

”Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om”

*En studie av førskolelæreres og barnehageassistenter kunnskap om
barns språkutvikling*

Ingeborg Kobberstad Evenrud

Ingibjörg Huld Thordardottir



UNIVERSITETET I OSLO
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk
Våren 2007

Sammendrag

Tittel:

”Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om”

Undertittel: *”En studie av førskolelæreres og barnehageassistents kunnskap om barns språkutvikling”*

Bakgrunn og formål:

Vår hensikt med denne undersøkelsen var å finne ut hvilke kunnskaper førskolelærer og assistenter i barnehagen har om barns språkutvikling og hva de anser som logopedens rolle. Forskning viser at det er av stor betydning å oppdage de barna som ikke følger den normale språkutviklingen så tidlig som mulig. Det er derfor viktig at personalet i barnehagen har kunnskap om den normale språkutviklingen, da dette er en forutsetning for å oppdage en avvikende språkutvikling.

Problemstilling:

”Hvilke kunnskaper har førskolelærere og assistenter i barnehagen om barns språkutvikling og hva anser de som logopedens ansvar i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp?”

Metode:

Vi valgte en deskriptiv kvantitativ metode med elementer fra kausal komparativ metode for å belyse problemstillingen. Undersøkelsen har et selvadministrerende survey som instrument og datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et spørreskjema med faste svaralternativer og enkelte åpne spørsmål. Undersøkelsen er gjennomført blant førskolelærere og assistenter i barnehager på Østlandet. Utvalget består av 122 informanter hvorav 66 er førskolelærere og 56 er assistenter. Svarprosenten er på 59.6%.

Dataanalyse:

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 14.0) er benyttet til behandling og analyse av datamaterialet. I analysen benyttes i hovedsak frekvenstabeller, krysstabeller, korrelasjonsanalyse, t-test og Cronbach's Alpha. Resultatene er fremstilt ved hjelp av tabeller og diagram.

Resultater og konklusjon:

Våre resultater viser i stor grad at førskolelærere og assistenter har god kunnskap på generelle spørsmål om språkutvikling. De viser imidlertid mer varierende kunnskap på spørsmål hvor de selv skal aldersbestemme mestring av ulike språkferdigheter. Førskolelærere skårer litt bedre enn assistentene på de fleste spørsmålene, noe som kan forklares med utgangspunkt i utdanningen til førskolelærerne. Likevel er forskjellene på resultatene til assistentene og førskolelærerne ikke veldig store, noe som kan tyde på at erfaring i barnehagen også gir god kunnskap om nettopp barns språkutvikling.

Svarene fra våre informanter om logopedens ansvar viser et ønske om samarbeid mellom barnehagepersonalet og logopeden. Det er stor grad av enighet blant informantene om at barnehagen og logopeden skal dele det faglige ansvaret for barn med språkvansker. Flere informanter understreker viktigheten av veiledning fra logoped i forhold til språkvansker. Videre er det mange som trekker frem at logopeden skal bistå barnehagen i utforming av opplegg for barn med språkvansker, men at det i hovedsak er barnehagen som skal ta seg av den daglige språkstimuleringen. Tips fra logopeden om ulike metoder for å stimulere barns språkutvikling trekkes frem som viktig. Assistentene og førskolelærerne har et noe forskjellig syn på logopedens ansvar, noe som kan tyde på at førskolelærerne er sikrere enn assistentene på selv å kunne oppdage og tilrettelegge for barn som ikke utvikler språk som forventet.

Forord

Oppgavens tittel ”*Språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om*” er en av tilbakemeldingene vi fikk på vår ferd rundt i barnehagene for å samle inn data til denne undersøkelsen. Tittelen henspeiler i tillegg det inntrykket vi sitter igjen med etter et halvt års intenst arbeid for å komme i mål med masteroppgaven. Barns språkutvikling er et spennende og omfattende tema og det er ikke mulig å få for mye kunnskap om språkutviklingen. Vi føler oss derfor privilegert som har fått mulighet til å fordype oss ekstra i temaet!

For å nå målet er det mange som har stilt opp og som fortjener en ekstra takk. Først av alt vil vi takke alle førskolelærerne og assistentene som tok seg tid til å fylle ut spørreskjemaet. Deres innsats er grunnen til at dette masterprosjektet lot seg gjennomføre!

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Erna Horn for god støtte og konstruktive tilbakemeldinger. Vi er takknemlig for alle gode råd vi fikk på veien mot målet! Peer Møller Sørensen fortjener en spesiell takk for all hjelpen han ga oss med den statistiske bearbeidingen. En takk også til Kristin som tok seg tid til å lese korrektur.

Tilslutt vil vi takke Trond og Friðrik for all tålmodighet og forståelse gjennom studiet – deres støtte betyr alt!

Oslo, 22. mai 2007



Ingeborg Kobberstad Evenrud



Ingibjörg Huld Þórðardóttir

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD.....	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG.....	12
1.2 PROBLEMSTILLING	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING OG AVGRENSNING	13
1.4 BEGREPSAVKLARING	14
2. SPRÅK	16
2.1 TEORIER OM SPRÅKUTVIKLING.....	16
2.2 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON	18
3. BARNs SPRÅKUTVIKLING.....	21
3.1 BLOOM OG LAHEYS SPRÅKMODELL	22
3.2 FØRSPRÅKLIG UTVIKLING	24
3.3 SEMANTISK UTVIKLING	26
3.4 FONOLOGISK UTVIKLING.....	28
3.5 MORFOLOGISK UTVIKLING	31
3.6 SYNTAKTISK UTVIKLING	33
3.7 PRAGMATISK UTVIKLING	34
4. LOGOPEDEN I BARNEHAGEN	37
4.1.1 <i>Stimulering</i>	38
4.1.2 <i>Kartleggingsmateriale</i>	39

5. METODE	41
5.1 DESIGN.....	41
5.2 SURVEY SOM INSTRUMENT	42
5.3 UTFORMING AV SPØRRESKJEMA	43
5.3.1 Spørsmålene	43
5.3.2 Svaralternativer.....	45
5.3.3 Fra teoretiske til operasjonelle variabler	47
5.3.4 Pilotundersøkelsen	49
5.4 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	49
5.4.1 Utvalg.....	49
5.4.2 Datainnsamling.....	50
5.4.3 Svarprosent	51
5.5 VALIDITET.....	52
5.5.1 Ytre validitet.....	53
5.5.2 Statistisk validitet	53
5.5.3 Begrepsvaliditet.....	54
5.6 RELIABILITET	55
5.6.1 Indeksbygging	55
5.7 ETISKE REFLEKSJONER	61
5.8 STATISTISK BEARBEIDING AV DATA.....	62
6. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	65
6.1 BAKGRUNNSINFORMASJON	67
6.2 KUNNSKAP OM SPRÅKUTVIKLINGEN.....	67
6.2.1 Kunnskap målt med indeks 1.....	68

6.2.2	<i>Forskjell mellom førskolelærere og assistenter</i>	69
6.2.3	<i>Kunnskap målt med indeks 2</i>	70
6.2.4	<i>Forskjell mellom førskolelærere og assistenter</i>	73
6.2.5	<i>Sammenhengen mellom indeks 1 og indeks 2</i>	74
6.2.6	<i>Hvorfor har førskolelærere og assistenter ulik kunnskap?</i>	74
6.3	KRYSSTABELLER MED FORSKJELL MELLOM FØRSKOLELÆRERE OG ASSISTENTER	76
6.3.1	<i>Barn lærer vanligvis språklydene i en viss rekkefølge</i>	77
6.3.2	<i>Barn som er 4 år kan forenkle språket når de snakker med yngre barn</i>	78
6.3.3	<i>Språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforrådet</i>	79
6.3.4	<i>Talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsesvansker</i>	81
6.4	FORSKJELLER I KUNNSKAP ETTER INNFORING AV TRAS	82
6.5	SYN PÅ LOGOPEDENS ANSVAR	85
6.5.1	<i>Hvem skal ha det faglige hovedansvaret?</i>	85
6.5.2	<i>Skal logopeden veilede barnehagepersonalet?</i>	87
6.5.3	<i>Er logopedisk veiledning en forutsetning for å fange opp barn med språkvansker?</i> ..	88
6.5.4	<i>Skal logopeden tilrettelegge pedagogiske opplegg for barn med språkvansker?</i>	89
6.5.5	<i>Én til én undervisning</i>	91
6.6	HVOR MANGE PROSENT HAR AVVIKENDE SPRÅKUTVIKLING?	93
6.7	HVA KAN BARNEHAGEN SELV GJØRE FOR Å STIMULERE BARNES SPRÅKUTVIKLING?	94
6.8	I HVOR STOR GRAD FØLER DU BEHOV FOR MER KUNNSKAP OM SPRÅKUTVIKLING?	95
7.	OPPSUMMERING OG VURDERING AV UNDERSØKELSEN	98
7.1.1	<i>Kunnskaper hos førskolelærere og assistenter om barns språkutvikling</i>	98
7.1.2	<i>Hva anser førskolelærere og assistenter som logopedens ansvar?</i>	99
7.2	KRITISK BLIKK PÅ EGEN UNDERSØKELSE	100

7.2.1	<i>Spørreskjema</i>	101
7.2.2	<i>Utvalg</i>	103
7.3	AVSLUTNING.....	104
	KILDELISTE	105
	OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER	111
	VEDLEGG	113

1. Innledning

En stadig større andel av barn i Norge går i barnehagen og barna tilbringer en vesentlig del av dagen i barnehagen i de viktigste årene for språkutviklingen. Tall fra 15.12.2006 viser at 235 000 barn går i landets barnehager (Djupedal 2007a), og for alle disse barna spiller barnehagen en viktig rolle for oppvekst og utvikling. Internasjonal og nasjonal forskning har tydelig vist at det vil ha positiv effekt på læring og videre utvikling dersom det tilbudet barna mottar før skolestart er av god kvalitet, og Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) understreker betydningen av et godt pedagogisk tilbud til barna i norske barnehager. Målet innen utgangen av 2007 er at alle som vil ha barnehageplass til sine barn, skal få dette og at tilbudet skal være av god kvalitet (St.meld.nr.16).

Utviklingen av et godt språk er noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv. Nyere forskning viser at det er av stor betydning å oppdage de barna som ikke følger den normale språkutvikling, så tidlig som mulig. Det er viktig at problemene ikke får utvikle seg videre, da dette vil kunne gi store problemer for barnet senere i livet (St.meld.nr.16). Rammeplanen (2006) er barnehagens arbeidsredskap og legger føringer for barnehagens oppgaver. I Rammeplanen fremheves det i tråd med forskningen at de barna som har en avvikende eller forsinket språkutvikling må få tidlig hjelp og god hjelp. For å imøtekomme disse kravene er det derfor viktig at personalet i barnehagen har kunnskap om den normale språkutviklingen. Kunnskap om det normale er en forutsetning for å oppdage det avvikende.

Førskolelærerne skal gjennom sine studier få kunnskap om språkets oppbygning, hvordan barn utvikler språk og de skal etter avsluttet utdanning kunne identifisere ulike språkvansker hos barn (Rammeplan for førskolelærerutdanningen 2003). Av alle ansatte i norske barnehager er cirka 33 prosent utdannet førskolelærere, mens resten er assistenter uten pedagogisk utdanning (St.meld.nr.16). Førskolelærerne har veiledningsansvar ovenfor assistentene i de tilfellene hvor assistentene ikke har tilstrekkelig kompetanse knyttet til oppgavene de skal utføre. Både assistenter og

førskolelærere har derfor et ansvar for å kartlegge og vurdere et barns språkutvikling, samt oppdage de barna som har behov for ekstra oppfølging.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Våren 2006 gjennomførte vi i samarbeid med fire andre studenter et eksamensprosjekt som omhandlet førskolelæreres kunnskap om barns språkutvikling. Denne miniundersøkelsen viste at det blant de 30 førskolelærerne vi snakket med, var svært varierende kunnskaper og flere av dem uttrykte usikkerhet i forhold til hva de kan forvente av språklige ferdigheter på ulike alderstrinn i førskolealder (for mer informasjon om denne undersøkelsen se Norsk Tidsskrift for Logopedi 4/06).

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i overnevnte undersøkelse ønsket vi å finne ut mer om den kunnskapen som finnes blant førskolelærere og assistenter knyttet til barns språkutvikling. Ikke alle barn utvikler et normalt språk, og det er som nevnt viktig å oppdage disse barna så tidlig som mulig. Dersom et barn ikke utvikler et normalt språk, bistår ofte logopeden barnehagen med veiledning. Som fremtidige logopeder ønsker vi å se nærmere på hva de barnehageansatte anser som logopedens ansvar og hva de mener logopeden skal/bør bistå med. Vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke kunnskaper har førskolelærere og assistenter i barnehagen om barns språkutvikling og hva anser de som logopedens ansvar i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp?

Problemstillingen besvares ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke kunnskaper har førskolelærere og assistenter om barns normale språkutvikling?
- Er det forskjeller mellom førskolelærere og assistenter i kunnskap om språkutviklingen?
- Er det forskjell i kunnskap om språkutviklingen til personalet i barnehager som benytter seg av TRAS sammenliknet med de barnehagene som ikke har tatt TRAS i bruk?
- Hva anser assistenter og førskolelærer som logopedens rolle i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp?
- Hva mener barnehagepersonalet at de ansatte i barnehagen selv kan gjøre for å stimulere språkutviklingen?
- Føler barnehageansatte behov for mer kunnskap om språkutviklingen?

Forskningsspørsmålene danner utgangspunkt for utformingen av et spørreskjema som instrument i en survey-undersøkelse.

1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning

I **kapittel 2** gjør vi først rede for tre teorier som har vært sentralt knyttet til hvordan barn utvikler språk. Deretter definerer vi hva språk er og setter språket inn i en større sammenheng ved å se på kommunikasjonen og hva som inngår i kommunikasjon.

Barns normale språkutvikling gjøres rede for i **kapittel 3**. Med utgangspunkt i teori om at språket er delt i ulike komponenter presenterer vi ulike teorier knyttet til hvordan og når barn hevdes å utvikle ulike språkkomponenter i førskolealder. Denne teoretiske fremstillingen vil danne utgangspunkt for spørreskjemaet vi utformet for å måle kunnskap om språkutvikling og hva førskolelærere og assistenter anser som

logopedens rolle. Da undersøkelsen er rettet mot barnehagepersonale har vi også valgt å gi en beskrivelse av hvordan vanskene vil/kan høres ut for omgivelsene.

Kapittel 4 tar for seg barnehagen og logopedens faglige ansvar i forhold til kartlegging, tilrettelegging for god språkutvikling og stimulering av barns språkutvikling. Gjeldende lover og rammeplaner legger føringer for den pedagogiske virksomheten i barnehagen, og disse bestemmelsene er utgangspunkt for fremstillingen. Avslutningsvis i kapitlet ser vi på et kartleggingsmateriale som barnehagepersonalet kan benytte for å vurdere barns språkutvikling over tid.

Kapittel 5 er metodekapitlet og her redegjør vi for metodevalg, design og utforming av instrument. Deretter beskriver vi utvalget og datainnsamlingen, i tillegg til at vi ser på validitetskrav, reliabilitetskrav og etiske hensyn knyttet til undersøkelsen. Avslutningsvis forklarer vi hvordan vi statistisk har bearbeidet dataene.

Resultatene fra undersøkelsen presenteres og drøftes i oppgavens **kapittel 6**. I **kapittel 7** oppsummerer vi hovedfunnene med utgangspunkt i problemstillingen og vi ser undersøkelsens spørreskjema og utvalg med et kritisk blikk. Avslutningsvis presenterer vi tanker om veien videre.

1.4 Begrepsavklaring

I forskningslitteraturen brukes ulike definisjoner og betegnelser på barn som ikke utvikler språket slik man normalt forventer. Det er for eksempel vanlig å skille mellom generelle språkvansker og spesifikke språkvansker. Ved en generell språkvanske er språkvansken en del av eller en følge av annen funksjonshemming, slik som for eksempel hørselshemming, utviklingshemning eller autisme. Ved en spesifikk språkvanske er det et misforhold mellom barnets utvikling av språk og annen utvikling. Språket synes ikke å utvikle seg slik det skal, selv om alle forutsetningene for en normal språkutvikling synes å være til stede (Rygvold 1999, Rygvold 2001). I praksis kan det være vanskelig å skille mellom hva som er en generell og hva som er en spesifikk språkvanske. Vi har derfor valgt å bruke

betegnelse forsinket språkutvikling og språkvansker og i denne fremstillingen inkluderer betegnelse alle barn som har en språkutvikling som ikke følger normalen, uavhengig av hva som er årsak til vanskene. En forsinket språkutvikling eller en språkvanske kan knyttes til ulike sider ved språket og vanskene viser seg på ulike måter. Hva dette innebærer, defineres og forklares nærmere i den teoretiske fremstillingen i kapittel 3.

Språket er innvevd i mange andre sentrale utviklingsområder, slikt som sosialt samspill og den emosjonelle utviklingen (Hagtvet 2004). Ut fra denne oppgavens rammer har vi imidlertid inntatt et smalt perspektiv, og i stor grad utelatt forhold knyttet til andre utviklingsområder som kan ha innvirkning på språkutviklingen. I utgangspunktet kan utviklingen av språk vanskelig ses helt separat og uavhengig av utvikling på de andre områdene, men å gå inn på dette i denne avhandlingen vil bli for omfattende.

Undersøkelsen retter seg mot ansatte i barnehagen, både førskolelærere og assistenter. Betegnelsen førskolelærer innebærer barnehageansatte som har gjennomført førskolelærerutdanning, mens assistentene viser til de ansatte som ikke har pedagogisk utdanning. Dette inkluderer barnepleiere, barne- og ungdomsarbeidere, samt andre ansatte uten relevant utdanning.

2. Språk

I dette kapitlet gjør vi nærmere rede for språk og kommunikasjon. Hvordan barn utvikler språk har vært gjenstand for diskusjon gjennom tidene og innledningsvis i kapitlet beskrives derfor tre sentrale teorier om hvordan barn utvikler språk. Disse teoriene er med på å beskrive kompleksiteten ved språktilegnelsen. Språk brukes til kommunikasjon, og vi ser nærmere på den dynamiske prosessen mellom språk og kommunikasjon.

2.1 Teorier om språkutvikling

Hvordan mennesket tilegner seg språk har vært gjenstand for oppmerksomhet i århundrer, og i dag finnes det betydelig kunnskap om språk og språkutvikling (Tetzchner m.fl. 1993). Det har blitt stilt spørsmål til hvor mye av språkutviklingen som påvirkes av miljøet og hvor mye av språkutviklingen som er biologisk betinget. I tillegg har teoretikere vært opptatt av i hvor stor grad språk er lært eller er en iboende egenskap. I dette avsnittet presenteres tre teorier som har vært fremtredende i tilknytning til barns språkutvikling (ibid).

På 1960 – tallet var man opptatt av det biologiske grunnlaget for språkutvikling og av å finne fram til felles trekk. På denne tiden foregikk det en diskusjon om hvorvidt språkligkompetanse er en spesiell egenskap for alle mennesker eller om språket er lært på samme måte som andre ferdigheter. Noam Chomsky var en av 1900 – tallets viktigste språkteoretikere og han tilhørte denne nativistiske tradisjonen (Tetzchner 2001). Nativistene mente at barn har en medfødt språkervervelsesmekanisme og at barn vil utvikle språk mer eller mindre av seg selv hvis de blir eksponert for det (Tetzchner m.fl. 1993). Språket ble med andre ord ansett som en medfødt evne, og miljøfaktorer ble lite vektlagt i denne tradisjonen.

Den behavioristiske tilnærmingen befinner seg på det motsatte teoretiske ytterpunkt sammenliknet med nativismen. Skinner hevdet at språket utelukkende er lært og at

det er miljøforhold som fører til at mennesket lærer språk (Tetzchner 2001). Barn lærer seg ifølge denne tradisjonen språk ved å imitere den voksnes språk. Barnets forsøk med språket blir forsterket ved at omgivelsene gir positive tilbakemeldinger på korrekt bruk av verbale ytringer (Tetzchner 2001, Platou 1997).

Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen anser språket som et kulturelt redskap som barnet ikke kan lage selv. Språk må læres gjennom andre, innenfor en sosial ramme, og de erfaringene barnet gjør og samhandlingen barnet er en del av, vil være av betydning for den læringen som finner sted. I motsetning til Chomskys tradisjon vektlegger denne tradisjonen betydningen av at miljøet må være delaktig for at en eventuelt medfødt språktilegnelsesmekanisme skal kunne fungere (Tetzchner 2001). Vygotskji legger for eksempel vekt på det selvstendige og aktive barnet. Læring forutsetter at barnet er beredt, samtidig som den voksne tilpasser seg til barnet og barnets kommunikative forutsetninger (ibid). Videre mente Vygotskji at barnet først bruker språket i sosial samhandling, før det brukes som redskap for tanken. Han mente at tenkning og språk utgjør en enhet, at begrepsutviklingen og den kognitive utviklingen henger nøye sammen og at språk og tanke er uatskillelig (Vygotskji 2001).

Til tross for at det i dag finnes betydelig kunnskap om språkutviklingen og detaljerte beskrivelser av hvordan barn utvikler språk, finnes det fortsatt ubesvarte spørsmål knyttet til språkutviklingen (Rygvoid 2001, Tetzchner 2001). De detaljerte beskrivelsene av den rekkefølgen barn tilegner seg språket, gir ikke grunnlag for å si noe om hvilke av de overnevnte (eller eventuelt andre) teorier som gir det mest riktige bildet av de prosessene som ligger til grunn når barn utvikler språk. Forskere er imidlertid enige om at barnet har medfødte forutsetninger for å tilegne seg språk, men at språkinnlæringen ikke skjer uten trening og aktiv innsats fra barnets side. Språktilegnelse anses å henge sammen ved et komplisert samspill mellom kognitive, sosiale, biologiske og miljømessige forhold (Rygvoid 2001, Simonsen & Christensen 2000).

2.2 Språk og kommunikasjon

Språket rommer mange aspekter og det blir av mennesket brukt i ulike situasjoner og til ulike formål, noe som igjen gjør det mulig å studere språket fra forskjellige synsvinkler. Som en følge av at språket er så mangfoldig har det ikke vært enkelt å finne én definisjon på språk som alle kan enes om (Tetzchner m.fl. 1993). Vi har valgt å legge vekt på Bloom og Laheys (1978:4) definisjon av språk:

”A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals of communication.”

I likhet med mange andre definisjoner på språk, fokuserer denne definisjonen på språket som system, en felles kode som vi anvender for å formidle meninger, følelser, tanker og erfaringer til hverandre. Språket er en konvensjon, og dette innebærer at de menneskene som snakker samme språk er enige om at det enkelte ord refererer til bestemte ting eller handlinger. Definisjonen sier at den felles koden benyttes til kommunikasjon.

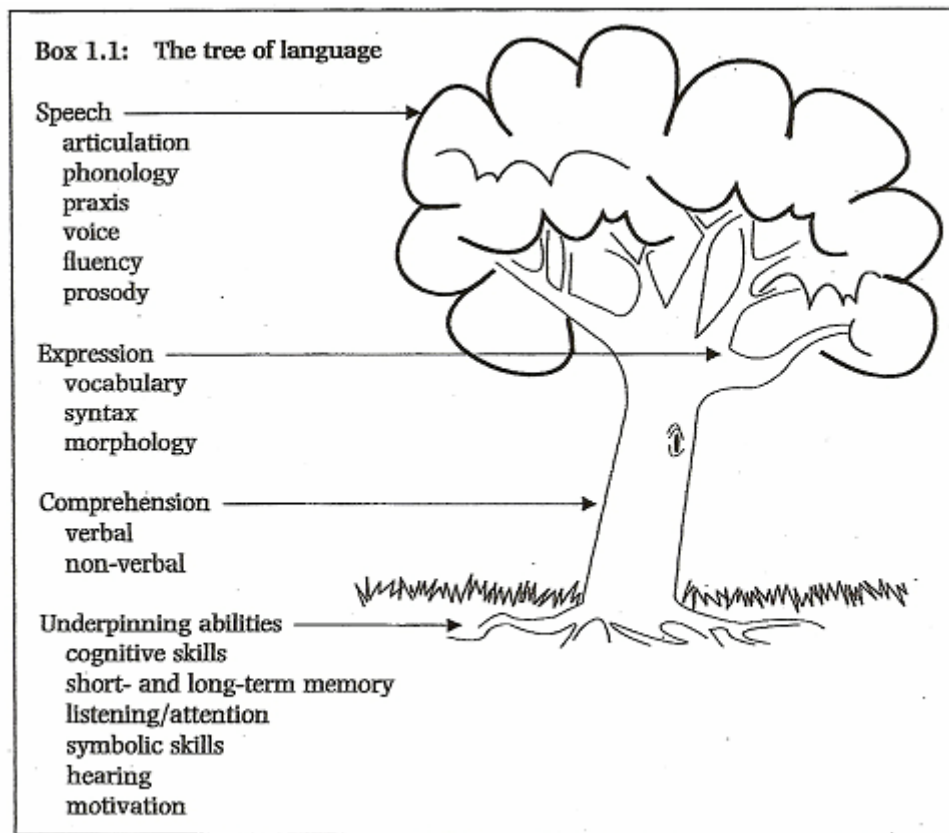
I følge Tetzchner m.fl. (1993) er det vanskelig å definere språk uten å komme inn på kommunikasjon. Kommunikasjon blir ofte definert som formidling av et budskap fra en sender til en mottaker med *”ein intensjon om å gjera noko kjent for ein mottakar”* (Rommetveit 1972:31). Mottakeren vil tolke dette budskapet og gi en tilbakemelding til sender, noe som gjør at kommunikasjon er en sirkulær prosess (Rommetveit 1972).

Law (2000) har laget en modell som beskriver hva kommunikasjon er, og modellen ser på forhold ved språk- og taleutviklingen som er av betydning for kommunikasjonen. Kommunikasjon defineres av Law (2000:4) som:

“...a dynamic process. On the one hand it represents an interaction between the individual and the environment. On the other there is also an interplay between the component part of the communication system”.

Law ser på språk og kommunikasjon som en dynamisk prosess, og kommunikasjon representerer en interaksjon mellom individet og miljøet. Men det er også et samspill

mellom de ulike delene i kommunikasjonssystemet. For å beskrive kommunikasjonsutviklingen benytter Law et tre som metafor:



Figur 1: Laws språkmodell (Law 2000:4)

Treet's røtter står for underliggende evner og ferdigheter som bidrar til kommunikativ utvikling; motivasjon, hørsel, kognitive ferdigheter, minnefunksjoner (korttidsminne og langtidsminne), oppmerksomhet/lytteferdigheter og symbolforståelse. Alt dette er nødvendige forutsetninger for å bearbeide språk. Stammen av treet er barnets språkforståelse, både verbal og ikke-verbal forståelse. Verbal forståelse er for eksempel barnets forståelse av ord, setninger og grammatikk. Mens ikke-verbal forståelse er barnets bruk av gester, blikk og mimikk. Greinene på treet er barnets ekspressive språk, barnets evner til å uttrykke seg. Det handler om vokabular, morfologi (læren om hvordan ord er bygd opp og bøyes) og syntaks (hvordan ord kan settes sammen til setninger). Dette er viktige forutsetninger for formidlingskompetanse. Bladene representerer barnets tale, som er en måte å formidle språk på. Det dreier seg om artikulasjon, fonologi (regler for hvordan

språklydene kan brukes og de funksjonene de har i språket), stemme, taleflyt og prosodi/setningsmelodi. Law bruker i tillegg en annen metafor for pragmatikk (språk i bruk) i sin modell. Det er vannet som flømmer over røttene og opp i stammen, greinene og bladene på treet (Law 2000). Modellen viser hvordan språkets deler henger sammen og at de er i samspill.

I neste kapittel går vi nærmere inn på denne sammensatte utviklingen, og vi presenterer teori og empiri knyttet til rekkefølgen og alderen for når barn lærer ulike språklige ferdigheter.

3. Barns språkutvikling

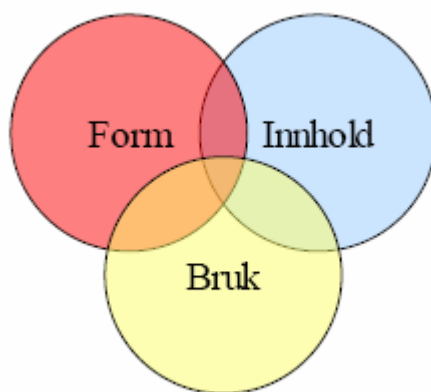
Språket i seg selv består av ulike komponenter, og når språkutviklingen finner sted foregår et komplekst samspill mellom disse komponentene. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Bloom og Laheys modell som deler språket inn i tre språkkomponenter og vi presenterer teori og empiri knyttet til utvikling innen disse områdene.

Vi vil også gi en beskrivelse av hva som kjennetegner barns språk dersom de har vansker innen de ulike språklige komponentene. En slik beskrivelse av vanskene vil indirekte gi en klarere forståelse av hva som kjennetegner en normal språkutvikling. Som nevnt i innledningen vil vi ikke gå nærmere inn på ulike definisjoner av språkvansker og hvilke barn som kan sies å ha den enkelte diagnose. Men som en følge av at 10-15 prosent av alle barn har en forsinket eller avvikende språkutvikling (Beichtman m.fl. 1986), har vi valgt å ta med en kort beskrivelse av hvordan vansker innen språkets ulike deler vil kunne høres ut for foreldre og barnehagepersonalet (omgivelsene).

Det er viktig å understreke at det er store individuelle forskjeller i språkutviklingen og svært vide grenser for det som kalles normal språkutvikling. Å snakke om ”typiske trekk” ved ulike alderstrinn slik vi gjør her, blir derfor alltid i noen grad feil. Det samme barnets språk varierer fra en situasjon til en annen, og barn på samme alder vil kunne høres meget forskjellig ut. Imidlertid er det noe som kan oppfattes som typisk for treåringer i forhold til femåringer (Hagtvet 2004). Med fare for å forenkle vil vi derfor i neste avsnitt peke på noen typiske språklige utviklingstrekk i perioden 0 – 5 år. Det er også forskjeller knyttet til dialekt, kjønn og tospråklighet. Dette er hensyn vi har valgt å ikke drøfte videre i vår fremstilling, da det i hovedsak er kunnskap knyttet til normal språkutvikling ut fra ”det generelle barnet” vi søker å undersøke.

3.1 Bloom og Laheys språkmodell

Språket er et komplekst system bestående av mange ulike aspekter. Bloom og Lahey (1978) mener at det kun er gjennom en klassifisering og beskrivelse av språkets ulike komponenter at vi kan bli i stand til å forstå og forklare hvordan språk og språkhandlinger læres og utvikles. Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i tre hovedkomponenter; et *innhold* eller en meningsdimensjon, som blir kodet eller presentert i en lingvistisk *form* slik at den kan *brukes* til ulike kommunikasjonsformål. For å definere språk er det ut fra denne modellen viktig at alle tre komponentene inngår, da de tre komponentene er selvstendige sider ved språket, samtidig som de er nært knyttet sammen ved en gjensidig påvirkning (Figur 2) (etter Bloom & Lahey 1978:21).



Figur 2: Bloom og Laheys språkmodell.

Språkets **innhold** er det som gir ord og ordkombinasjoner mening. Semantikk er studiet om hva setninger og ord betyr, og i semantikken knyttes det forbindelser mellom språket og den virkelige verden da man ser på hva ordene viser til i omgivelsene (Rygvold 1999). I faglitteraturen blir begrepsutvikling og semantisk utvikling ofte brukt synonymt, noe vi også vil gjøre i den videre fremstillingen.

Språkets **form** består av regler for hvordan språket lages, og språkets form deles i tre deler: fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien omhandler systemet av språklyder (fonemene), reglene for hvordan språklydene kan brukes og hvilke funksjoner de har i språket, blant annet ved å skille ordmening fra hverandre. Fonemet er språkets

minste meningskillende enhet. Et fonem kan være nok til å skille betydningen av to ord (Rygvoid 1999). Et eksempel på dette er språklydene /m/ og /l/ i ordene ”mus” og ”lus”.

Morfologi er læren om hvordan ord kan bøyes og hvordan de er bygd opp. Morfologiske regler styrer oppbygningen av ord og hvordan nye ord kan settes sammen. Et morfem er språkets minste meningsbærende enhet, og ved å sette sammen to eller flere morfem kan ord få en annen betydning. For eksempel kan de to ordene ”brann” og ”bil” slås sammen til ordformen ”brannbil” og blir da bestående av to morfem (Rygvoid 1999).

Syntaksen regulerer hvordan ord kan settes sammen til meningsfylte og grammatisk riktige setninger og ytringer. Ordene må settes sammen i en viss rekkefølge ettersom rekkefølgen bestemmer betydningen i en setning. For eksempel får setningen ”*Mari fant hunden*” en annen betydning hvis vi endrer på rekkefølgen til ”*Hunden fant Mari*” (Høigård 2006, Rygvoid 1999).

Bruk eller pragmatikk er reglene for hvordan språket skal brukes i samspill mellom mennesker. Det viser til barnets evne til å kommunisere språklig. Dette tilsier at det å kunne språk omfatter mer enn kunnskap om lyder, ord og regler i språket. Det krever også kunnskap om omverdenen og hvordan språket brukes i ulike sosiale kontekster (Rygvoid 1999, Rygvoid 2001).

En normal språkutvikling kjennetegnes av Bloom og Lahey (1978) som en vellykket interaksjon mellom språkets innhold, form og bruk. Når vi ser på en språkdel av gangen foretar vi en kunstig oppdeling av helhetsutvikling. En slik oppdeling bidrar imidlertid til bedre forståelse av et så komplekst system som språket er. Hver språkdel integrerer med de andre delene og til sammen utgjør dette en språklig helhet som igjen er en del av barns generelle utvikling (Bloom & Lahey 1978). Det er for eksempel nesten umulig å beskrive grammatisk utvikling uten å trekke inn både semantikk og pragmatikk. Semantikk og pragmatikk er også nært knyttet sammen ettersom semantikk er en tolkning av språklig mening. Det er i tillegg vanskelig å

skrive om syntaktisk utvikling atskilt fra morfologisk utvikling og det blir derfor noe overlapping (Kjølaas 2006).

Den førspråklige kommunikasjonen hevdes å danne grunnlag for senere språkutvikling (Tetzchner m.fl.1993), og vi skriver i neste avsnitt om denne utviklingen. Videre i kapitlet tar vi utgangspunkt i modellen til Bloom og Lahey, og ser på ulike teorier knyttet til hvordan og når barn tilegner seg semantiske -, fonologiske -, morfologiske -, syntaktiske og pragmatiske ferdigheter.

3.2 Førspråklig utvikling

Tidligere mente man at språk var det samme som tale, og at språkutviklingen dermed startet når barnet sa sitt første ord. I dag har man en større forståelse for den innvirkningen førspråklige ferdigheter har på senere språkutvikling.

Det første leveåret er viktig for barns kommunikative utvikling til tross for at de ennå ikke har utviklet talespråk. Denne perioden kalles førspråklig, da barna ennå ikke har lært å uttrykke seg med ord (Tetzchner m.fl. 1993). I følge Meyer (2003) innebærer tidlig kommunikasjon for eksempel smil, blikkontakt, peking og ord, samt utvikling av dialog i betydningen av handlinger og ord mellom barnet og omsorgsgiver. Barnet tar tur i kommunikasjonen (Sachs 2005) og dette skjer ved at barnet gir signaler til omgivelsene gjennom gråt, grimaser osv. Den voksne tolker disse signalene og reagere på dem. Den responsen den voksne gir til barnet på barnets tidlige signaler får etter hvert mening for barnet, og denne forståelsen bidrar til at barnets sosiale handlinger etter hvert får en klarere intensjon, noe som gjør intensjonene lettere å tolke for omgivelsene (Meyer 2003).

Barn hevdes å være fundamentalt sosiale og ha behov for kommunikasjon (Buckley 2003). Barn er opptatt av ansikter, stemmer og det første sosiale smilet kommer allerede når barn er omtrent 4-6 uker gamle. Dette smilet spiller en viktig rolle for foreldrenes opplevelser av kontakt med barnet (ibid.). Barnets behov for kommunikasjon kommer også til syne ved at barnet rett etter fødsel kommuniserer

med mor og far gjennom blikkontakt, lyder og grimaser (Sachs 2005). I tillegg er den førspråklige kommunikasjonen preget av peking. Barn flest begynner å peke på bilder eller ”objekter” mellom 6 og 10 måneder. Og når barn er rundt 12 måneder peker de og ser etter om noen har oppfattet det de peker på (ibid). Dette støtter at barnet tidlig har en intensjon om å kommunisere.

Barn begynner tidlig å lage ubevisste lyder som blir en del av kommunikasjonen. Når barnet er 3-4 måneder blir det først oppmerksom på sin egen lydproduksjon og fra 6-månedersalderen forandrer lydproduksjonen seg til det som vanligvis kalles babling eller vokalisering (Rygvoid 1999). Først er denne bablingen vokale lekelyder, også kalt marginal babling. Den innebærer lange segmenter av konsonant- og vokallignende lyder. Fra 6-10 måneder består bablingen av serier med konsonant-vokalstavelser som ligner på hverandre, samtidig som disse lydene likner på språklydene som barnet hører rundt seg. Denne bablingen likner med andre ord mye på tale og kalles reduplisert babling (Høigård 2006, Tetzchner m.fl. 1993). Det hevdes at dette er et uttrykk for at barnet bearbeider talespråket rundt seg (Høigård 2006).

Imitasjon tillegges også stor betydning for barns språkutvikling. Foreldre bruker imitasjon for å lage sammenheng i dialogen med barnet og for å legge til rette forholdene for at barn skal gjenta handlingene. 10-11 måneder gamle begynner barn å bruke handlinger som de har utført spontant tidligere. Det samme gjelder lyder, barn imiterer først lyder de selv har brukt spontant i andre situasjoner. Så imiterer barn bablelyder og gurglelyder, mens imitasjon av nye lyder og tale kommer senere. De tidligste imitasjonene av meningsfulle lyder er dyrelyder og lekelyder, slik som ”bæ” for sau og ”brrrr” for bil. Når barn gjentar det den voksne sier, er det ikke bare oppfattet som lydimitasjon, men også som et svar og en bekreftelse på at barnet har forstått (Tetzchner m.fl. 1993).

Et typisk trekk ved barns språkutvikling er at de lager sitt eget ordforråd av egne ord som en overgangsfase mellom førspråklig og språklig kommunikasjon. Disse ordene kalles protoord. Noen av ordene ligner på ordene i voksenspråket, slik som ”gegg”

for ”egg”, mens en del av protoordene likner ikke voksenspråket og betegnes derfor som språklige nyskapninger (Høigård 2006). Når barna lager slike protoord forteller dette at barna er aktive og kreative i språktilegnelsen. Det viser også en gradvis overgang mellom babling og mer voksenlik tale. Lydene som barnet brukte mye i bablingen går ofte igjen i de første ordene som barnet sier (Rygvold 1999, Tetzchner m.fl. 1993).

3.3 Semantisk utvikling

Den semantiske utviklingen foregår også fra før barnet begynner å tale. Begrepsutviklingen starter allerede i 4-5-månedersalder, ved at barnet viser interesse for gjenstander rundt seg og den voksne setter ord på det barnet er opptatt av. Tilegnelse av ordforråd innebærer at barna må lære seg hva ordene betyr og hvordan disse brukes. Språkforståelse er et viktig begrep i denne sammenhengen og viser til barns forståelse av det som blir sagt og danner grunnlaget for videre språkutvikling hos barn (Horn 2003).

De første ordene kommer vanligvis når barn er rundt 1-årsalderen. Det er store variasjoner, alt fra 8 til 17 måneder. Variasjonen er også avhengig av hvor strenge kriterier man bruker når man kaller barneytringene for ord (Tetzchner m.fl. 1993). Disse første ordene er ofte korte ord som har tilknytning til ting barnet har mye kontakt med, slik som ”melk”, ”kopp” eller ”mamma” (Bunkholdt 1994).

Barn tilegner seg forståelse av ord raskt og de har vanligvis et ordforråd på 40 – 50 ord ved 18-månedersalder (Tetzchner m.fl. 1993). Hagtvet (2004) viser til flere undersøkelser som viser hurtigheten i ordlæringen til barn. En undersøkelse fra 1967 viste at barn øker sitt aktive ordforråd fra cirka 50 ord ved 18 måneder til cirka 1000 ord ved tre år. En svensk undersøkelse fra 2004 viste at 90 % av barna i undersøkelsen hadde et ordforråd på 650 ord eller mer ved 2 år og 4 måneder. Men forskjellen mellom barn er stor og mange barn på 18 måneder vil bruke få eller ingen ord, og likevel vise normal tilegnelse av språk (Tetzchner m.fl. 1993).

Når barn lærer et nytt ord må betydningen forstås, da barna ikke kan høre betydningen. Barnet må trekke ut ordets lydmønster fra tale, forbinde det med et kjent objekt og lagre det i langtidsminnet (Rygvoid 1999). Kontekst og personlige erfaringer spiller derfor en stor rolle for hvordan barn forstår betydningen av ord og setninger (Høigård 2006). Det er vanlig at språkforståelse kommer før talespråket og det er ikke alltid samsvar mellom språkforståelse og tale (Horn 2003). Språkforståelsen hos barn med en normal språkutvikling er ofte bedre enn ordproduksjonen når barnet er 2 år (Metland 2002). En forsinket taleutvikling i toårsalder behøver derfor ikke å bety at barnet har en språkvanske. Horn (2003) hevder at det er mer bekymringsfullt dersom et barn på 2 år har en dårlig språkforståelse.

Det skjer en kraftig økning i ordforrådet til barna frem mot skolealder, og det blir anslått at barn gjennomsnittlig tilegner seg 9 nye ord per dag fra de er 1 ½ til 6år. Barn vil dermed forstå ca 14 000 ord i seksårsalderen og ¼ av disse ordene vil barnet bruke aktivt i sitt språk (Carey 1978). Det hevdes også at desto større ordforråd et barn har, desto lettere er det for barnet å tilegne seg nye ord ved at barnet da kan generalisere fra den kunnskapen det allerede har om fonologi, prosodi og morfologiske strukturer (Bishop 1997).

Det finnes mange studier med motstridende oppfatninger av den tidlige begrepsutviklingen, og litteraturen om den semantiske utviklingen knytter seg hovedsakelig til to rivaliserende teorier for hvordan denne utviklingen skjer (Tetzchner m.fl. 1993). Enkelte hevder at barn utvikler begreper med utgangspunkt i det som kan kalles trekkteoriene, som mener at barn går fra det generelle til det spesifikke. Barna sies først å kategorisere begreper ut fra noen få trekk og de overgeneraliserer. Et eksempel på dette er når barn kaller alle firebeinte dyr for ”vov vov”. Andre tar utgangspunkt i prototypeteorien og mener at barna går fra det spesifikke til det generelle, at barn først bruker ordet knyttet til bare én gjenstand som det har erfaring med og bruker ordet som egennavn kun for denne gjenstanden. Et

eksempel kan være barnets egen ball. Andre baller og gjenstander blir kun kalt *ball* dersom de har likhetstrekk med barnets ball (Høigård 2006, Tetzchner m.fl. 1993).

Ingen av teoriene forklarer fullt ut hvordan barn tilegner seg ordbetydning og det vil kanskje være mest rett å hevde at teoriene utfyller hverandre. En annen forklaring vil kunne være at barn bruker ulike læringsstrategier og dette vil gjøre at ord tilegnes ulikt og derfor kan forklares ut i fra ulike teorier (Høigård 2006).

Kjennetegn på semantiske vansker

Barn med semantiske vansker er barn som har vansker med å forstå innholdet i det som blir sagt og vansker med å danne begreper. Barn som har semantiske vansker vil derfor ha et begrenset ordforråd. I tillegg er funksjonsord (i – på – opp) spesielt vanskelige for barn med semantiske vansker og læres gjerne ikke (Høigård 2006). Barnet kan for eksempel si ”*Mamma Olav gå bilen*” (Nå skal mamma og Olav gå i bilen).

Det er lettere å høre hva et barn sier enn å vurdere hva barnet faktisk forstår. Situasjonen språket blir brukt i er med på å gi mening til det som sies, og i mange tilfeller er det derfor vanskelig å skille mellom språkforståelse og situasjonsforståelse. Barn er gode til å skjønne hva som sies ut ifra kroppsspråk og i hvilken situasjon barnet befinner seg (Horn 2003). Dette kan bidra til å gjøre det vanskelig å oppdage om barnet har en semantisk vanske både for pedagogisk personell og foreldre.

Semantiske vansker henger også nøye sammen med vansker på andre språkområder som morfologiske og syntaktiske vansker.

3.4 Fonologisk utvikling

Den fonologiske utviklingen omfatter både at barnet oppdager systemet av språklyder (fonologi) og at det klarer å produsere språklydene (fonetikk) (Høigård 2006). Ifølge Rygvold (1999) må språklydene mestres både på det artikulatoriske (fonetikk) og det meningsskillende (fonologi) planet. Fonetisk mestring innebærer at barnet kan uttale

språklydene korrekt, mens den fonologiske mestringen handler om den språklig kognitive organiseringen av disse språklydene. Barnet må forstå hvordan språklydene fungerer i språket, at ordene kan deles opp og at ulike språklydkombinasjoner gir ulik mening ("spille" – "pille"). I fonologien er fokus på språket, og ikke den tekniske produksjonen av lydene (ibid).

I normal språkutvikling blir barn bevisst språklydene i en viss rekkefølge (Skaug 2005). Først lærer de vokallydene og etter at disse er på plass i barnets bevissthet, begynner de å legge merke til konsonantlydene som meningsskillende i talespråket. De språklydene som lages med leppene (/m/ - /b/ - /p/) læres først, mens de siste lydene som kommer på plass er ofte de som lages mot den bløte ganen bakerst i munnen (/k/ - /g/ - /ŋ/ som i sang). Lydene /s/, /r/, /ç/ (som i kino) og /ʃ/ (som i sjokolade) er spesielt vanskelig og kommer litt senere hos de fleste barn. Forskningsteori knyttet til rekkefølgen for når lydene tas i bruk spriker imidlertid mye og ett hensyn som må tas er at utviklingen av språklydene skiller seg fra språk til språk (Høigård 2006).

I toårsalderen uttaler mange barn ordene "feil". Det er vanlig at barn tidlig i utviklingen har problemer med å skille mellom lyder som uttales på nærliggende artikulasjonssteder for eksempel blander de /t/ for /g/ og /g/ for /k/. Et annet normalt trekk i språkutviklingen er at barn i førskolealder forenkler ord. Dette kalles forenklingsstrategier (ibid). Barnet forenkler ofte for eksempel uttalen og sier "dutt" for "gutt" og "tate" for "kake". De bruker den lyden som er lettest å uttale. Dette betraktes ikke som språkfeil, men som en normal del av språktilegnelsesprosessen. (Espenakk 2003a, Høigård 2006).

Det er store variasjoner når barn uttaler lyder og ord riktig. Noen snakker tydelig ved toårsalder, mens andre er 5-6 år før de får lydene på plass. Fra å uttale mange ord "feil" i toårsalder, bør imidlertid forenklingene opphøre når barnet er rundt 4-5 år (Espenakk 2003a). I hovedsak mestrer barn som er fire år nesten alle ord som har en enkel fonologisk struktur. Dette støttes av Trondheimsundersøkelsen, en norsk undersøkelse som omfattet 73 fireåringer med normal språkutvikling.

Trondheimsundersøkelsen viste at uttalefeilene til norske barn i fireårsalderen i stor grad var knyttet til kun et lite antall lyder og lydsammensetninger: /r/, /s/, /kj/ og /skj/ og til enkelte konsonantforbindelser (Fintoft m.fl. 1983). Denne undersøkelsen viste også at hvilke lyder som er vanskelig lenge avhenger av hvor i landet man bor. De barna som hadde en dialekt med skarre-r mestret denne r-lyden tidligere enn barna som hadde en dialekt med rulle-r (ibid). Den siste lyden som er på plass hos norske barn uavhengig av dialekt er imidlertid ofte /s/, da manglende fortenner gjør lyden vanskelig å artikulere korrekt. Dette er også knyttet til å mestre skillet mellom *sj* – lyden og *kj* – lyden (Høigård 2006).

Det er vanlig at små barn gjentar ord, nøler og har pauser på feil sted. Det kalles småbarnshakking eller stottring, og de fleste barn har en periode i to til femårsalder hvor de har problemer med rytme og flyt i talen (Guitar 2006). Denne småbarnshakkingen er ikke det samme som stamming, men er en naturlig del av utviklingen som vil gå over av seg selv. Studier har vist at mengden brudd i barns tale øker når setningene øker i kompleksitet (Mørk & Wolff 1994). Dette gjelder de fleste barn, og det kan som følge av dette være vanskelig å skille småbarnshakking fra begynnende stammingen. Forskjellen kan vise seg i at småbarnhakkingen ofte viser seg med gjentakelse av hele ord og uttrykk mens begynnende stamming er repetisjon av mindre enheter som språklyder og stavelser (Rygvoid 1999).

Kjennetegn på fonologiske og fonetiske vansker

Barn kan være vanskelige å forstå fordi de uttaler ord på en uvanlig måte. De barna som gjør dette lengre enn det som kan forventes å være normalt, kan ha språklydsvansker (Rygvoid 1999). De fleste som har vansker med språklydene har en kombinasjon av fonologiske og fonetiske vansker (Høigård 2006). For å se nærmere på hvordan vanskene høres ut og hvordan de vil kunne registreres av omverdenen kan vi dele vanskene opp i *fonetiske vansker* og *fonologiske vansker*.

Fonetiske vansker eller artikulasjonsvansker brukes når barn har et produksjonsproblem (Rygvoid 1999). Fonetiske vansker referer ofte til skade eller

dysfunksjoner i taleapparatet som hindrer evnen til å overføre språk gjennom bruk av språklyder. Motorisk skade eller forsinkelse hos barna kan gjøre at de ikke kan utføre de nøyaktige bevegelsene i taleapparatet som er nødvendig for å lage talespråk (Platou 1997). Vansken viser seg ved at barn for eksempel ikke kan imitere /r/, /s/ eller andre språklyder og de erstatter alltid den feilartikulerte lyden med én og samme lyd (Rygvold 1999).

Fonologiske vansker er vansker med å strukturere og organisere språklydsystemet. Barn kan ofte imitere språklydene isolert eller i andre ord, mens det vil variere hvordan de uttaler dem spontant (Rygvold 1999). Disse barna strever med å anvende språklydene for å formidle at det er meningsforskjell, og vanskene viser seg for eksempel ved at barnet ikke registrerer at meningen er forskjellig i ordene *kuer* og *duer* på grunn av at den første språklyden er forskjellig. Barna bruker med andre ord ikke språklydene som man kan forvente og de forenkler ofte stavelser. Dette gjør at det blir vanskelig å forstå hva barna mener (Rygvold 2001).

Til tross for at språklydsutviklingen tradisjonelt er delt opp i fonetikk og fonologi, henger de svært nøye sammen. Fonologien bygger på fonetikken og man kan ikke tenke på den uten fonetikken og motsatt (Endresen 2000).

3.5 Morfologisk utvikling

Den morfologiske utviklingen viser til hvordan barn gradvis oppdager systemet for hvordan ordene er bygd opp og hvordan de tar i bruk denne kunnskapen om ordene. Forståelsen av hvordan ordene er bygd opp øker etter hvert som ordforrådet øker og uttalen bedres (Høigård 2006). Den morfologiske utviklingen er en gradvis prosess, og før barn kan tilegne seg morfologien og begynne å ta i bruk for eksempel verb-bøyninger og flertallsformer av substantiv må barnet ha begynt å forstå forskjellen på før og nå og forskjellen på én og flere (ibid).

Fra barnet er 2,5 til 3 år er det er en stor økning i barnets ordforråd, ytringene blir lengre og mer komplekse og i denne alderen begynner barnet å ta i bruk bøyninger av

ord (morfologi). Dette er et tegn på at barna har forstått at det er systematikk i språket (Rygvold 1999). Det er imidlertid vanskelig å undersøke når barn begynner å bruke bøyde ord. Barn kan for eksempel tidlig si ”spise” uten at de er oppmerksom på betydningen av bøyingsformer. Det er først når barnet bruker forskjellige former av ett og samme ord (”spiser” – ”spiste”) vi kan si at de har begynt å bruke bøyde ord (Kjølaas 2006).

Forskere har i hovedsak vært mest opptatt av rekkefølgen for når de ulike morfologiske strukturer mestres, og det har vært lite fokus knyttet til alder (Tetzchner m.fl. 1993). Det har vist seg at de første ordene som bøyes er verb og substantiv. Barnet bruker til å begynne med ordene tilsynelatende korrekt, slik som ”gikk”, ”ba” og ”mus”. Senere kan de derimot gå over til å bruke ”gådde”, ”bedde” og ”muser” (Bunkholdt 1994, Tetzchner m.fl. 1993). Dette kalles barnegrammatikk, og feilene er logiske i den forstand at barnet arbeider med grammatikken og forsøker å finne systematikken. De bruker derfor ofte regler de har tilegnet seg på en for generell måte (Bunkholdt 1994, Høigård 2006, Wagner 2003). Disse regelmessige bøyningene forsvinner når barnet er cirka tre år (Rygvold 1999).

Bøyninger av typen ”fot – føtter”, ”stor – større” og ”gi – gav” er ofte spesielt vanskelig for barn, og de vil kunne si ”fotene”, ”storere” og ”jidde”. Dette er bøyninger som barn ofte ikke mestrer før i skolealder (Wagner 2003). Ved fire år vil barn imidlertid bruke setninger med sikrere bøyninger og grunnleggende regler som stemmer overens med voksen språket, og dette bidrar til at barnas språk for eksempel lettere kan forstås av fremmede (Hagtvet 2004, Rygvold, 1999).

Hva kjennertegner morfologiske vansker ?

Morfologiske vansker er vansker med å bøye ord og danne ord. Det gjør at grammatiske vansker er det mest slående trekket ved disse barnas språk. Typisk for denne gruppen barn er at de utelater bøyingsendelser og de kan for eksempel si ”mange bil der” eller ”tårnet har dett ned” (Kjølaas 2006). I følge Rygvold (2001) er morfologiske vansker spesielt karakteristisk for språksvake barn og disse barna

strever med bøyningsformene. De glemmer for eksempler å bøye ord i spontantale eller de bruker stort sett rotmorfemene, ordets grunnform. Bruk av funksjonsord (og – før – til – men) kan også være begrenset hos disse barna. Dette gjør at språket deres kan likne på yngre barns språk (ibid).

3.6 Syntaktisk utvikling

Barns syntaktiske utvikling viser hvordan barn lærer seg å sette ord sammen til setninger. De første ytringene hos barn består av enkeltord, og et ord kan ha mange ulike meninger og er meget situasjonsavhengig. Barn kan med sine ettordsytringer ofte mene og uttrykke noe som i voksenspråket uttrykkes med en hel setning. Det er først når barn begynner å sette sammen to ord til en helhet at vi kan snakke om syntaks i barnespråket (Høigård 2006). I 18-månedersalder begynner toordsytringer å dukke opp, men normalvariasjonen er stor. Noen er 15 måneder når de begynner med toordsytringer, andre barn har nesten ingen toordsytringer når de er 24 måneder. Begge gruppene kan imidlertid ha normal språkutvikling (Tetzchner m.fl. 1993). Før barna mestrer toordsytringer, har de gjerne en overgangsfase hvor de kombinerer en fast gest eller lyd pluss et ord ”*a: melk*” (jeg vil ha melk). Det er også vanlig at barn bruker to – tre ettordsytringer etter hverandre ”*Sår. Hånd*” (Jeg har et sår på hånda) før de behersker toordsytringer (Høigård 2006).

Det er enighet i litteraturen om at barnet må ha et ordforråd på en viss størrelse for at barnet skal begynne å produsere toordsytringer. Meningene om hvor stort dette ordforrådet må være varierer derimot. Harris (1992) hevder at barnet må ha et ordforråd på 30 ord for å kunne produsere toordsytringer, mens Tetzchner m.fl. (1993) på sin side hevder at barnet må ha 50 ord. Hagtvet (2004) sier at antall ord må være mellom 30-50.

De første toordsytringene er ofte bygget opp rundt ett ord (for eksempel ”*borte*”), som kombineres med andre ord: ”*borte melk*”, ”*borte pus/pus borte*” (Tetzchner m.fl. 1993). Setninger på tre ord kommer som en utviding av toordsytringer i 2 til 3-

årsalder, der barnet ofte gir uttrykk for relasjoner, for eksempel ”*pus drikke melk*” (Løge 2003). I treårsalder skyter det fart i den syntaktiske utviklingen og funksjonsordene framtrer i økende mengde og presisjon i barnets språk (Hagtvet 2004).

Det skjer en stor utvikling på det syntaktiske området fra barn er 2 år til 4 år. 2 åringer har korte ytringer med lite informasjon mens 4-åringer bruker lengre ytringer med mer informasjon og har stort sett tilegnet seg de grunnleggende syntaktiske strukturene (Høigård 2006).

Hva kjennertegner syntaktiske vansker?

Barn med syntaktiske vansker bruker ofte uvanlig korte eller ufullstendige setninger og/eller har vansker med å oppfatte meningen i lange og komplekse setninger. Disse barna tilegner seg setningsstrukturer i samme rekkefølge som i normalutviklingen, men i mye saktere tempo. Dette gjør at deres språk får et småbarnslig preg (Rygvold 2001). Barn med syntaktiske vansker kan ha problemer med å skjønne den forskjellige betydningen når vi kombinerer ord på ulike måter (*katten spiser – spiser katten?*)(Høigård 2006).

3.7 Pragmatisk utvikling

Pragmatikk er læren om språkbruk og det handler om hvordan vi bruker språket i sosiale sammenhenger (Bloom & Lahey 1978, Hagtvet 2004). Barn må lære hva som er passende å si i ulike situasjoner og hvilke regler som gjelder i samtale med andre. Før barnet begynner på skolen bør det ha utviklet de grunnleggende dialogferdighetene, for eksempel å starte en samtale, gi samtalen et tydelig tema, være med i turtakingen og kunne avslutte en samtale (Færevaaag 2003). Bishop og Mogford (1997) hevder at barn på 4 år mestrer å forenkle sitt eget språk når de snakker med yngre barn, og ifølge Hagtvet (2004) begynner barn å tilpasse språket til samtalepartneren allerede fra toårsalderen. Dette er indikasjon på at barn tidlig begynner å ta hensyn til mottakeren i samtalen.

Når barn nærmer seg treårsalderen får språket økende betydning i leken (Rygvold 2001). Rollelek hevdes å være den viktigste formen for lek i forhold til barns språkutvikling (Høigård 2006). I slik lek er barnet en annen og det snakker i forhold til sin rolle. Lek som foregår i en fantasiverden er helt avhengig av språket og barna må derfor følge visse regler eller koder for å sette i gang rolleleken (ibid). Det varierer hvor raskt hvert enkelt barn tilegner seg reglene som kreves, men i følge Høigård (2006) kan barn lære slike regler allerede i treårsalder. Igjennom rollelek øver barna på ulike språklige ferdigheter slik som dialogferdigheter, begrepsferdigheter, å ta hensyn til mottakeren og å snakke utenom her-og-nå-situasjon (ibid).

I tre til femårsalderen videreutvikles nyansene i dialogferdighetene og dialogens innhold får større dybde. I treårsalder blir blant annet samtalene lengre fordi barn klarer å ha flere turer på det samme emnet og de kan snakke om ting som ikke er umiddelbart tilstede (Rygvold 2001). Andre viktige samtaleferdigheter slik som bruk av oppklarings spørsmål og evne til å oppdage misforståelser læres omkring fire-femårsalderen (Hagtvet 2004). Trondheimsundersøkelsen viste at fireåringer stort sett behersker dialogsamarbeidet ved at de kan introdusere et nytt samtaleemne, de klarer fange motpartens oppmerksomhet, de klarer videreutvikle emnet slik at motparten inspireres til å føre samtalen videre og i tillegg vet fireåringer når de bør overlate ordet til motparten (Fintoft m.fl. 1983).

Humor gjør store krav på pragmatiske ferdigheter hos barn. Før et barn forstår vitser må det først forstå betydningen av alle ordene som brukes i vitsen i tillegg til at det forutsetter en godt utviklet språklig bevissthet. Vitsene til de aller yngste barna er ofte noe de lager selv, og disse er ofte poengløse. Barnet har oppfattet at vitser har en spesiell form, men de har ikke oppdaget at vitser er ferdige historier som skal formidles videre (Høigård 2006). Utvikling av humor hos barn er preget av at de gradvis setter mer pris på vitser der poenget ligger i en språklig tvetydighet eller overraskelse. De tidligste vitsene til barn i 3-4 år er gjerne av typen ”*Skal jeg fortelle deg en vits, en katt med slips*”. At barn viser en økende glede over ordspill, gåter og

vitser når de er i fem til åtteårsalderen kan anses som et uttrykk for en økende språklig bevissthet (Tetzchner m.fl. 1993)

Hva kjennetegner pragmatiske vansker?

Barn med pragmatiske vansker bruker i sosiale sammenhenger språket på en måte som ikke er ”passende” eller typisk for barn i deres alder. De forstår ofte ikke at vi gir og tar tur når vi snakker, de avbryter og snakker irrelevant, eller de snakker om ting lytteren ikke har interesse av. Disse barna tar lite eller uhensiktsmessig initiativ og kan i liten grad rette fokus mot en annens tema (Færevaaag 2003). Barn som er svake språklig har ofte pragmatiske vansker fordi de i liten grad har brukt språket kommunikatvt. Vanskene viser seg også i at barnet strever med å ta tihørerens perspektiv og med å gi nok språklig informasjon. Barna med pragmatiske vansker oppleves ofte som vanskelige å snakke med fordi de tar lite språklig initiativ og ikke alltid gir adekvate svar, noe som igjen gjør at det er vanskelig å forstå dem (Rygvold 2001).

4. Logopeden i barnehagen

I dette kapitlet ser vi nærmere på logopeden og logopedens ansvar i barnehagen. Med utgangspunkt i gjeldende lover og regler ser vi på hvordan logopeden er tilknyttet barnehagen og hva som anses å være logopedens ansvar. Hovedmål for oppgaven er å få vite noe om førskolelærere og assistenters kunnskap om barns språkutvikling. Lover og rammeplaner pålegger førskolelærerne og assistentene et ansvar for tilrettelegging av språkutvikling og språkstimulering. Vi ser nærmere på enkelte av disse bestemmelsene, i tillegg ser vi på et materiale som barnehagen kan benytte seg av for å kartlegge barns språkutvikling.

En logoped er en som arbeider med språk-, stemme og talevansker (Bø & Helle 2002). Logopeden har kunnskap om språkutvikling og språkvansker og gir råd og veiledning i forhold til dette. En av logopedens mange oppgaver er i tillegg å finne frem til barnas vansker, samt å gi behandling/undervisning til barn og voksne med språkvansker (Universitetet i Oslo 2007).

Dagens barnehage og dens innhold er hjemlet i Lov om Barnehager 2006 (Barnehageloven). Barnehagelovens bestemmelser om barnehagens innhold, oppgaver og verdigrunnlag utdypes i Rammeplanen for barnehagen (2006). Barnehageloven og Rammeplanen (2006) gir barnehagen en forpliktende ramme for innhold, planlegging, vurdering og gjennomføring av virksomheten. Rammeplanen skal sikre at barna får et likeverdig tilbud i barnehagen som en følge av at barnehagen gis forpliktende rammer å arbeide ut i fra.

Logoped som yrkesbetegnelse er ikke direkte nevnt i Barnehageloven eller Rammeplanen (2006). Rammeplanen legger imidlertid føringer om samarbeid med andre instanser slik at barna skal tilbys et best mulig tilbud for vekst og utvikling. Én av samarbeidsinstansene som fremheves er den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten). PP-tjenesten er sakkyndig instans, og hver kommune og fylkeskommune skal i følge Opplæringsloven (§ 5-6) ha en PP-tjeneste. Kommunen

selv bestemmer hva slags kompetanse de ansatte i PP-tjenesten skal ha, og personalet kan ha utdanning som psykolog, pedagog, sosionom, barnevernspedagog, logoped eller annen spesialpedagogisk kompetanse. PP-tjenesten er barnehagens og skolens sentrale hjelpeinstans og i Håndbok for PP-tjenesten (2001) står det presisert at PP-tjenesten skal ha kompetanse som utfyller kompetansen som barnehagene og skolene har. Det står videre presisert at de skal ha ”kompetanse om normalutvikling og avvikende utvikling, kartlegging av lærevansker og læreforutsetninger” (side 27). PP-tjenesten skal veilede i barnehagen og barnehagene kan konsultere PP-tjenesten når de er usikre om et barn trenger hjelp (Sjøvik 2002).

Barn i barnehagen som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringsloven § 5 – 7. Logopedisk hjelp er ikke direkte nevnt i Opplæringsloven, men en logoped vil kunne betegnes som spesialpedagog innenfor skoleverket (Koss m.fl. 2002). Logopedisk hjelp vil innebære direkte hjelp til barnet og /eller råd og veiledning til barnehagepersonalet og foreldrene. Hvilke type hjelp som gis varierer fra kommune til kommune, og det hevdes at barn i førskolealder som har behov for logopedisk hjelp sjelden får dekket dette behovet. I de tilfellene hvor hjelp blir gitt er hjelpen i hovedsak gitt i form av veiledning til barnehagepersonalet (ibid).

4.1.1 Stimulering

Forskning har vist en sterk sammenheng mellom tidlig systematisk språkarbeid og læring senere i livet (Aukrust 2005). Forskning viser også at barn som ikke mottar tidlig stimulering av språket, utvikler et mangelfullt språk (Hagtvet 2004, Tetzchner m. fl. 1993). For å forebygge et mangelfullt språk er det derfor viktig at man setter i verk tidlig språkstimulering. Dette støttes av en undersøkelse utført av Jørgen Frost. Frost fant at de barna som var de svakeste språklig som 3-åringer, fremdeles var de svakeste som 16-åringer. Det vil med andre ord si at forskjellen fra de første leveårene ikke forsvinner, men holder seg konstant gjennom barnehage og skole. Han sier derfor at barnehagen bør starte språkopplæringen allerede når barna er mellom 1

og 2 år (Fladberg 2006). Språkstimulering inngår som en del av barnehagens mest grunnleggende oppgaver (St.meld.nr.16) og Rammeplanen (2006) understreker at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker, oppdage barn med særskilte behov og gi et spesielt tilrettelagt tilbud.

Hvilke metoder som best stimulerer det enkelte barns språkutvikling er avhengig av barnets alder, funksjonsnivå, personlighet og interesser (Rygvold 1999). Det er viktig at stimuleringen fører til språkglede, da dette er viktig for språklæringen. Forskjellig materiell vil kunne bidra til å skape språkglede hos barna (Espenakk 2003b, Wagner 2003). Vi vil ikke gå nærmere inn på ulike materiell egnet i denne sammenheng da dette er utenfor fokus for denne oppgaven. Generelle tips for god språkstimulering vil imidlertid være å snakke med barna, lese for barna, la dem oppleve nye ord, synge med dem, leke med rim og regler og oppmuntre til rollelek. Dette bidrar til og stimulerer språkets ulike deler, både semantikken, morfologien, fonologien, syntaksen og pragmatikken (Rygvold 1999, TRAS-håndboken 2003).

4.1.2 Kartleggingsmateriale

Det er viktig at barn som har en språkvanske oppdages tidlig slik at de kan få hjelp på et tidlig tidspunkt. Ifølge Law (2000) er tidlig hjelp essensielt for å gjøre barnet i stand til å kunne leve med og eventuelt mestre vanskene sine. Det fremheves i Rammeplanen (2006) at *"Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp"* (Rammeplanen 2006:29). Dette innebærer at det er barnehagens oppgave å vurdere barnas språkutvikling og førskolelærerne og det øvrige personale må derfor ha kunnskap om normalutvikling og språkvansker slik at vanskene kan avdekkes.

En undersøkelse fra 2000 (TRAS-håndboken 2003) viste at det var store variasjoner i hvordan førskolelærere i norske barnehager observerte barnas språk og tale på ulike alderstrinn. Undersøkelsen viste i tillegg at det ikke eksisterte mye egnet materiell som kan brukes i barnehagene for observasjon av språket. Et nytt kartleggingsmateriale som skal være til hjelp i beskrivelsen av barns språkutvikling

ble derfor utviklet. Materialet heter TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) og TRAS gjør det lettere å vurdere et barns språk- og kommunikasjonsutvikling i forhold til det som kan forventes på ulike alderstrinn (ibid). Som en følge av at det er ulike forventninger knyttet til barns språklige ferdigheter er det ofte tilfeldig hvilke barn som får hjelp (Koss m.fl. 2002). Meningen med TRAS er at man skal kunne følge alle barns språkutvikling over tid og på den måten sikre at de barna som ikke følger den normale utviklingen ikke blir oversett som en følge av usikkerhet knyttet til hva som er normalt (TRAS-håndboken 2003). Observasjonsområdene er knyttet til språkforståelse, språklig kunnskap, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. Det anbefales at skjemaet fylles ut to ganger i året og at personalet fyller det ut i fellesskap. Én av grunnene til at det bør fylles ut i fellesskap er at det er store barnegrupper og mye som skjer i en barnehage. Det vil derfor ikke alltid være slik at én ansatt har kontroll på alt ett enkelt barn mestrer. En annen grunn til å fylle det ut i fellesskap er at man på denne måten får hjelp til vurderingen dersom man er i tvil (ibid). En forutsetning for at vurderingene skal bli mest mulig kvalifiserte er derfor at hele personalet setter seg inn i den teorien som danner grunnlaget for kartleggingen og som er gjengitt i TRAS håndboken. Hovedmålet med å utvikle TRAS materialet var å fange opp barna som har en forsinket språkutvikling, men en annen intensjonen bak utviklingen var at bruk av TRAS kunne bidra til at barnehagene fikk økt kunnskap om språk, språkutviklingen og observasjon av barns språkutvikling (ibid).

5. Metode

I dette kapitlet presenteres metodevalg og innsamlingen av data. Vi gjør rede for utforming av instrument og hvilke fordeler og ulemper som er knyttet til å bruke spørreskjema i vår undersøkelse. Vi gir en beskrivelse av utvalget vårt, hvordan vi kom frem til dette og hvordan vi gjennomførte spørreundersøkelsen. Deretter følger en diskusjon knyttet til undersøkelsens validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjoner knyttet til vår undersøkelse, før kapitlet avsluttes med en beskrivelse av hvordan analysen av dataene har foregått.

5.1 Design

Metode er fremgangsmåter og strategier som vi benytter oss av i et forskningsarbeid (Befring 2002). Det er verktøy for å komme frem til ny kunnskap. Å velge metode innebærer å ta stilling til spørsmål knyttet til utvalg, datainnsamling og analysing av dataene. Metodelæren hjelper oss å ta valg knyttet til egen forskning ved hjelp av tidligere forskeres erfaringer. Tidligere erfaringer danner grunnlaget for en oversikt over de alternative metodene som finnes og hvilke konsekvenser valg av en enkelt metode vil gi (Hellevik 2002). Problemstillingen er avgjørende for den metoden man velger, og det er i forskningssammenheng vanlig å skille mellom to tilnærminger; kvantitativ og kvalitativ (Befring 2002). Vår undersøkelse hadde som formål å beskrive den kunnskapen som finnes om barns språkutvikling blant førskolelærere og assistenter i barnehagen. Vi ønsket å få et overblikk over gruppen som populasjon. Ut fra dette ville det være hensiktsmessig å velge en kvantitativ metode, da kvantitative undersøkelser søker å si noe om en stor gruppe ved å undersøke en mindre (Gall, Gall & Borg 2007). Vårt ønske med denne undersøkelsen var som tidligere nevnt, å få innsikt i de barnehageansattes kunnskap om språkutviklingen. Det var selvsagt ikke vår hensikt å endre på den kunnskapen de har, og det kan derfor sies at undersøkelsen hadde et deskriptivt eller et beskrivende forskningsdesign (Gall m.fl. 2007, Lund 2002). Deskriptive forskningsdesign eller ikke – eksperimentelle forskningsdesign

som det også kalles, kjennetegnes nettopp av at man søker å gi en beskrivelse av et fenomen, ikke endre fenomenet (Gall m.fl. 2007).

Som en følge av at vår undersøkelse vil rette seg mot to ulike yrkesgrupper vil undersøkelsen inneholde elementer av kausal - komparativt design. Et kausal - komparativt design kjennetegnes ved at to eller flere grupper sammenliknes for å se etter årsakssammenhenger. Vi ville sammenlikne kunnskapen som de ulike gruppene har om språkutvikling, men vi ville ikke undersøke mulige årsaker til at kunnskapen er som den er. Hovedfokus var på den kunnskapen de har og vi ville sammenlikne svarene til førskolelærerne og assistentene for å se grad av kunnskap mellom gruppene. Vi ville også se på hva de anser som logopedens ansvar dersom det viser seg at barnet har mangelfullt språk.

5.2 Survey som instrument

Survey-forskning er en samlebetegnelse på ulike kvantitative forskningsdesign og i en survey-undersøkelse er målet å samle inn data ved hjelp av en systematisk og strukturert utspørring (Fuglseth & Skogen 2006). Det er viktig at alle informantene i en survey-undersøkelse får de samme spørsmålene og at disse stilles på lik måte til alle informantene (Mordal 1989). Som en følge av dette er det mulig å sammenlikne dataene. Det gjør det også mulig å lete etter sammenhenger i materialet, samtidig som det gjør det mulig å se om det er variasjon i og mellom ulike grupper (de Vaus 2002).

Det finnes ulike måter å samle data i survey-forskning, slik som telefonintervju, besøksintervju og spørreskjema (Mordal 1989). Ifølge de Vaus (2002) er spørreskjema den vanligste og enkleste måten for å samle inn strukturert data, da dette er tidsbesparende og man lettere kan nå et større utvalg. For å samle inn dataene ved hjelp av spørreskjema finnes det også ulike fremgangsmåter. Et spørreskjema kan sendes i posten til den enkelte informant (postenquete) eller det kan deles direkte ut til grupper av mennesker, som for eksempel alle ansatte i en barnehage (gruppeenquete). Hovedkjennetegnet ved enqueter er at de er selvadministrerte

undersøkelser som respondentene besvarer på egenhånd (Haraldsen 1999). Vi valgte gruppeenquete i vår undersøkelse.

Ut ifra overnevnte beskrivelse synes *deskriptiv kvantitativ metode* med *elementer fra kausal komparativ metode* og et *ikke – eksperimentelt gruppeenquete design* å være en dekkende beskrivelse for vår undersøkelse.

5.3 Utforming av spørreskjema

Spørreskjema (vedlegg 1 side 114) ble valgt som instrument da dette ville være tidsbesparende og økonomisk for oss. I tillegg ville vi da kunne samle inn data fra et relativt stort utvalg da det ikke ville ta så lang tid å levere ut og samle inn skjemaene. Som en følge av at det er mye som skjer i en barnehage, så vi det også som viktig at de ansatte selv kunne velge når de hadde tid og anledning til å besvare spørreskjemaet. Dette håpet vi ville bidra til at flere ville velge å delta og dermed gi en høy svarprosent. For å sikre en god svarprosent ble det i tillegg lagt vekt på at spørreskjemaet og informasjonsbrevet (vedlegg 2 side 117) som fulgte med skulle være strukturerte og forhåpentligvis appellerende slik at barnehagepersonalet fikk lyst til å bidra i undersøkelsen.

5.3.1 Spørsmålene

Med utgangspunkt i den teoretiske fremstillingen i foregående kapitler utviklet vi et spørreskjema (vedlegg 1 side 114), og ved utformingen av spørsmålene var det enkelte hensyn vi la vekt på:

Spørreskjema skulle besvares av to yrkesgrupper med ulik faglig bakgrunn. I utformingen av spørsmålene tok vi hensyn til dette, ved å unngå fagtermer som kunne være fremmed for både førskolelærerne og assistentene og vi la vekt på bruk av ord og uttrykk som vi antok at de behersket.

Hellevik (2002) vektlegger at det er å viktig å unngå bruk av flertydige ord, ord som kan tolkes på flere måter. For å unngå ulike tolkninger, ble spørsmålet *Når begynner barn vanligvis å ta i bruk bøyninger?* utdypet med eksempler (bil/biler, gå/gådde) og en presisering av at bøyningene ikke nødvendigvis måtte være grammatisk korrekt. Vi ville med dette sikre at respondentene tolket at det var alderen når barn for aller første gang tar i bruk bøyninger vi var ute etter og ikke nødvendigvis bruken av korrekte bøyninger.

Det var som tidligere nevnt to hovedspørsmål vi ønsket svar på; kunnskap om språkutviklingen og syn på logopedens ansvar. Hellevik (2002) understreker at det er viktig at spørsmålene oppfattes som meningsfulle for respondentene og at respondentene må ha kjennskap til eller oppfatninger om tema. I teorikapitlene beskrev vi betydningen av språkutviklingen som en viktig del av barns utvikling. Der hvor det viser seg vansker i den normale språkutviklingen vil logoped i mange tilfeller være en yrkesgruppe som barnehagene har samarbeidet med. Vi mente at spørsmålene derfor ville være av interesse for de barnehageansatte som sa seg villig til å delta, og at de ansatte derfor ville fylle ut spørreskjemaet. Dersom spørsmålene ikke var meningsfulle for våre informanter, er det imidlertid ikke sikkert vi oppdager dette, da de kan gi svar til tross for manglende innsikt (ibid).

Et spørreskjema kan inneholde både åpne og lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål innebærer at svaralternativene er gitt på forhånd, svarene som avgis er dermed like og dette gjør dem lettere å sammenlikne og kode. Ved åpne spørsmålsformuleringer står respondentene fritt til å formulere sine svar (Haraldsen 1999). I vårt spørreskjema valgte vi å kombinere lukkede og åpne spørsmål. De fleste er lukkede spørsmål med gitte svaralternativer, men fire spørsmål var åpne da vi mente det ville være interessant at respondentene uttrykte sine meninger uten påvirkning fra oss. Et eksempel er spørsmål 7.3. (*Hvor ofte bruker dere TRAS i din barnehage?*). Som vi beskrev i den teoretiske fremstillingen, har TRAS kommet som et hjelpemiddel til barnehagen for å kartlegge barns språk. Vi ønsket å se om det var forskjell i kunnskapen til de som arbeider i barnehager hvor TRAS er tatt i bruk. Intensjonen

med TRAS er at den skal brukes på alle barna med jevne mellomrom, minst to ganger i året. Vi mente derfor at det var viktig å finne ut om det blir brukt på alle barna og hvor ofte de bruker det. For å forhindre at informantene krysset av på det de trodde vi ville ha som svar, valgte vi et åpent spørsmål om hvor ofte det brukes i barnehagen. Informantene fikk da færre hint om hvor ofte de burde bruke TRAS ut i fra det som er intensjonen.

I selvadministrerte undersøkelser slik som vår, er bruk av åpne spørsmål blitt kritisert som en følge av at tolking og koding vil ta lang tid i etterkant, samtidig som vi ikke er tilstedet og kan klargjøre spørsmålet for informantene (Mordal 1989, Haraldsen 1999, Hellevik 2002). Svarene fra de åpne spørsmålene 8.3 (*Hva kan barnehagen gjøre for å stimulere barns språkutvikling?*) og 9.6 (*Hva anser du som logopedens ansvar i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp i førskolealder?*) vil behandles kvalitativt. Vi er i hovedsak ute etter å se om det er enkelte svar som synes å være ofte benyttet. Vi vil trekke frem sitater som kan bidra til å illustrere hva respondentene har svart.

5.3.2 Svaralternativer

Da vi skulle utforme svaralternativene la vi vekt på at disse skulle være så uttømmende som mulig. Det innebærer at flest mulig av respondentene skulle kunne finne et svaralternativ som passet for seg (de Vaus 2002). *Vet ikke* ble derfor vurdert som et svaralternativ i spørreskjemaet. Det er delte meninger om bruk av *vet ikke* som svaralternativ i survey-undersøkelser. Ifølge de Vaus (2002) bør *vet ikke* være et alternativ fordi å presse noen til å svare vil gi falske og usikre svar. På den annen side vil bruk av *vet ikke* kunne resultere i at enkelte informanter krysser av dette alternativet for på den måten å velge den enkleste utveien (Mordal 1989, de Vaus 2002). Vi valgte å utelukke *vet ikke* som svaralternativ i vår undersøkelse. Begrunnelsen for dette var at vi mente det var grunnlag for å anta at barnehagepersonalet med utgangspunkt i sine erfaringer ville ha tilstrekkelig forutsetninger for å ta stilling til påstandene og å besvare spørsmålene.

Den tredje formen for spørsmålsformulering som ble benyttet var spørsmål om logopedens ansvar (Vedlegg 1 side 116). Spørsmålene var formulert slik at respondentene skulle angi om de var enig eller uenig i påstandene ved å krysse av for *JA* eller *NEI*, slik som vist i figur 5:

Figur 5: Eksempel på spørsmål i spørreskjemaets 9.0

2) Logopeden skal veilede førskolelærere/assistenter om språk og språkutvikling?	JA	NEI
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

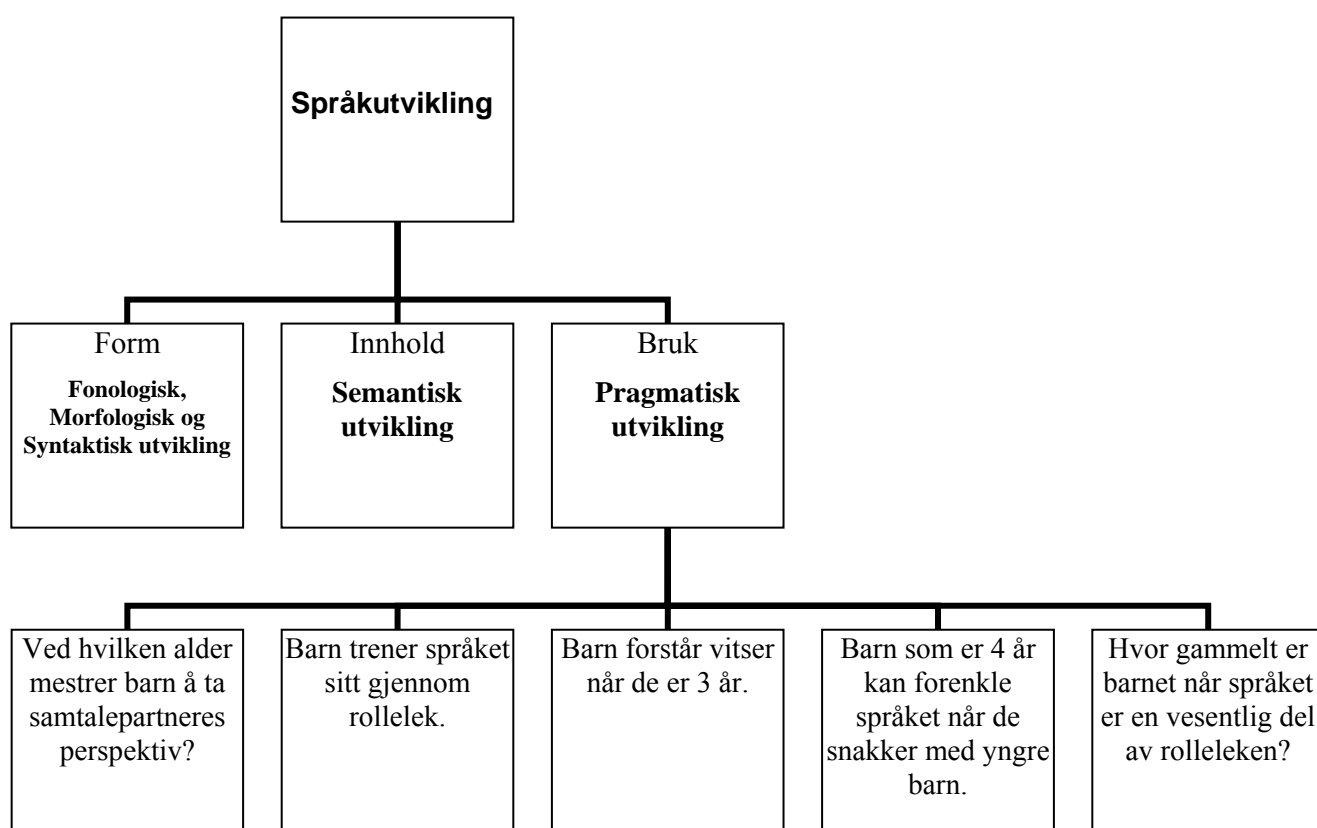
I tillegg til de tre ulike formene for spørsmålsformulering vi har beskrevet over, inneholdt spørreskjemaet enkeltvariabler som var utformet annerledes. Dette var spørsmål om bakgrunnsinformasjon (barnehagens beliggenhet, førskolelærer/assistent og eventuell videreutdanning), spørsmål om de følte behov for mer kunnskaper om språkutvikling, et åpent spørsmål om hva respondenten mente barnehagen kunne gjøre for å stimulere språkutviklingen, spørsmål knyttet til bruk av TRAS og et åpent spørsmål om hva de anså som logopedens ansvar.

5.3.3 Fra teoretiske til operasjonelle variabler

Når man utarbeider et spørreskjema fremhever de Vaus (2002) viktigheten av at man avgrensner og definerer de teoretiske begrepene som danner grunnlag for undersøkelsen (de Vaus 2002). Sentrale begreper for vår undersøkelse er språkutvikling og logopedens ansvar. Disse begrepene ble gjennomgått og teoretisk drøftet i kapittel 3. Når man skal måle teoretiske fenomener empirisk vil imidlertid de teoretiske definisjonene ikke være tilstrekkelig (Hellevik 2002).

Språkutviklingen er knyttet til ulike språklige komponenter og kunnskap om språkutviklingen lar seg ikke direkte observere. Kunnskap om språkutviklingen lar seg heller ikke besvares gjennom kun ett enkelt spørsmål. Å måle den kunnskapen som førskolelærerne og assistentene har, kan dermed bli en utfordring (Befring 2002, Mordal 1989). Vi måtte derfor ta utgangspunkt i de teoretiske definisjonene og velge ut variabler som best mulig representerer det teoretiske begrepet *språkutvikling* (de

Vaus 2002). Dette innebærer at de abstrakte teoretiske begrepene (her kunnskap om språkutvikling) omformuleres til noe konkret; spørsmålene i spørreskjemaet. Dette kalles operasjonalisering og i dette ligger det at spørsmålene gjøres operative ved at de fungerer som mål på det bakenforliggende fenomenet (Haraldsen 1999). I vårt tilfelle er det bakenforliggende fenomenet kunnskap om språkutvikling.



Figur 6: Forholdet mellom den teoretiske variabelen språkutvikling og de operasjonaliserte variablene som måler kunnskaper om pragmatisk utvikling.

Det finnes ingen fasit på hvor mange variabler som er nødvendig for å operasjonalisere et fenomen, men det er ikke uvanlig at det trengs flere enn én variabel. Som figur 6 viser har vi valgt fem operasjonaliseringer (variabler) knyttet til kunnskaper om pragmatisk utvikling. Dimensjonene semantisk utvikling og utvikling av språkets form ble operasjonalisert på tilsvarende måte, med sju operasjonaliseringer hver (Vedlegg 3 og 4, side 118 og 119). Samlet sett vil svarene informantene avgir på de ulike operasjonaliseringene knyttet til språkets deler vise den kunnskapen informantene har om barns språkutvikling.

5.3.4 Pilotundersøkelsen

Vi ønsket å foreta en liten pilotundersøkelse før selve undersøkelsen og én førskolelærer og én assistent sa seg villig til å være med på dette. Hensikten var å finne ut om spørsmålene var forståelige og om spørsmålene ble oppfattet slik vi forventet. I tillegg ble førskolelæreren og assistenten bedt om å gi en vurdering av det foreløpige informasjonsbrevet. Pilotundersøkelsen resulterte i at vi endret på to av spørsmålsformuleringene. Informantene ga uttrykk for at det er stor variasjon i barns språkutvikling, noe som kunne gjøre det vanskelig for dem å besvare spørsmålene. Imidlertid sa de at det var greit å avgi svar dersom de knyttet svarene til barn i barnehagen som de anså som normalspråklige. Med bakgrunn i disse erfaringene ble det både i informasjonsbrevet og i spørreskjemaet understreket at de i sine svar skulle ta utgangspunkt i ”normalbarnet” og sine egne erfaringer.

5.4 Gjennomføring av undersøkelsen

I dette kapitlet beskriver vi utvalget vårt, prosedyrene for hvordan vi gikk frem for å samle inn datamaterialet og undersøkelsens svarprosent.

5.4.1 Utvalg

I 2005 var det 64 713 barnehageansatte i Norge, hvorav 21 801 av disse var utdannet førskolelærere (Statistisk Sentralbyrå 2006). Det hadde vært ønskelig å få svar fra alle barnehagene i Norge i vår undersøkelse. Men ut fra masteroppgavens tidsbegrensninger ville det imidlertid bli for omfattende å kontakte alle barnehageansatte i Norge. Det ville også bli for tidkrevende å finne et representativt utvalg både med hensyn til både type barnehage, antall enheter og geografisk beliggenhet. Vi valgte derfor å undersøke et mindre utvalg.

Ved gjennomføring av undersøkelsen var det for oss ønskelig å personlig reise til de barnehagene som sa seg villig til å delta, både for å levere ut og for å hente inn igjen besvarte spørreskjema. Vårt utvalg ble av den grunn lokalisert i nærheten av eget

bosted og utvalget var av den grunn lett tilgjengelig. På denne måten ville vi få samlet inn spørreskjemaene på kortere tid, samtidig som vi mente det vil være med på å øke svarprosenten da vi oppsøkte barnehagene personlig. På forhånd var målet vårt å skaffe 200 informanter totalt, cirka 100 førskolelærere og 100 assistenter. Vi kontaktet 21 barnehager og utvalget ble til slutt bestående av 101 førskolelærere og 107 assistenter fra 20 ulike barnehager i to kommuner på Østlandet. Vi måtte oppsøke flere barnehager for å skaffe 100 førskolelærere enn for å finne 100 assistenter.

Vårt utvalg kan kalles et hensiktsmessig utvalg. Et hensiktsmessig utvalg vil si et utvalg som blir plukket ut som en følge av at informantene passer til studien og fordi de av ulike andre årsaker er fordelaktig i forhold til gjennomføringen (Gall, Gall & Borg 2007: 175):

”The sample can be convenient for a variety of reasons: the sample is located at or near where the researcher works (...). If a convenience sample is used, the researchers and readers of their report must infer a population to which the results might generalize. The researcher can assist the inference process by providing a careful description of the sample”.

Ved et hensiktsmessig utvalg er det meget viktig å vise forsiktighet ved generalisering av resultatene, utvalget er ikke trukket tilfeldig, og resultatene kan ha begrenset gyldighet (Gall m.fl. 2007, Hellevik 2002). Resultatene i vår undersøkelse kommer som nevnt ikke fra et representativt utvalg for alle barnehageansatte, noe som gjør at vi vanskelig kan generalisere til andre førskolelærere og assistenter. Vi håper imidlertid at våre resultater likevel kan si noe om tilstanden i norske barnehager.

5.4.2 Datainnsamling

Vi tok personlig kontakt med styrer i barnehagene og spurte om vedkommende stilte seg positiv til at de ansatte i barnehagen kunne delta i vår undersøkelse. De styrerne som stilte seg positive til deltakelse fikk tildelt konvolutter som inneholdt

spørreskjema og informasjonsbrev. Av informasjonsbrevet (Vedlegg 2 side 117) fremgikk formålet med undersøkelsen, og at vi ønsket å motta en besvarelse innen to uker. Styrer ble informert om dette og skulle levere konvoluttene ut til sine ansatte. I tillegg fikk styrer informasjon om når vi ville komme tilbake for å hente de utfylte skjemaene.

Svarprosenten er ofte lavere ved spørreskjema enn ved for eksempel intervju (Sapsford 1999), og for å øke den i vår undersøkelse tok vi personlig kontakt med styrer og avtale at vedkommende skulle dele ut spørreskjemaene. På denne måten mente vi at førskolelærerne og assistentene ville føle et større ansvar i forhold til å besvare skjemaet. Styrer fikk i tillegg muntlig beskjed av oss om at det var fint dersom han/hun oppfordret sine ansatte til å delta. Vi var også personlig og hentet de konvoluttene som var blitt returnert til han/henne. Dette var et bevisst valg, da vi mente dette ville legge et lite press på styrer til å oppfordre sine ansatte til å fylle ut skjemaene.

Da vi etter cirka to uker reiste rundt for å hente skjemaene viste det seg at to av styrerne ved en forglemmelse ikke hadde levert ut skjemaene. Disse fikk da en utvidet innleveringsfrist og vi hentet skjemaene hos dem etter cirka 14 nye dager.

5.4.3 Svarprosent

Svarprosenten fra spørreundersøkelsen fordelte slik:

	Utsendte skjema	Returnerte skjema	Svarprosent
Førskolelærere	101	66	65.3 %
Assistenten	107	58	54.2 %
Totalt	208	124	59.6 %

Tabell 1: Undersøkelsens svarprosent

Det er ulike oppfatninger av hva som er akseptabelt frafall i survey-undersøkelser. Når man skal vurdere hvorvidt svarprosenten er akseptabel må man ta hensyn til

tema, lengden på spørreskjemaet, det opprinnelige utvalget og rutinene for innhenting av dataene (de Vaus 2002). Flere forskere hevder at et frafall på cirka 50 % er det som maksimalt kan aksepteres, mens en svarprosent på mellom 60 og 70 % anses som tilfredsstillende av enkelte (Fuglseth & Skogen 2006). Det sies i tillegg at det har vært fallende svarprosent på survey-undersøkelser de siste årene og at det er blitt vanligere med en svarprosent helt ned i 30-40 % (Johannessen 2007). Tallene våre viste en svarprosent på cirka 60 %. Dette kan derfor sies å være en akseptabel svarprosent.

5.5 Validitet

Validitet handler om hvorvidt undersøkelsen har målt det den var ment å måle og hvor gyldige måleresultatene er (Befring 2002, Mordal 1989). Validitetsspørsmålet i en undersøkelse knytter seg til om det kan trekkes overbevisende linjer fra konklusjonene til det datamaterialet som er innhentet, og om undersøkelsen gir valide svar på problemstillingen. I vårt tilfelle vil dette være knyttet til hvorvidt våre resultater måler hvilken kunnskap barnehagepersonalet har om språkutviklingen, og hva de mener er logopedens rolle.

Cook og Campell har utarbeidet et validitetssystem for kausale undersøkelser som omfatter kvalitetskrav knyttet til statistisk validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og indre validitet (Lund 2002). Vår undersøkelse er av deskriptiv karakter, men ifølge Lund (ibid) kan deler av systemet også være relevant for en deskriptiv undersøkelse slik som vår. Innen hver av de fire validitetstypene finnes det mulige feilfaktorer (trusler) som kan gjøre at det blir vanskelig å oppnå god validitet (ibid). Vi ser nærmere på de tre første validitetstypene og deres trusler. Indre validitet handler om å bevise årsakssammenhenger og dette er mest aktuelt i kausale undersøkelser og vil derfor ikke behandles nærmere (ibid).

5.5.1 Ytre validitet

Ytre validitet er knyttet til hvor representative funnene i undersøkelsen er i forhold til populasjonen som utvalget er hentet fra. En undersøkelse vil ha god ytre validitet dersom det er mulig å generalisere resultatene over til relevante individer eller situasjoner. For å kunne foreta statistiske generaliseringer stilles det krav til at alle i populasjonen har lik sjanse til å bli med i utvalget (Lund 2002).

Spørsmålet blir i hvilken grad vi kan overføre våre resultater til alle førskolelærere og assistenter i Norge. I vår undersøkelse benyttet vi som nevnt et hensiktsmessig utvalg og ifølge Lund og Haugen (2006) vil dette kunne gi et skjevt utvalg som gjør at resultatene vanskelig kan generaliseres. Utvalget i denne undersøkelsen er lokalisert i to ulike kommuner sentralt på Østlandet. Det kan stilles spørsmålstegn ved om dette er representativt for barnehager i resten av landet, og dette vil begrense mulighetene til å generalisere resultatet til alle førskolelærere og assistenter. Resultatene kan dermed bare sies å representere det faktiske utvalget. Selv om resultatene ikke kan generaliseres, håper vi imidlertid at materialet vil vise noen hovedtendenser i den kunnskapen vårt utvalg har om språkutvikling og hva de anser som logopedens rolle. Med stor forsiktighet kan vi da med bakgrunn i resultatene stille potensielle hypoteser knyttet til populasjonen som helhet.

5.5.2 Statistisk validitet

Statistisk validitet innebærer at det stilles krav til at resultatene skal være statistisk signifikante og av rimelig størrelsesorden. Det skal være liten sjanse for at resultatene er tilfeldige (Lund 2002). Slutninger knyttet til vår undersøkelse vil ha god statistisk validitet dersom sammenhengene vi finner er statistisk signifikante samtidig som de er av en rimelig styrke. Dette betyr at dersom det er forskjell i den kunnskapen førskolelærerne har sammenliknet med assistentene, må denne forskjellen være av en viss størrelse for at vi skal kunne trekke valide slutninger om at denne forskjellen faktisk er tilstede i vårt utvalg. Statistisk styrke på våre resultater gjøres rede for sammen med presentasjonen av resultatene i kapittel 6.

5.5.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom en teoretisk definisjon av et begrep og hvordan begrepet er operasjonalisert ved datainnsamlingen. Dersom det er stor grad av samsvar mellom det teoretiske begrepet og operasjonaliseringene vi har gjort i spørreskjemaet, vil begrepsvaliditeten være tilsvarende god (Lund 2002).

Kunnskap om språkutvikling er et begrep som ikke direkte lar seg måle, og den teoretiske gjennomgangen danner utgangspunkt for de operasjonaliseringene vi har foretatt i spørreskjemaet. Spørreskjemaet vi selv har utformet er ment å skulle måle kunnskap om språkutvikling, samt gi svar på hva førskolelærere og assistenter anser som logopedens ansvar. Begrepsvaliditet handler derfor om hvorvidt våre operasjonaliseringer i spørreskjemaet for å måle kunnskap om språkutvikling faktisk er operasjonaliseringer av de teoretiske begrepene *språkutvikling* og *logopedens rolle*. Det er en trussel mot begrepsvaliditeten i vår undersøkelse dersom vi har valgt variabler som ikke samsvarer med den teoretiske definisjonen og vi dermed måler noe annet enn kunnskap om språkutvikling og logopedens ansvar. Utforming og utvelgelse av spørsmålene i spørreskjemaet har imidlertid utgangspunkt i velkjente og aksepterte teorier om barns språkutvikling (teorigrunnlaget ble gjort rede for i kapittel 2 og 3) og dette styrker validiteten (Solheim 2002). At det finnes flere ulike teorier kan også ha innvirkning på validiteten ved at vi kanskje ikke har valgt de variablene som best operasjonaliserer de teoretiske begrepene.

Da det var kunnskaper vi var ute etter å måle, var det meningen at respondentene skulle gjøre sitt ytterste og yte sitt beste. Det er imidlertid ikke sikkert at alle var tilstrekkelig motivert for å yte sitt beste og derfor la ned lite arbeid i utfyllingen av spørreskjemaet. Dette kan ha påvirket begrepsvaliditeten, vi måler ikke den reelle kunnskapen. Vi kan heller ikke kontrollere for om informantene har funnet svarene i bøker. Dette er også en trussel mot begrepsvaliditeten i vår undersøkelse, resultatene vil ikke være et mål på informantenes reelle kunnskap (Lund 2002)

Begrepsvaliditeten i en undersøkelse påvirkes av reliabiliteten, og god reliabilitet er en forutsetning for god begrepsvaliditet (Lund & Haugen, 2006). Reliabiliteten ser vi nærmere på i neste avsnitt.

5.6 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om nøyaktigheten og påliteligheten i en undersøkelse og reliabiliteten sier noe om målepresisjon eller målefeil i gjennomføringen av undersøkelsen. En undersøkelse vil ha høy grad av reliabilitet dersom resultatene blir de samme uansett hvor og når den blir utført (de Vaus 2002, Hellevik 2002, Mordal 1989). Grad av reliabilitet bestemmes av nøyaktigheten i de målingene man har utført, hvordan dataene er samlet inn og hvordan bearbeidingen av dataene er blitt gjennomført (Hellevik 2002).

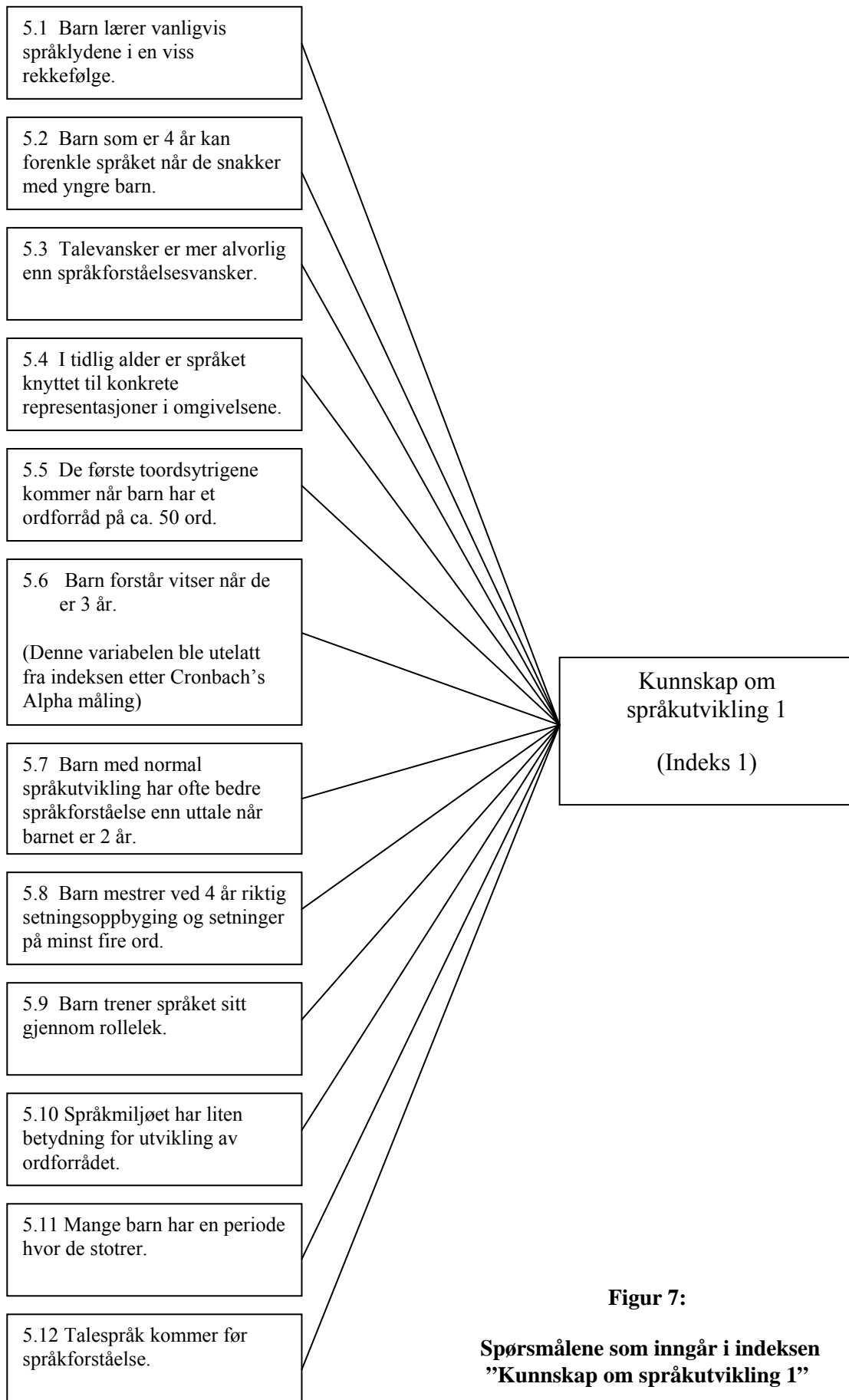
For å gjøre reliabiliteten bedre stilles det krav om grundig arbeid med utforming og bearbeiding av måleinstrumentet (Haraldsen 1999, Lund & Haugen 2006). Ved utformingen av spørreskjemaet la vi vekt på å formulere spørsmål som var lett forståelige og som vi mente ville måle kunnskap om språkutvikling på best mulig måte med utgangspunkt i foreliggende teori. For å unngå målingsfeil og systematiske feil ved bearbeidingen av datamaterialet var vi begge til stede da vi kodet svarene inn i SPSS.

5.6.1 Indeksbygging

Indeksbygging er ifølge de Vaus (2002) den beste måten for å styrke reliabiliteten i målingene. Ved indeksbygging benyttes flere indikatorer til å måle ett og samme fenomen. Dette er særlig viktig dersom begrepet er sammensatt av mange komponenter (Lund & Haugen 2006). Språkutvikling er et sammensatt begrep knyttet til både semantikk, fonologi, morfologi, syntaks og pragmatikk, og kunnskap om språkutviklingen lar seg vanskelig måle ved hjelp av kun én variabel. Som vist i figur 6 (side 48) utarbeidet vi derfor flere enn ett spørsmål knyttet til hver av de språklige

komponentene. Ved denne inndelingen tok vi utgangspunkt i Bloom og Laheys tredeling. Denne tredelingen ble beskrevet i teoridelen (side 22). Intensjonen da vi utarbeidet spørreskjemaet var at de ulike spørsmålene som for eksempel var knyttet til pragmatisk utvikling skulle slås sammen og utgjøre en indeks, som igjen ville gi et samlet mål på informantens kunnskaper om pragmatisk språkutvikling. Indeksen ville bli en ny variabel som ble dannet ved sammenslåing av variabler fra det opprinnelige datamateriale. Vi ville dermed få tre indekser; ”Kunnskap om utvikling av språkets form”, ”Kunnskap om semantisk utvikling” og ”Kunnskap om pragmatisk utvikling”. Disse tre indeksene ville til sammen bestå av de 19 opprinnelige enkeltvariablene i spørreskjemaets del 5.0 og 6.0 (Vedlegg 1 side 114 og 115) og samlet ville disse tre indeksene gi et mål på informantenes samlede kunnskap om språkutvikling.

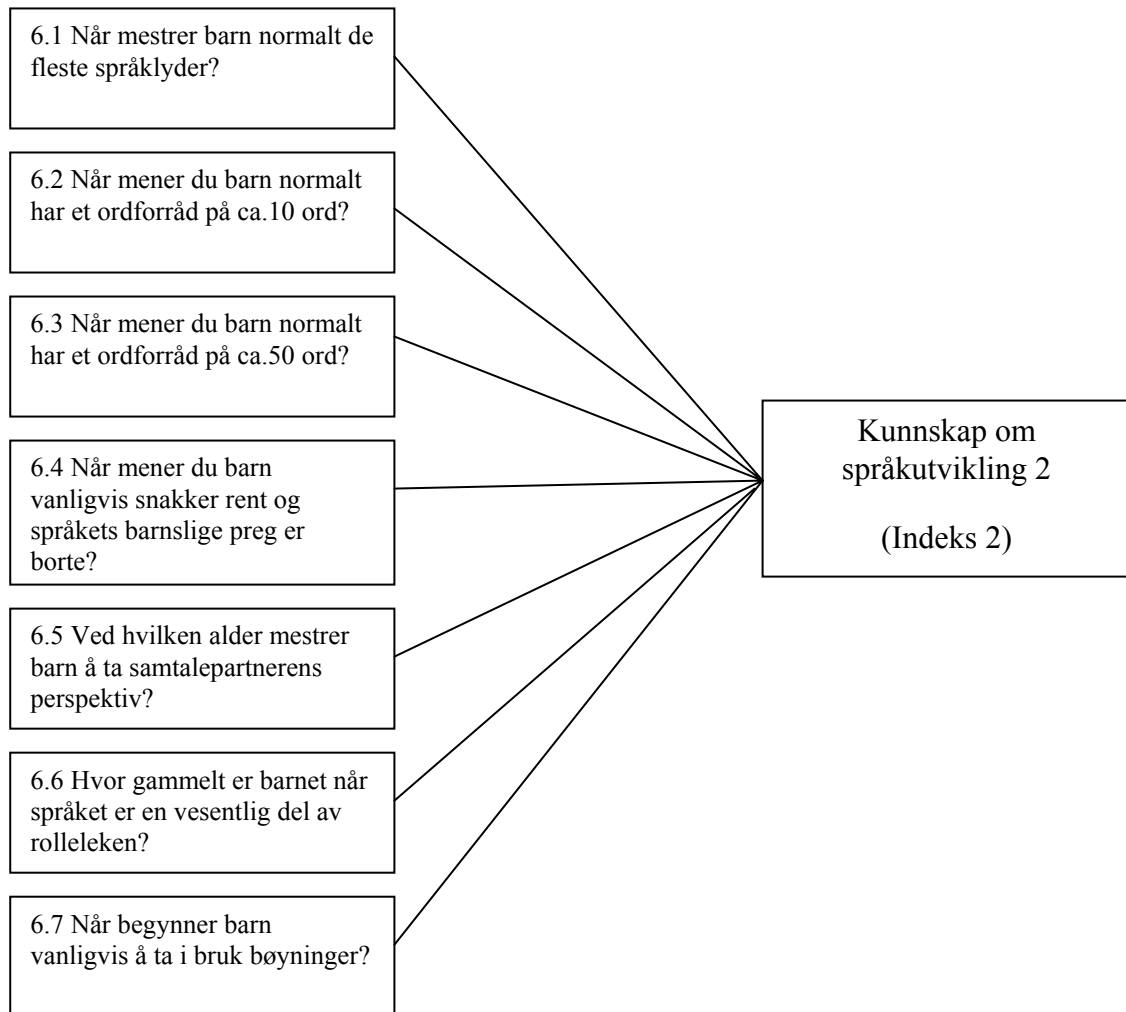
Ved utforming av spørreskjemaet valgte vi å benytte ulike svaralternativer i spørreskjemaets del 5.0 og 6.0. Som en følge av dette ble det dessverre problematisk med en sammenslåing til de tre overnevnte indekser. Dette betydde imidlertid ikke at vi ikke kunne slå sammen i indekser. Alle de 19 spørsmålene var fortsatt knyttet til sider ved språkutviklingen med utgangspunkt i foreliggende teori. Det avgjørende for om variablene kan inngå i en indeks er at de er beslektet og måler ulike sider ved et definert begrep (her kunnskap om språkutvikling) (Hellevik 2002). Våre variabler var beslektet og vi valgte derfor å slå sammen de 12 variablene i spørreskjemaets 5.0. til indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1” (indeks 1) slik som vist i figur 7 på neste side.



Figur 7:

Spørsmålene som inngår i indeksen "Kunnskap om språkutvikling 1"

På tilsvarende måte ble variablene i spørreskjemaets 6.0 slått sammen til indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2” (indeks 2), slik som vist i figur 8 nedenfor. Ved å slå sammen til indekser ville vi få en mer pålitelig måling, da dette er med på å heve både undersøkelsens validitet og pålitelighet (reliabilitet) (de Vaus 2002, Hellevik 2002).



Figur 8: Spørsmålene som inngår i indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2”

Indeksene som har blitt benyttet i denne undersøkelsen er additive. Dette innebærer at den enkelte indeksen i vår undersøkelse inneholder et visst antall operasjonaliseringer og at hver svarkategori i den enkelte operasjonalisering tildeles en tallverdi (Hellevik 2002). For eksempel ble svaralternativene i de enkelte operasjonaliseringer i indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1” tildelt følgende tallverdier: *uenig* =1, *delvis uenig* = 2,

delvis enig = 3 og *enig* = 4. For hver operasjonalisering fikk respondentene en skåre avhengig av hvilket svar de hadde avgitt. Skåren for den enkelte variabel ble så summert og denne summen ble informantens indeksskåre. Indeksskåren ville variere avhengig av hvordan respondentene hadde svart på de enkelte indikatorene i indeksen. Når alle tallverdiene fra overnevnte indeks ble slått sammen ville dette gi oss et bilde på den enkelte informantens kunnskap om språkutvikling (Hellevik 2002). For at denne summen skal gi et riktig bilde av informantenes resultater er det avgjørende at alle indikatorene har samme retning (de Vaus 2002). Det vil si at en høy tallverdi i indeksen ”Kunnskaper om språkutvikling 1” alltid indikerer gode kunnskaper om språkutviklingen, mens en lav indeksskåre indikerer mangelfulle kunnskaper. For eksempel innebar dette i påstand 5.3. (*Talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsesvansker*) at de som hadde krysset av for *enig* ble gitt tallverdien 1, *delvis enig* ga skåren 2, *delvis uenig* gav verdien 3 og *uenig* ga verdien 4.

Indeksene i denne undersøkelsen ble dannet etter at datainnsamlingen ble foretatt, og før vi kunne foreta den endelige utvelgelsen av hvilke indikatorer som skulle inngå i den enkelte indeks måtte vi forsikre oss om at variablene var beslektet og at de målte det de var ment å måle; kunnskaper om språkutvikling (validitet). I tillegg måtte vi vurdere hvor pålitelige disse målingene var (reliabilitet).

For å måle indeksenes reliabilitet kan man benytte seg av ulike mål. Cronbach’s Alpha er det mest brukte målet på reliabilitet i kvantitative undersøkelser. Cronbach’s Alpha måler konsistensen i en respondents svar på en indikator sammenliknet med alle de andre indikatorene i indeksen. Reliabilitetskoeffisienten kan variere mellom 0 og 1 og høye verdier viser til store sammenhenger. Hvor høy Alpha-verdien må være før den er akseptabel finnes det ingen fasit for, men de Vaus (2002) fremhever at den bør være minst .70 for at man skal kunne si at indeksen gir et reliabelt mål på det den er ment å måle. Innen det spesialpedagogiske fagområdet er de fleste variabler vanskelig å måle (Befring 2002). Og det kan derfor argumenteres for å godta lavere Alpha-verdier dersom variablene i indeksen kan sies å dekke sentrale områder ved det som skal måles (Hansen 2003).

Cronbach's Alpha-målinger ble utført på våre to indekser. Dette ville gi et mål på om det var en indre sammenheng og konsistens mellom de ulike variablene i den enkelte indeks, om de måler det samme begrepet. Alpha-skåren ville kunne si noe om indeksenes samlede pålitelighet, om det er en systematisk relasjon mellom indikatorene (Christophersen 2006). Ved første Alpha-måling ble Alpha-verdien på indeksen "Kunnskap om barns språkutvikling 1" lav (.49). For å måle hvordan de enkelte indikatorene korrelerte mot resten målte vi indikatorenes "total-item-correlation" (TIC). Ved hjelp av TIC kan man vurdere forklaringstyngden til den enkelte indikator i forhold til det som måles, kunnskap om språkutvikling. Variabel 5.6 (*Barn forstår vitser når de er 3 år*) hadde den laveste total-item-korrelasjonen ($r=.0931$). Hvorfor denne variabelen hadde den laveste Alpha-verdien vet vi ikke, men grunnen kan være at spørsmålet var vanskelig. Det er ikke alltid like lett å vurdere om barn forstår vitser, da de kan le uten at de egentlig har forstått vitsens innhold. En annen grunn til at Alpha-verdien ble lav på denne variabelen kan være at spørsmålet var negativt formulert. Dette kan i sammenheng med at spørsmålet var vanskelig, ha bidratt til at mange har misforstått. Da vi fjernet denne indikatoren fra indeksen steg Alpha-verdien til .52. For å styrke reliabiliteten ble denne variabelen dermed utelatt fra indeksen i den videre analysen.

Figur 9: Reliabilitetstest ved hjelp av Cronbach's Alpha og antall indikatorer i indeksene.

Indeks	Alpha	Antall indikatorer
"Kunnskap om språkutvikling 1"	.52	11
"Kunnskap om språkutvikling 2"	.64	7

Figur 9 viser at de to indeksene har en reliabilitetskoeffisient på henholdsvis .52 og .64. Total-item-korrelasjonen viste at Alpha-verdien ikke ville stige mer dersom vi fjernet flere av indikatorene, og vi valgte å la de resterende indikatorene dermed inngå i indeksene. Alpha-verdiene vi har oppnådd kan sies å være akseptable

ettersom vi kun har 11 og 7 ledd i våre indekser da Alpha-verdien er påvirkelig av antall ledd. Mange ledd bidrar til økt Alpha. Som figur 9 viser, er det imidlertid motsatt i vår undersøkelse, da den indeksen som har færrest indikatorer fikk høyest Alpha-verdi. Hva som er grunnen til dette vet vi ikke, men det er en indikasjon på at informantene i større grad har gitt konsistente svar på denne indeksen.

At Cronbach's Alpha i utgangspunktet ikke er spesielt høy kan imidlertid også komme av at assistentene og førskolelærerne har svart litt tilfeldig på spørsmålene og ikke vurdert det enkelte spørsmål nøye nok. Det er også mulig at spørsmålene har vært for vanskelig slik at de ikke har hatt tilstrekkelig med kunnskap for å besvare skjemaet. En annen mulig forklaring kan være at indeksene ikke inneholder variabler som måler ulike aspekt ved kunnskap om språkutvikling. At reliabiliteten ikke er særlig høy kan bidra til at begrepsvaliditeten i vår undersøkelse blir noe lav.

5.7 Etiske refleksjoner

På lik linje med reliabilitet og validitet, er det viktig å foreta etiske vurderinger av undersøkelsen. I henhold til gjeldende regler berøres ikke dette prosjektet av meldeplikten da det ikke ble registrert personopplysninger om informantene (NSD 2007). Som en følge av dette ble det derfor ikke søkt om konsesjon fra Datatilsynet. Det finnes imidlertid retningslinjer for å verne om personer som er med i et forskningsprosjekt (NESH 2006). Blant annet stilles det krav til anonymitet og konfidensialitet ved innhenting av datamaterialet. Vi sikret dette gjennom en rekke punkter. For det første var styrer i barnehagen den som leverte spørreskjemaene ut til sine ansatte. De besvarte skjemaene skulle returneres i en anonym konvolutt som ikke kunne spores tilbake til barnehage eller person. Informantenes navn eller arbeidssted ble ikke notert av oss, vi hadde kun en oversikt over hvor mange skjema vi hadde levert ut og fått tilbake i den enkelte barnehage.

NESH (2006) fremhever også viktigheten av informasjon og frivillighet. I vår undersøkelse fulgte det med et informasjonsbrev hvor det stod en beskrivelse av

undersøkelsen og hvor det tydelig fremgikk at deltakelsen var frivillig (Vedlegg 2). Frivillighet fra informantene ble sett på som en indirekte konsekvens av at de valgte å besvare spørreskjemaet.

I de forskningsetiske retningslinjene (NESH 2006) fremgår det også at vi har et ansvar for å unngå å utsette informantene for alvorlige belastninger. Spørsmålene vi stilte i spørreskjemaet kunne til en viss grad være vanskelig å besvare for informantene, og på den måten gi dem følelsen av at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om barns språkutvikling. For at vi skulle vite noe om den påkjenningen vår spørreundersøkelse kunne påføre informanter, spurte vi informantene som deltok i pilotundersøkelsen om hvordan de oppfattet det å besvare spørsmålene. Vi fikk tilbakemelding om at enkelte av spørsmålene kunne være vanskelig å besvare. Videre ga de uttrykk for at de burde kunne svarene på alle spørsmålene, og som et resultat av denne opplevelsen ønsket de å skaffe seg ekstra kunnskap om språkutviklingen. Som resultat av dette tolket vi det dit hen at vi ikke ville påføre informantene belastninger ved å stille dem detaljerte spørsmål om språkutviklingen og logopedens ansvar i barnehagen.

5.8 Statistisk bearbeiding av data

Vi har brukt statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences 14.0 (SPSS) som hjelpemiddel i analysen og behandling av dataene. Før innkoding i SPSS ble spørreskjemaene vi fikk i retur merket med løpende nummer slik at vi lettere kunne finne tilbake til et bestemt spørreskjema. Vi kodet så svarene om til tallkoder og tastet disse inn i en datamatrix. Når alle svarene var tastet inn i datamatriksen sjekket vi dem slik at det ikke manglet data eller at data var registrert inn feil. Av de 124 spørreskjemaene vi fikk i retur var det to skjema som manglet besvarelse på over 50 % av spørsmålene, og disse ble utelatt fra den videre analysen. Siden ikke alle informantene har svart på alle spørsmålene er ikke alltid $N = 122$. Vi har imidlertid korrigert for manglende svar (missing values) og summen vil derfor alltid være så nær 122 som mulig.

De åpne spørsmålene om språkstimulering (spørsmål 8.3) og logopedens ansvar (spørsmål 9.6) er også blitt registrert inn i datamatriksen ved tallverdier (0 = ubesvart, 1= besvart). Den videre analysen av disse resultatene ble foretatt kvalitativt. Vi leste gjennom alle svarene for på den måten å få en viss oversikt over svarene, og vi tok notater for å finne hovedkategorier i informantens svar. Svarene presenteres nærmere i resultatkapitlet.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi også benyttet frekvenstabeller, krystabeller, kji-kvadrat, t-test, Pearsons r og Cronbach's Alpha som verktøy i analysen.

Ved en t-test formulerer man en nullhypotese om at det ikke er en differanse mellom populasjonene, og en alternativ hypotese om at det er en forskjell mellom gruppene. Med utgangspunkt i den fordelingen vårt utvalg har, gir man så en konklusjon om hvorvidt det er forskjell mellom populasjonen eller ikke. Jo større forskjell det er mellom utvalgene desto større sannsynlighet er det for at nullhypotesen er feil. Spørsmålet er om denne forskjellen i utvalget er signifikant eller ikke. Signifikansnivået uttrykker sannsynligheten for at man forkaster en nullhypotese som i utgangspunktet er riktig. Det er vanlig å akseptere 5 prosent sannsynlighet for å kaste en riktig nullhypotese (Johannessen 2007). Sannsynligheten uttrykkes ved hjelp av p-verdier, som kan variere mellom 0 og 1. P-verdiene blir mindre jo større differansen er mellom utvalgene. Dersom det ikke er forskjell i gjennomsnittet mellom vårt utvalg av førskolelærere og assistenter vil p-verdien bli 1.0. Dette innebærer at det er 100 prosent mulighet for at vår nullhypotese om at det ikke er forskjell mellom gruppene er korrekt (ibid).

Pearson r er det mest benyttede målet for å vurdere korrelasjoner (Befring 2002). Korrelasjon er en deskriptiv term som gir uttrykk for i hvor stor grad variabler samvarierer/samsvarer. Spørsmålet er om endringer i verdi på én variabel på en systematisk måte går sammen med endring på en annen variabel. Korrelasjonskoeffisienten kan variere fra -1.00 til $+1.00$. En korrelasjonskoeffisient på -1.00 betyr at det er en perfekt negativ korrelasjon og $+1.00$ betyr at det er en

perfekt positiv korrelasjon mellom variablene. Dersom korrelasjonskoeffisienten blir 0 viser det til at det er total mangel på samvariasjon. Tallverdien viser den styrken som er mellom variablene og høy tallverdi indikerer høy korrelasjon (Befring 2002). Hva som kan betraktes som en høy korrelasjon finnes det ingen fasitsvar på og dette må vurderes med utgangspunkt i det fagfeltet som danner utgangspunktet for forskningen (Johannessen 2007).

Kji-kvadrat er et av de mest vanlige statistiske målene i forbindelse med spørsmålet om det er sammenheng mellom to variabler i en krysstabell (Fuglseth & Skogen 2006). Kji-kvadrat sier ikke noe om styrken i den sammenhengen som eventuelt finnes, men kji-kvadrat gir et mål for i hvilken grad de tallene vi har funnet empirisk i vår krysstabell skiller seg fra det vi kunne forvente under bestemte teoretiske betingelser. Kji-kvadrat sier altså noe om hvorvidt det er sannsynlig at det finnes en sammenheng i populasjonen, men ingenting om sammenhengens styrke eller betydning.

6. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapitlet presenteres og drøftes resultatene fra vår undersøkelse. Materialet er omfattende og vi har valgt å fokusere på de data som vi mener gir de beste svarene på problemstillingen. Analysen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis:

- 1 Hvilke kunnskaper har førskolelærere og assistenter om barns normale språkutvikling?
- 2 Er det forskjeller mellom førskolelærere og assistenter i kunnskap om språkutviklingen?
- 3 Er det forskjell i kunnskap om språkutviklingen til personalet i barnehager som benytter seg av TRAS sammenliknet med de barnehagene som ikke har tatt TRAS i bruk?
- 4 Hva anser assistenter og førskolelærer som logopedens rolle i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp?
- 5 Hva mener barnehagepersonalet at de ansatte i barnehagen selv kan gjøre for å stimulere språkutviklingen?
- 6 Føler barnehageansatte behov for mer kunnskap om språkutviklingen?

Presentasjonen tar utgangspunkt i rekkefølgen på forskningsspørsmålene og funnene drøftes underveis. For å besvare forskningsspørsmål 1, 2 og 3 tar vi utgangspunkt i indeksene ”Kunnskap om språkutvikling 1” og ”Kunnskap om språkutvikling 2”. I tillegg trekker vi frem resultater fra fire krysstabeller knyttet til enkeltvariabler i indeksene for å se om det er forskjeller i kunnskapen til førskolelærere og assistenter.

Formålet med forskningsspørsmål 3 er å undersøke om de som har tatt i bruk TRAS har mer kunnskap om barns språkutvikling enn de som ikke bruker TRAS. For å besvare dette tar vi også her utgangspunkt i indeks 1 og 2. Indeksskårene til de som

benytter TRAS ble sammenliknet med indeksskårene til de som opplyser at de ikke anvender TRAS og vi presenterer funn fra disse sammenlikningene.

Deretter presenteres førskolelærerne og assistentenes syn på logopedens ansvar ved hjelp av krysstabeller og vi ser på om det er forskjell i hva de to gruppene anser som logopedens ansvar.

Resultatene fra de åpne spørsmålene 8.3 *Hva kan barnehagen gjøre for å stimulere barns språkutvikling?* og 9.6 *Hva anser du som logopedens ansvar i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp?* behandles kvalitativt og presenteres ved hjelp av sitater. Sitatene er ikke representative for alle respondentene, men vi har valgt å trekke frem sitater gjennom hele resultatkapitlet da dette er med på å illustrere hva som er blitt svart på spørsmålene. Avslutningsvis presenteres resultater om hvorvidt førskolelærerne og assistentene føler behov for mer kunnskap om barns språkutvikling.

Det hadde vært ønskelig med mer teori å støtte seg på i drøftingen av resultatene. Det finnes imidlertid lite forskning på kvaliteten i norske barnehager, samtidig som det er lite nasjonal og internasjonal forskning om læring og utdanning (St.meld.nr.16). Det ble i 2002 gjennomført en undersøkelse i USA om førskolelærere og deres oppfattelse av språk- og skriveutviklingen. Denne undersøkelsen undersøkte i tillegg hva førskolelærere anså som logopedens ansvar (Shaughnessy & Sanger 2005). Å sammenlikne våre resultater med resultatene i denne og andre internasjonale undersøkelser vil imidlertid være vanskelig av ulike årsaker. For det første har førskolelærere i Norge og andre land ulik utdannelse og dermed forskjellig kompetanse. I tillegg har ikke barnehagene de samme formålsbestemmelser og hva som anses som barnehagens ansvar varierer fra land til land. Når det gjelder synet på logopedens ansvar i Norge og USA kan også dette vanskelig sammenliknes, da kompetansen og ansvaret til logopeder i USA og Norge er forskjellig. Med bakgrunn i dette vil derfor drøftingen av våre resultater ta utgangspunkt i teorier om barns språkutvikling og nasjonale undersøkelser som kan bidra til å forklare hvorfor våre informanter har svart slik de har.

6.1 Bakgrunnsinformasjon

Informantene som har bidratt i vår undersøkelse består av 66 førskolelærere og 56 assistenter (N= 122). Vi fikk, som tidligere nevnt, opprinnelig tilbake 124 besvarte spørreskjema, men to av disse spørreskjemaene ble vurdert til å ha for mange ubesvarte spørsmål og ble derfor utelatt fra videre analyse. Våre 122 førskolelærere og assistenter er ansatte i 20 barnehager fra to kommuner på Østlandet. Av førskolelærerne er det 10.7 % som har spesialpedagogisk videreutdanning, slik som 1. avdeling spesialpedagogikk, i tillegg til førskolelærerutdannelsen.

Tabell 2: Oversikt over hvor lenge førskolelærerne og assistentene har arbeidet i barnehage.

	Under 1 år	1-5 år	6-10 år	11-15 år	16-20 år	21 år +	Total
Førskolelærer	3,0 %	25,8 %	28,8 %	12,1 %	15,2 %	15,2 %	100,0 % N=66
Assistent	14,3 %	39,3 %	17,9 %	7,1 %	16,1 %	5,4 %	100,0 % N=56
Total	8,2 %	32,0 %	23,8 %	9,8 %	15,6 %	10,7 %	100,0 % N=122

Tabell 2 viser en oversikt over hvor lenge våre informanter har arbeidet i barnehage, og tabellen viser at det stor spredning i antall år. Over halvparten av vårt utvalg har ett til ti års erfaring, mens 8.2 % i utvalget har under ett års erfaring i barnehage. I gjennomsnitt har førskolelærerne arbeidet lengre i barnehage (11.2 år) enn assistentene (7.5 år).

6.2 Kunnskap om språkutviklingen

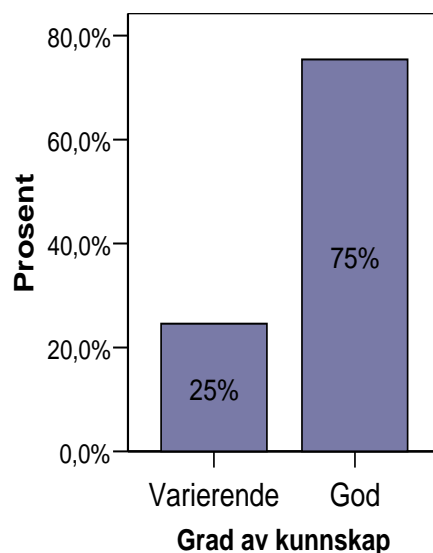
Formålet med forskningsspørsmål 1 og 2 er å kartlegge den kunnskapen førskolelærere og assistenter har om barns språkutvikling og å se om førskolelærerne og assistentene har lik grad av kunnskap. For å besvare dette har vi, som vi skrev innledningsvis, tatt utgangspunkt i indeksene "Kunnskaper om språkutviklingen 1"

og ”Kunnskap om språkutvikling 2”. Hver av de to indeksene består av operasjonaliseringer av det teoretiske begrepet *språkutvikling* og begge er ment å måle informantenes kunnskap om barns språkutvikling.

6.2.1 Kunnskap målt med indeks 1

For å gi et mer nøyaktig mål av informantenes kunnskap har vi summert indeksene. Indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1” (Figur 7 side 57) er en additiv indeks med ytterpunktene 11 (dersom man er *uenig* i alle påstandene) og 44 (dersom man er *enig* i alle påstandene). I denne indeksen definerer vi de som har gode kunnskaper til å være de som i gjennomsnitt har svart 3 på alle spørsmålene (indeksskåre på 33). Denne skåren blir da minstekravet for god kunnskap. De som i gjennomsnitt har svart 2 på alle spørsmålene (indeksskåre på 22) blir definert å ha liten grad av kunnskap om språkutvikling. Indeksskåre på 22 blir da øvre grense for de som har liten grad av kunnskap om språkutviklingen. Gruppen som har fått en skåre på 23-32 defineres til å ha varierende kunnskaper om barns språkutvikling.

Figur 10: Grad av kunnskap om barns språkutvikling på indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1”. N=122



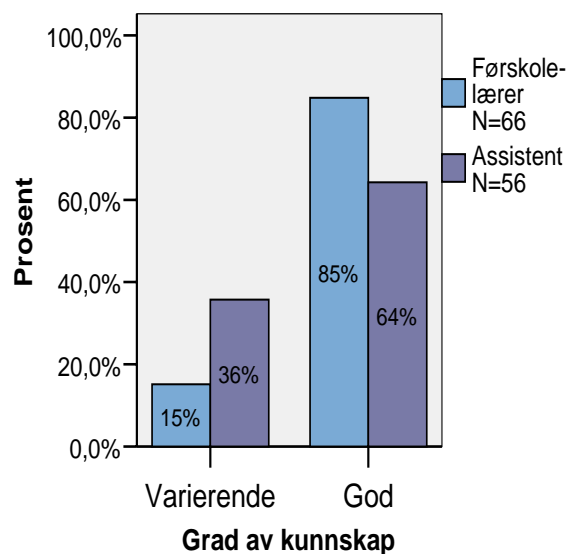
Figur 10 viser at 25 % av informantene har varierende kunnskap og 75 % av informantene har god kunnskap om barns språkutvikling målt med indeks 1. Ut fra

våre rammer for hva som skal defineres som gode, varierende og liten grad av kunnskap om barns språkutvikling er det ingen av informantene som får en skåre som tilsier at de har liten grad av kunnskap på denne indeksen. Våre resultater står i motsetning til undersøkelser fra USA som har vist at førskolelærere (teachers of young children) har liten kunnskap om barns språkutvikling (Shaughnessy & Sanger 2005).

6.2.2 Forskjell mellom førskolelærere og assistenter

Vi ønsket å se om det var forskjell mellom førskolelærerne og assistentenes kunnskap og ved hjelp av en krysstabell kunne vi se om det var forskjell mellom gruppene.

Figur 11: Sammenlikning av førskolelærere og assistenters kunnskap på indeksen "Kunnskap om språkutvikling 1".



Figur 11 viser forskjellen mellom førskolelærerne og assistentenes kunnskap på indeks 1. 85 % av førskolelærerne viser på denne indeksen god kunnskap om språkutvikling, mens 64 % av assistentene viser god kunnskap. Figuren viser i tillegg at 15 % av førskolelærerne har varierende kunnskaper, mens av assistentene er det til sammenlikning 36 % som har varierende kunnskaper. Førskolelærerne skårer dermed generelt bedre på denne indeksen.

For å vurdere om det er forskjell i kunnskap mellom populasjonene førskolelærere og assistenter med utgangspunkt i utvalget vårt foretok vi t-test på indeks 1 og skårene til de to gruppene. I gjennomsnitt skårer førskolelærerne cirka 2.5 poeng høyere enn assistentene på indeks 1 og denne forskjellen gir p-verdien .000. Dette innebærer at det er mindre enn 1 promille sannsynlighet for at vi avviser en riktig nullhypotese og vi kan dermed si at den forskjellen som er mellom førskolelærernes totalskåre og assistentenes totalskåre er meget signifikant. Dette innebærer at vi kan generalisere resultatene til populasjonen. Å trekke slutninger fra vårt utvalg til populasjonen må imidlertid gjøres med stor forsiktighet da vi ikke har et representativt utvalg.

6.2.3 Kunnskap målt med indeks 2

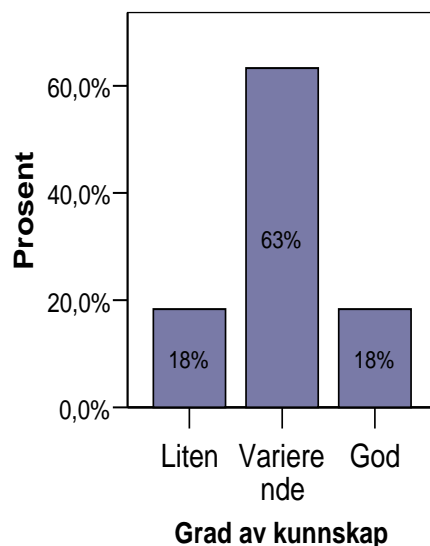
Indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2” ble som vi viste i figur 8 (side 58) dannet med utgangspunkt i spørreskjemaets spørsmål 6.1 til 6.7. Informantene skulle sette krysse ved den alderen de mente barn mestrer ulike språkferdigheter. De som har svart i henhold til de teoretiske definisjonene for når barn tilegner seg ulike ferdigheter, ble gitt tallverdien 3. De som hadde bommet med ½ år ble gitt tallverdien 2 og de som hadde krysset av for andre aldere ble gitt tallverdien 1.

Som beskrevet i teorien er språkutviklingen knyttet til både språkets *form*, språkets *innhold* og språk i *bruk*. Med utgangspunkt i dette ble spørsmål 6.1 til 6.7 først gruppert i tre indekser bestående av henholdsvis 3, 2 og 2 variabler knyttet kunnskap om form, innhold og bruk. Formålet med dette var at vi ønsket å se om det var sider ved språkutviklingen som informantene hadde bedre kunnskap om enn andre områder (for eksempel om de hadde bedre kunnskap om pragmatisk utvikling enn semantisk utvikling). Vi laget krysstabeller mellom disse tre forskjellige indeksene, i tillegg til at vi undersøkte om det var forskjell mellom førskolelærerne og assistentene. Disse analysene ga ingen signifikante funn og vi har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på dette.

De tre indeksene vi har beskrevet ovenfor var alle ulike aspekter og operasjonaliseringer knyttet til førskolelærerne og assistentenes kunnskap om barns

språkutvikling. Vi å slå sammen disse tre ”underindeksene” til samleindeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2” da dette ville forenkle databehandlingen. I analysen av skårener på denne indeksen definerte vi de som hadde svart godt på minst et av de tre underindeksene vi beskrev over, til å ha god kunnskap. De informantene som hadde svart varierende på minst en av underindeksene og som samtidig ikke oppnådde god kunnskap på noen av de tre underindeksene, ble kategorisert til å ha varierende kunnskaper. De som viste liten grad av kunnskap på alle de tre underindeksene ble definert til å vise liten grad av kunnskap om barns språkutvikling på indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2”.

Figur 12: Grad av kunnskap om barns språkutvikling på indeksen ”Kunnskap om språkutviklingen 2”. N=120



Figur 12 viser hvordan indeksskårener til informantene fordeler seg på indeks 2. 18 % av informantenes svarte slik at de havner i gruppen som kan sies å ha lite kunnskap om barns språkutvikling. 63 % defineres til å ha varierende kunnskaper og de 18 resterende prosentene oppnår en indeksskåre som tilsier at de har gode kunnskaper om barns språkutvikling målt med denne indeksen.

Fordelingen på denne indeksen skiller seg fra fordelingen på indeks 1. Variablene som inngikk i denne indeksen var, som tidligere beskrevet, spørsmål hvor informantene selv skulle angi alder for når ulike språkferdigheter mestres. Som den

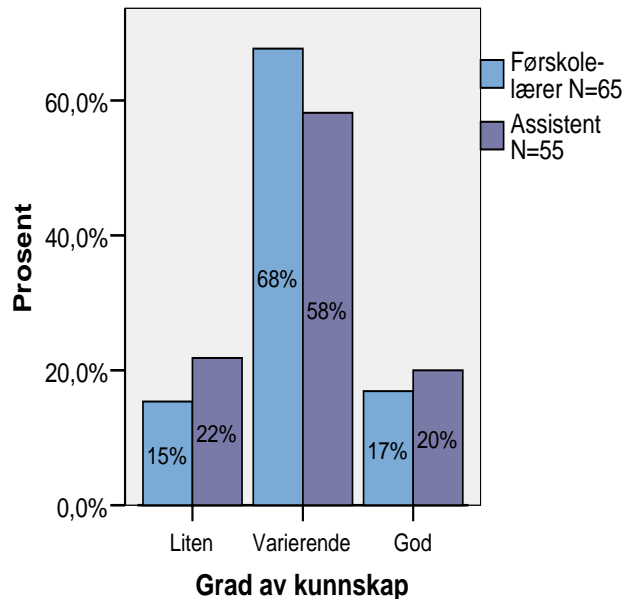
teoretiske gjennomgangen viste kan det være store individuelle variasjoner for når barn tilegner seg ulike språkferdigheter. Dette kan ha gjort at det var vanskeligere for informantene å besvare disse spørsmålene enn de mer generelle påstandene om språkutviklingen som var i indeks 1.

Den usikkerheten som resultatene viser kan tyde på at det blant barnehagepersonalet er behov for veiledning og mer kunnskap om hva som kan forventes ved ulike aldre. En usikkerhet knyttet til hva man kan forvente av barns språk vil kunne gi en ”vente- og se” holdning i barnehagene, som gjør at barna ikke får hjelp så tidlig som mulig. Kunnskapsministeren hevder at det lenge har vært en ”vente- og se” holdning i det norske utdanningssystemet, barnehagen inkludert (Djupedal 2007b). Og Kunnskapsministeren mener at det er på tide at denne holdningen avskaffes. Ved å sette i gang tiltak så tidlig som mulig forebygger man at vanskene får videreutvikle seg og ved tidlig innsats kan man bidra til å redusere de eventuelle tilleggsvanskene som kan komme som følge av en forsinket språkutvikling (Djupedal 2007b, Espenakk & Horn 2002). Undersøkelsen som dannet utgangspunkt for utviklingen av TRAS viste i samsvar med våre resultater at det var usikkerhet knyttet til hva man kan anta er normalt (Espenakk & Horn 2002). Noe som igjen kan bidra til at barnepersonalet venter og ser ann språkutviklingen. Våre resultater viser at den usikkerheten TRAS-undersøkelsen fant blant førskolelærerne fortsatt eksisterer og at den også finnes hos assistentene. Dette vil igjen kunne føre til at barn med en forsinket språkutvikling overses.

6.2.4 Forskjell mellom førskolelærere og assistenter

Vi ønsket også her å se om det var forskjell mellom indeksskårene til førskolelærerne og assistentene.

Figur 13: Sammenlikning av førskolelærere og assistenters grad av kunnskap på indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2”.



Figur 13 viser at det ikke er store forskjeller i kunnskapen til assistentene og førskolelærerne målt med indeks 2 (Figur 8 side 58). Vi foretok en t-test på sumskårene i indeks 2 for å se om de forskjellene som vises i figuren er signifikante. Førskolelærerne skårer i gjennomsnitt 0.5 poeng høyere enn assistentene og t-testen viste at forskjellen akkurat havner innenfor grensen av hva vi definerer som signifikant ($p=.050$).

Som figuren viser skårer over halvparten av begge gruppene slik at de havner i den gruppen vi har definert til å ha varierende grad av kunnskap. I tillegg ser vi at 3 % flere assistenter enn førskolelærer havner i gruppen som har god kunnskap. 7 % flere assistenter enn førskolelærere havner i den gruppen som kan sies å ha liten grad av kunnskap om barns språkutvikling målt med denne indeksen. Som nevnt i forrige avsnitt kan noe av grunnen til at så mange skårer svakere her, til sammenlikning med indeks 1, komme av at det er store individuelle variasjoner i alder for når barn

tilegner seg språkets ulike ferdigheter. Dersom informantene ikke har tatt utgangspunkt i de generelle trekkene vil svarene i stor grad kunne bli feil, i forhold til teoretiske definisjoner. Indeksskåren blir dermed lavere.

6.2.5 Sammenhengen mellom indeks 1 og indeks 2

Vi ønsket å se om det var korrelasjon mellom skårene på indeks 1 og indeks 2 og korrelasjonen ble regnet ut med Pearson r.

Det er en positiv korrelasjon ($r=.227$) mellom resultatene på indeks 1 og indeks 2 i vår undersøkelse. Dette innebærer at de som har skåret godt på indeks 1 også til en viss grad har skåret godt på indeks 2. I samfunnsvitenskaplige undersøkelser kan en korrelasjon på $.227$ beskrives som en moderat til svak korrelasjon, og korrelasjonen gir dermed ikke uttrykk for at det finnes en entydig samvariasjon (Befring 2002, Fink 1995, Johannessen 2007). Den korrelasjonen som er mellom skårene på de to indeksene er signifikant ($p=.013$) noe som gjør at vi (med forsiktighet som en følge av at vi har et hensiktsmessig utvalg) kan generalisere til populasjonen og anta at denne sammenhengen også vil finnes i populasjonen.

6.2.6 Hvorfor har førskolelærere og assistenter ulik kunnskap?

Resultatene viser at assistentene i større grad har usikker kunnskap om barns språkutvikling. Hva kan bidra til å forklare hvorfor det er signifikante forskjeller mellom førskolelærerne og assistentene?

Forskjellen mellom førskolelærere og assistenter kan muligens forklares med utgangspunkt i utdannelsen. Som nevnt, lærer førskolelærere om barns språkutvikling i sine studier. Assistentene har ikke tilsvarende utdanning og vi kan derfor anta at assistentenes kunnskap om barns språkutvikling i hovedsak bygger på den praktiske erfaringen de har med barn. Dersom vi ser nærmere på svarene på enkelt variablene kan vi si at assistentene skårer relativt godt og deres kunnskap skiller seg dermed lite fra førskolelærernes kunnskap. Vi stiller oss undrende til dette og hadde i

utgangspunktet håpet at førskolelærerne ville skåre langt bedre enn assistentene. Med bakgrunn i dette må vi kanskje erkjenne at det er erfaring med barn som gir mest kunnskap om barns språkutvikling.

At forskjellene i skårene til førskolelærerne og assistentene ikke er så store som vi kanskje ville tro på forhånd, kan være et resultat av pensumet om språkutviklingen på førskolelærerutdanningen. En undersøkelse fra 2001 viste at studentene hadde 2.5 vekttall om generell språkutvikling, mens språk- og talevansker var et forsømt tema. Dette var i tillegg temaer som i liten grad ble fokusert på i den praksisen de får i studiet. Denne undersøkelsen viste også at undervisningen om barns språkutvikling i hovedsak ble gitt av norsklærere og ikke at pedagoger med erfaring knyttet til barns språkutvikling (Horn, Espenakk & Wagner 2003). Uten erfaring med barns språkutvikling kan fremstillingen dermed bli meget teoretisk, dette som en følge av at læreren ikke har personlige opplevelser å knytte teorien til. Med bakgrunn i dette kan vi derfor antyde at den kunnskapen førskolelærerne har om barns språkutvikling og språkvansker også i størst grad bygger på de erfaringene de har gjort seg etter endt utdanning. Erfaring med barns språkutvikling ser dermed ut til å spille en vesentlig rolle for kunnskapstilegnelse om språkutviklingen. I det daglige arbeidet utfører i tillegg førskolelærere og assistenter de samme oppgavene og dermed får de samme erfaring med barn.

Et annet forhold som kan bidra til å forklare forskjellen mellom førskolelærerne og assistentene, er ansettelsestiden i barnehagen. Assistentene i vårt utvalg hadde gjennomsnittlig kortere ansettelsestid enn førskolelærerne. Kortere ansettelsestid gir mindre erfaring, noe som igjen kanskje kan påvirke kunnskapen om barns språkutvikling. En kartlegging som ble utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har vist at de som har minst utdanning kommer dårligst ut også når det gjelder etterutdanning (Djupedal 2007a). Dette kan dermed i tillegg bidra til å forklare hvorfor assistentene skårer lavere enn førskolelærerne.

Den kunnskapen som barnehagens personale besitter påvirker kvaliteten i barnehagene. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om kvaliteten i norske

barnehager, men det antas at det er store variasjoner mellom forskjellige barnehager når det gjelder kvalitet (St.meld.nr.16). Vår undersøkelse viser at assistentenes kunnskap er mer usikker enn kunnskapen til førskolelærerne. Som en følge av at 2/3 av alle ansatte i norske barnehager er assistenter (Statistisk sentralbyrå 2007) vil det kunne påvirke kvaliteten dersom usikkerheten finnes i populasjonen som helhet også. Som vi skrev i den teoretiske fremstillingen pålegger Rammeplanen (2006) hele personalet ansvar og assistentene har dermed også et ansvar overfor barnas språkutvikling og å vurdere denne utviklingen. Med usikker kunnskap vil denne vurderingen kunne bli mangelfull.

Resultatene i vår undersøkelse viser imidlertid at forskjellene er signifikante. Kan vi da anta at den forskjellen vi har funnet i vårt utvalg også finnes i hele populasjonen av førskolelærere og assistenter? Med utgangspunkt i de punktene vi har trukket frem her, mener vi det vil være stor sannsynlighet for også å finne forskjeller i populasjonen som helhet. Å generalisere til populasjonen fra vårt utvalg må imidlertid gjøres med forsiktighet da utvalget ikke er tilfeldig.

6.3 Krysstabeller med forskjell mellom førskolelærere og assistenter

Vi laget krysstabeller for variablene som inngikk i indeks 1 og indeks 2 og variabelen førskolelærere/assistent. I det følgende har vi valgt å presentere tre krysstabeller hvor forskjellen mellom assistentene og førskolelærernes svar er signifikante på signifikansnivå .05. I tillegg presentere vi en krysstabell som viser stor spredning i svarene til informantene. Disse fire krysstabellene består av variabler fra indeks 1. Krysstabeller mellom førskolelærere/assistenter og variablene i indeks 2 ga ingen signifikante forskjeller og presenteres derfor ikke.

Variablene i indeks 1 var påstander hvor informantene skulle angi grad av enighet/uenighet til påstanden. Vi viser i det følgende hvordan informantene prosentvis fordeler seg på de ulike svarkategoriene og ser på forskjeller mellom

assistentene og førskolelærernes fordelinger. Sitater fra de åpne spørsmålene trekkes frem der dette bidrar til å gi et klarer bilde av informantenes kunnskap og meninger.

I forrige avsnitt drøftet vi ulike grunner for at assistentene og førskolelærerne viser ulik grad av kunnskap om barns språkutvikling. Disse forklaringene er relevante også i forhold til krysstabellene som presenteres nedenfor. Vi har imidlertid valgt å ikke gå nærmere inn på dette i tilknytning til krysstabellene, da dette i stor grad ville blitt gjentakelse.

6.3.1 Barn lærer vanligvis språklydene i en viss rekkefølge

Det er utført mye forskning på rekkefølgen for når barn tilegner seg språklydene og forskningen har vist at barn tilegner seg lydene i en gitt rekkefølge (Skaug 2005). Det finnes lite forskning på rekkefølgen for når norske barn tilegner seg språklydene, men en norsk undersøkelse som ofte trekkes frem i litteraturen, er Trondheimsundersøkelsen som så på språket til fireåringer. I tillegg til denne undersøkelsen har Preus satt opp retningslinjer for når norske barn bør ha tilegnet seg språklydene (Rygvoid 1999). Med bakgrunn i dette kan man si at barna i norske barnehager også tilegner seg språklydene i en gitt rekkefølge.

Tabell 3: Informantenes grad av enighet i påstanden

Barn lærer vanligvis språklydene i en viss rekkefølge.

	Uenig	Delvis Uenig	Delvis Enig	Enig	Total
Førskolelærere	1,6 %	3,1 %	40,6 %	54,7 %	100,0 % N=64
Assistenten	9,6 %	15,4 %	42,3 %	32,7 %	100,0 % N=52
Total	5,2 %	8,6 %	41,4 %	44,8 %	100,0 % N=116

Tabell 3 viser at over halvparten (54.7 %) av førskolelærerne er *enig* i påstanden om at barn tilegner seg språklydene i en fast rekkefølge, men kun 32.7 % assistentene sier

seg enig. Dersom vi slår sammen de som er uenig og delvis uenig ser vi også stor forskjell mellom gruppene. 25 % assistentene og 4.7 % av førskolelærerne er *uenig/delvis uenig* om at språklydene læres i en viss rekkefølge. Forskjellen i disse svarene er signifikante ($p=.008$).

De fleste førskolelærerne svarer dermed i samsvar med teorien og viser god kunnskap om at barn tilegner seg språklydene i en gitt rekkefølge. Samtidig ser vi at assistentene i større grad sier seg *delvis uenig/delvis enig*, noe som tyder på at de er mer usikre enn førskolelærerne. Førskolelærerne er kanskje mer sikre som en følge av sine teoretiske kunnskaper.

6.3.2 Barn som er 4 år kan forenkle språket når de snakker med yngre barn

For å fungere godt i samtaler må barn ha evne til å ta andres perspektiv og vite hva som passer å si i sammenhengen. Dette er nødvendig for at samtalepartnere kan møtes i et felles forståelsesrom (Rommetveit 1972). Når eldre barn prøver å tilpasse seg yngre barn, med å forenkle språket sitt, begynner de å vise evne til å ta andres perspektiv (desentrere). Bishop og Mogford (1997) hevder at barn på 4 år mestrer å forenkle sitt eget språk når de snakker med yngre barn.

Tabell 4: Informantenes grad av enighet i påstanden

Barn som er 4 år kan forenkle språket når de snakker med yngre barn

	Uenig	Delvis Uenig	Delvis Enig	Enig	Total
Førskolelærere	3,0 %	,0%	31,8 %	65,2 %	100,0 % N=66
Assistentene	,0%	5,5 %	50,9 %	43,6 %	100,0 % N=55
Total	1,7 %	2,5 %	40,5 %	55,4 %	100,0 % N=121

Tabell 4 viser at over halvparten av våre informanter er enig i denne påstanden og kan sies å ha god kunnskap om dette. Flesteparten av førskolelærerne (65.2 %) er *enig*, mens flesteparten av assistentene (50.9 %) sier seg *delvis enig*. Tabellen viser også at 43.6 % av assistentene er enig om at barn som er 4 år kan forenkle språket når det snakker med yngre barn. Forskjellen i svarene til førskolelærerne og assistentene er signifikant ($p=.015$), og i likhet med forrige påstand viser assistentene også her større grad av usikkerhet enn hva førskolelærerne gjør.

6.3.3 Språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforrådet

Som vi beskrev i avsnitt 2.2 har språkmiljøets betydning for barns språkutvikling blitt viet stor oppmerksomhet gjennom tidene. I dag antas det at språkutviklingen er resultat av et komplisert samspill mellom kognitive, sosiale, biologiske og miljømessige forhold (Rygvold 2001, Simonsen & Christensen 2000). Språkmiljøet tillegges en stor betydning for barnets språkutvikling da *"Barn lærer det språket de har rundt seg"* (Tetzchner m.fl. 1993:17). Og kvaliteten på det språkmiljøet som barnet har rundt seg danner grunnlag for hvordan barnets språkutvikling blir, da *"Barn som vokser opp i et stimulerende miljø, hører mange ord og lærer mange begreper"* (Horn 2003:80).

Barnehagen er en viktig del av barnets språkmiljø. Derfor bør barnehagepersonalet ha kunnskap og bevissthet om at et stimulerende språkmiljø danner utgangspunkt for barns språktilegnelse og senere læring.

Tabell 5: Informantenes grad av uenighet i påstanden

Språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforrådet

	Enig	Delvis Enig	Delvis Uenig	Uenig	Total
Førskolelærere	4,5 %	,0%	6,1 %	89,4 %	100,0 % N=66
Assistentene	3,6 %	7,3 %	14,5 %	74,5 %	100,0 % N=55
Total	4,1 %	3,3 %	9,9 %	82,6 %	100,0 % N=121

Påstanden om at språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforråd var snudd (negativt formulert), noe som innebar at dersom informantene skulle svare i samsvar med teorien (som sier at språkmiljøet har stor betydning for utvikling av ordforråd) måtte de si seg *uenig* i denne påstanden.

Tabell 5 viser at de fleste i begge gruppene er *uenig* på denne påstanden. 89.4 % førskolelærere og 74.5 % assistenter er *uenig* i at språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforrådet. Dette viser at de fleste av våre informanter har god kunnskap om språkmiljøets betydning for utviklingen av ordforrådet.

21.8 % av assistentene er *delvis enig/delvis uenig* i påstanden, mens kun 6.1 % av førskolelærerne svarer det samme. Dette viser at enkelte av assistentene er mer usikre og at de dermed har varierende kunnskap om språkmiljøets betydning. Forskjellen mellom svarene til de to gruppene er signifikante ($p = .049$).

I tilknytning til dette er det flere av informantene som trekkes frem språkmiljøet på det åpne spørsmålet om hva barnehagene selv kan gjøre for å stimulere barns språkutvikling. En informant har for eksempel skrevet ”...legge tilrette for et godt språklig miljø...”, mens en annen skriver ”Legge til rette for et stimulerende språkmiljø, bøker tilgjengelig, gi de rom for å leke uforstyrret”. Andre legger vekt på at barnehagepersonalets rolle i å skape et godt språkmiljø, og flere trekker frem viktigheten av å ”samtale mye med barna”. En førskolelærer skriver for eksempel

”...et godt språkstimulerende miljø hvor voksne er interesserte, prater, synger, leser, samtaler, setter ord på, vet hvordan man ”retter” på barnet”.

6.3.4 Talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsesvansker

Det er viktig å skille mellom språkforståelse og talespråk, ettersom det ikke alltid er samsvar mellom disse to språkaspektene (Horn 2003). Språkforståelse defineres som evnene til å oppfatte mønstre i verbaliserte stimuli som meningsbærende. Språkforståelse er da selve avkodingen fra artikulasjonsmønstre til språklig mening, mens det sentrale i talespråket er innkodingen fra tanke/idé til artikulasjonsmønstre (Hagtvat & Lillestølen 1985). Ifølge Horn (2003) er det typiske utviklingsmønsteret at språkforståelsen kommer før talespråket. En forsinket taleutvikling i 2-årsalderen behøver ikke å bety at barnet har en språkvanske og Horn påpeker at det er mer alvorlig dersom et barn på 2 år har en dårlig språkforståelse.

Tabell 6: Informantenes grad av uenighet i påstanden

Talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsesvansker

	Enig	Delvis Enig	Delvis Uenig	Uenig	Total
Førskolelærere	7,9 %	15,9 %	25,4 %	50,8 %	100,0 % N=63
Assistentene	20,0 %	23,6 %	10,9 %	45,5 %	100,0 % N=55
Total	13,6 %	19,5 %	18,6 %	48,3 %	100,0 % N=118

Tabell 6 viser at det er stor spredning i svarene hos begge grupper. Denne påstanden var også snudd og informantene skulle velge *uenig* for å svare i samsvar med teorien. 76,2 % førskolelærere sier seg *uenig* eller *delvis uenig* på denne påstanden mens 56,4 % av assistentene tilsammenlikning også svarer dette ($p=.057$).

Det er også forskjell på antall førskolelærere og assistentene som sier seg *enig* eller *delvis enig*. 20 % av assistentene krysser av for at de er enig i denne påstanden, noe

som viser at de har liten grad av kunnskap om dette. 7.9 % av førskolelærerne kan sies å ha liten grad av kunnskap om at språkforståelsesvansker er med alvorlig enn talevansker.

Totalt ser vi at nesten halvparten (48.3 %) av informantene kan sies å ha god kunnskap om dette, mens 38.1 % kan sies å være usikre på hva som er rett å svare på denne påstanden. Grunnen til at relativt mange er usikre kan være at det er vanskelig å vurdere hva barnet forstår, mens det derimot er lettere å vurdere barnets tale. En undersøkelse har for eksempel vist at barn kan ha et ordforråd på 50 ord, men at de kun bruker 8-10 av disse ordene aktivt i spontant tale (Pan 2005). Forståelsen må da vurderes indirekte ut fra det barnet gjør. En uheldig konsekvens av dette er at det dermed er lettere å reagere på avvik i det talte språket enn avvik i språkforståelsen og språkforståelsesvansker kan overses dersom uttalen er god (Hagtvet 2004). At så mange som 20 % av assistentene mener at talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsesvansker kan derfor muligens forklares med bakgrunn i at det er talespråket som høres og som man derfor reagerer på.

Språkforståelsen hos barn har på den annen side blitt viet større oppmerksomhet i barnehagene de siste årene. Flere av våre informanter har trukket frem språkforståelsen som viktig i språkutviklingen og viser at det er fokus på dette rundt om i barnehagene. På det åpne spørsmålet for hva barnehagen kan gjøre for å stimulere barnas språkutvikling skrev for eksempel en førskolelærer ”*Være observant på hvor mye barnet egentlig forstår og jobbe derfra*”, mens en annen har skrevet ”*...bruke bilder og figurer for å visualisere for å øke forståelsen*”.

6.4 Forskjeller i kunnskap etter innføring av TRAS

60 av våre 122 informanter oppgir at TRAS brukes i barnehagen hvor de jobber. Av disse oppgir 19 at TRAS brukes på barna som vekker bekymring og 38 opplyser at TRAS blir brukt på alle barna i deres barnehage. 3 av de 60 som benytter TRAS har unnlatt å svare på hvilke barn de bruker TRAS på.

Tabell 7: Oversikt over hvor ofte TRAS benyttes i barnehagen

	Frekvens	Prosent
1 gang i året	10	16,7 %
2 ganger i året	7	11,7 %
1-2 ganger i året	6	10,0 %
2-3 ganger i året	2	3,3 %
Ved behov	12	20,0 %
Av og til	5	8,3 %
Sjelden	7	11,7 %
Hver uke	4	6,7 %
Ubesvart	7	11,7 %
Total	60	100,0 %

Spørreskjemaet inneholdt også et åpent spørsmål knyttet til TRAS om hvor ofte det blir benyttet i den enkelte informants barnehage. Som en følge av at spørsmålet var åpent ble det til en viss grad gitt overlappende svar. Tabell 7 gir en oversikt over svarene som ble gitt av de 60 som benytter TRAS.

Svar som *sjelden*, *av og til*, *1 gang i året*, *2 ganger i året*, *1-2 ganger i året* og *ved behov* er, som tabellen viser, noen av svarkategoriene som er benyttet. 16,7 % av de som benytter TRAS opplyser at materialet benyttes 1 gang i året og 10 % har skrevet at TRAS fylles ut 1 til 2 ganger i året. Intensjonen med TRAS er som vi skrev i den teoretiske fremstillingen at barnehagene aller helst skal fylle ut TRAS-sirkelen to ganger i året. 25 % av informantene bruker TRAS i tråd med disse intensjonene og opplyser at materialet brukes 1-2, 2 eller 2-3 ganger i året. De resterende informantene har skrevet at TRAS brukes *ikke ofte nok*, *sjelden*, *av og til*, *ved behov* og *hver uke*.

Flere av informantene ga uttrykk for at selv om de kun fylte ut TRAS en eller to ganger i året så ble materialet benyttet i det daglige arbeidet i barnehagen, en har for eksempel skrevet at *"En gang i året fylles det ut, men blir brukt som et arbeidsredskap ellers i året"*. Andre opplyser at det er en del av avdelingsmøtene og en av respondentene har for eksempel skrevet at TRAS brukes *"Ved behov og på avd.møtene ca 2 ganger i mnd"*.

En av intensjonene bak TRAS var også at det kunne bli et verktøy som ville øke kompetansen til barnehagepersonalet om språk og forhold som har innvirkning på språkutviklingen (TRAS-håndboken 2003). Vi ønsket derfor å undersøke om de førskolelærerne og assistentene som arbeider i barnehager hvor TRAS er tatt i bruk viste større grad av kunnskap om barns språkutvikling. Vi laget krysstabeller og foretok t-tester for å se etter forskjeller mellom de som benytter TRAS og de som ikke benytter TRAS. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene, verken i gjennomsnitt på indeksskårene eller i svar på enkeltvariabler. Men generelt ser vi ut fra resultatene at den gruppen som bruker TRAS skårer litt høyere både på enkeltvariablene og på indeksene. I tillegg er det færre av de som benytter seg av TRAS som havner i den gruppen vi har definert til å ha liten grad av kunnskap.

Vi ønsket å se om det var forskjell mellom førskolelærerne og assistentene som oppgir at de bruker TRAS. Det kan tenkes at det i hovedsak er førskolelærerne som benytter seg av TRAS-materialet, da det i mange tilfeller er de som kan sies å ha det faglige hovedansvaret. Resultatene til førskolelærerne og assistentene som benytter TRAS er ikke signifikant forskjellig, verken på enkeltvariabler eller indeksskårene. Dette er i tråd med intensjonen at TRAS skal fylles ut av personalet i fellesskap. Dersom materialet fylles ut i samarbeid vil man sannsynligvis ikke finne forskjell mellom førskolelærerne og assistentene.

At det ikke er signifikante forskjeller mellom de som benytter seg av TRAS og de som ikke benytter dette materialet kan tyde på innføringen ikke har fungert etter intensjonen, og at det ikke har bidratt til at kompetansen knyttet til barns språkutvikling er hevet. Noe av grunnen til at ikke vi ser forskjeller med utgangspunkt i vårt materiale kan imidlertid også være at våre spørsmål ikke var spesifikke nok. Når informantene svarer på spørsmålet *Brukes TRAS i barnehagen hvor du jobber?* innebærer ikke dette at de selv har benyttet seg av TRAS-materialet. En assistent har for eksempel krysset av for at TRAS brukes i barnehagen og skrevet at TRAS ikke benyttes ofte nok da *"Det er ped.leder som sitter med kunnskapen foreløpig"*. En førskolelærer har skrevet at *"2 har vært på kurs, vet ikke hva det*

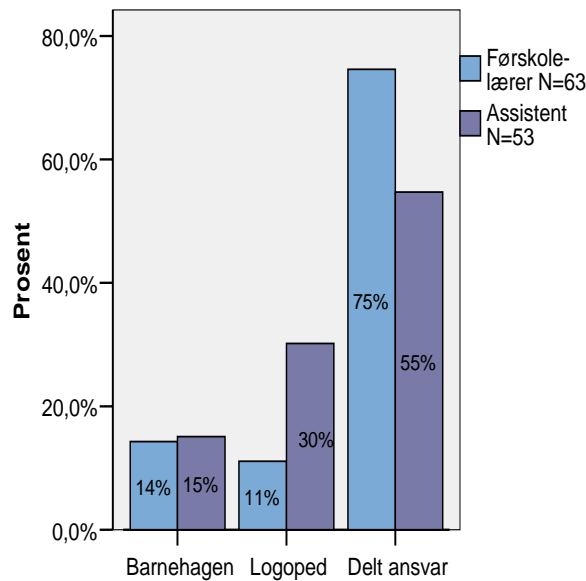
innebærer”. Dette kan tyde på at ikke alle i vårt utvalg som har krysset av for at de bruker TRAS har egne erfaringer med bruk av TRAS og at de derfor ikke har satt seg inn i den teorien om språkutviklingen som står i håndboken. Dersom vi hadde inkludert et spørsmål i spørreskjemaet om de selv brukte TRAS ville vi kanskje sett større forskjeller.

6.5 Syn på logopedens ansvar

Vi vil i det følgende presentere resultater fra de seks spørsmålene som omhandler førskolelærerne og assistentenes syn på logopedens ansvar. Analysen baserer seg på krysstabeller av førskolelærernes og assistentenes svar på fem spørsmål om logopedens ansvar. Resultatene presenteres i diagram som er laget med utgangspunkt i disse krysstabellene. Det siste spørsmålet om logopedens ansvar var et åpent spørsmål, og vi trekker frem sitater fra det respondentene har svart her, i tilknytning til den grafiske fremstillingen av de andre spørsmålene. Dette bidrar til å belyse hva som anses som logopedens ansvar og underbygger svarene som er blitt gitt på de lukkede spørsmålene.

6.5.1 Hvem skal ha det faglige hovedansvaret?

I Rammeplanen for barnehagen (2006) står det at barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som gir utfordringer og som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå. Dette bygger på Opplæringsloven § 1-2 som sier at all opplæring i Norge skal tilpasses evnene og forutsetningene til det enkelte barn. Dette gjelder da også barn med språkvansker. Koss m.fl. (2002) skriver i tilknytning til dette at opplæringen i grunnleggende språk – og taleferdigheter er å betrakte som en del av denne tilpassede opplæringen. Vi ønsket derfor å undersøke hvem barnehagepersonalet mener skal ha det faglige hovedansvaret for barna som har en språkvanske. Mener førskolelærerne og assistentene at det er barnehagen eller logopeden som skal ha hovedansvaret? Eller mener de at dette ansvaret skal være delt mellom barnehagen og logopeden?

Figur 14: Hvem skal ha det faglig hovedansvaret for barn med språkvansker?

Figur 14 viser at de fleste av våre informanter mener at barnehagen og logopeden skal dele ansvaret for barna med språkvansker. 75 % av førskolelærerne og 55 % av assistentene mener at ansvaret skal være delt. Over dobbelt så mange assistenter som førskolelærer mener at logopeden skal ha det faglige hovedansvaret, mens omtrent like mange prosent av førskolelærerne og assistentene mener at barnehagen skal ha ansvaret alene. Forskjellen mellom svarene som assistentene og førskolelærerne har avgitt, er signifikant ($p=.030$).

Flesteparten vil dermed ha et samarbeid mellom barnehagen og logopeden. Undersøkelsen som ble foretatt i forkant av utviklingen av TRAS viste imidlertid at førskolelærerne mente at samarbeidet med andre faginstanser ikke var tilstrekkelig. Men selv om dette samarbeidet ikke var godt nok var det bare 1/3 av førskolelærerne som deltok i den undersøkelsen som følte behov for at samarbeidet burde være tettere (Espenakk & Horn 2002). Våre resultater sier ingenting om hvorvidt våre informanter synes samarbeidet er godt nok. Selv om våre resultater viser at de mener at ansvaret burde være delt, kan det også tenkes at de mener at dette er vanskelig i praksis.

6.5.2 Skal logopeden veilede barnehagepersonalet?

En av logopedens mange oppgaver er blant annet å veilede om språkutviklingen og språkvansker. I Rammeplanen for barnehagen (2006) står det presisert at PP-tjenesten kan gi råd og veiledning til barnehagen og PP-tjenesten trekkes frem som en av barnehagens viktigste samarbeidspartnere. Personalet i PP-tjenesten kan som vi har skrevet tidligere ha forskjellig faglig bakgrunn og ofte er logoped en av yrkesgruppene som inngår i kommunenes pedagogisk-psykologiske tilbud. Det står også presisert i Håndbok for PP-tjenesten (2001) at PP-tjenesten skal veilede i barnehagen og at barnehagen kan konsultere PP-tjenesten når de er usikre om et barn trenger hjelp (Sjøvik 2002). Vi ønsket dermed å undersøke om barnehagen anser det som logopedens arbeid å veilede dem om barns språk og språkutvikling.

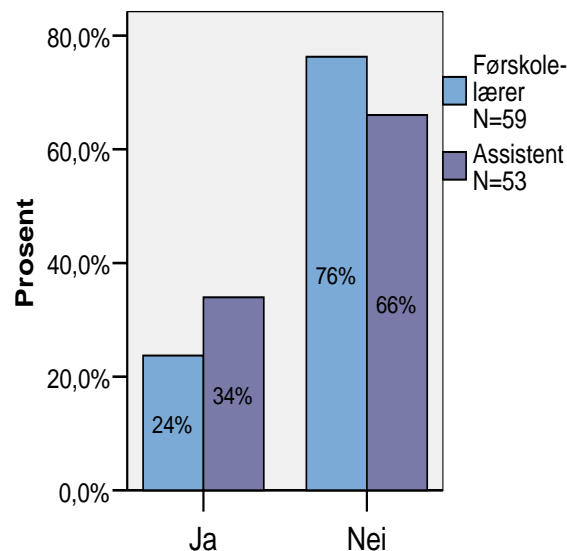
Assistentene og førskolelærerne i vårt utvalg mener at det er logopedens ansvar å veilede dem, da 96 % har sagt seg enig i at logopedens ansvar er å veilede (N=116). Et flertall av de som har besvart det åpne spørsmålet om logopedens ansvar trekker også frem veiledning som en viktig oppgave. Veiledningen trekkes frem som viktig for at personalet skal kunne gi et best mulig tilbud, en førskolelærer skriver for eksempel *"Veilede personalet slik at vi kan gi riktig oppfølging til barn med språkvansker. Observere barn det gjelder, vi har ikke kompetanse til å se om det er noe som trengs å jobbe med og hvordan"*. En annen skriver at *"Som førskolelærere vet vi mye om språkutvikling (...) men har ikke spesialutdanning i faget, vi trenger da veiledning i form av støtte, råd, osv. for å hjelpe barn og foreldre best mulig i barnehagehverdagen"*.

At våre informanter trekker frem veiledning som en av logopedens oppgaver kan ses i sammenheng med variasjonen i det logopediske tilbudet i Norge. I de tilfellene hvor barn har behov for spesialpedagogiske tilbud i form av logopedisk hjelp er det ofte slik at logopeden veileder personalet slik at de kan legge til rette et barnehagetilbud som best mulig hjelper barnet (Koss m.fl. 2002).

6.5.3 Er logopedisk veiledning en forutsetning for å fange opp barn med språkvansker?

Som vi var inne på i teorikapitlet presiserer Rammeplanen (2006) at noen barn har sen språkutvikling og/eller andre språkproblemer og at disse barna må få *tidlig* og *god hjelp*. Barnehagen har videre et ansvar for å oppdage de barna som har særskilte behov og i enkelte tilfeller vil det i følge Rammeplanen være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. I den sammenhengen vil samarbeid med andre tjenester og institusjoner være viktig.

Figur 15: Er det behov for veiledning fra logoped for at barnehagen skal oppdage barna med avvikende språkutvikling?



Figur 15 viser at de fleste i vårt utvalg mener at logopedisk veiledning ikke er en forutsetning for at de selv skal oppdage barna som har språkvansker. Ved å se på førskolelærernes og assistentenes svar hver for seg, ser vi at 76 % av førskolelærere svarte nei på dette spørsmål. 10 % færre assistenter (66 %) sa nei. Dette betyr at 34 % av assistentene mener at logopedisk veiledning er en forutsetning for å oppdage barna med språkvansker. Hva grunnen er til at så mange assistenter mener dette sier våre resultater ingenting om. Men det kan kanskje ses i sammenheng med at assistentene ikke har formell utdanning hvor de har lært om språkvansker. De har dermed heller ikke lært hvordan disse språkvanskene kan oppdages. Dette kan bidra til at de i større

grad enn førskolelærerne føler behov for veiledning fra logoped for at barn med språkvansker skal bli oppdaget.

At så mange mener at de selv kan oppdage barna med språkvansker står i motsetning til resultatene fra TRAS-undersøkelsen. Den undersøkelsen viste at observasjonene som blir gjort av barns språk ofte er tilfeldig noe som gjør at observasjonene blir usikre. Dette har bidratt til at enkelte barn med språkvansker ikke fanges opp og henvises videre (Espenakk & Horn 2002).

Enkelte informanter har skrevet at behovet for veiledning avhenger av hvilken kunnskap og erfaring personalet har med for eksempel fremmedspråklige barn. Det blir trukket frem at informantene synes det er vanskeligere å avgjøre om barnet har språkvansker dersom det er tospråklig. Setningsbygning og lydstruktur varierer i mange språk, noe som kan gjøre det vanskelig å vurdere om barna har språkvansker i en mellomspråksperiode (Hagtvet 2004, Martin 2000). Dette kan gjøre at det er vanskeligere for personalet i barnehager med mange tospråklige barn å vurdere om språkutviklingen er slik man normalt kan forvente. Med bakgrunn i dette kan vi derfor stille spørsmålsteget ved om ja/nei svaralternativer var for snevert på spørsmålet og om spørreskjemaet kanskje burde skilt mellom enspråklig norske barn og tospråklige barn.

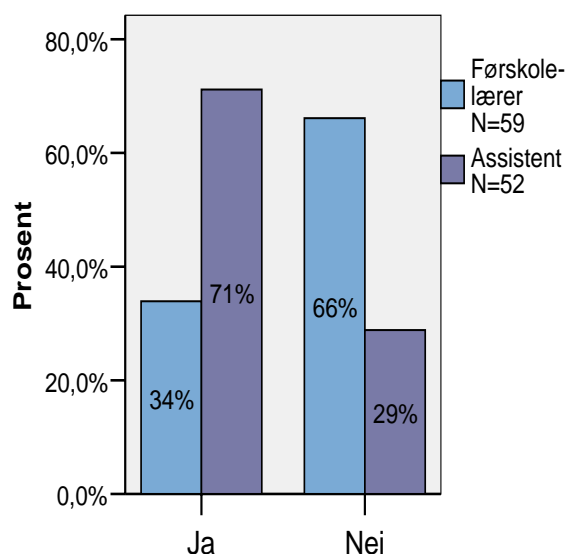
Ettersom barnehagepersonalet opplever det som vanskeligere å oppdage språkvansker hos tospråklige barn, kan det også innebære at det er behov for ekstra veiledning fra logoped. Ekstra veiledning om tospråklighet vil kunne gjøre førskolelærerne og assistenten bedre rustet til å oppdage de tospråklige barna som ikke følger normal språkutvikling.

6.5.4 Skal logopeden tilrettelegge pedagogiske opplegg for barn med språkvansker?

Som tidligere nevnt står det presisert i Rammeplanen for barnehagen (2006) at barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og at barnehagen skal gi det enkelte barn og barnegrupper utfordringer. Videre står det at

barnehagen skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud for en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå. Vi ønsket med utgangspunkt i dette å undersøke hvorvidt barnehagepersonalet anser det som logopedens rolle å tilrettelegge opplegget som gis til barn med språkvansker i barnehagen.

Figur 16: Er det logopedens ansvar å tilrettelegge det pedagogiske opplegget for barn med språkvansker?



Figur 16 viser at førskolelærere og assistenter har meget ulike syn på dette spørsmål. 71 % assistenter mener at det er logopedens ansvar å tilrettelegge det pedagogiske opplegget for barn med språkvansker. Førskolelærerne mener det motsatte, da 66 % har krysset av for at de mener at dette ikke er logopedens ansvar. Forskjellen er signifikant ($p=.000$).

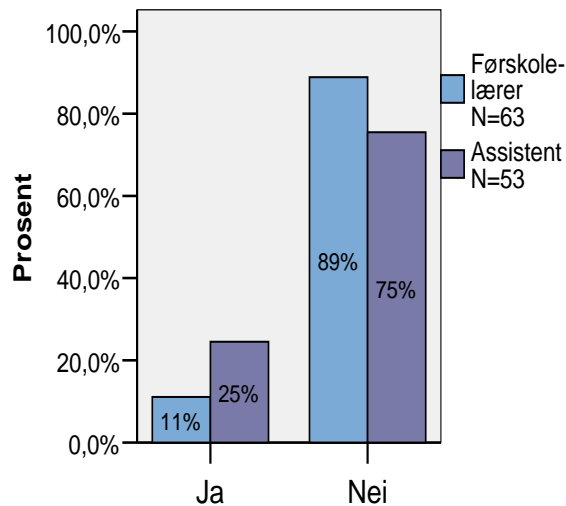
Årsaken til at førskolelærere og assistenter svarer så forskjellig kan kanskje være et tegn på at førskolelærere føler at de har tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge pedagogisk opplegg for barn med språkvansker. Kan hende føler assistentene at de ikke har denne kompetansen og at logopeden derfor skal/bør bistå dem. Det kan også tolkes i den retning at assistentene i liten grad er delaktig i planleggingen av det pedagogiske opplegget i barnehagen. Som en følge av dette anser de det derfor kanskje ikke dette som sin oppgave, men at dette heller er en oppgave som utenforstående eller spesialpedagoger bør ta seg av.

På det åpne spørsmålet er det flere som trekker frem hvem som skal lage det pedagogiske opplegget og hvem som skal sørge for at dette opplegget blir gjennomført i barnehagen. En førskolelærer har blant annet skrevet at logopeden skal *"...lage pedagogisk opplegg i samarbeid med førskolelærer"*, mens en annen har skrevet at *"...logoped og ped.leder bør ha tett samarbeid"*. Andre trekker frem at logopeden skal legge til rette et pedagogisk opplegg som barnehagen kan videreføre og bruke i sitt daglige arbeid. En informant skriver at logopeden skal *"komme med tips og anbefalinger til barnehagens ansatte om tilrettelegging, komme med øvelser vi kan bruke på alle barn"* og *"gi tips om spill"*. Flere trekker i tillegg frem at det er viktig at logopeden følger opp opplegget som barnehagen utfører slik at dette kan videreutvikles og være best mulig tilpasset det enkelte barn. Resultatene viser tydelig at førskolelærerne selv vil ha ansvaret for tilrettelegging av det pedagogiske opplegget, men at de vil ha hjelp og tips fra logoped i denne tilretteleggingen.

6.5.5 Én til én undervisning

De færreste barn som har behov for logopedisk hjelp i barnehagen får dekket dette behovet (Koss m.fl.2002). Vi ønsket derfor å undersøke om barnehagepersonalet mener det er en nødvendighet med direkte logopedisk hjelp til alle barn som har språkvansker.

Figur17: Er det nødvendig med én til én undervisning med logoped for alle barn som har språkvansker



De aller fleste av våre informanter mener at det ikke er nødvendig med én til én undervisning med logoped for alle barn som har språkvansker. 89 % av førskolelærerne og 75 % av assistentene svarer nei på spørsmålet. Figuren viser i tillegg at 25 % av assistentene mener at én til én undervisning er nødvendig.

Enkelte informanter har fremhevet at dette var et vanskelig spørsmål å ta stilling til. En skriver at blant at dette er *”Vanskelig å svare på, kommer an på hvilken erfaring, kunnskap og kompetanse personalet har”*. En annen informant skriver at *”I enkelte tilfeller én til én undervisning da logopeden har kunnskap som personalet i dag dessverre ikke har”*.

Det finnes ikke noe rett eller galt svar på dette. Som informantene også har vært inne på er dette avhengig av type vanske, kompetansen til barnehagen og tilgjengeligheten på logoped. Ikke alle barnehager har kontakt med logopedtjeneste (Koss m.fl 2002) og som en informant har skrevet *”– EN LOGOPED ER IKKE SÅ TILGJENGELIG”*. Dette innebærer at én til én undervisning for alle barn med språkvansker i de fleste tilfeller er vanskelig, selv om det i enkelte tilfeller kanskje kunne være ønskelig. I

praksis har man i størst mulig grad gått bort fra én til én undervisning. Man forsøker i dag å legge til rette et opplegg i barnegruppen og det er kun i enkelte spesielle tilfeller at barna trekkes ut av gruppen. Vi stiller oss undrende til at så mange som 25 % av assistentene mener én til én undervisning er nødvendig og stiller oss spørrende til om alle disse assistentene vet hva én til én undervisning innebærer.

6.6 Hvor mange prosent har avvikende språkutvikling?

Mange barn i barnehagen følger ikke en normal språkutvikling og vi ville undersøke hvorvidt informantene har et realistisk syn på hvor stor prosentandel av alle barn i førskolealder som har språk- og talevansker.

Svarene fra våre informanter om hvor mange som har avvikende språkutvikling varierer fra 2 % til 50 %. I gjennomsnitt mener informantene at 16.26 % av alle barn i førskolealder har språkvansker/ikke følger den normale språkutviklingen.

Flere informanter skrev at de synes dette var vanskelig spørsmål. For eksempel skrev en førskolelærer ”*Hva er normalen? Den skal være vid, tenker jeg, prosent er vanskelig å anslå*”. En annen førskolelærer skrev ” *Veldig vanskelig å si, kanskje 25-30 %*”.

Svarene viser usikkerhet når det gjelder å definere hvilke barn som ikke følger normalen. Mange av informantene gir uttrykk for at de tenker med utgangspunkt i egen barnehage når de forsøker å anslå prosenttall, en informant har for eksempel skrevet ”*Hos oss veldig få*”. Dette gjør det kanskje ekstra vanskelig for informantene å anslå prosenttall. Barnehagene er meget forskjellig, noen har mange tospråklige barn, andre har mange barn som trenger spesialpedagogisk hjelp av ulike grunner. En førskolelærer har skrevet for eksempel ”*20 % når man regner med de flerspråklige barn*”. Hvilken definisjon informantene har lagt til grunn, vil derfor spille en viktig rolle i forhold til det svaret de har gitt.

Ser vi på ulike teorier knyttet til antall barna som sies å ha en språkutvikling som ikke følger normalen, finnes det også varierende prosenttall. Dette kan ifølge Høigård (2006) ses i sammenheng med at språk- og talevansker finnes i ulike grader, fra uttalevansker til svært alvorlige vansker hvor kommunikasjonen er sterkt hemmet. Hvilken definisjon man legger til grunn når man skal avgjøre hvor mange prosent av alle barn som har språkvansker, er derfor av stor betydning. Ifølge Beichtmann m.fl (1986) viser forskning til at 10-15 % av alle førskolebarn har en språkforsinkelse. Høigård (2006) skriver at de fleste regner med at 6-10 % av alle førskolebarn har språk- og talevansker. Internasjonale undersøkelser viser at frekvensen av førskolebarn som ikke utvikler språk normal ligger på cirka 5-12 % (Shaughnessy & Sanger 2005). Rygvold (1999) påpeker at tallene påvirkes av alderen på barna som deltar i de ulike undersøkelsene, i tillegg til at definisjonen som legges til grunn er av stor betydning.

Dersom vi tar utgangspunkt i teoriens ytre rammer og definerer at 6-15 % av alle barn har språkvansker, er det 37.8 % av våre informanter som har et realistisk syn i forhold til hvor mange prosent av alle barn som har språkvansker. 21.4 % anslår med disse grensene at færre barn enn det som er tilfellet, har en språkutvikling som ikke følger normalen. De resterende 40.8 prosentene mener at flere barn enn det som er tilfellet, har språkvansker.

6.7 Hva kan barnehagen selv gjøre for å stimulere barns språkutvikling?

Språkstimulering (...) inngår som en del av barnehagenes grunnleggende oppgaver (St.meld.nr.16:70). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) slår videre fast at nesten alle barnehager driver ustrukturerte former for språkstimulering. Det er imidlertid mange måter å stimulere barns språk på. Derfor valgte vi å inkludere et åpent spørsmål om dette slik at våre informanter med egne ord kunne gi uttrykk for hva de kan gjøre i barnehagen for å stimulere språkutviklingen hos barn. Vi valgte å inkludere dette spørsmålet i vårt spørreskjema da det ”*For å kunne avdekke språkvansker tidlig er*

(...) *det nødvendig at førskolelærere og annet personale i barnehagen har grunnleggende kunnskap om normalutvikling og språkstimulering*" (St.meld.nr.16:70).

Førskolelærerne og assistentene har i hovedsak like meninger om hva barnehagen kan gjøre for å stimulere barns språkutvikling. De fleste informantene nevnte at det er viktig å snakke med barna, sette ord på hverdagen, bruke rim og regler, være gode rollemodell, synge med barna, lese for dem, leke med ord og lyder, samt å bruke rollespill/rollelek. Et av svarene fra informantene summerer i stor grad opp alle svarene som er gitt:

"Snakke med barn, høylesning, rim og regler, sanger med bevegelser, støtte eventyr o.l. med konkrete og tydelig kroppsspråk/mimikk, språklig bevisstgjøring, leke med språket (vitser, mitt skip er lastet med...), lytteleker (lytte etter lyder o.l.), bruke et rikt ordforråd, svare ordentlig på spørsmål om ord og språk, ha god tid til å lytte til hva barna har å si".

Mange trekker i tillegg frem at det er viktig å sette ord på de hverdagslige gjøremålene, benevne gjenstander og *"bade barn i språk"*. Flere førskolelærere og assistenter fremhever også viktigheten av å være bevisst seg selv som rollemodell, snakke med barna og gi barna rom for selv å snakke.

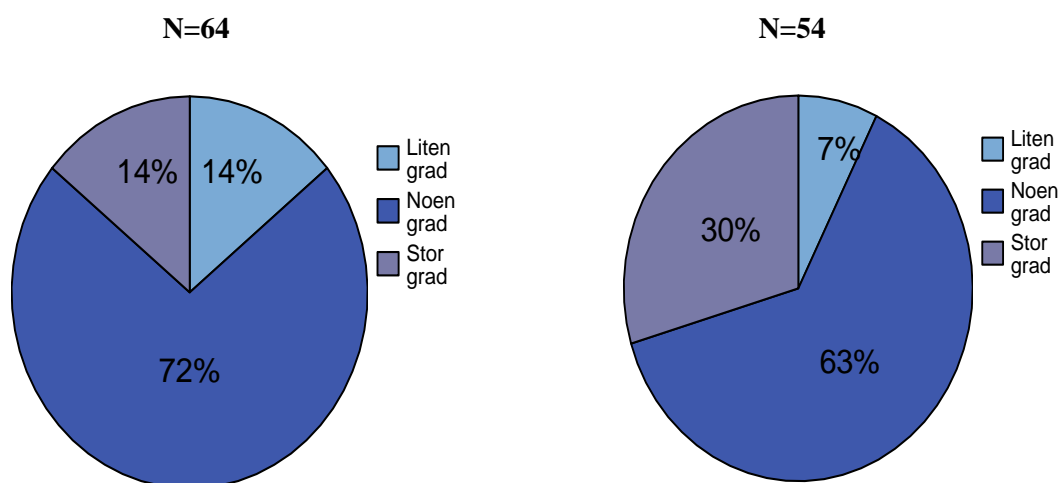
Resultatene fra dette spørsmålet kan gi et bilde av hva som gjøres rundt i de ulike barnehagene for å stimulere barns språkutvikling. Etter å ha lest gjennom alle respondentenes svar sitter vi igjen med et inntrykk av at det gjøres veldig mye kreativt i barnehagene for å sikre at barns språk blir godt og allsidig stimulert.

6.8 I hvor stor grad føler du behov for mer kunnskap om språkutvikling?

Avslutningsvis i spørreskjemaet fikk informantene spørsmål om de føler behov for mer kunnskap om barns språkutvikling. De skulle krysse av på om de i *ingen grad*, *liten grad*, *noen grad* eller *stor grad* følte behov for mer kunnskap om

språkutviklingen. De fleste informantene (67.8 %) krysset av for at de i *noen grad* har behov for mer kunnskap om språkutvikling og 21.2 % svarte at de følte *stor grad* av behov for mer kunnskap. Ved å splitte førskolelærerne og assistentenes svar ser vi at det er forskjell i følt behov for mer kunnskap.

Figur 18: Førskolelærernes behov for kunnskap **Figur 19: Assistentenes behov for kunnskap**



Figur 18 viser at 72 % førskolelærerne føler de i *noen grad* har behov for mer kunnskap, mens 14 % mener de har behov i *stor grad*. Figur 19 viser at flere assistenter enn førskolelærere (30 % mot 14 %) oppgir at de i *stor grad* føler behov for mer kunnskap. Figur 19 viser også at 63 % av assistentene føler de i *noen grad* har behov for mer kunnskap om barns språkutvikling. Av de 118 informantene som har besvart dette spørsmålet er det ingen som oppgir at de i *ingen grad* føler behov for mer kunnskap om språkutviklingen.

Vi ønsket å undersøke om de som har tatt i bruk TRAS føler mindre behov for mer kunnskap om språkutviklingen, da de i utgangspunktet er gitt et redskap som kan gi dem god kunnskap om barns språkutvikling. Resultatene av denne målingen viste at flere av de som har tatt i bruk TRAS føler *stor grad* av behov for mer kunnskap om barns språkutvikling sammenliknet med de som ikke bruker TRAS. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant. Grunnen til at flere av de som benytter TRAS oppgir at de har stort behov for mer kunnskap kan, slik vi ser det, være et resultat av at de som bruker TRAS er mer bevisst på barn språkutvikling og at de derfor føler at de burde vite mer.

Resultatene våre viser at det blant barnehagepersonalet er et følt behov for mer kunnskap om språkutviklingen. Dette behovet kan se ut til å bli møtt de nærmeste årene, da det etter dette masterprosjektets oppstart er det lansert en storsatsning på kvalitet og kompetanseheving i barnehagen. Et av fagområdene som skal prioriteres spesielt er kompetanseheving om barns språkutvikling, språkmiljøet og språkstimulering (Djupedal 2007a, St.meld.nr.16). Det skal satses bevisst på å øke den kompetansen og kunnskapen som barnehagepersonalet har om språkutviklingen. Og alle yrkesgruppene i barnehagen skal få like muligheter til å heve sin kompetanse, assistentene inkludert. Tidligere har det vist seg at de ansatte i barnehagen som har minst utdanning, også har vært de som har kommet dårligst ut med tanke på etterutdanning og kompetanseheving (Djupedal 2007a). Som tidligere nevnt er 2/3 av alle ansatte i norske barnehager assistenter uten relevant utdanning og den kompetansesatsningen som nå lanseres av Kunnskapsdepartementet vil kunne bidra til sikrere kunnskap om språkutviklingen også i denne gruppen.

7. Oppsummering og vurdering av undersøkelsen

Med fare for å gjenta oss selv vil vi i innledningsvis i dette kapitlet presentere hovedfunnene fra undersøkelsen. Vi har valgt å legge vekt på de funnene som bidrar til å besvare problemstillingen:

”Hvilke kunnskaper har førskolelærere og assistenter i barnehagen om barns språkutvikling og hva anser de som logopedens ansvar i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp?”

Videre i kapitlet drøfter vi resultatene fra undersøkelsen ved å rette et kritisk blikk på spørreskjemaet og undersøkelsens utvalg. Avslutningsvis gjør vi oss kort noen tanker om veien videre.

7.1.1 Kunnskaper hos førskolelærere og assistenter om barns språkutvikling

Vår intensjon var å finne ut hvor mye kunnskap barnehageansatte har om barns språkutvikling. Med utgangspunkt i de definisjonene og kriteriene vi har lagt til grunn viser resultatene fra vår undersøkelse at $\frac{3}{4}$ av informantene har gode kunnskaper om barns språkutvikling. De resterende har varierende kunnskap om denne utviklingen. Disse resultatene gjelder imidlertid kun på generelle påstander knyttet til barns språk. På spørsmål hvor informantene selv skulle aldersfeste de ulike språkferdighetene finner vi større usikkerhet. Over halvparten av våre informanter viser på disse spørsmålene varierende grad av kunnskap om barns språkutvikling. Langt færre kan i tillegg sies å ha gode kunnskaper om alder for når ulike ferdigheter mestres. Dette kan få konsekvenser for barna. For å kunne avdekke vansker er det, som tidligere nevnt, særlig viktig at barnehagepersonalet har god kunnskap om når ulike trinn i barnets språkutvikling skal være nådd. Dersom personalet ikke har denne kunnskapen kan barn med språkvansker overses og vanskene får tid til å videreutvikle seg.

Kunnskapsnivået kan sies å samsvare med at alle av våre informanter oppgitt at de har behov for mer kunnskap. Assistentene viser større grad av usikkerhet i sin kunnskap, samtidig gir de uttrykk for større behov for mer kunnskap. I tillegg er det ingen av verken førskolelærerne eller assistentene som føler at de har tilstrekkelig kunnskap om språkutviklingen og samtlige informanter oppgir at de føler behov for mer kunnskap. Dette er et klart tegn på at det er behov for mer kunnskap i barnehagen om barns språkutvikling.

TRAS ble utviklet for blant annet å bidra til mer kunnskap og våre resultater viser at de som arbeider i barnehager som bruker TRAS generelt skårer litt høyere enn de som ikke bruker TRAS. Dette kan tyde på at kunnskapen om språkutviklingen øker dersom barnehagen tar i bruk TRAS, men forskjellene er ikke signifikante.

Samlet viser resultatene at assistentene er mer usikre i sin kunnskap og at de i tillegg skårer lavere enn førskolelærerne. Forskjellene er signifikante, noe som innebærer at vi kan anta at den forskjellen vi har funnet i vårt utvalg også finnes i den samlede populasjonen av assistenter og førskolelærer. Da vårt utvalg er hensiktsmessig og ikke representativt må vi imidlertid være særlig forsiktig med å generalisere.

7.1.2 Hva anser førskolelærere og assistenter som logopedens ansvar?

Resultatene viser at flesteparten av informantene vil ha et samarbeid med logopeden omkring de barna som har språkvansker. I tillegg er det stor grad av enighet om at logopeden skal veilede førskolelærerne og assistentene og veiledning trekkes som spesielt viktig i flesteparten av svarene på det åpne spørsmålet om logopedens ansvar. Informantene trekker frem at logopeden også skal bistå barnehagen i veiledning av foreldrene. Kartlegging av barns språk/språkvansker er nevnt av flere og barnehagepersonalet synes å sette stor pris på forslag på tiltak som de kan iverksette og videreføre i det daglige arbeidet. Artikulasjonstrening er et annet ansvarsområde som førskolelærerne og assistentene mener logopeden bør ta seg av, og da gjerne artikulasjonstrening gitt i form av én til én undervisning. Fokus på artikulasjon i

barnehagen er et resultat av at talen er språkets hørbare side. Dette er imidlertid et område av språkutviklingen som logopeder tillegger mindre vekt, da barn flest tilegner seg de fleste språklydene uten problem før skolestart (Fintoft m.fl. 1983).

Det er i følge våre informanter i liten grad behov for veiledning for at barn med språkvansker skal bli oppdaget. Informantene mener dermed at barnehagepersonalet selv kan registrere dersom et barns språkutvikling ikke er slik man bør forvente. Førskolelærere og assistenter har meget ulikt syn på hvem skal ha ansvar for å tilrettelegge det pedagogiske opplegg for disse barna som viser seg å ha språkvansker. Assistentene mener i langt større grad enn førskolelærerne at det er logopeden som skal tilrettelegge det pedagogiske opplegget for barn med språkvansker. Etter innføring av den nye rammeplanen fremheves imidlertid hele personalets ansvar, assistentene inkludert. Resultatene kan tyde på at førskolelærerne er sikrere enn assistentene på selv å kunne oppdage og tilrettelegge for barn med språkvansker, og at de i større grad vet at dette inngår som barnehagens oppgaver. Resultatene kan dermed være et tegn på at assistentene i mindre grad er vant til å ta ansvar for tilrettelegging av det pedagogiske opplegget. De nye bestemmelsen i Rammeplanen har imidlertid kun vært gjeldende litt i overkant av ett år, noe som innebærer at barnehagene har hatt kort tid til å tilpasse seg disse bestemmelsene. Resultatene viser i tillegg at assistentene har større behov for veiledning slik at de selv kan bidra i tilretteleggingen av pedagogiske opplegg for barn med språkvansker. Som vi har vært inne på tidligere har de pedagogiske lederne og førskolelærerne et spesielt ansvar for å veilede assistentene slik at de utvikler sin kompetanse og kan utføre sine oppgaver i tråd med det som er barnehagens ansvar.

7.2 Kritisk blikk på egen undersøkelse

I dette avsnittet ser vi på svakheter i forhold til vår undersøkelse og vi stiller spørsmål om hva vi eventuelt kunne gjort annerledes.

7.2.1 Spørreskjema

Kunnskap er vanskelig å måle og det er vanskelig å lage gode spørsmål som skal måle kunnskap. Da vår undersøkelse søkte å måle barnehagepersonalets kunnskap om språkutviklingen, er det derfor viktig å vurdere om den informasjonen vi har samlet inn, kan sies å reflektere nettopp denne kunnskapen.

Vi utformet et spørreskjema som vi mente skulle måle kunnskap om barns språkutvikling. Med utgangspunkt i velkjente teorier (som vi presenterte i oppgavens teoridel) og egne erfaringer formulerte vi spørsmål vi mente var godt egnet for å måle denne kunnskapen. Vi valgte de spørsmålene som vi mente best ville gi et helhetlig bilde av kunnskapen til barnehagepersonalet. Dette kan kalles "face validity" (de Vaus 2002). I etterkant av datainnsamlingen ser vi imidlertid at kanskje ikke alle spørsmålene var like godt egnet. En førskolelærer skrev for eksempel "*Synes dette var en fin sjekk – noen spørsmål kunne vært mer presise*". Spørsmålene hvor informantene skulle angi alder kan eksempelvis tolkes på ulike måter, avhengig av hvordan man definerer en normal språkutvikling. Vi har definert begrepet på vår måte, og derfor satt opp grenser for hva som kan anses som normal språkutvikling. Dersom man støtter seg til andre teorier vil man imidlertid kanskje ha andre kriterier for det man anser som en normal språkutvikling. Det er med bakgrunn i dette meget vanskelig å avgjøre hvorvidt vi har valgt de spørsmålene som på best mulig måte kan sies å måle førskolelærere og assistenters kunnskap om språkutviklingen.

I tillegg kan det stilles spørsmålsteget om hvorvidt vi har fått frem informantenes faktiske meninger om hva de anser som logopedens ansvar. Tilbakemelding fra enkelte informanter poengterte at det i mange tilfeller ikke er tilstrekkelig dekkende med *ja* og *nei* som svaralternativ på hva logopeden skal gjøre. Forhold som kompetansen i barnehagen, barnegruppens sammensetning og tilgjengelighet på logoped, er alle forhold som kan spille inn. Svarene kan derfor være misvisende i den forstand at enkelte har krysset av for hva de mener logopeden skal gjøre, mens andre har krysset av for hva logopeden faktisk gjør i deres barnehage.

Et annet punkt vi ser kan ha påvirket nøyaktigheten i våre målinger, er utelukkelsen av *vet ikke* som svaralternativ. Begrunnelsen for å utelukke *vet ikke* var at vi mente informantene ville ha tilstrekkelig kunnskap til å besvare alle spørsmålene. I ettertid ser vi imidlertid at dette svaralternativet likevel kanskje skulle vært inkludert. Det er ikke sikkert at alle faktisk har kunnskap knyttet til den enkelte påstand eller det enkelte spørsmål. Som en følge av at informantene ikke ble gitt muligheten til å gi uttrykk for uvitenhet, kan det derfor tenkes at enkelte har foretatt kvalifiserte gjettinger. Alpha-verdien påvirkes i negativ retning ved tilfeldige avkryssninger og som en følge av at Alpha-verdien ikke er spesielt høy i vår undersøkelse lurer vi derfor på om informantene har krysset av tilfeldig.

20 % flere assistenter enn førskolelærer (32 % mot 12 %) har unnlatt å svare på det åpne spørsmålet om logopedens ansvar. Enkelte har gitt uttrykk for at de ikke har innsikt i logopedens ansvar, slik som assistenten som har skrevet at ”*Dette vet jeg egentlig ikke så mye om*”. Vi undres om grunnen til dette kan være tidspress eller et tegn på at assistentene i mindre grad vet hva som er/kan være logopedens ansvar. Dersom informantene hadde blitt gitt muligheten for å si at de ikke visste, ville vi kanskje fått færre ubesvart på dette spørsmålet. På den annen side kunne vi også risikert å få flere som ga uttrykk for at de ikke visste da det ville vært raskere og enklere for informantene å krysse av på at de ikke visst enn å svare utfyllende med egne ord. Informanter har ofte en tendens til å velge den enkleste utveien når de skal besvare spørreskjemaer (Haraldsen 1999).

En førskolelærer har påpekt at spørsmålene var vanskelige og at informasjonen vi samlet inn dermed kunne bli unøyaktig ”*Flott spørreundersøkelse, men veldig vanskelig. Bør vel nesten være fagutdannet eller ha lang erfaring i barnehage for å kunne svare på dette. Det kan bli unøyaktig info dere får inn*”. Vi har imidlertid stilt oss undrende til om spørsmålene var for lette, da ingen av informantene skåret til å ha liten grad av kunnskap på indeks 1. Noe av grunnen til dette kan komme av den grensen vi har satt for å definere hvorvidt informantene har liten, varierende eller god grad av kunnskap om barns språkutvikling. Resultatene viste imidlertid også at ingen

hadde fått maksimal indeksskåre. Dette kan være et sterkt argument for at vi har valgt en god blanding av lette og vanskelige spørsmål. For å måle kunnskap må man nødvendigvis inkludere enkelte spørsmål som ikke alle har forutsetning til å besvare. Kun på denne måten er det mulig å gradere den kunnskapen informantene har.

7.2.2 Utvalg

Det hadde vært ønskelig med et representativt utvalg, men på grunn av tiden vi hadde til rådighet ville dette bli en for tidkrevende prosess. Utvalget vårt ble derfor lokalisert i nærheten av eget bosted, noe som gjør at det kan rettes et kritisk blikk mot utvalget. Hvorvidt kan det sies at vårt utvalg representere alle landets førskolelærere og assistenter? Å avgjøre dette er ikke enkelt, men som en følge av at utvalget var hensiktsmessig var utvalget i tillegg skjevt. Dette gjør at generaliseringer kun må gjøres med forbehold og forsiktighet. Forskjellen vi ser mellom assistentene og førskolelærerne er imidlertid av slik størrelse at vi med rimelighet kan anta at den forskjellen vi har funnet også vil være tilstede i populasjonen.

Frafallet var i tillegg relativt stort da cirka 40 % valgte å ikke delta. Disse 40 prosentene kan ha syntes at spørsmålene var for vanskelige og på grunn av dette unnlot de å svare. Haraldsen (1999) hevder at det er vanskelig å få de som er minst kompetent til å delta i undersøkelser slik som vår. Ut i fra dette kan vi derfor stille spørsmål ved om vi måler kunnskapen til et skjevt utvalg. Utvalget vil da være skjevt i den forstand at det kun er de som føler at de har kompetanse om barns språkutvikling som har valgt å returnere utfylte spørreskjema. Dersom dette er tilfellet vil ikke våre resultater gjenspeile det faktiske kunnskapsnivået blant personalet, resultatene vil i stedet gi et bilde av at kunnskapen samlet sett er bedre enn den i virkeligheten er.

Det er i tillegg viktig å påpeke at denne undersøkelsen kun gir informasjon om den kunnskapen som våre informanter hadde på det tidspunktet som vi foretok våre målinger. Flere av styrerne vi snakket med, ga uttrykk for at det i etterkant av undersøkelsen hadde blitt et økt fokus på barns språkutvikling i deres barnehage. I

tillegg til dette satses det nå ekstra på økt kompetanse om språkutviklingen, noe som gjør at vi ville kunne fått annerledes resultater dersom vi foretok en ny måling i dag.

7.3 Avslutning

Kunnskap om normal språkutvikling er en forutsetning for å oppdage barn som ikke utvikler språket slik man kunne forvente. Hensikten med denne undersøkelsen var å finne ut hvilke kunnskaper barnehagepersonalet har om barns språkutvikling. Som en følge av at utvalget i denne undersøkelsen var lokalisert på Østlandet og ikke tilfeldig trukket kan imidlertid resultatene ikke generaliseres til alle landets førskolelærere og assistenter. For å kunne avgjøre om de resultater som vi har funnet kan sies å være allmenngyldig må det derfor mer forskning til.

Selv om vi ikke kan generalisere, gir våre resultater likevel et bilde av den kunnskapen som vårt utvalg av førskolelærere og assistenter har. De kan sies å ha betydelig kunnskap om barns språkutvikling. Undersøkelsen viser imidlertid også at det er stor grad av usikkerhet knyttet til selv å aldersbestemme mestring av ulike språkferdigheter.

Kunnskapsdepartementet har som mål at de gjennom en bevisst satsning skal bidra til økt kompetanse om barns språkutvikling i landets barnehager. Dette kan ses i sammenheng med våre resultater, da barnehagepersonalet som deltok i vår undersøkelse ga uttrykk for at de hadde behov for mer kunnskap om språkutviklingen. Som det fremgår av denne oppgaven er språkutviklingen til barn et sammensatt og omfattende tema og vi kan derfor kanskje hevde at *”språkutviklingen kan man aldri få for mye kunnskap om”*. Vi mener med bakgrunn i dette at det vil være viktig med oppfølging av Kunnskapsdepartementets satsning og forskning. Oppfølging og forskning er, slik vi ser det, en forutsetning for å kunne dokumentere at førskolelærernes og assistentenes kunnskap og kompetanse om barns språkutvikling øker.

Kildeliste

- Aukrust, V. G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode og statistikk*. 3. utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beichtman, J., R. Nair, M. Clegg og P.G. Patel (1986): Prevalence of Speech and Language Disorders in 5;0 Year Old Children in the Ottawa-Carleton Region. I *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51. Side 98-110.
- Bishop, Dorothy (1997): *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press. Hove and New York.
- Bishop, D. og K. Mogford (1997): *Language Development in Exceptional Circumstances*. Psychology Press. Hove and New York
- Bloom, L. og M. Lahey (1978): *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Buckley, B. (2003): *Children's Communication Skills. From birth to five years*. New York: Routledge. Taylor and Fracic Group.
- Bunkholdt, V. (1994): *Utviklingspsykologi*. Otta: TANO A/S
- Bø I. og L. Helle (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Carey, S. (1978): The Child as Word Learner. I M. Halle, J. Bresnan og G. A. Miller (red.): *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge: The MIT Press
- Christophersen, K-A. (2006): *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. 3.utgave. Oslo: Unipub
- Djupedal, Ø. (2007a): *Kompetanse og kvalitetsutvikling i barnehagen*. Tale på Barnehagedagen 20.03.2007 URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Kunnskapsminister_Oystein_Kare_Djupedal/_taler_artikler/2007/Kompetanse-og-kvalitetsutvikling-i-barne.html?id=458817 (Lesedato: 30.03.2007)
- Djupedal, Ø. (2007b): *Vi kan ikke "vente og se"*. Tale/ artikkel av Kunnskapsminister Øystein Djupedal. Publisert 11.01.2007. URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Kunnskapsminister_Oystein_Kare_Djupedal/_taler_artikler/2007/Vi-kan-ikke-vente-og-se.html?id=440941 (Lesedato: 03.04.2007)
- de Vaus, D. (2002): *Survey in social research*. Fifth edition. London: Routledge

-
- Endresen, R. T. (2000): Språklydlære: fonetikk og fonologi. I R. T. Endresen, H. G. Simonsen og A. Sveen (red.): *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Espenakk, U. (2003a): Uttale. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Espenakk, U. (2003b): Barn med språkvansker. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Espenakk, U. og E. Horn (2002): TRAS (Tidlig Registrering av Språkutvikling). I *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*. Nr 0203. Side 145-150.
- Fink, A. (1995): *How to analyse survey data*. London: SAGE Publications
- Fintoft, K., M. Bollingmo, J. Feilberg, B. Gjetton og P. E. Mjaavatn (1983): *4 år. En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. Universitetet i Trondheim. Norges Lærerhøgskole
- Fladberg K. L. (2006): *Sen språkutvikling skaper skoletapere*. Dagsavisen 29.05.2006. URL: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article2120961.ece> (Lesedato: 29.05.2006)
- Fuglseth, K. og K. Skogen (red) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Færevaa, M. K. (2003): Samspill. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R.G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Gall, M.D., J.P. Gall og W.R. Borg (2007): *Educational research: An Introduction*. Eighth Edition. New York: Pearson Education Inc.
- Guitar, B. (1998): *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins
- Hagtvet, B. E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet B. og R. Lillestølen (1985): *Håndbok. Reynells språkttest. Reynell developmental language scales*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hansen, K. A. (2003): *Høyfrekvente atferdsproblemer i ungdomsskolen – en studie av sammenhengen mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser i skolen, og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*. Hovedoppgave. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk
- Haraldsen, G. (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Harris, Margaret (1992): *Language experience and early language development, from input to uptake*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

-
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horn, E. (2003): Språkforståelse. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Horn, E., U. Espenakk og Å. K. H. Wagner (2003): Bakgrunn for utviklingen av TRAS. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Høigård, A. (2006): *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Håndbok for PP-tjenesten (2001): *Håndbok for PP-tjenesten. Faglig enhet for PP-tjenesten*. Læringssettret. URL: http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/0/38/53/4_802_0/Handboken_pptjenesten.pdf (Lesedato: 30.10.2006)
- Johannessen, A. (2007): *Introduksjon til SPSS*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kjølaas, J. H. (2006): *Forelesninger i Språk- og kommunikasjonsvansker*. URL: <http://www.afl.hitos.no/sprkom/forelesninger1.htm> (Lesedato: 04.06.2006)
- Koss, M. M., R. Fosser, U. Jakobsen og G. Bølling (2002): Logopedi, lover og regelverk. I L. Bodin, R. Fosser, G. Bølling og M.M. Koss (red.): *Norsk logopedi ved tusenårsskiftet*. Norsk Logopedlag
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2006-2007*. Kunnskapsdepartementet. URL: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/kompetansestrategien/kompetanse_3korr.pdt (Lesedato: 06.05.2007)
- Law, J. (2000): Childrens communication: development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson og R. Tamhne (red.): *Communication Difficulties in Childhood. A practical guide*. Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd
- Lov om barnehager (Barnehageloven): *Lov 2005-06-17 nr 64: Lov om barnehager (barnehageloven)*. Kunnskapsdepartementet. Ikrafttredelse: 01.01. 2006 URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html> (Lesedato 18.10.2006)
- Lund, T. (red.)(2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Lund, T. og R. Haugen (2006): *Forskningsprosessen*. Unipub Forlag. Oslo.
- Løge, I. K. (2003): Setningsproduksjon. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Martin, D. (2000): Communication Difficulties in a multicultural context. I J. Law, A. Parkinson og R. Tamhne (red.): *Communication Difficulties in Childhood. A practical guide*. Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd

-
- Metland, D. (red.) (2002): *Barnets tre første år*. Oslo: Cappelen Forlag
- Mordal, T. L. (1989): *Som man spør får man svar. Arbeid med Survey-opplegg*. Oslo: Tano
- Meyer, J. (2003): Barnets utvikling av kommunikasjon og språk. Betydning av samspillet mellom omsorgsperson og barn. I *Spesialpedagogikk* 05/03, side 4-13.
- Mørk, M. og B. Wolff (1994): *Når ordene sitter fast... Samspillet mellom førskolebarn som stammer og deres foreldre*. Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- NSD (2007): NSD – Personvernombudet for forskning. *Når må forskningsprosjekter meldes?* URL: http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_melding.cfm (Lesedato: 19.01.2007)
- Opplæringsloven: *Lov 1998-07-17 nr. 6: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Endret med lov 17.juni 2005. URL: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (Lesedato: 07.05.2007)
- Pan, B.A. (2005): *Semantic development: Learning the meanings of words*. I J. B. Gleason: *The Development of language*. Sixth edition. USA: Pearson Education Inc.
- Platou, F. (1997): *Bare ta det med ro... En analyse av opplevelser og erfaringer fra foreldre som har førskolebarn med spesifikke språkvansker*. Hovedoppgave. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk
- Rammeplanen (2006): *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Ikrafttredelse 1. august 2006 URL: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/rammeplanen.pdf> (Lesedato: 18.10.2006)
- Rammeplan for førskolelærerutdanningen (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Fastsett 3. april 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet. Trådte i kraft 1. august 2003. URL: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf (Lesedato 07.05.2007)
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rygvold, A-L. (1999). Lese- og skrivevansker. I S. Asmervik, T. Ogden og A-L. Rygvold (red.): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rygvold, A-L. (2001): *Språkvansker hos barn*. I E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Sachs, J. (2005): *Communication Development in Infancy*. I J.B. Gleason: *The Development of language*. Sixth edition. USA: Pearson Education Inc.

-
- Sapsford, R. (1999): *Survey research*. London: SAGE Publications
- Shaughnessy, A. og D. Sanger (2005): Kindergarten teachers' perceptions of language and literacy development, speech-language pathologists, and language interventions. I *Communication Disorders Quarterly*. Vol. 26, no. 2 / Winter 2005
- Simonsen, H. G. og K. K. Christensen (2000): Lingvistikk: det vitenskaplige studiet av språk. I R. T. Endresen, H. G. Simonsen og A. Sveen (red.): *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvik, P. (red.) (2002): *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaug, I. (2005): *Norsk Språklydlære med øvelser*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Solheim, R. G. (2003): Statistisk bearbeiding av TRAS-materiellet. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo
- Statistisk sentralbyrå (2006): <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/tab-2006-06-14-01.html> (Lesedato: 30.10.2006)
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *St.meld.nr. 16.(2006 – 2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf> (Lesedato: 03.04.2007)
- St.meld.nr.16 (2006-2007): *St.meld.nr. 16.(2006 – 2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf> (Lesedato: 03.04.2007)
- Tetzchner, S., J. Feilberg, B. Hagtvatn, H. Martinsen, P. E. Mjaavatn, H. G. Simonsen og L. Smith (1993): *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Tetzchner, S. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- TRAS - håndboken (2003)*: U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R.G. Solheim og Å. K. H. Wagner. Oslo
- Universitetet i Oslo (2007): SPED4210 - Fordypning i logopedi og SPED4220 - Språkvansker hos barn: *Hva skal studenten lære?* URL: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4210/index.xml> og <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4220/index.xml> (Lesedato: 07.05.2007)
- Vygotskij, L. S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wagner, Å. K. H. (2003): Ordproduksjon. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R.G. Solheim og Å. K. H. Wagner: *TRAS - håndbok*. Oslo

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer:

Figur 1: Laws språkmodell (Law 2000:4).....	19
Figur 2: Bloom og Laheys språkmodell.....	22
Figur 3: Eksempel på påstand i spørreskjemaets 5.0	46
Figur 4: Eksempel på spørsmål i spørreskjemaets 6.0	46
Figur 5: Eksempel på spørsmål i spørreskjemaets 9.0	47
Figur 6: Forholdet mellom den teoretiske variabelen språkutvikling og de operasjonaliserte variablene som måler kunnskaper om pragmatisk utvikling.....	48
Figur 7: Spørsmålene som inngår i indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1”	56
Figur 8: Spørsmålene som inngår i indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2”	58
Figur 9: Reliabilitetstest ved hjelp av Cronbach’s Alpha og antall indikatorer i indeksene..	60
Figur 10: Grad av kunnskap om barns språkutvikling på indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1”	68
Figur 11: Sammenlikning av førskolelærere og assistenters kunnskap på indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 1”	69
Figur 12: Grad av kunnskap om barns språkutvikling på indeksen ”Kunnskap om språkutviklingen 2”	71
Figur 13: Sammenlikning av førskolelærere og assistenters grad av kunnskap på indeksen ”Kunnskap om språkutvikling 2”	73
Figur 14: Hvem skal ha det faglig hovedansvaret for barn med språkvansker?	86
Figur 15: Er det behov for veiledning fra logoped for at barnehagen skal oppdage barna med avvikende språkutvikling?.....	88

Figur 16: Er det logopedens ansvar å tilrettelegge det pedagogiske opplegget for barn med språkvansker?	90
Figur 17: Er det nødvendig med én til én undervisning med logoped for alle barn som har språkvansker?	92
Figur 18: Førskolelærernes behov for kunnskap	96
Figur 19: Assistentenes behov for kunnskap	96

Tabeller:

Tabell 1: Undersøkelsens svarprosent	51
Tabell 2: Oversikt over hvor lenge førskolelærerne og assistentene har arbeidet i barnehage.	67
Tabell 3: Informantenes grad av enighet i påstanden <i>Barn lærer vanligvis språklydene i en viss rekkefølge.</i>	77
Tabell 4: Informantenes grad av enighet i påstanden <i>Barn som er 4 år kan forenkle språket når de snakker med yngre barn.</i>	78
Tabell 5: Informantenes grad av uenighet i påstanden <i>Språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforrådet.</i>	80
Tabell 6: Informantenes grad av uenighet i påstanden <i>Talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsesvansker.</i>	81
Tabell 7: Oversikt over hvor ofte TRAS benyttes i barnehagen	83

Vedlegg

Vedlegg 1_Spørreskjema side 1/3	114
Vedlegg 1_Spørreskjema side 2/3	115
Vedlegg 1_Spørreskjema side 3/3	116
Vedlegg 2_Informasjonsbrev	117
Vedlegg 3_Operasjonalisering av ”Semantisk utvikling”	118
Vedlegg 4_Operasjonalisering av ”Fonologisk, Morfologisk og Syntaktisk utvikling”	119

SPØRRESKJEMA

1.0 Hvor ligger barn ehagen? I byen På landet

2.0 Førskolelærer Assistent

3.0 Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?: _____

4.0 Har du videreutdanning, i tilfelle hvilken?: _____

5.0 Under følger noen påstander om normal språkutvikling. Angi grad av enighet ved å sette *ett* kryss for hver påstand.

	Uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Enig
1) Barn lærer vanligvis språkløydene i en viss rekkefølge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Barn som er 4 år kan forenkle språket når de snakker med yngre barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Talevansker er mer alvorlig enn språkforståelsvansker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) I tidlig alder er språket knyttet til konkrete representasjoner i omgivelsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) De første toordsyttringene kommer når barn har et ordforråd på ca. 50 ord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Barn forstår vitser når de er 3 år.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Barn med normal språkutvikling har ofte bedre språkforståelse enn uttale når barnet er 2 år.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Barn mestrer ved 4 år riktig setningsoppbygging og setninger på minst fire ord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Barn trener språket sitt gjennom rollelek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Språkmiljøet har liten betydning for utvikling av ordforrådet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Mange barn har en periode hvor de stotrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Talespråk kommer før språkforståelse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 1

Spørreskjema side 2/3

6.0 Under følger noen spørsmål om barns språkutvikling. Variasjonen er stor, men ha "gjennomsnittsbarnet" i tankene når du svarer. Sett kun *ett* kryss som svar for hvert delspørsmål.

	1 år	1,5 år	2 år	2,5 år	3 år	3,5 år	4 år	5 år
1) Når mestrer barn normalt de fleste språklyder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Når mener du barn normalt har et ordforråd på ca. 10 ord?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Når mener du barn normalt har et ordforråd på ca. 50 ord?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Når mener du barn vanligvis snakker rent og språkets barnslige preg er borte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Ved hvilken alder mestrer barn å ta samtalepartnerens perspektiv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Hvor gammelt er barnet når språket er en vesentlig del av rolleleken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Når begynner barn vanligvis å ta i bruk bøyninger? (Eks: bil/biler, gå/gådde. Bøyningene trenger ikke være grammatisk korrekt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.0 Brukes TRAS i barnehagen hvor du jobber?

Ja Nei

Hvis ja, brukes TRAS på

Barna som vekker bekymring språklig

Alle barna

Hvor ofte bruker dere TRAS i din barnehage?

8.0 Under følger noen spørsmål om språkutvikling og språkvansker. Svar så godt du kan ut fra egne erfaringer med barn.

1) Når skjer den største språkutviklingen? 0-2 år 2-4 år 4-6 år

2) Hvor mange prosent av alle barn i førskolealder tror du har en språkutvikling som ikke følger normalen (har språkvansker/ forsinket språkutvikling og /eller talevansker)?

Vedlegg 1

Spørreskjema side 3/3

3) Hva kan barnehagen gjøre for å stimulere barns språkutvikling?

9.0 Under følger spørsmål om logopedens ansvar knyttet til barns språkutvikling. Sett *ett* kryss som svar, og kryss av ved *JA* dersom du er enig og *NEI* dersom du er uenig.

1) Hvem mener du skal ha det faglige hovedansvaret for barna med språkvansker?

Barnehagen

Logopeden

Delt ansvar

2) Logopeden skal veilede førskolelærere/assistenter om språk og språkutvikling?

JA

NEI

3) Er det behov for veiledning fra logoped for at barnehagen skal oppdage barna med avvikende språkutvikling?

4) Er det logopedens ansvar å tilrettelegge det pedagogiske opplegget for barn med språkvansker?

5) Er det nødvendig med én til én undervisning med logoped for alle barn som har språkvansker.

6) Hva anser du som logopedens ansvar i arbeidet med barn som har behov for logopedisk hjelp i førskolealder?

10.0 I hvor stor grad føler du behov for mer kunnskap om språkutvikling?

Ingen grad

Liten grad

Noen grad

Stor grad

Takk for dine svar!

Vedlegg 2

Informasjonsbrev

Til førskolelærere og assistenter

Oslo, 22.01.2007

Informasjonsbrev om spørreundersøkelse

Vi er to logopedstudenter på masterstudiet ved Institutt for spesialpedagogikk, ved Universitetet i Oslo. For tiden arbeider vi med en masteroppgave om bams språkutvikling. I den forbindelse skal vi foreta en undersøkelse blant førskolelærere og assistenter i et utvalg av barnehager. Vi har vært i kontakt med styrer i din barnehage, og styrer stilte seg positiv til vår forespørsel om å bruke assistenter og førskolelærere i din barnehage til å svare på vår undersøkelse.

Fomålet med vår undersøkelsen er å finne ut mer om de barnehageansattes syn på språkutviklingen og i tillegg få vite mer om hva dere anser som logopedens ansvar i forhold til bams språkutvikling. Vi håper at svarene deres vil kunne danne grunnlag for et enda bedre samarbeid mellom barnehage og logoped knyttet til barn som trenger ekstra språklig støtte.

Vi setter pris på styrerens positive innstilling og håper at du vil delta i undersøkelsen. Vi ønsker å stille de samme spørsmålene til 200 barnehageansatte. Det vil ta deg ca. 10 minutter å besvare skjemaet. Deltakelsen er frivillig, men vi håper at alle vil ta seg tid til å svare på spørsmålene da undersøkelsen vil få større verdi jo flere som deltar. Det er store variasjoner fra barn til barn når det gjelder språkutvikling og noe fasitsvar finnes ikke. Svar derfor ut fra den erfaring du har med normale bams språkutvikling.

Svarene vi får fra dere vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte førskolelærer eller assistent og det vil ikke bli registrert personopplysninger. For å sikre dette legges besvart spørreskjema i den anonyme konvolutt som medfølger. Vi håper du kan returnere den lukkede konvolutt med dine svar tilbake til styrer innen fredag 02.02.2007. Vi vil personlig hente de besvarte spørreskjemaene i barnehagen.

Svarene deres vil danne utgangspunkt for vår masteroppgave som forhåpentligvis vil være ferdig 01.06.2007. Barnehagen kan få tilsendt et sammendrag av masteroppgaven dersom dette er ønskelig.

Ved spørsmål eller utdypende informasjon kan du kontakte oss på telefon eller per e-post. Veileder på vår oppgave er Ema Hom, hun kan kontaktes på telefon 228 58006 eller på e-post; ema.hom@isp.uio.no.

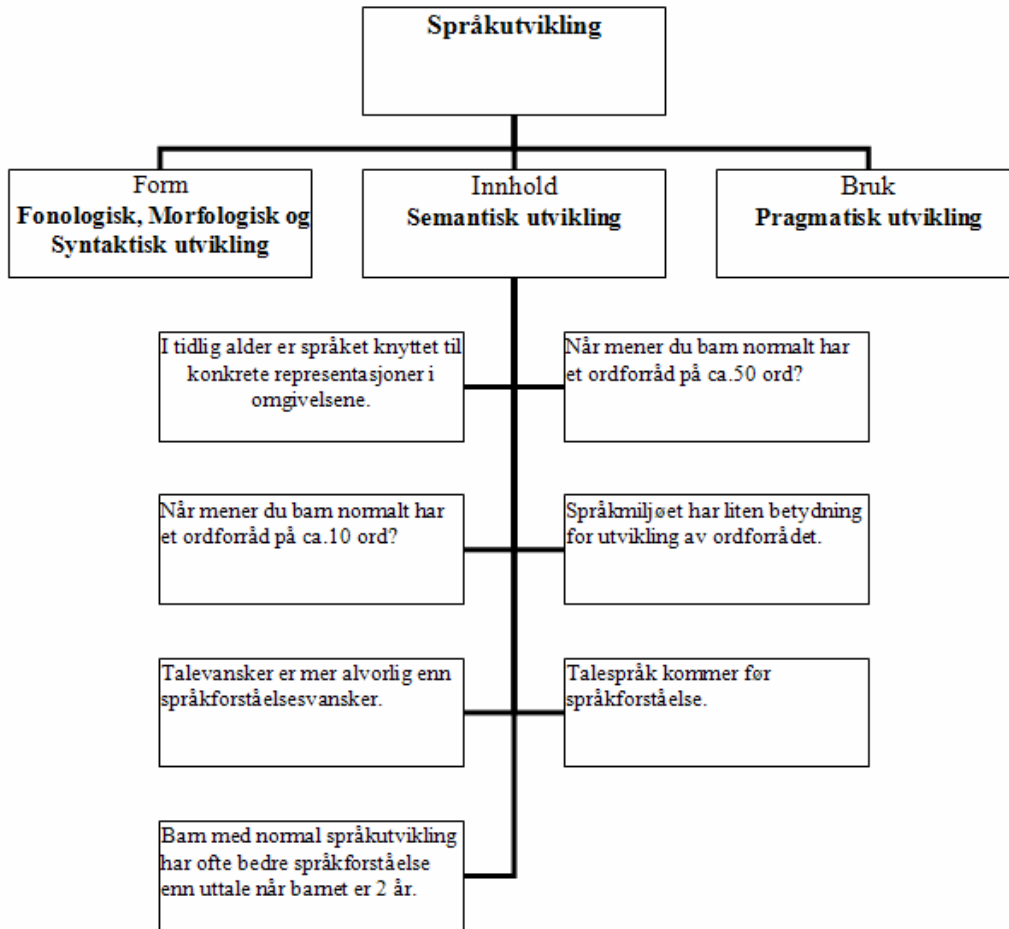
På forhånd tusen takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Ingeborg K. Evennud
Tlf: 971 86 720
ikobbersevennud@yahoo.no

Ingibjörg Huld Thordardottir
Tlf: 988 85 307
ingahuld75@msn.com

Operasjonalisering av "Semantisk utvikling"



Operasjonalisering av "Fonologisk, Morfologisk og Syntaktisk utvikling"