

Kartlegging i barnehagen – hva så?

*Fører kartlegging med TRAS i barnehagen til tiltak som hjelper
barn?*

Ellen Heidi Strand



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk
Det Utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Tittel: Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS i barnehagen til tiltak som hjelper barn? (TRAS – Tidlig Registrering Av Språk)

Kimen til denne oppgaven ble sådd i 2003, da jeg som spesialpedagog og veileder ble kjent med TRAS. Jeg så at TRAS ble brukt ulikt i barnehager og jeg ble nysgjerrig på om kartlegging med TRAS fører til tiltak som hjelper barn. Stemmer tiltakene med forskning? Jeg ønsket å se på om pedagoger tenker språkarbeid og forebygging for de yngste barna og hvordan rammebetingelsene for å drive språkarbeid oppleves.

Metoden er todelt. Begrunnelsen for det, var å finne kriterier for utvalg av pedagoger til intervju. Spørreundersøkelsen gikk til 20 pedagoger i 4 barnehager. Utvelgelsen av barnehager er teoretisk og kriteriebasert for maksimal variasjon i utvalget og mulighet for analysekategorier. Teoribasert kriterie er ulikhet i størrelse på barnehagene. Kriteriebasert utvalg er at barnehagen bruker TRAS.

Spørsmålene i undersøkelsen var lukket og åpne, med muligheter for kommentarer. Svarene var nokså ensartet, men med bakgrunn i nyere forskning om betydningen av tidlig intervensjon og livslang læring (Aukrust 2005 og St.meld.16 2006/07), valgte jeg til intervju, 3 pedagoger som arbeider med de yngste barna. De arbeider i barnehager er av ulik størrelse, fordi jeg ønsket å se om det er forskjeller mellom store og små enheter.

Vekten i oppgaven er kvalitativ. Jeg har vekslet mellom litteraturstudier og forskning. En hermeneutisk forståelsesform er kombinert med Grounded Theory. Analysen og kodingen er basert på temaer fra intervjuguiden som er semistrukturert, og temaer som pedagogene introduserte. Sitater settes opp mot teori. Jeg har og et fenomenologisk blikk på pedagogenes opplevelse av TRAS og språkarbeid i hverdagen. Ved siden av språkteori, henter jeg forståelsesrammer fra Mabel Rice og situasjonell læring. (Rice m.fl.1995). Jeg viser til nyere forskning fra St. Meld. 16. (2006-07), og Aukrust`s rapport om tidlig innsats for livslang læring (Aukrust 2005). Rammeplanen for barnehager (2006) og etikk kommenteres også.

Resultatene i oppgaven er: Pedagogene er glade for TRAS og mener det er et godt verktøy. TRAS brukes mest i forhold til barn man bekymrer seg for, men pedagogene ønsker å bruke TRAS i forhold til hele alderskull eller barnegrupper og å samarbeide på tvers av avdelinger, men gjør det lite. De har for lite kunnskaper om språkutvikling fra utdanningen og TRAS er en kvalitets -sikring av egne observasjoner.

Pedagogene opplever og beskriver tid eller mangel på tid, samt prioritering og ledelse som viktige rammebetingelser for arbeidet med TRAS. Tid påvirkes av sykdom og vikarer. Der TRAS – kartlegging, tiltak og evaluering gjennomføres er det god forankring hos foreldre og medarbeidere er informert og involvert. Pedagogen er en tydelig leder som prioriterer mellom arbeidsoppgaver. Der kartlegging, tiltak og evaluering oftere nedprioriteres er assistentene ikke involvert i arbeidet. Pedagogen gjør det alene det er vanskelig å prioritere TRAS når det oppstår sykdom og mindre tid. Det er individuelle egenskaper hos den pedagogiske lederen som fører til gjennomføring eller ikke, og svarene som fremkommer ville derfor trolig vært noenlunde like ved et større utvalg eller fra andre barnehager.

TRAS brukes ofte 2 ganger pr år og i mindre grad kontinuerlig. Pedagogene er best på kartlegging og tiltak. Evaluering er ikke like systematisk og å finne rutiner for bruk er en utfordring. TRAS – kartlegging fører til forebygging for alle og til tiltak rundt enkeltbarn. Man er bevisst betydningen av tidlig intervensjon. Tiltak er bruk av rutine -situasjoner, kognitivt utvidete samtaler, lesing, leke – og språkgrupper, sang, musikk og rim og regler. Det arbeides med ordforråd og fonologisk bevissthet. Tiltak styres av erfaring og veiledning. Tiltakene er i tråd med Mabel Rice sin forskning (Rice m.fl 1995), samt forskning slik den fremkommer i St. Meld 16 (2006/07) og Aukrust -rapporten (Aukrust 2005). Tilbudet til yngste barna likt små og store barnehager.

Konklusjonen er at kartlegging med TRAS fører til planlegging av tiltak som hjelper barn, men gjennomføringen og evalueringen av tiltakene er avhengig av pedagogen og dennes evne til å involvere medarbeidere, prioritere arbeidet med TRAS og lede arbeidet på avdelingen.

Forord

En oppgave er ferdig – hva så? Mine tanker går til de barna, pedagoger og assistenter i barnehagene jeg har vært i kontakt med siden jeg begynte å arbeide med TRAS i 2003. Takk for inspirasjonen og alt dere har lært meg. Det er dere som gav meg ideen til temaet for oppgaven. En spesiell takk går til barnehagene og pedagogene som var med på undersøkelsen og ikke minst til de tre pedagogene som velvillig stilte opp til intervju og delte sin kunnskap, erfaringer og tanker med meg. Tusen takk! Dere har gjort denne prosessen interessant og lærerik for meg.

Konklusjonen på oppgaven er at de tiltakene barnehagene setter igang etter TRAS – kartlegginger er i tråd med det forskningen sier at hjelper barn. Jeg vet at hverdagene i barnehagen kan by på utfordringer, og som oppgaven også viser, det er ikke alltid lett å gjennomføre planer. Derfor, til alle dere som har hverdagen deres i barnehagen: Språkarbeidet dere driver kan utgjøre en stor forskjell i et barns liv! Stå på!

Jeg vil takke veilederen min, Arne Aarnes. Han har vært utrolig rask med konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger når jeg har stanget hodet i veggen. Jeg nevner og biblioteket på Bretvedt Kompetansesenter og takker seniorrådgiverne Jørgen Frost og Fanny Platou for inspirerende samtaler.

Jeg vil og takke barna mine for tålmodigheten. Det er ikke alltid like morsomt med en mamma som studerer i helger i tillegg til jobb. Nå er det over!

Til slutt vil jeg nevne familie, gode venner og kollegaer som gjennom lang tid har hjulpet meg praktisk, gitt psykisk støtte og oppmuntring og vært diskusjonspartnere for problemstillinger. Takk for tålmodigheten og vennskapet!

Østerås, oktober 2007

Ellen Heidi Strand

1. 1. INNLEDNING	8
1.1 SPRÅK – ET SENTRALT TEMA I BARNEHAGENS ARBEID.....	8
1.1.1 Om oppgaven - problemstilling og valg av metode.....	9
1.1.2 Avgrensning av problemstillingen og teoretisk bakteppe.....	10
2. TRAS – TIDLIG REGISTRERING AV SPRÅKUTVIKLING.....	13
2.1 OM TRAS.....	13
2.1.1 Normering, validitet og reliabilitet.....	14
2.1.2 Hvordan kan TRAS brukes i barnehagen?	15
2.1.3 TRAS – og tospråklighet.....	16
2.1.4 TRAS i spesialpedagogisk sammenheng.....	17
3. TEORETISK BAKGRUNN	19
3.1 SPRÅKUTVIKLING HOS FØRSKOLEBARN	19
3.1.1 Forutsetninger for å tilegne seg språk	19
3.2 HVORDAN LÆRER BARN SPRÅK?.....	20
3.2.1 Trekkteorien og prototypeteorien.....	22
3.2.2 Språkutvikling 0-7 mndr.....	23
3.2.3 Språkutvikling 8-18 mndr.....	24
3.2.4 Språkutvikling 18 -24 mndr.....	24
3.2.5 Språkutvikling 2-4 år og fra 4 år og videre.....	25
3.3 SPRÅKVANSKER.....	25
3.3.1 Språkvansker og andre vansker	27
3.4 MABEL RICE – SITUASJONELL LÆRING	29
3.5 HVA SIER NYERE FORSKNING?	31

3.5.1 Betydningen av tidlig intervensjon og forebygging i et samfunnsperspektiv.....	34
3.5.2 Erfaringer med LAP	34
4. BARNEHAGENS TRADISJONER	36
4.1 LÆRING GJENNOM LEK.....	36
4.2 RAMMEPLANEN	37
5. FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODENE.....	40
5.1 VITENSKAPSTEORI OG METODISK TILNÆRMING	40
5.1.1 Grounded Theory.....	40
5.1.2 Den hermeneutiske spiral.....	41
5.1.3 Fenomenologi.....	42
5.1.4 Kvantitativ metode.....	43
5.1.5 Kvalitativ metode.....	44
5.2 UTVALG AV INFORMANTER OG KILDER	44
5.3 RELIABILITET OG VALIDITET I KVALITATIV METODE	46
5.4 ETIKK	48
5.5 GJENNOMFØRING OG KATEGORISERING	49
5.5.1 Spørreundersøkelsen	49
5.5.2 Intervjuene.....	55
5.5.3 Mulige feilkilder	56
6. ANALYSE OG KATEGORISERING AV DATA.....	57
6.1 INTERVJUENE.....	57
6.1.1 Kjennskap til TRAS.....	57
6.1.2 Hvorfor arbeider pedagogene med TRAS?.....	58
6.1.3 Hvordan brukes TRAS?	59

6.1.4 Opplever pedagogen bruken av TRAS som faglig forsvarlig?	60
6.1.5 Andre kartleggingsverktøy	61
6.1.6 Planlegging av tiltak	62
6.1.7 Tiltak og begrunnelser for tiltak.....	63
6.1.8 Forebygging	65
6.1.9 Bruk av resultater og etikk	67
6.1.10 Språkstimulering	68
6.1.11 Evaluering	70
6.1.12 Opplevelsen av å bruke TRAS	71
6.1.13 Tid, prioriteringer og rammebetingelser.....	72
6.1.14 Kunnskaper om språk og språkutvikling.....	73
7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	75
7.1 FØRER KARTLEGGING MED TRAS TIL TILTAK SOM HJELPER BARN?	75
7.2 SPRÅKETS BETYDNING FOR DELTAGELSE I SAMFUNNET.....	81
8. KILDELISTE:	83
9. VEDLEGG:.....	87

1.1. Innledning

1.1 Språk – et sentralt tema i barnehagens arbeid

Siden 2003 har jeg i forbindelse med min jobb som spesialpedagog i en privat veiledningstjeneste og ved et kommunalt Ressurssenter, arbeidet med problemstillinger knyttet opp mot kartlegging av og veiledning i forhold til barn med språk og talevansker. En oppgave har vært å veilede og inspirere barnehager til å arbeide systematisk med språk og derfor har noe av arbeidet blitt å implementere TRAS i en bykommune på Østlandet og i en av Oslo kommune`s bydeler. Jeg har via dette sett at det er ulikt hvordan barnehagene er innstilt til å arbeide systematisk med språk og ulikt hvordan det blir gjennomført. Hvorfor er det slik?

”Å være klar for å begynne på skolen”, er de fleste foreldre er opptatt av. For å klare seg i skolen og for å kunne delta i samfunnet, trenger barn gode språklige, sosiale og kognitive ferdigheter. Barnehagen er en viktig arena der barn kan være i et utviklende og stimulerende læringsmiljø (Rice m.fl. 1995). Å beherske språket på nivå med jevnaldrende er en viktig inngangsbillett for å kunne delta faglig og sosialt. Rammeplanen for barnehager (2006) tar tak i området ”språk, tekst og kommunikasjon” som et av de områdene som barn i barnehage skal oppleve deltagelse og læring i forhold til. I et helhetlig utdannings - løp er dette svært viktig (St.meld.16 2006/2007).

I rapporten ” Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt” (Aukrust 2005), har Vibeke Grøver Aukrust på oppdrag fra Utdannings – og Forskningsdepartementet, samlet forskning om betydningen av tidlig språkstimulering for livslang læring. Kort oppsummert sier rapporten at førskolebarns bevissthet om fonologi og deres vokabular og forståelse av språklig mening ved overgangen fra barnehage til skole, korrelerer høyt med senere leseforståelse. Vokabularet i slutten av barnehagealder viser relativ stabilitet frem mot voksen alder.

Det ser derfor ut til at barn som tidlig utvikler et godt talespråk, også vil påbegynne et læringsforløp som støtter opp under senere læring (Aukrust 2005).

”When teachers were asked what problem most restricted school readiness, the majority of teachers responded,” deficiency in language” This problem was named more frequently than emotional maturity, general knowledge, and social confidence (Boyer 1991 i Rice m.fl 1995 s. 3).

”Språket er nøkkelen til læring”. Lek og læring i barnehage og skole er knyttet opp mot verbale instruksjoner. Et barn som ikke forstår hva pedagogen sier, vil ikke kunne følge en instruksjon og blir sårbart i forhold til barnegruppen og blir oftere irettesatt av voksne. Barnet vil heller ikke kunne lagre adekvate erfaringer med den gitte oppgaven for senere bruk. Barn med språkvansker vil ha en større utfordring enn andre med å sette ord på og forklare seg i lek, samlinger og konflikter. Samspill og kommunikasjon i alle former er vanskelig for dem, fordi språket er så viktig for å kommunisere ideer, tanker, regler og for å knytte vennskap (Rice m.fl 1995).

I boken “Building a Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. A Foundation for Lifelong Communication “(Volum 1) (Rice mfl 1995), beskrives tankegangen og teorien bak LAP (Language Aquasition Preschool). Dette var et gjennomtenkt språkstimuleringsopplegg for førskolebarn, gjennomført i en naturlig kontekst. Gruppen ble satt sammen av barn med språkvansker, barn med flerspråklig bakgrunn og barn med en god og normal språkutvikling. Mange grupper i barnehage og skole er naturlig satt sammen av disse gruppene med barn.

1.1.1 Om oppgaven - problemstilling og valg av metode

Mitt fokus og formål er å se nærmere på hvordan TRAS brukes i barnehager og om kartlegging med TRAS fører til tiltak som hjelper barn. TRAS, som er omtalt i kapittel 2, er et kartleggingsverktøy for Tidlig Registrering Av Språkutvikling hos førskolebarn, og er utviklet av Norges fremste kompetansemiljøer innen feltet. Jeg har valgt TRAS fordi jeg anser det som et svært godt kartleggingsverktøy til bruk i barne -hager og fordi TRAS har en sentral plass i mitt daglige arbeid. Mitt fokus er på

pedagogen i møte med barna, og jeg er spesielt opptatt av hva som preger pedagogens mentale kart og hva som påvirker deres arbeid med TRAS og barns språkutvikling. Hva er det som kjennetegner de barnehagene og de pedagogene som får gjennomført systematisk bruk av TRAS og følger opp kartleggingen med tiltak for barna, og hva kjennetegner dem som ikke gjør det? Dette er omfattende problemstillinger som kan sees fra ulike vinkler. Jeg ønsket å ha et blikk på pedagogenes opplevelse av rammebetingelsene for bruk av TRAS og språkarbeide, fordi det er disse rammebetingelsene vi må gjøre noe med, hvis vi ønsker et større fokus på språkstimulering i barnehagen. TRAS er ikke utviklet spesielt med tanke på barn som bruker flere språk og mitt fokus er på barns språkutvikling uavhengig av etnisitet. Min erfaring med TRAS er som spesialpedagog, med fokus på barn med forsinket eller avvikende språkutvikling. Den opprinnelige hensikten med utvikling av TRAS var å lage et kartleggingsverktøy for å finne disse barna. Men for å oppdage dem som trenger ekstra oppfølging og stimulering, må man vite hva som er vanlig, hvordan “de fleste” utvikler seg. Derfor har jeg fokusert på bruken av TRAS for alle barn og ikke bare for dem med spesielle behov. Studiet måtte også begrenses i tid og omfang fordi en slik undersøkelse med en kvalitativ forankring kan gjøres mer omfattende enn de tidsmessige og formelle rammene rundt en masteroppgave tillater. Jeg har derfor valgt et begrenset utvalg, slik det er omtalt i kapittel 5.

1.1.2 Avgrensning av problemstillingen og teoretisk bakteppe

Problemstillingen og undersøkelsen avgrenses til den aldersgruppen som omfattes av TRAS-skjemaet, 2-5 år, fordi det er bruken av TRAS jeg vil undersøke. Som teoretisk bakteppe har jeg likevel valgt å skrive om språkutvikling 0-2 år, fordi grunnlaget legges her. Barn med annet morsmål omtales ikke spesielt, da det ville være en annen oppgave. Nærmere begrunnelser av valgene blir omtalt underveis. Under arbeidet med oppgaven har jeg vekslet mellom teori og forskning, slik det er omtalt i avsnitt 4.1.2 om den hermeneutiske spiral. Utviklingen av teori er forankret i forskningsvirksomheten. Jeg har valgt ny teori og skapt hypoteser underveis, slik man gjør i Grounded Theory. Det fenomenologiske perspektivet ble valgt for å se på

pedagogenes opplevelse av å bruke TRAS og opplevelse av egne rammebetingelser for språkarbeid, fordi dette trolig er en viktig faktor. Jeg ser undersøkelsen i lys av teori om situasjonell læring (Rice m.fl.1995), og Rammeplanen for barnehager (2006). Videre viser jeg til nyere forskning om betydningen av tidlig intervensjon (St.meld 16 2006/07 og Aukrust 2005). Vi vet at barn med språkvansker ofte blir funnet for sent (Hagtvet m.fl 2004 og Law 1992 i Platou 1997). I sin hovedoppgave, ”Bare ta det med ro”, skriver Fanny Platou (1997) om hvor viktig barnets språkmiljø er, samt hvor viktig det er å sette inn hjelp til barn med vansker på et tidlig tidspunkt. Platou sitt fokus er hos foreldrene. Mitt fokus er i barnehagen. TRAS er ment å være et verktøy for å kartlegge og planlegge språkmiljøet i barnehagen for barn og barnegrupper uten vansker men og for å avdekke barn med vansker tidlig i løpet og bruke TRAS for planlegging av tiltak.

”det kan se ut som om barn som får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk vil komme inn i et læringsforløp som understøtter læring senere i livet”(Aukrust 2005 s. 32).

Jeg ønsker å se kartlegging og tiltak i barnehagen i forhold til forebygging. Det er i dag en allmenn holdning, både fra et menneskelig og økonomisk perspektiv, at det lønner seg å forebygge. Tidlig stimulering av språk, kognitiv og sosial utvikling, øker barns læringsmuligheter, som igjen henger sammen med den enkeltes muligheter for utdanning og deltakelse i arbeidslivet. En innsats på 1 kr til forebygging og tidlig stimulering, vil etter beregninger foretatt ved SØF (Senter for Samfunnsøkonomisk forskning), gi en avkastning på mellom 40 og 350 % (Bremnes m.fl. 2006).

Jeg vil også se problemstillingen i lys av etikk. Min holdning er at kunnskaper og resultater man finner ved kartlegging, observasjon og testing, skal føre til tiltak. Etske betraktninger vil bli omtalt i eget avsnitt og under metode. I dette første kapitlet presenterer jeg oppgaven og mitt hovedfokus. I kapittel 2 skriver jeg om TRAS (Tidlig Registrering av Språk) som observasjonsverktøy og sett i spesialpedagogisk sammenheng. Det teoretiske bakteppet omtales i kapittel 3 og trekkes og inn i kapittel 5 om analyse av data. Rammeplanen (2006) omtales i kapittel 4 sammen med

betraktninger om barnehagens pedagogiske tradisjoner og læring gjennom lek. Kapittel 5 omhandler forskningsmetode og vitenskapsteori, og analysen av undersøkelsen kommer i kapittel 6. Oppgaven oppsummeres og settes inn i et samfunnsperspektiv i kapittel 7.

Jeg ønsker altså i denne oppgaven å se nærmere på hvordan TRAS brukes i barnehager og om kartlegging med TRAS fører til tiltak som hjelper barn? Videre vil jeg, som nevnt over, se på hva som kjennetegner pedagogens opplevelse i barnehager som gjennomfører systematisk bruk av TRAS og tiltak, og hva som kjennetegner dem som ikke gjennomfører.

2. TRAS – Tidlig Registrering Av Språkutvikling

2.1 Om TRAS

TRAS står for ”Tidlig Registrering av Språkutvikling, og er et samarbeidsprosjekt mellom kompetansesentrene Bredtvet og Eikelund, Institutt for Spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo), Senter for leseforskning og Senter for Atferdsforskning (Høgskolen i Stavanger). Fagpersonene fra disse institusjonene som står bak TRAS (heretter kalt TRAS - gruppen), har alle lang erfaring i arbeide med barn med forsinket tale, språk – og leseutvikling. Deres erfaring er at man ofte kommer for sent i gang med tiltak, på tross av at språktilegnelsen for mange barn ville vært bedre hvis man hadde tilrettelagt for barna på et tidligere tidspunkt i utviklingen.

”Når småbarn fremstår med risiko for negativ utvikling, er imidlertid innsiktsfull støtte fra fagfolk en viktig forebyggende faktor” (Horn m.fl. 2003 s.10).

TRAS består av en håndbok (kalt Håndboken) og et registreringsskjema. Dette er utviklet på bakgrunn av spørreundersøkelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner over hele Norge. Undersøkelsene viste at *”det blant førskolelærerne er stor mangel på systematiske tilnæringsmåter når det gjelder observasjon av barnas språk i barnehagen” (Horn m.fl. 2003 s. 11).* Det kommer høsten 2007 og en tiltaksperm; ”Tiltak Til Tras”, der det gis forslag til å stimulere alle observasjonsområdene.

Spørreundersøkelsen viste også at observasjon praktiseres ulikt i barnehagene. Selv om en viktig oppgave for barnehagen er å vurdere barnas språk og å legge til rette for optimale utviklingsbetingelser, har det ikke vært tradisjon for systematisk vurdering.

TRAS bygger på en tredeling av observasjon av språket: - hva barnet kan – hva barnet er i ferd med å lære seg og hva barnet ikke har lært enda. En av fordelene med TRAS er at man kan følge utviklingen over tid. Observasjonsverktøyet gir derfor muligheten til ”å finne barnet der det er” for så å planlegge tiltak og senere evaluere.

TRAS er en trinnvis registrering av språkutvikling. Nytteverdien av svarene er fundert på at pedagogene har kunnskap om barns språk. Uten denne innsikten og kunnskapen kan ikke svarene omsettes i pedagogisk praksis og tiltak. Hensikten er altså at TRAS skal brukes kontinuerlig på alle barn, som et styringsverktøy for det daglige arbeidet.

2.1.1 Normering, validitet og reliabilitet

Fordi TRAS ikke er en test, men et observasjons/kartleggingsmaterieell, er den ikke *normert* på vanlig måte. Pilotversjonen er brukt av en gruppe førskolelærere. På denne måten har man justert leddene i skjemaet slik at det er grunn til å anta at aldersinndelingen for ferdighetene er i overensstemmelse med teori og praktisk viten om barn på de ulike alderstrinnene (Solheim 2003).

Validitet, eller gyldighet dreier seg om man får svar på det man spør om. For å validere et kartleggingsverktøy kan man sammenligne med annet materieell, knytte spørsmålene opp mot teori, eller gjøre en vurdering der man bruker ”sunn fornuft” eller såkalt ”face validity” (Dalen 2004). Det finnes lite materieell som er egnet for sammenligning med TRAS. Derfor er spørsmålene knyttet opp mot teori og med et tett samarbeid med brukergruppen som bekrefter at de opplever TRAS som meningsfull (Solheim 2003). TRAS korrelerer høyt med resultater fra Reynell språktest. (Muntlig fra Jørgen Frost sept.2006). Dette stemmer med egen erfaring.

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig observasjoner eller målinger er, dvs. får man samme resultat hver gang og får ulike personer samme resultat? Det er denne siste måten man har valgt å undersøke reliabiliteten til TRAS på. Kravene til observatørene var at de hadde utdanning som førskolelærere, for å sikre at eventuell ulikheter ikke skyldtes ulik faglig innsikt (Solheim 2003).

2.1.2 Hvordan kan TRAS brukes i barnehagen?

TRAS - gruppens intensjon er at TRAS skal brukes som et kontinuerlig observasjons-verktøy i hverdagen. Min erfaring er at mange pedagoger opplever at det er mye å sette seg inn i. De ønsker derfor å finne rutiner for bruken av TRAS som betyr kvalitetssikring av arbeidet med språk. Jeg opplever at det diskuteres rundt om i barnehagene, og at man kommer fram til ulike systemer. Nedenfor er et utvalg av systemer som jeg ser i min praksis som spesialpedagog.

- Barn man er bekymret for kartlegges med TRAS
- Alle barn i gruppen eller barnehagen kartlegges 2 ganger pr år, vår og høst. Bekymringsbarn følges opp.
- Alle 2- og 4-åringene kartlegges med TRAS. Bekymringsbarn følges opp.
- Alle førskolebarn kartlegges med TRAS som et ledd forberedelser til skolestart. Bekymringsbarn følges opp.
- Alle barn i barnehagen kartlegges med TRAS i tilknytning til at de runder år. Bekymringsbarn følges opp.
- Alle barn kartlegges med TRAS før foreldresamtaler

Det hjelper barnehagen å ha rutiner. Fordelen med å kartlegge barna i forbindelse med at de har fødselsdag, er at observasjonene blir spredd utover året i stedet for at alle skal gjøres innenfor en kort periode, vår og høst.

TRAS kan brukes for å kartlegge og planlegge for enkeltbarn eller for en gruppe barn. Man kan f. eks kartlegge alle 4-åringene i en gruppe, legge sirklene ved siden av hverandre og se om det er likhetstrekk. Hvis flere av barna viser at de er forsinket på ett eller flere områder, kan man bruke observasjonene som et styringsverktøy for å planlegge det videre arbeidet i gruppen. Etter en tid kan man kartlegge igjen for å se om tiltakene har ført til utvikling. En TRAS – kartlegging kan gjøres i barnets miljø uten tilrettelegging fra den voksne eller den kan gjøres dynamisk, dvs. at voksne

legger til rette for at barnet skal klare oppgavene og observerer hva som skal til for at barnet mestrer. Slik kan man finne hvor barnets nærmeste utviklingssone ligger, og planlegge barnets læringsmiljø ut i fra dette (Solheim 2003).

2.1.3 TRAS – og tospråklighet

TRAS er ikke utformet spesielt i forhold til tospråklige barn. Egen erfaring tilsier at TRAS kan brukes der barnet snakker litt norsk. Av og til mener barnehagen at barnets norsk er på høyden med norskspråklige barn på samme alder, mens en TRAS - observasjon viser at barnet har huller som de til daglig dekker over med strategier som de voksne ikke avdekker. Der barnet ikke snakker norsk eller ikke behersker det godt, kan ”de blå områdene” i TRAS - skjemaet, samspill, oppmerksomhet og konsen -trasjon, fortelle noe om barnets samspills - ferdigheter, samt gi en pekepinn på om barnets vansker er av språklig eller annen karakter. TRAS – gruppen har nå lagt ut et TRAS – skjema uten aldersanvisninger på nettsiden www.tras.org. Dette skjemaet er nettopp ment til bruk for å kartlegge hvor mye norsk språk barnet kan, uten at man behøver å relatere det til hva som er vanlig for norske barn på samme alderstrinn.

Barn som lærer et språk i tillegg til sitt morsmål, kan av og til utvikle vansker som ligner på spesifikke språkvansker(SSV), uten at det er det. Det er en utfordring å kartlegge disse barna. Som for enspråklige barn, vil det trolig være slik at hvis barnets fonologiske bevissthet er svak, vil det måtte støtte seg på de generelle språk - ferdighetene og vokabularet (Hagtvet 2007). Desto bedre grunnlag barna får i norsk i barnehagen, desto bedre rustet er de for skolen. Læring av 2.språk gir best resultater når det skjer tidlig (Rice m.fl 1995).

”Vi vet at barn som skal lære å lese på et språk de ikke mestrer, har økt risiko for å utvikle lesevansker” (Snow et.al.1998 i Aukrust 2005 s. 39.)

Samtidig er det flere studier som peker mot at tospråklige barn har en bedre utviklet fonologisk bevissthet i førskolealder enn barn som hører ett språk (Bialystok Luk & Kwan, 2005, Carlisle, Beeman, Davis & Spharim 1999 i Aukrust 2005 s. 40). Dette peker imot at tidlig registrering av flerspråklige barns språkutvikling er svært viktig,

slik at man kan arbeide systematisk med det norske språket gjennom hele barnhage - tiden (Wagner 2003). Helsestasjonene har en viktig oppgave i å motivere foreldre med annen etnisk bakgrunn til å søke barna sine inn i norsk barnehage. Dette et viktig arbeid, selv om de er pålagt å kartlegge alle barn med ”Språk 4” (Horn og Dalin 2004), som er et systematisk kartleggingssamtale for 4-årskontrollen. (Nasjonale retningslinjer 06/2006). Ut ifra den kunnskapen vi i dag har om verdien av tidlig intervensjon og forebygging kan det være sent å komme i gang med tiltak når barnet er fylt 4 år og har 2 år igjen til skolestart. Noen helse -stasjoner kartlegger også språk på 2-årskontrollen med SATS (Screening av to - åringers språk) (Horn m.fl.2004). Hagtvet (2007) har i en undersøkelse fulgt en gruppe barn fra de var 2-9 år. Barna er fra familier der en eller begge foreldrene har lese – og skrivevansker. Undersøkelsen viser at språkforståelsen ved 2 års alder er svært viktig for senere lesing. Det vil derfor være viktig å få kartlagt flerspråklige barn sin språkforståelse både på morsmålet og på norsk, tidlig. Derfor er arbeidet med å lage samarbeidsavtaler mellom helsestasjoner og barnehager i kommunene et viktig skritt på veien til samarbeide til beste for det enkelte barn (Dalin 2006). Denne oppgaven handler ikke om tospråklige barn spesielt.

2.1.4 TRAS i spesialpedagogisk sammenheng

”Spesialpedagogisk reparasjon” kommer ofte i gang svært sent og ofte etter at barn og familie har undret seg og slitt lenge. I Håndboken henviser Horn m.fl. (2003) bl.a. til Bishop (1992) og Ottem m. fl. (2002). Ottem har forsket på sammenhengen mellom språkevner, kognitive funksjoner og fremtidige vansker av språklig, sosial og psykisk art. Den kunnskapen underbygger at TRAS er et viktig sikkerhetsnett i forhold til å vite hos hvilke barn man må forebygge vansker.

TRAS - gruppens opprinnelige målsetting var barn med språk – og talevansker, og TRAS sto i begynnelsen for Tidlig registrering av Språkvansker. I løpet av prosessen endret perspektivet seg til å omfatte språkutvikling hos alle barn. En av barnehagens

oppgaver er å følge med på barns språk. For å oppdage vansker må man kunne normalutvikling og registrere hvordan språket utvikler seg hos det enkelte barn.

”Hensikten med TRAS har først og fremst vært å skape et sikkerhetsnett for å kunne finne frem til de barna som risikerer å utvikle lese – og skrivevansker. Men det har også vært hensikten, at TRAS skulle bli et verktøy til å øke kompetansen blant førskolelærere, når det gjelder observasjon av og forståelse for språk, og forhold som henger tett sammen med språkutvikling” (Færevaaag 2003 s. 126).

Vansker med å tilegne seg språk kan skyldes miljøet barnet vokser opp i eller skader /biologisk utrustning. Grunnlaget for samspill og utvikling legges tidlig. Er det fare for forsinkelser eller feilutvikling må fagfolk inn å støtte og lede utviklingen i riktig retning. Gode læringssituasjoner og mestring virker positivt inn på barnets selvbylde og selvtillit. De gode sirkelene har en beskyttende effekt på barns utvikling. Beskyttende faktorer, eller robusthet kan bidra til å motvirke negativ utvikling og medfødt sårbarhet (Sundby 2003).

En kartlegging med TRAS kan gjøres enten uten å hjelpe barnet eller dynamisk; ved å legge til rette, og dermed se hva barnet trenger av hjelp for å mestre en ferdighet. Dette er i tråd med Vygotsky sin tenkning om den nære utviklingszone (Solheim 2003). TRAS – gruppen bygger på et konstruktivistisk språksyn, der språklæring er en kreativ prosess hvor barnet konstruerer og bygger opp språket fra grunnen. Barnet er aktivt i språkinnlæringen og er avhengig av samspillet med omgivelsene.

Min erfaring er at kartlegging med TRAS er egnet for å finne ut hvordan man best kan legge til rette et barns miljø slik at barnet kan være en språklig deltaker ut ifra egne forutsetninger. TRAS er og et egnet verktøy for kartlegging i forkant av henvisninger til Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) og Barne – og Ungdomspsykiatrien (BuP). Hvis barnehagen har kartlagt med TRAS får ”neste instans” mye grunnleggende informasjon som utgangspunkt for videre utredning og tiltak. Denne oppgaven har ikke, slik det fremgår av Kapittel 1.2, fokus på den spesialpedagogiske bruken, men på det allmenne og det forebyggende.

3. Teoretisk bakgrunn

3.1 Språkutvikling hos førskolebarn

Teorien som er valgt som bakgrunn for oppgaven er begreps- og språkutvikling 0-6 år, teori om språkvansker og Mabel Rice sin teori om situasjonell læring (Rice m.fl. 1995). Den nye Rammeplanen for barnehager (2006) er og tatt med. Det er i relasjon til dette at bruken av TRAS skal belyses. Språkarbeid drøftes og opp mot forskning om betydningen av tidlig språkstimulering for livslang læring (Aukrust 2005).

3.1.1 Forutsetninger for å tilegne seg språk

Minimumsbetingelser for å tilegne seg språk er at barnet får erfaring med språk, at sanseapparatet kan motta impulsene, at hjernen har underliggende struktur og kapasitet til å bearbeide og produsere språk, samt at barnet kan produsere språk via tale eller på annen måte. Språklæring er en dynamisk prosess som foregår mellom vekslingen av å forstå og produsere språk (Platou 1997). Greier de voksne å skape et godt samspill, er det sannsynlig at det de tilbyr vil bli opplevd positivt og at barnet utvikler språk og språkkompetanse.

De blå områdene i TRAS omhandler *oppmerksomhet, konsentrasjon og samspill*. Disse områdene er viktige forutsetninger for språkutvikling. Noen kartlegginger kan føre til diskusjoner om ”høna eller egget”. Er det dårlig oppmerksomhet og konsentrasjon som påvirker språkutviklingen, eller er det en språkvanske som gjør at barnet mister konsentrasjonen når det som formidles ”går over hodet på det”? Emosjonell trygghet er en annen forutsetning for læring av språk (Aukrust 2005).

Oppmerksomhet er evne til å selektere, mens *konsentrasjon* er evne til å fastholde oppmerksomhet over tid. Oppmerksomhetssvikt fører til konsentrasjonsvansker som igjen kan føre til mangelfull språktilegnelse. Evnen til å velge ut stimuli krever

emosjonell trygghet, erfaring og normal kognitiv utvikling. Hvis det som presenteres oppleves som spennende, kommer barnets motivasjon og lyst (Aukrust 2005).

Konsentrasjon kan påvirkes av mange stimuli på en gang. Det kan føre til at barnet får vansker med å velge fokus eller ikke får nok tid til å bearbeide informasjon. Stadige forstyrrelser, tretthet og sult er og viktige rammebetingelser. For barn med vansker som er nevrologisk betinget, vil en språkvanske være sekundær. Både konsentrasjon, oppmerksomhet og språk har stor innvirkning på mulighetene for *samspill* og lek med jevnaldrende.

Utvikling av oppmerksomheten går fra primær og sekundær intersubjektivitet til barnet frem mot 2 års - alderen lærer å selektere og selv styre oppmerksomheten. Fra 2-3 år er barnet opptatt av årsak og virkning og litt senere kan det motta kollektive beskjeder med visuell støtte. 4-5 åringen er fortsatt avhengig av visuell støtte ved kollektive beskjeder, mens 5-6 åringen kan klare seg uten hvis budskapet ikke er for vanskelig (Horn i Horn m.fl. 2007). Oppmerksomheten styres av barnets indre ballast som følelser, erfaringer, kunnskaper vilje og bevissthet. Lange verbale forklaringer fører til tap av konsentrasjon.

3.2 Hvordan lærer barn språk?

Det er flere teorier om hvordan språk utvikles. *Den psykodynamiske tradisjonen* er opptatt av det symbolske innholdet. Utvikling av personligheten, forståelse av seg selv og regulering av emosjoner er viktigere enn selve språkutviklingen (Tyson og Tyson 1990 i Tetzchner 2001). *Den kritiske tradisjonen* fokuserer på språket og samtalen. Den er ikke bundet av teoretiske overbygninger om utviklingsforløp. *Nativismen* og den psykolingvistiske tilnærmingen representerer et teoretisk ytterpunkt. Noam Chomsky er en av dennes fremste teoretikere. Dette synet baserer seg på at barnet har medfødte strukturer for å lære språk og har en medfødt og universell grammatikk som må tilpasses det lokale språket. Strukturene kan skilles fra andre strukturer som de kognitive og sosiale (Rice m.fl. 1995 og Tetzchner 2001).

Nativismen hevder at språket ligger i mennesket og at evnen til språk er å ligne med et mentalt organ. Det er genetisk bestemt og utvikles etter medfødte grammatiske strukturer. Man hevder at språklig kunnskap er en modul. Nativismen representerer et teleologisk syn, dvs. at språket er realiseringen av et genetisk bestemt mål. *Den atferdsanalytiske* tradisjonen, representert ved Skinner, avviser tanker om genetisk bestemt modulær kunnskap. Den ser på språk som atferd og atferd læres ved betinging og imitasjon. *Konneksjonismen* er en gren innenfor kognitiv teori eller informasjonsbearbeidings-teori. Den hevder at språkets modulære egenskaper er et resultat av en prosess der nevrologi og erfaringer virker sammen.

Sosialkonstruktivismen hevder at språket er et redskap for kulturen som må læres gjennom andre. Språk læres i samspill med andre mennesker og derfor tenker man at det må være et støttesystem for språklig tilegnelse. Voksnes evne til å følge og lede barns oppmerksomhet og å tilpasse seg deres forutsetninger, er hoved -elementene i dette støttesystemet. Bruner kaller dette systemet for ”stillas” (Tetzchner 2001). *Det utviklingsorienterte synet* på språk vektlegger det sosiale og det kognitive i samspillet. Kontekst og interaksjon er viktige faktorer i kommunikasjon. Begge retningene legger vekt på at språk tilegnes gjennom aktivitet (Rice m.fl. 1995).

I daglig tale er det vanlig å bruke ”språk” som samlebegrep for språk og tale. Når vi skal kartlegge språk, må vi skille mellom aspekter ved språk og uttrykk for språk. Det er vanlig å dele språket inn i en innholdsside, en formside og bruksside. Begreper og språkforståelse utvikles hos barn før de begynner å bruke språket. Mange barn vil streve med språkets form før alle lyder og riktig oppbygning er på plass. Språklæring er et samspill mellom biologiske, sosiale og miljømessige forhold. Det er en aktiv prosess der barn i samspill i meningsfulle situasjoner, gradvis bygger opp språket sitt.

Språkutvikling begynner med begrepsutvikling. Begrepsdannelsen fører til utvikling av mentale representasjoner. ”Begrep” er en mental representasjon av en person, en hendelse eller en kategori av objekter”. Begrepene er grunnlaget for tilegnelse av kunnskap og tilpasning til en kultur. De henger sammen med forståelsen av rom, tid og kausalitet som er grunnleggende for å forstå verden. I følge Piaget blir forståelsen

og kunnskapen om rom, tid og kausalitet konstruert ved at barnet selv er aktivt med objekter og beveger seg i rommet (Tetzchner 2001). Hvordan vi oppfatter verden i forhold til rom har betydning for hvordan vi agerer. Romoppfattelsen styrer oppmerksomhet. Felles oppmerksomhet mellom barn og voksne mot et objekt eller en hendelse utenfor samspillet er en viktig hendelse. Den har innvirkning på kommunikasjon om objekter og deltakelse i felles oppmerksomhet. Forståelse av språk, kategorisering og oppmerksomhet er derfor viktige områder i TRAS - sirkelen.

Piaget beskriver objektpermanens som et stadium i kognitiv utvikling. Før barnet har objektpermanens vil det slutte å lete etter et objekt hvis det blir borte, men når barnet er blitt eldre, vil det se etter objektet. Nå er barnet klar over at ting og personer eksisterer når de er ute av syne. Det er en forutsetning for at barn skal lete etter personer eller objekter som er borte (Tetzchner 2001).

Det vi gjør eller deltar i har en utstrekning i tid, men opplevelsen av tid er ulik. Tid kan beskrives i forhold til kultur, opplevelse og fysisk dimensjon. Tetzchner (2001) viser til Piaget i forhold til hva begrepet "tid" er for barn. Dimensjoner som beskrives er ordning eller rekkefølge av hendelser, varighet på hendelser og hvor ofte ting skjer. Forståelsen av årsak og virkning kalles kausalitet. Fysisk kausalitet handler om hvordan fysiske objekter oppfører seg og virker inn på hverandre. Psykisk kausalitet beskriver viljen eller intensjonen bak handlinger.

Kategorisering av objekter er vesentlig for språkdannelsen. I TRAS – skjemaet finnes spørsmål om barnet kan sortere i kategorier (TRAS – skjema 2002). Vi ordner i kategorier etter erfaringer, evne til å oppfatte og sortere verden, og kulturen vi lever i. Begrepslæring er avhengig av det kognitive utviklingsnivået. Ikke alle begreper bygger på språket og det er viktig å påpeke at ord og begrep ikke er synonyme.

3.2.1 Trekkteorien og prototypeteorien

En gruppe objekter eller hendelser kan karakteriseres ved like trekk. De felles trekk og kjennetegn som er nødvendig for kategorien kalles begrepskjennetegn. Utvikling

av begreper går ut på å danne kategorier av trekk og å gjenkjenne og lære hvilke trekk som danner hvilke kategorier. Etterhvert som barnet får mer erfaring legges flere trekk til en kategori og begrepene differensieres. Forskere har noe ulike syn på hvordan denne prosessen foregår. Tetzchner (2001) viser til Mandler (1988,1992) som mener at barn ved 7-9 mndr alder er i stand til å fremkalle begerer i hukommelsen. Det er først da at kategorier kan kalles begreper. Begrepsdannelsen og bestemmelse av kategori går fra det generelle til det spesifikke. Innvendingene mot trekkteoriene er at det er vanskelig å finne trekk som kan definere enkle kategorier. Ut ifra denne kritikken kom man frem til prototypeteoriene (Tetzchner 2001).

Begrepet "familielikhet" er grunnlaget for prototypeteoriene. Innen en familie kan to medlemmer virke typiske for familien, uten å ligne hverandre, fordi de har felles trekk som er sentrale for familiemedlemmer. Tetzchner (2001) henviser til Wittgenstein (1953) som innførte begrepet. Prototypeteorien, som er motsatt av trekkteorien, handler om hvor typisk et objekt eller en person er for sin kategori. Bestemmelsen av en kategori går fra det spesifikke (prototypen), til det generelle (Tetzchner 2001).

3.2.2 Språkutvikling 0-7 mndr

I første leveuke er barnet aktivt med i samspill og ved to ukers alder skiller det mellom sin egen mor og andre mødre. Bablingen og utviklingen av primær inter - subjektivitet, er vesentlig for samspill og språkutvikling. Samspill blir vanskelig hvis barnet og den voksne ikke tilpasser seg hverandres kommunikasjon og hvis opp - merkelsen ikke er konsentrert om gjensidig utveksling av lyd og bevegelser. Første tegn på avvikende utvikling er hvis kommunikasjonen ikke fungerer normalt. Professor John Locke sa i sin forelesning under "Språkløftet" (Locke 2007), at den første bablingen i et biologisk perspektiv, er for å knytte bånd mellom mor og barn, slik at barnet, i ytterste konsekvens, vil bli valgt av moren, beskyttet og vil overleve.

Ved 4 mndr blir barnet opptatt av omgivelsene. Ca. en måned senere tilpasser barnet bablingen til det språket det hører. Ved ca 6-7 mndr viser barnet evne til selektiv

oppmerksomhet og mentale representasjoner. Å kunne holde fast ved noe som barnet ikke ser er en viktig forutsetning for å lære ord.

God emosjonell kontakt med voksne er viktig for språket (Aukrust 2005). Gode samhandlinger bedrer utvikling av sansene og barnets oppfattelse av verden rundt. Når den voksne tilpasser språket til barnet, lærer barnet turtaking og det etterligner språkmelodien (Wagner 2003).

3.2.3 Språkutvikling 8-18 mndr

Ved ca. 8 mndr viser barnet evne til sekundær intersubjektivitet. Å vise interesse for ting i samhandling med andre gir felles forståelse. Barnet assosierer mellom ting og ord og støtter seg på kroppsspråket til voksne. Rundt 11 mndr får ord en signal - funksjon. De fleste barn "knekker koden" rundt 12 mndr og de første ordene høres. Barnet får og situasjonsforståelse i forhold til enkle ord og uttrykk. Fra 12 - 18 mndr begynner barnet å sette sammen to ord eller ord og gest. Ytringene er knyttet til handlingen. De lærer og bruker krumtappord, dvs. de ordene som er viktige for sammenhengen. Kommunikasjon er avhengig av situasjon og forsterkes av kroppsspråk. Forståelse og tale påvirker hverandre gjensidig (Wagner 2003).

3.2.4 Språkutvikling 18 -24 mndr

Fra barn er 1 ½ til 6 år gamle lærer de ca. 9 nye ord hver dag (Hagtvet 2007). De etablerer to-ords ytringer, oftest når de aktivt behersker 20 - 50 ord. Talespråket kan bestå av alt fra lyder, gester og egne ord til flere ords ytringer og setninger. Det passive ordforrådet er ca 1500 ord. Perioden kalles ordsamlerstadiet, da barnet tilegner seg ord i stor fart. Språket bygges opp ord for ord og mot slutten av andre leveåret kommer "ordspurten" Det er vanlig at talespråket kommer mellom 18 og 36 mndr. Språkforståelsen bør være god ved 2-årsalderen, da den korrelerer høyt med senere leseutvikling (Hagtvet 2007). Dette er ytterligere kommentert i avsnitt 2.1.3. Det er derfor viktig å være oppmerksom på barn som ikke snakker når de 24 mndr. Det er fra 24 mndr. man kan kartlegge med TRAS.

3.2.5 Språkutvikling 2-4 år og fra 4 år og videre

Oppmerksomheten til 2-åringen er der de selv ønsker at den skal være, men de lar andre styre hvis det er interessant. 2-åring er nysgjerrige og utforskende. Barnet bruker fortsatt mest substantiver og verb og ytringene utvides til 3-4 ord. Det er vanlig med noen grammatikalske feil. Stort sett snakker en 4-åring "rent", men det er ikke uvanlig at noen fortsatt strever med enkelte lyder og lydkombinasjoner (Wagner 2003). Det er viktig å skille mellom vanlige og uvanlige vansker. Uvanlige vansker skal alltid kartlegges nærmere, fordi det kan tyde på en vanske og ikke bare en forsinkelse i språket. Ved 4 års alder bør det grunnleggende språket og talen være på plass. 4-åringen har et vokabular på ca 2000 ord og behersker grunnleggende grammatikk og konversasjon. Det passive ordforrådet er omtrent 8000 ord. 4-åringen er nysgjerrig og vitebegjærlig. De stiller spørsmål, svarer, ber om kommentarer og gir respons. De fleste har god fortellerkompetanse og kan ta mottakerens perspektiv, men de kan ennå ikke reflektere over språket.

Fra 4 år og videre i førskolealderen lærer barnet å bruke språket uavhengig av situasjonen. Det kan snakke om ting som ikke er her, ting som har hendt eller som skal hende og kan etterhvert velge ulike måter å kommunisere på. De eksperimenterer og "tøyser" med språket, lager nye ord, dikter og rimer. Denne språklige bevisstheten gir kunnskap om språkets form, noe som er en styrke når barnet skal lære å lese og skrive. Parallelt blir uttryksformene mer avanserte og barnet tilegner seg flere overbegreper. Etter hvert forstår barn sosiale aspekter og årsaksforhold. Det trenger å trene evnen til å lytte. Ikke minst begynner barnet nå å løse konflikter verbalt. TRAS registrerer det viktige og grunnleggende ved språk, tale og samspill.

3.3 Språkvansker

Rice (Rice m.fl.1995) sammenligner språkutvikling med et tog der vognene er koblet sammen på en spesiell måte og følger skinnene. For barn med forsinkelser og vansker

går toget saktere enn for andre, og derfor krever intervensjon, kunnskap om de enkelte vognene, stasjonene og koblingene i språktoget.

Noen barn er sene i sin utvikling, men følger et normalt løp mens andre har større vansker på flere områder. Platou (1997) velger en vid definisjon av språkvansker i sin oppgave og jeg velger å følge henne. TRAS er utformet for å kartlegge barns språklige utvikling og kan være et verktøy på veien for å finne barn med forsinkelser, generelle eller spesifikke vansker. Alle disse gruppene står i fare for å utvikle sekundærvansker innenfor atferd, eller sosiale eller psykiske vansker (Bishop 2001). Dårlig samspill og kommunikasjon med jevnaldrene, samt forsinket eller mangelfullt utviklet leke -kompetanse, ser man i barnehagen. Det er viktig å komme tidlig i gang med tiltak. Argumentet mot en vid definisjon av vansker, er at man og finner barn som utvikler seg normalt og uroer deres foreldre unødig.

En *spesifikk språkvanske* (SSV) er en eksklusjonsdiagnose. De diagnostiske kriteriene er; språkferdigheter under gjennomsnittet for alderen, normal hørsel, intelligens, samt at man kan utelukke muligheten for syndromer eller andre funksjonsnedsettelse. Vansken skal kun være av språklig art (Bishop 2001 og Leonard 2000).

Når vi snakker om språkvansker, er det viktig å skille språk og tale. Tale er det du hører eller ser og språket er forståelsen og de mentale representasjonene som ikke er synlige eller hørbare. Man snakker derfor om språk og talevansker (Rice m.fl. 1995). Utviklingsmessige eller spesifikke språkvansker (SSV) kan være ekspressive (vansker med å uttrykke språk), ekspressive- reseptive (vansker med å uttrykke og forstå språk) eller fonologiske vansker (vansker med lydsystemet) (Espenakk 2003). Bishop snakker om gruppen *pragmatiske vansker* og at de fleste barn med SSV har en eller annen grad av impressiv vanske (Bishop 2001). En språkvanske vil endre seg med barns alder og erfaring. Bishop beskriver områdene knyttet til språk som SSV kan vise seg ved, som persepsjon av tale, å forstå ordenes mening, grammatikk, setningsforståelse, forståelse av samtaler og underliggende mening. Bishop (2001) mener at de største vanskene ligger i persepsjon, minne og abstraksjon.

Platou (1997) viser til Bloom og Lahey (1978) sin modell der språket deles i tre sirkler som krysser over hverandre på midten. Sirklene favner områdene ”Innhold, form og bruk” Språkvansker kan vise seg i alle områdene. **Innhold** dreier seg om ordforråd og begreper. Områdene dekkes i TRAS under språkforståelse og ord - produksjon. Språkets **form** omhandler uttale, setningsbygning, grammatikk, taleflyt og språklig bevissthet. De to første områdene observeres i det grønne området i TRAS. Områdene språkforståelse og setningsproduksjon har noen spørsmål om bøyninger av adjektiv og riktig setningsbygning, men TRAS går ikke inngående inn på å observere grammatiske strukturer i språket. TRAS dekker heller ikke taleflyt - vansker. Språklig bevissthet er et eget observasjonsområde i TRAS. *Pragmatikk*, eller ”**språk i bruk**”, handler om kommunikasjon, formidling og å forstå intensjonene og de underliggende betydningene og sammenhengene i det som sies. Barn med pragmatiske vansker strever ofte i forhold til lek og samspill. Dette kan drøftes i forbindelse med observasjon av samspill i det blå området på skjemaet.

I Håndboken sier Espenakk (2003) at 10-15 % av alle førskolebarn har en språk - forsinkelse. Av disse har 5-7 % spesifikke språkvansker (Bishop 2001 og Leonard 2000). En generell eller sekundær språkvanske vil da referere til der barnets vansker er en følge av en annen hovedvanske. En vanlig årsak til forsinket språk eller uttale er nedsatt hørsel, ofte pga. mellomørebetennelse. Det er 2-3 så mange gutter som jenter med vansker. Språkvansker har en tendens til å opptre oftere i noen familier enn i andre. Årsaker kan ha grunnlag i biologi, miljø og skader eller nevrologiske dys - funksjoner, kognitive vansker eller auditive persepsjonsvansker (Bishop 2001).

3.3.1 Språkvansker og andre vansker

Barn og unge med spesifikke språkvansker (SSV) kan utvikle sekundære vansker. Disse kan komme som direkte følge av språkvansken eller av at barnet får lite sosial kontakt med jevnaldrende. Barn og ungdom med språkvansker er i en risikogruppe for psykiske vansker. En undersøkelse ved Bredtvet kompetansesenter viser at en stor andel av ungdom med språkvansker lider av angst, depresjon og tilbaketrekning fra

sosial kontakt. Symptomene på dårlig psykisk helse og bekymringer om fremtiden, kan ha sammenheng med at barna opplever å ikke lære så raskt som andre (Nettside 1 – 2007). Barn med SSV har også oftere problemer med psykisk helse enn barn uten vansker og selvtillit og vennskap er et problem for mange av dem (Repstad 2007).

På Bredtvet kompetansesenter sin nettside kan man lese at barn med språkvansker er i faresonen for å utvikle lese – og skrive vansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker. Lese og skrivevanskene kan komme fordi barnet har ” *dårligere muligheter til å tilegne seg kunnskaper, både skolefaglig og i andre sammenheng. Dette kan gi vansker med læring, utdanning, og yrkesliv* ” *De sosiale vanskene kan komme fordi barna ”kan ha vansker med deltakelse i kommunikasjon, lek og samvær med jevn -aldrende, samt færre muligheter til å delta i samtaler og diskusjoner, vansker med å få nære venner, sosial isolasjon, m.m. ” De emosjonelle vanskene kan være ” manglende selvtillit, angst og tilbaketrekking.* (Nettside 1 - 2007).

Koss (2003) viser i sin hovedoppgave til amerikanske undersøkelser som sier at 50-70 % av barn med språkvansker har emosjonelle og psykiske problemer. Hun viser også til Afasiforeningen/Foreningen for barn med språkvansker og en undersøkelse utført ved Bredtvet kompetansesenter, som sier at det er en forekomst på rundt 50 % av psykiske vansker hos barn med språkvansker (Koss 2003). Fra et forebyggings -perspektiv er det et ønske at barn med forsinket eller avvikende språkutvikling får hjelp så tidlig som mulig, også for eventuelle andre vansker. En kollega sa det på denne måten for et par år tilbake: ”*Nå har vi jobbet så lenge med sosial kompetanse at vi har glemt at vi trenger språk for å utøve sosial kompetanse.*”

Sundby (2003) påpeker at det er et gjennomgående funn at barn med det han betegner som SSF (Spesifikk språkforstyrrelse) kan ha vansker på andre områder enn språk. De er ofte klønete motorisk, hypotone eller har praktiske vansker, andre sikler eller har dyspraxi. Det er og en økt forekomst av emosjonelle vansker og atferdsvansker hos barn med språkvansker. Her henviser Sundby (2003) til Rapin, Allen og Dunn (1992). Han henviser også til en nederlandsk tverrfaglig studie av 319 barn som var henvist for språkforstyrrelser. Studiet viste at diagnosen SSV/SSF, kun stemte for 25

% av barna. Mer enn 30 % av barna hadde generelle kognitive vansker. De barna som beholdt diagnosen og ble fulgt over tid, viste seg å ha vansker med oppmerksomhet, motorikk og skoleferdigheter. Dette kan tyde imot at SSV er mindre spesifikt enn tidligere antatt og ofte er en del av et sammensatt nevropsykologisk bilde (Goorhuis – Brouwer og Wijnberg – Williams 1996 i Sundby 2003).

”I et hjerne - atferds perspektiv kan dette være tegn på at de underliggende hjerneorganiske dysfunksjoner er lite selektive og gir flere symptomer hos det samme barnet” (Sundby 2003 s.452).

Sammenhengen mellom språkvansker og noen andre vansker, berøres av TRAS i det blå området. Observasjonsspørsmålene dreier seg om konsentrasjon, oppmerksomhet og lek og samspill. En TRAS – observasjon vil kunne føre til diskusjoner om barnets språkvansker er av spesifikk eller generell karakter. Å kunne delta språklig på linje med venner er viktig for selvfølelsen. Uansett er det viktig å forebygge tidlig. Barnehagen rår over tiltak som alle barn vil profitere på, både de med språkvansker og de som følger et normalt utviklingsforløp.

3.4 Mabel Rice – situasjonell læring

”Når en legger til rette for lærings situasjoner der barn lykkes med å lære, bygges barnets selvtillit og selvbylde opp. Den evnen slike ”gode sirkler” har til å beskytte utviklingen, er de siste årene blitt viet stor oppmerksomhet, og vi vet i dag at robusthet kan bidra til at negativ utvikling motvirkes, på tross av uheldige påvirkninger og medfødt sårbarhet ” (Hagtvedt og Horn 2001 og, Gjærum m.fl 1998 i Horn m.fl. 2003 s.10).

Mabel Rice og Kim Wilcox (Rice m.fl.1995) beskriver i boken “Building a Language-Focused Curriculum for the preschool Classroom. Volum 1.A Foundation for Lifelong Communication”, utviklingen av Language Acquisition Preschool (LAP) og Language Focused Curriculum (LFC), som er språkintervensjon for førskolebarn. LFC er basert på: prinsipper for barns språktilegnelse, prinsipper for sosial og kognitiv utvikling, prinsipper om naturlig kontekst og prinsipper om ikke å trene, men å aktivere barns språktilegnelse. Med bakgrunn i dette, utviklet de Concentrated

Normative Modell. Modellen (CNM) bygger på likheten mellom barn og de store mulighetene for språktilegnelse som ligger i de ulike utviklingsstadiene. Videre bygger CNM på normative aspekter som læring i naturlige omgivelser og at mye språktilegnelse skjer i kontakt mellom jevnaldrende. Språkferdigheter blir ofte oversett som læringsmål i barnehagen, selv om det er allmenn enighet om at språk og kommunikasjon gjennomsyrrer det meste av barndommen og at førskolebarn trenger å utvikle språkferdigheter (Rice m.fl. 1995 og Platou 2002). Dette blir enda viktigere, sett i lys av at man nå snakker om at "et nytt klasseskille vil gå mellom dem som behersker språket og dem som ikke gjør det".

De aspektene det fokuseres på i modellen er språk i barnegruppen, at språk er gjennomgående i barns utvikling og at språk som veves inn i alle områder i løpet av dagen kommer alle barna i gruppen til gode. Videre fokuseres det på teknikker for å fremheve spesifikke sider ved språket, som uttale, bøyingsformer og tider av verb. I arbeide etter CNM er man bevisst på å styrke språktilegnelsen via naturlige interaktive teknikker. Teknikkene er barnerettet tale, gjenta barns ytringer, bruk av språk i kjente situasjoner, rette oppmerksomheten mot spesifikke lingvistiske ulikheter, samt skape en støttende kontekst med elementer som letter språkforståelse. Elementene er mengde språk, her og nå - perspektiv, modifisert språk, repetisjoner, bekreftelser, kontekstforståelse og klargjørende spørsmål (Platou 2002 og Rice m.fl 1995).

Intervensjon etter LFC/CNM resulterte i at man i stor grad gikk vekk fra å tenke språk i en – til - en trening. Slik trening er egnet til å etablere nye ferdigheter, men det vil ofte være en utfordring å overføre ferdigheter fra treningssituasjon til det naturlige liv. I LAP arbeider man direkte i barnets miljø (bringer konteksten til barnet) og ivaretar det sosiale aspektet for å trene pragmatikk (forståelse av språk i bruk). LAP baserer seg på Vygotsky`s tenkning om " den nære utviklingszone"(Tetzchner 2001). Barnet må være villig til å lære, og den voksne må legge til rette for læring og suksess og bygge stillaser rundt barnet (Rice m.fl. 1995).

3.5 Hva sier nyere forskning?

“to brede grupper av språklige ferdigheter i førskolealder er identifisert som viktige for lesing: fonologisk bevissthet og talespråk, særlig vokabular.”” Den affektive kvalitet rundt samhandlingen er viktig for små barns læring”(Aukrust 2005 s. 25).

Problemstillingen i rapporten ”Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt ”er: ”Hvilke språklige erfaringer i førskolealder forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn?” (Aukrust 2005 s.4) I rapporten samles, etter oppdrag fra Utdannings – og forskningsdepartementet, forskning om sammenhenger mellom tidlig stimulering av språk og livslang læring, og mer spesifikt sammenhengen mellom hvilke språklige erfaringer i førskolealder som forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn.

”I vårt samfunn er god tekstforståelse en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og lære innenfor de fleste virksomhetsområder fordi moderne kunnskap i stor grad blir mediert gjennom språklige og symbolske ressurser (Aukrust 2005 s.5).

Oppsummert kan man si at barn som tidlig utvikler et godt språk, begynner et løp som understøtter senere læring. Barn som mestrer og forstår språket tidlig, lærer lettere å lese og å forstå og anvende det de leser (Hagtvet 2007). Dette fører til lettere kunnskapstilegnelse, som igjen fører til deltagelse i utdanning, -arbeidsliv og samfunnet generelt.

”Barn som har et godt språk ved skolestart ser ut til å profitere mer på skolens språklige opplæringstilbud enn barn som har et svakt språk ved skolestart. Det forholdet at barn med et godt utviklet språk ved skolestart i større grad ser ut til å videreutvikle sitt språk i løpet av skolegangen er omtalt som Matteus – effekten” (Stanovich 1986 i Aukrust 2005 s. 7).

Aukrust (2005) siterer videre Bakken (2004) som sier at det ser ut som om forskjeller i læringsutbytte som skyldes elevens sosiale bakgrunn har økt fra 1992 til 2002. Kan Matteus-effekten gjøres mindre eller fjernes helt ved et godt pedagogisk tilbud i barnehagen? I dag ser det ut til å være enighet om at:

”God stimulering i tidlig alder er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerresultater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese – og skrivevansker” (St.meld.30 2003-04 s. 11)

Sammenhengen mellom barns ordforråd i barnehagealder og senere leseforståelse blir sterkere ettersom de blir eldre. Tid er en viktig faktor, slik at effekten av språk - stimuleringen blir viktigere etter hvert. Dette kalles ”sleeper – effekten” (Aukrust 2005). Erfaring viser at barn som sliter med språket, uavhengig av etnisitet, ofte klarer å henge med til tredje eller fjerde trinn. Da ”detter de av lasset” fordi det kreves mer rent språklig. Tekstene blir lengre, matematikkstykkene får mer tekst og det kreves etterhvert at barnet skal kunne tenke abstrakt om problemstillinger og ikke bare forholde seg til det konkrete ”her - og nå.”

Aukrust (2005) skriver i sin rapport at fonologisk bevissthet og vokabular gjensidig påvirker hverandre fordi barn tar i bruk sin fonologiske bevissthet for å oppfatte og skille mellom ords mening. Hvis barnets fonologiske bevissthet er dårlig, vil det måtte støtte seg på generelle språkferdigheter og vokabular og omvendt. (Hagtvet 2007). Vokabular og talespråk utvides ved å bli lest for og ved å delta i “kognitivt utvidede samtaler”. Samtalene varer over flere turer og etableres i en kontekst som gir barnet nok støtte til fortolkning. De kjennetegnes ved at de handler om temaer som går utover “her - og nå”, og handler om fortid, framtid, kausalitet etc.. Evnen til å fortelle og skape historier, narrative ferdigheter, er og viktige. Å kunne definere den genren en tekst tilhører, har sammenheng med å kunne lese komplekse tekster og analysere dem. Likevel er vokabular den enkeltdimensjonen ved språket som har høyest korrelasjon med senere leseforståelse (Aukrust 2005). Leonard (2000) viser til studier av at mødre til barn med SSV, kommuniserte annerledes med barna enn mødre til barn uten språkvansker. Dette skyldes at barn med SSV er mindre responsive (Wulbert, Inglis, Kriegsmann og Mills 1975 og Spuy 1979 i Leonard 2000), og viser hvor viktig det er med tidlig intervensjon. Platou`s (2002) erfaring med sin språkgruppe viser at det er mulig å endre kommunikasjonsmønstre mellom barn og foreldre. Det er nå økt fokus på foreldre som ressurs (Koss 2007).

Aukrust (2005) viser til Harvard`s Home - School Study of Language and Literacy – en longitudinell studie, påbegynt i 1987. Hovedfunnene dreier seg om: stabilitet, utviklingen av forholdet hjem og skole, samt betydningen av motivasjon. Studiet bekrefter andre studier i at det er høy stabilitet mellom tidlige og sene språkrelaterede ferdigheter og at hjemmeforholdene er av betydning. Studiet viser også at barna profiterte høyt på et godt barnehagetilbud. I barnehagen var det pedagogens vokabular i samtaler og at de inviterte til kognitivt utvidende samtaler som var av størst betydning. Både barnehage og hjem er viktige for barns språklige utvikling. Barn som ble språklig utfordret begge steder har en bedre situasjon enn de som ikke møter utfordringer noe sted. De som møtte få utfordringer hjemme og høye i barnehagen, lå høyere enn de med motsatt utgangspunkt. Aukrust (2005) viser og til studier av Lonigan, Farver, Menchetti; Philips og Chamberlain (2005). Studiet dreide seg om yngre barn og viste at den emosjonelle relasjonen mellom barn og voksne er relatert til bedre språkutvikling ved 15, 24 og 36 mndr. Dette er oppmuntrende i forhold til at det nytter å gå inn tidlig med et kvalitativt og emosjonelt godt barnehagetilbud.

*“Barns språklige og kognitive utvikling i barnehagen er farget av den emosjonelle kvaliteten av barnets relasjon til voksne i barnehagen”
(Aukrust 2005 s 37).*

Hvis barn opplever trygge relasjoner til voksne, smitter det over på hvordan de utnytter læringsmuligheter, danner relasjoner til andre barn og er forberedt til skolen. Flere studier peker imot at førskolebarns følelsesmessige forhold til de voksne de leser sammen med, påvirker språkutviklingen. De fleste studiene retter seg mot barn/foreldre - relasjonen, men det er ingen grunn til å tro at dette ikke er likt for barnehagen. Sonnenschein og Munstermann (2002 i Aukrust 2005), fant ved å studere foreldre som leste for sine 5-åringer at det var den affektive kvaliteten på lesingen med barnet som best predikerte barnets motivasjon og ønske om å lese. Aukrust sier at *“det er solid grunnlag for å hevde at optimal språklig læring hos barn i førskolealder finner sted innenfor rammen av trygge relasjoner kjennetegnet av tilknytning og varme”* (Aukrust 2005 s.39).

3.5.1 Betydningen av tidlig intervensjon og forebygging i et samfunnsperspektiv

”Language development should be a key feature of all early childhood programs both because the preschool years hold enormous potential for language development and because language, cognitive development, and social development are integrated in complex ways and are critical for survival in society” (Bowman et al. 2001 s. 170 i Aukrust 2005 s. 46).

Forskning gjort på sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og senere forståelse av tekst, kombinerer kognitive, psykolingvistiske og sosiolingvistiske komponenter i tidlig språk og senere læring. Forskningen har integrert felt som tidligere ikke har hatt mye kontakt og dette har ført til økt bevissthet om viktigheten av sosiale forhold og språkstimulering i barnehagen. Forskningen viser at man må bort fra utsagn som ”vent – og se, ”han er jo så liten” – ”han vokser det nok snart av seg”. Det er viktig for en vellykket språkintervensjon å finne barna med vansker tidlig, for å komme tidlig i gang med systematisk språkstimulering. Man får bedre resultater for de barna som har god eller aldersadekvat språkforståelse (Aukrust 2005 og Rice m.fl. 1995).

3.5.2 Erfaringer med LAP

Voksne antar ofte at barn med språk og – talevansker har kognitive og sosiale begrensninger og mangler sosial modenhet og ferdigheter for å begynne på skolen. Vanskelighetene har konsekvenser for å lykkes sosialt og faglig (Rice m.fl. 1995). I etterundersøkelser etter LAP fant man at barna mottok mindre spesialundervisning enn barn med SSV som ikke hadde deltatt. Barna foretrakk tiltak i grupper i stedet for en - til – en - undervisning, både fordi de var redde for å gå glipp av det som foregikk i klassen og fordi de var redde for stigmatisering. Stort sett profiterte barna på utsatt skolestart kombinert med tiltak. Når de begynte på skolen var informasjon og god kontakt mellom foreldrene og skolen svært viktig. I tillegg trengte barnet en voksen som så dets behov og som var villig til å være barnets ”advokat” innad i klassen. Der hvor informasjonen om LAP ikke nådde til skolen ble dette ekstra viktig, fordi

pedagoger generelt har lite kunnskaper om hvordan språkvansker kan arte seg, og barna kan bli tillagt f.eks å være atferdsvanskelige når de egentlig ikke forstår (Rice m.fl. 1995). Platou (2002) har ikke studert langtidseffekter av sin gruppe.

Det er evidens for at de språklige konsekvensene av LAP og CNM fører til positive endringer i barnas tale - og språk - ferdigheter. Det vil alltid være vanskelig å isolere faktorer som fører til eller er medvirkende til en endring og man må ta i betraktning at språk også handler om modning og å være klar for utvikling. Derfor er det vanskelig å evaluere effekten av en språkintervensjon. Ved sammenligning av barn med ulik bak -grunn, ulik oppstart i LAP og ulike språkproblemer var konklusjonen at barna utviklet seg mer enn forventet ut ifra alderen (Rice m.fl. 1995). Gapet mellom barn med SSV og barn med normalt språkforløp vil øke hvis barnet med SSV ikke utvikler seg raskt. Barna med SSV som deltok i LAP gjennomgikk stor utvikling i språk - ferdigheter. Barna ble delt i grupper etter produksjonsvansker, fonologiske vansker og forståelses - vansker. Barna med god språkforståelse hadde den beste utviklingen, men også de barna med store forståelsesvansker økte farten i sin språkutvikling. Alle som deltok i LAP hadde positiv utvikling utover det som er forventet av normal språk -utvikling. Man kan ikke hevde at LFC gir bedre språkutvikling enn andre intervensjons -programmer. Men forskjellen på LFC og andre programmer er at LFC også gir støtte i bruk av språk sammen med jevnaldrende. Klasseromsintervensjon gir muligheten for å bruke nye ferdigheter umiddelbart i en naturlig kontekst (Rice m.fl. 1995). Konklusjonene gir støtte for tanken om at systematisk språkarbeid i barnehagen er svært viktig i et forebyggende perspektiv, både for barn med normal språkutvikling og for de med vansker (Aukrust 2005).

4. Barnehagens tradisjoner

4.1 Læring gjennom lek

*”Jeg blir sur på pedagogenes vegne når så mye viktig arbeid i barnehage og småskole blir avvist med at det bare er lek.”
(førstemanuensis Magnhild Selås, i Utdanning nr. 21/06)*

Barnehagens tradisjon er læring via lek. Min egen erfaring er at noen barnehager er sterkt forankret i frilek som tradisjon. Dette baserer seg på synet at barndommen blir kortere og at noen pedagoger ikke ønsker de formelle og tilrettelagte lærings - situasjonene som forbindes med skolen, velkommen inn i barnehagen. Barnehagen har og en tradisjon fra Frøbel. Hans pedagogiske prinsipp var at barn på hvert utviklingstrinn må få utvikle anleggene sine og at det må legges vekt på selvtutfoldelse og lek (Greve 1995 og Vedeler 2001)). Min erfaring er at førskolelærere kan ha motstand mot det strukturerte og tilrettelagte. Det kan basere seg i faglig tradisjon, men kan og begrunnes med at det oppleves vanskelig å legge til rette for planlagt og strukturert læring i en travel hverdag. Virkeligheten i barnehagen er preget av sykdom blant personalet, mangel på faglærte ansatte og liten mulighet til å gi veiledning til ufaglærte medarbeidere. Holdninger og innstilling påvirkes av rammebetingelsene.

”Norske barnehager har tradisjonelt vektlagt barns sosiale og emosjonelle utvikling og har i mindre grad enn i mange andre land definert seg som skoleforberedende. Det har vært viktig å ivareta den tidlige barndommens egne verdi, uten å se på den som en forberedelse for noe annet (Aukrust 2005 s. 12).

Min erfaring er at integrering av barn med språkvansker og integrering av fler - språklige barn krever mer struktur for å kunne gi et godt språkmiljø. Strukturert og målrettet arbeid med tilrettelagte lærings situasjoner kombinert med et helhetlig språkmiljø, må ikke være en motsetning til barnehagens tradisjon, fordi førskole - lærerens styrke er at hun mestrer leken som metode. Dette prinsippet går også igjen i

LFC der man snakker om å bringe miljøet til barnet (Rice m.fl. 1995 og Vedeler 2001). Pedagogene i min undersøkelse bruker lekegrupper og samlinger der innholdet og målet med gruppen er planlagt av de voksne (Wetteland 2007).

I dag arbeider man også etter prinsippet om integrering og tilpasset opplæring. Alle barn, uansett funksjonsnivå, har krav på tilpasset opplæring (Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring 2004). I tillegg har barnehagene ofte barn som har fått vedtak etter Opplæringslovens § 5.7 om spesialundervisning for barn under opplæringspliktig alder (Opplæringsloven 2006). PPT (Pedagogisk Psykologisk tjeneste) skal utarbeide spesialpedagogiske planer og derigjennom differensiere ved å beskrive enkeltbarns forutsetninger og analysere deres behov. Barnehagen setter disse planene i verk etter veiledning fra PPT.

I forhold til språk og språkvansker er TRAS et konkret verktøy. Ved aktiv bruk av TRAS skal det være mulig å kartlegge et barns språklige utvikling, sette konkrete læringsmål og bestemme metoder og aktiviteter. Dette gjelder barn med språkvansker og barn som følger normal språkutvikling. Barnehagens oppgave er å støtte, lede og utfordre barns læring både gjennom spontane opplevelser, lek og tilrettelagte opplevelser. Opplevelsene skal føre til fornyelse, fordypning, forandring og ny erfaring. Dette er i tråd med Piaget sin kognitive utviklingsteori om dannelsen av kognitive skjema, akkomodasjon og assimilasjon (Tetzchner 2001).

4.2 Rammeplanen

Den nye Rammeplanen for barnehager trådte i kraft 1. mars 2006.

*”Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet”
(Rammeplanen 2006 s. 3).*

Rammeplanen omfatter 7 fagområder. Kommunikasjon, språk og tekst eller språklig kompetanse er ett av dem. Planen understreker et helhetssyn på barnet. Lek og læring skal foregå i nært samspill med omgivelsene, og det skal legges til rette i forhold til

barnets fysiske og mentale utrustning. Rammeplanen bruker ikke begrepet tilpasset opplæring, men understreker at tilbudet må tilpasses det enkelte barn og gruppe.

”Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn” (Rammeplanen 2006 s. 10).

Dette refererer til pkt 1.9 i ”Forskriftene for rammeplanen” som også vektlegger barnehagens særlige ansvar for å ”forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov” (Rammeplanen 2006 s.11).

”Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp” (Rammeplanen 2006 s. 17).

Noe av bakgrunnen for å utvikle TRAS var at man så at barnehagene manglet gode observasjons – og kartleggingsverktøy. Det tok ofte lang tid før barn med språk - vansker ble oppdaget og PPT og kompetansesentre fikk henvist barn for sent. Barna kunne og burde vært oppdaget tidligere. Bruk av TRAS vil derfor være et godt hjelpemiddel for å arbeide etter Rammeplanen. Videre er målsettingen at TRAS - skjemaene skal brukes kontinuerlig som grunnlag for å planlegge og å legge til rette for språkarbeide. Denne målsettingen er i tråd med Rammeplanens intensjoner. Pedagogene i min undersøkelse er best på kartlegging og tiltak, og strever noe med å få evaluering i system.

I Rammeplanen (2006), kapittel 3, understrekes det at innholdet i barnehagen skal støtte språklig og sosial kompetanse. Det understrekes videre at leken skal ha en fremtredende plass og er den viktigste metoden for læring. Pedagogene i min undersøkelse bruker lek og planlagte lekegrupper som metode.

Rammeplanen (2006) ser læring i et livs - perspektiv, slik at grunnlaget legges i barnehagen. Læringen skal styrkes både gjennom formelle og uformelle situasjoner og knyttes opp om de syv fagområdene. Arbeid med språk og språkutvikling er sentralt både i formelle og uformelle situasjoner. De daglige rutinene kan brukes til målrettet læring av begreper. Dette brukes bevisst av pedagogene i undersøkelsen.

Med en forankring i en TRAS – observasjon, vil alle ansatte kunne være oppdatert på hvilke områder i språket som er viktig både for hele gruppen og for det enkelte barn. Her har mange av barnehagene et stykke vei å gå.

Avsnittet ”Kommunikasjon, språk og tekst” omhandler språklige erfaringer som barna skal få i barnehagen. Lytting, turtaking, begrepsforståelse og ordforråd går igjen, likedan lyder, rytmer, symboler og tallsiffer. Disse områdene korrelerer med observasjonsområdene i TRAS, på de ”røde områdene”, språkforståelse og språklig bevissthet, og på ”de grønne områdene”, ord- og setningsproduksjon og uttale.

Arbeidet med kommunikasjon, språk og tekst, settes inn i en sosial sammenheng. En forutsetning for god kommunikasjon er oppmerksomhet og samspillsferdigheter.

Dette er observasjonselementer i det ”blå området” i TRAS. Rammeplanen nevner spesielt at personalet, for å arbeide i retning å nå disse målene, skal *”støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling”* (Rammeplanen 2006 s. 20).

Arbeidet med området ”Antall, rom og form” er i Rammeplanen knyttet opp mot matematisk kompetanse. Dette er omtalt i kapittel 3 om språkutvikling. I forhold til barns utvikling av begreper er området svært viktig, fordi begrepsdannelsen bl.a. knytter seg til elementene rom og tid. Forståelse av preposisjoner, som det spørres etter under språkforståelse i TRAS, er et eksempel på dette.

5.Forskningstilnærming og metodene

5.1 Vitenskapsteori og metodisk tilnærming

Vitenskapsteorien gir redskap og metode for å belyse eller løse et problem og den har vitenskapen som studieobjekt. Det er teorien om vitenskapen, vitenskapen om vitenskapen og forskning om forskningen. Fagområdet drøfter spillereglene for hvordan en skal gå frem for å samle kunnskap, dvs. metodisk vitenskap. Det er ulike oppfatninger om hva som er gyldig kunnskap. Det er flere kunnskapssyn, ulike syn på mennesket og ulike syn på virkeligheten.

Dette prosjektet er todelt. Jeg bruker en spørreundersøkelse som grunnlag for å velge ut kandidater for dybdeintervju. Vekten ligger i det kvalitative, og prosjektet plasseres innenfor den humanistiske og hermeneutiske tradisjonen. Prosessen med å forske og skrive har vært preget av vekslingen mellom teori, innhenting av data og ny teori. Jeg har derfor valgt Grounded Theory og den hermeneutiske spiral som mine forsknings -messige ståsteder. Jeg har og et ståsted i fenomenologien.

5.1.1 Grounded Theory

Grounded Theory ble lansert av Barney Glaser og Anselm Strauss (Dalen 2004). De var opptatt av kvalitativ forskning og å finne alternativer til de induktive og deduktive tradisjonene. Ifølge Dalen (2004) er Grounded Theory – tradisjonen spesielt nyttig i kvalitative intervjustudier. En tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske materialet og dermed utgangspunkt i data. Det betyr at informantenes perspektiver og opp -fatninger er utgangspunkt for analysene. Kodingsprosessen i Grunded Theory blir dermed viktig fordi kodene dannes ut ifra materialet.

Kodingsbegrepene dannes via en induktiv prosess. Poenget med kodingen er en systematisk sammenligning der forskeren leter etter likheter og forskjeller i materialet for å få frem nyanser og variasjon. I Grounded Theory legger man og vekt på

forskerens sensitivitet i forhold til innsikt i feltet, å gi mening til data, ha en abstrakt forståelse, kunne skille vesentlig og uvesentlig, samt å kunne ta og tolke analytiske notater og memos (Dalen 2004).

Glaser og Strauss skilte etter hvert lag i synet på forskerens møte med materialet. Glaser holdt fast ved at forskeren i møte med materialet skal være så åpen som mulig, mens Strauss la vekt på samspillet mellom empirien og forskeren. Han mente at forskeren kan ha ideer og tanker om muligheter i møte med empirien. Det er derfor svært viktig at forskeren er bevisst sin egen førforståelse og beskriver denne. Mitt utgangspunkt for dette studiet baserer seg på Strauss sin tradisjon, idet jeg har vært ute i felten/barnehagen og blitt interessert i problemstillingen der. Det var derfor viktig for meg å forsøke å møte materialet så åpent som mulig, for ikke å legge inn mine egne tolkninger og førforståelse. Jeg har valgt å kode ut ifra temaene i intervju - guiden, samt en åpen koding der jeg har forsøkt å finne temaer som kan inngå i kategorier (Dalen 2004). Det ble etter hvert naturlig å slå sammen kategorier idet det var noen temaer som gikk igjen. Tid og prioritering ble omtalt av alle pedagogene.

5.1.2 Den hermeneutiske spiral

Stikkord innen forskning er å oppdage, beskrive, analysere dokumentere og forklare. I hermeneutikken søker man å forstå meningen og finne sammenhenger (Wormnæs 1989). Dette står i kontrast til den positivistiske forskningen, som søker å innhente data under mest mulig kontrollerte forhold, selv om noen forskere ser på retningene som komplementære. Implementeringen av TRAS har vært et innovasjonsprosjekt, der målet er forbedret praksis i forhold til språkarbeide. Intervjuene vil kanskje kunne si noe allment ut ifra hvordan 3 pedagoger tenker om TRAS og språkarbeide. Dette vil jeg forsøke å sette inn i en større sammenheng og vil derfor ha den hermeneutiske spiral som bakgrunn. Her veksler man mellom informasjonsinnhenting, tolking og generalisering. Tanken er at nye del - innsikter plasseres inn i nye helheter, som igjen gir ny forståelse eller bekrefter eksisterende oppfatninger. Alle former for forståelse henger sammen med den kontekst eller situasjon de skal forstås innenfor. Kontekst er

ikke en objektiv ramme, men varierer med de personene som fortolker. Som fortolker tar man med seg egne erfaringer og kriterier inn i prosessen. Konteksten skaper man selv og fordommer og forventninger spiller inn.

Hermeneutikken har bakgrunn i humanistisk forskning. Det er forståelse, mening og refleksjon som er de sentrale målene. Sansing og fakta gir ikke et objektivt uttrykk for fenomenene og er derfor utilstrekkelig som grunnlag for kunnskap. Fortolkningsprosessen er nødvendig for å få en forståelse av helheten (Befring 2002). Forståelsen av hvordan førskolelærere arbeider med TRAS, den betydning og mening de legger i språkarbeidet, samt hvordan det kan løftes opp i en større sammenheng er sentral. For å forstå noe må vi tolke delene ut ifra en førforståelse av den helheten delen hører til. Delene forstås og tolkes ut fra helheten og helheten forstås ut fra delene, som en sirkel eller spiral med et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse (Wormnæs 1989).

Min prosess med dette prosjektet kan beskrives via den hermeneutiske spiral. Da jeg begynte prosjektet, ønsket jeg å finne ut av *om kartlegging med TRAS fører til tiltak som hjelper barn*. Problemstillingen var formulert ut i fra en førforståelse og en forventning om at det ikke alltid er slik. Da jeg hadde analysert spørreskjemaene, ble det klart at alle barnehagene og pedagogene brukte TRAS (med unntak av en, som lå i startgropen). Det var derfor ikke mulig å se på om pedagoger som arbeider med TRAS også arbeider med språk på andre måter enn pedagoger som ikke bruker TRAS. Det betydde at jeg utvidet problemstillingen til også å se på *hvordan* TRAS blir brukt i barnehagen. Lesing av nyere forskning omkring tidlig intervensjon og forebygging, førte og til at jeg satte fokuset mot de yngste barna og forebygging. Slik vekslet jeg mellom teori og de resultatene jeg fikk inn og kom frem til nye erkjennelser og tolking inn i større helheter. (Aukrust 2005 og St.meld 16 2006/07).

5.1.3 Fenomenologi

Jeg skjelte til en fenomenologisk analyseramme da jeg intervjuet og fortolket svar. Ideen bak fenomenologien er nettopp å søke å se det samme som den som blir forsket

på. Dette tenker jeg er vesentlig i dette prosjektet, da jeg søker å forstå barnehagens og førskolelærerens hverdag i forhold til bruken av TRAS og gjennomføringen av språkarbeide i barnehagen. Det er viktig i denne sammenhengen å forstå hvordan de oppfatter sin hverdag og de forholdene de arbeider under.

Dalen (2004) henviser til Schutz (1967 og 1973) som poengterte *hverdagsvirkelighet*. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt innen fenomenologi, og forskeren søker å forstå denne. Dalen (2004) henviser også til Edmund Husserl i Wormnes (1996). Husserl, som regnes som utgangspunktet for moderne fenomenologi, mente at veien til forståelse går gjennom å beskrive og analysere måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden på. Denne fremgangsmåten kan være interessant som en faktor å se på i forhold til hvilke faktorer som er tilstede og ikke tilstede der det er forskjell mellom pedagogene og barnehagene i hva de får gjennomført. Nemlig, hvordan tenker de om sine muligheter i forhold til bruken av TRAS. Er konstruksjonen av deres livsverden en vesentlig faktor for hva de får gjennomført?

5.1.4 Kvantitativ metode

Spørreskjema brukes ofte innenfor kvantitativ metode, men kan og være kvalitative der man ikke bruker en kvantitativ struktur. Jeg benyttet spørreskjema for utvelgelse til dybdeintervju. Spørreskjema kan bestå av åpne og lukkede spørsmål. Ønsker man å telle/kvantifisere svarene må det gis ulike svaralternativer. Jeg benytter begge typer spørsmål, fordi jeg er ute etter det kvalitative aspektet ved bruken av TRAS. Jeg ønsket å få vite hvordan barnehagenes erfaringer og opplevelse med bruk av TRAS og tiltak er, samt deres begrunnelser for å gjøre det de gjør. Spørreskjema har begrensninger i forhold til om spørsmålene er utformet slik at man får svar på det man egentlig spør om, validitet, (dvs. måler undersøkelsen det vi ønsker å måle) og om andre som bruker samme skjema vil få de samme svarene (reliabilitet). Reliabilitet, eller etterprøvbarehet, dreier seg om at en annen forsker skal kunne bruke samme metode, repetere studiet og få de samme svarene, samt om en annen forsker vil

bedømme svarene likt, eller om samme forsker vil få samme resultat ved gjentatt gjennomgang av materialet, dvs. stabiliteten i vurderingen av data (Befring 2002).

5.1.5 Kvalitativ metode

Intervju hører inn under kvalitativ forskningsmetode. Det er en vanlig metode for å undersøke et ukjent emne. Hensikten er å oppnå en utdypende erkjennelse ved å forstå andres perspektiv. En av svakhetene ved å bruke intervju kan være at min egen førforståelse kan hindre meg i å se andres ståsted. Det er viktig å unngå at førforståelsen kommer til uttrykk i intervjuene. utfordringen her er å ikke stille ledende spørsmål (Befring 2002). Andre svakheter kan være stigmatisering eller gjenkjenning av intervjuobjekter og barnehager. Videre kan en engstelse for å komme opp i ubehagelige situasjoner, påvirke meg som forsker til å styre unna ubehagelige problemstillinger. Man må og passe på å ha balanse mellom nærhet og avstand til informantene (Dalen 2004). For meg ble det viktig å legge vekt på når jeg møtte informantene som student og når jeg var ”på jobb”. Jeg var derfor tydelig på hvilken rolle jeg var i når jeg tok kontakt.

En annen svakhet ved å bruke et så lite utvalg som jeg gjør her er at resultatene ikke er generaliserbare, men jeg mener likevel at de viser det allmenne i en barnehage - hverdag i forhold til å forstå mulighetene for å arbeide systematisk og målrettet.

5.2 Utvalg av informanter og kilder

Utvelging av informanter kan i følge Grounded Theory foregå etter to prinsipper; teoretisk eller kriteriebasert utvelging. En teoretisk utvelging baserer seg på å sette sammen et utvalg som gir maksimal variasjon og som dermed gir stor mulighet for analysekategorier, mens en kriteriebasert utvelging baserer seg på at forskeren etter å ha vært i felten, setter sammen et utvalg som representerer bredest mulig, den gruppen eller den problemstillingen man vil belyse. Man må ta hensyn til skjevheter i

utvalget. Dette kan kompenseres ved enten å komplettere informantgruppen eller ved å bruke flere informantgrupper (Dalen 2004).

Min oppgave har to utvelgingsprosesser. Den første var valg av barnehager for spørreundersøkelsen. Utvelgingen ble foretatt etter en kombinasjon av teori og kriterier. Det teoribaserte kriteriet var at barnehagene skulle ha ulik størrelse eller antall avdelinger, for om mulig å finne ulikheter eller likheter mellom små og store enheter. Kriteriene for utvalget var at barnehagene arbeider med TRAS. I utgangspunktet var det og et kriterium at jeg ikke skulle ha arbeidet med TRAS -opplæring i barnehagene, slik at jeg ikke skulle kjenne barnehagen. Det ble det ikke mulig å følge, idet barnehagene det var avtalt med, trakk seg fra prosjektet av hensyn til mangel på tid, eller fordi de ikke hadde begynt å jobbe med TRAS likevel. Svakheten ved dette er at barnehagene i utvalget er i samme bydel som jeg arbeider i og de har hatt tilbud om opplæring i TRAS av meg. Dette kan være årsaken til at de svarer så likt. Lokalt i barnehagen arbeider de under ulike forhold, men i forhold til Ressurssenteret i bydelen har de samme tilbud i form av kurs og oppfølging.

På bakgrunn av svarene fra undersøkelsen ble det valgt ut 3 pedagoger for dybdeintervju. Det viste seg at gruppen svarte nokså likt og det ble vanskelig å finne kontraster, som f. eks ulikheter i bruk og hyppighet, å sette opp mot hverandre. Dette på tross av at 2 av pedagogene ikke har deltatt på TRAS – opplæring.

To av pedagogene arbeider på småbarnsavdeling. Dette kriteriet ble valgt med bakgrunn i fokus på forebygging og læring i et livsløpsperspektiv, samt viktigheten i å sette inn tiltak tidlig (Aukrust 2005 og St.meld.16 2006/07). Ut ifra denne forskningen ble jeg interessert i å se nærmere på hvordan pedagogene tenker, idet de driver med språkgrupper og forebyggende arbeide for alle barna på avdelingen. Begge småbarns -avdelingene er en enhet i store barnehager. Den tredje pedagogen arbeider i en 1 - avdelings barnehage med alderen 1-6 år på samme store avdeling. Hun har ansvar for 3-åringene. Dette er en kontrast til ren småbarnsavdeling på et stort hus. I den lille barnehagen arbeides det med språkgrupper for barn med spesielle behov og fore -byggende språkgrupper, men ikke for alle barna. Et siste kriterium ble

om pedagogen bruker TRAS som et ledd i planlegging og evaluering og som grunnlag for forebyggende arbeid. Det er disse spørsmålene som til slutt kan peke mot svar på problemstillingen; om hvordan TRAS blir brukt i barnehagen og om kartlegging med TRAS fører til tiltak som hjelper barn? Min teoretiske målgruppe var derfor 20 pedagoger i 4 barnehager som bruker TRAS, mens min kriteriebaserte målgruppe var 3 pedagoger som bruker TRAS med de yngste barna i barnehagen (Dalen 2004).

Mine kilder i denne oppgaven er spørreskjemaer fylt ut av 18 (20 ble sendt ut) pedagoger i 4 barnehager som ble spurt om å være med, valgt ut etter kriteriene nevnt over. I tillegg dybdeintervju med 3 pedagogiske ledere. Jeg bruker litteratur om språkteori, situasjonell læring og forebygging som teoretisk bakteppe.

5.3 Reliabilitet og validitet i kvalitativ metode

Reliabilitet og validitet er sentrale krav til både kvantitative og kvalitative metoder. Min studie har hovedvekten i det kvalitative og derfor vil fremstillingen være rettet mot det. Reliabilitet kan "oversettes" med pålitelighet og etterprøvbarehet. Hvis forskningsresultater skal ha verdi må undersøkelsen kunne repeteres av andre forskere som bør komme til samme resultat. Spørsmålet handler om målepresisjon og om vi kan stole på resultatene. Mange oppfatter reliabilitet som et lite egnet begrep innen kvalitativ forskning og at det for kvalitative studier trengs en annen terminologi i forhold til reliabilitet og validitet enn den som brukes i kvantitativ forskning. Reliabiliteten kan ivaretas ved å beskrive fremgangsmåten godt (Dalen 2004). For å redusere forekomsten av mulige målefeil i spørreundersøkelsen ble det forsøkt å lage presise spørsmål for å unngå eventuelle misforståelser og tolkningsmuligheter i svarene (Befring 2002). Spørreskjemaet ble testet ut på en kollega før det ble sendt ut til barnehagene. Dette ble gjort for å sikre at spørsmålene var gode og ville gi svar på det jeg spurte om. Da svarene ble bearbeidet viste det seg at jeg burde ha spurt om pedagogene hadde barn med spesielle behov på avdelingene. Dette ville gitt et tydeligere skille mellom de som svarer at de har språkgrupper for barn med spesielle

behov og de som ikke har det. Videre kan det se ut som om noen er blitt forvirret av at jeg både spurte om de har språkgrupper for alle barna og forbyggende språkgrupper. Her har jeg ikke tolket, men kun talt opp svarene slik de er gitt. Jeg foretok et prøveintervju med en pedagog som ble valgt ut etter samme kriterier som de to som opprinnelig ble valgt ut til intervju. Prøveintervjuet fungerte godt og ble, etter avtale inkludert i materialet fordi det gav interessante synspunkter og kontraster.

På grunn av min jobbmessige tilknytning til barnehagene og pedagogene som deltok, har jeg forsøkt å være nøye med å skille på når jeg har møtt dem som student og når jeg har vært på jobb. Min tilknytning til barnehagene og erfaring med TRAS kan påvirke både min førforståelse for problemstillingen og for svarene. Jeg forsøkte derfor også å være godt forberedt og bevisst min egen formulering og førforståelse. Et kvalitativt intervju er basert på samspill og man må sikre en intersubjektivitet og felles forståelse. I intervjuene ble det brukt kontrollspørsmål og utdypende spørsmål for å sikre at jeg hadde forstått riktig. Det tekniske utstyret ble prøvd ut under prøve-intervjuet og alle pedagogene har lest og godkjent sitt eget intervju (Dalen 2004).

Dalen (2004) henviser til Kvale (2002) samt til Maxwell (1992) for diskusjon av validitet i kvalitative intervjuer. Her nevnes det bl.a. pragmatisk validitet som er en vurdering av om resultatene er anvendbare i forhold til forskningsfeltet. Saklige og ikke ledende spørsmål er av betydning for reliabilitet og validitet. Jeg forsøkte derfor å gi spørsmålene i form av stikkord for å unngå å være ledende i min form.

Utsagnene ble så fulgt opp med utdypende og avklarende spørsmål for å sikre at jeg hadde forstått riktig. Intervjuet skal skape en avklaring av innholdet, begrepsvaliditet, og ikke representativ validitet. Validitet handler om gyldighet og om vi måler det vi ønsker å måle. Målereglene er avhengige av den personen som forsker. Befring (2002) nevner teoretisk og empirisk validitet, dvs. at resultatene kan prøves opp mot teori, empiri eller annen erfaring. I min undersøkelse stemmer resultatene med mine erfaringer fra felten og pedagogenes arbeidsmåter stemmer overens både med LAP (Rice m.fl.1995) samt nyere forskning (Aukrust 2005). Gyldigheten i dette prosjektet ligger i materialet og forskerens teoretiske forforståelse og bearbeiding.

5.4 Etikk

Etikk i denne oppgaven berører to områder. Det ene er min egen etikk i forhold til gjennomføring av undersøkelse og intervjuer. Det andre området er etikk i forhold til bruken av TRAS. Forskningsetiske retningslinjer er laget for at forskere skal reflektere over sine holdninger og oppfatninger, bli bevisst normkonflikter, styrke sitt skjønn og evne til å velge mellom motstridende hensyn. Forskningsetikken består av normer og verdier som bidrar til å regulere vitenskaplig virksomhet. Forskeren skal vise en grunnleggende respekt for menneskeverdet i forhold til tema, de som studeres og i forhold til formidling av resultatene. Forskeren skal og respektere individene som deltar i forhold til deres medbestemmelse. De som deltar har krav på informasjon om prosjektet og skal informeres om fritt samtykke og at opplysninger lagres forsvarlig og at de slettes når prosjektet er avsluttet (Befring 2002 og Forskningsetiske komiteer 2006). I mitt prosjekt har jeg tatt hensyn til dette ved å på forhånd muntlig og skriftlig, spørre om barnehagene var villige til å delta (vedlegg nr. 2). Hver styrer tok dette opp med sin personalgruppe og gav så tilbakemelding. Deltakerne fikk skriftlig informasjon om prosjektet der de ble informert om min taushetsplikt, oppbevaring av data, samt at de når som helst kan trekke seg fra å delta (Asbjørnsen 2003 og vedlegg nr. 3). De fikk og informasjon om at alt materiale vil bli slettet når sensuren er falt.

For meg som forsker er det og viktig å skille mellom når jeg er forsker og når jeg besøker barnehagen i kraft av min jobb, i og med at jeg i perioder arbeider med de barnehagene som deltar i prosjektet. Jeg skal fortsette å være knyttet til barnehagene som intervjuene er foretatt i og jeg kan komme til å ha oppdrag der jeg vil samarbeide med pedagogene som er intervjuet. Derfor må jeg passe på hva jeg vet om pedagogen og barnehagen som student og hvilke opplysninger jeg har som spesialpedagog. De har tillit til meg som fagperson og jeg må huske på taushetsplikten. Problemet er trolig lite, da jeg ikke har spurt etter sensitive eller personlige opplysninger.

I forhold til min undersøkelse er det en utfordring å stille saklige og ikke ledende spørsmål, både i spørreskjemaet og i intervjuene. Videre må jeg holde meg til å

spørre om det som er relevant for undersøkelsen og ikke stille ledende eller utdypende spørsmål der jeg gjemmer meg bak ”faglig nysgjerrighet.” Et annet etisk prinsipp er at jeg må være bevisst å formidle mine holdninger om at jeg er ute etter å se på systemet og tankene bak det, og ikke er ute etter å påpeke svakheter ved enkeltpersoners vurderinger eller arbeide. Der det kom fram faglig usikkerhet under intervjuene, fikk pedagogen tilbud om å drøfte disse spørsmålene med meg etter intervjuet.

Tittelen på Fanny Platou sin Hovedoppgave, ”Bare ta det med ro” (Platou 1997), henspeiler på en holdning som har vært rådene lenge. I dag vet vi at vi *ikke* må ta det med ro når et barn viser forsinket eller avvikende utvikling. Med dagens kunnskap vil en slik holdning være direkte uetisk. I medisinen behandler man hvis man finner sykdom hos pasienten. Slik bør det være i barnehagen og. Hvis vi kartlegger og finner grunn til undring og bekymring, må vi gå videre, undersøke mer og sette inn tiltak. Hvis vi ikke bruker resultatene av en kartlegging, bør vi heller ikke kartlegge.

5.5 Gjennomføring og kategorisering

5.5.1 Spørreundersøkelsen

Prosjektet ble meldt inn til Personvernombudet og godkjent i mars 2007 (vedlegg nr 1) og spørreundersøkelsen (vedlegg nr 4) ble sendt ut til 4 barnehager med 20 pedagoger. Barnehagene varierer i størrelse fra 1-4 avdelinger. Ved en barnehage var det 2 av 4 avdelinger som ønsket å delta. Barnehagene arbeider med TRAS og har hatt tilbud om opplæring fra bydelen. Spørreskjemaet er en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål og spørsmålene ble laget i kategorier med mulighet for utfyllende kommentarer. Kategoriene var; om barnehagen, språkarbeide i barnehagen, kartlegging, kjennskap til TRAS, bruk av TRAS, bruk av resultater, gjennomføring av TRAS, planlegging og gjennomføring av tiltak, samt evaluering. Spørreskjemaet ble prøvd ut på en kollega, før det ble sendt ut. Pedagogene fikk tildelt koder som knyttet dem opp til barnehage og avdeling, men ikke til navn.

Hvor mange svarte og hvem er informantene? 18 pedagoger svarte. 2 av disse er styrere som ikke arbeider på avdeling. Av de øvrige er 12 pedagogiske ledere, 2 arbeider som ”pedagog 2”, dvs i tillegg til avdelingsleder, fordi avdelingen er utvidet med antall barn, 2 er støttepedagoger (knyttet opp mot barn med spesielle behov) og 1 er styrer men jobber og på avdeling. For de to som kun er styrere, var det vanskelig å svare på noen av spørsmålene, fordi de ikke jobber direkte med TRAS selv.

Pedagogene arbeider til sammen med hele aldersgruppen i barnehagen, fra de minste til de eldste, 1-6 år. 5 av pedagogene har annen utdanning enn førskolelærer. De fleste er da barnevernspedagoger. Noen har tilleggsutdanning som f. eks. pedagogikk grunnfag, forming eller drama, veiledningspedagogikk og tilpasset opplæring m.m. En av styrerne har hovedfag i barnehagepedagogikk. Blant de spurte har en nettopp begynt å arbeide i barnehage, mens de mest erfarne har arbeidet i ca 25 år. 17 av 18 bruker TRAS og 15 av 18 har fått opplæring i bruken. Den pedagogen som ikke bruker TRAS er relativt nyansatt og er ikke utdannet førskolelærer.

Arbeider barnehagene med andre observasjoner eller annet

kartleggingsmateriell? TRAS – gruppen begrunner utviklingen av TRAS med at deres undersøkelse viste at det var mangel på systematisk observasjons - og kartleggingsmateriell blant førskolelærere (Horn m.fl.2003). I mitt utvalg er det 4 som arbeider med observasjon utover TRAS. 1 avdeling prøver ut kartleggingsverktøyet ”Alle med” (Løge m.fl.2006) og 4 ønsker å gjøre det. 6 stykker (samme barnehage) bruker Askeladden språkscreening (Nettside 3 -2007) som tillegg der de undrer seg over et barns språkutvikling. Samtlige spurte er positive til kartlegging av barn. Barnehagen som bruker Askeladden språktest har gjort det i mange år. Nå bruker de TRAS som grunnkartlegging og går videre med Askeladden for å kvalitetssikre hvis de finner grunn til undring. ”Alle med” er en kartlegging, laget for å fange opp barns utvikling på flere områder enn språk. Problemstillingen i denne oppgaven er knyttet til TRAS. Øvrige kartleggingsverktøy og tester blir kun kommentert der de brukes og informantene har meninger om dem relatert til TRAS.

Hvilke rutiner har barnehagene for bruken av TRAS og hvor ofte kartlegges

det? Alle barnehagene har nedfelt bruken av TRAS i sin årsplan. Litt under halvparten innhenter i tillegg tillatelse fra foreldrene før bruk mens de andre ikke gjør det. 1 er ukjent med rutinene i barnehagen. 6 pedagoger bruker TRAS rutinemessig for utvalgte årskull og 1 ønsker å gjøre det. 6 bruker TRAS rutinemessig for alle barna. Pedagogene gjør TRAS – observasjonen i forkant av foreldresamtaler, 13 bruker TRAS hvis de er bekymret for barn og 10 bruker den alltid i forbindelse med videre henvisning til Ressurssenter og PPT. Svarene stemmer med erfaring fra praksis, som sier at barnehagene har ulike rutiner for bruk av TRAS og at de strever med å finne rutiner som er faglig forsvarlige og samtidig gjennomførbare. De fleste pedagogene sier de kartlegger med TRAS 2 ganger pr år, mens et fåtall gjør det 1 gang i året. Bekymringsbarn blir kartlagt oftere. Halvparten av pedagogene gjør det i samarbeide med assistentene, mens de andre gjør det alene. Halvparten sier at observasjonene blir gjennomført som planlagt og noen få svarer enten nei eller sier at observasjonene kan bli utsatt. Hvis TRAS -arbeidet blir utsatt, skyldes det sykdom på avdelingen eller at de har prioritert andre oppgaver. Dette kommer jeg nærmere inn på under intervjuene. 2 svarte at arbeidet med TRAS ble opplevd som vanskelig og at de manglet trening.

Hvordan mener pedagogene at språkarbeide skal drives? Noen svarte svært konkret, mens andre svarte generelt. Svarene peker mot at det er viktig å bruke rutinesituasjonene og å være bevisst på språk hele tiden, dvs. ”bade barna i språk”. Mange svarer og at de mener man bør ha språkgrupper, ikke bare for de barna som har vansker eller er i faresonen, men for alle. Et flertall av pedagogene legger vekt på samtaler med barna, sette ord på det som gjøres og oppleves, utvide begreper, bruk av konkrete og bilder. Mange bruker bøker, sang og musikk, samt drama. Noen nevner forebyggende grupper og mange er innom bruken av konkretiseringsmaterieill. Bare en nevner muligheten for en – til- en, voksen - barn. Alt det som nevnes er i tråd med Mabel Rice sine erfaringer og arbeide. Hun sier at en – til – en - arbeid er bra til å innøve eventuelle nye ferdigheter, mens det som gir uttelling er det systematiske arbeidet i barnegruppen og i smågruppene (Rice m.fl.1995). Denne formen for språk

- arbeid gir barna stadige nye muligheter for repetisjon og bruk av det de lærer, sammen med sosial trening eller pragmatiske ferdigheter (Aukrust 2005). Mange av pedagogene nevner og veiledning og bevisstgjøring av hele personalgruppen. Dette er i tråd med den teorien vi kjenner, om et helhetlig språkmiljø.

Hvordan bruker pedagogene resultatene av TRAS? De fleste pedagogene bruker resultatene. 12 pedagoger bruker TRAS som en kvalitetssikring av arbeidet og 15 som en dokumentasjon for foreldre. Flere hadde aldri henvist til andre instanser, men sier de vil bruke TRAS hvis det blir nødvendig. 12 sier de bruker TRAS som grunnlag for å planlegge forebyggende tiltak, 11 sier de bruker TRAS for å planlegge arbeidet på avdelingen. 14 bruker TRAS i planleggingen av tiltak for bekymringsbarn og 11 til planlegging for barn som har spesialpedagogiske tiltak. Noen få bruker TRAS til planlegging for alle barna eller barnegruppen. Positivt er det at 14 av de 16 som arbeider på avdeling sier de bruker TRAS i evaluering av arbeidet med enkeltbarn og 6 bruker TRAS for å evaluere arbeidet med barnegruppen. Så og si alle bruker TRAS for å evaluere sitt eget arbeide. Dette kommer jeg tilbake til idet spørreundersøkelsen tyder på at bruk av TRAS til evaluering er et område som pedagogene selv mener at de ikke er gode nok på. Det kan se ut som om det er en forskjell mellom hva svarene i spørreundersøkelsen viser opp mot hva pedagogene sier i intervjuene.

Planleggig av språkarbeidet. Det er svært positivt at alle svarer at de planlegger språkarbeidet. De fleste som har svart, sier at de planlegger sammen med assistentene på en eller annen måte, enten på møter eller via veiledning. Det er pedagogene som gjør hovedplanleggingen. 3 avdelinger forteller at de bruker ferdige språkopplegg som "Snakkepakken" (Ihlen m.fl 2000) og "Språksprell" (Elsbakk m.fl 2000). Støttepedagogene planlegger selvstendig for "sine barn".

Hvordan arbeides det med språk? 10 av de som svarte har språkgrupper for barn med spesielle behov. 5 av pedagogene sier de har språkgrupper som et ledd i forebyggende tiltak og 3 har språkgrupper for alle barna. Nesten alle arbeider med språk i lekegrupper og de fleste bruker også samlingene til dette. Alle sier de er bevisste i forhold til bruken av språk i rutinesituasjoner. Dette er delvis i tråd med hvordan

pedagogene svarer at de mener språkarbeidet bør drives. Samtlige sier de bruker rutinesituasjonene, og det er en utstrakt bruk av lek som metode. Dette er metoder som tas opp på TRAS – kurset i bydelen, men svarene er like både hos pedagoger som har gått og de som ikke har gått på kurset.

Gjennomføring av språkarbeidet og evaluering av tiltak. 5 pedagoger svarte at språkarbeidet alltid ble gjennomført som planlagt, mens 6 mente det bare delvis ble gjennomført. Når det ikke gjennomføres, skyldes det sykdom, mangel på vikarer eller at vikaren ikke kan gå inn i opplegget som er planlagt. 4 sier det skyldes manglende eller dårlig planlegging og 5 sier de prioriterer andre oppgaver. Det siste kan ha sammenheng med at man prioriterer annerledes ved fravær blant personalet. 12 svarer at tiltak blir evaluert. Hvis det ikke evalueres, skyldes det sykdom eller mangel på tid. Nesten alle bruker en ny TRAS-observasjon som et ledd i evalueringen, og tiltakene evalueres ofte sammen med foreldrene eller med andre instanser i tillegg til intern evaluering i barnehagen. 3 stykker bruker også Askeladden språktest som et ledd i evalueringen. Evaluering drøftes og senere i oppgaven.

Oppsummering. Svarene som er gitt tyder på at det er et høyt bevissthetsnivå rundt språk blant de spurte pedagogene. Det er gledelig, men likevel som forventet, idet det har vært mye fokus på språk både i bydelen de siste 2 årene, i mediene og i barnehagemiljøet generelt. Helsestasjonene arbeider med Språk 4 (Horn m.fl 2004) og satsingen ABC og 123 (Utdanningsetaten 2006) bygger opp under det samme. Det er interessant at svært mange bruker TRAS som grunnlag for å planlegge arbeidet sitt og at mange evaluerer. Å registrere språkvansker var den opprinnelige tanken bak TRAS, men TRAS – gruppen endret underveis skjemaet til å hete Tidlig Registrering av Språk og ikke Språkvansker, slik at det er ment som et verktøy i forhold til det daglige språkarbeidet. Svarene tyder på at TRAS i praksis brukes mest i forhold til å planlegge arbeidet med barna med spesielle behov og bekymringsbarna, og ikke så mye som et generelt verktøy for alle barn. Det er bra at de barna man er bekymret for blir fulgt opp og det er bra at pedagogene har fått et verktøy som gjør at dette arbeidet kan gjøres på en systematisk måte, men hva gjør at verktøyet brukes mest i forhold til

barna med spesielle behov? Pedagogene etterlyser tid til å jobbe med TRAS. Kan det være at de opplever å måtte gjøre et valg og derfor prioriterer de barna som de er bekymret for? Få sier de driver med språkgrupper som forebyggende arbeid eller språkgrupper for alle. Dagens forskning fokuserer på betydningen av forebygging og tidlig intervensjon. Derfor kunne man ønske at flere la vekt på det forebyggende perspektivet. Dette ble derfor et av utvalgs - kriteriene for intervjuene.

Svarene tyder på at det er høy bevissthet rundt bruk av språk i rutinesituasjoner og lek. Dette er svært oppløftende idet rutinesituasjoner i barnehagen tar mye tid, særlig blant de yngste barna. Førskolelærere skal kunne lek og lekeutvikling og kunne bruke den for å fremme læring. Det er derfor meget bra at så mange sier de arbeider med språk i lekegrupper. Det er også i tråd med Mabel Rice og LAP å arbeide direkte i barnets naturlige miljø og det ivaretar det sosiale aspektet for å trene pragmatikk (forståelse av språk i bruk). LAP baserer seg og på Vygotsky og ”den nære utviklings - sone”. Barnet må være villig til å lære, mens voksne må legge til rette for læring og suksess og bygge stillaser rundt barnet (Rice m.fl 1995).

Sett i lys av dette er det og svært positivt at så mange av pedagogene har med seg assistentene i planleggingen. I barnehagen arbeider det flere ufaglærte enn faglærte pedagoger. Det betyr at de er mye sammen med barna og at det er svært viktig at de også kjenner metodene og er bevisste på det daglige arbeidet og betydningen av språk.

Noen av barnehagene arbeider med ”Snakkepakken.” Den er utviklet av Lucie Fossum Ihlen og Lena Malinovsky Finnanger fra 1998/99 og baserer seg på flere av de samme prinsippene som man finner i LAP. Den opprinnelige målgruppen var barn med annet morsmål enn norsk, men det viser seg at den er godt egnet også for barn med ulike språkvansker og for barn som følger normal språkutvikling. Snakkepakken og flere andre språkstimuleringsverktøy begynner å bli godt kjent i norske barnehager. I forordet til ” Snakkepakkens veiledningshefte” (Ihlen m.fl 2000) henviser forfatterne i forordet til Rammeplanen (2006) som sier at barnehagen må legge til rette for et godt språkmiljø for alle barn. Prinsippene i ”Snakkepakken” som

f. eks bruken av konkrete, nøkkelord, rollelek (drama - play) og modellering er helt i tråd med tankegangen i LAP (Rice m.fl.1995). Tankene om å bygge et helhetlig miljø rundt barnet bør ikke være ukjent for norske førskolelærere.

5.5.2 Intervjuene

Intervjuprosessen foregikk som beskrevet hos Dalen (2004). På bakgrunn av spørreundersøkelsen valgte jeg å dybdeintervjue 3 pedagoger. Pedagog 9 fordi hun driver forebyggende språkgrupper for alle barna på avdelingen. Som kommentert i oppsummeringen av spørreundersøkelsen er dette interessant i lys av dagens forskning som nettopp fokuserer på forebygging og tidlig intervensjon. Pedagog 18 fordi hun jobber med den samme aldersgruppen, men i en barnehage og barnegruppe som skiller seg fra den første. Jeg håpet å finne kontraster og å se på hvordan de opplever sitt arbeide og hvordan det påvirker deres praksis. Pedagog 1 var først valgt ut for prøveintervju. Underveis ble det klart at svarene i dette intervjuet gav verdifulle perspektiv. Pedagogen var positiv til og godkjente at intervjuet ble brukt, selv om det ikke opprinnelig var intensjonen.

Målet med intervjuene var å gå videre på problemstillingene; *Fører kartlegging med TRAS til tiltak som hjelper barn og hvordan brukes TRAS i barnehagen?* Jeg ønsket også å spørre om *hvordan pedagogen opplever bruken av TRAS, hvilke faktorer som påvirker praksisen deres når de arbeider forebyggende eller hva som styrer deres valg av tiltak*. Videre å utdype spørsmål fra undersøkelsen, herunder om det settes inn tiltak, hvilken type tiltak og begrunnelsen for disse. Sagt på en annen måte; hva styrer valg av tiltak? Et interessant aspekt er hvor begrunnet i teori og forskning tiltakene er. Jeg ønsket videre å finne ut hvilke kunnskaper førskolelærere har om betydningen av språk i et langt perspektiv, samt hvilke rammebetingelser de har rundt språkarbeidet. Videre ville jeg forsøke å se på om førskolelærere tenker at språkarbeide er noe som foregår i isolerte stunder på dagen, eller om de får med seg personalet sitt i en helhetlig språktenkning. Jeg ønsket også å sette fokus på de yngste barna og se på hvilket tilbud de får i en småbarnsgruppe kontra en aldersblandet gruppe.

Intervjuguiden (vedlegg nr.5) ble laget som et semistrukturert intervju, der guiden er organisert i temaer med stikkord. Guiden ble laget på bakgrunn av språkteori og prinsippene i LAP (Rice m.fl 1995 og Platou 2002) samt videreføring av spørsmålene i undersøkelsen. I innledningen til intervjuene fikk pedagogene informasjon om formålet med intervjuene og informasjon knyttet til min taushetsplikt, oppbevaring av intervjuer og muligheten til å trekke seg fra deltagelse. Alle har lest og godkjent sitt intervju i etterkant. Intervjuguiden ble prøvd ut i det opprinnelige prøveintervjuet og fungerte godt. I sitater brukt i fremstillingen henvises det til pedagogene som p1, p9 og p18.

5.5.3 Mulige feilkilder

Min arbeidsmessige nærhet til barnehagene som var med i undersøkelsen kan være en feilkilde. De kjenner meg fra TRAS - opplæring og andre oppdrag og vet hva jeg står for og mener. Man kan tenke seg at de ønsker å stille seg selv i et gunstig lys og gi de riktige svarene. Denne feilkilden ble mindre, idet to av pedagogene ikke hadde vært med på min opplæring. En annen mulig feilkilde er min egen førforståelse. Jeg har arbeidet med TRAS gjennom 4 år, og har på noen områder dannet meg inntrykk av hvordan jeg tror ting gjøres. Det var viktig under intervjuene å ikke stille ledende, men åpne spørsmål, samt under oppsummering og tolkning, å ikke tolke pedagogenes svar i lys av mine egne oppfatninger. Dette handler om etikk, reliabilitet og validitet og er omtalt blant annet i avsnittene 5.3 og 5.4.

6. Analyse og kategorisering av data

Innenfor kvalitativ metode finnes ulike analytiske tilnærminger til materialet. I Grounded Theory forankrer man utviklingen av teori i den konkrete, empiriske forskningsvirksomheten. Det vil si at man velger teori ut ifra det som fremkommer i intervjuene og skaper hypoteser underveis. Dette kombinerer jeg med hermeneutisk forståelsesform der jeg beskriver funn og setter dem opp mot teori og intensjonen med TRAS, som er brukt i oppgaven (Dalen 2004). Hermeneutikk er ”læren om tolkning”. I en hermeneutisk forståelse veksler man mellom helhet og del for å oppnå en høyere forståelse. Dette kalles den hermeneutiske spiral.

I fremstillingen legger jeg vekt på hvilke svar jeg fikk på spørsmålene mine og ser disse i lys LAP (Rice m.fl.1995 og Platou 2002) og nyere forskning slik den fremkommer i Aukrustrapporten (Aukrust 2005, St.meld. 16 2006/07). Jeg ser altså svarene på spørsmålene i lys av det teoretiske bakteppet som ble trukket opp i kapittel 2 og 3. Dette medfører, av pedagogiske grunner, noen gjentakelser, for bedre å plassere mine data i teorisammenhengen, enn en enkelt henvisning tilbake til teorikapitlet ville gitt. Intervjudataene vil og bli forsøkt vurdert opp mot data fra spørreskjema, og skal fremstilles for eksempel i forhold til barnehagens opplevelse av bruken av TRAS. Kategoriene er laget ut fra hovedpunktene i intervjuguiden og dels ut fra temaer som kom frem i intervjuene. Temaene som skilte seg ut var tid, prioritering og ledelse.

6.1 Intervjuene

6.1.1 Kjennskap til TRAS

«.....for meg var det jo et verktøy, jeg hadde ikke noe kunnskap om det, men det var et verktøy som «datt ned», og så leste jeg og så tenkte jeg, dette her må man benytte seg av» (p18).

Alle tre pedagogene har fått kjennskap til TRAS gjennom barnehagen. I bydelen har det vært satset mye på informasjon og språkopplæring knyttet til TRAS de siste 2 årene. Pedagogene har ulik erfaring med TRAS. En har hovedsaklig brukt det som støttepedagog (p1), en har nettopp begynt å bruke det (p 18), mens den siste har to års erfaring med TRAS (p9). Hun har lengst erfaring og har hatt opplæring knyttet til TRAS både i barnehagen (TRAS -gruppen) og via bydelen. De to andre uttrykker sterkt behov for opplæring. Alle har håndboken (2003) tilgjengelig, men det er svært ulikt hvor mye de bruker den. Dette ser ut til å basere seg på om de opplever å ha tid nok til det. Den ene pedagogen reflekterer over dette og sier at kanskje er manglende opplæring årsaken til at hun synes det umiddelbart er så enkelt å bruke TRAS:

.....fordi det umiddelbart ser så enkelt ut, og så setter man seg ned også får man kanskje et konkret spørsmål om.....og så sitter du der og så tenker man at «oj», det var ikke så enkelt likevel» (p1).

Pedagogenes utsagn og tanker vitner om refleksjon og etisk bevissthet, og stemmer godt overens med resultatene fra den spørreundersøkelsen som TRAS - gruppen sendte ut til barnehager i forkant av at TRAS ble utviklet. Den undersøkelsen viste at pedagogene manglet kartleggingsverktøy og savnet kunnskaper om språk og språk - utvikling. Det er en viktig oppgave for barnehagen å vurdere barnas språk, men det har vært liten tradisjon for systematisk vurdering (Nettside 2, 2007).

6.1.2 Hvorfor arbeider pedagogene med TRAS?

«.....det hever kompetansen til personalet» (p1).

Pedagogene oppgir flere grunner til at de bruker TRAS. Alle tre har en egeninteresse i språk og språkutvikling hos barn, og de vurderer TRAS som et godt verktøy for kart -legging. En av TRAS - gruppen sine intensjoner er at TRAS skal brukes for alle barn, mens pedagogene i mitt utvalg fokuserer på kartlegging av barn som har vansker med språket, selv om alle tre allerede kartlegger eller planlegger å bruke TRAS på alle barna i gruppen som er fylt 2 år. Dette kan ha sammenheng med et økende krav til dokumentasjon når man undrer seg over et barns utvikling.

Resurssenteret i bydelen ber barnehagene om å kartlegge med TRAS når de får en

henvendelse, og den skolegruppen i PPT som bydelen sogner til, har som mål at halvparten av alle henvisninger skal ha en TRAS - kartlegging vedlagt. Andre grunner til at pedagogene begynner med undringsbarna, er at de må prioritere innenfor den tiden de opplever at de har til disposisjon. Videre kartlegger de for å kunne tilrettelegge tiltak med fokus på språk, men ikke minst hevder de at bruken av TRAS hever kompetansen og bevisstheten til personalet, både hos pedagoger og assistenter.

«....alle på avdelinga er med og observerer, men det er jo ikke de som skriver det da, men alle er med, og så snakker vi om det på avdelingsmøtene, sånn at alle skal få litt innblikk i det, for det er jo litt gøy å jobbe med for alle» (p9).

6.1.3 Hvordan brukes TRAS?

«Jeg skal gjøre det en gang om høsten når vi starter opp, og så har jeg tenkt å gjøre det i april for å se hvordan.....hva som har skjedd i mellom, for da har jeg et perspektiv» (p18).

Spørreundersøkelsen tyder som nevnt tidligere, på at TRAS brukes mest i tilknytning til barn man er bekymret for. Intervjuene viser og at TRAS ikke brukes likt innenfor samme barnehage. Det er opp til hver pedagog eller avdelingsleder. En pedagog hadde et samarbeid med og lik bruk som den andre småbarnsavdelingen på huset (p9), mens de andre visste lite om hvordan TRAS ble brukt på andre avdelinger. De etter -lyste samarbeid på tvers av avdelingene, både for å få til lik praksis, men og faglig utveksling og kvalitetssikring av kartleggingene.

Det utkrystalliserer seg likevel at det gjøres TRAS - registreringer to ganger i året på alle barna, og eventuelt oftere på barn med spesielle behov. Registreringen gjøres gjerne i forkant av foreldresamtaler og foreldrene får innsyn i og forklaring på kartleggingen. TRAS brukes ikke kontinuerlig slik intensjonen til TRAS - gruppen er. Den ene pedagogen (p9) sier at hun arbeider med tiltak og evaluering kontinuerlig, men registrerer likevel to ganger i året. Årsaken til det er at avdelingen bruker mye tid på TRAS når skjemaene er fremme.

«.....vi skylder på tid, det har noe med det å gjøre. Men jeg tenker at det handler mer om rutiner, å få det inn i et system i hverdagen» (p1).

Pedagogen (p1), som i dag arbeider alene med TRAS ville ideelt sett gjerne jobbe grundig med TRAS om høsten sammen med assistentene, sette i gang tiltak og så evaluere, og til slutt å gjøre en ny kartlegging til våren. Pedagogene i undersøkelsen tenker likt om bruken, men de er på ulikt sted i prosessen.

Pedagogene gjør en grundig jobb med å forankre kartleggingen hos foreldrene. Dette er i tråd med innovasjonsteori (Johannessen m.fl 2001 og Lassen 2004). Rutinene hos de fleste er slik som hos pedagog 9 som har arbeidet lengst med TRAS. TRAS er nedfelt i barnehagens årsplan. Foreldrene får informasjon på høstens foreldremøte og kan da stille spørsmål og eventuelt reservere seg mot at sitt barn blir kartlagt. Deretter blir barna kartlagt høst og vår. Innimellom arbeides det med tiltak og det evalueres kontinuerlig på avdelingsmøter. Pedagogene velger å kartlegge alle barna som er fylt 2 år, henholdsvis 3 år, i sin gruppe som en sikring for ikke å «miste noen». De påpeker at det tar tid å sette seg inn i TRAS, og rutiner og bruk må utvikles over tid. Rutiner og tid er to gjennomgående stikkord.

«Men jeg sitter ikke med skjemaene hele tiden, for å se. Men jeg tar det jo først på høsten og så en gang på våren, sånn at det er to ganger. Men tiltak og forebygging, det driver vi med hele tiden» (p9).

6.1.4 Opplever pedagogen bruken av TRAS som faglig forsvarlig?

«Jeg har tenkt på det på den måten om jeg har god nok kompetanse, språkkompetanse, til å skravere riktig» (p1).

Pedagog 1 arbeider alene med TRAS - kartleggingene. Det er hun som uttrykker mest usikkerhet. Det er også hun som påpeker dilemmaet ved å være mye borte fra avdelingen for å gjøre «andre ting», og at dette kan føre til irritasjon fra assistentene. De to andre involverer assistentene i observasjoner. De påpeker at dette gir interesse og engasjement hos medarbeidere, men ikke minst det at flere observerer gir en kvalitets -sikring av det som til slutt skraveres. Pedagog 1 ønsker å arbeide slik på sikt. Kvalitetssikringen ligger i at det er flere som observerer og diskuterer. Det er

viktig at pedagogen ikke observerer alene, men har med en med -pedagog eller assistenter på observasjoner og diskusjoner.

«.....men jeg ser at når vi skal bruke det to stykker, at det er en sikring på at det er riktig det vi ser» (p9).

TRAS er ment å være et felles verktøy for barnehager i Norge, men blir det brukt likt? Er pedagogenes faglige skjønn og kunnskaper en sikring god nok til at TRAS gir like resultater? TRAS – gruppen (Solheim 2003) prøvde ut TRAS i forhold til reliabilitet under utprøvningsperioden. Kravene til observatørene var da at de hadde førskolelærer - utdanning for å sikre at eventuelle ulikheter ikke skyldtes ulik faglig innsikt (Solheim 2003). Jeg har ikke undersøkt disse problemstillingene i mine intervjuer, men egen erfaring tilsier at førskolelærere ikke er nøye nok med å notere ned under hvilke rammebetingelser de kartlegger barnet og de glemmer også ofte å datere observasjonene. TRAS kan brukes både dynamisk og ikke dynamisk, i spontane eller tilrettelagte situasjoner. Dette kan pedagoger trolig bli mer bevisste på. TRAS – gruppen poengterer at observatørene skal ha samme faglige bakgrunn, men at hele personalet må sette seg inn i det teoretiske grunnlaget for TRAS – skjemaet, slik at man i fellesskap kan observere barnas språk (Frost 2003). I praksis viser det seg altså at pedagogene involverer assistentene, selv om det til slutt er pedagogene som tar ansvaret for skravering av skjemaene. De pedagogene som ikke har deltatt på TRAS – kurs etterlyser opplæring og synes de har for liten ballast og kunnskap. Dette relateres og til at de i ettertid skulle ønske at de hadde lært mer om språk da de utdannet seg til førskolelærer. Spørsmål som kan stilles videre er da om TRAS er et godt verktøy hvis pedagogene ikke har fått opplæring? Hvor enhetlig blir kartleggingene? Disse spørsmålene gir min undersøkelse ikke svar på.

6.1.5 Andre kartleggingsverktøy

Hva pedagogene bruker av andre kartleggingsverktøy varierer. I barnehagen til pedagog 1, brukes Askeladden språktest hvis en TRAS - kartlegging gir grunn til bekymring. I tillegg har de en egen, generell kartlegging som dekker alderen 18 mndr til 3 år. Pedagog 18 var nyutdannet for 5 år siden. Hun hadde ikke hatt noe om

kartleggingsverktøy på høyskolen, og hadde heller ikke hørt om TRAS før hun begynte i sin nåværende jobb. TRAS var under utarbeidelse for 5 år siden. Man kan undre seg over at en sentral utdanningsinstitusjon ikke informerer studentene om hva som foregår på universitet og kompetansesentra, særlig fordi de trolig selv har vært med på spørreundersøkelsen fra TRAS - gruppen, som var rettet mot utdanningsinstitusjonene (nettside 2 -2007). Pedagog 9, som har jobbet mest med TRAS, er i ferd med å prøve ut «Alle med» (Løge m.fl. 2006), som begynner fra 1år og dekker flere utviklings -områder enn TRAS. I tillegg hadde hun nettopp tatt i bruk et «forflytnings -skjema». Ved hjelp av dette skjemaet skal de kartlegge hvor barn og voksne befinner seg til ulike tider på dagen. De ønsker å se på om det er noen sammenheng mellom hvor de voksne er og hvor barna leker, og om de voksne ved å være bevisst på hvor de oppholder seg på lekeplassen eller i rommene kan hjelpe barn til å ta i bruk flere lekeområder, andre typer leketøy eller utvide leken sin.

TRAS – gruppens undersøkelser viste at det manglet systematiske tilnæringsmåter for observasjon av språk i barnehagene (Horn m.fl. 2003). Den nye Rammeplanen (2006) påpeker barnehagens særlige ansvar for både å oppdage barn med spesielle behov men og ansvaret for å forebygge (Rammeplanen 2006 pkt. 1.9).

”Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp (Rammeplanen s. 17).

Det kan se ut til at det er stor interesse for og positiv innstilling til kartlegging, men pedagogene gir uttrykk for usikkerhet og behov for opplæring. Hvis det er slik at førskolelærere ikke føler seg kompetente til å bruke et kartleggingsverktøy, bør man kanskje fra TRAS – gruppen sin side se på hvordan man kan kvalitetssikre bruken av TRAS ved hjelp av opplæring til barnehagene?

6.1.6 Planlegging av tiltak

”Jeg tenker at tiltakene skal man kanskje diskutere litt. Det er mye kloke mennesker som jobber her, og som har erfaring fra barnehage fra før” (p1).

Det er pedagogene som planlegger tiltakene, men de diskuterer ofte sammen med medarbeiderne sine og anerkjenner deres erfaring og ideer. I henhold til prinsippene og metodene i LAP må alle medarbeidere være satt inn i metoder og mål for barna det jobbes med (Rice m.fl.1995). Skal man kunne lage et helhetlig og bevisst språkmiljø i en barnehage, må alle de ansatte være informert om og ha kunnskaper om hvordan det skal arbeides i forhold til hvert enkelt barn, særlig fordi mye av arbeidet foregår i rutinesituasjoner og naturlige lekesituasjoner, der assistentene deltar like mye som pedagogene. Assistentene er og i flertall på avdelingen. Pedagog 9 og 18, som tar med assistentene i observasjonsarbeidet erfarer også at medarbeiderne blir mer engasjert i arbeidet. Dette gir trolig økt kunnskap og dermed et bedre tilbud til barna. I bydelen etterlyses det nå språkopplæring knyttet til TRAS – opplæring for assistenter.

I spørreundersøkelsen til barnehagene svarte mer enn halvparten at de bruker TRAS til å planlegge forebyggende tiltak, planlegge for bekymringsbarn eller barn med definerte særskilte behov. Noen få bruker TRAS til planlegging for hele barnegruppen. Dette står i kontrast til de svarene jeg fikk i intervjuene, der det ser ut til at å bruke TRAS til planlegging og evaluering er de svakeste punktene. Forskjellene her kan skyldes at to av mine intervjuobjekter hadde relativt kort erfaring med bruk av TRAS. Pedagogen i mitt utvalg med lengst erfaring med TRAS (p9), brukte TRAS mer enn de to andre.

6.1.7 Tiltak og begrunnelser for tiltak

Når det gjelder tiltak, så mener pedagogene at det er viktig å finne barna tidlig og styrke dem før skolestart. Dette er helt i tråd med *Stortingsmelding 16,»og ingen sto igjen og hang»* (2006/07) og rapporten *”Tidlig stimulering og livslang læring”* (Aukrust 2005). Tiltakene skal være lystbetonte og motivert, og de skal være for alle slik at man ikke setter fokuset på de som trenger ekstra stimulering (p9). Pedagogene vil gjerne bruke TRAS for å begrunne tiltakene, men begrunner også tiltakene ut fra andre observasjoner og ut ifra hvilke tiltak som de har erfaring med gir resultater.

”Etter mange års erfaring så har man en del tiltak som man vet fungerer” (p 1).

De velger og tiltak ut ifra råd og veiledning fra eksterne instanser som spesial - pedagoger på Ressurssenteret, i PPT eller andre samarbeidsinstanser. Pedagog 18 har et langsiktig perspektiv på tiltak når hun sier:

«Jeg synes det er viktig at barna har et bra ordforråd og kan uttrykke seg. Fordi, er du god til å kommunisere, så blir det ikke så mye knuffing. Er du god verbalt, så er det lettere for deg å gå gjennom livet uten for mye slåsskamper» (p1).

Her løfter hun perspektivet fra lesing og skriving over mot det sosiale aspektet. Dette er viktig fordi vi vet at det er sammenheng mellom språkvansker og sosiale og psykiske vansker (Koss 2003 og Nettside 1 - 2007). Barn som har vansker med å forstå eller uttrykke seg vil komme til kort i leken og vil dermed stille svakere på den viktige læringsarenaen som leken er. Rammeplanen (2006) nevner spesielt at personalet, for å arbeide i retning av å nå disse målene, skal ”*støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling*” (Rammeplanen 2006 s. 20).

Mitt inntrykk er at mange barnehager arbeider mer med smågrupper enn disse pedagogene gjør. Det kan skyldes at pedagogene i intervjuene arbeider med de yngste barna som er færre på avdelingen. Det kan derfor være lettere å danne spontane smågrupper. Det kan og skyldes at disse pedagogene hadde få barn med spesielle behov i gruppene sine. Men det kan og skyldes at de er bevisste på at språkarbeid er noe som skal gjennomsyre dagen og de naturlige situasjonene. Pedagog 9 har alle barna med på språkgrupper for å forebygge. Det er et bevisst valg.

”I TRAS - heftet så er det jo andre ting om språkutvikling og da er det jo tydelig at det har mye å si med språket for åssen det går senere i livet, at hvis man ligger etter med språk, så kan man gjerne få problemer med andre ting.....så jeg tenkte, jeg må jo gjøre noe for å hjelpe de å forebygge” (p9).

I språkintervensjon etter LFC/CNM gikk man og som hovedprinsipp vekk fra å tenke språk som en – til - en trening, med unntak av der det er behov for å trene på nye

ferdigheter som skal overføres til en naturlig kontekst. Denne overføringen er ofte en utfordring. I LAP arbeider man derfor hovedsakelig i barnets naturlige kontekst og gir dermed støtte til å bruke språket i sosiale settinger umiddelbart (Rice m.fl.1995). Pedagogene som jeg intervjuet, tenker på samme måten, og de ble svært interessert i Mabel Rice sine prinsipper. Platou (2002) sier og at de tenker at prinsippene i LAP og språkgruppe -prosjektet er mulig å integrere i vanlige barnegrupper uten at det kreves store ressurser. Etterundersøkelser etter LAP viste og at barna foretrakk tiltak som foregikk i gruppe fordi de er redde for stigmatisering og for å gå glipp av det som skjer i fellesskapet. Barn som hadde deltatt i LAP trengte mindre spesial - undervisning enn andre barn, men kontakt mellom hjem og skole ved skolestart var svært viktig (Rice m.fl.1995). Overgangen barnehage - skole er ikke omtalt i denne oppgaven, men TRAS – gruppen arbeider nå med et skjema som kan brukes sammen med TRAS i overgangen barnehage - skole. (Muntlig fra M.K.Færevåg , 28.9-07)

6.1.8 Forebygging

Ifølge spørreundersøkelsen arbeider mange av pedagogene med språkgrupper for barn med spesielle behov eller barn man er bekymret for. Kun et fåtall brukte språkgrupper som et ledd i forebygging eller hadde språkgrupper for alle barna. Alle tre som ble intervjuet, arbeidet med språkgrupper for alle barna for å forebygge og for ikke å stigmatisere de som trenger noe ekstra. Et flertall i spørreundersøkelsen arbeidet med lekegrupper og samtlige la vekt på rutinesituasjonene. En andel av pedagogene svarte at tiltak alltid ble gjennomført, eventuelt utsatt eller moderert noe. Ifølge LAP oppnås de beste resultatene når det arbeides i gruppe eller via lek (Rice m.fl.1995). Dette er i overensstemmelse med det pedagogene sier de gjør. Det er bekymringsfullt at språk -tiltak i flere tilfeller ikke blir gjennomført pga sykdom eller prioritering av andre opp -gaver. Det som skiller barnehagene fra hverandre er om de får gjennomført kart -legging, tiltak og evaluering eller ikke. Det sentrale punktet knyttet til dette, og som kom frem under intervjuene, er pedagogisk leder sin evne til å prioritere. Dette drøftes nærmere under punktet om tid og prioriteringer.

De tre pedagogene som ble intervjuet er alle bevisste på å bruke rutinesituasjonene. Her foregår det mange samtaler, utvidelse av ordforråd, turtaking og trening på grunnleggende ord og begreper. Pedagogene bruker tydelig språk, rolig tempo og korte setninger. Hvis et barn trenger noe ekstra, blir det tilrettelagt rundt barnet, enten i en liten gruppe eller for alle. Hvis ett barn trenger å øve på munnmotorikk, legges det inn som en morsom del av samlinger. Det leses og synges mye, leses dikt og regler og det arbeides med ord og hva de betyr. Denne praksisen stemmer med forskningen som sier at barns bevissthet om fonologi, deres vokabular og forståelse av språkets mening ved overgangen mellom barnehage og skole, korrelerer høyt med senere leseforståelse. Et tidlig utviklet godt talespråk, støtter opp under senere læring (Aukrust 2005 og Hagtvatn 2007). Dette kan relateres til Matteus-effekten, den som har mye, får mer, men det betyr også at det er samsvar mellom den forebygging som drives og nyere forskning. Dette er bra, idet en god språklig start, på sikt fører til lettere tilegnelse av kunnskap, deltagelse i utdanning, arbeidsliv og samfunn. Forskning i dag tyder også på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og bedre skoleresultatene, bl.a. hos barn som står i fare for å utvikle lese - og skrivevansker (St.meld.30 2004 og Aukrust 2005 og St.meld.16 2006/07).

Av de tre intervjuede pedagogene er det ingen som driver språkgrupper kun for barn med spesielle behov. Dette kan dels basere seg på barnas alder, at de er så små at denne typen arbeid er vanskelig å gjennomføre, dels at barnas behov kan ivaretas godt i smågruppe med andre barn, og en bevissthet rundt å bruke lek, fellesskap og rutine -situasjoner til stimulering, uten å stigmatisere det barnet det gjelder. Pedagog 18 hadde hørt om Mabel Rice. Alle tre hadde gjenkjenning og eierforhold til prinsippene og metodene som de ble informert om og kunne tenke seg å arbeide enda mer systematisk i henhold til dette (Rice m.fl.1995). Pedagog 18 var spesielt opptatt av barnas ordforråd og la vekt på å bruke et rikt språk med synonymer i samtalene med barna. Forskningen støtter hennes praksis idet sammenhengen mellom barnas ordforråd og senere leseforståelse blir sterkere ettersom barna blir eldre. Effekten av språkstimuleringen kan bli viktigere etter hvert. Dette kalles "sleeper – effekten" (Aukrust 2005). Vokabular er den enkeltdimensjonen ved språket som har høyest

korrelasjon med senere leseforståelse (Aukrust 2005). Derfor er det flott at pedagogene leser mye for barna. De bruker konkreter i samlinger og benevner det de gjør og tingene de omgir seg med. I tillegg tar de i bruk sang.

Vokabular og talespråk utvides ved å bli lest for men og ved å delta i “kognitivt utvidede samtaler”. Det er samtaler som varer flere turer og foregår i en kontekst som gir barnet støtte til fortolkning. Samtalene handler om temaer som går utover “her - og nå”, og som handler om fortid, framtid, kausalitet etc.

Aukrust (2005) viser til Harvard`s Home - School Study of Language and Literacy – en longitudinell studie. Studiet viste bl.a at barna, uansett hjemmeforhold, profiterte høyt på et godt barnehagetilbud. I barnehagen var det pedagogens vokabular i samtaler og invitasjon til kognitivt utvidende samtaler som var av størst betydning. Den emosjonelle relasjonen mellom barn og voksne er og relatert til bedre språkutvikling (Lonigan, Farver, Menchetti; Philips og Chamberlain (2005) i Aukrust 2005). Forskningen støtter dermed at tilbudet til de yngste barna må holde høy faglig kvalitet. Dette er oppmuntrende, idet pedagogene i intervjuene er opptatt av trygghet i relasjonen til barna. Studier peker mot at førskolebarns følelsesmessige forhold til de voksne de leser sammen med har innvirkning på språkutviklingen. De fleste av studiene retter seg mot barn/foreldre - relasjonen (Sonnenschein og Munstermann (2002) i Aukrust (2005), men det er liten grunn til å tro at dette ikke er likt for barnehagen. *”Det er solid grunnlag for å hevde at optimal språklig læring hos barn i førskolealder finner sted innenfor rammen av trygge relasjoner kjennetegnet av tilknytning og varme”* (Aukrust 2005 s. 39, samt Bowman et.al 2001 i Aukrust 2005).

6.1.9 Bruk av resultater og etikk

De pedagogiske lederne er usikre på sine ”funn” og sine faglige vurderinger. De synes det er vanskelig å avgjøre når et barn ”bare er sent i utviklingen” og når det er noe som må tas tak i. TRAS – kartlegginger bekrefter når de tenker at det er forsinket eller avvikende utvikling og oppleves derfor som nyttig. De sier at poenget med å

bruke TRAS må være å fange opp det som vises på kartleggingen og at TRAS er nyttig i forhold til barn med spesielle behov for å se deres problem.

”Kartlegging hjelper til at pedagogen kan gjøre en maksimalt god jobb” (p18).

Pedagogene er bevisst de etiske aspektene ved kartlegging. Kartlegger du, skal du også bruke resultatene og ikke bare legge dem i en skuff. De er og blitt mer bevisst på å ta tak i utfordringer etter at de tok TRAS i bruk og de er positive til kartlegging.

”Vent – og se, han vokser det nok av seg -tenkningen ” er på vei ut. Faktorer som er svært viktige for en vellykket språkintervensjon er å finne barna med vansker tidlig, og å komme tidlig i gang med systematisk språkstimulering. Man har bedre resultater for de barna som har god eller aldersadekvat språkforståelse (Rice m.fl.1995).

”jeg tenker jo at jeg kan jo ikke kartlegge bare for å kartlegge de, da vil jeg jo la vær, for hvorfor skal de bli kartlagt uten at det blir brukt til noe?” (p9).

Pedagogene er positive til kartlegging og gjør en grundig jobb i det å få foreldrene med seg. De forsøker eller ønsker å drøfte med medarbeidere og kollegaer for å sikre at egne oppfatninger er mest mulig riktige. De tar oppgaver med kartlegging alvorlig og legger mye arbeide i det.

6.1.10 Språkstimulering

Hva tenker pedagogene om de yngste barna i barnehagen?

”Jeg tenker at jeg er veldig glad for at jeg er førskolelærer rundt årtusenskiftet og ikke på 60-70-tallet. Jeg tror det har skjedd mye siden da. Jeg tenker at de små har kommet høyere opp i bevisstheten til de fleste pedagoger, heldigvis, og jeg tenker det er enormt mye som kan gjøres. Grunnlaget for veldig mye av det barna lærer, det legges på en småbarnsavdeling, og det er et enormt ansvar man har” (p1).

Pedagogene driver mye generell språkstimulering gjennom hele dagen, og de er bevisste på hvorfor. De bruker rutinesituasjoner som måltider, stell og påkledning til å snakke om, benevne og innføre begreper. De snakker om farger og antall sko, hva pålegget heter og lærer barna å bruke ord i stedet for lyder og peking. De bruker

konkreter for å styrke begrepsforståelsen og benytte flere kanaler for læring. Videre påpeker de det viktige i samtalene med barna og at de voksne må ha tid. Viktigheten av dette bekreftes i Aukrust sin rapport (2005), som viser at det er høy korrelasjon mellom ordforråd og senere lesing og skriving, samt at den kognitivt utvidede samtalen er en viktig metode. I tillegg bruker pedagogene mye bøker, dikt, rim og regler samt sang og musikk, både spontant og i planlagte grupper og stunder. Om barnet er interessert i bøker og deltar i eller husker rim, regler og sanger, er ferdigheter det spørres etter i TRAS – skjemaet under “språklig bevissthet”, og ferdigheten er viktige for å utvikle denne.

Hvis ett barn trenger å øve på noe, gjøres dette i gruppen eller det dannes en mindre gruppe rundt barnet. Holdningen er at *“alle har godt av å bli stimulert”* (p9). Pedagogene er opptatt av tidlig intervensjon og vet at det er viktig å finne bekymrings- - barna tidlig. De sier at godt språk gir trygghet og er opptatt av å gi barna et godt grunnlag for skolestart og livet. De er usikre på om TRAS vil fange opp alle barn som det er grunn til å bekymre seg for, fordi de barna de jobber med ennå er så små og at vansker kan vise seg senere. De mener at det er viktig å tenke språkstimulering mens barna er små og at det ikke nytter å vente til rett før barnet skal begynne på skolen. Hvis det er generelt at ”vent og se - han vokser det nok av seg” -tanken er på vei ut, er det oppløftende og i tråd med nyere forskning og kunnskap om betydningen av tidlig intervensjon (Aukrust 2005 og St.meld. nr.16.2006/07).

”Jeg ser hvor frustrert barn blir når de ikke blir forstått eller blir misforstått. Jeg tenker forebygging i forhold til skole.....forebygging i forhold til det å kunne klare å uttrykke seg ” (p1.)

”Språk handler om en rett å kunne uttrykke seg” sier p1. Dette er helt i tråd med St.meld.16 (2006/07) der man på s. 45 skriver: ” I Kunnskapsløftet er de grunn - leggende ferdighetene definert som ” å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy”.

Pedagogene er oppmerksomme på at ”ting går inn ” og læres, selv om barna ikke gir umiddelbar respons. De forteller om barn som sitter og følger med, og så dukker

sanger, rim og regler opp i andre sammenhenger etter litt tid, samt at foreldrene forteller at barna bruker ny kunnskap hjemme. Imitasjonen kommer ikke umiddelbart.

Pedagog 18 trodde at hun hadde hørt om Mabel Rice tidligere, de andre hadde ikke det. Men etter at de hadde fått en kort informasjon om Rice`s prinsipper, ble de veldig ivrige. Alle tre sa at dette kjenner de igjen og kan identifisere seg med, selv om de ikke jobber så systematisk som Rice gjør i sine grupper (Rice m.fl.1995). Pedagog 1 poengterer nettopp dette, at hun ikke opplever Rice`s prinsipper som enda en ny teori, men noe som bygger på det hun kan og tror på fra før, og som derfor vil være mulig å sette seg inn i og bruke for å øke bevissthetsnivået rundt språkarbeidet. Dette svarer med Platou (2002) sine refleksjoner om overføring til barnehagen.

Pedagogene ble spurt om de tok med assistentene i observasjoner og språkarbeidet. Pedagog 9 gjør dette, mens pedagog 1 ønsker å gjøre det. Pedagog 18 tok opp en annen problemstilling i forbindelse med dette; assistenter eller andre ansatte med annet morsmål enn norsk og som selv ikke behersker norsk godt. Utenlandske medarbeidere med mangelfulle norskkunnskaper er en utfordring for språkarbeidet. Derfor arbeider hun med å styrke deres norskkunnskaper, slik at de kan bli gode språklige forbilder for barna.

6.1.11 Evaluering

Pedagog 9 sier at de evaluerer på avdelingsmøtene og at de har et kvarter ekstra tid på møtene fordi de har et barn med spesielle behov på avdelingen. De jobber og evaluerer kontinuerlig, selv om skjemaene fylles ut to ganger i året. Pedagog 18 sier hun vil bruke den andre TRAS - kartleggingen på våren for å evaluere hvordan det går med hvert barn. Pedagog 1 sier:

«Det er også noe vi gjør sammen, men som sagt, vi er litt dårlig på det, det er vi. Vi skylder på tid.....og vi skylder på tid og vi har ikke tid. Det handler om organisering.»

Her er bildet sprikende, alt fra det systematiske til det mer ustrukturerte, og svarene i intervjuene stemmer ikke helt overens med spørreundersøkelsen. Her svarer flertallet at de bruker TRAS i evaluering av arbeidet. Spriket i materialet kan skyldes at to av de som ble intervjuet ikke har brukt TRAS lenge og er nye i de stillingene de nå har.

6.1.12 Opplevelsen av å bruke TRAS

Pedagogene har mange tanker om hvordan de opplever å bruke TRAS. Svarene dreier seg om opplevelsen i forhold til seg selv og egne vurderinger, TRAS som verktøy, foreldre og medarbeidere. Pedagog 1 beskriver egen usikkerhet i forhold til å vurdere om hun har skravert ”riktig”. Pedagog 18 hevder at manualen til dels kan være vanskelig tilgjengelig. Hun sier: *”Jeg synes det kunne vært skrevet litt mer konkret.....Kapitlene er lange og det gjentas. Det kunne vært konkretisert og vært mye enklere.....”*. Denne pedagogen er i ferd med å dra ut essensen av kapitlene til assistentene sine, for å formidle teorien på en etter hennes mening, klarere måte. Hvis det er slik at flere opplever TRAS – håndboken som tungt tilgjengelig, kan det være medvirkende til at noen ikke bruker den og at de føler seg usikre på vurderingene sine? Pedagog 9 som har arbeidet lengst med TRAS, påpeker at det tar tid å komme inn i bruken og pedagog 1 påpeker at hun liker systematikken i verktøyet, både bruken av farger og måten TRAS er bygd opp på. TRAS oppleves som et godt og konkret verktøy, akkurat det som trengs på avdelingen.

Pedagogene ble spurt om de arbeider annerledes nå enn før de fikk kjenneskap til TRAS. De sier at TRAS setter språk på dagsorden, at de er blitt både mer strukturerte og bevisste og at TRAS er et skjema som fungerer.

Det er ingen som har opplevd motstand fra foreldrene. Alle har informert godt på forhånd, både via årsplan og muntlig på foreldremøter. Det er blitt gjort en god jobb i å forankre TRAS i foreldregruppen. Når det gjelder medarbeidere er det noe sprikende. Generelt opplever de ikke motstand fra medarbeidere, men pedagog 1, som arbeider med TRAS alene, sier at assistentene stiller spørsmålstegn ved hvor mye hun er borte fra avdeling. De to andre pedagogene påpeker at det å involvere

assistentene i observasjonsarbeidet gjør det gøy og interessant å følge med på barna, både for pedagoger og assistenter. Dette stemmer godt med kunnskap om at god informasjon fører til tillit og trygghet og at forankring av nye prosjekter i en organisasjon, fører til mindre motstand og større engasjement og forståelse hos medarbeidere. Denne opp-gaven har ikke tatt for seg betydningen av informasjon og forankring av prosjekter i organisasjoner når man skal innføre nye arbeidsmåter (innovasjonsteori) (Johannesen m.fl. 2001 og Lassen 2004). Det kunne vært et interessant tema å følge opp, og ville ha vært helt i tråd med Grounded Theory, å finne ny teori ut ifra funn. Imidlertid ville det ligget på siden i forhold til min oppgavens målsetting, og jeg velger derfor å la problemstillingen ligge. Informasjon og forankring har sammenheng med temaet "ledelse", som blir kommentert under neste tema:

6.1.13 Tid, prioriteringer og rammebetingelser

"I starten var det sånn at vi ventet til alle kunne være med på et avdelingsmøte før vi snakket om det (TRAS), men det har jeg bare kuttet ut, for det går ikke, for da blir det aldri gjort" (p9.)

En vanlig utfordring i barnehager er sykdom hos personalet, og at gjøremål og oppgaver blir utsatt eller ikke gjennomført på grunn av personalmangel eller at vikarene ikke kan gå inn i de planlagte oppgavene. Dette oppleves frustrerende. Det er viktig for meg og andre som arbeider nært med barnehager å forstå barnehagens og førskolelærerens hverdag i forhold til bruken av TRAS og gjennomføringen av språkarbeide i barnehagen. Å forstå hvordan de oppfatter sin hverdag og de forholdene de arbeider under, er en viktig faktor når man skal veilede. Her er det en sammenheng med fenomenologien.

"Det er tiden som er det store spørsmålet" (p1.)

Førskolelærere skal utføre en rekke forskjellige oppgaver og har mange ansvars-områder. Alle pedagogene i utvalget påpeker at å få til å arbeide med TRAS, handler om prioriteringer. De sier at de må velge å prioritere det de synes er viktig og bra. Pedagog 9 er den som er tydeligst på betydningen av ledelse. Hun sier at spesielt i

perioder med mye sykdom, så er gjennomføringen av TRAS avhengig av at hun aktivt bestemmer at *”Nå skal det bli gjort!”* Kombinasjonen av god forankring hos og informasjon til foreldre og medarbeidere, kombinert med tydelig ledelse, fører til at TRAS blir gjennomført. Dette gjelder trolig for gjennomføring av tiltakene også. Ingen av pedagogene nevner styrerens rolle i forhold til gjennomføring av TRAS, f.eks er det ingen som sier at styrer setter av ekstra tid på møter eller lignende for å sette seg inn i verktøyet eller at styrer går inn og prioriterer mellom oppgaver sammen med pedagogene. Det ble ikke spurt eksplisitt om dette, og det kan være grunnen til at det ikke kommer frem noe om dette temaet.

Pedagogens evne til å prioritere er en avgjørende faktor. Pedagog 9 og 18 påpeker betydningen av teamjobbing. Dette er sammenfallende med opplevelsen av å bruke TRAS. At alle på avdelingen er engasjert er og viktig for gjennomføring både av observasjon, kartlegging og av tiltak. Hvis pedagogisk leder er entusiastisk, smitter dette over på de andre. Noe er derfor personavhengig. Pedagogene ble spurt om det er faktorer som ville påvirke dem til å bruke TRAS mer? Svarene handler om kunnskaper/bevissthet, emosjoner/holdninger og ledelse/organisering. Pedagog 1 påpeker betydningen av økt bevissthet om hvordan TRAS kan brukes. Økt bevissthet har sammenheng med kunnskaper og opplæring. Pedagog 9 mener at økt engasjement hos pedagogene vil endre bruken av TRAS, mens pedagog 18 sier at de både må få til mer teamjobbing og sette av mer tid. Alle tre er bevisste på betydningen av å involvere assistentene. Alle pedagogene vil samarbeide på tvers av avdelinger, men det er bare pedagog 9 som har gjort det i form av å avtale med naboavdelingen hvordan de skal bruke TRAS. De samarbeider ikke rundt gjennomføringen og storebarns -avdelingene på huset følger kun opp de barna man er bekymret for.

6.1.14 Kunnskaper om språk og språkutvikling

“Det er ikke alltid lett å vite hva en skal gjøre hvis en ikke helt vet hvor, sånn cirka man skal “bygge hen” (p9).

Det meste av det pedagogene kan om språk og språkutvikling har de lært på grunnutdanningen sin, men i ettertid synes de ikke dette er nok. En har fordypnings - enhet i småbarnspedagogikk (p1). Ellers henviser pedagogene til at de har lest selv og lært av spesialpedagoger og rådgivere på Ressurssenter og PPT. Dette stemmer overens med TRAS – gruppens funn.: *Flere utdanningsinstitusjoner opplyser også selv om at språk- og talevansker er et forsømt emne og at de ferdigutdannede førskolelærerne i for liten grad får kunnskaper om disse vanskene. Undersøkelsen vår viste også at emnet i svært liten grad er inne i praksis.*(nettside 2 - 2007).

Nytteverdien av TRAS er fundert på at pedagogene har kunnskap om barns språk. Uten denne innsikten og kunnskapen kan ikke kartlegginger omsettes i pedagogisk praksis og tiltak.

7. Oppsummering og konklusjon

7.1 Fører kartlegging med TRAS til tiltak som hjelper barn?

Denne oppgaven har vært en “reise”, der jeg har vekslet mellom litteraturstudier og arbeide med spørreundersøkelse og intervjuer. Da spørreundersøkelsen var gjennomført og analysert, ble det klart at jeg ønsket å sette fokus på de yngste barna i barnehagen, fordi dette er svært interessant forhold til nyere og aktuell forskning om tidlig intervensjon og livslang læring. Jeg har altså valgt teori utifra materialet og skapt nye hypoteser underveis. Oppgaven er dermed forankret i Grounded Theory og en hermeneutisk forståelsesform, der jeg forsøker å tolke utsagn og sette dem inn i en større helhet. Jeg har og hatt et fenomenologisk ståsted iforhold til å forsøke å forstå pedagogenes opplevelse av å bruke TRAS og deres opplevelse av rammevilkår for språkarbeide.

I forhold til hvordan TRAS brukes i barnehagen er det viktig at:

”meningskonstruksjonene sees i relasjon til ikke bare den aktuelle situasjonen informanten befinner seg i, men også til debatten som foregår i samfunnet rundt det fenomenet som studeres” (Dalen 2004 s. 101).

Førskolelærernes situasjon er at språk og TRAS er på dagsorden både nasjonalt og lokalt. For tiden er det ”riktig og viktig” å være opptatt av språk og TRAS kan oppleves som enda en ting som skal gjennomføres. Hvordan de opplever og håndterer sin hverdag er vesentlig for hva de får gjennomført. Det kan se ut som om konstruksjonen av førskolelærerens livsverden er av vesentlig betydning for hva de får utført av opp-gaver. Jeg skriver i innledningen til oppgaven at min erfaring er at førskolelærere er ulikt innstilt til språkarbeid satt i system og ulikt hvordan det blir gjennomført. Pedagogene i min undersøkelse er positivt innstilt til å arbeide systematisk med språk, men det er ulikt hvor langt de er kommet i prosessen og det er ulikt hva de får gjennomført. Det er deres opplevelse av tid og deres prioriteringer,

samt ramme -betingelser som sykdom som i størst grad påvirker arbeidet, og de ser på mer tid og bedre organisering og prioriteringer som de viktigste faktorene som påvirker mulig -heten til å arbeide mer med TRAS. De strever med å finne gode og gjennomførbare rutiner for arbeidet. I min førforståelse lå det en antagelse om at ulikheter i innstilling skyldes pedagogisk ståsted og tradisjon, men det kan se ut som om det heller skyldes at rammebetingelsene som er nevnt over, påvirker holdninger.

Hvordan brukes TRAS? Blir verktøyet brukt etter intensjonen? TRAS – gruppens opprinnelige anliggende var barn med språk- og talevansker. TRAS sto opprinnelig for Tidlig Registrering av Språkvansker, men ble utvidet til å gjelde språkutvikling hos alle barn, både fordi en må registrere språkutvikling for å oppdage vansker, og fordi barnehagen skal følge med i alle barns utvikling (Rammeplanen 2006). Under -søkelsen tyder på at TRAS blir brukt mer i tråd med den opprinnelige intensjonen, dvs. å finne barn med vansker, enn for alle barn. Førskolelærerne har behov for et verktøy som gir svar på om det er grunn til bekymring når de undrer seg. Opplevelsen av å bruke TRAS er positiv. De er glade for TRAS og opplever at det er et konkret verktøy både for foreldresamarbeid og planlegging av språkarbeidet.

Å arbeide med TRAS som et kontinuerlig verktøy for alle barna tar tid, både å lære seg og å gjennomføre. Undersøkelsen viser at pedagogenes opplevelse av egen hverdag og rammebetingelser er preget av at det er lite tid både til å lære seg noe nytt, gjennomføre og bruke observasjonene til tiltak og evaluering. De etterlyser tid til å jobbe med TRAS. Det kan se ut som om pedagogene prioriterer å kartlegge de barna som de er bekymret for, fordi de opplever å måtte gjøre et valg i forhold til tid og arbeidsmengde. De opplever TRAS som en kvalitetssikring av egne observasjoner, dvs at det er godt med et verktøy som kan bekrefte eller avkrefte en undring. De ønsker å ta i bruk TRAS for alle, for å følge med på alle barnas språkutvikling på en tilfredsstillende måte, slik Rammeplanen (2006) for barnehagene beskriver.

Mine intervjuer var med pedagoger som jobber med de yngste barna. Tiltakene som de setter i gang med barna er i stor grad bevisst bruk av rutinesituasjoner til språk -stimulering, samtaler, sang, musikk og lesing. I tillegg kommer språkstunder og lek.

Spørreundersøkelsen viser at det blant dem som arbeider med de eldre barna er mer vanlig å ha språkgrupper for barn med særskilte behov. Dette kan skyldes at det ikke er, eller ikke er oppdaget, så mange barn med spesielle behov på småbarns – avdelingene, men og at det er større behov for å dele i smågrupper på en avdeling med mange barn. Måten de intervjuede pedagogene arbeider på er i tråd med Mabel Rice sine tanker, selv om de ikke kjente til henne fra før (Rice m.fl. 1995). De arbeider bevisst med språk og språklige ferdigheter i gruppen, slik at barna umiddelbart kan ta i bruk det de lærer og øve på det i en naturlig kontekst. Pedagogene arbeider med bl.a. å utvide barnas ordforråd og begreper via lek og samtaler, samt med språklig bevisst -het. Pedagogene i min undersøkelse nevner ikke den nye Rammeplanen (2006).

I følge Aukrustrapporten (Aukrust 2005) er det ordforråd og fonologisk bevissthet som korrelerer høyest med senere god utvikling av lesing og skriving. Pedagogenes arbeid er altså i tråd med det vi vet om godt språkarbeid og forebygging i forhold til senere lese – og skrivevansker i skolen. Områdene i TRAS stemmer godt med forhold omtalt i forskningen (Aukrust 2005), samt med erfaringen med LAP (Rice m.fl.1995). Konklusjonen er derfor at TRAS fører til planlegging av tiltak som vi via forskning og erfaring vet hjelper barn på sikt. Kjernepunktet er da om tiltakene blir gjennomført.

Hvilke faktorer er så tilstede der TRAS blir gjennomført og resultatene brukt? Det som utkrystalliserer seg i undersøkelsen er: *Tid og prioriteringer, Forankring og Ledelse*. Pedagogene tar fram tidsperspektivet. Oppgavene i barnehagen står i kø og tiden strekker ikke til. Der hvor tiltak blir utsatt eller ikke gjennomført skyldes det mangel på opplæring i og erfaring med TRAS og opplevd mangel på tid, samt sykdom. Tydelig ledelse og prioriteringsevne er temaer hos alle tre pedagogene. Der TRAS gjennomføres best er det godt implementert hos foreldre via årsplan og informasjon, det er godt forankret hos medarbeidere som er med på observasjoner, og pedagogen er en tydelig leder som prioriterer og bestemmer at det skal gjøres, også når det er travle dager og sykdom blant personalet.

De fleste pedagogene i spørreundersøkelsen svarer at de bruker TRAS til planlegging og evaluering, men i intervjuene kommer det frem at evaluering er et svakt punkt. Har ikke barnehagene tradisjon for evaluering eller skyldes dette at man sliter med å finne rutiner for TRAS – arbeidet og dermed ikke kommer så langt som til evaluering? Prioritering og ledelse er nok engang stikkord. Det er vanskelig for en vikar å gå inn i en påbegynt observasjon eller evaluering, men resten av personalet kan som oftest utføre dette arbeidet likevel, hvis det blir prioritert og bestemt. Pedagogens evne til ledelse og prioritering er altså sentral, ellers blir ikke planer og tiltak gjennomført.

TRAS brukes i barnehagen og oppleves av pedagogene som et godt og konkret verktøy, særlig i forhold til barn man undrer eller bekymrer seg over. Det tar tid å sette seg inn i og lære seg TRAS, samt å sette arbeidet i system. De som lykkes best, ser ut til å ha arbeidet med det over tid, de involverer medarbeidere i observasjoner og språkarbeide, og de prioriterer dette arbeidet også når det er sykdom på avdelingen. TRAS brukes ulikt i barnehagene og også ulikt innenfor samme barnehage. Det ser ut til å være lite kommunikasjon og samarbeide mellom avdelingene, selv om pedagogene gjerne ville hatt mer av dette. Mange ønsker å bruke TRAS aktivt på alle barna i gruppen eller på særskilte årskull, men de strever med å finne rutiner. Tiltakene som blir satt i gang styres like mye av erfaring med hva som virker og veiledning fra andre instanser, som av bevisst forankring i forskning og kunnskap. Dette stemmer med at pedagogene selv mener at de ikke har gode nok kunnskaper om språk. Imidlertid stemmer tiltakene overens med det forskningen sier at forebygger og hjelper på sikt, bl.a. at et tidlig og godt utviklet talespråk støtter opp under senere læring. (Aukrust 2005) Kan dette skyldes at arbeidet i barnehagen av mange oppleves som praktisk og at pedagogene er i mindretall i personalgruppen?

Pedagogene bruker mye tid på om deres vurderinger og observasjoner stemmer og er opptatt av det etiske aspektet ved kartlegging. De som kvalitetssikrer observasjoner ved å drøfte med medarbeidere, føler seg tryggest. Førskolelærerne er opptatt av og

bevisst betydningen av tidlig intervensjon og forebygging. De har en helhetlig tenkning på språkstimulering som de gjerne vil ha med seg hele personalgruppen på og de vet at de har en viktig jobb. De arbeider bevisst med ordforråd, begreper og språklig bevissthet, samt kognitivt utvidete samtaler som er blant de språklige aktivitetene i førskolealder som forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn (Aukrust 2005).

Et spørsmål som diskuteres i fagkretser, er om TRAS brukes likt rundt omkring? Svakheten ved et observasjonsverktøy er at selv om man sier at det skal brukes av førskolelærere, så kan man ikke hindre andre i å ta det i bruk. Det kreves ingen opplæring og sertifisering for å bruke det. I tillegg sier altså førskolelærerne i undersøkelsen at de kunnskapene de fikk om barns språkutvikling i løpet av studiet, ikke er tilstrekkelige når de kommer ut i jobb. Man kan derfor stille spørsmålet om språkkunnskapene til pedagogene er gode nok, slik at man faktisk vil få de samme resultatene på kartleggingene, uansett hvem det er som vurderer. Min egen erfaring er at det er viktig og nødvendig med god opplæring, både om hva som er vanlig språkutvikling og om språkvansker. I tillegg er det svært nødvendig med opplæring i bruk av TRAS – skjemaet, slik at det gjøres nøyaktig og systematisk og at det noteres om man observerer barnet i naturlig miljø eller i tilrettelagte situasjoner.

Et av spørsmålene jeg ønsket å se på var om det er forskjell på tilbudet til barna i små og store barnehager. Kunne jeg vente å finne det? Tanken var at store barnehager har mer ressurser og flere å fordele arbeidet på, men det viste seg at pedagoger og avdelinger innenfor samme hus arbeider nokså alene og uten samarbeide seg imellom. Avdelingene i de store barnehagene drar ikke veksler på hverandre, heller ikke gruppene i den lille barnehagen gjør det. Det er altså ikke stor forskjell på det tilbudet barna i en aldersblandet gruppe får, kontra i en ren småbarnsgruppe.

I og med at det nå er stort fokus på at tidlig intervensjon og forebygging nytter, er det å håpe at ”vent – og se, han vokser det nok av seg” - holdningen er på vei ut. Noe av bakgrunnen for å utvikle TRAS, var jo nettopp erfaringen at henvisninger kommer for sent (Horn m.fl 2003), og man ønsket å utvikle et verktøy for å finne barn tidlig.

Fordi pedagoger som arbeider med de yngste barna bruker TRAS, kan dette på sikt føre til at denne hensikten blir nådd.

Min undersøkelse er liten og spørsmålet er om det er mulig å si noe generelt om bruken av TRAS og tiltak i barnehagene ut i fra et så begrenset utvalg. Ville jeg ha fått de samme svarene om jeg hadde utvidet undersøkelsen eller om de intervjuede pedagogene hadde arbeidet i andre barnehager? I avsnitt 5.4 om reliabilitet og validitet, henviser jeg til Befring (2002) og empirisk validitet, om resultatene kan prøves mot empiri eller annen erfaring. Dalen (2004) bruker begrepet "face validity" – om en validering av resultatene stemmer med erfaring og sunn fornuft. Svarene i min undersøkelse stemmer med min egen erfaring fra barnehagen. Jeg kjenner igjen spørsmålene om tid, ledelse og prioriteringer og at pedagogene stadig pålegges nye arbeidsoppgaver, men er i mindretall som yrkesgruppe i barnehagen. I forhold til dette, og at undersøkelsen viser at det er den enkelte pedagog sine evner til å prioritere og lede som er avgjørende, så er det lite trolig at svarene ville blitt vesentlig annerledes, både i et større utvalg eller om pedagogene kom fra andre barnehager. Det er ofte den opplevde konteksten som er avgjørende, og hvordan den enkelte tenker om sin kontekst er personavhengig og knyttet til tankestiler og personlighet.

Konklusjonen i forhold til oppgavens hovedproblemstilling er derfor at kartlegging med TRAS fører til tiltak som forskningen bekrefter at hjelper barn, men at gjennomføring og evaluering av tiltakene kan variere med rammebetingelser som sykdom, vikarer og ikke minst tid, ledelse og prioriteringer. De siste faktorene er vel så mye avhengig av individuelle egenskaper hos pedagogen enn av andre ramme - betingelser. TRAS brukes i størst grad for å kartlegge barn man undrer seg over eller bekymrer seg for, men pedagogene ønsker å bruke det mer og også på barn som følger vanlig utvikling. Det kan se ut til at en forutsetning for å få til et systematisk arbeide med TRAS som omfatter hele barnegruppen, betinger at man involverer hele personalgruppen i arbeidet.

7.2 Språkets betydning for deltagelse i samfunnet

.. "When teachers were asked what problem most restricted school readiness, the majority of teachers responded, "deficiency in language" This problem was named more frequently than emotional maturity, general knowledge, and social confidence (Boyer 1991 i Ricem.fl 1995 s 3).

For å kunne finne frem i dagens samfunn er det vesentlig å kunne lese, forstå og anvende det som blir lest. Mye informasjon og kunnskapstilegnelse er i stor grad basert på at enkelte individ selv er i stand til å finne frem til informasjon. For å klare dette må individet beherske språket på alle nivåer. Forskning viser at grunnlaget legges allerede i barnehagen, er vi tilbake til "det sosialdemokratiske prinsippet "om like muligheter til utdanning for alle. Internasjonale studier har funnet høy stabilitet mellom barns språkferdigheter i barnehagealder og leseferdigheter på høyere trinn.

".....the developmental origins of a large component of children`s reading skills in kindergarten and first grade can be found in the preschool period" (Lonigan, burgess og Anthony 2000 s 612 i Aukrust 2005 s 22.)

Et gammelt ordtak sier at kunnskap og språk er makt. Aukrustrapporten (Aukrust 2005) viser at dette stemmer. Den språklige ballasten barna har med seg fra barnehagen har stor betydning for senere lesing og skriving, samt for livslang læring. En god barnehage kan i stor grad jevne ut sosiale ulikheter ved læring i hjemmemiljø, den såkalte Matteuseffekten. Vi vet også at språk har stor betydning for sosial fungering blant jevnaldrende. Derfor er det essensielt at kartlegging i barnehagen fører til avdekking av mulige vansker og til systematisk gjennomføring av tiltak som forebygger og hjelper på sikt.

Innføringen av TRAS har vært med på å sette språk og språkarbeide i fokus. Barnehagene og samfunnet generelt er blitt mer oppmerksomme på hvilken viktig rolle barnehagene har i et helhetlig utdanningsløp. Nyere forskning peker svært tydelig på at grunnlaget for et godt språk og en god skolestart og livslang læring legges i barnehagen, og at en god barnehage er med på å utjevne sosiale forskjeller. Sett i lys av dette er TRAS et viktig arbeidsverktøy for barnehagene, forutsatt at det

brukes på en faglig og etisk forsvarlig måte og ikke minst at tiltakene blir gjennomført og evaluert. Vikarsituasjonen rundt om i barnehagene er ikke et nytt tema. God ledelse og prioriteringsevne bør trolig på dagsorden i barnehagene i tillegg til spørsmålet om hvilke faglige og språklige kvalifikasjoner vi for fremtiden skal kreve av dem som arbeider med de yngste barnadet er de som *er* fremtiden.

8.Kildeliste:

- Asbjørnsen, Arve (2003): Yrkesetikk. I ”Logopeden” *Norsk tidsskrift for logopedi*. Juni 2/2003 Årgang 49
- Aukrust, Vibeke Grøver (2005): ”Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt.” Rapport utarbeidet for Utdannings – forskningsdepartementet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik. Det Norske Samlaget
- Bishop, D.V.M (2001): *Uncommon understanding*. Development and Disorders of Language Comprehension in Children. New York: Psychology Press
- Bremnes, Ragnhild, Falch Torberg og Bjarne Strøm (2006): ”Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak”: SØF - prosjekt nr 3900. ”Økonomiske konsekvenser av økt stimulering i ung alder. Senter for økonomiske forskning og Kunnskapsdepartementet ” http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R04_06pdf
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Dalin, Astrid L (2006): *Underveisrapport*. Kartlegging med SPRÅK 4 på helsestasjonene i 12 kommuner (med økonomisk støtte fra IMDI). Notat til IMDI.
- Elsbakk, Lise L., Anne Marit Valle (2000): *Språksprell*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Espenakk, Unni (2003): Barn med språkvansker. I *TRAS-gruppen (2003)*. *TRAS-håndbok*. Bergen,Oslo,Stavanger: Aase Grafiske as
- Forskningsetiske komiteer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Zoom Grafisk AS.
- Frost, Jørgen (2003): Observasjon ved bruk av TRAS – skjema. I *TRAS-gruppen (2003)*. *TRAS-håndbok*. Bergen,Oslo,Stavanger: Aase Grafiske as
- Færevaa, Margaret Klepstad (2003): TRAS – et redskap for kompetanseheving I *TRAS-gruppen (2003)*. *TRAS-håndbok*. Bergen,Oslo,Stavanger: Aase Grafiske as
- Greve, Anne (1995):”*Førskolelærerens historie*” Oslo. Universitetsforlaget AS
- Hagtvet, Bente E og Erna Horn (2004): De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. Kap.18 I *Befring Edvard og Tangen Reidun (red) Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag
- Hagtvet, Bente E (2007): *Lesevansker i et utviklingsperspektiv*. Forelesning på ”Språkløftet” Nordisk konferanse. Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge. Oslo, 29.september 2007. (forelesningen vil bli lagt ut på Bredtvet kompetansesenter sine nettsider under ”Språkpakken” www.statped.no)

- Horn, Erna, Bente E. Hagtvedt (2004): *SATS. Screening Av Toåringers Språk*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Horn, Erna og Astrid Dalin (2004): *SPRÅK 4 Brukerveiledning*
- Horn, Erna, Unni Espenakk og Åse Kari H. Wagner (2003): Bakgrunn for utviklingen av TRAS i *TRAS-gruppen (2003)*. *TRAS-håndbok*. Bergen,Oslo,Stavanger: Aase Grafiske as
- Horn, Erna, May-Britt Monsrud, Anne – Cathrine Thurman-Moe, Unni Espenakk (2007): *Kvalifiseringsopplegg for helsesøstre i bruk av Språk 4*, Oslo 17.og 18.januar 2007 (Forelesninger)
- Ihlen, Lucie Fossum og Lena Malinovsky Finanger (2000): *Snakkepakkens veiledningshefte*.(www.snakkepakken.no)
- Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler (2001) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2.utgave Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS – Gyldendal Akademisk
- Koss, Marit Molund (2003): *Hvordan, hva og hvorfor – veiledning av foreldre til barn med språkvansker*. Evaluering av prosjektet ”Minst to må til hvis man samtale vil” – ”It Takes Two to Talk – The Hanen program for Parents”. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Høsten 2003, Universitetet i Oslo. Det Utdanningsvitenskaplige fakultet. Institutt for Spesialpedagogikk.
- Koss, Marit Molund (2007): *Foreldre som ressurs – intervensjon og veiledning av foreldre til barn med språkvansker*. Forelesning på ”Språkløftet” Nordisk konferanse. Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge. Oslo, 29.september 2007. (forelesningen vil bli lagt ut på Bredtvet kompetansesenter sine nettsider under ”Språkpakken” www.statped.no)
- Lassen, Liv (2004): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo. Universitetsforlaget.2.opplag
- Leonard, Laurence B (2000): *Children with Specific Language Impairment*.Cambridge,Massachusetts London, England. A Bradford Book.The MIT Press.
- Locke, John (2007): *Language Development Lessons from Evolution*. Forelesning på ”Språkløftet” Nordisk konferanse. Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge. Oslo 27. september 2007. (forelesningen vil bli lagt ut på Bredtvet kompetansesenter sine nettsider under ”Språkpakken” www.statped.no)
- Løge, Inger Kristine, Karina Leidland, Mette Mellegaard, Aud Harriet Sleveland Olsen, Torill Waldeland (2006): *Alle med. Veiledningshefte*. Info Vest Forlag (<http://infovestforlag.no>)
- ”Opplæringsloven.” *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*. Kunnskapsdepartementet (KD) Lov 1998 –07-17-61, sist endret LOV-2007-06-29-91 fra 2007-08-01. (lesedato 02.10.2007)

-
- Platou, Fanny (1997): "*Bare ta det med ro.....*" Hovedoppgave til 3.avdeling
Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk Institutt for spesialpedagogikk Universitetet
i Oslo.
- Platou, Fanny (2002): Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i sosialt perspektiv i
Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk nr. 2-3/2002 Årgang 80 – TRAS –
konferansen 2002: Fanny Platou
- "Rammeplanen." *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*
Kunnskapsdepartementet 1.mars 2006 med hjemmel i lov 17.juni 2005 nr 64 om
barnehager § 2 annet ledd
- Repstad, Merete Holvik (2007): *Psykisk helse hos barn med spesifikke språkvansker.*
Hovedoppgave i spesialpedagogikk Cand. Ed. Studiet. Universitetet i Oslo. Det
utdanningsvitenskaplige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk
- Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn. *Nasjonale faglige*
retningslinjer.(06/2006) Sosial og helsedirektoratet. Avdeling for kommunale
tjenester.
- Rice Mabel I. & Kim A. Wilcox, (1995): "A Foundation for Lifelong Communication.
Building a Language – Focused Curriculum for the Preschool Classroom." Volum
1.Baltimore, Maryland. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Selås, Magnhild (2006) i *Utdanning nr 21/2006*
- Solheim, Ragnar Gees (2003): Oppmerksomhet. I *TRAS-gruppen (2003). TRAS-håndbok.*
Bergen,Oslo,Stavanger: Aase Grafiske as
- Solheim, Ragnar Gees (2003): Statistisk bearbeiding av TRAS – materiellet. I *TRAS-*
gruppen (2003). TRAS-håndbok. Bergen,Oslo,Stavanger: Aase Grafiske as
- Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring.(2004): Regelverk, prosedyrer*
og prosesser. Veiledning. Utdannings – Forskningsdepartementet
- St.melding nr. 16 (2006/2007):og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.* Det
Kongelige Kunnskapsdepartement
- St.melding nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring.* Det Kongelige Utdannings – og
forskningsdepartement.
- Sundby, Jørgen (2003): Spesifikke språkforstyrrelser (Kap.15). I Gjørum, Bente og Bjørn
Ellertsen (red): *Hjerne og atferd. 2.utgave.* Oslo. Gyldendal Akademisk
- Tetzchner, von Stephen (2001): „*Utviklingspsykologi. Barne – og*
ungdomsalderen.“ 1.utgave. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- TRAS – gruppen (2002): *TRAS – skjema 1.utgave*
- TRAS – gruppen (2003). *TRAS - håndbok.* Bergen, Oslo, Stavanger: Aase Grafiske as

TRAS – gruppen (2007): Tiltak Til TRAS. Perm med forslag til tiltak. Prøveeksemplar vist frem på Språkløftet” Nordisk konferanse. Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge. Oslo 27. – 29. september 2007. Trykkes høsten 2007 hos Designtrykkeriet AS

Utdanningsetaten i Oslo (2006): *ABC og 123*. På oppdrag fra Byrådsavdeling for barn og unge. www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no

Vedeler, Liv (2001): *Pedagogisk bruk av lek*. 2.opplag Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Wagner, Åse Kari H (2003): Generelt om språkutvikling. I *TRAS-gruppen (2003). TRAS-håndbok*. Bergen, Oslo, Stavanger: Aase Grafiske as

Wetteland ,Heidi (2007): *Med utgangspunkt i lek. Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

Wormnæs, Odd (1989):*Vitenskapsfilosofi*. 2.utgave Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Nettsider:

Nettside 1. http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=22178
(Lesedato: 19.03-2007) eller www.statped.no velg fagområder –språk/tale –
Bredtvedt kompetansesenter (Lesedato 01.10-2007)

Nettside2.

http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=17849&epslanguage=NO (Lesedato: 18.06-2007) eller www.tras.org (Lesedato 01.10-2007)

Nettside 3. <http://www.isp.uio.no/Testkatalog/#835> (Lesedato: 09.09-2007)

9.Vedlegg:

Vedlegg nr 1: Tillatelse fra Personvernombudet

Vedlegg nr 2. forespørsel til barnehagene om deltakelse

Vedlegg nr 3. følgeskriv/informasjonskriv til spørreundersøkelse

Vedlegg nr 4: Spørreundersøkelse

Vedlegg nr 5. Intervjuguide

Vedlegg nr 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 27.03.2007

Vår ref: 16418/E

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.02.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16418	<i>Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS til tiltak som hjelper barn?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Ellen Strand</i>

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

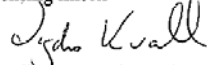
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

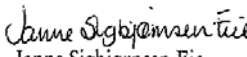
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Ellen Strand, Fururabben 9 B, 1361 ØSTERÅS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16418

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

Revidert informasjonsskriv per 24.03.2007 finnes tilfredsstillende. Ombudet legger til grunn at utvalget ikke uttaler seg om enkeltbarn i barnehagen.

Prosjektet planlegges avsluttet 15.11.2007 da oppgaven skal leveres. Det opplyses overfor informantene i informasjonsskrivet at datamaterialet skal anonymiseres så snart sensuren er falt. Ombudet har derfor registrert 31.12.2007 som dato for anonymisering av datamaterialet. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), koblingsnøkkel slettes.

Vedlegg 2

Ellen Strand

Eilins vei 28 b

1358 Jar

Tlf: mob. 90148877

Jar, 25.11-2006

NN Barnehage v/styrer

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK KNYTTET TIL BRUK OG TILTAK I FORBINDELSE MED KARTLEGGING MED TRAS

Jeg er student ved IsP (Institutt for spesialpedagogikk) ved UiO (Universitetet i Oslo) og skal i det kommende året skrive Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oppgavens arbeidstittel er:

”Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS (tidlig registrering av språk) til tiltak som hjelper barn?”

I forbindelse med oppgaven skal jeg gjennomføre en spørreundersøkelse i barnehager samt dybdeintervju med pedagogiske ledere om bruken av TRAS og språkarbeide i barnehagen.. Jeg vil også trenge tilgang til anonymiserte TRAS – kartlegginger av et antall barn Hvis barnehagen er positiv til å delta, vil jeg i samarbeid med barnehagen sørge for nødvendig informasjon til personalet og foreldrene, eventuelt også samtykkeskjemaer i den grad det er nødvendig. Spørreundersøkelsen og intervjuene vil foregå våren 2007.

Jeg vil sette pris på en tilbakemelding om barnehagen er interessert i å delta eller ikke, snarest og senest innen 15.desember 2006.

Ta gjerne kontakt hvis det er behov for flere opplysninger.

Mvh

Ellen Strand

Vedlegg 3

Ellen Strand

Fururabben 9 b

1361 Østerås

Tlf: 90 14 88 77

e-post: hosellen@start.no

Østerås/..... -2007

Avd

Pedagog

Din kode:

SPØRREUNDERSØKELSE I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

Barnehagen ble ved juletider 06/07 forespurt om å være med på en undersøkelse om bruken av TRAS i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg fikk positivt svar fra den barnehagen du arbeider i. Det er til sammen 4 barnehager som er med.

Oppgavens forløpige tittel er ”Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS til tiltak som hjelper barn?”

Oppgaven skrives ved Institutt for spesialpedagogikk (IsP) -Universitetet i Oslo (UiO) og veileder for oppgaven er Arne Årnes som er seniorrådgiver ved avdeling for utdanning i Vestfold Fylkeskommune.

Vedlagt følger spørreskjemaet. Det er en kombinasjon av lukkede og åpne spørsmål. Ut ifra svarene jeg samler inn vil jeg velge ut 1-2 pedagoger for et dybdeintervju. Fordi jeg må ha muligheten til å finne tilbake til aktuelle intervjuobjekter er skjemaene kodet. Jeg ber deg om å ta vare på din kode, slik at jeg kan finne tilbake til deg hvis du blir spurt om å delta i videre intervju. Koden din står øverst på dette brevet.

"Studien er rutinemessig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Med denne måten å kode materialet på vil den enkelte som deltar bli "avidentifisert". Når studien er over og kodelistene slettes, er materialet anonymisert. Oppgaven skal leveres 15.november 2007 og studiet regnes som avsluttet så snart sensuren er falt.

Samtykke til deltakelse:

Det er frivillig å delta i prosjektet og samtykket kan trekkes tilbake når som helst. Alle data om deg vil da slettes. Retur av vedlagte spørreskjema anses som samtykke til deltakelsen. Materialet behandles konfidensielt og jeg har taushetsplikt.. Skulle du ha behov for ytterligere informasjon, vennligst ta kontakt.

Jeg ber deg om å besvare spørsmålene så godt og utfyllende som du kan innen-2007.

Dere må gjerne samle skjemaene sammen i barnehagen, slik at jeg kan hente dem, eller du kan sende det til meg på adressen øverst på brevet.

Tusen takk for at du er med.

Mvh

Ellen Strand

Vedlegg 4

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK 2007

SPØRREUNDERSØKELSER TIL BARNEHAGER / PEDAGOGER OM BRUK
AV TRAS OG SPRÅKARBEIDE I BARNEHAGEN

Barnehage ()-

Avdeling: ()

Aldersgruppe ()

Pedagog: ()

Din kode: (- - - -) ()

NB! Ta vare på denne, hvis du blir spurt om å være med på dybdeintervju

TEMA	SPØRSMÅL/SVAR
OM BARNEHAGEN:	Bakgrunnsinformasjon Hvilken stilling har du i barnehagen? (styrer/ pedagog 1, pedagog 2/støttepedagog)_____

	Hvor mange avdelinger er det i barnehagen?_____

	Hvilken aldersgruppe arbeider du med?_____

	Hvor mange barn er det på din avdeling?_____

Hvor mange pedagoger er det på din
avdeling? _____

—

Er det støttepedagog(er) på
avdelingen? _____

—

Hvis ja, hvor
mange? _____

—

Hvis ja? Hvor stor stilling arbeider støttepedagogen
? _____

Hvor mange
assistenter? _____

—

Hvor lenge har du arbeidet som
førskolelærer? _____

Har du utdanning i tillegg til førskolelærerutdanning? (ja)
(nei)

Hvis ja? Spesifiser

Har du annen utdanning enn førskolelærer?

Spesifiser:

	<p>Kommentarer:</p>
--	----------------------------

SPRÅKARBEIDE I BARNEHAGEN:	Hvordan mener du at man bør arbeide med språkstimulering i barnehagen?
---------------------------------------	---

	Arbeider dere med språkstimulering på din avdeling?
	(Ja) (nei)
	Hvis ja; hvordan? Kryss av
	Språkgrupper for barn med spesielle behov (ja) (nei)
	Språkgrupper som forebyggende tiltak (.ja) (nei)
	Språkgrupper for alle barna..... (ja).....(nei)
	Lekegrupper (ja).....(nei)

	Samlingsstunder	(ja)	(nei)
	Bruk av språk i rutinesituasjoner	(ja).....	(nei)
	Annet/Kommentarer :		

KARTLEGGING AV BARN I BARNEHAGE:	Arbeider barnehagen med kartleggingsverktøy, observasjoner etc? (ja).....(nei) Hvis ja, hvilke:
---	--

	Jeg er negativ til kartlegging av barn	((ja)...(nei)
	Jeg er positiv til kartlegging av barn	(ja) (nei)
	Rutiner for kartlegging:	
	Innhenter tillatelse fra foreldre for hver gang	(ja) (nei)
	Bruk av kartlegging er nedfelt i årsplanen	(ja) (nei)
	Annet/Kommentarer :	

KJENNSKAP	Bruker barnehagen TRAS? (ja) (nei)
TIL TRAS	
	Hvor lenge har TRAS vært i bruk i din barnehage?
	Bruker du TRAS på din avdeling? (ja) (nei)
	Hvis ja, hvor lenge har du arbeidet med TRAS?
	Har de ansatte fått kurs/opplæring i TRAS? (ja) (nei)
	Hvis ja,; hvor/av hvem?

	Hvem i personalet arbeider med TRAS?
	Pedagog 1 og 2 (ja) (nei)
	Støttepedagogen (ja).....(nei)
	Pedagoger og assistenter sammen (ja).....(nei)
	Hvem har bestemt at TRAS skal brukes i barnehagen
	Bruker barnehagen andre kartleggingssystemer/tester enn TRAS? (eks: "Alle med", SATS, Askeladden)?
	(ja) (nei)

Hvis ja, hvilke?

Bruker du noe av dette på din avdeling?

(Ja) (nei)

Hvis ja, hvilke

BRUK AV TRAS	Når bruker du TRAS? Kryss av
	Før foreldresamtaler (ja) (nei)
	Ved bekymring for et barn (ja) (nei)
	Ved henvisning til andre instanser (ja) (nei)
	Rutinemessig for utvalgte alderskull, (ja) (nei) I tilfelle,(ja), ved hvilken alder?
	Rutinemessig på alle barna, (ja) (nei)

	<p>Hvis ja, hvor ofte og når?</p> <p>Annet/Kommentarer :</p>
BRUK AV RESULTATER:	<p>Hvordan bruker du resultatene av TRAS?</p> <p>Bruker dem ikke (ja) (nei)</p> <p>Som kvalitetssikring av arbeidet (ja) (nei)</p> <p>Som dokumentasjon til foreldre (ja) (nei)</p>

	<p>Som dokumentasjon ved henvisning til Ressurssenter, PPT o.l</p> <p>(ja) (nei)</p> <p>Som grunnlag for å planlegge generelle forebyggende tiltak</p> <p>(ja) (nei)</p> <p>Som grunnlag for å planlegge arbeidet på avdelingen</p> <p>(ja) (nei)</p>
--	---

	<p>Som grunnlag for planlegging av konkrete tiltak i forhold til:</p>
	<p>Bekymringsbarn (ja) (nei)</p>
	<p>Barn med spesialpedagogisk oppfølging (ja) (nei)</p>
	<p>Alle barn (ja) (nei)</p>
	<p>Barnegruppen (ja) (nei)</p>
	<p>Som grunnlag for evaluering av utvikling/endring hos.</p>
	<p>Enkeltbarn (ja) (nei)</p>

	Barnegruppen	(ja)	(nei)
	Arbeidet	(ja)	(nei)
	Som grunnlag for evaluering av språkarbeidet	(ja)	(nei)
	Annet/Kommentarer :		

	Synes det er vanskelig/mangler trening	()
	Synes ikke TRAS er viktig	()
	Motstand mot kartlegging	()
	Motstand fra medarbeidere	()
	Annet/Kommentarer:	

PLANLEGGING AV TILTAK	Hvem planlegger språkarbeidet på avdelingen?
	Pedagogene ()
	Støttepedagogen ()
	Assistenten ()
	Bruker ferdige opplegg ()
	Vi planlegger sammen ()
	Planlegger ikke ()

	Annet/Kommentarer :
GJENNOMFØRIN G AV TILTAK	Gjennomføres tiltak som planlagt? Ja, alltid () Av og til () Delvis () Nei ()

	Hvis tiltak ikke gjennomføres, hva skyldes det?
	Sykdom ()
	Mangel på vikar ()
	Vikar kan ikke steppe inn i opplegget ()
	Dårlig eller manglende planlegging ()
	Prioritering av andre oppgaver ()
	Motstand mot å dele barn i grupper ()

	<p>Annet/Kommentarer :</p>
--	-----------------------------------

EVALUERING AV TILTAK	Hvis tiltak er gjennomført, blir disse evaluert?
	(ja) (nei)
	Hvis nei, hva skyldes det?
	Mangel på tid ()
	Sykdom ()
	Pleier ikke å evaluere arbeidet generelt ()
	Pleier ikke å evaluere tiltak ()
	Har ikke gjennomført tiltakene som planlagt ()

	<p>Hvis ja, hvor og med hvem evalueres tiltakene?</p> <p>I barnehagen? ()</p> <p>Sammen med foreldrene? ()</p> <p>Sammen med andre instanser (PPT, Ressurssenter etc hvis disse er involvert)? ()</p> <p>Blir ny TRAS - kartlegging brukt som en del av evalueringen? (ja) (nei)</p> <p>Blir andre kartlegginger eller tester brukt i evalueringen? (ja) (nei)</p>
--	--

	<p>Hvis ja; hvilke?</p> <p>Hvis tiltakene blir evaluert på andre måter, hvordan?</p> <p>Annet/Kommentarer :</p>
--	--

Vedlegg nr 5:

INTERVJUGUIDE TIL DYBDEINTERVJU AV PEDAGOGER OM BRUK AV TRAS

Intervjuet skal foregå som en åpen samtale der jeg ber pedagogen selv fortelle hvordan og hvorfor de arbeider med TRAS.

Mine innspill skal være i form av stikkord og oppfølgingsspørsmål for å sjekke ut at jeg har forstått det samme som den som blir intervjuet (fenomenologi)

Innledning: Takk for at du vil delta

Informasjon: Hensikten med prosjektet – intervjuet er frivillig – tillatelse fra personvernombudet – anonymisering – samtalen blir tatt opp og blir bare hørt av meg – intervjuet blir slettet når oppgaven er ferdig skrevet og sensurert – rett til å høre båndet etterpå – rett til å fjerne deler eller hele opptaket – kan trekke seg senere eller fjerne deler av samtalen

Kort om deg, barnehagen og avdelingen du arbeider på: utdanning, erfaring, størrelse, antall barn, aldersgruppe, medarbeidere

Kjennskap til TRAS og arbeid med TRAS: Hvordan fikk kjennskap til? Hvorfor arbeider du med TRAS? Opplæring, når og hvordan – hvem bestemmer – ytre og indre rammebetingelser – sammen med andre, bare pedagogene – hvordan og hvorfor

Rutiner for bruken: /Hvordan bruker du TRAS: hvilke rutiner har du for bruken av TRAS – fortell – hvordan er disse rutinene blitt til? beskrive prosessen med å finne rutiner - hvor ofte – bruker du resultatene slik du egentlig kunne tenke deg - hvordan kunne du tenke deg å gjøre det – hva skal til for at du skulle få til det –(strever bhg med å finne rutiner som er faglig forsvarlige og samtidig gjennomførbare?) Hvor ofte – hvilke barn – til hva – resultatene – tiltak – forebygging – undringsbarn spes.ped.barn – alle barn – evaluering – motstand – vanskeligheter

Kartlegging: dine tanker om kartlegging av barn

Andre kartleggingsverktøy – kjennskap til og bruk - fortell

Tiltak og bruk av resultater – fortell om bruk av resultatene og hvilke tiltak TRAS fører til – begrunnelse for tiltakene – hva styrer valg av tiltak (praksis, sånn skal det være, teori, vurderinger, dagsrytmen, press fra foreldre eller samarbeidspartnere) – planlegging – gjennomføring – evaluering

Opplevelse og rammebetingelser: beskriv opplevelsen med å arbeide med TRAS – (interessant, arbeidskrevende, nyttig, hva påvirker eller bestemmer hvordan du jobber med TRAS (leder, kollegaer, egen interesse, personalsituasjonen, tid, Ressurssenter, PPT) – forhold som ville påvirke eller endre hvordan du arbeider med TRAS i en eller annen retning – (holdninger –barrierer – kunnskap – samarbeide – tverrfaglighet – fysiske eller praktiske ting) – noe du tror ville gjort det lettere for deg å jobbe med TRAS eller som ville endret praksis hos deg?

Språkarbeide: - forebyggende tiltak – for alle, hvorfor/hvorfor ikke – forebyggende for bekymringsbarn – hvorfor /hvorfor ikke – grupper for barn med spesielle behov – hvorfor/hvorfor ikke – hvorfor bare for dem og ikke for alle – hva styrer at du arbeider slik – (rammebetingelser – ekstra ressursser – tid, faglige begrunnelser – mangel på tid/ressursser)

Når og hvordan: språkstunder – rutinesituasjoner – rammebetingelser rundt språkarbeidet i barnehagen – de andre på avdelingen

Kunnskaper om språk og språkutvikling: hvor har du lært det du kan om språk og språkutvikling – språk i et langt perspektiv – tidlig innsats/tidlig intervensjon

De yngste barna: språk og de yngste barna i barnehagen – dine tanker – hvordan arbeider du med dem – kunne du tenke deg det annerledes?

Mabel Rice : M.B har utviklet en metode og et program for språkstimulering. Har du hørt om dette?

Mabel Rice, og Kim Wilcox, beskriver i boken “Building a Language-Focused Curriculum for the preschool Classroom. Volum 1. A Foundation for Lifelong Communication”, utviklingen av Language Acquisition Preschool (LAP) og Language Focused Curriculum (LFC), som er språkintervensjon for førskolebarn. LFC er basert på: prinsipper for barns språktilegnelse, prinsipper for sosial og kognitiv utvikling, prinsipper om naturlig kontekst og ikke å ta barn med språkvansker ut i egne grupper og prinsipper om ikke å trene, men å aktivere barns språktilegnelse. Med bakgrunn i disse prinsippene ble det utviklet en Concentrated Normative Modell. Denne modellen(CNM) bygger på likheten mellom barn og de store mulighetene for språktilegnelse som ligger i de ulike utviklingsstadiene. Videre bygger modellen på normative aspekter som læring i naturlige omgivelser og at mye språktilegnelse skjer i kontakt mellom jevnaldrende. Språkferdigheter blir ofte oversett som læringsmål i barnehagen, selv om det er allmenn enighet om at språk og kommunikasjon gjennomsyrrer det meste av barnedommen og at førskolebarn trenger å utvikle språkferdigheter i de første leveårene. (Rice m.fl. 1995) (oppgaven s 23)

Prinsippene i LAP/CNM: - legge til rette for muligheter til å bruke språk – legge til rette for interaksjon – inkludere vanlige rutiner for å styrke språket – bruke drama og dramatisering bevisst for å lære fraser og daglige situasjoner – oppmuntre til kommunikasjon mellom barn –

Intervensjonsteknikker: legge til rette for bruk av språk og interaksjon – fokusere på kontraster – modellering – språkbud ved å fortelle alt man gjør – åpne spørsmål – utvidelse av ytringer – reformulering av barnets setninger – lære fraser for å ta kontakt med andre – promte, dvs starte ord og setninger for barnet og la det fullføre – lek etter script fra daglige situasjoner (lekegrupper)

Voksenrollen: Vygotsky og den nære utviklingsone/ bygge stillaser rundt barnet – barnerettet tale – gjenta barnets ytringer – bruk av språket i kjente situasjoner – rette

oppmerksomheten mot spesifikke lingvistiske ulikheter – skape en støttende kontekst med elementer som letter språkforståelsen

Slike elementer er: mengde språk – her og nå - perspektiv – kontekstforståelse – modifisert språk – repetisjoner og bekreftelser – klargjørende spørsmål –

Refleksjoner: Når du hører dette; hva tenker du da? Om egen praksis og erfaringer, noe du kunne tenke deg å bruke?

Til slutt: Før TRAS - hvis du tenker tilbake på før du begynte å arbeide med TRAS, er det noe som er endret? (kunnskaper, bevissthet, praksis, rutiner, arbeidsmåter, systematikk,)

Takk