet i barnehagen.....</i>	89
4.3.6	<i>Samarbeid mellom skole og barnehage.....</i>	89
5.	DRØFTINGSDEL.....	91
5.1	BAKGRUNNSINFORMASJON.....	91
5.2	TIDLIG IDENTIFISERING OG KARTLEGGING.....	93
5.2.1	<i>Tidlige tegn på lese- og skrivevansker.....</i>	93
5.2.2	<i>TRAS.....</i>	95
5.3	PEDAGOGENS KOMPETANSE.....	97
5.4	ARBEID MED SPRÅK I BARNEHAGEN.....	98
5.4.1	<i>Språklig bevissthet.....</i>	99
5.4.2	<i>Med hvilke barn skal man jobbe med språkstimulering?.....</i>	101
5.4.3	<i>Den nye rammeplanen.....</i>	101
5.4.4	<i>Høytleasing.....</i>	102
5.4.5	<i>Tidlig skriftspråkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker.....</i>	104
	<i>Tidlig skriftspråkstimulering.....</i>	105
5.4.6	<i>Tidlig skriftspråkstimulering og arbeid med språklig bevissthet i barnehagen.....</i>	107
5.4.7	<i>Samarbeid mellom skole og barnehage.....</i>	107
5.5	KORT REFLEKSJON OM DRØFTINGSDELEN.....	108
6.	OPPSUMMERING OG TANKER OM FREMTIDEN.....	109
6.1	OPPSUMMERING.....	109
6.2	TANKER OM FREMTIDEN.....	112
	LITTERATURLISTE.....	114

VEDLEGG NR. 1.....	119
VEDLEGG NR. 2.....	121
VEDLEGG NR. 3.....	123

Figurliste

Figur 2.1 Bloom og Laheys språkmodell.	23
Figur 2.2 Spear-Swerling og Sternbergs utviklingsmodell	29
Figur 4.1 Gruppe barn som TRAS brukes på	79
Figur 4.2 Rim og regler som skriftspråkstimulerende tiltak.....	87
Figur 4.3 Høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak.....	87
Figur 4.4 Lekeskriving som skriftspråkstimulerende tiltak.....	88
Figur 4.5 Skrive navn på gjenstander på avdelingen som skriftspråkstimulerende tiltak	88

Tabelliste

Tabell 4.1 Kjønn	74
Tabell 4.2 Krysstabell over kjønn og antall år man har jobbet som førskolelærer	75
Tabell 4.3 Videreutdanning	75
Tabell 4.4 Språk som satsningsområde i barnehagen.....	76
Tabell 4.5 Rammeplanens fagområder som satsningsområde i barnehagen	76
Tabell 4.6 Spesielle indikatorer på senere lese- og skrivevansker	77
Tabell 4.7 I hvilken grad har førskolelærere ansvar for å kartlegge barns språkutvikling? (1 er i liten grad, og 5 er i stor grad).....	77
Tabell 4.8 I hvilken grad har assistentene ansvar for å kartlegge barns språkutvikling? (1 er i liten grad, og 5 er i stor grad)	78
Tabell 4.9 Krysstabell over de som bruker TRAS og de som har fått opplæring i bruk av TRAS.....	79
Tabell 4.10 Opplæring i andre språklige kartleggingsmetoder	80
Tabell 4.11 Ønsker mer kunnskap om barns språkutvikling	80
Tabell 4.12 Ønsker kunnskap om tidlig forebygging av lese- og skrivevansker	80
Tabell 4.13 Mulighet for kompetanseheving når det gjelder barns språkutvikling....	81
Tabell 4.14 Er det mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker i barnehagen?	81
Tabell 4.15 Krysstabell over sammenhengen mellom videreutdanning og arbeid med tidlig språkstimulering	82

Tabell 4.16 Krysstabell over sammenhengen mellom kjennskap til språklig bevissthet og arbeid med dette i barnegruppen.....	82
Tabell 4.17 Krysstabell over hvilke barn førskolelærerne mener man skal jobbe med i forhold til språkstimulering	83
Tabell 4.18 Forskjell i arbeid med språk etter ny rammeplan	83
Tabell 4.19 Fokus på språk under høytlesing	84
Tabell 4.20 Krysstabell over høytlesing som skriftspråkstimulerende tiltak, og fokus på språk når det gjelder høytlesing	85
Tabell 4.21 Krysstabell over muligheten for å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker, og arbeid med tidlig språkstimulering.....	86
Tabell 4.22 Krysstabell over det å jobbe med tidlig språkstimulering i barnehagen, og arbeid med språklig bevissthet.....	89
Tabell 4.23 Samarbeid med skolen i forhold til oppfølging av barn som viser språklige avvik.....	90

1. Innledning

1.1 Introduksjon av problemområdet

Kravene til skriftspråklige ferdigheter har økt betraktelig de siste 20 årene. Tidligere kunne man i større grad velge utdanning og yrke som ikke krevde gode lese- og skriveferdigheter. I dag er skriftspråket blitt en stor del av hverdagen for de fleste. Vi omgis med skriftspråk nesten over alt, for eksempel på trafikkskilt, avisoverskrifter, internett, varer i butikken og bruksanvisninger. Vi tar skriftspråket som en selvfølgelig del av livet. Samtidig er det dessverre også mange som ikke opplever gleden av å beherske skriftspråket på en enkel måte.

I 2003 foretok OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) en undersøkelse av voksnes leseferdigheter og tallforståelse. Denne undersøkelsen viste at over 400000 voksne i Norge har så svake leseferdigheter eller så dårlig tallforståelse at de har store problemer med å fungere i dagens samfunns- og yrkesliv. Samtidig pekte OECD på at utdanningssystemet, og spesielt barnehagetilbudet, ikke er godt nok utbygd og tilgjengelig for alle (Kunnskapsdepartementet 2006e). Barn kommer til første skoledag med svært ulike utgangspunkt. Dette er blant annet på grunn av

*”manglende systematikk i arbeidet med språkvurdering ved helsestasjonene, manglende helhetlig tilnærming i oppfølgingen av barn som har behov for språkstimulering, mangel på barnehageplasser, og variasjon i kompetanse og kvaliteten i barnehagene”
(Kunnskapsdepartementet 2006e, s. 12).*

Det har også vært et stort frafall av førskolelærere i barnehagen de siste årene. En stor andel av disse er pedagoger med videreutdanning. Noen av årsakene til dette er lav lønn, manglende anerkjennelse, og ønske om å jobbe i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet 2006e).

Den 18. desember 2006 fremmet regjeringen stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ”...Og ingen sto igjen.” Denne stortingsmeldingen inkluderer tiltak som blant annet

systematisk kartlegging av språkutviklingen til førskolebarn, og stimulerings tiltak både i og utenfor barnehagen når det gjelder forbedring av språket (Kunnskapsdepartementet 2006e). Kunnskapsminister Øystein Djupedal understreker at opplæringsinstitusjonene alt for lenge har vært preget av en ”vente-og-se-holdning” der pedagogene venter med å igangsette tiltak for å støtte barn i deres utvikling, i håp om at vanskene reduseres og at de store problemene løses etter hvert. Han mener at en tidlig innsats bør være styrende for politikken (Kunnskapsdepartementet 2006b).

Det å streve oppgjennom skolen på grunn av dårlige lese- og skriveferdigheter kan være en stor trussel mot elevenes faglige utvikling, deres generelle motivasjon for skolearbeid, og ikke minst deres selvbilde (Skaalvik og Skaalvik 2003). Jo tidligere man setter inn tiltak, desto større er muligheten for at store problemer avverges (Kunnskapsdepartementet 2006e). Det vil også være mindre ressurskrevende for samfunnet å jobbe med forebyggende arbeid i forhold til språk i barnehagen, i motsetning til å sette inn tiltak når elevene som strever er kommet opp i slutten av grunnskolen, eller i verste fall har falt ut av skolen.

Forskningsresultater viser at barn som har en god språkutvikling før skolestart har en bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling (Kunnskapsdepartementet 2006e). Derfor blir det viktig å sette fokus på tidlig identifisering og kartlegging av barn som kan være i risikosonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og en tidlig igangsetting av tilpassede tiltak for det enkelte barnet allerede i barnehagealderen. I henhold til Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ”...Og ingen sto igjen”, fastslår både barnehageloven og den nye rammeplanen for barnehagen fra 2006 at arbeid med tidlig språkstimulering og intervensjon i tilfeller der språkutviklingen er forsinket, inngår som en del av barnehagens grunnleggende oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006e). På bakgrunn av dette har vi valgt å se nærmere på det arbeidet som foregår i barnehagene når det gjelder forebygging av lese- og skrivevansker.

1.1.1 Problemstilling

I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i tidligere forskning som er gjort med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Denne forskningen omhandler blant annet betydningen av tidlig språkstimulering i barnehagen i forhold til å forebygge eventuelle senere lese- og skrivevansker. Vi gjennomfører en kvantitativ empirisk undersøkelse for å se nærmere på hvordan førskolelærere arbeider med språkstimulering i barnehagen, sett i et forebyggingsperspektiv. Vi vil undersøke om det virkelige arbeidet i barnehagene i dagens samfunn faktisk gjenspeiler den kunnskapen man har kommet frem til gjennom forskning på forebygging av lese- og skrivevansker før skolestart.

Derfor har vi valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagen bidra i det forebyggende arbeidet når det gjelder lese- og skrivevansker?

For å kunne gi svar på denne problemstillingen velger vi både i oppgaven og i spørreskjemaet vi har sendt ut til førskolelærerne i hovedsak å sette fokus på følgende temaer: tidlig identifisering og kartlegging av risikobarn, barns språkutvikling, og språkstimulerende tiltak som kan gjennomføres i barnehagen.

1.1.2 Oppgavens oppbygging

Først i denne oppgaven vil vi forklare begrepene **lese- og skrivevansker** og **dysleksi**. Vi går her inn på definisjonsproblematikken rundt disse begrepene. Vi forklarer også kort begrepene **fonologi**, **morfologi**, og redegjør for hva vi legger i begrepet **forebygging**. Etter begrepsavklaringen har vi et kort kapittel som omhandler forekomsten av lese- og skrivevansker for å gi et inntrykk av hvor utbredt disse vanskene er.

Teoridelen er inndelt i 9 kapitler:

- Språk og lese- og skriveutvikling.

- Årsaker til lese- og skrivevansker.
- Identifisering og kartlegging av risikobarn.
- Hvorfor identifisere og kartlegge risikobarn?
- Tiltak for å forebygge lese- og skrivevansker i barnehagen.
- Rammeplanen og læreplanen.
- Pedagogens rolle.
- Prosjekter om forebygging av lese- og skrivevansker.
- Oppsummering.

I metoddelen gis en redegjørelse for vårt metodiske valg, og gangen i den empiriske delen av oppgaven. Her gis også vurdering av oppgavens validitet og reliabilitet, samt en beskrivelse av de ulike forskningsetiske hensyn som har gjort seg gjeldende i vårt arbeid.

I resultatdelen blir dataene fra den empiriske delen av oppgaven presentert, og i drøftingsdelen blir funnene våre diskutert opp mot teorien vi har presentert tidligere i oppgaven, samt tidligere forskning på området.

Tilslutt kommer en oppsummering der vi trekker trådene fra hele oppgaven, og summerer opp hva vi har kommet frem til gjennom vårt arbeid. Her vil vi også reflektere over hva som må gjøres fremover for å få til et kvalitativt godt språklig arbeid i barnehagene.

1.2 Begrepsavklaring

Begrepene **spesifikke lese- og skrivevansker** og **dysleksi** blir ofte brukt synonymt for å karakterisere normalbegavede eller overbegavede individer som har store og vedvarende lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg 2003).

Lese- og skrivevansker dreier seg om en generell vanske innen skriftspråket som kan skyldes en mengde ulike årsaksfaktorer. Det kan forårsakes av blant annet sensoriske defekter som syns- og hørselsproblemer, nevrologiske forstyrrelser, mental retardasjon, emosjonelle forstyrrelser og/eller mangelfull undervisning (Høien og Lundberg 2003, Lyster 2004). Termen ”lese- og skrivevansker” brukes ofte som et overordnet begrep, og omfatter både de med dysleksi, og de som har lese- og skrivevansker av en mer generell art. I engelsk litteratur kalles den sistnevnte gruppen ofte for ”garden-variety poor readers.” Når det gjelder denne gruppen med individer, behøver det ikke være en stor diskrepans mellom evnenivået og lese- og skriveferdighetene (Snowling 2000).

Begrepet **dysleksi** er sammensatt av ordene ”dys” og ”lexia”, og betyr direkte oversatt ”vansker med ord” (Høien og Lundberg 2003). Typiske dyslektiske barn kjennetegnes som friske, ordinære elever med normalt evnenivå, men med alvorlig vansker med det å lære å lese og skrive (Sletmo 2003).

De har lenge vært en utfordring å definere konkret hva dysleksi er. Tidligere definisjoner av dysleksi har vært såkalte ”eksklusjonsdefinisjoner.” Her har man satt fokus på hva dysleksi ikke er. Et eksempel på en slik definisjon er definisjonen gitt av World Federation og Neurology i 1968:

”Dyslexia is a disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin” (Snowling 2000, s 15).

Denne definisjonen sier hva dysleksi ikke omfatter, men gir ikke kriterier som kjennetegner dysleksi. I 1994 utarbeidet The Orton Dyslexia Society of the USA følgende arbeidsdefinisjon på dysleksi, en definisjon de fleste dysleksiforskere i dag synes å enes om:

” Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single-word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single-word decoding are often unexpected in relation to age or other cognitive abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by a variable difficulty with different forms of language, including, in addition to a problem with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling” (Snowling 2000 s. 25).

Denne definisjonen er en inkluderende definisjon som sier hva dysleksi er. Den er også åpen for at ny kunnskap skal få innpass når nyere forskning gir en bedre forståelse for hva dysleksi er. Den fremhever at hovedproblemet ved dysleksi er knyttet til ordavkoding, og at disse vanskene forårsakes av en svikt i det fonologiske området. Dette er også blitt vist gjennom nyere forskning, der man har funnet en sammenheng mellom dårlig avkodingsferdighet og dårlige fonologiske ferdigheter, som er knyttet til evnen til å oppfatte ords lydmessige struktur (Høien og Lundberg 2003, Lyster 2004).

Det settes videre fokus på at de dyslektiske vanskene også er forbundet med lesing av enkeltord (Høien og Lundberg 2003). Dette samsvarer med nyere forskning som har vist at gode lesere ikke behøver å benytte seg av konteksten av det de leser for å gjenkjenne enkeltord. En automatisert avkoding er nødvendig for å kunne forstå det man leser. Individuer som strever med avkodingen forsøker å utnytte konteksten for å kunne avkode ordene. Dette fører ofte til mye gjetting og feillesing (Høien og Lundberg 2003).

Denne definisjonen setter også fokus på at det skal være en diskrepans mellom intelligens/evner og lese- og skriveferdigheter, men stiller ikke eksakte krav til hvor stor diskrepansen skal være for at det skal være dysleksi (Høien og Lundberg 2003). Når vi senere i oppgaven nevner dysleksibegrepet, er det denne definisjonen vi legger til grunn.

Et **fonem** er språkets minste enhet med betydningsskillende funksjon. For eksempel danner lydene ”b” og ”p” ordene ”bil” og ”pil”, bokstaven ”p” kan ikke erstatte bokstaven ”b” fordi ordet da vil endre innhold og mening (Lyster 2005).

Fonologisk bevissthet er en språklig ferdighet knyttet til evnen til å oppfatte ords lydmessige struktur. Fonologisk bevissthet kan på ulike måter utvikles i førskolealder via lek og trening og kan lette den kommende lese- og skriveopplæringen (Lyster 2005).

Morfologi dreier seg i hovedsak om ordbøying og orddanning. Morfemet er språkets minste betydningsbærende enhet (Lyster 2005). Eksempler på ulike morfemer er ”båt- båten- båter- båtene”, ”venn- uvenn”, ”fjord- ing”, og så videre.

Morfologisk bevissthet er evnen til å fokusere på ordenes morfologiske elementer (Lyster 2005). Det er bevisstheten om hvordan ordet endrer betydning hvis man for eksempel setter en ”u” foran eller legger til noe etterpå som for eksempel ”venn- er”.

Forebygging er et positivt ladet begrep. Dette innebærer at en ønsker at en uønsket tilstand eller situasjon skal forhindres. Dette begrepet er for mange knyttet opp mot sykdom, men har i de senere år også blitt et vanlig begrep innenfor pedagogikken (Sebjørnsen 2005). Forebygging kan skje på mange måter. Vår forståelse av dette begrepet i forhold til denne oppgaven innebærer en generell språkstimulering av hele barnegrupper i barnehager som en del av det ordinære arbeidet, tidlig kartlegging i form av observasjon, bruk av TRAS, og tiltak som deretter blir igangsatt i forhold til områder enkeltbarn strever med i sin språkutvikling.

1.3 Forekomsten av lese- og skrivevansker

I mange undersøkelser har man forsøkt å komme frem til hvor mange i samfunnet som har vansker med å lese og skrive. De ulike forskerne kommer frem til forskjellige resultater alt etter hvilke definisjoner de legger til grunn for lese- og skrivevanskene, og hvilke aldersgrupper de har undersøkt (Wold 2003). Noen undersøkelser fokuserer

på lese- og skrivevansker i en mer avgrenset forstand. Andre undersøkelser har et bredere fokus og inkluderer alle som har vansker i møte med skriftspråket. Det er også uenighet om hvilke kriterier som skal brukes i for eksempel diagnostisering av dysleksi (Wold 2003).

Når det gjelder spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi, mente Gjessing i 1977 at i tyskspråklige områder var det en forekomst på ca 3-5% (Gjessing 1977). I Sverige ble en undersøkelse gjennomført av Jacobsen og Lundberg i 1995. Resultatene fra denne undersøkelsen viser en forekomst på 4-8% dyslektikere. Antall prosent dyslektikere har en nær sammenheng med hvor lydrett det enkelte lands språk er. Jo mer lydrett språket er, jo lavere er prosenten av dyslektikere (Elvemo 2003).

I Bergensprosjektet i 1988 ble oppmerksomheten spesielt rettet mot barn som utviklet lærevansker. Her fulgte man 2962 elever fra 1-9 klasse. 10% av elevene i 3. klasse hadde lese- og skrivevansker, og 4-5% hadde en leseferdighet som lå under minstekravet for hva som var forventet på det klassetrinnet (Gjessing 1988). Til sammen viste resultatene at 8,5% av barna hadde lærevansker, og de fleste av dem hadde også problemer med lesing og skriving (Wold 2003).

I 2001 ble det kjent at 15% av norske soldater i førstegangstjenesten hadde så store lese- og skrivevansker at de hadde store problemer med blant annet å fylle ut en enkel permisjonsseddel (Elvemo 2003).

Forskning har også vist at ca 20% av elever i skolen har store lese- og skrivevansker (Elvemo 2003), og 10-15% av alle førskolebarn har en språkforsinkelse. En slik tidlig språkforsinkelse har nær sammenheng med risiko for vansker senere i utviklingen (Horn, Espenakk og Wagner 2006).

Det kan synes som om antall elever med lese- og skrivevansker øker. Dette kan ha sammenheng med at problemområdet har fått større oppmerksomhet, en forbedret diagnostisering har funnet sted, og at det er en økt kompetanse både i skolen og samfunnet for øvrig. Lesekravene i dagens samfunn er også blitt betydelig større de siste 20-30 årene (Rygvoid 1996). Forskningsfeltet er nå blitt mer opptatt av å redusere

antallet barn med lese- og skrivevansker. For å gjennomføre dette, settes det blant annet større fokus på tidlig identifisering og kartlegging av barn som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og arbeid med tidlig språkstimulering i barnehagen. Dette vil vi komme tilbake til i vår teoridel.

2. Teoridelen

I denne delen av oppgaven tar vi for oss det teoretiske grunnlaget når det gjelder tidlig forebygging av lese- og skrivevansker. Denne teorien er også bakgrunnen for surveyundersøkelsen vi brukte for å innhente data om hvordan barnehagene bidrar i det forebyggende arbeidet av lese- og skrivevansker. For å kunne analysere og drøfte dataene vi har fått inn gjennom den empiriske delen av oppgaven, må vi ha kunnskap om blant annet barns språklige utvikling, og sammenhengen mellom denne og barns fremtidige lese- og skriveutvikling. I tillegg velger vi å presentere ulike deler av det tidlige forebyggingsarbeidet i forhold til lese- og skrivevansker som kan foregå i barnehagene. På denne måten får vi et godt teorigrunnlag for å kunne belyse og diskutere våre funn, og i tillegg svare på problemstillingen som er satt for oppgaven.

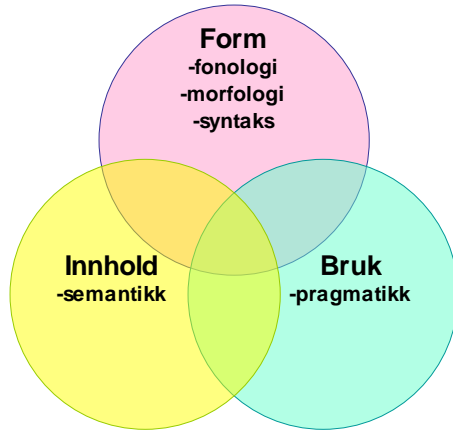
2.1 Språk og lese- og skriveutvikling

Språket er det mest grunnleggende med tanke på senere lese- og skriveferdigheter. Derfor har vi valgt å innlede teoridelen i oppgaven med hva språket består av, før vi tar for oss hvorfor språket er viktig med tanke på senere lese- og skriveferdigheter. Deretter vil vi komme inn på skriftspråkutvikling i barnehagen, før vi tar for oss to modeller som forklarer lese- og skriveutviklingen til barn.

2.1.1 Språkets innhold

Vi har valgt å ta utgangspunkt i Bloom og Lahey sin modell for å vise hva språket består av. Denne modellen deler språket inn i tre dimensjoner; innhold, form og bruk. Disse dimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre, og Bloom og Lahey mener de er grunnleggende for å beskrive utviklingen av språk og for forståelsen av språkvansker. (Bloom og Lahey 1978).

Figur 2.1 Bloom og Laheys språkmodell.



Kilde: Bloom og Lahey 1978.

Som man kan se i figur 2.1, består språkets **form** av morfologi, fonologi og syntaks. Fonologi og morfologi er begreper vi har forklart i begrepsavklaringen tidligere i oppgaven. Syntaks er hvordan ord kan settes sammen i setninger. Under språkets **innhold** finner vi semantikk, som er ordenes og setningenes betydning. Dimensjonen **bruk** dreier seg om pragmatikk, hvordan språket brukes og tolkes i sosiale situasjoner (Bloom og Lahey 1978).

Et godt språk er en vellykket integrasjon av disse tre dimensjonene. Barn med språkvansker kan ha vansker på ett av områdene eller med interaksjonen mellom dem. Forståelse og produksjon av språk kan ikke utvikles uavhengig av hverandre fordi barnet må bearbeide ord og strukturer for å kunne lære å bruke dem. Samtidig er forståelse og produksjon to forskjellige prosesser som påvirker hverandre (Bloom og Lahey 1978).

Det er dette som ligger til grunn for at et barn skal utvikle et godt språk. Gode lese- og skriveferdigheter er også avhengig av et godt språk og en god språkforståelse (Hagtvet 2001). Vi vil videre si litt om denne sammenhengen.

2.1.2 Sammenhengen mellom språkutvikling og senere lese- og skriveutvikling

Det er store variasjoner hos enkeltbarnet når det gjelder på hvilket alderstrinn det begynner å snakke. Noen begynner tidlig, og andre seint. Som en hovedregel skal en likevel være oppmerksom på barn som ikke har begynt å snakke ved 2-årsalderen (Espenakk 2006). Forsinkelser tidlig i språkutviklingen gir ofte økt risiko for vansker senere i utviklingen, fordi språkevnen er sterkt relatert til andre kognitive funksjoner, fremtidige lese- og skrivevansker og lærevansker. Oppstår det forsinkelser, er det ikke alle barn som klarer å ta dette igjen uten ekstra trening. Dette vil føre til at disse barna vil ha et dårligere utgangspunkt enn de andre barna ved skolestart (Espenakk 2006).

Scarborough gjennomførte en longitudinell studie av barn av dyslektiske foreldre i 1990. Hun fant at i en alder av 2 ½ år hadde de barna som senere utviklet skriftspråklige vansker, store problemer med å uttale konsonantforbindelser (Hagtvet 1994). De hadde også senere grammatisk utvikling, og en mer utydelig uttale enn kontrollgruppen med barn av normallesende foreldre. Ved 3 ½ års alderen kom det frem at de også hadde dårligere ordforståelse og dårligere evne til å sette navn på bilder. Da disse barna var blitt 5 år gamle, hadde de dårligere fonologisk bevissthet, og kunne færre bokstaver enn barna i kontrollgruppen (Hagtvet 1994).

I denne undersøkelsen blir et utviklingsperspektiv trukket inn, og på bakgrunn av dette formulerer forskere ”The critical age hypothesis,” som viser at

”et problem (uttalevanske) er til stede på et så sent tidspunkt at det interfererer med læring på et annet område (her: lesing)” (Hagtvet 1994, s. 11).

Man ser at den beste talespråklige prediktoren er den som til en hver tid utfordrer det lingvistiske system som er under utvikling. Denne hypotesen kaller Hagtvet (1994) ”utviklingsspurt- hypotesen”. Det kan se ut som vanskene er en utviklingsforsinkelse i motsetning til en avgrenset defekt språklig sett. Denne undersøkelsen viser dermed at det finnes tidlige tegn i barnas språkutvikling som kan forutsi hvordan deres lese- og skriveutvikling vil bli (Hagtvet 1994).

For å hjelpe både disse barna og andre barn til en bedre lese- og skriveutvikling, er det viktig å starte tidlig. I barnehagen er det både tid og rom for at barn kan utforske språket, og skriftspråket bør være en naturlig del av dette (Hagtvet 1994).

2.1.3 Skriftspråkutvikling i barnehagen

Barns møte med det skrevne språket starter lenge før skolestart. Det skrevne språket finnes over alt, i bøker og aviser, på skilt, på butikken og på ulike matvarer.

Skriftspråket kommer glimtvis til syne gjennom barnets lek. Barn helt ned i to-treårsalderen snakker med trekk fra skriftspråket. Dette kommer til syne ved at barna ”leser” logoer fra nærmiljøet. Et eksempel på dette er når de skal handle på Rimi, og leser ”matbutikk” på skiltet. Et annet tilfelle er når barnet sitter med en bok det kan utenat og later som det leser, eller når barn snakker om tegn og bokstaver, når de dikterer brev og leker at de skriver handlelister, og så videre (Hagtvet 2001).

I stedet for å holde barn borte fra skriftspråket, ser det ut til å være hensiktsmessig å la dem få mulighet til å ”vokse seg inn i” skriftspråket på en naturlig måte og i eget tempo. Derfor ser vi det som en viktig oppgave for personalet i barnehagen å inspirere barn til å interessere seg for skriftspråket, uten å begynne med formell undervisning. Det beste vil være tidlig å styrke barnets egen interesse for å undersøke og eksperimentere med skriving og lesing i lek og annen selvvalgt aktivitet. En måte å gjøre dette på er at de voksne fungerer som gode modeller for skriftspråklige aktiviteter. Målet er ikke at barn skal lære å lese i barnehagen, men at man skal inkludere skriftspråket på en lekbetont og naturlig måte (Frost 2006b).

2.1.4 Modeller for leseutvikling

Det er utarbeidet flere modeller for hvordan lese- og skriveutviklingen foregår hos barn. Vi har valgt å ta for oss to av disse modellene, Frith, og Spear-Swerling og Sternberg sine. Vi valgte Frith sin modell fordi den viser forholdet mellom skriving og lesing på en tydelig måte, og Spear-Swerling og Sternberg sin fordi den viser avsporingene der barn med lese- og skrivevansker kan falle ut under lese- og

skriveopplæringen. Til sammen viser disse to modellene hvordan barn tilegner seg lese- og skriveferdigheter og hvor i utviklingen de kan spore av fra normalutviklingen.

Friths tre-fase modell

Frith utarbeidet en modell som belyser forholdet mellom skriving og lesing. Denne modellen har tre faser som hun mener beskriver utviklingsstadiene barna går gjennom når de lærer å lese og skrive. Disse tre fasene er den ”logografiske fasen”, ”den alfabetiske fasen” og ”den ortografiske fasen” (Frith 1985). Friths modell beskriver utviklingen fra første leseforsøk til leseteknikken mestres og lesingen er blitt funksjonell, men hun drøfter ikke videre leseutvikling (Rygvold 1996).

Barns første møte med skriftspråket skjer gjennom skriftbilder i nærmiljøet. Her lærer de raskt å gjenkjenne logoer i nærmiljøet. Strategien barna bruker er visuell, det vil si at den ikke er knyttet opp mot språk eller bearbeiding av bokstaver eller lyder. Når et barn for eksempel ser skiltet ESSO, leser det ”bensin”. Barnet identifiserer først og fremst ordets omgivelser, og klarer ikke å lese bokstavene (Lyster 2005). Når logografiske lesere vil skrive, behandler de bokstaver som medlemmer av generelle begrepsmessige kategorier. De legger merke til visuelle egenskaper ved bokstaver slik som en rett strek, buet eller kryssende linjer (Lyster 2005).

Gjennom skriving vil barn på et tidlig tidspunkt kanskje begynne å spørre hvilke bokstaver ulike ord begynner med. Gjennom dette blir de i stand til å lese og skrive noen få isolerte ord. På den måten flytter de seg fra den logografiske til den begynnende alfabetiske fasen. Her begynner barn å skrive og lese ord ved å bearbeide bokstav-lyd-forbindelser. I forhold til skrivingen skjønner de at det ikke bare er ting som kan tegnes, men også ord og tale kan tegnes eller skrives. Da har de forstått at skriftspråket er et symbol for talespråket. Barnet kan skrive de bokstavene det kan etter hverandre, eller bare tegne ting som skal symbolisere bokstaver. Denne lekeskrivingen er viktig for den kommende lese- og skriveopplæringen fordi den bygger bro mellom talespråket og skriftspråket (Frith 1985). Etter hvert vil barnet koble fonemene til skrivingen og gjerne uttale grafem for grafem mens det skriver. Gjennom dette kan barna skrive seg inn i lesingen og på den måten forstå

leseprinsippet (Hagtvet 1994). Dette vil legge grunnlaget for en god lese- og skriveutvikling.

Den ortografiske strategien skiller seg fra den logografiske ved å være analytisk på en systematisk måte og ved å være ikke-visuell. Den skiller seg fra den alfabetiske ved å operere i større enheter og ikke bare være fonologisk (Frith 1985). Fasen begynner når barnet tilegner seg nok kunnskap om stavemønsteret til å kunne bruke denne kunnskapen om lesing, og når det husker hvordan det skal lese ord. Ortografisk kunnskap bygges opp når en fonologisk avkoder forskjellige ord som har samme mønstre. Barnets fonologiske avkoding av bokstavsekvenser blir automatisert, og det lærer å lese ord som staves på nesten lik måte ved å lagre alfabetisk informasjon om ord i minnet (Frith 1985).

Disse tre stadiene er ment å følge hverandre i denne bestemte rekkefølgen. Hver ny strategi er antatt å bygge på den tidligere strategien.

Den andre modellen som vi har tatt for oss er Spear-Swerling og Sternberg sin modell. Den illustrerer en hovedvei mot en prosessorientert lesing (se figur 2.2). Modellen følger de samme stadiene som Frith har omtalt, men denne modellen tar også for seg hvor i utviklingsforløpet ulike vansker kan oppstå hos barn med lese- og skrivevansker (Spear-Swerling og Sternberg 1994). Spear-Swerling og Sternberg sin modell følger utviklingen oppover i skolealder. Vi velger kun å ta med den nederste delen av modellen frem til etablering av ortografiske strategier i denne oppgaven, ettersom det bare er den som er aktuell i forhold til vår problemstilling.

Spear-Swerling og Sternbergs modell

Det første stadiet i denne modellen er ”bruk av visuelle strategier” (Se figur 2.2).

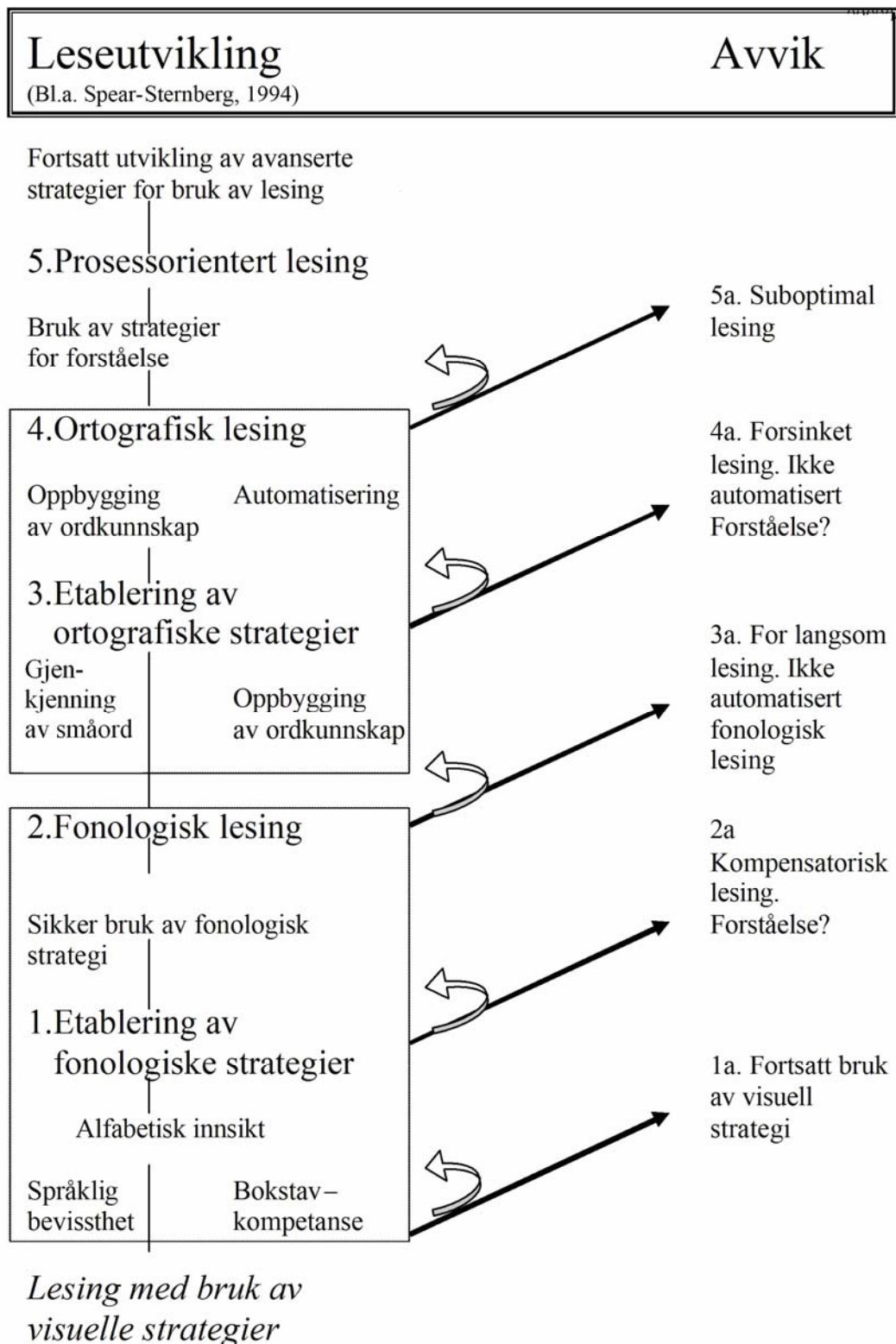
Allerede her er det første stadiet barn kan falle ut av en normal leseutvikling. Dette skjer ved at barnet ser et tilfeldig mønster i et ord og leser dette i stedet for hele ordet. Dermed vil ord med ganske like ordbilder bli lest likt. Et eksempel på dette er navnet ”Kalle”. Her vil barnet kanskje legge merke til ”ll”, og andre ord som for eksempel ”tralle” vil da bli lest som ”Kalle”. Barnet må derfor se på innholdet i teksten for å

forstå hvilket ord som er riktig å bruke. Barn som faller av på dette stadiet har ingen kjennskap til det alfabetiske prinsipp. De bruker andre hjelpemidler som for eksempel bilder for å bistå ordgjenkjennelsen, men disse hintene vil ikke hjelpe dem spesielt lenge (Spear-Swerling og Sternberg 1994).

Det neste stadiet i leseutviklingen er ”etablering av fonologiske strategier”. Her begynner barnet å lære å bearbeide språkets minste enheter, fonemer, og lærer at bokstavene kan knyttes til lyd og språk. Denne bearbeidingen kan være ganske usikker. Mye lesing, men også skriving kan hjelpe barna til å bli sikrere i denne overgangen. Gjennom skriving får barnet den nøyaktige fonologiske strukturen, og innblikk i ords oppbygning. Mye lesing vil gi en sikrere ordavkodning og elevene vil etter hvert gjenkjenne ordenes fonologiske struktur. De barna som faller ut i denne overgangen har en fonologisk prosessering som ikke er stabil og sikker nok. De vil derfor benytte seg av hukommelsen og ordbilder for å kompensere for sin manglende sikkerhet (Spear-Swerling og Sternberg 1994).

For at barnet skal kunne flytte seg over til stadiet ”fonologisk lesing” må det blant annet ha en grunnleggende fonologisk bevissthet, og ha oppdaget det alfabetiske prinsipp (det å ha knekt lesekoden). Dette stadiet består av en stadig utvidelse av den språklige innsikten når det gjelder forbindelsen mellom det talte og det skrevne språket, og i automatiseringen av de sentrale ferdighetene (Frost 2004). Barn som faller ut her kalles av Spear-Swerling og Sternberg for ”ikke fonologiske lesere.” Disse elevene vil ikke lykkes i å automatisere en ellers sikker fonologisk lese måte. Lesingen vil fortsette å være langsom og omstendelig. Her vil frustrasjonen til barnet etter hvert bli at lesingen tar lang tid, og dette kan igjen påvirke forståelsen (Spear-Swerling og Sternberg 1994). Modellen fortsetter med ortografiske strategier, men disse velger vi ikke å ta med i denne oppgaven.

Figur 2.2 Spear-Swerling og Sternbergs utviklingsmodell



(Frost 2004)

Lesing = avkoding x forståelse (Hoover og Gough 1990). Det vil si at barnet må mestre det tekniske ved lesingen, det vil si avkodingen, men det må også ha en forståelse for hva det leser. Hvis barnet ikke mestrer en av delene, vil ikke lesingen være et verktøy som det kan bruke for å oppnå ny kunnskap.

Videre vil vi se på de barna som sporer av fra den normale lese- og skriveutviklingen. Her vil vi først redegjøre for ulike årsaker som kan ligge til grunn for at barn utvikler vansker innen lesing og skriving.

2.2 Årsaker til lese og skrivevansker

For å kunne igangsette ulike tiltak som kan hjelpe barn som viser avvik i sin språkutvikling, og/eller er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, er det viktig å ha kunnskap om årsakene som ligger bak vanskene. Lese- og skrivevansker generelt kan som vi nevnte i begrepsavklaringen forårsakes av mange ulike faktorer, som for eksempel, sansemotoriske faktorer som generelle synsvansker, og hørselsvansker (Rygvold 1996). Det kan også forårsakes av blant annet genetiske og nevrologiske forhold, samt miljøbetingede årsaker (Lyster 2005). Disse vil vi komme nærmere inn på i de neste avsnittene.

2.2.1 To ulike forskningstradisjoner

Når man skal se på bakenforliggende årsaker til spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi, finnes det to hovedgrupper av forklaringer. Disse forklaringene er knyttet til ulike forskningstradisjoner. Den ene tradisjonen har et kulturelt og sosialt utgangspunkt der man legger vekt på observasjon og sosialantropologiske feltstudier. Man fokuserer på lesing og skriving som kulturaktiviteter. Oppmerksomheten er knyttet til grupper av barn som har problemer med å tilegne seg skriftspråket, og derfor ikke klarer å møte de krav som skolen stiller dem. Kasus-studier finnes også innen denne tradisjonen. Forklaringene man gir lese- og skriveproblemene dreier seg ikke om kognitive forhold, men knyttes til kulturelle aspekter, som for eksempel

spesielle interaksjonsmønstre mellom foreldre og barn, og hvilken sammenheng disse har med det som skjer på skolen (Wold 2003). En viktig forutsetning for å lære å lese og skrive er for eksempel at man har fått opplæring, og med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker, hvordan det pedagogiske tilbudet til barnet er (Gulbrandsen 1999).

Den andre tradisjonen fokuserer på dysfunksjoner i bakenforliggende, mer grunnleggende prosesser som kan forklare lese- og skrivevanskene. Denne forskningen er sterkt preget av kognitiv psykologi, og man har fokus på enkeltbarnets møte med skriftspråket. Man har på denne måten først og fremst et individualpsykologisk perspektiv og bruker test- og eksperimentelle metoder (Wold 2003).

I det følgende gis en redegjørelse for mulige årsaker for spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi. Disse blir presentert i et individualpsykologisk perspektiv. Til tross for at vi velger dette perspektivet, er det likevel viktig å inkludere en sosialpsykologisk og pedagogisk innfallsvinkel fordi et barn ikke kan forstås uavhengig av den kontekst hun eller han er en del av (Hagtvet 1994).

2.2.2 Fonologiske vansker

Som tidligere nevnt er lesing oppbygd av to komponenter, avkoding og forståelse. Avkodingen dreier seg om det å bruke skriftspråkets prinsipp eller kode for å komme frem til hvilket ord som er skrevet. Forståelsen er knyttet til språklige prosesser der man tolker og knytter det man leser til egne erfaringer og referanserammer (Høien og Lundberg 1999).

De fleste forskere enes om at vansker med å lese og skrive i hovedsak har sitt grunnproblem knyttet til den fonologiske prosesseringen av språket. Høien og Lundberg definerer dysleksi som blant annet

”En vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet” (Høien og Lundberg 2003, s 24).

I de siste tiårene har hjerneforskningen gjort store fremskritt, og man har undersøkt det neurologiske grunnlaget for avkodingsvanskene. Etter hvert som nye teknikker er blitt utviklet, har man kunnet se både hvordan hjernen er oppbygd, hvordan den arbeider, og hvilke områder som er aktive når individer blir stilt overfor ulike oppgaver (Høien og Lundberg 2003). Et område av hjernen som har fått mer fokus de siste årene er planum temporale, et triangelformet område som er involvert i de språklige funksjonene. Hos de fleste voksne er planumområdet større i venstre hjernehalvdel enn i høyre. Det er en klar asymmetri. Galaburda og fl. hadde i 1989 en serie av 8 undersøkelser av hjerner til avdøde mennesker som hadde hatt dysleksi. Resultatene av undersøkelsene viste at samtlige av de åtte tilfellene hadde en planum temporale som var like stor på begge sider (Høien og Lundberg 2003). I motsetning til Galaburdas undersøkelser der man brukte avdøde mennesker, kunne Larsen og fl. i Stavangerundersøkelsen i 1990 studere levende hjerner ved hjelp av MRI (Magnetic Resonance Imaging). Her kunne man beregne størrelsen på planum temporale ut i fra bilder tatt med et magnetkamera. I denne undersøkelsen deltok 37 elever fra 8. klasse. 19 av disse elevene hadde dysleksi. En kontrollgruppe på 18 elever som hadde normal leseferdighet ble også valgt ut. Resultatet viste at 13 av de 19 elevene med dysleksi hadde symmetrisk planum, mens 4 av de 18 elevene i kontrollgruppen hadde det. Etter å ha sett på de ulike symptomene som var til stede hos de som hadde symmetrisk planum, så man at vansker med uttale og fonologi (nonordslesing, fonemsegmentering og fonetisk syntese) var mest fremtredende (Høien og Lundberg 2003). Resultatene tyder på at en symmetrisk planum temporale er sterkt forbundet med fonologiske vansker (Høien og Lundberg 2003). Disse fonologiske vanskene omfatter

”utviklingen av fonologisk bevissthet, utvikling av tilstrekkelig kapasitet for fonologiske minnefunksjoner i korttids- og langtidshukommelse, evne til å gjøre analyser og synteser av fonologisk materiale, benevning, hurtig repetisjon av lydmessig komplekse ord og liknende” (Sletmo 2003).

Når man har undersøkt ulike årsaker til hvorfor noen barn utvikler dysleksi og lese- og skrivevansker, har man også sett at dysleksi går igjen i en del familier. Dette vil vi gå nærmere inn på i det neste avsnittet.

2.2.3 Arv og miljø

Når forskere har forsøkt å komme frem til ulike årsaker til dysleksi, har de ikke bare kommet frem til nevrologiske avvik og fonologiske vansker; de har også observert en overhyppighet av dysleksi i enkelte familier og sett at dysleksien blir overført fra generasjon til generasjon. Når man hevder at dysleksi går i arv, er det ikke selve dysleksien, men genene som arves. Genene bestemmer menneskets evner og anlegg, og virker inn på hvordan man reagerer på påvirkninger fra miljøet (Høien og Lundberg 2003). Scarborough gjennomførte som nevnt tidligere en pionerundersøkelse i 1990 med 34 barn som var genetisk disponerte for å utvikle dysleksi, fra de var 2,5 år til de var 8 år. 65% av disse barna hadde diagnosen dysleksi da de var 8 år (Snowling 2000). Det å være genetisk disponert for dysleksi behøver ikke å føre til store problemer for barnet hvis tidlig intervensjon blir satt i gang før barnet opplever mange nederlag i forhold til skriftspråket.

I forskning på arvelige årsaker til dysleksi har tvillingstudier stått sentralt. Prinsippet man her legger til grunn er at eneggete tvillinger har identiske gener, mens toeggete ikke er mer like enn vanlige søsken. Hvis et par med eneggete tvillinger har leseproblemer, mener man at dette kan tilskrives deres felles gener. Decker og Vandenberg fant gjennom sin tvillingundersøkelse i 1985 at 85% av de eneggete og 55% av de toeggete tvillingparene hadde felles diagnose (Høien og Lundberg 2003).

Critchley fant i 1970 en overhyppighet av dysleksi blant gutter i forhold til hos jenter. Dette kunne også peke i retning av arvelige forhold (Critchley 1970). På den andre siden mener noen forskere at denne forskjellen er ubetydelig. En tidlig forsker, Hallgren, hevdet i 1950 at de store forskjellene som registreres mellom kjønnene skyldes at guttenes vansker blir gitt mer oppmerksomhet enn jentenes vansker (Høien og Lundberg 2003).

Det miljøet barnet er en del av, vil også på ulike måter påvirke grunnlaget for og utviklingen av dets skriftspråk. Hvordan miljøet påvirker barns utvikling er høyst individuelt og bildet av de miljøbetingede årsakene kan derfor bli svært sammensatt.

Forskere hevder at miljømessige og sosiale forhold utenom skolen skal være svært vanskelige før de alene, hemmer de fonologiske og språklige ferdighetene som er grunnleggende for at et barn skal kunne knekke lesekoden (Lyster 2005). Et sammensatt problem med spesifikke fonologiske vansker og et lite stimulerende hjemmemiljø derimot, kan få store negative følger for et barns lese- og skriveutvikling hvis ikke barnet blir utredet og fulgt opp med forebyggende tiltak på et tidlig stadium (Lyster 2005).

2.2.4 Oppsummering

Årsakene til lese- og skrivevansker er mange og sammensatte, og de varierer fra individ til individ når det gjelder hvor stor påvirkning de har på vedkommendes lese- og skriveferdigheter. Dette er også avhengig av hvilket miljø og hvilken pedagogisk påvirkning individene møter. Noen forskere hevder at det er mindre interessant å se etter mulige årsaker til slike vansker fordi en feilaktig hypotese kan føre til ekstra belastning for individet (Aga 1990). Andre har erfart at det ofte finnes flere mulige faktorer som kan forklare problemene til elever med lese- og skrivevansker. Mange elever funderer også selv på hvorfor de har vansker med å lese og skrive, og hva det kommer av. De samme forskerne mener det er viktig for pedagoger å vite noe om årsaksteorier og årsakssammenhenger hos den enkelte elev for å kunne iverksette tiltak spesifikt tilpasset dette individet, og for å hjelpe eleven med å komme til bunns i hva som forårsaker vanskene (Aga 1990).

2.3 Identifisering og kartlegging av risikobarn

Det er som sagt et større handikap å være svak i lesing og skriving i dagens samfunn enn for noen år siden. Det kreves gode lese- og skriveferdigheter for blant annet å mestre dagens kompliserte teknologiske verden (Lyster 2005). Mange som har strevd med ulike språkproblemer gjennom barnehagealderen kan oppleve å komme til kort i forhold til sine klassekamerater allerede tidlig i skolen, i og med at det å beherske skriftspråket er en så sentral del når det gjelder mestring og følelsen av å lykkes på

skolen. Forskning viser at det er mulig å oppdage risikobarn i en tidlig alder, og at ulike vansker i ulike aldre kan indikere senere vansker med lesing og skriving (Høien og Lundberg 2003). Sammenhengen mellom selve tidspunktet for observasjonen eller kartleggingstesting, og innholdet i testingen blir derfor vesentlig.

Ved å identifisere eventuelle risikobarn i barnehagen før lese- og skrivevanskene får utvikle seg, kan man unngå at disse barna får møte mange negative opplevelser og nederlag i møte med skriftspråket (Gulbrandsen 1999).

2.3.1 Hvordan kan man oppdage risikobarn?

Når man skal begynne å identifisere og kartlegge risikobarn, er det viktig å ha kunnskap om hvilke tegn man skal se etter som kan være indikatorer på senere vansker innen lesing og skriving. For å kunne sette i gang spesifikke tiltak for å hjelpe et barn, må man foreta en kartlegging av hele barnet, både de eventuelle vanskene det har, og de områder det mestrer. Et av områdene som kan være en indikator på lese- og skrivevansker, er språket til barnet. Dette kan komme til syne i barnehagealderen.

Språk

Vansker med språket er noe som kan komme til syne til barnehagealderen. Tar man utgangspunkt i dysleksi-definisjonen til The Orton Dyslexia Society, står det:

” Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language” (Høien og Lundberg 2003, s. 23)

Ut i fra dette kan man grovt sett si at dysleksi er en vanske med ulike sider av språket. På grunn av dette, vil det være hensiktsmessig å se etter vansker med språket hos barn allerede i en tidlig alder i barnehagen.

Flere forskere har tatt for seg barns språkutvikling for å kunne forutse om barn som viste tegn på språkvansker i tidlig alder ville utvikle lese- og skrivevansker eller dysleksi senere. Når man skal se på undersøkelser gjennomført av ulike forskere, er det viktig å være klar over at det kan være snakk om forskjellige definisjoner. På samme måte som lese- og skrivevansker og dysleksi defineres ulikt av forskjellige

forskere, gis også språkvansker ulik mening i forskjellige studier. Dette kan dreie seg om mer avgrensede fonologiske vansker, eller mer omfattende impressive og ekspressive vansker. Det vil si at de ulike studiene viser til forskjellige forekomster av disse vanskene. Dette kan gjøre det vanskelig å sammenligne funn fra de forskjellige studiene (Gulbrandsen 1999).

Mye av forskningen gjort i forhold til språkvansker tar for seg barn i skolealder. Man ser da tilbake på de vanskene barna hadde innen språket før de skriftspråklige vanskene ble dokumentert. Vi velger å legge frem undersøkelser av barn i risikozonen for dysleksi under skolealder for å se om alle som hadde språkvansker fra 2-6 år utvikler lese- og skrivevansker, eller om det bare er noen få.

En forsker som studerte høyrisikobarn, var Locke. Han begynte i 1997 å studere barn fra de var bare 8 måneder gamle. Han observerte og analyserte barnas pludring, og fant en forskjell mellom kontrollgruppen og høyrisikobarna. Pludringen til høyrisikobarna inneholdt færre språklyder, og ikke like komplekse sekvenser av språklyder som kontrollgruppen. Ut ifra dette laget han en hypotese om at barn som er sterkt genetisk disponerte for dysleksi, viser en annerledes språkutvikling som er mer avhengig av sosiale signaler og pragmatisk informasjon, og som er mindre basert på segmentering og manipulering av fonemiske deler (Høien og Lundberg 2003). Det virker som nivået på den språklige kompetansen til disse barna er en god indikator på dysleksi, spesielt de sidene som er forbundet med det fonologiske systemet.

Snowling er en forsker som har studert risikobarn i førskolealder. Hun fant i likhet med Scarborough at risikobarn hadde større problemer med å gjenta nonord, enn barn i kontrollgruppen. Hun gjennomførte språktesting på 71 barn av dyslektiske foreldre. Barna var 3 ½ år gamle da de ble testet for første gang (Snowling og Nation 1997). Hun brukte bilder av fantasidyr, som hun ga oppdiktete navn som barna skulle bruke. Resultatene fra denne undersøkelsen viste også en klar svakhet hos disse barna når det gjaldt bokstavkunnskap og kjennskap til rim og regler. Ut ifra disse tre undersøkelsene kan man se at de barn som er genetiske disponerte for dysleksi viser en mangel først og fremst i sin fonologiske utvikling (Høien og Lundberg 2003).

”Deres indre forestillinger om ord mangler ofte detaljrikdom; det indre lydmønsteret i ordene er dårlig spesifisert” (Høien og Lundberg 2003, s. 119).

Barnehagen er en arena der mange barn tilbringer store deler av hverdagen sin. Barnet utvikler sitt språk gjennom aktiv språkbruk og samhandling med andre mennesker. Barnehagen blir dermed en viktig arena som kan tilrettelegge aktiviteter som kan være med på å fremme språket til barna (Espenakk 2006).

I det følgende gis en liste over faremomenter som barnehager bør være oppmerksomme på i forhold til utvikling av språkvansker:

- Barnet produserer få ytringer på tre ord eller mer.
- Barnet oppfatter ikke språk som blir formidlet i en stor gruppe, men forholder seg heller til kjente rutinesituasjoner, og følger det de andre barna gjør.
- Barnet har vansker med å få frem meningen med det han/hun vil si.
- Barnet har uttalevansker som gjør det vanskelig å forstå det han/hun sier.
- Barnet har problemer med å lære nye ord, og/eller glemmer fort ord som det hører ofte.
- Barnet viser liten interesse for å bli lest for, eller bøker generelt.
- Barnet har vansker med å lære alt som skjer i rekkefølge, som for eksempel ukedager, måneder og bursdager.
- Barnet viser liten interesse for sosialt samspill med andre.
- Barnet viser liten interesse for lek, og/eller tar lite initiativ til lek med andre. Barnet har vansker med å få adgang til leken, og får som oftest tildelt underordnede roller.
- Barnet kommer ofte i konflikt med andre barn.

(Espenakk 2006)

Noen barn kan også ha vansker som man ikke legger merke til med mindre de blir direkte testet.

Adferd

Et annet tegn man kan se etter hos barn i barnehagealder som kan være en indikator på seinere vansker inne lesing og skriving, er barns adferd. I følge Gillberg og Ódman (1994) er adferdsvansker i småbarnsalderen ofte diffuse, og det er vanskelig å finne rett diagnose, men det at adferdsvansker ofte opptrer sammen med språkvansker er velkjent. I noen tilfeller kan også avvik i adferd komme til syne før man vet at barnet har språkvansker. Barnet kan bli forstyrrende for omgivelsene, overaktivt og ukonsentrert. Det kan få vansker med å konsentrere seg, vise aggressivitet og bli destruktivt innstilt til omverdenen (Gillberg og Ódman 1994). Gjennom bruk av TRAS, et observasjonverktøy som brukes for å kartlegge barns språkutvikling, kan man blant annet se nærmere på barnets evne til samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet (Færevåg 2006, Grove 2006 og Solheim, 2006). Her kommer det frem hvilke sider av språket barnet strever med, som også kommer til syne gjennom adferden. Vi vil komme tilbake til en mer grundig beskrivelse av TRAS senere i oppgaven.

Cornwell og Bawden skrev i en resymèartikkel i 1992 om forholdet mellom aggresjon og lesevansker. De hevder at et barn som begynner på skolen med aggressiv oppførsel står i fare for å utvikle lesevansker opp igjennom skolealderen (Gulbrandsen 1999). De refererer til en undersøkelse gjort av McGee med flere i 1986. De hadde en longitudinell undersøkelse der de fulgte 925 barn fra de var 5 til de var 11 år. Resultatene fra denne undersøkelsen antyder at de barna som senere utviklet skriftspråklige vansker, hadde adferdsvansker ved skolestart. Disse vanskene så ut til å bli verre gjennom skoleårene, noe som kunne være følger av at elevene opplevde nederlag i den første lese- og skriveopplæringen. Cornwell og Bawden konkluderer med at utviklingen av lesevansker ser ut til å forverre adferdsvansker som allerede er tilstede, men at funnene fra undersøkelsen må etterprøves. På den andre siden må man være klar over at ikke alle barn som har adferdsvansker ved skolestart kommer til å utvikle lesevansker senere, og lesevansker er heller ikke nødvendig for å utvikle adferdsvansker (Gulbrandsen 1999).

2.3.2 Kartlegging

Et aspekt som det er viktig å være klar over, er at identifiseringsarbeidet bare er det første steget i det tidlige forebyggende arbeidet når det gjelder lese- og skrivevansker. Deretter kommer selve kartleggingen av barns språkutvikling, deres sterke og svake sider, og til slutt må man jevnlig evaluere effekten av tiltakene.

Når man skal kartlegge barn under skolealder for å se etter tidlige tegn på dysleksi og lese- og skrivevansker, kan man blant annet benytte seg av observasjon og ulike kartleggingsmetoder.

TRAS

Et observasjonsverktøy som er blitt mer brukt i de siste årene er TRAS (tidlig registrering av språkutvikling - i daglig samspill). TRAS er beregnet til bruk i barnehagen, men fordi de første observasjonene av barnets språklig utvikling finner sted i hjemmet og på helsestasjonene, er det viktig at barnehagen også har et godt samarbeid med både foreldre og helsesøster (Frost 2006a).

Hensikten med TRAS-materialet er å følge barns språklige utvikling og sørge for at barn med en forsinket språkutvikling ikke blir oversett. Bruken av dette skjemaet gir en så detaljert beskrivelse av barnet at det også gir et godt grunnlag for eventuelt å kontakte andre rådgivende instanser hvis det skulle være behov for det (Frost 2006a).

TRAS-skjemaet er delt inn i åtte ulike områder av barns språkutvikling: språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet (Horn, Espenakk og Wagner 2006).

Hensikten med bruken av dette verktøyet er at personalet i barnehagen daglig observerer barnet. Deretter foregår utfylling av skjemaet på møter der alle de involverte samarbeider. Her fargelegger man de områdene på skjemaet som barnet mestrer. Når dette er gjort, kan man reflektere over resultatene, og planlegge nye tiltak som kan være til hjelp for det enkelte barnet (Frost 2006a).

Dette observasjonsverktøyet kan brukes på to måter. Den første er å observere barnet i naturlige omgivelser uten innvendinger fra observatør. Som nevnt er det lurt om personalgruppen på avdelingen samarbeider om å fylle ut skjemaet etter som det er mange barn på en avdeling og mye som skjer på en gang. En må også skille mellom det barna klarer sammen med andre barn og det barna klarer sammen med en voksen. Den andre måten å bruke TRAS på er å ta utgangspunkt i noe barnet ikke mestrer for å se hvor langt det er igjen før barnet mestrer det. Her må den voksne skjerme barnet fra forstyrrelser og se hvor mye hjelp barnet trenger fra den voksne før det mester den gitte oppgaven (Solheim 2006b).

Man utviklet TRAS først og fremst for å kunne fange opp barn som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. På den andre siden er TRAS også tenkt å være et verktøy for å øke kompetansen blant førskolelærere når det gjelder observasjon og forståelse av språk og forhold som har nær sammenheng med språkutvikling (Horn, Espenakk og Wagner 2006).

Et aspekt ved identifiserings- og kartleggingsarbeidet som det er viktig å være klar over, er at å se på barn som risikobarn kan føre til stigmatisering av barnet, og gi en negativ påvirkning av deres selvtillit. Faren for selvutfyllende profetier er viktig å være klar over, spesielt med tanke på hvor vanskelig det er å forutsi hvilke barn som vil ha en positiv utvikling, og hvilke som vil forbli lavtfungerende. Dette kan påvirkes av blant annet emosjonelle, intellektuelle, sosiale og pedagogiske forhold (Gulbrandsen 1999). Det er imidlertid også viktig å være klar over at barn som ikke er i risikozonen, eller som viser avvik når det gjelder språk og adferd også kan utvikle vansker innen skriftspråket senere.

2.4 Hvorfor identifisere og kartlegge risikobarn?

Det ikke å beherske skriftspråket kan føre til store problemer for enkeltindivider, som for eksempel en negativ påvirkning av selvoppfatningen. Mange elever med dysleksi utvikler negative holdninger til skolen og ulike fag som en reaksjon på at de føler at

deres egenverd blir truet (Høien og Lundberg 2003). Slik skolen er bygd opp, vil mange barn tenke at deres egenverdi består i deres evne til å prestere bra i skolefagene. De barna som da strever med skriftspråket kan oppleve at deres klassekamerater lærer å lese og skrive på kort tid, mens dette virker uoverkommelig for dem selv. På høyere klassetrinn er det heller ikke lenger opplæring i lesing og skriving, da disse ferdighetene skal fungere som verktøy for andre læringsområder (Rygvoid 1996). Mange av de elevene som strever med skriftspråket allerede fra første skoledag kan komme inn i en ond sirkel. Det å unngå å lese fordi det innebærer en stor mental anstrengelse og få positive resultater, vil kunne føre til at de ikke får den lesetreningen som er nødvendig for blant annet å oppnå en sikker ordavkodingsferdighet. Sjansene for en god utvikling av ordforrådet blir også betydelig mindre. Dette medfører at tekstene barnet skal lese blir for vanskelige og ulysten til å lese blir forsterket (Høien og Lundberg 2003). Nesten all læring i skolen tar utgangspunkt i at elevene kan lese og skrive. En dårlig lese- og skriveferdighet kan gjøre mestring i de fleste fag vanskelig. Den enkelte elev vil da kunne komme til å miste troen på egne evner, og utvikle unngåelsesstrategier slik at han/hun slipper ubehagelige nederlag.

Hvorfor skal man så arbeide med å identifisere eventuelle risikobarn i en tidlig alder? Ved å ha fokus på et slikt arbeid og igangsette tilpassede tiltak mens barna er i barnehagealderen, kan man unngå at barnet får mange negative opplevelser med skriftspråket opp gjennom skolen, og i livet forøvrig. Tidlig fokus på forebygging og kartlegging vil sannsynligvis også være mindre ressurskrevende enn å prøve å ta igjen flere års manglende fremgang i skolen når barnet er blitt eldre. Det vil også være lettere å motivere et barn til å trene på ulike områder innen lese- og skriveutviklingen hvis barnet ikke har opplevd mye frustrasjon og nederlag, noe som kan virke negativt inn på både motivasjonen og interessen. Man behøver da heller ikke avlære uhensiktsmessige strategier som barnet kanskje har tilegnet seg.

2.4.1 Sekundærvansker

Hvis lese- og skrivevanskene har fått mulighet til å utvikle seg oppgjennom skolen, og elevene ikke har fått tidlig hjelp, har de ofte vansker med å konsentrere seg. De blir av lærerne sine karakterisert som adferdsvanskelige barn som er forstyrrende, oppmerksomhetskrevende, uansvarlige, hyperaktive og lett distraherbare (Hagtvvet 1994). Barn med lese- og skrivevansker kan også oppleve å bli mindre populære i vennekretsen, og blir ofte ignorert av sine klassekamerater. Man har også sett at de får generelt sjelden positiv tilbakemelding fra sine lærere i motsetning til andre klassekamerater (Hagtvvet 1994).

Forskning har vist at det ikke er barna med de største lese- og skrivevanskene som har de største psykososiale problemene, men at de som har marginale eller moderate vansker ofte er verre stilt når det gjelder psykososiale forhold. De elevene som har betydelige lese- og skrivevansker har ofte gode intellektuelle ressurser som de bruker for å kompensere godt for sine vansker med det å lese og skrive (Hagtvvet 1994).

I 1992-1994 gjennomførte Hagtvvet, Lassen, Lyster og Veia et pilotprosjekt der de la til rette for et valgfagstilbud for elever i 9 klasse med marginale vansker innen lesing og skriving. De hadde som mål å utvikle kunnskap på området slik at denne gruppen elever lettere kunne identifiseres og avgrenses. Gjennom samtale med foreldrene kom det frem at disse elevene ble karakterisert av lærerne sine som blant annet umotiverte, late, trege og umodne. Foreldrene selv ble fortalt at de var overbeskyttende og overambisiøse. Lærerne så at elevene strevde, men over tid ble det vanskelig å spesifisere presist hva elevene strevde med, og dermed vanskelig å igangsette tilpassede tiltak. Det ser ut til at det har vært en utfordring for lærerne på barneskolen å se sammenhengen mellom tidlige og sene symptomer. Det kan virke som om de har hatt troen på at vanskene vil bli mindre over tid, og dermed hatt en "vente-og-se-holdning" som kan gi store negative konsekvenser for denne gruppen elever. Elevene som gikk i 7. klasse da dette prosjektet ble satt i gang, fortalte at de opplevde nederlag i forhold til karakterer, var fortvilet over ikke helt å kunne følge med i timene, og de engstet seg for å lese høyt. En god del av elevene hadde også psykosomatiske

symptomer som vondt i magen, hodepine, kvalme og slapphet. Det kommer også frem i artikkelen om dette pilotprosjektet, ”Elever med marginale lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet”, at nederlagene med det å lære å lese, vansker med å hevde seg i klassen, lave karakterer og mangel på positive resultater ved stor innsats, gir en lav pedagogisk selvoppfatning for denne gruppen elever. Dette skjer selv om sosial fungering og prestasjoner innen områder elevene interesserer seg for synes å veie noe opp for nederlagene. Hagtvet m.fl sier også i slutten av sin artikkel at det er grunn til å tro at jo tidligere man får bidratt til positive læringsstrategier, jo bedre vil den senere utviklingen bli. Da kan man også forhindre at vanskene disse elevene har innen lesing og skriving vil få en stor negativ innvirkning på selvoppfatningen, og andre sider ved livet for øvrig (”Elever med marginale lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet” 1996).

Det er viktig at undervisningen til elever med lese- og skrivevansker blir tilpasset deres forutsetninger og behov. De må også få muligheten til å oppleve at hvis man anstrenger seg på skolen og gjør sitt beste, vil dette gi positive resultater. Når dette ikke er tilfellet, er det stor fare for at de selv mener at deres lave prestasjoner er resultat av deres dårlige evner, og ikke for eksempel en dårlig tilrettelagt undervisning. Dette kan blant annet forårsake at deres selvoppfatning svekkes (Skaalvik og Skaalvik 2003). Vi mener det derfor er viktig for pedagoger å ha kunnskap om blant annet dysleksi og attribusjonsteori. I det følgende gis en redegjørelse av selvattribuering.

Selvattribuering

Selvattribuering er en av Rosenbergs 4 prinsipper som forklarer hvordan selvvurderingen påvirkes. Dette prinsippet innebærer at man tillegger ulike årsaker til gode og dårlige prestasjoner. En elevs reaksjoner på gode eller dårlige prestasjoner beror på hvilke årsaker det legges vekt på. Her skiller man mellom ekstern og intern attribusjon. Ekstern attribusjon gjelder hvis resultatene tilskrives forhold i miljøet som for eksempel flaks, oppgavens vanskelighetsgrad eller undervisningskvalitet. Når det gjelder intern attribusjon, tilskrives resultatene årsaker

i personen selv, som for eksempel evner, dyktighet eller arbeidsinnsats (Skaalvik og Skaalvik 2003).

Undersøkelser viser til en selvbeskyttende attribusjon. Det vil si at gode prestasjoner attribueres internalt og dårlige prestasjoner eksternalt. Forskning viser også at det er en sammenheng mellom selvoppfatningen og bruk av selvbeskyttende attribusjon. Det tyder blant annet på at jo mer positiv selvoppfatning, jo større tendens er det til selv å ta æren for egen suksess og fraskrive seg ansvaret for nederlag (Kårby 1990). Hos personer som attribuerer egen suksess internalt og nederlag eksternalt er det funnet mer følelse av stolthet og tilfredsstillelse i forhold til personer som attribuerer nederlag internalt (Skaalvik og Skaalvik 2003).

For elever med dysleksi som konsekvent møter nederlag innen lesing og skriving, selv om de har en høy arbeidsinnsats, er faren at de etter hvert attribuerer nederlagene sine til ukontrollerbare årsaker som for eksempel evner. Dette kan føre til en negativ selvvurdering og at de mister troen på egne evner. Elever som ikke har tiltro til egne evner får en lav selvoppfatning og har vanskeligere for å anstrenge seg og holde ut for å overvinne vansker, og vil dermed prestere dårlig (Linnanmäki 2002). Elevene kan få følelsen av at det ikke er noe de kan gjøre for å endre situasjonen (Skaalvik og Skaalvik 2003). Dette vil de også kunne overføre til å gjelde de andre fagområdene i skolen siden lese- og skriveferdigheter er noe som kreves i alle fag.

Hvis elevene med dysleksi skal kunne attribuere sine resultater til en kontrollerbar årsak som for eksempel innsats, krever dette blant annet en tilpasset undervisning som gir muligheter for positive mestringsopplevelser. Elevene får da mulighet til å oppleve at de lykkes hvis de gjør sitt beste, og på denne måten blir det lettere å opprettholde troen på at egen innsats nytter. Dette bør skje allerede mens barna er under skolealder for å kunne holde motivasjonen og interessen for språket ved like. Tiltak som kan være aktuelle for å styrke barns språkutvikling vil nå bli presentert i det neste avsnittet.

2.5 Tiltak for forebygging av lese- og skrivevansker

Arbeid med språkstimulering kan foregå i hele barnegruppen og i smågrupper i en barnehage. Dette er noe alle barn vil ha nytte av, men de barna som er disponerte for å utvikle lese- og skrivevansker vil ha ekstra nytte av dette. Her kan man sette fokus på trening av fonologisk bevissthet, på forståelsen av forholdet mellom tale og lesing, dele setninger inn i ord, ord i stavelser og lyder, og binde disse sammen igjen til ord. Man kan også arbeide med innholdet i leste fortellinger, og rim og regler. Som nevnt kan også barn som ikke er disponerte for dysleksi også utvikle lese- og skrivevansker, og en slik trening er dermed viktig for alle barn. Dette er en god måte å forberede barna på skolens lese- og skriveaktiviteter (Elvemo 2003).

I barnehagen er det tid og rom for at barna kan utforske språket i sitt eget tempo uten krav om at de skal lære bokstaver, lære å lese eller lære å skrive. I barnehagen kan man gi barna en plattform, lære dem hva skriftspråk er og hva det å lese er gjennom lek. Spesielt de barna som senere vil ha vansker med å knekke lesekode, får gjennom dette et bedre utgangspunkt enn de barna som ikke har jobbet bevisst med språket før de begynner på skolen (Lyster 2005). Dette kan gjøre det lettere å knekke lesekode og barna kan oppleve gleden ved det å lære å lese og skrive. Både forskning og erfaring viser at for barn som er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker vil et mykt møte med skriftspråket være av stor verdi (Hagtvet 1992). Hvis barnet møter skriftspråket gjennom et språkstimulerende miljø, vil det kunne plukke grunnleggende ferdigheter og kunnskaper opp i eget tempo i trygge og lite krevende omgivelser (Hagtvet 1992).

For å kunne iverksette tiltak, må man som pedagog blant annet ha kompetanse om språkutvikling. Seks masterstudenter i logopedi gjennomførte en undersøkelse med 30 førskolelærere i 2006. Hensikten med denne undersøkelsen var å se hvordan førskolelærernes kunnskap om barns språkutvikling står i forhold til logopedenes teori og forventninger. Resultatet av denne undersøkelsen viser at førskolelærerne har et realistisk syn på når et barn bør mestre ett-, to- og treordsytringer. Forventningene til når et barn bør ha et vokabular på 10 eller 50 ord bærer preg av store variasjoner. I

gjennomsnitt forventet informantene at ved 2,7 år skulle barna ha et ordforråd som er vanlig for ettåringer etter vanlige teoretiske betraktninger (”Vet førskolelærere nok om språkutvikling?” 2006).

For lave forventninger til barnets vokabular kan få konsekvenser for barnet. Det blir vanskelig for barnehagen å ta stilling til om tiltak bør iverksettes dersom de har for lave forventninger til ordforrådet til barnet. Mange førskolelærere fokuserer på barns helhetsfungering og ikke bare språket. De er opptatt av blant annet sosialt samspill, hørsel og motorikk. En slik fokusering på helheten mener logopedstudentene kan ha en sammenheng med hva det blir lagt vekt på i førskolelærerutdanningen.

Sammenfattet viser svarene at kunnskapen til førskolelærerne om barns språkutvikling varierer mye (”Vet førskolelærere nok om språkutvikling?” 2006).

2.6 Rammeplanen og læreplanen

Gjennom en forebyggende tankegang når det gjelder lese- og skrivevansker, er samarbeidet mellom barnehage og skole viktig (Hagtvet 1992). Ved å se på det som kommer frem i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ”... Og ingen sto igjen” ser vi at skolene ser ut til å savne et bedre samarbeid.

”Skolene ser ut til å vektlegge informasjon om barnets språkutvikling sterkere enn det barnehagen gjør. Det er en forutsetning at barnehage og skole har tydelige forventninger til hverandre og er med på å skape felles plattformer og forståelse for synet på læring og språkutvikling” (Kunnskapsdepartementet 2006e).

Det står i den nye rammeplanen for barnehagen at planene for barnas overgang fra barnehagen til skolen skal stå skrevet i årsplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006d).

Vi har sett på målene i kapittelet, ”språk, tekst og kommunikasjon” i rammeplanen og på målene for hva elevene skal kunne etter det andre året på barneskolen. Vi fant at det var mange sammenfallende mål. Disse målene går blant annet ut på hvordan man samtaler med andre, det å uttrykke følelser og meninger, rim og rytme, og begreps- og

ordforståelse (Kunnskapsdepartementet 2006d, Kunnskapsdepartementet 2006a). Det største skillet mellom disse to planene innen dette området, slik vi tolket det, er at læreplanen fokuserer på sammenhengen mellom lyd og bokstaver og mellom talespråk og skriftspråk.

Dette vil si at målene fra rammeplanen og læreplanen sammen utfyller hverandre og er et fint utgangspunkt for forebyggende arbeid med lese- og skrivevansker. Nå som barnehagen har fått ny rammeplan, der det ligger klare føringer for hvordan det skal jobbes med de ulike fagområdene, vil det kanskje bli lettere for barnehagene å jobbe etter disse målene (Kunnskapsdepartementet 2006d).

Det som ikke er inkludert i den nye rammeplanen for barnehager, er teori knyttet opp mot de forskjellige målene, hvorfor de forskjellige tiltakene er viktige å jobbe med og hvilke områder innen for språkutviklingen de stimulerer. Dermed stilles det store krav til førskolelærerne for å gjennomføre de kravene som står i rammeplanen for barnehagene på en forebyggende måte. Dette vil vi se litt nærmere på i det neste avsnittet.

2.7 Pedagogens rolle

I dette avsnittet vil vi si litt om forskjellige egenskaper personalet i barnehagen bør være seg bevisste med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Barn kan lære mye av at de voksne bruker et presist og korrekt språk.

Det er like viktig å bygge opp barnets selvtillit ved å skape mestringsfølelse som det er å styrke barnet på de områdene det viser svakheter. De pedagogiske utfordringene barnet møter bør ligge innenfor det Vygotsky kaller ”barnets nærmeste utviklingssone”. Det vil si i den læringssonen der barnet nesten klarer å løse en oppgave alene og som det helt sikkert vil klare å løse ved hjelp av en voksen eller et annet barn. Hos Vygotsky dreier det seg prinsipielt om å bygge opp et stillas av støtte rundt barnet, som man gradvis tar bort etter hvert som barnet klarer utfordringene på egenhånd (Hagtvet og Horn 2002). Vygotsky la vekt på at læring skjer gjennom

internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre. Enhver læringsprosess eksisterer først som en prosess mellom mennesker. Internaliseringen av disse prosessene danner grunnlag for etablering av læringen (Thurmann-Moe 1996).

Et annet aspekt som også er av betydning, er at de voksne er bevisst sin egen språkbruk. De voksne i barnehagen er noen av barnas språklige rollemodeller og barna lærer av hvordan de snakker. Derfor er det viktig å bruke hele setninger og begreper som beskriver, som for eksempel ”gi meg den fuglen som har blå farge og avlang form” (Hagtvet 2002). Gjennom dette får barna høre begreper som kanskje ikke blir brukt så mye i dagligtalen ellers, men som er viktig å kunne bruke i et skriftspråk.

Som førskolelærere er det nyttig å vite hvilke språklige miljøer barna kommer fra. Dette er en forutsetning for å kunne stimulere barna ut i fra deres språklige erfaringer. Det kan være av betydning å gjøre foreldrene oppmerksomme på ulike språklige faktorer. Foreldre som er bevisste på at deres barn må føle at noen virkelig hører etter når de snakker, kommer til å stimulere barna sine mer ettersom det leder til at foreldre stiller oppfølgingsspørsmål, som igjen utfordrer barna til å måtte forklare ting mer nøyaktig (Svensson 1995).

Den gode pedagog sørger for eksempel ikke bare for at lese- og skrivemotiverte barn har mange bøker liggende i bokhyllen, men har også et bevisst forhold til hvordan bøkene kan brukes. Hun/han bruker bøkene på en måte som retter det enkelte barns oppmerksomhet mot de sider ved skriftspråket som vil øke nettopp dette barnets innsikt og kompetanse. Det betyr at bøkene må brukes forskjellig i arbeid med ulike barn og på ulike tidspunkt i barnets utvikling (Hagtvet og Pålzdøttir 1992).

2.8 Prosjekter om forebygging av lese- og skrivevansker

Vi vil nå presentere to treningsstudier som er gjort med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen. Det første studiet ble gjennomført av Lyster i 1995. Hun trente en barnegruppe i fonologi og en barnegruppe i morfologi. I tillegg hadde

hun en kontrollgruppe. Det andre forsøket ble gjennomført av Hagtvet og Pålsson fra 1986 til 1989 på spesiallærerhøgskolen. De la til rette for et språkstimulerende miljø for førskolebarn.

2.8.1 Trening av fonologi og morfologi

Resultatene fra Lysters studie viser at barn fra tidlig alder av er i stand til å oppfatte både hvordan det morfologiske og det fonologiske prinsipp styrer skriftspråket, og støtter det syn at barn eksplisitt må lære om både det fonologiske og morfologiske prinsipp når de skal utvikle gode skriftspråklige ferdigheter. Videre viste undersøkelsen at det kun var de barna med gode lese- og skriveferdigheter som hadde nytte av den morfologiske treningen så tidlig. For at barna skal ha nytte av morfologisk trening må fonologisk bevissthet ligge til grunn. Derfor synes fonologisk bevissthetstrening å være mest nyttig for de fleste barn i barnehagealder. En godt tilpasset fonologisk stimulering vil være nødvendig nettopp for de elevene som har spesielle vansker med å knekke den alfabetiske koden (Lyster 2005).

Hvis en ser bort i fra sosiale og biologiske forhold, synes fonologisk bevissthet å være den ferdigheten som er viktigst i den begynnende lese- og skriveopplæringen. De fleste barn med dysleksi synes å ha vansker med språkets fonologiske struktur. Deres fonologiske bevissthet synes dårlig utviklet. En lite utviklet fonologisk bevissthet gir et dårlig utgangspunkt for å mestre skriftspråkets fonematiske prinsipp (Lyster 2005).

Treningen i fonologigruppen i undersøkelsen gikk ut på å lytte ut første og siste lyd i ord og øve på rim ved bruk av bildekort. De voksne la frem tre kort og spurte barna hvilke av disse tre kortene rimer på hverandre. I tillegg fikk de oppgaver der de skulle finne ord som ikke passet inn, for eksempel, ”katt – hund – natt – tatt”. Hvor mange nonsens rimeord barna klarte å lage til for eksempel ordet ”hus” var en annen oppgave de fikk. De jobbet med hvilket ord som framkommer hvis man for eksempel trekker bokstaven ”r” fra ordet ”ris”, og hva blir ordet hvis man legger til bokstaven ”s” foran ”eng”. Det å klappe stavelser ble også inkludert i arbeidet (Lyster 2001).

Morfologisk bevissthet dreier seg også om evnen til å kunne skifte fokus fra språkets innhold til språkets form. Det er knyttet opp mot det å holde både et innholdsaspekt og et formaspekt i fokus samtidig. Barn med dysleksi synes i tillegg til å ha vansker med fonologien også å ha vansker med visse former for morfologisk bevissthet (Lyster 2005).

Treningen i morfologigruppa gikk ut på å finne sammensatte ord og fokusere på de ulike morfemene i disse ordene. For eksempel skulle de prøve å finne ut hva som blir igjen av ordet ”skoeske” hvis vi tar bort ”eske” og hvordan ordet blir hvis vi bytter om på morfemene, ”eskesko”. De så også på forskjellen på ord hvis man satt en ”u” foran, for eksempel ”ferdig-uferdig”. Her så de både på betydningen av ordene og på lyden. De jobbet også med grammatiske endelser, hvordan ordet forandrer seg hvis man har flere enn en bil, og så videre. De brukte flanellograf hvor de både viste bilder/tegninger og de skrevne ordene (Lyster 2005).

Resultatene av denne undersøkelsen viste at både de fonologiske og de morfologiske bevissthetsaktivitetene førte til signifikante bedre språklige bevissthetsferdigheter sammenlignet med kontrollgruppen. Den fonologiske bevissthetstreningen hadde umiddelbar effekt på lese- og staveutviklingen. Den morfologiske treningen synes på lang sikt å ha hatt størst effekt for de barna som startet treningsperioden med en relativt godt utviklet språklig bevissthet, og liten effekt hos de barna som hadde dårlig språklig bevissthet (Lyster 2005). Dette viser at barna må ha en viss fonologisk bevissthet før de vil ha nytte av trening av morfologisk bevissthet.

2.8.2 Forsøket ved spesiallærerhøyskolen

Det andre forsøket ble som nevnt gjennomført av Hagtvét og Pálsdóttir fra 1986-1989. Tre kull med seksåringer fikk i løpet av forsøksperioden et firetimers daglig tilbud. Målsettingen for forsøket var både å gi seksåringene et allsidig og faglig pedagogisk tilbud, og å utvikle et skriftspråkstimulerende innhold som var integrert i barnehagehverdagen (Hagtvét og Pálsdóttir 1992).

Både skriftlig og muntlig kommunikasjon bruker det samme språksystemet, men det er likevel to ulike kommunikasjonssystemer som stiller ulike krav til barna både språklig og kognitivt. Ut i fra dette lagde Hagtvvet og Pålstdøttir fire pedagogiske nøkkelområder som utgjorde selve ryggraden i forsøket. Disse nøkkelområdene er ”generelle språkferdigheter”, ”situasjonsuavhengig språk”, ”språklig bevissthet” og ”(leke)skrivning og (leke)lesing” (Hagtvvet og Pålstdøttir 1992). I det følgende vil vi ta for oss hvert av disse områdene. Generelle språkferdigheter må ligge til grunn for de tre siste nøkkelområdene. Denne tankegangen støttes også av rammeplanen for barnehager hvor det står at generelle språkferdigheter og sosial kompetanse skal gjennomføres alt som gjøres i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006d). Derfor vil vi presentere dette området først.

Generelle språkferdigheter

Det å utvikle gode muntlige språkferdigheter er en sentral målsetting i alle norske barnehager. Mange lese- og skrivesvake barn har problemer med språket. Det er derfor ekstra viktig å snakke med disse barna om det de er opptatt av, knytte språk til handling og snakke om det barn og voksne opplever sammen (Hagtvvet 2001). Studier av barn som har lært seg å lese før den generelle leseopplæringen viser at dette er barn som er blitt snakket mye med og som har gode generelle språkferdigheter. Dette kan være en indikator på at det å snakke mye med barn på en skikkelig måte er en viktig skriftspråkstimulerende aktivitet (Hagtvvet og Pålstdøttir 1992). Alt det som situasjonen i muntlig kommunikasjon gir av usagte forutsetninger for det som faktisk sies, må i skriftlig kommunikasjon formuleres. Jo bedre generelle språkferdigheter et barn har - jo bedre organiserte begreper, og jo sikrere mestring av grammatiske strukturer - jo lettere vil det være å knytte mening til ordene uten den situasjonsstøtten barnet har i muntlig kommunikasjon (Hagtvvet og Pålstdøttir 1992).

Begrepene til fem-seksåringer er ofte diffust organisert. Adjektiv som liten/kort/tynn/lett/stor/sterk brukes nærmest synonymt. Dette gir et situasjonsstyrt begrepsinnhold der sammenhengen styrer ordenes mening (Hagtvvet 2002). Det bør være en hovedmålsetning å hjelpe de eldste barna i barnehagen med å jobbe med å

utvikle effektive og velorganiserte begrepssystemer. Det å jobbe med begrepssystemene kan foregå gjennom hele barnehagehverdagen og spesielt i de rutinepregede gjøremålene som påkledning, spising og frilek. Gjennom temaer barnehagen arbeider med og gjennom bøker og sanger vil barna møte andre begreper enn de som det fokuseres på i rutinesituasjoner. Disse kan også med stor fordel fremheves (Hagtvet 2002).

Situasjonsuavhengig språk

Skriftlig kommunikasjon krever at hele situasjonen språklig må beskrives slik at budskapet kan forstås situasjonsuavhengig. Det forutsetter også en mer avansert evne til å desentrere og til å ta kommunikasjonspartnerens perspektiv. Skriftlig kommunikasjon forutsetter som regel en mer velutviklet språkkompetanse og evne til å bruke og forstå språket uavhengig av situasjonsstøtte som kroppsspråk og gester. Dette er nødvendig fordi skriftlig kommunikasjon er preget av distanse, og den som skriver og den som leser kan som regel ikke se eller høre hverandre. Situasjonsuavhengig språk kan for eksempel trenes gjennom forskjellige leker der den som snakker og den som lytter ikke ser de samme tingene (Hagtvet og Pålsson 1992).

Førskolebarn tar normalt ikke skriftlig kommunikasjon i bruk. Utfordringen i barnehagen blir da å konstruere aktiviteter og situasjoner som i muntlige situasjoner i varierende grad stiller krav til situasjonsuavhengig språkbearbeiding. Barna bør få erfaring med å tenke seg hvilken informasjon en kommunikasjonspartner som ikke er til stede i selve kommunikasjonssituasjonen trenger for å kunne forstå det barnet forteller. Dette kan gjøres ved at barnet for eksempel blir bedt om å fortelle om en episode fra helgen i barnehagen. De andre i barnehagen har ikke vært til stede i den situasjonen og trenger derfor mer informasjon enn det de som var sammen med barnet trenger. Barn bør også lære å stille spørsmål når de er mottakere og synes noe en annen sier er uklart. Dette kan gjøres på flere måter. De voksne kan for eksempel illustrere forskjellige situasjoner ved hjelp av drama, for å gjøre barna bevisst på hvor mye informasjon en mottaker har behov for. Barn bør lære å formulere seg

sammenhengende, slik at hver ytring står i logisk sammenheng med tidligere og etterfølgende ytringer (Hagtvet og Pålstdøttir 1992).

Språklig bevissthet

Språklig bevissthet kan sies å være et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket. Barnets oppmerksomhet er som regel rettet mot hva som sies og ikke hvordan det sies. Det er ikke språklig bevisst. Mye tyder på at dette kan være uheldig når barnet skal lære å lese og skrive. Her må barnet forholde seg til språket som et objekt. Det å lære å lese og skrive innebærer derfor at barnet må ha en distanse til språket, fra språkets innhold til språkets form (Hagtvet og Pålstdøttir 1992). For å trene barnas språklige bevissthet kan en da reflektere over ords betydning, rim, hvilke ord som begynner med samme lyd, og så videre. På denne måten kan det reflekteres både over språkets innhold og språkets form (Frost 2006b).

Oppmerksomhet mot ords betydning er viktig i barns språklige utvikling, hvor blant annet begrepsdannelsen er sentral. Som undersøkelser viser er det en klar sammenheng mellom det om barn er i stand til å leke med språkets form på forskjellige måter og den senere leseutviklingen. Det ser ut til at barn som har utviklet denne evnen får en lettere lesestart og at barn som er disponerte for å utvikle lese- og skrivevansker, blir hjulpet tidlig til å beskjeftige seg med aktiviteter som øker innsikten i språkets form (Frost 2006b).

Språkforskeren Peter Bryant har funnet en sammenheng mellom tidlige språklige innsikter og lesing ved skolestart i sine undersøkelser. Følgende ferdigheter fant han hadde sammenheng med leseutviklingen: Ved 3,5 års alderen: barnets evne til å huske regler. Ved 4,5 års alderen: barnets evne til å kunne rime. Ved 5 års alderen: barnets evne til å kunne legge merke til enkeltlyder i ord (Frost 2006b). Disse stadiene går også igjen i TRAS-skjemaene. Mestres ikke dette i de forskjellige aldrene, oppfordres de voksne til å inspirere barna til å utforske dette. Gjentakelse er også viktig. Da møter barna elementer de har hørt før og de barna som strever får også muligheten til å gjøre seg kjent med stoffet. Dette gir glede og mestringsfølelse og skaper gode betingelser for det sosiale samspillet i forbindelse med leken (Frost 2006b).

Når barn begynner på skolen, kan de snakke, men deres bevissthet om språkets variasjon og utforming er liten for de fleste. For barna er språket automatisk og brukes uten noen form for refleksjon rundt det. En viktig oppgave for skolen og barnehagen vil være å fremme barnas bevissthet om språket, slik at de blir fortrolig med dets forside i en så stor grad at de kan flytte oppmerksomhet over på den tilbakelagte innholdssiden. Dette er nødvendig for å kunne arbeide med det alfabetiske prinsipp under den første lesingen (Frost og Lønnegaard 1995). Ved å trene den språklige bevisstheten i barnehagen vil det lette den begynnende leseopplæringen i skolen.

Språklig bevissthet er et fenomen med mange ansikter. Språket er, som nevnt tidligere, delt inn i tre aspekter: innhold, form og bruk (Bloom og Lahey 1978). Barnehagebarn bør etter hvert bli bevisste alle disse tre aspektene. Det er mye barnehagen kan gjøre for at barn skal bli bevisst disse forholdene. Vitser forutsetter et visst nivå av språklig bevissthet. Gjennom å fortelle vitser som viser at et ord kan ha ulike betydninger, stimulerer dette barnas nysgjerrighet på språket. Videre kan semantisk-, syntaktisk- og pragmatisk bevissthet naturlig stimuleres i forbindelse med misforståelser, høytlesing eller i samtaler, gjennom å rette oppmerksomheten mot ulike sider ved språket. I forbindelse med lese- og skriveutviklingen kommer fonembevisstheten inn her i forsøket til Hagtvet og Pålstdøttir. Andre måter å trene den språklige bevisstheten på i barnehagen er å fokusere på logoer i nærmiljøet, finne logoer i blader, klippe dem ut og lage spill av dem. Rim og regler, rytmer og stavelser stimulerer også den språklige bevisstheten (Hagtvet og Pålstdøttir 1992).

(Leke)lesing og (leke)skrivning

I barnehagen har ofte den leken som har med skriftspråkstimulerende aktiviteter å gjøre vært barnas lek. Det er tankevekkende at førskolelærere i profesjonelle pedagogiske sammenhenger i så liten grad har utnyttet iveren barna har vist for å kommunisere skriftlig. I prosjektet til Hagtvet og Pålstdøttir var lekeskriving og lekelesing aktiviteter som ble satt i sentrum på flere forskjellige måter. De erfarte raskt at når den voksne viste entusiasme og inviterte barna til å lekeskrive, økte barnas

interesse og motivasjon for å utforske skriftspråket, i tillegg til deres skriftspråklige bevissthet (Hagtvat og Pålsson 1992).

For å få et lekeskrivende og lekelesende miljø i barnehagen er det viktig at miljøet generelt er skriftspråkstimulerende og at barna først og fremst må være med i sammenhenger der de voksne skriver (Frost og Lønnegaard 1995). Det er også viktig at barna møter skriftbilder i sitt fysiske miljø. Det kan for eksempel være lapper som henger rundt i rommet som viser ordbilder. På den måten får barna se hvordan ordbildene til de forskjellige ordene ser ut. De voksne må også oppmuntre barna til å bruke skriftspråket selv om de ikke kan skrive bokstaver. Dette kan barna gjøre ved å skrive huskelapper, handlelister, dagbøker, og så videre, som de senere kan lese for de voksne eller foreldrene (Hagtvat og Pålsson 1992).

I hjem hvor det leses mye, gjør barna viktige erfaringer. De skjønner at lesing er en verdifull aktivitet som har en sentral plass i tilværelsen. I lesende hjem har barna tilgang til skriftspråket. Her vil det også være naturlig at det leses høyt for barna. Når man ser i billedbøker sammen med barna, lærer de å forstå at man skal kikke i bøker, bla forsiktig, man skal følge en viss rekkefølge, og innholdet i bøkene refererer til noe utenom den konkrete og umiddelbare situasjonen. De ser at bildene representerer ting og begivenheter og at bøker kan dreie seg om en oppdiktet verden (Frost og Lønnegaard 1995).

2.8.3 Resultatet av forskningen ved spesiallærerhøgskolen

Til slutt vil vi fortelle kort om resultatet av forsøket til Hagtvat og Pålsson. I juni før de begynte på skolen, hadde 86% av barna knekt skriftspråkkoden. Det betyr at disse barna hadde forstått prinsippet om at ord kan inndeles i lyder, og at det til hver lyd hører en bokstav. Da barna begynte på skolen, fortsatte de å utvikle seg positivt. De leste og skrev betydelig over sitt aldersgjennomsnitt. Hvor mange av disse barna som var i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker før forsøket begynte, vet man ikke sikkert. Ut i fra statistikken kan man forvente at mellom 5 og 10 barn i forsøket var i denne gruppen (Hagtvat og Pålsson 1992).

Da forsøket var ferdig, var det 7 barn (14%) som ikke hadde knekt skriftspråkkoden. Disse barna fikk en tett oppfølging i 1. klasse. Dette resulterte i at alle 50 barna som hadde deltatt i forsøket fungerte tilnærmet aldersadekvat i slutten av første klasse (Hagtvet og Pålsson 1992).

Til slutt synes vi det er viktig å poengtere at hvis man vil oppnå resultater med sin pedagogiske innsats, er det viktig at man holder på over lengre tid og gjentar aktivitetene regelmessig (Frost 2006b). Dette gjelder for alle tiltakene som er nevnt over.

2.9 Oppsummering

Som vi har sett i denne teoridelen, er språket og språkutviklingen viktig for den senere lese- og skriveutviklingen. TRAS er et observasjonsverktøy som er laget for at personalet i barnehagen skal kunne observere barns språk og sette inn tiltak der de ser at barn viser avvik i sin språkutvikling. TRAS-skjemaet er ment å dekke de områdene som Bloom og Lahey mener språket består av, innhold, form og bruk. Barn med et godt språk mestrer alle tre områdene og forholdene mellom dem (Bloom og Lahey 1978).

Det kan være flere årsaker til at barn utvikler lese- og skrivevansker. For å kunne sette i gang tiltak for barn som viser avvik i språkutviklingen eller andre tegn på lese- og skrivevansker, er det viktig å ha kunnskap om årsakene som kan ligge bak.

Fonologiske vansker, arv og/eller miljø kan være årsaker til at noen barn utvikler lese- og skrivevansker. Enkelte forskere mener også det er viktig for pedagoger å vite noe om årsaksteorier og årsakssammenhenger hos det enkelte barn med lese- og skrivevansker for å kunne iverksette spesifikke tiltak knyttet opp mot individet (Aga 1990)

Det er mulig å oppdage ”risikobarn” i en tidlig alder, men det å identifisere barna som er i risikozonen er bare første steget i det forebyggende arbeidet (Guldbrandsen 1999). For å kunne sette inn hjelpetiltak til de barna som er i faresonen for å utvikle lese- og

skrivevansker, er det også viktig å kartlegge selve vanskene, og deretter igangsette individuelt tilpassede tiltak som blir jevnlig evaluert.

Barn med lese- og skrivevansker kan ofte utvikle sekundærvansker. Disse vanskene kan være uro, dårlig konsentrasjon og lav selvtillit som kommer av at barna opplever at de ikke mestrer skoleoppgavene like lett som klassekameratene, selv om de gjør sitt beste. Dette kan føre til at elever med lese- og skrivevansker får en negativ selvvurdering og at de mister troen på seg selv (Skaalvik og Skaalvik 2003).

Det er mye en kan gjøre i barnehagen for å stimulere barnas språk og språkutvikling. Det er gjort flere treningsstudier som viser effekten av tidlig språkstimulering. Ved å sette fokus på språket i barnehagen øker barnas bevissthet om språket, og barna vil ha et bedre utgangspunkt for den begynnende lese- og skriveopplæringen når de begynner på skolen (Hagtvatn 2001).

Mange av de aktivitetene som har en forebyggende effekt på utviklingen av lese- og skrivevansker kan gjøres i barnehagene. De voksne i barnehagen bør være seg bevisste at de er barnas språklige rollemodeller og derfor bruke et tydelig og beskrivende språk (Hagtvatn 2002).

Treningsstudiene vi har tatt for oss i teoridelen i oppgaven viser at man på ulike måter kan stimulere barns språklige bevissthet. Lyster (2005) valgte å ha barna inne på et grupperom der de fikk ulike oppgaver, mens Hagtvatn og Pålsson (1992) inkluderte de språkstimulerende aktivitetene i den daglige leken i barnehagen. I begge treningsstudiene viste barna som hadde deltatt positive resultater også oppover i skolen (Hagtvatn og Pålsson 1992, Lyster 2005).

I det neste kapitlet vil vi se nærmere på hvordan vi valgte å innhente informasjon om hvordan barnehagene i dag jobber med det tidlige forebyggingsarbeidet når det gjelder lese- og skrivevansker.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil vi gjøre rede for vår metodiske tilnærming. Først vil vi ta for oss valg av metode og utvalg av informanter. Videre redegjør vi for survey som datainnsamlingsmetode, post-enquete og gir en beskrivelse av innsamlingsinstrumentet. Vi gjennomførte en pretest, og evalueringen av denne vil også bli presentert. Vi vil også legge frem hvordan vi foretok datainnsamlingen og hva svarprosenten ble. Deretter sies noe om undersøkelsens gyldighet og troverdighet (reliabilitet og validitet), før vi til slutt redegjør for ulike forskningsetiske utfordringer som har gjort seg gjeldende i vårt arbeid.

3.1 Valg av metode

Vi har valgt å bruke den metoden som etter vår mening ville gi oss tilstrekkelig med informasjon ut i fra problemstillingen. I forhold til problemstillingen er vi interessert i å se på og kartlegge ulike tendenser i dagens samfunn i forhold til hvordan barnehager arbeider med forebygging av lese- og skrivevansker. Ut i fra dette besluttet vi at en kvantitativ metode med et deskriptivt design ville være det mest hensiktsmessige. Kvantitativ forskning bygger på det at man prøver å beskrive eller analysere virkeligheten ved hjelp av tall og statistikk (Befring 2002). Det vil si at man søker å si noe om fenomener som lar seg representere i form av tall som gir meningsfull informasjon.

I motsetning til dette kunne vi for eksempel valgt et kvalitativt intervju av noen få informanter. Gjennom dette ville vi kunne fått en bedre forståelse for førskolelærernes meninger, forståelse og refleksjoner rundt temaet, ”forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen”. Fordi kvalitativ forskning har som hovedmål å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres livsverden, vil det stilles krav om et omfattende utskrifts-, organiserings- og fortolkningsarbeid (Befring 2002). Dette gjør at antall informanter begrenser seg sterkt.

En kvantitativ metode krever at utvalget skal være representativt for en gitt populasjon. Ut i fra det utvalget vi har, kan vi med en spesifisert grad av sikkerhet si noe om generalisering av resultatene i form av allmenn teori (Befring 2002). Med bakgrunn i dette valgte vi derfor en gruppe på 50 førskolelærere fra ett fylke. Informasjonen ønsket vi å hente inn gjennom et enkelt spørreskjema som ville gi oss mulighet til å avdekke hvordan et stort antall barnehager jobber i forhold til forebygging av lese- og skrivevansker. Denne typen undersøkelse representerer et deskriptiv design der formålet er å beskrive fremfor å undersøke kausale forhold (De Vaus 2004). Dette betyr at vi ikke er ute etter å finne årsaker som ligger til grunn for arbeidet ute i barnehagene, men vi ønsker å kartlegge den praksisen som skjer i virkeligheten, og få et innblikk i førskolelærernes kunnskap om språk og lese- og skrivevansker.

3.2 Valg av informanter

Et utvalg kan bestemmes på mange måter. Vi valgte å ha et stratifisert utvalg på 50 førskolelærere fra ett fylke. I et stratifisert utvalg deles informantene først inn i undergrupper, i vårt tilfelle, i hver sin kommune, deretter trekkes et tilfeldig utvalg fra hver undergruppe (Holand 2006). Det å trekke ut et utvalg har som mål at utvalget skal ”speile” den populasjonen den skal representere. Ved å ha et slikt stratifisert utvalg sikret vi at vi trakk ut minst en informant fra hver kommune slik at vi fikk en stor spredning innad i fylket. Hvis vi kun hadde et tilfeldig utvalg, ville vi risikere at alle informantene bare kom fra en kommune. Dette ville da kunne svekke vår generaliseringsmulighet i forhold til å kartlegge fenomener som eventuelt er karakteristisk for hele fylket vi studerer. I denne oppgaven har vi som mål nettopp det å kunne generalisere, og derfor ville vi at alle kommunene i fylket skulle være representert.

Da vi skulle velge informanter, drøftet vi om vi skulle inkludere styrere fra hver barnehage, eller førskolelærere. Vi kom fram til at vi ønsket å ha førskolelærere som informanter i undersøkelsen fordi det er de som har den daglige kontakten med barn i

barnehagen, og det er de som også gjennomfører det språkstimulerende- og eventuelle kartleggings- og forebyggingsarbeidet i barnehagehverdagen.

3.3 Survey som datainnsamlingsmetode

Vi har valgt å bruke en survey-undersøkelse som metode for innhenting av data. Det som preger en survey-undersøkelse er at den inkluderer en stor datamasse, og kan dreie seg om mange informanter, og mange variabler eller spørsmål (Befring 2002). Survey er en systematisk og strukturert utspørring av et relativt stort antall personer og om et hvilket som helst tema. Databehovet i en survey må sees i forhold til problemstillingen som skal belyses (Mordal 2000). For å få til dette skrev vi mye av teoridelen før vi laget undersøkelsen. På den måten fikk vi et klarere overblikk over hvilken informasjon vi ønsket fra informantene. Gjennom å bruke en survey-undersøkelse som datainnsamlingsmetode hadde vi mulighet til å undersøke mange sider ved det tidlige forebyggingsarbeidet som foregår i barnehagene. Vi hadde som mål å knytte alle delene fra teorien inn i spørreskjemaet, slik at problemstillingen ble belyst gjennom både teori og resultatene fra spørreskjemaet.

De alternativene vi sto mellom da vi skulle velge hvordan vi ville gjennomføre undersøkelsen, var besøksintervju, telefonintervju og det å sende skjemaet i posten til selvutfylling. Fordelene ved et telefon- eller besøksintervju er at vi ville ha fått svarene med en gang og sluppet å purre for å få spørreskjemaene tilbake. Da ville vi også unngå at informantene overså spørsmål, og de kunne også stille oppklaringsspørsmål hvis noe var uklart. Grunnen til at vi likevel ikke valgte besøks- eller telefonintervju er at informantene våre er spredt over et stort geografisk område og det ville tatt mye tid å reise rundt til de forskjellige barnehagene. Et annet argument som gjelder både besøks- og telefonintervju, er at det kan by på problemer at en førskolelærer forlater avdelingen en stund for å gjennomføre intervjuet. Flere ville sannsynligvis også måtte endre på dag og tidspunkt for intervjuet på grunn av sykdom eller andre uforutsette hendelser. Gjennom samme type intervju er det heller ikke sikkert informantene tenker seg like godt om som ved å krysse av i et skjema fordi det sitter en annen og venter på

et svar. Derfor fant vi at den mest hensiktsmessige måten å innhente dataene på ville være å sende undersøkelsen i posten med vedlagt svarkonvolutt, også kalt ”post-enquete” (Befring 2002).

Valg av innsamlingsmetode har vesentlige konsekvenser for utformingen av spørsmål og spørreskjema. Når det gjelder post-enquete, er det spesielt viktig at spørsmålene er klare og entydig formulert, siden informantene ikke har mulighet for å stille spørsmål hvis noe er uklart. Innsamlingsmetoden betyr også mye for kostnader, tidsbruk, administrasjon og svarprosent (Mordal 2000).

En stor del av oppgavens teoridel omfatter identifisering og tidlig kartlegging av barn som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Gjennom spørreskjemaet ville vi derfor få frem førskolelærernes holdninger når det gjelder barnehagens deltakelse i det tidlige forebyggingsarbeidet. Vi ville også se på hvor mye kompetanse førskolelærerne har når det gjelder tidlig identifisering og kartlegging, og hvilke muligheter de har for å øke sin kompetanse på området. Vi var også interessert i å se nærmere på hvordan de forskjellige førskolelærerne jobbet med språkstimulering i barnehagen. Ettersom vår problemstilling fokuserer på hvordan barnehagen kan bidra i det forebyggende arbeidet i forhold til lese- og skrivevansker, ville vi at det daglige arbeidet med språk i barnehagen skulle komme til syne gjennom resultatene fra spørreskjemaet.

Når det gjelder kartlegging av barns språkutvikling, var vi blant annet interessert i å se nærmere på hvilke metoder og kartleggingsverktøy som blir brukt ute i barnehagene. I løpet av vår arbeidsperiode med denne oppgaven har vi blant annet vært på TRAS-kurs. TRAS er omtalt tidligere i vår teoridel. Vi ville undersøke hvilke erfaringer førskolelærerne eventuelt hadde med dette observasjonsverktøyet, hvem de brukte det på, og om de også brukte andre kartleggingsmetoder.

3.4 Post-enquete.

Metodisk sett kan vi se på enquete som et kollektivt intervju. Det innebærer en standardisert tilnærming, ved at et spørreskjema går til mange personer samtidig. Ved et post-enquete er det viktig med strukturerte og tydelige selvinstruksjoner fordi informantene ikke har mulighet til å stille oppklarings spørsmål. Spørsmålene må være korte og presise, svaralternativene klare og entydige (Befring 2002). Vi sendte først ut et informasjonsskriv til informantene der vi blant annet forklarte hva undersøkelsen omfattet, at det var frivillig å være informant, og at resultatene fra undersøkelsen blir anonymisert (se vedlegg nr. 2). Her måtte også informantene skrive under på en samtykkeerklæring.

Før vi sendte ut spørreskjemaet til informantene, hadde vi en pretest på et lite antall respondenter. Formålet med denne pretesten var å se om den tekniske siden ved spørreskjemaet var tilfredsstillende, om informantene forsto innholdet i spørsmålene, og å sjekke ut om spørsmålene kunne bli mistolket. Vi kommer tilbake til denne pretesten senere i dette kapittelet.

3.4.1 Fordeler og ulemper ved post-enquete.

Det er både fordeler og ulemper ved å sende ut en undersøkelse via post. Vi vil nå ta for oss noen av de vi erfarte gjennom vårt arbeid. Noen av fordelene vi opplevde, var at vi kunne sende ut et stort antall spørreskjemaer på kort tid, og til et stort geografisk område. Dette var positivt med tanke på at vi hadde som mål å inkludere alle kommunene i et stort fylke. Det krevde liten arbeidsinnsats i forhold til for eksempel et telefon- eller besøksintervju. Med tanke på informantene, fikk de mulighet til å svare i eget tempo og slapp belastningen med å gi svar til en ventende intervjuer.

Det er også ulemper ved bruk av post-enquete. Noen av ulempene vi opplevde var at det var tidkrevende å få tilbake alle skjemaene fra informantene. I flere tilfeller måtte vi purre på informantene opptil flere ganger, men vi klarte tilslutt å oppnå en svarprosent på 100. Når det gjelder selve svarene, har vi få muligheter til å kontrollere

respondentens forståelse og tolkning av de lukkede spørsmålene. Det er heller ingen mulighet for å kontrollere om det er riktig person som har svart på skjemaet, og det er fare for at svar på et spørsmål blir påvirket av svar som er gitt på andre spørsmål (Mordal 2000).

3.5 Beskrivelse av innsamlingsinstrumentet

Vi laget et lukket spørreskjema med hovedsaklig avkryssningsbokser for å gjøre det enklest mulig og lite tidkrevende for informantene å svare. Noen av spørsmålene sto åpne slik at informantene selv kunne skrive inn svarene. Dette var i hovedsak spørsmål der vi ønsket at informantene skulle utdype sine svar i forhold til forestående spørsmål. Det skulle bare ta i underkant av 15 minutter å fylle ut spørreskjemaet. Skjemaet består av 32 spørsmål, fordelt på fem temaer: generelle spørsmål, arbeid i barnehagen, tidlig kartlegging, språkutvikling hos barn, og TRAS og andre kartleggingsmetoder (se vedlegg nr. 3). Siden vi har en problemstilling som setter fokus på selve arbeidet i barnehagen, ”Hvordan kan barnehagen bidra i det forebyggende arbeidet når det gjelder lese- og skrivevansker?”, blir dette også gjenspeilet gjennom spørreskjemaet. Spørsmålene omhandler hvordan og hvor ofte informantene jobber med språk i barnehagen, førskolelærernes kunnskap når det gjelder blant annet språkutvikling og tidlig forebygging, og ulike kartleggingsmetoder som er i bruk ute i barnehagene. Vi ville som sagt gjennom dette spørreskjemaet prøve å få et innblikk i det daglige arbeidet som skjer i barnehagene når det gjelder tidlig språkstimulering.

3.6 Pretest

Kvaliteten på survey-data er blant annet avhengig av at spørsmål og skjema blir tilstrekkelig utprøvd. Spørsmål må prøves ut på ulike testpersoner og det er viktig å følge en prosedyre for å finne ut om spørsmålene måler det de egentlig er ment å måle.

Skjemaet bør også vurderes som helhet. Rekkefølgen av spørsmålene kan virke inn på svarene vi får (Mordal 2000).

Vi gjennomførte en pretest på ti personer. Det var både førskolelærere som jobber som ”førskolelærer 2”, pedagogiske ledere, med og uten spesialpedagogisk tilleggsutdanning, styrere og fagpersoner fra pp-tjenesten som hjalp oss med dette. Vi ga beskjed om at de skulle se på spørreskjemaet for å se om dette var noe de synes gikk greit å svare på, og om det var noe de savnet. Noen svarte bare på undersøkelsen, mens andre kom med kommentarer til den.

Fem av pedagogene syntes skjemaet så bra ut og hadde ingen kommentarer utover dette. To leverte skjemaet ferdig utfylt, en leverte med kommentarer og de to siste fikk vi muntlige tilbakemeldinger fra.

Det vi så på de to skjemaene som var fylt ut var at de hadde skrevet et svar i stedet for å sette et kryss der de ikke var helt sikre på hvilket svaralternativ de skulle krysse av på. Et eksempel på dette er ”Hvordan er samarbeidet med foreldre i forhold til enkeltbarn som viser avvik i sin språkutvikling?” Her hadde vi 5 svarkategorier som gikk fra ”dårlig” til ”bra” med et nøytralt midtpunkt. I stedet for å krysse av i rutene, har personen skrevet ”har ingen nå, men tidligere har jeg opplevd både bra og dårlig samarbeid.” Dette viser at dette er et spørsmål som er vanskelig å gi et lukket svar på fordi det er veldig forskjellig fra situasjon til situasjon. Derfor valgte vi å ta bort dette spørsmålet.

En annen tilbakemelding vi fikk var at svarkategoriene ”enig” og ”helt enig” egentlig sa det samme. Derfor endret vi de til ”litt enig” og ”helt enig”.

Et av spørsmålene i spørreskjemaet var: ”Hvem av de følgende bør ha ansvar for å kartlegge barns språkutvikling? (sett kryss ved den/de som passer)”. Svaralternativene var: førskolelærerne, assistentene, spesialpedagog, styrer, pp-tjenesten, foreldrene, helsestasjonen. Her så vi at informantene var usikre på hva de skulle svare fordi det i første rekke er førskolelæreren som kartlegger, og hvis han/hun er usikker, snakker de med foreldrene, styrer, spesialpedagog og/eller pp-tjenesten. På en annen side gjør de

ikke dette med alle barna. Derfor svarte de som deltok i undersøkelsen at bare førskolelærerne hadde ansvaret for å kartlegge barns språkutvikling. Gjennom dette fikk vi ikke svar på det vi egentlig var ute etter. På grunn av dette endret vi spørsmålet til: ”I hvilken grad har de under ansvar for å kartlegge barns språkutvikling? (sett ett kryss mellom 1 og 5 hvor 1 er i svært liten grad og 5 er i stor grad)”.

I de muntlige tilbakemeldingene vi fikk spurte vi hva de som hadde sett på undersøkelsen la i begrepet ”skriftspråkstimulering” for å høre om de hadde den samme forståelsen av begrepet som oss. Da fikk vi inntrykk av at noen mente at hvis barnet lærte seg å skrive navnet sitt, så var det skriftspråkstimulering, men ikke noe mer utover dette. Andre tok med tegning av border og lekeskriving og så videre. For å finne ut hva de forskjellige legger i begrepet, lagde vi et tilleggsspørsmål der vi etterspurte på hvilken måte de jobber med dette på. Etter pretesten valgte vi også å ta bort noen spørsmål som vi så ikke var relevante i forhold til å belyse vår problemstilling.

3.7 Datainnsamling og svarprosent

Spørreskjemaene ble sendt ut medio februar, med svarfrist på en uke. Etter denne fristen hadde gått ut, sendte vi purrebrev til de informantene som ikke hadde returnert skjemaene. Tilbakemeldinger fra de barnehagene vi manglet var at det hadde vært en god del sykdom, og noe fravær på grunn av vinterferien. Det at skolene hadde vinterferie på denne tiden var noe vi ikke hadde tatt i betraktning da vi bestemte svarfrist for returneringen av skjemaene, noe vi ser i etterkant at vi skulle ha gjort. Etter gjentatte purringer, også pr. telefon, fikk vi medio mars inn de siste skjemaene og oppnådde til slutt en svarprosent på 100.

3.8 Statistisk bearbeiding av data

Resultatene fra undersøkelsen vår vil bli fremvist gjennom tabeller og diagrammer. Datamaterialet er analysert og bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet SPSS

(Statistical Package for Social Science). Dette programmet har som funksjon å være et verktøy for å analysere og bearbeide statistisk materiale på en enkel måte. Dataene blir analysert ved hjelp av tabeller, blant annet krysstabeller. I en krysstabell fører man dataene for den ene variabelen loddrett og den andre vannrett. Dette gjøres for å se sammenhenger mellom to variabler (Ask 2006). Når det gjelder krysstabellene, vil resultatene som blir presentert også bli signifikanstestet for å kunne se om de gjelder for hele populasjonen eller bare for vårt utvalg. De resultatene som er mest interessante for å belyse vår problemstilling, vil bli presentert i stolpediagrammer.

3.9 Validitet og reliabilitet

Når man skal vurdere hvor mye tillit man har til resultatene fra en undersøkelse, snakker man om en høy eller lav validitet, og en høy eller lav reliabilitet. Normalt skiller de fleste forfattere mellom disse to begrepene, men Cook og Campbell har utviklet et validitetssystem for kausale slutninger der de også inkluderer reliabilitet (Cook og Campbell 1979). Validitetssystemet er også overførbart til deskriptiv forskning. Dette systemet tok vi utgangspunkt i da vi skulle vurdere vår oppgaves validitet. Vi har valgt først å vurdere deres validitetskrav i forhold til vår undersøkelse, deretter setter vi fokus på undersøkelsens reliabilitet i et eget avsnitt. Dette gjøres for å gi en mer oversiktlig vurdering av undersøkelsens gyldighet og troverdighet.

3.9.1 Validitet

Begrepet, **validitet** kommer fra det latinske ordet ”validitas”, som betyr sannhet, troverdighet, gyldighet og styrke (Kruuse 2005). Det å vurdere validiteten av en undersøkelse, dreier seg om å se på måleprosedyrens gyldighet og grad av sikkerhet (Lund 2005). Man vurderer om undersøkelsen gir et korrekt svar på problemstillingen, og om den måler det som den er ment å måle, noe som også kalles teoretisk validitet (Mordal 2000, Holand 2006).

Når det gjelder et kvantitativt design som vi har valgt i vår oppgave, er det viktig at det går en ”rød tråd” gjennom hele oppgaven. De temaene som er omtalt i teoridelen, bør også bli belyst gjennom spørsmålene i survey-undersøkelsen. Ved utarbeidelsen av surveyen har vi vurdert hvert enkelt spørsmål, og sett på om det er relevant i forhold til å besvare oppgavens problemstilling. Vi har deretter forkastet eventuelle irrelevante spørsmål, og lagd nye.

Cook og Campbell sitt validitetssystem fremhever fire kvalitetskrav, eller typer validitet, for å kunne trekke slutninger fra forskningsresultater (Cook og Campbell 1979). Disse er: statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Cook og Campbell 1979). Selv om dette systemet er utviklet i hovedsak for kausale forskningsproblem, kan det overføres til å gjelde beskrivende forskningsproblem, som det som finner sted i vår oppgave. I det følgende gis en vurdering av tre av validitetstypene sett i forhold til vår undersøkelse. Det indre validitetskravet er ikke relevant å vurdere i dette tilfellet, da det setter fokus på kausale slutninger, mens dette er en deskriptiv kartleggingsundersøkelse.

Statistisk validitet

Statistisk validitet setter fokus på om man kan si at de sammenhenger eller tendenser som kommer frem i forskningens resultater er statistisk signifikante, det vil si om resultatene er riktige og ikke tilfeldige, og at det er en representativ størrelse på tendensen (Lund 2005). Utvalget vårt består av 50 førskolelærere. De sammenhengene vi har funnet gjennom vår undersøkelse, og velger å fremstille i oppgaven, er de som viser seg å være hovedtendenser i utvalget, ikke bare de som gjelder en eller to av våre informanter. Oppgaven blir statistisk invalid hvis tendensen kan skyldes samplingfeil eller at tendensens størrelse er triviell (Lund 2005). På de resultatene der vi har foretatt en krysstabell, har vi også sett på om resultatene er signifikante. Dette kommer til syne i resultatdelen.

Begrepsvaliditet

I forhold til dette validitetskravet, må man se på om det måleinstrumentet man har valgt, faktisk måler det man har tenkt å måle, og ikke noe annet (Lund 2005). Når det gjelder vår datainnsamlingsmetode, survey, måtte vi sørge for at alle begreper i spørsmålene var godt forklart, slik at det ikke oppsto noen misforståelser hos informantene som kunne redusere gyldigheten av undersøkelsen. Selve spørsmålene måtte også være godt formulert slik at informantene hadde samme forståelse av begrepene i spørsmålene som oss, og de da svarte konkret på det vi spurte om. Da vi lagde spørsmålene, gikk vi gjennom hvert enkelt, og tok for oss de ulike begrepene for å se om det var noen som kunne by på misforståelser, eller utydelighet. Før vi sendte spørreskjemaene ut til informantene våre, gjennomførte vi som nevnt en pretest og samtale med et lite utvalg førskolelærere for å utelukke eventuelle misforståelser, endre på utydelige spørsmål, og undersøke om informantenes forståelse av innholdet i spørsmålene var den samme som vår.

Det er viktig å være klar over at det er umulig å sikre en perfekt begrepsvaliditet i empirisk forskning. I forhold til dette, må vi som forskere ha kunnskap om hva som kan true begrepsvaliditeten i vår oppgave. Ulike feilkilder kan redusere begrepsvaliditeten. Man kan dele disse feilkildene i to: tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil (Kleven 2005). Tilfeldige feil er feil som kan skje i all forskning. Det dreier seg om feil som skyldes tilfeldigheter, som for eksempel flaks eller dagsformen. Både seleksjon og størrelse av utvalg kan også forårsake tilfeldige feil (Litwin 1995). Siden vi har et stort utvalg på 50 informanter, kan slike feil jevne seg ut i det lange løp, men samtidig er det alltid en mulighet for at de kan oppstå.

Et skjevt utvalg kan føre til at målingene i seg selv blir unøyaktige. Når det gjelder vårt utvalg, er det store variasjoner når det gjelder barnehagene. Dette gjelder alt fra størrelse på barnehagen, geografisk beliggenhet, kompetanse hos personalet, kommunenes økonomi, og så videre. Det har vært et mål å ha et tilfeldig utvalg av barnehagene innen hver kommune, slik at vi kan få et godt representativt utvalg for vår populasjon.

Systematiske målingsfeil er feil som ikke vil jevne seg ut i det lange løp, og har en tendens til å påvirke i samme retning for den samme personen ved gjentatte målinger (Kleven 2005). Da vi fikk resultatene fra pretesten, måtte vi som nevnt endre spørsmål som var uklare og som kunne by på misforståelser. På denne måten håper vi å ha redusert en god del av de systematiske målefeilene.

Ytre validitet

Når det gjelder oppgavens ytre validitet, dreier dette seg om hvorvidt de målingene som er gjort i forhold til vårt utvalg, også gjelder for hele populasjonen, og for andre populasjoner (Holand 2006). En måte å styrke den ytre validiteten på er å bruke teori og resultater fra andre relevante undersøkelser (Lund 2005). Er den ytre validiteten svekket, hjelper det ikke at statistisk validitet og begrepsvaliditet er god. Kan vi ikke med rimelig sikkerhet generalisere til en populasjon, vil problemstillingen bli dårlig belyst, og undersøkelsen blir svekket (Lund 2005). Målet vårt med å gjennomføre denne surveyundersøkelsen er det å kunne generalisere funnene.

En av truslene mot den ytre validiteten er individhomogenitet. Det vil si at individene er en relativt ensartet gruppe. Faren er da at gruppen av individer er så spesiell at resultatene ikke lar seg generalisere til andre persontyper (Lund 2005). Man kan gardere seg mot denne trusselen ved å ha en heterogen gruppe som utvalg. I vår oppgave har vi valgt ut en gruppe på 50 førskolelærere. Det eneste kriteriet for utvelgelsen var at de jobbet som førskolelærer i en barnehage. På denne måten fikk vi individer i ulike aldersgrupper, med ulik erfaring og kompetanse.

Et annet aspekt som kan være en trussel, er å ha et ikke-representativt utvalg. Dette vil forårsake at generaliseringen til en bestemt populasjon blir usikker fordi forsøkspersonene ikke er representative for populasjonen. Jo skjevare utvalget er, jo større er faren for at generaliseringen blir ugyldig (Lund 2005). I vår utvelgelse av individer hadde vi en tilfeldig trekking av informanter fra hver kommune innad i det fylket som er vår populasjon. På denne måten blir alle kommunene i fylket representert. Selv om vi ikke har et rent tilfeldig utvalg i hele fylket, mener vi gjennom stratifisering å oppnå et noenlunde representativt utvalg.

3.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om i hvor høy grad metodene som er brukt i undersøkelsen skal kunne etterprøves og da gi samme resultat (Holand 2006). Man ser på fremgangsmåten til forskeren når det gjelder innsamling og analysering av data (Hellevik 2006). I følge Mordal (2000) handler reliabilitet om:

”i hvilken grad måleprosedyren er pålitelig og stabil i ulike målesituasjoner, dvs. om den gir samme svar uansett hvor og når den blir utført” (Mordal 2000, s.61).

Dette vil si at graden av reliabilitet gir et uttrykk for om svarene vi får gjennom vår survey-undersøkelse vil bli de samme uansett når og hvor den blir gjennomført. Unøyaktighet og feil kan komme til å svekke reliabiliteten til en survey. De to vanligste feilene er som tidligere nevnt tilfeldige feil og målefeil (Litwin 1995).

En måte å unngå svekket reliabilitet kan være å sjekke hvor reproduserbart et spørreskjema er. Dette kan gjøres ved å sende ut spørreskjemaet igjen på samme utvalg en stund etter den første undersøkelsen er blitt gjennomført (Kleven 2005). I forhold til tidsaspektet for vår masteroppgave vil en slik måte å teste reliabiliteten på bli vanskelig.

En annen måte å sjekke reliabiliteten på en undersøkelse er å se om det er stabilitet i svarene til respondentene (Mordal 2000). Denne stabiliteten kan måles ved å stille spørsmål som måler det samme eller nært beslektede faktorer på to forskjellige tidspunkt, eller gjennomføre spørreundersøkelsen flere ganger på samme informanter (Mordal 2000). Vi har vurdert datamaterialet vi har fått inn for å se om det er et logisk samsvar mellom svarene som måler nært beslektede temaer, men vi har ikke hatt mulighet til å gjennomføre spørreundersøkelsen flere ganger i forhold til denne oppgaven.

Når vi bearbeider og analyserer datamaterialet vårt, er graden av nøyaktighet også avgjørende i forhold til resultatenes reliabilitet. Vi bruker statistikkprogrammet, SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) til å bearbeide og analysere

spørreskjemaene. Før vi legger svarene inn i programmet, får hvert svaralternativ en tallverdi. Disse tallverdiene blir lagt inn i programmet og kontrollert tilslutt slik at tallverdiene på hvert spørreskjema stemmer overens med det som er lagt inn i SPSS. Det å være unøyaktig i denne prosessen kan føre til feil resultater, noe som igjen svekker reliabiliteten til undersøkelsen.

De Vaus mener at en god måte å styrke reliabiliteten på er å slå sammen flere indikatorer til en samlevariabel, en indeks. Han sier:

”The best way to create reliable indicators is to use multiple-item indicators: they are more reliable and we have easier methods of assessing their reliability” (De Vaus 2002, s 53)

Dette er enklere å gjennomføre hvis man har flere spørsmål der man er ute etter å undersøke samme faktorer. I noen tilfeller er det mer hensiktsmessig bare å ha ett enkelt spørsmål som for eksempel når det gjelder kjønn, alder, og så videre, men da må man sørge for at selve spørsmålet er godt formulert og lett å forstå. Når det gjelder våre variabler, har det ikke vært mulig å lage slike indekser, da vi ikke har spørsmål i spørreskjemaet som kunne fungere som store samlevariabler.

3.10 Forskningsetiske hensyn

I all vitenskapelig arbeid kan man støte på ulike forskningsetiske hensyn man må ta. Som det står i NESH (Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) 2006:

”Ansvaret for å ivareta forskningsetiske hensyn er del av ansvaret for forskning generelt. Enkeltforskere, prosjektledere, forskningsinstitusjoner og bevilgende myndigheter har alle del i dette ansvaret” (NESH 2006, s. 5).

Det stilles blant annet strenge krav til informert samtykke, anonymisering og oppbevaring, innsynsrett og taushetsplikt fra forskeren sin side (NESH 2006). Dette er noe vi har hatt stort fokus på gjennom vårt forskningsarbeid. I forhold til undersøkelsen har vi informert informantene på forhånd om hva den går ut på, at

resultatene blir anonymisert, at deltakelse er frivillig, og hva undersøkelsen skal brukes til. Informantene måtte også skrive under på en samtykkeerklæring. For å kunne gi sitt samtykke, måtte de bli grundig informert om selve undersøkelsen. Dette har skjedd gjennom e-post eller telefonsamtale med hver enkelt informant, og gjennom et informasjonsskriv som er blitt lagt ved spørreskjemaene. De er også blitt fortalt at de kan trekke seg når som helst, uten at det skal få negative følger (De Vaus 2002). Det som var viktig for oss, var at informasjonen ble gitt på en måte slik at informantene hadde full forståelse for hva de sa ja til å være med på.

*”Informasjonen bør være tilpasset mottakernes evne til å forstå. Det er også viktig at informasjonen blir gitt på et språk som blir forstått”
(NESH 2006, s 12).*

De viktigste vurderingene i forhold til etiske hensyn i denne oppgaven knytter seg til vern av personer. Det ble nødvendig å oppbevare samtykkeerklæringene fra informantene på et sikkert sted. Det vil si at vi skriftlig fikk informantenes navn, og samtykke for at de er med på vår undersøkelse. Dette oppbevares konfidensielt, noe vi har søkt og fått godkjenning til å gjøre av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg nr. 1). I starten av prosjektet meldte vi fra til NSD om vårt forskningsprosjekt slik det står i NESH 2006 at man må gjøre hvis prosjektet berører personopplysninger.

*”Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven, og vil som hovedregel være meldepliktige forutsatt at behandling er godkjent av personvernombudet for forskning, og en regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK) dersom det dreier seg om et helsefaglig prosjekt”
(NESH 2006, s. 15).*

Som det står i NESH 2006 skal det vises særlig aktsomhet når et individ kan identifiseres eller gjenkjennes i forskningsrapporter (NESH 2006). På grunn av dette er det spesielt viktig at anonymiteten ivaretas. I forskningsprosjektet har vi hatt spesielt fokus på dette slik at det ikke skal komme frem hvem som har deltatt i undersøkelsen. Hver informant fikk et nummer som ble påført spørreskjemaene. Disse tallene korresponderer til en liste over informantene som blir oppbevart konfidensielt.

Resultatene blir lagt frem som en helhet, og ingen enkelt informant vil kunne bli gjenkjent. Listen over informantene vil bli makulert ved prosjektets slutt.

Vi som forskere må også være ærlige, troverdige, og presentere resultatene slik de fremstår. I presentasjonen og drøftingen av resultatene vi har kommet frem til gjennom undersøkelsen, har det vært en etisk utfordring å være bevisst på hvordan vi fremstiller de ulike informantenes svar. Hvis deres arbeid ikke skulle samsvare med vårt syn på hvordan man bør jobbe med forebygging av lese- og skrivevansker, må vi ikke legge dem frem som dårlige pedagoger. Selv om de kanskje arbeider lite i forhold til språk, kan de være dyktige og engasjerte i forhold til andre fagområder som ikke vil komme til syne gjennom vår undersøkelse.

Gjennom hele prosjektet har vi vært bevisst på å jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og det å ha respekt for informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH 2006). Da vi vurderte hvilken datainnsamlingsmetode vi skulle bruke, mente vi at et spørreskjema med avkrysningsmuligheter ville være minst belastende for informantene, samtidig som det ga oss den relevante informasjonen vi hadde behov for.

4. Resultatdel

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen vår. Det første vi velger å vise er bakgrunnsopplysninger om informantene som kom til syne gjennom undersøkelsen. Dette gjør vi for å vise hvilken erfaring og utdanning førskolelærerne som deltok i undersøkelsen har. Her vil vi også vise hvilke satsningsområder de ulike barnehagene har valgt å sette fokus på. Etter vi har presentert bakgrunnsopplysningene fra undersøkelsen vil vi gå nærmere inn på hovedresultatene. Her velger vi kun å legge frem hovedtendensene som viste seg gjennom undersøkelsen. Først vises resultatene som gjelder tidlig kartlegging og TRAS. Deretter går vi inn på førskolelærernes kompetanse om barns språkutvikling og tidlig forebygging. Til slutt presenteres hvordan de ulike barnehagene arbeider med språk.

Når det gjelder grafisk fremstilling av data, vil resultatene bli vist gjennom stolpediagrammer, frekvenstabeller og krysstabeller.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

I denne delen av oppgaven skal vi først se på kjønnsfordelingen av informantene som deltok i denne undersøkelsen. Som man kan se av tabell 4.1 og 4.2, var det flest kvinner og kun en liten prosent menn som svarte på spørreskjemaet. Her blir spørsmålet om den andelen menn som deltok, faktisk gjenspeiler det antall menn som jobber i barnehager i dagens samfunn. Dette vil vi komme tilbake til i drøftingsdelen, punkt 5.1.

Tabell 4.1 Kjønn

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kvinne	47	94,0	94,0	94,0
Mann	3	6,0	6,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Tabell 4.2 Krysstabell over kjønn og antall år man har jobbet som førskolelærer

	Kjønn		Total
	Kvinne	Mann	
Antall år jobbet som førskolelærer			
1-5	17	1	18
6-10	19	1	20
11-15	2	1	3
16-20	3	0	3
21-25	2	0	2
26-30	3	0	3
31-35	1	0	1
Total	47	3	50

Man kan se i tabell 4.2 at det er kvinnene som generelt har jobbet i barnehagene lengst, og at det er få førskolelærere som har jobbet i barnehagen mer enn 10 år. Dette vil si at de fleste førskolelærere som deltok i vår undersøkelse, ikke har lang erfaring å bygge på når det gjelder språkstimulerende arbeid med barn under skolealder.

Noe vi også synes er viktig å få frem i denne undersøkelsen er om de førskolelærerne som deltok i undersøkelsen har videreutdanning innen spesialpedagogikk og/eller språk. Her viste det seg at de fleste hadde grunnutdanning som førskolelærer, eller hadde videreutdanning innen andre fagområder.

Tabell 4.3 Videreutdanning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	11	22,0	22,0	22,0
	Nei	39	78,0	78,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Man ser ut i fra tabell 4.2 og 4.3 at de fleste har jobbet som førskolelærer i 10 år eller mindre, og 78% har ikke tatt videreutdanning innen språk eller spesialpedagogikk. Dette er ganske oppsiktsvekkende med tanke på den kunnskapen som pedagoger som jobber i barnehagen bør ha når de skal utføre ulike sider ved det tidlige forebyggingsarbeidet i forhold til lese- og skrivevansker. Dette diskuteres nærmere i drøftingsdelen under punktet 5.4.

Et annet tema vi ønsker å belyse, er om barnehagene informantene jobber i har et spesielt fokus på språk. Vi spurte derfor om hvilke satsningsområder barnehagene har. 50% av informantene svarte at de har språk som satsningsområde. Dette kan oppfattes som en høy prosent, men samtidig er det viktig å være klar over at det da også er 50% av barnehagene som ikke inkluderer språk som satsningsområde, noe som er ganske urovekkende (se drøftingsdelen, punkt 5.1).

Tabell 4.4 Språk som satsningsområde i barnehagen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	25	50,0	50,0	50,0
	Nei	25	50,0	50,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Det var også 38% av barnehagene som oppga rammeplanens fagområder som satsningsområder, der ”kommunikasjon, språk, og tekst” inngår som et av fagområdene (se tabell 4.5). Hvor mye de satser på språk i forhold til de andre fagområdene kommer ikke frem her. Samtidig kan man se i tabell 4.5 at 62% av barnehagene ikke inkluderer rammeplanens syv fagområder, noe som egentlig skal legge føringer for det arbeidet som skjer ute i barnehagene. Noen barnehager jobbet med deler av fagområdene, som for eksempel miljø eller kosthold. Disse barnehagene er ikke inkludert i de 38% som jobber systematisk med rammeplanens syv fagområder.

Tabell 4.5 Rammeplanens fagområder som satsningsområde i barnehagen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	19	38,0	38,0	38,0
	Nei	31	62,0	62,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

4.2 Tidlig identifisering og kartlegging

Vi ønsket å finne ut om informantene var klar over at det er spesielle tegn man kan se etter hos barn i barnehagealder som kan indikere at barnet senere kan utvikle lese- og skrivevansker. På utsagnet ”Det er spesielle tegn man kan se etter hos barn i barnehagealder som kan indikere at barnet senere kan få lese- og skrivevansker”, måtte informantene svare i hvilken grad de var enige i dette. Som man kan se i tabell 4.6 viser resultatene at til sammen 70% svarte ”delvis uenig”, ”verken enig eller uenig” og ”delvis enig.” Dette kan indikere at mange av informantene er usikre. Resultatene viser dermed også at bare 26% har kunnskaper om tidlige indikatorer på lese- og skrivevansker. Dette vil vi gå nærmere inn på i drøftningsdelen, punkt 5.2.1.

Tabell 4.6 Spesielle indikatorer på senere lese- og skrivevansker

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt uenig	1	2,0	2,0	2,0
	Delvis uenig	2	4,0	4,1	6,1
	Verken enig eller uenig	13	26,0	26,5	32,7
	Delvis enig	20	40,0	40,8	73,5
	Helt enig	13	26,0	26,5	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		50	100,0		

Vi ville også undersøke hvem informantene mener skal se etter disse tidlige tegnene på lese- og skrivevansker, og om de mener at dette bør foregå i barnehagen. Som tabell 4.7 viser, mener 98% at dette er førskolelærerens hovedansvar.

Tabell 4.7 I hvilken grad har førskolelærere ansvar for å kartlegge barns språkutvikling? (1 er i liten grad, og 5 er i stor grad)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	2,0	2,0	2,0
	5	49	98,0	98,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Da vi videre spurte førskolelærerne i hvilken grad assistentene har ansvar for dette arbeidet, svarte 92% at assistentene har et stort ansvar i dette arbeidet (se tabell 4.8). Skal assistentene ta del i dette ansvaret, må de også få den nødvendige veiledningen og kunnskapen som kreves for et slikt arbeid. Assistentenes ansvar i kartleggingsarbeidet vil vi diskutere nærmere i drøftingsdelen, punkt 5.2.1.

Tabell 4.8 I hvilken grad har assistentene ansvar for å kartlegge barns språkutvikling? (1 er i liten grad, og 5 er i stor grad)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	4,0	4,0	4,0
2	2	4,0	4,0	8,0
3	23	46,0	46,0	54,0
4	12	24,0	24,0	78,0
5	11	22,0	22,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

4.2.1 TRAS

TRAS, er som nevnt i teorien, et observasjonsverktøy for å kartlegge barns språklige utvikling. Derfor var det interessant for oss å finne ut om de forskjellige førskolelærerne hadde fått opplæring i og/eller brukte TRAS. Vi lagde en krysstabell der vi ville undersøke om det var samsvar mellom om informantene hadde fått opplæring i TRAS, og om de brukte det aktivt på avdelingen. I tabell 4.9, viser resultatene at 43 ut av 50 førskolelærere har fått opplæring i bruk av TRAS, noe som er veldig positivt. Tabellen viser også at det er 6 som ikke har fått opplæring, men som likevel bruker TRAS aktivt. I tillegg er det noen som har fått opplæring i bruk av TRAS som ikke bruker det i barnehagen. Vi tok en signifikanstest på denne krysstabellen som ga en p-verdi på .318. Det vil si at dette resultatet gjelder bare for vårt utvalg, og ikke hele fylket.

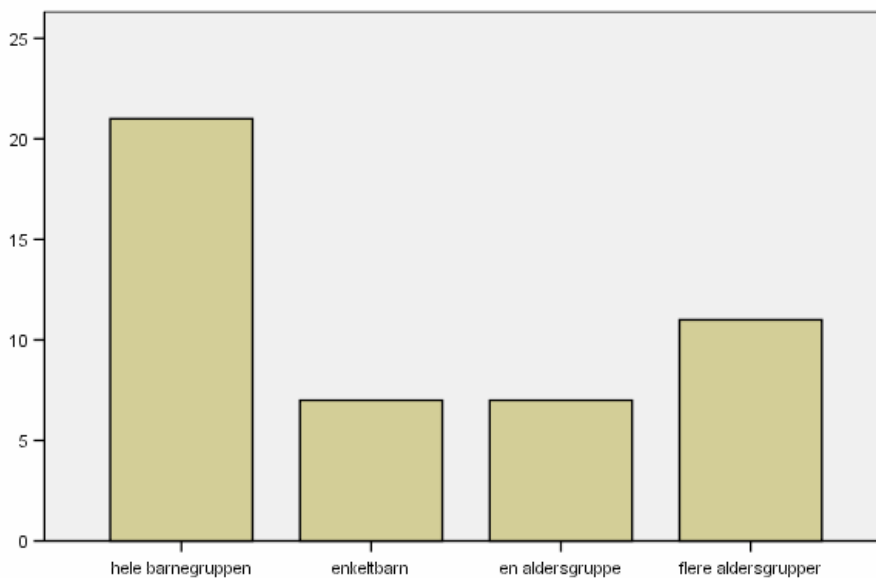
Tabell 4.9 Krysstabell over de som bruker TRAS og de som har fått opplæring i bruk av TRAS

		Bruker TRAS aktivt på avdelingen		Total
		Ja	nei	
Har fått opplæring i bruk av TRAS	Ja	40	3	43
	Nei	6	1	7
Total		46	4	50

Chi-kvadrat: ,995; DF: 1; P-verdi: ,318.

Vi spurte informantene om hvilke grupper med barn de eventuelt bruker TRAS på. 42% svarte at de brukte dette verktøyet på hele barnegruppen. Her er det fire informanter som ikke har svart. Dette er de fire som i tabell 4.9 svarte at de ikke bruker TRAS aktivt på avdelingen.

Figur 4.1 Gruppe barn som TRAS brukes på



46% av informantene har også fått opplæring i andre kartleggingsmetoder som blant annet: Askeladden, Bo Ege, Bornholmsmetoden og Lørenskogtesten.

Tabell 4.10 Opplæring i andre språklige kartleggingsmetoder

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	23	46,0	46,0	46,0
	Nei	27	54,0	54,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

4.2.2 Kompetanse om språkutvikling og forebygging av lese- og skrivevansker

En del av spørreskjemaet v rt setter fokus på informantenes kompetanse når det gjelder barns språkutvikling og forebygging av lese- og skrivevansker. Da vi spurte informantene om de føler at de har behov for mer kompetanse når det gjelder barns språkutvikling, ser man i tabell 4.11 at 62% svarte ”ja”. På neste spørsmål om informantene følte de trengte mer kunnskap om tidlig forebygging av lese- og skrivevansker var det enda flere som svarte ja (76%) (se tabell 4.12).

Tabell 4.11 ønsker mer kunnskap om barns språkutvikling

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	31	62,0	62,0	62,0
	Nei	12	24,0	24,0	86,0
	Vet ikke	7	14,0	14,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabell 4.12 ønsker kunnskap om tidlig forebygging av lese- og skrivevansker

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	38	76,0	76,0	76,0
	Nei	9	18,0	18,0	94,0
	Vet ikke	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Da vi spurte informantene om de hadde noen mulighet for å øke sin kompetanse når det gjelder barns språkutvikling, svarte 74% ”ja”. Likevel var det 24% som ikke visste om de hadde noen mulighet for kompetanseheving på dette området (se tabell 4.13).

Tabell 4.13 Mulighet for kompetanseheving når det gjelder barns språkutvikling

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	37	74,0	74,0	74,0
	Nei	1	2,0	2,0	76,0
	Vet ikke	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Vi spurte også informantene om hvor enige eller uenige de var i at det er mulig å forebygge lese- og skrivevansker i barnehagen. Ut i fra tabell 4.14 ser vi at 60% av informantene er helt enig i at dette er mulig.

Tabell 4.14 Er det mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker i barnehagen?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt uenig	1	2,0	2,0	2,0
	Verken enig eller uenig	2	4,0	4,0	6,0
	Delvis enig	17	34,0	34,0	40,0
	Helt enig	30	60,0	60,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

4.3 Arbeid med språk i barnehagen

Gjennom vårt arbeid med denne undersøkelsen, ble vi også interessert i å få et innblikk i hvordan de ulike barnehagene jobber i forhold til tidlig språkstimulering, og forebygging av lese- og skrivevansker. Vi ville blant annet se på om de som har videreutdanning innen språk og/eller spesialpedagogikk jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen.

Tabell 4.15 Krysstabell over sammenhengen mellom videreutdanning og arbeid med tidlig språkstimulering

		Videreutdanning ja,nei		Total
		Ja	Nei	
Jobbe med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen	Ja	10	28	38
	Nei	0	10	10
	Vet ikke	1	1	2
Total		11	39	50

Ut i fra tabell 4.15 kan vi se at 38 av informantene jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen, men bare 10 har tatt videreutdanning innen språk og/eller spesialpedagogikk. Vi stiller derfor spørsmål ved hvordan denne tidlige skriftspråkstimuleringen foregår, hvor ofte de gjennomfører skriftspråkstimulerende aktiviteter og kvaliteten på det som gjøres i de barnehagene der pedagogene ikke har videreutdanning.

I undersøkelsen spurte vi også informantene om de kjente til begrepet ”språklig bevissthet” og om de jobber systematisk med dette i barnehagen. Alle informantene som deltok i undersøkelsen svarte at de kjente til begrepet, men ikke alle jobbet systematisk med det i barnegruppen, som tabell 4.16 viser. I drøftingsdelen, punkt 5.4.1 ser vi nærmere på dette resultatet.

Tabell 4.16 Krysstabell over sammenhengen mellom kjennskap til språklig bevissthet og arbeid med dette i barnegruppen

		Kjennskap til språklig bevissthet	Total
		Ja	
Arbeid med språklig bevissthet i barnegruppen	Ja	42	42
	Nei	6	6
	Vet ikke	1	1
Total		49	49

Videre ønsket vi å se om informantene mente det var viktig å jobbe med språk med alle barna i barnegruppen, eller bare med barn som strever med språkutviklingen. Vi hadde to spørsmål som omhandlet dette. På spørsmål nr. 14 måtte de ta stilling til følgende utsagn: ”Det er viktig at vi har et sterkt fokus på språk i vårt arbeid med

barn.” Spørsmål nr. 15 var: ”Arbeid med et sterkt fokus på språket er nyttig bare for barn som strever med språket.” Informantene måtte krysse av for hvor enige de var i forhold til disse to utsagnene. Vi krysset tabellene for å se på sammenhengen mellom svarene. Resultatet som vi kan se av tabell 4.17 viser at de aller fleste har samsvar i svarene sine. Fire har svart ”helt uenig” på begge spørsmålene og en har svart ”helt enig” på begge. Hva dette kan bety kommer vi tilbake til i drøftingen, punkt 5.4.2. P-verdien her ble .801, og resultatet av denne krysstabellen blir da ikke signifikant og kan derfor ikke relateres til å gjelde alle barnehager.

Tabell 4.17 Krysstabell over hvilke barn førskolelærerne mener man skal jobbe med i forhold til språkstimulering

		Viktig med et sterkt fokus på språk bare med barn som strever			Total
		Helt uenig	Delvis uenig	Helt enig	
Viktig med et sterkt fokus på språk med barn	Helt uenig	4	0	0	4
	Delvis enig	3	1	0	4
	Helt enig	37	4	1	42
Total		44	5	1	50

Chi-kvadrat: 1,642; DF: 4; P-verdi: ,801.

4.3.1 Den nye rammeplanen

I 2006 ble det innført en ny rammeplan for barnehager som er mer tydelig på hva barnehagen kan gjøre for å oppnå målene rammeplanen har satt for arbeidet i barnehagen. Vi spurte derfor informantene om det var noen forskjell i hvordan de arbeidet med språk etter at den nye rammeplanen kom. Som vist i tabell 4.18 er det bare 14% som har endret praksisen i forhold til arbeidet med språk i barnehagen.

Tabell 4.18 Forskjell i arbeid med språk etter ny rammeplan

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	7	14,0	14,0	14,0
	Nei	42	84,0	84,0	98,0
	Vet ikke	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

4.3.2 Høytlesing

”Vi jobber med et særlig fokus på språklige aktiviteter på avdelingen i følgende situasjoner: samlingsstund, rutinesituasjoner, høytlesning, frilek og tilrettelagte aktiviteter” var et av utsagnene i undersøkelsen som informantene måtte ta stilling til. Informantene skulle her krysse av ved de situasjonene de jobbet med et særlig fokus på språk. Her fikk vi en del forskjellige svar, men mest overraskende var resultatet vi fikk på høytlesing-alternativet. 26% av informantene har ikke krysset av på høytlesning når de har svart på dette spørsmålet (se tabell 4.19). Hva det kan komme av vil vi se nærmere på i drøftningsdelen, punkt 5.4.4.

Tabell 4.19 Fokus på språk under høytlesing

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	37	74,0	74,0	74,0
Nei	13	26,0	26,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Videre krysset vi tabell 4.19 med de som har oppgitt høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak for å se om dette var de samme personene. Som det kommer frem av tabell 4.20 er det flere (31) som har et særlig fokus på språk under høytlesing som ikke har høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak (26). Det kommer også frem at 3 informanter har høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak, men som likevel ikke har et særlig fokus på språket under høytlesing. Siden p-verdien her ble .477, blir resultatet av denne krysstabellen ikke signifikant og kan dermed ikke relateres til å gjelde alle barnehager i vår populasjon.

Tabell 4.20 Krysstabell over høytlesing som skriftspråkstimulerende tiltak, og fokus på språk når det gjelder høytlesing

		Høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak		Total
		Ja	Nei	
Fokus på språk når det gjelder høytlesing	Ja	9	22	31
	Nei	3	4	7
Total		12	26	38

Chi-kvadrat: ,505; DF:1; p-verdi: ,477.

4.3.3 Tidlig skriftspråkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker

På utsagnet, ”det er mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker hos barn i barnehagen”, skulle informantene velge et svar fra fem kategorier. Kategoriene gikk fra ”helt uenig” til ”helt enig.” På det neste spørsmålet spurte vi om informantene jobbet med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen. Her skulle informantene svare enten ”ja”, ”nei” eller ”vet ikke”. Vi lagde en krysstabell på disse to spørsmålene for å finne ut om de informantene som hadde svart ”delvis enig” og ”helt enig”, også jobbet med skriftspråkstimulering i barnehagen, siden dette er et tiltak innen forebyggingsarbeidet (se tabell 4.21). Resultatet ble at 36 av de som svarte ”delvis enig” eller ”helt enig” også jobber med skriftspråkstimulering i barnehagen, men det er også 9 som ikke gjør det. Vi gjennomførte en signifikanstest, der p-verdien ble .945. Det vil si at resultatene når det gjelder denne krysstabellen ikke er signifikante. Vi kan derfor ikke generalisere disse funnene til populasjonen.

Tabell 4.21 Krysstabell over muligheten for å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker, og arbeid med tidlig språkstimulering

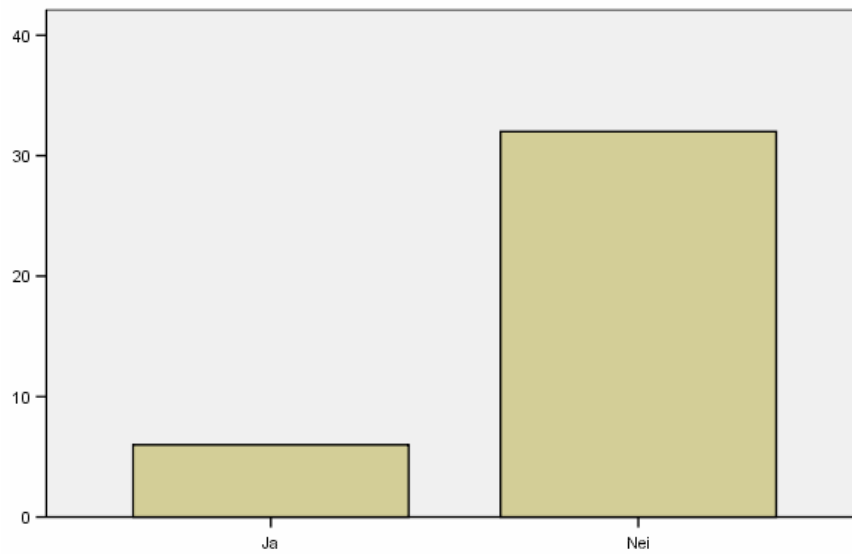
		Mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker				Total
		Helt uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	
Jobbe med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen	Ja	1	1	13	23	38
	Nei	0	1	3	6	10
	Vet ikke	0	0	1	1	2
Total		1	2	17	30	50

Chi-kvadrat: 1,707; DF:6; p-verdi: ,945.

4.3.4 Tidlig skriftspråkstimulering

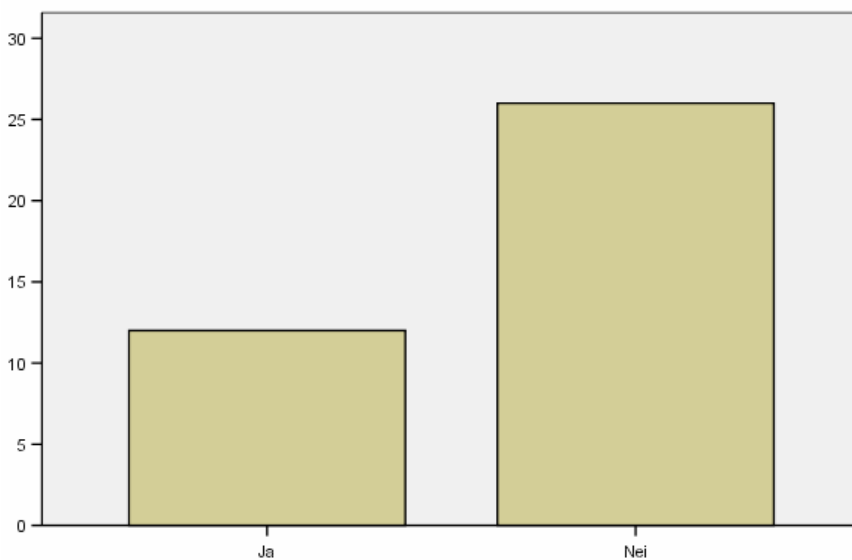
De som svarte ”ja” på at de jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen fikk spørsmål om på hvilken måte de jobber med dette. Ut i fra pretesten vi hadde, oppdaget vi at mange har ulik forståelse av dette begrepet. Gjennom oppfølgingsspørsmålet fikk vi derfor informasjon om hva de som svarte ”ja” mener med skriftspråkstimulering. Dette betyr derfor at bare 38 av informantene har svart på oppfølgingsspørsmålet, siden de 12 siste svarte ”nei” til at de jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen. Her har vi plukket ut noen av svaralternativene vi fikk. Av de som svarte ”ja” på at de jobbet med skriftspråkstimulering i barnehagen var det få som sa at de jobber med rim og regler, som man kan se i stolpediagrammet, figur 4.2.

Figur 4.2 Rim og regler som skriftspråkstimulerende tiltak



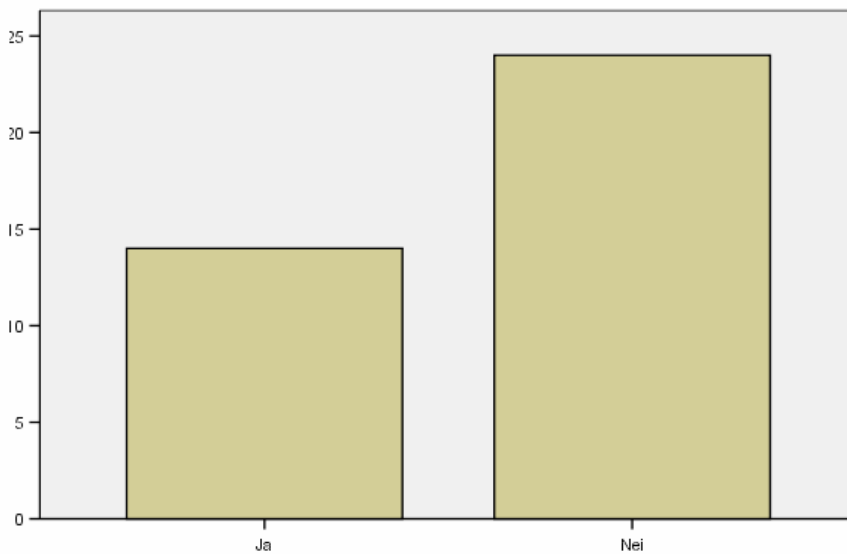
Det er flere som jobber med høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak, som man kan se i det neste stolpediagrammet, figur 4.3.

Figur 4.3 Høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak



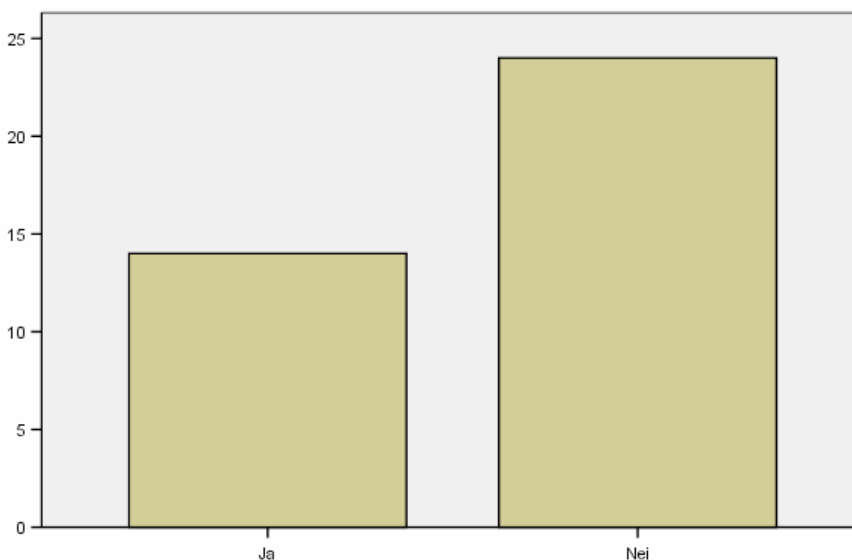
Noen barnehager holdt på med lekeskriving som vi kan se av figur 4.4, men vi fikk flere kommentarer på at det kun var på barnas premisser.

Figur 4.4 Lekeskriving som skriftspråkstimulerende tiltak



Det å ha ordbilder på møbler og gjenstander i barnehagen blir sett på som et skriftspråkstimulerende tiltak. Noen barnehager hadde dette, se figur 4.5.

Figur 4.5 Skrive navn på gjenstander på avdelingen som skriftspråkstimulerende tiltak



Som det kommer frem av de ulike tiltakene, er det noen informanter i hver gruppe. Det kan være mange ulike grunner til dette, noe som vi vil gå nærmere inn på i drøftningsdelen, punkt 5.4.5.

4.3.5 Tidlig skriftspråkstimulering og arbeid med språklig bevissthet i barnehagen

Vi satte også opp en krysstabell for å se om de som jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen også jobber med språklig bevissthet (se tabell 4.22). Resultatet viser at 34 informanter jobber både med språklig bevissthet og tidlig skriftspråkstimulering. Videre går det frem at det er flere, 8 informanter, som jobber med språklig bevissthet og ikke tidlig skriftspråkstimulering, og 3 informanter som gjør motsatt. Resultatet av signifikanstesten viser en p-verdi på .001. Dette funnet er signifikant og kan dermed gjenspeiles i populasjonen.

Tabell 4.22 Krysstabell over det å jobbe med tidlig språkstimulering i barnehagen, og arbeid med språklig bevissthet

		Jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen			Total
		Ja	Nei	Vet ikke	
Arbeid med språklig bevissthet i barnegruppen	Ja	34	8	0	42
	Nei	3	1	2	6
	Vet ikke	0	1	0	1
Total		37	10	2	49

Chi-kvadrat: 18,954; DF:4; p-verdi: ,001.

4.3.6 Samarbeid mellom skole og barnehage

Det siste vi ønsket å finne ut i denne undersøkelsen var hvordan samarbeidet er med skolen. Som nevnt i teoridelen, er samarbeid mellom skole og barnehage viktig for alle barn. Som vist i tabell 4.23 mener bare halvparten av informantene at de har et godt samarbeid med skolen. Det vil si at 50% av førskolelærerne mener de har et dårlig samarbeid med skolen, eller er usikre på hvordan samarbeidet er. Flere har valgt alternativet ”vet ikke”. Hva det kan komme av tar vi for oss i drøftingsdelen, punkt 5.4.7.

Tabell 4.23 Samarbeid med skolen i forhold til oppfølging av barn som viser språklige avvik

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Samarbeider ikke	3	6,0	6,1	6,1
	Dårlig	8	16,0	16,3	22,4
	Bra	25	50,0	51,0	73,5
	Vet ikke	13	26,0	26,5	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		50	100,0		

Vi har nå presentert de resultatene vi ønsker å vektlegge ut i fra den informasjonen vi fikk gjennom undersøkelsen vår. Det har kommet frem noen oppsiktsvekkende resultater, som blant annet hvor få barnehager som satser på arbeid med språk. Vi er også overrasket over hvor lite bevisste førskolelærerne ser ut til å være på hvilke språkstimulerende tiltak de gjennomfører, og hvilken effekt disse tiltakene kan ha på barns fremtidige lese- og skriveutvikling. I tillegg til dette viser undersøkelsen at de fleste informantene har jobbet i 10 år eller mindre som førskolelærer og få hadde tilleggsutdanning innen språk. Førskolelærerne oppga også at de selv har hovedansvaret for å kartlegge barns språkutvikling. Samtidig svarte de fleste at assistentene også har en stor del av dette ansvaret. Videre oppga 62% av førskolelærerne at de ønsket mer kunnskap om barns språkutvikling. Det kom også frem at 76% av informantene følte de trengte mer kunnskap om tidlig forebygging av lese- og skrivevansker. Et annet viktig funn vi ønsker å trekke frem er at 50% av informantene ikke har et godt samarbeid med skolen, noe som er ganske urovekkende med tanke på viktigheten av oppfølging av språksvake barn i overgangen fra barnehagen til skolen. Det er også nedfelt i den nye rammeplanen fra 2006 at barnehagen skal samarbeide med skolen, og at planer for barnas overgang skal stå i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet 2006d).

Den neste delen av oppgaven vil drøfte disse resultatene opp mot teori og aktuell forskning for å kunne belyse vår problemstilling: **Hvordan kan barnehagen bidra i det forebyggende arbeidet når det gjelder forebygging av lese- og skrivevansker?**

5. Drøftingsdel

For å finne svar på problemstillingen vår må vi se resultatene over i sammenheng med teorien tidligere i oppgaven. Våre tolkninger av resultatene er basert på 50 informanters utsagn, og kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle førskolelærere i landet. Denne delen av oppgaven består av fire hoveddeler: drøfting av informantenes bakgrunn og erfaring, utsagn når det gjelder det tidlige identifiserings- og kartleggingsarbeidet i barnehagen, pedagogenes kompetanse, og hvordan informantene jobber med språk i barnehagen. Drøftingsdelen avsluttes med noen korte refleksjoner.

Først i dette kapitlet kommer en kort diskusjon om bakgrunnsinformasjonen når det gjelder de førskolelærerne som deltok i vår undersøkelse.

5.1 Bakgrunnsinformasjon

Som man kan se fra resultatene i tabell 4.1, var det kun tre menn som deltok i undersøkelsen. Vi hadde håpet på at flere menn ville delta i undersøkelsen, men det var ingen overraskelse at 94% av informantene var kvinner, da dette gjenspeiler hvordan kjønnsfordelingen er ute i barnehagene. Det satses mer og mer på å få menn til å arbeide i barnehager, men som resultatdelen viser, ser man at det for det meste er kvinner som jobber som førskolelærere i barnehagene, og det er også de som har jobbet lengst som førskolelærere.

Noe som overrasket oss, var at det bare var 11 av de 50 førskolelærerne som deltok i undersøkelsen som hadde jobbet som førskolelærer i mer enn 10 år (se tabell 4.2). Dette viser hvor lite erfaring pedagogene i barnehagene i dag har. De fleste (78%) har heller ikke tatt videreutdanning innen språk og/eller spesialpedagogikk (se tabell 4.3). Grunnen til dette kan være at det ikke er attraktivt å studere i flere år uten å få lønn for de kvalifikasjoner man da sitter igjen med etter endt studie. Dette fører til at mange førskolelærere i stedet begynner å jobbe i skolen fordi man da får lønn etter

kvalifikasjonene (Kunnskapsdepartementet 2006e). I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ”...Og ingen sto igjen”, blir fokuset satt på viktigheten av tidlig intervensjon når det gjelder barn som viser avvik i sin språkutvikling (Kunnskapsdepartementet 2006e). I dette arbeidet er det av vesentlig betydning å ha kvalifiserte pedagoger som har erfaring og kompetanse på området, som kjenner til tidlige tegn på språkvansker, og lese- og skrivevansker og hvordan man kan tilrettelegge barnehage tilbudet på best mulig måte ut i fra enkeltbarnets forutsetninger og behov. For at dette skal bli mulig, må man sette større fokus på problemet i grunnutdanningen til førskolelærerne, og/eller gjøre det mer attraktivt for pedagoger i barnehagen å ta videreutdanning innen språk og spesialpedagogikk. Når det gjelder vår undersøkelse, ville vi også se om kompetanse innen språk og/eller spesialpedagogikk gjorde utslag på om man jobber med språkstimulering i barnehagen (se punkt 5.4).

Noe som overrasket oss, var at halvparten av de førskolelærerne som deltok i undersøkelsen jobber i barnehager der de har språk som satsningsområde (se tabell 4.4). Da har de trukket dette ut av rammeplanens syv fagområder, og satt fokus på dette. Det kan se ut som en positiv utvikling, men samtidig var det da også 50% av barnehagene som ikke hadde et særlig fokus på språk. Dette er ganske oppsiktsvekkende med tanke på hvor viktig arbeid med språklig bevissthet og tidlig språkstimulering er i forhold til å blant forebygge lese- og skrivevansker. Det kan virke som om denne kunnskapen mangler i flere av barnehagene.

I tillegg var det bare 38% av barnehagene som hadde rammeplanens syv fagområder som hovedtema (se tabell 4.5). Vi var overrasket over hvor få barnehager som har dette som satsningsområde, da fagområdene er uthevet i rammeplanen og inneholder mål som barnehagen skal jobbe mot. Her inngår som nevnt ”kommunikasjon, språk og tekst” som et fagområde. I disse barnehagene kan fokuset kanskje være ”språk” en liten del av året, mens god språkstimulering og tidlig hjelp ved språklige avvik i følge barnehageloven og rammeplanen for barnehager skal inngå som en del av barnehagens grunnleggende oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006e). Arbeidet med språk er dermed noe som skal gjennomsyre hele barnehagehverdagen, uavhengig av hvilket

satsningsområde barnehagen har til enhver tid. Noen av barnehagene kan ha satset på språk eller rammeplanens fagområder i fjor, eller planlegger kanskje å ha det til neste år, men dette kom ikke frem gjennom vår undersøkelse.

5.2 Tidlig identifisering og kartlegging

Tidlig identifisering av risikobarn og kartlegging av barns språkutvikling er de første trinnene i forebyggingsarbeidet når det gjelder lese- og skrivevansker. For å utføre dette arbeidet må man ha kunnskap om de ulike årsakene som ligger bak lese- og skrivevansker, hvilke tegn man skal se etter som kan indikere senere problemer med språket, og viktigheten av å starte dette arbeidet før barna begynner på skolen. I vår undersøkelse ville vi se nærmere på informantenes kunnskaper om tidlig risikotegn, deres erfaring med bruk av TRAS og andre kartleggingsmetoder, deres kompetanse når det gjelder barns språkutvikling og det tidlige forebyggingsarbeidet, og om de mener at lese- og skrivevansker faktisk kan forebygges i en tidlig alder. Resultatene som omhandler disse områdene vil bli diskutert under.

5.2.1 Tidlige tegn på lese- og skrivevansker

Da vi presenterte utsagnet om at det finnes spesielle tegn som kan indikere senere lese- og skrivevansker, var det bare 13 informanter som var helt enige i dette (se tabell 4.6). Samtidig var det like mange som var usikre på om dette stemmer, og 3 var uenige. Når man ser slike resultater, kan det tyde på at disse pedagogene mangler kunnskap på dette området. Som nevnt i teoridelen, er det gjort mye forskning på barn som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Locke studerte barn fra de var bare 8 måneder gamle, og merket at pludringen til høyrisikobarn inneholdt færre og enklere språklyder enn kontrollgruppen (Høien og Lundberg 2003). Snowling studerte førskolebarn, og slo fast gjennom sine resultater at barn som var genetisk disponerte for å utvikle dysleksi hadde en klar svakhet når det gjaldt fonologiske utvikling, kjennskap til rim og regler, og bokstavkunnskap. Scarborough studerte barn av dyslektiske foreldre og fant at de blant annet hadde dårligere grammatisk evne, mer

utydelig uttale, og dårligere ordforståelse enn barn av normallesende foreldre (Snowling og Nation 1997).

Hvis man er uenig i at det finnes tidlige tegn på vansker innen skriftspråket som man kan oppdage i barnehagealder, er faren at man utvikler en ”vente-og-se-holdning”, noe som har vært utbredt både i barnehagen og i de første klassetrinnene i skolen i mange år. Det har vært en tendens til at man venter til barna kommer opp på mellomtrinnet i skolen, før noe blir gjort (Kunnskapsdepartementet 2006e). Ved en slik praksis er det en stor risiko for at barna faller langt bak sine klassekamerater når det gjelder lese- og skriveferdigheter, og vil oppleve mange nederlag med skriftspråket (”Elever med marginale lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet” 1996, Skaalvik og Skaalvik 2003). Dette kan igjen føre til at barna utvikler sekundærvansker som blant annet atferdsvansker, oppmerksomhetsproblemer, lav pedagogisk selvoppfatning og store psykososiale problemer (”Elever med marginale lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet” 1996, Skaalvik og Skaalvik 2003).

I et slikt forebyggingsarbeid, bør man også ha kunnskaper om hvilke årsaker som kan ligge til grunn for vanskene. Årsakene til lese- og skrivevansker varierer fra individ til individ. På grunn av dette må man få innsikt i hvorfor det enkelte barnet har vansker innen språket, slik at man kan iverksette tiltak tilpasset det enkelte barns forutsetninger og behov. Hvis et genetisk disponert barn som har fonologiske vansker kommer fra et lite stimulerende hjemmemiljø, og i tillegg møter pedagoger i barnehagen som kanskje ikke vet hva fonologiske vansker er, kan dette få store negative følger for barnets lese- og skriveutvikling. Dette kan skje spesielt hvis barnet ikke blir utredet og fulgt opp med tilpassede tiltak i en tidlig alder (Lyster 2005).

For å kunne finne ut hvem som gjør det grunnleggende kartleggingsarbeidet av barns språkutvikling ute i barnehagene, spurte vi førskolelærerne blant annet i hvilken grad førskolelærere og assistenter har ansvar for dette arbeidet (se tabell 4.7). Her mener alle at det er førskolelærerne som har hovedansvaret. Dette kan by på et stort problem siden det bare er 13 førskolelærere i vår undersøkelse som er helt enige i at det finnes tidlige tegn man kan se etter som kan indikere senere lese- og skrivevansker. Hva er da

formålet med identifiserings- og kartleggingsarbeidet? Vet man hvilke tegn man skal se etter? Skal man kun avdekke hva enkelte barn strever med, og vente og se om vanskene forsvinner etter hvert? I et slikt arbeid må man vite hva som kjennetegner barn som er i risikozonen, hvilke avvik i språkutviklingen som kan få negative følger for den senere lese- og skriveutviklingen, og hvilke tiltak som kan styrke barns ferdigheter innen de områdene av språket som de har vansker med. Som pedagog i barnehagen har man en unik mulighet til å arbeide med tidlig kartlegging og gjennomføring av individuelt tilpassede tiltak **uten** at barna må lære seg bokstaver og møte de mål som læreplanen stiller i grunnskolen. Man kan bruke god tid på å sørge for at det enkelte barnet tilegner seg tilfredsstillende kunnskaper og ferdigheter innen de ulike områdene av språket.

Når det gjelder assistentene, mener 92% av førskolelærerne som deltok at de også har et ansvar i forhold til kartlegging av barns språkutvikling (se tabell 4.8). Hvis dette faktisk er tilfelle, må førskolelærerne fokusere på å inkludere assistentene mer i det forebyggende arbeidet, og veilede dem på områder der de føler at de ikke har nok kompetanse. Dette kan by på problemer hvis førskolelærerne selv ikke har nok kompetanse om barns språkutvikling og tidlig språkstimulering. Målet må være at assistentene også blir viktige bidragsytere, og ikke bare noen som passer på barna. I det neste avsnittet kommer en diskusjon om førskolelærernes kjennskap til og bruk av TRAS, et språklig observasjonsverktøy som er beregnet til bruk av alle i barnehagen som er involverte med de aktuelle barna, inkludert assistentene (Frost 2006a).

5.2.2 TRAS

Når det gjelder TRAS, ble vi positivt overrasket over hvor mange som har fått opplæring i dette verktøyet. Det var 43 ut av de 50 førskolelærerne som hadde fått opplæring, se tabell 4.9. Samtidig ser vi at noen få førskolelærere som ikke har fått opplæring, likevel bruker det aktivt på avdelingen. Her kan det være fare for at førskolelærerne ikke får fullt utbytte av kartleggingsskjemaet. Meningen med skjemaet er som nevnt tidligere at personalet daglig observerer barnet, og deretter foretar

utfyllingen av skjemaene på møter der alle de som er involvert med barnet samarbeider (Frost 2006a). Det er også viktig å bruke håndboken som følger med TRAS-skjemaene, spesielt hvis man ikke har vært på TRAS-kurs og fått formell opplæring. Hvis man ikke har nok kunnskap om hvordan verktøyet skal brukes, kan det blant annet føre til at barnet opplever kartleggingen som en testsituasjon, noe som ikke er hensikten med TRAS. Bruken av TRAS er ment å inngå som en naturlig del av barnehagehverdagen, og skal ikke kreve noen ekstra ressurser (Frost 2006a).

I barnehagehverdagen er det mye som skjer samtidig, og det er derfor ikke alltid mulig for en person å ha full oversikt over hva et barn mestrer og hva det strever med. Derfor er det viktig med et godt samarbeid der man blant annet inkluderer assistentene når det gjelder kartleggingsarbeidet (Solheim 2006b).

Vi spurte også informantene om hvilke barn de bruker dette observasjonsverktøyet på. Som man kan se ut i fra figur 4.1, svarte 42% at de bruker TRAS på hele barnegruppen. På denne måten har de mulighet til å oppdage både de som viser språklige avvik, og de som viser stor fremgang i sin språkutvikling. Man kan da iverksette tiltak for de som strever, og samtidig sørge for at de som har en god språkutvikling får de utfordringene de trenger for å kunne fortsette sin positive utvikling.

Som vist i tabell 4.10, er det 46% av førskolelærerne som har fått opplæring i andre kartleggingsverktøy når det gjelder språk. Det er viktig å sette fokus på å øke pedagogenes kompetanse når det gjelder ulike måter å kartlegge barns språkutvikling på. Samtidig må man som nevnt tidligere være klar over at kartleggingsarbeidet er bare det første steget i det tidlige forebyggingsarbeidet i barnehagen. Deretter må man ha innsikt i nøyaktig hvilke sider ved språket som det enkelte barnet strever med, for å kunne igangsette tiltak som vil styrke det aktuelle barnet i sin språkutvikling. Man må også ha en jevnlig evaluering av tiltakene og se på om de har en positiv innvirkning på barnets utvikling.

5.3 Pedagogens kompetanse

I forhold til pedagogenes kompetanse, føler 62% av informantene at de trenger mer kunnskap om barns språkutvikling (tabell 4.11), og 78% føler at de trenger mer kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker (tabell 4.12). Som nevnt i resultatdelen har de fleste mulighet til å øke sin kompetanse gjennom blant annet kurs, veiledning og fagdager, men 12 førskolelærere var usikre på om de hadde mulighet til å øke sin kunnskap på området (se tabell 4.13). Det er ganske oppsiktsvekkende at en del ikke vet om de har mulighet for kompetanseheving når det gjelder et så viktig område som språk. Hvis en førskolelærer føler at han/hun ikke har nok kompetanse på et område, er det hans/hennes ansvar for eksempel å gå til styrer i barnehagen og undersøke om det er mulighet for eventuelt veiledning eller kurs. Hvis man er usikker på hvordan man skal kartlegge barns språkutvikling, og hvordan man skal gå frem i det forebyggende arbeidet, kan dette få store negative konsekvenser for de barna som strever i sin språkutvikling. Som vist i teoridelen, kan manglende tiltak føre til at språksvake barn kan utvikle sekundærvansker som blant annet atferdsvansker, lav selvtillit, og store psykososiale problemer ("Elever med marginale lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet" 1996, Skaalvik og Skaalvik 2003).

Det virker også som at det er mye usikkerhet rundt hva man kan forvente på ulike alderstrinn når det gjelder barns språkutvikling. I prosjektet til masterstudentene i logopedi som undersøkte pedagogers kompetanse i 2006, viste det seg at førskolelærerne har god kunnskap når det gjelder på hvilke alderstrinn man kan forvente at barn bruker ett-, to- og treordsyttringer, men gjennom den undersøkelsen viser det seg også at gjennomsnittet av informantene mener at ved 2,7 år har barn et ordforråd tilsvarende det en ettåring har i følge teoretiske betraktninger ("Vet førskolelærere nok om språkutvikling?" 2006). Dette er ganske oppsiktsvekkende. De fleste førskolelærerne har i følge dette lave forventninger til barns språk, noe som kan føre til at tiltak som kan styrke barn i sin språkutvikling ikke blir iverksatt fordi man ikke ser tegnene på avvik i språkutviklingen, og dermed ikke igangsetter tiltak før barnet blir eldre, hvis det i det hele tatt blir gjort. Dette viser at førskolelærernes

kompetanse absolutt er et område som man bør sette større fokus på i barnehagene, slik at de kan få den kunnskapen de trenger for å kunne utføre et kvalitativt godt språkstimulerende arbeid blant annet i forhold til å kunne forebygge eventuelle lese- og skrivevansker.

I spørreundersøkelsen spurte vi også informantene om de mente det var mulig å forebygge lese- og skrivevansker. Som man kan se ut i fra tabell 4.14, mener 94% at dette er mulig. Da vi skrev vår teoridel kom vi frem til forskjellige måter man kan jobbe med tidlig språkstimulering, og hvordan man skal arbeide for å kunne forberede barna best mulig til den senere lese- og skriveopplæringen som foregår i skolen. Det at tidlig igangsetting av språkstimulerende tiltak kan ha en positiv innvirkning på barns lese- og skriveutvikling kommer også frem i vår teoridel (Hagtvet 1992, Hagtvet og Pålstdøttir 1992, Lyster 2002). I den empiriske delen av oppgaven var vi interesserte i å få frem hvordan de ulike barnehagene jobber i forhold til språk. I punkt 5.4 i drøftingsdelen vil vi gå nærmere inn på de områdene i vår undersøkelse som omhandler selve arbeidet som foregår ute i barnehagene i forhold til språkstimulering og tiltak som kan forebygge lese- og skrivevansker.

5.4 Arbeid med språk i barnehagen

Gjennom undersøkelsen ønsket vi som nevnt å se på hva som gjøres ute i de forskjellige barnehagene når det gjelder det konkrete arbeidet med språk og forebygging av lese- og skrivevansker. Vi var interesserte i å se nærmere på om kunnskapen førskolelærerne har om språk, språkutvikling og forebygging av lese- og skrivevansker blir satt ut i praksis og eventuelt på hvilken måte. Dette søkte vi å finne svar på gjennom spørreundersøkelsens spørsmål om arbeid i barnehagen (se vedlegg nr. 3). Grunnen til at vi vektlegger dette er fordi både forskning og erfaring viser at for barn som er i feresonen for å utvikle lese- og skrivevansker vil et mykt møte med skriftspråket være av stor verdi (Hagtvet 1992). Dette ønsker vi at barnehagene skal bidra til.

5.4.1 Språklig bevissthet

Som det kommer frem i resultatdelen i oppgaven, kjenner alle informantene til begrepet ”språklig bevissthet”, og 42 av informantene jobber også med dette i barnegruppen (se tabell 4.16). Det er kun et fåtall, 6 informanter, som oppgir at de ikke jobber med dette. Det forundrer oss at noen mener at de ikke jobber med språklig bevissthet og gir grunn til å stille spørsmål ved hva informantene egentlig legger i begrepet ”språklig bevissthet.” Vi gjennomførte en kvantitativ undersøkelse med et lukket spørreskjema, og kan derfor ikke stille oppfølgingsspørsmål. I ettertid ser vi at det ville vært interessant å se på hva de forskjellige informantene legger i begrepet ”språklig bevissthet”, og da sett spesielt på de som svarer at de ikke jobber med dette i barnegruppen. Det kan virke som om de førskolelærene som svarer at de ikke jobber med språklig bevissthet i barnehagen ikke vet hva språklig bevissthet er, eller at de har en annen forståelse av begrepet enn hva vi har.

Språklig bevissthet kan sies å være et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket (Frost 2006b). Det å jobbe med språklig bevissthet i barnehagen kan gjøres når som helst og hvor som helst. Det er ikke nødvendig å sette i gang et stort prosjekt. Det er en start at personalet er bevisste på det de selv sier, og benytter seg av de situasjonene som dukker opp i løpet av dagen i barnehagen. Bare ved at de voksne stiller spørsmål om betydningen av ord og bruker et beskrivende språk, er man i gang med å hjelpe barna til å bli mer bevisste på språket. De voksne i barnehagen er noen av barnas viktigste språklige rollemodeller og barna lærer av hvordan de snakker. Det er derfor viktig at de voksne bruker et klart og tydelig språk med hele setninger og begreper (Hagtvet 2002).

Bruk av rim og regler er også med på å styrke den språklige bevisstgjøringen. Rim og regler er noe barn ofte synes er gøy å holde på med og mange av dem liker å leke med språket. Dette er enkle virkemidler man kan bruke i for eksempel samlingsstunder. Det barna lærer her tar de ofte med seg i leken senere. For barn er språket automatisk og brukes uten noen refleksjon rundt det. Ved å gjøre barna fortrolige med språket vil de kunne flytte oppmerksomheten fra innholdet til formsiden av språket. Gjennom dette

kan det reflekteres både over språkets innhold og språkets form. Dette har igjen betydning for den første lesingen (Frost 2006b). I forbindelse med skriftspråkstimulering i barnehagen er det noen som oppgir rim og regler som en aktivitet. Kan det være at de som oppgir det som en skriftspråklig aktivitet også tenker på rim og regler som en aktivitet for å trene den språklige bevisstheten?

Det å jobbe med begreper som ”stor”, ”liten”, ”tykk”, ”tynn”, og så videre er også et eksempel på arbeid med språklig bevissthet som kan gjøres gjennom hele barnehagedagen. I de rutinepregede situasjonene som for eksempel påkledning og måltid kan disse begrepene benyttes ofte. Gjennom samlingsstunder, bøker og sanger vil barna møte andre begreper igjen enn de som er naturlige å bruke i rutinesituasjoner. Disse kan også med stor fordel framheves (Hagtvet 2002).

De som svarer at de ikke jobber med språklig bevissthet i barnehagen, er kanskje ikke klar over at det som er nevnt over går under språklig bevisstgjøring? Eller er det slik at denne kunnskapen er der, men at de ikke er bevisste på den selv? Gjennom mange års arbeid i barnehage er det mye kunnskap som ”sitter i veggene” og mye som gjøres automatisk uten noen bevisste refleksjoner bak. Kan det være at førskolelærerne har mye av kunnskapen om språk og språkutvikling, men at de selv ikke er bevisst på at det de gjør faktisk er trening av språklig bevissthet?

I rammeplanen for barnehager står det blant annet at barna skal lytte til rytmer og lyder i språket, bli fortrolige med bokstaver og bli kjent med bøker. Videre står det at for å jobbe i retning av dette skal personalet skape et språkstimulerende miljø for barna og oppmuntre dem til å leke med lyd, rim, rytme og fabulere ved hjelp av språk og sang. De voksne skal også støtte barns initiativ til å lese, lekeskrive eller diktere tekst (Kunnskapsdepartementet 2006d). Det skal jobbes etter rammeplanen i barnehagen, kanskje alle informantene jobber med språklig bevissthet i større eller mindre grad likevel? En av grunnene til at dette er så viktig, er at det ser ut til å gi de barna som er språklige bevisste en lettere lesestart, og at de barna som er disponerte for å utvikle lese- og skrivevansker, blir hjulpet av at de får en bedre innsikt i språkets form (Frost 2006b).

5.4.2 Med hvilke barn skal man jobbe med språkstimulering?

I undersøkelsen ga vi noen utsagn som informantene skulle ta stilling til. To av utsagnene var ”Det er viktig at vi har et sterkt fokus på språk i vårt arbeid med barn” og ”Arbeid med et sterkt fokus på språk er nyttig bare for barn som strever med språket”. Vi krysset disse to utsagnene med hverandre for å se om det var overensstemmelse i svarene siden de til en viss grad spør om det samme. Som man ser i tabell 4.17, svarte 37 av informantene at de var helt enig i det første utsagnet og helt uenig i det andre utsagnet, noe som støtter det vi er opptatt av. Det er fire som har svart helt uenig på begge utsagnene. Det betyr at de mener at et sterkt fokus på språket ikke er viktig for noen barn, og at de barna som strever med språket ikke skal få ekstra stimulering på dette området. I tillegg har en informant svart ”helt enig” på begge spørsmålene. Betyr dette at informanten mener at språkstimulering er viktig for alle barn, og at det er ekstra viktig for de som strever med språket? Dette er det vanskelig å ta stilling til siden vi nå ikke kan stille oppfølgingsspørsmål.

5.4.3 Den nye rammeplanen

I undersøkelsen spurte vi om informantene har endret sitt arbeid med språk siden den nye rammeplanen for barnehagen kom i 2006. 84 % av de som deltok i undersøkelsen hadde ikke endret måten de jobber med språket på i barnehagen (se tabell 4.18). Før vi foretok denne undersøkelsen hadde vi forventninger om at flere av informantene ville svare ”ja” på dette spørsmålet. I denne rammeplanen ligger det klarere føringer på hvordan det skal jobbes med de ulike fagområdene i forhold til den gamle planen. Vi trodde dette ville gjøre det enklere for de ansatte i barnehagene å jobbe mer konkret med de punktene som gjelder språkutviklingen enn tidligere, og at dette igjen ville føre til endringer i hvordan de forskjellige pedagogene jobber med språk i barnehagen.

En grunn til at en del har svart ”nei” på dette spørsmålet kan være fordi rammeplanen er såpass ny enda at de ikke har rukket å sette seg ordentlig inn i den enda. Det er også en del som ikke har språk som satsningsområde i barnehagen. De har derfor kanskje ikke satt seg godt inn i hvordan de vil jobbe med språket fremover. På den andre siden

ligger språket til grunn for alt som gjøres i barnehagen. Derfor bør de ansatte i barnehagene likevel ha satt seg inn i kapittelet ”kommunikasjon, språk og tekst” (Kunnskapsdepartementet 2006d). Det kan også være at førskolelærerne føler at de jobbet med språket på en tilstrekkelig god nok måte før den nye rammeplanen kom, og at denne måten også dekker målene i den nye rammeplanen.

Den største endringen i innholdet til den nye rammeplanen under kapittelet ”kommunikasjon, språk og tekst” er at de punktvis har satt opp hva barna skal få av kunnskaper i barnehagen, og hva personalet må gjøre for å gi barna denne kunnskapen. Kravene til læring er også blitt tydeligere enn i den gamle rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2006d). Det er viktig å være bevisst på at læring i barnehagen ikke er samme type læring som foregår i skolen. I barnehagen lærer barn gjennom lek. Er de voksne engasjerte og delaktige i leken, blir som oftest barna også engasjerte. På denne måten kan de voksne også styre barnas interesse og bevissthet over til språkets form og engasjere barna både i språklige og skriftspråklige aktiviteter.

Målene i kapittelet ”kommunikasjon, språk og tekst” i den nye rammeplanen er en fin forberedelse til de kommende målene som barna skal jobbe mot i skolen. Derfor mener vi det er viktig at barnehagen jobber godt med disse for å lette overgangen til skolen for barna (Kunnskapsdepartementet 2006d og Kunnskapsdepartementet 2006a). Her gjelder også det samme som vi har skrevet over; det er ikke nødvendig å sette i gang store prosjekter. Man bør heller bevisstgjøre personalet i barnehagen og benytte de anledningene som dukker opp i hverdagen.

5.4.4 Høytlesing

Høytlesing er en aktivitet som er med på å fremme både de språklige og de skriftspråklige ferdighetene til barna. Gjennom lesing får barna forståelsen av at dette er en verdifull aktivitet som har en sentral plass i tilværelsen (Frost og Lønnegaard 1995). Når man leser bøker sammen med barn, lærer de at man skal følge en viss rekkefølge og at innholdet i bøkene refererer til noe utenom den konkrete og umiddelbare situasjonen. Gjennom dette får barna kunnskap om situasjonsuavhengig

språk og de blir kjent med skriftspråket. Hvis man leser mye for barn, vil de etter hvert oppdage ordene i bøkene, og til slutt begynne å interessere seg for bokstavene i bøkene. Etter hvert kan barna kjenne igjen enkelte ord eller bokstaver, som for eksempel den bokstaven navnet deres begynner med. Gjennom bøker får barna også møte andre ord og uttryksformer som ikke brukes så ofte i det daglige språket (Hagtvet og Pålsson 1992). Med dette i tankene overrasket det oss derfor at 26% av de som deltok i undersøkelsen ikke krysset av på høytlesing som en aktivitet der de jobbet med særlig fokus på språket (se tabell 4.19). En grunn til dette kan være at vi brukte termen ”med et særlig fokus”. Vår oppfatning er at det leses mye bøker i barnehagene, både for hele barnegrupper, for enkeltbarn og i smågrupper. Det finnes mange måter å lese en bok på, hvordan man velger å gjøre det har også betydning for hvor stort språklig utbytte barna vil få av boken. Gjennom å ha et bevisst forhold til valg av bøker, og hvordan man bruker bøkene i forhold til enkeltbarnet, kan dette føre til at barnets innsikt og kompetanse når det gjelder både talespråket og skriftspråket, øker. Bøkene må brukes forskjellig i arbeid med ulike barn på ulike tidspunkt i deres utvikling (Hagtvet og Pålsson 1992).

Det er også en del som oppgir høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak. Vi ønsket å se om det er de samme som har svart at de jobber med et særlig fokus på språket ved høytlesing som også har oppgitt høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak. Vi krysset disse to tabellene i tabell 4.20, og som nevnt over har den største gruppen (22 informanter) svart at de jobber med et særlig fokus på språket ved høytlesing, ikke oppgitt høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak. Grunnen til dette kan være at det var en åpen linje istedenfor svaralternativer, og at informantene selv skulle fylle inn skriftspråkstimulerende tiltak. Hadde vi hatt svaralternativer under dette spørsmålet, ville resultatet kanskje sett annerledes ut. Videre viser krysstabellen at 9 av de 38 informantene som jobber med skriftspråkstimulering også har svart ”ja” på at de jobber med særlig fokus på språk under høytlesing.

3 av de 38 informantene har oppgitt at de ikke har et særlig fokus på språket ved høytlesing, men har satt opp høytlesing som et skriftspråkstimulerende tiltak som de

jobber med i barnehagen. Hvis de ikke fokuserer på språket ved høytlesing, hvordan kan da høytlesing være et skriftspråkstimulerende tiltak? Skyldes dette nok en gang at informantene ikke er bevisst sin kunnskap og det språklige innholdet i sitt arbeid?

5.4.5 Tidlig skriftspråkstimulering og forebygging av lese- og skrivevansker

Som nevnt over ville vi blant annet se på forholdet mellom om informantene har tatt videreutdanning eller ikke, og om de jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen (se tabell 4.15). Her viste det seg at samtlige av de som har videreutdanning jobber med skriftspråkstimulering, bortsett fra en som var usikker. Av de 38 informantene som oppga at de jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen har 10 videreutdanning innen språk. Hvordan er da kvaliteten på det skriftspråkstimulerende arbeidet i de barnehagene der pedagogene ikke har noen form for videreutdanning innen språk og skriftspråkstimulering? Hvor mye har de lært om dette i førskolelærerutdanningen? I den nye rammeplanen for barnehager står det lite om tidlig skriftspråkstimulering (Kunnskapsdepartementet 2006d). I tillegg til dette har 10 av informantene som ikke hadde videreutdanning svart at de ikke jobber med skriftspråkstimulering i barnehagen. For at barn skal få nytte av tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen er det viktig at de voksne har kunnskap om dette. Barna trenger regelmessige aktiviteter som stimulerer denne ferdigheten for at den skal ha effekt for de barna som trenger det mest.

Vi lagde en krysstabell (tabell 4.21) for å se om de som svarte ”delvis enig” eller ”helt enig” i at det er mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker i barnehagen også jobber med tidlig skriftspråkstimulering. Grunnen til at vi krysset disse to er at tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen er et tiltak for å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker, noe som kanskje ikke så mange barnehager jobber med. Resultatene fra denne krysstabellen ble, som nevnt tidligere, ikke signifikant og kan derfor ikke generaliseres til populasjonen. Resultatet av krysstabellen viser at 36 av de som er ”delvis enige” eller ”helt enige” i at det er mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker i barnehagen, også jobber med tidlig skriftspråkstimulering.

Hvordan de jobber med skriftspråkstimulering varierer. Det er vanskelig å si noe om effekten av denne tidlige skriftspråkstimuleringen siden vi ikke vet noe om hvilken måte de jobber med det på eller hvor ofte de har skriftspråkstimulerende aktiviteter. Videre viser tabellen at 9 av informantene som svarte ”delvis enig” eller ”helt enig” i at det er mulig å forebygge lese- og skrivevansker i barnehagen, ikke jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen. Det kunne også være interessant å vite på hvilken måte de mener at man kan forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker i barnehagen.

I barnehagen har de voksne ofte vært opptatt av at barna skal kunne skrive navnet sitt før de begynner på skolen. Andre skriftlige aktiviteter som for eksempel lekeskriving har gjerne vært barnas egen lek. I forsøket Hagtvet og Pålstdøttir (1992) utførte, brukte de lekeskriving aktivt i barnas hverdag. På denne måten ble lekeskriving noe alle barna holdt på med og 86% av barna lærte å lese og skrive før de begynte på skolen, uten noen formell opplæring. Vi er opptatt av å oppmuntre barna til å bruke skriftspråket selv om de ikke kan lese og skrive. Frith (1985) har også tatt for seg lekeskriving i sin modell om hvilke faser barn går gjennom når de lærer å lese og skrive.

Tidlig skriftspråkstimulering

Som nevnt tidligere, spurte vi også informantene om de jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen, og eventuelt på hvilken måte. Vi har valgt å ta med noen av de svarene de oppga som skriftspråkstimulerende tiltak. Det var kun en åpen linje uten svaralternativer der vi spurte etter hvilke måter de jobber på. Dette gjorde at vi fikk inn mange forskjellige svar. Hadde vi hatt faste svarkategorier her også, tror vi at vi ville fått flere svar på de forskjellige punktene enn det vi fikk nå. Grunnen til at noen ikke har oppgitt det samme som andre, kan være at de ikke har tenkt på det punktet som et skriftspråkstimulerende tiltak, eller at de ikke har tenkt på det tiltaket når de fylte ut spørreskjemaet. Fordelen med at vi hadde en åpen linje var at vi da fikk informasjon om de visste hva tidlig skriftspråkstimulering dreier seg om. Hadde alternativene stått der, kunne det vært mye lettere bare å krysse av.

Vi har valgt ut fire av tiltakene som vi vil ta for oss i oppgaven. Disse fire er: rim og regler (figur 4.2), høytlesing (figur 4.3), lekeskriving (figur 4.4) og det å ha navn på gjenstander på avdelingen (figur 4.5). Av disse var det færrest som oppga rim og regler som et skriftspråkstimulerende tiltak og flest som oppga lekeskriving og navn på gjenstander i barnehagen. Dette kan tyde på at mange ikke tenker på at lek med ord og lyder kan fremme grunnlaget for barnets skriftspråklige utvikling, for som nevnt over er det et mål i rammeplanen at barna skal bli kjent med rim og regler og det bør derfor være noe de jobber med i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2006d). Videre har 28% av de som har oppgitt at de jobber med tidlig skriftspråkstimulering svart at de har navn på forskjellige gjenstander rundt om på avdelingen. Gjennom dette kan barna bli kjent med ordbildene og kopiere dem. Ved det å skrive, og ha samtaler med voksne om det de skriver kan barn også utvikle et godt grunnlag for lese- og skriveutviklingen (Hagtvet og Pålssdöttir 1992).

Av de som svarte ”ja” på at de jobbet med skriftspråkstimulering i barnehagen, svarte 24% at høytlesing var et av tiltakene de jobbet med. Høytlesing var nevnt som et språkstimulerende tiltak tidligere i spørreskjemaet, slik at det kan ha hatt innvirkning på at noen har svart dette, men ikke nødvendigvis. Sammenhengen mellom disse to svarene har vi drøftet tidligere.

Av de fire tiltakene vi plukket ut er det like mange (28%) som oppga navn på gjenstander i barnehagen, som lekeskriving som et skriftspråkstimulerende tiltak. En grunn til at en del informanter har oppgitt lekeskriving kan være at mange forbinder skriftspråkstimulering kun med det å skrive. I rammeplanen for barnehager fant vi ordet ”lekeskriving” et sted, og her sto det at de voksne skal støtte barnas initiativ til lekeskriving (Kunnskapsdepartementet 2006d). Er det da for lite fokus på dette temaet både i barnehagens rammeplan og da også i utdanningen til førskolelærerne? Vi mener ikke at barnehagen skal brukes som en arena der barna skal lære å skrive, men kunne ønske et større fokus på hva lekeskriving er og hvorfor det er viktig. Det kunne for eksempel inngå som en del av leken i barnehagen og på den måten komme alle barna til nytte.

5.4.6 Tidlig skriftspråkstimulering og arbeid med språklig bevissthet i barnehagen

For å se om det er noen sammenheng mellom de som jobber med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen og de som jobber med språklig bevissthet, krysset vi de to spørsmålene i tabell 4.22. Resultatet viser at de fleste jobber med begge deler i barnehagen. Dette er veldig positivt med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker. Videre viser resultatene at det er en del av informantene som bare jobber med enten språklig bevissthet, eller tidlig skriftspråkstimulering. Det at noen jobber med skriftspråkstimulering i barnehagen og ikke språklig bevissthet er noe vi stiller spørsmål ved. Språklig bevissthet må ligge til grunn for skriftspråkutviklingen (Hagtvet og Pålsdøttir 1992). På spørsmålet vi hadde om skriftspråkstimulering i barnehagen, fikk vi flere kommentarer på at man ikke skal drive med lese- og skriveopplæring i barnehagen. Dette kan også tyde på uvitenhet blant noen førskolelærere om hva man legger i skriftspråkstimulering i barnehagen. Rammeplanen er heller ikke klar på dette området (Kunnskapsdepartementet 2006d).

5.4.7 Samarbeid mellom skole og barnehage

Til slutt ønsket vi å se på samarbeidet mellom skole og barnehage. Dette samarbeidet er spesielt viktig for de barna som har ulike vansker. Halvparten av informantene svarte at de hadde et godt samarbeid med skolen. 26% svarte at de ikke visste om samarbeidet var bra eller dårlig (tabell 4.23). Dette kan skyldes at de samarbeider med flere skoler, der samarbeidet med noen er bra og andre dårlig. Et par av de som deltok i undersøkelsen har også jobbet i så kort tid at de ikke har samarbeidet med noen skoler enda.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ”...Og ingen sto igjen” står det at skolene savner et bedre samarbeid med barnehagene med tanke på overgangen til skolen (Kunnskapsdepartementet 2006e). Ut i fra denne undersøkelsen ser vi at 22% av informantene opplyser at de enten har et dårlig samarbeid med skolen eller at de ikke samarbeider. Dette synes vi er ganske oppsiktsvekkende. Spesielt for de barna som har

ulike vansker kan et godt samarbeid mellom skole og barnehage i overgangen fra barnehage til skole være viktig for at barnet skal bli møtt på det nivået det er, og få en positiv opplevelse av skolehverdagen.

Nå har det kommet et krav til systematisk samarbeid mellom skole og barnehage i det nye kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006c). I den nye rammeplanen har de også tatt for seg samarbeidet med skolen. Der står det blant annet at barnehagen, i samarbeid med skolen og foreldrene, skal legge til rette for barnas overgang til skole og fritidsordning. Planer for denne overgangen skal være nedfelt i barnehagens årsplan. Hvis barnehagen skal gi skolen informasjon om enkeltbarn, skal foreldrene samtykke i dette. Nært samarbeid mellom barnehage og skole er spesielt nyttig for barn som har behov for et særskilt tilrettelagt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet 2006d). Det at det nå har kommet et krav til begge instanser om å samarbeide om overgangen fra barnehage til skole vil nok føre til at svaret på dette spørsmålet i vår undersøkelse vil endres innen kort tid.

5.5 Kort refleksjon om drøftingsdelen

Svarene vi har fått i denne undersøkelsen tyder på at en del av førskolelærerne har kunnskap om, og jobber med språk. Det vi stiller spørsmål ved er hvor bevisste de er kunnskapen de har og det arbeidet de gjør i barnehagen i forhold til språk. Gjennom for eksempel å drøfte ulike spørsmål om arbeid med språk på avdelingsmøter og/eller personalmøter, har alle mulighet til å bli mer bevisst det arbeidet som gjøres i barnehagen. På den måten vil også assistentene kunne bidra mer ved at de også får økt sin kompetanse. Spørsmål som: Hva innebærer de områdene i rammeplanens kapittel ”kommunikasjon, språk og tekst?” Hvordan kan man jobbe med disse punktene i barnehagen? Hva kan man om de forskjellige punktene? Hvordan kan man sammen gjøre en innsats for å oppnå målene som står i rammeplanen?, kan tas opp til diskusjon. Her kan man både diskutere teori og konkrete tiltak som man ønsker å iverksette i barnehagen. Gjennom å etablere felles holdninger og mål vil man lettere kunne få oppfylt disse.

6. Oppsummering og tanker om fremtiden

I denne delen av oppgaven velger vi først å summere opp funnene vi har kommet frem til gjennom oppgaven og vår undersøkelse. Disse knytter vi opp mot problemstillingen som først presenteres i innledningen til oppgaven. Til slutt vil vi ha en kort refleksjon rundt våre tanker for fremtiden når det gjelder det forebyggende arbeidet som foregår i barnehagene i forhold til lese- og skrivevansker.

6.1 Oppsummering

Opgavens problemstilling omhandler det praktiske arbeidet i barnehagen når det gjelder arbeid med språk: **”Hvordan kan barnehagen bidra i det forebyggende arbeidet når det gjelder lese- og skrivevansker?”** Dette har vi forsøkt å belyse gjennom aktuell teori og tidligere forskning på området, og ved å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse for å avdekke hvordan det forebyggende arbeidet virkelig foregår i barnehagene i dag. Målet har vært å få et innblikk i ulike tiltak som kan gjennomføres i barnehagen, og som kan gi en positiv innvirkning på barns lese- og skriveutvikling.

Vår teoridel har vist at det er mange måter barnehagen kan jobbe på i forhold til forebygging, alt fra tidlig kartlegging av barns språkutvikling for å avdekke eventuelle avvik, til iverksetting av tiltak som kan styrke barns språk. Vi har også presentert ulike sider ved barns utvikling som kan indikere at de senere kan få vansker med språket, som for eksempel tidlige avvik i språkutviklingen og adferd. Når det gjelder ulike kartleggings- og observasjonsverktøy, har vi hatt et hovedfokus på TRAS, som er blitt mer brukt de siste årene, og som er utviklet med tanke på bruk i barnehagen. Dette verktøyet kan være til stor hjelp i det tidlige kartleggingsarbeidet hvis brukt på riktig måte.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, så vi også at det er gjort en del tidligere forskning på området, både i utlandet og i Norge. Man har funnet ut at det finnes

tidlige tegn på lese- og skrivevansker som kan oppdages i barnehagealder og at tidlig trening innen de ulike områdene av språket som et barn strever med kan påvirke den senere lese- og skriveutviklingen på en positiv måte (Lyster 2002). En slik ”trening” kan også inkluderes i det helhetlige pedagogiske tilbudet i barnehagen slik at hverdagen til barna har et generelt skriftspråkstimulerende innhold, noe som er nyttig for alle barnehagebarn (Hagtvet og Pålsdøttir 1992). Man har også begynt å se på ettervirkninger hos barn i blant annet ungdomskolealder som ikke har fått hjelp før vanskene har fått utvikle seg. (”Elever med marginale lese- og skrivevansker” 1996). Vansker med språket oppover i skolealder kan få store negative konsekvenser for selvoppfattelsen, sosial fungering og andre sider ved livet for øvrig (”Elever med marginale lese- og skrivevansker” 1996). Disse sekundærvanskene kan få ødeleggende effekt på individers lese- og skriveglede, og kan vare livet ut. Derfor er det av stor betydning at barnehagene setter fokus på tidlig å avdekke tegn i barns språkutvikling som kan indikere vansker med språket.

Når det gjelder vår empiriske undersøkelse, ble vi overrasket over hvor liten erfaring informantene våre har i forhold til arbeid i barnehagen, og hvor få som har tatt videreutdanning innen språk. Bare halvparten av førskolelærerne jobber i barnehager der man har språk som satsningsområde. Videre viser resultatene at ikke alle førskolelærerne er like bevisste på det språklige utbytte barna får i barnehagen. I tillegg til dette virker det som en del førskolelærerne ikke er bevisste på hva de utfører av språklige aktiviteter i barnehagen og hvilken effekt dette har på barnas senere lese- og skriveopplæring. Det kan også virke som om førskolelærerne ikke har tilstrekkelig med kunnskap om ulike begreper som har med arbeid med språk i barnehagen å gjøre, selv om de tror de har det. Kan dette skyldes liten fokusering på dette området i førskolelærerutdanningen og rammeplanen? I rammeplanen for barnehager inngår mange av tiltakene som er bra for et språkstimulerende miljø i barnehagen, men tiltakene er ikke knyttet opp mot teori om hvorfor det er viktig og hva de forskjellige tiltakene stimulerer i forhold til barnas språkutvikling. Hvis førskolelærerne heller ikke har fått denne teorien i løpet av førskolelærerutdanningen, går dette utover kvaliteten på det faglige arbeidet som blant annet forebygging av lese- og skrivevansker. For at

barnehagen skal bli et attraktivt sted å jobbe og for at personalet skal få hevet kompetansen sin, er det viktig at de får uttelling for dette i barnehagene, for eksempel i form av høyere lønn. Nå ser man at mange førskolelærere går over til skolen der lønnen er høyere og hvor en får belønning for lengre utdanning (Kunnskapsdepartementet 2006e)

Gjennom undersøkelsen ser vi også at førskolelærerne mener de selv har hovedansvaret for kartleggingen av barnas språkutvikling. De fleste svarer også at assistentene har en stor del av dette ansvaret. Hvis førskolelærerne ikke har nok kompetanse innen språk, språkutvikling og forebygging av lese- og skrivevansker, kan de heller ikke utføre et godt veiledningsarbeid i forhold til assistentene. Dette kan dermed få negative følger for det tidlige kartleggingsarbeidet. Som vi ser av undersøkelsen logopedstudentene gjennomførte ("Vet førskolelærere nok om språkutvikling?" 2006) hadde førskolelærerne for lave forventninger til barnas ordforråd i forhold til det teorien sier om barnas språkutvikling. Dette kan gjøre at barn med små språkproblemer ikke blir oppdaget før vanskene har fått utviklet seg og fått store negative konsekvenser for barnet.

Nå som TRAS er blitt innført i mange barnehager, er det lettere å oppdage ulike områder av språket som barn strever med, hvis førskolelærerne har fått ordentlig opplæring i bruk av dette verktøyet. Her kan de se hva barna ikke mestrer og sette inn tiltak som kan hjelpe dem på disse områdene. Gjennom TRAS-skjemaet og TRAS-håndboka får førskolelærerne mer informasjon rundt språket og hva som er viktig i forhold til senere lese- og skriveopplæring. TRAS-skjemaet kan også gjøre det lettere for førskolelærerne å henvise barna til eksterne instanser når det kommer klart frem hvilke områder de har vansker med eller at de henger etter de andre barna i utviklingen. Dette forutsetter at personalet i barnehagene har satt seg inn i hva de forskjellige områdene i TRAS omfatter, og fyller ut skjemaene riktig.

Kort oppsummert ser det ut til at barnehagene til en viss grad bidrar i det forebyggende arbeidet av lese- og skrivevansker, men at bevisstheten og kunnskapen til førskolelærerne rundt dette er for liten.

6.2 Tanker om fremtiden

Stadig mer av samfunnet skriftliggjøres og dermed blir kravene som stilles til barn og voksnes lese- og skriveferdigheter høyere. Dette skyldes blant annet den voksende teknologiske verden. Derfor er det mer viktig enn noen gang at barn mestrer lese- og skriveferdighetene på en tilfredsstillende måte slik at de kan bruke skriftlig informasjon som et verktøy. Ikke alle mestrer lesing og skriving på en god måte. For disse blir ikke skriftlig informasjon et verktøy, men snarere en belastning. Årsakene til at barn utvikler lese- og skrivevansker er forskjellige. Senere tids forskning, som for eksempel forsøket til Lyster i 1995, og Hagtvet og Pålstdøttir sitt prosjekt fra 1986-1989 viser at det er mulig å forhindre eller begrense omfanget av disse lese- og skrivevanskene hvis riktig tiltak blir satt inn tidlig nok (Hagtvet og Pålstdøttir 1992, Lyster 2005). Det er denne forskningen og betydningen av å ha viktigheten med kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker som inspirerte oss til å gjøre denne kartleggingsundersøkelsen.

For at barnehagene skal kunne bidra til å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker er det viktig med mer kunnskap om dette ute i barnehagene. I Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ”...Og ingen sto igjen” virker det som om politikerne begynner å sette mer fokus på det arbeidet som skjer i barnehagen. De setter også fokus på pedagogenes kompetanse for at barna skal få et godt barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet 2006e). Dette er et steg i riktig retning. For at barnehager skal kunne bidra til å forebygge lese- og skrivevansker, er kompetansen til førskolelærerne på dette området noe som virkelig bør settes fokus på. For å få denne kompetansen ut i barnehagene, må det fokuseres på språk, språkutvikling og forebygging av lese- og skrivevansker i førskolelærerutdanningen. På den måten vil kanskje denne kompetansen komme til syne i barnehagene, hvis det å jobbe som førskolelærer blir attraktivt nok. Vi mener også det må tydeliggjøres hvor viktig et slikt språkstimulerende arbeid er for barn og hvilke konsekvenser det kan få hvis man ikke setter inn tiltak tidlig nok. Barn som ellers ville ha utviklet lese- og skrivevansker kan ved hjelp av tidlig intervensjon slippe negative opplevelser og følelser opp

gjennom skole og fritid som de ellers ville ha møtt ved ikke å mestre lesing og skriving på samme nivå som klassekameratene.

Nå som politikerne er opptatt av å bygge nye barnehager for å nå målet om full barnehagedekning, trengs det også flere kvalifiserte pedagoger ute i barnehagene. Allerede nå, før alle barnehagene er ferdigbygde, er det stor mangel på kvalifiserte førskolelærere i mange områder av landet. Fokuset må nå settes på kvaliteten på det arbeidet som skjer i barnehagene. Hvis man setter inn en tidlig innsats for å avdekke problemer ved ulike sider av språket, kan dette blant annet føre til mindre kostnader senere for samfunnet.

Hvis man klarer å snu om på ”vente-og-se-holdningen” og heller sette inn tiltak med en gang man oppdager at et barn henger litt etter i språkutviklingen, vil dette hjelpe mange av elevene til en bedre skolehverdag, og i tillegg spare samfunnet for mange ressurser.

”Du burde skrive til lykke med dagen på den,” sa Uгла, ”Det var akkurat det jeg skulle spørre deg om,” sa Brumm, ”for jeg greier ikke selv å stave så helt riktig,” sa han. ”Jeg kan nok stave, men bokstavene løper ofte løpsk, og da kommer de på gale steder. Kjære Uгла, kan du være så snill å skrive ’Hjertelig til lykke med dagen’ for meg?” Så skrev Uгла på Krukken. Og dette var det hun skrev: Jærtelig til lykke me dagen. Ole Brumm så beundrende på Uglas bokstaver. ”Det står bare ’Hjertelig til lykke med dagen’,” sa Uгла. ”Det er et fint, langt ord,” sa Ole Brumm og var imponert (Milne 1990, s. 79).

Litteraturliste

- Aga, Elsa (1990): Lese- og skrivevansker – Forebygging og spesialpedagogiske tiltak. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ask, Fin Fredrik (2006): *Elementær statistikk. En pedagogisk innføring*. Grimstad: UNIKURS.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bloom, Lois og Margaret Lahey (1978): *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Cook, Thomas D. og Donald T. Campbell (1979): *Quasi-Experimentation. Design & analysis. Issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Critchley, Macdonald (1970): *The Dyslexic Child*. London: William Heinemann Medical Books.
- De Vaus, David (2002): *Surveys in Social Research*. London: Routledge.
- ”Elever med marginale lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet”. I: *Spesialpedagogikk*, 3/1996, s. 26-45.
- Elvemo, Jarle (2003): *Lese- og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Espenakk, Unni (2006): ”Barn med språkvansker”. I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- Frith, Uta (1985): “Beneath the Surface of Developmental Dyslexia.” I: *Surface Dyslexia*. K.E. Patterson, J.C. Marshall og M. Coltheart (red.). London: Erlbaum.
- Frost, Jørgen og Annette Lønnegaard (1995): *Sproglege: til styrkelse af sproglig bevidsthed*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, Jørgen (2004) *Case-beskrivelser, 2 elever med dysleksi*. URL: <http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Bredtvvet/Filer/Case.pdf>
Lesedato: [20.12.2006].
- Frost, Jørgen (2006a): ”Observasjon ved bruk av TRAS-skjema”. I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- Frost, Jørgen (2006b): ”Språklig bevissthet”. I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).

-
- Færevåg, Margaret Klepstad (2006) "Samspill". I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- Gillberg, Cristopher og Mai Ödman (1994): *Dyslexi Vad är Det?* Borås: Natur och Kultur.
- Gjessing, Hans-Jørgen (1977): *Lese- og skrivevansker. Dysleksi*. Oslo: Univesitetsforlaget.
- Gjessing, Hans-Jørgen (1988) "Sammendrag, konklusjoner og drøfting i helhetsperspektiv". I: *Bergen-prosjektet- Utviklingsforløp og læreproblemer hos elever i grunnskolen: III Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grove, Hans (2006): "Kommunikasjon". I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- Gulbrandsen, Cathrine (1999): *Lese- og skrivevansker: Identifisering av risikobarn og forebygging*. Hovedoppgave: Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hagtvet, Bente Eriksen (1992). "Skriftspråkstimulering i overgang førskole skole." I: *Jo tidligere - jo bedre! Tidlig forebygging av lese- og skrivevansker i førskole- tidlige skoleår*. Kompendium fra Norsk Dysleksiforbunds faglige seminar 2 - 3. april.
- Hagtvet, Bente Eriksen og Herdis Pálsdóttir (1992): *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente Eriksen (1994): *Fra Tale til Skrift – Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen*. Doktoravhandling. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2001): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagtvet, Bente Eriksen og Erna Horn (2002): "De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering" I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hellevik, Ottar (2006): *Forskningmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand, Aasmund (2006): "Survey-forskning". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoover, W.A. Og B.P Gough (1990): The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 86, NO.3.
- Horn, Erna, Unni Espenakk, og Åse Kari H. Wagner (2006) "Bakgrunn for utvikling av TRAS". I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).

-
- Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (1999): *Dysleksi, identifisering og behandling*. URL: http://www2.skolenettet.no/sto/dyshandbok/2_1.html Lesedato: [07.04.2007].
- Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (2003): *Dysleksi – Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn (2005): "Begrepsoperasjonalisering". I: *Innføring i forskningsmetodolog*. Thorleif Lund (red.) Oslo: Unipub Forlag.
- Kruuse, Emil (2005): *Kvantitative forskningsmetoder- psykologi og tilgrænsede fag*. København: Psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Læreplan i norsk*. URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245&visning=5&sortering=2&kmsid=114434 [Lesedato 12.04.2007].
- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Pressemelding nr. 86-06. Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemelder/pressemeldinger/2006/Tidlig-innsats-for-livslang-laring.html?id=439078> [Lesedato 23.02.2007].
- Kunnskapsdepartementet (2006c) *Prinsipper for opplæringen*. URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf [Lesedato 12.04.2007].
- Kunnskapsdepartementet (2006d): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*: Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006e): *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): ...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000/DDDPDFS.pdf> [Lesedato: 03.03.2007].
- Kårby, Greta A. (1990): *Elevenes selvoppfatning. Personlig og sosial utvikling i skolen*. Hovedoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Linnanmäki, Karin (2002): *Matematikkprestasjoner og selvoppfatning: en oppføljningsstudie i relation till skolspråk och kön*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Litwin, Mark S. (1995): *How to measure survey reliability and validity*. California: Sage publications.
- Lund, Thorleif (2005): "Metodologiske prinsipper og referanserammer". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.) Oslo: Unipub Forlag.
- Lyster, Solveig-Alma H. (2001): *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom – Kartlegging og tiltak*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, Solveig-Alma H. (2004): "Om lese- og skrivevansker - dysleksi". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

-
- Lyster, Solveig-Alma H. (2005): *Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Milne, Alan Alexander (1990): *Ole Brumm Sitatbok*. Oslo: Gyldendal.
- Mordal, Tove L. (2000): *Som man spør får man svar: Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Rygvold, Anne-Lise (1996): "Lese- og skrivevansker". I: *Innføring i spesialpedagogikk*. Sverre Asmervik, Terje Ogden og Anne-Lise Rygvold (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sebjørnsen, Ingunn (2005): *Lese- og skrivevansker mer enn et språkproblem*. Masteroppgave i pedagogikk. Bergen: Norsk Lærerkademi.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2003): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- Sletmo, Arne (2003): "Dysleksi: Om diagnostikk og diskrepanstenkning". I: *Skriftspråkutvikling – Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Astri H. Wold (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Snowling, Margaret J. og Kate A. Nation (1997): "Language, phonology, and learning to read". I: *Dyslexia. Biology cognition and intervention*. Charles Hulme og Margaret Snowling (red.). London: Wurr.
- Snowling, Margaret J. (2000): *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Solheim, Ragnar Gees (2006a): "Oppmerksomhet". I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- Solheim, Ragnar Gees (2006b): "Statistisk bearbeiding av TRAS- materialet." I: *TRAS-Håndbok*. TRAS-gruppen (red.). Bergen, Oslo, Stavanger: TRAS-gruppen (Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning).
- Spear- Swerling, Louise og Robert J. Sternberg (1994): "The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability". I: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 27, nr. 2, s. 91-103, 122.
- Svensson, Ann- Katrin (1995): *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurmann-Moe, Anne Cathrine (1996): "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis". I: *Vygotsky i pedagogikken*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- "Vet førskolelærere nok om språkutvikling?". I: *Norsk tidsskrift for logopedi* 4/2006, s. 11-13.

Wold, Astri H. (2003): "Innledning". I: *Skriftspråkutvikling - Om hvordan barn lærer å lese*.
Astri H. Wold (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg nr. 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jørgen Frost
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.02.2007

Vår ref: 16025/JE

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

16025	<i>Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jørgen Frost</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Rygh</i>

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

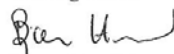
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/endrings skjema>. 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/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Camilla Rygh

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16025

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd.

Informasjonsskrivene finnes tilfredsstillende forutsatt at de revideres i tråd med kommentarer gitt per e-post 2. februar 2007. Ombudet ber om at kopi av reviderte skriv oversendes.

Ved prosjektslutt 1. juni 2007 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), koblingsnøkkel slettes.

Prosjektgruppen består av Camilla Rygh og Torill Immerstein.

Vedlegg nr. 2

Universitetet i Oslo

Institutt for spesialpedagogikk

Postboks 1140, Blindern

0318 Oslo

10. februar 2007

Til barnehagene

Vi viser til mailen som ble sendt til barnehagen i midten av desember. Vi vil igjen rette en forespørsel til førskolelærerne i deres barnehage om en eller flere kunne tenke seg å være med i vårt forskningsprosjekt. Vi er to studenter fra masterstudiet i spesialpedagogikk som i perioden fra 1 januar 2007 til 1 juni 2007 skal gjennomføre vårt masterprosjekt med tema: Forebygging av lese- og skrivevansker i barnehagen, under veiledning av Jørgen Frost.

I forbindelse med vårt prosjekt ønsker vi å kartlegge hvordan barnehager forbereder barn på deres skriftspråkutvikling i forhold til å forebygge lese- og skrivevansker (dysleksi). Undersøkelsen omfatter 50 førskolelærere som jobber i barnehager i 22 ulike kommuner. Vi har valgt en kvantitativ metode der vi benytter oss av et strukturert spørreskjema som vi sender til barnehagene via post. Spørreskjemaet vil ta ca 5-10 minutter å fylle ut. De ferdig utfylte spørreskjemaene ønsker vi at dere sender tilbake til oss i den ferdig frankerte konvolutten som er vedlagt.

Deres barnehage er trukket tilfeldig ut fra en liste over alle barnehagene i deres kommune. Deltakelse i denne undersøkelsen er fullstendig frivillig, og dere kan trekke dere når som helst uten å oppgi grunn. Resultatene fra undersøkelsen blir anonymisert i masteroppgaven slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Alt datamaterialet og samtykkeerklæringen dere må skrive under på for å delta, vil bli oppbevart konfidensielt og makulert ved prosjektets slutt i juni 2007. Vi to som gjennomfører denne undersøkelsen er pålagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Dette

prosjektet er også meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det hadde vært fint om dere kan returnere spørreskjemaene og samtykkeerklæringene til oss innen 7 dager.

Tusen takk:)

Vennlig hilsen

Camilla Rygh

Torill Immerstein

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sign:.....

Dato:.....

Vedlegg nr. 3

Spørreskjema for førskolelærere

Generelle spørsmål

1. Er du mann kvinne

2. I hvor mange år har du jobbet med barn?

3. I hvor mange år har du jobbet som førskolelærer?

4. Har du videreutdanning innen spesialpedagogikk eller språk? Ja nei

5. Hvis ja, hvilken videreutdanning har du? _____

6. Hvilken aldersgruppe med barn har du ansvaret for nå?

0-3år 3-6år 0-6år annet _____

7. Hvilke satsningsområde(r) har dere i barnehagen?

Arbeid i barnehagen

8. Kjenner du til begrepet ”språklig bevissthet”? ja nei vet ikke

9. Jobber dere systematisk med dette i din barnegruppe? ja nei vet ikke

10. Er det blitt noen forskjell på hvordan du jobber med språk i barnegruppen etter at den nye rammeplanen kom? ja nei vet ikke

11. Hvis ja, på hvilken måte?

12. Vi jobber med et særlig fokus på språklige aktiviteter på avdelingen i følgende situasjoner

(sett kryss ved det/de som passer):

samlingsstund

rutinesituasjoner

høytlesning

frilek

tilrettelagte aktiviteter

annet: _____

13. Hvor mange ganger i løpet av en uke har dere språklige aktiviteter på avdelingen?

0-1 ganger 2-3 ganger 4-5 ganger

Hvor enig er du i de følgende utsagn?

14. *Det er viktig at vi har et sterkt fokus på språk i vårt arbeid med barn.*

helt uenig delvis uenig verken enig eller uenig delvis enig helt enig

15. *Arbeid med et sterkt fokus på språket er nyttig bare for barn som strever med språket.*

helt uenig delvis uenig verken enig eller uenig delvis enig helt enig

16. *Det er mulig å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker hos barn i barnehagen.*

helt uenig delvis uenig verken enig eller uenig delvis enig helt enig

17. Jobber dere med tidlig skriftspråkstimulering i barnehagen?

ja nei vet ikke

18. Hvis ja, på hvilken måte? _____

Tidlig kartlegging

Hvor enig er du i det følgende utsagnet?

19. *Det er spesielle tegn man kan se etter hos barn i barnehagealder som kan indikere at barnet senere kan få lese- og skrivevansker.*

helt uenig delvis uenig verken enig eller uenig delvis enig helt enig

20. Hvor stort ansvar mener du personene nedenfor har i forhold til å kartlegge barns språkutvikling? (sett ett kryss mellom 1 og 5 der 1 er ”har ikke ansvar” og 5 er ”har et stort ansvar”)

Førskolelærerne 1 2 3 4 5

Assistentene 1 2 3 4 5

Spesialpedagogen 1 2 3 4 5

Styrer 1 2 3 4 5

PP-tjenesten 1 2 3 4 5

Foreldrene 1 2 3 4 5

Helsestasjonen 1 2 3 4 5

Språkutvikling hos barn

21. Føler du at du har nok kompetanse til å si hva som kjennetegner barn med språkvansker?

ja nei vet ikke

22. Igangsetter dere spesielle tiltak for barn med språkvansker i barnehagen?

Ja Nei Vet ikke

23. Føler du at du trenger mer kunnskap om barns språkutvikling?

ja nei vet ikke

24. Føler du at du trenger mer kunnskap om tidlig forebygging av lese- og skrivevansker?

ja nei vet ikke

25. Har du muligheter for kompetanseheving når det gjelder barns språkutvikling?

ja nei vet ikke

26. Hvis ja, på hvilken måte?

TRAS og andre kartleggingsmetoder

27. Har du fått opplæring i bruk av TRAS?

ja nei vet ikke

28. Har du fått opplæring i bruk av andre språklige kartleggingsmetoder?

ja nei vet ikke

29. Hvis ja, hvilke?

30. Bruker du TRAS aktivt på avdelingen?

ja nei vet ikke

31. Hvis ja, bruker du det på:

hele barnegruppen enkeltbarn en aldersgruppe flere aldersgrupper

32. Hvordan er samarbeidet med skolen i forhold til oppfølging av barn som viser språklige avvik i barnehagealderen?

vi samarbeider ikke dårlig bra vet ikke

Hvis du har noen kommentarer eller tilbakemeldinger på spørsmålene eller spørreskjemaet kan du skrive de her:

TUSEN TAKK FOR DIN DELTAGELSE!!:)