

”Augo som ser...”

Korleis ser barnehagen på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos born?

Åse Sandnes Fosse og Anne-Karin Laupsa Nes



Masteroppgåve ved Institutt for Spesialpedagogikk.

Det Utdanningsvitenskaplege fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Samandrag

Bakgrunn for undersøkinga

Barnehagen vert sett på som den viktigaste førebyggjande arena utanfor heimen for born i førskulealder. Det er i dag semje om at tidleg innsats er beste hjelp til vekst og utvikling. Rammeplanen seier at barnehagen har eit særskilt ansvar for å førebyggja vanskar og å oppdaga born med særskilte behov. Tiltak sett i verk i førskulealder syner seg å ha størst effekt, både i førebyggjing av samspelsvanskar og språkvanskar. Språkstimulering og utvikling av sosial kompetanse kjem inn under barnehagen sine grunnleggjande oppgåver

For å kunna fanga opp språkvanskar tidleg må barnehagen ha grunnleggjande kunnskap om normalutvikling og språkstimulering. Personalet må vita kva dei ser etter, og målet må vera å setja inn hjelpetiltak så tidleg som mogeleg for å hindra at vanskane veks seg større. Sosialt samspel er ein føresetnad for at barnet skal kunna utvikla seg vidare, både intellektuelt, følelsemessig og sosialt, og vert framheva som ein føresetnad for utvikling av språklege og kommunikative ferdigheiter.

Formål og problemstilling

Etter ei undersøking i norske barnehagar i år 2000, viste det viste seg å vera mangel både på rutinar for kartlegging og kartleggingsmateriale, noko som gjorde det vanskeleg å fanga opp born som strevde med språket. Dette førte til utarbeiding av TRAS materialet. Me er opptekne av det førebyggjande perspektivet og av tidleg intervensjon. I denne undersøkinga ynskte me å finna ut om barnehagane klarar å sjå enkeltbarnet og å registrera når utviklinga ikkje er som forventa. Har innføring av TRAS ført til auka kompetanse og bevisstgjerjing rundt tidleg intervensjon? Korleis opplever førskulelæraren eigen kompetanse når det gjeld vurdering av utvikling, og korleis vurderer dei språk og sosialt samspel? På bakgrunn av forskning og egne erfaringar valde me fylgjande problemstilling:

Korleis ser barnehagen på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos førskuleborn?

Teoretisk referanse og metode

I det teoretiske grunnlaget tek me utgangspunkt i det førebyggjande perspektivet. Som teoretisk grunnlag for språk brukar me Bloom og Lahey si inndeling av språk i tre dimensjonar, og gjennom kommunikasjonsperspektivet knyter me så språk til sosialt samspel. Som teoretisk referanse for sosialt samspel og utvikling av sosial kompetanse, brukar me mellom anna Ogden og Lamer sine kompetansedimensjonar. Meistringsperspektivet vert sentralt, og me knyter det til språk, sosialt samspel og samanhengen mellom desse. Som bakgrunn for vurdering av språk og sosialt samspel, ser me på utvikling og vanskar. Som grunnlag for vurderingsarbeidet tek me utgangspunkt i kartlegging og observasjon, og presenterer kartleggingsverktøya TRAS og ALLE MED.

Undersøkinga har ei kvalitativ forskingstilnærming med intervju som design. Utvalet har bestått av førskulelelærarar frå seks ulike barnehagar fordelt på tre kommunar. Eit av utvalskriteria var at barnehagane skulle bruke TRAS.

Resultat

Me ynskte gjennom denne oppgåva å finna ut korleis barnehagen ser på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos born. Det kjem fram at informantane har ein god intensjon og eit sterkt ynskje om å sjå alle borna og det enkelte barnet sitt behov. Me opplever likevel eit misforhold mellom dette ynskjet og den praksis barnehagane har i vurderingsarbeidet. Dei brukar ikkje systematisk kartlegging for å beskriva og vurdera utvikling av språk og sosialt samspel, og oppfatninga av korleis dei skal arbeida førebyggjande er noko uklar. Det kjem fram at rammebetingelsane kan vera med å skapa begrensingar både i høve til forventningar og krav som vert stilt til barnehagen, og i det daglege arbeidet. Det viser seg at informantane stolar mykje på egne erfaringar og evna til å "sjå", noko som gav tittelen til oppgåva: "Augo som ser..."

Forord

Gjennom denne undersøkinga har me ikkje berre fått fordjupa oss i eigne fagfelt, men óg måtta forhalda oss til den andre sitt fagområde. Det har vore ein krevjande, men lærerik prosess. På mange måtar opplever me å ha skrive to oppgåver! Me ser likevel at dette har gjeve oss eit godt grunnlag for det vidare arbeidet vårt.

Når me no står ved ”målstreken” og ser oss attende, har vegen vore lang. Vekene på Sandane har gjeve oss mykje både fagleg og sosialt. Møtet med barnehagane og dei seks ulike informantane har óg gjort inntrykk. Frå det å koma til barnehagen og få eit lite glimt av kvardagen, til gjennom datamaterialet å bli kjende med informantane sine tankar og refleksjonar rundt eige arbeid.

Me vil takka alle informantane for at dei i ein travel kvardag stilte opp til intervju og delte tankane sine med oss. Utan dei hadde det ikkje vorte noko oppgåve.

Ein stor takk til Åse Egge for direkte tilbakemeldingar, oppmuntringar og støtte.

Gjennom dette studiet har me fått bruka tid på noko me hadde lyst til. Me føler oss privilegerte, men veit at dette har vore avhengig av tålmod og velvilje frå mange. Takk til arbeidsgjevar som har tilrettelagt og gjeve rom for studiet.

Sist, men ikkje minst, ei stor takk til familiane våre som har måtta fylgja oss i denne prosessen. Me skal no vera meir til stades! Ei spesiell takk til Anja for kjempegod hjelp i innspurten.

Strandebarm/Mundheim, mai 2009

Åse Sandnes Fosse og Anne-Karin Laupsa Nes

Innhold

SAMANDRAG	3
FORORD	5
INNHALD.....	6
1. INNLEIING.....	9
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	9
1.1.1 <i>Problemstilling og forskingsspørsmål.....</i>	<i>10</i>
1.2 OPPBYGGING OG AVGRENSING AV OPPGÅVA.....	12
2. TEORETISKE PERSPEKTIV OG OMGREP	14
2.1 EIT FØREBYGGJANDE PERSPEKTIV	14
2.1.1 <i>Barnehagen som førebyggjande arena</i>	<i>15</i>
2.1.2 <i>Tidleg førebyggjing eller "venta og sjå" ?</i>	<i>16</i>
2.1.3 <i>Eit økologisk systemperspektiv.....</i>	<i>19</i>
2.2 SPRÅK OG SOSIALT SAMSPEL	21
2.2.1 <i>Språk.....</i>	<i>21</i>
2.2.2 <i>Eit kommunikasjonsperspektiv</i>	<i>22</i>
2.2.3 <i>Språket i utvikling</i>	<i>24</i>
2.2.4 <i>Språkvanskar.....</i>	<i>25</i>
2.2.5 <i>Sosialt samspel.....</i>	<i>30</i>
2.2.6 <i>Sosial kompetanse</i>	<i>32</i>
2.2.7 <i>Samspelsvanskar</i>	<i>34</i>
2.2.8 <i>Språkbruk, kommunikasjon og sosial kompetanse</i>	<i>36</i>
2.3 VURDERING AV SPRÅK OG SOSIALT SAMSPEL.....	42

2.3.1	<i>Kartlegging og observasjon</i>	43
2.3.2	<i>Samarbeid med føresette</i>	46
2.3.3	<i>Tverrfagleg samarbeid</i>	47
3.	VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE	50
3.1	VAL AV KVALITATIV METODE.....	50
3.1.1	<i>Fenomenologi</i>	50
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	51
3.1.3	<i>Førforståing</i>	52
3.2	UNDERSØKINGA	52
3.2.1	<i>Utvæl</i>	53
3.2.2	<i>Intervjuguiden</i>	53
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	54
3.3	ANALYSEMETODE	55
3.4	VALIDITET, RELIABILITET OG ETISKE REFLEKSJONAR.....	57
3.4.1	<i>Validitet</i>	57
3.4.2	<i>Omgrepsvaliditet</i>	60
3.4.3	<i>Reliabilitet</i>	61
3.4.4	<i>Etiske refleksjonar</i>	61
4.	PRESENTASJON AV FUNN, DRØFTING OG RESULTAT	63
4.1	BAKGRUNNSVARIABLER	64
4.1.1	<i>Informantane sin bakgrunn</i>	64
4.1.2	<i>Barnehagen, born, personale og satsingsområde</i>	64
4.1.3	<i>Forventningar</i>	65
4.1.4	<i>Informantane si oppleving av eigen kunnskap</i>	68

4.1.5	<i>Trivsel og motivasjon i arbeidet</i>	70
4.2	VURDERING OG KARTLEGGING AV SPRÅK OG SOSIALT SAMSPEL	72
4.2.1	<i>Korleis kan barnehagen førebyggje vanskar hos born?</i>	72
4.2.2	<i>Kva skapar bekymring ved vurdering av språk og sosialt samspel?</i>	74
4.2.3	<i>Bruk av kartleggingsverktøy og observasjon</i>	81
4.2.4	<i>Samarbeid med føresette</i>	89
4.2.5	<i>Tverrfagleg samarbeid</i>	91
4.3	SAMANHENG MELLOM SPRÅK OG SOSIALT SAMSPEL.....	97
4.3.1	<i>Leik og venskap</i>	101
4.3.2	<i>Sjølvbilete og meistring</i>	103
4.3.3	<i>Føresetnader for god utvikling hos born</i>	106
4.4	OPPSUMMERANDE DRØFTING	109
4.4.1	<i>“Augo som ser...”</i>	109
4.4.2	<i>Språk og sosialt samspel</i>	112
4.4.3	<i>Avsluttande refleksjonar</i>	117
	KILDELISTE	119
	VEDLEGG 1, INTERVJUGUIDE	126
	VEDLEGG 2, INFORMASJONSSKRIV TIL BARNEHAGANE	130

1. Innleiing

Som førskulelærarar har me erfaring frå arbeid i barnehage gjennom mange år. I arbeidet vårt i PP-tjenesta har me no eit samarbeid og veiledningsansvar i høve til barnehagane. Forventningane og krava til barnehagane har endra seg. Den fyrste Rammeplanen frå 1996 gav barnehagen eit samfunnsmandat gjennom ei felles forpliktande ramme for innhaldet (St.meld. nr. 16, Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Barnehagen var tidlegare fyrst og fremst eit tilbod for foreldre som trong tilsyn for borna sine, med omsorg i fokus (Moser & Röthle, 2007). Etter kvart har det pedagogiske arbeidet vorte meir vektlagt. Eit heilskapleg læringssyn vert framheva samstundes som omsorg, leik og læring skal stå sentralt. Språkleg og sosial kompetanse vert vektlagt som viktige delar av læringsmiljøet (Rammeplanen, 2006). I stortingsmeldingar og andre statlege føringar vert barnehagane framheva som ein viktig arena ut i frå førebyggingsperspektivet (St.meld. nr.16, 2006-2007).

1.1 Bakgrunn for val av tema

I denne masteroppgåva er me to studentar som har valgt å gjera eit forskingsarbeid saman. Me har ulike faglege fordjupningar, logopedi og psykososiale vanskar, men har begge grunnutdanning som førskulelærarar. Arbeidsstaden vår er no PP-tjenesta der me både møter tidleg uformell bekymring, og får tilvisingar med eit uttalt behov for hjelp. Forsking og teori vektlegg tidleg intervensjon og livslang læring (Rye, 2003, Aukrust, 2005). Barnehagen har eit særleg ansvar for å førebyggja vanskar og oppdaga born med særskilde behov. Her kjem språkstimulering og utvikling av sosial kompetanse inn under barnehagen sine grunnleggjande oppgåver. Born som treng språkstimulering skal få tidleg hjelp, særleg born i risikogrupper (Rammeplanen, 2006).

Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringar med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som reiskap for tenking og som uttrykk for eigne tankar og kjensler. Alle barn må få eit rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Nokre barn har sein språkutvikling eller andre språkproblem. Dei må få tidleg og god hjelp (Rammeplanen, 2006, s. 29).

Rammeplanen (2006) tek utgangspunkt i eit heilskapssyn på born. I utredning av vanskar hos førskuleborn, har me erfart at det krevst ei heilskapleg vurdering. Vanskane kan vise seg å vere meir samansette enn det ein i utgangspunktet tenkte. Me ser at meistring av språk og sosialt samspel ofte heng saman. I Norge har Bredtvet kompetansesenter og Senter for atferdsforskning i Stavanger (SAF) sett søkelys på denne samanhengen (Løge & Thorsen, 2005).

Ut i frå eiga erfaring ser me at det er varierende både kva kompetanse den enkelte barnehage har, kva som skapar bekymring og kva tid dei kjem i gang med tiltak. Me trur at barnehagane ved hjelp av gode verktøy og tru på eigen kompetanse, kan fanga opp born tidleg og dermed kunna støtta dei i utviklinga. I tillegg vil dei borna som har vanskar og treng meir hjelp koma vidare i systemet. På bakgrunn av dette ynskjer me no å finna ut kva dei i barnehagane sjølve tenkjer om førebyggjing og tidleg intervensjon. Er det eit samsvar mellom føringar, forventningar og den kvardagen barnehagen opplever? Språk og sosial kompetanse er område som er avgjerande for vidare sosial utvikling og læring, opplever barnehagen her å ha nok kompetanse? Me ynskjer i vår studie å undersøkje korleis dei i barnehagen ser på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos borna. Kva gjer barnehagane for å oppdaga borna tidleg og kva skaper bekymring? Ser dei samanhengen mellom desse viktige utviklingsområda?

1.1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Barnehagen vert sett på som den viktigaste førebyggjande arena utanfor heimen. Det er semje om at tidleg innsats er beste hjelp til vekst og utvikling (St.meld. nr. 16, 2006-2007, Rye, 2003). Rammeplanen (2006) seier at barnehagen har eit særskilt

ansvar for å førebyggja vanskar og å oppdaga born med særskilte behov.

Språkstimulering og utvikling av sosial kompetanse kjem inn under barnehagen sine grunnleggjande oppgåver. For å kunna fanga opp språkvanskar tidleg, seier St.meld. nr. 16 (2006-2007) at barnehagen må ha grunnleggjande kunnskap om normalutvikling og språkstimulering. Personalet må vita kva dei ser etter, og målet må vera å setja inn hjelpetiltak så tidleg som mogeleg for å hindra at vanskane veks seg større (Helland, 2008).

Ei prosjektgruppe gjorde i år 2000 ei undersøking i norske barnehagar. Dei var opptekne av tidleg intervensjon og at born som strevar med språket skal bli oppdaga tidleg. Det viste seg å vera mangel både på rutinar for kartlegging og kartleggingsmateriell, noko som gjorde det vanskeleg å fanga opp born som strevde med språket. Heile 90% av førskulelærarane uttalte eit behov for eit meir systematisk kartleggingsverktøy. Dette førte til utarbeiding av kartleggingsmaterialet TRAS (sjå kap. 2.3.1 - TRAS). I teorigrunlaget til TRAS vert det lagt vekt på grunnleggjande faktorar som merksemd, samspel og kommunikasjon i forståinga av språkutvikling.

Det må være et mål å gjøre barn sosialt kompetente, det vil si å gi dem lyst og gjøre dem språklig og handlingsmessig i stand til å skape kontakt med andre mennesker med henblikk på å inngå i en gjensidig relasjon (TRAS håndbok 2003, s. 48).

Eit av utvalskriteria i denne undersøkinga er at barnehagane brukar TRAS. Me ynskjer i vår undersøking å finna ut korleis førskulelærarane opplever eigen kompetanse når det gjeld vurdering av utvikling. Korleis vurderer dei språk og sosialt samspel, og ser dei samanhengen mellom utviklingsområda? Ut i frå eit førebyggjande perspektiv er tidleg intervensjon avhengig av at barnehagen ser enkeltbarnet sitt behov, og klarar å registrera når utviklinga ikkje er som forventa. Me ynskjer å finna ut kva som skapar bekymring i vurdering av språk og sosialt samspel. Har innføring av TRAS ført til endringar av praksis og auka bevisstgjering rundt vurdering og tidleg intervensjon? På bakgrunn av forskning, teori og erfaring frå eige arbeid, har me valt fylgjande tema og problemstilling.

Språk og sosialt samspel

Korleis ser barnehagen på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos førskuleborn?

Denne problemstillinga er vidare operasjonalisert i fylgjande forskingsspørsmål.

- **Korleis ser barnehagen på samanhengen mellom språk og sosialt samspel?**
- **Kva skapar bekymring ved vurdering?**
- **Kva kartleggingsverktøy vert brukt?**

1.2 Oppbygging og avgrensing av oppgåva

Teorikapittelet er delt inn i fire delar: førebyggjingsperspektivet, språk og sosialt samspel, samanhengen mellom språk og sosialt samspel, og vurdering av språk og sosialt samspel. Me presenterar teori og forskning som er relevant i høve til tema og problemstilling. I del ein legg me eit grunnlag for resten av oppgåva, med fokus på førebyggjingsperspektivet. Me ser på barnehagen som førebyggjande arena, og drøftar tidleg førebyggjing opp i mot å ”venta å sjå”. Dette relaterer me óg til det økologiske systemperspektivet. I del to og tre fokuserer me på kommunikasjonsperspektivet, og knyter dette til både språk og sosialt samspel. Som teoretisk grunnlag for språk brukar me Bloom og Lahey si inndeling i tre dimensjonar. Teorien som seier noko om språkutvikling har me valt å avgrensa, fordi me meiner at dette er kunnskap som førskulelæraren har i frå si grunnutdanning. I staden set me fokus på språkvanskar, fordi me ut i frå eit førebyggjande perspektiv vil synleggjera at desse borna finst i barnehagane. Meistring av sosialt samspel krev ferdigheiter innanfor sosial kompetanse. Me brukar Ogden sin definisjon på sosial kompetanse, og presenterer i tillegg dei ulike kompetansedimensjonane til både Ogden og Lamer. Me avgrensar óg kapittelet om utvikling av sosialt samspel, men vektlegg tidleg samspel og nøkkelferdigheiter. Me er opptekne av meistringsperspektivet, og knyter det til språk,

sosialt samspel og samanhengen mellom desse. I del fire i teorikapittelet ser me på vurdering av språk og sosialt samspel, kartlegging og observasjon. Me presenterer óg TRAS og ALLE MED. Tverrfagleg samarbeid og samarbeid med føresette vert knytt opp i mot vurderingsarbeid.

I metodekapittelet gjer me greie for undersøkinga som er gjort. Me omtalar val av forskingsmetode, og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for undersøkinga. Vidare går me inn på korleis me innhenta, bearbeidde og analyserte datamaterialet vårt, samt gjer ei vurdering av metoden. I siste del av oppgåva presenterer og drøftar me funna våre i lys av problemstillinga og den teoretiske delen av oppgåva.

2. Teoretiske perspektiv og omgrep

2.1 Eit førebyggjande perspektiv

Tidleg innsats påverkar barnet si utvikling positivt, noko som har ført til større fokus på førebyggjing i det spesialpedagogiske arbeidet (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Dei nordiske landa har med si førebyggjande satsing vorte sett på som førebilete, noko som òg kjem til uttrykk i konkret politikk (St.meld. nr. 16, 2006-2007, Hagtvet & Horn 2008). Førebyggjing kan i spesialpedagogisk samanheng beskrivast som ”tiltak som har til hensikt å motvirke utvikling av uønsket atferd og svak kompetanse på sentrale utviklingsområde” (Hagtvet & Horn, 2008, s. 433). Befring brukar omgrepa allmennførebygging eller målspesifikk førebygging, og seier at dei gjensidig er utfyllande eller forsterkande. Allmennførebygging vert i spesialpedagogikken referert til som primærførebygging, noko som understrekar at dette er noko som angår alle. Førebyggjande tiltak kan ut i frå dette perspektivet føregå på alle nivå. Både heim, barnehage, skule og fritidssituasjonen kan vera mål for førebyggjande innsats (Befring, 2008b). Dette allmennførebyggjande eller primærførebyggjande perspektivet står sentralt i det nordiske offentlige helse-og utdanningstilbudet i dag (Hagtvet & Horn, 2008)

Målinsikta førebygging vert òg referert til som sekundærførebygging. Her er fokuset på ulike grader av problem, vanskar eller skader som allereie har oppstått. Målet vert då tiltak både for å styrkja det positive og å svekkja det som opprettheld eller forsterkar ei negativ utvikling. Ei målsetjing om å avhjelpa eller redusera vanskar, forutset identifisering av individ eller grupper med risiko for forseinka eller avvikande utvikling (Befring, 2008b). Tertiærførebygging vert oftast referert til som rehabiliterande tiltak, der ein prøver å hindra eller avgrensa fylgjetilstanden etter problem, skade eller sjukdom (Schanke, 2005).

2.1.1 Barnehagen som førebyggjande arena

I denne studien ynskjer me mellom anna å sjå på korleis barnehagen opplever å innfri forventningane om å vera ein førebyggjande arena. Endringane i barnehagesektoren kan karakteriserast som ei utvikling frå eit selektivt til eit universelt velferdsgode (Moser & Röthle, 2007). Barnehagar har vore ei lovpålagd oppgåve for kommunane sidan 2003. Den fyrste Rammeplanen for barnehagen, som trådde i kraft 1.januar 1996, gav barnehagen eit samfunnsmandat gjennom ei felles forpliktande ramme for innhaldet (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Tradisjonelt har norske barnehagar vektlagt sosial og emosjonell utvikling, og i mindre grad enn mange andre land vore rekna for å vera skuleførebuande (Aukrust, 2005). Då barnehagane vart lagt inn under Kunnskapsdepartementet sitt ansvarsområde, tydeleggjorde det barnehagen som læringsarena og frivillig del av utdanningssystemet. Lov om barnehager (2005) refererer til barnehagar som samfunnet sitt fyrste bidrag til å støtta livslang læring.

Samandrag av studien "Early Childhood Intervention", vurderer kjenneteikn ved barnehagekvaliteten og konkluderer med at språklæring bør vera sentralt i barnehagane sitt pedagogiske program (Tidleg intervensjon i førskolealder. Situasjonsanalyse fra Europa, 2005). Rammeplanen (2006) framhevar sosial og språkleg kompetanse som viktige delar av læringsmiljøet i barnehagen.

"Sosial kompetanse er vesentleg for å motverke utvikling av problemåtferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har ei samfunnsoppgåve i tidleg førebyggjing på dette området. Barnehagen skal arbeide kontinuerleg med å støtte og fremje dei sosiale dugleikane til det enkelte barnet og barnegruppa" (Rammeplanen 2006, s 28).

Norske born brukar i dag over dobbelt så mykje av oppveksten i offentleg regi, samanlikna med for tjue år sidan. Dermed vert barnehagen ein viktig del av borna sitt liv (Endrerud, 2003). Dei siste åra har det vore ein sterk vekst i talet på barnehageplassar, og regjeringa har lagt til rette for å nå målet om full barnehagedekning. Foreldrebetalinga er òg vorten lågare, med maksimumspris. Sjølv

med full barnehagedekning er barnehageplass likevel eit frivillig tilbod i Norge. St.meld.nr. 16 (2006-2007) refererer til barnehagen som den viktigaste førebyggjande arena utanfor heimen i førskulealder. Det vert samtidig referert til tal som viser at born med minoritetsspråkleg bakgrunn har lågare deltaking i barnehage enn andre born. Medan 76% av alle born mellom 1 og 5 år går i barnehage, gjeld det berre 54% av dei minoritetsspråklege borna (St.melding nr. 16, 2006-2007).

Born i førskulealder er ikkje ei einsarta gruppe, noko som krev individuell tilrettelegging med utgangspunkt i barnet sine føresetnader.

”Barnehagen har eit særleg ansvar for å førebyggje vanskar og oppdage born med særskilte behov. For desse borna kan det vere aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbod. Tilrettelegginga kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen” (Rammeplanen, 2006, s. 18).

Barnehagelova gjev born med nedsett funksjonsevne fyrsterett til barnehageplass. Ei undersøking gjort i 1998-99 viste at 93% av born mellom 3 og 5 år med funksjonshemming hadde plass i barnehage. Born med vanskar som vert oppdaga tidleg, kan få eit spesielt tilrettelagt tilbod, og barnehagen kan søkja den kompetansen som trengs for å møta barnet sitt behov (Helland, 2008). Opplæringslova sikrar born under opplæringspliktig alder som har behov for det, retten til spesialpedagogisk hjelp. Intensjonen er gjennom tidleg hjelp å bidra til at born med særlege behov skal vera betre rusta til det vidare læringsløpet i skulen (St.meld. nr.16, 2006-2007). Det har i det spesialpedagogiske fagfeltet vore eit perspektivskifte som har ført til at tiltaka er vorte mindre individretta (Lamer, 1997). Tiltaka vert i dag i større grad retta mot miljøet, og det er semje om at intervensjonen får størst verknad når den omfattar systemet barnet lever i (Hagtvet & Horn, 2008).

2.1.2 Tidleg førebyggjing eller ”venta og sjå” ?

Tidleg innsats kan forståast ”både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskulealder, i løpet av

grunnopplæringen eller i voksen alder” (St.meld. nr.16, 2006-2007, s.10). Rye (2003) er oppteken av tidleg intervensjon, og i kva grad dei tidlegaste leveåra har avgjerande betydning for seinare utvikling. Nyare forskning ser i større grad mennesket i eit livsperspektiv. Det er likevel semje om at negative erfaringar som startar tidleg og varar ved over tid, kan få alvorlege følgjer for seinare utvikling (Rye, 2003). Tidlege tiltak i høve til individ og system gjev best sjanse for læring med meistring, og dermed styrking av sjølvtilitt og sjølvbilete. Dette medverkar til at ein vert styrkt sosialt og emosjonelt, noko som gjer det lettare å takla framtidige utfordringar og motgang (Sommerschild, 1998). Førebyggjande innsats vert i dag vektlagt og føretrekt, framfor spesialpedagogiske tiltak etter at vanskar er påvist og sjølvkjensla har vorte påverka (Hagtvet & Horn, 2008). Dette vert ikkje minst viktig for dei minoritetsspråklege borna med tanke på vidare læring i skulen (St.meld. nr.16, 2006-2007).

Av alle førskuleborn har 10-15 % ei forseinka språkutvikling (Aukrust, 2005). Studier viser òg fleire samanhengar mellom språkmeistring og sosial meistring (Løge & Thorsen, 2005). Språkstimulering og utvikling av sosial kompetanse kjem inn under barnehagen sine grunnleggjande oppgåver. Alle born som treng språkstimulering skal få tidleg hjelp, og det vert framheva at dette er ekstra viktig for born i risikogrupper. ”Forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språk” (St. meld. nr.16, 2006-2007, s. 11). Tradisjonelt har allmenn førebyggjning vorte sett på som ”normalpedagogikk” eller allmennpedagogikk, mens tiltak for born og ungdom med spesielle behov har vorte vurdert som spesialpedagogikk. Tidleg førebygging vert i dag òg vurdert som spesialpedagogisk tilnærming, hovudsakleg fordi forskning viser at førebyggjande satsing påverkar borna si utvikling positivt (Hagtvet & Horn, 2008).

Forskarar frå University of British Columbia, Vancouver, referert i St.meld. nr. 16 (2006-2007), gjennomførte eit prosjekt som viser effekten av førebyggjande arbeid. Prosjektet starta då borna var 5 år gamle og gjekk i barnehagen, og varte til dei var 10

år. Tiltaka bestod av varierte språkaktivitetar, for det meste for heile gruppa, men òg brukt i grupper og individuelt tilrettelagt. Aktivitetane bestod av fonologiske leikar (leik med lydsida av språket), leikar for å utvikle ordforråd, og leseførebuande aktivitetar. Resultatet viste at enkle og billege metodar kan føra til ei betydeleg forbetring av språk og leseugleik. I tillegg kan ein både minska talet på born i risikogrupper, og skilnadane mellom ulikt stilte grupper av born (St.meld. nr.16, 2006-2007). Studier av samanhengar mellom barnehageerfaringar og dei tidlege skuleåra, konkluderer med at tidleg språkstimulering utgjer ein plattform for vidare læring. ”Språklig læring er vevet inn i kognitiv, sosial og emosjonell læring hos små barn” (Aukrust 2005, s. 46). St.meld. nr.16 (2006-2007) framhevar tidleg innsats, og viser til småbarnsalderen som ein viktig periode for utvikling av evne til kommunikasjon, begrepsforståing og ordforråd.

Aukrust (2005) viser til forskning der ei rekke resultat peikar i same retning. Ho meiner det gjev grunnlag for å konkludera med samanheng mellom kvaliteten på det språklege miljøet borna får i førskulealder, og seinare tekstforståing. Ei norsk utviklingsstudie av Hagtvvet på 1980-talet viser til samanhengen mellom vokabular i førskulealder og seinare leseforståing (Hagtvvet, 2004). Forskingsresultata gjer at ein advarar mot ei ”vente og sjå” haldning overfor born med eit svakt utvikla språk (Aukrust, 2005, Hagtvvet, 2004).

Tilsvarande funn kan ein sjå i høve til sosiale samspelsvanskar, der 2-3 åringar med vanskar framleis hadde vanskar i 8-12 års alderen (Rye, 2003). Samspelsvanskar som ein tidlegare rekna ville avta, retta seg i berre 50% av tilfella (Rye, 2003). Tiltak som vert sett i verk før skulealder syner seg å ha størst effekt i førebyggjinga av samspelsvansker. Gjennom tidleg intervensjon kan ein klara å snu utviklinga i positiv retning, og slik forhindra negative konsekvensar av uheldige erfaringar (Rye, 2003, Lamer, 1997). Ei undersøking som vart gjort for å måla effekten av sosial problemløysingstrening og sosial ferdigheitstrening av born i alderen 3-15 år, fann at alle born hadde effekt av treninga, men i ulik grad. Spesielt førskuleborn som var

risikoutsatte for utvikling av psykososiale vanskar hadde god effekt av tiltaka, og effekten minska betydeleg etter fylte 5 år (Beelmann, Pfingsten & Løsel, 1994).

2.1.3 Eit økologisk systemperspektiv

Det økologiske systemperspektivet vert i dag rekna for ein referansemodell innan tidleg intervensjon i førskulealder (Tidleg intervensjon i førskulealder. Situasjonsanalyse fra Europa 2005). Dette er eit resultat av ei endring der ein ser på tidleg intervensjon som ein kompleks prosess, der borna si tilpassing og kompetanseutvikling i interaksjon med miljøet er viktig (Tidleg intervensjon i førskulealder. Situasjonsanalyse fra Europa 2005). Med utgangspunkt i det førebyggjande perspektivet, ser me Bronfenbrenner sin økologiske modell som sentral.

Modellen tek utgangspunkt i eit heilskapsperspektiv på miljøet, frå mikro til makro (Bronfenbrenner, 1977). Borna er aktørar på fleire arenaer knytt til heim og familie, barnehage og fritid. Individet utviklar seg innanfor dei ulike systema. Desse vert som konsentriske sirklar, innanfrå og utover, og utgjer det Bronfenbrenner kallar mikro-, meso, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1977). Mikrosystemet er miljø der barnet sjølv er til stades, som til dømes barnehage og heim. Mesosystemet er interaksjonen mellom desse systema. Rammeplanen (2006) seier at planleggjinga i barnehagen må sjåast i samanheng med blant anna barnet sitt oppvekstmiljø. For å få ei heilskapleg forståing av barnet, krevst det eit godt samarbeid med føresette. Ulike analysar av åtferd og funksjon hos born i kvart enkelt mikrosystem, viser at relasjonar mellom dei ulike mikromiljøa har stor betydning. God forståing og samarbeid mellom heim og barnehage, der borna møter nokolunde like haldningar og krav, vil til dømes oftast føra til tryggleik og mindre utprøvande åtferd (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 1998). Barnet er sjølv deltakar på mikro- og meso-nivå, medan eksosystema kan vera foreldra sin arbeidsstad, grendelaget eller ulike kommunale instansar som PPT og Barnevernet. Graden av påverknad frå dette systemet er avhengig av korleis barneperspektivet vert ivareteke. På makronivå ligg politiske, økonomiske og

ideologiske system, som er med og påverkar gjennom statlege, kulturelle og samfunnsmessige vedtak. Her ligg t.d. Barnekonvensjonen, Lov om barnehagar og Rammeplanen (Klefbeck & Ogden 2003).

Eit system vil alltid vera meir enn summen av enkeltdelane det er sett saman av. Dette vert avhengig av relasjonane mellom dei ulike delane innanfor systemet. Delane er menneske som samhandlar og står i relasjon til kvarandre og påverkar kvarandre gjensidig. Det er relasjonar som held systema saman. Det er to former for styring. Indre styring er homeostaseprinsippet eller likevekt. For at barnet skal læra, utvikla og tilpassa seg er likevekt ein føresetnad. Åtferdsvanskar kan til dømes forståast som ubalanse i barnet sitt økosystem, der årsaka kan vera manglande samsvar mellom individ og forventningar frå systemet (Endrerud, 2003). Den ytre styringa opprettheld systemet sine grenser mot andre system. Når ei utvikling skjer, så skaper det ei ulikevekt. Systemet rundt svarar då med å oppretta og få til ei ny likevekt, men på andre premisser. Dersom ein ikkje får til denne likevekta, vert systemet i ubalanse (Klefbeck & Ogden, 2003). I eit førebyggjande perspektiv kan tidlege tiltak vera avgjerande for å hindra uønska utvikling, fordi det påverkar systemdynamikken medan barnet og systemet er i positiv balanse (Hagtvatn & Horn, 2008). Ulike arenaer kan stå for ulike verdiar og haldningar, kommunisera dårleg eller ha ulik kultur. Det kan føra til mistydingar og frustrasjonar som i neste omgang kan få konsekvensar for borna (Endrerud, 2003). Dersom eit barn har ein vanskeleg heimesituasjon, kan dette i barnehagen påverka kvardagen gjennom endra åtferd. For å gjenoppretta balansen og hindra ei vidare negativ utvikling, vert ein god dialog med føresette viktig for å kunna støtta og hjelpa barnet.

2.2 Språk og sosialt samspel

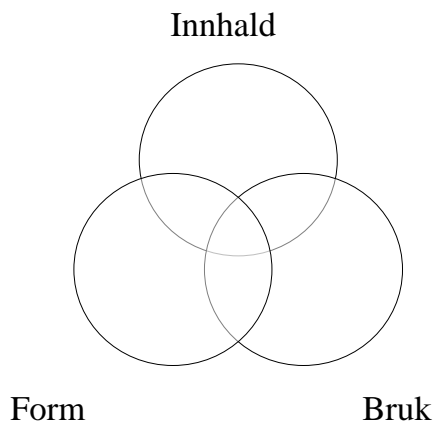
2.2.1 Språk

Ulike forskingstradisjonar har ulike fokus og fagleg ståstad når dei beskriv kva språk er. Dei fleste definisjonane understrekar at språket er eit symbolsystem, medan andre òg i tillegg ivaretek det sosiale aspektet med fokus på kommunikasjon (Tetzner et al., 2003). Omgrepa å ”snakka” og å ha eit ”språk” vert ofte brukt om kvarandre. I fagleg samanheng må desse skiljast. Språk er eit mentalt fenomen, medan tale er ein motorisk aktivitet for å produsera språklyder. Språk vert heller ikkje berre knytt til talespråket, men utgjer saman med teikn eller skriftspråk det me kallar verbal kommunikasjon. Den nonverbale kommunikasjonen, som kroppsspråk, tonefall, ansiktsuttrykk og mimikk, formidlar følelsar og haldningar og kan uttrykkja noko om relasjonen mellom dei som snakkar saman (Rygvoid, 2008).

Språket må òg sjåast i lys av andre kognitive ferdigheiter, som hukommelse og oppmerksomhet og som støtte i tenking og læring (Rygvoid, 2008). Vygotsky (1976) skil mellom indre språk med planleggjande og problemløysande funksjon og kommunikativt språk med sosial funksjon. I sin teori om språk og tanke vektlegg han den ytre påverkinga. Barnet si språklege tenking vert fyrst styrt av andre, der det er språket til den vaksne som regulerer barnet sin tanke og handling. Barnet byrjar så å regulera egne tankar og handlingar ved å snakka høgt med seg sjølv. Gjennom samhandling med andre utviklar etter kvart den indre talen seg, og språket vert ein reiskap for tanken (Vygotsky, Leontjev, Levina, & Luria, 1982).

Ein mykje brukt modell for arbeid med språk, deler språket inn i dei tre ulike dimensjonane ”innhald, form og bruk” (Bloom & Lahey, 1978). Dette vert illustrert med tre overlappande sirkular, noko som understrekar heilheitsperspektivet og at dei ulike delane av språket heng saman og gjensidig påverkar kvarandre. I forståing og vurdering av språk er det hensiktsmessig å sjå på kvar del for seg, sjølv om delane òg må sjåast i samanheng (Bloom & Lahey, 1978). Innhaldssida seier noko om

meningsinnhaldet i språket. Formsida av språket kan delast inn i fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien viser korleis språklydane vert brukte og kan gje orda ulik meining. Morfologien seier noko om korleis orda vert bøygde og sett saman til nye ord. Syntaksen seier noko om korleis orda vert sette saman i setningar for å formidle meining. Den siste dimensjonen er brukssida eller pragmatikken, som omhandlar bruk, tilpassing og tolking av språket i ulike samanhengar. Det særigne i språket er symbolfunksjonen, at det både er ein systematisk kode og eit middel til å gjengje ein ting med noko anna. Når systemet og koden er lært, hjelper det oss òg i kommunikasjon, der me får ny informasjon, høyrer nye ord og setningar (Bloom & Lahey 1978).

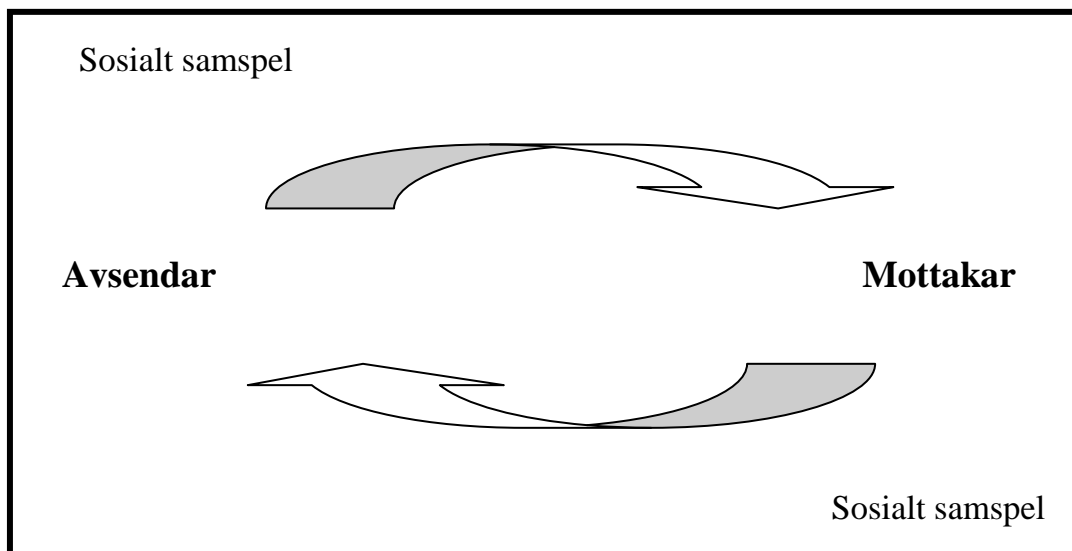


Modell 1 - Språket i tre dimensjonar - eit heilheitsperspektiv (Bloom & Lahey, 1978)

2.2.2 Eit kommunikasjonsperspektiv

Kommunikasjon kjem frå det latinske ”communicare”, som betyr å dela eller gjera felles (Tetzner et al., 2003). Rommetveit (1972) ser på språk i eit kommunikasjonsperspektiv. Han er kritisk til språklingvistar som tek språket ut av samanhengen, og meiner at analyse av språket må ta utgangspunkt i kommunikasjons-situasjonen. I kommunikasjonshandlinga er det ein avsendar med ein intensjon om å gjera noko kjent, og å formidla ein bodskap til ein eller fleire mottakarar. Forventninga om at mottakar skal avkoda intensjonen, oppfatta og tolka bodskapen er

ein sterk motiveringsfaktor. Dersom mottakar ikkje oppfattar bodskapen, kan det føra til kommunikasjonssvikt. I avkodinga er både verbal og nonverbal kommunikasjon viktig. I tillegg vert evna til å desentrere og ta mottakaren sitt perspektiv sentral. Gjennom val av ord og uttrykksmåtar kan avsendar tilpassa bodskapen til mottakar og dermed auka sjansane for å verte forstått. Kommunikasjon vert utfrå dette perspektivet ein sirkulær aktivitet innanfor ramma av eit sosialt samspel. Avsendar og mottakar sender og mottek vekselvis bodskap utifrå ei felles forståing. Denne kan anten vera forankra i den konkrete situasjonen, eller skapast ved at ein brukar språket til å etablera ein slik felles situasjon (Rommetveit, 1972).



Modell 2 - Kommunikasjon – ein sirkulær aktivitet innanfor ramma av eit sosialt samspel

I den aktive prosessen det er å læra eit språk, vert det sosiale samspelet framheva som avgjerande for utviklinga (Rygvoid, 2008). Rammeplanen (2006) seier at barnehagen skal støtta born som har ulike former for kommunikasjonsvanskar, er lite språkleg aktive eller har sein språkutvikling. Det forutset at arbeid med språk i barnehagen vert sett i ein samanheng, der kommunikasjon og barnet si sosiale og emosjonelle fungering må stå sentralt. Å kunna bruka eit språk forutset meir enn å byggja opp språket frå enkeltlydar til ord og setningar (Bloom & Lahey, 1978). Språkmeistring inneber at ein klarar å kommunisera både verbalt og nonverbalt. I denne kommunikasjonen vert ferdigheiter i sosialt samspel svært viktig (Rommetveit, 1972).

2.2.3 Språket i utvikling

Den fyrste kommunikasjonen byrjar med gråt, smil og ansiktsgrimasar, og vert ei viktig drivkraft i utviklinga fordi dei vaksne tolkar og tillegg signala meining (Tetzner et al, 2003). Blikket brukt i eit vekselspel, er eit byrjande samspel som liknar på dialogen. Barnet etablerer evne til å følgja blikkretning og ta felles fokus. Den vaksne kan gjennom å sikra augekontakt, peika og benevna, etter kvart styra merksemda til barnet. I 7-8 månaders alder byrjar barnet styra merksemda si meir sjølv og å danna seg mentale representasjonar av objekt og hendingar. Denne hukommelsen er ein føresetnad for å tileigna seg ord. Bablinga har fleire stadier og byrjar når barnet nærmar seg ½ års alder (Tetzner et al, 2003). Imitasjon har no ei sentral rolle, og turtakinga liknar ein dialog der den vaksne overtolkar barnet sine signal og justerer seg til barnet. Grunnlaget vert lagt for å utvikla barnet si forståing for kva orda betyr (Tetzner et al, 2003). Etablering av desse tidlege formene for samspel er naudsynte for utvikling av normale språkferdigheiter, og fråvær av desse vert rekna som risikofaktorar (Rye, 2003). Her ligg òg utgangspunktet for eit gjensidig samspel og turtaking, noko som dermed bekreftar eit felles grunnlag for utvikling av språkferdigheiter og sosialt samspel (Rye, 2003).

Ved 1 års alder kan barnet vanlegvis skilja enkeltord frå straumen av ord, forstå namnet sitt og ord for nære ting. Språkforståing vil likevel i dei fyrste leveåra vera avhengig av støtte i tolking av situasjon og kroppsspråk. Dei fyrste orda kjem mellom 10 og 14 månaders alder. Saman med kroppsspråk og aktiv peiking, er talespråket no i rask utvikling. Etter dei fyrste 30-50 orda kjem det ein ”ordspurt”. Det skjer oftast rundt 2 års alder, men alt mellom 1 og 3 år vert rekna som vanleg. Dette utløyser bruken av to-ordssetningar, som består av substantiv og verb (Tetzner et al, 2003). Det er no eit viktig skilje i språkutviklinga, der språkforståing legg grunnlag for vidare utvikling. Dei vaksne er språkmodellar ved å gjenta ord og utvida setningar. Uttalen ber preg av utelating og forenkling av språklydar, men gjennom ei byrjande forståing av språket som system imiterer, tilpasser og korrigerer borna bruken av språket (Rygvold, 2008). Frå å namngje ting byrjar dei å stilla spørsmål og snakka om

tankar, opplevingar og kjensler. Dei forstår òg beskjedar og klarar utføra enkle oppgåver (Tetzchner et al, 2003).

Ved om lag 4 års alder beherskar born oftast dei ulike delane av språket (Bishop, 1997). På innhaldssida kan barnet bruka og forstå grunnleggjande ord og omgrep, og på formsida beherska uttale, bøya ord og bruka den vanlegaste oppbygginga i setningane. Dette legg grunnlag for vidare utvikling og evne til å reflektera over språket (Bishop, 1997). Utvikling av fonologisk bevisstheit skjer ved at borna byrjar flytta fokus frå innhaldssida til formsida. Dei høyrer at ord liknar på kvarandre, byrjar tøyse og rima med orda og evnar etter kvart å rette merksemd mot lydane i språket til forskjell frå meininga (Hagtvatn, 2004). Det er i dag allment akseptert at fonologisk bevisstheit er relatert til den tidlege lesinga (Aukrust, 2005). Fonologisk bevisstgjeringe aktivitetar, å oppdaga og eksperimentera med språket vert derfor førebyggjande i høve til avvik og forseinkingar i lese- og skriveprosessen (Hagtvatn, 2004).

Eit stadig rikare ordforråd, med abstrakte ord og ei forståing av ord og omgrep i kategoriar, fører til stadig ny forståing og grunnlag for læring og kommunikasjon (Bishop, 1997). Barnet utviklar i 3-5 års alder pragmatisk kompetanse (Hagtvatn, 2004). Det innber som mottakar evne til å tolka språkbruk, kroppsspråk og den sosiale settinga kommunikasjonen føregår i. Som avsendar inneber det evne til å tilpassa bruk av språket til mottakar og situasjon, og å desentrera og forestilla seg korleis mottakar vil oppleve budskapet. Dette kan likevel vera vanskeleg for born heilt opp i skulealder, noko som dermed vil påverka kommunikasjon og sosialt samspel (Hagtvatn, 2004).

2.2.4 Språkvanskar

Rammeplanen (2006) framhevar ansvaret barnehagen har når det gjeld å førebyggja vanskar og oppdaga born med særskilte behov. Store variasjonar innan språkutvikling hos born kan gjera det vanskeleg å skilja mellom ei språkvanske og ei sein utvikling innan normalt variasjonsområde (Tetzchner et al, 2003). Språket utviklar seg som eit

fleirdimensjonalt system, og ulike sider av språket kan utvikla seg i ulik takt (Hagtvet, 2004). Aukrust (2005) seier at 10-15 % av alle førskuleborn har ei forseinka språkutvikling. Store skilnader mellom born på enkelte område kan likevel etter ei tid utjamna seg (Tetzchner et al, 2003).

Ei undersøking frå 1987 viste at 60% av born som hadde språkvanskar då dei var tre år, var utan vanskar ved seks års alder (Bishop & Rosenbloom, 1987). Språkvanskar kan òg vara ved opp i vaksen alder. Ei studie referert av Ottem, i *Spesialpedagogikk* nr. 4 (2007), viste at 73% av førskuleborn med språkvanskar framleis hadde vanskar ved 19 års alder. Språkområda vil påverka kvarandre gjensidig, noko som gjer at vanskar og meistring på eitt område kan påverka andre område (Bishop, 1997, Bloom & Lahey, 1978). Rygvold (2008) åtvarar mot å setja merkelappar på eit problem, og mot bruken av omgrepet "forseinka språkutvikling". For å sikra ei felles forståing bør ein istaden beskriva barnet si språklege fungering, og korleis eventuelle vanskar konkret ytrar seg. Ei forståing av vanskane må i tillegg alltid ha ei heilheitleg tilnærming til sterke og svake sider hos barnet (Rygvold, 2008).

Språkvanskar kan grovt delast inn i spesifikke og sekundære språkvanskar. Ved spesifikke språkvanskar er språkproblemet den primære vasken, noko som forutset ei elles normal utvikling og føresetnader for normal språkutvikling (Bishop, 1997). Spesifikke språkvanskar har eit omfang på 7 % hos born i førskulealder, og av desse førekjem vanskane tre gongar så ofte hos gutar som hos jenter (Leonard, 1998, Bishop, 1997). Dette vert rekna for å vera eit anerkjent tal på omfanget av spesifikke språkvanskar i Norge, sjølv om kriteriane vert diskutert i fagmiljøet (Rygvold, 2008). Bishop (1997) brukar eksklusjonskriteriane redusert hørsel, generelt evnenivå under normalområdet, anatomiske misdanningar i artikulasjonsorgana, nevrologisk sjukdom, autisme og grov omsorgssvikt. Ho drøftar likevel alvorlegheitsgrad, meistring og begrensing i kommunikasjon. Sekundære språkvanskar seier noko om at språkvanskane kan sjåast i samband med, eller som konsekvens av, tilhøve som kan påverka språkutviklinga, til dømes psykisk utviklingshemming, syns- eller hørselshemming eller ulike syndrom (Bishop, 1997).

Born med spesifikke språkvanskar er ei samansett gruppe (Bishop, 1997). Rygvold (2008) seier at språkvanskane ofte vert oppdaga fordi borna snakkar lite i 2-4 års alder. Dei fyrste orda kjem ikkje før nærmare 2 år, og i 4-5 års alder kan språket framleis likna språket til yngre born, med vedvarande språkfeil. Det kan i tillegg vera vanskeleg for borna å forstå setningar med mykje informasjon, sjølv om setningane kan vera enkle (Leonard, 1998). Forsking viser at mål på kapasiteten i det verbale og fonologiske arbeidsminnet kan vera gode markørar for å finne born med spesifikke språkvanskar, då det her viser seg å vera eit skilje mellom born med og utan vanskar (Ottem i Skolepsykologi nr. 4, 2007).

Kognitive prosessar som hukommelse, problemløysing og merksemd påverkar språkutviklinga. Det er store individuelle skilnader i evne til å halda fast på språkleg informasjon i arbeidsminnet. Dette kan skapa begrensingar i språkutvikling og læring (Leonard 1998, Ottem i Skolepsykologi nr. 4, 2007). Å tileigna seg eit språk er ein kompleks prosess, som føregår i eit komplisert samspel mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold (Rygvold, 2008). Sjølv om forskning tyder på ein genetisk disposisjon for spesifikke språkvanskar, tenkjer ein i dag at vanskane er ein konsekvens av ulike kombinasjonar. Verken arv eller ugunstig sosialt eller språkleg miljø kan forklara vanskane aleine (Leonard, 1998, Rygvold 2008).

Born med spesifikke språkvanskar har utifrå type vanske vorte inndelt i undergruppene ekspressive vanskar, ein kombinasjon av ekspressive og impressive vanskar, og fonologiske vanskar (Bishop, 1997). Ei slik kategorisering av vanskar kan vera vanskeleg. Språkproduksjon/ekspressivt språk har oftast fått mest merksemd, noko som kan skuldast at vanskane med språkforståing kan vera vanskelegare å oppdaga (Rygvold, 2008). Vanskane heng oftast saman, og dei fleste born med spesifikke språkvanskar kan ha vanskar innanfor fleire av dimensjonane (Bishop, 1997).

Inndelinga av språk i ”innhald, form og bruk”, gjev eit godt utgangspunkt for å beskriva utvikling og vanskar (Bloom & Lahey, 1978). Born som har vanskar med formsida av språket, kan ha vanskar med å tileigna seg og bruka systemet for

språklydar. Det må her skiljast mellom ei talevanske, som er vanskar med å produsera språklydar, og fonologiske vanskar, som er vanskar med å analysa og bruka språklydane meiningsskiljande (Rygvoid, 2008). Borna kan òg ha vanskar med bøyningssmønster og å setja orda korrekt saman i setningar. I kommunikasjon må borna i tillegg til å ha eit godt ordforråd klara å setja orda saman til setningar slik at det skapar meining (Rygvoid, 2008). I leik og samspel krevst det at dei både klarar å avkoda budskapet og henta fram orda raskt nok. Den språklege tolkinga vil her i ulik grad vera avhengig av støtte frå nonverbal kommunikasjon og kontekst (Rommetveit, 1972). Born som har vanskar med å forstå enkeltord eller setningar, kan òg ha vanskar med å oppfatta felles beskjedar og innhaldet i setningar med mykje informasjon (Bishop, 1997).

Fonologisk bevisstheit og vokabular er språklege ferdigheiter i førskulealder som er identifiserte som viktige for lesing (Aukrust, 2005). Omgrepet fonologisk bevisstheit vert brukt om ferdigheiter knytta til det å leggja merke til at ord er like eller ulike lydmessig, å kunna oppfatta rim, telja stavingar og så vidare (Aukrust, 2005). Samanhengen mellom fonologisk bevisstheit og leseprestasjonar er utforska og dokumentert, og vert brukt for å forklara skilnader i lesing i byrjaropplæringa. Individuelle skilnader når born les tekstar som inneheld ord og informasjon som ikkje er kjent frå før, vert derimot knytta til vokabular. Vokabular i førskulealder korrelerer høgt med seinare leseforståing og ser ut til å vera særleg viktig for lesinga til dei tospråklege (Aukrust, 2005). I førskulealder vert språklege erfaringar viktige, og den vaksne i barnehagen vert sentral i arbeid med å eksponera barnet for eit rikt vokabular. Dette kan til dømes vera kognitivt utdjupande samtalar om tema som interesserer, og å samtala om bøker og andre tekstar (Aukrust, 2005).

Orda er byggjesteinane når me skal formidla meining, og vert saman med omgrepsforståing rekna for sjølv fundamentet for læring. Utvikling av omgrepsforståing heng nøye saman med kognitiv utvikling, og er ei hjelp til å ordna og systematisera verda (Lyster, 1994). Funn knytt til graden av stabilitet i borna sine språklege ferdigheiter gjennom skulealder, viser at born med eit lite vokabular i førskulealder òg

sannsynlegvis vil ha det ved avslutning av skulegang (Aukrust, 2005). Thal og Bates (1988) studerte tilhøvet mellom språkforståing/ impressivt språk og ekspressivt språk hos born som var ”seine å snakke” ved 2 år. Dette førte til ei inndeling i to grupper; born med forseinka utvikling av både aktivt og passivt ordforråd, og born med forseinking knytt spesifikt til det aktive ordforrådet. Ei ny vurdering etter eitt år gav grunnlag for å seie at språkforståing i 2 års alder kan predikere språkutvikling. Borna som snakka lite, men hadde god språkforståing, tok seg gjerne inn att før tre år, medan borna med forseinka utvikling både i høve til språkforståing og ekspressivt språk, framleis var forseinka på begge område (Thal, Tobias og Morrison, 1991). Det vert derfor rekna som eit klart risikoteikn når både det passive og det aktive ordforrådet ved 2 års alder er forseinka.

Ulike situasjonar stiller ulike krav til kommunikasjon og språkleg formidling. Pragmatiske vanskar handlar om vanskar med å bruka språket i sosiale samanhengar, til dømes vanskar med å oppretthalda kommunikasjon og å meistra sosiale situasjonar (Vedeler, 2007). I kommunikasjon vert blick-kontakt, turtaking og å tilpassa språklege initiativ til situasjon og samtalepartner viktig. Vanskar med å ta mottakaren sitt perspektiv og å skapa ei felles forståing kan gjera kommunikasjonen vanskeleg. Ved kommunikasjonssvikt kan det òg verta vanskeleg å ”reparera” dialogen, som å forklara eller stilla oppklarande spørsmål (Rommetveit, 1972).

St.meld. nr.16 (2006-2007) påpeikar at barnehagen må ha grunnleggjande kunnskap om språkutvikling for å kunna avdekka språkvanskar. Ei forståing av språk som eit komplekst system forutset at språket må beskrivast meir nyansert, og at ein då må sjå både på språkforståing, ordforråd, meistring av gramatikk og bruk av språket (Rygvoid, 2008). Faglitteraturen viser til ulike faktorar som det er viktig å vera merksam på i vurdering av språkutvikling, mellom anna presentert i TRAS håndbok (2003) som ”faresignal hos born i alderen 3 til 5 år”. Når Rammeplanen (2006) påpeikar at born med sein språkutvikling eller språkvanskar skal få tidleg og god hjelp, forutset det at barnehagen klarar å fanga opp desse borna.

Språkvanskar og forseinkingar i tidleg språkutvikling utgjer ofte risiko for vanskar seinare i utviklinga, fordi språkevna er sterkt relatert til andre kognitive funksjonar. Det kan vera lese- og skrivevanskar, lærevanskar og psykososiale vanskar. Det er óg ein klar samanheng mellom språkvanskar og sosialt samspel og meistring, noko som krev ei heilskapleg tilærming til vanskane (Hagtvat, 2004, Bishop, 1997, Gallagher, 1999). Dersom ein legg det førebyggjande perspektivet og erfaringar med tidleg intervensjon til grunn, har ein i barnehagen derfor ikkje tid til å ”venta og sjå” ved bekymring for språkutvikling hos born (Hagtvat, 2004).

2.2.5 Sosialt samspel

Sosial og personleg utvikling er ein tosidig prosess som varar heile livet (Lamer, 1997). Samstundes som borna vert meir sosiale vert dei òg meir individuelle og unike. Dette skjer gjennom den integrerande¹ og differensierande² funksjonen. Gjennom å orientera og innretta seg etter andre menneske og mot samfunnet som heilheit, gjennomgår barnet ein sosialiseringssprosess. Det er på denne måten det skjer ei integrering av barnet i samfunnet. Ved at barnet differensierer seg sjølv frå andre skjer det ei individualisering, og ein utviklar ein personleg identitet (Lamer, 1997). Dette krev erfaring og deltaking i fellesskapet i relasjonar med vaksne og born. Det å meistra sosiale relasjonar inneber at ein kan omgås andre og handtera krav frå dei. På ei anna side må barnet likevel ikkje innordna seg i ei slik grad at det ikkje er plass for individuelle særtrekk (Brostrøm, 2000).

Sosialt samspel er ein føresetnad for at barnet skal kunna utvikla seg vidare, både intellektuelt, følelsemessig og sosialt (Vedeler, 2007). Samspelet mellom barn og omsorgsperson i dei fyrste utviklingsåra legg grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. Å få ta del i eit sosialt samspel er den viktigaste føresetnaden for spedbarnet si utvikling (Vedeler, 2007). Gjennom samspel lærer barnet om

¹ Sosialisering

² individualisering

felleskapet og korleis det er å vera saman med andre. Sosialt samspel er framheva som ein føresetnad for utvikling av språklege og kommunikative ferdigheiter. Det å kunna dela merksemd om noko, formidla og tilpassa seg kvarandre vert sjølve drivkrafta i barnet si kommunikative utvikling (Brostrøm, 2000). Rammeplanen (2006) påpeikar den viktige rolla barnehagen har som førbyggjande arena i arbeid med sosialt samspel.

Sosial samhandling krev integrering av nøkkelferdigheiter frå både kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske utviklingsområde i tidlege leveår (Vedeler, 2007). Desse legg grunnlag for utvikling av sosial kompetanse, omgrep og språk, og vert utvikla i samspel med miljø og omsorgspersonar allereie frå fyrste levedag. Etter kvart vert både samspelet og nøkkelferdigheitane meir avanserte. Evne til kontakt, samspel og utvikling av dialogkompetanse er her dei fyrste og mest grunnleggjande. Barnet lærer etter kvart som samspelet og turtakinga vert meir avansert å føregripa det som kjem, slik at det sjølv kan ta initiativ til å starte eit samspel. Å kunna imitera er òg av stor betydning for læring og utvikling. Eit stort steg i utviklinga kjem når barnet kan "lata som" noko er noko anna enn det eigentleg er. Det legg grunnlag for den vidare oppbygginga av omgrep, tenking, problemløysing, erkjenning og språk. Ferdigheitane viser seg i meir og meir avanserte former, i leik og samleik. Den vaksne får her ei viktig rolle ved aktivt å stimulera og observera utviklinga (Vedeler, 2007).

Utvikling av eit godt sosialt samspel startar gjennom bevegelse, blikkontakt, skrik og smil. Slik sikrar barnet seg ein aktiv og effektiv kommunikasjon. Denne kommunikasjonen bidreg både til at barnet får omsorg, til sosial tilpassing, og den gjev barnet informasjon om omverda (Lamer, 1997). Rundt 2-års alderen aukar samspelet mellom born, og intensjonen i leiken vert stadig klarare i andre og tredje leveår. I førestillingsleiken er det verbale språket eit viktig verktøy til formidling av ynskjer og meiningar. Utover i 4-5 års alderen har barnet klare preferansar om kven det vil vera saman med. Den kognitive utviklinga tillet etter kvart oppfatning og vurdering av stadig meir komplekse sosiale samanhengar. Større kontroll av

emosjonelle reaksjonar og tilpassa sosial åtferd, fører til at den sosiale åtferda vert meir og meir i pakt med dei vaksne sine forventningar. I perioden mellom 3 og 6 år lærer barnet å sjå seg sjølv gjennom andre sine auge. Barnet utviklar seg i forskjellige sjølv-andre forhold, som vil seie at det kan oppføra seg annleis overfor ulike personar. Dette er viktig i utvikling av sosial kompetanse (Rye & Hundevadt, 1995). Rammeplanen (2006) legg eit viktig ansvar på personalet ved at den seier; ”Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter” (Rammeplanen, 2006, s. 28). Ved å øva opp gode sosiale ferdigheter er målet at barnet skal få ein god sosial kompetanse (Lamer, 1997, Ogden, 2002).

2.2.6 Sosial kompetanse

Internasjonal faglitteratur viser at det ikkje er semje om omgrepet sosial kompetanse (Vedeler, 2007, Lamer, 1997). Ulike forskarar med ulike tilnæringsmåtar og haldningar er med og legg grunnlag for forståing av omgrepet. Ein vil óg finna variasjonar i tolking og bruk blant førskulelærarar, foreldre, lærarar og teoretikarar (Brostrøm, 2000). Ogden (2002) legg i sin definisjon vekt på den funksjon og betydning den sosiale kompetansen har i kontakten mellom menneske.

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjonar. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlege vennskap (Ogden, 2002, s. 196).

Sosial kompetanse kan beskrivast på tre ulike nivå (Ogden, 2002). Den kan delast i personlege evner og ferdigheter, kontekstuell tilpassing av ferdigheter, og eit nivå der ferdigheitene vert brukt for å oppnå konkret resultat, til dømes som å vera i ein aktivitet med andre born. Sosial kompetanse kan sjåast på som livs-ferdigheiter, som gjer det mogeleg for born å tilpassa seg ulike økologiar og settingar (Ogden, 2002). Kva som vert oppfatta som sosial kompetent åtferd i eit miljø eller ein kultur er det

ofte semje om (Aanderaa & Halvorsen, 2002). Det kan derimot skapa vanskar når born med ulik bakgrunn til dømes møtes i barnehagen. Noreg har vorte eit fleirkulturelt samfunn. Det krev at ein må leva og forhalda seg til eit auka kulturelt mangfald og større variasjon i leve- og uttrykksmåtar enn før (Aanderaa & Halvorsen, 2002).

Ogden (2002) har operasjonalisert sosial kompetanse i fem ulike kompetansedimensjonar. Det er dei same som Gressham og Elliot brukar i sin SSRS³-modell (Gressham & Elliot, 1990). ”Empati er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter... Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder... Selvhevdelse omfatter å be andre om informasjon, presentere seg samt reagere på andres handlinger... Selvkontroll handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting... Ansvarlighet handler om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid...” (Ogden, 2002, s. 206 - 208).

Lamer (1997) ser på sosial kompetanse i eit spesialpedagogisk og førebyggjande perspektiv. Ho har operasjonalisert sosial kompetanse til dei fem hovudområda ”Empati og rolletaking”, ”Prososial adferd”, ”Sjølvkontroll”, ”Sjølvhending” og ”Leik og humor”. Gjennom rammeprogrammet ”Du og jeg og vi to” som er utvikla for å fremja sosial kompetanse hos borna i barnehagen, vert desse dimensjonane brukt (Lamer, 1999). Lamer (1997) meiner at dei fem hovudområda åleine ikkje er nok for at eit barn skal utvikla god sosial kompetanse. I tillegg vert òg eit positivt sjølvbilete og trivsel framheva som nødvendig. Vanskar i høve til sosial åtferd kan i fylgje Lamer (1997) føra til dårleg sosial samhandling med born og vaksne. Vidare kan dette mellom anna påverka borna sin motivasjon, sjølvoppfatning og sjølvbilete.

Rammeplanen (2006) bekreftar dette når den påpeikar at sosial kompetanse er viktig for å hindra seinare problemåtferd, og at barnehagen her har ei viktig samfunnsoppgåve i tidleg førebyggjing.

2.2.7 Samspelsvanskar

I ei barnegruppe vil ein alltid sjå at born deltek i leik og sosialt samspel i ulik grad. For enkelte glir samspelet lett, dei er utadvente og andre born tek lett kontakt. Nokon er meir stille, held seg for seg sjølv og er lite med i fellesskapet. Andre kan vera urolige, ofte vera i konflikhtar og opplevast som særskilt krevjande i åtferda si (Lamer, 1997). Ein kan spørja seg kva som gjer at borna er så ulike, og kva faktorar som ligg til grunn for danning og utvikling av evna til å knytta sosiale kontaktar (Brostrøm, 2000). Det har dei seinare åra vore eit aukande fokus på sosial fungering, korleis born tileignar seg sosial kompetanse og førebyggjing av problemåtferd og mistriivsel (Løge, Leidland, Mellegarard, Olsen & Waldeland, 2006). Ulike studiar viser til systematisk samanheng mellom sosial kompetanse og problemåtferd hos born (Ogden, 2002).

Dei fleste born utviklar sosialt samspel, sosiale ferdigheiter, etablerer venskap og gode relasjonar. Nokon born treng, av ulike årsaker, spesiell oppfølging og tilrettelegging for å utvikla evne til samspel (Vedeler, 2007). Den vaksne vert viktig i høve til å observera og stimulera til utvikling av grunnleggjande tidleg samspel og nøkkelferdigheiter. Sosialt samspel eller samleik er då den beste konteksten den vaksne kan bruka for å stimulera utviklinga hos barnet, både fysisk, sosialt, kognitivt og emosjonelt (Vedeler, 2007). Det sosiale samspelet krev at ein klarar å forhalda seg til ulike personar i ulike sosiale fellesskap som til dømes familie, barnehage og fritidsaktivitetar. Dei ulike systema og personane set rammer og grenser for korleis ein handlar, og ein tilpassar handlingane og åtferda si til dei omgjevnadane ein til ei kvar tid er i (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Kva sosiale ferdigheiter ein opplever å ha, vert påverka av den tilbakemeldinga ein får frå dei ulike miljøa ein er i. Dersom eit barn har lita evne til å vera i eit samspel med andre, kan dei andre borna koma til å velja det vekk som leikekamerat (Ytterhus, 2002). Det er avgjerande at dei vaksne i barnehagen er i stand til å observera samspelet og identifisera dei normene og reglane som borna har seg imellom (Lamer, 1997). Ei analysing av miljøet i høve

³ Social skills rating system

til om det er ei atmosfære som gjev rom for utvikling, vil vera avgjerande for kva tiltak ein set i verk (Lamer, 1997). Barnet sin sosiale kompetanse vil påverka leik og samspel, og etter kvart kan dette i ulik grad påverka popularitet, antal venner, og den generelle kvaliteten av relasjonen til andre (Ogden, 2002). Born med liten sosial kompetanse kan utvikla negative relasjonar til både born og vaksne. Dette kan føra til eit negativt sjølvbilete, og at ein kjem inn i ein vond sirkel (Lamer, 1997).

Ei undersøking som var gjort blant born i barnehagane mellom 1996 og 2000 fann at ei funksjonshemming eller annan hudfarge ikkje var avgjerande for om andre born ynskte å samhandla med dei eller ikkje (Ytterhus, 2002). Det vart i undersøkinga skilt mellom ”synleg annerledeshet” og ”usynleg annerledeshet”. Den fyrste gruppa består av born med synleg funksjonshemming, og den andre gruppa inkluderer blant anna born som vart definert som ”rare og slemme” av dei andre borna i barnehagen. Denne siste gruppa er dei borna som me vel å kalle for ”gråsoneborna”. I undersøkinga kom det fram at dei borna som hadde ein ”usynleg annerledeshet”, hadde større vanskar enn borna med ”synleg annerledeshet” med å få aksept og å bli teken med i det sosiale samspelet (Ytterhus, 2002).

Achenbach-gruppa⁴ gjorde undersøkingar i forhold til kva faktorar som var varselsymptom for den gruppa born som hadde søkt fagleg hjelp i høve til psykiske vanskar. Konsentrasjonsvanskar, krevjande åtferd, tvangstrekk, forvirring, tristheit og vanskar i høve til kameratar kom klart fram som faktorar som bidrog til auka vanskar hos borna. Såg ein på varselsymptom hos foreldra var det dårleg tilhøve mellom ektefeller, dårleg innleving hos foreldra overfor barnet, fiendtleg haldning hos mødrene overfor barnet, og hyppige konflikhtar mellom foreldre og barn som var mest framtrédande (Rye & Hundevald, 1995). Omsorgssvikt, overgrep, pedagogisk og sosialt belastande heimemiljø, mangel på støtte, verdsetjing og positiv fokusering i barnehage og skule, samt sviktande sjølvtilitt og underyting er klare faktorar som kan

⁴ Psykolog Thomas Achenbach i USA (1980-åra)gjorde i samarbeid med ei gruppe fagfolk, undersøkingar i forhold til hyppigheit av psykiske vanskar blant born som hadde søkt fagleg hjelp

føra til åtferdsvanskar. Generelt kan ein seie at åtferdsvanskar kan relaterast til mangelfull struktur og mangel på personleg oppmuntring og stabilitet i heim, barnehage og skule (Befring, 2008).

Innagerande og utagerande åtferd

Begge desse to formene for åtferd kjem inn under hovudomgrepet ”Åtferdsvanskar”. Andre omgrep som vert mykje brukt er til dømes sosiale og emosjoneller vanskar, psykososiale vanskar og tilpassningsvanskar. Kva slike vanskar er uttrykk for kan vera uklart, og er ofte samansett. Det kan både vera uttrykk for eit problematisk miljø, og det kan tilskrivast problematiske trekk ved barnet sjølv (Vedeler, 2007). Omfanget av innagerande/internalisert åtferd og utagerande/eksternalisert åtferd viser seg i undersøkingar å vera like store blant barn og unge (Ogden, 1998, Sørli & Nordahl, 1998). Den utagerande åtferda har heilt klart fått størst fokus. Hovudgrunnen til dette er at denne åtferda både utfordrar og provoserer den vaksne i mykje større grad enn den innagerande (Nordahl et al, 2005).

Den innagerande åtferda vert kjenneteikna ved skyheit, sosial isolasjon og tilbaketrekking. Desse vanskane kan gje seg utslag i depressive trekk, angst og psykosomatiske plager. I barnehagen kan dette vera born som krev lite av dei vaksne, og dei får ofte gå i fred (Befring, 2008). Den utagerande åtferda vert kjenneteikna ved sosial involvering, impulsivitet og hyperaktivitet. Desse vanskane gjer seg ofte utslag i sosiale konflikhtar og asosial åtferd. Den uforutsigbare åtferda saman med eit stor aktivitetsbehov, fører til at dei ofte er i konflikt med andre. Undersøkingar som er gjort poengterer at dei vaksne sine kunnskapar, haldningar og verdiar er viktige for å gje både born med innagerande og utagerande åtferd god hjelp (Befring, 2008).

2.2.8 Språkbruk, kommunikasjon og sosial kompetanse

Hagtvet (2004) påpeikar det manglande fokuset på samanhengen mellom emosjonar og språk i faglitteraturen utover det fyrste leveåret. I utvikling av språk vert følelsane som ei drivkraft, der barnet lærer språk utfrå eit ynskje om å få kontakt og dela tankar

og kjensler med andre (Bloom, 1993). Samanhengen mellom språk og emosjonar kan sjåast på som eit samspel som både kan føra til positiv og negativ forsterking. Negative kjensler og frustrasjonar ser ut til å hemma språkutviklinga (Bloom, 1993). Samanhengen kjem óg fram i studiar av born med forseinka og avvikande språkutvikling, der sosioemosjonelle vanskar ofte ser ut til å følgja språkvanskane (Vedeler, 2007).

Ei studie viser at 3 av 4 born med åtferdsvanskar som primærvanske óg slit med språkvanskar. Same studien viser at halvparten av born med språkvanskar òg har åtferdsvanskar (Sandve, 2005). I internasjonal forskning viser Botting og Conti-Ramsden (2000) at ei primær språkvanske kan koma til uttrykk i ei sekundærvanske, i form av ulike typar åtferdsvanskar. Gallagher (1999) finn at 50-75% av born med språkvanskar òg har ei åtferdsmessig eller emosjonell vanske. I ei gruppe born med ulike typar språkvanskar kom det fram at heile 50% av borna hadde vanskar av psykisk og emosjonell karakter (Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002). Omfanget var ulikt avhengig av type språkvanske. Blant born med fonologiske vanskar hadde berre om lag 17 % problem. I gruppa born med både impressive og ekspressive vanskar hadde 54 % vanskar, medan talet var 69 % for born med samansette vanskar (Ottem et al, 2002).

Både språk, kommunikasjon og sosial kompetanse vert utvikla i eit samspel med støtte frå kommunikasjonspartnaren og i eit vekselspel mellom avsendar og mottakar (Vedeler, 2007, Rommetveit, 1972). Utviklinga av sosial kompetanse heng nært saman med den språkpragmatiske utviklinga (Vedeler, 2007). Pragmatikk seier noko om bruk av språk, det vil seia korleis språket vert brukt i sosiale samanhengar (Færevaag, 2003). ”I språkpragmatikk møtes språkvitenskap med psykologi og sosiolingvistikk. Det er i lys av kunnskap fra alle disse fagområdene man må søke å forstå hvordan barn lærer sosiale ferdigheter og utvikler sosial kompetanse” (Vedeler, 2007, s. 61).

Pragmatisk kompetanse har vorte beskrive ulikt. Born med pragmatiske vanskar kan i sosiale samanhengar til dømes bruka språket på ein måte som ikkje er passande i høve

til situasjonen eller barnet sin alder (Færevaag, 2003). Språkfunksjonar vert beskreve og vektlagt ulikt. Det er vanskeleg å velja ut og avgrensa funksjonane, i tillegg til at ein her óg må ta høgde for kommunikasjonskonteksten og mottakar si tolking. Språkbruken vil óg variera med sosial bakgrunn og etnisk miljø, der språkkodane kan vera ulike (Vedeler, 2007). Halliday (1973) beskriv språkbruk i 7 funksjonar. I den instrumentelle funksjonen brukar barnet ytringar fordi det vil ha noko. I den regulerande funksjonen er føremålet å få andre til å gjera det ein ynskjer. Samspelsfunksjonen kjem til uttrykk når barnet søker kontakt for å få i gang eit samspel. Etter kvart vert barnet gjennom samspel klar over og gjev uttrykk for eigne behov, kva dei likar og ikkje. I leiken kjem den fantasiberande funksjonen fram, mellom anna i rolleleiken, i bruk av fantasiforteljingar og leik med rim og regler. Gjennom den utforskande funksjonen og ”kva” og ”kvifor” spørsmål innhentar barnet informasjon. I den informative funksjonen gjev barnet uttrykk for at det har noko å fortelja. Pragmatiske ferdigheiter understrekar samanhengen mellom språkleg og sosial kompetanse, og at dette kan føra til ulike typar vanskar. I barnehagen kan det vera vanskeleg å skilje mellom dei ulike vanskane. Det er likevel viktig at borna vert fanga opp tidleg for å hindra at vanskar på eit område skal påverka andre utviklingsområde (Vedeler, 2007).

Leik og venskap

Leiken står sentralt i barnehagen, og vert tradisjonelt karakterisert som lystbetont, frivillig, spontan og ikkje målretta (Olafsson, 1993). Det er ikkje dermed sagt at den er uavhengig av ytre miljø, som til dømes det fysiske rom eller initiativ, forslag og haldninga til den vaksne (Olafsson, 1993). Rammeplanen (2006) legg sterke føringar for at det skal leggjast fysisk og organisatorisk til rette for leik, slik at alle born skal verta sikra erfaringar og opplevingar av å meistra eit godt samspel med andre born.

I et lekefellesskap legges grunnlag for barns vennskap med hverandre. Å få delta i lek og få venner er grunnlag for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen. I samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og

sosial kompetanse. På den andre siden kan makt og utestengning i leken hindre vennskap og gode relasjonar (Rammeplanen, 2006, s. 26).

Evne til å etablere relasjonar og venskapsforhold vert sett på som både svært viktig i menneskeleg utvikling og som kriterium på sosial kompetanse (Vedeler, 2007). Forsking referert i Vedeler (2007) viser sju kategoriar som har signifikant samanheng med utvikling og etablering av venskap; kommunikasjonsklarheit, informasjonsutveksling, etablering av felles leikeaktivitet, utforsking av likheit og forskjell, konfliktløysing, positiv gjensidigheit og å gje uttrykk for kjenslemessig oppleving. Ferdigheitane er viktige både i etableringsfasen og i utvikling av venskapet, og aukar med alder (Vedeler, 2007). I alle variablane krevst det både forståeleg uttale, ordforråd, meiningsfull setningsstruktur og ikkje minst pragmatiske ferdigheiter, noko som bekreftar samanhengen mellom språk og sosialt samspel (Vedeler, 2007).

Born med språkvanskar kan ha vanskar med å bearbeida språk raskt nok til å hengja med i leiken (Gertner, Rice og Hadley, 1994). Dei får gjerne ikkje med seg alle nyansane eller forstår ikkje omgrepa som vert brukt. Dei vil då miste viktig sosial læring med andre born. Etter kvart som samspelet aukar mellom borna, byrjar dei å finna ut kven dei vil vera saman med og ikkje. Gertner et al (1994) undersøkte relasjonar til jevnaldrande hos 31 førskuleborn med og utan språk- og talevanskar. Det viste seg at avgrensa språklege ferdigheiter kunne knyttast til låg sosial aksept hos jevnaldrande. Desse borna vart òg sjeldnare valt til leikekamerat og til å inngå i gjensidige venskap. I høve til type språkvanske viste det seg at born med impressive vanskar hadde mindre sjanse for å bli akseptert, medan borna med ekspressive språkvanskar ikkje skilde seg frå gjennomsnittet (Gertner et al, 1994). Ei anna studie fann at born med begrensa kommunikasjonsferdigheiter i mindre grad inngjekk i verbal samhandling med både born og vaksne enn born med normal språkutvikling. Dei vart i større grad ignorert, og dei responderte sjeldnare når andre born tok initiativ til verbal samhandling. I staden var det ein tendens til at dei i større grad heller tok kontakt med vaksne (Rice, Sell & Hadley, 1991). Observasjonsstudiar av 4 år gamle

born med språkvanskar viste at borna ikkje vart ignorert eller avvist av dei andre borna (Ytterhus, 2002). Borna med språkvanskar fekk derimot vanskar med å takla det avanserte språket i leiken, noko som kunne føra til at dei trakk seg vekk og leikte åleine, eller til aggresiv og destruktiv åtferd. Eit forskingsprosjekt gjort av Heggstad, Trageton og Knudsen (1994) fann at det verbale i rolleleiken ikkje hadde så stor plass som forventa, sjølv ikkje med dei eldste borna. Agering og sensomotorisk handling kunne vera det som var framtrudande, men det kom an på om den vaksne la forholda til rette for det.

Born som er urolege og rastlause har gjerne vanskar med å vera i samspel over tid. Dei engasjerer seg ofte mindre i samleik og vert fort avleda av andre sine innspel (Vedeler, 2007). For born som i tillegg har ei utagerande åtferd, kan det óg vera strevsamt å innordna seg etter reglar og normer. I felles aktivitetar får dei gjerne skulda for å øydeleggja og forstyrre andre, og kan derfor verta valt vekk som leikekamerat av dei andre borna (Vedeler, 2007). I barnehagen vil det vera ulikt kva som skapar bekymring i vurdering av leik og samspel. Uavhengig av årsak vil det å ikkje delta i leiken få konsekvensar for utvikling, fordi borna går glipp av utviklingsfremjande interaksjon og samhandling. Ved å ta i bruk borna sine egne ressursar og byggja på personlege eigenskapar, kan dei få høve til å utvikla gode sosiale meistringstrategiar og sosial kompetanse uavhengig av vanskar (Vedeler, 2007).

Sjølvbilete og meistring

Meistringsperspektivet kan drøftast både i eit førebyggjande, samfunnsmessig og klinisk perspektiv. I meistringsforskning vert omgrep som meistring (coping), motstandsdyktigheit (resilience) og beskyttelsesfaktorar (protective factors) brukt (Sommerschildt, 1998). Meistringsperspektivet vert framheva som ein viktig reiskap i førebyggjande arbeid for å hindra at uønska handlingar, ferdigheiter og atferdsmønster får høve til å utvikla seg. Hagtvatn (2004) åtvarar mot det ho kallar negative læringssirklar. ”Å vente og se, mens man mislykkes, gir sår på sjelen og bringer barnet inn i negative læringssirkler via tapt selvtillit, mangel på positive

erfaringer og forventninger om å mislykkes” (Hagtvat, 2004, s. 185). Gjennom meistringserfaringar i positive lærings- og samspelssirkklar kan barnet få tru på seg sjølv og mulegheitane for å leva opp til forventningane frå miljøet (Gjærum, 1998). Barnet vil gjennom å lukkast få pågangsmot til å søkja nye utfordringar. Dette fører igjen til auka kompetanse, eit positivt sjølvbilete og til at barnet vert styrkt sosialt og emosjonelt. I møte med seinare utfordringar vert det vurdert som ein beskyttelsesfaktor (Sommerschild, 1998).

Hagtvat (2004) drøftar tidleg identifikasjon opp imot stigmatisering. Tidleg identifisering av risikoborn kan føra til at forventningane frå miljøet vert prega av den vurderinga som er gjort. Det kan bidra til at barnet vert ”annleis” og vidare til at barnet prøver å leva opp til desse forventningane. Ein bør unngå ”risikoutpeiking” og heller satsa på å gjera barnehagepedagogikken generelt meir allment førebyggjande samstundes som den er tilpassa risikoborna. Å samla borna i mindre grupper ut frå behovet til enkeltborn vert då ei god organisering (Hagtvat, 2004).

Vygotsky ser på utvikling i to trinn; det aktuelle utviklingstrinn og det potensielle nivå som barnet kan nå ved hjelp. Avstanden mellom desse nivåa kallar han ”sonen for neste utvikling”. For å sikra den pedagogiske tilretteleggjinga må pedagogen ta utgangspunkt i barnet sine ressursar og det aktuelle utviklingstrinn. Fokuset må deretter vera på barnet sin moglegheit for å meistre, og korleis den vaksne kan tilretteleggja og støtta i sona for neste utvikling (Vygotsky, 1976). Måten den vaksne støttar barnet på vert her avgjerande. Denne veiledninga og støtta kan kallast ”støttande stillas” (Bruner, 1983). Pedagogen vert ei støtte i direkte samspel med barnet eller gjennom bevisst tilrettelegging for læring, slik at barnet når neste utviklingstrinn. Målet vert å hjelpa barnet til å oppdaga kva som skal til for sjølv å oppnå meistring, og i neste omgang klara seg utan hjelp (Bruner, 1983).

Forskinga er komen langt i å identifisera dei meistrande borna og positive miljøfaktorar, noko som vidare kan leggja grunnlag for tilretteleggjing av førebyggjande arbeid. Fleire forskargrupper har funne dei same positive eigenskapane hos meistringsborna: sjarm, nysgjerrigheit, godt sjølvbilete, gode skuleprestasjonar og

samarbeidsglede. Eit trekk som går att, er det gode sjølvbiletet. Forskinga finn her både at motstandsdyktige born har eit godt sjølvbiletet, og at born med eit godt sjølvbiletet viser meistrande åtferd (Sommerschild, 1998). Ei undersøking gjort i samarbeid med førskulelærarar viste at born med høg sjølvkjensle har tru på egne krefter, tek initiativ, er sjølvstendige og nysgjerrige, beskriv seg sjølv positivt, er stolte over egne ferdigheiter og tåler skuffelse, kritikk og forandring (Harter, 1989).

Det er to ulike innfallsvinklar i forståing av sjølvvet; den kompetansebaserte og den relasjonsbaserte (Sommerschild, 1998). I kompetansebasert måling ser forskarar på sjølvbiletet som ein funksjon av aldersspesifikk kompetanse på ulike område.

Vurdering og oppfatning av eigen kompetanse treng likevel ikkje å samsvara med barnet sin reelle kompetanse. Flinke born kan vera sjølvnedvurderande, medan mindre flinke kan vera godt nøgde med seg sjølv. Begrepet ”det sosiale speil” vert brukt av forskarar om dei impulsane frå andre viktige personar som påverkar utviklinga av sjølvbiletet. Empiriske studiar viser høg samvariasjon mellom skåre for global eigeverdskjensle og skåre for vurdering av kompetanse og sosial tilbakemelding. Dersom den sosiale tilbakemeldinga samtidig ikkje vart opplevd god, trakk det ned kjensla av eigeverd. God sosial tilbakemelding viste seg likevel ikkje å vera nok til å oppretthalde eit godt sjølvbiletet, dersom borna sjølve ikkje opplevde å strekkja til (Sommerschild, 1998). Denne forståinga av sjølvbiletet og meistring bekreftar at barnehagen må finna born som strevar med manglande meistring tidleg. For å få eit godt sjølvbiletet vert det avgjerande at barnet får gode meistringserfaringar.

2.3 Vurdering av språk og sosialt samspel

Barnehagelova (1995) og Rammeplanen (2006) fastslår at god språkstimulering og tidleg hjelp er ein del av barnehagen sine grunnleggjande oppgåver dersom språk er forseinka. Det vert understreka at barnehagen skal arbeida med å støtta og fremja dei sosiale dugleikane til det enkelte barnet og barnegruppa. Arbeid med sosial

kompetanse vert sett på som ei samfunnsoppgåve i tidleg førebyggjing for å motverka utvikling av problemåtferd. For å kunna avdekka vanskar tidleg er det naudsynt at barnehagen har grunnleggjande kunnskap om normalutvikling og stimulering (St.meld. nr. 16, 2006-2007).

St.meld. nr. 16 (2006-2007) viser til ulike faktorar som gjer at born møter skulen med svært ulikt utgangspunkt. Det kan vera manglande systematikk i arbeidet med språkvurdering ved helsestasjonane, manglande heilheitleg tilnærming i oppfylgjing av born som har behov for språkstimulering, mangel på barnehageplassar, og variasjon i kompetansen og kvaliteten i barnehagene. For å kunna setja inn tidlege tiltak vert det presisert at ein på alle nivå i utdanningssystemet må leggja vekt på å identifisera born og unge som ikkje har ei tilfredsstillande læringsutvikling. Det inneber både vurdering av borna si utvikling, kompetanse og ei profesjonell vurdering av eigna tiltak. For å fremja borna sin kompetanse seier Lamer (1997) at ein må gjera meir enn å dokumentera problema og gjetta på årsaker. Ein må sjå på kva borna kan, samstundes som ein rettar merksemda mot dei ferdigheitene dei treng for å læra og verta meir kompetente. Erfaringar har vist at avdekking av vanskar ikkje er tilstrekkeleg for at gode tiltak vert iverksett. Det kan både skuldast samarbeidsproblem på tvers av etatar, og manglande kompetanse i å utforma gode tiltak (St.meld. nr. 16, 2006-2007).

2.3.1 Kartlegging og observasjon

I ei heilskapleg forståing inneber kartlegging ei samansett og omfattande informasjonsinnhenting som inkluderer både observerbare og ikkje observerbare fenomen (Damsgaard, 2003). Både observasjon, testing, samtalar og vurderingar kan dermed seiast å inngå i eit kartleggingsarbeid. I daglegtale vert omgrepet ”observasjon” brukt om å sjå eller å leggje merke til (Damsgaard, 2003). I fagleg samanheng inneber det å sjå på ein bestemt måte og å ha ein plan for kva ein skal sjå etter (Slåttøy, 2002). Observasjon omfattar det ein kan sjå og skildra, så fritt for tolking og årsaksforklaring som mogeleg. Ein skil her mellom systematisk og

usystematisk observasjon. I ein systematisk observasjon går ein inn for å bevisst skaffa seg meir informasjon om eit allereie observert fenomen, medan usystematisk observasjon er meir tilfeldig og mindre konsentrert (Damsgaard, 2003). I

Rammeplanen (2006) vert det påpeikt at barnehagen i større grad skal leggja vekt på born sin medverknad. Barneintervju, praksisforteljingar og deltakande observasjon kan her vera gode verktøy for å sikra at barnehagen i vurderingsarbeidet ivaretek borna sitt perspektiv.

TRAS - Tidleg Registrering Av Språkutvikling

TRAS materialet består av eit observasjonsskjema inndelt i 8 område og ei handbok som presenterer det teoretiske grunnlaget. Boka er tenkt som grunnlag for arbeidet med observasjonar og bruk av skjemaet. I ettertid er det òg laga ein tiltaksperm med utgangspunkt i dei ulike områda. TRAS er eit samarbeidsprosjekt mellom fagfolk frå ulike kompetansesenter, universitet og høgskular. Til saman utgjer dei det som vert kalla TRAS-gruppen⁵ (Horn, Espenakk & Wagner, 2003). Arbeidet med prosjektet førte til ei endring av fokus frå språkvanskar til språkutvikling, og dermed eit nytt innhald for S'en i TRAS. Dette vert begrunna med at ein for å oppdaga vanskar må registrere språkutvikling. I tillegg har barnehagen ei oppgåve i å følgja med i språkutviklinga til alle borna. Dette gjeld òg tospråklege born si utvikling av norsk (Horn et al, 2003).

Bakgrunn for utarbeiding av TRAS er ei spørjeundersøking gjort i barnehagane i år 2000. Utgangspunktet for undersøkinga var kunnskap om betydning av språk og tidleg intervensjon. Det kom då fram at førskulelærarane kjende seg usikre på vurdering av born med forseinka språkutvikling. Det kunne vera tilfeldig kva som vart observert og om det førte til tiltak. Førskulelærarane syntest å vera opptekne av språk, men hadde ikkje tradisjon for systematisk vurdering. Heile 90 % uttrykte eit stort behov for eit kartleggingsmateriale, noko som i neste omgang førte til

⁵ Brevtdt kompetansesenter, Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo), Senter for Adferdsforskning og Senter for leseforskning (begge Høgskolen i Stavanger)

utarbeiding av TRAS. Målsetjinga med materialet var å formidla betydning av tidleg intervensjon og å auka interessa for og kunnskapen om språkutvikling. Ein ynskte med dette å bidra til at born som strevar med å tileigne seg språket vert oppdaga på eit tidleg tidspunkt (Horn et al., 2003).

TRAS-gruppa valde å sjå på område som har relevans for språkutvikling; språkforståing, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon og språkleg bevisstgjerjing. I tillegg er områda samspel og kommunikasjon tekne med, fordi det seier noko om korleis barnet brukar språket sitt. Det siste området er merksemd, som både seier noko om kognitive ressursar og føresetnader for å tileigna seg språk. Innan kvart av områda er det ut frå eit førebyggingsperspektiv valt ut spørsmål med utgangspunkt i kva ein på kvart alderstrinn tenkjer er sentralt for vidare utvikling (Frost, 2003). Gjennom TRAS kan ein registrera borna si utvikling på fleire måtar (Horn et al, 2003). Innanfor kvart spørsmål er det tre utviklingsstadium der ein registrerer om barnet har utvikla ein ferdigheit, er i ferd med å utvikla den, eller enno ikkje har byrja utviklinga på det aktuelle området. Det er òg to måtar å bruke TRAS på (Solheim, 2003). Ved å observera barnet i naturlege omgjevnader kan ein sjå kva barnet meistrar utan hjelp. Ein kan òg bruka TRAS for å finna ut kor mykje hjelp og kva slags hjelp barnet treng for å meistre. Det kan vera tilrettelegging av situasjonen, som bruk av lita gruppe eller val av aktivitet, men òg den vaksne si form for støtte, oppmuntring og veiledning. På den måten kan ein både finna ut kvar barnet er i si utvikling og få informasjon om kva som kan vera med og fremja utvikling (Solheim, 2003).

ALLE MED

ALLE MED er eit resultat av eit samarbeidsprosjekt mellom Egersund kommune og Senter for adferdsforskning i 2000-2003 (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen & Waldeland, 2006). På same måte som TRAS vert brukt i høve til kartlegging av språkleg utvikling, vert ALLE MED brukt for å kartleggje sosial utvikling hos born i alderen 1-6 år. Observasjonsmaterialet består av ein sirkel med inndeling i alder innanfor kategoriane språkutvikling, leikeutvikling, sosioemosjonell utvikling, kvardagsaktivitetar, trivsel og sansemotorikk. Observasjonane og vurderingane er

tenkt brukt i samarbeid med foreldre, i internt pedagogisk arbeid og i eksternt samarbeid med andre hjelpetenester. Gjennom ei bevisstgjerjing av viktige steg i borna si utvikling, vert hovudmålet å få eit heilheitleg bilete av barnet. Dette kan vera ei hjelp til å fanga opp dei som treng ekstra støtte og oppfølging så tidleg som mogleg. Dersom det gjennom observasjonane kjem fram at borna heilt eller delvis manglar meistring, tyder det at ein må arbeida med desse områda (Løge et al., 2006) Det teoretiske grunnlaget for observasjonsmaterialet ALLE MED byggjer på ei forståing av samanhengen mellom språkmeistring og sosial meistring i førskulealder. Den språklege kompetansen vert vurdert som del av den sosiale meistringa, noko som dermed kan medføra at språkvanskar får konsekvensar for barnet si sosiale fungering (Løge et al., 2006).

2.3.2 Samarbeid med føresette

I barnekonvensjonen og i barnehagelova av 8.april 1982 nr.7 vert det slått fast at det er foreldra som har ansvaret for barneoppseidinga (Rammeplanen, 2006). Det understrekar at barnehagen berre kan vera eit supplement til heimen. Rammeplanen brukar omgrepa forståing og samarbeid som to dekkande omgrep i høve til dei ulike sidene ved kontakten mellom barnehage og foreldre/føresette. ”Med forståing er meint gjensidig respekt og aksept av det innbyrdes ansvaret og oppgåvene i forhold til barnet. Med samarbeid er meint regelmessig kontakt der ein utvekslar informasjon og grunngjevingar” (Rammeplanen, 2006, s. 14). I arbeid med vurdering og dokumentasjon seier Rammeplanen (2006) at trivselen og utviklinga til barnegruppa og det enkelte barn skal observerast og vurderast heile tida. Det vert likevel understreka at både born og foreldre kan reagere dersom for mykje av det borna seier og gjer vert observert og vurdert skriftleg. Spesifikke mål for enkeltborn må grunngjevast og setjast i samarbeid med foreldre (Rammeplan, 2006). Ut frå eit økologisk systemperspektiv er det viktig å forstå eit barn ut frå systematisk kartleggjing over tid og i ulike kontekstar. Ein vil då få viktig informasjon som seier noko om i kor stor grad vanskane pregar barnet sitt liv, og om vanskane eventuelt berre kjem til uttrykk på visse arenaer (Damsgaard, 2003). Ei økologisk kartleggjing

gjev ei brei referanseramme som dekkjer borna sin kontakt med fleire oppvekstarenaer og analyserar interaksjonar på fleire systemnivå (Klefbeck & Ogden, 2003).

2.3.3 Tverrfagleg samarbeid

Både foreldre og barnehage kan ha behov for å samarbeida med andre hjelpeinstansar. Tverrfagleg og heilskapleg tenking vert då framheva som sentral for å kunna få til eit heilskapleg tilbod til beste for barnet sin oppvekst og utvikling (Rammeplanen, 2006). I eit økologisk systemperspektiv vert eit heilskapsperspektiv på miljøet frå mikro til makro sentralt (Bronfenbrenner, 1977). Tiltak frå fyrstelinjetenesta på eksonivå vil gjennom hjelp til dei ulike systema på mikronivå utfrå systemperspektivet verka direkte inn på mesonivå og dermed vera til hjelp for barnet.

Helsestasjonen

Helsestasjonen har ansvar for å driva generelt førebyggjande og helsefremjande arbeid i kommunen. I høve til born med spesielle behov kan helsestasjonen tilrå søking av barnehageplass, vera sakkunnig instans og tilrå prioritet ved opptak, og vera samarbeidspart i høve til tilretteleggjing. Helsestasjonen er elles sentral når det gjeld å kartleggja språket til born (Rammeplanen 2006). Helsestasjonane er den einaste institusjonen som i prinsippet møter alle born i førskulealder. Dei faglege retningslinjene til helsesøster anbefalar at det ved 2 og 4 års kontroll skal gjennomførast systematisk observasjon av kommunikasjon, språkforståing og talespråk. Ei vurdering skal gjerast i samarbeid med foreldre, og helsestasjon skal både kunna gje rådgjeving og eventuelt tilvisa til vidare oppfølging (St. meld. nr. 2006-2007). Ei kartleggjing i år 2000 avdekka at helsestasjonane mangla systematiske tilnæringsmåtar til språkvurdering. Det kom òg fram at helsesystemene hadde mangel på rutinar for vidare tilvising, og lite tilfredsstillande samarbeid med andre faginstansar (St.meld. nr. 16, 2006-07). Dette førte til utvikling av verktøy for kartlegging av språkutvikling på helsestasjonane, og fleire kommunar har no teke i

bruk desse språkkartleggingsverktøya⁶ på dei obligatoriske 2- og 4-årskontrollane (St. meld. nr. 16, 2006-2007).

Pedagogisk – psykologisk teneste, PPT

Den pedagogisk-psykologiske tenesta sine oppgåver og ansvar i høve til born i førskulealder er heimla i Opplæringslova av 17.juli 1998, nr. 61, § 5-6. Som fagleg instans kan PPT gje sakkunnig vurdering dersom eit barn skal ha fortrinnsrett til barnehageplass, og ved tilråding om spesialpedagogisk hjelp. PPT skal òg gje råd og veileiing til barnehagen i høve til born med nedsett funksjonsevne. Barnehagen kan samarbeida med PPT om hjelp til enkeltborn med foreldra sitt samtykkje (Rammeplanen, 2006). St.meld. nr. 16 (2006-2007) viser til PPT som ei lovpålagd kommunal og fylkeskommunal teneste ”som skal forebygge og avhjelpe ulike typer lærevansker gjennom å skape og stimulere til gode lærings- og oppvekstmiljøer” (St. meld. nr. 16, s. 23, 2006-2007).

Barneverntenesta

Gjennom dagleg, nær kontakt får personalet mykje informasjon om omsorgs- og livssituasjonen til borna. Rammeplanen (2006) seier at alle barnehagetilsette etter Barnehagelova § 22 har opplysningsplikt overfor barnevernet ved bekymring for omsorgssvikt eller mishandling. Jamfør Barnevernlova § 6.4 inneber dette ei plikt til å melda frå til den kommunale barneverntenesta ved bekymring eller mistanke om at eit barn lever under tilhøve der ein har grunn til å tru at barnet vert mishandla eller utsett for alvorleg omsorgssvikt, eller barnet har vist vedvarande alvorlege åtferdsvanskar (Barnevernlova, 1992/2008). Barnehageplass er òg eit tiltak brukt av barnevernet, anten som frivillig hjelpetiltak eller pålagt tiltak frå barnevernstenesta. Rammeplanen understrekar behovet for eit godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnevern, både der barnet har barnehageplass som tiltak etter barnevernslova, og i

⁶ Språk 4 og Sats 2

tilfelle der barnevernet har behov for bistand i høve til enkeltborn (Rammeplanen, 2006).

3. Vitenskapsteori, design og metode

I dette kapitlet gjer me greie for korleis me gjekk fram for å få svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla våre. Me omtalar val av forskingsmetode og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for undersøkinga. Vidare går me inn på korleis me innhenta, bearbeidde og analyserte datamaterialet vårt, og me vurderer metoden.

3.1 Val av kvalitativ metode

I forskingsprosjektet har me valt kvalitativ metode, fordi me vurderte den som best eigna i høve til problemstillinga vår. Denne metoden vert brukt når ein ynskjer å fanga opp det som er særeige ved eit område. I kvalitativ forskning vert det brukt ulike former for intervju. ”...et intervju som har som mål å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolking av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 1997, s. 21). Kvalitative intervju går i djupna ved å samla opplysningar om eit meir samansett emneområde frå ei avgrensa gruppe av informantar. Målet er å få fram samanhengar og få fram ei heilskapleg forståing av eit fenomen (Dalland, 2007). I det opne intervjuet får informanten fortelja fritt om sine livserfaringar. I det halvstrukturerte intervjuet har ein på førehand bestemt tema, og fylgjer ein meir eller mindre fastlagt intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål (Dalen, 2004). I undersøkinga har me valt å bruka ei kvalitativ tilnærming med halvstrukturet intervju ut i frå val av målgruppe, tema og problemstilling. Når me ynskjer å samtala direkte med dei som arbeider med borna, er det fordi me trur det er det som best kan gje oss svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla våre.

3.1.1 Fenomenologi

Kvalitative arbeid vert gjerne referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studiar (Befring, 2007). Me ynskjer å setja fokus på den enkelte førskulelæraren si

subjektive oppleving og forståing. Det vert då naturleg å bruka ei fenomenologisk forståelsesramme for undersøkinga. ”Det fenomenologiske perspektivet inneber å setje fokus på folks opplevingar og forståing av sin situasjon og av det kvardagslivet dei har” (Befring, 2007, s. 181). Gjennom problemstillinga vår ynskjer me å finna ut korleis informantane ser på språk og sosialt samspel. Ut i frå førebyggingsperspektivet og den rolla barnehagen har som førebyggjande arena, tenkjer me at tidlege tiltak vert viktige både som støtte i utvikling og for å snu ei negativ utvikling. Gjennom det kvalitative intervjuet og ei fenomenologisk forståelsesramme ynskjer me å fokusera på førskulelærarane si oppleving. Me vil prøva å henta fram deira subjektive forståing i høve til arbeidet med språk og sosialt samspel. Kva skapar bekymring, og korleis reflekterer dei over eigen praksis i arbeid med kartlegging av borna si utvikling? Ser dei samanhengar, og opplever dei å innfri forventningane som vert stilt til barnehagen? Her vil me henta fram erfaringane til informantane og deira skildring av si oppleving, noko som utfrå eit fenomenologisk perspektiv krev at me er bevisst eiga førforståing (Kvale, 1997).

3.1.2 Hermeneutikk

Den kvalitative forskinga vektlegg forståing og tolking, og hermeneutikken vert då eit vitskapsteoretisk fundament. Den har bakgrunn i humanistisk forskning, der forståing, meining og refleksjon vert dei sentrale måla (Befring, 2007). Den enkelte del vert her sett ut i frå heilheit, og heilheit vert søkt tilpassa delen. Dette samspelet mellom heilheit og del, forskar og tekst, vert kalla den hermeneutiske spiral (Dalen, 2004). Når ein ut i frå det fenomenologiske perspektivet set fokus på den enkelte si oppleving og forståing, vil ei hermeneutisk analyse vidare leggje vekt på å fanga inn og fortolka denne forståinga i eit vidare teoretisk perspektiv. Ein prøver å få tak i eit djupare meiningsinnhald enn det ein umiddelbart oppfattar. Det krev at ein ser dei enkelte utsegnene i datamaterialet som del av ein heilheit. I analysearbeidet brukar Befring (2007) ei nivåinndeling frå deskriptiv forståing til tolkingforståing og teoretisk forståing. Denne inndelinga svarar til den hermeneutiske sirkelen. I arbeid

med materialet vil ein dermed gå gjennom ulike nivå av innsikt, som førforståing, førsteforståing, delforståing og heilskapsforståing .

3.1.3 Førforståing

Dalen (2004) seier at forskaren alltid vil ha ei førforståing i møte med informantane og det innsamla materialet, men at førforståing må brukast på ein slik måte at den opnar for forståing av informanten sine utsegn og opplevingar. I tillegg vil bevisstheit om eiga førforståing vera til hjelp i høve til val av teori og seinare fortolkning av datamaterialet. Vår førforståing byggjer blant anna på lang erfaring frå arbeid som førskulelærarar i barnehage. Dei siste åra har me hatt eit veiledningsansvar og samarbeid med barnehagane gjennom arbeid i PP-tjenesta. Me ser at mange brukar TRAS i kartleggingsarbeidet. I ein travel kvardag prøver dei å få tid til registrering og observasjonar. Inntrykket vårt er at dei opplever det som tidkrevjande, og at motivasjonen i personalgruppa kan vera varierende.

Me ynskjer å finna ut noko om korleis barnehagane vurderer språk og sosialt samspel. Kva rutinar har dei, kva verktøy brukar dei, og korleis vert arbeidet prioritert? Klarar dei å fylgje med i borna si utvikling og vurderer kva som gjev grunn til bekymring? Vår førforståing er at førskulelæraren har ein krevjande arbeidssituasjon, og at forventningane til barnehagen har auka. Hos den enkelte førskulelærar kan motivasjon, erfaringsbakgrunn og kompetanse variera, og me ser at praksisen vert ulik. Ein del av vår førforståing er at førskulelærarane gjennom utdanninga har fått kunnskap og kompetanse til å vurderer utvikling av språk og sosialt samspel. I møte med førskulelærarane ynskjer me no å henta fram deira oppleving og forståing av denne kompetansen i praksis.

3.2 Undersøkinga

Prosjektet vart meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) i september 2008, og godkjent i oktober. Informasjonsbrev med førespurnad om

deltaking i forskingsprosjektet vart deretter sendt ut til 13 barnehagar fordelt på 3 kommunar (Vedlegg 2). Kommunane vart valde ut i frå geografisk nærleik og storleik. Me valde å ikkje bruka eigen kommune, grunna eige arbeid og samarbeid med barnehagane. Det viste seg at få barnehagar tok kontakt. Me valde då å ta direkte kontakt med kvar barnehage via styrar. Det kom fram at kvardagen var travel, og at dei av ulike grunnar ikkje hadde prioritert å svara. Dei var positive til prosjektet, men sidan bruk av TRAS var eit av kriteria våre, viste det seg at fleire barnehagar var usikre på om deira bruk av kartleggingsmaterialet var tilfredsstillande i høve til kriteria våre. Til slutt hadde me fått 6 positive informantar, fordelt på 3 kommunar. Dei fekk då i forkant tilsendt intervjuguide, med problemstilling og forskings spørsmål (Vedlegg 1).

3.2.1 Utval

Utvalet vårt er sett saman av pedagogiske leiarar frå 6 ulike barnehagar fordelt på 3 kommunar. Me ynskte å bruka 3 ulike kommunar, for å få større spredning i datamaterialet. Gjennom fordeling på ulike kommunar ynskte me å sjå etter eventuelle samanhengar i høve til ulik praksis, bevisstgjerjing, val og prioriteringar.

Kriteriar for utval av informantar

- Pedagogisk leiar i barnehage
- Barnehage med minimum 2 avdelingar og born i alderen 1-6 år.
- Barnehagen skal bruke TRAS.

3.2.2 Intervjuguiden

Det var eit utfordrande og tidkrevjande arbeid å utforma intervjuguiden. Med utgangspunkt i problemstillinga og forskings spørsmåla delte me guiden inn i tre emner med ulike tema. Fyrste delen av intervjuguiden tek opp informantens sin bakgrunn, erfaring, trivsel og motivasjon i arbeidet. Me ser dette som eit viktig

bakteppe for å forstå informanten og for seinare analyse og drøfting. I tillegg er dette spørsmål som er med på å skapa tryggleik og leia informanten inn imot tema. Dei to neste emna er ”Kartlegging og vurdering i barnehagen” og ”Språk og sosialt samspel”.

I utarbeidinga av intervjuguiden valde me å bruka ”traktprinsippet” (Dalen, 2004).

De innledende spørsmålene bør være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. Etter hvert vil spørsmålene fokuseres mer mot de mest sentrale temaene. Mot slutten må ”trakten” imidlertid åpnes opp slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold (Dalen, 2004, s. 30).

Mot slutten av intervjuet opna me opp for informanten sin refleksjon rundt arbeid i barnehagen. Me spør på generelt grunnlag om kva informantane ser på som viktige føresetnader for utvikling hos born, og kva dei opplever som hindringar for å få dette til. Me spør òg om dei har eit ope ynskje for arbeidet sitt i barnehagen. For å sikra oss at dei ulike tema gav oss nok informasjon til å kunna svara på problemstilling og forskingsspørsmål, laga me til eige bruk ei inndeling som viste samanhengen mellom spørsmål og tema.

Me gjorde eit prøveintervju med ein pedagogisk leiar i eigen kommune, for å prøva ut om spørsmåla var tydelege og hensiktsmessige i høve til å belysa problemstilling og få svar på forskingsspørsmåla. Me fekk då positiv tilbakemelding på val av tema, spørsmål og problemstilling, men me valde å gjera nokre endringar for å gjera spørsmåla meir presise.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjua fann stad i barnehagane der informantane arbeidde, i arbeidstida deira. I prøveintervjuet vårt ynskte me òg ei tilbakemelding på at me var to som intervju. Korleis opplevde informanten dette? Me har i arbeidet i PP-tjenesta felles samtalar med foreldre og samarbeidspartnarar, og er trygge på kvarandre i samarbeidet. Det kom i prøveintervjuet fram at situasjonen vart opplevd som trygg og avslappa, og at

informanten kjende seg ivareteken. For oss var det viktig å vera saman i møtet med informantane. Etter prøveintervjuet valde me derfor å halda fast på dette.

Intervjua vart teke opp på band og i etterkant transkribert. Dette var klarert med informantane på førehand. Intervjuet tok om lag ein time, men det var seks ulike informantar, og svara kunne variera mykje i omfang. Alle gav oss ei positiv tilbakemelding på at det var godt å få tid til å snakka om arbeidet sitt. Fleire av informantane hadde mange tankar og utdjupa ofte med døme når dei svara, dette kunne me nok ha avgrensa meir. Det vart ein balanse mellom å la informanten snakka og å bryta inn for å få ei framdrift i intervjuet. Nokre av informantane ville ha utdjuping av spørsmåla, fordi dei var usikre på om dei hadde forstått dei rett.

3.3 Analysemetode

Ei kvalitativ analyse kan gjennomførast på mange måtar. Befring (2007) viser til ein analyseprosess i fire steg. Når datainnsamlinga førgår gjennom kvalitativt intervju, vert utgangspunkt for analysen ei korrekt attgjeving av lydopptak til transkribert materiale. Neste steg i arbeidet vert ein datareduksjon og koding av råmaterialet gjennom stikkord, sitat og oppsummeringar. Denne datareduksjonen er ein viktig del av analyseprosessen, som bidreg til forenkling av materialet. Organisering, koding og kategorisering vert tredje steg i prosessen i arbeid med ei best mogeleg vurdering og analyse. Det fjerde steget i kvalitativ analyse er knytta til spørsmåla om å tolka og trekkja truverdige konklusjonar. Her vert det sentralt å både prøva å fanga opp karakteristiske fellestrekk, avdekka spesielle eigenskapar og fenomen. I denne tolkingsprosessen seier Befring (2007) at det er viktig å leggja til rette for ein intersubjektiv kontroll, ved at fleire forskarar eller fagfolk på uavhengig grunnlag tolkar og vurderer det same materialet. I vår samanheng var ikkje dette aktuelt. Me ser likevel at det i arbeid med tolking og analyse var ei stor føremon at me var to studentar om same prosjektet.

Det er ulike metodar for presentasjon av data, og me valde å bruka tematisering. Dette er ei mykje brukt framstillingsform, som tek utgangspunkt i intervjuguiden (Dalen, 2004). Me utarbeidde spørsmåla våre etter ei inndeling i tema/kategoriar som var relevante for vår problemstilling. I den vidare analysen vart denne tematiseringa utgangspunkt for arbeidet med koding av materialet. Etter denne datareduksjonen/forenklinga av materialet viste det seg at enkelte område vart viktigare enn andre. Til slutt sat me att med sitat, nøkkelord og tema som utgangspunkt for den vidare kategoriseringa. Dei ulike kategoriane har endra seg undervegs i bearbeidinga av datamaterialet. Me valde med utgangspunkt i omfang av råmateriale og tidsramme å ikkje bruka noko dataprogram i analysearbeidet. Etter kvart vaks det óg fram ei forståing av tema som førte til endring av problemstilling. Me var i utgangspunktet mest opptekne av samanhengen mellom språk og sosialt samspel, men valde å endra problemstilling for å kunna fokusera meir på enkeltområda. Når me i forskingsspørsmålet ser på samanhengen, er det eit grunnlag for å få svar på problemstillinga,

I litteratur om kvalitativ forskning vert omgrepet ”Experience near” brukt om utsegn frå informantane om konkrete forhold, ofte gjengjeve som sitat. ”Experience distant” vert brukt om utsegner som inkluderer informanten sine tolkingar av hendingar og opplevingar. Omgrepet inkluderer óg forskaren si tolking av informanten sine utsegn. Gjennom ein analytisk prosess går ein her frå eit beskrivande til meir fortolkande nivå (Dalen, 2004). I arbeid med råmaterialet vårt vart det tidleg tydeleg at me hadde mange gode utsegn som kunne gjengjevast som sitat. Sjølv om me kunne ta utgangspunkt i konkrete utsegn, måtte me vera sikre på at me fekk tak i den verkelege budskapen. Kva seier dei, og kva seier dei egentleg? (Dalen, 2004). Her vert det fenomenologiske perspektivet med fokus på informanten si oppleving og forståing av sin situasjon og kvardag sentralt. Befring (2007) knyter forståingsperspektivet til analysearbeidet, og viser til fleire nivå av forståing. Den deskreptive forståinga krev ei presis og valid gjengjeving, som kan kontrollerast mot data. Neste nivå vert tolkingforståing, som krev at ein har innleving og innsikt i møte med informantane sine utsegn. Når tolkinga vert prøvd opp mot andre fagfolk eller informanten sjølv,

vert det gjerne kalla respondentvalidering. Siste nivå er teoretisk forståing, der ein prøver å sjå tolkinga i ein fagleg, teoretisk kontekst i lys av allmenne omgrep og modellar. Dette må sjåast i lys av den hermeneutiske sirkelen og ulike nivå av innsikt, frå førforståing, førsteforståing, delforståing og heilskapforståing (Befring, 2007).

3.4 Validitet, reliabilitet og etiske refleksjonar

3.4.1 Validitet

Omgrepa validitet og reliabilitet vert brukt på ein annan måte i kvalitativ metode enn i kvantitativ metode. Graden av validitet seier noko om me har målt det me ynskte å måla, eller i kva grad andre faktorar kan ha påverka resultatet (Befring, 2007).

Validitet kan i kvalitativ metode ikkje testast med ulike berekningar, men vert definert ut frå dei val og handlingar forskaren gjer i forskingsprosessen (Kvale, 1997).

Omgrepet deskriptiv validitet vert brukt når ein gjer greie for prosessen frå intervjusituasjonen, lydbandopptak, transkripsjon og fram til endeleg utskrift av intervjuet. Når ein i vidare tolking av utsegnene frå informantane søkjer ei djupare forståing og ser etter indre samanhengar i datamaterialet, vert dette kalla tolkingsvaliditet. Den teoretiske validiteten seier noko om i kva grad forskaren gjennom sine val klarar å skapa ei teoretisk forståing av dei fenomena som studien omfattar (Maxwell, 1992).

I eit intervjustudium kan validiteten undersøkast gjennom drøfting av:

- forskaren si rolle
- forskingsopplegget, -utval og metodisk tilnærming
- datamaterialet
- tolking og analytiske tilnærmingar (Dalen, 2004).

I dei vidare validitetsdrøftingane vil me ta utgangspunkt i denne inndelingane.

Det å vera tydeleg på eiga forskarrolle kan vera med å hindra subjektivitet i tolkinga av intervjumaterialet (Dalen, 2004). Me bestemte oss tidleg for å møte informantane våre som studentar, og ikkje som tilsette i PP-tjenesta. Me ynskte å ha eit bevisst fokus på rolla som forskar og på dei faglege fordjupningane våre i studiet. Det er likevel viktig å presisera at dette ikkje var informasjon me prøvde å halda tilbake. To av informantane spurde etter avslutta intervju kvar me arbeidde, og fekk eit ærleg svar. Under heile forskingsprosessen har me vore merksame på dei ulike rollene våre. Med vår bakgrunn og engasjement i problemstillinga, ser me at det vil påverka både førforståing og forståing. Den kvalitative intervjuforma byggjer på det menneskelege samspelet, og intersubjektivitet⁷ mellom forskar og informant. Ved å leggja til rette for intersubjektivitet, vil ein styrkja validiteten i seinare arbeid med tolking av intervjumaterialet (Dalen, 2004). Prøveintervjuet vart gjennomført mellom anna for å prøva ut spørsmåla med tanke på ei felles forståing, men det viste seg likevel at informantane tilla dei ulik mening. Enkelte var óg usikre, ville ha bekrefting på om dei oppfatta spørsmåla rett eller om svaret var som forventa. Desse måtte tryggjast og spørsmåla utdjupast undervegs i intervjuet. Me opplevde likevel at intervjusituasjonen var god, at dei følte seg ivaretekne og fekk formidla det dei ville.

Grunnlaget for å kunna seia noko om validiteten av valt metode for datainnsamling må sjåast i høve til målet for undersøkinga, problemstilling og teoretisk forankring (Dalen, 2004). Vår metodiske tilnærming er kvalitativ metode og intervju, fordi me vurderte det som best eigna i vårt forskingsprosjekt. Val av informantar er av stor betydning for eit forskingsarbeid. For at informantane i utvalet vårt skulle ha eit felles utgangspunkt for arbeid med vurdering, gjorde me ei kriteriebasert utvelging. Alle barnehagane skulle bruka TRAS i kartleggingsarbeidet, og alle informantane måtte ha førskulelærarutdanning og vera pedagogiske leiarar. Barnehagane måtte ha minst to avdelingar med born i alderen 1-6 år. Då me valde å bruka tre ulike kommunar, var det for å få eit breiare samansett utval med større moglegheit for variasjonar. Me

⁷ "Mellom subjekter", korleis opplevingar og situasjonstolkingar vert felles mellom menneske (Dalen 2004)

ynskte med dette å få eit betre grunnlag for å sjå etter samanhengar i tolkingsprosessen.

Utgangspunkt for tolking og analyse er informantane sine eigne ord og forteljingar. Formålet vårt har vore å få innsikt i informanten si subjektive oppleving av temaet. Utgangspunktet er at menneske konstruerer si sosiale verkelegheit og gjev mening til eigne erfaringar (Dalen, 2004). Med utgangspunkt i det fenomenologiske perspektivet ville me gjennom spørsmåla våre prøva å fanga opp informanten si mening og forståing. For å belysa det temaet som vert teke opp, har me valt å bruka sitat. Me har her likevel vore svært bevisste på at utsegn alltid må tolkast i lys av andre utsegn og sjåast som del av ei heilheitsforståing. I arbeid med datamaterialet ser me at fleire oppfølgingsspørsmål nok kunne gjeve oss fleire fyldige og innhaldsrike svar, og kanskje dermed styrkt validiteten i datamaterialet. Teoretisk validitet handlar om i kva grad dei omgrep, mønster og modeller som vert brukt vil gje lesaren ei teoretisk forståing av dei fenomena studien omfattar (Dalen, 2004).

Kvalitativ forskning vektlegg forståing og tolking, og hermeneutikken er det vitskapsteoretiske fundamentet. Den enkelte del vert her sett ut i frå heilheit, og heilheit vert søkt tilpassa den enkelte del. I dette samspelet mellom heilheit og del, forskar og tekst (den hermeneutiske spiral), vil me utfrå det fenomenologiske perspektivet setja fokus på den enkelte si oppleving og forståing. I den vidare hermeneutiske analysen legg me vekt på å fanga inn og fortolka denne forståinga i eit vidare teoretisk perspektiv (Dalen, 2004). I tillegg til informantane sine eigne ord og uttrykk, må våre eigne refleksjonar og teori vera med å ”løfta” materialet frå eit beskrivande til eit meir fortolkande nivå. ”Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved at vi tolker ytringene og setter dem inn i en teoretisk ramme” (Dalen, 2004, s. 67).

Gjennom heile forskingsprosjektet har me sett det som ei føremon å vera to studentar om ein studie. Ved å gjennomføra alle intervjuar saman, la me eit felles grunnlag for å forstå informantane, og for seinare arbeid med analyse og tolking. Å leggja til rette for intersubjektiv kontroll i tolkingsprosessen ved at fleire forskarar eller fagfolk på

uavhengig grunnlag tolkar og vurderer same materialet, var ikkje mogeleg for oss (Befring, 2007). Me opplever at det å vera to forskarar med ulike faglege fordjupningar, i stadig kritiske drøftingar og vurderingar gjennom heile prosessen, kan ha vore med og styrkt validiteten i tolkingsprosessen.

Utvalet vårt er i utgangspunktet for lite til at resultata kan generaliserast.

Generalisering som omgrep er henta frå kvantitativ forskingsstradisjon, og vert sett i samanheng med store utval og representativitet (Befring, 2007). Ved å skildra og fortolka dei fenomenen som vert presentert, kan ein likevel reflektera over eventuelle samanhengar (Dalen, 2004).

3.4.2 Omgrepsvaliditet

Omgrepa er i seg sjølv abstraktar og teoretiske konstruksjonar som ikkje kan målast direkte, og måling vil alltid medføra ei viss grad av usikkerheit. Omgrepsvaliditet dreier seg om i kva grad det er samsvar mellom eit omgrep slik det er definert teoretisk og slik det vert operasjonalisert (Kleven, 2002). I utarbeidinga av intervjuguiden var me bevisste på at informantane skulle ha den same forståinga som oss i høve til dei ulike omgrepa. Me valde derfor å operasjonalisera både språk og sosial kompetanse, og å gje informantane intervjuguiden på førehand. Det viste seg likevel at dei i liten grad brukte desse sentrale omgrepa i svara sine. Me trudde me ville ha ei felles forståing av allment brukte omgrep som ”førebyggjing” og ”kommunikasjon”. Me opplevde likevel ulik bruk og forståing av omgrepa. Enkelte av svara vart avgrensa til informanten sine nylege erfaringar, noko som ut i frå vår vurdering avgrensa informasjonen me fekk.

Utgangspunktet for å vera ein profesjonell yrkesutøvar kan sjåast i tre nivå som syner tilhøvet mellom teori og praksis (Handal & Lauvås, 1983). Praksis legg grunnlag for neste nivå, som er refleksjon over dei praktiske handlingane, og dei overordna perspektiva vert så øverste nivå. Lamer (1997) drøftar verbalisering og refleksjon i høve til taus kunnskap i barnehagane. Lauvås (1990) hevdar at taus kunnskap handlar om ein stilltiande innforstått praktisk kompetanse som omfattar både kunnskap,

verdiar og haldningar. For å sikra kvalitet er det ein føresetnad at ”det tause ord får ord og blir synlig” (Lamer, 1997, s. 75). Validitet seier noko om gyldigheit og om me måler det me ynskjer å måla (Dalen, 2004). Ulik forståing og bruk av omgrep krev at me brukar måleinstrumentet på ein valid måte både under intervjuet og i arbeidet med materialet. Dette gjeld både våre spørsmål til informantane og deira svar til oss. Det krev òg at me ser dei ulike utsegnene i samanheng. Ut i frå det fenomenologiske perspektivet, vert dei ulike nivåa i praksistrekanten og den tause kunnskapen som er ein del av barnhagen sin kultur viktig for vår forståing.

3.4.3 Reliabilitet

I kvalitativ forskning har det vore mest fokus på validitetsdrøftingar, og i mindre grad på reliabilitet. Reliabilitet vert rekna som eit lite eigna omgrep innanfor kvalitativ forskning (Dalen, 2004). Det kan skuldast at andre forskarar ikkje nøyaktig kan etterprøva framgangsmåten ved innsamling av analyse og data, slik reliabilitet i kvantitative undersøkingar forutset. Eit slikt krav er vanskeleg å stilla i ein kvalitativt studie, og reliabilitet må derfor definerast på ein annan måte. Gjennom å skildra framgangsmåten kan ein likevel godt ivareta reliabiliteten (Dalen, 2004).

Intervju som metode er vanskeleg å etterprøva fordi kvar intervjusituasjon er unik, med eit samspel mellom informant og forskar som ikkje let seg rekonstruere. Me har gjennomført intervju med seks ulike informantar. Det viste seg at enkelte var tryggare enn andre i intervjusituasjonen. Sjølv om me la vekt på å tryggja dei, var me likevel bevisst på å fylgja spørsmåla og strukturen i intervjuguiden.

3.4.4 Ethiske refleksjonar

Etisk standard kan definerast som noko som gjev uttrykk for rett og gale, akseptabelt og forkasteleg, verdig og uverdig (Befring, 2007). Ethiske vurderingar må både vera ein del av planleggingsfasen og ivatetakast gjennom heile forskingsprosessen (Kvale 2001). All vitenskapleg verksemd skal regulerast av overordna etiske prinsipp, som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2004). Retningslinjene til den nasjonale

komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006) vektlegg at alle som skal delta i eit forskingsprosjekt skal bli informert om føremålet med prosjektet, konsekvensar av å delta og om den plikt forskaren har til å behandla informasjonen konfidensielt. Dette ivaretok me gjennom informasjonsbrev til informantane der me gjorde greie for prosjektet (Vedlegg 2), og innledningsvis i intervjusituasjonen.

Kvale (2001) kallar ei intervjuundersøking eit moralsk føretak. I intervjusituasjonen vert informanten påverka av den personlege interaksjonen, og samtidig vil den som intervjuar verte påverka av det som kjem fram gjennom intervjuet (Kvale, 2001). Me opplevde at informantane var usikre i svara sine og at dei søkte bekrefting på om det dei sa var i tråd med det me forventa. Når resultata i eit forskingsprosjekt skal formidlast og presenterast, er det viktig at forskaren ivaretek og anonymiserer informantane (Dalen, 2004). Gjennom framstillinga av informantane sine svar har me prøvd å ivareta dei på ein redeleg måte. Dette har me gjort ved å ikkje nummerera dei ulike informantane, og dermed sikra dei anonymitet. Me har vore opptekne av å behandla svara på ein respektabel måte, samstundes som me vil tydeleggjera funn som viser mangel i dagens praksis. Gjennom metakommunikasjon i etterkant av intervjuet var me bevisste på å ivareta informantane, og å fanga opp eventuelle tankar rundt intervjuet. Dei som ynskte det fekk òg informasjon om aktuelt kartleggingsmateriale eller faglitteratur. Gjennom arbeid med datamaterialet opplever me at me er blitt kjende med dei ulike informantane. Me vurderer derfor sjølve at me i bruk av sitata har klart å skilje mellom informantane og klart å sjå samanhengar.

4. Presentasjon av funn, drøfting og resultat

I undersøkjinga vår ynskte me å sjå på korleis barnehagen vurderar språk og sosialt samspel hos førskuleborn. Utgangspunktet vårt er ei forståing av barnehagane som ein viktig førebyggjande arena, som tidleg kan oppdaga born som treng støtte i utviklinga. Når me no valde å sjå på korleis barnehagane vurderar utvikling av språk og sosialt samspel og samanhengen mellom dei, er det fordi me ser på desse områda som grunnleggjande for vidare læring og utvikling. Me spør kva kartleggingsverktøy som vert brukt i vurderinga, og kva som skapar bekymring. Finst det faktorar som kan føra til ulik praksis og prioriteringar? Vår drøfting vil ta utgangspunkt i førskulelærarane si oppleving, forståing og refleksjon rundt eigen praksis og arbeidssituasjon. Me vil her bruka sitat frå informantane, og setja dei inn som innrykk i teksten fordi me meiner det vil gje best oversikt. Resultata vert presentert med utgangspunkt i fellestrekk, variasjonar og kontrastar innad i datamaterialet, og dette vil me sjå i lys av forskning og teori. Avslutningsvis i dette kapitlet vil me samanfatta resultata i ei oppsummering.

I undersøkinga har ulike tema vorte belyst, og me har valt ut to hovudkategoriar som me tenkjer er relevante i høve til problemstillinga vår. I tillegg presenterer me det me kallar bakgrunnsvariablar. Me ynskjer med det å få fram faktorar som kan vera med å leggja grunnlag for vår forståing av datamaterialet.

- Bakgrunnsvariablar
- Vurdering og kartlegging av språk og sosialt samspel
- Samanheng mellom språk og sosialt samspel

4.1 Bakgrunnsvariablar

4.1.1 Informantane sin bakgrunn

Utvalet vårt bestod av 6 kvinner i alderen 33 til 52 år. Alle hadde førskulelærerutdanning, og dei fleste hadde vidareutdanning. Tre av informantane hadde vidareutdanning i spesialpedagogikk, ei hadde vidareutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehage og heldt på med master i organisasjon og leing. To av informantane hadde inga vidareutdanning. Alle hadde lang yrkeserfaring frå barnehage, frå 8 til 28 år. Bakgrunn for yrkesval varierte frå det å lika å vera ilag med ungar og at det er eit allsidig arbeid, til at det var litt tilfeldig og som del av tilbod om studieplass.

I høve til utvalskriterium hadde me ikkje noko krav til utdanning, kompetanse og erfaring utover grunnutdanning som førskulelærer. Det viste seg likevel at alle informantar hadde lang erfaring frå arbeid i barnehage, og at tre av dei hadde relevant tilleggsutdanning. Slik me ser det er dette eit utval av førskulelærarar som er erfarne og kompetente ut i frå formelle krav.

4.1.2 Barnehagen, born, personale og satsingsområde

Ut i frå kriteria våre skulle barnehagane ha minst to avdelingar, og born i alderen 1-6 år. Barnehagane varierte i storleik frå 2 til 8 avdelingar. Den største barnehagen hadde 170 born, og den minste 41 born. Barnehagane var organisert ulikt, frå ei stor avdeling inndelt i basar, til ordinære avdelingar med grunnbemanning på 3 vaksne per 18 plassar. Ein av barnehagane hadde auka opp antal born per avdeling på grunn av arealet, og var 4 i grunnbemanning. Fleire av barnehagane hadde ekstra tilsette på grunn av born med særskilde behov. To av barnehagane var private, resten kommunale.

Rammebetingelsane vil på ulike vis påverka barnehagekvardagen, og mellom anna gje ulike føresetnader for organisering, samarbeid og arbeid med borna. Dei

barnehagane som hadde mange born på avdelinga opplevde at det kravde mykje organisering, mellom anna i høve til gruppedeling. Ein av barnehagane hadde prøvd med opne avdelingar, men kom fram til at dette ikkje fungerte på grunn av ei krevjande barnegruppe og for mange born på same areal.

Rammeplanen (2006) deler innhaldet i barnehagen inn i sju fagområde:

”Kommunikasjon, språk og tekst”, ”Kropp, rørsle og helse”, ”Kunst, kultur og kreativitet”, ”Natur, miljø og teknikk”, ”Etikk, religion og filosofi”, ”Nærmiljø og samfunn”, og ”Tal, rom og form”. Me ser at fagområda har vore utgangspunkt for val av satsingsområda i barnehagane; Tal, rom og matematikk, Skileik/motorisk aktivitet, Mat og mattradisjonar, Drama og musikk, Den gode leiken, Barns medverknad, Friluftssliv, Leik, Miljø, Foreldresamarbeid, Venskapsavdeling og IKT. Det viste seg å vera eit mangfald av satsingsområde, og berre to av barnehagane oppga språk og sosial kompetanse som eigne område. Det kom likevel fram gjennom intervjuet at dette òg var gjennomgåande tema i dei andre barnehagane. Ein av informantane uttrykte seg slik:

...så har vi underliggjande dette med språktrening og språk, det går igjen i alt. I alle fagområda då. Vi jobbar med tema og lagar planer, så skriv me ein del om kvifor og kva og prøver å skrive litt korleis me får språktrening i områdene for eksempel vinter og haust.

Etter bearbeiding av materialet ser me at dette svaret kan vera representativt for dei fleste av informantane.

4.1.3 Forventningar

Som del av undersøkinga ynskte me å sjå på korleis førskulelærarane opplevde forventningar frå føresette, personalet i barnehagen, andre fagpersonar og Rammeplanen/samfunnet generelt. Alle informantane understrekar dei forventningane dei opplever til seg som fagpersonar. Som pedagogiske leiarar har dei eit veiledningsansvar i høve til personalet, ansvar for planlegging og faglege vurderingar

som til dømes tilvising til PPT. Det vert forventa at dei skal ha oversikt. Det vert òg påpeika at personalet har høge forventningar til kvarandre. Forventningar vert vurdert som positivt for at arbeidet skal bli bra, og ein av informantane knyter det til kvalitet:

Personalet i barnehagen har høge forventningar til kvarandre på ein måte. Ja vil eigentleg sei sånn reint generelt, høge forventningar. Men eg synes det er viktig òg, for det har noko med kvaliteten på arbeidet å gjere.

Ein av informantane frå privat barnehage påpeikar høge forventningar frå eigar. Ho seier likevel at ho nok sjølv har høgast forventning til eige arbeid. Den andre informanten frå privat barnehage var tydeleg på at det å ikkje vera kommunal gav rom for andre premissar, og dermed óg grunnlag for andre forventningar. Ho opplevde at barnehagen hadde større fridom til å gjera eigne val, noko som vart framheva som ubetinga positivt. Det gav dei ro i arbeidet, og dei opplevde at dei i større grad kunne ta utgangspunkt i behova i barnegruppa.

Informantane påpeikar at foreldra har høgare forventningar enn før, men opplever det som positivt. Foreldra er blitt meir bevisste, har større innsikt og stiller større krav. Informantane gjev uttrykk for at foreldra har forventning om at dei som førskulelærarar skal ha kunnskap om faget, at borna skal ha det trygt og godt, og at dei vert fylgd opp fagleg.

Foreldra er meir på banen no, dei ynskjer å få meir innsikt i kva me driv med. Det er sett meir fokus på det, og det er kjempebra synest eg.

Rammeplanen vert opplevd positivt av alle informantane, sjølv om ein informant opplever at den er blitt ”veldig mykje meir krevjande og meir klart definert”. Ein av informantane viser til den som ”grunnpilaren” og utgangspunkt for årsplanen. Den skal ”sikre kvalitet og synleggjere kva barnehagen driv med”. Ein annan informant viser óg til Rammeplanen, og seier det slik:

Eg synes jo at det var veldig greitt at Rammeplanen kom for å få vist litt kva me eigentleg driv med. For eg meiner at me er ei veldig viktig brikke i opplæringa til ungane, nesten den viktigaste!

Ho begrunnar dette med at ”grunnlaget” vert lagt i barnehagen. Dette vert bekrefta av informanten som seier at Rammeplanen skapar større forventning til barnehagen som pedagogisk verksemd, til vurderingsarbeid, samarbeid med skulen og arbeid med dei eldste borna før skulestart. Ein informant viser til Rammeplanen og påpeikar at det er negativt at skulerelaterte fag som matte vert for mykje vektlagt i barnehagen. Ho meiner at borna skal ha tid til leiken og den frie aktiviteten, og er bekymra for at barnehagen skal få eit for stort skulepreg:

Klart me kan driva med matte og me kan driva med mykje anna òg. Men eg har ikkje lyst til at det skal verta sånn at me skal ha timar i barnehagen.

Alle informantane opplever at det generelt vert stilt store forventningar til dei. Fleire av dei knyter dette til kvalitet, og meiner at forventningar er positivt for at arbeidet skal verta bra. Som beskrive i teoridelen har forventningane og krava til barnehagen endra seg (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Informantane bekreftar gjennom svara sine at dei merkar dette. Me er opptekne av tidleg intervensjon, og viser i teoridelen til det særlege ansvaret barnehagen har som førebyggjande arena (Rye, 2003, Rammeplanen, 2006, St. meld. nr. 16, 2006-2007). Ingen av informantane hadde direkte fokus på dette i svara sine i høve til forventningar. Dei knyter forventningane til kvalitet i arbeidet, men kjem ikkje direkte inn på den rolla barnehagen har i høve til tidleg intervensjon og førebyggjing av vanskar.

Barnehagen vert vurdert som viktig læringsarena, og som fyrste bidrag til livslang læring (Lov om barnehager, 2005, Aukrust, 2005). Informantane er i svara sine opptekne av dei eldste borna og overgangen til skulen, og opplever at forventningane til det skuleførebuande arbeidet i barnehagen har auka.

4.1.4 Informantane si oppleving av eigen kunnskap

Informantane vart spurde direkte om kva kunnskap dei opplever å ha om språkutvikling, kommunikasjon, sosialt samspel og meistring. Når det gjeld språkutvikling seier ein av informantane at det i barnehagen er mange “språkungar”, og at ho ofte tenkjer at ho skulle ha kunna meir. Dette er ein av informantane som har vidareutdanning i spesialpedagogikk. Ei anna av dei som har vidareutdanning synst ho har bra kunnskap om språkutvikling, og at ho fører kunnskapen sin vidare til resten av personalet. Fleire framhevar at kurs har vore viktige, og ein av informantane med vidareutdanning seier det slik:

Eg synes det er grådig viktig med kurs. Og det er fordi at heile personalet får ein felles plattform og skjønner kva me snakker om. Me må prøve å snakke det same språket.

Dette står i kontrast til ein annan informant med vidareutdanning, som seier:

Av og til når eg er på kurs så synest eg at dei undervurderer oss barnehagefolk litt. For dei legg lista så lavt, synest eg. Me brukar eigentleg for mykje tid på ting som me er ganske gode på frå før...Eg seier ikkje at eg kan alt, men når kursa skal tilpassast alle...

Materialet viser at informantane har ulik oppleving av eigen kunnskap, og i kva grad dei har nytte av kurs varierar. Det er ein kontrast mellom informanten som ser på kursa som viktige for å få ein felles plattform, og informanten som opplever at ho ikkje får nok fagleg påfyll fordi kursa skal ”tilpassast alle”. I metodekapittelet drøftar me omgrepsvaliditet, taus kunnskap og behov for større grad av verbalisering for å beskriva arbeidet og sikra kvalitet i barnehagen (Lamer, 1997, Handal & Lauvås, 1983). Desse utsegna viser dilemmaet ein står overfor i kompetanseheving av ulike faggrupper på ein arbeidsplass.

Når det gjeld kommunikasjon vert det òg vist til det daglege arbeidet, erfaringar og kurs. Berre ein informant framhevar kommunikasjon og meistring som eit

gjennomgåande tema i utdanninga. Ein annan informant seier at kommunikasjon er noko ho lærer om heile tida, korleis ein skal kommunisera både med ungar og vaksne. Informantane opplever her å ha ein del kunnskap, og framhevar kommunikasjon som ekstra viktig. Fleire av informantane knyter kommunikasjon til borna sin medverknad, og at borna må få "sleppa til" og fortelja. Ein av informantane framhevar kommunikasjon som grunnlag for språkutvikling, og påpeikar den viktige rolla den vaksne her har som støtte og tilretteleggjar.

Kommunikasjon er grådig viktig, det er gjennom kommunikasjonen borna utviklar språket sitt, den gode kommunikasjonen. Det å høyre dei, det å gje dei tid og rom til at dei får lov å snakke. Vera gode samtalepartnarar.

Informantane har ulik innfallsvinkel til omgrepet kommunikasjon. Dei legg vekt på at borna skal få fortelja, men har i svara sine større fokus på kommunikasjonen mellom born og vaksne enn som reiskap i sosial samhandling borna imellom. Vaksenrolla vert framheva, og dei ser på seg sjølve som viktige samtalepartnar som må ha tid til å lytta og lata borna fortelja. I teoridelen vår brukar me omgrepet "støttande stillas" om den hjelpa den vaksne gjev barnet i utviklinga (Vygotsky, 1976). Det er tydeleg at informantane er opptekne av eiga rolle når dei snakkar om kommunikasjon. Dei fokuserer ikkje her på kommunikasjon som del av leik og sosialt samspel.

Som framheva i teorikapittelet, vert kommunikasjonsperspektivet sentralt både i høve til meistring av språk og sosialt samspel (Rommetveit, 1972). Verbal og nonverbal kommunikasjon vert i tillegg til den pragmatiske kompetansen med tilpassing av språket i bruk, svært viktig i leik og samhandling born imellom (Hagtvet, 2004, Rommetveit, 1972, Bloom & Lahey, 1978).

Når det gjeld sosial kompetanse opplever ein av informantane, som har vidareutdanning i spesialpedagogikk, at ho har mykje kunnskap. Det har vore mykje fokus på dette i vidareutdanninga. Ein annan informant seier at det i grunnutdanninga var stort fokus på sosial kompetanse, utan at det vart sett i samheng med kommunikasjon og språk. Veileiing frå PPT, og LØFT, som går på positiv merksemd,

vert òg framheva. Ein av informantane seier generelt at ho er oppteken av å få fagleg påfyll, og les det ho kjem over om ungar. Læring gjennom erfaring frå eige arbeid i barnehagen, vert av ein av informantane trekt fram som noko av det ho har lært mest av.

Vi har jo hatt ein del kurs om dette med sosialt samspel. Men eg veit ikkje heilt kor mykje eg har lært på dei kursa i forhold til kva eg ser i kvardagen. Du lærer heile tida noko og må fylgje med og sjå.

I svara på spørsmål om kva kunnskap informantane opplever å ha kjem det fram lite om meistring. Kanskje har me ikkje vore tydelege nok i spørsmåla våre eller vektlagt det nok. Det vil i andre spørsmål kome fram meir om korleis dei ser på meistring. Ein av informantane knyter det til sosialt samspel, og føler at dette har ho mykje kunnskap om:

Sosialt samspel og meistring heng veldig saman. Ein skal vere trygg på seg sjølv og føle seg som ein verdifull person, og likeverdige med dei andre i barnegruppa. Og føla at ein meistrar!

Alle informantane viser til erfaring frå eige arbeid med borna som viktig i høve til læring og kunnskap. Erfaring vert òg trekt fram som grunnlag for å vurdere språkutvikling. Det daglege arbeidet med borna, samarbeid med PPT, spesialpedagog og logoped vert framheva. Informantane gjev uttrykk for at grunnutdanninga har gjeve dei meir kunnskap om utvikling av sosialt samspel enn om språkutvikling, men utdanninga vert likevel ikkje framheva som viktig. Det er her verdt å merka seg at alle informantane har lang yrkeserfaring, og at grunnutdanninga ligg noko tilbake i tid.

4.1.5 Trivsel og motivasjon i arbeidet

Informantane seier alle at dei trivst godt med arbeidet. Ei av dei seier likevel at ho har jobba lenge og vurderer vidareutdanning. På spørsmål om kva som motiverer dei i arbeidet, svarar fire av seks informantar at det er ungane.

Eg vert motivert av ungane, og synes fremdeles det er spennande. Å ha det samarbeidet med ungane, å tolka dei og sjå kor forskjellige dei er. Eg synes det er spennande.

Friheit i planlegging og det å få vera ute vert òg framheva som motiverande. Elles svarar dei foreldresamarbeid, personalsamarbeid, varierte arbeidsoppgåver, og å arbeida saman med andre for å ”få ting til”.

På spørsmål om informantane opplever noko negativt ved arbeidet, svarar ein informant at det ikkje er noko. Fleire av informantane svarar at det er ekstraoppgåvene, som tek tida bort frå ungane. Dei skulle ynskje dei hadde meir tid til kvart enkelt barn. Det er for mange pålagde oppgåver, som vurdering og kartleggingsarbeid, i høve til ressursane dei har. Det kjem fram at det i kvardagen er arbeidskrevjande med mange utfordringar, blant anna på grunn av større barnegrupper. Kvardagen er for travel med for høgt tempo, og det er mangel på vikarar. Ein informant seier at ho må overlata mykje ansvar til assistentane, men ho krev at alle ungane skal sjåast og observerast kvar dag. Ein informant påpeikar at born med særskilte behov får mindre ressursar og ikkje støttepedagog. Ein av informantane tek fram løn og status som negativt. Ho meiner sjølv at trivsel er viktigare enn løn, men ser at mange førskulelærarar forsvinn over i skulen.

Gjennom spørsmåla som utgjer bakgrunnsvariablane ynskjer me å få fram førskulelæraren si oppleving av det me tenkjer kan vera med å skapa føresetnadar for arbeidet. Barnehagane er ulike, noko som òg vil påverka arbeidssituasjonen til informantane. Felles for alle er ei oppleving av at det vert stilt store forventningar til arbeidet. Store barnegrupper, pålagde arbeidsoppgåver, høgt tempo og mangel på vikarar, gjev mange utfordringar. Likevel gjev alle informantane uttrykk for at dei trivest godt, og at det som motiverar mest i arbeidet er borna. Dei har alle lang erfaring frå arbeid i barnehage, og framhevar at dei har lært mykje gjennom praksis. Fleire av informantane har i tillegg erfaring frå anna arbeid med born med spesielle behov. Ein av informantane har gjort eit bevisst val ved å gå frå ein styrarstilling og attende til stilling som pedagogisk leiar, fordi ho såg arbeidet direkte med borna som

mest meningsfullt. Informantane har etter grunnutdanning gjort ulike val i høve til vidareutdanning. Me ser på vidareutdanning i spesialpedagogikk som relevant i høve til vurdering av språk og sosialt samspel. Likevel tenkjer me ut frå vår førforståing at dette ikkje skal vera naudsynt for at barnehagen skal kunna førebyggja og fanga opp born som strevar i utviklinga, fordi dei gjennom grunnutdanninga skal ha kunnskap om normalutvikling.

4.2 Vurdering og kartlegging av språk og sosialt samspel

4.2.1 Korleis kan barnehagen førebyggje vanskar hos born?

Me valde å stilla eit generelt spørsmål knytta til førebyggjing. Me er opptekne av førebyggjingsperspektivet, og ynskte å få veta kva barnehagane la i omgrepet. Alle informantane legg vekt på observasjon, og ei av dei knyter det til å vera i forkant i høve til negativ åtferd:

Visst du klarer å vera litt i forkant, så kan dei sleppa veldig mykje negativt gjennom ein dag. At du på ein måte må hjelpa dei og observera dei og følgje med dei.

To av informantane knyter observasjon til å fanga opp vanskar tidleg og å setja inn tiltak. Ei av dei seier det slik:

Det er jo dette med å observere og fange vanskane til barnet opp tidleg då, og at me set inn tiltak på det.

Førebyggjing av vanskar vert òg knytta til observasjon for å følgja med i borna si utvikling.

Det går mykje på observasjon, at me skal verte kjente med ungane, at me skal sjå kva behov dei har i utviklinga

Den same informanten understrekar òg samanhengen mellom førebyggjing, venskap, trivsel og å ha det godt sosialt.

Eg trur det er veldig viktig at alle ungar skal ha venner og ha det godt sosialt. Det trur eg er kjempeviktig for å førebyggje og at dei ikkje skal få vanskar seinare. Så eg trur veldig på det at me skal sjå at alle har det bra og trives. Trivsel er viktig!.

Det viste seg at fleire av informantane var usikre på kva dei skulle svara på spørsmålet og kva dei skulle leggja i omgrepet ”førebyggjing”. Det kjem i materialet fram at fleire av informantane legg vekt på å vera ”i forkant”, dei knyter då dette til negativ åtferd. For å kunna førebyggja vanskar meiner alle at observasjon er viktig, og to av dei knyter det til å fanga opp vanskar tidleg. Ein av informantane framhevar observasjon for å fylgja borna si utvikling, og seier at vener og trivsel er kjempeviktig for at born ikkje skal få vanskar.

Ingen av informantane vektlegg i svara sine tidleg førebyggjing i høve til sosialt samspel, og trekkjer heller ikkje fram born med innagerande åtferd. Teorikapittelet viser at tidlege tiltak har størst effekt i førebyggjing av seinare samspelevanskar (Rye, 2003). Det viser seg at informantane heller ikkje knyter førebyggjing direkte til språk og vurdering av språkutvikling. Som referert i teorikapittelet viser forskning effekten av tidleg førebyggjing både i høve til arbeid med forbetring av språk og seinare lesedugleik (St.meld. nr. 16, 2006-2007, Aukrust, 2005, Hagtvatn, 2004). Ut i frå vår førforståing og kjennskap til intensjonen bak TRAS, hadde me forventa at barnehagar som brukar TRAS skulle knyta førebyggjing av vanskar til arbeid med språk (TRAS-håndbok, 2003).

Berre ein informant knyter førebyggjing av vanskar til samarbeid med foreldre. I det økologiske systemperspektivet vert borna si tilpassing og kompetanseutvikling i interaksjon med miljøet sentral (Tidleg intervensjon i førskolealder. Situasjonsanalyse fra Europa 2005). I teoridelen brukar me Bronfenbrenner sitt heilskapsperspektiv på miljøet, og knyter dette til det førebyggjande perspektivet (Bronfenbrenner, 1977).

Rammeplanen (2006) seier at ei heilskapleg forståing av barnet krev eit godt samarbeid med føresette.

Førebyggjing kan beskrivast som ”tiltak som har til hensikt å motvirke utvikling av uønsket atferd og svak kompetanse på sentrale utviklingsområder” (Hagtvedt & Horn, 2008, s. 433). Rammeplanen påpeikar det ansvaret barnehagen har for å førebyggja vanskar, og å oppdaga born med særskilde behov (Rammeplanen, 2006). Tidleg innsats vert viktig både på eit tidleg tidspunkt i barnet sitt liv, og som tidleg inngripen når problem oppstår eller vert avdekka i førskulealder (St. meld. nr 16, 2006-2007). Barnehagen har eit ansvar som førebyggjande arena både når målet vert tiltak for å styrkja det positive og å svekkja det som opprettheld eller forsterker ei negativ utvikling (Befring, 2007). Fordi me ser at informantane er usikre på omgrepet ”førebyggjing”, ynskjer me å sjå på svara i lys av resten av datamaterialet. Me vel derfor å koma attende til førebyggjingsperspektivet i kapittel 4.4, Oppsummerande drøfting.

4.2.2 Kva skapar bekymring ved vurdering av språk og sosialt samspel?

Språk

I det teoretiske grunnlaget vårt tek me utgangspunkt i inndelinga av språk i ”innhald, form og bruk”, og dette er óg omgrep som vert brukt i intervjuguiden. Det seier noko om språkforståing, formsida av språket, og språket i bruk (Bloom & Lahey, 1978). To av informantane fokuserer på uttale av språklydar og formsida av språket i høve til bekymring.

Visst du ikkje forstår ungen, ein unge som prøve å snakka og ikkje klarer å gjera seg forstått. Ja, vondt å høyre på eigentleg. Dei vert frustrert fordi dei ikkje klarer å gjere seg forstått.

Ein av informantane seier at det dei fyrst legg merke til og grip fatt i, er uttale og om det ”manglar bokstavar”, men ho dreg òg inn språkforståing i vurderinga.

Det som ein fyrst legg merke til er uttale. Altså her mangler det bokstavar og ein snakker utydeleg. Det er det me grip fatt i som me høyrer og ser veldig. Det kan jo vera ungar som høyrer ut som at dei har eit relativt greitt språk, men som har dårleg språkforståing og dårleg oppbygging av språket sitt.

Halvparten av informantane trekkjer fram språkforståing og ordforråd når dei bekymrar seg for språkutviklinga. Ein av dei framhevar dei to-språklege, og viser her til eiga erfaring.

Kor mykje forstår dei eigentleg? Kva begrep, veit dei kva det er? Kva visste ho om kva ein komfyr var? Ingenting! Så me har jobba veldig mykje med det at det er viktig å forstå begrepet. Det er ikkje så nøye om du kan sei det reint, men at du veit kva det er.

Ein annan informant forsterkar dette utsagnet med å seie:

Du kan ha ein unge med innvandrarbakgrunn, som du tenkjer har fått eit veldig godt språk. Men når du går etter i saumane, så har han eigentleg veldig dårleg språkforståing. Så det å kunne sei ein ting reint er ikkje det same som å ha eit godt språk. Men det er jo ikkje berre dei, det kan like så godt vera ein unge frå vår eigen kultur som kan slita.

Ein av informantane seier at foreldre og barnehage kan ha ulikt syn på kva som er grunn for bekymring. Ho framhevar sjølv bekymring for bruk av språk og kommunikasjon borna imellom, og vektlegg då barnet sitt vokabular:

Det som foreldre opplever som mest bekymringsfullt er visst dei ikkje snakkar heilt reint. Men det som eg opplever som mest bekymringsfullt er viss dei ikkje klarer å bruke språket. Ikkje klarer å lage ei forteljing. Ikkje klarer å bruke dei begrepa som dei treng for å kome fram til det dei eigentleg vil sei. Klart at uttalen gjer at dei ikkje kommuniserer så godt med dei andre ungane, men eg trur at det at dei ikkje klarer å bruke språket, det at dei ikkje har nok ord, nok begrep, gjer at det hemmar dei endå meir.

Kommunikasjon vert òg grunnlag for bekymring hos informanten som framhevar den nonverbale delen av kommunikasjonen som viktig.

Det som på ein måte bekymrar meg mest er visst dei ikkje klarer å gjera seg forstått på noko som helst måte. Har dei kroppsspråk og på ein måte klarer å gjera seg forstått, så tenker eg det vil gå rette veien visst me klarer å jobbe med det.

Som understreka i teorigapittelet, er inndelinga av språket i ulike dimensjonar hensiktsmessig i vurdering av utvikling og meistring av språk. Dei ulike delane må likevel alltid sjåast ut frå eit heilheitsperspektiv der dei både gjensidig påverkar og skaper føresetnader for kvarandre (Bloom & Lahey, 1978). I høve til kva som skapar bekymring hadde me ei førforståing av at barnehagane oftast bekymrar seg for formsida av språket og feil uttale og bruk av språklydar. Dette vert bekrefta i svara til informantane. Likevel kjem det fram at tre av dei vektlegg språkforståing, talespråk og ordforråd/vokabular og bruk av språket i kommunikasjon.

I teorigapittelet har me fokus på kommunikasjonsperspektivet som ein sirkulær aktivitet mellom avsendar og mottakar innanfor ramma av eit sosialt samspel. Avsendar har ei forventning om at budskapet skal verta forstått, og dersom dette ikkje skjer kan det føra til kommunikasjonssvikt (Rommetveit, 1972). Alle informantane har eit kommunikasjonsperspektiv i svara sine. Dei fokuserer både på språkforståing og på at borna skal kunna gjera seg forstått. Kva som kan begrensa kommunikasjonen vert likevel vektlagt ulikt. Fleire seier at dei fyrst legg merke til uttale og om det ”manglar bokstavar”. Tre av informantane trekkjer fram språkforståing som grunnlag for bekymring. Ein av dei framhevar bruk av språket og at borna har nok ord, nok omgrep til å laga ei forteljing eller formidla det dei vil. Ein av informantane er oppteken av nonverbal kommunikasjon som støtte for å kunna gjere seg forstått.

På bakgrunn av at alle barnehagane brukar TRAS, hadde me ei førforståing om at dette ville visa att i svara deira på spørsmålet om kva som skaper bekymring. Det

viser seg at dei i svara sine ikkje brukar inndelinga i TRAS-skjemaet som utgangspunkt for å beskriva språk og sosialt samspel. På direkte spørsmål i høve til kva som bekymrar i vurdering av språkutvikling, var det heller ingen av informantane som knytta bekymringa direkte til forventa utvikling i høve til alder. Dei vektlegg ulike delar av språket, men har ikkje fokus på viktige steg i språkutviklinga. Som det kjem fram i teorikapittelet kan det vera vanskeleg å skilje mellom ei språkvanske og ei sein utvikling innan normalt variasjonsområde. Store skilnader mellom born kan utjamna seg over tid (Tetzchner et al., 2003). Ut frå forskning vert det rekna som eit klart risikoteikn når det aktive og passive ordforråd ved 2 års alder er forseinka (Hagtvet, 2004). Språkvanskar kan òg vara ved opp i vaksen alder (Ottem, 2007).

Som referert i teorikapittelet vert dei to språklege ferdigheitene fonologisk bevisstheit og talespråk med vekt på vokabular, viktige for leseutvikling (Aukrust, 2005). Informantane viser i svara sine ikkje til bekymring rundt utvikling av språkleg bevisstheit. Arbeid med leseførebuande aktivitetar i barnehagen har dei siste åra fått auka merksemd (Aukrust, 2005). Språkleg bevisstgjerung vert òg vektlagd i TRAS skjemaet og i handboka under kapittelet "Språkleg bevisstheit" (Frost, 2003: 86-93). Det kjem likevel fram seinare i intervjuet at fleire av barnehagane arbeider med ulike typar språkstimuleringsmateriale, og opplever dette som gode verktøy:

Eg har tru på å jobbe med sånn som for eksempel språk. Altså på førebyggjing innanfor seinare problem og vanskar, og når dei begynner på skule. Så me jobber fast med Språksprell, har det i samlingar eller i aktivitetar, brukar ein god del biblioteket, les bøker og så denne Snakkepakken, den er veldig god.

Som vist i teorikapittelet kan fonologisk bevisstheit forklara skilnader i byrjaropplæring av lesing (Aukrust, 2005). Individuelle skilnader når born les tekstar som inneheld ord og informasjon som ikkje er kjent frå før, vert derimot knytta til vokabular (Aukrust, 2005). Det kjem fram at fleire av informantane er opptekne av at borna må ha eit ordforråd og ei forståing av omgrepa for å kunna gjera seg forstått. To av informantane er i den samanheng spesielt opptekne av dei tospråklege. Omgrepsforståing heng som vist i teorikapittelet nøye saman med kognitiv utvikling,

og eit utvikla vokabular i tidleg alder vil påverka både læring og seinare leseforståing (Lyster, 1994, Aukrust, 2005).

Som vist i teorikapittelet har om lag 7 % av alle born i førskulealder ei spesifikk språkvanske (Leonard, 1998, Bishop, 1997, Rygvold, 2008). 10-15 % har óg ei forseinka språkutvikling (Aukrust, 2005). Prosjektgruppa bak TRAS (2003) understrekar at ein for å oppdaga vanskar må registrera språkutvikling. Dette vert bekrefta i Rammeplanen (2006) som seier at born med sein språkutvikling eller andre språkproblem må få tidleg og god hjelp. For å kunna avdekka språkvanskar tidleg må barnehagen ha grunnleggande kunnskap om språkutvikling (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Det krev at personalet veit kva dei ser etter, og at målet er å setja inn tiltak så tidleg som mogeleg for å hindra at vanskane veks seg større (Helland, 2008). Ein av informantane viser til den ubevisste observasjonen og seier:

Å observere er jo både bevisst og ubevisst. Kanskje vel så mykje ubevisst. Fordi me er vant til å sjå ungar på dei ulike alderstrinn, og får ein følelse av at her er det noko.

Det kjem gjennom dette svaret fram at informanten byggjer på ubevisst observasjon og erfaring i vurdering av utvikling. Ho framhevar òg ”følelsen av at her er det noko”, som grunnlag for bekymring. Dette vil me drøfta opp mot andre funn i den oppsummerande drøftinga.

Sosialt samspel

Sosialt samspel er ein føresetnad for vidare sosial utvikling (Vedeler, 2007). Målet for å øva opp gode sosiale ferdigheiter er at barnet skal få ein god sosial kompetanse (Lamer, 1997, Ogden, 2002). I intervjuguiden brukte me kompetansedimensjonane til Ogden i operasjonaliseringa av omgrepet sosial kompetanse (Ogden, 2002).

På spørsmål om kva som skapar bekymring ved vurdering av sosial kompetanse kjem det fram at informantane er opptekne av det sosiale samspelet og å sjå heile barnet.

Fleire informantar knyter sosialt samspel til leik og venskap, og ein av dei seier det slik:

Vi er veldig opptekne av det sosiale samspelet. At dei på en måte skal få venner og ikkje bli utanfor. At dei kan fungere i ei gruppe i lag med andre ungar.

Informantane er òg opptekne av leiken i høve til ulike typar åtferd, og ein av dei seier:

Visst det er nokon som ikkje klarer å omgås andre på ein naturleg måte. Som heile tida skal vera utagerande, eller skal gjera det på ein måte som ikkje er sosialt akseptabelt for dei andre. Men òg dei som glir heilt utom, dei som er stille og ikkje klarer å koma inn i leiken av den grunn. Altså du har begge deler, men kva som skaper mest bekymring veit eg ikkje. Men du må sjå på alle dei som fell utanfor.

Bekymringa i høve til ulike typar åtferd kjem òg tydeleg fram hos informanten som seier det slik:

Du har to ytterpunkt, dei som er alt for stille og dei som ikkje styrer seg. Og me veit at dei som ikkje styrer seg vil få problem på skulen. Det er dei to yttergruppene eg bekymrar meg mest for. Det er dei stillaste og dei som ikkje klarer å styre seg – rett og slett.

Fleire av informantane viser gjennom svara sine at dei er mest bekymra for dei stille, innagerande borna, og at det er desse dei tenkjer det er vanskelegast å oppdage:

Det er dei rolige ungane og dei som er urolig- utagerande. Det er dei to gruppene. Vil nok fyrst leggja merke til dei utagerande, dei oppdage me veldig fort. Opplever at det tek lenger tid med dei innagerande, før me skjønar at..... Det er slikt me har lært oss etter kvart, lært oss til at me skal hugsja på dei.

Ein av informantane fokuserer på heilheitsperspektivet og er oppteken av at det kan vera ulike grunnar til problem med sosial kompetanse.

Må sjå det totale heile menneske, ulike grunnar til problem med den sosiale kompetansen. Ulikt frå unge til unge. Må sjå ungen i heilheit, kva er det, kva kan me hjelpa han med, korleis kan me møte han?

Som teorikapittelet viser vert omgrepet ”sosial kompetanse” brukt og tolka ulikt (Brostrøm, 2000). Dette er noko som òg kjem fram i svara til informantane. For å leggja grunnlag for ei felles forståing valde me i intervjuguiden å operasjonalisera omgrepet ”sosial kompetanse” i Ogden (2002) sine kompetansedimensjonar. Det viser seg at informantane likevel ikkje brukar dei oppgjevne kompetansedimensjonane når dei snakkar om sosial kompetanse. I arbeidet med datamaterialet ser me at utsegnene deira likevel viser ei forståing av dimensjonane. Dei framhevar det sosiale samspelet i leik og samhandling. Dei vektlegg òg evne til å fungera i gruppe, og er opptekne av kva ulik åtferd har å seie for å kunna omgås andre på ein naturleg måte. Me spør oss her kvifor informantane ikkje tok i bruk sentrale omgrep som empati, samarbeid og sjølvkontroll i svara på spørsmålet om kva som skapar bekymring i utvikling av sosial kompetanse.

Me hadde ei førforståing om at dei i barnehagen er mest opptekne av utagerande åtferd, og at det er dette som skapar mest bekymring. Forsking viser at omfanget av born med innagerande og utagerande åtferd er like stort (Ogden, 1998, Sørлие & Nordahl, 1998). Likevel er det den utagerande åtferda som har fått størst fokus (Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit, 2005). Dette samsvarar både med førforståinga vår og med datamaterialet. Informantane gjev uttrykk for at det er dei utagerande som vert mest synlege og får mest merksemd. Likevel er dei òg opptekne av dei innagerande borna. Dei er bevisst på at dei skal ”hugse på dei”, sjølv om dei seier at det tek lengre tid å oppdaga dei. Denne bekymringa og merksemda var større enn det me hadde forventa.

Som teorikapittelet viser operasjonaliserer Lamer (1997) sosial kompetanse i hovudområder som liknar mykje på Ogden (2002) sine kompetansedimensjonar. Ho har i tillegg lagt til ”Leik og humor”, og framhevar òg eit positivt sjølvbilete og trivsel som naudsynt i utvikling av god sosial kompetanse. Rammeplanen (2006)

understrekar barnehagen si viktige rolle i utvikling av sosial dugleik hos det enkelte barn og barnegruppa. Det vert òg vist til samanhengen mellom sosial kompetanse og problemåtferd, og den samfunnsoppgåva barnehagen har i tidleg førebyggjing. I teorikapittelet kjem det fram at tidlege tiltak i førebyggjing av samspelsvanskar er av stor betydning, og at desse har størst effekt når dei vert sett i verk før skulealder (Rye, 2003, Lamer, 1997, Beelmann, Pfingsten & Løsel, 1994). For at barnehagen skal kunna ivareta oppgåva si og klara å snu utviklinga i positiv retning, krev det som i høve til språk at dei har kunnskap om normalutvikling. Ingen av informantane knytta bekymring ved vurdering av sosial kompetanse til forventa utvikling i høve til alder.

Som beskrive i teorikapittelet utviklar barnet samspel og nøkkelferdigheiter i tidlege leveår, og grunnlaget vert då lagt for vidare utvikling både intellektuelt, kjenslemessig og sosialt (Vedeler, 2007). Forventningar og krav til barnet vert stadig større, noko som krev at barnet tilpassar seg i ulike relasjonar og kontekstar (Rye & Hundevadt, 1995). Hovudmålet med utarbeiding av kartleggingsmaterialet ALLE MED var å få eit heilheitleg bilde av barnet og fanga opp born som treng ekstra støtte og oppfylgjing tidleg (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen & Waldeland, 2006). Det viste seg at tre av barnehagane hadde kjennskap til og brukte ALLE MED, to av desse var frå same kommune.

4.2.3 Bruk av kartleggingsverktøy og observasjon

TRAS

Som referert i metodekapittelet var eit av utvalskriteria våre at barnehagane skulle bruka TRAS i kartlegginga. Intensjonen med TRAS materialet er å kunna fylgja med i språkutviklinga til alle born, for dermed tidleg å kunna oppdaga vanskar og setje inn tiltak (Horn, Espenakk & Wagner, 2003). Berre ein av barnehagane brukte TRAS på heile barnegruppa. Ein av dei andre informantane uttrykte seg slik:

Me brukar TRAS ved behov, me har ikkje kapasitet til å bruke det på alle, som vel var meininga i utgangspunktet – men det har me funne ut at me ikkje har sjanse til. Så me tar det fram når det er noko me får lyst til å undersøkje meir.

Ein annan informant gav uttrykk for at TRAS gjev viktig informasjon, men seier at dei ikkje har brukt det så mykje.

Den er veldig grei som kartlegging, for i den sirkelen ser ein så veldig godt kor ein har skravert og kor ein har fylt ut.

To av informantane viser til felles praksis i kommunen der dei no skal ta TRAS på alle born i barnehagen i løpet av barnehagetida. I denne kommunen ynskjer óg PPT TRAS vedlagt ved tilvising.

Me brukar det jo når me er bekymra for noko, når me ser at her må me vurderer tilmelding. PPT vil jo ha TRAS vedlagt når me tilmelde, og det gjer me uansett om det er sosialt eller språk. No er det sagt at me skal ta TRAS på alle ungene i løpet av...det var litt uklarheit om det då. No forstod eg at det var i løpet av barnehagetida, ein eller to gonger. Det er sånn som er bestemt i kommunen.

Ein av informantane har brukt TRAS som del av samarbeid med foreldre for å oppnå felles forståing.

Eg hadde fylt ut skjemaet og gjennomgjekk det med foreldre. Dei hadde eigentleg ein litt anna oppfatning av ungen enn det eg hadde. Trudde han kunne meir, og så gjennomgjekk eg dette her og spurde ”Kan han dette her”? Nei, han kunne ikkje det, og då forstod dei kvifor eg hadde meldt han vidare og at det var lurt å gjere noko med det. Så eg føler at det er lurt i forhold til å kunne vise at sånn er det.

Ein annan informant viser til erfaring med bruk av TRAS i høve til sosialt samspel:

At det er noko sosialt, sant. Vi hadde ein i fjor me brukte det på, me fant ut at han låg jo i allefall 1 eller 2 år under på det sosiale. Men på språk så var han jo

komen lenger enn han skulle, sant. Og då måtte me jo berre ta tak i det sosiale med ein gong.

Felles for alle informantane er at dei brukar TRAS i kartlegging av born som dei er bekymra for eller vil finna ut meir om, men berre ein av dei knyter bekymringa til alder:

Me brukar det på dei som byrjer å bli så store og vi engstar oss for at det er meir enn berre konsonantar. Det er liksom såne barn som du lurar litt på, men me bruker det ikkje på alle. Eg jobba 6 år på 0-3 års avdeling, og vi brukte det ikkje der inne.

Kun ein av informantane var kritisk til bruken av TRAS på alle borna, og seier at dette heller ikkje var intensjonen med TRAS. Ho refererte til Rammeplanen (2006) som argument for at alle borna ikkje skulle kartleggjast:

Det vart litt feil i begynnelsen, utav liten innsikt vil eg påstå. Så køyrte me i gang og skulle ta TRAS på alle, det er jo ikkje det som er meininga i det heile tatt. Gjennom eit år sleit me oss delvis heilt ut og tok TRAS på alle ungane. Det var utan mål og meining, det var berre tull. Det er jo heller ikkje sånn ein skal bruke TRAS. Ut i frå Rammeplanen og alt som står, så skal ein jo ikkje kartlegge ungar på den måten.

Eit av utvalskriteria våre var at barnehagen brukte TRAS. Som teoridelen viser, understrekar gruppa bak utarbeidinga av TRAS at barnehagen for å oppdaga vanskar må registrera språkutvikling. Barnehagen har ei oppgåve i å fylgja med i språkutviklinga til alle borna (Horn et al., 2003). Sjølv om alle barnehagane brukar TRAS, er det berre ein av informantane som viser til bruk ved vurdering av utvikling. Dei brukar TRAS ved behov, og når dei er bekymra og vil vurdera eventuelle vanskar. Ein av informantane knyter bruken til alder, og at barnehagen berre brukar TRAS på dei eldste borna. Ho seier at TRAS ikkje vert brukt på borna i alderen 0-3 år. Noko av målsetjinga med TRAS var å formidla betydning av tidleg intervensjon, og bidra til at born som strevar med å tileigna seg språket vert oppdaga på eit tidleg

tidspunkt (Horn et al., 2003). Som vist i teoridelen kan tidleg innsats forståast ”både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv og tidlig inngripen når problemene oppstår eller avdekkes ” (St.meld. nr. 16, 2006-2007, s 10).

Fleire av informantane seier at dei óg brukar TRAS i høve til vurdering av sosialt samspel. Grunnlaget for ei god utvikling av både språk og sosialt samspel vert lagt i tidlege leveår (Aukrust, 2005, Rye, 2003). Forseinka språkutvikling ved 2-års alder kan predikera seinare språkvanskar og vert rekna som eit klart risikoteikn (Rygvoid, 2005, Thal et al., 1991). Dette tilseier at barnehagane óg bør vera merksame på denne aldersgruppa i høve til registrering av utvikling. Informantane opplever at dei ikkje har kapasitet til å bruka TRAS på alle. Det kjem fram at dei har eit større fokus på born som nærmar seg skulealder. Sjølv om dei ikkje brukar TRAS på dei yngste, gjev likevel alle utanom ein uttrykk for at dei nok burde bruka det på alle. Då fokuserar dei likevel, slik me ser det, på språkvanskar og ikkje på språkutvikling.

Som referert i teorikapittelet var bakgrunn for utarbeiding av TRAS ei spørjeundersøking i barnehagane. Det kom då fram at førskulelærarane var opptekne av språk, men ikkje hadde tradisjon for systematisk vurdering. Det vart avdekkja eit stort behov for eit kartleggingsverktøy (Horn et al., 2003). TRAS skulle dekkja dette behovet, men likevel ser me at det ikkje vert brukt slik intensjonen var. Ein kan spørja seg kva grunnen kan vera til dette. Informantane seier at det er for arbeidskrevjande å kartleggja alle borna. Kan dette tyda på at materialet er vorte for komplekst og arbeidskrevjande? Kan manglande opplæring vera ei forklaring? Svara frå informantane viser at det er ulikt kva opplæring dei har fått. Nokon har hatt intern opplæring, og andre har hatt kurs via PPT. Andre viser til at opplæringa vart gjeven ved innføringa av TRAS, og at dei som tilsette i ettertid har prøvd og feila og funne fram til gode måtar å gjera det på. På spørsmål om bruken av TRAS, overraska det oss at informantane i svarea sine var lite opptekne av TRAS-håndboka. Boka er tenkt som grunnlag for arbeidet med observasjonar og bruk av skjemaet (Horn et al., 2003). Ein av informantane viste til bruk av håndboka, dei andre gav uttrykk for at den var lite i bruk.

Rammeplanen (2006) framhevar omgrepa forståing og samarbeid i høve til føresette. Ein av informantane viser til positiv erfaring med bruk av TRAS som utgangspunkt for felles forståing i høve til barnet sine vanskar. Dette står i kontrast til informanten som er negativ til kartlegging av alle borna og som óg viser til Rammeplanen (2006). Som referert i teorikapittelet understrekar Rammeplanen (2006) at både born og foreldre kan reagere dersom for mykje av det borna seier og gjer vert vurdert skriftleg.

Andre kartleggingsverktøy

På spørsmål om kva kartleggingsverktøy barnehagen brukte viste det seg å vera ulik praksis kommunane imellom. I ein kommune brukte informantane Askeladden språkscreening i vurdering av språk. I høve til sosialt samspel brukte dei ALLE MED og eit eige skjema utarbeidd av kommunen. Skjemaet fylgde alle borna frå barnehagealder og opp i skulen. Det vart brukt i samarbeid med foreldre, som óg hadde same skjemaet. Informanten omtalar skjemaet slik:

Det dei legg vekt på der er samarbeid, og då tenke eg no på det sosiale, respekt og toleranse, og så går det på kreativitet og læring

I ein av dei andre kommunane viser det seg at dei to barnehagane har samarbeidd om utarbeiding av noko dei kallar ”Meistringsperm”. Dei brukar det på alle borna, som sjølv óg er med og vurderer utvikling:

Vi har brukt det sånn at når ungane har greidd noko, så har dei fått sett inn ark i ein perm. No kan eg hinka for eksempel, og det er litt stas. Vi prøver fyrst ut og så får barnet óg vera med og fylla ut og få smilefjes og stjerner. Hos oss har det vore heilt fantastisk, og foreldra syntest det var eit kjempeverktøy når me hadde det i samtalan.

Ho viser likevel til diskusjon rundt bruken, eventuelle endringar og kor mykje og korleis ein skal dokumentere. Ho presiserer at dei må fokusera på meistring for at det skal kunna vera ein meistringsperm. I tillegg brukte dei i denne kommunen ALLE MED og TRAS ved bekymring.

Den tredje kommunen har ikkje noko anna kartleggingsmateriale enn TRAS. Ei av dei viser til noko bruk av "Språksprell", og at dei ser på korleis dei eldste fungerer i forhold til det. Ho framhevar eigne erfaringar og vurdering av utvikling gjennom ulike aktivitetar:

Men det heiter ikkje noko, det er meir erfaring. Eg sjølv brukar mykje dyr, farger og spel for å sjå korleis fungerer dei i forhold til dette. Eg trur veldig på spel og er glad i det, for der synest eg me lærer så veldig mykje. Blant anna å venta på tur og det sosiale med det, og ein lærer begrep og fargar og alt mogeleg.

På spørsmål om dei opplever å ha gode nok verktøy svarar to av informantane at dei kunne tenkt seg noko meir i høve til sosialt samspel, og ei av dei uttrykte det slik:

Me kan jo bruka TRAS`en på sosialt samspel, men eg kunne nok tenkt meg å hatt noko meir. For det er jo ikkje alltid på ein måte at det heng i hop, det er ofte det gjer det men...ja

Ei av dei andre knyter behovet for kartleggingsverktøy til eigen praksis og tidlegare erfaringar:

Eg opplever at det har noko med måten ein jobbar på, for eg føler at eg får kartlagt nok. Men det kan godt hende at eg burde hatt noko anna. I tidlegare arbeid med psykisk utviklingshemma var det mykje kartlegging og skjema om alt mogeleg. Eg trur ikkje at ein skal gjere det heile tida, eg trur meir at ein skal vera ilag med ungane enn å notere heile tida.

Fire av informantane frå to kommunar brukar i vurderingsarbeidet eigne verktøy utarbeidd i kommunane. Desse verktøya kartlegg óg andre utviklingsområde i tillegg til språk og sosialt samspel. Dei vart sett på som nyttige i vurderinga og i samarbeid med foreldre. Me noterer oss at borna sjølve vert tekne med i vurderinga i to av barnehagane. Det kom óg fram at det var noko ulik praksis, og at dei evaluerer bruken. Rammeplanen (2006) påpeikar at barnehagen i større grad skal leggje vekt på

borna sin medverknad. Informantane trekkjer elles lite inn barneperspektivet, og ingen seier noko om barneintervju eller praksisforteljingar.

Det viser seg at ALLE MED vert brukt i to av kommunane og i tre barnehagar. Som referert i teorikapittelet vert materialet brukt for å kartlegga sosial meistring.

Hovudmålet er å få eit heilheitleg bilete av barnet og å fanga opp born som treng ekstra oppfylgjing tidleg (Løge et al., 2006). To av barnehagane hadde ikkje høyrte om ALLE MED, og ein av desse opplevde behov for eit verktøy i kartlegging av sosialt samspel. Ein av informantane som berre brukte TRAS viste til eigen praksis og at ho sjølv hadde gode metodar for å kartlegga borna utan å bruka skjema. Som i bruken av TRAS gjev informantane uttrykk for at ALLE MED vert brukt i høve til born dei bekymrar seg for. I omtalen av materialet knyter dei heller ikkje vurderinga til utvikling i høve til alder.

Observasjon

Vår førforståing er at barnehagane brukar mykje observasjon, og at dette har vore vektlagt i utdanninga til førskulelærarane. Utsegnet til ein av informantane bekreftar dette, og ho framhevar óg bruk av smågrupper som del av den bevisste observasjonen:

Me brukar veldig mykje observasjon. Me har bøker med sånne kodar som me skrive ned situasjonar. Når me dele opp i desse smågruppene er det ein fantastisk arena for observasjon. Å sjå kven som dette utanfor og kven som vil vere med den, og kven som ikkje får vera med den, sant. Så tek vi det opp på avdelingsmøte, diskuterer kva kan vi gjer for henne for at ho skal få innpass og kva kan vi hjelpe henne til.

Ein informant framhevar eigne observasjonar i tillegg til TRAS observasjonane:

Det eg gjer er at eg tek TRAS skjemaet, kopierer det opp, klypper ut desse kakestykkene og limer dei inn i små notisblokker med spørsmål og ei side som skal notere noko på. Og andre observasjonar som ein ser i tillegg til

spørsmålene. Så går ein inn og fører det inn på hovudskjemaet når det er diskutert igjennom med resten av personalet.

Fleire av informantane framhevar den ubevisste observasjonen framfor bruk av skjema:

Apropo det å observera, det er jo både bevisst og ubevisst. Kanskje vel så mykje ubevisst, fordi me er vane til å sjå ungen på dei ulike alderstrinn og får ein følelse av at her er det noko. Like mykje det som når me går rundt med skjemaene våre.

Det vert óg lagt vekt på at alle skal vera med å observera og at det er viktig å ha ei felles forståing av det dei observerer:

Me må jo dra lasset i lag, så alle må vera med ut og sjå og alle må vera med på dette her å observere. Det er viktig å ha ein dialog heile veien. Visst ein seier at i dag har eg observert sånn og sånn, at me snakkar igjennom det. Så kan eg for eksempel gå tilbake og sjå om dette stemmer, opplevde eg det slik som du opplevde det?

Alle informantane seier at dei brukar mykje observasjon, men det er likevel ulikt kva dei legg i det. Fleire framhevar gruppedeling for å sjå det enkelte barnet betre. Fleire viser óg til notatbøker både som del av TRAS og elles. Dei er óg opptekne av den ubevisste observasjonen, og seier at den vert brukt i vel så stor grad som den bevisste. Som vist i teorikapittelet vert omgrepet "Observasjon" i daglegtale brukt om å sjå eller leggje merke til (Damsgaard, 2003). I fagleg samanheng inneber det å sjå på ein bestemt måte og å ha ein plan for det ein skal sjå etter (Slåttøy, 2002). Dette står i kontrast til informanten som viser til erfaring og følelsen av at "det er noko". Ut i frå vår kjennskap til førskulelærarar som yrkesgruppe, veit me at dei kan ha mykje erfaringsbasert kompetanse som grunnlag for vurdering. I teorien vert det skilt mellom usystematisk og systematisk observasjon (Damsgaard, 2003). Me trur at begge former for observasjon er viktig i barnehagekvardagen, og at ikkje det eine utelukkar det andre. Likevel vert den systematiske observasjonen der ein bevisst går

inn for å skaffa seg informasjon om eit fenomen naudsynt i vurdering av utvikling (Damsgaard, 2003).

Ei heilskapleg forståing av kartlegging inneber ikkje berre ei samansett og omfattande informasjonsinnhenting, men og at ein legg vekt på å sjå og skildra så fritt for tolking og årsaksforklaring som mogeleg (Damsgaard, 2003). Fleire av informantane legg vekt på at ulike personar bør observera, og at dei har ei felles drøfting og forståing av det som er observert for å kunna gjera ei vurdering av barnet.

4.2.4 Samarbeid med føresette

Omgrepa ”forståing” og ”samarbeid” vert i Rammeplanen (2006) brukt som dekkande omgrep i høve til dei ulike sidene av kontakten mellom barnehagen og føresette. På spørsmål om korleis informantane opplever forventningar kom det fram at dei opplever foreldre som generelt meir aktive og at dei stiller større krav til barnehagen enn tidlegare. Me spør òg korleis barnehagen opplever samarbeid med føresette ved bekymring. Dei er positive til samarbeidet, og ein av informantane seier det slik:

Veldig bra, fordi...altså ungane er jo det aller mest dyrebare foreldre har, uansett korleis ein snur og vender på det. Og dei har jo same mål som oss, det beste for barnet. Og ofte så opplever eg at foreldre har sete med ei bekymring for eit eller anna, men dei har ikkje vågt å koma med det.

Alle understrekar at dei ved bekymring alltid fyrst tek kontakt med foreldra. Ein informant viser til tidleg samarbeid ved bekymring:

Det er eit nært samarbeid med foreldre, og det er viktig å koma inn tidleg. At ein tek ein ekstra foreldresamtale sjølv om det ikkje er tida for det. Me ventar ikkje til våren for det er då me skal ha samtale.

Dei fleste informantane var opptekne av å formidla eiga bekymring til foreldre. Ei av dei viser til eiga erfaring i høve til sjølv å innhenta informasjon frå foreldra:

Eg hadde nett ein episode med ein gut som forandra seg så veldig og han blei så uroleg og var veldig sånn på høgget heile tida. Og då gjekk eg berre rett til faren og og spurde; er det noko forandring eller skjer det noko hos dåke no. Og då fortalde faren at ”vi er flytta frå kvarandre”. Og då seie eg at det er utruleg viktig å få veta for oss her i barnehagen.

Dette er ein av informantane med lengst erfaring. Ho framhevar eiga livserfaring og det at ho sjølv er trygg som ein viktig føresetnad i samarbeidet med foreldra.

Ja, me er nok veldig ulike der som pedagogiske leiarar, det handler jo litt om eigen livserfaring, at du våger å spørja og at du er trygg nok på deg sjølv til å spørja. Det er stor forskjell på meg og ei som er nyutdanna.

Eit godt tillitsforhold til foreldra vart óg framheva som ein viktig føresetnad:

Det å byggje opp tillit til foreldre og ha ein god tone, eg forventar og dei forventar at me skal ha eit godt tillitsforhold. At me skal vere opne og ærlege og ta opp det som er å ta opp sånn at dei ikkje går og lure på noko. Det motiverer meg veldig det å kunne ta opp ting med foreldre og gå litt innpå dei, og bli litt kjent med dei. For visst du blir da, så kan du eigentleg ta opp kva som helst.

Alle informantane er opptekne av å ha eit godt samarbeid med foreldre i høve til bekymring. På tidlegare spørsmål om bruk av TRAS, kjem det fram at foreldre og barnehage kan ha ulikt syn på utvikling og vanskar. For å sikra ei felles forståing i høve til språk, bør ein som vist i teorikapittelet beskriva barnet si språklege fungering og korleis eventuelle vanskar konkret ytrar seg (Bloom & Lahey 1978). Ei forståing av vanskane må òg alltid ha ei heilheitleg tilnærming til sterke og svake sider (Rygvold 2008). Ein informant viser her til god erfaring med bruk av skjema som hjelp til å beskriva utviklinga, då ho og foreldre hadde ulik oppfatning av vanskane til barnet. I høve til samarbeid rundt framandspråklege born, kan ulikt språk og kultur vera ei utfordring. Berre ein av informantane påpeikar dette, og ho viser i den samanheng til positiv erfaring med bruk av tolk.

Rammeplanen (2006) understrekar at både born og foreldre kan reagere dersom for mykje av det borna seier og gjer vert vurdert skriftleg. Ein av informantane viser på spørsmål om bruk av TRAS til intern diskusjon i eigen barnehage, og legg då Rammeplanen (2006) til grunn. Den seier at barnehagen i arbeid med vurdering og dokumentasjon heile tida skal observera og vurdere trivselen og utviklinga til barnegruppa og det enkelte barnet. Det er då òg viktig å merkja seg at det vidare vert påpeika at spesifikke mål for enkeltborn må grunnleggjast og setjast i samarbeid med foreldre (Rammeplanen 2006).

Omgrepa forståing og samarbeid vert brukt i Rammeplanen (2006) som dekkande omgrep for samarbeidet mellom barnehage og foreldre. Gjensidig respekt og aksept av innbyrdes ansvar og oppgåver i høve til barnet, og regelmessig kontakt der ein utvekslar informasjon og grunngevingar, vert då framheva (Rammeplanen 2006). Gjennom svara opplever me at informantane gjev uttrykk for både haldningar og praksis som står i høve til intensjonen i Rammeplanen. Me synest òg at utsegna frå informanten som ser på eit godt og gjensidig tillitsforhold som grunnleggjande for samarbeidet, illustrerer det på ein god måte.

I vurderingsarbeidet vert det ut i frå eit økologisk systemperspektiv viktig å søkja å forstå barnet både ut i frå systematisk kartlegging over tid og i ulike kontekstar (Damsgaard, 2003). Datamaterialet viser at informantane er mest opptekne av eiga formidling av bekymring til foreldre, og seier lite om korleis dei sjølve brukar informasjon frå foreldre i arbeidet. Informanten som vektlegg innhenting av informasjon frå foreldre skil seg her ut. Me ser at informanten er på linje med faglitteraturen, som seier at barnet må forståast ut i frå fleire kontekstar (Bronfenbrenner, 1972).

4.2.5 Tverrfagleg samarbeid

Tverrfagleg og heilskapleg tenking vert i Rammeplanen (2006) framheva for å kunna gje born eit heilskapleg tilbod.

Helsestasjonen

Me spør informantane om korleis dei samarbeidar med helsestasjon, og om innføring av språkvurdering gjennom Sats 2 og Språk 4 har påverka dette samarbeidet.

Gjennomgåande svarar informantane at dei har lite eller ikkje samarbeid med helsestasjon. Det kjem likevel fram at det er litt ulik praksis kommunane imellom.

Fleire informantar knyter samarbeidet til spørsmål rundt borna si helse, og at dei då søker råd:

Vi har søkt råd om dette med øyenbetennelse og oppkastsjuke. Det er slikt som me nesten må grina oss til å få skriftleg. Fordi dei har ein tendens til å sjå litt lett på det, føler me i barnehagen då.

Ein informant seier at helsesyster ber foreldre ta kontakt med barnehagen ved behov i tilknytning til 4 års kontroll:

Helsestasjonen gir ut eit skriv til foreldrene ved 4 års kontroll, der foreldrene kan velje om dei vil kome til barnehagen og spørje. Spørsmål som går på syn, hørsel, trivsel, ja... Men eg trur ikkje det er nokke problem viss me ringje ned og spør dei om råd, det er nok ikkje det. Men det er ikkje noko samarbeid.

Fleire informantar viser til samarbeid med helsestasjon i høve til arbeid i ansvarsgruppe rundt enkelte born:

Når me har ansvarsgruppemøte på desse barna, då er helsesyster med. Elles er det lite, veldig lite.

På spørsmål om bruken av Sats 2 og Språk 4 har ført til endringar i samarbeidet, var informantane ganske eintydige i svara sine. Dei hadde ikkje fått noko informasjon, og hadde ikkje noko samarbeid med helsestasjon i høve til språkvurdering. Dei fleste visste heller ikkje kva det var. Ein informant hadde høyrte om Sats 2 fordi ho hadde eit barnebarn på 2 år:

Dotter mi har ein 2 åring og ho fortalte om detta med språket, at dei kartlegge. Men det gjer dei der, heilt uavhengig av kva me meiner her, altså. Me har ikkje

noko samarbeid i det heile tatt. Det har endå aldri hendt at helsesyster har teke kontakt med oss om språket eller noko sånt.

To av informantane viste til praksis i kommunen, der helsesyster er ein del av barnehageteamet som møtest to gongar i året. Dei knyter likevel ikkje dette til samarbeid rundt borna si språkutvikling. Det kjem òg fram at helsesyster tek del i ansvarsgruppe i høve til enkelte born. Utover kontakt når det gjeld spørsmål om helse, er det elles ingen kontakt. Berre ein av informantane seier at ho har reagert på at det ikkje er noko samarbeid, og ei seier at det nok ikkje er noko problem om barnehagen ringjer og spør om råd. St. meld. nr 16 (2006-2007) understrekar ansvaret helsestasjonen har i høve til systematisk observasjon av kommunikasjon, språkforståing og talespråk. Som referert i teoridelen avdekka ei kartlegging i år 2000 at helsestasjonane mangla systematiske tilnæringsmåtar til språkvurdering og rutinar for vidare tilvising. Det kom òg fram at dei hadde lite tilfredsstillande samarbeid med andre faginstansar (St. meld. nr. 16, 2006-2007).

Ut frå vårt datamateriale har me ikkje grunnlag for å vurdera helsestasjonane sitt arbeid i høve til språk i desse tre kommunane. Det me likevel kan seie noko om, er samarbeidet mellom barnehage og helsestasjon i høve til vurdering av borna si språkutvikling. Det kjem då fram at helsestasjonane ikkje er nokon naturleg samarbeidspartnar. I ein kommune vart foreldre oppmoda frå helsestasjon om å ta kontakt med barnehagen dersom dei var usikre på spørsmåla i skjema rundt borna si utvikling, men det var ingen direkte kontakt mellom helsestasjon og barnehage.

Samarbeid med pedagogisk psykologisk teneste, PPT

På spørsmål om samarbeid med PPT i høve til bekymring for utvikling hos borna, kjem det fram at det er noko ulikt kommunane i mellom. Dei fleste svarar at dei tek kontakt for å få veiledning ved bekymring:

Vi tar kontakt for veiledning, og så lenge eg på en måte har litt sånn veiledning anonymt, så føler eg at det ikkje er så farlig på ein måte. Det synst eg er veldig greitt med dei, dei er flinke å hjelpe.

I ein kommune har dei faste samarbeidsmøter med PPT i løpet av året, og ein fast kontaktperson ved PPT. Den eine informantten seier:

Og så har dei barnehagebesøk, der dei kjem ut i barnehagene. No er det lite ressursar på PPT, så det begrensar kor mykje, men det skal vera ein gong i halvåret, der heile ped-teamet møtest med dei. Vi har òg avtalt med PPT at vi kan ringja til vår kontaktperson, som då kan hjelpa oss, og så får vi råd eventuelt.

Den andre informantten frå denne kommunen seier det slik når ho refererar til samarbeidsmøte:

Der luftar me anonymt det som me har reagert på, og spør om dei òg synst det er grunn til å reagere på det, eller dei kan sei at ” nei han er så liten endå, sjå det litt an” eller ”det var alvorleg, det må me gripe fatt i”.

Ein av informantane viser til behov for hjelp til observasjon:

Det kan vera viss me ikkje kan gjera nok med det på eiga hand. Viss me sjølv ikkje synst me får gruppa til å fungera, samspelet i gruppa og uro generelt. Då spør me, kan de koma og sjå det litt utanfrå, for å sjå kva me kan gjera?

Fleire informantar uttrykkjer at dei er usikre i høve til kva som er alvorleg nok som grunnlag for tilvising til PPT. Sjølv om dei fleste rådfører seg med PPT fyrst, seier ein informant det slik:

Me går som regel rett på tilmelding når me har snakka med foreldra. Me har litt den haldninga at det er betre å tilmelda, at dei i alle fall får sjå ungen. Så er me i alle fall sikre. Det er ikkje ofte at me har teke kontakt utan at det har ført til tilmelding,

Etter tilvising til PPT påpeikar ein av informantane at det kan ta lang tid før dei får hjelp:

Det kan ta veldig lang tid før samarbeidet begynner. Me vil melde ungane opp, men det kan gå kolossalt lang tid før det skjer noko. Det er klart vi gjer jo så godt vi kan her, men vi er ikkje spesialistar på alt, så vi er nødt for å søkje råd og hjelp. Så då må vi ringja og høyra, har dei fått ein henvendelse frå oss, eller har dei ikkje...?

Ein informant reflekterer i svaret sitt over tilvising til PPT og tek då foreldra sitt perspektiv:

Språk er jo veldig konkret, veldig enkelt å be om hjelp om. Veldig ufarleg eigentleg, det er noko som veldig mange slit med. Sånn som å koma og be om hjelp for det sosiale – mitt barn har ikkje venner – det kan vera tøft det. For det sitter godt i bringa på deg når du ser at barnet ditt ikkje har det bra. Og så vil du tenkja, er det eg som mor som ikkje har gjort jobben min godt nok?

Alle informantane gjev gjennom svara sine uttrykk for at dei opplever støtte i PPT ved bekymring. Dette gjeld både utvikling av språk og sosialt samspel. Dei to informantane som hadde faste samarbeidsmøte med PPT to gongar i året var svært nøgde med denne organiseringa. Det er tydeleg at det er eit veiledningsbehov, og at dei fleste spør PPT om hjelp når dei sjølve opplever å ikkje strekkja til. St. meld. nr. 16 (2006-2007) seier at PPT som fagleg instans skal kunna gje råd, veiledning og stimulera til gode lærings- og oppvekstmiljø. Dette vert sett på som ei hjelp til å førebyggja og avhjelpa ulike typar lærevanskar.

Det kjem fram at informantane har ulike erfaringar når det gjeld samarbeid og rutinar for tilvising. Alle snakkar med foreldre før tilvising, men fleire drøftar anonymt med PPT dersom dei er usikre på vurderinga si. Gjennom andre deler av materialet viser informantane til samarbeid med PPT i høve til kunnskap om språk og sosialt samspel. Det kjem då fram at dei både har fått opplæring og kurs i regi av PPT, og at dei har lært mykje gjennom samarbeid. Når det gjeld forventningar, svarar ein av informantane slik:

Me har jo forventningar frå PPT, men me har eit veldig godt forhold til dei. Deira forventningar til oss er positive. Dei fortel oss heile tida at me kan noko. At det me ser er verdt noko.

Me spør ikkje i denne samanhengen etter erfaringar frå samarbeid med PPT rundt spesialpedagogiske tiltak. Me tenkjer likevel at erfaringar frå eit slikt samarbeid kan påverka svara i høve til samarbeid ved bekymring. Det synest likevel å vera ei felles positiv haldning til PPT i utvalet. Ein av informantane trekkjer fram lang ventetid før barnehagen får hjelp etter tilvising som negativt.

Barneverntenesta

Me har ikkje noko spørsmål i intervjuguiden som er direkte retta mot barneverntenesta. På spørsmål om kva som skapar bekymring, er det likevel ein av informantane som knyter dette til samarbeid med Barnevernet. Ho viser til eigne erfaringar og seier det slik:

Det kan vera uro i heimen, folk kan ha små livskriser. Så fyrst og fremst må eg ta det med dei på eit møte fyrst og spørja, treng dåke hjelp til noko? Vi ser noko som ikkje er heilt....Og viss det då er ei barnevernssak, så får dei alltid sjansen til å melde seg opp sjølv, før vi gjer det. Dei fleste melde seg opp sjølve.

Det kjem òg fram at barnehagen har erfaringar frå samarbeid med Barnevernet vedrørande born som har barnehageplass.

Barnevernet har taushetsplikt, -vi kan fortelja dei alt og dei kan ikkje fortelja oss alt. Det skal vere gjensidig tillit, og det er greitt at dei kan ikkje fortelja oss i detaljar, men dei må vere flinke å halde oss oppdatert. Det er faktisk vi som har barnet 7-8 timar kvar dag. Det er vi som ser mest.

Denne informanten viser til ulike erfaringar med Barneverntenesta. Som referert i teorikapittelet har barnehagetilsette plikt til å melde frå til den kommunale barneverntenesta ved bekymring eller mistanke om omsorgssvikt eller mishandling

(Barnevernlova, 1992/2008). Det kan vera ulike grunnar til bekymring og vidare tilvising til Barnevernet. Som vist i teorikapittelet er god utvikling av språk og sosialt samspel avhengig av tidleg samspel og tilknytning i nære relasjonar (Rye, 2003). Til ettertanke var det berre ein av informantane som knytta bekymring til barnevernssaker. Samla har informantane i dette utvalet mange års praksis, det vil seie kontakt med mange born og foreldre. På denne bakgrunn er det då betenkeleg at berre ein knyter bekymring til barnevernssaker.

Barnehageplass kan brukast anten som frivillig eller pålagt tiltak frå Barneverntenesta. Behov for eit godt og systematisk samarbeid vert vidare framheva, både når barnet har barnehageplass som tiltak etter barnevernslova og når Barnevernet har behov for bistand i høve til enkeltborn (Rammeplanen 2006). Informanten bekreftar dette når ho viser til sine erfaringar med Barnevernet.

4.3 Samanheng mellom språk og sosialt samspel

Me ynskjer i denne undersøkinga å finna ut korleis barnehagane ser på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos førskuleborn. Som vist i teoridelen ser me desse områda i samanheng. Me spør derfor informantane kva erfaring dei har i frå eige arbeid vedrørande samanhengen mellom språk og vanskar med sosial meistring. Alle bekreftar at det er ein samanheng, og ein av informantane viser til eiga erfaring med dei yngste borna:

Me såg det allereie inne på småbarnsavdelinga. Før språket skikkeleg kom, så var det sånn at dei brukte mykje kloring, biting, slåing og sånt. Då me merka at språket begynte å løsna så blei det heilt stille. Så det var den frustrasjonen å ikkje få det til, det var heilt utruleg å sjå på. Dei hadde heile hausten noken, der dei beit fordi dei ikkje fekk fram det dei ville. Klart det haddde ein samanheng!

Ein av informantane knyter samanhengen til kommunikasjon og rolleleik:

Det går jo på kommunikasjon. Det hemmar kommunikasjonen mellom ungane. Visst dei ikkje klarer å prate med kvarandre så klarer dei ikkje å forstå kva dei skal gjera heller. Visst dei er i ein rolleleik og dei andre ikkje forstår kva dei seier, så vert ikkje dei med neste gong.

Ein annan informant er oppteken av den nonverbale delen av kommunikasjonen, og seier:

Det som på ein måte bekymrar meg mest er visst dei ikkje klarer å gjera seg forstått på noko som helst måte. Har dei kroppsspråk og på ein måte klarer å gjera seg forstått, så tenker eg det vil gå rette veien visst me klarer å jobbe med det.

Mange av dei framhevar òg at borna klarar seg sjølv om dei har dårleg språk:

Den fyrste tanken min var at desse ungane som har dårleg språk har problem med det sosiale. Du får mykje frustrasjon fordi dei ikkje klarer å gjera seg forstått mellom dei andre ungane, nokon av dei har mykje sinne. Men når eg tenker litt vidare så er det jo ikkje alltid. Det er faktisk nokon som klarer seg bra utan språk eller med dårleg språk.

Dette vert bekrefta av informanten som knyter samanhengen til utagerande åtferd:

Eg ser jo at det er stor samheng. Dei kjem gjerne oftare i konflikhtar, har ikkje vener på grunn av dei får ein slags status på grunn av at det er mykje negativt. Så lenge dei klarer å gjere seg forstått, at dei ikkje får så mykje negativ adferd, så har ikkje språket så mykje å sei. Visst dei ikkje har den utageringa så får dei meir innpass hos dei andre. Då er det jo meir sosialt, og då kjem gjerne óg språket.

Fleire av informantane meiner at dei stille borna tek lite kontakt med dei vaksne, og ein av dei seier:

Dei som har problem tek heller ikkje kontakt med vaksne på same måten. Men i barnehagen trur eg nok at me er så obs på dei, at me har ein kommunikasjon med dei likevel, men at det er den vaksne som er mest aktiv.

Dette står i kontrast til informanten som meiner:

Eg har opplevd for ei tid sidan ei jente som hadde forferdeleg dårleg språk, ho snakka gjennom systera heile tida. Av og til så kan det vera ein vaksen som er mellomleddet. At dei går til den vaksne heile tida.

Informantane knyter manglande språkleg meistring til sosial meistring. Informanten som viser til erfaring med dei yngste borna har sett ei endring frå frustrasjon over å ikkje å kunna gjera seg forstått, til endring i åtferd då språket vart ein reiskap i kommunikasjonen. Fleire informantar viser til kommunikasjonssvikt mellom avsendar og mottakar. Ut i frå kommunikasjonsperspektivet er kommunikasjon ein sirkulær aktivitet innanfor ramma av eit sosialt samspel (Rommetveit, 1972). Som vist i teorikapittelet inneber språkmeistring at ein klarar å kommunisera både verbalt og nonverbalt, og ferdigheiter i sosialt samspel vert viktig (Rommetveit, 1972). Berre ein av informantane framhevar den nonverbale kommunikasjonen med bruk av kroppsspråk direkte. Fleire er likevel opptekne av behovet for å gjera seg forstått, og kva konsekvensar det får når intensjonen om å formidla ein bodskap ikkje vert innfridd (Rommetveit, 1972).

Dei fleste meiner at borna som reagerer med frustrasjon og utagerande åtferd får størst vanskar i sosialt samspel. Me opplever likevel at informantane er reflekterande i svara sine, og at dei ser at nokon born klarar seg trass i dårleg språk. Teorikapittelet viser at det er den utagerande åtferda som oftast får størst fokus, sjølv om undersøkingar viser at omfanget av innagerande og utagerande åtferd er like stort (Ogden 1998, Sørli & Nordahl, 1998, Nordahl et al., 2005). Informantane har i svara sine fokus på manglande språkleg meistring og konsekvensar for det sosiale samspelet. I teorikapittelet vert pragmatiske vanskar beskrive som vanskar med å bruka språket i sosiale samanhengar. Det kan til dømes vera vanskar med å

oppretthalda kommunikasjon og å meistra sosiale situasjonar (Vedeler, 2007). Blikkontakt, turtaking og å tilpassa språkleg initiativ til situasjon og samtalepartner er ein viktig del av kommunikasjonen. Borna kan ha vanskar med å ta mottakar sitt perspektiv og skapa ei felles forståing. Ved kommunikasjonssvikt vert det vanskeleg å forklara eller stilla oppklarande spørsmål (Rommetveit, 1972).

Hos born med forseinka og avvikande språkutvikling viser det seg at sosioemosjonelle vanskar ofte ser ut til å fylgje språkvanskane (Vedeler, 2007, Gallagher, 1999, Botting & Conti-Ramsden, 2000). Studiar viser óg ulikt omfang av sosioemosjonelle vanskar avhengig av type språkvanske. Det er eit klart større omfang av born med både impressive og ekspressive vanskar enn born med fonologiske vanskar (Ottem et al., 2002). Me har i denne masteroppgåva ikkje noko grunnlag for å vurdera type språkvanske opp imot vanskar med sosialt samspel. Ut i frå svara til informantane har me likevel fått ei forståing av at dei er minst bekymra for fonologiske vanskar og språklydar, sjølv om dei seier at det er dette dei fyrst vert merksame på. Med tanke på samanhengen mellom språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar har informantane dermed ei forståing som samsvarar med faglitteraturen.

Det vert i teorikapittelet óg referert til studiar som viser at born med åtferdsvanskar som primærvanske óg slit med språkvanskar (Sandve, 2005). I svara på kva som bekymrar i høve til utvikling av sosial kompetanse, er informantane opptekne av innagerande og utagerande åtferd, venskap, leik og meistring. Sjølv om dei framhevar heilheitsperspektivet i vurderinga, så viser dei ikkje til ei mogleg skjult språkvanske som bakgrunn for åtferdsvanskane.

Informantane ser óg samanhengen mellom borna si språklege meistring og kommunikasjon med vaksne. Her kjem det fram ulike syn. Som referert i teorikapittelet inngjekk born med begrensa kommunikasjonsferdigheiter i mindre grad i verbal samhandling både med born og vaksne enn born med normal språkutvikling. Når dei fyrst tok kontakt var det ein tendens til at dei óg tok meir kontakt med vaksne enn med born (Rice et al., 1991). Informantane framhevar eiga rolle både i direkte kommunikasjon med borna og som støtte i kommunikasjon med andre born. I

teorikapittlet vert dette omtala som ”støttande stillas”, og målet er å hjelpa barnet til å oppdaga kva som skal til for sjølv å oppnå meistring, og i neste omgang klara seg utan hjelp (Bruner, 1983, Vygotsky, 1976).

4.3.1 Leik og venskap

Leik og venskap er ein sentral del av barnehagkvardagen. Rammeplanen (2006) legg sterke føringar for at alle born skal verta sikra erfaringar og opplevingar av å meistra eit godt samspel med andre born. Me spør om kva informantane tenkjer om å få vener og få delta i leik når born har vanskar med språk og sosialt samspel. Generelt framhevar alle informantane at det er viktig med vener, og ein av dei seier:

Det at dei ikkje har venner, at dei på ein måte ikkje får innpass i gruppa. Eg seier at venner det betyr jo alt rett og slett.

I høve til vanskar med språk uttrykkjer den eine informanten seg slik:

Det å vera i leik for eksempel, det går fort. Her er det dialogbyte heile tida. Du skal tilføra noko i leiken, og mykje av det går gjennom dialogen/språket. Visst du slit med språket og å få fram det du ynskjer, tenkjer og meiner, så vil mykje av det som føregår i det naturleg dialogskiftet dette vekk. Når dei endeleg har fått sagt det dei ville, så er dei andre gått over til neste sekvens i leiken.

Denne informanten tek óg mottakar sitt perspektiv i kommunikasjonshandlinga og leiken, og seier:

Det kan óg vera eit irritasjonsmoment for dei andre ungane. ”Jammen det snakka me om i stad”, eller ”Kva seier du egentleg?”. Så det kan vera vanskeleg å vera i den sosiale relasjonen der ein utvekslar, spesielt visst ein er fleire. Då er det ein fordel å vera i ei lita gruppe, eller berre to stykker.

Når det gjeld born med samspelsvanskar, viser informanten til den vaksne si rolle:

Nokre ungar treng at du kan vere eit hestehove framfor dei. For eksempel det å snu ein situasjon som kunne ha vorte veldig negativ for dei, for eksempel når dei vil inn i ein leik. Då kan du vere der og snu det til noko positivt, at du hjelper dei til å forstå dei sosiale spelereglane, at du er på sidelinja.

Ein av informantane trekkjer inn systemperspektivet når ho viser til at barnet kan ha ulike rollar i leik heime og i barnehagen:

Me har ei sånn leike-leikejenta, men ho er ikkje så veldig mykje med i leiken visst ho ikkje får bestemta. For ho finn seg ikkje i å vera katt på ein måte ho. Me snakka litt med mora og sa at ho tek ein veldig sjefsstilling her i leiken, så sa mora: ”Ja, for heime har ho to eldre syskjjen og då får ho ikkje det. Då må ho vera pusen og katten”.

Alle informantane vektlegg at språk og sosialt samspel påverkar deltaking i leik og venskap. Dei viser til vanskar med språk både når det gjeld avsender- og mottakarrolla i leiken. Born med språkvanskar kan ha vanskar med å bearbeida språk raskt nok til å hengja med i leiken (Gertener et al., 1994). Som referert i teorikapittelet viste det seg at avgrensa språklege ferdigheiter hos born med språk- og talevanskar kunne knytast til låg sosial aksept. Borna vart sjeldnare valt til leikekamerat og til å inngå i gjensidige venskap (Gertener et al., 1994). Born med begrensa kommunikasjonsferdigheiter vart óg i større grad ignorert og responderte sjeldnare når andre born tok initiativ (Rice et al. 1991). Ein annan studie viste derimot at borna ikkje vart ignorert eller avvist, men at dei sjølve valde å trekkja seg vekk fordi språket vart for avansert. Det kunne óg gje seg utslag i aggressiv og destruktiv åtferd (Ruud, 2001).

Informantane har tydeleg erfaring med born med samspelsvanskar i leiken. Dei knyter det til innagerande og utagerande åtferd, og ikkje til dei ulike kompetansedimensjonane til Ogden (2002). Som vist i teorikapittelet vil barnet sin sosiale kompetanse påverka leik og samspel, noko som etter kvart kan påverka popularitet, antal vener og relasjonen til andre (Ogden, 2002). Det er avgjerande at

den vaksne i barnehagen klarar å observera samspelet, og identifisera dei normene og reglane borna har seg imellom (Lamer, 1997). I all utvikling og som kriterium på sosial kompetanse vert evna til å etablere relasjonar og venskapsforhold viktig (Vedeler, 2007). Me refererer i teorikapittelet til sju kategoriar som har signifikant samanheng med utvikling og etablering av venskap (Vedeler, 2007). Samanhengen mellom språk, pragmatiske ferdigheiter og sosialt samspel kjem her tydeleg fram.

Informanten som viser til ulik type leik heime og i barnehagen, framhevar at det for å kunne forstå barnet er viktig å ha kunnskap om barnet si åtferd på ulike arenaer (Bronfenbrenner, 1977). Dette viser betydninga av samarbeid mellom heim og barnehage. Når mesosystemet jobbar saman, får det ein synergieffekt for barnet (Bronfenbrenner, 1977).

4.3.2 Sjølvbilete og meistring

I teoridelen er meistringsperspektivet sentralt, og me spør korleis informantane tenkjer at meistring av språk og sosialt samspel påverkar trivsel, sjølvbilete og oppleving av å meistra. Ein av informantane knyter sjølvtilitt og sjølvbilete til meistring:

Dette med sjølvtilitt og eige sjølvbilde heng jo saman med det å meistra. Det heng veldig nøye saman. Men som sagt er alle forskjellige, nokon klarar seg godt sjølv om dei har vanskar, mens andre slit veldig.

Fleire av informantane er opptekne av at mange born klarar seg på trass av vanskane, og framhevar her populære born og å kompensera for det svake:

Det kan vera unger med dårleg språk som er veldig populære. Det er som regel visst dei er grådig god på nokon andre ting. For eksempel spring fort, ja på ein måte utmerkar seg, sånn at dei andre ungane verkeleg kunne tenkt seg å kunne alt dette. Kompenserar litt for det svake.

Ein informant viser til born som ikkje meistrar og heller ikkje sjølv let seg merka med vanskane sine:

Men så er det ulikt, for eg har unger med språkvanskar inne på avdeleinga som skravlar i veg, og ikkje har problem med det sjølv. Men så er det likevel sånn at dei andre ungane ikkje forstår dei og trekkjer seg unna, men at dei på ein måte ikkje ser det sjølv. Altså det er ikkje alle som vert hemma av det.

Ein annan informant knyter meistring og sjølvbilete til sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er viktig for vår eigen følelse som individ i samhandling med andre. Det å få bekreftelse på seg sjølv, å bli tatt imot og betrakta som likeverdige menneske. Føle at eg er ønska, og at eg har noko å bidra med. Ser at nokon born strevar med å koma inn i leiken, då tenker eg: korleis har barnet det, barnet sin status? Då må det få vera med og bestemma ein del kjekke ting, ta med seg andre.

Ein informant vektlegg samanhengen mellom venskap, positive tilbakemeldingar og sjølvbilete:

Eg tenkjer at det er grådig viktig med venner, og banda og respekten dei imellom og sjølvbilde dei får. Og får dei positive tilbakemeldingar sjølv om dei ikkje har noko språk og klarer det sosiale, så kan andre ting kome etter kvart.

Fleire av informantane er opptekne av at forventningar frå dei vaksne kan avspeгла seg i forhold til barnet:

Det eg er redd for er at viss du brukar registreringsskjema som går etter utviklingspsykologien sine trappetrinn, så vil du danna deg eit bilde av ungar og laga deg forventningar som du møter dei ungane med, og dei forventningane vil avspegle seg overfor ungen. Det er litt skummelt. For dei holdningane eg har til deg, visst eg møter deg med dei holdningane – sånn er du som person. Dette er du god på, dette er du ikkje så god på, så vil det óg vere med på å danne deg som menneske.

Fleire av informantane vektlegg eiga rolle når ein arbeidar med meistring:

Så det er opp til oss vaksne at me støttar og hjelper dei, men me klarer jo ikkje det med alle men med nokon. Me jobber med det heile tida.

Datamaterialet viser at informantane er opptekne av meistringsperspektivet. Dei knyter både meistring av språk og sosial kompetanse til sjølvbilete. Alle er likevel opptekne av at borna kan klara seg trass i vanskane. Dei framhevar då populære born, at born ikkje ser eigne vanskar, eller at dei kompenserer med meistring på andre område. Positiv tilbakemelding frå andre born vert óg framheva som viktig. Ein av informantane er óg oppteken av dei vaksne sine forventningar, og seier det kan bidra til at barnet prøver å leva opp til desse forventningane og at det kan føra til stigmatisering.

Eit godt sjølvbilete vert framheva mellom positive eigenskapar hos meistringsborn (Sommerschild, 1998). Motstandsdyktige born har eit godt sjølvbilete, og born med eit godt sjølvbilete viser meistrande åtferd. Dei to innfallsvinklane, den kompetansebaserte og den relasjonsbaserte, vert framheva i forståing av sjølvet (Sommerschild, 1998). Når informantane viser til born som klarar seg trass i vanskane, som populære born og born som kompenserer med anna meistring, samsvarar dette med positive eigenskapar funne hos meistringsborna (Sommerschild, 1998, Harter, 1989). Vurdering og oppfatning av eigen kompetanse treng ikkje samsvara med barnet sin reelle kompetanse (Sommerschild, 1998). Dette bekreftar informanten som fortel om ungar med språkvanskar som ”skravlar i veg”.

”Det sosiale speil” vert brukt for å beskriva korleis impulsar frå andre påverkar utvikling av sjølvbilde (Sommerschild, 1998). Det er gjennomgåande at informantane er opptekne av relasjonar borna imellom. Dei vektlegg det å få bekrefting på seg sjølv, å verta oppfatta som eit likeverdig menneske, å vera ønska og ha noko å bidra med, og å få positive tilbakemeldingar. Som vist i teorikapittelet er likevel ikkje den sosiale tilbakemeldinga nok til å oppretthalda eit godt sjølvbilete, dersom borna ikkje sjølve opplever å strekkja til (Sommerschild, 1998). Gode meistringserfaringar skapar

positive lærings- og samspelssirklar, der barnet både kan få tru på seg sjølv og eiga evne til å leva opp til forventningane frå miljøet (Gjærum, 1998).

Ein av informantane er oppteken av forventningar og tidleg identifikasjon opp imot stigmatisering. Dette vert drøfta i teoridelen, der ein åtvarar mot at forventningar frå miljøet kan føra til ”risikoutpeiking” og at barnet prøver å leva opp til desse forventningane (Hagtvet, 2004). Dette kan ein unngå ved å gjera barnehagepedagogikken meir allment førebyggjande samstundes som ein tek utgangspunkt i behova til enkeltborn. Ut frå meistringsperspektivet kan ein óg spørja seg om det å finna vanskar tidleg og tilretteleggja er meir stigmatiserande enn at ein ventar til vanskane vert større. Fleire av informantane viser til ei organiseringa med bruk av smågrupper for betre å kunna støtta borna i utviklinga og bidra til meistring. Me tenkjer at me for å kunna finna borna der dei er må vurdera utviklinga. Dette blir bekrefta i teorien, som seier at den pedagogiske tilrettelegginga må ta utgangspunkt i barnet sin ressursar og det aktuelle utviklingstrinn. Fokuset må vera på barnet sine moglegheiter for å meistra, og den vaksne si tilrettelegging og støtte i sona for neste utvikling (Vygotsky, 1976).

4.3.3 Føresetnader for god utvikling hos born

I denne oppgåva har me eit heilheitsperspektiv på utvikling og vurdering, og spør derfor informantane kva dei tenkjer er dei viktigaste føresetnadane for god utvikling hos born. Sjølv om me i dette kapittelet opplever at det kjem fram tema som har vore belyst før, ynskte me at dei avslutningsvis skulle få reflektera på bakgrunn av den prosessen dei hadde vore gjennom. Det meste har vore belyst gjennom teori og forskning tidlegare i oppgåva, og me vel derfor å la dette stå for seg sjølv. Det viser seg at informantane har mange tankar rundt dette spørsmålet. Fleire av informantane vektlegg tryggleik, omsorg og trivsel. Ein framhevar at dette gjeld trivsel for alle:

Trivsel er absolutt det viktigaste, har personalet det bra, så har ungane det bra, så får foreldra det bra og då får me det bra alle saman. Er det eit opplegg dei likar og dei kjenner at her er det godt å vera, så fremjer det utvikling óg. Eg trur

veldig på det at visst ungane ikkje har det bra, så stoppar all anna utvikling òg. Er trivselen der og har dei det bra sosialt, så klarer dei å tileigna seg anna òg.

Fleire er óg opptekne av stimulering og å ”finna borna der dei er”, og det at dei vert verdsett for den dei er som føresetnad for god utvikling.

Nære vaksne, bli sett og høyrte. At det vert tilrettelagt for utvikling på det nivået dei er, bli verdsatt for den dei er. Føle at det dei gjer er bra, at dei får ros for det og sett. Forventningar ut i frå alder og modning, og at dei føler seg respektert og som ein viktig del av gruppa.

Denne informanten knyter det óg til borna sin medverknad:

For det fyrste er det å bli sett, og syta for at dei trives og at dei får vere med å bestemma, det er veldig viktig.

Ein av informantane framhevar óg det å sjå enkeltbarnet:

Eg trur veldig på det å jobbe med enkeltbarn i gruppa. Sjå at den og den har det bra. At me klarar å sjå dei alle saman, og å finne ein nøkkel til korleis me skal gjere det.

Me spør óg kva som er største hindringa i arbeidet med å fremja god utvikling hos born. Dei fleste informantane er opptekne av tid og ressursar som svar på dette spørsmålet. Ei av informantane viser til krava frå samfunnet om kva ein skal igjennom:

Tida er den største hindringa, at me skal få alle aktivitetane inn på ei veke eller gå igjennom heile pensumet kvart år. Me skal passe på at me ikkje trykkjer for mykje inn. Det er derfor me óg har få satsingsområde eller få tema i årsplanen. Visst ein heile tida skal skifte tema så får ein ikkje ro rundt dei. Krav frå samfunnet om kva ein skal igjennom i barnehagen vert ein stressfaktor.

Ein annan knyter tid til dårleg samvit overfor born og det å ha nok vaksne på avdelinga:

Det er mange barn og alle skal bli sett. Vi jobbar jo med det. Men det er av og til du går heim med dårleg samvittigheit fordi du ikkje har sett akkurat den ungen i dag...Det er jo det å ha nok vaksne slik at ein kan konsentrere seg og setje av tid til nokon over tid.

Ein av informantane knyter hindringane til mangel på personale og stort sjukefråver:

Det er rett og slett mangel på personale, veldig mykje fråver og null vikarar. Dermed får me berre gjort akkurat det mest rutinemessige. Det å for eksempel få til ei språkgruppe som var planen ein ettermiddag, det rekk me ikkje.

Eitt av svara utmerka seg:

Det er ikkje så mange hindringar for å få dette til. For det er oss menneske som jobbar ilag det kjem an på. Det er korleis me ser på det og at me har felles fokus. Ressursane er oss og det me kan få til, men me må snakka saman og ha tid til å rettleia kvarandre.

På spørsmål om kva som er viktigaste føresetnad for utvikling og kva dei vurderer som den største hindringa, ser me at informantane har mykje felles i svara sine. Omsorg, trivsel, tryggleik og det å høyra til i ei gruppe vert framheva. Den vaksne si rolle i barnehagen vert vektlagt som særskilt viktig av alle informantane. Fleire av informantane er opptekne av stimulering og å tilretteleggja for utvikling. Nokon av dei knyter forventningane til det dei kallar ”passelege” utfordringar og forventningar ut i frå alder og modning. Born sin medverknad og at dei skal verta sett og høyrte vert trekt fram som viktig. Dette vert understreka av informanten som seier at det aller viktigaste er å sjå enkeltbarnet, og å finna nøkkelen til korleis ein skal klara det.

På spørsmål om kva informantane opplever som dei største hindringane for å fremja god utvikling utmerkjer ”tid og ressursar” seg i svara. Dette vert knytt opp til krav frå samfunnet, satsingsområde, planar og ”pensum” som skal gjennomførast. Tid vert óg

knytt opp imot å få nok tid til borna og å klara å sjå kvar enkelt. Mangel på ressursar vert sett i samanheng med bemanning og stort sjukefråvær. Dette relaterer dei til å få nok tid til den enkelte, og tilretteleggjing for utvikling som til dømes å dela inn i grupper etter behov. Dei hindringane informantane her trekkjer fram, viser seg å vera delar av rammebetingelsane for verksemda, og dermed ein del av eksosystemet. Gjennom arbeidet med full barnehagedekning har presset på barnehagene auka. Fleire av informantane peikar på at sjukefråveret i barnehagane er høgt, og at det er vanskeleg å få tak i vikarar. Som kontrast til dette står informanten som ikkje viser til rammebetingelsar. Ho seier at det ikkje er så mange hindringar, og at det er dei vaksne det kjem an på. Det er dei som er ressursen, og det at dei har eit felles fokus og haldningar vert viktig. Denne informanten gav oss eit inntrykk av at ho klarte å sjå utfordringar i staden for hindringar.

4.4 Oppsummerande drøfting

I dette kapittelet vil me oppsummera korleis informantane sine utsegn gjev svar på problemstilling og forskingsspørsmål. Problemstillinga for undersøkinga er: Korleis ser barnehagen på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos førskuleborn? Denne vart vidare operasjonalisert i tre forskingsspørsmål: Korleis ser barnehagen på samanhengen mellom språk og sosialt samspel ved vurdering? Kva skapar bekymring ved vurdering av utvikling? Kva kartleggingsverktøy vert brukt?

4.4.1 “Augo som ser...”

Gjennom arbeid med materialet har me søkt å få ei forståing av korleis informantane ser på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling. Ut i frå svara deira har me fått eit innblikk i tankar og refleksjonar, og eit av dei viktigast funna har ført til tittelen ”Augo som ser...”. Den er valt på bakgrunn av informantane sitt fokus på å observera og sjå den enkelte. Det kjem og fram ulike haldningar til å kartleggje born. Dei gjer og greie for ulike hindringar i arbeidssituasjonen som påverkar

mogelegheitene til å sjå det enkelte barn. Derfor vert begrepet ”augo som ser...” ei overordna forståing av korleis dei arbeidar. Me vil i vår oppsummerande drøfting ta utgangspunkt i dette, og drøfta andre funn i lys av ”augo som ser...”. Korleis brukar dei blikket sitt, kva ser dei etter, og kva ligg til grunn for vurderinga? Her er me tilbake til problemstillinga for prosjektet: Korleis ser barnehagen på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos born?

Ut i frå vår vurdering består utvalet av godt kompetente førskuleærarar, fleire med vidareutdanning og alle med lang praksis. Me hadde forventning om at bruk av TRAS som kriterium ville føra til endra praksis i høve til systematisk kartlegging, og auka refleksjon rundt tidleg intervensjon. To av kommunane brukar eit eige utarbeidd kartleggingsmateriale for vurdering av ulike områder, dette er ikkje knytta til forventa utvikling i høve til alder. I ein av kommunane brukar dei Askeladden språkscreening i samarbeid med PPT. Bruken av TRAS avgrensar seg til dei borna som dei er bekymra for, og då gjerne i samband med tilvising til PPT. Dette vert gjort bevisst, og begrunna i manglande kapasitet. To av dei seier at dei nok burde kartleggja alle, medan ein av barnehagane har ei forståing av at ein ikkje skal ha den type dokumentasjon rundt enkeltbarn. Denne forståinga samsvarar med den opprinnelege intensjonen bak TRAS, der fokuset var på språkvanskar. Fokuset endra seg imidlertid til språkutvikling, fordi ein for å oppdaga vanskar tidleg nok må registrera utviklinga til alle borna.

TRAS skjemaet med håndboka er utarbeidd for å dekkja eit uttalt behov i barnehagen (TRAS-håndbok, 2003). Fleire av informantane seier at dei kunne tenkt seg meir kunnskap om språk og språkutvikling, og ei av dei begrunnar dette med at dei har mange ”språkungar”. Opp mot dette må det påpeikast at dei i liten grad brukar kartleggingsmateriale som til dømes TRAS. Det er eit stort omfang av born med både forseinka utvikling og spesifikke språkvanskar (Rygvold, 2008, Bishop, 1997). Det kan synast som ei utfordring å klara å fanga opp ”gråsoneborna” tidleg nok, når generell vurdering av utvikling ikkje er systematisert og prioritert.

Ut i frå svara til informantane kjem det fram at dei opplever å ha ein del kunnskap om sosialt samspel. To av barnehagane brukar ALLE MED som del av vurdering.

Imidlertid vert dette berre nytta ved bekymring og tilvising til PPT. Vanskane har då allereie blitt identifisert, og har i følgje førebyggjingsperspektivet kome opp på eit anna nivå (Befring, 2008b). I vurdering av sosialt samspel kom det fram at nokre av informantane óg brukte TRAS, men då óg ved bekymring.

Observasjon vert i daglegtale brukt om å sjå eller leggje merke til (Damsgaard, 2003). I fagleg samanheng inneber det å sjå på ein bestemt måte og å ha ein plan for det ein skal sjå etter (Slåttøy, 2002). Barnehagane har lang tradisjon i bruk av observasjon. Som me har sett i svara til informantane vektlegg dei bruk av både bevisst og ubevisst observasjon. Dei er opptekne av å sjå det enkelte barnet betre, og ein av dei framhevar inndeling i smågrupper som ein ”fantastisk arena” for observasjon. Me er opptekne av ”augo som ser...”, og kva dei ser etter. Ein av informantane framhevar den ubevisste observasjonen framfor bruk av skjema, og seier:

Me er vane til å sjå ungen på dei ulike alderstrinn og får ein følelse av at her er det noko. Like mykje det som når me går rundt med skjemaene våre.

Fleire av informantane påpeikar at dei legg vekt på at ulike personar bør observera som grunnlag for vurderinga. Dei er opptekne av at fleire skal sjå, og brukar kvarandre internt i barnehagen. Alle informantane opplever støtte frå PPT ved bekymring. Dei viser til både anonym drøfting og hjelp til observasjon. Lang ventetid frå tilvising og til saka kjem i gang vert trekt fram som negativt frå ein av informantane.

Ut i frå økologisk systemteori vert både PPT, Helsestasjon og Barneverntenesta hjelpetjenester på eksonivå (Bronfenbrenner, 1977). Tverrfagleg og heilskapleg tenking vert i Rammeplanen (2006) framheva for å kunna gje eit heilskapleg tilbod. Med ei spredning over 3 kommunar i utvalet hadde me ei førforståing om at det ville vera ulik praksis i samarbeidet mellom barnehage og helsestasjon. Det kjem i svara fram at informantane likevel er samla i sine erfaringar. Helsestasjonen vert ikkje

rekna som ein naturleg samarbeidspartnar i vurdering av språk. Dette er ei pålagt oppgåve for helsestasjonen, og me ser då at kartleggjinga i år 2000 ikkje har ført til endring i desse tre kommunane (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Informantane har til saman i sin mangeårige praksis møtt mange born og foreldre. Ein ville kunna forventa at samarbeid og bekymringsmeldingar til barnevernet dermed var ein del av deira erfaring. Berre ein av dei seks knyter bekymring til barnevernssaker.

I vurdering av utvikling hos born vert det viktig å forstå barnet både ut i frå systematisk kartlegging over tid og i ulike kontekstar (Damsgaard, 2003). I svara til informantane kjem det fram at dei fleste er opptekne av eiga formidling av bekymring til foreldre. Faglitteraturen seier at barnet må forståast ut i frå fleire kontekstar, og at det er viktig med samarbeid mellom dei ulike mikrosystema (Bronfenbrenner, 1977). Berre ei av dei vektlegg innhenting av informasjon frå foreldre i svaret sitt.

4.4.2 Språk og sosialt samspel

I vurdering av språk og sosialt samspel spør me kva som skapar bekymring i vurdering av utvikling. Me er opptekne av førebyggjingsperspektivet og tidleg intervensjon som grunnlag for utvikling.

Teorigrunnlaget vårt byggjer på ei forståing av språk ut i frå eit heilheitsperspektiv, der me tek utgangspunkt i dei ulike dimensjonane innhald, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Gjennom svara til informantane kjem det fram at dei fyrst legg merke til og grip fatt i vanskar på formsida av språket. Dei viser til uttale og ”mangel på bokstavar”, og seier at foreldre óg er mest merksame på dette. Likevel kjem det óg fram at dei er opptekne av språkforståing og innhaldssida av språket.

Kommunikasjonsperspektivet med bruk av språket mellom avsendar og mottakar vert tydeleg i svara deira når dei vektlegg at borna må kunna forstå og ”gjera seg forstått” (Rommetveit, 1972).

Utvikling av fonologisk bevisstgjerung og vokabular er viktig for vidare læring og lesing (Aukrust, 2005, Ottem, 2002). Datamaterialet viser at fleire av informantane

vektlegg arbeid med språkleg bevisstgjerjing som til dømes Språksprell, for dei eldste borna. Ei av dei seier at ho gjennom desse aktivitetane óg vurderer utvikling. Fleire av informantane er òg opptekne av at borna må ha eit ordforråd for å kunna gjera seg forstått, og at dei må ha ei forståing av omgrepa. To av informantane er i den samanheng spesielt opptekne av dei tospråklege. Det eit risikoteikn når både det aktive og passive ordforråd ved 2 års alder er forseinka (Hagtvet, 2004).

Omgrepsforståing heng nøye saman med kognitiv utvikling, og eit utvikla vokabular i tidleg alder vil påverka både læring og seinare leseforståing (Lyster, 1994, Aukrust, 2005).

Eit stort omfang av born i førskulealder har ei spesifikk språkvanske eller ei forseinka språkutvikling (Leonard, 1998, Bishop, 1997, Rygvold, 2008, Aukrust, 2005).

Rammeplanen (2006) seier at born med sein språkutvikling eller andre språkproblem må få tidleg og god hjelp. Språkvanskar vert ofte oppdaga fordi born snakkar lite i 2-4 års alder. Dei fyrste orda kjem seint, og språket kan i 4-5 års alder likna språket til yngre born (Rygvold, 2008). Våre funn viser at fleire av informantane opplever å ha for lite kunnskap om språkutvikling, og at dei byggjer på erfaring i vurdering av utvikling. Ein av dei framhevar òg ”følelsen av at her er det noko”, som grunnlag for bekymring. Når dei ikkje brukar systematisk kartlegging med TRAS på alle borna, spør me oss korleis dei klarar å ivareta vurdering av dei ulike delane av språket. I vurdering av utvikling er det stor skilnad på å vurdere bruk av R-lyd, og å vurdere utvikling av språkforståing og vokabular. Det kan forståast som om informantane trass i ei oppleving av å ikkje ha nok kunnskap om språkutvikling, likevel ikkje nyttar kartlegging der dei innhentar ny kunnskap. Sidan TRAS er utvikla for å avhjelpa ein slik mangel, står ein igjen med spørsmålet om kvifor verktøyet ikkje vert nytta i større grad. Er det for komplekst å bruka i en travel kvardag? Er det blitt gjeve for små mogelegheiter til å prøva ut TRAS, slik at den einskilde ikkje får nok erfaring og rutine i bruken av den?

Som me har sett gjennom svara til informantane, er dei ved vurdering av sosialt samspel mest opptekne av den utagerande åtferda. Dei seier likevel at dei er mest

bekymra for dei stille innagerande borna, og at det er dei det er vanskelegast å oppdage. Ulike nøkkelferdigheiter legg grunnlag for utvikling av sosial kompetanse, omgrep og språk. Den vaksne har ei viktig rolle ved aktivt å stimulera og observera denne utviklinga (Vedeler, 2007). Rammeplanen understrekar óg barnehagen si viktige rolle i utvikling av sosial dugleik hos det enkelte barnet og barnegruppa. Det viser seg at informantane i svara sine ikkje vurderer utvikling av sosialt samspel ut i frå utviklingsmessige steg.

Omgrepet sosial kompetanse vert tolka og brukt ulikt av informantane. Dei framhevar det sosiale samspelet i leik og venskap, og kva åtferda har å seia for å kunna omgås andre og fungera i ei gruppe. Ingen av informantane brukar omgrepa frå dei ulike kompetansedimensjonane (Ogden, 2002). Dei viser imidlertid indirekte at dei har ei forståing av dimensjonane, og dei opplever å ha mykje kunnskap om sosial kompetanse. Lamer (1997) framhevar leik, humor, positivt sjølvbilete og trivsel som naudsynt i utvikling av god sosial kompetanse. Me ser at alle informantane er opptekne av dette, men på direkte spørsmål vert det ikkje knytt til sosial kompetanse. Det er uvisst om omgrepet "taus kunnskap" er naudsynt for ei forståing her. Førskulelæraren veit kva det er når dei ser det, men har ikkje fagtermane for å beskriva det dei ser (Lamer, 1997, Rammeplanen, 2006). Ei anna forståing er at utdanninga, både førskulelærerutdanninga og spesialpedagogikkutdanninga, i for lita grad vektlegg at utviklingspsykologisk kunnskap er utgangspunktet for all pedagogikk.

På spørsmål om samanhengen mellom språk og sosialt samspel, knyter alle informantane manglande språkleg meistring til konsekvensar for det sosiale samspelet. Dei knyter det óg til kommunikasjonsperspektivet, med kommunikasjonssvikt når intensjonen om å formidla eller forstå ein bodskap ikkje vert innfridd (Rommetveit, 1972). Dei er alle opptekne av leik og venskap, og ein av informantane seier det så sterkt som at vener betyr alt. Samanhengen mellom språk og samspelsvanskar kjem tydeleg fram mellom anna i leik og venskap, som igjen påverkar popularitet og relasjonen til andre (Vedeler, 2007, Gallagher, 1999, Botting

& Conti Ramsden, 2000). Fleire studiar viser óg samanhengen mellom språk og sosioemosjonelle vanskar (Ottem, 2002, Sandve, 2005).

Informantane viser at dei er opptekne av meistringsperspektivet. Dei framhevar at meistring av språk og sosialt samspel påverkar trivsel og sjølvbilete. Fleire påpeikar likevel at mange born klarar seg trass i vanskane. Eit godt sjølvbilete vert framheva mellom positive eigenskapar hos meistringsborn (Sommerschild, 1998). Informantane påpeikar at mange born kompenserer med meistring på andre område, og at det påverkar popularitet, status og sjølvbilete, noko som samsvarar med faglitteraturen (Sommerschild, 1998). Ein kan spørja seg om vanskane vert mindre dersom borna har andre sterke sider eller har lært seg strategiar for å kompensera, eller om vanskane berre vert mindre tydelege for observatøren.

Det viser seg at tidlege tiltak har størst effekt både i førebyggjing av samspelsvanskar og i høve til born med eit svakt utvikla språk (Hagtvatn, 2004, Aukrust, 2005). Gjennom tidleg intervensjon kan ein klara å snu utviklinga i positiv retning, og slik forhindra negative konsekvensar av uheldige erfaringar (Rye, 2003, Lamer, 1997). I svara sine viser informantane ulik haldning til bruk av kartlegging. Eit syn vert begrunna med at kartlegging kan vera stigmatiserande og føra til negative forventningar til barnet. Ein kan spørje kva som ligg bak ei slik haldning, og korleis dette har innverknad på ”augo som ser...”. Haldningar blir stadig utfordra av ny forskning, og myter vert påverka av dette. Her ligg det óg eit ansvar på eksoplan, i høve til dei forventningar og krav som vert stilt til barnehagen. For at barnehagen skal kunna innfri forventningane, må personalet ha kunnskap som vektlegg kartleggingsarbeid og tidleg intervensjon. I staden for stigmatisering, kan ein då få positive lærings- og samspelsirkklar der barnet får tru på seg sjølv og mogelegheit til å leva opp til forventningar frå miljøet (Gjærum, 1998)

I svara til informantane vert ikkje bekymring for utvikling knytt opp til alder, verken i høve til språk eller sosialt samspel. Det kjem likevel fram at dei er opptekne av dei eldste borna og at dei knyter bekymring til skulestart. Tidlege tiltak og førebyggjing krev at barnehagen for å kunna ivareta oppgåva si har kunnskap om normalutvikling

(St.meld. nr. 16, 2006-2007). Dette krev at personalet veit kva dei ser etter, og at målet er å setja inn tiltak så tidleg som mogeleg for å hindra at vanskane veks seg større (Helland, 2008). Våre data tyder på at borna allereie må ha utvikla synlege vanskar for at barnehagen skal bruka systematisk kartlegging, og då vert det gjerne gjort som ledd i samarbeid med PPT.

Me er opptekne av barnehagen som førebyggjande arena, og at born med vanskar skal verta fanga opp tidleg. Når me spør kva forventningar og krav informantane opplever, framhevar dei alle at det generelt er høge forventningar. Det gjeld både frå Rammeplan, foreldre og kvarande, og dei stiller store krav til seg sjølv. Dei opplever dette som positivt, og seier at Rammeplanen synleggjer kva dei driv med. Fleire knyter óg høge forventningar til kvalitet. Me har ikkje grunnlag for å vurdera kvalitet i desse barnehagane, men våre data viser korleis dei vurderer språk og sosialt samspel. Ut i frå eit førebyggjande perspektiv er det påfallande at ingen av informantane knyter forventningar opp imot barnehagen som førebyggjande arena eller tidleg intervensjon. Derimot framhevar fleire av dei forventningar og krav til det skuleførebuande arbeidet.

Eit anna funn som utmerker seg er informantane sitt syn på vaksenrolla. Dei framhevar både å sjå den enkelte og å støtta og tilretteleggja for utvikling. Den vaksne vert det "støttande stillaset" på vegen mot neste utviklingsnivå (Vygotsky, 1972, Bruner, 1983). Eit viktig grunnlag i denne teorien er at ein må ta utgangspunkt i barnet sitt utviklingsnivå. Det krev at ein ikkje berre ser barnet, men óg bevisst reflekterer og systematisk vurderer utviklinga.

På spørsmål om kva dei ser på som viktige føresetnader for god utvikling, er alle informantane opptekne av trivsel, omsorg og tryggleik. Fleire framhevar óg stimulering og å finna borna der dei er for å kunna tilretteleggja ut i frå barnet sitt nivå. Me spør óg om kva som er den største hindringa i arbeidet med å fremje god utvikling hos born. Dei fleste informantane er opptekne av tid og ressursar. Krav frå samfunnet, mange ulike satsingsområde, planar og "pensum" som skal gjennomførast vert framheva. Mangel på ressursar vert sett i samanheng med bemanning og stort

sjukefråvær, og tid vert knytt opp mot å få nok tid til borna. Dei opplever at det vert for lite tid til å sjå kvar enkelt og å tilretteleggja for utvikling ut frå behov, som til dømes å dela inn i grupper.

4.4.3 Avsluttande refleksjonar

Me ynskte gjennom denne oppgåva å finna ut noko om korleis barnehagen ser på språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos born. Informantane har ein god intensjon og eit sterkt ynskje om å sjå alle borna og det enkelte barnet sitt behov. Me opplever likevel eit misforhold mellom dette ynskjet og den praksis barnehagane har i vurderingsarbeidet. Dei brukar ikkje systematisk kartlegging for å beskriva og vurdere utvikling av språk og sosialt samspel. Oppfatninga av korleis dei skal arbeida førebyggjande i høve til desse områda er óg noko uklar. Dei har lite fokus på utviklingstrinn, og brukar lite sentrale omgrep. Dei stolar mykje på egne erfaringar og evna til å ”sjå”. Dette kan seie noko om haldningar til og kunnskap om tidleg førebyggjing, og betydning av å kunna utviklingspsykologien. Det kan óg ha noko med førskulelæraren sin måte å framstilla eigen kompetanse på.

Siste spørsmål i intervjuguiden vår var eit spørsmål der informantane kunne koma med eit ope ynskje i høve til arbeidet sitt i barnehagen. Svara frå informantane gjorde inntrykk på oss, fordi dei alle var så samstemte. Ein ynskjesituasjon ville vera færre born på avdelinga for å kunna sjå og ha tid til kvar enkelt, og å betre kunna ivareta born med vanskar. Dei ynskjer meir personale, og framfor alt stabilt personale. Ein av informantane seier det slik:

Eg trur veldig på det å jobbe med enkeltbarn i gruppa. Sjå at den og den har det bra. At me klarer å sjå dei alle saman og finne ein nøkkel til korleis me skal gjere det.

Me ser her at rammebetingelsane kan vera med å skapa begrensingar både i høve til forventningar og krav som vert stilt til barnehagen, og i det daglege arbeidet. Trass i ein travel kvardag får me i møte med informantane inntrykk av at det vert gjort mykje

bra arbeid i barnehagane. Det er mykje positiv vilje, og me ynskjer avslutningsvis å ta med eit sitat frå den informanten som vektla utfordringar i staden for hindringar, og som knyter ressursane til dei vaksne og det dei kan få til. Det kjem an på ”augo som ser...”

Det er ikkje så mange hindringar for å få dette til. For det er oss menneske som jobbar ilag det kjem an på. Det er korleis me ser på det og at me har felles fokus. Ressursane er oss og det me kan få til, men me må snakka saman og ha tid til å rettleia kvarandre.

Kildeliste

- Aanderaa, B. & Halvorsen, M. (2002): *Barnehage i en forandret Verden. Endring + Kompetanse= Kvalitet*. Kommuneforlaget.
- Aukrust, V. G. (2005): *Tidleg språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdanningsforskningsdepartementet. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Barnevernloven. Lov av 17. juli 1992 nr 100 om barneverntenester. Sist endra 30.05.2008
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Løsel, F. (1994): *Effects of Training Social Competence in Children. A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies*. Journal of Clinical Child Psychology 1994, Vol. 23, No. 3, 260-271
- Befring Edvard (2008a): Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. Befring, Edvard og Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* 4. utgave (s. 372-392). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Befring Edvard (2008b): Forebygging i en psykososial kontekst. Befring, Edvard og Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* 4. utgave (s. 170-192). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Bishop, D. W. M & Rosenbloom, L. (1987): Classification of childhood language disorders. In W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders. Clinics in Developmental Medicine* (double issue). London: MacKeith Press.
- Bishop, D. V. M. (1997): *Uncommon Understanding. Development and Disorders og Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press.
- Bloom, L. (1993): *The transition from infancy to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978): *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons

- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000): Social and behavioral difficulties in children with language impairment. *Child language teaching and therapy* vol. 16, nr. 2 s.105 - 120
- Bronfenbrenner, U. (1977): *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32, 513-531
- Broström, Stig (2000): *Sosial kompetanse og samvær. Vi er venner, ikkje sant?* Kommuneforlaget AS
- Bruner, Jerome, S. (1983): *Child's talk. Learning to Use Language*. Oxford University Press
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utgåve. Gyldendal Norsk Forlag
- Damsgaard, H. L. (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med Problemadferd*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Endrerud, T. (2003): *Adferds- eller samspillsvansker. Sett i et økologisk systemperspektiv*. Hønefoss: Rapport frå Høgskolen i Buskerud Nr. 39
- Frost, J. (2003): Observasjon ved bruk av TRAS – skjema. *TRAS HÅNDBOK*. Bergen, Oslo, Stavanger: Aase Grafiske as
- Færevaa, M. K. (2003): Pragmatikk – bruk av språk. *TRAS HÅNDBOK*. Bergen, Oslo, Stavanger: Aase Grafiske as
- Gallagher (1999): Interrelationships among children's language, behavior and emotionale problems. *Topics of language disorders*, vol. 19, nr. 2, s. 1-15
- Gertner, B. L. Rice, M. L. & Hadley, P.A.(1994): Influence of communicative competence on peer preference in a preschool classroom. *Journal of speech and hearing research*, vol. 37, s. 913-923

-
- Gjærum, B. (1998): Mestring som omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? . I Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H. (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Universitetsforlaget
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Circle Pines, M. N. American Guidance Service
- Hagtvet, Bente E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: CAPPELEN AKADEMISKE FORLAG
- Hagtvet, Bente E. og Horn, Erna (2008): *Spesialpedagogikk i et livsløpsperspektiv*. Befring, Edvard og Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s. 433-457). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Harter, S. (1989): "Causes, correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective." I: J. Kolligan og R. Sternberg (Red.): *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven: Ct. Yale University Press, s. 67-97.
- Haug, Peder (1993, 2. utgåve): *Foreldre, barn og barnehage*. Drammen: Det Norske Samlaget
- Heggstad, K. M., Knudsen, I. M. og Trageton, A. (1994): *Fokus på lek*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Helland, Synneva (2008): *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Befring, Edvard & Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s. 458-475). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Horn, E., Espenakk, U., Wagner, H. Å. K. (2003): *Bakgrunn for utviklingen av TRAS. TRAS HÅNDBOK*. Bergen, Oslo, Stavanger: Aase Grafiske as
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1998): *Rådgivning. Tradisjoner*.

- teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klefbeck, Johan & Ogden, Terje (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid Med barn og unge*. Oslo: Tano
- Kleven, T.A. (2002): Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. *Innføring I forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub s. 141 – 184.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, Kari (1997): *Du og jeg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Universitetsforlaget.
- Lamer, Kari (4. opplag 1999): *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. (1990): Noen punkter om praktisk yrkest teori. *Nordisk pedagogik 3/90*. Oslo: NFPF/Universitetsforlaget. s. 162 – 169.
- Leonard, L. (1998): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge MIT Press.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007): *Spesifikke språkvansker hos barn og unge*. Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk – psykologisk teneste. Nr. 4, 2007, årgang 42. s 3-12.
- Lov om barnehager (2005) av 17.juni 2005
- Lyster, S.A.H. (1994): *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom*. Oslo: Gyldendal AkademiskeForlag AS
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S. & Waldeland, T. (2006): *ALLE MED Veiledningshefte. Info Vest Forlag*
- Løge, I. K. & Thorsen, A. A. (2005): *Samanheng mellom språk og adferd? Rapport frå et pilotprosjekt*. Stavanger: Senter for adferdsforskning. Universitetet i Stavanger
- Maxwell, J. A.(1992):*Understanding and validity in qualitative research*. Harvard

Educational Review, nr.3, s. 279-300.

Moser, Thomas og Röhle, Monika (red) (2007): *Ny rammeplan – ny*

barnehagepedagogikk? Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora,*

juss og teologi. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Nordahl, T., Sørli, M.A, Manger, T. & Tveit, A (2005): *Adferdsproblemer blant*

barn og ung. Teoretiske og praktiske tilnæringer. Bergen: Fagbokforlaget

Ogden, T (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på*

elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Rapport 98. Oslo: Kirke-,
utdannings- og forsknings-departementet.

Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problemadferd i*

Skolen. Kompetaseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gjøvik:
Gyldendal Norsk Forlag AS

Olafsson, B. K. (1993): *Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek.*

Forsythia.

Opplæringslova av 17.juli 1998, nr. 61, § 5-6.

Ottem, E. Thorseng, L.A, Duna, K.E. & Green, T (2002): *Språkvansker og psykisk*

helse. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, vol. 2, nr. 0203, s. 114-124.

Ottem, E (2007): *Begrepenes betydning for kognitiv og språklig utvikling – data fra*

Språk 6-16. Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste, nr. 4, s 37-41.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgave (2006). Kunnskapsdepartementet

Oslo: Akademia

Rapport 2000: *Vurdering av program og tiltak for å redusere problemadferd og*

utvikle sosial kompetanse. Kirke, Utdannings- og Forskningsdepartementet
2000

Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P.A. (1991): *Social interactions of speech – and*

- impaired children. *Journal of speech and hearing research*, vol. 34, nr. 1, s. 1299 – 1307.
- Rommetveit, R (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rye, H (2003): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. 2. utg., Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Rye, H. & Hundevadt. L. (1995): *Tidleg utvikling, sosiale – emosjonelle vansker og hjelpetiltak*. Rakstang Eck, O. & Rognhaug B. (red.) *Spesialpedagogikk i førskolealder (s. 13-73)*. Otta: TANO A/S.
- Rygvoid, A.L. (2008): *Språkvansker hos barn*. Befring, Edvard og Tangen (red.) *Spesialpedagogikk (s. 229-247)*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Sandve, E. (2005): *Samanhengen mellom språk- og åtferdsvanskar. Teoretiske perspektiv og empiriske funn frå 1960 til 2005*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.
- Schanke, Vegard A. (2005): *Avklaring av forebyggingsbegrepets mange fasetter-en kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger*. Skriftserie-rapport 1/2005: Kompetansesenteret ved Nordlandsklinikken.
- Slåttøy, A. (2002): *Problematferd i klasserommet*. Oslo: Cappelen
- Solheim, R. G. (2003): *Statistisk bearbeiding av TRAS – materiellet*. TRAS HÅNDBOK. Bergen, Oslo, Stavanger: Aase Grafiske as
- Sommerschild, H. (1998): *Mestrng som styrende begrep*. I Gjørum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H. (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Universitetsforlaget
- Sørli, M. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *....og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo

-
- Tetzchner S, Feiberg J, Hagtvet B, Martinsen H, Mjaavatn E, Simonsen Gran H, Smith L, (2003): *Barns språk*. Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Thal, D. & Bates, E. (1988): Language and gesture in late talkers: a one year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 115 – 123.
- Thal, D., Tobias, S. & Morrison, D (1991): Language and gesture in late talkers: a one year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 115 – 123.
- Tidlig intervensjon i førskolealder. Situasjonsanalyse frå Europa. Nøkkelområder og anbefalingar. Oppsummeringsrapport (2005). European Agency for Development in Special Needs Education.
- Vedeler, L. (2007): *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vygotsky, L.S.(1976):*Tænkning og sprog 1*. København: Special – Trykkeriet Viborg a-s.
- Vygotsky, L. S., Leontjev, A.N., Levina, R.E & Luria, A.R. (1982): *Om barnets psykiske utvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Ytterhus, B. (2002): *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag.

Vedlegg 1, Intervjuguide

Masteroppgåve 2008-09

Anne Karin Laupsa Nes og Åse Sandnes Fosse.

Tittel:

Bruke sitat?

Tema:

Språk og sosialt samspel

Problemstilling:

Korleis ser barnehagen på samanhengen mellom språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos born?

Forskingsspørsmål:

- Korleis vurderer barnehagen utvikling av språk og sosialt samspel hos born?
- Kva kartleggingsverktøy vert brukt?
- Kva skaper bekymring ved vurdering av utvikling hos born?

Intervju med pedagogisk leiar

1. Bakgrunn

Tema: Erfaring, trivsel og motivasjon i arbeidet.

1a) Kjønn, alder?

1b) Grunnutdanning?

- Kvar?
- Vidareutdanning?
- Kurs?

1c) Kor lang yrkeserfaring har du?

- Kor mange år i denne barnehagen?
- Tidlegare arbeidsstad?

1d) Kan du fortelje litt om barnehagen angående

- ant. avdelingar, born, tilsette ?
- satsingsområde?

1e) Kva var grunnen til at du valde førskulelærerutdanning og arbeid med born?

1f) Korleis trivst du med arbeidet?

1g) Kva motiverer deg ved arbeidet?

- Er det noko du vil trekkja fram som negativt ved dette arbeidet?

1h) Korleis opplever du forventningane til deg som fagperson/førskulelærer, frå føresette, personalet i barnehagen, andre fagpersonar, rammeplanen/samfunnet generelt?

2. Kartlegging og vurdering i barnehagen

Tema: Førebygging, kartlegging og vurdering av utvikling.

2a) Rammeplanen seier at barnehagen har eit særleg ansvar for å førebyggje vanskar

- Korleis tenkjer du at barnehagen klarer å førebyggje vanskar hos born?

2b) Kva legg de vekt på når de vurderer utvikling hos borna i barnehagen?

2c) Rammeplanen understrekar òg det ansvaret som barnehagen har i høve til å oppdage born som ikkje meistarar/ born med særskilte behov.

- Kva gjer de i barnehagen for å oppdage born som ikkje meistarar/ born med særskilte behov?
- Kva ser de på som risikofaktorar?
- Kven er risikoborna?

2d) Kva slag kartleggingsverktøy brukar de i barnehagen?

- I vurdering av språk
- I vurdering av sosialt samspel
- Kjenner de til andre kartleggingsverktøy, eventuell tilgang på andre?

- På kva måte har de fått kunnskap om dei ulike kartleggingsverktøya?
- Opplever de å ha gode nok verktøy?

2e) Organisering og rutinar rundt kartlegging

- Kven har ansvar?
- Kva utfordringar opplever de i arbeidet?

2f) Kva gjer de ved bekymring?

- Kva opplever de hjelper dykk i å gjere faglege vurderingar? Evt. ressursteam, nettverksgruppe, event. kor ofte er dette?

2g) Korleis samarbeidar de med helsestasjon?

- Korleis har innføring av Sats 2 og Språk 4 påverka dette samarbeidet?

2h) Korleis opplever de samarbeide med føresette ved bekymring?

2i) Statistikk viser at born vert oppdaga og får hjelp for seint

- Kva tenkjer du om dette ut i frå eiga erfaring?
- Kva vanskar trur du ein oftast grip fatt i? (Språk/sosialt samspel?)

2j) Kva skal til for at de tek kontakt med 1.lineteneste (PPT, helsestasjon o.l.)?

2j) Forsking viser at det er viktig med tidleg hjelp og tiltak

- Kva faktorar trur du vert viktige for at borna skal få tidleg nok hjelp?

3. Språk og sosialt samspel

Tema: Kompetanse, TRAS, samanheng språk og sosialt samspel

3a) Korleis opplever du at utdanning, kurs og erfaring har gjeve deg kunnskap om

- Språkutvikling
- Kommunikasjon
- Sosialt samspel/meistring
- Er det noko spesielt program/litteratur/kurs du vil framheva som viktig for deg?

3b) Korleis arbeider de med å styrkje språkutviklinga til borna i barnehagen?

3c) Korleis bruker de TRAS i barnehagen?

- Kor lenge har de brukt TRAS?
- Kva opplæring har de fått?

3d) Språkutvikling vert ofte vurdert ut frå språkforståing, talespråk og korleis barnet klarer å bruke språket hensiktsmessig (innhald, form og bruk).

- Kva opplever du skaper mest bekymring i vurdering av språkutvikling?
- Korleis tenker du de kan sjå dette i TRAS skjemaet?

3e) Sosial kompetanse vert ofte delt inn i sjølvkjensle, sjølvhveding, samarbeid, empati og ansvar.

- Korleis arbeider de med å styrkja borna sin sosiale kompetanse i barnehagen?

3f) Kva opplever du skaper mest bekymring i vurdering av utvikling av sosial kompetanse?

-
- Kva tenkjer du om vurdering av innagerande kontra utagerande atferd?
- 3g) Forsking tyder på at det hos born der det er bekymring knytt til språkutvikling, òg er tendens til større problem i høve til sosial meistring, samanlikna med andre born.
- Kva erfaring har du frå eige arbeid i høve samanhengen mellom språk og vanskar med sosial meistring?
- 3h) Korleis vurderer de observasjonar av samspel, kommunikasjon og merksemd (det blå området) i TRAS- registreringa i høve til resten av utviklingsområda?
- 3i) Korleis trur du at slike vanskar med språk/ sosial meistring kan påverke kommunikasjon og måtar å ta kontakt på
- med andre born?
 - med vaksne?
- 3j) Kva tenkjer du om å få vener og å delta i leik når born har vanskar med språk og sosialt samspel?
- Har du erfart at born ikkje vert prioritert som leikekamerat?
 - Kva tenkjer du om erting og mobbing?
- 3k) Korleis tenkjer du at meistring av språk og sosialt samspel påverkar barnet sitt sjølvbilde, trivsel og oppleving av å meistre?
- 3l) Kva tenkjer du er dei viktigaste føresetnadane for god utvikling hos born?
- Korleis er fokuset på desse faktorane i din barnehage?
 - Kva opplever du er dei største hindringane for å få dette til?

4. Avslutning

- 4 a) No har me snakka om arbeidet ditt, om vurdering av utvikling hos born og om samheng mellom språk og sosialt samspel. Er det noko meir du no tenkjer me burde ha snakka om?
- 4b) Dersom du skulle koma med eit ope ynskje i høve til arbeidet ditt i barnehagen, kva ville du ynskja då?

Vedlegg 2, Informasjonsskriv til barnehagane

Anne-Karin Laupsa Nes

Nernesvegen 34

5632 Omastrand

Åse Sandnes Fosse

Strandebarmsvegen 139

5630 Strandebarm

Strandebarm 22.10.08

NN barnehage

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Me er studentar ved høgskulen i Sogn og Fjordane, studiestad Sandane, institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO). Me skal no skrive Masteroppgåve i spesialpedagogikk. Veileder er Åse Egge ved BUP, Asker kommune.

Me vil med dette spørje om dykkar barnehage kan tenkje seg å vere med i forskingsstudiet vårt. Gjennom styrar ynskjer me å kome i kontakt med informantar. Me treng 6 informantar frå 3 ulike kommunar. Krav til utval av informantar er:

- Pedagogisk leiar i barnehage
- Barnehage med min. 2 avdelingar, alder 1-6 år.
- Barnehagen brukar TRAS

Me vil intervjuje pedagogiske leiarar om korleis dei vurderer utvikling hos born og korleis dei då ser på samanhengen mellom språk og sosialt samspel. Me er opptekne av risikoborna og korleis desse borna kan få tidleg hjelp.

Tema for oppgåva er: ”Språk og sosialt samspel”.

Problemstillinga vår er: ”Korleis ser barnehagen på samanhengen mellom språk og sosialt samspel når dei vurderer utvikling hos born?”

Intervjuet vårt vil innehalde 3 emner:

1. **Bakgrunn:** Erfaring, trivsel og motivasjon i arbeidet.
2. **Kartlegging og vurdering i barnehagen:** Førebygging, kartlegging og vurdering av utvikling hos born.
3. **Språk og sosialt samspel:** Kompetanse, TRAS, språk og sosialt samspel.

Studien er rutinemessig meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Me vil bruke informasjonen for å finne ut noko om korleis barnehagane vurderer borna si utvikling og korleis dei ser på samanhengen mellom språk og sosialt samspel.

Under intervjuet vil me ta opptak med mini-disk/MP-3 spelar. Me reknar at intervjuet vil ta ca. 1 time. Informantane vil verte anonymisert og når studien er over, vil materialet og alle data slettast. Oppgåva skal leverast 29.05.09 og studiet reknast som avslutta når sensuren er falt.

Samtykke til deltaking:

Det er frivillig å delta i prosjektet og samtykket kan trekkjast attende kva tid som helst. Alle data vert då sletta. Materialet vert behandla konfidensielt og me har taushetsplikt.

Dersom nokon i barnehagen har lyst til å vere med på intervjuet, er det fint om han/ho skriv under på den vedlagde samtykkeerklæringa og sender den til oss.

Viss de lurar på noko, kan de ringje oss eller ta kontakt på e-post.

Med venleg helsing

Anne-Karin Laupsa Nes

Åse Sandnes Fosse

Samtykke-erklæring:

Eg har motteke informasjon om studien av språk og sosialt samspel, og ynskjer å vere med på intervju.

Signatur.....

Telefonnr.....

anne.karin.laupsa.nes@epost.kvam.no

mob. 97 11 20 92

ase.sandnes.fosse@epost.kvam.no

mob. 95 84 15 92