

Språk og åtferd, to sider av same sak?

Bente Olsen



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Hausten 2009

Samandrag

Tittel

Språk og åtferd, to sider av same sak?

Bakgrunn og føremål

Interessa for tema språk og åtferd har gradvis auka i samband med mitt arbeid som spesialpedagog på PPT. Med bakgrunn som førskulelærer og logoped er barn sitt språk i førskulealder det eg har størst interesse for, og som eg arbeider mykje med. Føremålet med denne undersøkinga har vore å få ei djupare forståing for temaet språkleg kompetanse. Dette temaet har eg sett i lys av åtferdsvanskar i førskulealder.

Problemstilling

Undersøkinga si problemstilling er formulert slik:

Kva kjenneteiknar den språklege kompetansen til eit utval barn i barnehage som er tilmelde PPT, der tilmeldingsgrunnen er åtferdsvanskar?

Problemstillinga er utdjupa med følgjande forskingsspørsmål :

- 1. Kva kjenneteiknar barna sine språklege ytringar i sosialt samspel?*
- 2. Korleis er barna si forståing av talespråket i sosialt samspel?*

Metode

Metoden i undersøkinga er i hovudsak kvalitativ, og har eit casestudie design. Datamaterialet er samla inn ved hjelp av observasjon utan tekniske hjelpemiddel, samt kvalitativ metode i form av testar på språkutvikling og åtferdsvanskar.

Utval av case består av to barnehage barn i alderen 4-5 år. Kriteria for utval av case er tilmelding til PPT der tilmeldingsgrunnlaget var åtferdsvanskar.

Case studie design gav meg moglegheit til å fylgje barna i mange ulike situasjonar i barnehagen. For at observasjonane skulle bli oversiktlege nytta eg meg av ein observasjonsguide der eg fordelte observasjonsmetodar etter daglege aktivitetar i barnehagen. Dette vart vidare nytta i analysearbeidet for å finne eventuelle mønster i observasjonane.

Resultat

Funna viser at begge case nyttar lite verbalt og mykje non-verbalt språk i kommunikasjonen. Det vert helst korte samtalar, og kommunikasjonen bryt ofte saman. Vanskar med å oppfatte den språklege konteksten og mangelen på ytringar i sosialt samspel er ofte ein utløyssande faktor til misforståingar. Desse faktorane ser ut til å medverke til at barna ofte hamnar i konfliktrar i sosialt samspel med andre, og dei får ikkje innpass i leiken med jamaldringar. Vaksenstøtte i leik, læring og rutinesituasjonar representerer funn av positiv karakter.

Føreord

Interessa for områda språk og åtferd har gradvis auka etter at eg byrja å jobbe som spesialpedagog på PPT. I arbeid med barn med språk- og åtferdsvanskar er det naudsynt å sjå vanskar i lys av årsaker, ikkje berre konsekvensar. Som logoped på PPT er ein alltid spesielt merksam i høve til språket, og det vart tydleg for meg at i dei fleste tilfeller er språket ein viktig faktor som påverkar og vert påverka.

Det har vore ein lang prosess. Likevel sit eg att med inntrykket av at prosessen fyrst og fremst har vore lærerik, og at eg no har meir kunnskap enn då eg starta.

Eg fekk tilgang til informantar, samt låne testmateriale hjå PPT. Vidare har eg som tilsett fått den tida eg har trengt til å fullføre prosjektet, og som student teke god nytte av faglege diskusjonar og råd. Eg vil difor rette ein stor takk til alle tilsette på PPT.

Det er mange som på ulike måtar har vore til god hjelp undervegs. Takk til rettleiaren min, Synneva Helland, for hjelp med strukturering, faglege innspel og ikkje minst som motivator undervegs. Vidare til familien min og alle rundt meg som på kvar sin måte har bidrege til å legge til rette og oppmuntra meg til å halde fram. Sist men ikkje minst til vesle Edvard: No er mamma berre di!

”Mitt språks grenser, er min verdens grenser”.

-L. Wittgenstein-

Bente Olsen

Øyramarki, november 2009

Innhald

SAMANDRAG	2
FØREORD	4
INNHALD	5
1. INNLEIING	8
1.1 VAL AV TEMA.....	8
1.2 MÅL OG PROBLEMFORMULERING	9
1.3 STRUKTUR OG INNHALD I OPPGÅVA.....	10
2. TEORETISK GRUNNLAG	11
2.1 SPRÅK.....	11
2.2 ULIKE SIDER VED SPRÅKET.....	13
2.2.1 <i>Innhald, form og bruk</i>	13
2.2.2 <i>Språkleg kontekst</i>	15
2.2.3 <i>Språkfunksjonar</i>	17
2.2.4 <i>Språkhandlingar</i>	19
2.2.5 <i>Språk i eit kommunikasjonsperspektiv</i>	20
2.2.6 <i>Barn i samtale med barn</i>	21
2.2.7 <i>Vaksenrolla</i>	24
2.2.8 <i>Manglande kommunikasjonsdugleik og pragmatiske forstyrningar</i>	24
2.2.9 <i>Påverking mellom samtalepartnarar</i>	25
2.3 ÅTFERD.....	27
2.4 KVA FORSKING HAR VORE GJORT PÅ SAMANHENGEN MELLOM SPRÅK OG ÅTFERD I NORGE?..	29
3. METODE	32

3.1	VAL AV METODISK TILNÆRMING	32
3.2	OMTALE AV METODE.....	33
3.3	PLANLEGGING AV UNDERSØKINGA	37
3.4	GJENNOMFØRING OG TRANSKRIBERING	39
3.5	ANALYSE OG BEARBEIDING AV DATA	41
3.6	VALIDITET OG RELIABILITET	42
3.7	FORSKINGSETISKE VURDERINGAR.....	43
4.	PRESENTASJON AV FUNN	45
4.1	INNLEIING.....	45
4.2	OLAV 4 ÅR.....	46
4.3	OBSERVASJONSMATERIALET	46
4.3.1	<i>Frileik</i>	46
4.3.2	<i>Overgangssituasjon</i>	50
4.3.3	<i>Organisert aktivitet</i>	53
4.3.4	<i>Aktivitetsskjema</i>	55
4.4	TESTMATERIELLET	56
4.5	OPPSUMMERING AV FUNN : OLAV.....	57
4.6	MAGNE 5 ÅR	58
4.7	OBSERVASJONSMATERIALET	58
4.7.1	<i>Frileik</i>	58
4.7.2	<i>Overgangssituasjon</i>	61
4.7.3	<i>Organisert aktivitet</i>	62
4.7.4	<i>Aktivitetsskjema</i>	64
4.8	TESTMATERIALET.....	65

4.9	OPPSUMMERING AV FUNN: MAGNE	66
5.	DRØFTING.....	68
5.1	INNLEIING TIL DRØFTING	68
5.2	KVA KJENNETEIKNAR BARNA SINE SPRÅKLEGE YTRINGAR I SOSIALT SAMSPEL?	68
5.3	KORLEIS ER BARNA SI FORSTÅING AV TALESPRÅKET I SOSIALT SAMSPEL?	74
5.4	KONKLUSJON	80
6.	REFLEKSJONAR OG KRITISK BLIKK PÅ EIGA UNDERSØKING	82
6.1	KRITISK BLIKK PÅ EIGA UNDERSØKING	82
	KJELDELISTE.....	84
	VEDLEGG.....	89

1. Innleiing

1.1 Val av tema

I stortingsmelding nr. 23 (2008) "Språk bygger broer" vert det lagt vekt på viktigheita av språkstimulering i småbarnsalder. Denne alderen er den grunnleggjande perioden i barnet si språkutvikling. Omgjevnadane sin respons og støtte når barnet erobrar språket, er avgjerande for barnets utvikling av identitet, tenking, kommunikasjonsevne og lærelyst (Kunnskapsdepartementet 2008).

Som spesialpedagog på PPT møter eg mange førskulebarn. Barnehagen som arena for utvikling er ei av mine største interessefelt. Sidan eg tok til som spesialpedagog og logoped er det særskilt to grupper barn eg har arbeida mykje med. Barn med språkvanskar og barn med åtferdsvanskar. Etter kvart byrja eg å sjå desse vanskane i saman, og fatta interesse for korleis desse to vanskane påverkar kvarandre. Det er gjort mykje forskning på språk og åtferd kvar for seg, men mindre på samanhengen mellom desse to.

I Norge er det blant anna gjort to forskingsprosjekt som begge finn tendes til at barn med forseinka språk har fleire tilleggsvanskar vanskar enn jamnaldrande. Thorsen og Løge (2005) ved Senter for adferdsforskning såg nærare på grad av språkmeistring, språkleg medvit, ikkje-verbal meistring og sosial meistring hjå barn frå 3-5 år. Same tendens viser funna i ein rapport frå Kunnskapsdepartementet som byggjer på data frå Den norske mor og barn undersøkinga (MoBa) (Kunnskapsdepartementet 2008).

Like viktig som å skilje åtferdsvanskar og språkvanskar, er også å sjå samanhengen. Det kan ha stor innverknad på korleis ein jobbar opp i mot barn med desse vanskane. I samband med dette er det naudsynt at barnehagepersonalet har kjennskap til og kunnskap om språkvanskar og åtferdsvanskar. Kunnskapsdepartementet vil vurdere å

auke kompetansen på områda språkutvikling, språkstimulering og tilrettelegging av språkmiljø (Kunnskapsdepartementet 2008).

Samanhengen mellom språk og åtferd vil vere til interesse for personar som arbeider i barnehage og skule. Det vil det òg vere for fagpersonar som arbeider spesielt med barn med språk- og åtferdsvanskar. Barnehagen og skulen er pedagogiske verksemder som skal inkludere og legge til rette for individuell stimulering og utvikling. Barn med særskilde behov har rett til spesialundervisning ifl. § 5.1 og 5.7 i opplæringslova (Stette 2007). For å gje desse barna eit fullgodt tilbod må ein ha kompetanse på det aktuelle området. Auka kompetanse og kunnskap om samanhengen mellom språk og åtferd vil kunne føre til ei betre og grundigare kartlegging av barnet. Vidare vil også barnet kunne få ei meir korrekt tilpassa opplæring om ein i neste omgang evnar å sjå skilnaden på desse to vanskane og planlegg tiltak der etter. På den måten ivaretek ein heilskapssynet på barnet samstundes som ein får ein individuelt tilpassa opplæringsplan for dei vanskane barnet har.

1.2 Mål og problemformulering

Målet med mi undersøking er å sjå nærare på språket til eit utval barn i barnehagen, som barnehagen har meldt bekymring for til PPT i samband med åtferda deira. Bak problemstillinga i denne oppgåva ligg ei førforståing av at det kan vere ein samheng mellom språk- og åtferdsvanskar. Problemstillinga er difor formulert slik:

Kva kjenneteiknar den språklege kompetansen til eit utval barn i barnehage som er tilmelde PPT, der tilmeldingsgrunnen er åtferdsvanskar?

Problemstillinga er utdjupa med følgjande forskingsspørsmål :

- 1. Kva kjenneteiknar barna sine språklege ytringar i sosialt samspel?*
- 2. Korleis er barna si forståing av talespråket i sosialt samspel?*

1.3 Struktur og innhald i oppgåva

Oppgåva er delt inn i 6 kapittel. I kapittel 2 gjer eg greie for relevant teori. Eg gjer fyrst greie for språk og går deretter inn på ulike sider ved språket. Språk i bruk vert grundig utdjupa. Sidan hovudfokuset mitt er språk vert det difor tilslutt gjort kort greie for åtferd, og kva forskning som er gjort om samanhengen mellom språk og åtferd i Norge.

I kapitel 3, metode, tek eg stegvis føre meg val og omtale av metoden som er vore nytta. Vidare gjer eg greie for utføring og transkribering, analyse og bearbeiding av data. Validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderingar vert kort gjort kort greie for.

I kapittel 4 vert funna presenterte. Her er data frå observasjonar og testar.

Observasjonane er delte opp i observasjonskategoriar etter kva aktivitet dei vart nedteikna i. I kvar kategori finn ein oppsummering av alle funn i den aktuelle aktiviteten, i tillegg fylgjer nokre døme frå det transkriberte materialet. Testane vert presenterte tilslutt etter kvart case. Funn frå kvart case vert oppsummert.

I kapittel 5, drøftingsdelen, har eg valt å sjå dei to case i samanheng. Eg drøftar dei to forskingsspørsmåla og konkluderer tilslutt. I kapittel 6 fylgjer refleksjonar og eit kritisk blick på eiga undersøking.

2. TEORETISK GRUNNLAG

2.1 Språk

Å læra seg språk er noko av det viktigaste som skjer i livet til eit menneske. Det er gjennom språket barnet får kjennskap til seg sjølv, viktige andre og omgjevnadane. Ein kan sjå på språket frå mange vinklar og difor finn ein òg mange ulike definisjonar. Bloom og Lahey ser språket som eit system av symbol som gjer det mogleg for oss å formidle tankar og kjensler, ynskjer og behov til kvarandre. Dei definerar språket som ein kode: "A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals of communication" (Bloom & Lahey 1978, s. 4).

Vygotskij (2001) meiner at det er fyrst når språket vert intellektuelt og intellektet vert språkleg at barnet kan søke problemløysing i sine sosiale omgjevnader. Denne endringa skjer når barnet er komme så langt i språkutviklinga at det nyttar ord og ordsamansetningar. Piaget derimot, såg på barna sine handlingar som primære, og språket vart då sekundert i forhold til handlingane (Piaget 1959, ref. i Vygotskij 2001). Språket har andre funksjonar enn å vere reiskap for vår tenking. Luria & Judovic har vist at språket framkallar endringar i meir komplekse mentale prosessar hjå mennesket. Difor vil språket bidra til å regulere åtferda (Luria & Judovic 1977). Språk kan òg nyttast som eit middel for å få makt over andre menneske (Blakar 2006).

På 70-talet skjedde det ei endring innan språkvitskapen (lingvistikken). I tillegg til å studere dei formelle sidene ved språket, vart ein no òg oppteken av å studera språket i bruk, eller pragmatikken. Pragmatikken er den greina av lingvistikken som studerar korleis mennesket nyttar og tolkar språket i sosiale samanhengar. Ein forstod at like viktig som å vere oppteken av barns utvikling i forhold til auing av ordforråd, semantikk og av språklege strukturar, var det viktig å sjå på korleis barnet nytta denne kunnskapen i kommunikasjon med andre (Vedeler 1987). Ninio & Snow (1996) nyttar

omgrepet pragmatisk utvikling når dei forklarar korleis barn tek språket og ulike språkkategoriar i bruk. Å regulere seg sjølv i forhold til samtalepartnaren og å tolke språket på ein "passende måte" er viktige sider ved språk i bruk (Rygvoid 2004).

Bruner (1983) ser på tre forhold i samband med at barn lærer seg å snakke. I tillegg til at det er viktig at barnet lærer seg ord og setningar, samt å setje desse saman, er det viktig at barnet har kapasitet til å referera og meina noko med det ho eller han seier. Bruner meiner at barnet sin intensjon med å referera og intensjon med talen er medfødd og barnet sin kapasitet til å meina noko med det som vert sagt er ein reiskap for å kunne be om noko (request) eller som han seier; "get things done with words" (Bruner 1983, s.18). Sjølv om dette er medfødd, er det berre i eit språkstimulerande miljø barnet vil lære språket. På den måten kan ein skape felles fokus og betre skjønne konteksten (reference). Bruner set òg ein del krav til konteksten. Kvar ein er, kven som er der, og korleis andre menneske oppfører seg i ein gitt kontekst, betyr noko i samanhengen. I forholdet barn-vaksen er den vaksne ein føresetnad for barnet si læring, men samspelet og felles fokus er òg viktig. I tillegg vil det non-verbale òg ha tyding. For å formidle intensjonen med talen eller for å kunne be nokon om noko, må ein kunne vere i stand til å vere i ein samtale med mottakaren (Bruner 1983). Det vert naudsynt at barnet har grunnleggjande samtaledugleik dvs. evne til å ta initiativ til ei samtale, halde den gåande og avslutte den på ein høveleg måte. Sendaren må og vere bevisst på at mottakaren sit med ulike kunnskapar og føresetnader som er avgjerande i tolking av budskapet (Tetzchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith 2003). McTear & Conti-Ramsden (1994) seier at dei forpliktingane sendar og mottakar har for å halde samtalen jamn og flytande, samt å reparere missforståingar undervegs er grunnleggjande kommunikasjonsdugleikar.

2.2 Ulike sider ved språket

Eg vil fyrst kort gjere greie for dei tre dimensjonane innhald, form og bruk. Vidare under dette punktet vil eg vektlegge teori knytt til brukssida av språket, då dette er særleg relevant i mitt forskingsarbeid.

2.2.1 Innhald, form og bruk

Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell er mykje nytta for å samle det lingvistiske, det kognitive og det kommunikative aspektet ved språket. Dei deler språket inn i dimensjonane innhald, form og bruk.

Innhald. Med innhald (semantikk) meiner ein meiningsinnhaldet i ord og setningar. Innhaldet er det kommunikasjonen handlar om, sjølv bodskapen og forståing av den. Ein føresetnad for kommunikasjon er at kommunikasjonspartnerane har ei felles forståing i kommunikasjonssituasjonen, og legg det same innhaldet i det som vert sagt (Bloom & Lahey 1978). Barnet lærer tidleg dei grunnleggjande språkbruksreglane i ein kultur (Hagtvet 2004). Skal kommunikasjonen bli vellukka er den avhengig av forståinga av innhald på mange nivå. Barnet sitt ordforråd, kunnskap om tyding av ord og ordkombinasjonar og korleis desse vert nytta vil vere relevant. På lingvistisk nivå er kunnskap om tydinga i setningane viktig for forståinga i kommunikasjonssituasjonen. At barnet meistrar å avkode heile setningar og sette dei inn i ein samanheng, er ein føresetnad før å kunne få med seg innhaldet. Det er etter kvart òg naudsynt med generell kunnskap om verda, kunnskap om samtaleemnet og kunnskap om kva som vanlegvis skjer i gitte situasjonar. Alle desse nivåa er viktige dersom mottakaren skal kunne fylgje sendar i kommunikasjonshandlinga (Tetzchner et al. 2003). Som fireåringar har dei fleste barn mykje på plass både av uttale, ordtilfang, grammatiske former og syntaktiske verkemiddel. Barna forstår og kan gjere seg forstått i ulike samanhengar. Dette gjer at dei kan takle ulike relasjonelle og kontekstuelle forhold (Bishop 1997).

Form. Fonologi, morfologi og syntaks høyrer til språket si formside. Språklydlæra vert som regel delt inn i fonetikk og fonologi. Desse to heng nøye saman og byggjer på kvarandre:

Fonetikken handlar om korleis mennesket lagar og oppfattar språklydar og korleis språklydane vert realiserte som lydbølgjer. Fonologien handlar om korleis dei enkelte språka i verda utnyttar fonetikken, og om den (medvitne eller umedvitne) kunnskapen talarane har om fonetiske tilhøve i dei enkelte språka (Endresen, Simonsen & Sveen 2003, s. 224).

I fonetikken vert dei enkelte lydane kalla for fonar, medan einingane i fonologien vert kalla fonem. Fonemet er ein ordskiljande språklyd. Fonema i eit språk er språklydar som skil orda frå kvarandre (Endresen et al. 2003). Fonetikken skildrar artikulatoriske og akustiske kjenneteikn ved språklydane. Med artikulatoriske kjenneteikn meiner ein taleorgana sine stillingar. Då tenkjer ein på artikulasjonsstad, artikulasjonsmåte og stemtheit. Med akustiske kjenneteikn tenkjer ein på frekvens og intensitet på lydbølgjene til dei språklydane som vert produserte (Tetzchner et al. 2003).

Morfologi handlar om ordstruktur. Ord inneheld mindre delar som har uttrykk og tyding. Ein ser på korleis ord er bygd opp, korleis dei vert bøygde i ulike former og korleis ord vert laga av mindre einingar. Desse mindre einingane vert i morfologien kalla leksem, ordform og morfosyntaktisk ord (Endresen et al. 2003, s. 71).

I syntaksen studerar ein grammatikk på setningsplanet. Med det meiner ein korleis setningar kan byggjast opp. Syntaks vert difor òg kalla setningslære. Syntaksen skildrar korleis ord vert sette saman til ytringar. I dei vaksne sitt språk er det klare reglar for korleis orda kan setjast saman til setningar. Rekkefylgja på orda og ordstillinga fortel noko om innhaldet i setninga. Det same gjer konteksten. Konteksten kan og vere avgjerande for tolkinga av setninga. Den syntaktiske strukturen er lineær og hierarkisk bygd opp. Det er avgjerande i forhold til korleis ein set saman ord i setningar og korleis ein uttalar dei (Endresen et al. 2003). For barn er det ikkje nok å ha eit stort ordforråd. Barn må kunne produsere, planlegge og uttale to einingar i same

ytring. For at ein skal kunne snakke om syntaks, må barna og ha forstått at spesielle relasjonar vert uttrykte gjennom bestemte samansetningar av ord (Tetzchner et al. 2003).

Bruk. Pragmatikken er den delen av språkvitskapen som studerer språket i bruk. I språkvitskapen er ordet knytt til det praktiske, til det å gjere noko og det å handle. Omgrep som *språkhandling*, *språkfunksjonar* og *språkleg samhandling* vert ofte nytta om språk i bruk (Valvatne & Sandvik 2004). Pragmatisk dugleik handlar om kva ein kan sei til kven i kva situasjonar (Rygvoid 2004). Ein er oppteken av kva språkbrukaren vil med det han seier, og korleis dei språklege ytringane fungerer i den situasjonen eller konteksten dei inngår i. Vejleskov (1980) definerar pragmatikk slik; ”Pragmatics d.v.s. den måte at studere sprog på, som fremhæver de pragmatiske aspekter, -at ytringen har en funktion, -at den er til nytte, idet den tjener til at opnå noget” (Vejleskov 1980, s.9). Felles nemnaren for det pragmatiske forskingsområdet er difor dei sosiale og funksjonelle sidene ved språket. Skal ein studere kva barnet vil med det dei seier, og korleis den som snakkar og den som lyttar står i gjensidig påverknad av kvarandre, nyttar det ikkje å berre sjå på språket som eit isolert system. Vygotskij (2001) fokuserte på forholdet mellom samfunn og individ. Han retta hovudfokus mot individuell utvikling i lys av samfunnet og dei sosiale tilhøva sin påverknad. Det går føre seg ein samanhengande og gjensidig påverkande sosial og kommunikativ utvikling (Ninio & Snow 1996, Vygotskij 2001). I tillegg skjer det ei utvikling når det gjeld barnet sin dugleik i forhold til non-verbale aspekt ved kommunikasjonsprosessen som å halde på felles fokus i kommunikasjonen og høveleg turtaking (Ninio & Snow 1996).

2.2.2 Språkleg kontekst

Ordet kontekst og kontekstomgrepet kan forståast på mange måtar, og det vert nytta i fleire ulike tydingar. Kontekstomgrepet handlar om den umiddelbare situasjonen som kommunikasjonen føregår i, altså dei nære omgjevnadane (Matre 2000). Ein måte å sjå det på er konkret, ved at kontekst står for tekstsamanhengen. Med det meiner ein

den reinte språklege samanhengen ei gitt språkleg ytring inngår i. I ein annan samanheng kan ein sjå kontekst i vid tyding der ein inkluderer dei sosiale og kulturelle rammene og ser på heile kommunikasjonssituasjonen. Ein kan seie at kontekst omfattar den ikkje-språklege samanhengen som ei bestemd språkleg ytring inngår i (Høigård 2006). For å forstå dette kan ein sjå på ein modell som illustrerer korleis konteksten kan delast i fleire lag som ligg oppå kvarandre.



(Høigård 2006, s.46)

Feltet innerst inneheld teksten eller konteksten for dei enkelte språklege elementa. Her kan ein som døme tenkje seg ei ytring som utgjer to ord, eller kanskje berre eit ord. Sjølv om ytringa er kort meiner Leech at den i tillegg til å vere eit produkt av ein verbal handling har ein kontekst, både psykisk, fysisk, sosialt men også funksjonelt (Leech 1983, ref. i Vedeler 1987).

I felt nr. 2 har me den konkrete kommunikasjonssituasjonen. I denne delen referer ein til kommunikasjonsdeltakarane. Intensjonar, haldningar, bakgrunn og forholdet mellom deltakarane og alle signala dei sender kvarandre når dei kommuniserer vert relevante her. Vidare høyrer også stad, tid og liknande faktorar rundt kommunikasjonen til i dette feltet (Høigård 2006).

Felt nr. 3 representerer den bakgrunnskunnskapen me har om deltakarane og som deltakarane har med seg i kommunikasjonen. Den nære sosiale og kulturelle samanhengen deltakarane er knytte til, som til dømes familie, alder, kjønn, etnisk

tilhøyring med meir vert viktige (Høigård 2006, Matre 2000). Bruner (1983) seier at den fysiske, sosiale og kulturelle samanhengen ytringa står i, påverkar samanhengen mellom språk og kontekst.

Det yttarste feltet viser heile språksamfunnet. I den aktuelle kommunikasjons-situasjonen vil det variere kva delar av konteksten som har tyding. Vygotskij (2001) fokuserte på forholdet mellom samfunn og individ. Han retta hovudfokus mot individuell utvikling i lys av samfunnet og dei sosiale tilhøva sin påverknad.

Det er naudsynt med eit heilskapleg syn på kontekst. Med heilskapeleg meiner ein fysisk, psykisk og situasjonsavhengig. På den måten vert det som ikkje vert sagt minst like viktig som det som faktisk vert sagt (Rommetveit 2003). Ut i frå konteksten får språklege ytringar si meining. I det kvardagslege gjev ein gjerne halve beskjedar eller oppfordringar der ein gjev hint til noko utan å direkte sei kva der er. Lyttar forstår likevel kva sendaren meiner ut i frå konteksten. Ein avgjerande føresetnad for å kunne tolke konteksten og forstå meiningane med ei ytring, er at ein har den nødvendige kulturelle kunnskapen. Samstundes som barnet lærer morsmålet, lærer det kultur. Kultur strekkjer seg frå det kvardagslege med rutinar og måtar å gjere ting på heime til å omfatte den kulturelle kunnskapen om korleis verda er (Høigård 2006). Kva ein aksepterar som pragmatisk kompetanse vil variere frå miljø til miljø, og frå kultur til kultur (Hagtvet 2004). Det er ikkje berre meining konteksten gjev til ytringane. Den språklege åtferda vert og regulert av normer som høyrer til den kulturen barnet veks opp i. På same tid som barnet lærer morsmål og kultur, lærer det normer knytt til kommunikasjon. Uskrivne normer om kva ein kan sei til kven på kva tidspunkt er døme på dette. Normene er knytte til både alder, kjønn, miljø osv. og vil påverke kommunikasjonspartane sitt forhold (Høigård 2006).

2.2.3 Språkfunksjonar

Ein snakkar om språkfunksjonar når ein prøver å finne ut kva intensjon språkbrukaren har med det han seier. Halliday seier at i den vaksne sitt språk vert dei elementære funksjonane kombinert i tre metafunksjonar. Han snakkar då om det idèmessige, det

interpersonlege og det tekstuelle. Med det idèmessige meiner han kva meining ytringa inneheld. Med det interpersonlege er det forholdet mellom sendar og mottakar som er i fokus ved at den som sender påverkar mottakaren med sin intensjon. Det tekstuelle seier noko om at ytringa skal passe til den aktuelle situasjonen (Halliday 1973, ref. i Vejleskov 2007). Jakobson sin teori tek føre seg seks grunnleggjande språkfunksjonar. Han meiner at all kommunikasjon inneheld tre grunnelement; ein sendar (eg), ein mottakar (du) og eit objekt eller eit saksforhold (det). Når ein ser nærare på nokre av desse seks språkfunksjonane ser ein at eit av elementa kjem i framgrunnen. Dette varierer naturleg i forhold til kommunikasjonssituasjonen (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Tre av Jakobson sine språkfunksjonar kan sjåast i saman med Halliday sine tre metafunksjonar.

Den referensielle funksjonen (informativ funksjon) set kommunikasjonen sitt *det* i framgrunnen. Ein er sentrert om saka og kan beskrive, informere, referere og relatere til den. Når barnet har denne språkfunksjonen meistrar det å referere til gjenstandar og saksforhold. Både dei ein har i her-og-no situasjonen, samt dei som er lenger vekke i tid og rom (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Ein kan sjå denne i samanheng med Halliday sin *idèmessige metafunksjon* som refererer til ytringa sitt meningsinnhald (Halliday 1973, ref. i Vejleskov 2007).

Den ekspressive funksjonen (uttrykksfunksjonen) set kommunikasjonen sitt *eg* i framgrunnen. Kommunikasjonen fokuserar fyrst og fremst på at sendaren får uttrykt egne kjensler og meiningar. Når barnet meistrar denne språkfunksjonen klarar det å uttrykke seg sjølv, dvs, egne kjensler, reaksjonar og haldningar (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Halliday fokuserar i sin *tekstuelle metafunksjon* òg på at talaren har ein bodskap retta mot ein eller fleire. Fokuset ligg likevel på at bodskapen eller ytringa skal passe til den aktuelle situasjonen (Halliday 1973, ref. i Vejleskov 2007).

Påverknadsfunksjonen (appellativ funksjon) set kommunikasjonen sitt *du* i framgrunnen og fokuset i kommunikasjonen er og mottakaren. Når barnet meistrar denne funksjonen klarar han å påverke mottakaren til å gjere, føle, kunne, meine eller tru noko (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Halliday er inne på noko av det same i sin

interpersonleg metafunksjon. Han snakkar om at det alltid er eit bestemt forhold mellom sendar og mottakar. I det forholdet vil det òg alltid vere ei rollefordeling (Halliday 1973, ref. i Vejleskov 2007).

2.2.4 Språkhandlingar

På same måte som barnet utviklar eit ordforråd, utviklar det eit mangfald av språkhandlingar. Desse språkhandlingane er naudsynte for å lære seg språkbruksreglar eller pragmatiske reglar (Hagtvet 2004). Gjennom dialog og samspel med andre vert det automatisk nytta språkhandlingar. Austin seier at alle ytringar er handlande (performative) (Austin 1997, ref. i Vejleskov 2007). Å fortelje, forklare eller argumentere er alle ytringar der me utfører språkhandling. I denne samanhengen vert konteksten avgjerande, og ved hjelp av den kan ein avkode ytringa og forstå kva språkhandling som vert uttrykt.

Austin var språkfilosof og den fyrste som nytta ordet språkhandling. Han forklarte språkhandling med språklege ytringar vart sett på som handling, og delte språkhandlingar inn i to grupper. Den fyrste gruppa inneheld språkhandlingar som berre kan utførast språkleg eller verbalt. Her er det naudsynt at samtalepartnaren og oppfattar språkhandlinga rett. I den andre gruppa får ytringa ein verknad, bevisst eller ubevisst, som ein konsekvens av språkhandlinga (Austin 1975, ref. i Høigård 2006). Sjølv om ytringa ikkje får den verknaden ein ynskjer, har ein uansett i utgangspunktet ein intensjon med det ein seier (Austin 1962, ref. i Vejleskov 2007).

Dialogen står i ei særstilling i samspelet mellom menneske. Utviklinga startar når barnet er spedbarn, og den viktigaste samtalepartnaren vert dei primære omsorgspersonane rundt barnet. Gjennom dialog får ein kontakt og nærleik til andre menneske. Det vert ei kjelde til kunnskap, ikkje berre om språkssystemet og bruk av dette, men òg om ein sjølv og verda. Det er denne arenaen som er viktigaste i forhold til språklæring (Høigård 2006). Som Rommetveit peikar på inneheld ei samtale eller ein dialog verbalt språk og non-verbalt språk. Nokre gonger kan kroppsspråket

erstatte orda. Andre gonger er kroppslege signal ein føresetnad for at ein skal kunne tolke verbalspråket rett (Rommetveit 2003).

Barnet må lære seg nokre viktige trekk i samband med at det skal få kompetanse i det å vere i dialog med eit anna menneske. Ein dialogpartnar bør m.a. kunne ha evne og vilje til både å innføre eit emne og knyte replikkane sine til det den andre seier, samt vidareføre emnet. Det å produsere munnlege tekstar både i dialog og monolog kallar Matre for munnleg tekstkompetanse (Matre 2000). Barnet må kunne samarbeide om eit tema. Då vert det viktig å vere merksam på signal mottakaren sender og å kunne lytte til det som vert sagt. Dette skal gå naturleg inn i turtaking der ein overlet ordet til samtalepartnaren. Nokre gonger bør ein gje ordet til den andre, andre gonger kan ein velje om ein vil gje ordet til den andre. Då handlar det om å invitere til å ta ordet. Desse uskrivne reglane som gjeld for turtaking i dialogen, gjeld òg når ein skal tilpasse ytringa til samtalekonteksten (Valvatne & Sandvik 2004).

2.2.5 Språk i eit kommunikasjonsperspektiv

Law (2000) ser på kommunikasjon som ein dynamisk prosess mellom individ og miljø på den eine sida, og eit samspel mellom delane i kommunikasjonssystemet på den andre. For å kommunisere er det viktig å vere ein del av eit sosialt samspel, samstundes som det å ha kommunikasjonsdugleik og samspelsdugleik òg er naudsynt. Rommetveit (2003) seier at det som kjenneteiknar kommunikasjonshandlinga er ein sendar med ein intensjon om å gjera noko kjent for ein mottakar. I møte med andre menneske kommuniserar ein både tilsikta og utilsikta gjennom orda ein seier, ord ein ikkje seier, og handlingar ein gjer. Kommunikasjon kan vere både verbal og non-verbal. Med verbal kommunikasjon tenkjer ein fyrst og fremst på orda som vert sagt i samtalen. Desse orda er symbol som vert sett i system og såleis vert verbal kommunikasjon språkssystem. Kroppsspråk, augekontakt og handlingar ein gjer i samtalen vert kalla non-verbal kommunikasjon. I ein samtale nyttar ein gjerne både verbal og non-verbal kommunikasjon om kvarandre. Det som er avgjerande i

kommunikasjonshandlinga er korleis ein avkodar kvarandre sitt meningsinnhald. Gestar og kroppsspråk gjer den språklege budskapet tydlegare.

For å illustrera grunntraga i kommunikasjonshandlinga nytta Rommetveit (2003) tre komponentar: ein sendar, eit medium og ein mottakar. Sendaren har ein intensjon om å gjere noko meir kjent. For at mottakar skal kunne oppleve denne intensjonen og ta i mot den, vert innkoding av budskapet og avkoding av budskapet avgjerande. Budskapet vert prega av at innkodinga påverkar avkodinga, samstundes som avkodinga vert påverka av opplevinga av intensjonen i innkodinga. Desse usagde føresetnadane i kommunikasjonssituasjonen vert viktige når ein skal tolke budskapet i talen. På denne måten er sendar og mottakar ein føresetnad for kvarandre på same tid som dei utfyller kvarandre i kommunikasjonshandlinga. Når desse to fungerer godt i lag vert kommunikasjonen fullstendig.

Wittgenstein seier at kommunikatív åtferd er ei kvar åtferd som formidlar budskap frå ein person til ein annan. I sosiale interaksjon vert språk nytta åtferdsmessig, ved at ein gjennom all åtferd formidlar budskap. I tillegg er det like viktig å sjå på dei non-verbale gestane og handlingane sin funksjon i sosial interaksjon (Wittgenstein 1953, ref. i Vedeler 1987). Wittgenstein såg òg på barn sin språkinnlæring som heilskapleg. Barn har ein ide om heilskapen i språket før dei kan svare på detaljar om bestemte ord og setningar. (Wittgenstein 1958, ref. i Bråten 2007).

2.2.6 Barn i samtale med barn

Ein er etter kvart vorte meir merksam på at samspel mellom barn er ein eigen og viktig utviklingsarena (Frønes 2006, ref. i Drugli 2008). Barn i tre-fire års alderen meistrar langt på veg daglegspråket. Det er og i denne alderen at barna byrjar å snakke seg i mellom. Det er nettopp det daglegspråket dei har lært som dei øver seg på med kvarandre. Fokus i kommunikasjonen er ikkje lenger reint kroppsleg. For vaksne kan det kanskje verke som om barna skiftar emne ofte, og samtalen kan vere sprikande. For barnet er dette heilt logisk og har samanheng. Det er gjennom å øve seg på daglegspråket barnet i hovudsak både oppdagar og forstår ting, men og

uttrykkjer forståinga si av ulike fenomen. Samtalar mellom barn vert i aukande grad brukt om ein måte å utforske både omverda på og dei moglegheitene språket har (Høigård 2006). Piaget la i si forskning om barn sitt språk vekt på ytringa sin funksjon. Han delte språket i to hovudgrupper, egosentrisk tale og sosialisert tale. Det som var viktig var kva barnet ynskte med ytringa og om det var likegyldig til kva respons det fekk (Piaget 1923, ref. i Vejleskov 2007). Dette kan ein tydeleg sjå når mindre barn er i leik. Barnet dekkar fyrst og fremst sine eigne behov og ynskjer. Det som barnet finn som mest tiltekkande fangar merksemda til barnet og vert hovudfokus. Å ta andre barn sitt perspektiv og å sjå deira behov eller ynskje vert vanskeleg. Egosentrisitet er det same som mangel på desentrering (Piaget 1926, ref. i Rommetveit 1972). Etter kvart som barnet vert eldre og utviklar seg, aukar og evna til å ta inn fleire synspunkt samstundes og barnet vert mindre egosentrisk, altså meir desentrert. Dette vil då ha tydeleg innverknad på kor vellukka samhandling med andre barn vert både i forhold til kommunikasjon og sosial kompetanse (Piaget 1992, ref. i Tetzchner et al. 2003). Ein god samtalepartnar fortel ikkje berre om sine eigne interesser, men er interessert i å høyre det andre har å sei (Bishop 1997).

Det skjer veldig mykje i barn si språkutvikling fram til dei er fem år gamle. I løpet av desse åra utviklar barnet korrekt artikulasjon og setningsgrammatikk som dei meistrar godt når dei fyller fem år. Dette gjer at barn i denne aldersgruppa kan vere gode samtalepartnarar (Matre 2000). Frå barnet er fem år skjer det ei endring. Dei prøver å byggja opp meir komplekse og samanhengande tekstar der dei nyttar t.d. pronomen på rett måte. Med dette seier Matre at barna får betre tak på eksplisitt språkbruk (Matre 2000, s. 35). Dette set barnet i stand til å nyansere det språklege uttrykket, og kan blant anna argumentere, forklare og greie ut i større grad. I samtale mellom barn i denne alderen vil ein kunne oppleve at barna no har humor, kan undre seg og reflektere over ting. I rolleleik er det naudsynt at barna meistrar å nytte språket på to måtar. Det er ein føresetnad for å halde fast ved det felles samspelet og fantasi-førestillinga i leiken. Språket inneheld samanhengar på fleire nivå og på ulike måtar. Desse kan vere både kompliserte og mangetydige (Hagtvet 2004). Det å kommunisere om kommunikasjonen vert kalla metakommunikasjon. Meta-

kommunikative ferdigheiter vil seie å sette det språklege uttrykket i framgrunnen. Ein kan på denne måten snakke om språket som ein gjenstand på lik linje med andre gjenstandar ein kan snakke om (Tetzchner et al. 2003). Rommetveit (2003) kallar dette for metaspråkleg funksjon.

Når barnet utviklar sjølvvet og sin personlegdom i samhandling med omgjevningane, er leik ein viktig arena, då spesielt rolleleik. Når barna er i rolleleik nyttar dei mykje metaspråkleg funksjon. Ein ser ofte at sjølv om barna er i rollekarakter, stoppar dei opp undervegs i leiken og avtalar kva som skal skje vidare. Denne avtalinga skjer samstundes som leiken pågår, og barna sklir såleis inn og ut av rolle. Etter kvart som barnet vert flinkare til å nytte språket om språket, aukar òg evna til å desentrere. Bråten seier at vellukka perspektivtaking er ein føresetnad for vellukka kommunikasjon (Bråten 2007, s. 226). Mead definerar grunnforholdet i språkleg kommunikasjon slik: "I kraft av at barnet gjennom sine generaliserte forestillinger om andre kan anta den andres posisjon eller rolle, blir barnet i stand til å forgripe den andres reaksjoner på dets egne handlinger og ytringer" (Mead 1934, ref. i Bråten 2007 s.230).

Jakobson nemner òg *kontaktfunksjonen* der forholdet mellom kommunikasjonsdeltakarane vert trekt fram. Det vert viktig å oppretthalde det sosiale forholdet. Jakobson snakka om den kommunikasjonen som skjer i forholdet mellom mor og spedbarn. I dette forholdet meiner han at barnet opplever den fyrste språkfunksjonen. Denne vert òg kalla samværsfunksjonen (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). I samspel med andre barn får barnet egne erfaringar som er ulike dei erfaringane dei får saman med vaksne. Det er i samspel med andre barn i førskulealder at den kommunikative utviklinga gjer seg gjeldande. Dette er ein eigen og viktig utviklingsarena då det trengst kommunikative føresetnader på fleire plan for å få innpass i leik. Avansert kommunikasjon kan til dømes gje barnet moglegheit til å ta styring i leik og andre situasjonar, og vil auke barnet sin motivasjon for vidareutvikling? (Drugli 2008).

2.2.7 Vaksenrolla

Ei samtale mellom barn og vaksne vert kjenneteikna av store ulikskapar, og det er naturleg nok den vaksne som må tilpasse seg barnet sin måte å snakke på slik at barnet kan ta del i samtalen. Me veit at eldre barn og vaksne er den gruppa som kan stimulere mest til vidareutvikling av språket (Bishop 1997). Den viktigaste oppgåva ein har som vaksen i samtale med barn er å vere genuint interessert i det barnet har å fortelje, støtte opp om barnet sine språklege ytringar og vere tydelege turgivarar. Når barnet opplever at det når fram med kommunikasjonen, vil barnet strekke seg lenger reint språkleg (Høigård 2006). Når den vaksne går inn i barnet si verd og snakkar med barnet om det som opptek det, er den vaksne med på å utvikle det semantiske innhaldet i barnet sine ord og ytringar. Evna til å tone seg inn på det barnet er oppteken av er ein viktig vaksendugleik når ein skal stimulere språkutviklinga (Hagtvet 2004). Leik er òg ein unik moglegheit til å bygge opp positive relasjonar mellom barn og vaksen. For å få til positive leikesituasjonar bør dei vaksne i størst mogleg grad fylgje barna sine initiativ i leiken. Sjølv om dei vaksne gjer dette, vil det òg vere slik at den vaksne må sette grenser og passe på at der er struktur om det er naudsynt. Barn som vekker bekymring vil gjerne ha vanskar med å regulere kjensler på ein adekvat måte og treng også slike situasjonar der dei på ein positiv måte får hjelp til å roe ned aktivitetar (Drugli 2008).

2.2.8 Manglande kommunikasjonsdugleik og pragmatiske forstyrringar

Pragmatiske forstyrringar er eit omgrep som har vorte nytta for å setje ord på dei vanskane enkelte barn opplever når dei deltek i dialog og kommunikasjon med andre. Dette er ein vanske som òg kan påverke barnet si fungering på fleire område. McTear og Conti-Ramsden omtalar vanskane slik:

These problems are sufficiently severe to have a profound effect on children`s ability to preform adequately at school. They may also make it more difficult

for the children to make friends and cope satisfactorily in everyday social contexts (McTear & Conti-Ramsden 1994, s. 53).

Barnet må kunne avkode informasjonen som den andre personen sender for å kunne uttrykke seg i samsvar med den. Når det skjer eit brot her, får barnet vanskar med å oppfatte den språklege konteksten samtalen føregår i. Når samtalen så bryt saman, må den som mottek kunne gje tilbakemelding på at han ikkje forstod, og sendaren må kunne registrere tilbakemeldinga og oppklare det som ikkje vart forstått. McTear & Conti-Ramsden (1994) seier at responsen på misforståingar vart ofte upassande hjå barn med pragmatiske forstyrringar. Dette vil i nokon grad òg påverke barnet si evne til passende turtaking, samt å etablere og vedlikehalde samtaletema. Bateson beskriv denne vansken og seier at barnet nyttar fåe ytringsfunksjonar, og dei som vert nytta kan ofte vere sjølvstyrande og private ytringar. Desse kan vere upassande i samband med konteksten, til dømes midt under ein samtale (Bateson 1976, ref. i Vedeler 1987).

McTear & Conti-Ramsden (1994) seier at i nokre tilfeller er barn sin bruk av språket påverka av deira manglande lingvistiske kunnskap. I andre tilfeller har barn vanskar med fleire aspekt av språket sjølv om dei har kunnskap om dei nødvendige strukturane og språklege systema. Dette peikar òg Leonard (2000) på og seier at ulike undersøkingar viser at det ikkje er noko som tyder på at det er direkte samanheng mellom pragmatiske og lingvistiske dugleikar (Leonard 2000). På den måten kan ein seie at eit barn kan ha eit godt utvikla språk, men meistrar ikkje å nytte det kommunikativt. Dette kan også vere tilfelle den motsette vegen.

2.2.9 Påverking mellom samtalepartnarar

I all kommunikasjon er det viktig å sjå på kommunikasjonssituasjonen som ein heilskap der samtalepartnarane påverkar kvarandre. Det er fyrst då ein kan seie noko om i kva grad barn si fungering som sendar og mottakar varierar med andre forhold i situasjonen. I kva grad barn sin kommunikasjonsdugleik i ein gitt samanheng kan vurderast som tilfredstillande, vil variere med kommunikasjonen til den andre parten i samtalen (Patterson & Massad 1980, ref. i Tetzchner et al. 2003). Barn sitt språk vert

påverka av den dei snakkar med. To tredelar av barn sine ytringar vert beskrivne som egosentriske der samtalen var mellom barn-barn. Når det var barn-vaksen, var det berre ein firedel av ytringane. Dette viser at ein vaksen som nyttar eit relativt desentrert språk i samhandling med barn kan påverke barnet sitt språk til å bli meir desentrert. På den måten vert også barnet sitt språk meir effektivt i denne typen kommunikasjonssituasjonar (Vislie & Reithaug 1980, ref. i Tetzchner et al. 2003).

Ein kommunikasjonssituasjon er karakterisert ved at ein person (avsendar) har ein bodskap som han vil formidle (ein kommunikasjonsintensjon) til ein annan person (mottakar). Ei slik formidling kan gå føre seg på mange ulike måtar (Hockett 1963, ref. i Blakar 2006). Avsendaren må velje mellom ei rekkje alternative måtar som dette kan uttrykkjast på. Når mottakaren høyrer bodskapen, må òg han velje kva for eit av fleire alternative meiningsinnhald han vil avkode (Blakar 2006). Såleis vert det skapt eit felles forståingsrom. I denne felles sosiale verda finn ein ikkje meininga i sjølve dialogen, men mellom sendar og mottakar i dette mellombelse forståingsrommet (Matre 2000). Til denne meiningsskapingssprosessen får mottakaren hjelp frå konteksten, av sjølve situasjonen, av det som er sagt før og av det som vert sagt etterpå. Ein kan då spørje seg om mottakaren eigentleg lukkast i å avkode av den språklege ytringa nettopp det tanke- eller meiningsinnhaldet som avsendaren hadde som mål å formidle? (Blakar 2006, Matre 2000).

På den måten kan bodskapen på fleire område spore av på vegen frå avsendar til mottakar. Desse vala som avsendar og mottakar alltid vil stå overfor gjer at språkbruk representerer maktbruk (Blakar 2006). Ein annan eigenskap ved språket som gjer at Blakar meiner språkbruk representerer maktbruk, er at språket på ulike måtar er ope og produktivt. Ein kan i ein samtale skape uendeleg mange setningar og ord som kan kombinerast til å forandre meining og innhald i større eller mindre utstrekning (ibid).

2.3 Åtferd

Kommunikasjon med andre menneske, då særskilt jamnaldrande, spelar ei stor rolle for utvikling av barnet sin identitet. Gjennom å presentere ulike behov og ulike åtferd for omgjevnadane får barnet erfaringar med og stadfesting på kven det er. Det gjensidige samspelet med foreldre, sysken og ikkje minst jamnaldrande gjer at sjølvbilde vert danna. Gjennom måten ein oppfører seg på, er ein òg med på å bestemme korleis andre reagerar på det ein gjer. Dersom andre reagerar negativt på ein, vil dette over tid kunne få konsekvensar og gje eit dårleg sjølvbilete og negativ sjølvoppfatning (Vedeler 1987). Theophilakis set fokus på dårleg sjølvbilete som fellesnemnar for barn og unge med åtferdsproblem (Theophilakis 1974, ref. i Vedeler 1987). Risikofaktorar hjå barnet som individ og i familien vert sett på som mest sentrale for at barn utviklar normbrytande åtferd i barndomen. Likevel vert barnet sine relasjonar til jamnaldrande òg kjenneteikna som ein viktig risikofaktor i denne samanhengen (Andershed & Andershed 2007).

Akkurat som barnet si oppfatning av mottakar, situasjon og oppgåve, så er barnet si oppfatning av seg sjølv og sin svikt i forhold til viktige andre i omgjevnadane, heilt avgjerande for barnet si utvikling (Hundeide 2008). Eit barn kan ha funne sin identitet og rolle og kanskje også tilhøyring i denne oppfatninga. Dette barnet kan då vere tilpassa i sitt avvik. Om dette er tilfelle kan det vere vanskeleg å forandre desse symptoma gjennom direkte arbeid. Dette er fordi dei samstundes er vortne sentrale i barnet si sjølvforståing og identitetsmarkering (ibid).

Sosial kontakt, konsentrasjon, konfliktsituasjonar og trivsel er forhold som er viktige å fokusere på når ein snakkar om sosiale og emosjonelle vanskar i pedagogisk samanheng. Eit godt fundament i form av gode rutinar, reglar og strukturar kan ofte vere ein føresetnad for positivt samspel og positiv åtferd (Drugli 2008). Kvantiteten og kvaliteten av kontakt mellom menneske vert eit hovudfokus når ein snakkar om barn og unge som har åtferdsvanskar (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik 2002). Sjølv om barn og unge si problemåtferd kan registrerast og observerast relativt objektivt, er det vanskeleg å skilje mellom kva som er innanfor normalåtferd og kva

som er direkte avvikande og skadeleg åtferd (Sørлие 2000). I St. meld 16 (2006/2007) står det at det finst lite forskingsbasert empirisk kunnskap om kvaliteten i norske barnehagar. Det er òg grunn til å tru at variasjonane er store. Torshov kompetansesenter har gjennomført undersøkinga "Førskolebarn og ADHD". Resultata viser at barnehagetilsette veit for lite om symptom og årsaker til ADHD-problematikken (Haugland & Tangen 2009)

Problemåtferd er noko som er vanskeleg å definera. Her vert konteksten òg viktig. Samstundes vil det vere ulikt frå person til person kva ein ser på som normalt og akseptert. Kva ein person oppfattar som normal eller som meir eller mindre avvikande oppførsel, er avhengig av både bevisste og ubevisste høve hjå personen, men òg omgjevnadane rundt (Sørлие 2000). Vanlegvis er den åtferda me møter hjå barn med problem ikkje så forskjellig enn den me finn hjå såkalla normalt fungerande barn. Det vert viktig å sjå på frekvensen av problemåtferda, samt grad av intensitet, kor lenge den varar og kor omfattande den er. Dette fører som regel til at nokre barn vert oppfatta som åtferdsproblematiske. Det er altså ikkje kva type handling barnet gjer som vert viktig, men kor ofte han gjer den, kva situasjon han gjer den i, og tidspunktet for handlinga vert òg avgjerande (Aasen et al. 2002).

Det er tre forhold som ser ut til å vere karakteristisk hjå "problembarn" sin måte å ta/ha kontakt med andre menneske på. For det fyrste kan det verke som om desse barna vegrar seg og skjermar seg mot kontakt. Dei trekker seg vekk og vil helst ikkje vere med på ting som er utfordrande eller der dei må prestere noko. Desse barna har lita tru på at kontakt med andre kan føre til noko godt. Ein konsekvens av dette kan vere at barna isolerer seg (Aasen et al. 2002). Barn kan bli aktivt avvist i leik fordi dei andre barna opplever dei for tilbaketrekt og difor kjedelege (Drugli 2008).

Det andre punktet handlar om barna sin måte å ta kontakt på. Dei kan opplevast som ukritiske i forhold til kven dei tek kontakt med. Det kan føre til at dei søker kontakt hjå kven som helst utan å søke etter noko djupare form for kontakt. Utan gjentekne kontaktforhold vil ikkje barnet kunne knyte seg til personane på nokon måte. Det tredje punktet viser at desse barna tek aggressive kontaktar for å halde avstand. Dei

opplever nærleik som farleg og truande, og når dei tek kontakt på denne måten, ynskjer dei å formidle at dei klarer å "overleve". Ved å vere sterkast, størst og farlegast formidlar dei at dei klarar seg sjølve. Konsentrasjon og motorisk uro ser ein ofte hjå barn med sosiale og emosjonelle vanskar. Kva tryggleik og interesse barnet har for ulike situasjonar er med på å avgjere konsentrasjonsevna. Sjølv om barnet gjerne er interessert i ein aktivitet i byrjinga, vil utfordringa vere å få ho eller han til å halde fram med aktiviteten over tid, gjerne til den er ferdig (Aasen et al. 2002).

Det er i konfliktsituasjonar ein oftast ser problemåtferda. Barna avreagerer i situasjonar der dei ikkje får viljen sin, eller i situasjonar der det vert stilt uklåre krav til dei. Utageringa vert kanskje veldig mykje sterkare enn ein kunne forvente ut i frå situasjonen. Dette kan vere fordi barnet i slik utagering får utløp for aggresjon knytt til andre ting òg. Enten vert barnet rasande, slår om seg, og har høgt volum og kanskje stygt språk, eller så kan barnet reagere med at det vert veldig stille og inneslutta. Ein ser at barnet vert veldig lei seg og isolerer seg (ibid). Barn kan òg verte frustrerte fordi dei ikkje meistarar å uttrykkje seg. Bloom har forska på kjensler og språk. Ho meiner at negative kjensler og frustrasjon påverkar språkutviklinga. Det vert ein vond sirkel (Bloom 1993, ref. i Hagtvvet 2004). Det er vanskeleg å seie noko om kva som er årsak når det gjeld emosjonar og språk, og dette vil og vere ulikt frå barn til barn. Bryan & Bryan seier noko om at når barn ikkje lukkast språkleg, aukar utviklinga av psykososiale problem (Bryan & Bryan 1990, ref. i Hagtvvet 2004).

2.4 Kva forskning har vore gjort på samanhengen mellom språk og åtferd i Norge?

Det har vore gjort lite forskning på samanhengen mellom forseinka språkutvikling og sameksisterande vanskar i Norge. Løge & Thorsen gjennomførte i 2000 ein pilotstudie der det vart funne resultat som tyder på at det er ein samheng mellom barn si språkutvikling og sosial meistring (Løge & Thorsen 2005). Pilotstudien var basert på eit relativt lite utval. Dei fann ein tendens til at barn som scorar høgt på

språkmeistring òg scorar høgt på sosial kompetanse. Dei såg ein tendens til lågare meistring av sosialt samspel i den språklege bekymringsgruppa enn det var i kontrollgruppa. Resultata i pilotstudien tyder altså på at det er ein samanheng mellom eit barn sin språklege og sosiale kompetanse.

Læg Reid (2005) fann i sine studiar tendensar til at barn som scorar enten bra eller dårleg på språkleg meistring, scorar tilsvarande på sosial åtferd. Sandve (2005) har sett på forskning på feltet i tidsperioden 1960-2005, òg fann dokumentert samanheng mellom språk og åtferd. Desse to masteroppgåvene, underbyggjer funna i pilotstudien til Løge og Thorsen (2005).

Den norske mor og barn undersøkinga (MoBa) er eit samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet. I ein publikasjon frå denne vert det òg gjort liknande funn som Løge & Thorsen (2005) gjorde, og denne studien har eit mykje større utval. Funna viser at det er tendensar til at barn med forseinka språk har meir sameksisterande vanskar enn jamnaldrande. I rapporten er det fleire typar vanskar som vert nemnt. Sosiale vanskar er ein av dei. Funna viser at barn med forseinka språkutvikling ofte har vanskar med å handtere konflikhtar og responderer ofte upassande på andre barn. Dei kan avbryte samtalar i større grad enn andre barn, og elles vere meir tilbaketrekte med å ta kontakt med jamnaldrande. Desse vanskane aukar risikoen for at barn utviklar sosiale vanskar på eit seinare tidspunkt.

Kombinasjonen av sosiale vanskar og forseinka språkutvikling kan bli omtala som ein negativ sosial spiral der dei sameksisterande vanskane påverkar kvarandre på ein negativ måte (Kunnskapsdepartementet 2008).

Stavangerprosjektet "Det lærende barnet", er ein tverrfagleg studie som vart starta i 2007 ved Universitet i Stavanger. Dette omfattande prosjektet omhandlar barn si utvikling frå 2.5 til 10 år og er planlagt å vere ferdig i 2017. Ved å fylgja barn si utvikling over tid vil ein prøva å identifisera tidlege utviklingsfaktorar som kan hemma eller fremja tilegning av grunnleggjande dugleik i lesing, skriving og rekning. Utviklingsområda som skal observerast og kartleggjast i førskulealder er språk, matematikk, motorikk og sosial kompetanse. Det vil òg bli sett på samanhengen

mellom desse utviklingsområda (Universitetet i Stavanger 2009). Dette er eit omfattande prosjekt som vert spennande å fylgja. Det er heilt naudsynt med vidare forskning for å få meir informasjon om samanhangen mellom språk og åtferd. Samstundes som det er naudsynt med meir presise samanhengar, kan det òg vere nyttig å sjå utviklingsområda i saman slik som i Stavangerprosjektet. Det vil vere verdifull informasjon i møte med barn som enten har språkvanskar, åtferdsvanskar eller begge deler.

3. METODE

I dette kapitlet vert det gjort greie for metodisk tilnærming og design, samt validitet, reliabilitet og etikk. I følgje Befring er forskning å orientere seg inn i eit uoversiktleg terreng for å oppdage, kartlegge og analysere med det utvitydige føremålet å lære noko nytt og vinne innsikt (Befring 2002). Val av metode er difor sentralt.

3.1 Val av metodisk tilnærming

Val av forskingsmetode er avhengig av korleis ein vil svare på problemstillinga, kva type forskingsspørsmål som vert stilt, kva data ein vil samle inn og korleis ein vil analysere desse. Det må vere ein intern samanheng mellom spørsmåla ein stiller, data ein hentar inn, avklaring av ulike omgrep og drøfting av ulike funn og konklusjonar (Engelstad, Grenness & Kalleberg 1996). Når ein talar om aktuelle data, er det vanleg å kategorisere desse i to typar, kvalitative data og kvantitative data (Dalen 2004).

Med den kvalitative orienteringa meiner ein at merksemda vert retta mot dei kulturelle og daglegdagse aspekta ved menneskelig tenking, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss sjølve som personar på (Kvale & Brinkmann 2009, s.31). Kvalitativ metode vert òg kjenneteikna av nærleik til forskingsobjektet. Forskaren får på den måten ein nærleik til datakjeldene og dette kan gje ei djupare forståing av samspelet ein observerer. For å få fram det subjektive er det viktig at ein som forskar er klar på sitt utgangspunkt, sine vurderingar og perspektiv for seg sjølv og lesaren, samt kva tankar som ligg bak observasjon og tolking. Det motsette av denne måten, er den ”teknifiserte” måten å tilnærme seg forskning om menneske på (Kvale & Brinkmann 2009). Kvantitativ metode er ein metode som vert nytta for å beskrive og for å forklare. Kvantitative data er den type data som ein får ved teljingar og målingar. Eit karakteristisk trekk ved denne metoden er å kartleggje eller beskrive omfanget av eit fenomen, eigenskapar eller problem (Befring 2007).

I mi undersøking ynskte eg å undersøke eit utval barn i barnehagen sin språklege kompetanse. For å undersøke dette nærare, var det viktig å kunne komme så tett inn på barna som mogleg. Det er berre når ein er på barna sitt nivå og kan ta barna sitt perspektiv, at ein verkeleg får innblikk i relasjonane og samhandlingane i barnehagen. Kvalitative metodar og data har sin styrke i det å få fram totalsituasjonen. På den måten opnar ein for auka forståing for sosiale prosessar og samanhengar (Fuglseth & Skogen 2006).

Casestudie design er ein av dei mest nytta design i utdanningsvitskapleg forskning internasjonalt. Denne typen forskning eignar seg godt til å studere fenomena slik som dei er i røynda. Ordet "tilfellet" er eit ord som i mange samanhengar kan gje rette assosiasjonar og erstatte eller supplere ordet case. For å få best mogeleg innblikk korleis barn orienterer seg i verden er denne grunnleggande tilnærming nyttig. Det er kanskje difor bruk av casestudie design har vorte meir og meir vanleg i samband med pedagogisk og spesialpedagogisk forskning (Fuglseth & Skogen 2006).

Med utgangspunkt i problemstillinga, valde eg casestudie design. På den måten kunne eg komme nær barna og freiste å få kunnskap om den språklege kompetansen. Eg har i hovudsak nytta meg av observasjon som er ein kvalitativ metode. For å få eit heilskapleg bilete av barna sin språklege kompetanse valde eg å supplere observasjon med å registrere barna si språkutvikling ved hjelp av testar. Dette materialet vil vere av kvantitativ karakter. PPT sitt arkiv vart nytta for å velje ut informantar og det vart innhenta utvida informasjon om tilmeldingane frå barnehagen.

3.2 Omtale av metode

Observasjon

Observasjon er hovudmetode for datainnsamlinga. Denne observasjonsforma vert av mange forskarar karakterisert som veldig omfattande. Becker (1970) referert i Patton (2002) meiner at deltakande observasjon den mest omfattande av alle

forskningsstrategiar. Patton skisserer svakheiter ved metoden og kva krav den stiller til forskaren: "The quality of qualitative data depends to a great extent on the methodological skill, sensitivity, and integrity of the researcher. Systematic and rigorous observation involves far more than just being present and looking around" (Patton 2002 s. 5). Føremålet med observasjonsdata er å beskrive det som skjer og det som vert observert på ein så god måte at ein tek lesaren med tilbake i settinga der situasjonen fann stad. Viss dette skal vere mogeleg må observasjonsmaterialet ha djubde og vere detaljert, slik at lesar forstår kva som skjer og korleis det skjer. Observasjonsmaterialet vert auga, øyrene og styrande for korleis lesaren oppfattar hendinga (ibid).

Den største utfordringa ligg i å observere barns leik og spontantale. Samstundes er det desse leikobservasjonane som kan gje den mest interessante informasjonen om barn og deira relasjonar seg i mellom. Her vert det viktig å legge merke til korleis leiken startar, vert avslutta, kven som deltek og kva rollar dei ulike barna har. Vidare kan overgangssituasjonar by på ulike utfordringar for barna i barnehagen. Dei må omstille seg, avslutte leik, begynne leik, fylgje rutinane.

Feilkjelder er forhold som kan påverke observasjonane og gjere dei mindre pålitelige. Kor nøyaktig ein er, kor systematisk ein er, samt forskaren sin profesjonelle distanse, er alle faktorar som kan påverke observasjonane (Repstad 2007). Dette kan føre til tvil om kor gyldig og påliteleg observasjon er som vitenskapleg metode. Trening og førebuing vert viktige og avgjerande faktorar og føresetnader for at observasjon kan kunne kallast vitenskapleg metode (Patton 2002).

Ved hjelp av tre ulike observasjonsmetodar innhenta eg data frå bestemte daglege situasjonar (sjå plan for observasjon). Fokuset under datainnsamlingsprosessen var språkkompetansen til barna; Barna sine språklege ytringar, språkforståing og sosialt samspel i barnehagen. Hovudtanken med observasjonane var å registrere spontantalen i leik og andre situasjonar barna vart observerte i.

Eg nytta desse tre observasjonsformene:

1. *Løpande protokoll*: Dette er sannsynlegvis den vanlegaste observasjonsforma i barnehagen. Her observerer ein kontinuerlig hendingar som finn stad, og det dreiar seg ofte om korte tidsperiodar. Den språklege sida var i fokus når eg nytta denne observasjonsforma i tillegg til relevante hendingar rundt barnet for å kunne setje språklege ytringar inn i ein samanheng (Løkken & Søbstad 1999).

2. *Aktivitetsskjema*: Her vert barnet sin aktivitet i løpet av ein gitt tidsperiode studert. Då kan ein få eit visst inntrykk av kva aktivitetar barnet driv med i frileiken og om det er stabile mønster over tid. På den måten kan eg lettare sjå i kva grad barnet vel aktivitetar som medfører samspel med andre barn og kva som kjenneteiknar dette samspelet (Løkken & Søbstad 1999).

3. *Oversiktsobservasjon*: Her vert barnet si samhandling med andre barn studert i ulike rutinesituasjonar. Observatøren noterer kvar barna er, kven dei er saman med, og kva dei gjer. I rutinesituasjonar må barnet forhalde seg til ulike beskjedar og reglar. Ein noterer i kva grad barnet oppfattar beskjedar, og korleis barnet samhandlar med andre barn i gitte situasjonar (Løkken & Søbstad 1999)

Testar

For ei meir formell kartlegging av språket, valde eg å nytte Reynell språktest og Norsk fonemtest. Conner Rating Scale vart nytta for å konstatere at barna i målgruppa hadde åtferdsvanskar. Føresette fekk tilbod om tilbakemelding av testresultat dersom dette var ynskjeleg (jf vedlegg).

Reynell språktest er mest vanleg i bruk, både i Norge og internasjonalt, for å vurdere impressivt og ekspressivt språk hjå førskulebarn og eldre barn som språkleg fungerer på førskulenivå. Testen er standardisert i Norge og normene omfattar barn frå 1 1/2 til 6 år. Reynell språktest søker å måle barn si evne til å forhalde seg til meiningsaspektet ved språket (Hagtvatn & Lillestølen 2003). Testen inneheld to hovuddelar, språkforståing og talespråk. Materialet inneheld miniatyruavgåver av kjende objekt frå dagleglivet og nokre enkle bilder. Språkforståingsdelen inneheld 10 deltestar som

kvar for seg måler ein milepæl i normal språkutvikling. Oppgåvene i språkforståingsdelen besvarar ein ved å peike på eller manipulere med objekta. Talespråkdelen inneheld 5 deltestar med fokus på evna til å benevne, til å definere ord og til å fortelje med utgangspunkt i bilder. Normene for dei to hovudskalaene (språkforståing og talespråk) vert oppgitt i stanineskårer. Test-retest og split-half reliabilitet vert oppgitt. Det er krav om sertifiseringskurs og minst to års spesialpedagogisk etterutdanning for å utføre testen.

Norsk fonemtest er ein test som ikkje er aldersavgrensa. Det er ein språklydprøve som har som mål å kartlegge barn sine språklydar og barn sin uttale som grunnlag for språklydsarbeid. Den vert nytta av fagpersonar som utfører språklege analysar og legg til rette for barn med språkvanskar. Testen tek utgangspunkt i Metafonmetoden. Orda i testen er sett saman slik at dei dekkar norske konsonantar i initial -, medial - og final posisjon. Barnet skal benevne bilder. Noteringsark for transkripsjon og analyse fylgjer testmaterialet. Norsk Fonemtest er ikkje standardisert (Tingleff & Tingleff 2006).

Conner Rating Scale. Det vart gjennomført utfylling av Conners skjema for åtferd (CSR) (1982). Hensikten er å gjennomføre ein screening av hyperaktivitet og åtferdsproblemer basert på foreldre og/eller læraren sin vurdering. Dette observasjonsskjemaet er delt i to delar, eit pedagogen fyller ut og eit som foreldra fyller ut. Foreldre og/eller lærar vurderar barnet i forhold til fleire variablar på ein kortskala. Ut frå desse svara skårar ein hyperaktivitet, åtferdsvanskar, emosjonelle vanskar, angst, asosialitet og konsentrasjon. Conners skjemaet (1982) er standardisert i Canada. Denne testen er ikkje standardisert i Norge, og den kanadiske standardiseringa vert difor veiledande norm her i Norge. Testen er av typen personlegdomstest og normene omfattar barn frå 3 til 17 år (Conner 1982). Målet med testen er å registrere åtferdsvanskar hjå barn. Dette skjemaet vert mykje nytta i barnehagen. Ved å gjennomføre dette åtferdsskjema får eg dokumentert at informantane er i målgruppa.

Tilmeldingsskjema til PPT som barnehagane fyller ut er vanlegvis ei kortfatta beskriving av vansken til barnet, oftast berre eit par linjer. Eg ba difor styrar i kvar barnehage utdjupe denne beskrivinga til omlag ½ side.

3.3 Planlegging av undersøkinga

Kriteria for val av informantar var barn i alderen 4-5 år som går i barnehage. Barna skal vere tilmelde PPT for åtferdsvanskar, utan andre kjende tilleggsvanskar. Prosjektplan over gjennomføring av undersøkinga, informasjonsbrev, samt samtykkeerklæring til foreldra vart sendt til NSD til godkjenning. Etter godkjenning frå NSD, fekk eg løyve til innsyn i arkivet til PPT for å finne informantar som passa utvalskriteria. Utvalet vart på fem informantar og det vart sendt ut brev til samtlege. Det var naudsynt med samtykke frå foreldre til å gjennomføra innhenting av data i barnehagen (jf. vedlegg). Av fem utsende brev fekk eg to svar. Eg gjorde ei vurdering i høve til å utvide det avgrensa området til å gjelde fleire PPT kontor. Eg konkluderte likevel med tidsramma eg hadde for å gjennomføra arbeidet var for avgrensa. Etter dette hadde eg eit utval med to informantar som gjekk i to ulike, mellomstore barnehagar.

Informantane vart anonymiserte og tildelt fiktive namn før eg starta datainnsamlingsprosessen. Eg gav dei namna Olav og Magne. Olav og Magne kan seiast å vere representantar for målgruppa i denne undersøkinga, men dei er ikkje representative for gruppa. Empiriske data gjeld berre dei to gutane og kan ikkje generaliserast til å gjelde andre.

Observasjonane vart gjorde i barnehagen utan tekniske hjelpemiddel. I liknande undersøkingar vert det ofte nytta videoobservasjon når ein forskar på barn. Bakgrunnen for at eg ikkje såg dette som eit alternativ var fleire grunnar. Det eine var tidsperspektivet. Skal ein nytte videoobservasjon i barnehagen, treng ein samtykke frå alle familiane som har barn i barnehagen. Analyse av videoobservasjonsmateriale er

også eit tidkrevjande arbeid som i denne undersøkinga vart for omfattande.

Informantane mine var i tillegg under kartlegging for åtferdsvanskar, og i samband med denne kartlegginga er ofte videoobservasjonar både på BUP og i barnehagen ein del av kartleggingsmetodane.

For å ikkje pålegge både barna og foreldra meir enn nødvendig i denne undersøkinga, vurderte eg observasjon utan tekniske hjelpemiddel til å vere den mest skånsame metoden. For å få oversikt over korleis eg skulle utføre observasjonane i den gitte tidsperioden som var sett av til datainnsamling, laga eg meg ein observasjonsguide. Her har eg delt dei ulike observasjonsmetodane på føremålstenlege, kvardagslege aktivitetar i barnehagen. Eg strukturerte dagane i barnehagen slik at eg hadde som mål å innhenta eit vist tal observasjonar kvar dag. Dag 1 (måndag) i observasjonsguiden under kan vere eit døme; her ynskte eg ein løpande protokoll frå kvar rutinesituasjon gjennom dagen, i tillegg ynskte eg tre oversiktsobservasjonar og to aktiviteteskjema.

Observasjonsguide

Løp.pro=løpande protokoll / Aktiv.skj=aktivitetsskjema / Over.obs=Oversiktsobservasjon					
	Fri leik	Samlingsstund	Måltid	Garderobe	Uteleik
Dag 1	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro
	Aktiv.skj	Over.obs.	Over.obs	Over.obs	Aktiv.skj
Dag 2	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro
	Aktiv.skj	Over.obs	Over.obs	Over.obs	Aktiv.skj
Dag 3	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro
	Aktiv.skj	Over.obs	Over.obs	Over.obs	Aktiv.skj
Dag 4	Testing	Løp pro	Løp.pro	Løp.pro	Løp.pro
	Fonemtest	Over.obs	Over.obs	Over.obs	Aktiv.skj
Dag 5	Testing				

Ut i frå observasjonsguiden forventa eg å få visst mange observasjonar frå kvar observasjonsmetode av kvart case. Løpande protokoll :19, Oversiktsobservasjon :12, Aktiviteteskjema :7.

3.4 Gjennomføring og transkribering

Det å bli motteken i barnehagen som observatør kan gje ulike reaksjonar. Nokre barn tykkjer det er interessant med besøk av ein framand i barnehagen. Andre ser på denne personen som eit uromoment og trekkjer seg bort (Løkken og Søbstad 1999). Her vert det naudsynt for observatøren å finne strategiar for å kunne nærme seg barna utan å vekkje for mykje merksemd. Observasjonen i barnehagen vart ikkje som forventa. Begge gutane var skeptiske til meg då eg kom i barnehagen. Dei trekte seg bort og hadde meg under oppsyn sjølv om dei var i leik. Flesteparten av dei andre barna derimot, var veldig tillitsfulle, interesserte i meg og søkte kontakt. Fortløpande nedteikning av spontantale i leik er i seg sjølv vanskeleg og krevjande. Dei barna som eg observerte kan karakteriserast som aktive barn, og dei var veldig merksame på kvar dei vaksne var til kvar ei tid. Eg observerte at leiken ofte stoppa opp dersom eg kom for nær. På den måten var det ikkje råd for meg å få tak i den spontane talen på ein korrekt og organisert måte.

Eg såg at observasjonsskjemaet var altfor strengt lagt opp. Nokre dagar var det ikkje mogeleg å få det talet observasjonar som eg hadde planlagt. Dette kunne det vere ulike grunnar til, t.d. turdagar, sjukdom, og ikkje minst det faktum at det var like før sommarferie i barnehagen då eg hadde datainnsamlingsperioden min. Det var lausare rammer i barnehagen i forhold til vanleg, og det kunne medføre at rutinar som samlingsstund enkelte dagar gjekk ut.

Her er ein oversikt over tal observasjonar som vart gjort med kvar observasjonsmetode på Olav og Magne i løpet av datainnsamlingsprosessen.

Utførte observasjonar :	Olav	Magne
Løpande protokoll	24	14
Oversiktsobservasjon	7	4
Aktivitetsskjema	8	7

Grunnen til at det er noko mindre observasjonar av Magne, var at han var borte frå barnehagen ein dag. Vidare var det vanskeleg å få gode oversiktsobservasjonar. I observasjonsguiden kan ein sjå at desse var tiltenkt rutinesituasjonar. Eg var i barnehagen om sommaren i ferietida. Det var varmt og barna var lettkledde, difor var det lite garderobesituasjonar. Samlingsstund vart ofte droppa, og matsituasjonane var ofte ute og mindre strukturerte. I desse situasjonane var det like greitt å ta løpande protokoll. Magne var det lettare å gjere observasjonar på, det var og litt av grunnen til at det vart eit mindre tal løpande protokollar. I tillegg har begge case ein ekstra vaksen rundt seg i rutinesituasjonar og overgangssituasjonar, difor var desse situasjonane ikkje dei mest interessante til mitt føremål.

Det viste seg å vere både utfordrande og vanskeleg å gjennomføra testane. Med dei vanskane som desse gutane har var det problematisk å fange interessa deira, og å motivere dei. Eg forsøkte fleire gonger å gjennomføre Reynell språktest på Olav, men han var ikkje motivert. Med Magne gjekk det noko betre og eg fekk gjennomført språktesten. Norsk fonemtest motiverte ikkje gutane i det heile. Eg har difor ingen testresultat frå denne testen på nokon av gutane. Barnehagen leverte ut og henta inn Connors skjema for åtferd som foreldra skulle fylle ut, samt organiserte at pedagogisk leiar på den aktuelle avdelinga i barnehagen fylte ut sitt eksemplar. Desse henta eg så inn saman med den utdjupa tilmeldinga.

Observasjonane vart førde inn på data kvar kveld etter endt arbeidsdag då dei var fersk i minne. Her var det naudsynt å lage seg eit eige system på alle dei involverte barna for å kunne identifisere dei anonymt. Vidare var det naudsynt å lage notat til kvar observasjon for å beskrive eventuelle nonverbale uttrykk og/eller faktorar som påverka situasjonen men som ikkje kom tydeleg fram i den konkrete observasjonen. Testane vart skåra fortløpande. Connors skjema for åtferd vart skåra så fort eg fekk dei i hende. Dette tok ei stund då det var ferie og foreldra fekk med seg desse heim.

3.5 Analyse og bearbeiding av data

Fyrst las eg gjennom alt datamaterialet som eg hadde skrive inn i Microsoft Word. Fyrsteintrykket av det samla datamaterialet var at det var prega av mykje åtferd, non-verbale handlingar og lite verbalt språk. Eg nummererte kvar observasjon med tal, deretter sorterte observasjonane etter kva observasjonsmetode dei var nedteikna i. Vidare prøvde eg å sortere etter kva aktivitet observasjonane var nedteikna i. Då dette fungerte betre valde eg å ta eit steg vidare. Eg analyserte observasjonane grundigare, var det ein del kjenneteikn som såg ut til å gjenta seg. Det var i hovudsak brukssida av språket. Eg nytta meg av teori for å analysere observasjonane. Dette hjelpte meg å setje det språklege i observasjonane inn i system, og eg såg på den måten mønster i materialet. I samband med språkfunksjonar var det tre høve som stadig vart nemnt av sentrale forfattarar og forskarar på språk i bruk. Sidan eg fekk så lite verbalt språk og mykje non-verbale handlingar i observasjonane var det naudsynt for meg å nytte nokre av desse språkfunksjonar som kunne seie meg noko om føresetnaden for kommunikasjon, og såleis å ta i bruk desse som støtte når eg tolka observasjonane. På den måten fekk eg betre tak i det språklege aspektet i observasjonane. Bruner (1983) snakkar om det å kunne be om noko (request) og det å kunne etablere felles merksemd om noko (reference) som dei to overordna, grunnleggande språkfunksjonane. Vidare var og samtaledugleik eit sentralt punkt.

Med utgangspunkt i Bruner (1983) sin teori har eg nytta meg av tre språkfunksjonar i analysearbeidet. Desse språkfunksjonane vil eg kort gjere greie for:

1. Intensjonane med talen. Språk er ein medfødd reiskap som ein nyttar for å oppnå noko.

2. Samanhengen mellom ytring og kontekst. Kva funksjon ei ytring har og korleis lyttaren oppfattar den er avhengig av konteksten. Dette set ein del krav til konteksten.

3. *Samtaledugleik*. For å delta i samtalar er det naudsynt å meistre grunnleggjande dialogdugleikane, begynne, halde fram og avslutte samtalar.

Det å nytte desse språkfunksjonane i analysen kjende eg at fungerte bra, og eg fekk ein god struktur på det innsamla datamaterialet.

3.6 Validitet og reliabilitet

Omgrepa validitet og reliabilitet uttrykkjer graden av tillit me kan ha til dataene i undersøkinga. Validitet omhandlar om ein måler det ein har tenkt å måle, medan reliabilitet uttrykkjer om dataene er pålitelege. ”Graden av tillit uttrykker vi ved å snakke om høg eller låg validitet, høg eller låg reliabilitet” (Befring 2007 s.113).

Eit anna ord for validitet er gyldigheit. Det må vere samanheng mellom dei forskningsspørsmåla ein har sett seg og den informasjonen ein nyttar når ein oppsummerar og konkluderar. Målet med dei empiriske undersøkingane er at dei skal kaste lys over problemstillinga (Repstad 2007). Reliabilitet er det graden av målepresisjon eller målefeil som er i fokus. Hovudspørsmålet er om ein har moglegheit til å redusere førekomsten av målefeil til eit minimum, og i kor høg grad måleresultata er stabile og presise (Befring 2007).

Med min bakgrunn som førskulelærer er barnehagen ein kjend arena for meg. Eg er van til å samhandle med barn. I samband med denne bakgrunnen har eg og vore van til å observere mykje og er merksam på feilkjelder knytt til denne metoden. At eg nedteikna observasjonane umiddelbart og transkriberte dei medan dei var ferske i minnet er med på å styrke reliabiliteten.

Barn får ikkje moglegheit til å svare på om dei ynskjer å ta del i undersøkingar eller bli observert. Det var vanskeleg å komme tett innpå barna, kanskje reagerte dei på at eg som ukjend vaksenperson kom for nært, og at dei til vanleg nytta språket meir.

Då eg starta observasjonsperioden var det sommar. Rutinane i barnehagen var prega av at det enkelte dagar var færre barn og dagen vart meir tilfeldig lagt opp. Dette førde til at nokre av dei vanlege rutinane t.d. samlingsstund ofte gjekk ut. Leiken føregjekk for det meste utandørs og den har andre føresetnader enn leik inne. Romforholda og avstandane ute er større, medan dei er meir avgrensa inne. Leiken vert difor annleis ute enn inne, og den kan vere vanskelegare å observere. Å observere uteleik i mindre barnegrupper på meir ustrukturerte dagar vil so leis ikkje vere representativt for korleis dagen i barnehagen er heile året. På ei anna side kan ein tenkje seg at det like godt kunne gje betre forhold for observasjon av enkeltbarn. Det innsamla materialet mitt har difor denne avgrensinga at det ikkje viser heile spekteret av barnehagekvardagen.

Testane var vanskeleg å gjennomføre. Testsituasjonen til Magne var ikkje tilfredstillande og ein kan difor ikkje feste lit til resultatet, det er ikkje reliable data. Olav sin testsituasjon var så uheldig at eg valde å ikkje bruke testresultatet. Kva som gjorde at desse barna ikkje var motivert til å late seg teste, er vanskeleg å seie. Dei kan ha reagert på testsituasjonen og meg som var ein lite kjend person for dei. På ei anna side kan dei ha reagert med motvilje ved at dei vart sett krav til språkleg. Eg kunne med fordel ha vurdert andre testar som egna seg betre til denne målgruppa. På den andre sida er Reynell språktest best egna for å få tak i barn i denne aldersgruppa si språkforståing på ein systematisk måte. Norsk Fonemtest gjev ein grundig og systematisk oversikt over talespråket. Vidare har eg òg erfaring med å gjennomføre desse to testane.

3.7 Forskingsetiske vurderingar

”Når barn og unge deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov” (NESH 2006). Arbeid med og studie av barn, fører ofte til at ein kan komme i tvil om kva som er riktig. I tillegg til lovbestemmingar er det naudsynt å ha eit etisk perspektiv på det ein gjer. Barnet og familien bør vere i fokus. Saklegheit og

respekt bør vere stikkord i samband med fortruleg informasjon. Respekt for barna, deira familiar og barnehagen som institusjon må vere i fokus. Dette er naudsynt for å sikre integritet og for å hindre at det vert eit misforhold mellom det pedagogiske arbeidet og forskinga (NESH 2006). Eit anna etisk prinsipp er å vere ein sannferdig forskar. Befring (2007) viser til at det er viktig at forskinga er etisk truverdig og sannferdig, og at ein prøver å unngå å gjere tilsikta feil, for å kunne dra konklusjonar som underbyggjer visse standpunkt (Befring 2007).

I barnehagen gjeld teieplikta for alle tilsette. Det var difor naudsynt å underteikne ei erklæring om teieplikt med tanke på den informasjonen eg fekk tilgang til i den perioden eg arbeida i barnehagen med å samle inn data. Løyve frå foreldra til dei barna som skal vere informantar var og nødvendig å hente inn i forkant.

Anonymisering av observasjonsprotokollar og anna nedteikna materiale vart gjennomført undervegs. Barna fekk fiktive namn før datainnsamlinga starta. Vidare var det naudsynt å vere bevisst på korleis ein oppbevarer fortruleg informasjon. Alt av nedteinka materiale vart oppbevart innlåst på heimekontor.

4. PRESENTASJON AV FUNN

4.1 Innleiing

Det empiriske materialet består av funn i dei fire observasjonskategoriane i observasjonsguiden, samt testresultat. Ein finn såleis observasjonar frå fri leik, overgangssituasjonar, organisert aktivitet, aktivitetsskjema og resultat frå gjennomføring av Reynell språktest, Norsk Fonemtest og Connors skjema for åtferd. I tillegg vert den utdjupa beskrivinga i tilmeldingsskjema gjengitt slik som det vart innhenta.

I kvar observasjonskategori vil eg seie noko om korleis eg opplevde kvart enkelt case og dra fram høve som gjentok seg. I tillegg til dette vert det presentert 1 - 2 døme som eit utsnitt frå det innsamla observasjonsmaterialet. Bakgrunnen for utveljing av døme er dei som viser den åtferda som førekom hyppigast. Denne vil eg gå inn på og tolke. På den måten vert desse observasjonsdøma eit utdrag frå det innsamla materialet som kan seie mest om kva eg observerte til å vere mest typisk for Olav og Magne i den gitte situasjonen.

Observasjonane vert gjengitt slik som dei vart skrivne ned. I tolkingane under kvar observasjon vil eg beskrive det eg såg med egne ord. Dette er naudsynt for å synleggjere det nonverbale aspektet av observasjonane, då dette kan vere vanskeleg å beskrive med teikn og liknande i den konkrete observasjons nedteikninga. Linjene i observasjonane er merka med tal, for å lettare kunne referere til konkrete delar av observasjonen i beskrivande tolking og drøftingsdelen. I tolkinga vil eg referere til dei døma som vert viste, men òg til det transkriberte materialet. Det vert merkt høvesvis med (obs.) og (tobs).

Målet var å få tak i det språklege aspektet i situasjonane eg observerte. Difor støtta eg meg til nokre språkfunksjonar som kunne seie noko om føresetnaden for

kommunikasjon. I tolkingsarbeidet vart desse språkfunksjonane tekne i bruk.

Språkfunksjonane vil eg kort gjenta;

1. Intensjonane med talen.
2. Samanhengen mellom ytring og kontekst.
3. Samtaledugleik.

4.2 OLAV 4 ÅR

Av styrar vert denne tilmeldinga utdjupa slik:

”Dei vaksne opplever Olav som ein god gut som treng faste rammer. Han har vanskeleg for å takle uvante elle nye opplevingar. Han har vanskar med å komme inn i leik, og vil gjerne bestemme. Når han ser at der ikkje er vaksne i nærleiken spelar han seg heilt ut. Rutinesituasjonar går som regel greitt når han har ein støttepedagog med seg. Er det fåe på avdelinga utnyttar han svake punkt og lagar bråk. Han les situasjonar og dei vaksne godt og ser uvante og kreative løysingar i forhold til alderen sin. Er flink til å leike åleine.

Leikar godt med Ivar, men Olav bestemmer. Isac har eit for høgt tempo for han. Barna i barnehagen er redde Olav. Han tyr også til ein del uprovosert vald”.

4.3 Observasjonsmaterialet

Her vert det presentert funn frå dei fire observasjonskategoriane i observasjonsguiden.

4.3.1 Frileik

Eg gjorde observasjonar i barnehagen på vårparten og sommaren. Då bestod mykje av tida i barnehagen av frileik både på føremiddag og ettermiddag. Dei fleste observasjonane eg gjorde av Olav var nettopp i frileikssituasjonar. Når ein ser på alle

observasjonane eg har av denne typen leik, ser ein at same problematikken gjentek seg. Når Olav ikkje var i kontakt med andre barn gjekk han ofte rundt og observerte dei. Når han tok kontakt, enda det mange gonger i konfliktsituasjonar. For å gje eit innblikk i observasjonsmaterialet vert det difor naudsynt å gje døme på nokre situasjonar som inneheld faktorar som eg såg gjentok seg.

Om ein skal sjå desse observasjonane i lys av kvarandre, er det ein del faktorar som gjentek seg. Dette er også eit inntrykk eg har når eg ser på alle observasjonane eg har av Olav i frileik. Olav gjekk mykje rundt i barnehagen og observerte dei andre barna. Når han tok initiativet til å starte leik, var det ofte prega av kommandering (tobs. 4). Han var av og til heldig, men ofte mislukkast han. Når han likevel kom inn i leik, var det prega av flaks og av at leikekameraten gav etter slik at det ikkje vart konfliktar (tobs.16). Olav likar å styre leiken (tobs.18) Han vil gjerne kontrollere høva rundt leiken, og lukkast ofte med det.

Dei gongene eg såg at han møtte motstand, responderte han med å slå, sparke eller klype (tobs. 17). Det var helst eldre gutar som kunne yte motstand, men dette var heller ikkje heile tida. Når Olav kom i konflikt med eldre gutar, spesielt ein, tok desse att verbalt ved å kalle han grove og sjenerande ord (tobs. 9). Dette var noko Olav ikkje gjengjelda, og han gjekk då ofte berre bort frå situasjonen. Vidare såg eg at det var i leik med desse eldre gutane at Olav kunne føye seg (tobs.23). Det var òg heilt tydeleg at Olav verka skremmande på enkelte av barna. Truleg var dei andre barna usikre og utrygge på Olav (tobs.20 og 23).

Olav kunne ta kontakt med barn som leika, berre for å sabotere leiken deira (obs.2). Det er naturleg og tru at fleire i barnehagen oppfatta mange situasjonar slik. Olav hadde truleg andre motiv bak å henvende seg til barna på den måten han gjorde.

Generelt sett brukte Olav språket lite. I døma som fylgjer brukte Olav språket lite, og her er både teke med ein observasjon av ein samtale og ein observasjon der han ikkje nytta språket i det heile. Eg sit att med inntrykket av at det var like tilfeldig kva utfall situasjonen fekk sjølv om Olav nytta språket sitt. Han kunne oppnå mykje med berre

å slå, sparke eller klype, og når han nytta språket vart det ikkje alltid vellukka (tobs. 4).

Døme nr 1 (obs. 1):

Metode: løpande protokoll

Tid: etter lunch

Stad: sandkassa

1. *Olav 4 år sit i sandkassa saman med Ivar 4 år. To gutar kjem bort til sandkassa*
2. *og stiller seg opp ved sida av syklane til Olav og Ivar som er parkert ved sida av*
3. *kanten på sandkassa. Olav seier “gå vekk”. Gutane responderer direkte og gå*
4. *sin veg. Olav og Ivar sit igjen åleine i sandkassa. Ivar reiser seg, tek sykkelen og*
5. *går. Olav sit att i sandkassa saman med ein annan gut. Denne guten sit i andre*
6. *enden av sandkassa og Olav sit med ryggen til han. Det er ingen kontakt mellom*
7. *dei og dei leikar ved sida av kvarandre. Olav reiser seg og går mot sykkelen sin*
8. *akkurat i det Ivar kjem tilbake. Olav snur og blir med Ivar tilbake i sandkassa og*
9. *leiken fortset.*

Olav møtte dei to gutane med ei ytring då dei nærma seg sandkassa. Kva var intensjonen til Olav med denne ytringa? For å kunne svare på det er det naudsynt å sjå nærare på konteksten rundt denne situasjonen. Fyrst er det interessant å sjå på konteksten rundt leiken til Olav og Ivar. Olav leika saman med ein gut han er trygg på, og vanlegvis leikar mykje saman med. I tillegg føregjekk leiken i sandkassa, som også er ein kjend og trygg leikeplass for Olav. Ved sida av sandkassa stod syklane deira parkerte.

Den andre delen av konteksten som er interessant er når dei andre gutane kom bort. Dei to gutane som kom bort til sandkassa er eldre enn Olav og Ivar. Tidlegare erfaringar Olav har med desse to gutane vil i denne situasjonen påverke konteksten rundt samtalen. Olav valde å uttrykkje seg kort og direkte til dei to gutane. På den måten vart også ytringa forsterka non-verbalt ved at Olav bruka ei skarp stemme då han sa “gå vekk”. Det kan oppfattast som at Olav sin intensjon med ytringa var å skremme bort dei to gutane. Gutane responderte direkte på Olav si ytring. Dei svara ikkje tilbake og det vart ingen samtale. Måten Olav opna for ein samtale på vart ikkje oppfatta av gutane som nokon invitasjon til å halde fram ein diskusjon/samtale. Det

seier oss noko om at her ligg det også forventingar og erfaringar hjå dei to gutane i forhold til Olav. Ser ein situasjonen i eit kommunikasjonsperspektiv der Olav var sendaren og dei to gutane var mottakarane, har budskapet nådd fram og Olav sin intensjon vart oppfylt.

Døme nr 2 (obs. 2):

Metode: løpande protokoll

Tid: føremiddag

Stad: sklia

1. 3 barn står ved enden av ei sklie. Jens ligg rett ut ved enden av sklia og er senter
2. for merksemda. Den eine av barna bryt ut "han er død". Dette fangar Olav si
3. merksemd og han går bort til barna. Dei andre barna går opp i sklitårnet igjen og
4. Olav set seg ved enden av sklia. Jens som no er kommen på toppen og er klar til
5. å skli ser hinderet og ber Olav om å flytte seg. Dei andre står i kø bak og er byrja å
6. dytte. Jens ropar og er på gråten. Han seier "eg kan ikkje skli på han". Det kjem
7. ein vaksen til og ber Olav om å flytte seg. Olav gjer ingen teikn til at han vil flytte
8. seg. Den vaksne seier då til Jens at han må berre skli for Olav vil ikkje flytte seg.
9. Jens vegrar seg, men tilsutt set han utfor. Olav flyttar seg i siste liten. Når Jens er
10. komen ned, går Olav bort og sparkar til Jens slik at han byrjar å grine. Den
11. vaksne går i mellom, men klarar ikkje å stoppe Olav og tar han dermed vekk frå
12. situasjonen

Olav vandrar rundt åleine då han får auge på leiken i sklia. Denne situasjonen er interessant nettopp fordi Olav ikkje uttrykkjer seg med ord. Her kan ein snakke om språkhandling. Olav kommuniserer med handlingane sine, og eg kan danne meg eit bilde av kva han ynskjer å oppnå med det han gjer. Kva intensjon har Olav med å plassere seg i sklia slik at han sperrar vegen? Ynskjer han å vere med på leiken? Forstår han ikkje at barna er i rolleleik? Dette kan ein setje spørjeteikn ved. I alle tilfeller bryt kommunikasjonen saman ved at han ikkje klarer å formidle til dei andre barna kva han ynskjer eller at han ikkje forstår. Olav sin intensjon vert ikkje forstått. Dei andre barna vert forvirra, og den eine guten ber Olav om å flytte seg. Det gjer han ikkje. Han svarar ikkje på spørsmålet i det heile.

Når den vaksne kjem, snur situasjonen. No er det ein faktor til å ta omsyn til. Olav vel å ignorere begge. Både Olav og den vaksne sit med forventningar og erfaringar med

kvarandre. Dette er med på å farge konteksten i situasjonen. Her er det no mange høve som spelar inn og om intensjonen eller ynskja til Olav var å vere med på leiken, er det no vanskeleg å gå tilbake til start. Han køyrer såleis løpet ut, og det endar med at han sparkar guten som kjem ned sklia.

4.3.2 Overgangssituasjon

Overgangssituasjon i barnehagen kan ofte vere ei kaotisk tid. Barna skal bryte opp ein aktivitet for så å gå i gang med ein ny. Dei skal også fylgje og rette seg etter dei beskjedane som vert gitt av dei vaksne (tobs. 19). Det kan vere vanskeleg for barna å orientere seg og dette opplevde nok også Olav. Her var det viktig at det var vaksne til stades (tobs.10).

Det som er felles for desse situasjonane er at Olav kjem brått på dei andre barna i samband med at han er på veg inn eller ut frå avdelinga i ein rutinesituasjon. Han går i begge situasjonane direkte bort og slår, klyper andre barn eller på annan måte øydelegg leik. Barna vert overraska, og dei rekk ikkje førebu seg på det som skjer (tobs. 17). Denne måten å gå fram på såg eg fleire tilfelle av då eg var i barnehagen. Denne veremåten var med på å skape frykt og usikkerheit rundt Olav. Eg opplevde at dei andre barna ikkje alltid visste kvar dei hadde han. Det som også var karakteristisk for desse situasjonane, var at Olav uttrykte seg minimalt med ord.

Om det var typisk at slike konfliktsituasjonar oppstod rundt overgangssituasjonar er det uråd å seie, men det gjentok seg liknande situasjonar ofte. I ein overgangssituasjon er barna innstilte på at no skal dei enten inn å ete, ut og kle seg, vaske seg osv. Dei må avslutte det dei held på med. Ein kan undre seg om det er vanskeleg for Olav med desse omstillingane.

Døme nr 3 (obs. 3):

Metode: oversiktsobservasjon, utdrag

Tid: etter lunch

Stad: plassen utanfor inngangspartiet til avdelinga

1. *Olav kjem ut frå avdelinga etter at han har vore inne. Han ser Isac 5 år og ein gut*
2. *på 4 år som sit på kvar sin blåe sykkel. Olav går direkte bort til gut 4 år og klyp*
3. *han hardt i armen slik at han byrjar å grine. Guten prøver å trekke seg bort, og*
4. *når Olav går, ropar han på ein vaksen. Den vaksne seier Olav må be guten om*
5. *unnskyldning, og det gjer han. Den vaksne spør Olav om kvifor han gjorde dette,*
6. *Olav seier ingenting. Den vaksne spør om det var fordi han ville ha sykkel*
7. *hans, og Olav nikkar. Isac som har stått og observert det heile bryt ut: "han er*
8. *den dummaste i barnehagen". Olav går sin veg.*

I byrjinga av denne situasjonen kjem det ingen ytring frå Olav. I staden er det handlinga det er naudsynt å sjå på, då den i like stor grad uttrykkjer noko. Eg oppfattar at Olav sin intensjon med å klype denne guten er fordi han gjerne vil låne sykkel hans. Om ein ser på dette i eit kommunikasjonsperspektiv og Olav er sendaren, den som utfører handlinga, og guten som vert klypt er mottakaren, når ikkje budskapet fram. Guten forstår ikkje kva Olav vil og vert redd og usikker når Olav klyp han. Om intensjonen til Olav var å få låne sykkel, får han ikkje gjennomslag for ynskja sitt.

Det som vert interessant i denne situasjonen er å sjå på kvifor Olav vel å utføre ei slik handling i motsetnad til å uttrykkje seg med ei ytring. Her er konteksten avgjerande for valet av framgangsmåte. Forventningar og erfaringar hjå begge partar verkar inn. Om Olav har erfaring med at å gå fysisk fram i staden for å uttrykkje seg verbalt, og det er mest effektivt, vel han naturleg nok denne strategien. Denne måten å gå fram på har kanskje dei andre gutane også erfaring med at Olav nyttar. På den måten reagerer også dei ut i frå desse tidlegare erfaringane.

Den vaksne prøver å løyse konflikten. Olav ber om unnskyldning på oppfordring frå den vaksne. Han svarar henne ikkje på spørsmålet, men nikkar når ho omformulerer det. Olav gjer ingen forsøk på å forsvare seg, sjølv om den vaksne legg opp til ein samtale. Når den eine av gutane seier noko om Olav, gjer han ingen forsøk på å forsvare seg, han berre går sin veg. Om ein ser på konteksten her, så tek guten att på ein verbal måte medan den vaksne er tilstades. Ein kan setje spørjeteikn ved om guten opplever at dette er den tryggaste og sikraste måten og ta att med Olav på. Det er rimeleg å tru at guten har erfaring med kva som er Olav sine svake sider.

Døme nr 4 (obs. 4):

Metode: oversiktsobservasjon, utdrag

Tid: på veg inn til lunch

Stad: hushjørne av barnehagen, klatrevegg

- 1. På veg inn til mat sykklar Olav forbi klatreveggen. Der har to gutar sett*
- 2. leikebilar på alle festa på veggen. Olav byrjar med ein gong å rive dei ned.*
- 3. Gutane protesterer, ber han om å slutte og ropar på ein vaksen. Olav ser på dei*
- 4. og smiler samstundes som han fortset å rive ned. Jens er kommen på sin sykkel.*
- 5. Jens observerer Olav og riv ned ein leikebil. Den eine av gutane responderer med*
- 6. å slå Jens. Han byrjar å grine. Olav går bort og tek rundt Jens og seier: "stakkar".*

Barna vert kalla inn til mat, og situasjonen oppstår då alle barna passerar klatreveggen som ligg på veg mot inngangspartiet.

I denne situasjonen skjer det ein del ting før Olav vel å uttrykkje seg med ord. Her vert det naudsynt å sjå nærare på konteksten. Dei to gutane som allereie har starta leiken er eldre enn Olav. Gutane responderer på Olav si sabotering med å be han om å slutte. Han svarar ikkje på spørsmålet til gutane, men held fram med handlinga. Når Jens byrjar å rive ned, reagerer dei andre gutane med å slå Jens. Jens byrjar å grine. Olav tek då rundt Jens og trøstar han.

Denne situasjonen er spesiell etter som alle deltakarane reagerer forskjellig i forhold til kva person som gjer kva. Konteksten spelar på den måten ei stor rolle og påverkar kommunikasjonen mellom dei ulike partane. Kven som er sendar og kven som er mottakar påverkar val av kommunikasjonsstrategiar. Her er det ikkje berre Olav som opptreer selektivt. Dei to gutane straffar Jens momentant fysisk når han øydelegg. Eg oppfattar at gutane vurderer Jens som ein mindre trussel enn Olav, og dei forventar ikkje slag tilbake frå Jens. Olav viser empati med Jens, men ikkje med gutane han øydelegg for. Intensjonen med å seie "stakkar" opplev eg ikkje som nokon invitasjon til samtale, heller som ei markering av kva Olav meinte om det som vart gjort mot Jens.

4.3.3 Organisert aktivitet

I ein organisert aktivitet er det vaksenpersonar tilstades i aktiviteten. Nokre av desse aktivitetane er styrte av reglar i forhold til aktiviteten, i andre aktivitetar vert barna instruerte av den vaksne. Eg vil no vise døme på begge desse to. Det som kan vere vanskeleg med slike situasjonar, er at her er barna likestilte. Dei må forhalde seg til same reglar og forventningar, og dei får ikkje bestemme sjølve kva dei skal gjere.

Det som var typisk for organiserte aktivitetar og rutinesituasjonar var at det var alltid ein vaksen i nærleiken av Olav. Dette hjelpte han å halde fokuset og gjere det som dei andre barna gjorde (tobs nr. 14). Han hadde vanskeleg for å gjere han skulde utan støtte frå ein vaksen. Han “spelte seg også ut” i større grad dersom han var utan tilsyn. Olav hadde som regel full oversikt over kvar dei vaksne var til ei kvar tid. Dette visste han å utnytte (tobs nr. 21).

Den støtta han ufrivillig får i rutinesituasjonar får han kanskje ikkje i like stor grad i andre situasjonar, og på den måten har han kanskje ikkje lært seg korleis han skal nytte denne. Olav vil og helst gjere ting på sin måte og når han sjølv har lyst (tobs nr.5). Dette prega rutinesituasjonane og dei organiserte aktivitetane.

Døme nr 5 (obs. 5):

Metode: løpande protokoll

Tid: føremiddag

Stad: verandaen på framsida av barnehagen

1. 3 barn hjelper ein vaksen med å bere inn mjølkekartongar frå mjølkevogna som
2. nettopp kom frå mjølkebilen. Olav får spørsmål om han vil vere med å bere mjølk.
3. Svarar ikkje, sit berre på sykkelen sin og ser. I staden sykklar han framfor
4. mjølkevogna slik at dei andre barna ikkje får komme til. Dei andre barna blir
5. sinna. “Slutt da Olav”, og dyttar han bort. Olav seier ingenting men berre sykklar
6. vekk. Han henvender seg til ein vaksen.:
7. Olav: eg er tyrst.
8. Vaksen: Sykla rundt og finn deg ein kopp med vatn da.
9. Olav sykklar av stad i motsett retning.

Barnehagen har ein fast dag i veka der dei får levert mjølk frå mjølkebilen. Barna får vanlegvis vere med å hjelpe den vaksne. Aktiviteten er allereie komme i gang då Olav kjem. Han vert straks invitert til å bli med å hjelpe den vaksne og dei andre barna.

Den vaksne tek her initiativet til samtale med Olav. I eit kommunikasjonsperspektiv er det den vaksne som er sendaren medan Olav er mottakaren. Olav svarar ikkje den vaksne på det ho spør han om. I staden øydelegg han for dei andre barna. Dei reagerer med sinne og ber han om å halde opp. I neste omgang tek Olav initiativet til samtale med den vaksne. Intensjonen med ytringa til Olav er tilsynelatande at han er tørst og vil ha vatn. Han startar ein samtale, men enten klarar han ikkje eller vil han ikkje halde fram eller avslutte denne. Han finn seg heller ikkje vatn. Eg undra meg her på kva intensjon Olav hadde med å spørje etter vatn når han ikkje ville ha det. Kanskje han ville at den vaksne skulle hente vatn til han og at svaret ikkje var godt nok. Eller kanskje det var ein indirekte måte å komme i kontakt igjen på, etter at han hadde sabotert leiken.

Det er rimeleg å tru at konteksten her er avgjerande for utfallet av situasjonen. Det er ei heil barnegruppe som er engasjert i denne leiken då Olav kjem. Det er vanskelegare å få innpass i leik som allereie har byrja, enn å vere med frå starten av. I utgangspunktet skulle ein tru at det gjorde situasjonen enklare i og med at den vaksne opptrer som ei støtte. Olav nyttar seg ikkje av den vaksne som støtte før etter konflikten. I denne situasjonen gjer Olav eit val. Han vel å ikkje ta del på oppfordring frå den vaksne, og heller legg opp til konflikt.

Døme 6 (obs.6):

Metode: oversiktsobservasjon

Tid: samlingsstund før lunch

Stad: inne i barnehagen

- 1 . Barna og dei vaksne sit på stolar i ein ring. Den eine av dei vaksne held*
- 2. samlingsstunda og byrjar økta med å tenne eit lys. Olav reiser seg frå stolen og*
- 3. går fram til den vaksne. Dei andre barna berre ser på han, men reagerer ikkje.*
- 4. Olav har ein vaksen ved sida av seg i ringen, og ho hentar han inn igjen og set*

-
5. *han på stolen. Så spør han den vaksne som held samlinga: “ Janne, kan du henta løva?”. Janne: ”Får sjå om løva kjem etterpå”. Samlinga fortset. Etter 7. nokre minutt spør Olav den vaksne ved sida av seg: “skal me eta snart? Deretter 8. “kan eg fao drikka dao?”*

I denne situasjonen ser ein at Olav avbryt den vaksne som har samling. Intensjonen til Olav er klar, han vil sjå løva og han er svolten og tørst. Det som vert feil her, er at det samsvarar ikkje med konteksten. Barna har samling og det er den vaksne som snakkar. I barnehagen lærer ein tidleg kva reglar som gjeld i kva situasjonar. Olav får eit svar som ikkje oppfordrar til samtale. Han skjønner dette og henvender seg så til ein av dei andre vaksne. Her får han ikkje noko konkret svar, men held likevel fram og spør fleire spørsmål. Det at Olav er den einaste som snakkar i denne settinga seier meg noko om at han kanskje har misforstått reglane for samlinga, eller at han har vanskeleg for å konsentrere seg om det som føregår i samlinga.

4.3.4 Aktivitetsskjema

Eg tok 7 aktivitetsskjema à 20 min. på Olav.

Dei aktivitetsskjema eg tok av Olav viser ein gut som er mykje på farten. Han sykklar mykje og forflyttar seg heile tida. Dei gongene eg såg han fann roen var i sandkassa. Då kunne han sitte heile 20 min, gjerne åleine, men då var det kanskje ikkje fullt fokus heile perioden. Når han var på sykkelen, for han gjerne frå ein ting til ein annan. Enkelte av aktivitetsskjema viser at Olav hoppa frå ein ting til ein annan annakvart minutt i 20 min.

Døme 7 (obs. 7):

12.50. Leik i garasjen saman med Sebastian

13.00. Åleine i garasjen, kastar og slår på leikene

13.00. Set seg på sykkelen og sykklar.

13.05. Syklar inn i gangen på avdelinga.

13.06. Vert følgt ut igjen av ein vaksen.

13.07. Syklar vidare

4.4 Testmateriellet

Resultat frå dei testane som vart utførte, Reynell språktest, Norsk Fonemtest og Conner skjema for åtferd, vert presentert her.

Reynell språktest:

Denne testen vart forsøkt utført tre gonger. Me var to vaksne i testsituasjonen og forsøkte utallige metodar for å få Olav interessert i testen. Han forstod raskt at me verkeleg ville at han skulle bli med på dette, og det resulterte i at han vart meir og meir bestemt på at han ikkje ville. Olav var ikkje motivert, og det var tydeleg at han ikkje gjorde ein innsats for å prøve på dei oppgåvene han fekk. Testsituasjonen vart veldig uheldig. Likevel såg eg at Olav kunne mykje meir enn han gav uttrykk for, då han gjorde feil med vilje. Å gjennomføre testen med den innsatsen han gjorde hadde difor blitt missvisande i forhold til den kunnskapen han eigentleg sat inne med. Resultatet vart difor 0 poeng både på del for språkforståing og på del for talespråk.

Norsk Fonemtest:

Olav ville ikkje sjå kva eg hadde med meg, og avfeia testen før eg var kommen i gang med den. Testen inneheldt ikkje noko spennande som kunne fange interessa hans. Denne testen er ikkje aldersavgrensa, og det er rimeleg å tru at aktive barn i denne aldersgruppa finn denne testen einseitig og langdregen.

Conner skjema for åtferd:

På skåringa av skjema som skulle utfyllast av pedagog i barnehagen får Olav utslag på fleire av t-skårene på deltestane. Testen vert delt inn i åtferdsproblem, lærevanskar, psykosomatiske problem, impulsivitet/hyperaktivitet, angst, samt ein samla hyperaktivitets- indeks. Det er spesielt deltestane som måler hyperaktivitet og åtferdssforstyrning som gjev utslag i forhold til det som er forventa i forhold til

alderen. T-skåren på dei resterande deltestane, då spesielt asosial, tolkar eg til å vere i grenseland i forhold til det som er innanfor normalområdet. På skåringa av skjema som skulle fyllast ut av foreldre får Olav utslag som ligg i overkant av normalområdet på enkelte av deltestane. Det er spesielt deltestane åtferdsproblem, impulsitet/hyperaktivitet og hyperaktivitetsindeks som gjev utslag. Barnehagen og mor vurderer såleis Olav tilnærma likt.

4.5 Oppsummering av funn : Olav

I datamaterialet fins det få observasjonar der Olav nyttar verbalspråket sitt. Han uttrykkjer seg kort og direkte. Olav sin intensjonen med å ta kontakt med andre barn er at han ynskjer å ta del i leik. Intensjonen hans med å nytte språket kan vere å kommandere i samband med at han ynskjer å styre leiken. Ofte nyttar han ytringar for å skremme andre barn. Ein ser òg at Olav viser med handling t.d. sparkar, i staden for å uttrykkje verbalt kva han ynskjer.

Olav leikar best med barn han er trygg på og når han får vere i fred på ein trygg plass t.d. sandkassa. Om han får styre leiken og den han leikar saman med godtek at han styrer, er det større sjans for å unngå konflikt. Olav klyper og slår når han møter motstand. Dette er barna i barnehagen klar over og bevisste på. Det er rimeleg å tru at dette er grunnen til at eldre barn ofte går til verbale motangrep. På dette responderar ikkje Olav i det heile. Overgangssituasjonar og generelle situasjonar der det er reglar å forhalde seg til, kan vere vanskeleg for Olav.

Olav tek lite initiativ til samtale. Når han nyttar språket vert det sjeldan lenger samtalar då ytringane bli sagt på ein måte som ikkje inviterar til vidare samtale. Ein ser òg døme på at Olav ikkje svarar då han blir snakka til. Når ein samtale fyrst er i gang ser ein at Olav har vanskar med å oppretthalde samtalen, og når kommunikasjonen bryt saman meistrar han ikkje å ta oppatt samtalen.

Aktivitet skjema viser at Olav er ein gut som stadig er på farten og forflyttar seg mykje. Barnehagen og foreldre vurderar Olav likt på Conner skjema for åtferd. Her får han utslag på hyperaktivitet og åtferdssforstyrning som indikerar at han ligg over normalområde for det som er forventa ut i frå alderen hans. Ut i frå testresultatet har Olav eit høgare aktivitetsnivå og meir åtferdsforstyrning enn jamnaldrande normaltfungerande barn.

4.6 MAGNE 5 ÅR

I samtale med styrar vert denne tilmeldinga utdjupa slik:

”Magne har vanskar med medbestemming. Han kan stikke av, gøyme seg. Barna i barnehagen er leie av veremåten hans. Magne har vanskar med å høyre etter. Øve på å hevde meiningar på ein god måte. Likar å bestemme, vere i sentrum. Kan vise empati”.

4.7 Observasjonsmaterialet

Her vert det presentert funn frå dei fire observasjonskategoriane i observasjonsguiden.

4.7.1 Frileik

Det var sommar då eg var i Magne sin barnehage for å observere. Dette gjorde sitt til at utetida var prega av mykje frileik. Magne hadde lyst å leike med dei andre barna, og gjorde difor ein innsats for å komme inn i leik og ta initiativ. Han ville gjerne vere venn, og søkte ofte bekrefting på dette. Denne bekreftinga kom sjeldan. Dei andre barna valde som regel å ignorere dei gjentekne spørsmåla frå Magne (tobs. 2 og 11). Han kunne leike godt både med små og større barn (tobs.2). Magne ynskte å bestemme, og når det oppstod ueinigheit resulterte dette ofte i konflikter (tobs. 2 og 12). Magne kunne bli veldig frustrert og då hamna han litt på ”krigsstien” (tobs.3).

Dei andre barna i barnehagen kunne også, etter mi oppfatning vende seg mot Magne (tobs.13).

Døme nr 7:

Metode: løpande protokoll

Tid: føremiddag

Stad: ute

- 1. Gut 2 år og Magne leikar i sanden. Gut 2 år ser på medan Magne spar. Jo 6 år*
- 2. sparkar ball på plenen ved sida av.*
- 3. Magne: Jo, kom da!*
- 4. Jo: Nei vil ikkje vera med deg.*
- 5. Magne: Me laga kake.*
- 6. Jo svarar ikkje.*
- 7. Etter ei stund ropar Magne igjen og fortel kva han gjer. Jo svara heller ikkje då.*
- 8. Dette gjentek seg. Det er nesten ingen kommunikasjon mellom dei to som sit i*
- 9. saman og leikar.*

Intensjonen med ytringa til Magne er å få kontakt med Jo. Dette klarer han ved at han nyttar den mest direkte forma for uttrykk slik ein ser av linje 3. Dette fangar Jo si merksemd, og han svarar. Såleis er samtalen i gang. Problemet her er at Jo allereie har bestemt seg for å ikkje svare positivt på førespurnaden til Magne. Enten så avkodar ikkje Magne det Jo seier slik at han ikkje forstår at han ikkje ynskjer å vere med han, eller så godtek han det ikkje. Det ser ein ut i frå linje 5 der Magne held fram samtalen med å fortelje kva han gjer. Denne gongen svarar ikkje Jo, og det vert eit brot i samtalen. Magne prøver likevel på ny, men får ingen respons i det heile denne gongen. Jo kan ha bestemt seg for at han ikkje vil leike med Magne ut i frå tidlegare erfaringar med leik med Magne. Konteksten er uansett med på å påverke avgjerda til Jo. Magne derimot kan ha gjort seg erfaringar på at han likar å leike med Jo, og føretrekker heller det enn å leike med guten han sit i saman med. Her er det viktig å presisere at den guten Magne leikar med er mange år yngre enn Magne.

Døme nr 8 (obs. 8):

Metode: løpande protokoll

Tid: etter lunch

Stad: ute, baksida av barnehagen

1. 4 gutar har laga sykkeltoget. Fremst sit det to gutar på ein dobbel sykkel. Bak sit det
2. ein gut på ein hengar. Magne sykklar bak. Toget stoppar inntil ein vegg for å fylle
3. bensin der det står ein elektrisk boks. Konflikten oppstår. Magne vil sitte på og dei
4. ellar for å finne ut kven som skal bytte plass. Forvirringa oppstår rundt ellinga
5. og kven som er ute. Magne kjem til at Jo er ute, men dei andre er ikkje einige.
6. Magne vert sint då han vert misforstått og prøver å dytte Jo med sykkelen. Hall
7. blandar seg inn og seier Magne ikkje får sitte på fordi han er for tung, og Magne
8. vert lei seg. Ein vaksen kjem til for å prøve å løyse konflikten. Magne seier;
- ”Kåffer
9. får eg aldri vera med”? Den vaksne oppfordrar då Magne til å finne ein eigen
10. sykkel som ein av dei andre gutane kan sitje oppi. Det vil han ikkje. Han stiller
11. seg litt framfor toget inntil veggen og vil fylle på bensin på sykkelen sin der. Hal
12. seier at dette går ikkje an. Magne går av sykkelen og klyper Hall. Den vaksne grip
13. inn igjen og etterkvart sykklar dei vidare.

Ein gjeng med gutar er i rolleleik og eg går saman med ein vaksen for å fylgje med korleis leiken utviklar seg. Den vaksne er spesielt til støtte for den eine av gutane som er med på leiken.

Magne sin intensjon med ytringane i denne situasjonen er å hevde meiningane sine. Dette lukkast han ikkje med. Han får svar på det han spør dei andre om, men er ikkje nøgd med det svaret han får. Magne vert frustrert og lei seg. På den måten greier Magne å ha ein samtale og ein dialog med desse gutane, men han får ikkje gjennomslag for ynskja sine. Konteksten rundt denne situasjonen spelar ei stor og viktig rolle. Magne er omgjeven av jamnaldrande gutar, der fleire av desse er språkleg sterke. Når Magne ikkje får det som han vil, vert han frustrert og sint. Desse gutane

har mest truleg erfaring med liknande situasjonar og dei kjenner reaksjonsmønsteret til Magne.

Mest truleg veit dei at Magne kjem til å reagere slik han gjer, men dei verkar ikkje redde for dette sidan dei i linje 11 og 12 pirkar på ting han gjer. Dei er mange og samla i mot Magne i denne situasjonen og det står ein vaksen ved sida av, dette kan nok påverke gutane til å bli tøffare i situasjonen. Dette vil igjen gjere til at Magne føler seg utstøytt.

4.7.2 Overgangssituasjon

Overgangssituasjonar er prega av beskjedar og at barna må innordne seg etter det som vert sagt. Dette kunne vere vanskeleg for Magne. Det var ikkje alltid han ville gjere som han fekk beskjed om, han ville gjerne bestemme sjølv (tobs.5). Det å avslutte ein ting og ta til på ein annan kunne vere forvirrande. Det var tilsynelatande tilfeldig for Magne kva han enda opp med å gjere i uteleik. Han kunne vandre rundt før han fann roen med ein ting (tobs. 2). Dette førte til ein del uheldige situasjonar. Det er rimeleg å tru at barna i barnehagen òg opplevde han litt på saman måten. Dei var usikre på kvar dei hadde han (tobs. 12), og dei var redd for å møte på han i feil humør. På den andre sida såg eg at når det var fleire barn samla, kunne Magne bli urettferdig behandla.

Døme nr. 9 (obs. 9)

Metode: oversiktsobservasjon, utdrag

Tid: rett før lunch

Stad: på veg inn i barnehagen

- 1. Jente sykklar på Magne bakfrå. Han snur seg og ser på jenta som ryggar og er*
- 2. tydeleg lei seg. Han stirer på henne, og i det han passerar henne klyper han henne i*
- 3. armen. Jenta seier stilt ao, men skundar seg der i frå og fortset med å sykle.*

Denne situasjonen oppstår i ein overgangssituasjon. Barna er på veg inn til lunch og strøymmer mot avdelinga i flokk.

Her er det ingen av barna som uttrykkjer seg verbalt, berre eit lite “ao” frå jenta (sjå linje 3). Likevel er det kommunikasjon mellom Magne og jenta. Med blikket sitt klarer Magne å uttrykkje at det som skjedde gjorde han sint. Dette skremmer jenta, og ut i frå reaksjonen hennar forventar ho at Magne gjer hemn. Det han tyde på at jenta har erfaring med korleis Magne responderer på denne type situasjonar. Magne tek ikkje i bruk språket for å uttrykkje at dette var vondt for han. Eg oppfattar at Magne meistrar å nå fram med budskapet sin berre ved å uttrykkje seg non-verbalt.

Det kan vere vanskeleg å seie noko om konteksten i denne situasjonen, men konteksten var prega av at mange barn gjekk/sykla samla. Det kan tenkjast at i slike situasjonar kan ein forvente at det vert litt knuffing og dytting utan at det er meint noko meir med det. Magne oppfattar ikkje situasjonen slik. Han reagerer med motangrep som om det skulle vore eit angrep.

4.7.3 Organisert aktivitet

I ein organisert aktivitet er den vaksne tilstades på ein eller fleire måtar. I Magne sitt tilfelle var den vaksne støttespelar i mange situasjonar. Dette var litt på grunn av at det var fleire andre barn som òg hadde vaksenstøtte. Magne har lært seg å støtte seg til den vaksne i vanskelege situasjonar (tobs og 13). Derfrå kjem ein del positive opplevingar. På den andre sida kunne han stritte veldig i mot når den vaksne prøvde å instruere han eller når det var tale om bestemming (tobs.3 og 5).

Eg såg Magne i mange gode situasjonar saman med vaksne i barnehagen. Han veit å nytte seg av den støtta det er i den vaksne og godtek langt på veg at den vaksne kjem inn i situasjonar og hjelper til. Det var heilt tydeleg at Magne er van til å omgåast vaksne menneske (tobs .6). Men det kom heilt an på kva type situasjon det gjaldt. Magne hadde vanskar med reglar og med å ikkje ha moglegheit til å kunne bestemme sjølv. Irettesetting var òg vanskeleg for Magne (tobs 3 og 5). Så lenge ting ikkje gjekk

på hans premissar vart det vanskeleg. Transkribert observasjon 6 viser at Magne meistarar godt samtaledugleik, og dei rundt han har ikkje vanskar med å forstå kva han vil eller ynskjer. Det som vert problematisk for Magne er korleis dei andre vel å oppfatte han. Dette ser den vaksne og Magne fungerer veldig godt når ein vaksen tek del i leiken og støttar han. Sjølv om ein ser at Magne har vanskar med å halde fokus, klarar han likevel å bli sitjande i sandkassa over lenger tid før han vert for utolmodig og går sin veg.

Døme nr 10 (obs. 10):

Metode: løpande protokoll, utdrag

Tid: føremiddag

Stad: puterommet

- 1. Jo slår Magne med ei pute. Magne går bort og slår Jo med handa. Jo hylar.*
- 2. Vaksen kjem til og Tom seier: "Magne slo meg". Magne seier: " Jo slo først".*
- 3. Magne prøver å slå Jo med puta etterpå. Ei pute på kvar arm. Han får beskjed hjå*
- 4. den vaksne to gonger, men prøver seg igjen.*

Dette var i utgangspunktet ein organisert leik frå dei vaksne si side. Det var 4 barn i ei gruppe på puterommet saman med ein vaksen. Det oppstår ein konflikt med putene.

Denne situasjonen kan verke forvirrande. Magne vert først slått, så slår Magne tilbake. Det kjem ein vaksen inn då Jo hylar. Når den vaksne kjem, er det Tom som plutseleg seier han vart slått. Den vaksne verkar også forvirra. Magne vert ikkje høyrte. Intensjonen med ytringa til Magne er å forklare og forsvare seg mot skuldingane mot han. Sidan han ikkje får forståing vert han frustrert og då slår han.

Her har konteksten mykje å seie for korleis samtalen utviklar seg. Det kan verke som dei andre barna her prøver å gjere Magne til syndebukk. Igjen kjem me inn på tidlegare erfaringar. Kanskje utnyttar desse barna den kjennskapen dei har med reaksjonsmønsteret til Magne når dei utpeikar han som syndebukk. Dersom konteksten rundt konfliktsituasjonane Magne kjem opp i er baserte på dette, kjem

Magne i ein tap-tap situasjon uansett kor godt han uttrykkjer seg. Ein kan spørje seg om det er difor Magne vel å slå.

Døme nr 11(obs. 11):

Metode: løpande protokoll

Tid: ettermiddag

Stad: huskestativet

1. *Hall og Je på ei huska. Magne på den andre huska.*
2. *Hall: "Magne klara ikkje få stor fart".*
3. *Vaksen: "Magne hadde nettopp stor fart han".*
4. *Etter ei stund går Hall av huska.*
5. *Je: "Magne kan du laga fart til meg?"*
6. *Vaksen: "Magne kan laga fart han veit du".*
7. *Magne lagar fart og får rettleiing av vaksen.*

To gutar sit på den eine huska og Magne og ein vaksen på den andre. Dette var ein vaksenstyrt leik.

I denne situasjonen kan det verke som om Hall har som intensjon med ytringa si å erte Magne. Dette forstår den vaksne. Ho svarar for Magne. Denne situasjonen er eit godt døme på korleis konteksten verkar inn på dei språklege føresetnadane. Det er ikkje råd å seie korleis denne situasjonen kunne ha arta seg dersom den vaksne ikkje hadde vore der, men den vaksne bidreg utvilsamt til at dette vert ei positiv oppleving for Magne. Magne på si side støttar seg og til den vaksne

4.7.4 Aktivitetsskjema

Eg tok 7 aktivitetsskjema à 20 min på Magne.

Magne er noko meir i ro og kan halde på med ein ting over ein lenger tidsperiode. Det er spesielt i sandkassa at eg ser han kan finne roen. Leiken kan likevel verte avbroten ved at han hentar ting eller skal ordne noko. Då er det lett å bli distraherert. Likevel er også Magne mykje på farten og forflyttar seg mykje. Dette var spesielt når han sykla.

Han kunne vandre frå ein ting til ein annan over lenger tid før han landa ned på noko og byrja å leike.

Døme 12 (tobs.12):

10.18 Sit i sandkassa.

10.28 Byrjar å vandre rundt

10.30. Spør ein vaksen om drikke.

10.32. Sykkel.

10.38. Syklar tilbake til sandkassa.

4.8 Testmaterialet

Resultat frå dei testane som vart utførte, Reynell språktest, Norsk Fonemtest og Conner skjema for åtferd, vert presentert her.

Reynell språktest:

For å kunne gjennomføre testen var det naudsynt med motivering og oppmuntring. Både testleiar og den vaksne som var med under testsituasjon var veldig opptekne av at Magne skulle meistre denne situasjonen, og dette kan ha påverka testresultatet i positiv favør til Magne. Då eg skårar ut testen, indikerer den at Magne kan ha vanskar med språket. På deltesten språkforståing skårar Magne innanfor prøveklasse 4. Det er spesielt på deltesten setningsforståing det vert vanskeleg for Magne. På deltesten for talespråk skårar han innanfor prøveklasse 2. Her er det særskilt deltestane ordforklaring og bildebeskrivelse som er vanskeleg for Magne. Det samla resultatet er under det som er forventa ut i frå Magne sin alder.

Norsk Fonemtest:

Magne såg litt på det eg hadde med meg, og me sette i gang med testen. Me kom ikkje langt før Magne vart distraherert. Det var då uråd for meg å fange interessa hans att.

Conner skjema for åtferd:

Testen vert delt inn i åtferdsproblem, lærevanskar, psykosomatiske problem, impulsivitet/hyperaktivitet, angst, samt ein samla hyperaktivitets- indeks. På det skjemaet som barnehagen skulle fylle ut, gjev t-skåra utslag på deltestane hyperaktivitet, åtferdsforstyrning, emosjonelt vanskeleg og hyperaktivitetsindeks. Her skårar Magne tydeleg over det som er forventa ut i frå alder. Dei resterande deltestane ligg heilt opp til grensa for det som vert rekna for å vere innanfor normalområdet. På det skjema som foreldra skulle fylle ut har ikkje Magne dei same utslaga. Her er det berre på deltestane impulsivitet/hyperaktivitet og hyperaktivitets indeks han i overkant av normalområdet.

4.9 Oppsummering av funn: Magne

Intensjonen til Magne med å nytte verbalspråket er å få innpass i leik. Han søke bekrefting hjå andre barn og vil vere venn. Han nyttar direkte form for uttrykk når han tek initiativ til samtale og han ynskjer å hevde meiningane sine. Magne kan ofte uttrykkje seg non-verbalt og ty til språkhandlingar som t.d. å klype, i staden for å nytte språket.

Magne vil helst bestemme i leiken. Han leikar best med yngre barn, då han ofte får bestemme. Barna veit at åtferda til Magne kan vere uforutsigbar, og skyr han når han er i konflikhtar. Likevel kan barna erte han dersom dei er fleire, då dei kjenner reaksjonsmønsteret hans. Magne kan ha vanskar med rutinesituasjonar då han gjerne vil bestemme sjølv og i samband med dette kan irettesetting frå vaksne òg vere vanskeleg då han ikkje lystrar og gjer motstand.

Magne meistrar av og til å fange merksemda til dei andre barna. Om han lukkast i det, kan han ha vanskar med å oppretthalde samtalen. Han kan fånyttes prøve å reparere samtalebrot men lukkast ikkje. Med vaksenstøtte kan Magne meistre å holde ein samtale gåande. Konflikhtar oppstår gjerne dersom Magne ikkje får viljen sin i leik.

Om han støttar seg til vaksne i leik med andre barn, og den vaksne kan forsvare han og også svare verbalt for han, har dette ein positive effekt. Konflikhtar vert avverja og Magne får positive erfaringar i leik og med å nytte verbalspråket sitt.

Aktivitetsskjema viser ein gut som ofte er på farten men som òg kan sitje i ro. Han kan på ei anna side lett bli distraherert. På Connors skjema for åtferd skårar han over det som er forventa ut i frå alderen hans, både på foreldreskjema og barnehageskjema. Hjøa begge er det hyperaktivitetsindeksen som gjev utslag. På barnehageskjema får han i tillegg utslag på delen som heiter emosjonelt vanskeleg. Ut i frå testresultatet har Magne eit høgare aktivitetsnivå og meir emosjonelle vanskar enn jamnaldrande normaltfungerande barn.

5. DRØFTING

5.1 Innleiing til drøfting

Utgangspunktet for drøftingsdelen er problemstillinga som vart presentert i innleiinga:

Kva kjenneteiknar den språklege kompetansen til eit utval barn i barnehage som er tilmelde PPT, der tilmeldingsgrunnen er åtferdsvanskar?

Problemstillinga er utdjupa med følgjande forskingsspørsmål:

- 1. Kva kjenneteiknar barna sine språklege ytringar i sosialt samspel?*
- 2. Korleis er barna si forståing av talespråket i sosialt samspel?*

I drøftinga av dei empiriske funna vil eg ta føre meg kvart av forskingsspørsmåla. Språk gjeld både verbalspråk og non-verbalt språk. Når eg nyttar ordet ”språk” i drøftinga, meiner eg verbalspråket dersom ikkje noko anna er presisert.

5.2 Kva kjenneteiknar barna sine språklege ytringar i sosialt samspel?

Verbal og non-verbal kommunikasjon

Olav og Magne tok kontakt og hadde kontakt med dei andre barna på ulike måtar. Olav nytta språket lite, og dette var karakteristisk for han. Når Olav fyrst nytta språket var det ofte i den mest direkte forma, og det var sjeldan lengre samtalar. Olav kommuniserte likevel mykje sjølv om han ikkje brukte ord. Han viste kva han ville og meinte gjennom handling. Verbal kommunikasjon tek i bruk ord som symbol, medan non-verbal kommunikasjon tek i bruk gestar, kroppsspråk, augerørsler, handlingar, objekt og liknande. Det var eit overraskande funn at Olav nytta verbalspråket sitt så

lite. Wittgenstein seier ein gjennom all åtferd formidlar bodskap og at non-verbale gester og handlingar vil ha ein funksjon i sosial interaksjon (Wittgenstein 1953, ref. i Vedeler 1987).

I kommunikasjon basert berre på handling og kroppsspråk, kan det òg lett oppstå misforståingar. Dette var eit problemstilling som såg ut til å gjenta seg for Olav. Om han såg seg ut ei leike som var oppteken, kunne han gå bort å klype vedkommande som nytta denne utan å seie eit ord. Han nytta ikkje talen, men non-verbal handling. Dette førte til misforståingar og enda i ein konfliktsituasjon. Olav formidla ikkje intensjonen sin på ein god nok måte til at mottakaren oppfatta innhaldet. Olav følgde ikkje reglane i kommunikasjon slik som Rommetveit (2003) peikar på når han seier at det er viktig å kartleggje dei usagde føresetnadane i kommunikasjonssituasjonen før ein kan tolke bodskapen i talen.

Det som var karakteristisk for Magne var at han nytta språket, men det måtte ligge ein del føresetnader til rette, som til dømes vaksenstøtte, for at han meistra å vidareformidle intensjonen sin. Dette gjorde at det kunne vere veldig varierende i kva grad han nytta språket sitt i ulike situasjonar. Intensjonen hans med å nytte språket var som regel ikkje til å ta feil av. Eg hørde at Magne ikkje har utprega artikulasjonsvanskar når han uttrykkjer seg verbalt. Det han seier burde mottakar forstå. Er det er måten han seier det på som gjer bodskapen uklår? Vanskane oppstår gjerne når bodskapen når mottakar. I fylgje Rommetveit (2003) påverkar all innkoding avkodinga, og avkoding vert påverka av opplevinga av intensjonen i innkodinga. Frustrasjonen hjå Magne oppstår òg gjerne i dette leddet, når mottakar ikkje responderar heilt slik som Magne ynskjer. Eg ser at dei andre barna ofte ignorerer det Magne seier, eller at dei argumenterer mot han. Ein kan ubevisst provosere lyttaren med det ein seier. Ytringa får ein verknad som konsekvens av språkhandlinga (Austin 1975, ref. i Høigård 2006). Begge gutane både slår og klyp i kontakt med andre barn. Olav tek til vald og t.d. slår og sparkar på eit tidlegare stadium i kommunikasjonshandlinga enn Magne. Initiativet deira til kontakt med andre barn er prega av kommandering, kontroll og ytringar i den mest direkte forma. Intensjonen deira med talen, slik eg tolkar det, er å

få innpass i leik og/eller kontakt med andre barn. Det er då rimeleg å tru at Olav og Magne provoserar dei andre barna både når dei tek kontakt verbalt, men og med non-verbale handlingar som t.d. slag og klyping. Dette vil då påverke om dei lukkast med intensjonen sin som er å få innpass i leik eller å få kontakt med andre barn generelt.

Språkfunksjonar

Olav påverkar andre barn med sine ytringar både på ein negativ og ein positiv måte. I enkelte situasjonar, gjerne i saman med vald, påverkar han mottakaren til dømes til å gi frå seg ei bestemt leike. I andre situasjonar nyttar Olav ein veldig direkte måte å uttrykkje seg på til andre barn for å påverke dei til å føle seg uønska. Intensjonen med ytringa, som er å få vere i fred, vert oppfylt. Både Jakobson (1968) referert i Høigård (2006) og Halliday (1973) referert i Vejleskov (2007) prøver å illustrere at kommunikasjon alltid skjer i ein kontekst ved å nytte seg av kategoriar. Dei har gjort forsøk på å kategorisere intensjonen med ytringa etter kva funksjon barnet ynskjer å oppnå. Det er spesielt tre av desse funksjonane som vert framheva. Ein av kategoriane vert av Jakobson kalla påverknadsfunksjonen. Barn nyttar ofte denne påverknadsfunksjonen på den aller mest direkte måten. Påverknadsfunksjonen har som mål å få mottakaren til å gjere, føle, kunne, meine eller tru noko, og har også som mål å styre ein mottakar. Magne nyttar også påverknadsfunksjonen t.d. når han oppfordrar til leik ved å rope på andre barn. Magne nyttar den same direkte forma som Olav, men på ein annan måte. Medan Olav skremmer med si ytring har Magne vanskar med å skape interesse. Ytringa vert difor oversett. I fylgje Bruner (1983) er det å kunne be om noko og det å kunne etablere felles merksemd dei to overordna grunnleggjande språkfunksjonane. I nokre tilfelle, då spesielt i høve til yngre barn såg eg at Olav og Magne lukkast i å få kontakt. Leik med yngre barn, der Olav og Magne stod for regien, fungerte som regel bra.

Ein annan intensjon desse gutane ofte hadde med talen sin var å formidla egne ynskjer eller meiningar. Dette er eksempel på ein annan kategori i Jakobson sin teori, den ekspressive funksjonen (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Når barnet meistrar denne språkfunksjonen klarer det å uttrykkje seg sjølv, dvs egne kjensler, reaksjonar

og haldningar. Olav meistrar å gje uttrykk for kva han ynskjer i nokre situasjonar, sjølv om det gjerne berre handlar om å spørje etter til dømes drikke. Då er det ofte ein vaksen han snakkar til. Det å referer til gjenstandar som t.d. drikke, vert av Jakobson kalla den referensielle funksjonen (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Det kan verke som det er lettare for Olav å uttrykkje ynskjer i samband med gjenstandar enn t.d. når det gjeld å uttrykkje ynskje om å få bli med i leik. Då kan Olav gå til åtak på barna i leiken. Han brukar vald i staden for å uttrykkje intensjonen sin med ord. Ein ser noko av det same hjå Magne. Han uttrykkjer kjenslene sine med ord når han meiner han vert urettvist behandla. Viss han til dømes slår seg eller vert uforskyldt skada av andre, reagerer han med å gjengjelde med vald. Slike samtalar der ein uttrykkjer ynskjer i samband med å bli med i leik, samtalar i leik og elles andre samtalar i barnehagekvardagen er språktrening. Barn øver seg på samtale med kvarandre, og når dei er fem år har det skjedd mykje i språkutviklinga deira og dei kan vere gode samtalepartnarar (Matre 2000). Olav og Magne samtalar lite med dei andre barna i barnehagen og går difor glipp av verdifull språkleg trening. I treårsalderen er det vanleg at barn begynnar å snakke med kvarandre. Dei kommuniserer ikkje berre seg i mellom reint kroppslig, eller snakkar parallelt som i egosentrisk tale, dei prøver ut og øver seg i saman med jamnaldrande på det språket dei har lært.

Egosentrisitet og rolleleik

I samband med gjenstandar og saksforhold var det likevel enkelte høve som kunne vere vanskeleg. Olav ser ikkje moglegheitene for at barna kanskje har andre intensjonar enn å øydelegge når dei kjem nær han. Han skremmer dei bort utan at det vert moglegheit for dialog. Når Olav sin intensjonen er å få tak i ein sykkel som ein annan gut har, går han direkte bort og klyper han. Å ta guten sitt perspektiv eller kjenne empati med han kan ikkje påverke hovudfokuset til Olav. Olav klarar ikkje å desentrere og eg ser nokre av dei same vanskanen hjå Magne. Han kan ikkje tenkje seg at barna ikkje vil leike saman med han. Han godtek ikkje avslag, og fortset med å spørje, til tross for at barna verkar uinteresserte. Bishop (1997) karakteriserar ein god

samtalepartner som ein som ikkje berre fortel om sine eigne interesser, men er òg interessert i å høyre det andre har å sei.

Ein kan i samband med kommunikasjonshandling sjå nærare på det Piaget kallar for egosentrisitet (Piaget 1923, ref. i Vejleskov 2007). Barnet har ein tendens til å berre fokusere merksemda si på eit aspekt ved ein ting eller ei hending. Det er dei forholda som sterkast tiltrekkjer seg barnet si merksemd som vert fokuset, og barnet klarer ikkje ta inn fleire dimensjonar. Det å skilje mellom sitt eige perspektiv og andre sitt er òg vanskeleg. Me talar då om desentrering, dvs. evne til å sjå noko frå ein anna synsvinkel. Barn i denne alderen har ofte vanskar med å ta inn fleire dimensjonar samstundes (Piaget 1992, ref. i Tetzchner et al. 2003).

Når ein ser Olav kjem bort til ei gruppe barn som er i rolleleik, kan det vere vanskeleg for Olav å få innpass. Olav må kunne desentrere og spele med på reglane i leiken om han skal kunne setje seg inn i den. Mead peikar på at barnet si evne til å delta i rolleleik aukar i takt med at barnet meistrar å desentrere (Mead 1934, ref. i Bråten 2007). Dette meistrar Olav dårleg, han saboterer leiken. Kan det vere slik at Olav ikkje forstår reglane i rolleleiken og var dette som førte til at han valde å sabotere? Når budskapet sporar av, kan ein spørje seg om mottakaren eigentleg lukkast i å avkode den språklege ytringa på den måten avsendaren hadde som mål å formidle den? I rolleleik er metakommunikasjon spesielt viktig då det hjelper deltakarane å oppretthalde felles fantasiførestilling i leiken. Rolleleik krev såleis at barna har minst to typar språkleg samspel. Det må kunne uttrykkje samanhengar på fleire nivå og på ulike måtar (Hagtvet 2004).

Magne såg eg i rolleleik ved fleire høve. Nokre gonger gjekk det relativt greitt og utan konflikt ein periode utan konflikt, men det resulterte som regel i ei eller anna form for konflikt etter ei stund. Dette kan ha samanheng med reglane i rolleleik og eg stiller spørjeteikn ved kor godt Magne meistrar eller forstår desse. Mottakaren i samtalen må velje kva for eit av fleire potensielle meiningsinnhald han vil avkode, og dette vert ein meiningsskapande prosess (Blakar 2006, Matre 2000).

I ein rolleleiksituasjon må ein ha evna til å kunne desentrere for å kunne bli einige om felles reglar. Dette verka vanskeleg for Magne. Han likar å bestemme, samstundes som dei andre barna svært sjeldan let han bestemme eller medbestemme. Ein ser at det er mange faktorar i konteksten som spelar inn. Ein må sjå på kommunikasjonssituasjonen som ein heilskap der samtalepartnarane påverkar kvarandre. Det er fyrst då ein kan seie noko om i kva grad barn si fungering som sendar og mottakar varierer med andre forhold i situasjonen. I kva grad barn sine kommunikasjonsferdigheiter i ein gitt samanheng kan vurderast som tilfredstillande, vil i høg grad variere med kommunikasjonen til den andre parten i samtalen (Patterson & Massad 1980, ref. i Tetzchner et al. 2003).

Form og innhald

Eg kan berre beskrive form- og innhaldssida i Olav og Magne sitt språk ut i frå eit generelt inntrykk. Ut frå observasjonane i konfliktsituasjonane kan det verke som om Olav og Magne av og til vert forvirra. Her kan det både vere ytringane som vert avkoda feil i forhold til det som var meint, reglar som dei ikkje meistarar å rette seg etter, og manglande ordforråd til å uttrykkje det dei ynskjer. I enkelt rutinesituasjonar oppstår det konflikter då Magne og Olav ikkje meistarar å rette seg etter reglane. Kommunikasjon er avhengig av at kommunikasjonspartnarane har ei felles forståing i kommunikasjonssituasjonen. Det vil i praksis seie at dei legg det same innhaldet i det som vert sagt, og har ei felles forståing og kunnskap om kva som skjer i visse situasjonar. Vellukka kommunikasjon er avhengig av forståinga av innhald på mange nivå (Tetzchner et al. 2003).

Både Olav og Magne uttrykte seg ofte med korte og direkte ytringar. I eventuelle samtalar og brot av samtalar oppfatta eg typiske bøyingsfeil og forenklingar i samansetting av ord og setningar. Om dette var påfallande, om graden det førekom i var hyppig eller om det var innfor normalområdet, kan ikkje datamaterialet ikkje sei noko om. Når det gjeld fonologi kan eg berre vurdere ut i frå det eg høyrde i ulike situasjonar, og språklydsprøven som var planlagt kunne ikkje gjennomførast. Som fireåringar har dei fleste barn mykje på plass både av uttale og setningsoppbygging.

Barna forstår og kan gjere seg forstått i ulike samanhengar. Verken Olav eller Magne har påfallande artikulatoriske vanskar etter det eg kunne oppfatte og eg er tvilande til at det er språklydsvanskar som er grunnen til at Olav og Magne har vanskar med å gjere seg forstått.

Reynell språktest kunne sagt meg noko om språkforståinga og talespråket. Olav ville ikkje gjere noko innsats på Reynell språktest. Han tulla mykje og svara feil med vilje. Eg sat likevel med det inntrykket at Olav kunne meir enn han gav uttrykk for. Det hadde difor ikkje vorte eit påliteleg resultat av Olav sin språkforståing om eg hadde halde fram med testinga slik som situasjonen vart. Eg undra meg over kvifor han ikkje ville samarbeide med meg i testsituasjonen. Kan det ha med det å gjere at i ein slik situasjon vert det sett krav til at han skal prestere, samt at han må nytte språket sitt? Eg fekk gjennomført Reynell språktest på Magne, men er også tvilande til om testresultatet er valid når det gjeld han. Han trengde mykje hjelp og oppmuntring undervegs i testen for å halde på konsentrasjon og motivasjon. Dette var naudsynt for å kunne gjennomføre testen, men det gjorde testsituasjonen noko uheldig. Magne skårar likevel under det som er forventa ut i frå alderen hans. Ein kan setje spørjeteikn til kva resultat Magne hadde fått dersom han ikkje hadde fått hjelp og oppmuntring? Det er rimeleg å tru at det at han truleg har vanskar både med språkforståing og talespråk kan påverke korleis han opptrer i enkelte situasjonar.

5.3 Korleis er barna si forståing av talespråket i sosialt samspel?

Kontekst og kommunikasjonspartnerar

I barnehagen det reglar å forhalde seg til både i rutinesituasjonar og leik. Olav og Magne hadde begge vanskar med desse reglane i form av at dei gjerne ynskte å bestemme sjølv. Ved å setje seg i mot reglar og normer på denne måten, skil dei seg ut i frå dei andre barna i gruppa. Dette påverkar difor forholdet Olav og Magne hadde til andre barn i barnehagen. Vygotskij (2001) seier at dei sosiale tilhøva påverkar

språket. Kva som høver seg å seie i kva situasjon, til kva tid og til kven, er pragmatiske dugleikar (Rygvoold 2004). Det som var felles for både Olav og Magne sine leikekameratar var at dei vegra seg noko mot å ta kontakt med gutane. Enkelte kombinasjonar av leikekameratar var meir utsette for å ende i konflikt. Både Olav og Magne leika generelt sett betre med yngre barn enn eldre barn samt jenter. Med desse leikekameratane såg eg at Olav og Magne nytta språket meir. Det gjorde dei og på trygge leikeplassar som t.d. sandkassa. Leik med jamnaldrande gutar var ofte vanskeleg og då såg eg at Olav og Magne nytta meir non-verbal kommunikasjon. Kva funksjonane ytringa har og korleis lyttaren oppfattar den, er avhengig av konteksten. Meir spesifikt kan ein seie at den omfattar det som vert sagt i tillegg til den konkrete samtalsituasjonen og samtalepartnaren osv. (Bruner 1983).

Olav og Magne veksla mellom å påverke negativt, i opposisjon mot dei vaksne, til syndebukk og offer for erting blant dei andre barna. I pedagogisk samanheng ser ein ofte at sosiale og emosjonelle vanskar vert beskrivne i samband med sosial kontakt, konsentrasjon, konfliktsituasjonar og trivsel. Det er i konfliktsituasjonar problemåtferda ofte viser seg. Reaksjonsformene vert for sterke i forhold til situasjonen som løyste dei ut (Aasen et al. 2002). Olav og Magne får utslag på hyperaktivitet på Connors skjema for åtferd. Dette gjenspeglar seg òg i aktivitetsskjemaene som vart tekne på gutane. Dei viser at både Olav og Magne er mykje på farten og sjeldan i ro på ein plass over lenger tid. Luria & Judovic (1977) seier at språket verkar som ein regulator av åtferda. Eg undrar meg då på om det hadde vore forskjell på utfallet av konfliktsituasjonar dersom Olav og Magne hadde nytta språket i større grad? I tillegg er eg usikker på i kva grad dei forstår situasjonen og om eventuelt dette kan vere ei årsak til at dei vel å reagere slik som dei gjer. Løge & Thorsen (2005) seier at ut i frå deira pilotstudie kan det tyde på at det er samanheng mellom barn si språkutvikling og sosial meistring .

Når einskilde barn reagerer sterkt eller uhensiktsmessig, kan det verke skremmande på dei andre barna i barnegruppa (Aasen et al. 2002). Slike gjentekne opplevingar over tid gjev erfaringar hjå dei andre barna i barnehagen og kan skape frykt. Dei vil

då reagere med å ta avstand når slike og liknande situasjonar førekjem. Det kan ein sjå ved at ingen, heller ikkje jamnaldrande, gjer noko stort forsøk på å stoppe Olav når han saboterer leiken. Andre tilfeldig utvalde barn vert slått i staden. Nokre barn i barnehagen er tydeleg redde Magne. Barna sine reaksjonar er mest truleg bygde på tidlegare erfaringar med Magne i liknande situasjonar. Dette påverkar handlingane deira og medfører at dei automatisk trekkjer seg bort. Jakobson ser på forholdet mellom kommunikasjonsdeltakarane som ein språkfunksjon (Jakobson 1968, ref. i Høigård 2006). Bakgrunnskunnskapen barna har, påverkar forholdet mellom Magne og dei andre barna, og vil spele inn på korleis dei ubevisst kommuniserer via kroppsspråket. Ein etter kvart vorte meir bevisst på at samspel mellom barn er ein eigen og viktig utviklingsarena. Denne utviklingsarenaen gjev utfordringar begge vegar (Frønes 2006, ref. i Drugli 2008).

Sjølvtilitt

Om ein snur det heile rundt og ser på Olav og Magne sine erfaringar med konfliktsituasjonar er vert det også interessant. Bakgrunnskunnskapane dei har frå slike situasjonar påverkar òg deira handlingar. Ein veit at negativ reaksjon på handlingane over tid kan få konsekvensar for sjølvtilitten vår. Barn utviklar sjølvtilitt og eit bilete av seg sjølv gjennom kommunikasjon med andre (Vedeler 1987). På den andre sida veit ein at problembarn ofte utagerer på ein aggressiv måte for å hevde seg sjølve og markere at dei er sterke (Aasen et al. 2002). Det kan sjå ut til at Olav og Magne sine utagerande og uhensiktsmessige reaksjonar har to sider. Nokre konfliktsituasjonar kunne arte seg heilt annleis. Magne taper ansikt fleire gonger og vert skvisa ut av leiken. Magne får ufortjente negative reaksjonar og vert ein syndebukk når vaksne kjem og iretteset i samband med ein konflikt. I forsøk på å løyse konflikhtar, prøver ofte Magne å forsvare seg og forklare til den vaksne. Når han ikkje lukkast med dette vert han frustrert. Han når ikkje fram med budskapet sin. Det er gjennom dialog og samspel ein får kontakt og nærleik til andre menneske. Dette gjev ikkje kunnskap berre om ein sjølv, men òg omverda (Høigård 2006). Olav på si side kan få verbale motangrep i samband med konfliktsituasjonar. Då er det ofte ein

vaksen tilstades. Olav gjer ikkje forsøk på å forklare seg og ignorerer ofte det den vaksne seier og held fram med å skade andre barn. Barn med problemåtfærd avreagerer ofte i konfliktsituasjonar når dei til dømes ikkje får viljen sin (Aasen et al. 2002). Her prøver Magne å løyse ein konflikt medan Olav ikkje gjer noko forsøk på det i det heile. Likevel kjem ikkje Magne lenger enn Olav i sine forsøk på problemløysing.

Hundeide (2008) skriv om barn si sjølvforståing, og korleis barnet ser seg sjølv som avvikar eller tapar. Dette er noko som påverkar på lik linje med barnet si oppfatning av mottakar, situasjon og oppgåve. Barnet si oppfatning av seg sjølv og sin svikt i forhold til viktige andre i barnet sine omgjevnader er heilt avgjerande for utviklinga til barnet (ibid). Olav og Magne viklar seg ofte inn i konfliktsituasjonar der dei vert pressa både frå vaksne og dei andre barna. Det kan verke som om dei av og til agerer ut i frå at dei ikkje har noko å tape. I tillegg vert det nesten forventta slik åtfærd av dei. I fylgje Hundeide (2008) kan eit barn ha funne sin identitet og si rolle og kanskje også tilhøyring i det å vere syndebukk. Barnet kan då vere tilpassa i sitt avvik. Om dette er tilfelle, kan det vere vanskeleg å forandre dette. Fordi rolleåtfærd samstundes er vorten sentrale i barnet si sjølvforståing og identitet.

Vaksenkontakt

Ein ser at Magne i fleire situasjonar prøver å uttrykkje seg, men når ikkje fram med budskapet sin. Han vert då sint og frustrert og det endar med at han klyper eller slår andre barn. Det kan verke som om Magne reagerer på negativ respons ved å markere seg sjølv og ty til vald. Når Magne leikar med yngre barn og har støtte frå ein vaksen, oppstår ikkje desse problema i like stor grad. Den vaksne hjelper Magne til å uttrykkje egne ynskje, samstundes som han avkodar for Magne kva som vert sagt. På den måten vert den vaksne ein verbal støtte som er med på å avverje missforståingar som ofte enda i konfliktsituasjonar. Det å kunne tone seg inn på barna og deira nivå i samtale er ein viktig eigenskap hjå den vaksne som stimulerar til språkutvikling (Hagtvet 2004). Resultatet vert positivt for Magne, og eg såg gode samtalar og leik over lenger tid som ein konsekvens av dette. Dette er viktig når ein ser tendensen til

eit negativt reaksjonsmønster på Magne sine handlingar og dette vil då verke positivt inn på Magne si sjølvkjensle. Barn som vekker bekymring vil gjerne ha vanskar med å regulere kjensler på ein adekvat måte. Vaksenstøtte i slike situasjonar hjelper dei på ein positiv måte til å roe ned aktivitetar (Drugli 2008).

Forskjellen på reaksjonsmønster til Olav og Magne er at Magne sitt er meir forutsigbart enn Olav. Dette kan ha bakgrunn i at Magne prøver å gje språkleg uttrykk for kva han meiner, og tek i mot støtte frå dei vaksne. Olav tek ikkje på same måte i mot vaksenstøtte i konfliktsituasjonar. Når den vaksne prøver å inkludere Olav i vanlege aktivitetar viser han sjeldan interesse. I staden kan han sabotere aktiviteten. Olav ignorerer ofte den vaksne totalt. ”Problembarn” ofte har lita tru på at kontakt med andre kan føre til noko godt. Dette gjer at desse barna ofte har dårlege problemløysingstrategiar (Aasen et al. 2002).

Det er tydeleg at i slike situasjonar treng Olav og Magne vaksenstøtte, og det er interessant å sjå korleis situasjonar vert endra når det er ein vaksen tilstades. Sjølv om dei vaksne stort sett bør fylgje barna i leiken, vil det framleis vere slik at den vaksne må sette grenser og sørge for struktur om det er naudsynt. Situasjonar som bygde seg opp til å ende i konflikt kunne snu seg dersom det kom ein vaksen inn i leiken. Eg såg fleire døme på at det opna seg fleire moglegheiter for Olav og Magne til å nytte språket dersom leiken var positiv og lite konfliktfylt. Positivt samspel og positiv åtferd kan framhevast lettast om ein har eit godt fundament i form av gode rutinar, regler og strukturar (Drugli 2008).

Samtale

Eg såg at Olav ved fleire høve vart spurd om ulike ting, men svarar ikkje. Han opprettheldt ikkje kommunikasjonen. Når Olav tok kontakt og inviterte til samtale, såg eg og at han heller ikkje då svara. Han opprettheldt ikkje turtakinga. Han gjekk gjerne sin veg når han hadde fått svar på det han ville, trass i at samtalepartnaren gjerne ville halde fram samtalen. Er det slik at Olav oppfattar dette som naturleg avslutning på ein samtale? Magne derimot, var ofte den som tok initiativ til samtale,

men då var det ofte samtalepartnaren som ikkje svara Magne. For å delta i samtalar er det naudsynt å meistre dei grunnleggjande dialogdugleikane, som å begynne, oppretthalde og avslutte samtalar. Det er også viktig å kunne ta omsyn til samtalepartnaren sine kunnskapar og føresetnader og å kunne oppdage missforståingar og ha strategiar for å oppklare desse (McTear & Conti-Ramsden 1994).

Vidare observerte eg at Olav kunne ta kontakt, spørje etter noko, for så å ikkje gjere det han fekk svar på. Intensjonen hans med å ta kontakt var t.d. at han ville ha drikke. Når han fekk beskjed om kvar han kunne finne drikke, var det ikkje så interessant likevel. Det å halde ei samtale gåande, samt å avslutte den på ein høveleg måte er grunnleggjande kommunikasjonsdugleikar (Tetzchner et al. 2003). Det kan vere ulike grunnar til at Olav ikkje svarar. Han kan ha misforstått, men han kan og vere usikker på kva han skal svare. Ei viktig side ved barn si språkutvikling er å tileigne seg eit mangfald av språkhandlingar (Hagtvet 2004).

Når kommunikasjonen bryt saman, må den byggast oppatt. Samtalepartane må oppdage at noko er feil, og deretter kva som slo feil. Evna til å seie i frå når det er noko ein ikkje skjønner, til å peike på og oppklare misforståingar er ein viktig samtaleeigenskap (McTear & Conti-Ramsden 1994). Eg ser at Olav og Magne tek initiativ til leik og samtale. Det at barn samtalar med barn er viktig då dette stimulerer mykje til vidareutvikling av språket (Matre 2000). I eit tilfelle får Olav svar på spørsmål han stiller, og han svarar sjølv tilbake. Når samtalen så går i stå ved at samtalepartnaren ikkje ynskjer det same som Olav, stoppar kommunikasjonen opp. Olav gjer ingen forsøk på å ta meir kontakt. Kommunikasjonen bryt saman. Olav gjev opp og finn på noko anna. I slike situasjonar er det ikkje råd å vite om samtalepartnaren rett og slett ikkje ynskte det same som Olav, eller om det var måten hans å ta kontakt på og skape felles fokus som påverka avgjerda hans. Pragmatiske forstyrningar vert kjenneteikna av vanskar med å delta i dialog med andre, med å oppfatte den språklege konteksten samtalen føregår i, og uttrykkje seg i samsvar med den (McTear & Conti-Ramsden 1994). Bateson beskriv denne vansken og seier det og

karakteristisk at barnet nyttar eit avgrensa spekter av ytringsfunksjonar, samt hyppig bruk av sjølvstyrande og private ytringar midt under ein samtale (Bateson 1976, ref. i Vedeler 1987). Andre kjenneteikn er vanskar med å etablere og vedlikehalde samtaletema, med å oppnå verbal merksemd og ta ordet, samt med å reparere samtalebrot (McTear & Conti-Ramsden 1994). Det finst mange døme på at Magne gjentekne gonger prøver å involvere andre barn i leiken sin utan å lukkast. Det same ser me òg Olav prøver på. Det kan verke som om Magne og Olav har vanskar med å fange andre barn si interesse eller merksemd for å bli med i leik. Det kan òg ha noko med korleis desse gutane vel å ta kontakt på, som at dei begge nyttar mykje ytringar i den mest direkte forma samstundes som dei har eit avgrensa spekter av ytringsfunksjonar.

Sjølv om Magne i fleire situasjonar har vanskar med å oppretthalde ein samtale, finst det likevel døme på at han meistrar å halde gåande ein samtale der han nyttar turtaking og relevant bruk av språket. Det som er karakteristisk i desse gode situasjonane er at det gjerne er i leik med yngre barn, og det kan og i tillegg vere ein vaksen til stades. Olav på si side fungerte òg bra språkleg i enkelt situasjonar. Det var gjerne i leik med yngre barn eller jamnaldrande barn som let Olav styre. Føresetnaden var at dei fekk vere i fred og ikkje vart forstyrta. For at barnet skal få lyst til å snakke og strekke seg stadig lenger reint språkleg, må det oppleve at det når fram med kommunikasjonen. Vaksne i samtale med barn skal gje støtte omkring barnet sine språklege ytringar, og vere interesserte og tydelege turgivarar (Høigård 2006).

5.4 Konklusjon

Problemstillinga spør etter kva som kjenneteiknar den språklege kompetansen til barna i utvalet i denne undersøkinga. Utvalet vart på to barn, Olav og Magne, og funn frå det empiriske datamaterialet viser at deira språklege kompetanse har desse kjenneteikna:

- *Dei nyttar lite verbalt og mykje nonverbalt språk i kommunikasjonen.*

-
- *Ytringane er korte og direkte, prega av kommandering og trong for kontroll.*
 - *Ytringane er prega av egosentrisitet og mangel på desentrering.*
 - *Samtalar med andre vert korte eller bryt saman og det er vanskeleg å bygge dei oppatt.*
 - *Mangel på ytringar vert ein utløyssande faktor til misforståingar, og intensjonen når ikkje fram.*
 - *Dei har vanskar med å fange andre si merksemd verbalt og oppfatte den språklege konteksten.*

Desse faktorane ser ut til å medverke til at barna ofte hamnar i konflikhtar i sosialt samspel med andre, og dei får ikkje innpass i leiken med jamaldringar. Olav og Magne sitt overdrivne og lite hensiktsmessige reaksjonsmønster i konfliktsituasjonar påverkar forholdet deira både til andre barn og deira eiga rolle. Vaksenstøtte verkar positivt inn på språkbruk og sosialt samspel.

Som tidlegar beskrive var det ikkje var mogleg å gjere systematisk kartlegging av uttale og artikulasjon. Gjennom usystematisk observasjon fekk eg likevel eit inntrykk av Olav og Magne sin uttale. Eg kunne ut i frå dette ikkje høyre påfallande artikulatoriske vanskar hjå nokon av gutane. Funna i forhold til språk i bruk gjer at ein kan stille spørsmål om Olav og Magne kan ha pragmatiske språkvanskar i nokon grad, men datamaterialet er ikkje omfattande nok til å kunne stadfeste dette.

6. Refleksjonar og kritisk blick på eiga undersøking

Eg planla ei undersøking med tre til fem informantar og enda opp med berre to. I dette perspektivet har eg berre fått delvis svar på problemstillinga. Funna viser kva som kjenneteiknar Olav og Magne sin språklege kompetanse i sosialt samspel med andre i barnehagen, og det er mange likskapar mellom dei. To informantar gir likevel ikkje grunnlag for å seie at desse likskapane kjenneteiknar andre barn i målgruppa, men det kan vere med på å gi grunnlag for å undersøkje dette feltet nærare. Sjølv om barn med åtferdsvanskar tilsynelatande har eit godt talespråk, kan ein tenkje seg at for ein del av barna er det sider ved den språklege kompetansen som ikkje er slik den burde, og at barna får kanskje lite hjelp for språkvanskane fordi åtferda får all merksemda. Då det finst lite forskning som ser språk og åtferd i samanheng, er det lite vi veit om fenomenet som igjen betyr at fagfolk rundt barnet har lite kompetanse i forhold til korleis dei kan støtte og hjelpe barna.

6.1 Kritisk blick på eiga undersøking

I ettertid er det fleire ting eg ser kunne vore gjort annleis i mi undersøking, noko som kunne medverka til eit meir utfyllande datagrunnlag. I samtale med kandidatar som takka nei til å bli informantar, fekk eg inntrykk av at den negative responsen skuldast mangel på overskot og initiativ hjå foreldra. For lite kunnskap og refleksjonar rundt aktuelle problemstillingar knytte til familiane til denne målgruppa gjorde at eg ikkje forutsåg at det var naudsynt med eit større område for innhenting av informantar.

Eg ser at tidspunktet for observasjonane var uheldig, men det var i dette tidsrommet eg hadde høve til å gjere datainnsamlinga. Eg hadde to veke til rådvelde, ei veke til kvar informant. Hadde eg hatt mogelegheit til å nytte lenger tid i kvar barnehage, ville eg truleg fått eit meir nyansert bilete av Olav og Magne. Vidare kunne eg gjort ein pilotobservasjon og prøvd ut observasjonsguiden. I høve til informasjon om

talespråket kunne eg hatt Askeladden screeningstest som alternativ til Reynell, då den er mindre streng i forma og kanskje hadde fungert betre i samspel med gutane. Eg kunne gjort intervju med pedagogisk leiar i høve til hennar oppfatning av barnet sin talespråklege kompetanse. På ei anna side er observasjon i seg sjølv ein så tidkrevjande metode, at eg er usikker på om det hadde lete seg gjennomføre innanfor tidsramma for masteroppgåva.

Sjølv om det hadde vore ynskjeleg med fleire informantar i denne undersøkinga, har eg no gått djupare i mine to case enn eg kunne gjort dersom eg hadde hatt fleire. Vidare har eg fått mykje kunnskap om utfordringar knytt til å gjennomføre observasjon og kartlegging av barn med åtferdsvanskar. Å observere korleis barn nyttar språket sitt i konfliktfylte situasjonar har vore veldig interessant, og språk i bruk har fått ei heilt anna tyding for meg no, enn då eg tok til med denne undersøkinga. Den erfaringa eg har gjort meg i datainnsamlingsprosessen og teorien eg har tilegna meg undervegs vil vere veldig nyttig i mi vidare karriere som spesialpedagog og logoped.

Kjeldeliste

- Andershed, H. & Andershed, A. (2007). *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskningen?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bishop, D. V.M. (1997). *Uncommon Understanding. Development And Disorders Of Language Comprehension In Children*. New York: Psychology Press.
- Blakar, R. M. (2006). *Språk er makt*. Oslo: Pax forlag.
- Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1983). *Child`s Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Conners, C. K. (1982). *Conners Rating Scale*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Endresen, R. T., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2003). *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R. (1996). *Samfunn og vitenskap. Samfunnsfagenes framvekst, oppgaver og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B & Lillestølen, R. (2003). *Reynells språktest. Reynell Developmental Language Scales*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Haugland, Y. & Tangen, R. (2009). *Førskolebarn og ADHD*. Prosjektrapport. Oslo: Torshov kompetansesenter
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. I Bele, B. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer*. St.meld. nr. 23. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

-
- Law, J. (2000). Childrens communication: Development and difficulties, in Law, J., Parkinson, A. & Tamhne, R. (Red.), *Communication Difficulties in Childhood*. A Practical guide. Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Luria, A. R. & Judovic, F. J. (1977). *Sproget og barnets udvikling*. København: Munksgaard.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lægreid, U. B. (2005). *Det er noe med det blåområdet. Om sammenhengen mellom språklig mestring og sosial atferd ved bruk av TRAS*.(Masteroppgåve) Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Løge, I. K. & Thorsen, A. A. (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd?* Rapport fra pilotprosjekt. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- McTear, M. J. & Conti-Ramsden, G. (1994). *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr Publishers.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.
- Stette, Ø. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) 17.07.1998 nr. 61. Oslo: PEDLEX
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

-
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (2003). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvoid, A. L. (2004). Språkvansker hos barn. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandve, E. S. (2005). *Samanhengen mellom språk- og ådferdsvanskar. Teoretiske perspektiv og empiriske funn frå 1960 til 2005*. (Masteroppgåve) Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Forskinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data frå Den norske mor og barn undersøkelsen*. NOU 2008:10. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (2003). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tingleff, H. & Tingleff, Ø. (2006). *Norsk Fonemtest. Utarbeida av Heidi Tingleff ; illustrert av Øyvind Tingleff*. Oslo: Damm
- Universitetet i Stavanger. (2009). *Stavangerprosjektet "Det lærende barnet"*. Hentet 03. november 2009, frå <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=8428&categoryID=5321>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2004). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vejleskov, H (2007). *Sprogbruk og sprogtilegnelse hos børn*. Herning: Specialpædagogisk forlag.

Vejleskov, H. (1980). *Mening og Udvikling. En kritisk kommentar til Elisabeth Bates teori i "Language and Context"*. København: Lærerforeningens Materialeudvalg.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning frå NSD.

Vedlegg 2 Til føresette, informert samtykke.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 29.04.2008

Vår ref: 18869 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18869	<i>Språk og ålder</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Erling Kokkersvold
Student	Bente Olsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

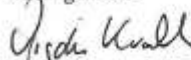
Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Bente Olsen, Kyrkjegata 18, 6887 LÆRDAL

Avdelingskontorene / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7891 Trondheim. Tlf: +47-73 59 19 07. kym.saarwall@st.ntnu.no
TRONÅR: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tlf: +47-77 64 43 36. nsdmas@svf.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18869

I prosjektet vil det bli registrert sensitive personopplysninger om helse, i utvidet forstand (jf. pol §2 pkt. 8 c).

Dersom direkte personidentifiserende opplysninger (navn/fødsels- eller personnummer) blir registrert skal disse erstattes med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Senest ved prosjektslutt 15.11.2008 skal eventuell koblingsnøkkel slettes og eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger skal slettes eller endres/omkategoriseres.

Informasjonsskriv til foresatte som er lagt ved meldeskjema er godt formulert og inneholder alle relevante opplysninger om prosjektet slik ombudet oppfatter det.

Vedlegg 2

Til føresette

dato

I samband med mitt masterstudium ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo, skal eg no ta til på mi avsluttande masteroppgåve i logopedi. Til vanleg er eg tilsett som spesialpedagog ved PPT xxxxxxxx i xxxxxxxx. Masteroppgåva er eit forskingsprosjekt som startar denne våren, og vert avslutta i november 2008. Temaet for prosjektet er språk og åtferd. Det har tidlegare vore forska lite på samanhengen mellom språk og åtferd, og det er framleis mange spørsmål ein ikkje funne svar på. Eg vonar at prosjektet mitt kan vere eit bidrag i samband med dette. Målet med oppgåva er å sjå nærare på den språklege kompetansen til barn som er tilvist til PPT for åtferdsvanskar.

For å gjere dette, vert det naudsynt for meg å observere barn i barnehagen, samt å utføre språktestar som kan seie noko om språkkompetansen til barnet. Eg treng 3-5 barn i alderen 4-5 år som er tilmeldt PPT på bakgrunn av åtferd til mitt prosjekt. For å få tilstrekkelig informasjon om språkkompetansen er det naudsynt for meg å vere 5 dagar i kvar barnehage for å observere barnet i leik og rutinesituasjonar. Ein av dei siste dagane vil eg gjennomføre Reynell språktest og Norsk fonemtest på barnet. Reynell er ein test som kan gje eit peikepinn om barnet si språkforståing, og Norsk fonemtest er ein test som vert nytta til å kartlegge barn sine språklydar. Du/de som føresette kan få tilbakemelding om testresultata, dersom du/de ynskjer det. Dersom barnehagen på eit tidlegare tidspunkt har gjennomført TRAS (Tidleg registrering av språkutvikling) på ditt/dykkar barn ynskjer eg også å nytte dette materialet i prosjektet. Det same gjeld Conner åtferdsskjema. Dette er eit skjema som har so mål å registrere åtferdsvanskar hjå born. Skjema er delt i to delar, ein som ska fyllast ut av barnehagen og den andre delen av føresette. Dersom eg ser at det vert behov for at begge skjema vert fylt ut, vonar eg du/de er villige til å fylle ut delen som gjeld føresette.

Vedlegg 2

Eg ynskjer å fylgje alle påbod og etiske prinsipp i arbeidet med oppgåva mi. Prosjektet er såleis meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (nsd). Dei behandlar og godkjenner forskings- og studieprosjekt som inneheld personopplysningar. Dr.polit/førsteamanuensis Synneva Helland ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er min rettleiar på prosjektet

Eg har sjølvsagt teieplikt i forhold til innsamla materiale og om eventuell anna informasjon som måtte komme fram i prosessen. Alle opplysningar vert anonymisert og behandla konfidensielt. Når oppgåva er ferdig i nov-08, vert alle data som er innhenta undervegs makulert.

Dersom du/de tillet at barnet ditt/dykkar kan delta i dette prosjektet, ber eg om at du/de skriv under på vedlagt svarslipp og sender den til meg i vedlagd svarkonvolutten så snart som mogleg. Eg vil deretter ta kontakt med barnehagen, og gjere avtale med dei i forhold til observasjon og testing. Det vert ikkje stilt andre krav til deltaking frå deg/dykk som foreldre enn underskrift på dette samtykket. Vidare vil eg også understreke at deltakinga er frivillig, og at samtykke kan trekkast tilbake utan grunngjeving så lenge prosjektet pågår.

Om du/de har spørsmål, ver vennleg å ta kontakt med meg pr. tlf: xx xx xx xx eller epost: xxxx@xxxx.xxx.no.

Med vennleg helsing

Bente Olsen

Vedlegg 2

svarslipp

Samtykkeerklæring

Eg har motteke informasjon om studien av språk og åtferd, og seier med dette ja til at barnet mitt kan delta i prosjektet.

Dato:

Signatur.....Tlf.nr.....