

**Barn med spesifikke språkvansker og deres læring i overgangen fra
barnehage til skole**

En teoribasert analyse av rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen

Line Hestø og Linda Steinsland



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

1 Problemstilling

Fra høsten 2006 er det innført ny læreplan for skolen og ny rammeplan for barnehagen. Dette fører til nye rammebetingelser for barnehage og skole. Dette vil kunne påvirke barns læring. I tillegg vil det kunne forandre hvordan overgangen fra barnehage til skole blir for barn generelt. Men kanskje spesielt vil innføringen av ny rammeplan og læreplan påvirke de mer sårbare grupper av barn som har andre forutsetninger i forhold til læring enn barn flest. En av disse gruppene er barn med spesifikke språkvansker. Dette er en relativt stor gruppe, der flere av barna har behov for spesiell oppfølging i barnehage og skole, dersom de skal kunne få et forsvarlig læringstilbud på skolen. Denne problematikken har vi ønsket å se nærmere på gjennom en teoribasert analyse av rammeplanen for barnehagen og læreplanen for skolen. Problemstillingen er derfor som følger:

Hvilke utfordringer kan barn med spesifikke språkvansker møte i forhold til læring i overgangen fra barnehage til skole?

2 Metode

Problemstillingen vil være avgjøre hva slags metode man bør velge. Vi har valgt kildestudie, der vi vil ha en hermeneutisk tilnærming for å belyse vår problemstilling. Ved å reflektere over de utfordringene barn med spesifikke språkvansker kan ha i forhold til læring og se dem i lys av de intensjoner, krav og forventninger som ligger i rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen, håper vi å utvikle ny kunnskap som kan komme disse barna til gode i overgangen fra barnehage til skole.

3 Kilder

Vi har benyttet både primærkilder og sekundærkilder. I kildene inngår utdanningspolitiske dokumenter, læreplaner og rammeplaner. I tillegg har vi benyttet oss av fagpedagogisk litteratur om spesifikke språkvansker.

Hensyn i forhold til valg og tolkning av kilder har vært viktig gjennom hele oppgaven. En av utfordringene ved en teoretisk oppgave er, i følge Tveit (2002), å finne kilder som egner seg for problemstillingen. I tillegg må en vurdere hvor valide kildene er. På grunn av relativt lite forskning på norske barn med spesifikke språkvansker, har vi måttet benytte oss av en god del engelsk og amerikansk forskning. Refleksjon rundt bruk av kilder, med særlig tanke på å overføre amerikanske resultater til norske forhold, har vært viktig i arbeidet med analysen.

4 Hovedkonklusjoner

Analysene våre viser at overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for barn med spesifikke språkvansker. Det kommer av at metodene og synet på læring er forskjellig, selv om det også finnes en del likheter i læringssynet i rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen. Da det finnes forskjeller, vil det man gjør i barnehagen være ekstra viktig i forhold til barn med spesifikke språkvansker når de begynner på skolen. Dette fordi at jo mer barn har med seg av forhåndskunnskaper som de kan knytte til ny kunnskap, desto lettere og mer overkommelig blir læringen (Befring 2004).

Når barna starter på skolen møter de krav om en viss progresjon i forhold til læring gjennom kompetansemål i læreplanen. Dette kan være positivt i den forstand at pedagogene kan se hvilke barn som trenger hjelp ut fra deres prestasjoner. For å kunne klare dette er man avhengig av et godt samarbeid i overgangen fra barnehage til skole, noe som både rammeplan og læreplan fremhever som viktig (Rammeplan 2006; Læreplan 2006).

Kompetansemålene kan bli til ulempe for barn med spesifikke språkvansker, dersom pedagoger ikke klarer å gi en tilpasset opplæring. Enkelte av barna med slike vansker vil likevel ha så store vansker at de ikke vil få et forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen, til tross for intensjonene om et tilpasset tilbud. Disse vil da ha krav på spesialundervisning, noe som skal sikre dem et forsvarlig læringstilbud.

Forord

Så var det tid for tilbakeblikk.

Å skrive masteroppgave har vært en prosess, som har vært utfordrende og interessant. Vi bestemte oss relativt raskt for tema. Vinklingen og avgrensningen har imidlertid blitt til underveis, og strukturen har forandret seg gjennom skriveprosessen.

Det har vært mange oppturer og nedturer underveis i oppgaveskrivingen, og utfordringer i forhold til å holde fokus i en så stor oppgave som masteroppgaven har vist seg å være. Spesielt har det vært utfordrende fordi vi også har opplevd tap av nære mennesker og forandringer i livet generelt. Vi er derfor stolte over å ha fullført dette prosjektet.

I ettertid er det mange å takke. Vi vil takke Reidun Tangen og vår veileder Erna Horn for tilbakemeldinger underveis. Vi vil også takke Unni, Roger og Morten for å ha lest korrektur. I tillegg vil vi takke Stein Håvard for å ha brukt utallige timer på å skrive ut nyttige og unyttige utdanningspolitiske dokumenter.

Til slutt vil vi si takk til våre barn Henrik og Tiril for å ha gitt oss nyttige avbrekk i skrivingen og inspirasjon underveis. Dere er fantastiske!

Innhold

| | |
|--|-----------|
| INNHold | 5 |
| 1 INNLEDNING | 9 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 10 |
| 1.2 DISPOSISJON | 11 |
| 2 METODE | 13 |
| 2.1 HERMENEUTISK TILNÆRMING | 13 |
| 2.2 KILDER OG LITTERATUR | 14 |
| 2.2.1 <i>Rammeplan for barnehagen</i> | <i>15</i> |
| 2.2.2 <i>Læreplan for skolen</i> | <i>16</i> |
| 2.2.3 <i>Litteratur om spesifikke språkvansker</i> | <i>19</i> |
| 2.3 ANALYSE AV DOKUMENTENE | 19 |
| 2.4 RELIABILITET | 21 |
| 2.5 VALIDITET | 21 |
| 2.6 ETISKE BETRAKTNINGER | 22 |
| 3 LÆREPLANFORSTÅELSE | 24 |
| 3.1 OMRÅDER I LÆREPLANUNDERSØKELSER | 24 |
| 3.2 LÆREPLANENS "ULIKE ANSIKTER" | 26 |
| 4 SPRÅKLIG UTVIKLING, KOMMUNIKASJON OG MESTRING | 28 |
| 4.1 SPRÅKUTVIKLING | 29 |
| 4.2 SPRÅKUTVIKLINGEN FOR BARN FRA 1-2 ÅR | 30 |
| 4.3 SPRÅKUTVIKLING FOR BARN FRA 3-8 ÅR | 31 |
| 4.3.1 <i>Språkets innhold</i> | <i>31</i> |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4.3.2 | <i>Språkets form</i> | 32 |
| 4.3.3 | <i>Bruk av språket</i> | 34 |
| 5 | SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER | 36 |
| 5.1 | KRITERIER FOR SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER | 36 |
| 5.2 | HVILKE VANSKER KAN BARN MED SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER HA? | 38 |
| 5.2.1 | <i>Vansker med språkets innhold</i> | 39 |
| 5.2.2 | <i>Vansker med språkets form</i> | 39 |
| 5.2.3 | <i>Vansker knyttet til bruken av språket</i> | 41 |
| 5.3 | HVILKE FAKTORER KAN PÅVIRKE SPRÅKLIG TILEGNELSE OG UTVIKLING? | 42 |
| 5.3.1 | <i>Arv</i> | 42 |
| 5.3.2 | <i>Miljø</i> | 43 |
| 6 | LÆRING | 45 |
| 6.1 | LÆRINGSSYN | 45 |
| 6.2 | ET HELHETLIG SYN PÅ LÆRING | 47 |
| 7 | LÆRINGSSYN I RAMMEPLAN OG L06 | 49 |
| 7.1 | SYNET PÅ BARN | 49 |
| 7.2 | LÆRINGSSYNET I RAMMEPLANEN OG L06 | 50 |
| 7.3 | VURDERINGER AV RAMMEPLANEN OG L06S LÆRINGSSYN | 52 |
| 8 | BETYDNINGEN AV RAMMEPLANENS LÆRINGSSYN I OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE | 54 |
| 8.1 | LÆRING | 54 |
| 8.1.1 | <i>Læring i rammeplanen</i> | 54 |
| 8.1.2 | <i>Læring på L06</i> | 55 |
| 8.1.3 | <i>Læring i overgangen fra barnehage til skole</i> | 56 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 8.2 | OMSORG OG OPPDRAGELSE | 62 |
| 8.2.1 | <i>Omsorg i rammeplanen</i> | 62 |
| 8.2.2 | <i>Omsorg i L06</i> | 62 |
| 8.2.3 | <i>Omsorg i overgangen fra barnehage til skolen</i> | 63 |
| 8.2.4 | <i>Oppdragelse i overgangen fra barnehage til skole.....</i> | 63 |
| 8.3 | LEK | 64 |
| 8.3.1 | <i>Lek i rammeplanen.....</i> | 64 |
| 8.3.2 | <i>Lek i L06</i> | 65 |
| 8.3.3 | <i>Retten til særskilt oppfølging i lek.....</i> | 66 |
| 8.3.4 | <i>Lek i overgangen fra barnehage til skole.....</i> | 67 |
| 8.4 | SOSIAL KOMPETANSE | 75 |
| 8.4.1 | <i>Sosial kompetanse i rammeplanen.....</i> | 75 |
| 8.4.2 | <i>Sosial kompetanse i L06</i> | 76 |
| 8.4.3 | <i>Sosial kompetanse i overgangen fra barnehage til skole.....</i> | 77 |
| 8.4.4 | <i>Vurderinger av sosial kompetanse i overgangen mellom skole og barnehage</i> | 82 |
| 8.5 | OPPSUMMERING | 84 |
| 9 | BETYDNINGEN AV SKOLENS LÆRINGSSYN I OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE | 85 |
| 9.1 | Å UTRYKKE SEG MUNTIG..... | 86 |
| 9.1.1 | <i>Å kunne uttrykke seg muntlig i barnehagen.....</i> | 86 |
| 9.1.2 | <i>Å kunne uttrykke seg muntlig på skolen.....</i> | 88 |
| 9.1.3 | <i>Å kunne uttrykke seg muntlig i overgangen fra barnehage til skole</i> | 88 |
| 9.2 | Å KUNNE LESE..... | 96 |
| 9.2.1 | <i>Å kunne lese i barnehagen</i> | 97 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 9.2.2 | <i>Å kunne lese på skolen</i> | 97 |
| 9.2.3 | <i>Å kunne lese i overgangen fra barnehage til skole</i> | 98 |
| 9.3 | Å UTTRYKKE SEG SKRIFTLIG..... | 101 |
| 9.3.1 | <i>Å kunne uttrykke seg skriftlig i barnehagen.....</i> | <i>102</i> |
| 9.3.2 | <i>Å kunne uttrykke seg skriftlig på skolen.....</i> | <i>103</i> |
| 9.3.3 | <i>Å kunne skrive i overgangen fra barnehage til skole.....</i> | <i>103</i> |
| 9.4 | Å KUNNE REGNE..... | 105 |
| 9.4.1 | <i>Å kunne regne i barnehagen</i> | <i>106</i> |
| 9.4.2 | <i>Å kunne regne på skolen</i> | <i>106</i> |
| 9.4.3 | <i>Å kunne regne i overgangen fra barnehage til skole</i> | <i>107</i> |
| 9.5 | Å KUNNE BRUKE DIGITALE VERKTØY | 109 |
| 9.5.1 | <i>Å kunne bruke digitale verktøy i barnehagen.....</i> | <i>109</i> |
| 9.5.2 | <i>Å kunne bruke digitale verktøy på skolen.....</i> | <i>109</i> |
| 9.5.3 | <i>Å kunne bruke digitale verktøy i overgangen fra barnehage til skole.....</i> | <i>110</i> |
| 9.6 | OPPSUMMERING..... | 111 |
| 10 | AVSLUTTENDE KOMMENTARER | 113 |
| | KILDELISTE..... | 116 |

1 Innledning

I de siste årene har vi vært vitne til en rekke endringer innenfor utdanningssektoren. Blant annet er det opprettet et nytt departement, Kunnskapsdepartementet, som både barnehagen og skolen er en del av (Øzerk 2006). I tillegg har det blitt iverksatt ny rammeplan for barnehagen og ny lærerplan for skolen.

Begrunnelsene for etableringen av Kunnskapsdepartementet har vært mange, og må sees i forhold til samfunnsendringene som har vært frem til tilblivelsen. Blant annet har økt kompetanse om barndommen som en læringsintensiv periode og fremveksten av et samfunn som verdsetter kunnskap og kompetanse høyt, vært to betydningsfulle faktorer i etableringen. En annen begrunnelse har omhandlet kritikk som har vært reist mot deler av læreplanen fra 1997 (Reform 97). Blant annet har dette dreid seg om at det i overgangen fra barnehage til skole har vært lite kontinuitet og helhetlig tenkning (I første rekke 2003). Dette til tross for at skolen med reform 97 fikk seksåringene inn i den obligatoriske grunnopplæringen og dermed overtok det som opprinnelig var de eldste barnehagebarna. Med denne ble det innført en overgangspedagogikk, som innebar at hele småskoletrinnet skulle få en pedagogikk preget av det beste fra barnehage og skole, hvor det første skoleåret skulle være et førskoleåret. Noe av bakgrunnen for dette, var nettopp at overgangen fra barnehage til skole skulle bli mykere for barn. Det har i ettertid vist seg at man i mindre grad enn forventet, har lykket med dette (I første rekke 2003). En av intensjonene med etableringen av Kunnskapsdepartementet har derfor vært å få et integrert fokus på barnehagen og skolen som en livslang læringsprosess. Ambisjonene er å få et mer helhetlig syn på barndom og en kontinuerlig bruk av pedagogikk som arbeidsredskap (I første rekke 2003; Kultur for læring 2004).

Tematikken som dreier seg om overgangen fra barnehage til skole har også preget utarbeidelsen av rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen. Gjennom dette arbeidet, har man forsøkt å se på sammenhengen mellom de to planene. Siden

rammeplan for barnehagen er den av de to planene som ble utarbeidet til sist, er det først og fremst i denne planen man kan se at bærer preg av intensjoner om en god overgang til skolen. Blant annet er fagområdene i rammeplanen, mer eller mindre de samme områdene som barn vil møte som fag senere på skolen (Revidert rammeplan 2005).

1.1 Problemstilling

Ny rammeplan for barnehage og ny læreplan for skole vil skape nye rammebetingelser for virksomhetene, som igjen vil påvirke barns læring. De to planene vil generelt forandre overgangen fra barnehage til skole for barn. Men kanskje spesielt vil innføringen av ny rammeplan og læreplan påvirke de mer sårbare grupper av barn som har begrensede forutsetninger for læring enn barn generelt. En av disse gruppene er barn med spesifikke språkvansker. Dette er en relativt stor gruppe som har behov for spesiell oppfølging i barnehage og i overgangen til skole, dersom de skal få et forsvarlig læringstilbud på skolen. Denne problematikken ønsker vi å se nærmere på gjennom en teoribasert analyse av rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen. Problemstillingen er som følger:

Hvilke utfordringer kan barn med spesifikke språkvansker møte i forhold til læring i overgangen fra barnehage til skole?

Med utgangspunkt i problemstilling skal vi analysere hva som skjer i barnehage og skole i forhold til læring. Vi vil gjøre dette gjennom en teoribasert analyse av læringsbegrepet i rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen. Ved å analysere likheter og forskjeller i synet på læring, vil vi drøfte hvilke betydning dette har i forhold til læring for barn med spesifikke språkvansker.

Når vi skal drøfte vår problemstilling, er det verdt å merke seg at både rammeplanen og læreplanen fremhever tilpasset opplæring. Både i skolen og i barnehagen har man rett til spesialpedagogisk hjelp. Man kan derfor hevde at det ikke vil være så mye å fokusere på i forhold til vansker og utfordringer for barn med spesifikke språkvansker gjennom en analyse av planene. Dette er i og for seg riktig dersom intensjonene i

planene blir fulgt. Men det er allikevel utfordringer som fører til at man er nødt til å sette inn ekstra ressurser i forhold til enkelte barn. I denne oppgaven vil disse utfordringen derfor bli drøftet. I mange tilfeller kan og bør utfordringene bety at barna får et tilpasset tilbud, eller eventuelt spesialundervisning.

1.2 Disposisjon

Denne oppgaven består av ti kapitler hvor innledningen er første kapittel.

Innledningen beskriver bakgrunn for valg av oppgave, formål og problemstilling, samt oppbygning av oppgaven.

I kapittel 2 vil metode bli tatt opp. Her vil det bli gitt en kort beskrivelse av hermeneutikken, som er den metoden vi har brukt som grunnlag i våre analyser. Vi vil også si noe om vår analytiske tilnærming, kildene og litteraturen vi har benyttet oss av, validitet, reliabilitet, samt etikk.

I kapittel 3 vil vi gjøre rede for hvordan man kan forstå læreplaner. Dette fordi forståelsen av analysen vil kreve bakgrunnskunnskap om hvordan en læreplan kan tolkes og hvordan den kan fungere på ulike plan.

I kapittel 4, 5 og 6 vil vi beskrive teori om språkutvikling, spesifikke språkvansker og læring. Denne teorien vil senere bli trukket inn og utdypet i drøftingen om vansker i forhold til læring som barn med spesifikke språkvansker kan ha i overgangen fra barnehage til skole.

I kapittel 7 vil vi analysere barnehagens rammeplan skolens læreplan i forhold til syn på barn og læring. Denne analysen vil bli grunnlaget for den videre drøftingen av overgangen fra barnehage til skole for barn med spesifikke språkvansker.

I kapittel 8 vil vi analysere og drøfte elementer i rammeplanens helhetlige syn på læring. Her vil det bli drøftet hva slags konsekvenser forandringer i læringssyn kan få for barn med spesifikke språkvansker når de begynner på skolen, og læringen tar utgangspunkt i intensjonene i læreplanen.

I kapittel 9 vil vi analysere og drøfte læreplanens læringssyn med dens fokus på de grunnleggende ferdighetene. Dette vil bli satt opp mot intensjonene i rammeplanen og hva eventuelle forandringer i forhold til læring kan ha å si for barn med spesifikke språkvansker når de begynner på skolen.

Til slutt vil vi ha noen avsluttende kommentarer.

2 Metode

Metode kan forstås som en fremgangsmåte som er hensiktsmessig for å samle inn, bearbeide, tolke og analysere data eller kunnskap, og for å besvare de spørsmål man stiller (Befring 2002). Det vil først og fremst være problemstillingen som vil avgjøre hva slags metode man bør velge. Vi har valgt kildestudie, der vi vil ha en hermeneutisk tilnærming for å belyse vår problemstilling. Det er fordi man gjennom en slik skriveprosess får reflektert og utviklet kunnskap fra ulike felt innenfor pedagogikken og spesialpedagogikken. Ved å reflektere over de utfordringene barn med spesifikke språkvansker kan møte i forhold til læring og se dem i lys av de intensjoner, krav og forventninger som ligger i rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen, kan vi utvide vår kunnskap, som igjen kan komme disse barna til gode i overgangen fra barnehage til skole. I dette arbeidet er det viktig å reflektere over de metodiske tilnærmingene man benytter seg av. I metodekapitlet skal vi derfor se nærmere på den hermeneutiske tilnærmingen, kilder og litteratur, hvordan vi har gått frem i vår analyse av rammeplan for barnehagen og skolens lærerplan, samt reliabilitet, validitet og etiske spørsmål.

2.1 Hermeneutisk tilnærming

Begrepet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utleggingskunst eller forklaringskunst (Hovdenak 2006). I denne oppgaven representerer hermeneutikk både en filosofisk forankring, men også en metodisk tilnærming. Metoden innebærer å forstå eller å tolke en tekst eller annet materiale.

Denne forståelsen eller tolkningen blir ikke gjort i et vakuum, men blir påvirket av konteksten som den som tolker og teksten befinner seg i. I den forbindelse brukes ofte begrepet hermeneutisk sirkel som en forklaringsmodell i erkjennelsen av ny kunnskap. Modellen refererer til at man alltid vil forstå et materiale ut fra visse premisser, som igjen vil påvirke vår subjektive fortolkning. På samme tid har teksten en egen struktur, som også vil berøre oss. Dette dialektiske samspillet, hvor man har

en vekselvirkning mellom del og helhet, det subjektive (leser) versus det objektive (tekst), blir kalt den *hermeneutiske sirkel* (Befring 2002). Når vi har analysert rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen ut fra en slik modell, har vi derfor gått fra å skaffe oss en oversikt over planene, til deretter å se nærmere på delene i dokumentene som er relevant for vår problemstilling. Analysen av delene har igjen blitt sett i lys av dokumentene som helhet. Gjennom denne vekselvirkningen har vi kunnet se nye forbindelser og fått en økende forståelse for innholdet i rammeplan for barnehagen og lærerplan for skolen.

I følge den tyske filosofen Gadamer, som utvidet hermeneutikken som filosofi- og erkjennelsesteori, vil man som leser alltid ha med seg en viss forforståelse, forutsetninger og erfaringer i møtet med - og i fortolkningen av en tekst. Dette skaper grunnlaget for å forstå en tekst, og for Gadamer er forforståelse en forutsetning for tilegnelse av ny kunnskap. Man kan med andre ord ikke forstå og tolke en tekst uten noen referanserammer (Befring 2002). Men egen forforståelse kan også bli en felle i den forstand at man bare ser det man ønsker å se, for eksempel ved at man velger ut kilder hvor en er sikker på å møte bekreftelser på egne synspunkter og antakelser eller tolker utsagnene i lys av det en ønsker at de skal si. Dette er noe vi har vært oppmerksomme på underveis i vårt analysearbeid, og har søkt mot forskningsmessig objektivitet ved i størst mulig grad å tydeliggjøre hva som er våre tolkninger og hva teksten sier. Vi har derfor i vår oppgave anvendt en rekke sitater fra de utdanningspolitiske dokumentene som har vært gjenstand for analyse. Dette for å vise hva kilden faktisk sier og hvordan vi tolker og forstår den. Dette gir leseren mulighet til å bli kjent med kildene vi bygger på, samtidig som det er viktig for å sikre reliabilitet i analysen.

2.2 Kilder og litteratur

I vår oppgave vil problemstillingen bli belyst ved hjelp av skriftlige kilder som utdanningspolitiske dokumenter, faglitteratur og forskning som omhandler spesifikke språkvansker. Rammeplan for barnehagen (2006) (heretter omtalt som rammeplanen) og skolens læreplan (L06) utgjør primærkildene i oppgaven. En primærkilde er i

følge Tveit (2002), det nærmeste en kan komme en sak ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale. I tillegg til primærkildene, har vi benyttet annen litteratur som støtter opp under analysen av rammeplanen og L06, og som er relevant for problemstillingen. Noe av dette er kilder som for eksempel rapporter fra Norges Offentlige Utredninger (NOU), stortingsmeldinger som er laget i forkant av planene, samt lover. Vi har også benyttet oss av sekundærkilder, det vil si kilder som omtaler eller tolker primærkildene, som for eksempel artikler og bøker knyttet til barnehage, skole og spesifikke språkvansker (Fugleseth 2006; Tveit 2002).

2.2.1 Rammeplan for barnehagen

Kunnskapsdepartementet fastsatte ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 1. mars 2006. Den trådte i kraft 1. august 2006. Planen bygger på barnehageloven fra 2005 og inneholder forpliktende rammer for barnehagens virksomhet. Vi kommer derfor i noen grad til å bruke barnehageloven som støtte i vår analyse når vi skal tolke og drøfte rammeplanen.

Rammeplanen består av tre hoveddeler; ”barnehagens samfunnsmandat”, ”barnehagens innhold” og ”planlegging og samarbeid”. Formålet med rammeplanen er å gi barnehagene en forpliktende ramme å arbeide ut i fra, og dermed sikre barn et likeverdig tilbud av god kvalitet. Innenfor disse rammene står hver enkel barnehage fritt til å utforme sin egen hverdag.

I utarbeidelsen av rammeplanen har man vært opptatt av å se sammenhengen mellom rammeplanen og L06 (...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring 2006; I første rekke 2003). For eksempler inkluderer rammeplanen syv fagområder, som i stor grad er de samme som barn senere vil møte som fag på skolen;

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi

- Nærmiljø, natur og teknikk
- Antall, rom og form

Ved å la barn i førskolealder bli kjent med og få erfaringer med disse fagområdene, sikrer man en form for kontinuitet og sammenheng i utdanningssystemet. For hvert av fagområdene er det formulert mål for barns utvikling. Målene som retter seg mot barns læring er formulert som prosessmål, og er konkretisert ved hjelp av krav til personalet.

For å støtte barnehagens personale ved innføringen av den nye rammeplanen, er det blitt utarbeidet temahefter som utdyper noen av områdene i planen. Heftene innbyr til refleksjon over fagområdenes plass i barnehagehverdagen. De fleste av dem tilbyr gode eksempler til inspirasjon for arbeid med det aktuelle fagområdet. Det er utarbeidet hefter om barns medvirkning, samisk kultur, de minste barna, IKT, språklig og kulturelt mangfold og om likestilling.

2.2.2 Læreplan for skolen

Med basis i samfunnsendringer og evalueringer av tidligere skolereformer ble L06 til. L06 er forankret i opplæringsloven (1998), og er av den grunn en forlengelse og et supplement til denne loven, som fastsetter forpliktende retningslinjer og rammer for skolens virksomhet. I forkant av utarbeidelsen av læreplanen, ble NOU- rapporten "I første rekke- Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle" (2003) utarbeidet av kvalitetsutvalget (også kalt Søgnerutvalget). På bakgrunn av NOU -rapporten ble Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004), "Kultur for læring", utarbeidet. Både opplæringsloven og dokumentene som ble laget i forkant av L06 vil bli brukt som støtte i vår analyse av læreplanen.

L06 har naturlig nok medført en del endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn til siste trinn i videregående. Den nye planen ble satt i verk høsten 2006 for elevene på 1.- 9. trinn og første trinn i videregående opplæring.

Høsten 2007 innføres L06 på 10. trinn i grunnskolen og 2. trinn i videregående opplæring.

Formålet med L06 er et ønske om å styrke kvaliteten i norsk skole, samtidig som man tar vare på og videreutvikler skolens egenart. Man ønsker å styrke elevenes evne og lyst til å lære, parallelt med styrking av grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene går igjen i læreplanen for alle fag og består av følgende fem ferdigheter:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

I tillegg til å styrke grunnleggende ferdigheter, har man i L06 gjort endringer som dreier seg om at lese- og skriveopplæringen skal vektlegges fra 1. klassetrinn, at man har fått nye læreplaner i alle fag og ny timefordeling. I tillegg har skolene fått lokal handlefrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæring.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av følgende deler;

- 1) *Den generelle delen.* Denne utgjør det overordnede styringsdokumentet og inneholder den verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygningen for grunnopplæringen. Den generelle delen ble utarbeidet i 1993, og er identisk med den generelle delen av læreplanen fra 1997.
- 2) *Prinsipper for opplæring og læringsplakaten.* Disse klargjør og utdyper de grunnleggende forpliktelsene skolen har i forhold til opplæringsloven. I tillegg bidrar de til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lover og forskrifter. Den skal inngå som en naturlig del av det lokale læreplanarbeidet.

3) *Læreplaner for hvert enkelt fag.* Fagplanene som gjelder i 1. og 2. årstrinn består av fagene norsk, matematikk, kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, naturfag, engelsk, samfunnsfag, kunst og håndverk, musikk, mat og helse og kroppsøving.

Disse har en felles struktur og sammensetning. De består av;

- *formålet med faget.* Her uttrykkes hensikten med opplæringen i faget både på individnivå og samfunnsnivå.
- *hovedområder i faget.* Dette er en beskrivelse av fagets innholds- og funksjonsområder.
- *timetall i faget.* Timetallet er oppgitt i seksti minutters enheter.
- *grunnleggende ferdigheter i faget.* Disse er innarbeidet i kompetansemålene i læreplanene for fagene. I tillegg er det en egen tekst om grunnleggende ferdigheter i hvert enkelt fag. De grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for videre læring, og består som tidligere nevnt av å kunne uttrykke seg muntlig, lese, regne, uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy.
- *kompetansemål i faget.* Disse angir hva elever skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Kompetansemålene er beskrevet innenfor hvert hovedområde og er i de fleste tilfeller angitt etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen. Det betyr at første og andre årstrinn må forholde seg til mål etter 2. årstrinn.
- *vurdering i faget.* Dette er bestemmelser om hvordan elevvurderingen skal være på ulike trinn i grunnopplæringen.

L06 utgjør fundamentet og rammen for opplæringen i skolen. Den angir også mål for hva elevene skal kunne på forskjellige klassetrinn. Gjennom kompetansemålene uttrykkes faglige ambisjoner for alle elever. Elevene vil i ulik grad kunne nå de fastsatte målene. Hver enkelt elev skal inspireres til størst mulig måloppnåelse

gjennom tilpasset opplæring. Dersom en elev ikke har eller ikke kan få forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven rett til spesialundervisning.

2.2.3 Litteratur om spesifikke språkvansker

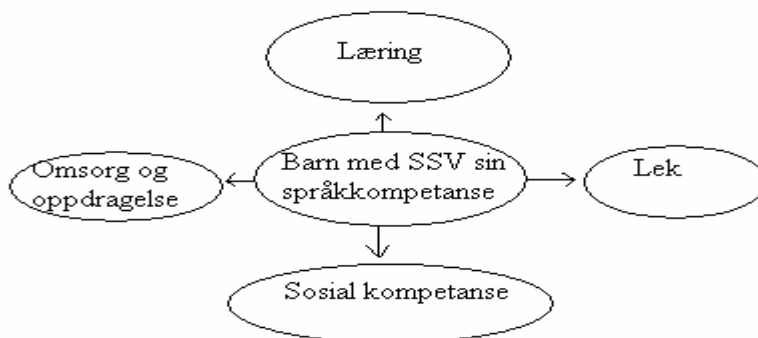
Når vi skal drøfte utfordringer som barn med spesifikke språkvansker kan ha i forhold til læring ved overgangen fra barnehage til skolen, kommer vi til å benytte oss av lærebøker og av empiri og teori som vi finner i bøker og artikler. Mye av dette vil være kilder som beskriver teori og empiri på bakgrunn av undersøkelser gjort på engelskspråklige barn. I følge Leonard (1998) kan man derfor ikke ukritisk overføre kunnskap om barn med spesifikke språkvansker til norske barn, da både språkets form og innhold vil være forskjellig. Blant annet viser undersøkelser fra ulike land at det varierer når barn med normal språkutvikling mestrer bøyningssystemene i språket. Dette kommer av at språk er forskjellige. For eksempel kan noen språk ha enkle og tydelige bøyningsmorfemer, hvor av andre kan være mer komplekse. Mye av det som står beskrevet vil likevel i hovedtrekk også gjelde for norske barn. I tillegg har vi supplert den engelske og amerikanske litteraturen vi har brukt, med norske artikler og rapporter der det har vært mulig.

2.3 Analyse av dokumentene

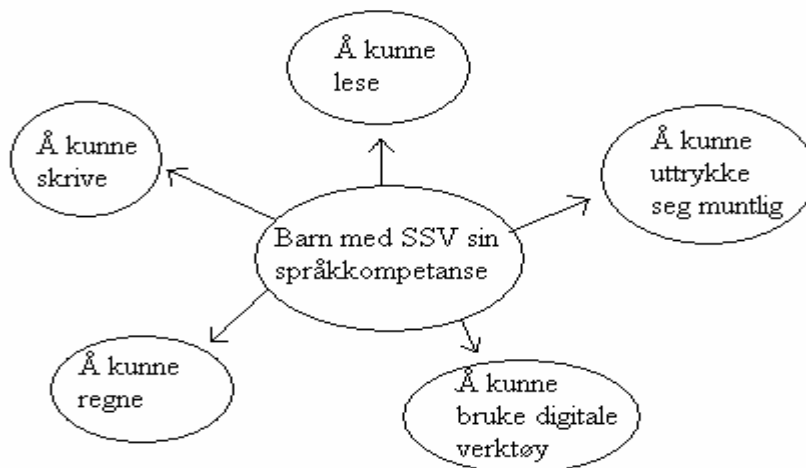
Rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen er dokumentene som har vært utgangspunkt for vår analyse. I tillegg har vi tolket det vi har lest av teori om spesifikke språkvansker, og sett dette opp mot rammeplanen og L06. Dette har vi gjort ved å ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming der vi har tolket det som står i kildene ved å veksle mellom delanalyse og helhetsanalyse av dokumentene.

For å gjøre helhetsanalyse måtte vi på forhånd velge tema og problemfelt ved å lese nøye gjennom de kildene vi hadde valgt. Siden vi på forhånd hadde en slags forventning eller førforståelse omkring tema og hva vi kom til å finne i dokumentene, ble noen av forventningene bekreftet og andre avkreftet eller revurdert. Dette førte til at vi måtte reformulere en del av de spørsmålene vi stilte oss da vi startet. For eksempel måtte vi gjøre en mer systematisk analyse ut fra spørsmålene. Her plukket

vi ut avsnitt og hovedpunkter i teksten som vi mente belyste vår problemstilling. Så gikk vi over til delanalyse, der vi operasjonaliserte teksten i hovedkategorier og underkategorier. Disse skulle igjen danne utgangspunkt for vår drøfting av vansker i forhold til læring for barn med spesifikke språkvansker. Til hjelp i dette arbeidet laget vi to modeller. Formålet med de to modellene er å visualisere hvordan vi tenkte å drøfte spesifikke språkvansker (sirkelen i midten i hver av figurene) opp om de ulike læringsområdene som man finner i rammeplanen og L06;



Figur 1; Læring i rammeplan



Figur 2; Læring i L06

Etter at vi hadde gjort en delanalyse av det vi hadde plukket ut fra de utdanningspolitiske dokumentene som sentralt for vår problemstilling, måtte vi til slutt se våre tolkninger i lys av hele rammeplanen og L06, samt i lys av den teorien vi valgte ut som omhandler barn med spesifikke språkvansker. Dette for å sikre oss at den tolkningen vi gjorde ikke sto i motsetning til dokumentene som helhet.

2.4 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten i de målingene eller analysene man gjør. Spørsmål om reliabilitet er derfor knyttet til om målingene eller analysene kan etterprøves (Befring 2002). I en kildestudie vil man sikre reliabilitet ved hjelp av å gjøre gode valg av kilder. Vi har valgt offentlige kilder som er tilgjengelige for allmennheten, det betyr at våre analyser kan etterprøves av andre. Av den grunn er både rammeplanen og L06, samt de fleste rapportene og utredningene vi har benyttet oss av er primærkilder. Vi har også enkelte sekundærkilder, men også disse kildene er tilgjengelige for alle. Der det har vært mulig, har vi også forsøkt å vise til to uavhengig kilder. Dette har først og fremst vært mulig i forhold til litteratur som omhandler barn med spesifikke språkvansker.

2.5 Validitet

Validitet dreier seg om spørsmål knyttet til om kildenes innhold eller budskap har faglig relevans og gyldighet (Befring 2002). For at en kilde skal bli vurder som god eller dårlig, er det en forutsetning at kilden sees i lys av den problemstillingen som søkes besvart.

Mye av kritikken mot hermeneutikken som forskningsmetode ligger i at metoden ikke representerer validitet med tanke på produksjon av objektiv kunnskap.

Kritikerne har påpekt at hermeneutikken er altfor fokusert på tolkerens forforståelse, og at man av den grunn ikke vil oppnå tolkninger som er valide (Befring 2002).

Utfordringene ligger derfor i å vurdere om kildene er pålitelige og hvordan man på en god måte kan benytte seg av kildene. Man må også kunne gjøre gode tolkninger av

det som står skrevet i kildene (Kjeldstadli 1999). Dette har vi kontinuerlig vurdert i lys av vår problemstilling og spørsmålene som reises underveis.

For å kunne vurdere kildene i forhold til problemstillingen er man avhengig av å ha mye kunnskap om emnet for teksten og den konteksten dokumentet er utarbeidet i. I tillegg er det viktig å ha kunnskaper om hva slags type dokumenter tekstanalysen tar utgangspunkt i. For vår del vil det si forkunnskaper om spesifikke språkvansker, barnehagen og skolen. Vi måtte også ha kjennskap til at rammeplanen og L06 er forskrifter og utarbeides av departementet med basis i vedtatte lover, og at planene regnes som en del av lovverket.

2.6 Ethiske betraktninger

Etikk dreier seg om hvordan man som enkeltmennesker bør handle i ulike situasjoner. Men det har også en samfunnsmessig side, for eksempel hvordan man gjennom en stats normer er forpliktet til å ivareta enkeltindivider (Befring 2002). Vi kommer ikke i direkte kontakt med gruppen som er gjenstand for vår undersøkelse. Våre etiske hensyn vil derfor dreie seg om hvordan vi vurderer og bruker de skriftlige kildene vi velger, og påliteligheten og verdien av den kunnskapen som tilegnes og senere formidles. I oppgaven skal vi vurdere og tolke rammeplanen og L06. Vi kommer til å benytte oss av det andre har skrevet, og arbeide med dette som bakgrunn for vår egen forståelse av det. Vurderinger og bruk av kildene vil derfor kreve at man er nøyaktig og innehar et godt judisium. Et godt judisium vil si at man bør ha godt skjønn eller å være i stand til å ta avgjørelser i tolkninger som også andre synes er gode (Fugleseth 2006).

Andre etiske prinsipper som vi også må ta hensyn til, er kravet om å være upartisk, saklig, grundig og ærlig i det som skrives. Alle påstander bør kunne dokumenteres, slik at andre raskt kan kontrollere denne informasjonen. I dette ligger også krav om å vise god henvisningsskikk (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap,*

humaniora, juss og teologi 2000- 2006). Det vil si at vi på en mest mulig nøyaktig måte skal henviser til den litteraturen som blir brukt.

3 Læreplanforståelse

Å forstå rammeplanen og L06 er helt sentralt i vår oppgave. Disse dokumentene er begge forskrifter som barnehage og skole plikter å følge. De har med andre ord samme status. I dette kapittelet vil vi for enkelthets skyld bruke ordet *læreplan* både om rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen.

Når vi skal analysere følgende av læreplanene som barn med spesifikke språkvansker kan få i møte med dem, vil det være nyttig å ta utgangspunkt i et begrepssystem for hvordan man kan forstå disse planene. Vi velger å ta utgangspunkt i John I. Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat. Han har utviklet et begrepsapparat for å kunne forstå og studere læreplanpraksis slik den fremstår som en del av en pedagogisk praksis. Dette har han gjort ved å undersøke hvordan læreplanen fungerer i praksis i den amerikanske skole. Hans hensikt har vært å utvikle et teoretisk begrepsapparat for å kunne gi en systematisk beskrivelse. Dette vil gi en forståelse av prosessene som spiller inn i forhold til planlegging av hvordan undervisningen skal være og hva som blir realiteten når det planlagte blir iverksatt i skolevesenet (Goodlad m.fl. 1986).

Gundem (1998) gjør rede for Goodlads syn og konkretiserer hans begrepssystem i det norske skolesystem. Det er derfor hennes tolkninger av Goodlads teorier som blir grunnlaget når vi skal si noe om læreplanforståelse. Begrepssystemet vil være nyttig som bakgrunn, selv om vi bare kommer til å analysere læreplanen slik den fremstår skriftlig.

3.1 Områder i læreplanundersøkelser

I følge Goodlad (1986) omfatter læreplanundersøkelser tre ulike områder:

Det substansielle området dreier seg om læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og hvordan evalueringer skal foregå. I didaktisk sammenheng knyttes det ofte til undervisningens *hva*. I L06 blir det substansielle blant annet beskrevet i de grunnleggende ferdighetene, i

kompetansemålene og gjennom det som står skrevet om vurderinger i faget. Arbeidsmåter og læremidler er i stor grad opp til den enkelte skole og lærer å bestemme i henhold til L06. I rammeplanen kan man for eksempel finne det substansielle beskrevet i prosessmålene under fagområdene, og under hvert av områdene som er beskrevet under barnehagens innhold. Også i rammeplanen er arbeidsmåter og læremidler i stor grad opp til den enkelte barnehage.

Det sosiopolitiske området fokuserer på hvordan læreplanen fungerer i forhold til den samfunnsmessige sammenhengen den står i. Når man skal forsøke å undersøke læreplanen ut fra dette, vil man derfor beskrive, analysere og forsøke å forstå intensjonene i lys av den samfunnsmessige konteksten. I didaktisk sammenheng dreier det seg ofte om læreplanens *hvorfor*. Svaret kan bare undersøkes dersom man analyserer læreplanen ut fra den skolepolitiske kontekst slik den er nå i vårt samfunn. På den måten kan man finne svar på hvorfor læreplanen er utformet slik den er, for eksempel på det substansielle området.

Det teknisk- profesjonelle området dreier seg om spørsmål knyttet til menneskelige og materielle muligheter og ressurser, for eksempel rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning. Dette er først og fremst knyttet til realiseringen av læreplanen og hvordan den fungerer i praksis. I didaktisk sammenheng er det ofte knyttet til *hvordan* læreplanen kan gjennomføres. Dette kan også studeres i forhold til det sosiopolitiske området, altså hva slags samfunnsmessig sammenheng læreplanen står i. I tillegg vil dette området også kunne påvirke og bli påvirket av det substansielle området.

Denne inndelingen kan være nyttig for analyseformål. I praksis er det likevel ikke like lett å holde områdene fra hverandre. Et læreplansspørsmål som i utgangspunktet var knyttet til det substansielle området, vil ved nærmere undersøkelse ikke kunne bli svart på om en ikke tar de sosiopolitiske og teknisk- profesjonelle aspekten med i betraktningen (Gundem 1998). Vi vil i vår oppgave først og fremst konsentrere oss om det substansielle området. Men selv om vi ikke direkte tar for oss de to sistnevnte områdene videre i oppgaven, vil de ikke være helt fraværende.

3.2 Læreplanens "ulike ansikter"

På alle nivåer gjør det seg gjeldende tolkninger og vurderinger hos de menneskene som skal forholde seg til læreplanen. Innen det substansielle området skiller derfor Goodlad mellom ulike typer læreplaner; ideenes, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplan (Goodlad 1986; Gudem 1998).

Ideenes læreplan eksisterer på et ideologisk plan. Her dreier det seg om de ideer som blir fremmet når det skal utarbeides en læreplan. Noen av ideene kan være nedskrevet i utredninger, rapporter eller stortingsmeldinger, andre kan være ideer i debatter i det offentlige rom. Noen av ideene får betydning for innholdet og utformingen av læreplanene, mens andre får liten eller ingen betydning.

Den formelle læreplanen er læreplanen som blir vedtatt av sentrale myndigheter. L06 og rammeplanen er eksempler på vedtatte læreplaner. Disse dokumentene er offisielle læreplandokumenter der ideenes læreplan har gjennomgått prosesser og forandringer ut fra ulike sosiopolitiske faktorer. De delene av samfunnets verdier og interesser som blir nedfelt i den formelle læreplanen, er gjerne kompromisser mellom ulike synspunkter og rammebetingelser. Det er dette dokumentet som blir gjenstand for tolkninger på ulike nivåer.

Den oppfattede læreplanen er tolkninger som leserne gjør av råd og retningslinjer som står skrevet. Tolkningene er aldri helt de samme for alle. Av den grunn kan man anta at ingen av tolkningene er identiske med den formelle læreplanen eller ideenes læreplan.

Den iverksatte læreplanen er handlinger som pedagogene gjør i barnehagen eller skolen. Det er med andre ord den oppfattede læreplanen satt ut i praksis. Den vil være påvirket av hvordan den enkelte pedagog arbeider i barnehage og skole, den formelle læreplanen og hvordan den oppfattes.

Den erfarte læreplanen er barnas erfaringer og opplevelser av den iverksatte læreplanen. Den erfarte læreplanen trenger verken være i tråd med ideenes, den

formelle, den oppfattede eller den iverksatte læreplanen. Den vil først og fremst henge sammen med hvordan pedagoger og annet personalet i realiteten arbeider i forhold til læreplanen. Barns læringsutbytte vil være knyttet til dette nivået. I tillegg vil læringsutbyttet barna opplever være avhengig av barna selv og forhold knyttet til deres erfarings- og livsområder utenfor barnehage eller skole.

Det er i hovedsak de formelle læreplanene som blir gjenstand for vår analyse når vi i oppgaven skal tolke den nye rammeplanen og L06. Men vi vil også komme inn på ideenes læreplan, da vi også vil bruke forarbeider til planene som støtte i vårt analysearbeid. Drøftingen vil bli påvirket av hvordan vi oppfatter læreplanen. Men vi vet likevel ikke noe om hvordan pedagogene oppfatter den eller hvordan den er iverksatt eller erfart. Selv om det er den formelle læreplanen som står sentralt i vår oppgaven, vil de andre av læreplanens ansikter være viktig som en forforståelse når vi begynner vårt analysearbeid.

4 Språklig utvikling, kommunikasjon og mestring

For å forstå vanskene hos barn med spesifikke språkvansker, er det nødvendig å ha kunnskap om språkutvikling og kommunikasjon hos barn uten slike vansker. Dette vil vi gjøre rede for i dette kapitlet.

Språk finnes i alle kulturer og er en del av all menneskelig aktivitet. Språket er viktig i mange sammenhenger, som for eksempel i sosiale sammenhenger, i utdanningsammenhenger, når man leser, ser på tv, hører på radio eller skriver. Da man kan studere språk fra mange ulike synsvinkler, kan det være vanskelig å definere språk i sin helhet (Tetzchner, Feilberg, Hagtvvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen, Smith 2003). Bloom & Lahey (1978: 4) definerer språk som;

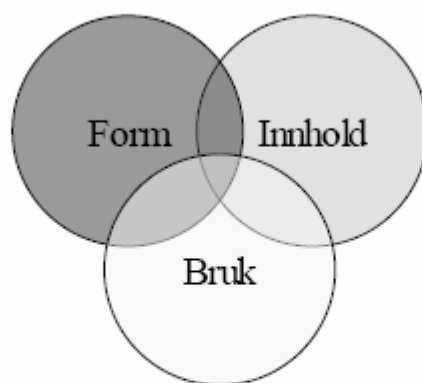
”...a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication” Bloom & Lahey (1978: 4).

De fleste definisjonene på språk tar utgangspunkt i at språket består av en rekke tilfeldige symboler eller en felles kode, som vi bruker til å formidle mening til hverandre. Siden språk er et sosialt fenomen, må det sees i sammenheng med kommunikasjon.

Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet ”communicare”, som betyr å dele eller å gjøre noe felles. Enhver intensjon om å gjøre noe kjent for en annen person, kan derfor sees på som kommunikasjon (Rommetveit 1972). Men kommunikasjonen kan også være utilsiktet ved at man for eksempel overfører følelser eller annen informasjon uten at man ønsker det. Kroppsspråk og tonefall i stemmen kan være eksempler på dette.

Det stilles store krav til god kommunikasjon. Det å mestre språket er ikke alltid nok. Man må også ha evne til å gå inn i og være en del av det sosiale samspillet. Det kan derfor være vanskelig å betrakte språklig mestring isolert, uten å ta konteksten og omstendighetene man befinner seg i med i betraktning (Rygvoid 2001).

Bloom og Lahey (1978) har utviklet en språkmodell, der de har valgt å gruppere språket i tre dimensjoner; form, innhold og bruk. Disse dimensjonene er ikke atskilte komponenter, men henger nøye sammen. Dette blir fremstilt i figur 3.



Figur 3; Bloom og Laheys språkmodell. Etter Bloom og Lahey (1978; 21)

Modellen rommer de lingvistiske, de kognitive og de kommunikative dimensjonene ved språket. Denne teoretisk inndelingen kan virke noe kunstig. Men siden språket er et komplekst system, kan det være lettere å få innsikt i språket dersom man betrakter disse dimensjonene hver for seg. Den kan også bidra til å gi oss en bredere og mer detaljert forståelse av den språklige utviklingen og hvorfor noen har vansker med å mestre språkets ulike dimensjoner.

4.1 Språkutvikling

Tilegnelse av språk er et av de mest komplekse og fasinende utviklingsområdene i barndommen (Bishop 1997). Til tross for at språket er et svært komplekst system, tilegner de fleste barn det i løpet av noen få år uten formell opplæring eller bevissthet om språkets underliggende logikk (Smith & Ulvund 1999). For at barn skal tilegne seg språk må det ha erfaring med at andre mennesker rundt det bruker språket og ha gode sensoriske evner for å oppfatte og tolke slik input. Det er også en forutsetning at

hjernen har evnen til å oppdage og lære den underliggende språkstrukturen. I tillegg må barnet ha et taleapparat som kan produsere talelyder i en rask og jevn sekvens (Bishop 1997). Den normale språklige utviklingen krever en integrering av oppmerksomhet, perseptuelle, kognitive, motoriske og lingvistiske funksjoner.

Vi vil nå ta for oss språkutviklingen fra 1- 8 år, med vekt på 3-8 års perioden, da denne perioden er mest relevant for videre drøfting av problemstillingen vår. Ettersom vi ønsker å gi en relativt bred beskrivelse av den sistnevnte perioden, velger vi å gå gjennom denne ved hjelp av Bloom og Laheys språkmodell.

4.2 Språkutviklingen for barn fra 1-2 år

De første ordene kommer ofte når barnet er rundt ett år, men variasjonen er stor (Tetzchner m.fl. 2003). Noen barn begynner å snakke når de er 10 måneder, mens andre barn er rundt 18 måneder før de sier sine første ord. Barna viser språkforståelse før de selv begynner å produsere språk. Barnas første ord er ofte enkle å produsere lydmessig, og har gjerne en konkret mening. Vokabularet gjenspeiler dagliglivet til barnet, og refererer ofte til objekt, hendelser og mennesker i umiddelbar nærhet, eksempelvis: *mamma, vov-vov, drikke* (Gleason 2001).

Overgangen til flerordsytringer er et viktig skille i språkutviklingen. De første flerords ytringer kommer vanligvis i 18 – 27 måneders alder. Barnet blir da i stand til å formidle mer spesifikt det de ønsker (Smith & Ulvund 1999). Men allerede før barnet begynner å produsere setninger, har det en viss forståelse av flerordsytringer. Eksempelvis skjønner barnet at det er forskjell på *kysse dokke* og *dokke kysse* (Tetzchner m.fl. 2003). To-ords ytringene består ofte av innholdsord, og barnets språk kalles gjerne for telegramspråk (Gleason 2001; Tetzchner m.fl. 2003). To ords ytringene består ofte av et verb og et substantiv, som *baby gråte* eller *Kari kjøre*.

I to års alderen begynner mange barn å produsere enkle setninger (Tetzchner m.fl. 2003). Disse er til å begynne med svært enkle. Omtrent samtidig med at barnet produserer flerordsytringer, begynner barnet også å ta i bruk grammatiske former (Gleason 2001). Barnet vil i begynnelsen overgeneralisere for eksempel ulike

bøyninger. Overgeneraliseringene er et resultat av at barnet har fått innsikt i grammatikken, men har ikke fått med seg alle reglene (Gleason 2001; Tetzchner m.fl. 2003). Resultatet kan være at barnet sier *gådde* i stedet for *gikk*.

4.3 Språkutvikling for barn fra 3-8 år

Denne aldersperioden er preget av at barna får stadig mer oversikt, kontroll og innsikt over språket. Tre- og fireåringene er stadig i aktivitet både motorisk og sosialt, og språket er ofte fantasifullt og levende, gjerne med bruk av overdrivelser som for eksempel ”Storebroren min er den sterkeste i hele verden” eller ”jeg har fisket tusen millioner ganger”. Fire- fem åringene er ofte litt roligere og bruker språket på en mer uanstrengt og sammenhengende måte. Fra 5 til 8 års alderen er språket mer likt et voksent språk enn det som er tilfelle for barn under 5 år. Men språket i denne perioden vil allikevel være mer situasjonsavhengig enn tilfelle er for eldre barn. Man kan også se at 5- åringers språkferdigheter er mer variable enn 8- åringers (Tetzchner m.fl. 2003). Vi skal nå se nærmere på språkutviklingen for barn fra 3- 8 år i forhold til de ulike dimensjonene ved språket.

4.3.1 Språkets innhold

Språkets innhold er knyttet til semantikk, det vil si hva ord og ytringer betyr. Når barn lærer nye ord, er det ikke bare et spørsmål om å klare å uttale lydene. Læring av ord involverer det å identifisere gjentakende fonologiske rekker i språklig input, identifisere at ord uttrykker ting og kartlegge det første området (fonologi) i forhold til det andre (begrepet) (Tetzchner m.fl. 2003). Dersom barnet for eksempel skal lære ordet *ball*, innebærer det at barnet forstår at lydrekkefølgen /bal/ refererer til objektet *ball*. I tillegg må barnet ha en forståelse av at *ball* ikke bare refererer til denne ene ballen, men til alle baller, selv om de ser forskjellige ut.

Allerede i 3- 4 års alderen begynner barn å bearbeide, reorganisere og styrke de semantiske aspektene ved språket. Dette er en utvikling som forsetter langt inn i skolealder. Ordforrådet er et semantisk aspekt som har vært gjenstand for mange undersøkelser. Studier har blant annet påvist at ordforrådet i 3 til 8 års alderen er i en

rivende utvikling. Hvor mye ordforrådet vokser i denne perioden vil variere hos barn, samtidig som det vil variere i forhold til hvilken metode man bruker for å måle ordforrådet. Hagtvet (2004) antyder at en treåring kan ha i underkant av 2000 ord, mens ordforrådet kan ha vokst til 8000 ord når barnet når 6- års alder. Det er med andre ord stor forskjell når det gjelder hvor mange ord en 3- åring kan i forhold til hva en 6- åring kan.

Undersøkelser har vist at når barn er omkring 3 år har de en viss bevissthet rundt ordmening, og kan snakke om et ord. Begrepsinnholdet er på dette tidspunktet situasjonsstyrt og ordenes mening blir i stor grad bestemt av sammenhengen de forekommer i (Hagtvet 2004). En 3- åring kan for eksempel si at 'sove' er 'pysj'. Ved 4- års alder skjer det en endring i form av at barn i større grad har evnen til å gi utførlige beskrivelser av ordmening. Nå kan barn gi mer presise beskrivelser som for eksempel at 'spise' er noe man gjør når man er 'sulten'. Litt eldre barn kan svare med å gi beskrivelser som ligger innen samme ordklasse, for eksempel kan 'drikke' være en naturlig respons på 'spise'. De ser nå en annen type sammenheng enn tidligere, til tross for at de enda ikke vet hva ordklasser er. Etter hvert begynner barna å gi det man kaller paradigmatisk svar. Det vil si at målordene gir assosiasjoner til ord som de kan byttes ut med i ytringen. Denne måten å gi respons på begynner å vise seg rundt 7- års alder. Dette responsmønsteret stiger oppover i skolealder, men den største forandringen skjer mellom først og andre klasse (Valvatne & Sandvik 2002). Det at bevisstheten rundt ordmening fortsetter å utvikle seg, og kan altså sannsynligvis tilskrives biologisk modning og erfaring.

4.3.2 Språkets form

I Bloom og Laheys modell blir språkets form delt i tre deler; fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi dreier seg om hvordan språklyder brukes, for eksempel hvordan de skiller ordmeninger fra hverandre, -i ordene *hatt* og *katt* er det lyden /h/ og /k/ som skiller ordmeningene fra hverandre. Morfologi har å gjøre med hvordan ord bøyes og hvordan ord er bygd opp (for eksempel at biltur er satt sammen av ordene bil og tur). Syntaks dreier seg om hvordan ord settes sammen til setninger (Rygvoold, 2001).

Den fonologisk utviklingen for barn i 4-5-årsalderen har kommet forholdsvis langt. Barnet har stort sett tilegnet seg hverdagsspråkets uttale (Rygvold 2001; Hagtvet 2004). Barnets tale er forståelig, selv om en del barn kan ha vansker med å uttale enkelte lyder som for eksempel /s/ og /r/ helt til tidlig skolealder. Også de fleste barn i 3- års alder har kommet et godt stykke på vei i sin fonologiske utvikling. Enkelte kan allikevel ha vansker med å skille mellom lyder som uttales på nærliggende artikulasjonssted, for eksempel /t/ og /d/ og /g/ og /k/. Barna kan også ha vansker med å oppfatte feil uttale i sin egen tale, selv om de oppfatter den i andres tale (Hagtvet 2004).

Den morfologiske utviklingen i 3- 5 års alderen er preget av rask utvikling i forhold til bøyningsendelser og grammatiske ord (for eksempel artikler som en, ei eller et). Denne perioden kjennetegnes ved at barna får stadig bedre innsikt i de grammatiske systemene. Denne innsikten kan resultere i at de overgeneraliserer grammatiske former som de aldri har hørt at voksne har brukt. For eksempel kan de bøye 'gå' på en regelmessig måte, slik at de isteden bruker ordet 'gådde'. Denne overgeneraliseringen av grammatiske regler vil i løpet av 3- 5 års perioden forsvinne (Hagtvet 2004; Rygvold 2001). Barn mellom 5 og 7 år vil stort sett kunne ta i bruk de fleste grammatiske reglene korrekt, selv om en del fortsatt kan streve med å samordne regler og lære unntak fra dem.

Den syntaktiske utviklingen i 3- 5 års alder blir i denne perioden mer og mer komplekst, med under og overordning av setningsledd. I 3- års alder øker mengden og presisjonen i bruken av funksjonsord. Dette gjør at de kan uttrykke mer presise og nyanserte relasjoner mellom deltakere og hendelser i setningene de produserer (Hagtvet 2004). Man kan se en relativt stor utvikling fra 3 år og frem mot 6 år. I denne perioden lærer barna hvordan de skal uttrykke sammenhenger mellom setninger. Treåringene vil som regel starte setninger med 'og' eller 'åsså'. Etter hvert overtar andre konjunksjoner denne sammenbindende funksjonen, men nå på en mer presis måte, for eksempel i form av årsaksangivelser (fordi), tidsangivelser (når) eller som en betingelse (hvis) (Hagtvet 2006).

En annen utvikling man kan observere er at syntaksen til 5- åringene er mer stabil og variert sammenlignet med yngre barn. 5- åringene bruker for eksempel flere bisetninger og gjør færre grammatiske feil enn tilfellet er for 4- åringene. 5- 8 åringer oppbygging av setninger likner svært mye på hvordan en voksen produserer setninger. Til tross for dette kan man ved nærmere observasjon allikevel se at denne gruppen har flere ufullstendige setninger, bruker flere sideordnede setninger i forhold til underordnede og har en mindre variert bruk av innlederord (Tetzchner m.fl. 2003).

4.3.3 Bruk av språket

Den siste dimensjonen i Bloom og Laheys modell er bruken av språket, det vil si det man i lingvistikken omtaler som pragmatikk. Pragmatikk handler om hvordan vi bruker og tolker språket i sosiale sammenhenger og hva man kan si til hvem i forskjellige situasjoner (Tetzchner m.fl. 2003). Hva som er akseptabel pragmatisk kompetanse varierer ut fra hvilket miljø man tilhører og ut fra hva slags kultur man lever i (Hagtvatn 2004).

Det at barnet har en rask språklig utvikling i forhold til de andre dimensjonene vil påvirke den pragmatiske utviklingen i denne perioden. Blant annet vil det at barna i 3- årsalderen har fått en gjennomsnittlig ytringslengde på ca. fire ord, ha betydning. Dette gjør at de er i stand til å delta i dialoger med voksne på en mer likeverdig måte, ved at de nå vil kunne holde i gang en samtale rundt et emne. I samtalen vil barna som regel også ha evne til å tilføre ny informasjon til temaet (Smith & Ulvund 1999). De språkferdighetene som barna har oppnådd i 5- 8- års alder vil gjøre at de også utvikler andre pragmatiske ferdigheter. Blant annet får barn i denne perioden en større evne til å løse problemer og konflikter ved hjelp av språket enn tidligere (Bruun 1993). De vil også kunne klare å stille spørsmål for å oppklare misforståelser i dialog med andre (Hagtvatn 2004).

Et annet trekk ved den pragmatiske utvikling er at 4-5-åringene utvikler evnen til å bruke hint uten å nevne intensjonen bak det de vil. Barnet kan for eksempel si «*Dette lukter godt!*», istedenfor å si «*Jeg vil ha kake*». Barn i denne alderen kan med andre ord bruke språket mer aktivt og påvirkende enn tidligere (Paul 2007).

Den pragmatiske utviklingen fra 5- 8 års alderen er preget av at barn i økende grad klarer å ta samtalepartnerens perspektiv i en samtale. Dette medfører at barna i større grad enn tidligere kan gi beskrivelser av opplevelser og hendelser, der de i noen grad kan vurdere hvor mye samtalepartneren har av informasjon og hvor mye informasjon de trenger å gi, for at samtalepartneren skal forstå hva opplevelsen eller hendelsen dreier seg om. Barna klarer også å stille spørsmål til samtalepartneren dersom det er noe de ikke forstår, noe som også har å gjøre med at de nå forstår at andre kan inneha en annen informasjon enn dem selv (Tetzchner m.fl. 2003). Disse evnene forsetter å utvikle seg og bli mer avanserte oppover i skolealder.

5 Spesifikke språkvansker

Språk- og kommunikasjonsvansker er en betegnelse som innebærer at noen sider av språket er så avvikende at det tiltrekker seg oppmerksomhet fra omgivelsene og hemmer kommunikasjonen (Rygvdold 2001). Det kan gjelde barn som av en eller annen grunn har vansker med å forstå og uttrykke språk. Blant annet kan det gjelde eldre barn som har vansker med artikuleringen eller psykisk utviklingshemmede som har lite språk. Disse barna kan også ha andre vansker som er relatert til språkvanskene, for eksempel dårlig samspill med andre, dårlig hørsel, konsentrasjonsvansker eller dårlig selvbilde.

Man skiller mellom ulike typer språkvansker, i forhold til om språkvansken er den primære vansker eller om den er knyttet til andre vansker. Psykisk utviklingshemming, cerebral parese, autisme, hørselsvansker og liknende er vansker som ofte fører med seg språkvansker. Men hos disse barna er språkvanskene som regel en konsekvens av andre vansker, og dermed ikke den primære vansken (Tallal 1988). Barn med spesifikke språkvansker (SSV) tilegner seg språket på en avvikende eller unormal måte, til tross for at det synes som om de mottar tilstrekkelig språklig input. Disse barna har tilsynelatende en gjennomsnittelig utvikling på alle andre områder, bortsett fra det som har med den språklige utviklingen å gjøre (Bishop 1997).

5.1 Kriterier for spesifikke språkvansker

For å kunne sette en diagnose i forhold til språkvansker, vil man sammenlikne barnas språklige kunnskaper med andre barn i samme aldersgruppe sin språkkompetanse.

Når det gjelder diagnosen spesifikke språkvansker, er det i tillegg visse kriterier som må være oppfylt. Leonard (1998) viser til kjennetegn ved barn med SSV. Disse kriteriene er det man ofte kaller eksklusjonskriterier, og er satt opp på bakgrunn av kliniske tester, som poengterer aspekter ved barnets utvikling som ikke er årsak til språkvansken (Tallal 1988);

-
- Når man tester språket, må språkskåren være på minst 1,25 standardavvik. Det skal være avvik mellom språklig evne og non- verbal IQ.
 - Den non- verbale IQ'en må ligge på 85 eller mer. Man kan derfor ikke være psykisk utviklingshemmet og få diagnosen spesifikke språkvansker.
 - Det må være fare for sosial devaluering. Det vil si at sjansen er stor for at barnet blir nedvurdert av andre barn og voksne som en følge av sine språkvansker.
 - Barnet må ikke ha problemer med hørselen. Barnet skal heller ikke ha hatt mellomøre- betennelse de 12 siste månedene. Det er fordi en mellomørebetennelse ikke skal være årsaken til barnets språkvansker.
 - Det skal ikke foreligge noen nevrologiske dysfunksjoner.
 - Feil i taleapparatet skal ikke være en årsak til språkvanskene.
 - De fysiske og sosiale samspillhandlingene skal være normale. Barnet skal for eksempel ha normal blikkontakt med andre og et normalt kroppsspråk.

(Leonard 1998).

Disse kriteriene er stort sett de samme som blant annet Verdens Helseorganisasjon opererer med i International Classification of Diseases, (ICD – 10). I Europa er det stort sett ICD - 10 som danner grunnlag for å sette diagnoser. I Amerika har de sin egen manual for å sette diagnoser, nemlig The American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual (DSM – IV). Leonard kriterier er basert på denne manualens kriterier.

DSM – IV deler også inn språkvanskene i to grupper; ekspressive språkvansker og blandede ekspressive og reseptive vansker. Denne inndelingen kan i noen tilfeller være nyttig å benytte seg av i forhold til barn med SSV i og med at disse barna ofte enten har produksjonsvansker eller forståelses- og produksjonsvansker.

Et problem med kriteriene er at det er problematisk å finne barn som man med sikkerhet kan si passer inn i diagnosen spesifikke språkvansker (Bishop 1997). Det kan for eksempel i enkelte tilfeller være vanskelig å vurdere om barnet blir nedvurdert av andre som følge av språkvansken eller hvor grensen går for hva som er

normalt kroppsspråk. Diagnosen er derfor hyppigere benyttet i forskning enn som diagnose på barn med språkvansker.

En annen grunn til at det ofte er vanskelig å stille diagnosen SSV kommer av at det ofte oppstår tilleggsvansker (Leonard 1998). Dette kan i noen tilfeller føre til at man av den grunn ikke velger å kalle språkvansken for spesifikk. Blant annet har studier vist at en del barn med SSV også kan ha atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker og lærevansker. Også oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker assosieres ofte med denne diagnosen. Mange undersøkelser tyder dessuten på at kognitive vansker av forskjellig slag også kan være en del av SSV (Rutter, Mawhood & Howlin 1992). SSV er derfor kanskje ikke så spesifikt som diagnosenavnet tilsier. Kanskje kan dette komme av at språket er viktig i forhold til så mange menneskelige aktiviteter.

Muligens er denne variasjonen av hvordan SSV utarter seg en av årsakene til at en del forskere har forsøkt å dele barn med SSV inn i undergrupper (Bishop 1997). Innenfor fagfeltet er det likevel ikke enighet om det er hensiktsmessig å dele disse barna inn i slike undergrupper, eller hvilke og hvor mange undergrupper de i så fall skal deles inn i. Vi har derfor valgt å ikke ta for oss disse undergruppene i denne oppgaven.

5.2 Hvilke vansker kan barn med spesifikke språkvansker ha?

Barn med SSV har vansker med ulike områder ved språket. Vanskene vil variere svært mye fra barn til barn både i forhold til hva vanskene dreier seg om og i forhold til omfang. Da det ikke har blitt gjennomført mange norske undersøkelser omkring barn med SSV og deres vansker, er det nødvendig å benytte seg av utenlandske studier. Fra disse studiene kan man forsøke å trekke noen generelle linjer om hvordan språkvanskene til disse barna utarter seg. Men resultatene blir, som tidligere nevnt, allikevel ikke helt nøyaktige. For eksempel må man være varsom med å trekke for bastante slutninger i forhold til morfologiske vansker, i og med at det norske og det engelske grammatiske systemet er nokså forskjellig (Leonard 1998). Man bør derfor bruke resultatene fra disse undersøkelsene med en viss forsiktighet.

Vi vil komme nærmere inn på vanskene som barn med SSV har når vi senere i oppgaven skal diskutere hva slags utfordringer disse barna kan få i overgangen mellom barnehage og skole. Vi vil her kun kort skissere noen av vanskeområdene med utgangspunkt i Bloom og Laheys språkmodell.

5.2.1 Vansker med språkets innhold

Barn med SSV ser ut til å være sene i å tilegne seg de første ordene. De ordene som først blir tilegnet, ser ut til å være de samme som andre barn; sosiale ord eller konversjonsord, som for eksempel navn på objekter. I tillegg har undersøkelser vist at en del av disse barna kan ha vansker med å overføre nye ord til liknende objekter. I andre studier er det også påvist at en del barn med SSV har for mye overføringer, det vil si at de overfører ord til nye objekter eller situasjoner som ikke er riktig. Forskere har pekt på at dette kan ha sammenheng med vansker i forhold til å koble sammen ord og det ordet referer til (Leonard 1998). Dette kan senere føre til ordletingsvansker, det vil si at barna har vansker med å finne riktig ord.

Når barn med SSV begynner å sette sammen ord til setninger, ser det ut som om de har en noe annen utvikling enn andre barn. Blant annet er det funnet at en del av barna er mer begrenset i forhold til å variere bruken av verb. Også det å sette sammen ord til setninger ser ut til å komme senere enn normalt (Leonard 1998).

Vanskene trenger ikke alltid bare å bestå av at barn med SSV har problemer med å tilegne seg begreper. Av og til kan vanskene gå ut på at disse barnas begreper har et litt annet innhold enn det som er vanlig. Ofte er innholdet liknende det som det normalt betyr, men noe upresist. Fujiki og Brinton (1994) har et eksempel der en gutt kalte andre mennesker 'løgnhals' (liar). Det han egentlig mente å uttrykke var at de hadde tatt feil. Dette førte naturligvis til at kommunikasjonen med andre ble problematisk, siden det var få som likte å bli beskyldt for løgn.

5.2.2 Vansker med språkets form

Fonologiske vansker er en del av mange barn med SSV sine språkvansker. En del barn med SSV har problemer med hvordan språklyder brukes, for eksempel hvordan

de skiller ordmeninger fra hverandre (Rygvold 2001). Siden diagnosen SSV utelukker at det kan være noe feil i taleapparatet, er fonologiske vansker ikke et lydproduksjonsproblem, men en del av barnas språkvanske.

Morfologiske vansker er svært vanlig hos barn med SSV (Leonard 1998). Mange av barna har ofte begrenset kunnskap om strukturelle forhold med språket. Dette kan gi seg utslag i at disse barna har vansker med å forstå og bruke grammatiske regler.

En av vanskene som barn med SSV kan ha i forhold til morfologi, er at mange er lite oppmerksomme på språkstrukturer. For eksempel kan mange være uoppmerksomme i forhold til at endelsen '-en', endrer ordmeningen (Leonard 1998). Dette har betydning i forhold til at andre skal forstå dem og deres egen forståelse av språket. De vil blant annet ha vansker med å kunne tolke og forstå setninger på en korrekt måte. For eksempel vil setningen "hent stolene" kunne bli uklar, i og med at mange ikke forstår om det er snakk om en eller flere stoler.

Det å finne mening ved hjelp av setningsrammer har vist seg å være vanskelig for barn med SSV. En del forskere mener at de grammatiske vanskene gjør at dette blir spesielt vanskelig for dem (Leonard 1998). I stedet for å bruke denne delen av språket som hjelp til å bygge opp en annen del av språket, har barn med SSV mindre knagger enn andre barn å henge ny kunnskap på.

En del av barna vet allikevel at man ved hjelp av grammatiske regler, som flertall, nåtid og fortid, får forskjellig mening, men de får det ikke til i sin egen språkproduksjon (Bishop 1997; Leonard 1998). Ofte bruker barna kun rotmorfem. Mange av disse barna har også begrenset bruk av funksjonsord, som for eksempel verken, etter og men.

Syntaktiske vansker kan føre til en rekke utfordringer for barn med SSV. En av vanskene er knyttet til hvordan barna produserer setninger. De har ofte kortere ytringslengde enn det som er forventet i forhold til alder. Mange har vansker med å forstå hvordan ordrekkefølgen har betydning for meningen, og kan derfor produsere setninger som er ufullstendige og vanskelige å forstå (Bishop 1997). Spesielt dårlig

skårer de på tester som omhandler passive setninger (Leonard 1998). I passive setninger følger ikke setningsoppbygningen handlingsrekkefølgen. En forklaring på hvorfor barn med SSV har problemer med slike setninger er at det har spesielt store vansker med å forstå hvem som er aktør og hva som er temaet, eller hva som er tema og hva som er målet i den syntaktiske strukturen i setningen.

Morfosyntaktiske vansker er vansker som både har med syntaks og morfologi å gjøre. Når vi bøyer ord former vi en rekke over- ord, for eksempel bil, bil – en, bil – er, og bil – ene. Alle ordformene har *bil* som fellestrekk. Ordet *bil* er også ordets stamme og representerer det som er felles innhold for alle ordformene. En/er/ene er bøyingsmorfem som betegner innholdsvariasjoner fra ordform til ordform. Disse bøyingsmorfemene er morfosyntaktiske trekk som har både en morfologisk og en syntaktisk rolle. De morfosyntaktiske trekkene for substantiv er tall (entall og flertall) og bestemthet (bestemt og ubestemt). De morfosyntaktiske trekkene har en morfologisk rolle som innebærer å være en del av bøyingsparadigme. Den syntaktiske rollen er at ordets plassering i setningen påvirker ordets form. Det heter for eksempel "min bil", men "bilen min" (Tetzchner m.fl. 2003). Vansker med ordbøying er karakteristisk for barn med SSV. Det er også problematisk for dem å oppfatte at bøyning av adjektiv og verb forandrer ordets innhold, for eksempel at *-te* i "ropte" indikerer at hendelsen er avsluttet eller at *-er* i biler viser til flere enn en bil (Bishop 1997; Leonard 1998).

5.2.3 Vansker knyttet til bruken av språket

Man finner i en del tilfeller pragmatiske vansker hos barn med SSV (Leonard 1998). En teori som forsøker å forklare disse vanskene hevder at årsaken til dette kan være at disse barna i mindre grad enn andre barn har brukt språket til å kommunisere med. Fujiki & Brinton (1994) hevder at dette muligens kan føres tilbake til det tidlige samspillet mellom omsorgsperson og barnet og hvordan disse kommuniserte. Dersom for eksempel en 1-åring har vansker med å gi respons på det moren sier, kan det hende at moren på grunn av dette ubevisst reduserer tiden hun er i interaksjon med

barnet. Barnet får da mindre språklig stimulering. Dette fører også til at barnet får færre muligheter til å øve seg på sosiale ferdigheter.

5.3 Hvilke faktorer kan påvirke språklig tilegnelse og utvikling?

Det synes ikke som om man kan peke på en isolert årsaksfaktor til at barn utvikler SSV. Det ser heller ut som om det er flere årsaksfaktorer som virker sammen.

Tidligere var det mye fokus på at ervervede hjerneskader kunne være årsaken til SSV. Det har etter hvert vist seg at det foreligger en relativt lav korrelasjon mellom disse variablene (Sundby 2002). I de senere år har årsaksforklaringer blant annet dreid seg om nevrologiske aspekter og forstyrrelser i forbindelse med psykolingvistiske prosesser. Årsaksforklaringer som bunner i nevrologiske aspekter tar utgangspunkt i at det foreligger en strukturell skade eller noe unormalt i hjernen til barn med SSV. Årsaken til dette kan blant annet ligge i en nevrologisk skade, prematur fødsel eller en defekt i genen til barnet. Forstyrrelser i forbindelse med psykolingvistiske prosesser kan ligge i en defekt i persepsjonen eller i hukommelsen (Bishop 1997). Det er mye uenighet blant forskere når det gjelder årsaksfaktorer. Vi vil her å fokusere på arv og miljø.

5.3.1 Arv

En årsaksforklaring på hvorfor noen barn utvikler SSV, tar utgangspunkt i nevrologiske aspekter ved utviklingen av hjernen. Man betrakter vanligvis ikke SSV som en nevrologisk skade, men tror allikevel det kan finnes en viss sammenheng mellom språkvansken og det fysiske nevrologiske aspektet. En teori er at det tidlig i den nevrologiske utviklingen dannes noen unormale forbindelser i hjernen i form av at nevronene ikke hekter seg til korrekt sted hos barn med SSV. I sensitive eller kritiske perioder der nevronforbindelsen dannes, kan selv en liten forstyrrelse kunne ha langvarig påvirkning på hvordan hjernen fungerer (Bishop 1997). Forstyrrelser eller skader i hjernens funksjon kan da i visse tilfeller føre til at det blir vanskelig å lære språk.

Genetiske faktorer har vært sett på som en annen mulig årsak til SSV i relativt mange år. En rekke undersøkelser er gjort på dette området, blant annet familiestudier, tvillingstudier og slektsstudier. Mange av undersøkelsene har vist at det finnes en klar genetisk komponent i utviklingen av spesifikke språkvansker. Ofte har det kommet frem at barn med SSV også har andre i nær familie som har eller har hatt problemer i forhold til språkutviklingen (Sundby 2002). Tvillingstudier har vist at det er større sannsynlighet for å finne SSV hos begge eneggede tvillinger enn hos begge toeggede tvillinger, noe som indikerer en viss genetisk påvirkning. Men det finnes likevel eksempler på at ikke begge barna nødvendigvis utvikler SSV, dette til tross for at de er eneggede tvillinger og deler samme gener (McCauley 2001). Det er også slik at 30-60 prosent av barn med SSV er den eneste i familien med språkvansker. Med utgangspunkt i dette er det derfor sannsynlig at arv ikke kan stå alene som årsaksforklaring til språkvanskene, men at de kan være en del av forklaringen sammen med andre faktorer som for eksempel miljøet (Leonard 1998; McCauley 2001).

Kjønn er en av de mest markante variablene som korrelerer med SSV. De fleste undersøkelser viser at det er gutter som har størst risiko for å utvikle slike vansker. Bare en tredjedel av de som får denne diagnosen er jenter. Enkelte peker på at en mulig årsak til dette kan være at hormonet testosteron kan bidra til forsinket utvikling i venstre hemisfære. Dette er det allikevel uenighet om, og mange forskere ser på dette som en vag og lite gyldig hypotese (Sundby 2002)

5.3.2 Miljø

Det ser ut til at mennesker er predisponert for å lære språk. Vi trenger derfor ikke så mye språkstimulering for at språktilegnelsen skal gå sin gang. Men et fattig språkmiljø kan allikevel ha innvirkning, dersom barnet er i risikogruppen for å utvikle SSV. For de som ikke er i risikogruppen har undersøkelser vist at et dårlig språkmiljø kan føre til at barna ligger noe under aldersnivå i språkferdigheter. Men disse vanskene var allikevel annerledes og ikke så markante som de vi finner hos barn med SSV (Bishop 1997).

Flere forskere har sett på innholdet i samtaler mellom barn med SSV og deres foreldre for å undersøke om dette kan være en årsak eller en opprettholdende faktor til språkvanskene. I disse undersøkelsene har man sett på hvordan foreldrene fører dialoger, hvordan de utfordrer barnet og hvor avansert språket de bruker er. Resultatene viser at foreldre i høy grad tilpasser seg barnets svake språk. De stiller ofte enklere spørsmål, gir barna mindre kompliserte utfordringer og bruker kortere setninger. Vanligvis vil foreldre med barn som ikke har språkvansker rette på barna sine ved å gjenta ytringen med korrekt struktur og ordlyd. Også foreldre til barn med SSV retter på sine barn på denne måten, men mindre hyppig enn tilfellet er for foreldre med normal utviklede barn (Leonard 1998). Det er ofte vanskelig å bestemme hva som er årsak til hva, og hva som påvirker hva. Man kan jo tenke seg at foreldre opptrer på denne måten, nettopp på grunn av barnets begrensede språklige- og kommunikative kompetanse. Dette kan igjen fører til at barnet ikke får de optimale betingelsene for å kunne utvikle språket på samme måte som barn uten slike vansker. Med andre ord kan det være en ond sirkel der det er vanskelig å bestemme hva som er årsaken til hva.

En annen teori er at fødselsrekkefølge kan ha noe å si for risikoen for å utvikle språkvansker. Enkelte forskere har pekt på at førstefødte har en tendens til å utvikle språk raskere enn senere fødte søsken. En av grunnene til dette er at disse barna får mer en- til en oppfølging og stimulering. Hvilket nummer barn er i søskenflokk har allikevel vist seg å ha minimal innvirkning på om barn utvikler SSV, da de fleste barn med eldre søsken ikke utvikler slike vansker (Bishop 1997).

Selv om det i en rekke studier er indikasjoner på at miljøet kan påvirke i positiv og i negativ retning i forhold til utviklingen av SSV, er en miljøfaktor sannsynligvis ikke alene årsaken til utviklingen av slike vansker. Kun om det foreligger massiv omsorgsvikt kan man si at miljøet alene kan være en direkte årsak. Sannsynligvis vil miljøfaktorer bare kunne hemme eller fremme arvelige faktorer (Bishop 1997; Sundby 2002).

6 Læring

Evnen til å lære er nødvendig for å klare livets utfordringer og påkjenninger. Å kunne lære gir også vilkår for problemløsning og kreativ utvikling. Man kan definere læring som:

”en erfaringsbasert prosess som medfører endring og utvikling av atferd, kunnskaper og holdninger” (Befring 2004; 66).

Disse endringene kan komme som følge av en målrettet læringsinnsats eller de kan være resultat av mer eller mindre tilfeldige erfaringer og opplevelser.

Læring foregår i alle aldre og i alle slags situasjoner (Befring 2004). Det man lærer på et stadium i livet vil påvirke læringsvilkårene på andre stadier. Blant annet viser internasjonal forskning en sterk sammenheng mellom tidlig systematisk språkstimulering og læring senere i livet (Tidlig språkstimulering og livslang læring 2006; Klar, ferdig gå! Tyngre satsning på de små 2005). I og med at fundamentet for læring legges såpass tidlig blir det viktig å se på tiden før skolealder og den første tiden på skolen (...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring 2006). Gode læringsopplevelser i førskolealder og tidlig skolealder kan bidra til at man kommer i en god utviklingsspiral. Mye uheldig læring kan derimot få negative konsekvenser i forhold til den videre utviklingen. Læringsprosessen former med andre ord mennesker både på godt og vondt gjennom inntrykk, opplevelser og egenaktivitet.

6.1 Læringssyn

Læringssyn kan sies å være en forforståelse på hvordan mennesker lærer.

Pedagogenes læringssyn vil være viktig i forhold til hvordan man forholder seg til barn i barnehage og i skole. Det vil også ha betydning for hvordan man forsøker å fremme utvikling hos barn. Behavioristisk syn på læring og konstruktivismen er eksempler på to av flere læringssyn som er og har vært sentrale i mange norske barnehager og skoler. Det finnes en rekke andre læringssyn, som også i mer eller mindre grad har eller har hatt innflytelse i skoler og barnehager. Eksempler på dette

er atferdspsykologiske teorier og sosial læringsteori, foruten Steinerskolens antroposofi og læringssynet i montessoriskolene. Her vil vi først og fremst fokusere på behavioristisk syn på læring og konstruktivismen. Vi vil også si noe om hva det vil si å ha et helhetlig syn på læring.

6.1.2 Behavioristisk læringssyn

Behavioristisk syn på læring og kunnskap har vært det teoretiske grunnlaget for tradisjonell undervisning i de fleste land. I følge dette læringssynet kan alle komplekse oppgaver brytes ned til spesifikke delmål og deloppgaver, og det kan lages en sekvens av stimulus-respons øvelser med økende vanskegrad for å sikre innlæring. Barna skal i første omgang lære grunnleggende fakta og først på et senere stadium forventer man at de er i stand til å tenke, reflektere og benytte seg av det de har lært (Tetzchner 2001; Lillemyr 1999).

6.1.2 Konstruktivistisk læringssyn

Behaviorismen står i kontrast til konstruktivistisk læringsteori som er det viktigste læringsprinsippet ut fra kognitiv teori. Konstruktivisme er en antakelse om at barns oppfattelse av hendelser og objekter ikke er medfødt, men konstruert av barnet selv (Tetzchner 2001). Piaget og Vygotsky er to sentrale teoretikere i forhold til dette læringssynet. Piaget har det man kaller et logisk konstruktivistisk syn. Han tar utgangspunkt i observasjoner som viser at barn ikke oppfatter verden på samme måte som voksne gjør, men utvikler seg på grunnlag av medfødte forutsetninger og erfaringer de får underveis. Denne utviklingen er et resultat av at barn forsøker å forstå verden, og ikke bare et resultat av modning. Læringsprosessen forutsetter derfor at barn aktivt prøver ut omgivelsene, får erfaringer og søker kunnskap om egenskaper ved den fysiske verden. Mens Piaget ser læring som en individuell prosess er Vygotsky opptatt av at barn ikke er alene i denne prosessen. Dette betegnes som sosialkonstruktivisme. Barns forståelse og læring blir til gjennom samhandling med andre mennesker. Barn blir ført inn i kulturens virksomheter av mer kompetente medlemmer av samfunnet. På den måten lærer de seg å ta i bruk strategier og redskaper for tenkning først sammen med andre, for senere å kunne klare det selv. Barnas mestring kan derfor beskrives på to måter: det barna mestrer alene versus det

barna kan mestre med hjelp fra en person som er mer kompetent. Området mellom det som mestres selvstendig og det som mestres med hjelp, kaller Vygotsky den nærmeste utviklingssone. Det er i denne sonen læringen oppstår. Utviklingssonen forutsetter at voksne tilpasser oppgavene til barnas nivå, og at den hjelpen de gir er av en slik art at barna kan ha nytte av den (Tetzchner 2001; Vygotskij 2001).

6.2 Et helhetlig syn på læring

I de senere år er læringssyn med et helhetlig perspektiv gjort seg gjeldende kanskje spesielt i barnehage, men også i skolen. Dette gjenspeiles også i forhold til de senere års forskning på læring, hvor det helhetlige synet på læring har vært gjenstand for analyse og undersøkelser (Lillemyr 1999). Her understrekes betydningen av at ulike læringsperspektiver kan supplere hverandre. På den måten kan man forklare læring på en mer helhetlig måte. Lillemyr (1999; 82) fokuserer på en del hovedfaktorer han mener må være til stede i et helhetlig læringssyn;

- Den lærende personen.
- De sosiale og kulturelle faktorene (rammene).
- Selve læringssituasjonen (interaksjonen).
- Hva som skal læres (lærestoffet).
- Læreprosessene
- Observasjon av forbedret kapasitet (lærerresultat)

Disse hovedfaktorene vil bli ulikt vektlagt avhengig av om man velger å ta utgangspunkt i læring som en individuell, kognitiv aktivitet eller læring som en sosiokulturell aktivitet, det vil si læring sammen med andre. Disse perspektivene på læring er de to dominerende retningene innenfor det helhetlige synet på læring.

Ofte er begrepet helhetlig læringssyn forankret i det som blir kalt helhetlig pedagogikk. Denne pedagogikken vektlegger at barnehagen eller skolen har et helhetsperspektiv på barnas hverdag. Det bør også være et visst samsvar mellom rammer og krav i barnehage eller skole og hjemmet. Barna bør ut fra dette få utvikle

en positiv, men realistisk selvfølelse som er forankret i et godt fellesskap. De bør også føle motivasjon og trivsel for oppgavene. For å kunne gjennomføre en helhetlig pedagogikk er det viktig at pedagogene arbeider ut fra en bred plattform i synet på kunnskap og læring. Her vil lek være en viktig vei til læring, på linje med andre måter å lære på. Pedagogen må se læring som en helhetlig prosess, der man kan variere mellom systematiske læringsformer til læring med stor frihet (Lillemyr 1999). På den måten blir personlig engasjement og opplevelse under læring fremtredende i læringsprosessen.

7 Læringssyn i rammeplan og L06

Pedagogens læringssyn vil påvirke synet på barn. Vi skal derfor si noe om hvordan synet på barn er i rammeplanen og L06. Deretter vil vi se på hva som kjennetegner skolens og barnehagens læringssyn. Disse analysene vil så bli brukt videre som grunnlag for analysene og drøftingen vi gjør i de neste kapitlene som belyser betydningen av barnehagens og skolens læringssyn i overgangen fra barnehage til skole.

Vi vil påpeke at når vi i denne analysen og drøftingen bruker begrepet ”pedagoger”, vil dette omfatte både førskolelærere og lærere med utdanning, samt det øvrige personalet i barnehagen og eventuelt assistenter som blir brukt til undervisning i skolen. Det er fordi disse er en stor del av virksomheten, særlig i barnehagen, og er forpliktet til å følge rammeplanen og L06 på lik linje med utdannet personale (Equety in education 2006).

7.1 Synet på barn

Synet på barn står sentralt i rammeplanen. Her er det relativt klare intensjoner for hvordan pedagoger skal se på barn. I L06 er derimot synet på barn mindre fremtredende. Her er det lagt mer vekt på hva opplæringen skal fremme av egenskaper hos barn og hvilke mål de skal nå. Å sammenlikne synet på barn i de to utdanningspolitiske dokumentene kan derfor være en utfordring.

I barnehagens rammeplan råder et helhetlig syn på barn. Dette synet fremhever betydningen av samspillet med andre mennesker;

”Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring (Rammeplan 2006: 7)”.

Rammeplanen vektlegger at man må se barn og deres utvikling som et produkt av arv og miljø, der barna selv har en rolle i forhold til miljøet og samspillet de skaper gjennom måten de fremtrer på. Miljøet kan både fremme og hemme barns utvikling gjennom hvordan menneskene som er en del av det, deltar i samspillet med barna (Rammeplan 2006).

I L06 er det lagt vekt på at opplæringen skal bidra til at barna utvikler visse egenskaper, holdninger og evner. Dette er det miljøet på skolen i samarbeid med hjemmet som skal bidra til (Læreplan- generell del 1994). L06 vektlegger også opplæring som er tilpasset den enkelte elev. Det er derfor, i likhet med rammeplanen, enighet om at barna kan ha ulike fysiske og mentale forutsetninger. Også samspillet blir nevnt i L06 som viktig for at barn skal kunne lære, men dette er mindre sentralt enn i rammeplanen (Læreplan- generell del 1994; Rammeplan 2006). Samhandling i L06 er mer knyttet opp mot det å nå læringsmål enn tilfellet er i rammeplanen.

Når vi sammenlikner synet på barn, kan vi likevel se at man i overgangen fra barnehage til skole vil gå fra å se barnet i et helhetsperspektiv, til i større grad å se barnet i lys av læringsforutsetningene det har. I overgangen til skole kan man derfor tenke seg at man sannsynligvis vil få et økt fokus på å se barna ut fra hva det mestrer og ikke mestrer. For barn med SSV kan dette få konsekvenser i forhold til læring. Dette vil vi komme tilbake til senere i oppgaven

7.2 Læringssynet i rammeplanen og L06

I rammeplanen har man et helhetlig læringssyn. Her forenes lek, oppdragelse og omsorg med læring. I tillegg knyttes også sosial og språklig kompetanse til læring;

”Barnehagen skal se omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng” (Rammeplan 2006: 13).

Dette synet på læring skal de ansatte i barnehagen ta utgangspunkt i når de jobber med barn og når de utarbeider årsplaner som grunnlag for dette arbeidet. Her vil det ofte være en helhetlig pedagogikk, der man ser på det som foregår av læring i

barnehagen i sammenheng med andre aktiviteter, samt utviklingen av barns kompetanse på flere områder. Læring skal derfor i følge rammeplanen foregå i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet. Gjennom det de opplever og erfarer i dette samspillet, vil barn få grunnleggende og relevant kunnskap og innsikt. De utfordringene barna får i dette samspillet bør være tilpasset barnas ulike forutsetninger (Rammeplan 2006). Rammeplanens helhetssyn på læring vektlegger med andre ord perspektivet som fremhever læring som en sosiokulturell aktivitet.

L06 har et litt annet syn på læring, der helhetspedagogikken ikke er like fremtredende som i rammeplanen. Selv om dette læringsynet også kan sies å være et helhetlig læringsyn, er perspektivet i større grad knyttet til kognitiv og individuell aktivitet. Dette kan man se ved at det i L06 sitt syn på læring fokuseres på noen grunnleggende kognitive ferdigheter som skal ligge til grunn for opplæringen i hvert fag. Her skal barna lære å uttrykke seg muntlig og skriftlig og de skal kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Fokuset er med andre ord flyttet fra at læring stort sett oppstår som mulig konsekvens av andre aktiviteter, til at man skal skape aktiviteter der målet er læring. Områdene som inngår i det helhetlige læringsbegrepet i barnehagen er likevel ikke helt fraværende i L06. Dette vil vi komme nærmere inn på i neste kapittel.

Både rammeplanen og L06 har likevel det til felles at de har et konstruktivistisk læringsyn (Rammeplan 2006; Læreplan 2006). Som tidligere nevnt innebærer dette at læringen foregår i den nærmeste utviklingssone, det vil si mellom det som barnet mestrer uten hjelp og det som barnet mestrer med hjelp fra en som er mer kompetent. I rammeplanen kommer dette synet frem ved dens sterke vektleggingen av at læring foregår i nært samspill med omgivelsene. Synet kommer også til uttrykk gjennom at personalet i barnehagen skal dele sin kunnskap, støtte og gi utfordringer for å fremme læring. Konstruktivismen som begrep, blir likevel ikke nevnt. Heller ikke i L06 blir dette begrepet nevnt. Her blir konstruktivismen synlig ved formuleringer som;

”Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner” (Læreplan- generell del 1994; 21).

”God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats (Læreplan 2006; 20)”.

I disse formuleringene trer det konstruktivistiske synet frem ved at man legger vekt på at opplæringen skal utfordre barn, og føre dem inn i grenseland. Grenseland kan tolkes som sonen for nærmeste utvikling. Samtidig må det et samspill til for at læring skal finne sted. Undervisning kan hjelpe dem inn i den nærmeste utviklingszone, men elevene må selv gjøre en innsats for at den nye kunnskapen skal bli integrert og anvendbar.

7.3 Vurderinger av rammeplanen og L06s læringssyn

Ut fra våre analyser ser det ut til at rammeplanen for barnehagen har nærmet seg L06 når det gjelder læringsbegrepet. Dette støttes også av NOU- rapporten ”I første rekke”, som understreker betydningen av at barnehagens siste år burde være mer læringsorientert og fokusert på barnets overgang fra barnehage til skole (I første rekke 2003). Utvalget mener også at barnehagen skal sees som en del av utdanningssystemet, og som grunnlaget for livslang læring. Dette har man forsøkt å ta hensyn til i den nye rammeplanen. Den er mer læringsorientert enn den forrige rammeplanen, uten at det fremstår som tydelig hva som skal læres, når det skal læres eller hvordan det skal læres (Rammeplan 1995; Rammeplan 2006). Læringsbegrepet er mer knyttet til det generelle innholdet i rammeplanen og mindre til fagområdene, selv om fagområdene har prosessmål som også vil være sentrale i forhold til læring. Blant annet står det i målene for å fremme barns utvikling og læring at man i barnehagen skal;

”bidra til at barna videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd”(Rammeplan 2006: 19).

Dersom disse intensjonene blir satt ut i praksis, vil dette bidra til at barna med SSV vil få utfordringer som de kan greie og som kan bidra til læring og utvikling. En god utvikling vil gjøre overgangen til skolen lettere og utfordringene mindre for barn med

SSV, da det har vist seg at den innsatsen som gjøres i forhold til språk i førskolealder, vil være avgjørende for barnas videre læring i skolealder (Aukrust 2005).

8 Betydningen av rammeplanens læringssyn i overgangen fra barnehage til skole

Som vi har sett har L06 et noe annet læringssyn enn rammeplanen. Spørsmålet er hvordan L06 sitt syn på læring og opplæring i forhold til rammeplanens læringssyn vil påvirke overgangen til skole for barn med SSV.

I rammeplanen er læring knyttet til sosiokulturell aktivitet som lek, omsorg og oppdragelse og vektlegging av sosial og språklig kompetanse. Vi skal nå se nærmere på betydningen av dette i forhold til overgangen fra barnehagen til skolen for barn med SSV. Dette skal vi gjøre gjennom å analysere og drøfte rammeplanens- og L06s syn på læring, omsorg og oppdragelse, lek og sosial kompetanse. Dette vil bli sett opp mot barn med SSV sin språklige kompetanse og vansker og overgangen til skole.

Figur 1 på side 20 viser hvordan vi vil drøfte språklig kompetanse opp mot de andre områdene i rammeplanens læringssyn. Her kan man se at språklig kompetanse ikke vil bli drøftet separat, da denne kompetansen knyttes til drøftingen i forhold til barn med SSV og deres språk og kommunikasjon.

8.1 Læring

Forskjellene i synet på læring i rammeplanen og L06 har betydning for hvordan det blir lagt til rette for barns læring. Dette kan innebære at barn møter en annen hverdag på skolen enn i barnehagen. For barn med SSV kan dette ha større konsekvenser enn tilfellet er for barn uten slike vansker.

8.1.1 Læring i rammeplanen

I barnehagen skal barn ha stor frihet til valg av aktiviteter. I følge rammeplanen innebærer frihet at;

”...barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen” (Rammeplan 2006: 15).

Disse intensjonene skal følges opp i både uformelle og formelle lærings situasjoner. I de formelle lærings situasjonene er det pedagogene som planlegger og leder aktiviteten. Ut fra intensjonene i rammeplanen ser det likevel ut til at læring i uformelle lærings situasjoner blir tillagt stor vekt. De uformelle lærings situasjonene er knyttet til hverdagsaktiviteter, her- og nå- situasjoner, lek og annen samhandling. Det blir lagt vekt på at barns spørsmål og undringer bør være utgangspunkt for hva slags temaer som blir tatt opp i barnehagen og danne grunnlaget for læringsprosessen (Rammeplan 2006). Barna har med andre ord relativt stor innvirkning på hva slags temaer som blir tatt opp og hva de lærer i barnehagen. Ved å ta utgangspunkt i barnas interesser kan de voksne hjelpe barna til å få kunnskap og ferdigheter.

8.1.2 Læring på L06

Læring i L06 knyttes i større grad til opplæring og undervisning og dens mål. I den forbindelse poengterer L06 at læring og undervisning ikke er det samme;

”Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats” (Læreplan- generell del 1994; 28).

Læring er noe som skjer inni eleven, mens det er pedagogene som skal bidra med god opplæring og undervisning, slik at læring kan fremmes. Selv om barnehagepersonalet også har en rolle i forhold til læring i barnehagen, er denne rollen mer preget av å støtte barna i deres aktivitet, mens læreren på skolen har en mer aktiv rolle i forhold til å skulle legge opp til aktiviteter som fremmer læring (Rammeplan 2006; Læreplan 2006).

I følge L06 er skolen opprettet for målrettet og systematisk læring (Læreplan- generell del 1994; 28). Barna blir undervist av pedagoger som har dette som jobb og som er utdannet til dette formålet. De skal se til at målene for den enkelte elev nås. Læring på skolen skal med andre ord i større grad skje gjennom formelle lærings situasjoner enn intensjonene i rammeplanen tilsier. Barna har derfor mindre mulighet til å velge aktiviteter, da formelle lærings situasjoner er planlagte på forhånd.

Rammeplanen og L06 er likevel lite konkrete i hvordan pedagogene skal fremme læring. Planene legger derimot opp til at den enkelte pedagog skal være fri til å velge metoder som er egnet for læring (Rammeplan 2006; Læreplan 2006; I første rekke 2003). Dette stiller krav til læreren i forhold til å kunne velge metoder som er tilpasset hver enkelt elev og barnehagebarn.

Pedagoger i skolen kan velge å legge til rette for uformelle lærings situasjoner dersom de ønsker det og mener at dette vil fremme læring. En slik frihet kan være fordelaktig for barn med SSV. Spørsmålet er om det i praksis lar seg gjennomføre i særlig stor grad, da det fysiske miljøet på skolen som regel har en annen uforming enn barnehagen. I tillegg er det kompetansemål i L06 som pedagogene på skolen må forholde seg til i skolehverdagen (Læreplan 2006).

8.1.3 Læring i overgangen fra barnehage til skole

Undervisning på skolen og ulike aktiviteter i barnehagen kan resultere i læring, uten at det må føre til læring (Læreplan 2006; Rammeplan 2006). Dette bør man være oppmerksom på i forhold til barn med SSV. For dersom lærings situasjonene og undervisningen foregår på et nivå der barna ikke forstår hva som blir sagt, vil disse barna ha lite læringsutbytte av å være i barnehagen eller på skolen. Prinsippene om et tilpasset tilbud som man finner i både rammeplanen og L06, er derfor avgjørende for barn med SSV og deres læring. Til tross for at barna får et tilpasset tilbud, kan det likevel finnes utfordringer for disse barna i overgangen fra barnehage til skole.

Et nytt fokus på å lære

En utfordring som barn med SSV vil kunne oppleve i overgangen til skole, er at det blir et annet fokus på læring. I rammeplan for barnehagen er man opptatt av at læring først og fremst skjer i de uformelle situasjonene som barna oppsøker selv og i samhandling med andre. Dette gjør at barna har stor frihet til å snakke om temaer de har interesse for og å delta i aktiviteter de liker. For barn med SSV vil oppfølging av disse intensjonene som ligger i rammeplanen kunne være en fordel. Ettersom barnehagen har frihet til å følge opp det barna tar opp, ligger det en god mulighet for

å kunne tilpasse utfordringene til barnets nivå, og skape situasjoner som fremmer læring. Dette vil også være i tråd med det som står i rammeplanen om at personalet må;

”støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling” (Rammeplan 2006: 20).

At barn i barnehagen har frihet til å prate om temaer de liker og å delta i aktiviteter de liker, har den fordelen at barna med SSV kan få mestringsopplevelser og antakelig motivasjon til å ta i bruk språket.

Det ligger allikevel også en fare i slik frihet. For eksempel kan det hende at barn med SSV ikke tar opp temaer eller bruker språket. Det er også en fare for at de kun prater om de temaene som de kan noe om og der ordforrådet er relativt godt. Siden enkelte barn med SSV har et relativt godt ordforråd innen temaer som de er interessert i, kan det derfor i enkelte tilfeller være vanskelig å finne ut hvor skoen trykker for disse barna (Bishop 1997). Barna kan derfor virke mer språklig kompetente enn de er. En viktig forutsetning for at barn med SSV skal få god og tidlig hjelp, er derfor at barnehagen har et kompetent og kvalifisert barnehagepersonale.

Når barna begynner på skolen vil friheten til valg av temaer og aktiviteter sannsynligvis bli mindre enn i barnehagen. Dette til tross for at barna i følge L06 i stor grad bygger opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine egne holdninger gjennom læring som skjer inni barnet. Det er likevel en målrettet og systematisk læring gjennom undervisning og opplæring som er hovedfokuset i L06 (Læreplan- generell del 1994). Fokuset på en målrettet og systematisk læring blir forsterket ved at man på skolen har kompetansemål. Her vil et dårlig språk derfor kunne få større ringvirkninger enn i barnehagen. Blant annet vil barn med SSV mest sannsynlig få vansker med de grunnleggende ferdighetene i flere fag. Både å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og å kunne bruke digitale verktøy vil kunne påvirke prestasjonen i de ulike fagene (Læreplan 2006). Overgangen fra barnehage til skole kan derfor være utfordrende for barn med SSV som før var lite oppmerksomme

på det de ikke mestret, men som i skolen muligens vil oppleve større forventinger til mestring av visse ferdigheter.

Flere studier viser at de som får til det som forventes av dem, utvikler interesse, motivasjon og vilje til å lære mer (Befring 2004; Skaalvik & Skaalvik 1996). Studiene viser også at barn med spesielle behov som får spesialundervisning har lavere trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats enn andre barn (I første rekke 2003). Det ser ut til at det oppstår en slags kumulativ tendens: De som lærer mye, vil lære enda mer, mens de som lærer lite vil bli hengende lenger og lenger etter (Befring 2004). Barn med SSV vil være utsatt for å havne i den sistnevnte gruppa, dersom kravet til tilpasset opplæring ikke blir fulgt slik intensjonene i L06 tilsier. Det gjelder derfor å møte eventuelle vansker som barn med SSV kan få i overgangen til skole på en god måte.

Fra frihet til målrettet og systematisk undervisning

L06 sitt fokus på målrettet og systematisk undervisning vil kreve at barn konsentrerer seg og følger med på det som foregår i timene. Dette kan føre til vansker hos barn med SSV. En grunn til dette kan være at barn med SSV kan ha vansker med å undertrykke irrelevant informasjon (Bishop 1997). Det finnes ulike modeller på hvordan denne prosessen normalt foregår. En av dem går ut på at når vi hører et ord, vil vi trekke frem mening av ordet fra vårt langtidsminne. Hvis et ord har flere meninger, vil den meningen som passer inn i konteksten bli trukket ut. All overflødig informasjon vil bli undertrykt. Undersøkelser har vist at det er en tendens til at urelevant informasjon forblir aktiv hos personer med forståelsesvansker. Dette er vanlig hos barn med SSV. Det har også vist seg at disse barna har større vansker med å få med seg sammenhenger, som for eksempel gangen i en historie eller forklaringer som krever at man må huske mye informasjon. Dette forklares med at når man ikke undertrykker irrelevant informasjon, vil det være vanskelig å kunne lagre informasjon hensiktsmessig og lage enkle mentale strukturer (Bishop 1997; Leonard 1998). Dette vil kunne resultere i at barna med SSV får mye informasjon som de ikke klarer å plassere.

En del barn med SSV kan i følge enkelte forskere ha bedre læringsutbytte av læringsarenaer som er typiske for barnehagen, for eksempel lek. I følge Lillemyr (2004) vil barna gjennom leken i mange tilfeller både tilegne seg, bearbeide, eksperimentere og videreføre kunnskap. Selv om barn med SSV også kan ha vansker i lek, kan man tenke seg at det i mange tilfeller ikke er like store mengder av språklig informasjon i lek som i systematisk undervisning. Overgangen til skole kan derfor være utfordrende i forhold til at det på skolen er mye ny informasjon og kunnskap som barn med SSV kan ha vansker med å sortere. Det å legge til rette undervisningen er derfor en forutsetning for at barn med SSV skal kunne få læringsutbytte på lik linje med barn med normal språkutvikling.

Fra medvirkning til ansvar

En annen utfordring i overgangen fra barnehage til skole, er knyttet til at barn i skolen møter større forventninger til at de skal ta ansvar og medvirke i læringsprosessen, enn tilfellet er i barnehagen. Rammeplanen fremhever barns rett til medvirkning. Dette gjør den ved å vise til FNs konvensjon som vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det. I L06 fremheves det også at barn skal har rett til medvirkning og å bli hørt. Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring (Læreplan- læringsplakaten 2006). I tillegg skal barn på skolen også ha ansvar;

”... elevene fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder – må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmene av skolefelleskapet” (Læreplan- generell del 1994; 41).

Mens man i rammeplanen fremhever barns rett til medvirkning, blir medvirkningen i L06 i større grad knyttet opp mot ansvar for seg selv og andre (Rammeplan 2006; Læreplan 2006). Dette gjelder også i forhold til læring. Blant annet skal man ikke bare motta kunnskap på skolen. Barn skal også ha kompetanse i forhold til å kunne skaffe seg ny kunnskap (Læreplan 2006). Selv om undervisningen skal bidra til dette, har barna selv et visst ansvar for å være aktive i forhold til sin læringsprosess for også senere å kunne skaffe seg kunnskap på egenhånd. Å være aktiv i forhold til sin egen

læringsprosess kan bety flere ting. For det første kan det bety at elevene skal være aktive i timene, stille gode spørsmål og gi gode svar og å kunne delta i diskusjoner. For det andre krever det å være aktiv i læringsprosessen, at elevene utvikler gode læringsstrategier. Dette er også en forutsetning for senere å kunne skaffe seg kunnskap på egenhånd.

Opplæring som krever at elevene er *aktive* er noe som fremheves som viktig i L06. Dette kan få betydning for barn med SSV i form av at mange ikke har språkkompetanse nok til for eksempel å kunne følge en diskusjon i klassen. I tillegg vil språket bli brukt på en litt annen måte enn tilfellet ofte er i barnehagen (Øzerk 2006). Mens man i rammeplanen fremhever at en veksling mellom bruk av kropp, bevegelse og ord vil støtte språkutviklingen, vil intensjonene i L06 kreve et mer situasjonsuavhengig språk. Dette støttes også av flere, som hevder at det brukes et mer akademisk språk på skolen, noe som kan forsterke de vanskelige barn med SSV har (Vygotsky 1978; Bernstein 1990). Vygotsky (1978) er en av dem som har fremhevet skille mellom språket på skolen og hverdagspråket. Han skiller mellom det han kaller spontane begreper og akademiske begreper. Spontane begreper er de begreper som er knyttet til den umiddelbare sosiale og fysiske konteksten som samtalepartene har felles. Disse begrepene er mindre kognitivt krevende enn de faglige og akademiske begrepene som blir brukt på skolen. De spontane begrepene vil likevel være grunnlaget for de akademiske begrepene. I og med at barn med SSV er forsinket eller avvikende i sin språkutvikling, kan man derfor tenke seg at de ikke har utviklet den nødvendige språkkompetansen som kan være grunnlaget for det akademiske språket.

Det å kunne delta i diskusjoner, stille spørsmål og svare på spørsmål i læringssituasjoner, krever også at barnet har kompetanse til å skille mellom relevant og urelevant informasjon. Bishop og Adams har gjort en undersøkelse som dreide seg om hvorvidt barn med SSV kunne oppfatte hvilke informasjon som var relevant informasjon (Bishop 1997). Barn med SSV ble sammenliknet med barn på samme alder uten språkvansker. Barna ble presentert for åtte kort med bilder på. En stjerne

var festet under et av kortene. Barnets oppgave var å finne dette kortet uten at den voksne så hvilket kort det var. Så skulle barnet beskrive kortet for den voksne, slik at han kunne finne det riktige kortet. For å gjøre dette, måtte barnet forstå at den voksne ikke hadde den samme informasjonen om hvilket kort det var snakk om, og derfor trengte å bli fortalt om tre kjennetegn ved kortet (for eksempel katt, svart og hvit, rett hale). Informasjonen som barna ga ble delt inn i relevant informasjon, overflødig informasjon (for eksempel at det hadde fire ben, noe som viste til alle bildene) og informasjon som ikke er relevant. Resultatet av dette studiet viste at barn med SSV var dårligere enn barna uten SSV når det gjaldt å gi tilstrekkelig, relevant informasjon. Det ble gjort en test i etterkant for å utelukke at resultatet skyldtes dårlig vokabular, noe som viste seg å ikke være tilfellet. I tillegg til det å kunne gi relevant informasjon, har forskning også vist at dette også kan gjelde når barna skal motta informasjon. Dette kan for eksempel vise seg ved at barn med SSV ikke stiller relevante, oppklarende spørsmål eller at barna biter seg merke i informasjon som ikke er av betydning for de oppgavene de skal løse (Bishop 1997).

Det å være aktiv i læringsprosessen slik at man senere kan skaffe seg kunnskap krever, som nevnt, at barna *utvikler gode læringsstrategier*. Dette er et mål man ikke finner i rammeplanen. I L06 er læringsstrategier beskrevet som fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Enkelte forskere mener at en medvirkende årsak til at barn får SSV, kan ligge i at disse barna har dårligere læringsstrategier enn andre barn, i forhold til å kunne tilegne seg ferdigheter knyttet til språk (Adams m.fl. 1997). Dette får ringvirkninger, i og med at språket også er viktig i forhold til å opparbeide seg gode læringsstrategier for å tilegne seg kunnskap. Kravet om at lærere skal gi barna kompetanse i forhold til å skaffe seg ny kunnskap på egenhånd, kan muligens være en utfordring for både pedagoger og barn med SSV i forhold til deres vansker. Men intensjonen om at opplæringen skal fremme barns læringsstrategier er likevel god og viktig i forhold til barn med SSV og deres språkutvikling og læring.

8.2 Omsorg og oppdragelse

I rammeplanen er omsorg og oppdragelse nært knyttet sammen. I L06 er det også en form for tilknytning mellom det de der kaller oppfostring og omsorg. Men her er omsorg underordnet oppfostringen. Omsorg blir her fremstilt som en verdi som oppfostringen skal fremme. Vi skal nå se nærmere på omsorg og oppdragelsen i rammeplan og L06 hver for seg, med hovedvekt på omsorg. Dette fordi oppdragelse i de to planene ikke skiller seg fra hverandre på en sånn måte at det er sannsynlig at det vil få konsekvenser for barn med SSV.

8.2.1 Omsorg i rammeplanen

I rammeplanen har omsorg verdi i seg selv, samtidig som det er knyttet til læring;

”Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring” (Rammeplan 2006:14).

Uten omsorg vil barn ikke kunne føle trygghet, og uten trygghet vil de heller ikke kunne utfordre seg selv i aktiviteter som fremmer læring. Rammeplanen fremhever også at det;

”...ligger mye omsorg i å gi barn varierte utfordringer og rom for meningsfylte aktiviteter” (Rammeplan 2006:14).

Det at man har meningsfylte aktiviteter og utfordringer er noe som også vil kunne fremme læring i form av at barn blir motivert for aktiviteter som gir kunnskap og ferdigheter. Omsorg er med andre ord en forutsetning for å kunne lære og for at personalet skal kunne fremme læring.

8.2.2 Omsorg i L06

I L06 er ikke omsorgsbegrepet like sentralt som i rammeplanen. L06s generelle del fokuserer likevel på omsorg som en viktig verdi i forhold til opplæringen av elever;

”En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet” (Læreplan- generell del 1994; 29).

Omsorg blir likevel ikke fremhevet som en forutsetning for læring i samme grad som i rammeplanen. I stedet blir omsorg fremhevet som sentralt dersom noen strever eller har det vanskelig. Selv om omsorgsbegrepet i liten grad er brukt i L06, er det likevel holdninger og intensjoner som indirekte sier noe om at omsorg også er viktig i skolen;

”et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre” (læreplan- generell del 1994; 33).

Også andre steder i L06 fremheves verdien ved å ta vare på hverandre i et trygt miljø.

8.2.3 Omsorg i overgangen fra barnehage til skolen

I likhet med rammeplanen fremhever L06 omsorg og trygghet som en vesentlig forutsetning for læring (Rammeplan 2006; Læreplan 2006). Omsorg er med andre ord også en grunnleggende verdi i L06. Overgangen fra barnehage til skole, vil derfor ikke nødvendigvis bety at barn med SSV får vansker på grunn av hvordan det vises omsorg i skolen. Men man kan tenke seg at dersom barna med SSV opplever at de ikke mestrer kravene på skolen, vil dette bety at skolen i større grad enn barnehagen må være oppmerksom på at barna kan bli utrygge. Dette fordi det er mer fokus på hva man kan og ikke kan, og at barna med SSV blir oppmerksomme på at de ikke mestrer det samme som andre barna. De vil derfor trenge mer omsorg og trygghet enn andre barn, for å tørre å ta på seg de samme utfordringene.

8.2.4 Oppdragelse i overgangen fra barnehage til skole

I rammeplanen er oppdragelse beskrevet som en prosess der pedagogene overfører verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter. Disse verdiene er basert på samfunnets normer og sosiale krav. Dette skal legge grunnlaget for barns mulighet til å delta i et demokratisk samfunn (Rammeplan 2006).

I L06 blir begrepet *oppdragelse* uttrykt som *oppfostring*. Ut fra de analysene vi har gjort, kan vi ikke se at disse begrepene skiller seg nevneverdig fra hverandre. Det er heller ikke store forskjeller i forhold til hvordan oppdragelse skal foregå eller hvilke

verdier og holdninger som skal ligge til grunn for dette. Oppdragelsen og holdningene og verdiene pedagogene skal overføre til barna er likevel noe mer beskrevet i den generelle delen av L06 enn i rammeplanen. Men overgangen fra barnehage til skole for barn med SSV vil sannsynligvis ikke by på store vansker i forhold til å forholde seg til oppdragelsen.

8.3 Lek

Lek er en frivillig aktivitet som gir glede og spenning. Man leker for lekens egen skyld. Leken foregår på liksom, og utenfor den virkelige verden. Den innebærer frihet, men også at det skapes orden med regler og rammer, for eksempel at den er lokalisert til en bestemt tid og et bestemt sted (Lillemyr 2001; Vedeler 2001). Dersom reglene og rammene for leken blir borte er det ikke lenger lek. Dersom friheten blir borte så slutter også leken.

Mange forskere betrakter leken som viktig i forhold til tilegnelse av kunnskap, språk og utvikling av sosial- og emosjonell kompetanse (Steinsholt 1999; Vedeler 2001; Lillemyr 2004). Leken kan ha betydning, selv om den ikke har mening. Det betyr at den kan påvirke barns utvikling av ulike ferdigheter, til tross for at den er frivillig og ikke tilrettelagt i forhold til å utvikle for eksempel kunnskap og språk hos barna. Men den kan også være tilrettelagt med den hensikt å fremme kunnskaper og ferdigheter. Vi skal nå se nærmere på lekens plass i rammeplanen og i L06, for så å drøfte dette opp mot overgangen fra barnehage til skole for barn med SSV.

8.3.1 Lek i rammeplanen

Norske barnehager har tradisjon for å legge vekt på barns lek (Aukrust 2005). Dette kommer til uttrykk i den nye rammeplanen i form av dens vektlegging av lek. I følge rammeplanen skal leken ha en fremtredende plass i barns liv. I rammeplanen betegnes leken som noe som har verdi i seg selv, som er frivillig og som barn har en indre motivasjon for å delta i. Den er en del av barns væremåte, en del av hvordan barn uttrykker seg eller kommuniserer og en del av hvordan barn nærmer seg andre mennesker (Rammeplan 2006). Leken knyttes også til læring;

”Barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken. Ved å late som, går barn inn i sin egen forestillingsverden, tar andres perspektiv og gir form til tanker og følelser. Gjennom utforskning og samtale om verden og fenomener skaffer de seg kunnskap og innsikt på mange områder”
(Rammeplan 2006: 15).

Leken gir kunnskaper og ferdigheter som er viktige i forhold til samhandling med barn og voksne. Kommunikasjonen som skjer i leken kan gi grobunn for kunnskaper på flere områder, for eksempel i forhold til fagområdene i rammeplanen (Rammeplan 2006). Barna kan også fungere som lærere for hverandre i form av å overføre kunnskap og ferdigheter gjennom leken. Ferdigheter kan læres ved at barna får inspirasjon til for eksempel å imitere noe de har sett at et annet barn eller en voksen har gjort, og bruke dette i leken. Dette forutsetter jo også at leken skjer i samhandling med andre, noe som også rammeplanen fremhever som viktig for at lek skal kunne resultere i læring.

8.3.2 Lek i L06

Mens leken i læreplanen fra 1997 ble omtalt i delen om prinsipper og retningslinjer i grunnskolen, har leken nesten blitt helt borte i L06 (Læreplan 1997; Læreplan 2006). Dette til tross for at en av forutsetningene for at det ble flertall i stortinget på 90-tallet om en 10-årig grunnskole og at 6-åringene skulle begynne på skolen, var at leken som pedagogisk virkemiddel skulle stå sentralt i hele småskolen (Telhaug 2002). Kompromisset for å få igjennom forslaget betydde at det første skoleåret for 6-åringene skulle være et førskoleår og være preget av førskolepedagogikk. I tillegg skulle en overgangspedagogikk som hentet det beste fra barnehagen og skolen, prege hele småskolen. Her skulle det veksles mellom undervisning, lek og andre læringsaktiviteter.

En grunn til at lek er lite omtalt i læreplanen kan være at man i L06 har gått bort fra at det første året skal være et førskoleår. Med innføringen av L06 skal 6-åringene fra første dag ha skoleaktiviteter som har som mål å lære dem ulike ferdigheter som å lese, skrive og regne (Læreplan 2006; Telhaug 2006).

I L06 har man gått vekk fra å beskrive hva slags metode man skal bruke for å nå kompetansemålene. Dette er opp til den enkelte lærer å vurdere hvilke arbeidsmetoder som er mest hensiktsmessige i arbeid med kompetansemålene. Det kan være noe av årsaken til at lek ikke blir omtalt i særlig grad i L06. Begrepet *lek* blir allikevel benyttet. Men siden det overordnede målet på skolen er læring, gjenspeiles dette i måten *lek* blir brukt på. Her brukes begrepet *lek* først og fremst for å betegne en metode for å oppnå læring. Et eksempel på dette finner man i kompetansemålene etter andre årstrinn i norsk. Her står det at et av målene er at eleven skal kunne;

”...leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer” (Læreplan 2006; 10).

Også andre fag som musikk og kroppsøving bruker begrepet *lek* som en metode eller arbeidsform i undervisningen og opplæring av ferdigheter i fag. Dette er i tråd med kvalitetsutvalgets uttalelser i NOU 2003: 16, der det står at;

”...utvalget vil understreke at lek bør være én av flere arbeidsformer også på småskoletrinnet, og at lekpregede aktiviteter på småskoletrinnet skal ta utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen” (I første rekke 2003; 142).

8.3.3 Retten til særskilt oppfølging i lek

Rammeplanen påpeker at barn som ikke mestrer lek, skal få hjelp til dette. Det skal derfor legges fysisk til rette for at barn kan leke ved at det finnes tilgjengelige leker og materiell i et oversiktlig miljø som skaper grunnlag for barns lek og aktiviteter og for organisering av ulike lærings situasjoner. Pedagogene må være tilgjengelige for barna og støtte og inspirere dem i leken slik at barna får gode lek- og læringsopplevelser og følelsen av mestring (Rammeplan 2006). I forhold til barn som ikke har lekekompetanse på nivå med jevnaldrende fremhever rammeplanen at;

”Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegge andres lek må gis særskilt oppfølging” (Rammeplan 2006: 15).

Som allerede nevnt sier L06 lite om lek, og ikke noe om særskilt oppfølging i lek. I praksis kan man tenke seg at en del av barna som har vansker med lek får oppfølging,

for eksempel gjennom retten til spesialundervisning og gjennom individuelle opplæringsplaner (Opplæringslova 1998, §5- 1). Men det finnes likevel ikke en spesifikk rett til oppfølging i forhold til lek, slik det gjør i rammeplanen for barnehagen (Læreplan 2006; Rammeplan 2006). Dette kan få konsekvenser for barn med SSV, både i forhold til deltakelse i lek, men også i forhold til annen læring.

8.3.4 Lek i overgangen fra barnehage til skole

Leken som er omtalt i rammeplanen og i L06 er først og fremst lek som foregår i samhandling med andre. En rekke forskere har undersøkt denne typen lek for å finne ut hva slags ferdigheter barn trenger for å mestre en slik lek (Smilansky 1968; Garvey 1979). Selv om det er ulike ferdigheter som trekkes frem, er det likevel en del punkter som går igjen:

- Tilstrekkelige språk- og kommunikasjonsferdigheter
- Å kunne imitere handlinger og språklige ytringer
- Å kunne late- som
- Å kunne planlegge
- Å kunne regulere sin egen atferd hensiktsmessig

Noen av disse ferdighetene vil først og fremst gjøre seg gjeldende i den typen lek som foregår i barnehagen, og da særlig rollelek (Vedeler 2001). Dersom barna ikke har utviklet disse ferdighetene i løpet av barnehagetiden, kan de oppleve vansker i forhold til å delta i lek og aktiviteter på skolen. Dette skal vi nå se nærmere på ved å ta opp ferdighetene hver for seg og drøfte dem opp mot vansker barn med SSV kan ha.

Tilstrekkelige språk- og kommunikasjonsferdigheter

Språk- og kommunikasjonsferdigheter er viktig for å forstå leken og for å kunne bidra i lek med andre. Mange barn med SSV har ikke gode nok språk- og kommunikasjonsferdigheter for å kunne delta i sosial lek i barnehagen. Disse barna kan, som vi har vært inne på tidligere, både ha vansker med formsiden av språket, med å forstå innholdet i det som sies og med å bruke språket i kommunikasjon med

andre mennesker (Adams m.fl. 1997; Bishop 1997; Leonard 1998). Det å ikke forstå innholdet kan komme av et dårlig ordforråd eller at barna har upresise oppfatninger av hva ord betyr. Det kan få konsekvenser i form av at de ikke forstår hva som foregår i leken, eller at de ikke klarer å kommunisere hva de ønsker. I forhold til formsiden av språket kan barn med SSV både ha morfologiske-, syntaktiske og fonologiske vansker. Disse vanskene kan også vise seg ved at de kan ha vansker med å forstå den eksakte betydningen av det som blir sagt eller å bli forstått av andre barn. I forhold til bruken av språket er det en rekke aspekter ved kommunikasjonen som kan vise seg som vansker hos barn, både i barnehage og i overgangen til skolen. Blant annet kan mange av barna med SSV ha vansker i forhold til at de har favorittemaer som de gjerne kommer tilbake til igjen og igjen. Mange av barna har også vansker med å forstå og å bruke humor.

Det at barn har *temaer som de stadig kommer tilbake til* kan føre til at barn med SSV får vansker i overgangen til skole. Dette kan bidra til at disse barna opplever problemer i forhold til språket, som kan gjøre det er vanskelig i lek som blir organisert av en pedagog. Fenomenet kalles ofte "topic drift", det vil si at barnet vrir for eksempel samtalen i leken mot sine interesser, eller "topic shift" som vil si at barnet prater om noe annet innenfor tema (Bishop 1997). En årsak til "topic drift" kan være at de ikke forstår hva som blir sagt i samtalen, og derfor skifter tema fordi de har mer kunnskap om dette temaet. Men det kan også forklares med at barnet ikke klarer å undertrykke irrelevant informasjon og har vansker med å bearbeide informasjonen. Dette vil igjen kunne gå ut over evnen til å integrere ny informasjonen med annen kunnskap de allerede har (Bishop 1997; Leonard 1998).

Selv om "Topic drift" eller "topic shift" kan få konsekvenser for barn med SSV både i barnehage og skole, kan man tenke seg at konsekvensene likevel vil bli større dersom leken brukes som et pedagogisk virkemiddel slik det fremheves i L06 enn i motsetning til intensjonene i rammeplanen, der barna har mer frihet til å styre leken, og bestemme hvilken lek de ønsker å delta i. Rammeplanen fremhever også at leken skal være frivillig og lystbetont. Dette betyr at barna kan velge leker som de mestrer

og som er innenfor deres interesser. Faren er at barn med SSV ikke bygger opp begreper rundt temaer som de ikke mesterer og som derfor ikke interesserer dem. På den andre siden kan det også bety at barn med SSV får mestringsopplevelser som er viktige for motivasjonene til å utvikle språket. Ved å kunne delta i lek som de mesterer har barna mulighet for å kunne bygge opp språket med utgangspunkt i det de mestrer (Leonard 1998; Vygotskij 2001).

Når disse barna kommer over på skolen, vil denne muligheten sannsynligvis være til stede i mindre grad enn før, avhengig av hvordan læreren velger å legge opp undervisningen. Når det skal lekes på skolen, vil det i L06 være kompetansemål og grunnleggende ferdigheter som styrer mye av aktiviteten. Det er derfor sannsynlig at det i større grad enn tidligere vil være pedagoger som bestemmer hva leken skal gå ut på og hva slags formål leken skal ha. Muligheten til å bygge opp språket gjennom lek vil derfor avhenge av om barna med SSV har nok forkunnskaper om temaet som blir gjenstand for lek. Dette forutsetter at lærere kjenner barna såpass godt at de kan tilpasse undervisningen til det enkelte barnet.

En del barn med SSV kan ha *vansker med å forstå humor*. Muligens kan Leslie's metarepresentasjonsteorien si noe om hva som kan være disse barnas vansker i forhold til en slik type kommunikasjon. For å forstå hva teorien går ut på, må man først forstå hva en metarepresentasjon er og hva Leslie mener med å "frikoble"; Mens primær representasjon går ut på bokstavelige beskrivelser av forhold som kan observeres, er metarepresentasjon definert som representasjon av en representasjon (Kaland 1996). Metarepresentasjoner er relatert til mentale tilstander som tanker, tro, forestillinger og ideer og kan ikke uten videre forstås konkret. Et eksempel på en metarepresentasjon er: "Jenta var knust da farmoren døde". Ordet knust kan i denne sammenheng ikke tolkes bokstavelig, men representerer den bokstavelige måten (primær representasjon) å få frem budskapet på. Den primære representasjonen er igjen en representasjon av en følelse. "Knust" kan i denne sammenheng sees på som det Leslie kaller å "frikoble". Frikoblingen er forskjellen mellom den primære representasjonene og metarepresentasjonen.

En årsak til at mange barn med SSV har vansker med å forstå hva andre mener, kan være at mange ofte har bokstavelige tolkninger av ord og uttrykk (Bishop 1997). De klarer ikke frikoble den bokstavig måten å forstå ord og uttrykk på fra metarepresentasjonen. Å forstå humor, blir derfor spesielt vanskelig, og mange av barna med SSV vil falle utenfor dette humorfellesskapet.

Dersom ikke barn med SSV i barnehagen har oppfattet hvordan man bruker humor, kan man anta at overgangen for disse barna blir utfordrende. Det å ha en viss forståelse av humor, for eksempel det å forstå at ord kan bety forskjellige ting, vil blant annet være viktig i forhold til lek i barnehagen. Men det vil også være viktig i forhold til ferdigheter på skolen, som for eksempel lesing og skriving, og da spesielt i forhold til leseforståelse (Hagtvet 2004). Om man ikke forstår at for eksempel ordet ”finn” både kan være et egennavn og et verb, kan det være vanskelig å forstå tekster som inneholder dette ordet.

I barnehagen er forståelse av humor noe som ikke vil være like avgjørende for å delta i samspillet som på skolen, da man som regel kan velge aktiviteter man ønsker å delta i og hvem man ønsker å leke med. Utvikling av humor er heller ikke noe som er lagt mye vekt på i rammeplanen, selv om humor er nevnt som noe som utvikles gjennom samhandling med andre i lek. Muligens kunne en økt vektlegging av utvikling av humor hjulpet barn med SSV for å til å gjøre overgangen til skolen lettere. Blant annet i forhold til lettere å kunne nå kompetansemål som krever en dypere forståelse av språket, som for eksempel norskfagets kompetansemål om å kunne forstå ordtak og å kunne forklare opphavet til enkelte ord (Læreplan 2006).

Å kunne imitere handlinger og språklige ytringer

Å kunne imitere er spesielt viktig i rollelek, som først og fremst lekes i barnehagen. Men man kan også anta at enkelte leker på skolen kan ha elementer som gjør at det å kunne imitere blir viktig. I L06 står det at;

”mye av det de lærer, henter de ved å ta etter eldre barn og de voksne; ved det blir de sosiale” (læreplan- generell del 1994; 21).

Det å kunne imitere er med andre ord en ferdighet som også er viktig for læring generelt.

En studie gjort av Bishop, Byers- Brown og Robson har vist at en del barn med SSV kan ha vansker med å imitere språk eller tale (Bishop 1997). Man kan tenke seg at det kan ha betydning for det å kunne leke med andre. Dette er fordi imitasjon er viktig i forhold til det barna gjør og sier i leken. Hvis barn for eksempel skal leke at de er politimenn, vil de med andre ord imitere det de har oppfattet politimenn gjør. En manglende evne til å imitere vil derfor kunne føre til dårlig samspill mellom barna. Forskere er likevel ikke enige når det gjelder barn med SSV og deres mangel på imitasjon. Enkelte benytter også imitasjon av ord, setninger og strukturer som en metode for å hjelpe barn med SSV (Leonard 1998). Dette kan tyde på at det å imitere ikke er en umulighet for barn med SSV, og at det i mange tilfeller kan være nyttig. Men man skal likevel være oppmerksom på at selv om barn med SSV kan imitere i en treningssituasjon, betyr ikke dette nødvendigvis at alle klarer å imitere i lek med andre.

I og med at imitasjon også er viktig i forhold til å kunne lære på skolen, kan man anta at det at barn i følge rammeplanen har krav på hjelp til å kunne delta i lek med andre, vil være nødvendig for at barn med SSV skal kunne mestre ulike ferdigheter i L06. Dersom intensjonene i rammeplanen ikke blir fulgt opp, kan det bety at barn med SSV erfarer vansker i overgangen mellom barnehage og skole. Det er derfor viktig at disse barna får hjelp i barnehagen til å utvikle evnen til imitasjon.

Å kunne late- som

Å kunne late- som handler om å kunne løsrive et objekts mening fra selve objektet (Ressem & Reithaug 1986). Dette vil være viktig for leken i barnehagen. Men det vil også være viktig i forhold til aktiviteter i L06. Dette fordi at det å kunne late - som er grunnlaget for andre ferdigheter som er viktige i følge L06, som for eksempel å kunne forstå ordspill der ord kan tolkes på andre måter enn det som er vanlig og for å

kunne få en god forståelse av tekster. Det å forstå kjente ordtak er også et av kompetansemålene i først og andre trinn i norsk (Læreplan 2006).

Det er gjort flere studier som går på å undersøke late- som- lek hos barn med SSV fra de er 3 år og oppover. Lovell, Hoyle og Siddal var en av de første som gjorde en slik undersøkelse (Leonard 1998). De fant at eldre førskolebarn med SSV brukte mindre tid på late- som- lek enn jevnaldrende barn uten SSV. Andre studier viser at barn med SSV også sjeldnere deltar i late- som- lek enn jevnaldrende. Johnston (1992) viser til en studie av Brown, Redmond, Bass, Liebergatt og Swope der barna tildelt bestemte leker og oppfordret til å gjøre bestemte aktiviteter med disse lekene. For eksempel ble barna bedt om å stille istand et bursdagsselskap ved å bruke en eggekartong, en boks, sugerør, ispinner og klosser. Brown m.fl. kom frem til at barna med SSV viste mindre tilpassning i bruken av objektene i forhold til å kunne bruke dem i late- som- lek, sammenliknet med jevnaldrende uten SSV. De viste også i mindre grad evne til å kunne styre lekeatferden rundt et tema. En rekke andre studier av barn med SSV har vist samme resultat (Johnston 1992; Bishop 1997; Leonard 1998). Mange av disse studiene har allikevel vist at barnas late- som- lek er bedre utviklet sammenliknet med yngre barn på samme språknivå. Dette kan tyde på at en del av ferdighetene som trengs for å kunne late- som er mer uavhengig av språket. Det er likevel enighet blant forskerne om at barn med SSV er under forventet nivå når det gjelder late – som - lek.

I overgangen fra barnehage til skole, vil det å ha utviklet en god evne til å kunne late – som være til fordel for barn med SSV, da dette kan gjøre det lettere i forhold til å kunne delta i lek. Det vil også muligens legge grunnlaget for at de kan utvikle andre ferdigheter som krever at de kan løsrive ord fra den gjenstanden ordet viser til. Det er derfor viktig for barn med SSV at intensjonene i rammeplanen, i forhold til å hjelpe barn med lek, blir fulgt.

Å kunne planlegge

Å ha evne til å kunne planlegge er viktig i lek med andre, fordi handlingen ofte ikke er gitt på forhånd. Barna må selv klare å bidra til utviklingen av leketemaet. Dette

krever blant annet at de kan planlegge hva som skal skje videre i leken. Det må gjøres på en nokså selvstendig måte, og tilpasses hva de andre barna foretar seg i leken (Harries & Leever 2000). For å gjøre dette trenger man blant annet å kunne holde orden på forskjellige ytringer fra forskjellig barn over tid. Dette er likevel først og fremst viktig i forhold til å kunne leke rollelek. I og med at rollelek er mest sentralt i rammeplanen, vil derfor evnen til å kunne planlegge i lek være mer viktig her enn når leken blir brukt som pedagogisk virkemiddel, slik intensjonene er i L06 (Rammeplan 2006; Læreplan 2006). Men evnen til å kunne planlegge er likevel svært viktig i L06 i andre sammenhenger enn i lek. Blant annet vil det være viktig i forhold til å kunne jobbe med arbeidsplaner og å kunne delta i gruppearbeid og diskusjoner på skolen.

En forklaring på hvorfor en del barn med SSV kan ha vansker i forhold til å kunne planlegge, er at mange har vansker med å behandle større mengder informasjon (Bishop 1997). Forskere har gjort studier som kan tyde på at barn med SSV har begrensninger når det gjelder å kunne bearbeide informasjon. Det kan i følge Bishop (1997) spesielt påvirke deres evne til å bearbeide fortløpende informasjon, som for eksempel ytringer i lek og samtaler og å integrere denne informasjonen med annen kunnskap de allerede har. Det at barn med SSV kan ha vansker med å holde orden på de ulike ytringene, kan føre til at det blir vanskelig å følge med og forstå handlingen i lek og samtaler med andre. De vil derfor heller ikke kunne bidra til utviklingen av leken eller samtalen. En del av disse barna vil derfor etter hvert falle ut og ikke forstå det som skjer rundt dem.

Barn med SSV som i overgangen til skolen fremdeles har vansker med å kunne planlegge, vil kunne oppleve vansker i forhold til å planlegge og å følge med i samtaler. Blant annet kan disse barna få problemer i forhold til en del kompetansemål i L06, for eksempel i norsk der eleven skal kunne;

”lytte og gi respons til andre i samtaler, under fremføringer og ved høytlesning” (Læreplan 2006; 11).

Dersom de ikke har evnen til å kunne bearbeide den informasjonen som kommer i slike sammenhenger, vil de ikke kunne planlegge hva slags respons de skal gi, eller ha vansker med å gi passende responser (Bishop 1997; Leonard 1998).

Å kunne regulere sin atferd hensiktsmessig

Å kunne regulere atferden sin krever at barn er sensitive i forhold til sosiale signaler. For eksempel vil dette være viktig når man ønsker å komme inn i en lek som pågår. En typisk måte å gjøre dette på for barn som ikke har vansker på dette området, er å se hva de andre barna gjør, deretter å leke ved siden av dem og etterlikne dem en liten stund, for til slutt å tilslutte seg rolleleken. De barna som er virkelig gode, kan gradvis endre leken slik de ønsker (Vedeler 2001). Studier viser at barn med SSV kan ha vansker med dette (Fujiki & Brinton 1994). Denne ferdigheten er likevel mer relevant i forhold til rollelek og annen lek som foregår i barnehagen enn lek som er mer strukturert og som har et pedagogisk formål slik det er på skolen (Rammeplan 2006; Læreplan 2006).

Men det å kunne regulere atferden sin hensiktsmessig vil likevel være en forutsetning for samhandling, noe som også vil være svært viktig på skolen. Fra å ha muligheten til å leke mye og å kunne velge hva slags lek de ønsker å delta i, skal de i skolen leke når pedagogen bestemmer at de skal leke, og de skal leke de lekene som det blir lagt opp til der. De skal også leke for å lære (I første rekke 2003; Læreplan 2006). Barna har derfor ikke så stor mulighet til å påvirke reglene for leken, men er nødt til å følge reglene som gjelder i opplærings situasjonen. Å kunne samhandle er derfor viktig.

Samhandling er i følge L06 også viktig i forhold til å kunne tilegne seg kunnskap. Blant annet vil det være viktig i forhold til en del arbeidsmetoder som er sentrale på skolen, og som mange lærer benytter seg av, som for eksempel gruppearbeid eller forskjellige aktiviteter i gymnastikk. Det er derfor viktig at intensjonene i rammeplanen blir fulgt slik at denne ferdigheten blir styrket i barnehagen og at overgangen til skolen blir mindre utfordrende for barna med SSV.

8.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om kunne omgås andre på en positiv måte i ulike situasjoner. En slik kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som for eksempel diskriminering og mobbing. Den uttrykkes og tilegnes i samhandling med jevnaldrende og voksne (Lamer 1997; Ogden 2002).

8.4.1 Sosial kompetanse i rammeplanen

Barnehagen er en viktig arena for utviklingen av sosial kompetanse. Dette er også noe rammeplanen vektlegger. I rammeplanen blir personalet viktig for å kunne bidra til at barn utvikler sosiale ferdigheter;

”Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse” (Rammeplan 2006: 17).

Rammeplanen fremhever at personalet kan veilede og gi kunnskap om sosiale ferdigheter i form av hvordan de selv fremstår. Her vil omsorg stå sentralt ved at personalet må skape et varmt og inkluderende miljø. Sosial kompetanse er med andre ord knyttet både til omsorg og læring. I tillegg blir denne kompetansen fremmet i lek (Rammeplan 2006). En slik vektlegging av sosial kompetanse er positivt i forhold til barn med SSV, da forskning har vist at det er en nær sammenheng mellom språklig mestring og sosial mestring, og at språkvansker derfor kan ha konsekvenser for sosial mestring.

I tillegg til at barnehagen skal fremme sosial kompetanse, uttrykker rammeplanen at barn allerede har sosial kompetanse;

”I omsorg, lek og læring vil barns sosiale kompetanse både bli uttrykt og bekreftet ved at de viser evne til å leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse” (Rammeplan 2006: 16-17).

Videre er det satt fokus på at barn har et potensial til å kunne videreutvikle sin sosiale kompetanse. Dette kan skje ved at barn får delta i språklige og kroppslige aktiviteter der de får trening i å medvirke til positive former for samhandling. Det er verdt å

merke seg at ikke alle barn med SSV har god nok sosiale kompetansen for å kunne videreutvikle den i særlig grad (Bishop 1997; Leonard 1998). Dette fordi noen kan ha så dårlige sosiale ferdigheter at det blir vanskelig for dem å få tilgang på sosiale situasjoner, for eksempel lek. Dette gjør at de får lite sosial trening. De trenger derfor litt ekstra hjelp for å utvikle sine sosiale ferdigheter.

8.4.2 Sosial kompetanse i L06

Å fremme sosial kompetanse er også en av intensjonene i L06. Begrepet *sosial kompetanse* blir likevel ikke så ofte nevnt i planen. Dette gjelder blant annet den generelle delen av L06, hvor begrepet overhode ikke nevnes. Likevel blir det her fokusert på ulike sosiale ferdigheter som opplæringen skal fremme. Disse sosiale ferdighetene kan sees på som delkomponenter i sosial kompetanse (Schneider 1993). Her står det blant annet at det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for å utvikle sosiale ferdigheter. Videre står det at;

”den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne valg” (Læreplan- generell del 1994; 41).

Dette forutsetter at elevene får ansvar og at de får trening i å vurdere og å håndtere sosiale situasjoner (Læreplan 2006). Det fremheves derfor at opplæringen både må omfatte det å ta beslutninger som har konsekvenser for andre, det å få arbeidsoppgaver der egen innsats får konsekvenser for andres arbeid og erfaring med at problemer og utfordringer ofte er felles og derfor må løses i fellesskap.

Selve begrepet *sosial kompetanse* først og fremst er brukt i tilknytning til prinsipper for opplæring. Disse skal gjelde på tvers av fagene;

”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvenser av, og tar ansvaret for egne handlinger” (Læreplan- prinsipper for opplæring 2006; 2).

Skolen skal altså legge til rette for utvikling av sosial kompetanse i fagene. Likevel er sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter bare nevnt i noen få av læreplanene for de

ulike fagene. Selv om prinsippene i læringsplakaten skal gjelde alle fag, kan muligens det at sosial kompetanse stort sett ikke er knyttet til kompetansemål gi en indikasjon til lærere om at dette ikke vektlegges i stor grad. Dette til tross for at kvalitetsutvalget bak NOU- rapporten "I første rekke" ønsket at sosial kompetanse skulle vektlegges i større grad gjennom å være en del av basiskompetansen, som senere er blitt omgjort til det de har kalt de grunnleggende ferdigheter (I første rekke 2003). L06 har til en viss grad tatt hensyn til anbefalingen om økt vektlegging av sosial kompetanse, men muligens ikke i like stor grad som det som var utvalgets tilrådning.

8.4.3 Sosial kompetanse i overgangen fra barnehage til skole

For å vite noe om hva slags vansker barn med SSV kan møte i overgangen fra barnehage til skole i forhold til sosial kompetanse, må man ha kunnskaper om hvilke ferdigheter som kan regnes inn under dette begrepet. Man må også vite hva slags vansker disse barna har i forhold til disse ferdighetene

Rammeplanen sier at barn må kunne ta initiativ, opprettholde vennskap, leve seg inn i andres situasjon, vise medfølelse, løse konflikter og finne en balanse mellom selvhevdelse og det så andres behov (Rammeplan 2006). L06 er mer generell i forhold til sosial kompetanse og fremhever at barn skal ta ansvar og konsekvensene av egne valg og at de skal lære seg å løse konflikter (Læreplan 2006). Vi ser her at rammeplanen er mer detaljert i forhold til ferdigheter barn bør ha. Disse ferdighetene stemmer også godt overens med ferdigheter som ulike fagfolk fremhever som viktig for å utvikle sosial kompetanse. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Kari Lamer (1997) sin beskrivelse av ferdigheter som hører inn under sosial kompetanse;

- Empati og rolletaking
- Selvkontroll
- Prososial atferd
- Selvhevdelse
- Lek, glede og humor

Vi vil nå si noe om de fire første punktene, da punktet som omhandler lek, glede og humor har alt blitt belyst tidligere i oppgaven.

Empati og rolletaking

Empati og rolletaking handler om at barna må kunne ta andres perspektiv og oppfatninger for så å se om det er behov for å vurdere hvordan andre oppfatter situasjonen. Disse vurderingene må kunne brukes til å avgjøre hvilken atferd det er hensiktsmessig å vise. Dette er ferdigheter som er nevnt både i rammeplanen og i L06;

”Barns aktivitet, engasjement og deltakelse i barnehagens fellesskap gir barn kunnskap om seg selv i forhold til andre. Ved å bli kjent med det som er forskjellig blir barnet bevisst seg selv og sin personlighet” (Rammeplan 2006; 13).

”Dagens opplæring må også omfatte erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner og øvelse av ”kriseferdigheter”, dvs. evne til å handle i møte med uventede vansker eller ukjente oppgaver. Samlet sett er dette en trening i sosial ansvar” (Læreplan-generell del 1994; 42).

Det er påvist at barn med SSV kan ha vansker i forhold til ulike sosiale ferdigheter, deriblant å ta andres perspektiv og oppfatninger. En forklaring på dette kan være at disse vanskene er konsekvenser av barnas primære språkvansker. Bishop (1997) viser til Gallagher som hevder at for å bli akseptert av jevnaldrende må man ha visse ferdigheter. Barn må blant annet kunne produsere relevante ytringer, ta initiativ til en samtale, stille relevante og oppklarende spørsmål, bidra i pågående samtaler og kunne få frem hva som er deres intensjon ved hjelp av språket. Dette er ferdigheter som krever at barna kan ta andres perspektiv og roller. Disse sosiale ferdighetene har vist seg å være viktige helt ned i 3- 4 års alder. Dersom barna blir avvist eller oversett av jevnaldrende barn, mister barna muligheten til å kunne lære seg reglene for den sosial samhandling. Dette kan bli en ond sirkel ved at barna også mister muligheten til å trene de språklige- og kommunikative ferdigheter som trengs for å komme inn i leken. Også andre forskere støtter antakelsen om at vansker i forhold til sosial

kompetanse er en direkte følge av språkvansker, da studier har vist at barn med SSV og fremmedspråklige barn har mange av de samme sosiale vanskene (Bishop 2000).

Enkelte har hevdet at en liten del av barn med SSV kan ha vansker som minner om vanskene mennesker med autisme har (Bishop 1997). Noen av vanskene er knyttet til "theory of mind", som vil si at disse barna ofte ikke innser at andre vet noe som ikke barnet selv vet eller at barnet vet noe ikke andre vet (Jordan & Powell 2000). Mange kan også ha vansker med å tyde kroppsspråk og mimikk. Hos barn med SSV er ikke disse vanskene så store som hos mennesker med autisme. Men også mindre vansker med "theory of mind" og med å tyde kroppsspråk kan få konsekvenser for deltakelsen i lek. Blant annet kan det bety at barna er mindre flinke til å plukke opp eventuelt negative signaler de får på grunn av sin atferd (Harries & Leavers 2000). Det kan også føre til at de ikke oppfatter sosiale signaler om hva som skjer i samhandling. Det er viktig å merke seg at en del av barna som har disse vanskene ikke vil få diagnosen SSV. Det er fordi kriteriene for å få diagnosen sier at de fysiske og sosial samspillshandlingene skal være normale. Men grensen for diagnosen er uklar, og mange av disse vanskene er også påvist hos en del av barn med SSV (Bishop 1997).

I og med at både rammeplan og L06 har intensjoner som skal fremme empati og rolletaking, er det ikke sikkert at overgangen til skole blir spesielt stor for barna med SSV i forhold til dette. Man kan likevel tenke seg at det blir større og større forventninger om å kunne mestre rolletaking og å vise empati, noe som muligens kan bli en utfordring for barna med SSV som ikke mestrer dette. De vil da oppleve at de ikke klarer å leve opp til forventningene på skolen. Dette vil også gjelde de andre sosiale ferdighetene som vi skal komme inn på.

Selvkontroll

Selvkontroll innebærer å kunne kontrollere impulser, for å handle i tråd med vurderinger man gjør om hva slags handlinger som vil gi best resultater på sikt (Lamer 1997). Dette henger nøye sammen med empati og rolletaking, i og med at selvkontroll vil være en forutsetning for disse ferdighetene. Selv om ikke selvkontroll

er nevnt i verken rammeplanen eller L06, ligger det likevel implisitt i planene at dette er en viktig sosial ferdighet. Dette fordi det å ha selvkontroll vil være en forutsetning for intensjoner i rammeplanen som fremhever ferdigheter som å kunne opprettholde vennskap, leve seg inn i andres situasjon, vise medfølelse og å løse konflikter. I forhold til læring i skolesammenheng vil denne ferdigheten være helt nødvendig for å få læringsutbytte av opplæringen. Et barn som ikke har selvkontroll, klarer heller ikke å konsentrere seg over lengre tid, noe som vil få konsekvenser for læring (Ogden 2002). Enkelte barn med SSV har vansker med konsentrasjonen (Adams m.fl. 1997; Leonard 1998). Det finnes likevel minimalt med forskning som viser at barn med SSV generelt sett har mindre selvkontroll enn barn uten SSV. Man kan derfor ikke si noe sikkert i forhold til om disse barna har mindre selvkontroll enn andre barn.

I og med at L06 fremhever at det i skolen legges vekt på en målrettet og systematisk opplæring, kan man anta at det vil stilles krav om god selvkontroll i læringssituasjoner. Selv om det også stilles visse krav til selvkontroll i følge barnehagens rammeplan, er det likevel mer frihet i forhold til valg av aktiviteter. Overgangen til skole for barn med SSV kan derfor bli en utfordring dersom de har vansker med konsentrasjon og dersom dette fører til lite selvkontroll.

Prososial atferd

Prososial atferd innebærer å kunne foreta positive sosiale handlinger, som for eksempel å støtte, hjelpe eller være til nytte for andre. Å ha evnen til prososial atferd vil blant annet være nødvendig i samtale med andre og for å kunne opprettholde vennskap. Både i rammeplan og i L06 er det gitt eksempler på prososiale handlinger som pedagogene skal fremme;

”Barnehagen skal bidra til at barn utvikler trygghet på og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer” (Rammeplan 2006; 17).

”Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene fremferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot” (Læreplan generell del 1994; 15).

Forskning har vist at barn med SSV kan ha vansker med prososial atferd. Blant annet gjelder det å kunne gi positiv respons på andres henvendelser. Undersøkelser viser at forsøk på språklig samhandling langt oftere ble ignorert fra barn med språk- og talevansker enn barn med normal språkutvikling. Det var en tendens til at barn med språk- og talevansker ikke ga verbale svar til andre barn og voksne. Det vil si at de ikke benyttet språket til respons, men heller forble tause (Løge, Bø, Omdal & Thorsen 2003). Annen forskning viser at det også er slik at jevnaldrende ser ut til å være oppmerksom på andre barns språkvansker. De velger derfor ofte heller å henvende seg til barn med normal språklig utvikling fremfor barn med SSV. De svarte også sjeldnere på henvendelser fra barn med SSV (Leonard 1998). Mønsteret går altså begge veier. Det er derfor sannsynlig at dette språkmønsteret er en konsekvens av språkvansken. Dette bør derfor bli tatt tak i allerede når barnet går i barnehagen, noe som også er i tråd med intensjonene i rammeplanen. På den måten kan man forebygge sosiale – og emosjonelle vansker både i barnehagealder, men også når barnet går over til skolen.

Et trekk ved en del barn med SSV som er verdt å være oppmerksom på, er at mange med denne diagnosen har en tendens til å heller ta kontakt med voksne enn med andre barn (Adams m.fl. 1997; Leonard 1998). Dette fører til at barna får mindre trening i å samhandle med jevnaldrende og dermed ikke får utviklet prososial atferd i like stor grad som barn med normal språkutvikling. Dette vil også gjøre at overgangen til skolen kan bli utfordrende i forhold til at barna med SSV og sosiale vansker, ikke klarer å leve opp til de sosiale kravene på skolen. For selv om læreplanen fremhever at det er viktig å gi erfaringer med situasjoner som stiller krav til passende sosial atferd, sier den likevel lite om hva den skal gjøre dersom barna ikke lever opp til disse kravene.

Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om å omsette de vurderingene man gjør til handling i den aktuelle situasjonen. Det handler også om å tørre å handle etter egne vurderinger og standpunkt i samspill med andre. Rammeplanen sier at;

”...barn blir utfordret gjennom samhandling til å kunne mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov” (rammeplan 2006; 17).

I L06 står at elevene må gis opplæring som bidrar til at de kan hevde sin og andres rett. Selvhevdelse er med andre ord en ferdighet som både barnehagen og skolen skal bidra til ut utvikle.

Barn med SSV kan oppleve vansker i forhold til denne ferdigheten, kanskje spesielt i overgangen til skole. Undersøkelser har vist at når barna med SSV prater med jevnaldrende klarer de ikke å hevde seg i samtalen (Leonard 1998). Når de prater med yngre barn derimot, klarer de å hevde seg i samtalen like bra som jevnaldrende. Deres språklige ferdigheter i forhold til de yngre barnas ferdigheter er sannsynligvis avgjørende. Undersøkelser har også vist at barn med SSV tar mer språklig initiativ ovenfor yngre barn eller andre barn med SSV, enn de gjør ovenfor jevnaldrende med normal språklig utvikling. Barn med SSV mestrer allikevel til en viss grad å føre samtaler med jevnaldrende. Problemene blir større dersom de skal delta i samtale med mer enn et barn. Spesielt vanskelig er det for barn med SSV å komme inn i en pågående samtale mellom to eller flere barn med normal språkutvikling. I og med at barnegruppen i barnehagen gjerne består av barn i ulike aldre, kan man tenke seg at dette vil være en fordel for barn med SSV, fordi de kan få trening i samhandling med yngre barn der de kan føle mestring. Utfordringene kan bli større når disse barna begynner på skolen og blir plassert i grupper der de bare har mulighet til å samhandle med jevnaldrende. For at overgangen fra barnehage til skole ikke skal gi for store utfordringer, er det derfor en forutsetning at barn med SSV får hjelp til å utvikle nødvendig sosial kompetanse før de begynner på skolen.

8.4.4 Vurderinger av sosial kompetanse i overgangen mellom skole og barnehage

Selv om sosial kompetanse har fått plass i både rammeplanen og i L06, er dokumentene likevel lite konkrete om hva som skal til for å fremme ulike sosiale ferdigheter (Rammeplan 2006; Læreplan 2006). Men det at planene sier noe er likevel positivt. Spesielt plassen sosial kompetanse har i rammeplanen vil være positivt for barn med SSV, da internasjonale studier har vist at den sosiale

kompetansen som barna har ervervet i barnehagen vil være nyttig når barnet begynner på skolen (Bedre føre var enn etter snar? Læring før skolestart 2003). Disse studiene har blant annet kommet frem til at den sosiale kompetansen barnet har utviklet i barnehagen gir barna holdninger som fører til en mer positiv samhandling med lærerne i skolesituasjonen. Dette gir igjen bedre skolerresultater. Denne effekten synes å holde seg over tid.

Ogden (2002) mener at dette ikke bare dreier seg om en ensidig påvirkning der sosial kompetanse gir bedre skolerresultater, men at det dreier seg om en gjensidig positiv påvirkning. Når elevene bedrer sine skolefaglige ferdigheter fører dette samtidig til økt sosial kompetanse og omvendt. Dette er viktig for at elevene skal bli inkludert og akseptert i klassen og på skolen. Barnas sosiale atferd i klasserommet påvirker også hvilke reaksjoner de får fra læreren (Ogden 2002). Sosialt kompetente barn får ofte positiv oppmerksomhet fra læreren. Dette kan derfor ha en positiv virkning på elevenes prestasjoner. Den gode samhandlingen mellom lærer og barnet, samt barnet og klassekamerater kan altså gagne barnet gjennom hele opplæringsløpet.

I tillegg til studier som viser at sosial kompetanse har vist seg som en fordel i forhold til læring, har undersøkelser også vist at pedagoger i skolen vurderer barnet sin totale fungering ut i fra barnets språklige mestring (Bedre føre var enn etter snar? Læring før skolestart 2003). Det kritiske i en slik vurdering er at disse oppfatningene trolig også påvirker de forventningene som pedagogene har til barn med SSV. Det kan føre til at utfordringene kan bli langt under den problemløsningskapasiteten som disse barna har (Leonard 1998). Mange mener derfor at det ville være en fordel om voksne snakket til barn med SSV, der de brukte språket på en sånn måte at det var litt utfordrende. Dette vil også få positive ringvirkninger i forhold til sosial kompetanse, i forhold til at utviklingen av denne type kompetanse vil fremme språkkompetanse og omvendt (Adams m.fl. 1997). Blant annet mener tilhengere av Vygotsky's tenkning at barn må få utfordringer som de kan klare med litt hjelp før de etter hvert kan klare det på egenhånd (Vygotskij 2001). Denne måten å tenke på vil også kunne hjelpe disse barna til å utvikle både sosial og språklig kompetanse. Barnehagens innhold i forhold

til å fremme sosial kompetanse vil derfor være svært nyttig for alle barn, også barn med SSV, i forhold til overgangen fra barnehagen til skolen.

Siden barn med språkvansker utgjør en risikogruppe for utvikling av sosiale vansker er det viktig å ta tak i språkvanskene og samtidig hjelpe barna til å utvikle sin sosiale kompetanse. For mennesker som skal jobbe med barn med SSV vil det derfor være nødvendig å vite noe om hva disse barna kan ha vansker med. Det vil også være nødvendig å vite noe om hva man kan gjøre i barnehagen for å legge til rette for denne utviklingen og hvordan utvikling i førskolealder er barn med SSV i barnehagen og skolen. Det at barna får hjelp til disse vanskene allerede i barnehagen vil også gjøre overgangen fra barnehagen til skolen lettere for disse barna. I den forbindelse er det viktig at man i skolen bygger videre på det grunnlaget som blir lagt i barnehagen ved at skolen setter seg inn i den kunnskapen barnehagen har om barna med SSV ved overgang til skole. Dette krever at barnehage og skole har et godt samarbeid slik intensjonene er i rammeplanen.

8.5 Oppsummering

Det helhetlige læringsbegrepet i rammeplanen, rommer både læring, omsorg og oppdragelse, lek, sosial kompetanse og språklig kompetanse. Disse områdene er knyttet til hverandre og går i hverandre. Blant annet er det å ha sosial kompetanse nødvendig for å kunne vise omsorg og en forutsetning for lek. Læring er sterkt knyttet til leken. Leken er viktig for sosial læring. Alle disse områdene vil være nødvendig for utviklingen av den språklige kompetansen og for å utvikle ulike ferdigheter som er viktig når barna begynner på skolen.

I L06 er disse områdene vektlagt i ulik grad. Verken omsorg, lek eller sosial kompetanse har likevel fått så stor plass som i rammeplanen. Områdene som er mest vektlagt her er læring og språklig kompetanse. Dette er også områder som ofte er mest utfordrende for barn med SSV i skolealder. Dette kan føre til vansker for barn med SSV, da man på skolen møter økende krav til det å mestre språket, som igjen vil være viktig for å kunne lære.

9 Betydningen av skolens læringssyn i overgangen fra barnehage til skole

Barnehagen og skolen har mange sammenfallende oppgaver, samtidig som begge institusjonene har sitt særpreg. På samme måte som skolen har et læringsoppdrag, så har også barnehagen et ansvar for å støtte opp om barns læring (Opplæringsloven § 1-2; Barnehageloven § 1-2). I et utdanningsparadigme, kan vi forstå barnehage og skole som en læringsarena der skolen har et ansvar for å bygge videre på det læringsgrunnlaget barnehagen allerede har lagt (Rammeplan 2006: Læreplan 2006; ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring 2006).

Ut fra våre analyser skiller rammeplanen og L06 seg i synet på læring. Mens man i rammeplanen fremhever det sosiokulturelle perspektivet på læring er det den kognitive og individuelle aktiviteten som vektlegges i L06. Dette kommer til uttrykk gjennom vektlegging av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål som hver enkelt elev skal arbeide mot å nå. På bakgrunn av denne vektleggingen i synet på læring vil vi derfor gjøre en analyse av fagområdene i rammeplanen og de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i L06. Med utgangspunkt i vår forståelse av barnehagen som en del av en livslang læringsprosess, vil vi se på hvilke utfordringer barn med SSV kan få når de møter krav om grunnleggende ferdigheter i skolen. Det er viktig å understreke at selv om betegnelsen grunnleggende ferdigheter benyttes, betyr det ikke at det handler om ferdigheter på et grunnleggende nivå, men at ferdighetene er grunnleggende for læring og utvikling i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i kompetansemålene i lærerplaner for fag, på det enkelte fags premisser og er en del av den kompetansen som skal utvikles innenfor hvert av fagene. For eksempel vil det å lese fagtekster i naturfag være noe annet enn å lese skjønnlitterære tekster i norskfaget. Av den grunn er utviklingen av elevens ferdigheter ikke bare et ansvar i norsk og matematikk, men i alle fag (Læreplan 2006; Kultur for læring 2004).

Når vi skal undersøke hvilke utfordringer barn med SSV kan få i møte med krav om grunnleggende ferdigheter i skolen, vil vi gjøre dette ved først å analysere og tolke rammeplanen i forhold til kravene om grunnleggende ferdigheter for så å gjøre det samme i L06. Med utgangspunkt i analysen vil vi drøfte hvordan overgangen for barn med SSV kan bli. Vi vil presisere at vi vil drøfte utfordringer for barn med SSV som kan oppstå i tilknytning til mål i rammeplan og læreplan, men at disse vil ha krav på tilpasset opplæring, og at disse vanskene derfor vil bli en slags begrunnelse for hvorfor det er viktig med tilpasset opplæring eller eventuelt spesialpedagogisk hjelp. De grunnleggende ferdighetene vil bli analysert hver for seg og er følgende;

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

9.1 Å uttrykke seg muntlig

”Grunnleggende muntlig ferdighet er evnen til å lytte og tale, og å vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon. Det er å samordne mentale prosesser med motoriske og formelle delferdigheter som ordvalg og bruk av betoning, tempo og artikulasjon, gester, blick og mimikk. Det er videre å være situasjonsbevisst, kunne lytte til hverandre og å bruke det muntlige språket virkningsfullt, - tilpasset emne, situasjon og tilhører. Å være en god lytter er å konsentrere seg, å gi relevant respons til andre og å være mottakerbevisst i produksjon av egen tale” (Grunnleggende ferdigheter 2006; 1).

9.1.1 Å kunne uttrykke seg muntlig i barnehagen

I rammeplanen er de ulike fagområdene knyttet til prosessmål, dette innebærer at det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med. Man krever med andre ord ikke at barna skal nå gitte mål til et bestemt tidspunkt. Målene er likevel forpliktende i forhold til hvordan pedagogene i barnehagen skal arbeide. Av den grunn fremstår prosessmålene som et viktig bidrag i forhold til å forberede barnehagebarn til skolestart.

I rammeplanen fokuserer mange av prosessmålene på at barn skal være muntlig aktive. Rammeplanens prosessmål bruker begrepene; *samtale, gi respons i gjensidig samhandling, uttrykke seg, beskrive, reflektere over* eller *kommunisere* når de beskriver muntlig aktivitet. Dette kan illustreres ved et eksempel hentet fra et av prosessmålene knyttet til fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Her skal personalet i barnehagen bidra til at barna;

”...bruker sitt språk for å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer, til å løse konflikter og å skape positive relasjoner i lek og annet samvær” (Rammeplan 2006:19).

I det å kunne uttrykke seg muntlig, ligger også evnen til å lytte og til å kunne gi passende respons til det andre sier. I forhold til disse evnene, fremhever rammeplanen at barnehagen skal bidra med stimulering i forhold til barnas evne til å kunne lytte og gi respons;

”Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna lytter, observerer og gir respons i gjensidig samhandling med barn og voksne” (Rammeplan 2006; 19).

”Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna utvikler sin følsomhet til å lytte, iakttå og uttrykke seg gjennom allsidige møter med og refleksjon over kultur, kunst og estetikk” (Rammeplan 2006; 21).

Rammeplanen sier hva barnehagen skal bidra til, i tillegg setter den krav til hvordan personalet skal arbeide i retning av prosessmålene. Her fremheves det blant annet at de skal være gode modeller i forhold til å uttrykke seg muntlig og i forhold til å lytte. De skal støtte barn i sin kommunikasjon ved å oppmuntre, gi positiv respons og ved å gi dem erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd.

I rammeplanen stilles det få formelle krav til barna i form av at de skal uttrykke seg muntlig eller å lytte. Kravene som stilles er isteden rettet mot personalet i barnehagen for å bidra til at barna skal utvikle disse evnene. Til tross for dette vil ulike situasjoner som oppstår i barnehagen likevel kreve at barna kan uttrykke seg og lytte.

9.1.2 Å kunne uttrykke seg muntlig på skolen

I det å kunne uttrykke seg muntlig på skolen er det flere ferdigheter som fremheves. For det første skal man kunne tale og være seg bevisst hvordan man på en best mulig måte kan bli forstått. For det andre må man kunne lytte. Dette krever at man er konsentrert og klarer å gi relevant respons til andre (Grunnleggende ferdigheter 2006).

Når det gjelder kompetansemålene knyttet til fagområdene i L06, setter de tydelige krav til muntlig aktivitet. Selv om denne ferdigheten har et spesielt fokus i språkfag, er den en forutsetning også for de andre fagene i L06. Dette kan man se når man analyserer begrepsbruken i læreplanene. Her brukes begreper som *samtale om, fortelle, reflektere over, beskrive, forklare, drøfte* eller *uttrykke seg*, når det viser til krav om muntlig deltagelse. Dette kan illustreres med eksempler hentet fra fagplanene i norsk, matematikk og naturfag hvor noen av kompetansemålene etter 2. årstrinn er;

”...uttrykke egne følelser og meninger” (Læreplan 2006;11).

”...gjenkjenne, samtale om og videreføre strukturer i enkle tallmønstre” (Læreplan 2006; 28).

”...beskrive noen viktige kjennetegn ved de fire årstidene ved å observere naturen” (Læreplan 2006; 56).

I tillegg til krav om muntlig aktivitet, ligger det innbakt krav om å kunne lytte. Dette gjenspeiles også i noen av kompetansemålene i enkelte av fagene, blant annet i fagene norsk og musikk der barna skal kunne;

”...lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesing” (Læreplan 2006; 11).

” ...lytte til og fortelle om lyder i dagliglivet” (Læreplan 2006; 103).

9.1.3 Å kunne uttrykke seg muntlig i overgangen fra barnehage til skole

For å kunne uttrykke seg muntlig må barn beherske en rekke ferdigheter. De må ha semantiske (innhold)-, morfologiske-, syntaktiske-, fonologiske (form) og pragmatiske (bruk) ferdigheter (Bloom & Lahey 1978). Barn med SSV kan, som tidligere nevnt, ha vansker med en eller flere av disse dimensjonene av språket.

Spørsmålet er derfor hva dette kan føre til i overgangen fra barnehage til skole for disse barna. For å drøfte denne problemstillingen skal vi ta opp hvert av disse vanskeområdene for seg.

Semantiske vansker

Vansker knyttet til innholdet i språket kan vise seg på ulike måter for barn med SSV. For det første kan barna ha vansker med å forstå innholdet i det som blir sagt på grunn av lite ordforråd. For det andre kan barna ha ordletingsvansker. Begge vanskene gjør at det å uttrykke seg muntlig kan bli vanskelig for disse barna.

En rekke studier har vist at *vansker med å forstå innholdet* ofte viser seg hos barn med SSV, i form av at barna har vansker med å tilegne seg nye ord, noe som gjør at de har et lite ordforråd (Adams m.fl. 1997; Bishop 1997; Leonard 1998). Leonard (1998) viser blant annet til forskning gjort av Rice, Oetting, Marquis, Bode og Pae. De observerte at barna med SSV fremdeles ikke hadde tilegnet seg de aktuelle stimuli bestående av navn og verb, på tross av at de hadde blitt introdusert 3 ganger hver. Først etter ti konfrontasjoner ble navnene tilegnet. Verbene forble ulært. Dette var ikke tilfellet for kontrollgruppen, da de lærte stimuli hurtigere (Leonard 1998).

Det er ulike forklaringer på vanskene barn med SSV har i forhold til det å skulle tilegne seg ord. En av forklaringene går ut på at barna har et innskrenket semantisk system. Dette kan innebære at ordforrådet består av få kategorier. Noen kategorier som for eksempel handlingsord, interpersonlige relasjonsord (hei og ha det) og andre funksjonsord som adjektiv og preposisjoner kan være mangelfulle. Med disse begrensningene i ordforrådet, kan barn med SSV få vansker med å skulle uttrykke seg muntlig. Dette fordi disse vanskene ofte resulterer i en umoden syntaks (Leonard 1998).

En annen forklaring knyttes til utilstrekkeligheter i det fonologiske minnet. Leonard (1998) viser til en studie gjort av Gathercole og Baddeley som har fulgt barn med SSV. De tar utgangspunkt i en hypotese om at når barn skal lære seg nytt lingvistisk materiale, vil materialet først bli lagret i den delen av arbeidsminnet, som utgjør det

fonologiske minnet. Det er antatt at informasjon vil forsvinne raskt i denne delen av minnet, dersom ikke øvelser og gjentakelser holder materialet aktivisert og ved like. Når materialet er tilstrekkelig lagret og innøvd i det fonologiske minnet, vil det gå over til langtidsmminnet. Barn med SSV har i følge Gathercole og Baddeley mangler i det fonologiske minnet. Dette kan komme av at den fonologiske kapasiteten er begrenset hos barn med SSV, som igjen kan være med på å årsaksforklare hvorfor barn med SSV har et begrenset vokabular (Bishop 1997:Leonard 1998).

Et begrenset vokabular vil påvirke evnen til å uttrykke seg muntlig i varierende grad. Man kan anta at begrensninger i vokabularet vil bli tydelig alt i barnehagealder. Dette til tross for individuelle forskjeller i vokabularet hos barn uten SSV. Det at barnehagen har en forpliktelse i forhold til å skulle bidra til at barn videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd, vil derfor være til fordel for barn med SSV, ikke minst med tanke på overgangen til skolen (Rammeplan 2006).

Man kan tenke seg at disse vanskene hos barn med SSV vil bli mer synelig når de starter på skolen. Det er fordi L06, i større grad enn rammeplanen, vektlegger systematisk læring (Læreplan 2006). På skolen skal barna gjennomgå et læringsforløp, som innebærer at de blir presentert for nye begreper knyttet til fagstoff flere ganger om dagen. For barn med SSV kan dette være utfordrende, fordi de har vansker med å tilegne seg nye ord. Nye ord og uttrykk som blir brukt i de ulike fagområdene på 1. og 2. klassetrinn kan være utfordrende å lære, og av den grunn kan barn med SSV få problemer på tvers av fagområdene, når det gjelder å tilegne seg fagkunnskap. Begrenset faginnsikt vil naturlig nok påvirke muntlig deltakelse.

Sammenlignet med rammeplanen, har ikke i L06 den samme friheten til å kunne repetere og gjøre ting om igjen, da man i relativt stor grad vil være avhengig av en viss progresjon for å nå kompetansemålene. Av den grunn kan det tenkes at barn med SSV ikke vil få den samme muligheten som i barnehagen til å kunne forbedre sitt vokabular gjennom repetisjon.

Barn med SSV kan også ha *ordletingsvansker*, også kalt ”lexical look – up” problemer. Ordletingsvansker innebærer at barna har vansker med å finne/ ta i bruk de rette ordene i de rette situasjonene. Av den grunn kan talen hos barn med SSV oppfattes som oppstykket og ujevn, da barna trenger tid for å hente frem ordet. Det kan også forekomme at de tar i bruk feil ord i feil situasjon. Det er da spesielt innholdsord barna kan ha vansker med og tenderer å erstatte. For eksempel kan de si *sko* når det rette ordet er *sokker*. I tillegg har man observert hyppig bruk av uspesifiserte ord hos barn med SSV, som for eksempel *det* og *saker* (Bishop 1997; Leonard 1998).

En forklaring på ordletingsvanskene har vært at barn med SSV har problemer med å hente frem ordene som er lagret i minnet. Leonard (1998) sier at ordene etter alt å dømme er lagret i minnet, men at barna har lagret ordene på en svært uhensiktsmessig måte som gjør det problematisk å fremhente de.

En annen forklaring har vært knyttet til leksikalske representasjoner. Studier hevder at barn med SSV har unøyaktige leksikalske representasjoner. Dette innebærer at noen ord har et nettverk bestående av rike og sterke assosiasjoner, mens andre ord har få assosiasjoner. Altså; to ord kan være kjent, men et av ordene kan være bedre kjent enn det andre. Jo sterkere og rikere det leksikalske nettverket er desto bedre kan ordene bli fremkallet (Bishop 1997; Leonard 1998).

Ordletingsvansker kan være utfordrende både i barnehage og i skole. Barn med ordletingsvansker trenger tid til å hente frem kunnskapen og til å produsere ytringer. Dersom man for eksempel sammenligner en samlingsstund i barnehagen med en skoletime, kan man anta at disse vanskene kan få større konsekvenser på skolen. I L06 deles fagene opp i timer. Pedagogene har mer eller mindre forhåndsbestemt hva som skal gjennomgås den aktuelle timen. Av den grunn er tid og tidspress lang mer fremtredende på skolen enn i barnehagen. Å skulle prestere og delta aktivt under tidspress kan være spesielt utfordrende for barn med SSV som trenger mer tid enn andre.

Erfaringer viser at man i barnehagen ofte jobber med de samme eventyrene, rimene og sangene over flere dager og kanskje uker, av den grunn kan barn med SSV opparbeide seg rike og sterke leksikalske nettverk som gjør at den muntlige aktiviteten kan øke gradvis. L06 legger opp til en viss progresjon i forhold til å utvikle evnen til å kunne uttrykke seg muntlig, da man på skolen har kompetansemål som skal være nådd innenfor en viss tid. Dette innebærer at man i større grad enn i barnehagen blir presentert for nytt stoff og i et raskere tempo. Dette kan være spesielt utfordrende for barn med SSV, da de mest sannsynlig ikke har etablert leksikalske nettverk på de aktuelle områdene som skolen berører. Av den grunn kan muntlig aktivitet føre til vansker for barna med ordletingsvansker.

Fonologiske vansker

Barn med SSV kan ha vansker med å tilegne seg lydsystemet, noe som kan føre til at uttalen av ord blir upresis. En av årsaksforklaringene på hvorfor barn med SSV har vansker knyttet til lydsystemet er at de har problemer med å skille auditiv stimuli som er hurtig og komprimert. Av den grunn har det blitt antatt at barn med SSV kan ha vansker med å forme fonologiske representasjoner, det vil si å knytte akustisk informasjon til en fonologisk representasjon (Bishop 1997; Leonard 1998).

Fonologiske vansker kan føre til at barn med SSV har et språk som kan være vanskelig å forstå. Dette kan gi barnehagen utfordringer når de i følge prosessmålene er forpliktet til å bidra til at barna;

”...bruker sitt språk for å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer, til å løse konflikter og å skape positive relasjoner i lek og annet samvær” (Rammeplan 2006; 19).

Dersom barna har vansker med å gjøre seg forstått, kan man anta at de ikke vil kunne klare å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer gjennom språket.

Noen av prosessmålene i rammeplanen vil være til nytte i arbeidet med barn med fonologiske vansker. Dette gjelder spesielt det at barnehagen skal bidra til at barn lytter til lyder og rytme i språket (Rammeplan 2006; 19). Dette vil kunne hjelpe barn

med SSV til å bli mer bevisst i forhold til fonologien i språket og dermed forberede dem i forhold til overgangen til skolen.

Siden fonologiske vansker kan være en konsekvens av at barn med SSV har auditive vansker, kan dette også få konsekvenser både for forståelseevnen og lytteevnen. Dette bør pedagoger i både barnehage og skole ha kjennskap til, slik at de kan tilpasse sitt taletempo. På den måten kan barn med SSV få mulighet til å forstå og lytte til det som blir sagt.

Dersom barn med SSV har fonologiske vansker når de starter på skolen, kan dette kunne gi større utfordringer her enn i barnehagen. Her er det mål som barna må nå innen en viss tid. Enkelte mål kan være vanskelig å nå for barn med store fonologiske vansker, for eksempel vil et kompetansemål som det å kunne bruke de mest grunnleggende engelske språklyder, bli en nesten umulig oppgave dersom de ikke behersker dem i sitt eget morsmål (Læreplan 2006). I tillegg vil kompetansemål som krever at man kan beskrive, samtale om, uttrykke og liknende føre til vansker for barn med SSV, fordi mange kan ha vansker med å gjøre seg forstått.

Morfologiske vansker

Morfologiske vansker er et karakteristisk trekk ved det ekspressive språket hos mange barn med SSV. Mange barn med SSV benytter seg av få grammatiske morfemer (Adams m.fl. 1997; Bishop 1997; Leonard 1998). I tillegg har studier vist at morfologi knyttet til verb fremstår som et ekstra stort problem for barn med SSV, og ofte er dette vansker som kan vedvare i mange år. Man har blant annet observert at barn med SSV tenderer å produsere mange verbfraser som er ukorrekte, som for eksempel utelatelse av uselvstendige verb (Bishop 1997; Leonard 1998). Studier har også observert at barn med SSV er sene i å ta i bruk pronomen. Leonard (1998) viser til Schelletter som studerte bruken av pronomen hos 9 år gamle barn med SSV. Schelletter observert at barn med SSV tok i bruk pronomen som var langt mer umoden enn det man kunne forvente aldersmessig, og konkluderte med at pronomene

var mer lik de som 5 år gamle barn med normal språkutvikling benyttet seg av (Leonard 1998).

I rammeplanen står det at barnehagen skal bidra til at barna bruker språket sitt til å uttrykke følelser, ønsker og erfaringer (Rammeplan 2006). Det å skulle uttrykke erfaringer kan bli en utfordring for barn med morfologiske vansker i og med at dette vil kreve at de kan forklare noe i fortid, altså at de kan bøye verb. Prosessmålet er likevel viktig i forhold til å kunne stimulere barna til å kunne klare dette, da dette vil være en viktig ferdighet når de begynner på skolen.

Siden barn med SSV kan ha vansker med å uttrykke fortid og nåtid, kan enkelte kompetansemål være utfordrende for barna. Et eksempel på dette finner vi i samfunnsfag, der målet for opplæringen er at eleven skal kunne;

”bruke begrepene fortid, nåtid og fremtid om seg selv og familien” (læreplan 2006; 84).

Det er likevel verdt å merke seg at det i samfunnsfag ikke er kompetansemål etter 2. klasse. Dette kompetansemålet skal derfor ikke være nådd før 4. klasse.

Det er også andre kompetansemål som vil kreve at barna har en viss morfologisk kunnskap. For eksempel vil kravet om at barna skal kunne fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer kreve at de kan bruke både nåtid og fortid i forhold til verb i talen. I tillegg kan man også tenke seg at det vil kreve at de kan bøye substantiver i entall og flertall og at de kan bruke pronomen når det uttrykker seg.

Men kompetansemålene i L06 vil likevel ikke bare føre til vansker for barn med SSV. De vil også kunne stimulere den språklige utviklingen, blant annet i forhold til morfologi. Et av kompetansemålene som vil kunne bidra til dette er kompetansemålet i norsk som sier at eleven skal kunne;

”leke, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer” (Læreplan 2006; 11).

Dette målet kan minne om prosessmålene i barnehagens rammeplan. Det er fordi det er formulert på en slik måte at det kan tolkes som at skolen skal bidra til stimulering

av språklige ferdigheter, mer enn at det er et absolutt mål som skal nås innefor en viss tid. Dette vil være en fordel for barn med SSV, siden det da vil være større muligheter for å stille krav som de har mulighet til å mestre, samtidig som kompetansemålet blir nådd.

Syntaktiske vansker

Barn med SSV kan ha syntaktiske vansker. Syntaktiske vansker viser seg ved ufullstendig eller manglende evne til å produsere setninger eller til å oppfatte setningsmeninger. Som en konsekvens av dette produserer barna ofte korte setninger. I tillegg kan barn med SSV ha vansker med å se at rekkefølgen på ordene har betydning. De kan for eksempel ha vansker med å forstå at ”jenta slo gutten” vs. ”gutten slo jenta” formidler ulik betydning. Det er spesielt passive ytringer som fremstår som spesielt utfordrende for disse barna, det er fordi ordrekkefølgen ikke følger handlingsrekkefølgen. I tillegg kan barna ha vansker med å forstå lengre setninger.

Allerede i barnehagen kan syntaktiske vansker føre til vansker i forhold til prosessmål for barn med SSV. Et eksempel kan være et av prosessmålene i rammeplanen hentet fra fagområdet etikk, religion og filosofi;

”Gjennom arbeid med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna bli kjent med religion, etikk og filosofi som en del av kultur og samfunn” (Rammeplan 2006; 23).

Man kan tenke seg at barna vil kunne få noe kunnskap om blant annet religion og etikk gjennom andre kanaler enn språket. Men for å kunne bli kjent med filosofi, og deler av etikken og religionen som en del av kulturen og samfunnet, vil det kreves at barna kan forstå setninger og oppfatte setningsmeninger. Mange ganger vil det å få kjennskap til noe også kreve at man kan stille spørsmål. Dette kan være vanskelig for barn med syntaktiske vansker.

I L06 er det en rekke kompetansemål som gjør det å kunne forstå og uttrykke setninger, svært viktig. Her skal barna uttrykke seg i setninger i forhold til alle fag.

Dersom de ikke klarer å uttrykke seg muntlig, betyr dette at ikke kompetansemålene kan bli nådd. Kravene til å kunne uttrykke seg muntlig er med andre ord mer sentrale i forhold til å kunne nå målene i L06 enn det er i rammeplanen.

Pragmatiske vansker

Pragmatikk handler om hvordan vi bruker og tolker språket i sosiale sammenhenger; hva kan man si til hvem i hvilke situasjoner (Tetzchner m.fl., 2003). En del barn med SSV har vansker med dette. Spesielt det å kunne gi passende respons kan være problematisk for mange av barn med SSV.

I rammeplanen og L06 er evnen til å kunne lytte og til å kunne gi passende respons viktig. Rammeplanen fremhever blant annet at man skal stimulere evnen til å kunne lytte, observere og gi respons (Rammeplan 2006; 19).

I forhold til målene i L06 vil det likevel være enda viktigere at barna har evne til å lytte og til å kunne gi respons. Disse evnene vil være helt avgjørende for at barna skal kunne få med seg det som blir sagt på skolen og for at de skal kunne gi en respons dersom det er noe de ikke forstår. Dersom de har vansker med dette, vil mye av den kunnskapen og de ferdighetene som L06 fremhever som grunnleggende, ikke kunne nå frem til barn med SSV. Det som i utgangspunktet var det man kaller spesifikke vansker, vil dermed kunne gå over til å bli generelle lærevansker (Leonard 1998). Intensjonene i rammeplanen og L06 om å gi alle barn et tilpasset tilbud, er derfor svært viktig. Der det er nødvendig må det også settes inn spesialpedagogisk hjelp.

9.2 Å kunne lese

Det finnes mangfoldige definisjoner på hva lesing er. Det tradisjonelle synet på ervervelsen av denne ferdigheten har vært sentrert om kognitive prosesser. De første definisjonene som så på hvordan barn utviklet leseferdighetene, bestod i hovedsak av at det var en prosess i gjenkjenning av ord. Senere ble fonembevissthet vektlagt. Fonembevissthet vil si, evnen til å skille ut de minste språklige byggesteinene i et språk. I lesesammenheng innebærer dette å inndele ord i enkelte lyder (Elvemo 2000).

En mye brukt definisjon på lesing er;

Lesing = avkoding + forståelse.

Formelen kan forstås slik at om noen rent metodisk mestrer å avkode en skrevet tekst, men ikke forstår hva den handler om, har de ikke lest teksten. Om noen klarer å fatte innholdet i en skrevet tekst, men ikke behersker avkodingen, har de heller ikke lest en tekst. Høigård (2006) har i sin bok presentert en utvidet leseformel som har med faktoren motivasjon. I forhold til barn som skal tilegne seg lesekunsten, mener hun dette er en viktig utvidelse. Hun hevder at uten motivasjon blir barnet ingen leser.

9.2.1 Å kunne lese i barnehagen

Rammeplanen for barnehagen stiller ingen konkrete krav om at barnehagebarn skal lære å lese. Rammeplanen stiller isteden krav til at barnehagen skal gi barn et språkstimulerende miljø, da småbarnsalderen er en grunnleggende periode for utvikling av språk. Dette innebærer at barn skal erfare høytlesing og aktiviteter knyttet til dette. Samtidig skal barna bli møtt i sine behov i å utforske lesing. Rammeplanen (2006) sier følgende;

”Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolig med symboler som tallsiffer og bokstaver” (Rammeplan 2006; 19).

”For å arbeide i retning av disse målene må personalet la barna møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst” (Rammeplan 2006; 20).

Rammeplanen påpeker at barnehagebarn skal møte skriftspråket, uten at de skal møte krav om å lære seg å lese.

9.2.2 Å kunne lese på skolen

”Leseferdighet innebærer evne til å forstå og bruke skriftlige symboler – bokstaver, ord og tegn – og utnytte disse til å finne informasjon og konstruere mening fra et bredt spekter av tekster i ulike sjangrer og format” (Grunnleggende ferdigheter 2006; 2).

Her ser man at det å forstå og kunne bruke det man avkoder er svært sentralt. Motivasjonsfaktoren er likevel ikke til stede, til tross for at forskning viser at dette er en forutsetning for å bli en god leser (Høigård 2006; Rygvold 2001)

Skolen setter tydelige krav til lesing etter 2. klassetrinn. Dette gjelder spesielt i norsk, der kompetansemålene stiller følgende krav til elevene;

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster” (Læreplan 2006; 10).

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing” (Læreplan 2006; 11).

I kompetansemålene etter 2. klassetrinn er det i de fleste andre fag, ikke like mye fokus på å lese tekster. Men man kan tenke seg at ulike fag likevel vil kreve noe lesing, da barna i en del av fagene vil ha lærebøker eller andre læremidler der det at barn kan lese vil være en fordel.

9.2.3 Å kunne lese i overgangen fra barnehage til skole

Selv om diagnosen SSV primært gjelder talespråket, har det vist seg at mange barn med denne diagnosen har vansker knyttet til lesing (Catts & Kamhi 2005; Leonard 1998). Disse vanskene vil først og fremst bli synlige når barna begynner på skolen, da rammeplanen ikke stiller krav til lesing. Disse vanskene kan både være knyttet til det å mestre avkoding, men det kan også være knyttet å kunne forstå det man leser.

Aukrust (2005) viser til Lonigan, Burgess og Anthony som har studert betydningen av avkodingsferdighetene for lesing. Disse forskerne konkluderte med at språklige ferdigheter i barnehagen predikerer lesing på 1. klassetrinn. Så til tross for at lesing ikke inngår som et mål i rammeplanen, vil språkstimuleringen som fremheves i rammeplanen være viktig i forhold til å forberede barn med SSV for overgangen til skolen. Det er fordi det i L06 stilles krav til at barna lærer seg å lese på et relativt tidlig tidspunkt i opplæringsløpet. Dette gjenspeiler seg i kompetansemålene som skal nås innen utgangen av 2. klassetrinn. Her finner man blant annet krav om at barna skal kunne lese skjønnlitteratur og faktabøker.

Utfordringer i forhold til avkoding

Barn med SSV kan ha en rekke utfordringer i forhold til å lære seg å lese. Det kommer av at barns generelle språkferdigheter, for eksempel i forhold til metaspråklig kompetanse, er av avgjørende betydning når det gjelder å lesing (Aukrust 2005; Catts og Kamhi 2005).

Metaspråklig kompetanse vil si å ha en bevissthet om språket som fenomen, som innebærer at man er i stand til å samtale om språket på lik linje med andre emner. Barn utvikler en slik bevissthet rundt 6 års alderen.

Metaspråklig bevissthet er knyttet til språkets formside. Det kan være snakk om;

- Fonologisk bevissthet, det vil si at man kan oppfatte at talen består av sekvenser av fonemer, stavelser og ord.
- Morfologisk bevissthet, som vil si at man kan snakke om de meningsbærende enhetene som ordene er bygd opp av.
- Semantisk bevissthet som innebærer at man kan gi uttrykk for hva setninger og ord betyr, uten å måtte snakke om referenten.
- Syntaktisk bevissthet; det vil si at man snakke om de elementene som formes når ord kombineres (setninger og setningsledd)

(Høigård 2006).

Det og ha metaspråklig kompetanse er også indirekte er nevnt i et av kompetansemålene i L06;

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk” (Læreplan 2006; 10).

Metaspråklig kompetanse knyttet til fonologi er en forutsetning for å kunne knekke lesekoden.

Grunnen er at for å kunne lære å lese, må man kunne bryte ned ord og setninger til fonemnivå. Deretter må barnet være i stand til å lage synteser. Med syntese menes at barnet behersker å ta i bruk mindre enheter i teksten, som fonemer, til å lage helheter

som ord og setninger (Høigård 2006). For eksempel på barnet se at ordet *bil* består av fonemene b- i- l, deretter må barnet kunne trekke fonemene sammen slik at man får et helhetlig ord, *bil*.

Flere studier er enige om at fonologisk bevissthet er en forutsetning for lesing (Adams m.fl. 1997; Lenoard 1998; Bishop & Snowling 2004). Aukrust (2005) hevder at sammenhengen mellom fonologisk (fonetisk) bevissthet og lesing er så høyt korrelert, at dersom man i førskolealder starter med tidlig stimulering av den fonologiske bevissthet, vil dette virke positivt inn på lesing.

Dersom barn med SSV har fonologiske vansker når de begynner på skolen, kan man anta at barna vil erfare vansker knyttet til det å knekke lesekode. Det er fordi mange barn med SSV har vansker med lyddifferensiering. Å kunne skille lyder fra hverandre er nødvendig for å kunne lese. Dersom man ikke mestrer dette, lykkes man ikke i å forme synteser av fonemene. I arbeid med barn med SSV er det derfor nødvendig at lærerne vet hva diagnosen SSV innebærer og hva den kan føre til. Dette er en forutsetning for å kunne gi en tilpasset undervisning.

Utfordringer i forhold til leseforståelse

Noen barn med SSV er i stand til å mestre avkodingen i leseprosessen. Det vil si at de lykkes i å identifisere lyder, forbinder lyder med bokstaver og trekke de sammen til ord (Bishop 1997; Leonard 1998; Aukrust 2005). Men lesing er mer enn avkoding. Avkoding er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Man må også forstå meningen i det skrevne. Dette kan være utfordrende for barn med SSV på grunn av de semantiske vanskene som er knyttet til diagnosen. En konsekvens av disse vanskene er at barn med SSV har et mer begrenset vokabular sammenlignet med barn med normal språkutvikling på samme alder. En av forklaringene på det begrensede vokabularet, er at barna har en svikt i assosiasjonsbanene mellom ordets fonologiske identitet og semantiske identitet. Barna klarer å avkode ordet, men lykkes ikke med å forstå innholdet og budskapet (Leonard 1998; Ricketts, Nation & Bishop 2007).

Undersøkelser har vist at vokabular og leseforståelse er høyt korrelert. Det begrensede vokabularet som kan observeres hos barn med SSV, kan derfor være en av forklaringene på hvorfor lesing kan bli utfordrende for disse barna på skolen (Catts & Kamhi 2005). Konklusjonene på disse studiene er nokså logiske. For det første er det naturlig at barn som kjenner til mange ord har lettere for å forstå tekster som inneholder mange og kompliserte ord og mye informasjon. Det er heller ikke ulogisk at barn som leser med forståelse også vil kunne videreutvikle sitt vokabular raskere, enn barn som strever med å lese tekster de egentlig ikke forstår. Disse barna vil naturlig nok få problemer med å forstå nye ord i lys av de meningssammenhengene de opptrer i (Ricketts, m.fl. 2007).

Siden rammeplanen ikke setter krav til at barnehagebarn skal kunne lese, er det først og fremst i overgangen til skolen vanskene knyttet til lesing vil bli tydelige. Da møter barna krav om å mestre lesing etter 2. klassetrinn. Som vi har sett, kan dette bli en utfordring for barn med SSV. Det er likevel viktig å ha i mente at også en del barn med normal språkutvikling kan ha vansker knyttet til lesing på et såpass tidlig stadium. Man kan anta at ikke alle barn har de samme interessene, ønskene og motivasjonen til å lære å lese. Noen får derfor mer trening enn andre og vil derfor bli god på både avkoding og leseforståelse.

Studier har også vist at barns vokabular er relativt stabilt fra barnehagen av og gjennom skolealder (Aukrust 2005). Man kan derfor tenke seg at barn som i utgangspunktet har et godt vokabular når de begynner på skolen, men som ikke interesserer seg for lesing, vil stille sterkere i forhold til denne ferdigheten. Dette understreker også betydningen av rammeplanens vektlegg av et språkstimulerende miljø som innbefatter begrepsutvikling og begrepsforståelse (Rammeplan 2006).

9.3 Å uttrykke seg skriftlig

Catts og Kamhi (1999) definerer skriving som;

”...transcription process – the physical act of transforming spoken language into written language” (Catts og Kamhi 1999; 225).

Skriftspråket er med andre ord et språk som blir uttrykt eller presentert ved hjelp av tegn. Det å skrive har mange essensielle funksjoner. Med skrift kan man kommunisere med mennesker som ikke er tilstede, det kan være underholdende, og man kan gjennom skrift sortere og ta vare på tankene sine, i tillegg kan skrift uttrykke kunnskap. I motsetning til det talte språk, som mer eller mindre læres automatisk, er barn avhengige av å lære skriftspråket (Catts og Kamhi 1999).

9.3.1 Å kunne uttrykke seg skriftlig i barnehagen

Rammeplan stiller ikke krav til at barnehagebarn skal lære å skrive. Planen sier derimot at barnehagen skal bidra til at barna;

”...lytter til lyder og rytmer i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver” (Rammeplan 2006; 19).

Rammeplanen krever med andre ord at pedagogene i barnehagen skal gi barna et miljø som bidrar til språkstimulering, hvor barna møter aktiviteter som kan danne grunnlag for videre skriftspråksutvikling. For å bidra til dette skal personalet la barna;

”...møte symboler og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller til å diktere tekst” (Rammeplan 2006; 20).

Direkte skriftspråksstimulering skal altså ta utgangspunkt i det enkelte barns initiativ.

I tillegg til arbeidet med å la barna bli kjent med bokstaver, skal barnehagen også drive en generell språkstimulering. Her fremhever rammeplanen viktigheten av at personalet skaper et språkstimulerende miljø med blant annet lek med lyd, rim, rytme og sang, og der man ved hjelp av dette kan leke med språket. Disse aktivitetene kan danne grunnlaget for å mestre skriveprosessen på et senere stadium. Planen fremhever også viktigheten av å få med seg alle barn i språkstimulerende aktiviteter;

”For å arbeide i retning av disse målene må personalet støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive eller har sen språkutvikling” (Rammeplan 2006; 20).

Dette er viktig i forhold til barn med SSV, både i forhold til å legge grunnlag for senere å kunne lære seg å lese og skrive, og i forhold til å fremme språkutviklingen generelt hos disse barna.

9.3.2 Å kunne uttrykke seg skriftlig på skolen

”Grunnleggende skriveferdigheter er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. I skriftlig meningsskaping kommuniserer vi for ulike formål i ulike situasjoner - gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Gjennom det skriftlige håndverket samordner vi mentale, motoriske og formelle delferdigheter som for eksempel gir oss en leselig skrift og en god språklig framstilling” (Grunnleggende ferdigheter 2006; 2- 3).

Å uttrykke seg skriftlig er i følge L06 viktig i alle fagene på skolen, spesielt når barna kommer opp i høyere klassetrinn. Men på 1. og 2. klassetrinn er det å uttrykke seg skriftlig i hovedsak norskfagets hovedfagsområde. Allerede på 1. klassetrinn skal barna begynne med skriveopplæring, og etter 2. klassetrinn skal barna kunne skrive. Følgende kompetansemål er hentet fra norskfaget etter 2. klassetrinn;

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” (Læreplan 2006; 10).

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing” (Læreplan 2006; 11).

9.3.3 Å kunne skrive i overgangen fra barnehage til skole

Rammeplanen sier at barnehagen skal gi barnehagebarn språkstimulering som kan ha positiv effekt på den senere skriftspråkutviklingen. Her står det blant annet at barnehagen skal bidra til at barn blir fortrolige med bokstaver. Dette kan tolkes dit hen at barn i barnehagen skal bli oppmerksomme på og erfare at skriftspråket består av bokstaver. Ut fra rammeplanen kan man tolke det slik at lek med bokstaver ikke skal fremstå som noe spesielt, men som en del av mange vanlige hverdagsaktiviteter knyttet til både formelle og uformelle lærings situasjoner.

I rammeplanen beskrives høytlesing og rim og regler som essensielle elementer i språkstimuleringen. Selv om rim i mange tilfeller kan virke stimulerende i forhold til

senere å kunne lære seg å skrive, kan denne måten å forebrede til skolestart være problematisk for barn med SSV.

Evnen til å rime forutsetter at barnets oppmerksomhet rettes mot enkelt lydene i språket, som en mer omfattende del av en helhet. Det å rime kan være utfordrende for barn med SSV, fordi de har problemer med å skille lyder fra hverandre. Av den grunn vil de ikke alltid oppfatte lydene de skal rime videre på. Dette er spesielt vanskelig når rimene blir presentert raskt og hurtig. Noen aktiviteter knyttet til rim kan også være vanskelig, da barn med SSV har begrenset vokabular (Leonard 1998).

Bruken av rim i språkstimulering i barnehagen, kan være problematisk for barn med SSV. Men bruk av rim kan også bidra til at disse barna, gjennom mangfoldige bevisstgjørings prosesser og øvelser med lydstrukturer, blir mer kompetente til å skille lyder, på lik linje som barn med normal språkutvikling. Dessuten er det av betydning å nevne at fonetisk bevissthet hos barn uten SSV kan være svært varierende. Noen barn er flinkere enn andre til å rime. Av den grunn trenger ikke de fonetiske vanskene hos barn med SSV å bli så synelige ved slike aktiviteter i barnehagen (Hagtvet 2004; Høigård 2006).

På skolen starter man med formell skriftspråkopplæring i løpet av 1. årstrinn. Her skal barna i løpet av de to første årene ha lært bokstavene og anvende disse til skriving. Det må understrekes at L06 ikke sier noe om at barna skal produsere skriftlig tekst etter andre årstrinn, men at barna kun skal ta i bruk bokstavene for å eksperimentere med ord. Dette gjør allikevel at eventuelle vansker i forhold til det å kunne skrive kan bli synlige. Barn med SSV vil være i faresonen for å utvikle skrivevansker. Det kommer av at skriftspråket henger nøye sammen med barnas talespråk. De morfologiske -, syntaktiske -, fonologiske - og semantiske vansker som barn med SSV kan ha i forhold til å uttrykke seg muntlig også kan påvirke skriftspråket i varierende grad. Et eksempel på dette kan være syntaktiske vansker som innebærer at barnet har ufullstendig eller manglende evne til å forme setninger. Disse vanskene kan medføre at barn med SSV kan stå i fare for å produsere et

skriftspråk som er mindre forståelig og ufullstendig. Også et begrenset vokabular vil påvirke skriftspråk (Leonard 1998).

Mackie og Dockrell (2004) har studert skriftspråket hos barn med SSV, hvor de så på sammenhengen mellom tale – og skriftspråket. Studiet besto av elleve barn med SSV hvor gjennomsnittsalderen var 11 år. Disse ble sammenlignet med en gruppe bestående av jevnaldrende barn og en gruppe som besto av barn på samme språklige nivå. Studiene kom frem til at barna med SSV skrev færre ord og produserte flere syntaktiske feil enn jevnaldrende, men til tross for dette varierte de ikke i mengden av skrevet språk eller ukorrekte stavelser. Også i forhold til barna på samme språknivå presterte barna med SSV dårligere i forhold til skriving. Mackie og Dockrell konkluderte med at de iakttakelsene som hadde blitt observert hos barna med SSV, måtte sees i sammenheng med barnas talevansker.

Denne konklusjonen støttes også av andre forskere. Hagtvet (2001) refererer blant annet til Skjelfjord. Hun mener at grunnlaget for fonemisk bevissthet er artikulatorisk. Dette innebærer at lydifferensiering er knyttet til likheter og forskjeller mellom hvordan de blir uttalt. Siden fonemisk bevissthet vil være avgjørende for å lære seg å skrive, vil derfor vanskene til barna med SSV gjøre det mer komplisert for disse barna å lære denne ferdigheten

Ved overgangen til skolen blir det viktig at de voksne evner å fange opp barnas vansker, og lykkes med å forme en tilpasset undervisningen, slik at også disse barn kan imøtekomme kravet om å uttrykke seg skriftlig.

9.4 Å kunne regne

”Grunnleggende regneferdigheter har mange sider og omhandler det å kommunisere, representere, argumentere, modellere og behandle problemer innen et bredt spekter av utfordringer. I slikt arbeid vil disse prosessene spille sammen. Ofte kan de inngå i en syklus hvor en praktisk situasjon formuleres som en matematisk modell, som bearbeides og tolkes i relasjon til den opprinnelige situasjonen. Regneferdigheter er i stor grad kontekstuelle slik at bruk av regneferdigheter er påvirket av de situasjonene de brukes i”
(Grunnleggende ferdigheter 2006; 3).

9.4.1 Å kunne regne i barnehagen

I rammeplanen er det fagområdet *antall, rom og form* som belyser regning. Dette er et nytt fagområde i rammeplanen. Gjennom lek, eksperimentering og hverdagsaktiviteter skal barna erfare former og mønstre, ulike types størrelser og plassering. I tillegg skal barna tilegne seg gode og anvendbare matematiske begreper. Barnehagebarn skal også oppleve gleden ved å utforske og leke med tall og former.

Pedagogene i barnehagen har en sentral rolle i arbeidet med matematiske begreper i barnehagen. I rammeplanen fremheves det at pedagogene må være bevisste sin egen begrepsbruk om matematiske fenomener, støtte barns matematiske utvikling og gi motivasjon i dagliglivet i forhold til matematisk læring. Pedagogene skal blant annet;

”...resonnere og undre seg sammen med barna om likheter, ulikheter, størrelser og antall og stimulere barnas evne til å bruke språket som redskap for logisk tenkning” (Rammeplan 2006; 25).

9.4.2 Å kunne regne på skolen

Å kunne regne på skolen dreier seg om å kunne problemløsning og å kunne utforske med fenomener i praktiske, dagligdagse situasjoner ved hjelp av å løse problemer av matematisk art (Læreplan 2006). Å regne er noe som barn skal kunne i alle fag, men fundamentet legges likevel i relativt stor grad i matematikkfaget. Faget er på 1. og 2. klassetrinn delt opp i områdene; tall, geometri, måling og statistikk, hvor kompetansemål er knyttet til hvert av områdene. Etter 2. klassetrinn skal barna blant annet kunne telle til hundre, sammenlikne tall, regne med addisjon og subtraksjon, beskrive geometriske figurer, ha kunnskap om lengde, areal, tid og mynter og å samle, sortere og notere enkle data. Selv om det å kunne regne er mest sentralt i matematikkfaget, fremhever L06 at regning inngår i alle fagområdene. For eksempel sier lærerplanen i norsk følgende om regning;

”Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning...” (Læreplan 2006; 11).

Det å kunne regne er med andre ord ikke bare avhengig av matematisk kompetanse, men også påvirket av det å kunne bruke begreper som utgangspunkt for logisk

raisonnement og problemløsning. Dette gjenspeiles også i kompetansemålene etter 2. klassetrinn i matematikk;

”...eleven skal kunne gjenkjenne og beskrive trekk ved enkle to- og tredimensjonale figurer knyttet til hjørner, kanter og flater, og sortere og navgi figurene etter disse trekkene” (Læreplan 2006; 27).

”...eleven skal kunne angi dager, måneder og enkle klokkeslett” (Læreplan 2006; 27).

9.4.3 Å kunne regne i overgangen fra barnehage til skole

SSV er først og fremst en diagnose knyttet til vansker med språket. Men i den senere tid har man blitt mer oppmerksom på at språkvansker ofte fører med seg vansker i forhold til matematikk. Lyster (1994) betegner matematikkvansker som språkrelaterte. Et eksempel på dette er når man lærer førskolebarn å telle. Da brukes ikke bokstaver, men ord (en- to- tre- fire osv.). Dette kommer også til uttrykk i rammeplanen;

”...barnehagen skal bidra til at barna tilegner seg gode og anvendbare matematiske begreper” (Rammeplan 2006; 24).

Dette målet vil være en god ting for å kunne forberede barn til matematikkundervisningen i skolen. Men målene i rammeplanen er, som tidligere nevnt, prosessmål og ikke noe barna må nå. For barn med SSV kan det tenkes at slike matematiske begreper blir for abstrakte og at de av den grunn ikke får en forståelse av disse begrepene i barnehagen. Disse vanskene vil kunne få større konsekvenser på skolen, da L06 setter krav til matematiske ferdigheter etter 2. klassetrinn.

I L06 kan man anta at det meste av matematikkundervisningen formidles via språk. Blant annet er kompetansemålene i matematikk for de minste i skolen knyttet til begreper som krever et godt språk. Blant annet skal barna i følge kompetansemålene angi dager, måneder og klokkeslett og navgi figurer. Barna skal også kunne;

”gjenkjenne og beskrive trekk ved enkle to- og tredimensjonale figurer knyttet til hjørner, kanter og flater, og sortere og navgi figurene etter disse trekkene” (Læreplan 2006; 27).

En konsekvens av disse kravene, er at barn med SSV kan få vansker i undervisningen ut fra kompetansemålenes formulering.

Lunde (2007) hevder at man finner paralleller mellom norskfaget og matematikk. I norsk må man forstå at de enkelte fonemene kan trekkes sammen og danne meningsfulle ord. I matematikk må man gjøre en liknende prosess med tallene, da 3 og 9 er noe annet enn 39. Man må også kunne reflektere over hvor kort eller lang avstand mellom 3 og 9 kan være før man oppfatter det som 39. Man kan derfor tenke seg at en del av vanskene barn med SSV kan ha i forhold til lesing også kan gjelde i forhold til matematikk. Hvis dette er tilfellet vil det å forbedre de generelle språkferdigheter også virke positivt i forhold til matematikk. Den innsatsen som gjøres i barnehagen i forhold til begrepsinnlæring og generell språkstimulering vil derfor være nyttig også i matematikkfaget de møter når de begynner på skolen. Også det at rammeplanen har fått med seg matematikk som satsningsområde vil være positivt i forhold til overgangen til skolen.

Enkelte forskere mener at det ikke bare er språkvanskene i seg selv som gjør det vanskelig for barn med SSV i forhold til matematikk. Det kan også komme av vansker i forhold til korttidshukommelse (Leonard 1998; Magne 1998). Blant annet krever en del beregninger at man husker på noen tall mens vi gjør utregninger. I kompetansemålene etter 2. årstrinn er det ikke så mange av målene som indikerer at man må gjøre regneoperasjoner som krever mye av korttidsminne. Men man kan tenke seg at det å halvere, doble og det å kunne sammenlikne størrelser, kan være vanskelig dersom barna har store vansker knyttet til hukommelse.

Man kan anta at barnehagen i mindre grad enn skolen vektlegger matematikk, da rammeplanen forholder seg til prosessmål og ikke kompetansemål. Det at L06 i større grad fokuserer på det å regne, vil gjøre at barn med SSV kan stå i fare for å utvikle matematikk vansker ved overgangen til skolen. Vansker i forhold til matematikk krever derfor at pedagoger både i barnehage og på skolen har kunnskaper om at barn med SSV også kan trenge tilpasset tilbud i forhold til matte.

9.5 Å kunne bruke digitale verktøy

”Grunnleggende digitale ferdigheter er å kunne velge, vurdere og bruke informasjon. Dette innebærer at elevene skal kunne søke, lokalisere, behandle, produsere, gjenbruke, presentere og evaluere informasjon, samt kommunisere og samhandle med andre. Juridiske og etiske utfordringer knyttet til internettbruk er et sentralt element av digitale ferdigheter” (Grunnleggende ferdigheter 2006; 4).

9.5.1 Å kunne bruke digitale verktøy i barnehagen

Når det gjelder å bruke digitale verktøy, er rammeplanen nokså kort og presis i å nevne bruken og formålet med dette;

”Barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap” (Rammeplan 2006:13).

Rammeplanen nevner ikke bruken av digitale verktøy i noen av fagområdene eller prosessmålene. Det er heller slik at rammeplanen pålegger alle barnehager å ha digitale verktøy. Det at barna bør få erfare digitale verktøy er mer en oppfordring enn et påbud.

Selv om ikke digitale verktøy har fått noen sentral plass i rammeplanen, er det likevel utarbeidet et temahefte som tar opp bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i barnehagen. Her tas det opp forskjellige måter personalet kan stimulere barna til å anvende og få erfaringer med bruk av digitale verktøy. Det understrekes likevel at det ikke er de digitale verktøyene i seg selv som er viktige i barnehagen, men heller hvordan personalet i barnehagen bruker dem i sitt pedagogiske arbeid (Bølgan 2006)

9.5.2 Å kunne bruke digitale verktøy på skolen

L06 fokuserer på å ta i bruk digitale verktøy som en integrert og naturlig del i læringsarbeidet i alle fag på alle nivåer. Bruken av digitale ferdigheter i det pedagogiske arbeidet i og på tvers av fag, vil også kunne gi elever fortrolighet og tillit til teknologi og dens muligheter (Læreplan 2006; Kultur for læring 2004). I tillegg skal bruk av digitale medier bidra til variasjon i læringsstrategier og læringsarenaer som igjen kan gi motivasjon og kunne bidra til kreativitet og utvikling av egen kunnskap (Grunnleggende ferdigheter 2006).

Det å kunne bruke digitale verktøy fremheves som nyttig på ulike måter under de forskjellige grunnleggende ferdigheter for fagene. Det som går igjen er at teknologien på ulike måter kan være til hjelp og nytte i opplæringen;

”Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner” (Læreplan 2006; 10).

”Å kunne bruke digitale verktøy i engelsk gir mulighet for autentisk bruk av språket og åpner for flere læringsarenaer for faget. Engelskspråklig kompetanse er i mange tilfeller en forutsetning for å kunne ta i bruk digitale verktøy. Samtidig kan bruk av digitale verktøy bidra til utvikling av engelsk språkkompetanse” (Læreplan 2006; 67).

I forhold til kompetansemålene for 2. årstrinn er det norskfaget som først og fremst skal stimulere til bruken av digitale verktøy;

”...eleven skal kunne bruke bokstaver og eksperimenter med ord, i egen håndskrift og på tastatur” (Læreplan 2006; 10).

”...eleven skal kunne bruke datamaskinen til tekstskaping” (Læreplan 2006; 11).

Det å skulle bruke digitale verktøy er ikke like mye vektlagt etter 2. årstrinn som det er senere i grunnskolen. Man kan anta at denne prioriteringen kommer av at det er andre ferdigheter som bør være på plass før man kan ha et større utbytte av det digitale verktøy kan bidra med.

9.5.3 Å kunne bruke digitale verktøy i overgangen fra barnehage til skole

Å kunne bruke digitale verktøy vil nødvendigvis ikke skape vansker for barn med SSV. Det å ha brukt digitale verktøy i barnehagen kan likevel være en fordel i forhold til kompetansemålene i norsk på 2. klassetrinn, der barna skal ta i bruk datamaskin for å skape egen tekst. Man kunne derfor tenke seg at det å innlemme utforsking av digitale verktøy i prosessmålene i barnehagen, kunne være en fordel for barna. Men

dette er mest sannsynlig ikke noe forutsetning for at barn med SSV eller barn med normal språkutvikling skal klare å ta i bruk slik teknologi.

At kompetansemålene i norsk har som mål at barna skal kunne bruke datamaskin til tekstskaping, kan være en fordel for barn med SSV. De vil da bli introdusert til et verktøy som kan hjelpe dem senere, for eksempel dersom de får vansker i forhold til lesing eller skriving. Det kan også være til hjelp i senere klassetrinn i forhold til å finne ulik informasjon til for eksempel skole oppgaver eller liknende. Dette forutsetter at opplæring er tilpasset barn med SSV, slik at de kan få en forståelse av hvordan de kan bruke datamaskinen. En tilpasning kan blant annet skje ved at pedagogen viser barnet hva det skal gjøre og at barna får prøve og feile, fremfor at pedagogen bruker en masse ord for å forklare hva barna skal gjøre på datamaskinen.

9.6 Oppsummering

Ut fra våre analyser av rammeplanen og L06 har vi kommet frem til at barn med SSV kan få en rekke vansker i forhold til krav om læring på skolen. Dette fordi både det å uttrykke seg muntlig og det å kunne lese, skrive og regne er knyttet til språk. Det er derfor viktig med et tilpasset tilbud til barn med SSV i overgangen til skolen.

Viktigheten av dette påpekes også ved at det hele veien gjennom grunnskolen blir økte krav til de språklige ferdighetene. I og med at man må knytte nye begreper til gamle begreper som man kjenner for å kunne oppnå læring, krever dette at skolen gir et godt, tilpasset læringstilbud til barna med SSV allerede fra 1. klassetrinn.

Vi har også sett at det er mye som kan gjøres for å forebygge vansker i skolen.

Rammeplanen trekker frem enn rekke læringsområder som barnehagen skal sette fokus på i sitt arbeid med barn. Mange av områdene er knyttet til språket. En slik språkstimulering som rammeplanene legger opp til vil være nyttig når barn med SSV skal begynner på skolen. Dersom intensjonene i rammeplanen blir fulgt vil barn med SSV ha bedre forutsetninger for å kunne mestre kompetansemålene i L06. Det kan likevel stilles spørsmål ved om rammeplanen legger klare nok føringer for hva som skal læres før skolestart. Siden målene i rammeplanen er prosessmål, vil ikke disse målene være noe barna skal ha nådd før de begynner på skolen. Selv om det står

relativt klart hvordan personalet skal bidra i forhold til prosessmålene, er det ikke sikkert at de handlinger som personalet gjør virker like stimulerende for alle barn. Barnehagen legger også vekt på at det personalet gjør i forhold til barn skal ta utgangspunkt i barnets behov, interesser og nivå. Siden noen barn er mer interessert i fysiske aktiviteter, mens andre er mer interessert i aktiviteter som er knyttet til de grunnleggende ferdighetene på skolen, kan man tenke seg at det personalet gjør i forhold til stimulering vil komme an på hvilket barn de har med å gjøre. Så selv om det i rammeplanen gis rom til å jobbe i forhold til de grunnleggende ferdigheter, er det ikke noen krav om hvor mye eller intensivt den enkelte barnehage skal jobbe i forhold til å forberede barn for overgangen til skole.

10 Avsluttende kommentarer

Analysene våre viser at overgangen fra barnehage til skole kan bli utfordrende for barn med SSV. Det kommer av at metodene og synet på hvordan man lærer er forskjellig. Da det er en del forskjeller, vil det man gjør i barnehagen være ekstra viktig i forhold til barna med SSV og deres situasjon når de begynner på skolen. Dette kommer av at jo mindre barn har med seg av forhåndskunnskaper som de kan knytte til ny kunnskap, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen (Befring 2004). Dette støttes også av forskning som viser at barn som allerede har et godt språk ved skolestart ser, ut til å ha større utbytte av skolens språklige opplæringstilbud enn barn som har et svakt språk ved skolestart (Aukrust 2005). Bente Hagtvet (2005) mener derfor at barnehagen er et bra sted å drive språkstimulering. Spesielt er dette bra fordi de fleste av barna ikke har rukket å samle nederlag og danne seg et negativt selvbilde knyttet til læring. En del har heller ikke så god innsikt i språkvanskene sine før de begynner på skolen. Barnehagens syn på læring som knyttes til både lek, omsorg og oppdragelse, utvikling av sosial- og språklig kompetanse vil derfor kunne være til nytte for barn med SSV.

Når barna starter på skolen møter de gjennom kompetansemålene i L06, krav om en viss progresjon i forhold til læring. Dette kan både være positivt og negativt for barn med SSV. Det kan være positivt i den forstand at pedagogene kan se hvilke barn som trenger hjelp ut fra presentasjoner. Dette kan føre til at barn med SSV får tidlig hjelp og at man kan hindre tilleggsvansker som lese- og skrivevansker og atferdsvansker. For å kunne klare dette er man avhengig av at man i overgangen fra barnehage til skole har et godt samarbeid for å utveksle informasjon om barn med SSV som kan bidra til at det får et tilpasset tilbud. Dette er også noe som både rammeplan og læreplan fremhever som viktig (Rammeplan 2006; Læreplan 2006). Kvaliteten på samarbeidet mellom de to læringsinstitusjonene vil være avgjørende for å få en god start for barna med SSV.

Kompetansemålene kan bli negativt for barn med SSV, dersom pedagoger ikke klarer å gi en tilpasset opplæring. Det negative kan blant annet være at det kan skape stigmatisering og en følelse av å ikke mestre krav for barn med vansker allerede fra 1.klassetrinn på skolen. Dette er naturligvis ikke intensjonene i L06, da hvert enkelt barn på skolen skal få tilpasset opplæring. Men som vi har tidligere har nevnt, kan intensjonene være noe annet enn hva som skjer i virkeligheten. Dette har vi sett gjennom ulike reportasjer i ulike aviser fra hverdagen i skolen. Her har lærere gått ut og sagt at tilpasset undervisning er gode tanker, men på grunn av for lite ressurser er det vanskelig å gjennomføre. Et eksempel på dette fant vi blant annet i en reportasje fra en skole som forsøkte å følge opp intensjonene om tilpasset opplæring. Der ble barn delt opp i grupper etter hvilket nivå de var på ut i fra tester som ble foretatt i begynnelsen av skoleåret (Egedius 2007). Dette til tross for at det å lage varige grupper på bakgrunn av elevens nivå ikke er lov (Opplæringslova 1998; § 8.2). Selv om vi har tatt for oss den vedtatte rammeplanen og læreplanen, er det derfor viktig å ha i bakhodet at virkeligheten og gjennomføringen av planene kan være noe helt annet enn intensjonene.

Selvkritikk

Vi har skrevet en teoribasert analyse, der vi har brukt L06 og rammeplanen som primærkilder. Problemstillingen vår er vid i den forstand at vi har valgt temaet læring i overgangen fra barnehage til skole. Siden læring er den mest sentrale delen i disse utdanningspolitiske planene, førte dette til at det ble utfordrende å bare plukke ut deler av det som sto skrevet i dokumentene, da veldig mye av innholdet i planene dreide seg om læring.

Siden vansker med læring også er noe av kjernen i forhold til diagnosen SSV ble det en bredde i teorien vi fikk brukt i tilknytning til disse vanskene. Dersom vi hadde valgt en smalere problemstilling hadde vi muligens kunne gått dypere i de enkelte vanskene som barn med SSV kan oppleve. Denne problemstilling var likevel et valg vi gjorde da vi begynte å skrive på oppgaven. Begrunnelsen var at vi ønsket å få en bred innsikt i den nye rammeplanen og L06 for å kunne se på intensjonene i

overgangen mellom barnehage og skole for barna med spesifikke språkvansker. Dersom vi senere skal forske mer på dette temaet, vil vi nok allikevel velge å gå dypere inn i deler av analysen vi har gjort rundt problemstillingen vår.

Kildeliste

- Adams, Catherine, Betty Byers Brown og Margaret Edwards (1997): *Developmental disorders of language*. London: Whurr Publishers.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring. En kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo: Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Barnehageloven. Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*. Kunnskapsdepartementet.
- Bedre føre var enn etter snar? Læring før skolestart*. Utdannings- og forskningsdepartementet. (Kompetanseberetningen for Norge 2003) URL: http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/Laering_%20for_skolealder.pdf [Lesedato: 12.12.06].
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, Edvard (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bernstein, Basil (1990): *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bishop, Dorothy V. M. (1997): *Uncommon understanding. Developmental and disorders of language comprehension in children*. New York: Psychology Press.
- Bishop, Dorothy V. M (2000): "Pragmatic language impairment". I Bishop, Dorothy V. M. og Laurence B. Leonard: *Speech and language impairments in children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Philadelphia: Psychology Press.

Bishop, Dorothy V. M. og Margaret J. Snowling (2004): *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* Psychological Bulletin.

URL:

<http://psyweb.psy.ox.ac.uk/oscci/dbhtml/abstracts/pdfs/Bishop&Snowling%202004.pdf> [Lesedato: 23.04.07].

Bjørngen, Ivar A. (2001): *Læring: Søken etter mening*. Trondheim: Tapir.

Bølgan, Nina (2006): *Temahefte om "IKT I barnehagen"*. Kunnskapsdepartementet.

Bloom, Lois og Margaret Lahey (1978): *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Brostrøm, Stig og Mogens Hansen (2003): "Lek og læring". I Arneberg, Per og Bjørn Overland (red.). *Pedagogikk, mangfold og muligheter*. Oslo: Damm & søn.

Bruun, Ulla- Britta (1993): *Barns utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Catts, Hugh W. og Allan G. Kamhi (1999): *Language and reading disabilities*. Boston : Allyn and Bacon.

Catts, Hugh W. og Allan G. Kamhi (2005): *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

Egedius, Tonje (2007): "Sortert fra første skoledag". I *A- magasinet nr. 6*. *Aftenposten* 09.02.2007, s. 18- 26.

Elvemo, Jarle (2000): *Lese- og skrivevansker: Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Equity in education. Thematic review. Norway country note (2006): Organisation for Economic Co- operation and Development (OECD).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2000- 2006). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

- Fujiki, Martin og Bonnie. Brinton (1994): "Social competence and language impairment in children". I Watkins, Ruth V. og Mabel L. Rice: *Specific language impairment in children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fuglesth, Kåre (2006): Kjeldegransking. I Fuglesth, Kåre og Kjell Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Garvey, Catherine (1979): *Lek. Barn i utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gleason, Jean Berko (2001): *The development of language*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodlad, John I., M. Frances. Klein og Kenneth A. Tye (1986): "The domains of curriculum and their study". I Gudem, Bjørg Brandtzæg (red.): *Kompendium 3 – Det pedagogiske studiet. Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet, 2006. Url: http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2145 [lesedato: 01.09.06].
- Gudem, Bjørg Brandtzæg (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2001): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Harries, Paul. L. og Hilary. J. Leevvers (2000): "Pretending, imagery and self-awareness in autism". I Baron- Cohen, Simon, Helen Tager- Flusberg & Donald J. Cohen: *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. New York: Oxford University Press.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2006): ”Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv”. I Brekke, Mary (red.): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Høigård, Anne (2006): *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (2003). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltningen. (NOU 2003:16).

Johnston, Judith R. (1992): “Cognitive abilities of language- impaired children”. I Fletcher, Paul og David Hall: *Specific speech & language disorders in children*. London: AFASIC.

Jordan, Rita og Stuart Powell (2000): *At bygge bro. At forstå og undervise børn med autisme*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kaland, Nils (1996): *Autisme og Aspergers syndrom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjeldstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! (2005) Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren til Barne- og familiedepartementet.

Kultur for læring. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. 2004. (St.meld.nr. 30 (2003-2004)).

Leonard, Laurence B.: (1998): *Children with specific language impairment*. Massachusetts: The MIT press.

Lillemyr, Ole Fredrik: (1999): *Lek- opplevelse- læring i barnehage og skole*. Otta: Tano Aschehoug.

Lillemyr, Ole Fredrik: (2004): *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lunde, Olav (2007): *Språket som fundament for matematikkmestring*. URL:
<http://www.statped.no/nyUpload/48756/Spr%C3%A5ket%20som%20fundament%20for%20matematikkmestring.pdf> [Lesedato: 26.04.07].
- Lyster, Solveig- Alma Halaas: (1994): *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplan- generell del* (1994). *Læreplan for grunnskole, vidergående opplæring og voksen opplæring. Generell del*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplan* (1997). *Læreplanverket for den 10- årige grunnskole*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplan* (2006) *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og vidergående opplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Løge, Inger Kristine, Inge Bø, Heidi Omdal og Arlene Arstad Thorsen (2003): *Hva skjer vedovergangen barnehage – skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – teori og evaluering*. Rapport II 2003. Høgskolen i Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Mackie, Claire og Julie E. Dockrell (2004): *The nature of written language deficits in children with SLI*. URL:
<http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/47/6/1469?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&andorexacttitle=and&titleabstract=The+Nature+of+Written+Language+Deficits+in+Children+with+SLI&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT> [Lesedato: 02.01.07].
- Magne, Olof (1998): *Att lyckas med matematik i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- McCauley, Rebecca Joan (2001): *Assessment of language disorders in children*. New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.*

Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006). Det kongelige kunnskapsdepartement. St.meld.nr. 16 (2006- 2007).

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998- 07-17-61. Kunnskapsdepartementet.

Paul, Rhea (2007): *Language disorders from infancy through adolescence. Assessment & Intervention.* St. Louis, Mo: Mosby

Rammeplan (1995): Rammeplan for Barnehagen. Q – 0903 . Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Rammeplan (2006): Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ressem, Toril og Tone Reithaug (1986): *Lek for livet!: Om rollelek i barnehagen.* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Revidert rammeplan (2005): Revidert rammeplan for barnehagen. Forslag fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet.

Ricketts, Jessie, Kate Nation, og Dorothy V. M. Bishop (2007) *Vocabulary is important for some, but not all reading skills. Scientific Studies of Reading.* URL:<http://psyweb.psy.ox.ac.uk/oscci/People%20folder/Jessie%20Ricketts/RickettsNationBishopinpress.pdf> [Lesedato: 23.04.06].

Rommetveit, Ragnar (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon.* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Rutter, Michael, L. Mawhood og Patricia Howlin (1992): "Language delay and social development". I Fletcher, Paul og David M. B. Hall: *Specific speech & language disorders in children*. London: AFASIC.
- Rygvold, Anne- Lise (2001): "Språk- og talevansker" I Asmervik, Sverre, Terje Ogden og Anne- Line Rygvold (red.): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Schneider, Barry H. (1993): *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. International series in experimental social psychology 26. Oxford: Pergamon press.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- Smilansky, Sara (1968): *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: Wiley.
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, Kjetil (1999) *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir
- Sundby, Jørgen (2002) "Spesifikke språkforstyrrelser". I Gjærum, Bente og Bjørn Ellertsen (red.) *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Tallal, Paula (1988): Developmental language disorders. I Kavanagh, James F. og Tom J. Truss: *Learning disabilities: Proceedings of the national conference Bethesda, MD 1987*. Maryland: York press/ Parkton.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2002): *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002*. Oslo: Didaktika Norsk Forlag.

-
- Telhaug, Alfred Oftedal (2006) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzchner, Stephen von (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stephen von Tetzchner, Julie Feilberg, Bente Hagtvet, Harald Martinsen, Per Egil Mjaavatt, Hanne Gram Simonsen og Lars Smith (2003). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Tidlig språkstimulering og livslang læring*. Temanotat (2006/2) Url:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2006_02.pdf [lesedato: 11.12.06].
- Tveit, Knut (2002): "Historisk forskningsmetode". I Kleven, Thor Arnfinn (red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Valvatne, Helene og Margareth Sandvik (2002): *Barn, språk og kultur: Språkutvikling frem til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Vedeler, Liv (2001): *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, Kamil (2006) *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag