

Tidlig innsats og språk i barnehagen

Tidlig innsats – et satsingsområde de siste årene.

Hvordan vises denne strategien innenfor barnehagesektoren når det kommer til barns språkutvikling?

Av Ane Gyldenskog

Master i spesialpedagogikk.
Rådgivning og
endringsarbeid.
Høgskolen i Lillehammer
Vår 2015



**Høgskolen
i Lillehammer**
Lillehammer University College

Sammendrag

Utgangspunktet for denne kvalitative studien er fokuset som har vært på tidlig innsats de siste årene. Dette fokuset kommer til uttrykk gjennom flere Stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, 2008-2009, 2010-2011). Det er særlig i St.meld. nr. 16 (2006-2007) satsingen kommer tydelig frem. Her kommer det frem at tidlig innsats innenfor utdanningssektoren skal bidra til å utjevne forskjeller og unngå at læringsforskjeller følger sosiale mønstre. Både internasjonal og nasjonal forskning viser at tidlig inngripen og igangsetting av relevante hjelpetiltak har effekt for barns senere utvikling (Medhuis mfl.2008, Peisner- Feinberg m.fl. 2001, Love m.fl.2005, Jensen & Holm, 2010, Hagtvvet m.fl.2011, Jensen, 2008).

Et annet område innenfor barnehagesektoren som stadig er i fokus er språk og språkutvikling. Forskning viser at barns språklige utvikling i førskolealder har signifikant betydning for senere lese- og skriveferdigheter (Hagtvvet m.fl. 2011). Det viser seg også at det er de barna som har utfordringer med språkutviklingen i barnehagen som senere sliter med språklige ferdigheter (Melby-Lervåg, 2011). En språklig forsinkelse ved toårsalderen er en risikofaktor for å utvikle en språkvanske ved senere alder (Hagtvvet, 2002).

Med dette som utgangspunkt omhandler denne studien tidlig innsats og språkutvikling i barnehagen. Ved hjelp av kvalitativ metode belyses det hvordan to barnehager i to kommuner jobber med tidlig innsats sett opp mot språkutvikling og språkstimulering. Datainnsamlingen er gjort gjennom intervju med tre informanter i hver kommune, en barnehageansvarlig, en styrer og en pedagogisk leder/ barnehagelærer. Til grunn for disse intervjuene ligger dokumentanalyse av aktuelle Stortingsmeldinger, samt teori angående tidlig innsats og språkutvikling.

Ut fra empiri og teori kom jeg frem til fire forskningsspørsmål jeg ville belyse nærmere.

- Hvordan oppdages de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte i forhold til språkutvikling?
- Legger kommunen noen føringer hvor hvordan disse barna oppdages?
- Hvordan setter barnehagen og kommunen inn tidlig innsats?
- Hvilket fokus og hvordan jobbes det, med tidlig innsats og språk / språkstimulering i kommunene?

Funnene mine viser at de to kommunene har både lik og ulik praksis på en del områder. I forhold til kartlegging og observasjon av barn gjøres det på ulike måter. En av kommunene anbefaler bruk av strukturert observasjonsmetode, TRAS. Barnehagen i denne kommunen benytter seg av TRAS i hovedsak på alle barn fra de fyller 2 år. I den andre kommunen stiller både barnehageansvarlig, styrer og barnehagelærer seg kritisk til å kartlegge alle barns språkutvikling. Det kartlegges her dersom pedagogen finner det nødvendig. Disse to metodene ser jeg opp mot Utdanningsdirektoratets veileder for språk i barnehagen (2013) og annen teori og forskning angående språk og kartlegging/ observasjon.

De to barnehagene benytter seg begge av språkstimuleringsverktøy i sitt arbeid med språkstimulering og språkutvikling. Dette gjøres som et allmennforebyggende tiltak i forhold til alle barn. Den ene barnehagen benytter seg av et strukturert begrepslæringsopplegg, mens i den andre barnehagen er dette mer tilfeldig.

Det kommunene kunne vise til av planer hvor tidlig innsats hadde et tydelig fokus, var en felles prosjektplan. Her var et av fokusområdene tidlig innsats og tilpasset opplæring i barnehage og skole. Dette prosjektet pågikk når jeg samlet inn empiri til oppgaven min. Denne satsingen kommer tydelig frem i holdninger, praksis og teoretisk syn hos informantene. Den vises derimot i liten grad igjen i barnehagenes årsplan.

Kommunene arbeider på forskjellige måter, noe som kan gi ulikt utbytte. Dette gjelder både i måten de fanger opp de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte og hvordan de arbeider med språkstimulering og språkutvikling. Funnene mine viser at det i begge kommunene er et tydelig fokus på tidlig innsats innenfor språkutvikling og språkstimulering. Det som imidlertid kunne gjort dette fokuset enda tydeligere er en presisering i planene til den enkelte kommune og barnehage.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, krevende og lærerik prosess. Jeg startet prosessen med oppgaven min høsten 2013, og veien frem til jeg nå er ferdig har til tider virket veldig lang. Jeg har lært mye om hvordan det er å jobbe med et så krevende arbeid som en masteroppgave er.

Jeg vil takke informantene mine for at de var imøtekomende og villige til å dele av sine erfaringer og tanker. Mine kolleger ved Tryggheim barnehage fortjener også en takk for støttende ord, tilrettelegging og forståelse for den prosessen jeg har vært i. Jeg vil også takke min veileder, Unni Espenakk, for hennes veiledning. Støttende ord og konstruktive tilbakemeldinger har vært viktig for meg for å komme frem til det resultatet jeg sitter med i dag.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til familien min som har vært viktige støttespillere for meg, og som har holdt ut med meg i mine opp- og nedturer. Takk til mamma for faglige diskusjoner, råd og støtte. Takk til pappa for korrekturlesing og motiverende ord.

Innfjorden, januar 2015.

Ane Gyldenskog

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
1. Innledning	6
1.1. Bakgrunn for oppgaven	6
1.2. Aktualitet	7
1.3. Min problemstilling	9
1.3.1 Avgrensning	9
1.3.2. Struktur og innhold	10
2. Teori	11
2.1. Tidlig innsats	12
2.1.1 Hva ligger i begrepet "Tidlig innsats"?	12
2.1.2 Tidlig innsats som tiltak for senere utvikling	14
2.1.3 Forebygging	15
2.1.4. Tidlig innsats for senere utvikling	16
2.1.4 Utdanningsreformene 1970-2013	17
2.2 Språk	18
2.2.1 Teori om språk	19
2.2.2 Barns språkutvikling	25
2.2.3 Begrepslæring i førskolealderen	30
2.2.4 Kartlegging	32
2.2.5 Kartlegging og strukturert observasjon	34
3. Metode	40
3.1. Metodisk tilnærming	40
3.1.1. Kvalitativ metode	41
3.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring	41
3.2. Forskningsdesign	44
3.3. Intervju og dokumentundersøkelse som metode	44
3.3.1. Dokumentundersøkelse	45
3.3.2. Intervju	45
3.4. Presentasjon av mitt prosjekt	46
3.4.1. Mine informanter	47
3.4.2. Valg av respondenter.	48
3.4.3. Informasjon og samtykke	48

3.4.4. Gjennomføring av intervju	49
3.5. <i>Analyse og bearbeiding av data.</i>	49
3.6. <i>Forskningsetikk</i>	51
3.7. <i>Validitet og reliabilitet</i>	53
4. Presentasjon av resultat og drøfting	56
4.1. <i>Presentasjon av kommunene</i>	56
4.2. <i>Tidlig innsats</i>	56
4.2.1 Tidlig innsats for livslang læring	58
4.2.2. Stortingsmeldinger og tidlig innsats	59
4.2. <i>Språk og tidlig innsats</i>	62
4.2.1. Språk i barnehagen	62
4.2.2. Barns språkutvikling i lys av Bloom & Laheys språkmodell og Laws språktre.	63
4.2.3. Språkstimulering og begrepslæring i barnehagen	68
4.2.4 Kartlegging og observasjon	74
4.2.5. Kompetansen i barnehagene	78
4.2.5. Å se hvert enkelt barn.	81
5. Oppsummering og avslutning	84
5.1. <i>Oppsummering av mitt forskningsprosjekt.</i>	84
5.1.1. Hvordan oppdages de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte?	84
5.1.2. Legger kommunen noen føringer for hvordan barn med behov for ekstra hjelp og støtte oppdages?	86
5.1.3. Hvordan setter barnehagen og kommunen inn tidlig innsats?	86
5.1.4. Hvilket fokus og hvordan jobbes det, med tidlig innsats og språk / språkstimulering i kommunene?	87
5.2. <i>Avslutning</i>	88
LITTERATUR	89
Vedlegg 1. Intervjuguide barnehageansvarlig i kommunen	
Vedlegg 2. Intervjuguide styrer	
Vedlegg 3. Intervjuguide pedagogisk leder	
Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD	

1. Innledning

Tema for oppgaven min er tidlig innsats og språk i barnehagen. St.meld.nr.16 (2006-2007) *”Og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring”* poengterer i sin innledning at *”Utdanningssystemet skal tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har”* (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007 p.3). I tillegg blir tilpasset opplæring og tidlig innsats også presisert i opplæringsloven §1-3, i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og i flere ulike stortingsmeldinger. I Rammeplanen for barnehager heter det at *”barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer og som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger”* (Kunnskapsdepartementet, 2011, p.8). Barnehagen er en viktig del av dagens utdanningssystem. Ved utgangen av 2013 gikk 90% av alle barn i alderen 1-5 år i Norge i barnehage, og i alderen 3-5 år var andelen oppe i 96,5% (Statistisksentralbyrå). Barnehagepersonalet møter altså majoriteten av norske barn. Dersom barnehagene tar oppgaven om tidlig innsats på alvor, kan de spille en sentral rolle innenfor forebygging og tidlig innsats. Dette konkluderer også Bente Jensen (2008) med. Gjennom tidlig og systematisk innsats i forhold til barns intellektuelle og kognitive utvikling kan barnehager gjøre en positiv forskjell sier hun.

Alle barn skal gjennom sitt barnehagetilbud få gode vilkår for oppvekst og læring, og barnehagen skal bidra til å gi barn et godt grunnlag og utgangspunkt for livslang læring (Gulbrandsen & Winswold, 2009).

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Som jeg har vist til, møter det pedagogiske personalet i barnehagene rundt om i landet majoriteten av norske barn i dagens samfunn. Gjennom min erfaring som pedagogisk leder har jeg selv sett de store ulikhetene man møter hos barna, som ulike aldersmessige utviklingsnivå, styrker og svakheter. Gjennom førskolelærerutdanningen min var jeg hele tiden opptatt av hvordan jeg kunne se hvert enkelt barn, møte barnet på dets eget nivå, se dets styrker og eventuelle svakheter. Og slik bidra til en positiv utvikling for barnet. For meg var det et av de viktigste pedagogiske utgangspunktene når jeg startet å jobbe som

førskolelærer. Møtet med en travel hverdag og ulike krav fra ulike hold innhentet kjapt en nyutdannet pedagogisk leder. Det pedagogiske grunnsynet mitt var der hele tiden, og etter hvert når praksissjokket til en viss grad fikk lagt seg, ble dette igjen et av mine hovedfokus. Jeg startet etter hvert på master i spesialpedagogikk. Samtidig med dette utviklet tankene mine seg mot hvordan oppdager jeg, og andre pedagoger, egentlig de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte? Ser vi alle som har behov for det? Gjennom mine første år hadde jeg selv brukt TRAS, observasjon av språk i daglig samspill. TRAS er strukturert observasjon av barns språklige utvikling og består av et observasjonsskjema der pedagogen fyller inn det enkelte barns utvikling (Espenakk m.fl.2011). Min erfaring med TRAS i praksis var en usystematisk og til dels dårlig planlagt bruk. Samtidig var tidlig innsats noe som var tydelig presisert som et satsingsområde, og et viktig verktøy for å gi barn og unge like muligheter for utvikling. Nysgjerrigheten etter å finne ut om denne satsingen vises igjen i praksis, og hvordan barnehager og kommuner jobber med dette på ulike nivå, dukket opp.

Etter hvert som jeg startet prosessen med masteroppgaven ble det tidlig klart at jeg måtte velge meg et område å koble tidlig innsats opp mot. I samråd med veileder fant jeg ut at det ble språk og språkstimulering. Språk i barnehagen er også et område som har fått stor oppmerksomhet de siste årene. Fokus på språk og språkstimulering i førskolealderen har blitt fremhevet som svært viktig for senere utvikling. Etter at jeg hadde bestemt meg for tema, var nettopp språk og tidlig innsats noe som også skulle prege jobbhverdagen min. Denne høsten ble jeg svært bekymret for språket til ei jente på avdelingen hvor jeg jobbet. Hjemmet var også bekymret. Etter hvert ble det tildelt ekstraressurs i form av spesialpedagogisk hjelp og assistentressurs. Et år senere ser både jeg, foreldre og andre faginstanser hvordan den tidlige innsatsen som ble satt inn har hjulpet. Etter hvert som språket utviklet seg og vi fikk klarhet i jentas styrker og utfordringer har også atferden endret seg. Både barnehage og hjem opplever ei mer harmonisk og tilfreds jente. Dette har inspirert meg og jeg så hvor viktig det arbeidet som gjøres rundt i barnehagene er og hvilken rolle vi som pedagoger kan spille i forhold til barns utvikling.

1.2. Aktualitet

Som jeg allerede har poengtert, er tidlig innsats noe som nevnes mye fra utdanningsdirektoratets side. I tillegg har det de siste årene vært et økende fokus på tidlig

innsats innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet. I tillegg til å bli nevnt i lovverk som Rammeplanen for barnehager og i Læreplanen for skolen, blir tidlig innsats og ulike strategier, tenkemåter og anbefalinger for å oppdage og hjelpe barn tidlig lagt frem i både St.meld.nr.16, St.meld.nr.31, St.meld.18 og i St.meld.nr.41. Særlig ønskes det å kvitte seg med ”vente og se”-holdningen som har hersket lenge. Det vises i St.meld.nr.18 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) til Midtlyng-utvalget som konkluderer med at det er ønsketenkning å tro at barn vil vokse problemene av seg ved økt modenhet og erfaring. Bagatellmessige utfordringer kan da heller skape større utfordringer senere i livet. Gjennom rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir barnehagen pålagt å se og støtte hvert enkelt barn, uansett forutsetninger og funksjonsnivå. Alle barn skal gis et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Monica Helland Tøsse (2014) tar i en forskningsartikkel for seg temaet tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. Hun konkluderer med at arbeid med tidlig innsats krever pedagoger som er bevisst sitt ansvar, og som ser på dette som en faktisk lovpålagt oppgave. Pedagogen må ha kunnskap om ulike former for tidlig innsats, være bevisst sin egen rolle, sine egenskaper og evne til empati. Han/hun må ha trening i å observere, samt ha teoretisk kunnskap for å kunne analysere observasjonene. Tøsse støtter seg til Bjørnsrud og Nilsen (2013) og påpeker at tidlig innsats for god læring for alle må komme tydeligere fram i læreplandokumenter. Arbeid med tidlig innsats stiller krav til utdanningsinstitusjonene, og det krever at storting og regjering er villige til å se på rammene for dette arbeidet, hevder Tøsse (2014).

Tidlig innsats og språk er blitt et viktig fokusområde i barnehagen. Utdanningsdirektoratet har gjennom sin veileder for språk i barnehagen (2013) kommet med sine retningslinjer og anbefalinger i forhold til arbeid med språk i barnehagen. I veilederen poengteres det at språkmiljøet i barnehagen er avgjørende i både nåtids- og fremtidsperspektiv. Det vises til sammenheng mellom kvaliteten på språkmiljøet barnet vokser opp i, barnets språklige ferdigheter og senere lese- og skriveferdigheter. Hagtvet m.fl. (2011) kommer i sin metaanalytiske tilnærming til sammenhengen mellom barns ordforråd i førskolealder og senere leseutvikling frem til at det er signifikante sammenhenger både mellom ordforråd og leseforståelse, og ordforråd og ordavkodning. De trekker derfor frem barnehagen som en viktig forebyggende arena. De barna som har språklige utfordringer i førskolealder må få

hjelp og støtte så tidlig som mulig. Det er i stor grad de samme barna som vil streve med språklige utfordringer senere livet (Melby-Lervåg, 2011).

1.3. Min problemstilling

Med utgangspunkt i dette ble min problemstilling :

Tidlig innsats – et satsingsområde de siste årene.

Hvordan vises denne strategien innenfor barnehagesektoren når det kommer til barns språkutvikling?

Ut i fra dette har jeg jobbet meg fram til noen underspørsmål jeg ønsker å belyse:

- Hvordan oppdages de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte?
- Legger kommunen noen føringer hvor hvordan barn med behov for ekstra hjelp og støtte oppdages?
- Hvordan setter barnehagen og kommunen inn tidlig innsats?
- Hvilket fokus og hvordan jobbes det, med tidlig innsats og språk / språkstimulering i kommunene?

1.3.1 Avgrensning

Tidlig innsats kan forstås ut fra to synsvinkler. Tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i barn liv, og tidlig innsats i det problemet oppstår eller avdekkes, uansett alder. I min oppgave vil jeg i hovedsak fokusere på tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. Det er barn i førskolealder min problemstilling omhandler, og det er den delen av tidlig innsats jeg ønsker å belyse. Tidlig innsats i barnehagen rommer mye, det ble derfor nødvendig å begrense oppgaven min til å omhandle et utviklingsområde. Jeg valgte å konsentrere meg om tidlig innsats i barnehagen i forhold til språklig utvikling og språkstimulering.

Oppgaven min handler om hvordan kommunene setter inn tidlig innsats i barnehagen. Hvordan oppdages de som har behov for det og hvordan jobber de ulike barnehagene med tidlig innsats og språk. Forutsetningen for dette arbeidet er at det er barn som har behov for ekstra støtte og hjelp i forhold til språklig utvikling. Konkret hvilke utfordringer dette kan være, hvordan disse arter seg og definisjon av språkvansker er ikke noe jeg kommer til å gå særlig inn på i min oppgave. Jeg kommer til å nevne barn med språkvansker, og gå kort inn på dette, men i forhold til relevans og oppgavens omfang vil jeg ikke gå grundig inn på ulike språkvansker.

Jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv og Vygotskys tekning, det vil ligge som et fundament i min analyse av funnene, samt være et utgangspunkt for drøftingen. Jeg går kort inn på hva det sosiokulturelle læringsperspektivet går ut på, men jeg vil ikke gå i dybden på dette læringssynet.

1.3.2. Struktur og innhold

Det teoretiske perspektivet jeg tar utgangspunkt i er det sosiokulturelle synet på læring. At læring er en prosess som skjer mellom individer. I interaksjon mellom mennesker skapes erfaringer og et samspill som gir rom for læring og utvikling. Vygotskys teori om sonen for nærmeste utvikling og den voksnes rolle i dette samspillet er noe jeg ser på som viktig i arbeid med tidlig innsats og språk. Den voksne må ta utgangspunkt i det barnet allerede kan og bygge videre på barnets styrker. Dette vil i særlig grad vises igjen i drøftingen min.

Jeg starter oppgaven min med å se nærmere på tidlig innsats. Hva ligger i begrepet og hva sier lovverk og stortingsmeldinger om tidlig innsats i barnehagen. Hvilken betydning har det at barnehager jobber med tidlig innsats, og da i særlig grad sett opp mot språk og språkstimulering. Deretter ser jeg nærmere på språk og språkutvikling, jeg benytter meg av Bloom & Laheys språkmodell, samt Laws språktre. I denne delen vil jeg også belyse hvilken betydning begrepslæring i barnehagen kan ha. Jeg vil også se nærmere på språkkartlegging og observasjon av barn i barnehagen.

Det neste kapittelet omhandler valg av metode. Jeg vil her si litt om ulike metodiske valg jeg har tatt. I oppgaven min benytter jeg meg av en hermeneutisk tilnærming til metode, og kvalitativ metode for å samle inn empiri. Informantene blir presentert, og jeg ser nærmere på forskningsetikk, reliabilitet og validitet i forhold til min oppgave. I neste del vil jeg presentere de funnene jeg har gjort. Jeg ser funnene opp mot den teorien jeg har presentert og drøfter dette i forhold til problemstillingen min. Avslutningsvis vil jeg summere opp funnene og de sammenhenger eller forskjeller jeg kom fram til gjennom drøftingen.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori i forhold til min oppgave. Jeg vil først ta for meg teori og synspunkter på tidlig innsats i barnehagen. Jeg ser på dette fra et generelt ståsted, samtidig som jeg knytter det opp mot språkutvikling. I neste del av kapittelet tar jeg for meg språk, jeg ser her på relevant teori i forhold til språkutvikling. Jeg vil også fokusere på begrep og begrepsinnlæring i barnehagen, hvilken betydning dette har for senere språklig utvikling. Til slutt vil jeg se nærmere på kartlegging av språk i barnehagen, hvordan oppdages de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte?

Jeg vil som nevnt i innledningen ta utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv, og Vygotskys tenkning. Vygotsky (2001) vektlegger det å lære gjennom sosiale sammenhenger og at læring er et sosialt fenomen som skjer i sosiale situasjoner. Den sosiokulturelle tradisjonen vektlegger et dialektisk forhold mellom mennesker, man forsøker å se hvordan to fenomener samtidig kan påvirke hverandre gjensidig (Gulbrandsen, 2006). I den forbindelse benyttes begrepet mediering. Mediering vil si at en aktivitet formidles eller bringes fra en utøver til en annen ved hjelp av et verktøy for denne aktiviteten. Slik mente Vygotsky at menneskelig væremåte ikke bare ble overført gjennom biologisk arv, men også gjennom en kulturell arv. Kreativitet og fantasi var to elementer som var sentrale i barns utvikling, og Vygotsky mente at fantasi og virkelighet henger sammen helt fra barndommen av. For å stimulere barns fantasi er det viktig å gi barnet mangfoldige erfaringer og utforskningsmuligheter. På denne måten får barnet mulighet til å skape nye konstruksjoner. I forbindelse med barns utvikling skilte Vygotsky mellom barns faktiske utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå. Sonen mellom disse to omtales som sonen for den nærmeste utvikling. I denne sonen er den voksnes rolle sentral. Det å introdusere nye oppgaver for barnet og være en støttespiller i barnets løsning av oppgaven. På denne måten vil barnet etter hvert klare å mestre den på egenhånd. Det er her begrepet stillasbygging kommer inn. Det viser til hvordan den voksne legger til rette for aktiviteter som barnet ikke fullt ut mestrer på egenhånd, altså den voksne er som et stillas for barnet (ibid).

Den sosiokulturelle tradisjonen tar utgangspunkt i tilknytningsteori og relasjoners betydning for læring og utvikling. Læring skjer i et sosialt samspill der kunnskaper, verdier og holdninger utvikler seg i interaksjon med andre. Her løftes også språket fram som en

viktig faktor. Gjennom språket kan vi kommunisere med omverdenen, og gjennom dialog og språklig samhandling med omverdenen utvikles barnets tenkning (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Den sosiokulturelle tenkningen vil ligge til særlig grunn for drøftingen min. Det å ta utgangspunkt i barns ressurser og mestringsområder mener jeg er et viktig utgangspunkt i forhold til arbeid med tidlig innsats og språk. Den voksnes relasjon til barnet legger grunnlaget for det arbeidet de kan gjøre i fellesskap, og hvordan de sammen kan øke barnets mestringsområder og nå ønsket utviklingsnivå.

2.1. Tidlig innsats

Ulikhetene i læringsutbytte begynner i førskole- og småskolealderen. Noen barn kommer på skolen med rikere stimulering, bedre forkunnskaper og ferdigheter enn andre barn. Områder som gjelder språklige og sosiale ferdigheter har stor betydning for senere læringsutvikling og læringsutbytte i skolen. Tidlig innsats skal skape bedre muligheter for læring for alle barn (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Barnehagen skal gjennom forebyggende arbeid gi barn hjelp og støtte, og bidra til å avverge at barn utvikler omfattende problemer på viktige utviklingsområder (Buli-Holmberg, 2012).

2.1.1 Hva ligger i begrepet "Tidlig innsats"?

Tidlig innsats er et begrep som blir benyttet mye i dagens opplæringsamfunn, det nevnes i ulik litteratur og i ulike dokumenter og satsinger fra regjeringen. Mye av forskningen og teorien om tidlig innsats støtter seg til USA, som kan regnes som en pioner på dette området. Her benyttes begrepet Early Childhood Intervention (Vik & Hausstätter, 2014). Early Childhood Intervention defineres av Shonkoff & Meisels (2000) som en innsats som inneholder flerfaglig kompetanse som skal støtte og gi barnet nødvendig kompetanse, forebygge forsinket utvikling og andre risikofaktorer. Denne støtten gis til barn fra fødsel til de fyller fem år. Vik og Hausstätter (2014) viser til at i den internasjonale forskningen, som i særlig grad er fra USA og Storbritannia, skiller det seg ut to tradisjoner når det gjelder tidlig innsats. Den ene fokuserer på generelt forebyggende arbeid med intensiv opplæring i tidlig alder, altså innsats før problemet er oppstått. Innsatsen som settes inn skal virke forebyggende. Den skal rettes mot alle barn, eller mot barn og familier som tilhører en risikogruppe. Den andre tradisjonen har fokus på tidlig identifisering av

vansker, og da tidlig inngripen for å igangsette tiltak så snart problemet oppdages. Målet med opplæringen er å kompensere for vansken personen har. Vik og Hausstätter (2014) viser videre til Bjørnsrud og Nilsens (2013) analyse av intensjoner for tidlig innsats i utdanningspolitiske dokumenter. Denne vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Både Vik og Hausstätter (2014) og Bjørnsrud og Nilsen (2013) kommer frem til at forskningsområdet i stor grad er preget av forskning og utviklingsarbeid som ikke er knyttet opp til pedagogisk praksis i utdanningsinstitusjoner.

De to retningene Vik og Hausstätter viser til går igjen i den definisjonen som presenteres i norsk litteratur og i dokumenter fra Stortinget. På den ene siden er det tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. På den andre siden er det tidlig innsats i det problemet oppstår eller avdekkes, om det måtte være i førskolealder, grunnskoleopplæringen eller i voksen alder (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Hovedtrekket i tankegangen om tidlig innsats er å oppdage barn som ikke følger den aldersmessige utviklingen og sette inn tiltak tidlig. Slik kan man stimulere, støtte og motvirke de barrierene som står i veien for barnets utvikling. Det er antakelser om at jo tidligere man setter inn støttende og hjelpende tiltak, jo større er muligheten for at utfordringene og problemene unngås eller reduseres. Disse tiltakene må settes inn og problemene tas tak i uansett hvilket klassetrinn barnet befinner seg på (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

St.meld.nr.16 (2006-2007) har altså tittelen ”... Og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring”. Ut av tittelen på dokumentet kan man se at det fremheves en tankegang om et helhetlig syn på læring. Alle barn har rett på å få et godt utgangspunkt som bidrar til en livslang læring, uansett ressurser eller bakgrunn. ”*Utdanningssystemet skal tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensiale – uavhengig av den bakgrunnen de har*”

(Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, p.3). Stortingsmeldingen tar sikte på å gi svar på hvordan man kan bistå hver enkelt i å utforme og realisere sine livsprosjekter. Samtidig legger den vekt på tiltak som skal utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem til beste for hver enkelt og for samfunnet. Kunnskapsdepartementet tydeliggjør at et mål med tidlig innsats er å utjevne forskjeller, og unngå at læringsforskjeller følger sosiale mønstre. Dette er et viktig samfunnsansvar utdanningssektoren må ta hevdes det (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Også veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning støtter seg til definisjonen som presenteres i st.meld.nr.16.

”Tidlig innsats kommer til syne gjennom ulike former, disse kan være:

”allmennforebygging” (primærtiltak), innsiktet på alle barn.

”problem-innsiktet forebygging” (sekundærtiltak), innsats rettet mot barn i risiko for forsinket eller avvikende utvikling.

”vernetiltak” (tertiærtiltak), beskyttende tiltak og lærings- og stimulerings tiltak for å utvikle motstandsdyktighet hos barn og unge hvor problemtilstander er identifisert”.

(Tøsse, 2014, p.49).

2.1.2 Tidlig innsats som tiltak for senere utvikling

Tidlig innsats legges frem som et tiltak fra regjeringens side for sosial utjevning og inkludering. Barns utvikling har sammenheng med foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet. Kunnskapsdepartementet vil øke utdanningssystemets evne til å motvirke at sosiale forskjeller består eller øker. St.meld.nr 16 har derfor som et siktemål å presentere en politikk som skal føre til at utdanningssystemet i større grad bidrar til sosial utjevning.

”Denne stortingsmeldingen gir mange svar på hvordan vi kan lykkes bedre med å bistå hver enkelt i å utforme og realisere sine livsprosjekt, og den angir retning på den innsatsen som må gjøres for at vi skal utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem for den enkelte og samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, p. 3).

Også St. meld nr. 41 ”Kvalitet i barnehagen” (2008-2009) og St.meld.nr.18 ”Læring og fellesskap” (2010-2011) vektlegger tidlig innsats. Her også nevnes sosial utjevning i nær sammenheng med tidlig innsats. Tanken om kvalitetsheving, tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging fremheves. Dette kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. Alle barn må få like muligheter. Barn som har god språkutvikling i førskolealder har bedre sosial utvikling og leseutvikling i senere skoleår enn barn med forsinket språkutvikling. Ved å fange opp barna tidlig og sette inn kvalifisert hjelp og støtte kan et godt barnehagetilbud forebygge dette. Jo tidligere et barn utvikler god bevissthet om språk, desto bedre er det for den generelle lese- og skriveutviklingen og for læring generelt (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Nasjonale og internasjonale studier viser hvor viktig tidlig innsats i førskolealder er. Studier fra USA synliggjør at tidlig intervensjon i forhold til barn fra ressursvake hjem har målbare og vedvarende effekt, særlig i forhold til kognitiv utvikling. Forskningen viser at hjelpetiltak med høy kvalitet, og som er satt inn i tidlige leveår, har effekt for barne- og ungdomsskolealder for barn fra ressursvake hjem (Medhuish m.fl.2008, Peisner-Feinberg m.fl.2001, Love m.fl.2005). Det kommer også frem at tidlig innsats har størst effekt før barnet begynner på skolen (Jensen & Holm, 2010). Gapet mellom de forventningene og krav vi stiller til barnet, og den kapasiteten barnet har til å innfri disse forventningene og kravene, vil kunne øke betraktelig dersom vansken ikke identifiseres og tiltak settes i verk (Briseid, 2006). Det er opp til barnets omgivelser å oppdage dette, og forstå hvorfor barnet har avvikende atferd. Dersom det ikke skjer er det stor fare for at atferden blir mistolket, og det blir gitt respons som ikke er god. Barnet kan da bli hyppig korrigert, og stilt til ansvar for atferd det ikke kan noe for (Tøsse, 2014). For å kunne sette inn relevant og målrettet forebygging kreves det at personalet innehar kunnskap om vanskenes grunnlag og barns utvikling (Hagtvet m.fl. 2011).

2.1.3 Forebygging

Når man snakker om tidlig innsats er også begrepet forebygging relevant. Er forebygging og tidlig innsats det samme? Bjørnsrud og Nilsen (2012) trekker frem tidlig innsats som et forebyggende tiltak. Forebygging handler om å gi hvert enkelt individ mulighet til å utvikle seg slik at man blir i stand til å ta vare på seg selv. Det vil si at man utvikler en personlig motstandsdyktighet (ibid). Det handler om å aktivt motvirke at uønskede handlinger, ferdigheter og atferdsmønstre gis anledning til å utvikle seg (Hagtvet, 2010). En av de viktigste funksjonene til barnehagen er nettopp å sette i verk allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak for å hindre at en vanske utvikler seg (Buli-Holmberg, 2012). Det er også en sentral forskjell mellom tidlig innsats og forebygging. Tidlig innsats handler om å komme inn på et tidlig tidspunkt i barns liv, før vanskene blir alvorlige. Forebygging handler om å komme inn før problemene oppstår. Forebyggende arbeid i barnehagen er å sikre at alle barn får mulighet til å realisere sitt læringspotensial (ibid). Ser man til definisjonen av tidlig innsats rommer den forebygging (Shonkoff & Meisel, 2000, Vik & Hausstätter, 2014, Bjørnsrud & Nilsen, 2012, Kunnskapsdepartementet, 2006.2007). Man derfor si at forebygging er en sentral del av den tidlige innsatsen som kan settes inn i barnehagen. Ut i fra barn og unges perspektiv handler forebygging om hjelp til å mestre skolegang, vennskap og jobb. Den prognostiske tenkningen som preger de som arbeider

med barn og unge er i følge Klefbeck og Ogden (2005) at det er mulig å identifisere risikobarn tidlig, og gjennom tidlig intervensjon forhindre at barn utvikler problemer.

2.1.4. Tidlig innsats for senere utvikling

Ser man tidlig innsats opp imot språkstimulering og barn med språkvansker i skolealder, kommer det tydelig fram gjennom forskning at tidlig innsats og forebygging i barnehagen har en dokumentert effekt (Hagtvet m.fl.2011). Undersøkelser viser at språkforståelsen ved to årsalderen gir et godt innsyn i den videre språkutviklingen til barnet. En språklig forsinkelse ved toårsalderen er altså en klar risikofaktor for å utvikle en språkvanske (Hagtvet, 2002). Småbarn er mer mottakelig og motivert for god språklig påvirkning. Intensiverte tiltak i skolealder kan kun i begrenset grad kompensere for tap av god språkstimulering i førskolealder (Bleses & Hagtvet, 2012). Bente Jensen (2008) viser til internasjonal forskning som konkluderer med at ved tidlig og systematisk innsats i forhold til barns intellektuelle og kognitive utvikling kan barnehager gjøre en positiv forskjell. Selv om man er usikker, og språkvansker ofte fremstår som diffuse i tidlig alder, er det viktig å undre seg i de tilfellene man mistenker at utviklingen ikke er optimal.

Terje Ogden og Johan Klefbeck (2005) snakker i sitt arbeid med risikoutsatte barn om barnets utvikling som en reise gjennom tid og rom. På sin reise møter barnet en rekke veikryss som krever ulike veivalg. Disse avgjør om barnet utsettes for risiko eller får gode utviklingsmuligheter. Noe som videre fører til henholdsvis taper- eller vinnerkarrierer. Det er de yngste barna som er mest avhengig av et kompetent og ansvarlig reisefølge som beskytter, stimulerer og oppmuntrer. De voksne i barnas miljø er med på å forme terrenget og åpne eller stenge muligheter for barnet. Foreldre, naboer, pedagoger og andre personer involvert i barns liv påvirker om barnet skal reise på første eller andre klasse. Det betyr at pedagoger i barnehagen har påvirkningskraft, og kan ha viktig innvirkning på barns utvikling. De trekker videre frem at de fleste risikoutsatte barn ikke utvikler problemer, men korrigerer kursen underveis på sin reise. Noe av forklaringen på dette ligger i omgivelsene og det sosiale nettverket rundt barnet. Barn som viser tegn på avvikende utvikling støttes og kontrolleres av omgivelsene. Dette kan bidra til avgjørende endringstrykk som over tid korrigerer kursen til barnet (ibid).

2.1.4 Utdanningsreformene 1970-2013

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (2013) gjennomførte som nevnt tidligere en analyse av utdanningsreformene fra 1970-årene og fram til i dag. De har sett på intensjonene for tidlig innsats i utdanningspolitiske dokumenter. De tar for seg problemstillingen om intensjonene for tidlig innsats er uttrykt eller utelatt. Dette belyses gjennom fire områder: 1) forebygging, tidlig oppdaging og inngripen, 2) samspill mellom individ og miljøfaktorer, 3) tidlig innsats og elevenes sosiale bakgrunn og 4) tidlig innsats for å dempe frafall i videregående skole. Bjørnsrud og Nilsen viser til norsk skoles tendens til å være preget av en vente og se holdning, i stedet for å gripe tidlig inn. Dette blir også tydeliggjort gjennom OECDs rapport om norsk utdanning. Her hevdes det at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever som har problemer i sin læringsutvikling. Norge sammenlignes med Finland. Vi har en klar økning gjennom skoleløpet i andel elever som mottar spesialundervisning, mens de i Finland har motsatt tendens. Dette kan forklares med at det i Finland settes inn ekstra støtte tidlig i skoleløpet.

I forhold til forebygging, tidlig identifisering og inngripen konkluderer Bjørnsrud og Nilsen med at det kom frem en klar vektlegging av tidlig innsats gjennom opplæringslovens bestemmelse fra 2008. Dette gjelder i hovedsak ekstra innsats på småskoletrinnet rettet mot elever med svake ferdigheter i lesing og regning. De konkluderer likevel med at tidlig innsats er mest omtalt i stortingsmeldinger. Disse politiske intensjonene er i liten grad fulgt opp i læreplanene. Med tanke på at det er læreplanen, og ikke stortingsmeldingene, som er styringsdokumentet for skolene, er ikke tidlig innsats forpliktende på en tydelig nok måte i følge Bjørnsrud og Nilsens analyse. Når man ser de fire områdene under ett konkluderer de med at det er nødvendig med en satsing på tidlig innsats på bred basis. I særlig grad må det fokuseres på samspillet mellom faktorer på individ-, skoleklasse- og skolenivå. Det kommer tydelig fram gjennom konklusjonen at en allsidig tidlig innsats må markeres på en klar måte gjennom den nasjonale læreplanen. Dette viser Bjørnsrud og Nilsens analyse at ikke er tilfelle i dagens læreplan. Vik og Hausstätter (2014) hevder det er rimelig å tro at denne utydeligheten skyldes det faktum at tidlig innsats i liten grad eksisterte innen den norske pedagogiske diskursen før midten av 2000-tallet. Det var derfor lite nasjonal litteratur å bygge meldingen på, derfor ble den amerikanske forskningen benyttet. Ser man disse funnene og konklusjonene opp i mot Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011) kan man se at tidlig innsats ikke blir tydelig markert og fremhevet her. Det kommer frem at

barnehagen skal være en arena med rom for ulikheter. Barnehagen har særlig ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov. I forhold til språklig kompetanse nevnes det at barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker må få tidlig og god hjelp (ibid). Utover dette kommer ikke viktigheten av tidlig innsats tydelig frem. Det blir poengtert at barn med språkvansker eller sen språkutvikling må få tidlig og god hjelp. Det blir ikke nevnt noe om hvordan disse barna skal oppdages eller hvordan barnehagen skal legge opp sitt arbeid for å sikre at barn oppdages tidlig. For å kunne ha et godt grunnlag og fundament for å drive med forebyggende arbeid og tidlig innsats i barnehagen støtter jeg meg til Bjørnsrud og Nilsen og etterlyser at dette tydeliggjøres i Rammeplan for barnehager. Et felles fundament og ståsted, felles forståelse av hva tidlig innsats betyr i barnehagen, og hvilke konsekvenser dette får ville etter min mening gjort arbeidet mer målrettet og strukturert.

2.2 Språk

Språk er en sentral del av barnehagehverdagen. Det å være i et fellesskap og kunne formidle sine ønsker, behov og meninger er viktig for både barn og voksne. Språket er med oss hele tiden, i hente- og bringesituasjon, i påkledning, i stellesituasjon og i strukturerte språkstimuleringssekvenser som samlingsstund og språkgrupper. Ved å gå i barnehagen er barnet en del av et aktivt og rikt språkmiljø. Språk og tidlig innsats nevnes mye om hverandre i ulike stortingsmeldinger og i annen teori. Et av hovedfokusene er hvor viktig den språklige utviklingen og kompetansen i førskolealder er for senere utvikling, da i særlig grad i forhold til senere leseutvikling. Studier viser at barns ordforråd ved skolestart påvirker leseutviklingen gjennom hele skolen (Lyster, 2000). De barna som har språklige utfordringer i førskolealder må få hjelp og støtte så tidlig som mulig, det er i stor grad de samme barna som vil streve senere i utdanningsløpet (Melby-Lervåg, 2011). Ser man dette opp i mot det jeg har presentert om tidlig innsats, og hvilken viktig rolle pedagoger i barnehager kan spille, viser det at vi som voksne i barnehagen kan utgjøre en forskjell dersom vi tar tidlig innsats og språk på alvor.

Jeg vil nå presenter teori i forhold til språklig utvikling. Jeg vil benytte meg av Bloom & Laheys modell, og Laws språktre. Jeg vil så se dette i forhold til barns normative språkutvikling, før jeg fokuserer på begrepslæring og kartlegging i barnehagen.

2.2.1 Teori om språk

Språk eksisterer overalt rundt oss, i ulike former er språket en del av hverdagen og livet. Skriftspråket finner vi i bøker, aviser, elektroniske tekster og lignende. Talespråket hører vi rundt oss nesten uansett hvor vi går. Både tale- og skriftspråket foregår på mange ulike språk. Disse språklige ytringene kommer altså til uttrykk på to ulike måter, enten som grafiske tegn på en eller annen overflate, altså skriftspråket, eller som lydbølger, det vil si, talespråket (Kristoffersen m.fl. 2008). Kristoffersen (ibid) viser til at talespråket er en mer grunnleggende form for språk enn skriftspråk, med det utgangspunkt at det er talespråket vi tilegner oss som førstespråk allerede før vi er et år gamle. Regler for talespråk lærer barnet i stor grad ubevisst gjennom en språklig sosialiseringssprosess. Talespråket tilegnes uten de store anstrengelser, mens skriftspråket vanligvis læres i skolealder. Ut i fra dette regner Kristoffersen talespråket som en primær språkform i forhold til skriftspråk.

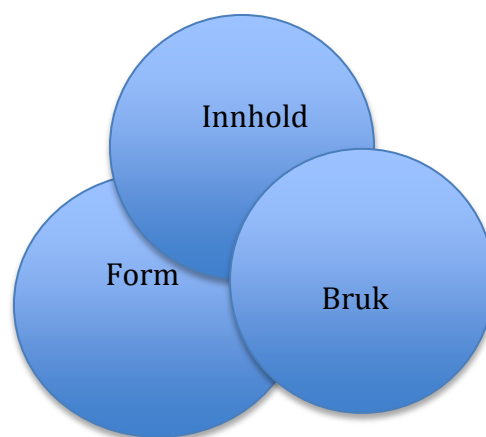
Språk er et komplekst og dynamisk system av et sett symboler, det er en form for menneskelig aktivitet der målet er å kommunisere tanker, ord og følelser. Språket er en bærer av informasjon mellom individer (Catts & Kamhi, 2005). Gjennom språket formidler man meninger, ønsker og behov. Ordene og de språklige symbolene kan kombineres på måter som gjør at man kan skape et uendelig antall meninger og beskjeder (Espenakk m.fl. 2007). Språket er primært et kommunikasjonsmiddel som blir brukt til å formidle meninger, ideer, følelser osv. Språkbegrepet omfatter ikke bare talespråket, men også skriftspråk og tegnspråk (Kristoffersen, 2008). Vi kommuniserer med omverdenen både verbalt og ikke-verbalt. Den verbale delen omfatter ord og ytringer vi benytter oss av for å formidle og forstå mening. Ikke-verbal kommunikasjon dreier seg om å uttrykke mening og holdninger gjennom kroppsspråk, stemmebehandling, gester osv. (Espenakk m.fl. 2007). I forhold til barns språklige utvikling er det viktig å være bevisst forskjellene mellom kommunikasjon, språk og hvordan vi formidler språket gjennom tale. Et barn kan mestre uttalledelen, men ha store vansker med ordforråd, og omvendt (ibid).

Småbarnsalderen er en viktig tid for utvikling og læring. Hjernen er plastisk, og utviklingstempoet er høyt, motivasjonen og mottakeligheten for å lære er også høy i denne perioden (Hagtvet, 2010). Kunnskap er noe som skapes gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø. Barns utforskning og undring bør derfor møtes med motiverende aktiviteter. I barnehagehverdagen kommer dette særlig til uttrykk gjennom lek og samtale mellom barnet og de voksne. I barnehagen møter vi barn med ulik bakgrunn og

ulike erfaringer, oppgaven vår er å møte disse barna slik at hver enkelt opplever en meningsfylt dag. Vi må også ta det som vår oppgave å fylle på med erfaringer på ulike områder, ikke alle barn har erfaring fra hjemme med å gå på tur i skogen, male med pensel, se i bøker eller bygge lego. Gjennom å bidra til å gi barna erfaringer, gir vi dem også kunnskap på ulike områder, og gir dem mulighet til å kunne delta aktivt og samtale om opplevelser de selv har erfart. For å kunne snakke og forstå et språk må man ha tilegnet seg visse kunnskaper om det aktuelle språket (Kristoffersen m.fl. 2008). Man må være i et språklig aktivt miljø, et miljø som gir erfaringer og kunnskap om språket. Jeg mener barnehagene må se det som sin oppgave å være er et slikt miljø. Vi må hele tiden fylle på med språklige erfaringer og gi barnet muligheter til å leke og utforske språket. Jeg vil nå benytte meg av Bloom & Laheys språkmodell og Laws språktre for å presentere elementene i barns språklige utvikling.

Bloom og Laheys språkmodell

Språk er et komplekst system som man kan betrakte fra ulike synsvinkler og med ulikt perspektiv. Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell deler språket inn i tre hovedkomponenter - innhold, form og bruk.



(Bloom & Lahey, 1978)

Å mestre språket vil si å inneha evnen til å forstå de ulike ords meninger, og å finne den korrekte ord- og setningsform for å uttrykke et gitt meningsinnhold. Gjennom å integrere de tre komponentene innhold, form og bruk, kommer barns språklige kompetanse til uttrykk. Det er i området hvor alle de tre komponentene går over i hverandre at barnet bruker alle komponentene i språket (Bloom & Lahey, 1978). Språket har et innhold, en

mening, som blir kodet inn i en lingvistisk form. På denne måten kan den brukes til ulike kommunikasjonsformål (Rygvold, 2009).

Språkets innhold dreier seg om semantikk, læren om betydning. Å formidle en betydning er hovedoppgaven til språket, og derfor står semantikk sentralt innenfor språkstudium. Det som er særegent med semantikken, betydningen av språket, er at vi ikke kan høre betydningen, vi må forstå den (Høigård, 2009). Hagtvet (2010) poengterer hvordan vellykket kommunikasjon er avhengig av innholdsforståelse på to plan. For det første må man ha kunnskap om den verden språket viser til. For det andre avhenger vellykket kommunikasjon av presise språklige ferdigheter, om meningen i teksten, setningen og i ordet. *”Semantikken begrenser seg til betydning knyttet til språklige uttrykk; den tar ikke opp betydningsaspekter ved ikke-språklige fenomener, inklusive handlinger som høylytt sukk eller politisk demonstrasjon”* (Sveen, 2008, p. 64). I forhold til den semantiske forståelsen kan man si at den enheten et ord utgjør, kan analyseres i to komponenter, uttrykk og betydning. Uttrykk er noe vi hører eller ser. Betydningen er en abstrakt størrelse, det vi forstår gjennom å høre lydene, se skriften eller gestene. Som Sveen (2008) beskriver, uttrykket i seg selv er kun lyd, streker eller gester, men disse ulike lydsammensetningene og bokstavkjedene er koblet til betydninger (ibid). Min opplevelse er at det å oppdage om et barn har dårlig språkforståelse kan være litt utfordrende. Vi hører om et barn har dårlig uttale, eller dårlig setningsoppbygging, men vi hører ikke at barnet har dårlig språkforståelse. Vi må ofte observere litt mer og være svært nær barnet for å få et bedre innblikk i forhold til språkforståelsen. En annen utfordring vi har i barnehagen er at barnehagehverdagen er bygd opp på faste rutiner og situasjoner. Det er selvfølgelig en trygghet for barnet, men kan også være en fallgrube for oss voksne når det kommer til barns språkforståelse. *”Men han går jo og vasker fingrene når jeg sier det”* eller *”han kommer og henter skoene når jeg sier fra”* er utsagn jeg ofte har fått høre når det har vært snakk om barns språkforståelse. Men gjør ”Truls” dette fordi han forstår hva den voksne sier, eller gjør han det ut ifra situasjonsforståelsen? Etter vi har spist mat kler vi på oss og går ut, det gjør vi hver dag, og dette har ”Truls” lært seg. Det trenger ikke ha noe med utviklingen av språkforståelsen å gjøre.

Når det kommer til formsiden av språket deler Bloom og Lahey den inn i tre deler, fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi omhandler språklydene. Den fonologiske utviklingen handler om at barnet oppdager systemet av språklyder, og at det er i stand til å

produsere de aktuelle språklydene slik at de ulike ordbetydningene kommer frem (Høigård, 2009). Språkets fonologi er altså systemet av lyder i språket. Hvordan lydene kombineres med hverandre, og hvilke prosesser som skjer i overgang fra en lyd til en annen. Talen er en ren fysisk aktivitet, mens språket er et mentalt fenomen. Selv om evnen vår til å tale faller bort, forstår vi fremdeles hva andre sier, altså språkevnen vår er fremdeles intakt (Bjerkan, 2008). Dette gjelder også i særlig grad på en småbarnsavdeling. Barnet vet veldig godt hva det vil ha, men har problemer med å uttale ordet riktig, slik at de voksne forstår hva det mener. For eksempel når ei lita jente på 1 ½ år sitter ved matbordet og babler i vei om ”akken”, og hun blir mer og mer desperat og fortvilt. Vi voksne prøver etter beste evne å tolke henne, men klarer ikke å forstå hva hun mener. Plutselig går det opp et lys for oss, det er jo ”vann” hun mener. En lettelse treffer både den lille jenta og oss voksne, og hennes ”jaaa!” når jeg går for å tømme ut melken og fylle vann i koppen var klart og tydelig. Innenfor den fonologiske delen har begrepet fonem hatt en sentral stilling (Bjerkan, 2008). Et fonem er en klasse av fonetisk nesten like språklyder som skiller ord fra hverandre betydningsmessig innenfor et bestemt språk. For å avgjøre hva som er fonem innenfor det aktuelle språket benytter man seg av minimale par. Det er ordpar som skiller seg fra hverandre ved at et fonem er ulikt (ibid).

Den morfologiske utviklingen handler om hvordan barnet oppdager systemet for hvordan ordene i språket er bygd opp. Det vil si ordenes form og hvordan denne kunnskapen blir tatt i bruk. Det handler om hvordan ordene lages og bøyes (Høigård, 2009). *”Morfologi handler om ordstruktur: Ord består av mindre deler som har uttrykk og betydning”* (Simonsen & Theil, 2008, p. 249). Ordbøyningen er en sentral del av morfologien, et barn må lære seg de ulike bøyningene og nyansene. Vi sier for eksempel *”vi gikk på tur”*, og ikke *”vi gådde på tur”*. Denne utviklingen skjer i takt med at ordforrådet økes og uttalen bedres. Ved at barnet ikke lenger bare imiterer språket, men har begynt å analysere ordene og arbeider med grammatikken i språket ser man at barnet tilegner seg morfologiske ferdigheter (Høigård, 2009). Små barn trenger erfaring med språket og en arena hvor det kan eksperimentere og øve. Her er barnehagen sentral. Å kunne leke med språket og ha voksne rollemodeller og støttespillere i denne utforskningen er viktig. Vi voksne må være støttende uten å være irettesettende i forhold til barnets utprøving.

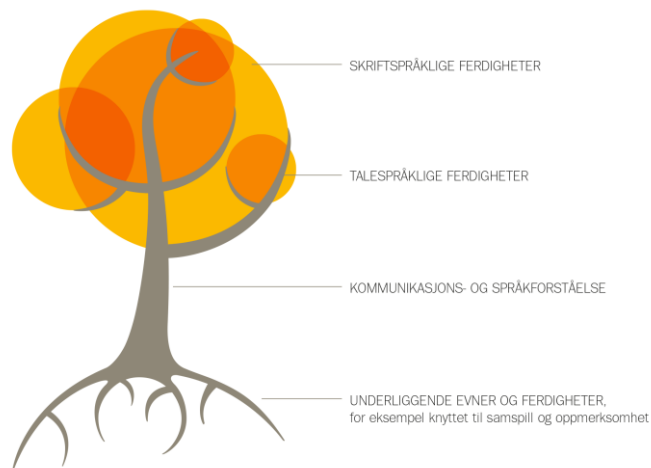
Syntaks beskriver hvordan ord blir satt sammen til setninger. I vårt voksne språk har vi klare regler for hvordan vi bygger opp setninger (Tetzchner m.fl. 1993). For barn skjer

overgangen fra ettordsytringer til to- og treordsytringer gradvis. I tillegg til å ha lært et visst antall separate enheter eller ord må barnet også ha god nok produktiv kontroll til å planlegge og uttale flere enheter i samme ytring (ibid).

Den siste delen av modellen til Bloom og Lahey handler om bruken av språket. Den delen av språkvitenskapen som omhandler hva språket brukes til og hvordan det brukes kalles pragmatikk. Høigård (2009) trekker her frem to sentrale dimensjoner. Det er kontekst og kommunikativ kompetanse. Språkfunksjoner, dialogferdighet, språkbruk i lek og kjønnsforskjeller i språkbruk i barns utvikling er sentrale deler ved den pragmatiske kompetansen. Det må legges til rette for at barnet har mulighet til å kommunisere. De ansatte må legge opp til et miljø der det er rom for nært samspill mellom både barn og voksne. Vi må ha et fysisk rom som innbyr til lek og utfoldelse. De voksne i barnehagen må være nær barna for å kunne støtte, utfordre og oppmuntre barnet. Turtaking er også noe som er sentralt i forhold til dialogferdighet. Å øve på å vente på tur, først er det min tur og så er det din tur, er noe jeg opplever at mange barn trenger å øve seg på. Pragmatikken omhandler bruken og tolkningen av språklige ytringer i ulike situasjoner. Den viser til hvordan ulike kommunikasjonssituasjoner påvirker både bruken og tolkningen av det som blir uttrykt (Sveen, 2008). Ser man mestring av språket fra et kommunikasjonsperspektiv er det å mestre bruken av språket overordnet mestring av språklige segmenter som fonem, morfem, ord og setninger. De små segmentene representerer "bare" midler i kommunikasjonens tjeneste (Hagtvet, 2010).

Law's språktre

Law sitt språktre er en annen modell som benyttes for å illustrere den språklige utviklingen. Han presenterer sitt syn på den språklige utviklingen gjennom sin modell om kommunikasjon. Kommunikasjon er en dynamisk prosess. På den ene siden representerer den interaksjon mellom et individ og miljøet, på den andre siden representerer den en interaksjon mellom de ulike komponentene i kommunikasjonssystemet (Law, 2005).



(Laws språktre, fritt etter

Law, 2000, i Utdanningsdirektoratet, 2013, p.53).

Røttene på treet representerer faktorer som spiller inn på den kommunikative utviklingen. Law trekker frem bl.a. motivasjon, uten motivasjon er det lite sannsynlig at barnet vil utvikle et velutviklet og adekvat kommunikasjonssystem. En forutsetning for å kunne ta imot og forstå informasjon, for så å respondere på riktig måte, er at barnet innehar underliggende kognitive ferdigheter (Law, 2005).

Stammen står for barnets forståelse. Dette inkluderer både den verbale og den non-verbale forståelsen. Den verbale forståelsen handler om å ta imot og forstå et budskap, grunnlaget til dette ligger i røttene til treet, og i særlig grad hos de kognitive ferdighetene. Law viser til at det ofte er en relasjon mellom barn med nedsatt verbal forståelse og sen kognitiv utvikling og atferdsvansker. Svekket forståelse er assosiert med et svakt ordforråd og vokabular. For barnet vil det å fylle på ordforrådet by på utfordringer ved at en svekket forståelse kan være en hindring (Law, 2005).

Grenene på treet representerer de ekspressive ferdighetene til barnet. I særlig grad fremhever Law vokabular utvikling og utvikling av syntaks. For de fleste barn blir det å formulere en setning en automatisk ferdighet, men for noen er dette en stor utfordring. De som har vansker i forhold til syntaks har ofte utfordringer med å se de små endringene ved ord som utgjør forskjell ved meningsinnholdet. Innenfor det ekspressive språket blir også semantikken gjeldende, altså meningsinnholdet i setningen eller uttrykket (Law, 2005).

Bladene på treet sier noe om talespråket og de tekniske aspektene ved språket og kommunikasjon. Det å produsere lyder deler Law inn i tre deler, artikulasjon, fonologi og en tredje komponent han velger å kalle praksis. Den praktiske delen er hvordan artikulasjon og fonologi fungerer sammen, ”... *it may be helpful to think of it as praxis, and it can reasonably be construed as the link between the formation of the sound strings that goes to make up the word and its execution*” (Law, 2005, p. 7).

Kommunikasjon er noe som skjer mellom individer, det handler om ”å gjøre noe felles” (Hagtvatn, 2005). Prosessen reflekterer hvordan individer samhandler og reagerer på hverandre, hvordan de deler meninger med hverandre. Her tenker Law seg at dette er vannet som gir næring til røttene, stammen, grenene og bladene. Det er her de pragmatiske ferdighetene til barnet kommer til uttrykk (Law, 2005).

I både Bloom og Laheys språkmodell og Laws modell ser man hvordan de ulike komponentene er i stadig påvirkning av hverandre. Både Bloom og Lahey og Law viser til hvordan vansker, eller sen utvikling, på et område påvirker de andre elementene. ”*Nothing about communication is static either in terms of the interaction between individuals or in terms of the developmental sequence of the individual skills*” (Law, 2005, p. 8).

Utdanningsdirektoratet støtter seg i språkveilederen til begge disse modellene, og viser til hvordan miljø og kultur har påvirkningskraft på barnets språklige utvikling. Samtidig er barnet avhengig av noen sentrale forutsetninger for å utvikle et språk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.2.2 Barns språkutvikling

Som jeg i foregående del har vist til består den språklige utviklingen av ulike elementer og faktorer som står sammen i et system og påvirker hverandre. Samtidig står disse faktorene for særegne egenskaper. Jeg vil nå se nærmere på hva som karakteriserer utviklingen i førskolealderen. Å snakke om ”typiske trekk” ved ulike alderstrinn blir alltid i en viss grad feil, et særtrekk ved en gruppe barn på samme alder er at de er nettopp ulike. Likevel kan man snakke om hva som er typisk for treåringen i forhold til femåringen. Dette er alderstrekk barnehagepersonalet bør være klar over (Hagtvatn, 2010). Barns språklige utvikling skjer i ulikt tempo, og med individuelle ulikheter. Noen begynner å bruke talespråket tidlig, noen snakker hele tiden. Enkelte barn venter lengre med å begynne å uttrykke seg verbalt, mens andre snakker lite. Språkforståelse og språkproduksjon er to

sider ved den språklige utviklingen som står sentralt. Disse står i et dynamisk forhold til hverandre, de er avhengige og påvirkes av hverandre, det er derfor vanskelig å skille dem (Espenakk m.fl.2007).

I dag er det et kjent fenomen at barnets kommunikative evner starter allerede fra fødselen av. Spedbarnsomsorgen handler ikke bare om mat og stell, men også om kommunikasjonsmessige ferdigheter. Det handler i hovedtrekk om å være følelsesmessig tilgjengelig for barnet fra fødsel av. Det skapes en tilknytning mellom omsorgspersonene og barnet. Spedbarnsforskning viser at barnet er innstilt på å kommuniserer med omverdenen. Allerede etter få dager gjenkjenner barnet morens stemme, og gjennom filmopptak er det påvist at barnets bevegelser skjer synkronisert med morens språkrytme. Allerede her starter barnet sin utvikling av morsmålets språkrytme (Høigård, 2009). Når barnet er rundt seks måneder gammelt begynner det vanligvis å bable. Den første formen for babling er vokale lekelyder. Etter hvert får den et stavelsespreg som minner om tale (Tetzchner m.fl. 1993). Begrepsinnlæringen begynner i fire-fem måneders alderen, da fatter barnet interesse for omgivelsene og gjør erfaringer med ulike gjenstander og fenomener. Her starter barnet med å lage seg indre representasjoner av de ulike gjenstandene/fenomenene det får erfaring med (Espenakk m.fl. 2007). Barnet sier sine første ord når det er mellom 8 og 17 måneder, det kan være vanskelig for voksne å fortolke disse ordene (Tetzchner m.fl.1993). Som nevnt tidligere er dette en sentral problemstilling på en småbarnsavdeling, der både barn og voksne kan bli fortvilet over at de voksne ikke klarer å fortolke det barnet sier. Barnet har klart for seg hva det vil kommunisere, men sliter med å uttrykke det. Den voksne forsøker og ønsker å tolke hva barnet sier, men det kan ofte være vanskelig.

Kristoffersen og Gram Simonsen (2011) har gjennomført en studie av norske barns språkutvikling. Den omhandler 6500 barn i alderen åtte måneder til tre år og baserer seg på foreldrerapportering. Dette foreldrerapporteringsverktøyet baserer seg på MacArthur-Bates CDI. Den norske versjonen tar utgangspunkt i denne, men er oversatt og tilpasset både språklig og kulturelt. Denne undersøkelsen har to ulike spørreskjema. Ett for barn mellom 8 og 20 måneder, som kalles ord og gester. Og ett for barna mellom 16 og 36 måneder, som kalles ord og setninger. Disse har til dels ulikt fokus. Ord og gester fokuserer mest på forståelse og gester, mens ord og setninger fokuserer mest på produksjon og grammatisk

utvikling. Sentralt for begge undersøkelsene er utvikling av ordforrådet. Funnene i denne undersøkelsen er:

”Stor variasjon i utvikling av ordforrådet.

Akselerasjon i ordforrådet i løpet av det andre året (”vokabularspurt”).

Ordforståelse og ordproduksjon er klart atskilte, og har liten innbyrdes sammenheng.

Produksjon av gester er sterkere relatert til reseptivt ordforråd (ord barnet forstår), enn til produktivt ordforråd (ord barnet sier selv).

Produktivt ordforråd er sterkt relatert til grammatisk utvikling”.

(Kristoffersen & Gram Simonsen, 2011 p.117).

Det er to forhold Kristoffersen og Gram Simonsen i særlig grad trekker frem. Det er den bratte utviklingskurven som finner sted når utviklingen er kommet i gang, og den enorme variasjonen mellom barn. Å benytte seg av foreldrerapportering ses på som en stor ressurs, og blir beskrevet som noe barnehagene bør benytte seg mer av. For eksempel i forbindelse med utfylling av TRAS-skjema. Foreldre følger barnets språkutvikling nøye, og et foreldrerapporteringsskjema kan fungere som et kontaktpunkt mellom barnehagepersonell og foreldre, og et supplement og en støtte for barnehagepersonellet (ibid).

Å tilegne seg de første 50 ordene er en langsom prosess for et barn. Her ser man forskjell når det kommer til forståelse og produksjon av ord. Halvparten av barna i studien til Kristoffersen og Gram Simonsen (2011) forsto 50 ord ved 11 månedersalderen, mens barna var 18 måneder når de kunne produsere 50 ord. ”Vokabularspurten” for norske barn ser ut til å starte i det barna produserer rundt 50 ord (ibid). Og fra barnet er ett og etthalvt til seks år påstås det at det kan lære i gjennomsnitt 10 nye ord daglig. Denne tempoøkingen forklares ved at barnet blir bevisst at ordet har en gitt betydning og et innhold. I denne perioden begynner barnet også å sette sammen to-ords ytringer (Utdanningsdirektoratet, 2013). De første årene er barnet helt avhengig av situasjonen samtalen finner sted i. En slik kontekstavhengig språkbruk, der de tilgjengelige sanseintrykkene er avgjørende, blir gjerne kalt for *her-og-nå-språk* (Høigård, 2009). Vi må gi barnet erfaringer, de må få kjenne, høre, smake og gjøre, og vi må sette ord på det vi gjør sammen. Det å hele tiden benevne, kommentere og bekrefte det barnet gjør, og det vi gjør sammen, er en viktig oppgave for oss voksne i barnehagen. Som når ettåringene på småbarnsavdelingen roter rundt i kjøkkenkroken, finner frem kopp, fat og kniv. De legger en brødkive på fatet og

banker med hånda på stolen for at du skal sette deg ned. Uten å ha sagt et ord har barnet kommunisert og laget en lekesituasjon. Her er det viktig at den voksne bruker språket aktivt, setter ord på det de gjør sammen, *”ja, nå skal jeg sette meg her og smake på brødiskiven, mmmmm...”* osv. Barnet lyser opp, tusler bortover for å finne enda mer mat, og flere fat, setter seg ned ved siden av deg og lager *”mmmm”*- lyder sammen med deg. Flere barn strømmer til, og snart er det fullt rundt det lille bordet. Etter hvert begynner barnet å si *”fat”* og *”kopp”* mens det dekker bordet. Disse begrepene og erfaringene har barnet lært gjennom en lekesituasjon, og fører dem etter hvert med seg inn i den ekte måltidssituasjonen.

Økt ordforråd er en forutsetning for den grammatiske utviklingen (Westerlund, 2012). De første to-ordssetningene dukker opp når barnet har et ordforråd på mellom 50 og 100 ord. Det er vanskelig å si akkurat når dette skjer, variasjonen er svært stor, men man antar at det skjer rundt 18 månedersalderen. I tillegg til å inneha nok ord, må barnet også ha god nok produktiv kontroll til å uttale to ord i samme ytring (Tetzchner m.fl.1993). Når barnet nærmer seg tre-fire årsalderen begynner det å bruke mer komplekse setninger. Ved fireårsalderen mestrer de fleste normalspråklige barn de fleste setningsstrukturene i språket vårt (Espenakk m.fl. 2007). Barnet har ved treårsalderen tilegnet seg et grunnleggende ordforråd og grammatiske regler (Westerlund, 2012). Tre-fireåringen bruker språket aktivt, gjerne overdrivende og fantasifullt (Hagtvvet, 2010). Barn i denne alderen kan vanligvis delta i lengre dialoger og fortelle egne fortellinger. Denne utviklingen er også avhengig av det miljøet barnet har rundt seg, og de erfaringene det får (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her er også leken en viktig bidragsyter. Det er i denne alderen at språket blir en sentral del av leken til barnet. Lekens viktighet for barnet og i barnehagen poengteres i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011). Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen. I samhandling med hverandre i leken legges grunnlag for læring og sosial kompetanse. Leken og barnets språklige utvikling og evne står i et gjensidig og berikende forhold til hverandre. Dette dukker i særlig grad opp i rolleleken som oppstår i 3-4 årsalderen (Hagtvvet, 2010). Rolleleken er nesten alltid ladet med språk, og den språkbruken er gjerne mer avansert enn barnets egen språkbruk (Westerlund, 2012). Ved fireårsalderen kan man si at første fasen i språkutviklingen på et vis er avsluttet. Språket har på et grunnleggende plan etablert seg hos barnet. Fireåringen snakker stort sett rent, har veletablert setningsbygging, og mestrer de vanligste ord og begreper. Videre utvider, konsoliderer og nyanserer barnet språket gjennom bruk (Hagtvvet, 2010).

Når barnet er i fem-seks årsalderen begynner det å forstå ord i overført betydning. Barnet kan altså forklare hva de ulike ordene betyr. I denne alderen blir barnet mer opptatt av former i språket. De hører hvilke ord som ligner på hverandre og hvilke ord som rimer, de kan dele ord inn i stavinger og etter hvert høre hvilken lyd et gitt ord begynner med. Disse elementene blir i denne alderen interessante for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2013). 5-åringen kan bruke rundt 4000 ord aktivt, og forteller om erfaringer i både fortid og nåtid på en adekvat måte. I denne alderen starter ofte også utforskningen og utviklingen av skriftspråket (Espenakk m.fl. 2007). Hele tre-til-femårsperioden kan beskrives som en periode der barnet bruker og raffinerer de språklige redskapene som i grov form ble dannet de første leveårene (Hagtvatn, 2010).

Språket for ett- og toåringen er et middel i kommunikasjons tjeneste. Språket brukes og forstås ut i fra ”her og nå” situasjonen. Når barnet kommer i tre-til-femårsalderen begynner språket å handle om hendte, planlagte og tenkte virkeligheter, barnet blir etter hvert i stand til å se på språket som et objekt (ibid).

Det er trekk for det man kan se på som alderstypiske ferdigheter hos barn, her befinner størsteparten av barna seg utviklingsmessig. Det vil alltid finne seg barn over og under dette gjennomsnittet. Barn som har en forsinket språkutvikling kan vise seg å ha en språkvanske. En språkvanske innebærer at barnet har problem med å forstå og/eller bruke språket i kommunikasjon og samspill med andre. Barnet utvikler ikke språket som forventet (Befring & Tangen, 2009). Barn med språkvanser deles grovt sett inn i to undergrupper. Den ene er spesifikke språkvanser (SSV), her er språkproblemet det primære og det er et misforhold mellom forventet og reell språkutvikling (ibid). For at man skal bruke benevnelsen spesifikk språkvanske må vansken være en primærvanske (Bishop, 2003). Bishop og Leonard (2000) kommer frem til at mellom 5-10% av alle barn har en spesifikk språkvanske. Leonard (2014) viser til en undersøkelse gjennomført av Tomblin m.fl. som viste at mellom 6-8% av alle barn har en spesifikk språkvanske. Disse tallene vil variere ut i fra hvilken alder og hvilke kriterier man legger til grunn. Den andre gruppen er språkvanser som er sekundære i forhold til andre omstendigheter som kan påvirke barns språkutvikling. Det kan være autisme, utviklingshemming, syns- eller hørselshemming og lignende (ibid). utfordringen ligger i å oppdage de barna som har språkvanser på et så tidlig tidspunkt som mulig for så å sette inn hjelpetiltak.

2.2.3 Begrepslæring i førskolealderen

Det å kunne uttrykke seg og forstå begreper er et viktig middel i kommunikasjonen. Barnet må inneha flere ord for å kunne sette sammen ordene til setninger. Å kunne sette ord på det man ser og opplever er sentrale elementer i barns kommunikasjon. Man kan snakke om barnets ordforråd som det semantiske leksikonet (Horn, 2011). Theil (2008) benytter seg av ordet leksikon når han snakker om menneskets lager av ord og uttrykk. Som vist tidligere må man inneha ulike ferdigheter for å kunne forstå og kommunisere språklig, vi må blant annet ha et ordtilfang (Kristoffersen m.fl. 2008). Det å ha velutviklet begrepsforståelse har gjennom ulik forskning vist seg å ha stor betydning for senere leseutvikling. En norsk oppfølgingsstudie av rundt 250 barns leseutvikling gjennom ti år viste blant annet at ordforrådet ved skolestart påvirker leseutviklingen gjennom hele grunnskolen (Lyster, 2000). Melby-Lervåg m.fl. (2012) viser også til at det er klar sammenheng mellom ordforråd i barnehagealder og senere leseforståelse og ordavkodning. Disse funnene tydeliggjør at man må arbeide mer bevisst med å stimulere begreper og ordforråd i barnehage og skole enn det man tidligere så på som nødvendig. Det er store forskjeller allerede i førskolealderen, og disse forskjellene vil bare øke i barnets utviklingsløp dersom det ikke arbeides intensivt med å styrke ordforrådet (Kristoffersen m.fl.2010).

Hagtvatn m.fl. (2010) har foretatt en metaanalytisk tilnærming i forhold til barns ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. Her henvises det til både nasjonal og internasjonal forskning som tydelig viser at barns tidlige ordforråd har stor betydning for leseutvikling, og i særlig grad leseforståelsen. En amerikansk studie gjennomført av Cunningham og Stanowich (i Hagtvatn m.fl. 2010) viste at barns ordforråd i første klasse kunne forklare hele 30% av variasjonen i leseforståelse 10 år senere. Forebyggende innsats før lesevanene er en realitet er her avgjørende. Forebygging av lesevaner bør være en av utdanningssystemets hovedoppgaver og et spesialpedagogisk nøkkelfelt (Hagtvatn m.fl. 2010). Utvikling av ordforrådet ser ut til å ha særlig betydning i tre-fireårsalderen, og dette legger tydelige pedagogiske konsekvenser for førskolealderen. Det tydeliggjør viktigheten av å styrke barns ordforråd i barnehagen, og spesielt med tanke på barn fra "språkfattige" miljøer. Barnehagen kan kompensere for svak begrepsstimulering i hjemmet gjennom forebyggende innsats.

"Skal man styrke ordforrådet til barn med forsinket utvikling gjennom intensive/ spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skole, må tiltakene settes i gang tidligst

mulig og dessuten være systematiske, omfattende og langvarige” (Hagtvet m.fl. 2010, p.46).

En studie gjennomført av Storch og Whitehurst viser at barns ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet og språkforståelse er relativt stabil fra førskolealder og oppover i skolealderen, altså om de scorer lavt, middels eller høyt (Melby-Lervåg, 2011).

Variasjonene mellom barna var store. En studie gjennomført av Hagtvet m.fl. (2011) viste at de barna som skåret best hadde et ordforråd som var tre ganger så stort som de som skåret lavest. Fra et spesialpedagogisk perspektiv er den stabiliteten som gjør seg gjeldende innenfor språkforståelse, og til en viss grad også fonologisk bevissthet, interessant. Det viser at dersom man oppdager de barna som har språklige vansker i førskolealder, er det svært viktig å sette i gang tiltak tidlig. Det er i stor grad er de samme barna som vil streve senere i utdanningsløpet. Også den store variasjonen mellom barna i førskolealder er interessant, det viser at det etter all sannsynlighet finnes et uutnyttet potensiale hos de som strever (Melby-Lervåg, 2011).

Statped, ved tidligere Bredtvet kompetansesenter, har gitt ut en veileder om begreplæring. Denne er utformet som en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker. Den omhandler et prosjekt kalt Språkverkstedet (Sæverud m.fl. 2011). I denne modellen bruker de Bloom og Lahey sin språkmodell i en sosial kontekst. Den vises igjen i de tre fasene for modellen, fase en: innhold, hva betyr ordet?, fase to: form og fase tre: bruk/ oppsummering. Denne modellen tar utgangspunkt i en strukturert og fast undervisningsform ved at man har en ordliste med øveord og en med kontrollord. Først går man gjennom fase en på det valgte ordet, den omhandler ordets innhold, og har hovedfokuset i forhold til ordkunnskap/ semantikk. Deretter kommer fase to, ordets form, hvor kunnskap om ordets lydstruktur står sentralt, som stavelser, lyder og lignende. Den siste fasen er bruk/ oppsummering, her kommer kunnskap om ordet i en meningsfull sammenheng frem, hva har vi lært om ordet? Hvordan bruke ordet i ulike sammenhenger? Sæverud m.fl. (2011) målte så effekten av denne strukturerte undervisningsmodellen. De barna som deltok i Språkverkstedet var i hovedsak barn som var innmeldt til PPT på bakgrunn av språkvansker eller lesevansker. Gjennom analyser og testing konkluderte de med rimelig sikkerhet at barna profitterte på undervisningen. 43% av ordene i øvingslisten kom i kategorien ”lært”, mens 23% av kontrollordene kom under samme kategori. Dette viser at den strukturerte undervisningen har hatt en signifikant betydning når man ser dette

i forhold til kontrollisten, der det ikke ble gitt undervisning i ordene. Man ser at effekten av undervisningen også spres seg til ord på kontrollisten, da barna også har en tydelig fremgang her. Det ble altså tydelig at disse barna hadde et stort uutnyttet læringspotensial. Undersøkelsen oppsummeres også med en vurdering fra pedagogene som deltok. Der kommer det frem at alle pedagogene hadde positive erfaringer. De fant modellen nyttig både med tanke på egen praksis og barnas læringsutbytte (ibid).

En studie som har sett på risikofaktorer og søkt å finne metoder for tidlig intervensjon er ”Ut med språket!” (Helland, 2011). Denne longitudinelle studien hadde som hovedmål å finne tidlige risikofaktorer for utvikling av dysleksi, og å finne metoder for tidlig intervensjon. Den omhandlet barn fra de var 5 til 12 år gamle. Utvalget til studiene ble definert ut i fra to kriterier, biologiske markører (arvelighet) og kognitive markører (bl.a. språkutvikling). Det var en risikogruppe og en kontrollgruppe. Innenfor dette prosjektet ble det gjennomført fire studier. Et studie tok for seg tidlig trening (Helland, Tjus, Hovden, Ofte & Heimann, 2011), denne fokuserte på to ulike treningsprinsipper i perioden der barna var fra 5 til 8 år. Den ene gruppen fikk treningsopplegg ut i fra ”bottom-up”-prinsippet (BU), fra lyd til mening. Den andre tok utgangspunkt i ”top-down” (TD), fra mening til lyd. Ved prosjektavslutningen skåret kontrollgruppen signifikant over norm, mens risikogruppen skåret innenfor norm. For risikogruppen kom det frem at BU-prinsippet hadde sterkest effekt på fonologisk bevissthet og arbeidsminne. TD-prinsippet hadde sterkest effekt på verbal læring, bokstavkunnskap og lese/skriveprøvene. Konklusjonene fra dette studiet var at tilpasset, spesifikk databasert trening som starter i førskolealder kan avhjelpe lese- og skrivevansker. Treningen bør inneholde en kombinasjon av BU- og TD-prinsippet, BU-prinsippet for prelitterære ferdigheter og TD-prinsippet for lese- og skrivetrening. (ibid).

2.2.4 Kartlegging

I forhold til min oppgave og problemstilling er det en sentral faktor hvordan man i barnehagen oppdager de barna som har behov for ekstra støtte og tidlig innsats i forhold til utviklingen av språket. Som barnehagelærer opplever man ofte en hektisk hverdag, det er mye som skal organiseres, behov som skal dekkes og opplegg som skal gjennomføres. I tillegg skal man gjøre det som jeg ser på som noe av det viktigste i barnehagen, nemlig å se hvert enkelt barn, støtte og utfordre det. For å kunne sette inn tidlig innsats der det er

behov for det, må man som barnehagelærer oppdage behovet. Jeg vil nå se nærmere på hva kartlegging i barnehagen er. Deretter ser jeg på hva veilederen for språk i barnehagen utgitt av kunnskapsdepartementet sier angående vurdering og kartlegging av barns språk. Jeg vil se dette opp mot annen teori som omhandler observasjon og kartlegging i barnehagen.

Kartlegging gir grunnlag for å sette i gang med tidlig innsats i barnehagen. Gjennom kartleggingen kan man avdekke om det er behov for å sette inn tiltak for å forebygge vansker (Buli-Holmberg, 2012). Kartlegging kan sees på som en prosess der man samler informasjon om den språklige utviklingen og kompetansen til et barn, samt ser på tiltaksbehov for det enkelte barnet og dets familie (Espenakk m.fl. 2007). For å kunne gi de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp må barna oppdages, barnehagen må se disse barna. I Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011) kommer det frem at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. Gjennom å møte barn som har behov for særlig hjelp og støtte kan barnehagen bygge kompetanse, uavhengig av barnets vanske (Bonnevie & Pålerud, 2005). Det ser man igjen i rammeplanen. Der poengteres det at barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Barnehagen er altså pålagt å ta utgangspunkt i barnets forutsetninger, behov og kompetanse.

Hvordan oppdager man de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte? I veileder for opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning trekkes retten til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder frem. Her fremheves det at denne retten, §5-7, ikke har noen nedre grense. Den tilkommer altså små barn dersom det avdekkes at disse har et særlig behov. Begrepet ”særlig behov” problematiseres i den forstand at det blir en skjønnsmessig vurdering. Det trekkes her frem at man kan se den opp imot §5-1 om spesialpedagogisk undervisning. En vesentlig forskjell er at retten til spesialpedagogisk hjelp etter §5-7 må vurderes på selvstendig grunnlag, uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Vurderingen må gjøres ut ifra barnets behov, utbytte og likeverd, ikke barnehagens tilpasning/ tilrettelegging. I begrepet ”særlig behov” legges en forståelse og et krav om at barnet har et behov som er mer omfattende enn det behovet som barn med normal utvikling har. Hvordan denne vurderingen foretas nevnes ikke noe mer her (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hva er ”særlig behov”? Dette er altså en vurdering som hver enkelt pedagog gjør. Et barn som jeg vurderer at har behov for ekstra

hjelp og støtte, kan av en annen pedagog vurderes at det ikke har de samme behovene. Her tenker jeg at dokumentasjon spiller en viktig rolle, på hvilket grunnlag trekker man de konklusjonene man gjør? Dette vil jeg komme tilbake til litt senere. Tøsse (2014) fremhever i sin artikkel en del utfordringer i forhold til det praktiske arbeidet med tidlig innsats. En av disse utfordringene er de store kravene det stilles til pedagogene. For å tilfredsstille disse kravene er det nødvendig med kunnskap om ulike vansker og diagnoser som kan ramme barn og unge. Hun stiller spørsmålsteget ved om pedagoger i barnehage og skole er rustet til dette. Både personlige forutsetninger hos pedagogen, kapasitet og ressurser hos barnehagen og skolen har betydning for om pedagogen makter oppgaven han/hun stilles overfor (ibid).

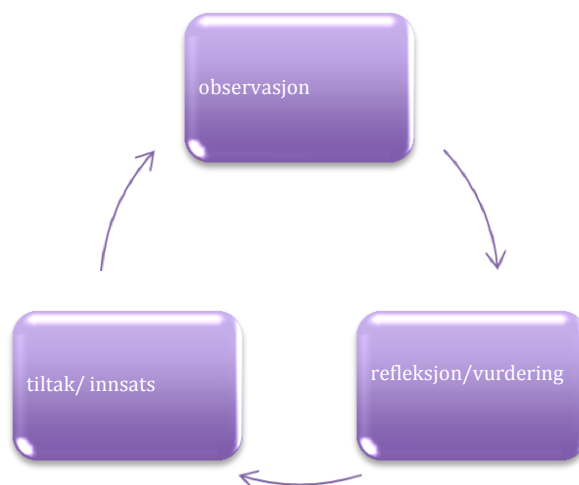
2.2.5 Kartlegging og strukturert observasjon

Jeg vil videre se på hva veileder for språk i barnehagen sier om vurdering og kartlegging av barns språklige kompetanse. Denne har tittelen ”Språk i barnehagen. Mykje meir enn berre prat” og er gitt ut av Utdanningsdirektoratet i 2013. Denne veilederen er utarbeidet med utgangspunkt i en rapport skrevet av et ekspertutvalg. De fikk i oppgave fra Kunnskapsdepartementet å gi en forskningsbasert vurdering av ulike verktøy som blir brukt for å kartlegge barns språk i norske barnehager. Det kommer frem at kartlegging ved hjelp av verktøy kan være en metode som støtter opp om tidlig pedagogisk innsats i barnehagen. I veilederen trekkes vurdering av språkmiljø og barns språklige kompetanse frem. For å kunne gi alle barn et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud er dokumentasjon og vurdering av barns språkutvikling og kompetanse en sentral faktor. Ut i fra dette får pedagoger muligheten til å fange opp de barna som har behov for ekstra støtte.

Dokumentasjon og vurdering av barns språk er utgangspunktet og grunnlaget for alt videre arbeid med enkeltbarns språk. En god kjennskap til barns språklige kompetanse er helt avgjørende for å oppdage barn med spesielle vansker og behov. Det første skrittet i å vurdere barns språkutvikling er i følge veilederen helhetlig observasjon av alle barn. Dette er fortløpende betraktninger av barns kommunikasjonsferdigheter, det er en del av den ordinære oppfølgingen av alle barnehagebarn. Det heter videre at pedagogen ikke skal legge forhåndsbestemte kriterier eller kategorier til grunn for slike observasjoner.

Pedagogen må bruke sitt faglige skjønns og sin kunnskap om barns språktilegnelse, flerspråklighet, språkforsinkelser og språkvansker når han eller hun følger med på barns språklige aktiviteter og kompetanse, reflekterer over inntrykkene og vurderer

(Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 43). Den helhetlige observasjonen fører så til refleksjon og vurdering som igjen fører til tiltak der det er behov.



(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Etter den helhetlige observasjonen ser pedagogen om det er behov for ekstra støtte, grundigere observasjoner eller om man er bekymret for enkeltbarn. Formålet med en slik vurdering kan da være å avdekke behov for særskilt hjelp og støtte og finne ut hvordan barnehagen best kan ivareta barnet og bidra til god språkutvikling. I følge veilederen kan pedagogen gjennomføre en grundigere kartlegging og vurdering når han/ hun finner behov for dette. Dette kan bestå av systematisk observasjon eller ved bruk av andre systematiske kartleggingsverktøy som kan være til støtte ved kartlegging av språket. Pedagogen kan da bruke ferdige verktøy for kartleggingen, eller på egenhånd utarbeide noe som egner seg til den gitte situasjonen. Videre viser veilederen til ekspertutvalget som sier at kompetanse og refleksjon hos de som skal velge ut verktøy og bruke det er den viktigste faktor for en vellykket bruk. Blir kartleggingsverktøyet brukt på en lite innsiktsfull måte kan det være både uheldig og til skade (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ut i fra dette tenker jeg at utdanningsdirektoratet konkluderer med at det er opp til hver enkelt pedagog og vurdere om han/hun ønsker å benytte seg av systematisk observasjon eller kartlegging. Dette trekkes frem som et element som er valgfritt, og det hevdes at det kan være til støtte i kartlegging av språket. Jeg stiller meg litt kritisk til at veilederen sier pedagogen kan utarbeide kartleggingsverktøy selv. Det er klart at pedagogen kjenner barnet og rammebetingelsene godt og innehar kompetanse om barns utvikling. Og i enkelte tilfeller kan det være nødvendig å utarbeide noe eget. Men jeg mener man her må vise stor

forsiktighet. Det bør komme tydelig fram at det er utarbeidet for eget bruk og for gjeldende barnehage / barnegruppe. Fri flyt av slike skjema og verktøy kan skape en ukritisk bruk. Brukt i feil sammenheng og på feil måte kan et slikt verktøy virke mot sin hensikt. Dette viser jo også ekspertutvalget til. Kompetanse og refleksjon hos de som benytter seg av kartleggingsverktøyet er den viktigste faktoren for å få en vellykket kartlegging.

Kartlegging av barn i barnehagen har den siste perioden vært et tema for stadig diskusjon. I en kronikk i Dagbladet fra mars 2012 uttaler sosiolog Pettersvold og teolog Østrem seg om kartlegging i barnehagen. De argumenterer mot bruk av kartleggingsverktøy og stiller seg svært kritiske til jakten på et ”normalt barn”. De hevder rammene for hva som er normalt er så trange at hvilket som helst barn risikerer å bli avvikende fra normalen (Pettersvold & Østrem, 2012). Denne kronikken blir respondert av Bleses og Hagtvvet (2012). De konkluderer med at den holdningen Pettersvold og Østrem viser ikke har feste i forskningen. Forskning viser at uten rutiner for systematisk språkkartlegging synes mange førskolelærere det er vanskelig å oppdage barn som trenger ekstra stimulering og støtte. Barna blir altså ikke oppdaget, og får ikke den hjelpen de trenger. ”Vente og se”-holdningen gir ofte et uheldig utviklingsløp. Intensivt språklig tiltak i skoleårene kan bare i begrenset grad kompensere for tap av god språkstimulering i førskolealder. I småbarnsalderen er barna i særlig grad mottakelig for god språklig påvirkning (Bleses og Hagtvvet, 2012).

Hagtvvet (2010) viser til at vi i barnehagen ofte kan henge oss opp i både formelle og uformelle diagnoser, som ”bråkete”, ”klengete”, ”urolig” og lignende. Dette tror jeg de fleste med erfaring fra barnehagen kjenner igjen. Sukk og småkommentarer angående enkeltbarn er noe mange ansatte i barnehager har opplevd å høre, og muligens også sagt. For å forebygge og korrigere slike merkelapper bør man regelmessig, for eksempel tre til fire ganger per år, gjennomføre systematisk observasjon av alle barn. Det bør gjøres i samlingsstund, leik ute og inne, i samspill med andre barn og voksne. En slik systematisk observasjon vil føre til at personalet jevnlig får sjekket sin forhåndsoppfatning av det enkelte barn opp mot virkelighetsoppfatningen. Samtidig får man forsikret seg om at alle barn er i god utvikling i forhold til de mål som er satt ved forrige observasjon og ønsket utvikling (ibid).

Språkveilederen (2007) tar også for seg kartlegging av språk i barnehagen. Her påpekes viktigheten av å se helhetlig på barnet. Kartleggingen må ha et bredt fokus og ikke isolere deler av barnets utvikling. Å ta problemene og de bekymringene som oppstår på alvor, også på et tidlig tidspunkt i barns liv, er viktig for barnets videre utvikling. Ved å sette inn tidlig tiltak kan man møte barnet i en fase hvor det er svært mottakelig for stimulering. Her poengteres den sentrale rollen til barnehagen, helsestasjon og skole. Disse institusjonene må være oppmerksomme på barn som er forsinket i forhold til den språklige utviklingen. ” *Dette krever at man har systematiske kartleggingsmetoder for å følge barnets språkutvikling*” (Espenakk m.fl. 2007, p. 38). Denne kartleggingen bør i følge språkveilederen omfatte intervju, observasjon og testing. I dette arbeidet er det viktig at man ikke bare ser på mangler/ utfordringer, men også på hva barnet mestrer (ibid). Systematisk observasjon av alle barns språkutvikling i barnehagen vil være en viktig kvalitetssikring innenfor både en allmenn og individrettet forebygging. Her vil systematisk bruk av kartleggingsverktøy være hensiktsmessig, for eksempel TRAS. Ved årlig å beskrive hvert enkelt barns språklige kompetanse ut i fra TRAS-skjemaets utviklingsområder vil personalet få økt kunnskap om enkeltbarnet. Dersom man gjennom observasjonen avdekker barn med forsinket språklig utvikling skal barnehagepersonalet ta kontakt med PP-tjenesten for grundigere utredning og oppfølging (Hagtvet & Horn, 2009).

Språkveilederen (2007) konkluderer altså med at systematiske kartleggingsmetoder er nødvendig for å være oppmerksomme og oppdage de barna som har forsinket språkutvikling. Det kommer også frem at barnehagen systematisk bør observere alle barns språkutvikling, ikke bare de man er bekymret for. Dersom man avdekker barn med forsinket språklig utvikling skal man kontakte PP-tjenesten. Her ser man tydelige forskjeller på de to språkveilederne. Språkveilederen (2007) kommer med tydelig anbefalinger, og benytter seg av ord som bør og skal. Mens språkveilederen utgitt av kunnskapsdepartementet er mer diffus. Den kommer med forslag til hva man kan gjøre og hvordan, men det er hele tiden poengtert at det er opp til hver enkelt pedagog. Når det gjelder systematisk observasjon sier Språkveilederen (2007) fra Bredtvet kompetansesenter at det er en kvalitetssikring og bør gjennomføres i forhold til alle barn i barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2013) hevder derimot at det kan være til hjelp i kartlegging av barn man allerede er bekymret for.

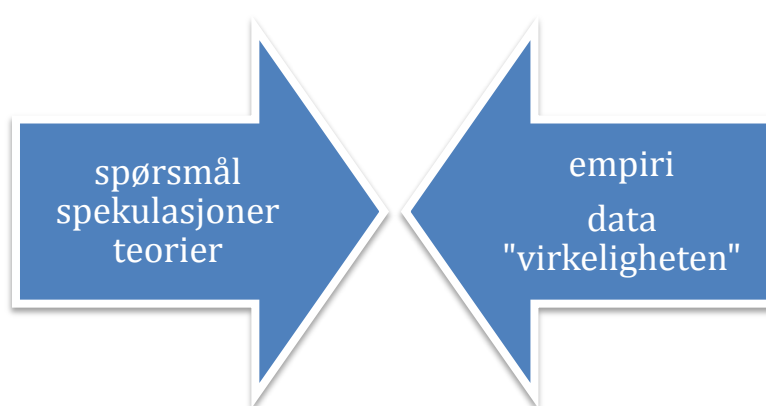
Prosjektet "Oslobarnehagen" er oppstartet av Oslo kommune for å sikre at alle barn får gode lærings- og utviklingsmuligheter. Det var store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene i Oslo, og kommunen innførte prosjektet for å sikre en kvalitetsstandard for alle barnehagene i Oslo. Et av temaene i dette prosjektet var kartlegging av språk i barnehagen. Her vises det til forskning gjort av Danmarks evalueringsinstitutt (2011), som i likhet med Bleses og Hagtvvet (2012), poengterer at det er en risiko for at barnehagen ikke fanger opp alle barn som trenger ekstra språkstimulering dersom kartleggingen er usystematisk. Deres undersøkelser viser at tre av fem barn som har bruk for ekstra språkstimulering ikke blir oppdaget når barnehagene ikke benytter seg av systematiske kartleggingsverktøy. Av ettspråklige barn i danske barnehager oppdages kun 6,2% av 15% som har behov for hjelp. Ser man dette i sammenheng med det faktum at forskjellene ofte blir større etter hvert som tiden går og det ikke blir satt i språkstimulerende tiltak, er det tydelig at man har en utfordring og et ansvar på dette området. Med tanke på at tidlig innsats og hjelpende tiltak har størst effekt før barn begynner på skolen (Jensen & Holm, 2012), samt den viktigheten ordforråd har for senere utvikling allerede ved 2-3 års alderen (Lyster, 2000, Kristoffersen m.fl.2010, Hagtvvet m.fl. 2010), kan man tenke seg at dette kan få konsekvenser for den prosentdelen som ikke oppdages.

Språktester kan være et nyttig verktøy for å gjøre systematiske utredninger av barnets språkforståelse. I en slik situasjon må man være bevisst fallgruvene. Samtidig kan en fornuftig bruk av tester gi et innblikk i barnets språkforståelse som dagliglivets kommunikasjon ikke gir (Hagtvvet & Horn, 2009). Det er viktig å se resultatene i lys av barnets øvrige forutsetninger, altså en helhetlig tenkning på barnets utvikling. Kartleggingen må være dynamisk, og kartlegging og tiltak må gli over i hverandre. Sammen med formelle tester må også observasjon være en del av kartleggingen (Hagtvvet, 2005). Det å observere barnet i kjente omgivelser og i naturlige situasjoner vil gi et innblikk i hvordan barnet bruker språket. Formell kartlegging og tidlige tiltak vil kunne gi innsikt i problemområdene, men for å oppnå dette må tiltakene være fleksible og endre seg i takt med barnets utvikling og mestring (Rygvoid, 2009). Rygvoid fremhever også at man må kartlegge både barnets utfordringer og deres mestringsområder. Hun støtter seg her til Vygotskij's teori om barnets nærmeste utviklingszone, avstanden mellom aktuell og potensiell mestring (ibid).

I følge veilederen gitt ut av Utdanningsdirektoratet (2013) vil det altså være den helhetlige observasjonen som danner grunnlaget for om det er nødvendig å observere og vurdere barnets språk nærmere. Veilederen sier at i dette arbeidet kan pedagogen bruke kartleggingsverktøy, eller eventuelt utarbeide et skjema selv. I Språkveilederen utgitt av Bredtvet kompetansesenter kommer det tydelig frem at det anbefales bruk av systematiske kartleggingsmetoder (Espenakk m.fl. 2007). Her heter det at man *bør* bruke språklige tester, intervju og observasjoner. I veilederen fra utdanningsdirektoratet står det til motsetning at man *kan* bruke kartleggingsverktøy. Om man skal ta arbeid med tidlig innsats på alvor må pedagogene ha rutiner for hvordan barn som befinner seg i risiko, eller har avvikende utvikling, skal identifiseres (Tøsse, 2014).

3. Metode

Forskning kan karakteriseres som et kvalitetsarbeid, både når det kommer til innhold, metode og troverdighet. Forskningsarbeidet kan ha mange ulike formål, men har som særlig mål å potensielt hente fram ny kunnskap. Slik utvikles en fornyet fagkunnskap. Dette innebærer at forskningen er faglig relevant og er utført på en systematisk og troverdig måte, den må ha en etisk standard (Befring, 2010). Alle undersøkelser starter med et spørsmål, noe vi ønsker å belyse og muligens finne svar på. For å finne svar må vi innhente empiri, data fra virkeligheten. På en enkel måte kan man si at undersøkelser og forskning dreier seg om å konfrontere spørsmål og spekulasjoner med empiri.



Dette er en dynamisk relasjon der begge delene blir påvirket av hverandre. Det begynner ofte med et spørsmål. Etter hvert som vi samler inn empiri og får belyst spørsmålet, vil det ofte dukke opp nye spørsmål og vinklinger (Jacobsen, 2013). Ved å bruke empirisk forskning beveger man seg ut i den virkelige verden for å observere og samle opplysninger om de tema og fenomenene man vil belyse. Her oppstår behovet for metoder og strategier for hva som skal observeres. Metoden gjør at vi må gå gjennom ulike faser når man gjennomfører en undersøkelse, det vil si ha en oppskrift på hvordan undersøkelsen kan gjennomføres. Metoden skal også hjelpe oss til å stille kritiske spørsmål knyttet både til de valgene som må tas, og hvilke konsekvenser disse valgene får for den aktuelle undersøkelsen (ibid).

3.1. Metodisk tilnærming

I denne delen vil jeg se nærmere på den metodiske tilnærmingen til et forskningsopplegg, og hvilke tilnærminger som blir gjeldende for min oppgave. Først vil jeg ta for meg

kvalitativ og kvantitativ metode. Dette valget henger også sammen med vitenskapsteoretisk forankring, noe jeg deretter vil gå nærmere inn på.

3.1.1. Kvalitativ metode

Det er vanlig å skille mellom to typer forskningsmetode, kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i en stor mengde informasjon om et begrenset antall enheter, kvantitativ forskning går i bredden og ser på sammenlignbar informasjon om et større antall enheter (Ringdal, 2007). Ian Dey beskriver skillet mellom de to på følgende måte: ”*Mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, opererer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handlinger*” (Jacobsen, 2005, p.126). Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning. Den kvantitative metoden fokuserer på utbredelse og antall (Thagaard, 2006). Kvantitativ metode egner seg best når man ønsker å beskrive hyppigheten eller omfanget av et fenomen, en holdning eller en type atferd og lignende (Jacobsen, 2013). Denne typen forskning har en større avstand til informantene, man får i mindre grad innsyn i deres perspektiver (Thagaard, 2006). Kvalitativ metode egner seg best når man søker en forklaring på et begrep eller et fenomen. Hensikten er som oftest å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon (Jacobsen, 2013). Denzin og Lincoln hevder at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening, som man ikke kan måle i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2006).

Ut ifra min problemstilling søker jeg å finne ut mer om et fenomen og et satsingsområde innenfor barnehagesektoren. Jeg ønsker gjennom min oppgave å få frem hvordan denne satsingen er gjort gjeldende i kommuner og barnehagers planer og i barnehagehverdagen. For meg blir det da naturlig å velge en kvalitativ metode. Kvale (2010) sier at kvalitativ forskning viser interesse for å forstå sosiale fenomen ut ifra aktøren sitt perspektiv. Den kvalitative forskningen viser verden slik informanten opplever den, med en forståelse av at den virkelige verden er den menneskene oppfatter.

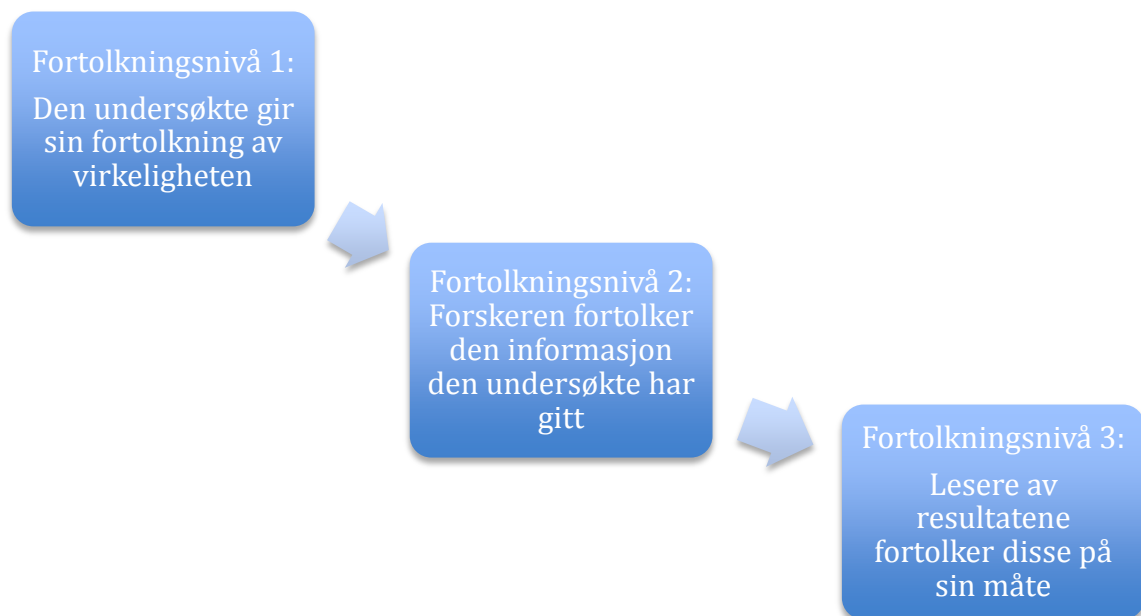
3.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Metode er en måte å samle inn empiri på, altså data om virkeligheten. Jacobsen (2005) sier at metoden er et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten. Man må ikke tenke på metoden som kun et teknisk hjelpemiddel til hvordan undersøkelser gjennomføres. Utfordringen ligger i at det ikke finnes noen enighet om hva virkelighet eller sannhet er.

Hvordan vet vi noe om virkeligheten og hvordan bør vi samle inn informasjon for å få best mulig tilnærming til virkeligheten. Her skiller det mellom den positivistiske og den hermeneutiske tradisjonen (Jacobsen, 2005). Den positivistiske siden hevder at det slik man har i fysikken finnes noen generelle lover i sosiale systemer. Dette blir møtt av kritikk i forhold til at naturvitenskapens ide om generelle lover ikke kan overføres til sosiale systemer. Den hermeneutiske retningen hevder at det ikke eksisterer slike generelle regler for mennesker. Positivismen søker å generalisere kunnskapen. Funn blir gjort om til generelle lover som forskerne antar til en viss grad gjelder det aktuelle sosiale systemet på alle tidspunkt og i alle typer sosiale sammenhenger (ibid). Den hermeneutiske retningen legger tolkning og forståelse til grunn for å skaffe seg kunnskap om virkeligheten. Forskeren søker å forstå eller fortolke et fenomen eller en handling ved å knytte den til en hensikt (Garsjø, 2006). Hermeneutikken fremhever viktigheten av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart synliggjøres (Thagaard, 2006).

I min oppgave ser jeg på hvordan barnehager jobber med tidlig innsats og språkstimulering. Jeg tar utgangspunkt i to kommuner og en barnehage i hver av disse. Målet mitt er å få innsyn i hvordan de jobber med disse aspektene. Jeg søker ikke å finne generelle lover for hvordan dette arbeidet gjøres i alle barnehager, men å se hvordan de to aktuelle barnehagene velger å gjøre det. Jeg vil finne hvordan de ulike informantene opplever arbeidet på området, både ut i fra eget ståsted og hvordan de opplever at fokuset er innenfor profesjonen og utdanningssektoren. Ved å se på disse retningene og koble dem opp mot min oppgave, ser jeg at jeg ut i fra problemstillingen min forholder meg til den hermeneutiske retningen. Her er altså utgangspunktet at virkeligheten er konstruert av mennesket og må studeres ved å undersøke hvordan mennesket oppfatter virkeligheten (Jacobsen, 2005). Hermeneutikken og fenomenologien er beslektede begreper. Fenomenologien fokuserer på den naturlige, sansede erfaringen og på personlige erfaringer, følelser og forventninger (Garsjø, 2006). Det er den subjektive opplevelsen, og det å finne en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer, som er utgangspunktet for fenomenologien (Thagaard, 2006). Det snakkes her om at all mening har sitt opphav i menneskets livsverden, noe er unikt for det enkelte mennesket og noe er felles for alle mennesker i en bestemt kultur.

Hermeneutikken og fenomenologien knyttes til kvalitativ metode. Skal den kvalitative metoden lykkes må forskeren ha innsikt og forståelse for den intervjuedes livssituasjon. Forskeren spiller en aktiv rolle. Resultatene vil være preget av forskerens tolkninger av det informanten forteller. Forskerens menneskesyn og tolkningsmåte er med på å styre og forme forskningsprosessen (Garsjø, 2006). En hermeneutisk og kvalitativ metode knyttes ofte til en induktiv tilnærming, det vil si at man er åpen for ny informasjon. Forskeren er åpen til den informasjonen informanten gir, og gir rom for informantens opplevelser. Videre ser forskeren disse erfaringene og opplevelsene opp mot teori. Slik har forskeren en åpen tilnærming til intervjuobjektet (Jacobsen, 2005). Man kan illustrere fortolkningsprosessen ved induktiv tilnærming slik:



(Jacobsen, 2005 p.37).

I forhold til hermeneutisk og fenomenologisk retning er forskerens førforståelse også et sentralt aspekt ved forskningsprosjektet. En forsker har alltid bevisst eller ubevisst en oppfatning av et fenomen eller en person. Her benyttes begrepet fordommer, det knyttes ikke til noe negativt, men til det å ha felt en dom over noe på forhånd (Garsjø, 2006). Å være bevisst slike holdninger og oppfatninger og hvordan disse kan påvirke forskningsprosessen vil jeg komme tilbake til senere i metodedelen, i forhold til analyse av intervju, forskningsetikk og reliabilitet.

3.2. Forskningsdesign

Forskningsdesignet, eller undersøkelsesdesignet, man velger kan være avgjørende for undersøkelsen. Jacobsen (2013) trekker frem tre hovedtyper undersøkelsesdesign. Design basert på sekundærdata tar utgangspunkt i allerede innsamlet data, det kan være bøker, tidsskrifter, eksisterende databaser og lignende. Dette blir ofte kalt litteraturstudie. Målet med et slikt studie er å finne frem til kunnskapsstatusen på et visst felt, sammenstille teorier og funn og gjennom dette fastslå hva man vet. Den andre typen design er intensive design, dette knytter Jacobsen opp mot kvalitativ datainnsamling. Et intensivt design vil handle om å gå i dybden på noe, få en forståelse for et fenomen eller et spesielt tilfelle. Denne typen design er åpne, og gir nyanserte data og omhandler et fåtall enheter. Ekstensivt design går i bredden, og er knyttet til en kvantitativ metode. En ekstensiv undersøkelse gir økt sannsynlighet for å komme frem til et resultat som kan generaliseres til hele populasjonen (ibid).

Valg av forskningsdesign kan få store konsekvenser for undersøkelsens gyldighet og reliabilitet. Spørsmålet man må stille seg er om det undersøkelsesdesignet man velger er egnet til å belyse den valgte problemstillingen. Samtidig må man tenke over hvordan designet kan påvirke resultatene (Jacobsen, 2013). Mitt forskningsdesign kommer til å bli en kombinasjon mellom et litteraturstudie og et intensivt design. Jeg tar utgangspunkt i stortingsmeldinger og planene til den aktuelle kommune når det kommer til utforming av intervju. Jeg vil forsøke å se de svar og resultater jeg får i denne kvalitative undersøkelsen i sammenheng med de aktuelle stortingsmeldingene og de statlige dokumentene. Ved innsamling av data benytter jeg meg av to metoder. For å få innsyn i de dokumentene og stortingsmeldingene som er aktuelle må jeg benytte meg av det Befring (2010) kaller et kildeanalytisk opplegg, altså studere skriftlige kilder. I tillegg vil jeg bruke samtale som forskning, det vil si forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet vil se verden fra intervjuobjektets side, få frem de erfaringer og opplevelser individet innehar (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.3. Intervju og dokumentundersøkelse som metode

Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan man gjennomfører kvalitativt intervju og dokumentundersøkelse som metode.

3.3.1. Dokumentundersøkelse

Når jeg satte i gang med min forskningsoppgave var utgangspunktet mitt å undersøke nærmere satsingen på tidlig innsats innenfor barnehagesektoren. Jeg måtte da skaffe meg en oversikt og et innsyn i denne satsingen. Jeg foretok da et dypdykk i de Stortingsmeldinger, veiledere og læreplanene som omhandlet temaet.

Et dokument er en sekundærkilde, den er samlet inn og skrevet for et annet formål. Man må også stille seg kritisk til i hvilken grad man kan stole på den kilden man undersøker (Jacobsen, 2013). Den faglige og metodiske utfordringen med en dokumentstudie er å vurdere dokumentets troverdighet (Befring, 2010). Det gjøres et skille mellom private og offentlige kilder. En privat kilde er ikke tenkt publisert for andre, mens en offentlig kilde er ment publisert for et større publikum. Offentlige kilder har ofte til hensikt å skape et spesielt inntrykk av en situasjon eller et fenomen (ibid). I mitt tilfelle er det snakk om offentlige kilder. De er skrevet med det formål å gi informasjon om et spesifikt tema, og er gjerne formet som en rapport om et arbeid som er gjort. Stortingsmeldinger blir publisert og brukt som et veiledende dokument i arbeid i barnehager og skoler (Jacobsen, 2013). Befring (2010) påpeker at offentlige dokumenter fra Departement, regjering og storting kan normalt regnes som mer pålitelige enn for eksempel avisartikler. Samtidig må man være oppmerksom på politisk, eller andre typer, ensidig fremstilling av et fenomen.

Jeg satte meg grundig inn i disse dokumentene for å skaffe meg et grunnlag og en forankring i hvilke retningslinjer, veiledende dokumenter og lovgivninger som gjaldt innenfor tidlig innsats i barnehagen. Ved å ha denne forankringen hadde jeg et godt grunnlag for å sette meg inn i videre teori på området, og for min innsamling av empiri.

3.3.2. Intervju

Intervju kan som hovedprinsipp beskrives som en samtale mellom en som spør og en som svarer. I dette tilfellet handler det om personlig kontakt mellom intervjuer og informant (Befring, 2010). Et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt.

Forskningsintervjuet går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. Et slik intervju har en varsomt spørre-og-lytte-orientert tilnærming. Det er også preget av at det ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere, det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Temaet er bestemt av forskeren og de svarintervjuobjektet gir blir kritisk fulgt opp (Kvale & Brinkmann, 2010). Thagaard (2006)

skiller mellom tre typer tilnærminger til det kvalitative intervjuet. Den ene ytterkanten er preget av lite struktur. Denne typen intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant. Samtalen omhandler et hovedtema bestemt på forhånd. Denne uformelle tilnærmingen gir informanten rom til å bringe inn tema i løpet av intervjuet. Forskeren kan også tilpasse spørsmålene til de temaene som informanten tar opp. På den andre siden av skalaen finner vi det strukturerte intervjuopplegget. Spørsmålene er klare på forhånd, og rekkefølgen er i stor grad fastlagt. Fordelen med et strukturert intervju er at svarene er sammenlignbare, fordi temaene i de ulike intervjuene er de samme. Den tredje fremgangsmåten er en delvis strukturert tilnærming, som ofte kalles for det kvalitative forskningsintervjuet. Her er temaene bestemt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. Forskeren kan da følge intervjuobjektets historie samtidig som man fokuserer på de fastlagte temaene. Flexibiliteten er viktig for å knytte spørsmålene til den enkeltes forutsetninger. Intervjueren må også være åpen for at informanten tar opp temaer forskeren ikke hadde tenkt på i forkant (ibid).

I forhold til min undersøkelse vil det være et poeng at svarene på intervjuene til en viss grad er sammenlignbare. Samtidig ønsker jeg å få innblikk i den spesifikke kommunes planer og arbeidsmetoder og hvordan barnehagen jobber ut i fra dette. Jeg gjennomfører derfor et forholdsvis strukturert intervju, der spørsmålene og rekkefølgen er fastlagt på forhånd. Samtidig var det viktig for meg å gi rom og mulighet for den enkeltes opplevelser og historie, og oppfølgingsspørsmål underveis.

3.4. Presentasjon av mitt prosjekt

For å skaffe meg empiri valgte jeg altså intervju som metode. Jeg vil nå presentere informantene mine, kommune og navn er anonymisert. Jeg vil så si litt om hvordan utvelgelsen av informanter ble gjort, deretter vil jeg si litt om positive og negative erfaringer ved gjennomføringen av intervjuene.

3.4.1. Mine informanter

Kommune	Barnehageansvarlig på kommunenivå	Styrer	Pedagogisk leder
<p>Nord kommune</p> <p>Kommune med 7421 innbyggere (januar 2012). Kommunen har 6 kommunale og 3 private barnehager. Kommunen har 7 oppvekstsenter med grunnskoler.</p>	<p>Barnehageansvarlig i Nord kommune</p> <p>Fagsjef for skole og barnehage.</p> <p>Allmennlærerutdannet, mastergrad i skoleledelse.</p> <p>15 års erfaring som lærer. Har fra 1995/96 – i dag hatt ulike roller i oppvekstadministrasjonen .</p>	<p>Styrer i Nord kommune.</p> <p>Utdannet førskolelærer i 1999.</p> <p>Jobbet tre år som lærer på dispensasjon.</p> <p>Jobbet fire år som pedagogisk leder med utvidet lederansvar, og fra 2005 som daglig leder i barnehagen i Nord kommune.</p>	<p>Pedagogiske leder i Nord kommune.</p> <p>Utdannet førskolelærer i 2006, startet da i Nord barnehage, og vært der siden.</p>
<p>Sør kommune</p> <p>Kommunen har 6626 innbyggere (januar 2012)</p> <p>Kommunen har 6 kommunale og 2 private barnehager. Kommunen har 5 grunnskoler.</p>	<p>Barnehageansvarlig i Sør kommune.</p> <p>Utdannet førskolelærer, holder på med videreutdanning i førskolepedagogikk.</p> <p>Jobbet som styrer i 20 år i Sør kommune, og de siste fem årene som barnehagekonsulent.</p>	<p>Styrer i Sør kommune.</p> <p>Førskolelære med tilleggsutdanning i administrasjon og ledelse, småbarnspedagogikk, veiledningspedagogikk og flerkulturell forståelse. Jobbet som pedagogisk leder fra 2006-2011, og som styrer fra 2011 og fram til i dag.</p>	<p>Pedagogisk leder i Sør kommune.</p> <p>Barnevernspedagog med etterutdanning som førskolelærer. Erfaring fra barnevern og arbeid med psykisk utviklingshemmede .</p> <p>Fem års erfaring fra barnehage.</p>

3.4.2. Valg av respondenter.

For å kunne starte innsamling av data må man først gjøre et utvalg av enheter som skal undersøkes. Når man foretar en undersøkelse undersøker man alltid kun et utsnitt av virkeligheten. I mitt tilfelle er disse enhetene personer og respondenter. En respondent er en person med direkte kjennskap til et fenomen, personen er representant for den gruppen jeg vil undersøke (Jacobsen, 2013). Når man skal velge ut enheter til undersøkelsen, kan man gjøre dette på to ulike måter. Dersom man søker et utvalg som er representativt for en større populasjon, må man gjøre dette ved å trekke et utvalg ut i fra statistiske kriterier. Ønsker man et mindre antall enheter, for eksempel en sammenligning, kan man velge seg ut enheter (Ringdal, 2007). Antallet respondenter er ikke det sentrale i en kvalitativ undersøkelse, det sentrale er om enhetene kan gi god og interessant informasjon i forhold til problemstillingen. Man foretar et strategisk eller formålsstyrt utvalg. Antallet har betydning i forhold til å øke informasjonsrikdommen, få en mer detaljert og nyansert innsikt, og da sannsynligvis et riktigere bilde (Jacobsen, 2013). Det sentrale er altså hvilke kriterier man legger til grunn for utvalget. Jacobsen (ibid.) lister opp ulike kriterier for utvelgelsen av respondenter. I forhold til min undersøkelse er det i særlig grad kriteriet om informasjon som er relevant. Det vil si at man velger enheter som man mener kan gi god og mye informasjon. Det kan være respondenter som har mye kunnskap om det man er interessert i, er gode til å formulere seg eller en enhet som er positiv til å bli observert. Jeg valgte to kommuner som på det aktuelle tidspunktet jobbet med et prosjekt i forhold til tidlig innsats. Jeg tok først kontakt med de barnehageansvarlige på kommunenivå i de aktuelle kommunene. Deretter kontaktet jeg en vilkårlig barnehage i hver av kommunene.

I forhold til dokumentundersøkelse valgte jeg ut de stortingsmeldingene og forskriftene som jeg mente var relevante for meg. Rammeplanen for barnehager ble et sentralt dokument, samt de ulike stortingsmeldingene som omhandler tidlig innsats og språk. Jeg har også presentert relevant teori på disse områdene.

3.4.3. Informasjon og samtykke

Jeg informerte intervjuobjektene om prosjektet mitt når jeg kontaktet dem. Jeg presenterte tema og informerte litt generelt om undersøkelsen. Der jeg tok kontakt via mail, la jeg ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og samtykkeskjema (se vedlegg). De jeg kontaktet på telefon sendte jeg i etterkant mail med de aktuelle vedleggene.

3.4.4. Gjennomføring av intervju

Før jeg gikk i gang med intervjuene laget jeg meg tre intervjuguider. En for fagansvarlig for barnehager, en for styrerne og en for pedagogisk ledere. Før jeg gjennomførte intervjuene utførte jeg et prøveintervju på en spesialpedagog med lang erfaring innenfor barnehagesektoren. Dette var en nyttig erfaring, og førte til at jeg ble tryggere både på intervjuguidene og på selve intervjusituasjonen.

Selve gjennomføringen av intervjuene følte jeg gikk bra. Jeg ble tatt i mot med åpenhet av informantene, og opplevde alle intervjuene som gode situasjoner. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguidene, men selve intervjuene ble som åpne samtaler der det var rom for informantens opplevelser og erfaringer. Jeg opplevde informantene som åpne, og de delte av sine teoretiske ståsted og sine mangfoldige erfaringer. Min opplevelse var at de var oppriktige i forhold til sine styrker og de områdene hvor de selv så forbedringspotensial.

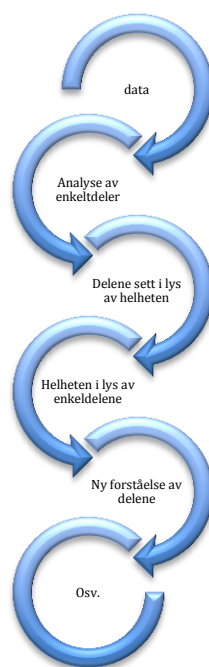
Jeg hadde på forhånd sett for meg ganske strukturerte intervju, det ble ikke helt slik. Intervjuene ble mer flytende i struktur enn jeg hadde tenkt, og rekkefølgen på spørsmålene ble endret underveis. Dette så jeg ble naturlig, og var derfor oppmerksom på at jeg var innom alle spørsmålene jeg hadde satt opp og oppsummerte avslutningsvis på hvert intervju.

3.5. Analyse og bearbeiding av data.

Etter at intervjuene var gjennomført sitter man igjen med et stort materiale på lydfil. Neste steg blir da å transkribere det materialet man har samlet inn. En transkripsjon er å konkret omdanne en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to personer ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir denne samtalen abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2010). Ved å transkribere et intervju mister man noen elementer i prosessen. Ved å benytte lydopptak mister man elementer som kroppsspråk, kroppsholdning og gester. Når lydfilen skriftliggjøres mister man også elementer som stemmeleie, intonasjon og åndedrett. *Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler* (Kvale & Brinkmann, 2010 p.187). Det sentrale i en transkripsjon er at den skjer ut i fra prinsippene om reliabilitet, validitet og etikk. Den må være pålitelig, gyldig og ta de etiske konsekvensene på alvor.

Disse begrepene og utfordringene vil jeg komme tilbake til litt senere i kapitlet, i forhold til forskningsmetode som helhet.

Etter transkripsjonen starter analysen. Den starter til en viss grad under transkripsjonen av intervjuene. Man strukturerer samtalen, slik blir den bedre egnet for å analysere. Ved å skaffe seg oversikt over materialet og strukturere det forbereder man seg på neste steg, som er selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2010). I forhold til den hermeneutiske tilnærmingen og analyse av kvalitative data, veksler man mellom å analysere deler og se delene i en større helhet, den hermeneutiske sirkel (Jacobsen, 2013). Dette er også noe Thagaard (2006) fremhever som sentralt. Det er nødvendig å dele opp analysen, men for å oppnå en helhetlig forståelse er det viktig at delene studeres i forhold til den helheten de er en del av.



(Jacobsen, 2013).

Gjennom innholdsanalyse strukturerte jeg delene inn i tema eller kategorier, og prøvde å se sammenheng mellom kategoriene. Jeg reduserte teksten til et sett tematiske enheter. Dette hadde jeg allerede startet med i intervjuguiden (se vedlegg). Den var delt i tre deler, *del 1: Bakgrunn*, *del 2: Tidlig innsats* og *del 3: Tidlig innsats og språk*. Slik hadde intervjuene allerede en viss struktur. Det gjorde det enklere for meg når de i etterkant skulle struktureres enda grundigere. Etter å ha fylt kategoriene med innhold, samt sett på hvor ofte de ulike temaene ble nevnt, begynte jeg å sammenligne intervjuene. Jeg så nå etter ulikheter og likheter, og forklaringer på disse forskjellene. Hvilke tema ble tatt opp av alle?

Hvilke tema ble tatt opp av noen? Hvor var det samsvar mellom respondentene, og hvilke oppfatninger var ulike? (Jacobsen, 2013) Gjennom strukturering og fokusering blir enkelte elementer eller fenomen satt mer fokus på enn andre. Dette gjør det mulig å trekke konklusjoner på et systematisk grunnlag (Befring, 2010). I analysedelen påpeker Kvale & Brinkmann (2010) hvor viktig det er å stille seg spørsmålet om hvordan man kan analysere det intervjupersonen fortalte på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa. Det er viktig å huske at poenget med analysen og det som kommer frem gjennom intervjuet skal ha en dokumenterende funksjon ved å både få frem det typiske og det særegne (Befring, 2010). Analysen skal i samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv føre til at man får en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2006).

3.6. Forskningsetikk

Etikk gir et systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål. Etske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt. Forskningsetikk er en fagetikk, den setter fokus på det arbeidet som blir utført av de som har et profesjonelt vitenskapelig ansvar (Befring, 2010). En undesøkelse innebærer ofte å bryte seg inn på privatsfæren til enkeltindivider, noe som kan stille oss overfor etiske dilemma. Kan man som forsker komme til å krenke noen av de involverte gjennom sin kartlegging og forskningsprosjekt? (Jacobsen, 2013). Jacobsen presenterer tre grunnleggende krav man uansett fagdisiplin operer med i forhold til undersøkelser som har med mennesker å gjøre, disse er informert samtykke, krav til privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt.

Informert samtykke vil si at intervjuobjektet deltar frivillig. Videre er individet er klar over hvilke farer og gevinster deltakelsen kan føre med seg (Jacobsen, 2013). Ved informert samtykke hindrer man krenkelse av personlig integritet. Fritt og informert samtykke gjør det også etisk mulig å gjennomføre forskning som kan medføre belastningsrisiko (Befring, 2010). Som nevnt tidligere tok jeg i min oppgave personlig kontakt med informantene, ga dem nødvendig informasjon om prosjektet og temaet for intervjuet. Jeg sendte dem informasjon om prosjektet på mail, sammen med samtykkeskjema for intervjuet. Jeg informerte også om at all informasjon ville bli anonymisert i oppgaven.

Krav til privatliv handler om at individet har rett til et privatliv, en frisone som ikke skal undersøkes. Deltakeren skal ikke ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard,

2006). Det er her tre elementer man som forsker må ta hensyn til (Jacobsen, 2013). Det første er hvor følsom informasjonen som samles inn er. Her må forskeren sette seg inn i intervjuobjektets situasjon, og tenke over om noen av spørsmålene er støtende eller omhandler følsomme tema. Dette kan oppleves ulikt. Dette ivaretok jeg ved å lage intervjuguide for de ulike intervjuene på forhånd. Denne hadde jeg tenkt nøye gjennom, og drøftet med veileder. Jeg forsøkte også å sette meg inn i rollen som intervjuobjekt for å se spørsmålene fra intervjuobjektets synsvinkel. Det andre elementet er hvor privat er informasjonen man samler inn er. I forhold til min oppgave holder jeg meg i den offentlige sfæren til intervjuobjektet, da dette omhandler individets jobb. Den siste faktoren man må ta hensyn til er hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut i fra dataene. Dette er særlig aktuelt ved kvalitativ undersøkelse (ibid). For å unngå dette er de aktuelle kommunene og barnehagene anonymisert i oppgaven.

Det siste kravet er krav til riktig presentasjon av data. Som forsker har man ansvar for å gjengi resultatet fullstendig og i riktig sammenheng (Jacobsen, 2013). Et sitat tatt ut av en sammenheng kan gi en helt annen mening enn når den er gjengitt i en større sammenheng. Å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng vil ikke være mulig, all analyse av data innebærer en reduksjon av detaljer og mangfold. Føler man det er nødvendig for å forstå et resultat skal man presentere fullstendige data. Som forsker skal man ikke bruke et resultat som er tatt ut av sin sammenheng for å argumentere for noe intervjuobjektet ikke har ment (ibid). Man må ta hensyn til informantene, presentere og formulere deres uttalelser på en verdig måte (Kvale & Brinkmann, 2010).

Et siste aspekt jeg vil trekke frem i forhold til det etiske ved et forskningsintervju er min rolle som forsker. Forskerens moralske integritet, forskerens kunnskaper, erfaringer, ærlighet og rettferdighet er sentrale faktorer i forhold til det resultatet man kommer frem til (Kvale & Brinkmann, 2010). Den personlige kontakten som oppstår mellom intervjuer og informant er et viktig poeng. Graden av tillit og troverdighet i situasjonen avgjør hvor åpent informanten forteller om sine erfaringer og meninger (Thagaard, 2006). Forskeren skal i sitt forskningsopplegg ikke ta noe parti eller forsøke å få fram et spesielt resultat, spørsmålene skal i utgangspunktet være verdinøytrale. Samtidig er det vanskelig å tenke seg en forsker som ikke er preget av sine verdier. Som Jacobsen (2013) beskriver, er valg av problemstilling styrt av forskerens verdier. Ingen mennesker er i stand til å ta et slikt valg uavhengig av personlighet, holdninger og verdier. I en problemstilling har man valgt å

ha fokus på noen elementer, og valgt bort andre. Å være klar over at man underveis gjøre slike valg, både bevisst og ubevisst, er en viktig del av prosessen. Man kan ikke på forhånd forutsi hvordan disse valgene preger oppgaven, og kanskje er man ikke klar over alle valgene. Å være bevisst at dette er en del av forskningsprosessen og at det kan prege intervjusituasjonen tenker jeg er viktig for meg i innsamlingen av empiri.

3.7. Validitet og reliabilitet

Innenfor samfunnsvitenskapelige undersøkelser diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2010). Når man gjennomfører et forskningsprosjekt, er validitet og reliabilitet to faktorer forskeren må ta hensyn til. Man ønsker å måle noe gjennom en undersøkelse. Målingene vil knytte teori og virkelighet sammen gjennom empiriske undersøkelser (Ringdal, 2007). Kvaliteten på resultatet spiller en avgjørende rolle på forskningsprosjektet, her gjør validitet og reliabilitet seg gjeldende. Validitet handler om gyldighet og reliabilitet om pålitelighet. Man må stille seg kritisk til kvaliteten på dataen man samler inn, har vi fått tak i det vi ønsker? Kan vi stole på dataene? (Jacobsen, 2013).

Det er vanlig å skille mellom to typer validitet, indre og ytre validitet. Den indre validiteten omhandler mulighetene til å si noe sikkert om årsakssammenhenger i undersøkelsen (Ringdal, 2007). Intern gyldighet handler om resultatene oppfattes riktig. Ekstern gyldighet handler om man finner årsakssammenhenger som kan være gjeldende i andre situasjoner. Kan funnene fra undersøkelsen generaliseres? (Jacobsen, 2005). Den formen for generalisering som blir gjeldende ut i fra min metode og mitt prosjekt blir teoretisk generalisering. Det vil si at man generaliserer data fra et mindre utvalg undersøkelsesenheter til et mer teoretisk nivå (ibid). Man knytter empirien opp mot teori, og kan slik se sammenhenger og eventuelt generalisere funnene.

Validering kan skje på ulike måter. Jeg vil se på validering gjennom kritisk gjennomgang av kilder og informasjon fra kildene (Jacobsen, 2013). Dataen man samler inn kommer alltid fra en kilde, gyldigheten til den aktuelle dataen vil derfor alltid avhenge av kildene. Man må derfor stille seg spørsmålet om man har fått tak i de rette kildene. Det neste spørsmålet er om kilden har gitt fra seg den riktige informasjonen. Som forsker må man

drøfte kildens evne til å gi riktig informasjon om det vi studerer. En vurdering av kildens kunnskap om det aktuelle temaet er også relevant. Validering innebærer også en kritisk drøfting av om kilden ønsker å gi fra seg riktig informasjon, man må som forsker være åpen for at kilder ikke alltid forteller sannheten. Kilden kan bevisst tegne et bilde av sin opplevelse av virkeligheten som ikke nødvendigvis stemmer. Det kan være ulike grunner til det. Man må derfor hele tiden vurdere de kildene man benytter seg av. Er det noen av kildene som har motiver for å ikke gi fra seg all informasjon eller gi et skjevt bilde av virkeligheten? Dersom man samler informasjon fra flere uavhengige kilder vil det gi en mer gyldig beskrivelse av fenomenet (ibid.).

Et sentralt aspekt ved validering er altså å sjekke eventuelle feilkilder. En slik feilkilde kan også ligge hos forskeren. Forskeren kan feiltolke de opplysningene intervjuobjektet kommer med, og slik komme til feilaktige konklusjoner. Thagaard (2006) viser til at validering dreier seg om forskerens kritiske gjennomgang av egne tolkninger. Ved å se de resultatene og konklusjonene man kommer frem til opp mot teori og annen forskning kan man også se om disse har felles forståelse.

Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet. Man kan stille seg spørsmålet om resultatet av undersøkelsen kan reproduseres på andre tidspunkt og av en annen forsker (Kvale & Brinkmann 2010). Vi stiller oss spørsmålet angående grad av målefeil eller målepresisjon ved en undersøkelse (Befring 2010). Min undersøkelse tar utgangspunkt i en kvalitativ metode. Jacobsen (2013) påpeker at hovedhensikten med en kvalitativ undersøkelse ikke er å generalisere fra et utvalg av enheter til en større gruppe enheter. Formålet er derimot å forstå og utdype begreper og fenomener. Det vil derfor ikke være et hovedpoeng ved denne undersøkelsen at resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt eller av en annen forsker. Undersøkelsen ønsker å belyse fenomener og tendenser angående et gitt satsingsområde på et gitt tidspunkt.

Troverdighet er knyttet til forskerens evne til å utføre forskingen på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2006). Det som er aktuelt i forhold til min undersøkelse og reliabilitet er gjengivelsen av informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). Ville en annen forsker gjengitt den samme informasjonen og på samme måte? Gjennom å gjøre rede for hvordan man samler inn empirien og hvordan man utvikler den frem til funn og resultat argumenterer forskeren for troverdighet (Thagaard, 2006).

I et intervju og en intervjusituasjon er det viktig å tenke gjennom ulike faktorer i forhold til reliabilitet. Man kan som undersøker og intervjuer ha en effekt på fenomenet man undersøker, intervjuer- eller observatøreffekt. Den som intervjues påvirkes av intervjueren, hvordan vedkommende ser ut, kler seg, snakker, kroppsspråk og holdning. Ved å være aggressiv og pågående vil man få et helt annet resultat enn om man er uinteressert og forsiktig (Jacobsen, 2013). I rollen som intervjuer er utformingen av spørsmål sentral i forhold til reliabiliteten. Er spørsmålene i noen grad ledende, kan spørsmålsstilling påvirke intervjuobjektet i svarene (Kvale & Brinkmann 2010). Jacobsen (2013) trekker frem hvor viktig det er at man som undersøker diskuterer om intervjuer- og observatøreffekter kan påvirke resultatet.

Formålet med mitt forskningsprosjekt var å se nærmere på hvordan satsingen på tidlig innsats og språk i barnehagen vises igjen i barnehagesektoren. Jeg ønsket å se hvordan satsingen kom frem i den enkelte kommune og barnehage. Ved å benytte meg av kvalitativ metode hadde jeg et forholdvis lite utvalg informanter. Gjennom intervju fikk jeg frem den unike opplevelsen til hver enkelt informant. I denne delen har jeg også sett på de etiske problemstillingene som var relevant ut fra mitt metodiske utgangspunkt. Avslutningsvis presenterte jeg reliabilitet og validitet og hvilken betydning dette hadde for mitt forskningsprosjekt. Ut i fra formålet med prosjektet mitt opplever jeg at de metodiske valgene jeg har gjort har vært relevante og riktige for å komme frem til et resultat.

4. Presentasjon av resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene jeg gjorde i min forskning. Jeg vil trekke frem noen hovedlinjer ut fra det informantene snakket om, samt ut fra de forskningsspørsmålene jeg laget meg på forhånd. Jeg vil drøfte og se funnene opp mot hverandre og den teorien jeg presenterte i kapittel 2.

4.1. Presentasjon av kommunene

Nord og Sør kommune er nabokommuner, *Nord kommune* har 7421 innbyggere (januar 2012) og 6 kommunale og 3 private barnehager. *Sør kommune* har 6626 innbyggere (januar 2012)

og har 6 kommunale og 2 private barnehager. De to kommunene startet i 2012 opp et felles prosjekt som omhandler ”Spenningsfeltet ordinær opplæring- spesialpedagogisk tilbud”. I tilknytning til dette prosjektet ble det utarbeidet standarder/ kjennetegn på ”den gode barnehagen” i *Nord og Sør kommune*. Den første standarden som gjelder fra høst 2014 og til og med våren 2015 er ”*Barnehagene og skolene i Nord og Sør kommune er gode når vi har tilpassa opplæring og tidlig innsats*”. Når jeg var ute i kommunene og intervjuet barnehageansvarlige, barnehagelærere og styrere var dette et pågående prosjekt.

Begge barnehagelærerne jeg snakket med jobbet på småbarnsavdeling, ett- to år, og hadde mest erfaring med denne aldersgruppen. Informantene fortalte om hvordan de jobbet i forhold til eldre barn, og i barnehagen generelt, men hovedfokuset ble på barn under tre år. I tillegg har jeg selv har mest erfaring fra barn mellom ett til tre år. Dette vil derfor prege drøftingen min i form av at eksempler og drøftinger i hovedsak handler om barn på småbarnsavdeling og hvordan hverdagen er her.

4.2. Tidlig innsats

Hva legges i begrepet ”tidlig innsats”? For meg var det interessant å se hva de ulike informantene la i dette begrepet. Gikk det en rød tråd fra kommunenivå og inn i barnehagene, og var det en felles forståelse innad i hver barnehage? Funnene mine viser at alle informantene hadde godt innsyn i definisjonen av tidlig innsats, og man finner igjen de elementene som Vik og Hausstätter (2014), Bjørnsrud og Nilsen (2013) og Utdanningsdirektoratet (2006-2007) presenterer i sine definisjoner av begrepet.

Barnehageansvarlige i begge kommunene har relativ lik forståelse av begrepet.

Barnehageansvarlig i *Nord kommune* beskriver det slik:

”Det er jo todelt. Per definisjon er det at man skal tidlig inn i utdanningsløpet for å hindre skjevutvikling, og så skal man tidlig inn uansett hvor vedkommende befinner seg aldersmessig. Oppstår problemet når du er 12 år, så skal vi inn! Vi må ha kompetanse, og man må ha et blikk og være der det skjer.”

Han ser klart for seg hva tidlig innsats er, og er tydelig på hvordan barnehageansatte må opptre for å sette inn tidlig innsats. Barnehageansvarlig i *Sør kommune* er av den oppfatning at om man er tidlig nok ute kan man klare å hemme, eller hjelpe på i den skjevutviklingen eller utfordringen man har. Styrer i *Nord kommune* har den samme oppfatningen av begrepet. Hun poengterer også forebygging som en del av tidlig innsats, forebygging er en av hovedoppgavene til barnehagen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, Buli-Holmberg, 2012). Alt man gjør fra barnet begynner i barnehagen til det går videre til skolen, både i forhold til språk, sosial kompetanse og generell utvikling har forebyggende effekt. Dersom det dukker opp utfordringer, og barn som trenger ekstra støtte må de få det, sier hun. Barnehagelærer i samme barnehage tenker at tidlig innsats handler om å se barnet der det er i sin utvikling. Fungerer barnet sosialt, har barnet det bra i barnehagen eller er det behov for ekstra støtte og hjelp. Som pedagog må man bruke blikket og se. Barns utvikling er ulik. Man må møte barnet der det befinner seg i sin egen og unike utvikling.

Styrer i *Sør kommune* forstår tidlig innsats som at man gjør noe tidlig i forhold til når man får en bekymring, eller en undring. Man setter da inn en innsats tidlig i barnets utdanningsløp. Barnehagelærer i *Sør kommune* deler denne oppfatningen. Hun fremhever i tillegg viktigheten av å tørre å kjenne på magefølelsen. Ta signalene og tegnene man ser på alvor og sette inn tiltak ut i fra det man ser. *”Tidlig innsats er jo så vidt! Og hvis man ser stort på det så handler jo alt i barnehagen om tidlig innsats”*, sier hun. Dette sitatet, og styreren i *Nord kommunes* oppfatning av at alt man gjør i barnehagen handler om allmenn forebygging, vil jeg se opp i mot St.meld.nr.16. Her fremheves sosial utjevning som et mål med tidlig innsats. Uansett bakgrunn skal alle barn i barnehagen få et likeverdig tilbud med felles opplevelser og erfaringer. Barna blir en del av et sosialt miljø og fellesskap. Å gå i barnehage kan sies å være et allmennforebyggende tiltak (Tøsse, 2014, Bjørnsrud & Nilsen, 2012 og Vik & Hausstätter, 2014). Gjennom barnehageloven, Rammeplanen og

Stortingsmeldingene stilles det krav og forventninger til barnehagene. Min tanke her er at ved å oppfylle disse kravene og forventningene har barnehagen satt i gang tidlig innsats som et primært tiltak (Tøsse, 2014). *”Vi gir dem mangfoldige erfaringer og opplevelser, er innom alle fagområdene. Ja, vi bader dem i erfaring og opplevelser, det er starten på den livslange læringen”*, sier styrer i *Sør kommune*. Forebygging i barnehagen handler om å sikre at alle barn får mulighet til å realisere sitt læringspotensial (Buli-Holmberg, 2012). Gjennom å gjøre som styrer i *Sør kommune* sier, bade barna i opplevelser og erfaringer starter man med å utvikle barnas læringspotensial. Man gir barna opplevelser og erfaringer og bidrar til at de starter med eksperimentering og utforsking. I barnehagen skal det skapes nysgjerrighet. I dette arbeidet må man se hvert enkelt barn, tørre å se ulikheter og at barna har ulike behov sentralt. Dette vil jeg komme tilbake til litt senere.

4.2.1 Tidlig innsats for livslang læring

”Tidlig innsats for livslang læring” er en del av tittelen på St.meld.nr.16. I denne tittelen ligger det flere elementer jeg vil ta tak i og se litt nærmere på. Utsagnet skaper engasjement og nysgjerrighet hos meg. Det første jeg fokuserte på når jeg leste tittelen var ordene ”livslang læring”, og at disse hørte sammen. Jeg tenkte at dette viste at barnehagen var inkludert og gitt en viktig rolle i utdanningsløpet. Barnehagen møter barna først og skal være med på å legge grunnlaget for senere utvikling. Mine tanker var at barnehagen var gitt mer tillitt og sett mer i sammenheng med senere skoleløp, enn det jeg ofte opplever i praksis. Det er en start på å heve statusen til barnehagene, at de ikke bare er en oppbevaringsplass og barnepass- institusjon, men en del av et helhetlig utdanningsløp.

Læring og erfaring i barnehagen

Etter at denne begeistringen la seg litt, og jeg begynte å jobbe mer med ulik teori og forskning oppdaget jeg at jeg endret meg litt til begrepet. Ordet læring fikk min oppmerksomhet. Er læring en del av barnehagehverdagen, og hva er egentlig læring? Dette er litt på siden av min oppgave, men jeg ofrer det en liten tanke da det er et begrep som ofte dukker opp i ulike dokumenter og teori som omhandler tidlig innsats. Er læring det å kunne uttale bokstaven ”S” riktig? Har Pia 3 år lært noe nytt når hun har oppdaget hun blir våt om hun har joggesko når det regner ute? Eller er det å finne ut at det går 10 desiliter i 1 liter læring? Hva gjør vi egentlig i barnehagen? lærer, opplever vi eller erfarer vi? Kan vi i barnehagen måle hva de ulike barna har lært?

Jeg liker å tenke at vi erfarer og opplever, og ut i fra det kanskje vi lærer noe. Kanskje ikke det vi hadde tenkt, men noe helt annet. Tiril lærer noe som Tore ikke lærer, Tiril lærer en ting og Tore noe annet. Alle har opplevd og erfart noe, om det var kjedelig og uinteressant, eller morsomt og nysgjerrighetsskapende. Vi har sammen skapt og opplevd noe, vi har en felles opplevelse, noe som vektlegges i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Her var det flere av informantene som hadde sterke meninger. Styret i *Sør kommune* mente at å gi mangfoldige opplevelser og erfaringer var det viktigste. Det er ikke alltid målbart. Barnehagen handler om lek for leiken sin skyld, og ikke alltid om læring. Styret i *Nord kommune* var også inne på dette. Hun vil ha en barnehage som presenterer kunnskap og informasjon gjennom ulike aktiviteter. De voksne skal legge til rette for utforskning og lek. Læringsmål i barnehagen var noe hun var svært skeptisk til. Der tror jeg hun har et poeng og at innføring av læringsmål er noe som generelt bekymrer barnehagelærere. Derfor tror jeg vi er litt skeptiske til selve begrepet ”læring”. En redsel for å måtte være med på å støpe og forme barna etter læringsutbytte og mål. Barnehagelærere vil heller støpe og forme barna gjennom samspill og lek ut i fra hvor det enkelte barnet befinner seg der og da. Et ønske om å bygge videre på barnets ”her-og-nå” opplevelse, og skape erfaringer og læring ut i fra barnets ståsted (Høigård, 2009).

4.2.2. Stortingsmeldinger og tidlig innsats

I ulike stortingsmeldinger er tidlig innsats et gjennomgående tema. Med utgangspunkt i det stilte jeg spørsmål til de ulike informantene om de følte de hadde god nok kjennskap til disse meldingene. Blir de diskutert og jobbet med i ulike pedagogiske forum, og hvordan skaffer de seg den nødvendige informasjonen. Jeg ville også se om man kunne finne igjen satsingen på tidlig innsats i barnehagen og kommunens planverk. Jeg vil se funnene opp mot Bjørnsrud og Nilsens analyse av utdanningsreformenes intensjoner i forhold til tidlig innsats.

Informantenes kjennskap til Stortingsmeldinger

I forhold til kjennskap til stortingsmeldingene var informantene delte i sine meninger. Barnehageansvarlig i *Sør kommune* sier hun bruker styrermøtene til å løfte frem de dokumentene som kommer. Slik blir styrerne klar over hva som er tilgjengelig, og hva som rører seg innenfor feltet. Hun forteller at de orienterer mest, og meldingene blir lite

diskutert. Styrer i *Sør kommune* opplever at hun har den oversikten hun burde ha. Hun får gjennom barnehageansvarlig den informasjonen hun føler hun har bruk for. Ut fra denne informasjonen går hun i dybden på det hun føler er nødvendig. Orientering på feltet føler hun skjer litt av seg selv gjennom styremøtene. Hun har et mål om å få en mer faglig diskusjon i pedagogiske møter i barnehagen. Der kan man se nærmere på slike dokumenter. Disse møtene omhandler ofte praktiske problemstillinger så her føler hun de har en vei å gå. Barnehagelærer i *Sør kommune* opplever at hun leser over de stortingsmeldingene som gjelder for henne. Hun føler ikke hun har veldig god innsikt, men at hun får med seg det som kommer og eventuelt nye trender og lignende. Hun ser også at det arbeidet de gjør i forhold til ulike prosjekter styrt fra kommunenivå ofte omhandler tema som er aktuelle i stortingsmeldinger og ulike føringer. Slik økes hennes kunnskaper uten at hun alltid er det bevisst, forteller hun.

I *Nord kommune* setter de også stortingsmeldingene på dagsordenen, de prøver å trekke ut essensen av dem.

”Vi prøver å stille oss spørsmålet, what’s in it for me? Hva har dette å si for Nord kommune, for eksempel når det kommer ei stortingsmelding om tidlig innsats? Skal vi dukke og tro at dette går over, eller skal vi gripe fatt i det? Vi har valgt det siste, og vi står på!”, sier barnehageansvarlig i *Nord kommune*.

Styrer i *Nord kommune* sier hun vet hva som eksisterer og hva som kommer, men at hun ikke har tid til å se nærmere på det. Hun har litt dårlig samvittighet for dette, men tidsbegrensingene gjør at det blir slik. Barnehagelærer i *Nord kommune* sier hun føler hun ikke har god nok innsikt i Stortingsmeldinger. Hun vet hvor hun finner dem, men har ikke sett nærmere på dem.

Kommunenes planer for tidlig innsats i barnehagen

Ingen av kommunene hadde en plan for barnehagene hvor tidlig innsats kom tydelig frem. De kunne vise til prosjektplanen til ”Den gode barnehage/ skole” som begge kommunene jobbet med. Her er et av hovedfokusene tidlig innsats og tilpasset opplæring og denne satsingen kommer tydelig frem. Begge styrerne ble usikre når de ble stilt spørsmål om tidlig innsats vises igjen i årsplanen. De kom begge frem til at det nok ikke ble tydeliggjort noe fokus på tidlig innsats i årsplanene, men de trodde det var indirekte nevnt.

Prosjektet ”Grensesnittet tilpassa opplæring – spesialundervisning” som pågikk i *Nord kommune* startet på grunn av bekymring fra kommunen angående spesialundervisningen. Tallene på spesialundervisning var tydelig økende utover i skoleløpet. I barnehagene i kommunen var det 4 % av barna som mottok spesialpedagogiske ressurser, i skolen var tallet oppe i 13%. Barnehageansvarlig fortalte at denne tydelige økningen var de ikke bekvem med. De måtte ta grep, og det endte til slutt i det nevnte prosjektet. Barnehageansvarlig i *Sør kommune* sier at tendensen er den samme der.

Bjørnsrud & Nilsen (2013) kom i sin analyse frem til at tidlig innsats kommer tydelig frem i stortingsmeldinger. Det vil si som retningslinjer for barnehage og skole. I lovverket som skal vises igjen i planene til den aktuelle barnehagen var satsingen på tidlig innsats mindre synlig. Intensjonene fra stortingsmeldingene vises ikke i stor nok grad igjen i lovverket til utdanningsinstitusjonene. Dette ser jeg igjen i funnene mine. Informantene hadde god oversikt over begrepet. De hadde mangfoldige synspunkt på hvordan de kunne jobbe med tidlig innsats i barnehagen, men dette vises ikke igjen i årsplanen for barnehagene. Kommunene hadde ikke begrepet inkludert som et hovedpoeng i noen av sine planer. Det som likevel peker seg ut i positiv retning er prosjektet ”Den gode barnehage/skole”. I planene for prosjektet kommer tidlig innsats og tilpasset opplæring fram som et mål. Barnehagene gis et tydelig ansvar for å ha et overordnet fokus på tidlig innsats. Jeg savner at dette prosjektmålet vises igjen i den enkelte barnehages årsplan. Årsplanen er barnehagens retningslinje og arbeidsverktøy gjennom året. En fremheving av prosjektet ville derfor skapt en kontinuitet og vist et mer overordnet fokus på område. I samsvar med Bjørnsrud og Nilsens funn i forhold til nasjonale føringer og tendenser ser jeg at anbefalingene og retningslinjene er der og arbeidet gjøres, men det vises i for liten grad igjen i planene til barnehagene og kommunene.

Det barnehageansvarlig i *Nord kommune* forteller angående tendensen i spesialundervisning i kommunen viser seg å stemme med det Bjørnsrud og Nilsen (2013) fant i sin analyse. Norsk skole og utdanningsløp ser ut til å være preget av en vente og se holdning. OECDs rapport om norsk utdanning viser at den tendensen vi ser i *Nord kommune* stemmer overens med nasjonale tendenser. Gjennom skoleløpet øker antall elever som mottar spesialundervisning i norske skoler. Ser man mot Finland er tendensen motsatt. Her settes det inn mest ressurser tidlig i utdanningsløpet og man ser en reduksjon av dette tallet i skoleløpet.

4.2. Språk og tidlig innsats

I teoridelen kom det tydelig frem hvor viktig tidlig innsats innenfor språkstimulering og språkutvikling kan være. Forskning viser at tidlig innsats og forebygging i barnehagen har dokumentert effekt når det kommer til barns språkutvikling (Hagtvet m.fl.2011). Det er også dokumentert at effekten av tidlig innsats er størst før barnet begynner på skolen (Jensen & Holm, 2010).

4.2.1. Språk i barnehagen

Som nevnt i teoridelen er språk en viktig del av barnehagehverdagen, men hva er egentlig språk i barnehagen? Hva tenker vi når vi sier ”vi har fokus på språk”? Språk kommer til uttrykk på to ulike måter, som skriftspråk eller talespråk (Kristoffersen m.fl. 2008).

Barnehagelærer i *Nord kommune* tenker det første barna møter når de kommer inn døra i barnehagen er språk, både talespråk og kroppsspråk. ”Hei, så kjekt å se deg Sofie!”, sammen med et stort smil, er en vanlig velkomst i barnehagegarderoben. Det er ikke sikkert vi får så mye mer enn et smil eller et blick tilbake, før Sofie løfter opp bamsen hun har i handa, ”amse!” sier hun. ”Har du med deg bamse i dag? Så fin den var”. I denne lille garderobesekvensen ser vi starten på den språklige utviklinga til ei lita jente på ett år. Gjennom velkomsten har vi kommunisert til Sofie at hun er velkommen i barnehagen og at vi er glade for å se henne. Sofie kommuniserer gjennom sin bevegelse og ordet ”amse” at i dag har jeg med meg bamsen min i barnehagen, og den vil jeg du skal se. Å gi Sofie respons på tenker jeg er avgjørende for å skape en positiv start på et barns språkutvikling. Jeg kommuniserer noe til deg som voksen, og jeg får en respons tilbake (Bloom & Lahey, 1978, Catts & Kamhi, 2005, Espenakk m.fl. 2007, Law, 2005 og Kristoffersen m.fl. 2008).

Kommunikasjonen mellom små barn er der før barnet mestrer det verbale språket. Et kjent fenomen på en småbarnsavdeling er såkalt ”tumble-leik”. En situasjon de fleste ansatte i barnehagen har opplevd er når fire ett- og toåringer sitter rundt bordet og venter på at måltidet skal starte. Først begynner en å slå hendene i bordet og le, plutselig trommer alle fire i bordet og ler høyt. I en slik situasjon har barna kommunisert mye seg i mellom uten å ha sagt så mange ord. Språk i barnehagen er mangfoldig, det rommer ord, gester, kroppsspråk og mimikk. Språket er overalt rundt oss.

Tidlig innsats i førskolealder i forhold til språklig utvikling har vist seg å kunne ha stor betydning for senere utvikling (Hagtvet m.fl.2011, Hagtvet, 2002, Bleses & Hagtvet, 2012 og Jensen, 2008). Jeg vil i det følgende se på hvordan barnehagene jobber med språk, språkstimulering og bekymringer i forhold til den språklige utviklingen. Videre vil jeg knytte dette opp i mot tidlig innsats.

4.2.2. Barns språkutvikling i lys av Bloom & Laheys språkmodell og Laws språktre.

I barnehagen har man en mangfoldig gruppe barn. På avdelingene finner man barn med store individuelle og modningsmessige ulikheter. I mine intervjuer ser jeg at det er styrerne og barnehagelærerne svært bevisst på. I særlig grad løfter de frem det de opplever som store forskjeller på småbarnsavdelingene. Det er store forskjeller mellom barn på samme alder, og spranget fra den yngste ettåringen til den eldste toåringen kan også være svært stort. Barnehagelærer i *Sør kommune* ser på det å være bevisst disse individuelle forskjellene og personligheten til barnet som viktig for å kunne drive med god språkstimulering. Hun trekker frem ulikheten mellom verbalt aktive barn og barn som er mindre aktive. *”Jeg tenker at det er viktig å vite hvem som svarer og snakker hele tiden, og hvem som er stille. Men det betyr ikke at de som er stille hele tiden ikke forstår”*, sier hun. Barnehagelærer i *Nord kommune* forteller om en gutt på ett år og åtte måneder. Han har kun ordene mamma, pappa og bæ, ellers er han en verbalt aktiv gutt i den forstand at han ”popler” mye. Hun mener guttens språkforståelse er mer utviklet enn den morfologiske delen av språket. Hun sier: *”jeg opplever at han forstår veldig mye, det gjør foreldrene også, men så er det jo disse ordene da, men vi følger jo med, både vi og foreldrene tenker over det”*.

Ser man disse sitatene opp mot Bloom og Laheys språkmodell, kan man si at begge barnehagelærerne vurderer barnas ferdigheter ut fra delene av modellen. Et barn som ikke bruker det verbale språket aktivt kan likevel ha en god forståelse av hva som blir sagt (Bloom & Lahey, 1978). Dette tenker jeg er særlig gjeldende på en småbarnsavdeling hvor det hele tiden kommer nye ord. For noen barn kan det å forstå betydningen av hva som blir sagt, altså den semantiske delen av språket (Høigård, 2009, Hagtvet, 2010 og Sveen, 2008), komme en god stund før form og bruk i Bloom & Laheys språkmodell (1978). For andre barn kan form eller bruk være tidligere og bedre utviklet enn innholdsforståelsen. Som Kristoffersen og Gram Simonsen (2011) fant i sin studie av norske barns språkutvikling er variasjonen stor mellom barna. De viser til at ordforståelse og

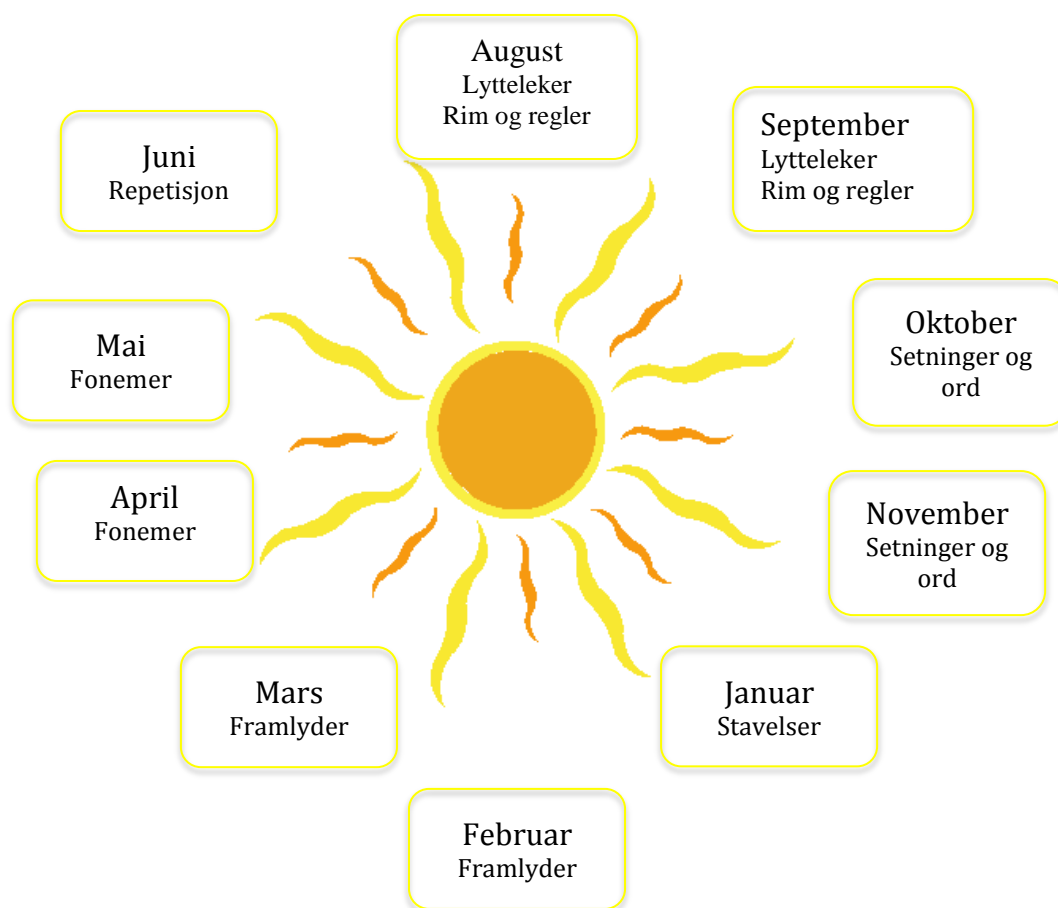
ordproduksjon er klart atskilte, de har liten sammenheng utviklingsmessig. Det vil si at de utvikler seg ujevnt. Man kan for eksempel ha en god utvikling innenfor ordforståelse, mens ordproduksjonen er betydelig svakere. Selv om de kan utvikle seg ujevn er det viktig å huske at de står i et gjensidig forhold til hverandre. Det tre områdene påvirker hverandre. I denne sammenhengen vil jeg trekke inn Vygosky (Gulbrandsen, 2006). Hans tanker om stilasbygging og sonen for nærmeste utvikling er sentral også innenfor språkutviklingen. Den voksne må ta utgangspunkt i de styrkene barnet har for så å sammen med barnet bygge videre på disse for å videre utvikling. For å være i stand til dette, og se hvor sonen for nærmeste utvikling er må den voksne kjenne barnet godt. Det er viktig å tenke på helhetsutviklingen i barns språkutvikling. Selv om barnet har en ujevn utvikling innenfor de ulike områdene må alle tas i betraktning og ses i sammenheng.

Når det gjelder barn som har en utfordring på ett område, mens det på andre deler viser større kompetanse er det viktig å huske helheten. Både Bloom og Lahey (1978) og Law (2000) påpeker at alle komponentene i språket står i en gjensidig påvirkning til hverandre. En forsinket utvikling på ett område vil påvirke de andre. Det vises også gjennom illustrasjonene av modellene deres. Treet til Law er en sammenhengende prosess som gjennom de ulike delene blir en helhet. I Bloom og Laheys språkmodell ser man at de tre delene overlapper hverandre. I dette området bruker barnet alle komponentene i språket. Ved å bruke elementer fra alle de tre områdene får barnet et rikt og godt språk. Dette viser at barnet må ha ferdigheter på alle områdene for å kunne mestre språket på en god måte. Det er et viktig poeng i arbeid med barn som har språklige utfordringer. Man må ikke slå seg til ro med at barnet har styrker på noen områder. Elementene står i et dynamisk forhold til hverandre, noe som kan være en fallgrube for personalet. Å se helhetlig på den språklige utviklingen er noe jeg savner fra mine informanter. Jeg tenker at å se skjevutvikling på et område kan virke inn og få konsekvenser for resten av utviklingen. Jeg opplevde at de så barnets ekspressive ferdigheter på den ene siden og barnets språkforståelse på den andre, men at de ikke reflekterte over hva som skjer i møtet mellom disse to delene.

Barnehagelærer i *Sør kommune* ga meg et eksempel på et tilfelle der deler av barnets kommunikasjonsferdigheter hadde utviklet seg ujevnt. Personalet tilla barnet ferdigheter ut i fra styrkeområdet slik at de nesten ikke oppdaget at barnet hadde språklige utfordringer. Gjennom denne opplevelsen ble de minnet på hvor viktig det er å være bevisst de ulike elementene i barnets språkutvikling. Personalet så en gutt som fungerte veldig godt. Han

var en smart, sosial og det barnehagelæreren kalte en levende gutt med klare gester og tydelig mimikk. De så på han som velfungerende og ressurssterk. Når de begynte å se nærmere på språkutviklingen hans, oppdaget de at han sa verken ja eller nei, og han var svært stille. Dette bekreftet også foreldrene. Å være bevisst hvordan de ulike delene av språket og kommunikasjon utvikler seg ujevnt, er viktig for barnehagelærere. Selv om en del av utviklingen er god, må man kanskje se nærmere etter for å oppdage eventuelle utfordringer. Barnet kan ha styrker på ett område, som for eksempel kroppsspråk og mimikk, men ha utfordringer på andre områder. Jeg opplever at dette er særlig aktuelt på en småbarnsavdeling. Her er det kanskje vanskeligere å se slike utfordringer enn det er på en storbarnsavdeling der den ekspressive delen av språket kommer tydeligere frem. Som Kristoffersen og Gram Simonsen (2011) fant i sin studie av norske barns språkutvikling, henger barnets produksjon av gester i størst grad sammen med barnets evne til å forstå ord og uttrykk. Det er mindre sammenheng i forhold til barnets produktive ordforråd. Som nevnt tidligere tenker jeg at dette er en slags felle å gå i for førskolelærere. Barn som uttrykker seg godt ved kroppsspråk og mimikk, og følger med i de daglige rutinene i barnehagen, er gjerne barn man ikke vier like mye oppmerksomhet til i forhold til utfordringer og vansker. De klarer seg jo så godt. Det er viktig at man er oppmerksomme på disse barna og evner å fange dem opp. Dette vil jeg komme tilbake til i forhold til observasjon og kartlegging.

Nord kommune benytter seg av et opplegg som heter SOL, sammen om lesing. Dette er utformet av Gjesdal kommune. *Nord kommune* har tatt utgangspunkt i Gjesdal kommunes versjon, men tilpasset den ut fra *Nord kommunes* forutsetninger og rammebetingelser. Barnehageansvarlig forteller at det var viktig å få pedagogene i kommunen med på arbeidet. Slik skulle det bli et opplegg hver enkelt kjente godt og følte tilknytning til. Dette opplegget er formet som et årshjul der de har et fokusområde for hver måned.



Dette opplegget anbefaler *Nord kommune* at gjennomføres på alle førskolegruppene i kommunen. Styrer i *Nord kommune* sier at kommunen sier ikke at de skal, men at de bør. Det etterspørres fra kommunalt nivå om det blir jobbet med SOL. Dette er et strukturert system som er innom alle delene av den språklige utviklingen (Law, 2005, Bloom & Lahey, 1978, Høigård, 2009, Hagtvatn, 2000 og 2010, Kristoffersen m.fl. 2008, Tetzchner m.fl. 1993). Det jobbes også med SOL i skolen. Tanken er at det gjennom SOL i barnehagen legges et grunnlag for det de møter i skolen. Barnehagelærer i *Nord kommune* har ikke jobbet med SOL selv, men forteller at hun opplever det som et systematisk og godt opplegg. Hun tenker at opplegget kan danne et utgangspunkt for den som har ansvar for førskolegruppa. Hun opplever at selv om det er et strukturert og fastlagt opplegg gir det rom for å jobbe på sin egen måte.

”Jobber vi for eksempel med stavelser, kan jeg velge å legge det opp på min måte, jeg kan ta utgangspunkt i temaet ”mat” i språkkista, bruke bildene og klappe rytmen. Så kan vi gå på jakt i kjøleskapet etter de samme gjenstandene, eller gå på jakt etter noe med for eksempel to stavelser. Og det hele kan ende i en pannekakerøre!”, sier hun.

Styrer forteller at ved å benytte seg av årshjulet og slik ha et spesifikt fokus hver måned får barnehagelærerne et godt innsyn i barnas utvikling, styrker og utfordringer. Det gir et godt grunnlag for å videreformidle barnets språklige utvikling til skolen. Dette arbeidet kan også inkluderes i det kartleggingsarbeidet de gjør med tanke på overgangen til skolen. I *Sør kommune* benytter de seg ikke av SOL, men de er kjent med opplegget og har gått gjennom de ulike elementene. De kom fram til at de jobbet med disse aspekten uten at de sier at de benytter seg av SOL. Barnehageansvarlig forteller at gjennom diskusjoner kom det fram at barnehagene ikke ønsket flere fastlagte opplegg og prosjekter på det tidspunktet. De ville ha handlingsfrihet og knytte arbeidet opp mot årsplanen til barnehagen.

De to kommunene og barnehagene ser altså ulikt på det å benytte seg av SOL. Barnehageansvarlig i *Nord kommune* viser til at SOL er en del av helhetstenkningen i kommunen. Opplegget er med på å skape en kontinuitet fra barnehagen og inn i skolen. Når alle barnehagene i kommunen benytter seg av SOL, fører det også til at skolen har et generelt innsyn i hva det språklig blir jobbet med det siste året før skolestart. Styrer og barnehagelærer i *Nord kommune* beskriver at de gjennom SOL får et opplegg som sikrer at man er innom de ulike aspektene ved barns språkutvikling. De opplever likevel at det pedagogisk personalet har handlingsfrihet og mulighet til å tilpasse opplegget til barnegruppa. Gjennom det barnehagelæreren i *Nord kommune* forteller kan man også se at de evner å knytte de ulike temaene i SOL opp mot annet arbeid på avdeling, som månedsplan og årsplan. På denne måten kan man skape en sammenheng mellom SOL og barnehagens planer. Et av *Sør kommunes* ankepunkter var at SOL ble et løsrevet opplegg, som ikke hang sammen med de andre planene til barnehagen. Ut fra det informantene fra *Nord kommune* forteller er ikke det realiteten hos dem. De evner å inkludere SOL i andre planer og aktiviteter. Ser man det fra *Sør kommunes* side kan man si at de har dokumentasjon på at de jobber med de samme aspektene som årshjulet til SOL dreier seg om. Gjennom å evaluere opplegget og egen praksis har de funnet at de uten å benytte seg av SOL inkluderer de ulike språklige aspektene i sitt førskolearbeid (Law, 2005, Bloom & Lahey, 1978, Høigård. 2009, Hagtvet, 2000 og 2010, Kristoffersen m.fl. 2008, Tetzchner m.fl. 1993).

I forhold til arbeidet er det viktig at man har et avklart forhold til hva man jobber med, man er bevisst hvilke områder man er innom i løpet av en periode. Har man for eksempel vært innom det semantiske aspektet, hva er egentlig en sykkel? Hva bruker man den til? Kan man leke med den, er det et framkomstmiddel, eller er det for noen barn bare nok et ord som det ikke forstår? Hvilken betydning får ordet når man setter det sammen med flere ord? For å være i stand til dette må man ha et visst antall begrep, syntaks henger altså nøye sammen med den morfologiske utviklingen. Hvilken struktur man velger å ha på dette arbeidet er ikke avgjørende, det viktigste er at man faktisk jobber med det. Det opplever jeg at begge barnehagene, og begge kommunene har et avklart forhold til.

4.2.3. Språkstimulering og begrepslæring i barnehagen

Barnehagene benytter seg av ulike språkstimulerende hjelpemidler og egne verktøy i arbeidet med språk og språkutvikling. Jeg har nevnt SOL, som *Nord kommune* benytter seg av. Videre vil jeg se på hvilke andre opplegg og hjelpemidler kommunene bruker i sitt arbeid med språkstimulering. Jeg ser først på kommunene hver for seg før jeg sammenligner dem med hverandre.

Sør kommune

Sør kommune har ikke noen felles strategier i forhold til språkstimulering, men for noen år siden kjøpte kommunen inn ”Snakkepakken” utviklet av Lucie Fossum Ihlen og Lena Malinovskiy Finanger (2000). Barnehageansvarlig opplever at den blir flittig brukt, i størst grad på småbarnsavdelinger, men at det varierer noe fra barnehage til barnehage.

”Snakkepakken” er et opplegg med overordnede tema. Barnehagelæreren forteller at dette året har eksperimentering og forskning vært overordnet tema. Hver måned har de ulike undertema. I oktober hadde de høst, klær og farger. Ut i fra disse temaene velger de seg ut nøkkelord, som for eksempel blad, regn, lue, votter, støvler, rød, oransje. Disse nøkkelordene henger også sammen med årstiden de er inne i. Slik opplever barnehagelæreren at de har en rød tråd i arbeidet sitt og at barna får rikelig med erfaringer med ordene. Disse temaene går også igjen i ulike aktiviteter på avdelingen. Denne måneden hadde de formingsaktivitet med blader, de eksperimenterte med å blande ulike farger. I tillegg hadde de fokus på et eventyr, fire- fem sanger og et par rim og regler. De velger noe fra bøkene som følger med opplegget og noe fra andre steder. Dette arbeidet vises godt igjen på avdelingen. Bilder og plansjer synliggjør fokuset. Rim og regler henger

på veggene, og over bordet henger ei stor grein med ulike gjenstander. Disse gjenstandene er nøkkelordene som avdelingen har valgt ut, her henger en støvel, et bilde av regn, ei rød lue, ei gul sol osv. Barnehagelæreren i *Sør kommune* ser på denne greina som en viktig del av opplegget. ”Det må være tilgjengelig, vi må kunne ta ned støvelen og kjenne på den, det er viktig! Særlig for de små barna”, sier hun. Gjennom å få erfaringer med gjenstander lager barnet seg indre representasjoner for gjenstanden/ fenomenet (Espenakk m.fl.2007). Det å få førstehåndserfaring med ord, altså oppleve ordet som en konkret gjenstand, er en viktig del av barnets begrepslæring (Høigård, 2009). Ved å bruke konkrete og sette ordene inn i en naturlig kontekst blir det lettere for barnet å lagre det i kategorier. Barnehagelæreren i *Sør kommune* kommer videre inn på barnas ulike utvikling og det å ta hensyn til den i arbeidet med begrepslæring. Noen erfarer at dette er et egg forteller hun. Andre vet allerede at det er et egg, men de lærer seg kanskje at det er hvitt, rundt og hardt. Man må som ansatt i barnehagen utvide og tilpasse språkstimuleringen ut i fra barnegruppen som helhet og de ulike individene i barnegruppen.

Styreren i *Sør kommune* forteller videre at de på storbarnsavdelingen har etablert ei språkgruppe hvor de tar ut to- tre unger i gangen. Det varierer litt hvor ofte de gjennomfører språkgruppen, men muligheten er der. Denne språkgruppen er i hovedsak for de tospråklige barna, da de har en stor andel av barn med fremmedspråklig bakgrunn i barnehagen. Styreren opplever at disse barna trenger tettere oppfølging i forhold til begrepslæring. De som er språksterke blir også inkludert i språkgruppen, men de får delta noe sjeldnere enn de som ses på som mer språksvake. Barns ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet og språkforståelse forholder seg relativt stabil fra førskolealder og videre oppover i skolen (Melby-Lervåg, 2011). Å gi et slikt tilbud til de barna som trenger å styrke begrepslæringen kan vise seg svært nyttig. Ved å sette inn økt styrke og økt fokus på det området hvor barnet har utfordringer gis det økte muligheter for å bedre utviklingen.

Nord kommune

I *Nord kommune* har de ulike verktøy de benytter seg av i tillegg til SOL. Noen er reine språkstimuleringsverktøy, mens noen fokuserer på andre deler av barns utvikling. Som barnehagelæreren poengterer, er språket alltid inkludert. De benytter seg av opplegget ”Det er mitt valg” som omhandler barns sosiale kompetanse. Hver avdeling i barnehagen har utviklet en detaljert plan for gjennomføring av opplegget. Det er den sosiale

utviklingen som står i fokus, men det også handler mye om språk og kommunikasjon. Opplegget skal gi barna alternativ til hvordan de kan takle ulike sosiale utfordringer. Hvordan går man frem om man vil ha en leike noen andre har? Hvordan kan barnet sette ord på følelser, tanker og meninger i stedet for å bruke fysiske virkemidler. Alt dette handler også om språklig kompetanse. Hvordan man snakker og tolker kontekst og situasjonene man er oppe i. Barnet må ha et visst antall begreper for å kunne formidle en mening til andre. Språket er et kommunikasjonsmiddel som barnet bruker for å formidle sine behov, følelser og meninger (Kristoffersen, 2008). Dette kan man se opp mot røttene på Law (2005) sitt språktre. De representerer faktorer som spiller inn på den kommunikative utviklingen. Han nevner blant annet motivasjon og det å ha underliggende kognitive ferdigheter for å kunne motta informasjon og respondere riktig som sentrale faktorer. Barnehagelærer i *Nord kommune* tenker at den sosiale kompetansen og språklige utviklingen går hånd i hånd. Hun poengterer at å ha gode språklige ferdigheter er en viktig egenskap for å kunne gå inn i sosialt samspill med andre barn og delta aktivt i fellesskapet. Dette viser også St.meld.nr 41 til, dersom man er språklig svak byr det på utfordringer i samspill med andre barn. Barnehagens rolle som forebyggende arena kan utgjøre en vesentlig forskjell i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

For et par år siden kjøpte barnehagen inn språkstimuleringsverktøyet "Språkkista" (Bråthen, 2012). Styrer i *Nord kommune* sier hun opplever at den blir flittig brukt og har vært et nyttig og populært språkstimulerende hjelpemiddel. Dette opplegget er også strukturert i ulike tema som mat, klær, leiker, årstider og kroppen. Det følger med en tavle og hvert tema har ulike billedkort som man kan henge opp. Det er større bilder man kan se på og lotto-kort til hvert av temaene. Barnehagelæreren opplever dette som et veldig godt hjelpemiddel, spesielt i arbeid med de som har språklige utfordringer. "*Det er et veldig kjekt verktøy å bruke i smågrupper med barna. Jeg bruker det mest med toåringene, og de liker det veldig godt!*", sier hun. Spesialpedagogen som jobber i barnehagen bruker også dette materialet i sitt arbeid med barn med språkvansker. "Språkkista" blir også nevnt som nyttig i arbeid med tospråklige barn. På baksiden av bildekortene står ordet på ulike språk, slik at man kan uttale det på barnets morsmål. "*Det er veldig gøy! Når du for eksempel sier et ord på polsk, barna plutselig bare "oooooi", det er kjekt!*", forteller barnehagelæreren.

Hvilke konsekvenser kan de ulike oppleggene få?

Begge kommunene benytter altså verktøy som skal bidra til å støtte førskolelæreren og det øvrige personalet i arbeidet med språk og språkstimulering i barnehagen. Både ”Snakkepakken” og ”Språkkista” har fokus på begrepslæring og trekker frem enkeltord, for så å knytte disse begrepene opp mot hovedtema, altså kategorisering. For å kunne kommunisere må man ha et visst ordforråd (Kristoffersen m.fl.2008, Horn, 2011). Å støtte barn i utviklingen av ordforrådet er en viktig oppgave i barnehagen, i særlig grad på en småbarnsavdeling. Det er begge styrerne og barnehagelærerne jeg snakket med opptatt av. Det er viktig å starte språkstimuleringen tidlig. ”Ett- to år, det er jo gullalderen det, ikke minst for språk”, sier barnehagelærer i *Sør kommune*.

Begge barnehagene benytter seg av språkstimulerende verktøy, men på ulike måter. I barnehagen i *Sør kommune* benytter de seg av ”Snakkepakken” på en svært strukturert måte. De legger opp arbeidet med utgangspunkt i de ulike temaene. På hver månedsplan finner man nøkkelord, sanger, rim og regler og historier som henger sammen. Å ha en rød tråd i arbeidet sitt er noe barnehagelæreren nevner flere ganger og er svært opptatt av. Hun vil at alt skal henge sammen og på den måten skape kontinuitet og gi barna mangfoldige erfaringer innenfor samme tema. For eksempel i forhold til farger, man kan se og kjenne på en farge i flytende form for så å se hva som skjer når den tørker. Barna lærer og erfarer hva som er grønt og hva som er rødt, og de knytter farger opp mot ulike objekter og symboler. Nøkkelordene skal nevnes mange ganger i løpet av en dag sier barnehagelæreren, alle skal få høre ordet ”egg” flere ganger i løpet av dagen. I barnehagen i *Nord kommune* er det ikke like strukturert og tydelig opplegg rundt bruken av språkstimulerende verktøy. På månedsplanen setter barnehagelæreren opp at de skal benytte seg av språkkista i samlingsstund to ganger i måneden. Hun setter ikke opp hva samlingen skal inneholde, det er opp til den enkelte som gjennomfører samlingen. På dette området ser hun et forbedringspotensial, hun forteller at hun vil jobbe mer strukturert med tema og da inkludere språkkista i det arbeidet. Dette har hun ikke lyktes med. Videre forteller hun at assistentene liker å ha litt frihet i forhold til å bestemme hva samlingsstunden skal handle om. De vil gjøre det på sin måte. Barnehagelæreren i *Nord kommune* var ny på småbarnsavdeling nå i høst, og sier hun trenger litt mer tid før hun kommer dit hun vil med arbeidet sitt. Målet hennes er å sette i gang med et mer temabasert arbeid etter hvert, og slik få et mer strukturert system i forhold til språkstimulering, og i særlig grad begrepslæring.

Ut fra forskningen angående førskolebarns ordforråd og senere leseutvikling og ordavkodning (Lyster 2000, Melby-Lervåg m.fl.2012, Kristoffersen m.fl. 2010, Hagtvet m.fl.2010), kan man tenke seg at de to barnehagenes arbeid kan gi ulikt resultat. Det strukturerte opplegget i barnehagen i *Sør kommune* gjør at begrepene de har fokus på blir nevnt mange ganger over en viss periode. Barna får høre begrepet gjentatte ganger og får tid på å lære seg begrepet og dets betydning. Arbeidet med begrepslæring hos barnehagelæreren i *Nord kommune* er ikke like strukturert. Begrepene blir i denne kommunen mer sporadisk nevnt, og de er ikke koblet opp mot månedsplan og det som ellers skjer på avdelingen. Her kan man tenke seg at man i en samlingsstund har fokus på temaet klær. Det kan gå en måned til neste gang man har det samme temaet. Dette vil jeg påstå at for ett- toåringen fort kan bli en sporadisk opplevelse. Et barn som har kommet langt i begrepslæringen sin, og har en god språklig utvikling for alderen, kan ha et visst utbytte av dette. Jeg tenker at dette opplegget kan være mangelfullt for et barn som ikke har så mange begreper i leksikonet sitt. Et slikt barn trenger å få mangfoldige opplevelser og erfaringer for å øke ordforrådet. Sæverud m.fl. (2011) målte effekten av den strukturerte undervisningsmodellen Språkverkstedet. De kom gjennom analyser og testing frem til at barna profiterte på den strukturerte undervisningsmodellen. De fant signifikante forskjeller mellom ordene på øvingslisten og på kontrollisten. Konklusjonen ble derfor at en strukturert metode for begrepslæring gir resultater. Det vises også til det store utviklingspotensialet hos barna, de hadde et stort uutnyttet læringspotensial. Dette viser at man i barnehagen har gode forutsetninger for å bidra til barns utvikling. Ved å bygge på det barnet allerede kan og finne sonen for nærmeste utvikling ser man at barnet kan ha stor sannsynlighet for å øke sitt ordforråd.

Kristoffersen m.fl. (2010) viser til at det allerede fra førskolealder er store forskjeller hos barn. Disse forskjellene vil øke i barns utviklingsløp dersom det ikke settes inn et intensivt arbeid med å styrke ordforrådet. Utviklingen av ordforrådet ser ut til å ha en særlig betydning i tre-fire årsalderen (Hagtvet m.fl.2010). I følge styrer i *Nord barnehage* var det i størst grad avdelingen med barn mellom to-fire år som benyttet seg av "Språkkisten" og begrepslæring. Hvordan dette opplegget er lagt opp fikk jeg ikke informasjon om. Det arbeidet som gjøres på avdelingen til barnehagelæreren i *Nord kommune* trenger ikke nødvendigvis være dårligere enn det i *Sør kommune*, men jeg opplever at de i *Sør kommune* hadde et mer avklart fokus og en større bevissthet i forhold til arbeidet. Det kan

være at kontinuiteten og sammenhengen er der også i barnehagen i *Nord kommune*, men det vises ikke i like stor grad på planene og i det barnehagelæreren forteller.

Rim, regler og sangleiker

Barnehagelærer i *Nord kommune* trekker frem to områder som de viktigste for språkutvikling og språkstimulering i barnehagen. Det ene er å ha et normalt språk når man snakker til barnet, man må selvfølgelig tilpasse ordbruken ut fra barnets alder, men det å bruke normal stemme og tonefall er viktig for henne. Jeg tror hun tenker på det å se på barnet som en likeverdig i kommunikasjonsprosessen, og samtidig være en god språklig rollemodell. Det andre området hun trekker frem er det å leike med språket, *”rime og fnise litt, bruke litt fise og slike tulleord, ikke sant, ord er gøy! Det må vi formidle til barna”*, sier hun. Gjennom sang og rim og regler mener hun vi har en gylden anledning til å gjøre nettopp dette, og introdusere barn for nye ord og erfaringer, her får barnet utfordre og utfolde seg, bruke språket. Barnehagelærer i *Sør kommune* er også opptatt av rim og regler. *”Barna liker at vi tuller med ord, det er artig det!”*, sier hun. De har faste regler hver måned, og har de lett tilgjengelige på synlige plansjer. Hun forteller at de benytte seg av rimkort. Barnehagelæreren vil at de skal leke med ordene og delene av dem, hvilke lyder har ordene til felles, og hva skiller dem. Gjennom rim og regler får barnet erfaring med rytmen og takten i språket. Dette har stor betydning i forhold til den fonologiske utviklingen, det å oppdage systemet av språklydene (Høigård, 2009). Ved å benytte seg av rim og rimkort er man inne på det Bjerkan (2008) omtaler som minimale par. Ord som skiller seg fra hverandre ved at kun et fonem er forskjellig. Her erfarer barnet hvilke ord som er nesten like, men at det likevel kan være en stor forskjell i betydning, den semantiske delen av språket.

Å bruke bevegelsessanger er noe barnehagelærer i *Nord kommune* ser på som særlig positivt for de minste barna. Hun opplever at barna lærer sangen mye raskere når de har bevegelser å knytte den til. *”Kanskje vi skulle lært tegnspråk hele gjengen..?”*. Dette synes jeg er et godt poeng. Ved å knytte bevegelser til ord gir man de barna som har utfordringer med å uttrykke seg verbalt en mulighet til å kommunisere. Tiril på to år kan lage bevegelsen til hjulene på bussen, og slik vise hvilken sang hun vil synge. Det å ha visuell støtte gjennom for eksempel bilder og symbolsystemer kan være en viktig støtte for barn med språklige utfordringer (Espenakk m.fl. 2007). Det handler også om å skape en kontekst som bidrar til å øke de tilgjengelige sanseintrykkene, skape et *her-og-nå* språk

mellom den voksne og barna (Høigård, 2009). Ved å oppleve et budskap på flere måter enn gjennom å høre det gir man barnet flere mulighet til å tolke og forstå det som blir formidlet. Derfor synes jeg barnehagelærerens utsagn om at kanskje alle burde lært tegnspråk er ganske treffende.

4.2.4 Kartlegging og observasjon

Gjennom Rammeplanen for barnehager kommer det frem at ansvaret for å oppdage de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte ligger hos de ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ansvaret og oppgaven til barnehagen er tydelig, så er det opp til den enkelte barnehage og førskolelærer hvordan de oppdager disse barna. Det er opp til barnets omgivelser å oppdage om barn har avvikende utvikling. Om dette ikke skjer, eller man ikke forstår hvorfor barnet har avvikende utvikling, er det stor sannsynlighet for at barnet blir mistolket. I slike tilfeller kan det da bli gitt respons som ikke er god og barnet kan bli hyppig korrigert (Tøsse, 2014). Ut i fra dette ser man hvor viktig det er at barnehagen bidrar til å oppdage de barna som har behov for ekstra støtte og setter inn relevant og målrettede tiltak.

Hvordan kartlegger og observerer barnehagene

Et av hovedfokusene mine når jeg skulle samle inn informasjon var å finne ut hvordan barnehagene jobbet med å oppdage de barna som har behov for tidlig innsats. Benyttet de seg av kartleggingsverktøy og hvordan gjorde de observasjoner. Jeg ville også finne ut om det fra kommunalt nivå var noen anbefalte retningslinjer eller føringer.

I begge kommunene ble det pedagogiske personalet i barnehagene i 2012 kurset i bruk av TRAS (Espenakk m.fl. 2011). Barnehageansvarlig i *Nord kommune* sier at de ikke legger så sterke føringer i forhold til bruken av TRAS. I forhold til barn som i ulik grad er knyttet til PP-tjenesten skal barnehagen ha observert over tid, og da ved hjelp av TRAS. Styrer i *Nord kommune* sier at de benytter seg av TRAS, men at de enda er litt usikre på hvordan de vil bruke det. Nå bruker de TRAS på de fleste barna. Barnehagelærer i *Nord kommune* forteller at de i utgangspunktet starter opp med TRAS når barna er rundt to år. Styrer har en opplevelse av at det er delte meninger når det gjelder bruk av TRAS. Skal man observere alle barna ut i fra TRAS-skjemaet, eller skal man bruke det kun mot de man har en bekymring for. Denne usikkerheten kan jeg til en viss grad forstå. Som jeg viste i teoridelen er det ulike syn på hvordan man skal gå frem, og det gis ulike anbefalinger.

Utdanningsdirektoratet (2013) gir gjennom sin veileder for språk i barnehagen sine anbefalinger og retningslinjer. Her argumenteres det for en helhetlig observasjon av barnets utvikling, og det skal ikke ligge forhåndsbestemte kriterier eller kategorier til grunn for disse observasjonene. Mer grunnleggende kartlegging og vurdering kan bli aktuelt dersom pedagogen ser det som et behov. I slike situasjoner kan kartleggingsverktøy være en støtte. Dersom man ser dette opp imot TRAS kan man si at TRAS er en systematisk observasjonsmetode hvor man tar utgangspunkt i åtte ulike språkområder. Videre kommer det frem at TRAS er utarbeidet ut i fra at barn med språkforsinkelser i førskolealder ikke ble oppdaget tidlig nok. Det var også en del usikkerhet i barnehagene hvordan man skulle vurdere barns språkutvikling (Espenakk m.fl. 2011). En systematisk observasjon av alle barn er nødvendig for å oppdage og kvalitetssikre at man oppdager de som har behov. Samtidig er det en viktig del av allmenn og individrettet forebygging (Hagtvet & Horn, 2009, Espenakk m.fl.2007).

I *Sør kommune* har de en praksis der de benytter seg av TRAS i forhold til barn de er bekymret for. Dette har flere ganger vært oppe til diskusjon på styremøte i kommunen, og de har kommet fram til at de ikke ønsker å benytte seg av TRAS på alle.

Barnehageansvarlig i *Sør kommune* sier at hun stoler på pedagogene sine magefølelser i forhold til hvem som har behov og ikke. ”Når vi hadde kurs i TRAS, så synes hun jeg var vågal som turte å ikke kartlegge alle, men det tørr jeg! Jeg tror vi klarer å fange opp der det er behov”. Denne oppfatningen har også styrer i *Sør kommune*. Det er opp til barnehagelærerne, og de har tillit til den jobben de gjør. Man kan si at de i *Sør kommune* gjør det på den måten som er beskrevet i veilederen fra utdanningsdirektoratet.

Barnehagelærer i *Sør kommune* forteller at hun stiller seg litt kritisk til kartlegging av alle barn, spesielt barn på småbarnsavdeling. Å kartlegge alle som fyller to år mener hun ikke har noe for seg. Hun opplever at veldig mange toåringer kan mer enn de gir uttrykk for, og hun føler dette ikke blir visende igjen i kartlegging gjennom TRAS. Hun synes det er vanskelig å kartlegge godt nok. Selv om hun ikke benytter TRAS er hun opptatt av å observere barns utvikling. Hun observerer og noterer, men føler de har en vei å gå før hun er helt fornøyd med dette arbeidet. Som forberedelser til foreldresamtale, to ganger i året, blir alle barna observert, og da har de et stort fokus på språkutviklingen. Dersom det oppstår bekymringer eller undringer i forhold til et barn observerer de nærmere.

Barnehagelæreren poengterer hvor viktig det er at de da skriver ned observasjonene. Som

nevnt tidligere fortalte hun meg om en gutt på avdelingen som de plutselig oppdaget ikke hadde den forventede språklige utviklingen. I forhold til den situasjonen mener barnehagelæreren det er viktig med observasjoner, det var like før de ikke fanget opp utfordringen. Et av hovedpoengene med systematisk kartlegging av alle barn er at man skal sikre at man oppdager de som har behov for ekstra støtte og stimulering. Det kvalitetssikrer arbeidet (Espenakk m.fl.2007 og Hagtvat & Horn, 2009). Burde en slik opplevelse føre til at man vurderer bruk av systematiske kartleggingsverktøy? Utfordringen ble etter hvert oppdaget, men kunne den ved hjelp av TRAS blitt oppdaget enda tidligere? Her vil jeg trekke inn funnene gjort av Danmarks evalueringsinstitutt (2011). Her kom det frem at tre av fem barn som hadde behov for ekstra språkstimulering ikke ble oppdaget når barnehagene ikke benyttet seg av systematiske kartleggingsverktøy. Dette kan man se i sammenheng med Bleses og Hagtvat (2012) som viste til det faktum at barnehagelærere synes det er vanskelig å oppdage barn som trenger hjelp og støtte uten å benytte seg av systematisk kartleggingsverktøy. Ser man på opplevelsen til barnehagelæreren i *Sør kommune* og denne forskningen tenker jeg at *Sør kommune* burde se nærmere på hvordan de oppdager barn som har behov for ekstra hjelp og støtte. Å hele tiden vurdere praksisen sin, holdninger og oppfatninger er viktig for å utvikle arbeidet i barnehagen. Om det ikke fører til praktiske endringer vil det føre til økt bevissthet og refleksjon i personalgruppen.

Pedagogisk leder i *Nord kommune* opplever at hun gjennom TRAS får et bredt innsyn i barnas utvikling. Selv om hovedfokuset er den språklige utviklingen, opplever hun at spørsmålene åpner for en vid forståelse av barnas utvikling, for eksempel i forhold til den kognitive og sosiale utviklingen. Hun opplever det å benytte seg av TRAS som en støtte i det arbeidet hun gjør i forhold til språk og språkstimulering. Ved å benytte seg av kartlegging får man avkrefte eller bekrefte mulige utfordringer.

Begge barnehagene trekker frem tidsbruken som en problemstilling i forhold til TRAS. Begge styrerne mener det er et tids- og energikrevende arbeid å kartlegge alle barn. Styrer i *Sør kommune* ser ikke hensikten med å kartlegge alle. Barnehagelærer i *Nord kommune* forteller at hun opplever TRAS som vanskelig, spesielt de første årene. Det som har gjort dette arbeidet lettere for henne i år er at hun deler stilling med en annen pedagogisk leder. Det er en utvidet småbarnsavdeling, avdelingen har derfor også en pedagog ansatt i førskolelærer stilling. De tre pedagogene har delt barnene mellom seg, slik at de har hovedansvar for hver sine barn. På denne måten har barnehagelæreren fått mer oversikt

over arbeidet med TRAS, hun har færre barn å konsentrere seg om. ”Det jeg opplevde som utfordrende var dette med å skulle se alt på en gang, da så jeg jo ingenting!”, sier hun. Hun forteller at hun nå har fått mer struktur i arbeidet, hun konsentrerer seg om to- tre spørsmål hver gang, observerer og noterer. Jeg ser dette til en viss grad opp mot kompetansen på avdelingen. I dette tilfellet tenker jeg at det kommer frem at en økt faglig kompetanse gir trygghet og stabilitet i arbeidet. På avdelingen til barnehagelæreren i *Nord kommune* er det tre pedagoger som jobber. Hun forteller at det er en klar styrke for avdelingen at de har en så god pedagogisk bemanning. Hvordan kompetansen i barnehagen kan være en viktig faktor i forhold til barns språkutvikling vil jeg komme tilbake til litt senere i drøftingen.

Foreldresamarbeid

Et viktig aspekt i arbeid med tidlig innsats er å koble inn foreldrene. Foreldrene er de som kjenner barnet sitt best, og de følger nøye med i barnets utvikling. I studien av norske barns språkutvikling gjennomført av Kristoffersen og Gram Simonsen (2011) benyttet de seg av forelderreporteringsverktøy for å innhente informasjon. De poengterer her at det er en stor ressurs, og en ressurs barnehagene burde benyttet seg mer av, og da for eksempel i utfylling av TRAS-skjema.

Begge barnehagene forteller at de er tidlig ute med å ta kontakt med foreldrene dersom de opplever en bekymring eller en undring. Den første kontakten skjer ofte i forbindelse med henting eller bringing. Neste steg blir en mer formell samtale. Begge barnehagelærerne poengterer at for dem er det første steget å høre om foreldrene opplever det samme som dem, er det slik hjemme også? Det å skape en god dialog og åpenhet mellom barnehagen og foreldrene er viktig for barnets utvikling. Barnehagelærer i *Sør kommune* er opptatt av at vi må stille foreldrene spørsmål, ikke kritisk, men undrende, det kan føre til at man får avklart en del situasjoner.

Jeg opplever at begge barnehagene har fokus på å få til et godt samarbeid med foreldrene, og involverer dem tidlig dersom det er noe de er bekymret for. I forhold til Kristoffersen og Gram Simonsens (2011) anbefaling om å benytte seg av foreldrene i forhold til utfylling av TRAS er det ingen av barnehagene som gjør det. Det er pedagogisk leder som i hovedsak gjør dette arbeidet.

4.2.5. Kompetansen i barnehagene

Det pedagogiske ansvaret i barnehagen ligger hos styrer og pedagogisk leder. Ut fra Rammeplanen og barnehageloven har de ansvar for å gi barna det tilbudet de har krav på. I TRAS-håndboken heter det at det er det pedagogiske personalet som er ansvarlige for å fylle ut observasjonene, ut i fra refleksjoner og observasjoner som er drøftet i personalgruppen (Espenakk m.fl.2011). I veilederen fra utdanningsdirektoratet, som legger en helhetlig observasjon av alle barn til grunn for eventuelt videre kartlegging, er det pedagogens faglige skjønn og kunnskap om barns språktilegnelse, flerspråklighet, språkforsinkelser og språkvansker som danner grunnlaget for vurderingen av barnas ferdigheter.

Det som kom fram i intervju med begge barnehageansvarlige på kommunenivå er at det er et stort antall dispensasjoner fra utdanningskravet i barnehagene i dag, både i *Nord* og *Sør kommune*. Barnehageansvarlig i *Sør kommune* forteller at det er ganske mange dispensasjoner. Noe av forklaringen er at flere barnehagelærere av ulike grunner har permisjon fra stillingene. Delstillinger gjør også at 20% av stillinger blir på dispensasjon. I *Nord kommune* er det rundt 15 dispensasjoner, både små og store stillinger. Dette er ganske mange for en kommune med til sammen ni barnehager. I barnehagen i *Nord kommune* er det ingen dispensasjoner dette året, noe styrer er svært fornøyd med. Hun forteller at det tidligere har vært mest på deler av en pedagogstilling de har hatt dispensasjoner, og svært sjelden på hele stillinger. Barnehageansvarlig i *Nord kommune* beskriver situasjonen som et lite mareritt, og opplever det vanskelig. Det høye tallet gjorde at de så det som nødvendig å se nærmere på hvordan dette kunne reduseres. De endte opp med en strategisk plan for hvordan de skal bygge kompetanse i kommunen. I første omgang er det snakk om å få i gang en desentralisert barnehagelærerutdanning på studiesenteret i kommunen. Tanken er da å motivere personer som arbeider i barnehagene til å ta barnehagelærerutdanning. Dette viser at de tar situasjonen på alvor.

Dette er ingen unik situasjon for de kommunene jeg har snakket med, dette er realiteten også på landsbasis. I 2012 var det rekordmange dispensasjoner, da var antallet 4067, og økning på 6% fra året før. Dette er rundt 12% av det totale antall barnehagelærere.

Antall dispensasjoner er et viktig poeng i forhold til kartlegging og observasjon av barns språkutvikling. Som Hagtvet m.fl. (2011) poengterer må personalet ha kunnskap om barns

utvikling og den eventuelle vansken for å kunne sette inn relevant og målrettet forebygging. Ved en dispensasjon vil vurderingen avhenge av en person uten den nødvendige faglige bakgrunnen. En faglært assistent kan være svært dyktig i jobben sin, og gjøre en god midlertidig jobb som pedagogisk leder. Han eller hun innehar derimot ikke den faglige bakgrunnen som er nødvendig for å vurdere et barns språkutvikling. Denne problemstillingen er aktuell både i forhold til om det benyttes kartleggingsverktøy eller ikke. Jeg tenker i at i de tilfellene hvor det ikke benyttes kartleggingsverktøy er fallgruven størst. Ved å benytte et kartleggingsverktøy har vedkommende et utgangspunkt for observasjon og diskusjon på avdelingen. Det som her blir en utfordring er at det kommer tydelig frem i TRAS håndboken at det er det pedagogiske personalet som har ansvar for utfyllingen av skjemaet (Espenakk m.fl.2011). For å få utbytte av en observasjon gjennom å analysere og forstå hva som skjer trenger vedkommende teoretisk kunnskap og trening i observasjon (Tøsse, 2014). Jeg tolker det slik at dersom man har pedagogisk leder på dispensasjon er det styrer som sitter med ansvaret. At styrer eller eventuelt øvrig pedagogisk personale er bevisst dette ansvaret, er veiledende og bistår avdelingen i utfylling av TRAS-skjema er en viktig faktor.

I tillegg kan man se denne situasjonen opp i mot det faktum at pedagogene stilles overfor store krav. Tøsse (2014) stiller spørsmålsteget ved om pedagogene innehar den kompetansen til å møte disse kravene. Kapasitet og ressurser hos den aktuelle barnehage er også sentrale faktorer innenfor problemstillingen. Når man tenker seg at dette spørsmålet stilles i forhold til utdannet pedagogisk personale, kan man i hvert fall stille seg disse spørsmålene i lys av antall dispensasjoner. Barna har de samme rettighetene om pedagogisk leder er på dispensasjon eller ikke. Hvordan tar den aktuelle kommune og barnehage da tak i disse utfordringene? Det var ikke noe jeg fokuserte på i min innsamling av informasjon, men det er et tankekors i forbindelse med det å gi alle barn et likeverdig tilbud og oppdage de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte.

Tverrfaglig samarbeid

I løpet av førskolealderen er barna innom andre offentlige helseinstanser, og da i særlig grad på helsestasjon. Alle barn blir innkalt til helsestasjon, og når barna er fire år gjennomfører de en språktest. I tillegg til helsestasjonen har barnehagen også en del andre instanser de er i kontakt med og kan ta kontakt med ved ulike behov.

Barnehageansvarlig i *Nord kommune* har vært opptatt av å skape et helhetlig syn på barn og unge og utdanningssystemet. Enheten for barn og unge består blant annet av PP-tjenesten, helsesøster, familieveileder og psykososal-tjeneste. Alle disse tjenestene kan barnehagen benytte seg av i sitt arbeid. I forhold til språk og tidlig innsats er det i hovedsak PP-tjenesten og helsestasjonen som blir aktuell. Barnehageansvarlig i *Nord kommune* sier at de i forbindelse med de høye tallet på spesialpedagogiskundervisning i skolen og satsingen på tidlig innsats satte i gang et opplegg de kalte ”PPT tettere på”. Dette opplegget går ut på at de ansatte i PP-tjenesten har ansvar for hver sine barnehager og skoler. De har fast tid ute i barnehagen/ skolen ca. en gang i måneden. Her har man mulighet til å drøfte undringer og spørsmål på et lavterskelnivå, da det i første omgang ikke handler om en innmelding. I utgangspunktet handler det om et tilpassa opplæringsperspektiv mener barnehageansvarlig. Både styrer og barnehagelærer i *Nord kommune* nevner ”PPT tettere på” som viktig i forhold til tidlig innsats i barnehagen. I de tilfellene der de undrer seg over utviklingen til barn, trenger råd til hvordan de skal legge opp et arbeid er ”PPT tettere på” en god støtte. Her kan det drøftes både med navn og anonymt, og foreldrene er med på samtaler om de ønsker det. Det stilles krav til barnehagens arbeid og utfordringene tas opp igjen ved en senere anledning. Tiltakene vurderes og barnehagene må vise at de har jobbet med det som var bestemt ved forrige møte.

Styrer i *Nord kommune* forteller at de har en vei å gå i dette arbeidet, det å få frem at dette er et lavterskelnivå. Det handler om hvordan barnehagen kan bidra på best mulig måte for å oppnå en ønsket utvikling. Som hun videre forteller handler det som oftest om at vi voksne må gjøre endringer i våre arbeidsmåter og holdninger for å skape endring hos barnet. ”Vi kan ikke forvente at barnet bare plutselig endrer seg, vi må gjøre noe for å skape endring. Vi kan ikke endre barnet, men vi kan endre våre handlinger og væremåte og slik håpe at vi sammen skaper en endring”, sier hun. Både styrer og barnehagelærer opplever at foreldrene stort sett er klar over utfordringene fra før. De stiller seg som oftest åpne til å motta støtte og veiledning sammen med barnehagen.

I *Sør kommune* hadde de ingen tilsvarende ordning. Hver barnehage har en kontaktperson på kommunalt nivå som de har en tett dialog med. Her er det mulighet for dem å drøfte utfordringer og problemstillinger de måtte møte på. Denne kontaktpersonen jobber innenfor barn og unge sektoren, som for eksempel i barnevernstjenesten, på helsestasjon

eller i PP-tjenesten. Denne ordningen er både styrer og barnehageansvarlig i *Sør kommune* fornøyd med. De forteller at terskelen for å ta kontakt er lav, og de opplever en og dialog.

4.2.5. Å se hvert enkelt barn.

Som det kommer frem gjennom både Bloom & Laheys språkmodell og Laws språktre er språk et komplekst system, der de ulike komponentene virker sammen som en helhet. Slik er det med alt innenfor barns utvikling, det virker inn på hverandre og står i et dynamisk forhold. Slik barnehagelærer i *Nord kommune* sa i forhold til den sosiale og den språklige utviklingen. Alle barn er ulike, og utvikler seg ulikt. Det å se hvert enkelt barn ut i fra dets egne forutsetninger og behov er en viktig del av tidlig innsats i barnehagen.

”For det er viktig, det å føle seg sett og ivaretatt og oppleve mestring, det er en veldig viktig del av barnehagen” styrer i *Nord kommune*. Jeg mener hun har et veldig viktig poeng. For å støtte barn i deres utvikling og utforskning må de oppleve trygghet gjennom tilstedeværelse fra den voksne. Barnet må føle at de lykkes med noe og får en mestringsfølelse. Espenakk m.fl. (2007) nevner ressurskartlegging i forhold til kartlegging av barns språk, her kommer informasjon om barnets interesser og sterke sider frem. Man må ha et vidt perspektiv på barnets fungering, anerkjenne barnet og gå inn i et likeverdig samspill. Dette kan man også se opp mot Vygostky (2001). Man tar utgangspunkt i barnets mestringsområder. I samhandling med barnet søker man å nå nærmeste utviklingsområde. Den voksne og barnet har et felles fokus og dette skaper en felles opplevelse som skal bidra til utvikling for barnet. Som styrer i *Nord kommune* sa, mestringsfølelsen er viktig for små barn. Begge styrerne innrømmer at når man møter en utfordring er det lett for å gi utfordringene størst oppmerksomhet. Man ønsker så sterkt å skape en endring, at man av og til ser forbi styrkene til barnet. Her opplever styrer i *Nord kommune* ”PPT tettere på” som en påminner, i samtaler og observasjoner vektlegges alltid barnets sterke sider sier hun. De er opptatt av å finne barnets styrker og bygge videre på disse for å oppnå ønsket utvikling. Dette er en god hjelp i situasjoner der man føler man har gått seg fast i et negativt mønster.

Å se hvert enkelt barn handler om å være nær barnet både fysisk og psykisk. Man må være til stede i relasjonen og samspillet. I teoridelen fortalte jeg om ei jente på ett og etthalvt år som febrilsk prøvde å forklare oss voksne at hun ville ha vann, ikke melk. Når man ikke er i stand til å forstå det verbale språket til barnet, er det viktig å oppdage de nonverbale

signalene og beskjedene barnet sender ut. For å gjøre det krever det en voksen som er nær og tør å vise sin utilstrekkelighet gjennom å ikke forstå hva barnet mener. Vi må tørre å gå inn i et samspill som vi ikke alltid vet hvor tar veien. Barnet må få lede oss på sin måte og gjennom sine kommunikasjonsferdigheter.

Holdninger til enkeltbarn

Begge barnehagene opplever at det i personalgruppa skapes holdninger til enkeltbarn, slik Hagtvet (2010) beskriver i form av uformelle diagnoser som ”bråkete”, ”klengete” osv. Styrer i *Sør kommune* erkjenner at de her har en vei å gå, de må jobbe mer med den profesjonelle holdningen sin. Hvordan man snakker om barn og familiene. Både styrer og barnehagelærer i *Nord kommune* sier at de også opplever utfordringer på det området. For at personalet skulle bli mer bevisst sine holdninger, tenke og reflektere over disse, gjennomførte barnehagen i Nord kommune en kartlegging av personalets holdninger til enkeltbarn på hver avdeling. Det har tatt utgangspunkt i en kartleggingsmetode av Kari Pape som går ut på å gi barna ulik farge ut i fra hvilke holdninger man har til barnet. Om man opplever sinne og frustrasjon eller glede i samspillet, om man har enkelte ”hjertebarn” eller noen man faktisk ikke ser. Barnehagelæreren forteller at det var en nyttig måte å jobbe på. Det kartlegger om de ser alle barna, og hvilke holdninger barnet blir møtt med. Noen av holdningene var som forventet, men hun ble også litt overrasket over deler av kartleggingen. ”Så er det viktig at vi gjør noe med denne kartleggingen da”, sier hun. De har sett på de ulike barna og plukket ut enkelte av barna der de voksne skal sette inn en innsats. De kom også frem til konkrete arbeidsmåter for å gjøre dette. Når det har gått cirka et halvt år ønsker de å gjennomføre en ny runde med kartleggingen. Slik vil de se om holdningene har endret seg, om tiltakene har hjulpet eller om de eventuelt må sette inn nye tiltak.

Hagtvet (2010) nevner i forhold til slik uformell diagnostisering at systematisk kartlegging er en måte å korrigere og forebygge slike holdninger på. Gjennom observasjoner blir personalet møtt med virkeligheten, og man må tenke over holdningene sine. Ingen av informantene nevner systematisk kartlegging i forhold til det å korrigere og forebygge holdninger. Jeg opplever at de ikke er bevisst denne sammenhengen. Barnehagelærer i *Sør kommune* forteller at de benytter seg av praksisfortellinger på avdelingsmøtet, her er det hver sin gang å legge frem en liten fortelling. Denne metoden kan man knytte opp mot holdningsarbeid og til en viss grad det Hagtvet (ibid) nevner.

Den kartleggingen barnehagen i *Nord kommune* har gjennomført fører også til at personalet må ta et slags oppgjør med egne holdninger og følelser i forhold til enkeltbarn. Her måtte de være ærlige med seg selv og sine følelser, og tørre å kjenne på hvordan de var i møte med de ulike barna. Barnehagelærer i *Nord kommune* forteller at noen opplevde dette som svært vanskelig og ble litt satt ut av arbeidsmåten, men sett over lengre tid tenker hun at alle vil se nytte av det.

Gjennom å forsøke å se hvert enkelt barn ut i fra barnets ståsted, bygge på de erfaringer og mestringer barnet innehar, kan barnehagen bidra positivt til barnets språklige utvikling. Begge kommunene har hatt fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring det siste året. Tankene rundt hvordan de skal se hvert enkelt barn og oppdage de som har behov for ekstra støtte er tilstede hos alle informantene mine.

5. Oppsummering og avslutning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene og trekke noen hovedlinjer ut fra problemstillingen og underspørsmålene mine. Jeg vil fremheve de tendensene jeg fant og hvordan de stilte seg i forhold til teori og tidligere forskning.

5.1. Oppsummering av mitt forskningsprosjekt.

Problemstillingen for mitt forskningsprosjekt er:

Tidlig innsats – et satsingsområde de siste årene.

Hvordan vises denne strategien innenfor barnehagesektoren når det kommer til barns språkutvikling?

Med dette som utgangspunkt kom jeg frem til fire underspørsmål jeg ønsket å belyse:

- Hvordan oppdages de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte?
- Legger kommunen noen føringer for hvordan barn med behov for ekstra hjelp og støtte oppdages?
- Hvordan setter barnehagen og kommunen inn tidlig innsats?
- Hvilket fokus og hvordan jobbes det, med tidlig innsats og språk / språkstimulering i kommunene?

5.1.1. Hvordan oppdages de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte?

Med utgangspunkt i Rammeplanen er barnehagen pålagt å forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Jeg ønsket å få et innsyn i hvordan kommunen og barnehagene oppdager de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte. Ut i fra de funnene jeg gjorde i min undersøkelse kom det frem at dette var noe ulikt i de to kommunene.

I *Nord kommune* benyttet de seg i stor grad av systematisk observasjon av barns språklige utvikling, altså TRAS. Barnehagelæreren fortalte at de i hovedsak startet opp med TRAS på alle barn når de var rundt to år. Videre har de et lavterskeltilbud gjennom ”PPT-tettere” på der de kan drøfte og få veiledning angående barn hvor de er usikre på utviklingen. Det siste året før skolestart benytter de seg av SOL. Dette er et strukturert opplegg i forhold til barns språklige utvikling. Ved å benytte seg av dette opplegget forteller barnehagelærer og

styrer i Nord kommune at de får et godt innblikk i det enkelte barns språklige kompetanse. Det gir et godt grunnlag for formidling av informasjon til skolen.

Ut i fra disse funnene vil jeg si at barnehagen i *Nord kommune* har et godt grunnlag for å oppdage de barna som har behov for ekstra hjelp og støtte. Pedagogene kan gjennom TRAS avdekke eventuelt manglende utvikling. I de tilfellene hvor de er i tvil om det bør settes inn ekstra hjelp og støtte kan de drøfte dette med PP-tjenesten gjennom PPT- tettere på. Den siste faktoren er det innblikket de får gjennom SOL. Her har de mulighet til å få et godt innsyn i relevante områder innenfor den språklige utviklingen før barnet begynner på skolen.

I *Sør kommune* benyttet de seg ikke av systematisk observasjon i like stor grad som i *Nord kommune*. I de tilfellene der de var i tvil eller mistenkte en mangelfull utvikling benyttet de seg av TRAS. De benytter seg også av skriftlige observasjoner dersom de er bekymret eller undrer seg i forhold til et barns utvikling. To ganger i året gikk de grundig gjennom hvert enkelt barn på avdelingen. Her drøftet de generell utvikling og barnehagelæreren fortalte at språk hadde et ekstra stort fokus. Både styrer og barnehagelærer fremhever at de stiller seg kritiske til kartlegging og strukturert observasjon av alle barn i barnehagen. De velger å stole på den faglige bakgrunnen til pedagogene. På avdelingen til barnehagelæreren i *Sør kommune* benytter de seg av et strukturert begrepslæringsverktøy, Snakkepakken. Ved å benytte seg av et slikt strukturert opplegg og den røde tråden hun forteller om, har hun et godt utgangspunkt for å få innblikk i de enkelte barns begrepsutvikling.

Dersom jeg ser funnene fra *Sør kommune* opp mot de anbefalingene Utdanningsdirektoratet (2013) legger i forhold til kartlegging kan man si at *Sør kommune* gir et tilfredsstillende tilbud. Dersom man ser *Sør kommune* opp mot Språkveilederen (2007) fra Bredtvedt kompetansesenter vil konklusjonen være en annen. Her er det tydelig anbefalt å benytte seg av strukturert observasjon eller kartlegging i forhold til alle barn som går i barnehagen. Som jeg poengterte i drøftingen støtter Språkveilederen seg til forskning som viser at ikke alle barn som har behov for ekstra hjelp og støtte får det. Ut i fra teori og drøftingen min tenker jeg at det kan være fare for at ikke alle barn som har behov for hjelp og støtte oppdages.

Som jeg problematiserte i drøftingen kan det være en utfordring for barnehagelærerne at anbefalingene er ulike. Dette poengterte styrer i *Nord kommune*. Gjennom kurs i TRAS og annen faglitteratur fremheves det at barnehagene bør benytte seg av kartlegging av alle barn i barnehagen. I veilederen fra Utdanningsdirektoratet hetere det at man kan benytte seg av kartleggingsverktøy. Det kommer også frem her at pedagogen ikke skal legge forhåndsbestemte kategorier eller kriterier til grunn for helhetlige observasjoner.

5.1.2. Legger kommunen noen føringer for hvordan barn med behov for ekstra hjelp og støtte oppdages?

I begge kommunene ble det for et par år siden gjennomført kursing i TRAS for det pedagogiske personalet. I utgangspunktet kan man ta en slik kursing som et tegn på at det anbefales bruk av TRAS i de to kommunene. Dette var til en viss grad tilfellet i *Nord kommune*. Fagansvarlig for barnehager fortalte at de la ingen føringer om at barnehagene skal benytte seg av TRAS, men de anbefaler at det gjøres. Styrer i *Nord kommune* forteller at det etterspørres ofte TRAS i forbindelse med oppmelding til PP-tjeneste og ved PPT-tettere på.

I *Sør kommune* fortalte barnehageansvarlig at hun stilte seg kritisk til kartlegging av alle barn. Hun mente det var opp til hver enkelt pedagog å avgjøre om det var behov for strukturert observasjon eller kartlegging. Hun poengterte at de tør å stole på den faglige bakgrunnen til barnehagelærerne og de avgjørelsene de tar.

5.1.3. Hvordan setter barnehagen og kommunen inn tidlig innsats?

I forbindelse med dette underspørsmålet spurte jeg på kommunenivå etter planer med tidlig innsats som et hovedfokus. I *Nord kommune* viste fagansvarlig til at tidlig innsats var inkludert inn i andre planer og målformuleringer. Hverken *Nord* eller *Sør kommune* hadde en plan hvor de kunne vise til en satsing på tidlig innsats i barnehagen. Det de derimot kunne vise til var en felles prosjektplan. I prosjektet ”Den gode barnehage/skole” blir tidlig innsats og tilpasset opplæring fremhevet som et hovedfokus. Det var også dette området som var i fokus på det tidspunktet jeg var ute og samlet inn informasjon.

I begge barnehagene spurte jeg styrerne om tidlig innsats kom tydelig frem i årsplanen til barnehagen. Det gjorde det ikke. Tidlig innsats var nok en del av årsplanen, men kom ikke frem som et tydelig fokus hos noen av barnehagene.

I forhold til begge kommunene savner jeg et mer strukturert fokus på tidlig innsats i form av planer som går fra kommunenivå og inn i den enkelte barnehage. Fokuset kommer tydelig frem gjennom det pågående prosjektet og det vises godt igjen i tankegangen og praksisen hos informantene. Jeg mener det derfor ville vært en styrke at dette også kom frem gjennom aktuelle planer.

Etter min mening gjør begge barnehagene et godt arbeid med forebyggende innsats og allmennforebyggende tiltak i forhold til språk og språkstimulering. Som jeg argumenterte for i drøftingen kan det tenkes at det strukturerte opplegget i *Sør kommune* danner et noe bedre grunnlag for språkutviklingen enn måten det blir gjort på i *Nord kommune*. Dette er ikke noe jeg kan konkludere med, men med utgangspunkt i forskning angående strukturert begrepsreining kan man anta dette.

I forhold til *Nord kommune* tenker jeg at de har et svært godt utgangspunkt for å sette inn relevante og målrettede tiltak i forhold til enkeltbarn med behov for tidlig innsats. Gjennom TRAS har de et godt grunnlag for å ta hensyn til det enkelte barns unike utvikling. Ved å benytte seg av ”PPT-tettere på” får de også inn faglig kompetanse og veiledning i forhold til eventuelle utfordringer. Disse tiltakene følges opp og etterspørres ved senere anledninger.

5.1.4. Hvilket fokus og hvordan jobbes det, med tidlig innsats og språk / språkstimulering i kommunene?

I begge kommunene opplever jeg at fokuset og bevisstheten rundt tidlig innsats og språk er til stede. Alle informantene hadde et avklart syn på definisjoner og holdninger de hadde i forhold til tidlig innsats i barnehagen. Her gikk det en tydelig rød tråd fra kommunenivå og til de to barnehagene.

I *Sør kommune* jobbes det svært bevisst med språkstimulering og begrepslæring. På avdelingen til barnehagelæreren hadde begrepslæring et stort fokus. De benyttet seg som nevnt av Snakkepakken. Barnehagelæreren var opptatt av å tilpasse det strukturerte opplegget slik at hvert enkelt barn opplevde mestring. Med særlig tanke på barn med språklige utfordringer og tospråklige barn hadde de på storbarnsavdlingen etablert språkgrupper. Også her hadde begrepslæring et stort fokus.

I *Nord kommune* hadde de også fokus på begrepslæring. De benyttet seg av språkstimuleringsverktøyet Språkkista. Styrer fortalte at denne ble mest brukt av to- til treårsavdelingen, og her hadde de stor glede av den. Avdelingen til barnehagelæreren i *Nord kommune* benyttet seg også av Språkkista. De hadde der i mot ikke en like strukturert bruk som de kunne vise til i *Sør kommune*.

Begge barnehagelærerne trakk frem rim, regler og sangleker som et viktig element i arbeid med språkstimulering. Det å kunne leke og tulle med ordene var noe begge fremhevet.

5.2. Avslutning

Med utgangspunkt i min problemstilling har jeg samlet inn empiri i form av intervju, sett på relevant teori og drøftet dette opp mot hverandre. Bakgrunnen min for oppgaven var å finne ut om satsingen på tidlig innsats vistes igjen i det arbeidet som ble utført i barnehagene. Jeg valgte å ha fokus på tidlig innsats i forhold til språklig utvikling.

Når jeg ser funnene mine opp mot relevant teori og tidligere forskning kommer jeg frem til at satsingen på tidlig innsats vises igjen i det arbeidet som gjøres i barnehagene. Det jeg derimot savner er at dette arbeidet vises igjen i planer og strategier for barnehagene og kommunene. Dette ser jeg opp i mot de funnene Bjørnsrud og Nilsen (2013) gjorde i sin analyse av norske utdanningsreformer. De kommer her frem til at de politiske intensjonene angående tidlig innsats vises i liten grad igjen i lovpålagte styringsdokument. Mine funn er at det satses på tidlig innsats og kommunene har fokus på dette. I de kommunene min undersøkelse omhandlet hadde de en prosjektplan som tydeliggjorde dette fokuset. Men dette gjenspeilet seg ikke som noe hovedfokus i kommunenes planer eller i barnehagenes årsplan.

LITTERATUR

- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norsk Samlaget.
- Bleses, D., & Hagtvatn, B. E. 2012: Når usannhet blir sannhet – god kartlegging kan bidra til at barn tidlig møter en mer bevisst og tilpasset språklig påvirkning.
<http://www.dagbladet.no/2012/04/04/kultur/debatt/oppvekst/barnehage/kartlegging/20978552/>
- Bishop, D. (2003). *The Childrens Communication Checklists Second Edition*. London: The psychological Corporation.
- Bishop, Dorothy V. M. (1997): *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, Hove: Psychology Press
- Bishop, Dorothy V. M. & Leonard, Laurence B. (red.) (2000): *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics and Outcome*, Oxford & Indiana: Psychology Press
- Bjerkan, K. M. (2008). Fonologi. I Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. Språk. En grunnbok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats, bedre læring for alle? Litauen: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats - uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? I *Spesialpedagogikk*, 03,2013.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bonnevie, K. & Pålerud, T. (2005). *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Bråthen, N. I. (2012). *Språkkista*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Buli-Holmberg, J. (2012). *Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen*. I Bjørnsrud & Nilsen Tidlig innsats - bedre læring for alle? 2012, Litauen: CAPPELEN DAMM.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2005). *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud M.B., & Ottem, E. m.fl. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag. M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G. og Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Bergen, TRAS-gruppen.
- Garsjø, O. (2006). *Sosiologisk tenkemåte – en introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gjesdal kommune. (2011). *SOL i barnehagen*.
- Gulbrandsen, L.M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gulbrandsen, L. & Winswold, A. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA-rapport 2/09. Oslo: NOVA
- Hagtvet, B. E. (2002). *Tidlige forløpere til lesevansker*. I Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, nr. 02-03, 2002.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2009). *Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk*. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Hagtvet, B. E. (2010). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as .
- Hagtvet, B. E. (2009). *Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk*. I Befring, E., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm as.

- Hagtvet, B.E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M., & Kruse, J. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming*. I Spesialpedagogikk nr.01, 2011.
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S. H., & Heimann, M. (2011). *Effects of a bottom-up and a top-down intervention principle in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia. A longitudinal study*. Journal of Learning Disabilities, 44(2), 105-122.
- Horn, E. (2011): *Språkforståelse*. I Espenakk, U., Horn, E. & Færvaag, M. K. (2011): *TRAS – observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Høigård, A. (2009). *Barns Språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ihlen, L. F. og Finanger, L. M. (2000): *Snakkepakken*. (www.snakkepakken.no)
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, B. (2008). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence og eksklusionperspektiv*. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen B., & Holm, A. (2010). *Udsatte børn skal hjælpes med tidlig innsats*. <http://videnskab.dk/kultur-samfund/udsatte-born-skal-hjaelpes-med-tidlig-indsats>
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2005). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2008). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kristoffersen K. E., & Simonsen, H. G. (2011). *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. I Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. (ss.114- 120). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *st.meld.nr.16 og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Akademia AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St. Meld. Nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Akademika AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Meld. St. Nr. 18. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Law, J. (2005). Children´s communcation: development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamhne, *Communcation difficulties in Childhood, a practical guide*. Radcliffe medical Press Ltd.
- Leonard, Laurence B. (2014): *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge, Massachusetts: The MIT press
- Love, J. M., Kisker E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Brady-Smith, C., Fuligni, A. S., Schochet, P. Z., Paulsell, D. & Vogel C. (2005). *The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs*. I *Developmental Psychology*. 2005;41: 885-90.
- Lyngsnes, K. & Rismark M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lyster, S. A. H. (2000). *Språk, lesing og trivsel – en oppfølgingsstudie. Vurdering av prediktive faktorer og forebyggende tiltak*. Oslo: Norges forskningsråd.

- Melby-Lervåg, M. (2011). *Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse. Hva kan forskning fortelle oss?* I Spesialpedagogikk nr.02, 2011.
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Klem, M., Hagtvet, B., & Hulme, C. (2012). *Nonword-repetition ability does not appear to be a causal influence on children's vocabulary development.* Psychological science, 23(10), 1092-1098.
- Medhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M.B. & Malin, A. (2008). *Preschool influence on mathematics achievement.* I Science 2008; 321: 1161-1162.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., & Forseth, B. U. (2009). *Begrepslæring for barn og unge med språkvansker – effekten av strukturert undervisningsmodell.* I Skolepsykologi, nr.5, 2009.
- Peisner-Feinber, E.S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M.L., Howes, C. & Kagan, S.L. (2004). *The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade.* I Child Development, 2001:72: 1534-1553.
- Pettersvold M., & Østrem S. (2012). *Barn som mestrer- og ikke mestrer.*
<http://www.dagbladet.no/2012/03/15/kultur/debatt/kronikk/opdragelse/barnehager/20693083/>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen, Fagbokforlaget.
- Rygvold, A-L. (2009). *Språkvansker hos barn.* I Befring, E., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Damm as.
- Shonkoff, J. P. & Meisels S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonsen, H. G., & Theil, R. (2008). *Morfologi.* I Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. *Språk – en grunnbok.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2008). *Semantikk.* I Kristoffersen, K. E., Simonsen H. G., & Sveen A. *Språk - en grunnbok.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou F. (2011). *Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Tetzchner S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatns, P. E., Simonsen H. G., & Smith. L. (1993). *Barns språk*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Thaagard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Theil, R. (2008). *Leksikon*. I Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøsse, M. H. (2014). *Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis*. I Spesialpedagogikk 05, 2014.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen. Mykje meir enn berre prat*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vik S. & Hausstätter R. S. (2014). *Fra "early intervention" til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. I Spesialpedagogikk 06, 2014.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Vollen: Tell forlag as .

Vedlegg 1 :

INTERVJUGUIDE: BARNEHAGEANSVARLIG I KOMMUNEN

BAKGRUNNSOPPLYSNINGER:

- Hva går stillingen din ut på?
 - o Hvilken utdanning har du?
 - o Hvor lang erfaring har du i denne jobben og annen relevant jobb?
- Hvor mange barnehager er det i kommunen/ har du ansvar for?
- Hvilket ansvar har du for barnehagene?
- Har du et likt ansvar for de private barnehagene, som for de kommunale?
- Hvordan er grunnbemanningen i barnehagene i kommunen?
 - o Er det mange dispensasjoner?
- Hvor ofte og hvordan formidles ulik informasjon til styrerne?
 - o Systematisk og usystematisk?
- Hvor lang tid tar det ca. fra en barnehage søker om ekstraressurs til den er til stede i barnehagen?

TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN:

- Har kommunen en overordnet plan for tidlig innsats i barnehagen?
 - o Går det evt inn i andre planer?
 - o Evt. Kan jeg få se denne?
- Kan du si litt generelt om hvordan det jobbes med tidlig innsats i kommunen?
 - o Hvordan forstår du begrepet?
 - o Er det et begrep det er blitt jobbet med / et begrep barnehagene har en felles forståelse for?
 - o På hvilken måte er tidlig innsats i barnehagen inkludert i planer og føringer kommunen har for barnehagene?
- Hvordan inkluderes de Stortingsmeldingene som omfatter tidlig innsats i arbeidet med tidlig innsats i kommunen?
 - o Hvordan inkluderes barnehagene/ styrer i dette?
 - o Avklares arbeid med stortingsmeldinger på noen måte i forhold til styrerne?
- Hvordan opplever du at fokuset og arbeidet med tidlig innsats er ute i de ulike barnehagene?

SPRÅK OG TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN:

- Har kommunen noen plan/strategier for oppfølging av barns språk?
 - o Systematisk / usystematisk observasjon?
 - o På hvilken måte følges disse opp fra kommunens side?
- Hvordan vektlegges språkkartlegging?
- Har kommunen noen verktøykasser, språkstimuleringsverktøy eller opplegg de ønsker at barnehagene skal benytte seg av, eller er det opp til hver enkelt barnehage?
 - o SOL, et strukturert opplegg?
- Har kommunen et uttrykt fokus på språk?
 - o For eksempel begreplæring/ fonologisk bevissthet/ dialoglæring?
- Hvordan opplever du at fokuset på språk er ute i barnehagene?

Vedlegg 2:

INTERVJUGUIDE: STYRER I BARNEHAGEN

BAKGRUNNSOPPLYSNINGER:

- Hvilken utdanning og hvor mange års erfaring har du som styrer?
- Er barnehagen privat eller kommunal?
- Hvor stor er barnehagen?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen med faglig ansvarlig for barnehager?
 - o Strukturerede møter?
 - o Ustrukturerte samtaler/ møter?
- Føler du at du har god oversikt og innsyn over Stortingsmeldinger og forskrifter som kommer fra utdanningsdirektoratet?
 - o Hvordan oppnår du denne oversikten?
 - o Skaffes den på egen hånd eller i samarbeid med andre, i så fall hvem?
- Har dere jevnlig møter mellom pedagogene der dere kan drøfte og diskutere de ulike føringene og uttalelsene som kommer fra utdanningsdirektoratet eller kommunen?
 - o Kan du si litt om hvordan disse møtene fungerer, opplever du engasjement, legger dere planer ut i fra dette ?
 - o Hvordan viderefremmes informasjon til assistenter?

TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN:

- Kan du si litt generelt om hvordan dere jobber i forhold til tidlig innsats i barnehagen?
 - o Hvordan forstår du/ barnehagen begrepet?
 - o Hvordan kommer tidlig innsats frem i årsplanen til barnehagen?
- Tidlig innsats poengteres i flere stortingsmeldinger, kan du si litt om hvordan dere bruker dette i barnehagens planer og den daglige driften?
 - o Benytter dere stortingsmeldingene til pedagogisk diskusjon eller lignende?
 - o Hva legger du i ”Tidlig innsats for livslang læring”, og hvilken rolle tenker du dette gir barnehagen?
- På hvilken måte jobber dere med å se hvert enkelt barn og barnets utfordringer og ressurser?
 - o Er det samtaler om holdninger rundt enkeltbarn i personalgruppen?
 - o Bruker dere pedagogiske forum som pedagogiske ledermøter til å drøfte/undre deg over enkelt barn?
- Hvordan inkluderer dere foreldrene dersom dere er bekymret for et barn?

TIDLIG INNSATS OG SPRÅK I BARNEHAGEN

- Har kommunen noen plan/ strategi dere må følge i forhold til barns språkutvikling og språkstimulering?
 - o Opplever du evt. at de følger dere opp i forhold til dette?
- Hvordan observerer deres barns språk?
 - o Systematisk eller usystematisk observasjon?

- Benytter dere noen form for kartleggingsverktøy?
- Føler du at førskolelærere generelt har god kunnskap om barns språkutvikling?
 - Hva vektlegger dere?
 - Kan du si litt om hva du føler dere har god kunnskap om?
- Hva gjør dere når dere er bekymret for et barns språkutvikling?
- Har dere noen plan for språkstimulering?
 - Kan du si litt om denne planen?
- Benytter dere noen form for språkstimuleringsverktøy, opplegg eller lignende?
 - Har dere noe dere fokuserer mer på en noe annet? For eksempel, begrepslæring, visuell støtte, rim og regler, eller lignende.

Vedlegg 3:

INTERVJUGUIDE: PEDAGOGISK LEDER:

BAKGRUNNSINFORMASJON:

- Hvilken utdanning og hvor lang erfaring har du som pedagogisk leder?
- Hvordan er avdelingen organisert? Antall voksne og barn?
- Hvilken aldersgruppe har du ansvar for?
- Hvordan opplever du kommunikasjon fra kommunenivå, for eksempel når det blir lagt føringer, planer eller prosjekter for barnehagen?
- Føler du at du har god oversikt og innsyn over Stortingsmeldinger og forskrifter som kommer fra utdanningsdirektoratet?
- Har dere jevnlig møter mellom pedagogene der dere kan drøfte og diskutere de ulike føringene og uttalelsene som kommer fra utdanningsdirektoratet eller kommunen?
 - o Blir denne informasjonen videreført til assistenter? Hvordan?

TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN:

- Kan du si litt generelt om hvordan dere jobber i forhold til tidlig innsats i barnehagen?
 - o Hvordan forstår du/ barnehagen begrepet?
 - o Hvordan kommer tidlig innsats frem i årsplanen til barnehagen?
 - o Hvordan jobber dere med dette i hverdagen?
- Hva legger du i ”Tidlig innsats for livslang læring”, og hvilken rolle tenker du dette gir barnehagen?
- På hvilken måte jobber dere med å se hvert enkelt barn og barnets utfordringer og ressurser?
 - o Er det samtaler om holdninger rundt enkeltbarn i personalgruppen?
 - o Bruker dere pedagogiske forum som pedagogiske ledermøter til å drøfte/undre deg over enkelt barn?
- Hvordan inkluderer dere foreldrene dersom dere er bekymret for et barn?

SPRÅK OG TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN:

- Kan du si litt om hva du tenker er viktig i forhold til tidlig innsats og språk/ språkstimulering i førskolealder?
- Føler du at førskolelærere generelt har god kunnskap om barns språkutvikling?
- Hvordan observerer deres barns språk?
 - o Systematisk eller usystematisk observasjon?
 - o Benytter dere noen form for kartleggingsverktøy?
 - o Hvordan opplever du evt. det å bruke kartleggingsverktøy?
- Hva gjør dere når dere er bekymret for et barns språkutvikling?
- Har dere noen plan for språkstimulering?
 - o Kan du si litt om denne planen?
 - o Følges den opp?
- Benytter dere noen form for språkstimuleringsverktøy, opplegg eller lignende?
 - o Har dere noe dere fokuserer mer på en noe annet? For eksempel, begrepslæring, visuell støtte, rim og regler, eller lignende.
- Hvordan inkluderer du språkstimulering i det daglige arbeidet i barnehagen?
 - o I forhold til hele barnegruppen
 - o I forhold til enkeltbarn du undrer deg/ er bekymret for?

Vedlegg 4:



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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Unni Espenakk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer Postboks 952 2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 27.11.2014 Vår ref: 40426 / 3 / LB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40426 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Tidlig innsats og språk i barnehagen Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder Unni Espenakk Ane Gyldenskog

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/skjema.html>. 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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.01.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ane Gyldenskog agyldenskog@hotmail.com

Lene Christine M. Brandt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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