

Tidlig og god hjelp

En kvantitativ studie av barnehagens hjelp til barn med sen språklig utvikling eller andre språkproblemer

Elsebeth Højsgaard



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

Sammendrag

Tittel: *“Tidlig og god hjelp”*

Undertittel: *En kvantitativ studie av barnehagens hjelp til barn med sen språklig utvikling eller andre språkproblemer*

Bakgrunn og formål:

Gjennom mitt arbeid i PPT samarbeider jeg med førskolelærere i barnehage om observasjon og tiltak i forhold til barn med sen språklig utvikling eller andre språkproblemer. Kunnskapsdepartementet har med St.meld. nr. 16 (2007a) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) lagt føringer for barnehagens ansvar i forhold til barn med språkproblemer. Jeg ønsker å få kunnskap om, hvordan førskolelærere opplever å få til å oppfylle intensjonene om tidlig og god hjelp. Gjennom samarbeidet med førskolelærere har jeg opplevd, at noen lettere får til dette arbeidet enn andre. Jeg har sett at ulike rammefaktorer kan ha innflytelse på, om de får til arbeidet. Dette har gitt meg en forforståelse om mulige årsaker til, at noen strever mer enn andre med dette arbeid. Jeg ønsker å se om slike faktorer kan være generelt gjeldene.

Problemstilling:

Blir Rammeplanens intensjon om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer oppfylt i barnehagen og hvilke faktorer kan ha innflytelse på dette?

Metode:

Ut fra bakgrunn, formål og problemstilling ble en empirisk-kvantitativ metode valgt. Jeg ønsker å få et overblikk over fenomenet gjennom å gå bredt ut. Designet er en survey og instrumentet er et spørreskjema. For å skaffe datamateriale om et større antall enheter, ble spørreskjemaet sent ut til 120 barnehager. To førskolelærere i hver barnehage ble bedt om å fylle ut skjemaet. Teoretisk kunne dette føre til 240

respondenter. Det endelige utvalget består av 121 førskolelærere fra 70 barnehager. Disse representerer til sammen 39 kommuner og 9 fylker i Sør-Norge.

Dataanalyse:

Datamaterialet ble behandlet i Statistical Package for Social Science (SPSS) (Pallant, 2007). Problemstillingen og forskningsdesignet i prosjektet er deskriptiv. Formålet er å få frem omfang og egenskaper ved fenomenet. Univariat analyse er derfor en velegnet analysemetode, som viser hvordan enheter fordeler seg i forhold til de enkelte variablene. Det er også aktuelt å se på samvariasjon mellom noen av variablene. Utvalget er av en slik størrelse og svarprosenten på et så pass akseptabelt nivå, at det kan brukes slutningsstatistikk.

Resultater:

Resultatene i undersøkelsen viser stor spredning mellom hvor mange barn de enkelte barnehagene vurderer til å ha språklig forsinkelse/vanske. Dette tyder på, at ikke alle barnehager har utviklet gode nok rutiner på å identifisere barn, som trenger tidlig og god hjelp. Tiltak, som førskolelærere oppgir å sette inn, er relevante og gode. De er kanskje ikke i stor nok grad styrt av det enkelte barnets interesser og behov, noe som begrunnes med mangel på tid og pedagogisk personale. En annen grunn kan være at førskolelærer får lite kompetanse om barna gjennom utdanning og kurs. TRAS (Espenakk et al., 2003) brukes i utstrakt grad, men kun en liten del oppgir å ha fått opplæring i bruk av TRAS. Manglende kompetanse gjennom utdanning og kurs er bekymringsfullt, med tanke på at alle barn med språklige problemer skal få tidlig og god hjelp. Dette ser ut til i noen grad å kompenseres gjennom samarbeid med PPT og logoped. Førskolelærers opplevelse av å få til arbeidet med identifisering og tilretteleggelse for barna har i tillegg sammenheng med, om de har rutiner for å sette inn tidlige tiltak og for evaluering av tiltakene. Andre rammefaktorer som driftstid og størrelse på barnehage samt førskolelærers alder, erfaring og utdanning ser ut for å ha liten innflytelse.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært givende og lærerik på alle måter. Jeg valgte å arbeide med et tema, som jeg på forhånd var kjent med fra teori og praksis. Jeg har enda en gang erfart, at fordypning i et faglig tema alltid vil gi ny innsikt, selv om du trodde du hadde god innsikt på forhånd. Jeg har lenge hatt ønske om å arbeide med et prosjekt, der jeg kunne få erfaring med kvantitativ metode med dens muligheter og begrensninger. Det har vært lærerikt på alle måter og har gitt mersmak!

Denne oppgaven kunne ikke blitt til uten hjelp fra andre. Først og fremst takk til de mange førskolelærere som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet midt opp i en travel hverdag. Takk til Berit Bringaker, Grete Andersen og Guro Johnsen for deltakelse i pilotutprøvingen av spørreskjemaet med god kritikk og dialog etterpå. Takk til gode kollegaer, som ga meg informanter fra deres distrikt og lot meg bruke deres solide navn, slik at henvendelsen til barnehagene hadde et personlig preg.

Takk til min veileder Inger Kristine Løge som har loset meg gjennom prosessen.

Takk til Per Møller Sørensen for god hjelp i forbindelse med bearbeidingen av datamaterialet og den statistiske analysen.

Til slutt takk til mine nærmeste for forståelse og støtte underveis. Takk til mine sønner for datateknisk bistand. Den største takken går likevel til Marie, vårt første barnebarn, som med sin meldte ankomst i april, motiverte meg til å holde fremdriften i arbeidet. Jeg hadde en klar følelse av, at rollen som farmor ville oppleves som mye viktigere enn å skrive masteroppgave! Må hun på sikt få en barnehageplass, der hun får mye god generell språkstimulering.

Tau, mai 2009

Elsebeth Højsgaard

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	12
1.2 PROBLEMSTILLING	13
1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	14
1.4 KORT OM UNDERSØKELSEN.....	15
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	15
2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN	17
2.1 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON	17
2.2 BLOOM OG LAHEY`S SPRÅKMODELL	20
2.3 SPRÅK- OG KOMMUNIKASJONSUTVIKLING	21
2.4 SEN SPRÅKUTVIKLING OG ANDRE SPRÅKLIGE PROBLEMER	24
2.4.1 <i>Forekomst av språklige vansker</i>	25
2.4.2 <i>Definisjon av språklige vansker</i>	26
2.4.3 <i>Tidlige markører for språklige vansker</i>	29
2.5 SPRÅKSTIMULERING.....	34
3. METODEDEL	38
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER.....	38
3.2 METODE OG DESIGN	40
3.3 SPØRRESKJEMA.....	41

3.4	HVORDAN UTVALGET BLE GJORT.....	43
3.5	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	47
3.6	ENDELIG UTVALG	48
3.7	ANALYSE.....	50
3.8	VALIDITET	51
3.9	RELIABILITET.....	53
3.10	ETISKE OVERVEIELSER	53
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	55
4.1	BAKGRUNNSVARIABLER BARNEHAGER	55
4.2	BAKGRUNNSVARIABLER FØRSKOLELÆRERE	57
4.3	OBSERVASJON AV SPRÅK OG IDENTIFISERING AV VANSKER	58
4.3.1	<i>Føringer for observasjon av barns språkutvikling</i>	<i>58</i>
4.3.2	<i>Antall barn med språkproblem og hvilken hjelp de får.....</i>	<i>59</i>
4.3.3	<i>Hvordan observeres barn og hvem observeres?</i>	<i>60</i>
4.3.4	<i>Hvordan ulike språkproblemer vekker bekymring</i>	<i>62</i>
4.4	TILTAK OG EVALUERING.....	63
4.4.1	<i>Tiltak.</i>	<i>64</i>
4.4.2	<i>Evaluering av tiltak.....</i>	<i>65</i>
4.5	SAMARBEID MED ANDRE OG NYTTEN AV DETTE	66
4.6	KOMPETANSE	68
4.6.1	<i>Førskolelærerutdannelsen.....</i>	<i>68</i>
4.6.2	<i>Videreutdanning.....</i>	<i>69</i>
4.6.3	<i>Kurs.....</i>	<i>70</i>
4.6.4	<i>Behov for kompetanseheving på hvilken måte</i>	<i>71</i>

4.7	ANDRE FAKTORER SOM HAR INNFLYTELSE PÅ OPPLEVELSE AV Å LYKKES I ARBEIDET?	72
4.8	FORHOLD SOM FREMMER/HEMMER ARBEIDET	73
5.	DRØFTING AV RESULTATER	75
5.1	IDENTIFISERING AV BARN MED SEN SPRÅKUTVIKLING ELLER ANDRE SPRÅKPROBLEMER	75
5.2	OBSERVASJON AV SPRÅKUTVIKLING	77
5.3	TILTAK OG EVALUERING.....	79
5.4	SAMARBEIDSPARTNERE.....	80
5.5	KOMPETANSE.....	81
5.6	ANDRE FAKTORER.....	83
6.	AVSLUTNING.....	85
	KILDELISTE.....	87
	OVERSIKT OVER FIGURER, TABELLER OG VEDLEGG	94
	VEDLEGG	96

1. Innledning

Det moderne samfunnet setter stadig større krav til beherskelse av så vel muntlig som skriftlig kommunikasjon. Å beherske språket, i den kulturen du lever i, er avgjørende for å kunne ta del i ulike sosiale fellesskap. Derfor er det viktig, at små barn tidlig får mulighet til å utvikle et rikt språk i stimulerende omgivelser. De senere årene har det blitt bygget mange barnehager for å nå målet i St.prp.nr.1 (Kunnskapsdepartementet 2007a) om full barnehagedekning. Flere og yngre barn får plass, og barn oppholder seg stadig lenger tid i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2008b). Dermed er og blir barnehagen viktig for barns språklige utvikling.

Kunnskapsdepartementet er opptatt av tidlig innsats for å forebygge vansker senere i livet. Modellen fra St.meld.nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007a) illustrerer, at forsinket språkutvikling kan føre til utvikling av andre vansker, som kan få uheldige følger videre i læringsforløpet. Tidlige tiltak på ethvert trinn i utviklingsforløpet kan føre til, at et mønster for hemmet læring brytes. Best effekt vil likevel tiltak ha tidlig i læringsforløpet når forsinket språkutvikling observeres. Dette illustreres med kraftigere farge på tiltakspilen jo tidligere i læringsforløpet individet er.



Figur 1. Faktorer som fremmer og hemmer læring. St.meld.nr. 16 (2006/07)

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2006) (Rammeplanen) tar opp barnehagens spesielle ansvar overfor barn med språkproblemer: *”Noen barn har sen språklig utvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp”* (s. 29). Barnehagens oppgave er å legge tilrette for gode utviklingsbetingelser med tanke på å forebygge vansker senere i livet, og redusere omfanget av de begrensninger et språkproblem kan medføre.

Temaet for undersøkelsen i denne masteroppgaven er barnehagens hjelp til barn med sen språkutvikling og andre språklige problemer. Undersøkelsen vil forsøke å kartlegge, i hvilket omfang og med hvilke metoder barnehagene identifiserer disse barna, og hva som vektlegges i forhold til relevante tiltak rundt dem. Videre vil den forsøke å kartlegge, hvilke faktorer, som kan ha betydning for, om førskolelærere opplever å lykkes med å få til rammeplanens intensjon om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer. Undersøkelsen vil ha fokus på førskolelæreres opplevelse av, hvordan de får dette til. Undersøkelsen gir et overblikk og går ikke inn på om de faktisk får det til eller på kvaliteten i arbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temavalget har sitt utspring i praksis. Jeg har i mange år arbeidet i PPT, der utredning av førskolebarn med språklige problemer har vært en vesentlig oppgave. Oppgaven innebærer et tett samarbeid med barnehager rundt identifisering av språklige problemer hos barn og tilrettelegging av tiltak for disse. Observasjoner gjort i barnehager sammen med samtaler og samarbeid med førskolelærere, har ført til, at jeg har dannet meg en for forståelse av årsaker til, at noen barnehager får til dette viktige arbeidet, mens andre strever. Denne forståelsen vil bli forsøkt etterprøvd gjennom prosjektet.

En tydelig uttalt målsetning for arbeidet med barn med språklige problemer, både internt i barnehagen - men også på kommunenivå - kan se ut for å ha betydning. En bevisst målsetning medfører arbeid med å utvikle gode rutiner både for å fange opp barn og for å sette i gang målrettede og systematiske tiltak.

Bestrebelsene på å oppnå full barnehagedekning har ført til rask utbygging av større enheter. Flere avdelinger og store barnegrupper og personalgrupper kan se ut til å være utfordrende å få samkjørt. Barnehager tilbyr deltidsplasser, noe som kan føre til barnegrupper der det er utskifting i gruppene i løpet av uka. I tillegg kan det være vanskelig å få utdannet førskolelærer i stillinger der dette kreves. Jeg har en forforståelse av, at slike rammebetingelser for drift kan være en medvirkende årsak til, at noen barnehager strever med å få til arbeidet med barn med språkproblemer.

Jeg har videre erfart, at den enkelte førskolelærerens kompetanse i form av utdanning, kurs og praksis kan ha noe å si for å få til arbeidet.

Større barnehageenheter, krever organisering av smågrupper for å ivareta behovene til barn med språkproblemer. Bygningsmessig er mange barnehager ikke tilrettelagt for dette. For mange av barna med språklige vansker er det heller ikke tradisjon for å sette inn ekstra ressurser. Øket press på barnehagens grunnressurser på grunn av barn, som trenger ekstra oppfølging, er krevende.

Gjennom mitt samarbeid med barnehagene har jeg vært aktiv deltaker i den kompetanseheving barnehagene har hatt om barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer. Dette har foregått både gjennom samarbeid rundt enkeltbarn og gjennom kursvirksomhet på planleggingsdager og personal/foreldremøter. PPT sitt arbeid styres mer i retning av systemarbeid, der kompetanseheving i form av kurs og veiledning er sentral. Jeg er opptatt av å finne ut, hvordan førskolelærere generelt tenker om behov for kompetanseheving, og i hvilken form de foretrekker dette.

1.2 Problemstilling

For å forsøke å finne ut, om mine tilfeldige observasjoner fra ulike barnehager i et begrenset område kan være mer generelt gjeldende, har jeg formulert følgende problemstilling:

Blir Rammeplanens intensjon om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer oppfylt i barnehagen og hvilke faktorer kan ha innflytelse på dette?

Det var viktig for meg, at problemstillingen skulle uttrykke Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) sin egen formulering ”Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp” (2006, s. 29). Det er denne noe diffuse og altomfattende formulering barnehagene må forholde seg til i hverdagen. Jeg ville derfor, at denne betegnelsen skulle brukes i spørreskjemaet uten nærmere definisjon. I den teoretiske delen av oppgaven vil jeg forsøke å komme frem til hvilke barn, som bør komme under denne betegnelsen gjennom å ta utgangspunkt i senere års forskning.

1.3 Tidligere forskning på området

Prosjektet begrenses til norske barnhageforhold. Litteratursøk viser, at utenlandsk forskning på området mye har beskjeftiget seg med tidlig registrering av barn og tidlige tegn på vansker. Dette er relevant som teoretisk bakteppe. Studier om intervensjon i forhold til barn med språkproblemer har, etter det jeg har funnet, fokus på intervensjon med foreldre eller logoped.

Noen norske prosjekter har delvis vært inne på liknende forskning, og vil kunne brukes til å styrke/svekke eventuelle funn. Espenakk og Horn (2002) hadde i forkant av arbeidet i TRAS-gruppen (Espenakk et al., 2003) en spørreundersøkelse til barnehager og helsestasjoner i 2000. De ønsket oversikt over, hvordan barn, som strevde med språktilegnelse ble fanget opp, og hvem som hadde ansvaret. Evenrud og Thordardottir (2007) undersøkte i sitt masterprosjekt barnehagepersonalets kunnskap om språkutvikling. Strand (2007) undersøkte, hvordan bruk av TRAS i barnehagene har ført til tiltak, som hjelper barn. Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene (Kunnskapsdepartementet, 2008a), har personer på administrativ nivå i kommunene som respondenter. Det kan da bli mulig å

sammenligne data fra dette nivået i barnehagedriften med det førskolelærerne selv opplever, de får til å utføre i hverdagen.

1.4 Kort om undersøkelsen

For å belyse problemstillingen vil en deskriptiv-kvantitativ metode bli brukt. Designet vil være en survey og instrumentet er et spørreskjema. For å få oversikt over tiltak førskolelærere setter i verk for å stimulere barn med språkproblemer er det i spørreskjemaet åpnet mulighet for å spesifisere dette gjennom åpne spørsmål. Avslutningsvis gir spørreskjemaet førskolelæreren mulighet for å uttrykke hva han/hun mener fremmer/hemmer barnehagens arbeide med barn med språkproblemer. Disse dataene vil bli systematisert i tema og bli brukt som utsagn i teksten for å eksemplifisere i kapitlet om presentasjon av funn.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Opgaven inneholder 6 kapitler, der innledningen er kapitel 1. Der er det blitt redegjort for bakgrunnen for valg av tema og for hensikten med prosjektet. Problemstillingen ble presentert, og det ble kort gjort rede for undersøkelsen.

Utgangspunktet for prosjektet er det moderne samfunnets krav om beherskelse av avansert kommunikasjon. Det er gitt sentrale føringer for tidlig identifikasjon av sen språkutvikling med etterfølgende tiltak, for å forebygge konsekvenser av språklige problemer senere. Derfor vil kapitel 2, som er oppgavens fagteoretiske del innledningsvis gjøre rede for sentral teori om språk og kommunikasjon og barns tidlige utvikling på dette området. Deretter vil barns språklige vansker bli tatt opp i lys av nyere forskning. Det vil være fokus på forskning på tidlige språklige problemer, som kan predikere senere vansker. Forebyggende tiltak som gjennom forskning og empiri har vist å ha effekt vil bli presentert.

I kapitel 3 presenteres undersøkelsens metode, instrument og utvalg. Det vil bli redegjort for, hvordan data er innsamlet og bearbeidet. Validitet og reliabilitet knyttet til gjennomføringen av undersøkelsen vil bli tatt opp, og det vil også bli redegjort for etiske refleksjoner i forbindelse med undersøkelsen.

Kapitel 4 er viet presentasjon av undersøkelsens resultater.

I kapittel 5 vil resultatene bli drøftet i lys av problemstilling og teori.

Kapitel 6 vil innholde kort sammendrag av funnene i undersøkelsen og refleksjoner over hva som kan være viktig å få mer informasjon om i lys av dette.

2. Teoretisk og empirisk bakgrunn

Dette kapitlet vil belyse den teoretiske rammen, som ligger til grunn for prosjektet. Språk og kommunikasjon er viktige satsingsområder for Kunnskapsdepartementet. Det vil derfor innledningsvis bli redegjort for disse begrepene. Deretter presenteres Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell, som i Norge brukes både i teori og praksis for å beskrive barns språkutvikling og språklige problemer. Tidlig språkutvikling behandles kort før barns språklige problemer tas opp. Særlig relevant for prosjektet er forskning om hvilke språklige forsinkelser i tidlig alder, som kan predikere vansker senere, både faglig og sosialt. Kapitlet vil videre ta opp empirisk forskning om hvilke tiltak, som kan forebygge omfanget av de konsekvensene St.meld.nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2007a) peker på, at språkvansker kan få.

2.1 Språk og kommunikasjon

Språk finns i alle menneskelige kulturer og inngår i all menneskelig aktivitet. Språket er unikt for mennesker, og er det særtrekket, som på en grunnleggende måte skiller mennesker fra andre arter (Tetzchner, 2001). Mennesker bruker språket i ulike sammenhenger, på ulike måter og til ulike formål. Det er et komplekst system, som rommer mange aspekter. På grunn av språkets mangfold og kompleksitet har det vært vanskelig for teoretikere å definere, hva språk er på en kort og presis måte, og det har vært vanskelig å enes om en definisjon (Tetzchner et al., 1993).

De fleste teoretikere fokuserer på språket som symbolsystem i sin definisjon. Det er enighet om, at språket er et kodesystem, som representerer noe annet. Symbolene uttrykkes vanligvis som talte eller skrevne ord, som representerer gjenstander, handlinger, følelser og andre aspekter i menneskelig samhandling. Ordene må i tillegg settes sammen etter bestemte regler for å gi eksakt mening (Espenakk et al., 2007). Noen definisjoner innbefatter også bevegelser og bilder som symboler, slik at tegnspråk og grafiske symboler rettelig inkluderes i begrepet språksymboler

(Tetzchner, 1993). Et slikt symbolsystem gir mennesker i en kultur en felles kode for å utveksle tanker, følelser og meninger både i en kontekst, men også uavhengig av konteksten i et videre perspektiv utover her og nå. Jeg har valgt å la Bloom og Lahey (1978) representere de språkteoretikere, som har fokus på språk som symbolsystem i sin definisjon: "A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals of communication" (s. 4).

Definisjonen har også med kommunikasjonsperspektivet. Språk er et sosialt fenomen hos mennesker. Det hører sammen med kommunikasjon på en slik måte, at det blir vanskelig og unaturlig å skille fenomenene fra hverandre. Kommunikasjon er selve kjernen i språkets funksjon (Tetzchner, 2001).

Ordet kommunikasjon er avledet av det latinske ordet *communicare*. Direkte oversatt betyr det å gjøre felles eller å dele. Rygvold (1999) utvider definisjonen til: "å gjøre noe til felles kunnskap" (s.198). For å kunne dele eller gjøre kunnskap felles må personene skjønne hverandre gjennom en felles kode (vanligvis språk). I tillegg må de ha en mening med/et ønske om å dele eller gjøre noe til felles kunnskap.

Kommunikasjonsbegrepet inneholder dermed også en intensjon. Intensjonsbegrepet er inkludert i den faglige definisjonen av ordet kommunikasjon, som ligger til grunn for hvordan barn utvikler språk (Tetzchner, 2001). Jeg velger å bruke Wold (2008) sin modifisering av Rommetveit (1972) sin definisjon av en kommunikasjonshandling:

En person (avsenderen) har en intensjon om å formidle et budskap til en annen (mottakeren). Budskapet kodes inn i et medium (ofte språk) som så blir avkodet av den andre på en slik måte at mottakeren blir i stand til å oppleve intensjonen i budskapet og dermed ta imot budskapet (Wold, 2008, s. 123).

Når mottakeren har tolket budskapet vil han gi en tilbakemelding til avsender. Partene veksler mellom å sende og ta imot. Dette gjør kommunikasjonen til en sirkulær prosess (Rommetveit, 1972).

Kommunikasjonen kan være både verbal og ikke-verbal (Espenakk et al., 2007). Den ikke-verbale kommunikasjonen uttrykkes gjennom kroppsspråk og handlinger.

Ansiktsuttrykket er kanskje den viktigste formen for kroppsspråk, ettersom personer som taler sammen oftest har fokus mot ansiktet til samtalepartneren. Men også andre kroppsuttrykk som gester, bevegelser og måten vi bruker stemmen på er viktige ikke-verbale uttrykk. Verbal og ikke-verbal kommunikasjon understøtter hverandre (Rygvoid, 1999). Ofte vil et verbalt budskap bli forsterket gjennom kroppsspråk. I forhold til små barn, og barn med språklige problemer som er på samme utviklingsnivå, er det påpekt, at de i stor grad støtter seg til den ikke-verbale kommunikasjonen. Også ved velutviklet verbalforståelse støtter både barn og voksne seg til ikke-verbale uttrykk. Den ikke-verbale kommunikasjonen oppfattes som viktig og antydes å utgjøre helt opp imot 90 % av totalkommunikasjonen (Ulvehøj, 2008).

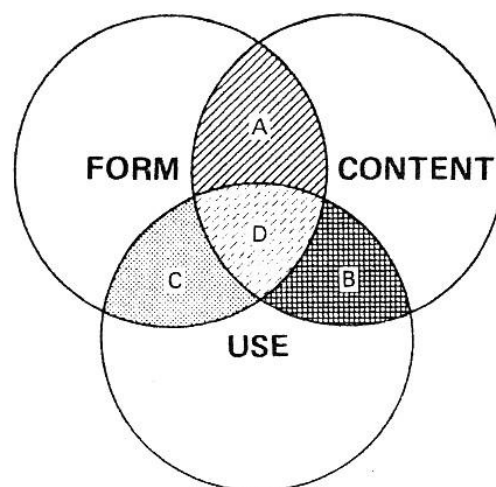
Selv om språk- og kommunikasjonsutviklingen er en avansert og komplisert prosess, tilegner barn seg språket med de grunnleggende systemene og reglene i løpet av få år. Dette skjer til og med uten noen form for formell opplæring (Smith & Ulvund, 1999). Det vitner om, at prosessen er biologisk forankret i mennesker, og vil utvikle seg når barnet er i et gjensidig sosialt samspill fra fødselen (Espenakk et al., 2007). Den kompliserte prosessen det er å tilegne seg språk- og kommunikasjonsferdigheter, tar vi som den største selvfølge. Den tilegnes så enkelt og er så universal, at vi lett glemmer, hvilket kompleks fenomen det er (Bishop, 1997). Barn flest har de grunnleggende forutsetninger for å utvikle språk og kommunikasjon intakte og kan tåle utenfra påførte påkjenninger i perioder, uten at dette får alvorlige følger for utviklingen av språket. Dette tyder på, at prosessen er relativt robust (Sundby, 2002). Hos barn med forsinkelser eller forstyrrelser i tilegnelsesprosessen, er det annerledes. De vil være mer sårbare for påkjenninger og vil i enda større grad være avhengig av gode miljøbetingelser. Et mangelfullt språkmiljø vil føre til alvorligere konsekvenser for barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer, mens et stimulerende miljø vil kunne redusere de begrensninger, en vanske kan føre til. Law (2000) peker på, at tidlig hjelp til barn med språklige forsinkelser eller språklige problemer er av

vesentlig betydning for, hvordan barnet blir i stand til å leve med og mestre vanskene sine. Dette understreker barnehagens viktige rolle for denne gruppen av barn.

Det er først, når språk og kommunikasjon ikke utvikler seg som forventet, at det blir tydelig for omgivelsene, hvor viktig språk- og kommunikasjonsferdigheter er også for barnets utvikling på andre områder. Det er kanskje også først da, vi blir bevisste på, hvor komplekst et system det er å utvikle språk og kommunikasjon. Selv om forskningen har vært omfattende på området de senere år er det, i ærbødighet over for denne fascinerende utviklingen, også sterk bevissthet i forskermiljøet om, at det fortsatt er mye vi ikke vet (Bishop, 1997).

2.2 Bloom og Lahey`s språkmodell

Barns tilegnelse av forståelse og produksjon av språk, er et av de mest komplekse og fasinerende utviklingsområder i barndommen (Bishop, 1997). For å lette innsikten i denne kompliserte prosessen, er det vanlig å dele den teoretiske fremstillingen av språk inn i ulike områder, noe Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell er et eksempel på. Den deler språket i innhold (forståelse), form (produksjon) og bruk. Bloom og Lahey (ibid.) anser disse 3 dimensjonene som sentrale ved språket. De dekker både språkets kognitive, lingvistiske og kommunikative side.



Figur 2. Bloom og Laheys språkmodell. Bloom og Lahey (1978, s. 21)

Med inkludering av kommunikasjonsaspektet, tar modellen vare på det sosiale aspektet. Dette er høyest aktuelt 30 år etter at modellen ble utviklet. McCabe og Marshall (2006) referert i Schjølberg et al. (2008) finner, at barn med forsinket språkutvikling ofte ikke blir foretrukket som lekekamerater. De trekker seg unna jevnaldrende og mister dermed naturlige muligheter til å øve opp sosiale ferdigheter. Schjølberg et al. (2008) mener derfor, at kombinasjonen av sosiale vansker og forsinket språkutvikling kan omtales som en negativ spiral, hvor de sameksisterende vansker påvirker hverandre negativt.

Modellen brukes mye i Norge (Rygvoid, 2004), ikke bare i teoretisk fremstilling av språkutvikling og språklige vansker men også i praktisk arbeid i forhold til utredning av barns språklige vansker. Forskning og utvikling av observasjonsverktøy og tiltak bygger på modellen. Observasjonsverktøyet TRAS (Espenakk et al., 2003) er et eksempel på et praktisk hjelpemiddel, som er teoretisk forankret i modellen og dermed ivaretar alle 3 dimensjoner.

2.3 Språk- og kommunikasjonsutvikling

I denne oppgaven er det ikke rom for å behandle dette temaet grundig. Likevel vil det være unaturlig å behandle forsinket språkutvikling og andre språkproblemer, uten en kort innledning om hvordan utviklingen vanligvis forløper. Den tidlige utviklingen vektlegges. Barnehagene tar utgangspunkt i barns normalutvikling for å identifisere og sette inn tiltak for de barna, som er sene eller har avvikende utvikling. Mange av de barna, som denne oppgaven har fokus på, vil ligge i grenseområdet mellom normal og forsinket utvikling, og noen vil overvinne vanskene på sikt.

Det har gjennom tidene blitt fremsatt ulike teorier om, hvorvidt språkutviklingen er betinget av biologi eller læring. I dag mener de fleste teoretikere, at dette er et spørsmål om både og, snarere enn enten eller. Det antas, at det hos mennesker er et visst genetisk grunnlag for språk. Det enkelte individets muligheter for å utvikle det, er betinget av kognitiv kapasitet og miljøpåvirkning. Hjernens plastisitet spesielt i

begynnelsen av utviklingen er betydelig. Dette faktum sammen med miljøforhold, og da spesielt det sosiale samspillet barnet utsettes for, vil ha innvirkning på, hvordan språket formes hos den enkelte (Tetzchner, 2001).

Med utgangspunkt i Bloom og Lahey (1978) sin modell kan en si, at det lille barnet starter sin språk- og kommunikasjonsutvikling i kommunikasjonssirkelen. Barnet fødes som et sosialt vesen inn i et sosialt fellesskap. Det nytter alle sine sanser for å ta imot inntrykk og for å uttrykke seg. Dette før-verbale samhandlingsmønster er forløperen til senere språklig kommunikasjon (Grove, 2003). Barnet foretrekker å høre menneskestemmer fremfor andre lyder. Visuelt har barnet også preferanse mot menneskeansikter fremfor gjenstander. Stemme og ansikt er barnets hovedinteresser (Høigård, 1999). Rommetveit (1972) kaller denne førspråklige perioden for den tidlige globale kommunikasjonen, og påpeker at svikt i denne kan få alvorlige følger for språklig og sosial utvikling og dermed for generell utvikling. ”Det synest vera eit kjennemerke på godt stell at spedbarnet ikkje berre blir bada i vatn, men også i språklyd og kroppskontakt.” (s. 192)

I den førspråklige utviklingen uttrykker barnet seg i grove trekk med blick, gråt, smil, bablelyder, peking og etter hvert lydsammensetninger som minner om ord. Peking henger sammen med evnen til å følge andres blick. Den er et tydelig uttrykk for førspråklig kommunikasjon om gjenstander rundt barnet (Tetzchner, 2001). Peking utløser, at voksne setter ord på det, barnet peker på. Dette er medvirkende til, at barnet etter hvert oppdager og bruker ordsymbolene, som representerer ting og handlinger i omgivelsene. Felles for alle barnets tidlige uttrykk er, at de voksne rundt legger mening og intensjon i uttrykkene. De er dermed ivrige overfortolkere av barnets uttrykk. Gjennom dette erfarer barnet, hvordan det kan bruke uttrykkene sine til å påvirke omgivelsene.

Det nyfødte barnet vet i utgangspunktet ikke, at de språklydene omsorgspersonene bruker, har sammenheng med ting og aktiviteter vi omgir oss med. Rundt et års alderen vil de fleste barna begynne å bruke verbale uttrykk med mening. Det, at barnet sier sitt første ord, er en viktig milepæl i utviklingen og viser, at barnet har

skjønt, at vi bruker symboler for gjenstander og handlinger rundt oss. Det er imponerende, at barnet i løpet av en 3-4 års periode tilegner seg språkssystemet på et grunnleggende plan, som den videre utviklingen kan bygge på (Bleses & Madsen, 2007). 4 åringen forstår og bruker de vanligste ord og begreper (innhold), snakker stort sett rett både fonologisk og morfologisk og mestrer ganske godt setningsoppbygning (form). I tillegg er de grunnleggende reglene for hvordan språket brukes i ulike settinger i miljøet/kulturen etablert (bruk). I utviklingen videre styrkes, utvides og nyanseres systemet gjennom aktivt bruk i samspill med andre (Hagtvet, 2004). Barnet utvider ordforrådet, får mer kunnskap om språket og bruken av det, og sist men ikke minst lærer det seg skriftspråket.

I litteraturen beskrives de 3 dimensjonene i Bloom og Laheys språkmodell (1978) i rekkefølgen innhold, deretter form og til slutt bruk. Barnet må først få innhold i språket, før det kan uttrykke det og bruke det i kommunikasjon. Modellen bygger på den tidlige kommunikasjonsutviklingen, som går forut for innholdsdimensjonen. Utviklingen kan da sies å slutte i brukssirkelen, der den begynte. Også Vejleskov (2007a) peker på, at kommunikasjon går forut for språk, og at mye av det vi kan oppnå ved hjelp av språklige ytringer også kan oppnås gjennom non-verbal kommunikasjon. Utviklingen slutter selvsagt ikke etter første rundgang mellom ringene i modellen. Den går videre i en spiral med stadig utvidelse av kompetanse på områdene forståelse, form og bruk i et gjensidig samspill livet ut. Slik vil mennesker gjennom hele livet utvikle og utvide språket til stadig å bli rikere og mer avansert. Dimensjonene i Bloom og Lahey (1978) sin modell overlapper, bygger på og er gjensidig avhengige av hverandre. Den enkeltes samlede språklige kompetansen blir fullendt i dette avanserte samspillet mellom de ulike områdene. Hvis det er problemer på et område, vil det også ha innvirkning på utviklingen på de andre.

En ny stor empirisk studie av 8-36 måneder gamle barns språklige utvikling basert på foreldrerapportering (Bleses, Vach, Wehberg, Faber & Madsen, 2007) viser, at noen generelle trekk kjennetegner forløpet av barns tilegnelse av språk. Som en oppsummering av dette kapitlet refereres tre mønstre, som trer tydelig frem i deres

forskning. 1) Alder påvirker tilegnelsen av språk i positiv retning. Jo eldre barna er, desto flere og mer avanserte språklige størrelser mestrer de. Nye ferdigheter bygger på og er avhengig av tidligere ervervede ferdigheter. 2) Det er meget stor variasjon i språklige ferdigheter spesielt i aldersgruppen 8-36 måneder. Aldersadekvat språk blir derfor et begrep, som dekker et stort utviklingsspenn. 3) Det ser ut til, at barnets språklige og sosiale kontekst påvirker språkutviklingsforløpet (ibid).

2.4 Sen språkutvikling og andre språklige problemer

Overskriften på dette underkapittel speiler betegnelsen i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) som også brukes i oppgavens problemstilling. Betegnelsen er som nevnt vid og dekker de språk- og talevansker som inngår i det Rygvold (1999) kaller for en sekkebetegnelse. I den inngår også de barn, som er sene språkstartere, hvorav noen innhenter utviklingen etter hvert. Det er derfor en lite homogen gruppe.

Vansker med språk og tale anses som den hyppigst forekommende vanske, som identifiseres hos barn i førskolealder (Espenakk et al., 2007). Årsrapporter fra PPT kontorer har gjennom årene vist dette (Sjøvik, 2007, Sundby, 2002). Språkvansker, ofte av ekspressiv type, er enkle å beskrive for foreldre og barnehagepersonale, og blir kanskje derfor også henvisningsårsak, når barnet har andre vansker i tillegg til eller som en følge av en språkvanske. Omvendt kan det også tenkes, at språkvansker ikke identifiseres som et problem, hvis barnet tidlig kommer i behandling for tydelige og alvorlige vansker på andre områder. Det har vært begrenset forskning om slike sameksisterende vansker (komorbiditet) til forsinket språkutvikling spesielt i Norge. I tillegg er forskningen basert på små utvalg (Schjølberg et al., 2008). Den norske mor og barn undersøkelsen (MoBa) undersøker et stort antall barn på mange utviklingsområder på forskjellige tidspunkter. Den vil med sine omfattende data på sikt kunne bidra til utvidet kunnskap om årsak til sen språkutvikling og komorbiditet

med andre vansker (ibid.). Før pågående forskning vil kunne si noe mer om dette, må vi bygge på det vi vet.

2.4.1 Forekomst av språklige vansker

I forskningslitteraturen oppgis ulike tall på forekomsten av språkvansker hos barn. Det har sammenheng med hvilke kriterier, som brukes for å definere språkvansker, og hvor en setter grensen for avvik. I følge Espenakk et al. (2003) hevder noen språkforskere, at så mange som 10-15 prosent av alle barn har forsinket språkutvikling og/eller språkvansker i tidlig alder. En regner med at 5-7 prosent har vansker som kommer under betegnelsen spesifikke språkvansker (SSV). Bele (2008) oppgir mellom 3-10 prosent, Leonard (1998) 7 prosent og Lian og Ottem (2008) 5-7 prosent. Rygvold (2004) oppgir at forekomsten hos førskolebarn er opp i 7-8 prosent, der 2 prosent har produksjonsvansker, 3 prosent forståelsesvansker og 3 prosent både produksjons- og forståelsesvansker. Fordi noen barn kommer over vanskene før de når skolealder, er forekomsten høyere i førskolealder (ibid.).

Bruce (2007) undersøkte 58 barn ved 18 måneder og igjen ved 4 ½ år. Hun fant, at 9 barn (16 prosent) ved 18 måneder var i risikozonen for utvikling av språkvansker, mens 5 barn (9 prosent) var grensetilfeller. Ved 4 ½ år var fortsatt 6 av de 9 risikobarn, mens ytterligere 4 barn som ikke ble registrert ved 18 måneder ble definert i risikozonen. Det tyder på, at ulike tegn spiller på de ulike utviklingstrinnene. Det er et tydelig signal om, at språkbobservasjon bør være kontinuerlig.

Rescorla og Achenbach (2002) referert i Schjølberg et al. (2008) viser til at mellom 10 og 20 prosent av 2-3 åringer har forsinket eller avvikende språkutvikling. Vejleskov (2007b) angir, at vi kanskje skal konsentrere oss om de 15-20 prosent av barna, som er senest språklig. I barnehagesammenheng må en i lys av dette kanskje operere med de høyeste forekomstene på 10-20 prosent, hvis en skal nå alle, som kommer under betegnelsen: ”sen språklig utvikling eller andre språklige problemer” i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 29).

2.4.2 Definisjon av språklige vansker

Omfattende forskning på barns språklige vansker har ført til utvikling av teorier og forståelsesrammer, som brukes til å forklare og definere vanskene ut fra. (Paul, 2007).

Det er enighet om, at barn med språkvansker er en heterogen gruppe, med vansker som varierer både i omfang og kompleksitet (Lyster, 2008). De vil ofte ha en klar forsinkelse i språkutviklingen, sammen med et eller flere kvalitative avvik.

Språklige vansker deles ofte i to hovedgrupper: vansker som kan forklares som en følge av en annen diagnose og vansker som ikke kan det. Den siste gruppen betegnes som spesifikke språkvansker (SSV). I tillegg brukes begrepet ”late talkers” (LT) (Leonard, 1998, s. 180). Dette er særlig aktuelt i sammenheng med dette prosjektet, som har fokus på Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) intensjon om tidlig og god hjelp.

Forklarbare vansker. Det kan være mange årsaker, som kan forklare språkvansker hos barn. De viktigste er hørselstap, mental retardasjon, kjente syndrom, gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, fysiske forandringer eller nedsatt funksjon i taleapparatet og neurologiske tilstander som cerebral parese (CP). Ekstreme miljøforhold nevnes også som en årsak (Bishop, 1997, Sundby, 2002). Når årsaken til språkvansken er kjent, oppfattes vansken ikke som barnets primære vanske, men som en konsekvens av eller assosiert med andre funksjonshemninger (Espenakk et al., 2007, Rygvold, 2004). Funksjonshemmede barn med en språkforstyrrelse, som er betydelig større enn det en vanligvis forbinder med primærvansken, kan inkluderes i SSV gruppen. Dette er spesielt en utfordring i klinisk arbeid med utredning og diagnostisering. I forskningslitteraturen ekskluderes de vanligvis (Sundby, 2002).

Spesifikke språkvansker. Utover barna med kjent årsak finns det en relativt stor gruppe av barn som strever med tilegnelse av språk uten kjent årsaksfaktor (Espenakk et al., 2007). Barnet har språkvansken som primærvanske. I engelskspråklig litteratur brukes betegnelsen Specific Language Impairment (SLI) (Bishop, 1997, Leonard, 1998) som kan sidestilles med SSV. Også andre betegnelser brukes, men for tiden er

SLI det begrepet, som er mest vanlig brukt og ansett spesielt i forskningslitteraturen. (Leonard, 1998). SLI-begrepet er ifølge Bishop (1997) også nøytralt i forhold til om en anser språkvansker for å være en forsinkelse av normalutvikling eller for å være en vedvarende vanske.

Diagnosesystemene ICD-10 (Statens helsetilsyn, 1999) og DSM-IV (American Psychiatric Association, 1999) baserer sin beskrivelse av spesifikke språkforstyrrelser (SSF) på beskrivelse av avvikende utvikling og atferd. ICD-10 er det mest utbredte diagnosesystemet i Norge og bruker diagnosen: Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk. Mange barn med språkvansker av ulik alvorlighetsgrad kommer under disse kriteriene på gitte tidspunkter i utviklingen. Kriteriene kan derfor synes vanskelige å følge, og kanskje spesielt vanskelige når den språklige forstyrrelsen grenser opp mot andre forstyrrelser i utviklingen (Sundby, 2002). ICD-10 og DSM-IV har inklusjons/eksklusjonskriterier som har mye til felles med kriteriene for SSV.

SSV er en definisjon, som hviler på det settet av eksklusjonskriterier, som er beskrevet under forklarbare vansker på side 24, og et sett av inklusjonskriterier som beskriver språkvanskene (Lian & Ottem, 2008).

Leonard (1998) presenterer et slikt sett av kriterier som er oversatt til norsk av bl.a. Espenakk et al. (2007) og Lian og Ottem (2008). Her presenteres Lian og Ottens oversettelse:

Område	Kriterium
Språklige ferdigheter	Skårer på standardisert språktester som ligger $-1,25$ standardavvik under gjennomsnittet.
Nonverbal IQ	Utførings-IQ på 85 eller høyere.
Hørsel	Passerer screeningstester på vanlige nivåer.
Mellomørebetennelser	Ingen nylige episoder.
Nevrologiske dysfunksjoner	Ingen tegn til epileptiske anfall, cerebral parese, hjerneblødninger; ingen medikamenter for å kontrollere epileptiske anfall.
Taleapparatet	Ingen strukturelle avvik.
Munnmotoriske problemer	Passerer screeningstester på aldersadekvate nivåer
Sosial interaksjon	Ingen tegn på store problemer med sosialt samspill

Figur 3. Kriterier for SSV. Lian & Ottem (2008, s. 33)

Tabellen oppgir en grenseverdi på – 1.25 standardavvik på standardiserte tester. Denne grenseverdien varierer blant forskere. Noen setter den til 2 standardavvik under gjennomsnittet (Lian & Ottem, 2008). For å komme under kriteriene for SSV må barnet uansett ligge betydelig under gjennomsnittet på språkprøver. I tillegg stilles det krav om tilnærmet normale non-verbale ferdigheter for å skille denne gruppen fra barn med lærevansker av mer generell art. Språkvansken skal heller ikke ha sammenheng med kjente årsaker som nevnt under forklarbare vansker (ibid).

Primære språkvansker blir ofte sent oppfattet som et problem og dermed også sent kartlagt. Derfor omtales SSV som ”the hidden problem” (Bele, 2008, s.13). Etter hvert som barnet vokser til, vil språkvansken bli mer fremtredende parallelt med økende krav til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, minne, resonnering og språk (ibid.).

Late talkers (LT). Leonard (1998) opererer med begrepet LT, definert som 2 åringer som viser sen utvikling av språk målt med formelle tester og sjekklister for vokabular. (beskrives nærmere i kapitel 2.4.3 side 32). Disse defineres som barn i risikozonen for å ha SLI. Leonard (1998) mener derfor det er risikabelt å velge å vente til barnet blir 3-4 år før en søker hjelp. Dette understreker barnehagens viktige mandat med å gi tidlig og god hjelp. Økt fokus på disse barna vil forebygge ”the hidden problem” (Bele, 2008)

Weismer (2000) sier, at betegnelsen SLI ikke i utgangspunktet refererer til LT, selv om forsinkelser hos LT barn også er begrenset til språk, og er uten medfølgende kognitive, motoriske eller sensoriske problemer. SLI barn refererer vanligvis til barn, som er minst 3 år gamle. Disse barna viser signifikante mangler i språklige ferdigheter uten noen åpenbar årsak. Flest tilfeller av SLI vil rekrutteres fra gruppen av småbarn definert som LT. Barn med språkforsinkelser ved 4-5 år er i faresonen for å få kroniske forstyrrelser i ulik grad (Paul, 2000). Stothard et al. (1998) og Rescorla & Lee (i trykk, utkommet senere i 2001) referert i Paul (2000) anbefaler å definere barn under 4 år, som barn med Slow Expressive Language Development (SELD), og de barna, som har vansker etter dette som SLI. Ut fra denne definisjonen vil

barnehagen ha ei gruppe barn mellom 1½ -4 år uten noen nærmere definisjon enn en språklig vanske/forsinkelse.

En review artikkel av studier gjort av LT barn i perioden 1990-2005 påpeker, at de karakteristiske trekkene hos LT typisk påvirker utviklingen videre, og at de også påvirker beslutningen om tiltak. Det er derfor uhyre viktig å kunne forstå de typiske trekkene hos disse barna, når de er 2 år (Desmarais, Sylvestre, Meyer, Bairati og Rouleau, 2008).

Rygvoid (2004) beskriver betegnelsen språkvansker, som den vanligste brukte på de varierte problemene vi finner hos små barn, som ikke tilegner seg språket som forventet. Tidligere ble betegnelsen forsinket språkutvikling benyttet. På et så tidlig tidspunkt i barnets liv og før barnet er blitt utredet, kjenner en ikke årsaken til problemet. Da er begrepet språkvanske mer nøytralt enn forsinket språkutvikling, som sier, at årsaken ligger i utviklingstakten. Rygvold (2004) mener, det er gunstig å bruke en slik vid betegnelse på et språklig problem, der en heller konkret beskriver barnets språklige funksjoner på ulike områder enn konsentrerer seg om diagnose og årsaksforklaringer. En slik tilnærming vil sikre, at fagfolk og foreldre har en felles forståelse, i stedet for å legge ulike oppfattelser i en merkelapp.

2.4.3 Tidlige markører for språklige vansker

Forskningen har vært opptatt av å finne markører tidligst mulig i barns språkutvikling, som kan indikere risiko for senere språklige problemer. De fleste studier har konsentrert seg om overgang barnehage/skole. Vi har derfor mest kunnskap om sammenheng mellom barns tidlige språk og tilegnelse av lese/skriveferdigheter, som videre gir adgang til å lære av tekster på høyere klassetrinn (Aukrust, 2005).

Vokabular. Barns vokabular (ekspressiv og impressiv) i førskolealder er den dimensjonen ved språket som har størst sammenheng med senere leseforståelse (Dickinson & Tabors, 2001, ref. i Lyngseth, 2008). Det bør understrekes at de fleste studier har undersøkt reseptiv vokabular. Vokabular har både en prediktiv og en

samtidig relasjon til leseforståelse. Det betyr, at barn som tidlig har mange ord senere får god leseforståelse, men også at de som har mange ord, mens lesingen tilegnes bedre forstår tekster, som inneholder mye informasjon med mange og kompliserte ord (Aukrust, 2005). Korrelasjonene mellom vokabular i førskolealder og leseforståelse i skolealder viser seg også å bli sterkere i løpet av skoleårene. Snow et al. (2005) referert i Aukrust (2005) viser til, at det ikke er vanlig i studier av utvikling og læring, at korrelasjoner øker når intervallet mellom prediktor (vokabular i førskolealder) og resultat (leseforståelse) øker. Derfor regnes vokabular, som det mest robuste og best dokumenterte funnet, når det gjelder sammenheng mellom ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter (ibid.).

På tross av mange studier, som alle viser til vokabular som en tydelig prediktor for senere vansker med leseforståelse, vet en pr. i dag ikke om vokabular er i en særstilling. Kanskje er det talespråk i førskolealder i en bred betydning, som influerer på senere leseforståelse. Foruten vokabular vil da syntaks og ferdigheter i diskurs også ha betydning. Slike spørsmål er vanskelige på grunn av stort sammenfall mellom ulike aspekter i barns språk. Mestrer de bra/dårlig på et språklig område vil dette få bra/dårlig innflytelse på andre områder, slik at det blir en Matheus-effekt (Aukrust, 2005).

I 1988 ble alle 3 åringer (årgang 1985) fra øya Bornholm i Danmark språkscreenet (Niedersøe, Madsbjerg, Frost og Sørensen, 2006). Barn med språklige vansker i form av mangelfull språkforståelse og ordforråd ble fulgt videre i skoleforløpet. Variablene ordforråd, språkforståelse, setninger, fonologi samt interesse for billedbøker i 3 års alderen korrelerte signifikant med leseresultater i 9. klasse (tilsvarende norsk 10.). Sammenhengen var noe svakere for fonologien enn for de andre variablene (ibid.). Barna fikk ved 3 års alder spesialpedagogisk tiltak mest i form av veiledning til foreldre og barnhagepersonale. En sammenligning av forsøksårgangen fra Bornholm med landsnormen, kan tyde på at den tidlige innsatsen har hatt effekt. I 10. klasse var det blant de bornholmske barna flere raske og sikre lesere i de 2 høyeste kategoriene, og antall elever i de 3 svakeste kategoriene var halvert.

Fonologi/uttale. Forskningen har lenge vært opptatt av den tidlige fonologiske utviklingens betydning for senere tilegnelse av lesing og skriving. Fonologisk bevissthet handler om barnets evne til å rette oppmerksomheten mot språkets lydsystem fremfor meningsinnholdet i språket. Det er ferdigheter knyttet til kunnskap om de minste enhetene i språket som fonemer og stavelser, og om å forstå at ord er satt sammen av lyder, som kan representeres av skrevne symboler i form av bokstaver (Paul, 2007). Fonologiske ferdigheter utvikles gjennom hele småbarnsalderen på ulike nivåer. På de tidlige nivåer handler det om interesse for rim, regler og sanger. Senere utvikler dette seg til egen eksperimentering og lek med språklige enheter og til å kunne gjengi enkle rim og regler. Bryant m.fl. (1989) referert i Lyngseth (2008) fant, at evnen til å huske og gjengi små rim, regler og sanger i 3 års alderen, var relatert til å kunne identifisere fonemer i ord ved 4-5 års alderen. Videre hadde barnets evne til å rime og til å kunne legge merke til og identifisere enkeltlyder i 4 års alderen positiv sammenheng med leseutviklingen. I overgang barnehage/skole blir barn normalt nysgjerrige på bokstavene og deres lyder. De begynner da for fullt å legge merke til enkeltlydene i ord og også med å forsøke seg på lekeskriving og enkel form for syntese. De fleste barn må aktivt ledes inn på denne interessen. Noen trenger i begrenset grad å få rettet oppmerksomheten mot språkets forside, mens andre må jobbes mer målrettet med. Scarborough (2003) referert i Paul (2007) viser til studier, som konkluderer med at slike ferdigheter er sterkt relatert til hvor tidlig og raskt barnet knekker lesekode.

Barn med fonologiske vansker er i en risikogruppe i forhold til lesing. Spesielt utsatte er barn med ekspressive fonologiske vansker og samtidige vansker med fonologisk oppmerksomhet. Barn med fonologiske vansker kommer senere i gang med lesing og har langsommere progresjon. Senere vil forstyrrelser på andre språklige områder kunne vanskeliggjøre å oppnå voksenflyt i lesingen (Paul, 2000).

Undersøkelser har vist, at barn som har lite variert bruk av språklyder, når talespråket begynner å utvikle seg, vil få et begrenset ekspressivt språk. Barn har i denne perioden en tendens til kun å bruke ord aktivt, hvis ordene inneholder konsonanter, de

mestrer. Derfor kan begrenset mestring av språklyder i tidlig alder predikere dårligere utvikling av vokabular (Schwartz og Leonard, 1982 ref. i Paul, 2007). Hos LT er mengden av vokalisering med kun vokaler negativ relatert til vekst av ekspressiv språk, mens det er sterk korrelasjon mellom mengden av vokalisering med konsonanter og ekspressiv språk (Paul, 2007). Dette har sammenheng med, at utviklingen av ord og lyder henger tett sammen både i normal og forsinket utvikling (Fletcher et al., 2004, ref. i Paul, 2007). Dette er et eksempel på, at vansker eller ferdigheter på et område av språket innvirker negativt/positivt på et annet.

Late talkers (LT). Studier av LT er interessant i forhold til å finne tidlige markører for språkvansker. Et generelt problem i forhold til studier av så små barn, er de store individuelle forskjellene, som er i barns tidlige språklige utvikling. Vi har lite systematisk innsamlete data over barns tidlige språkutvikling her i Norge. MoBa undersøkelsen (Schjølberg et al., 2008) vil på sikt bedre dette. Vi kan dra nytte av den danske innsamlingen av data på vel 6000 barn etter MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI) basert på foreldrerapporteringsskjema (Bleses et al., 2007). CDI er adaptert til norsk og det er planer om datainnsamling også på norske barn.

De fleste studier, der en har forsøkt å finne tidlige markører til identifikasjon av SSV barn, har vært longitudinale. Barn som ved 2 års alder har vist sen språklig utvikling målt med formelle tester og vokabular-sjekklistene er blitt fulgt i sin videre utvikling (Leonard, 1998). Disse barna betegnes som LT i forskningslitteraturen (Hagtvet, 2004 og Leonard, 1998). Kriteriene for å identifisere LT har variert mellom forskere. Rescorla (1989) referert i Leonard (1998) inkluderer en 2 åring som produserer færre enn 50 ord eller ikke har begynt å kombinere 2 ord til en ytring. Thal og Bates (1988) referert i Leonard (1998) utvider aldersgrensen ned til 18 måneder og definerer barnet som LT, hvis det skårer blant de 10 prosent dårligste på MacArthur-Bates CDI foreldrerapporteringsskjema, og ikke produserer to ords ytringer. Paul (2007) definerer LT som 18-23 måneder gamle barn med færre enn 10 tolkbare ord. Felles for studier av denne typen er, at de alle undersøker ekspressiv språk. I tillegg

undersøker noen også forståelsen (Leonard, 1998). Omfang av impressiv og ekspressiv vokabular og produksjon av 2 ords ytringer anses for å være viktige markører i 18-24 måneders alderen.

Studier peker i retning av, at LT som kun har problemer med ekspressiv språk har gode muligheter til å hente inn den forsinkete utviklingen. Deres prognose er betydelig bedre, enn barn som i tillegg har forståelsesproblemer. Thal og Bates (1988) referert i Leonard (1998) fant, at 6 av 10 LT ved 2 år hadde normale ferdigheter ved 3 år. Alle 6 hadde alderssvarende forståelse ved 2 år i motsetning til de resterende 4, som var sene både impressivt og ekspressivt. Leonard (1998) viser til, at LT med bare produksjonsproblemer som gruppe er i risikozonen for språklige problemer på sikt. 25-50 prosent av dem risikerer å ha SSV ved skolealder. Barna med senest utviklingstempo når kanskje et akseptabelt nivå når det gjelder vokabular rundt 3-4 år, mens syntaktiske og narrative ferdigheter på sitt beste vil bli marginale. Slike vansker vil få betydning for senere skriftspråkutvikling. Ut fra den omfattende forskningen på LT sammenfatter Leonard (1998), at aldersadekvat forståelse sammen med gode ferdigheter i symbolsk lek ved 2 år kan betraktes som gode prognostiske tegn for barnets videre språkutvikling. Motsatt vil forståelsesproblemer og manglende ferdigheter i symbolsk lek være en markør for senere vansker.

Språkproblemer kan tidlig føre til vansker på andre utviklingsområder. Problemet vil påvirke barnets selvbilde, det vil føre til vansker med oppmerksomhet som igjen får følger for læring. Siste men ikke minst vil det gå ut over samspillet med andre og spesielt vanskelig blir samspillet med andre barn, som ikke er i stand til å tolke barnet på samme måten som voksne kan (Høigaard, 1999). Derfor ser en ofte, at barn med språkproblemer er lite foretrukket som lekekamerater og derfor trekker seg unna jevnaldrende. Dermed får de begrenset sin mulighet til å øve opp sosiale ferdigheter (McCabe og Marshall, 2006 referert i Schjølberg et al., 2008) Dette blir da en negativ sosial spiral der sameksisterende vansker påvirker hverandre negativt (Schjølberg, 2008). Foreløpige resultater fra MoBa undersøkelsen (ibid.) tyder på, at det er en tendens til, at barn med forsinket språkutvikling også har dårligere sosiale ferdigheter.

Det synes derfor viktig å tenke på, at spesielt barn med vansker i det sosiale samspill, men også barn med problemer med kognitive/sosial utvikling, bør ha en grundig språklig utredning. Dette kan kanskje langt på vei løse "the hidden problem" (Bele, 2008).

2.5 Språkstimulering

På grunn av store variasjoner i aldersadekvate språklige ferdigheter hos barn, og spesielt hos de yngste (Bleses et al., 2007), blir det en utfordring å kunne predikere sikkert, hvem som kan få vansker på sikt. Derfor vil en generell og bevisst språklig stimulering med tanke på forebygging være nødvendig for å tilgodese behovet hos de barna som er sene, men ikke så sene at det er grunnlag for spesialpedagogisk innsats.

Barn som på alle måter er friske, men som er LT bør i følge Paul (2001) følges med og vurderes løpende. Etter en gjennomgang av flere studier finner Desmariais et al. (2008) indikasjon på at en betydelig del av barn med ekspressiv forsinkelse av vokabular ved 2 år også har språkforståelsesproblemer. Både ekspressiv og impressiv språk må derfor følges nøye gjennom småbarnsalderen og forståelsen bør være normal ved 3 år. Det bør registreres betydelig fremgang på setningslengde, forståelig tale og samtaleferdigheter, selv om barnet fortsatt skårer under aldersnivået. Barnet bør være forståelig for familie og jevnaldrende barn (Paul, 2001). Det trengs ikke spesiell innsats for denne gruppen av barn, i de tilfellene barna kommer fra stabile og stimulerende hjem. I tilfelle barna har en mer deprivert bakgrunn er tidlig intervensjon klart berettiget og også kjent for å være effektive. En slik holdning til stimuleringstiltak for LT kaller Paul (2001) for "watch and see".

Hagtvet (2002) viser til, at lave prestasjoner på språkforståelse på Reynells språkstest (Hagtvet og Lillestølen, 1985) ved 2 år holder seg stabilt og opptrer som dårlige leseferdigheter ved 9 år. Grunnleggende og tidlig språkforståelse bør ut fra dette være et sentralt mål i forebyggende arbeid ved 2 års alder. Det er lite sannsynlig at språksvake barn løftes til mer avansert kompetanse uten god stimulering (ibid.)

Danmark innførte i 2007 en rettighet for alle foreldre til 3 åringer om å få en vurdering av barnets språk. I den forbindelse ble: Sprogvurderingsmateriale til 3-årige (Velfærdsministeriet, 2007) utarbeidet til bruk i barnehagene. Materialet identifiserer de 5 prosent av barna, som har lavest skåre, for hvem det anbefales å sette inn en spesiell innsats. De 5 til 15 prosent med de nest laveste skårene blir anbefalt en fokusert innsats, og er barn som må følges spesielt med og organiseres bevisste tiltak rundt. De resterende 85 prosent vurderes som aldersadekvate i utviklingen og anbefales en generell innsats. Denne måten å registrere og sette inn tiltak på er ikke ulik Paul (2001) sin tenkning.

Om ikke fullt så tydelig og konkret speiler denne inndelingen også tankegangen i vårt system fra lovverk, St.melding og Rammeplan til barnehagehverdagen.

Forutsetningen er, at barnehagene har en generell språkstimulering, som er grunnleggende i forhold til alle barn. Ved bekymring for barns utvikling tenker en først å ha ekstra innsats gjerne i samarbeid med foreldre. Fører ikke dette til merkbar endring i utviklingen henvises det videre til PPT, for vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp.

Personalet i barnehagen har i det daglige ikke rom for å følge med i nyere forskning, og derav selv utlede hvilken hjelp som er god og tidlig hjelp for å forebygge begrensningene språklige problemer kan få i et livslangt forløp. Flere forskere har omsatt funnene sine til praktisk relatert litteratur og observasjonsmateriell. Gjennom kursvirksomhet spres forskningsresultater og informasjon om tiltak, som gjennom empirisk forskning har vist seg å ha effekt både til barnehagepersonalet og til deres samarbeidspartnere. Det vil føre for langt i denne sammenheng å gå detaljert til verks i forhold til det mangfold av tiltak, som brukes i barnehagen under begrepet språkstimulering. Noen få forskningsprosjekt, som har hatt betydelig innflytelse på utvikling av språkstimulerende tiltak i barnehagene de senere årene, vil bli tatt opp. De har også relevans som tiltak i forhold til vanskene, som er presentert som prediktive for vansker på sikt.

I Norge er det spesielt Hagtvet (2004) sitt arbeid fra midten av 80 tallet, som har fått innflytelse på generell språkstimulering i barnehagene i et forebyggende perspektiv. Senere har TRAS gruppen (Espenakk et al., 2003) med sitt arbeid i form av konkret materiell og utstrakt kursvirksomhet vært med å prege ikke bare det generelle språklige arbeid i barnehagen, men også den spesielle innsatsen. At stimulering og observasjon av språk har vært i fokus på denne måten, har vært med å øke bevisstheten og kompetansen hos de ansatte, både i forhold til observasjon og tiltak noe (Strand, 2007).

Stimulering av fonologisk bevissthet

Forskningsdokumentasjonen på effekt av fonembevisstgjørende aktiviteter er god. Det tyder på at evne til riming og til å gjengi regler er forløpere til senere fonembevissthet. Hagtvet (2002) mener det derfor må være viktig å utnytte barnehagens rike tradisjon for stimulering av rim og regler i 3-5 års alderen. Hagtvet (2004) skisserer en progresjon fra å plukke ned språket fra de største segmentene som setninger til stadig mindre enheter som ord, rim og stavelser og til slutt fonemer. For å stimulere aldersgruppen 3-5 år foreslår hun å gå fra lek med lyd på generelt nivå til lek med rim, stavelser og språkllyder. Hun anbefaler at barna må få erfare språkleker på ulike nivåer fra opplevelse via identifikasjon til produksjon.

Stimulering av vokabular

Språkaktiviteter for å øke vokabular ligger grunnleggende nedfelt i barnehagens daglige aktiviteter gjennom opplevelser og erfaringer. Bevisste voksne som er med å sette ord på ting og handlinger i hverdagen, og som undrer seg sammen med barnet, over det de opplever og gjør, vil bidra til at barn hører ord og selv får bruke dem i den konteksten de hører hjemme (Lyngseth, 2008). Platou (2002) er opptatt av det tilrettelegges for en kontinuerlig forebygging av barns ordforråd og språkforståelse i nærmiljøet. Dette bør skje i form av en naturlig og integrert måte med barnet som aktiv språkbruker i en sosial kontekst.

Høytlesing av bøker og dramatisering/ fortelling/konkretisering er gode tradisjonelle språkstimuleringsaktiviteter, som fortsatt er aktuelle men kanskje risikerer å være på vikende front i konkurranse med andre medier. Bøker og fortelling har alltid vært en del barnehagens hverdag og bør fortsatt være det.

Bruk av språkgrupper, lekegrupper og smågrupper, der barna blir inndelt etter alder, utviklingsnivå eller interesse, vil skape ro og oversikt. Det vil kunne hjelpe barn med språkproblemer til å holde fokus, og de vil ha tettere relasjon til både barn og den voksne, noe som stimulerer til og gjør det enklere å lytte til og bruke språket.

Dette underkapitlet avsluttes med en betraktning om begrepet språkstimulering av Vejleskov (2007a). Han foretrekker språklig utfordring fremfor språklig stimulering. Han ønsker ikke, at barn skal gjøres til en passiv gjenstand for stimulering, men ser heller at barn selv kommer på banen, når de møter passende utfordringer, som er tilpasset deres behov og modenhetsgrad. I barnehagesammenheng kan det være viktig å ha dette i minne under dagens debatt om læringsbegrepets innføring i barnehagen.

3. Metodedel

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis reflektere over prosjektets plassering i vitenskapsteoretisk sammenheng. Deretter presenteres valg av metode, design og instrument. Da instrumentet i denne undersøkelsen er et spørreskjema, vil jeg gjøre rede for de vurderingene, som ligger bak den endelige utformingen av dette. Jeg begrunner måten utvalget ble gjort på, før jeg beskriver selve gjennomføringen av undersøkelsen og presenterer det endelige utvalget. Deretter følger en diskusjon av undersøkelsens validitet og reliabilitet. Det blir videre reflektert over etiske overveielser knyttet til undersøkelsen.

3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Vitenskapsteorien kan sies å gi grunnlaget for den etiske siden i forskningen. Den tradisjonelle betraktningen om at kvantitativ og kvalitativ forskning er to klart forskjellige tilnærminger også ut fra et vitenskapsteoretisk perspektiv, kan i dag sies å være vikende. Historisk sett har kvantitativ metode en sterk tradisjon i naturvitenskapen og er utviklet fra positivismen, som for lengst er forkastet. Hvis ikke dette var tilfellet, ville jeg ut fra mitt ståsted, som er mer i humanistisk og hermeneutisk tradisjon, måtte valgt å angripe problemstillingen med en kvalitativ metode. Både kvantitativ og kvalitativ empirisk forskning kan i dag sies å ha antipositivistisk eller kritisk realisme som vitenskapsteoretisk utgangspunkt (Lund og Haugen, 2006). I dag argumenteres det for, at ulike fag-/forskningsområder er like, når det gjelder metodisk tilnærming. Forskjelligheten deres ligger i begreps- og forståelsesperspektivet og dermed i ulike måter å forklare på (Befring, 2007). Spesielt inn forbi pedagogisk relatert forskning, som foregår i ferdige definerte systemer (skoler og barnehager), er de metodiske konsekvensene ikke så store. Mye er mulig å kvantifisere om mennesker innen disse systemene (Fuglseth, 2006).

I dag nyttes stadig oftere en kombinasjon av metoder for å få frem fyldigere informasjon (Lund og Haugen, 2006). Slik triangulering kunne også vært aktuelt for dette prosjektet med for eksempel dybdeintervju av noen få informanter fra spørreundersøkelsen. Dette vil likevel vanskelig kunne gjennomføres inn forbi tidsrammen til et masterprosjekt. Undersøkelsen vil få ut noe data med mer substans og dybdeinformasjon, gjennom bruk av åpne spørsmål. Bevissthet rundt informasjonen får/ikke får, ved valg av metode blir viktig, og er med å peke på, at den fulle og eneste sannheten ikke finns.

Perioden etter positivismen endret synet på mennesker. Tidligere syn på mennesker var, at de hadde liten innflytelse på eget liv. Medfødte, indre forhold og ytre livsvilkår bestemte. I dag ser vi på livsvilkår i samspill med det enkelte menneskes mulighet til selv å bidra til å forme eget liv og egen personlige utvikling. Dette får betydning for synet på empirisk forskning, som i et slikt grunnsyn vil være verdiladet og subjektiv. Det vil være et dynamisk samspill mellom den som forsker, og den det forskes på (Befring, 2007).

Dette fører meg inn i et annet vitenskapsteoretisk perspektiv, som er sentral i mitt masterprosjekt, nemlig egen forforståelse og hvordan den kan være med å påvirke svarene til respondentene mine. Dette er en del av grunntanken i hermeneutikken, der det er sentralt, at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Jeg skal i utgangspunktet ikke ha direkte kontakt med respondentene, men innholdet i et spørreskjema i en survey-undersøkelse setter likevel i gang et samspill mellom meg og respondentene, og ikke minst en påvirkning fra meg til respondentene. Temaet og området jeg skal forske på er godt kjent for meg, men likevel fra et annet ståsted, enn det respondentene har. Jeg har tanker om, hvordan arbeidet med tidlig og god hjelp til barn med sen språklig utvikling eller andre språklige problemer kan tilrettelegges. Disse ideene er forankret i teori og empiri. Jeg har drevet med veiledning om dette både på individplan og på systemnivå. Noen av respondentene mine vil være personer, jeg har hatt et forhold til i denne forbindelsen. Det er derfor en utfordring å informere respondentene kort om undersøkelsen min i medfølgende skriv, på en slik

måte at undersøkelsen ikke blir oppfattet som en vurdering av respondentene personlig.

Det er også en utfordring å lage et spørreskjema, som respondentene svarer ærlig på. En risiko er, at de kan svare, slik de vet, at de bør svare ut fra faglig/politisk fokus rundt temaet de senere åra, og dermed det som er sosialt akseptabelt (De Vaus 2002). En særlig risiko er, at de respondentene jeg har samarbeidet med, svarer slik de vet jeg og mine kollegaer mener, språkarbeidet i barnehagen bør være, i stedet for å svare hvordan de opplever, det er. Dette er ikke bare vitenskapsteoretiske overveielser, men berører i høy grad også undersøkelsens validitet og reliabilitet.

3.2 Metode og design

For forskeren er metode et redskap og en fremgangsmåte for å løse problemer og komme frem til ny erkjennelse (Holme og Solvang, 1998). Metodelæren gir forskeren råd om, hvordan hun/han kan samle inn, behandle og analysere data. Den er til hjelp når en skal treffe hensiktsmessige valg for å belyse problemstillingen (Hellevik, 1999). Formålet med denne undersøkelse er å få kunnskap om førskolelæreres opplevelse av å få til intensjonen i Rammeplanen (2006) om tidlig og god hjelp til barn med forsinket språkutvikling eller andre språkproblemer. Jeg ønsker å få et overblikk over fenomenet gjennom å gå bredt ut. Derfor ble en empirisk-kvantitativ metodisk tilnærming valgt for å belyse problemstillingen. Under dette begrepet sammenfattes en bred kategori av tilnærminger av empirisk og ikke-eksperimentell karakter (Befring, 2007). En kvantitativ undersøkelse sier noe om en stor gruppe gjennom å undersøke en mindre. Det kan gi grunnlag for generaliseringer fra utvalg til populasjon (ibid.). I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg sammenlignbare data om et større antall enheter. Opplysningene uttrykkes i form av tall og en foretar en statistisk analyse av mønsteret i tallmaterialet (Hellevik, 1999). Kvantitativ forskning vektlegger objektivitet, systematikk og kontroll og er ofte

opptatt av breddeinformasjon (Lund og Haugen, 2006). Denne undersøkelse vil ha et deskriptivt eller beskrivende forskningsdesign i form av en survey-undersøkelse.

Det engelske ordet survey betyr direkte oversatt oversikt eller overblikk (Holand, 2006b). Det vanligste instrumentet som brukes, er et spørreskjema, men De Vaus (2002) gjør oppmerksom på, at andre teknikker som dybdeintervju og observasjon også kan brukes. En survey er en strukturert, systematisk innsamlet informasjon om de samme variabler fra minst 2 (normalt betydelig flere) tilfeller. Når samme informasjon samles inn for hvert tilfelle gir det grunnlag for sammenligning og beskrivelse av karakteristiske trekk. (ibid.) Survey kan derfor omfatte mange varianter av forskningsdesign, men alle har det felles kjennetegn, at forskeren ikke direkte påvirker forsøkspersoner gjennom intervensjon eller manipulasjon (Lund og Haugen, 2006).

3.3 Spørreskjema

Instrumentet for å samle inn informasjon til denne undersøkelsen er et spørreskjema. Når en ønsker svar fra en stor gruppe med tanke på å få oversikt og bruke resultatene til statistiske beregningene er bruk av spørreskjema både økonomisk og tidsbesparende. I dette prosjektet er det anvendt et spørreskjema, som ble sendt i posten til respondentene, en såkalt post-enquete. Ulempen med en post-enquete kan være lav svarprosent, som kan få konsekvenser for representativitet og generaliserbarhet. Du har heller ikke kontroll over, hvem det er som ikke svarer, og hvorfor de ikke svarer (Befring, 2007).

Post-enquete er en form for kollektiv intervju, der et stort antall personer får spørreskjemaet samtidig. Det er en strukturert tilnærming, som stiller strenge krav ikke bare til systematisk utforming av spørsmålene men også til svarkategoriene. En post-enquete bør ha en klar struktur med en tydelig selvinstruksjon (ibid.). Det ligger en utfordring i å utforme spørsmålene, som går på informantenes personlige opplevelse av, hvordan de får til å oppfylle Rammeplanens intensjoner på

tilretteleggelse for barn med språklige vansker. I spørreundersøkelser om folks opplevelse av hvordan de får til ting, kan respondenter ha en tendens til å svare det, de vet er rett å gjøre, heller enn det de faktisk gjør (De Vaus, 2002). Spørreskjemaets utforming og formulering av spørsmål må forsøke å ta mest mulig høyde for dette.

Spørreskjemaet (vedlegg 1) er utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og min forforståelse av fenomenet som ønskes undersøkt. Det består av 26 spørsmål. Etter pilotutprøvingen (se side 45) ble det klart, at førskolelærere ville ha mye arbeid med å fylle ut noen av spørsmålene uten hjelp fra styrer. Disse spørsmålene ble derfor samlet på spørreskjemaets første side og styrer i barnehagen ble bedt om å utfylle denne siden på et av skjemaene. Risikoen med dette var, at utfyllingen av skjema da ble avhengig av flere personer, og at dette kunne resultere i lavere svarprosent. Hvis jeg ikke hadde delt opp spørreskjemaet som skissert, kunne jeg på den andre siden risikert og fått tilbake skjemaer, som ikke var fullstendig utfylt.

Befring (2007) peker på det formålstjenlige i å klassifisere variablene ut fra de egenskaper og fenomener de refererer til. Den delen av skjemaet, som styrer ble bedt om å fylle ut, dekker bakgrunnsvariabler vedrørende barnehagen og handler om de egenskapene som Befring (ibid.) betegner som sosiale fakta. Det blir spurt om størrelse på barnehagen, antall driftsår, ufaglærte i førskolelærerstillinger, typer plass som tilbys, føringer for arbeidet med språklig sene barn fra kommune eller eier, antall barn med språklige problemer og om de får tilbud utelukkende inn forbi barnehagens rammer eller også gjennom ressurser tilført utenfra.

Resten av skjemaet fylles ut av førskolelærer. Her er det innledningsvis også spørsmål om sosiale fakta som bakgrunnsopplysninger om førskolelæreren. Sentralt for denne oppgavens problemstilling er å få kartlagt om barn med språklige vansker blir fanget opp. En viktig del av spørreskjemaet inneholder derfor spørsmål, som omhandler dette direkte men også indirekte i form av behov for samarbeid med andre instanser og opplevd behov for kompetanseheving.

I spørreskjemaer kan en bruke både åpne og lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål har faste svarkategorier, som en må påse har uttømmende svarkategorier. Uttømmende svarkategorier kan være *vet ikke* eller *annet* evt. med *spesifiser* (Larsen, 2007). Hvis ikke kan respondenten finne det vanskelig å finne det svaret, som passer. Fordelen med lukkede spørsmål er, at de er raske å svare på. Lukkede svarkategorier kan også lette forståelsen av spørsmålene (ibid.). Åpne spørsmål gir respondenten mulighet for å bruke egne ord, slik at respondenten kan gi andre svar, enn de forskeren har satt opp på forhånd. Det gir rom for å nyansere. Ulempen med åpne svar er, at de krever større motivasjon fra respondenten. Det tar lenger tid å svare med egne ord enn å sette et kryss for det svaret som passer (ibid.). For å oppveie ulempene med de to spørsmålstypene kan en kombinere åpne og lukkede spørsmål.

Jeg har valgt en slik kombinasjon, for bedre å kunne fange opp svaralternativer, som jeg ikke hadde vært oppmerksom på under utarbeidelse av skjemaet. Eksempelvis vil spørsmål om tiltak førskolelærere setter inn når de registrerer sen språkutvikling (spørsmål 17) vanskelig kunne dekkes med faste svarkategorier. Derfor ble det åpnet for å spesifisere tiltak på dette spørsmålet. Spørreskjemaet avsluttes med en halv side, der respondentene oppfordres til i stikkordsform å skrive ned hva de opplever hemmer/fremmer arbeidet med gruppen av barn med språklige problemer.

3.4 Hvordan utvalget ble gjort

Hensikten med denne undersøkelsen er å få informasjon om hvorvidt Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) intensjoner om tidlig og god hjelp til barn med sen språklig utvikling eller andre språkproblemer blir oppfylt. Bakgrunnen for dette er det redegjort for i innledningen. Informantene vil være førskolelærere, som arbeider i barnehage. Enhetene for undersøkelsen er dermed alle førskolelærere, som jobber i norske barnehager. Summen av alle enheter omtales som en populasjon (Holme og Solvang, 1996). Det vil være for omfattende og også lite hensiktsmessig å undersøke alle enheter i denne populasjonen. Et masterprosjekt setter naturlige begrensninger

både i forhold til tid og økonomi. Måten å gjøre utvalget på må derfor tilpasses rammene.

Et grunnleggende mål i kvantitative undersøkelser, er å kunne generalisere fra utvalg til populasjon (De Vaus, 2002). Oftest kan man i undersøkelser på masternivå kun antyde og diskutere, hvorvidt funn kan være representative. Det er likevel noen utvalgsmetoder, som sikrer representativitet bedre enn andre. Det er avgjørende, at bestemte grupper av personer i populasjonen ikke blir systematisk ekskludert eller underrepresentert (ibid.). Den beste måten å sikre representativitet på er at alle i populasjonen har lik mulighet til å bli med i utvalget. Vi har da et tilfeldig eller randomisert utvalg. Teoretisk og statistisk er dette det ideelle. I praksis må vi oftest basere oss på utvelging etter skjønn (Befring, 2007). Det vil især gjelde for et masterprosjekt, med sine økonomiske og tidsmessige begrensninger. De Vaus (2002) summerer, at målet for utvalget er, at det skal speile populasjonen, som det er ment å representere.

For å ivareta dette kravet var det to hensyn å ta, når utvalget til undersøkelsen skulle gjøres. For å kunne antyde noe om representativitet er en ikke bare avhengig av å få et utvalg som speiler populasjonen men også av å få inn et rimelig antall svar. Størrelsen på utvalget influerer på representativiteten (Befring, 2007). Det er et kjent fenomen, at undersøkelser mot barnehager gir lav svarprosent. I sin forundersøkelse hadde TRAS-gruppen (Espenakk & Horn, 2003) en svarprosent fra barnehagene på vel 30. Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) hadde svarprosent på henholdsvis 30 og 29 i sin undersøkelse om tverrfaglig samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. Foruten å ha en viss størrelse på utvalget må en i tillegg vurdere homogeniteten i populasjonen. Er den stor, er det lettere å få representativitet, når en trekker stikkprøver (Befring, 2007).

Utvalget besto av 120 barnehager, der om mulig 2 førskolelærere fra hver ble bedt om å svare. For best mulig å tilfredsstillte kravene om størrelse på utvalget og representativitet ble det brukt 2 utvalgsmetoder. Begge kommer inn under det Befring

(2007) omtaler som formålstjenlig, pragmatisk eller skjønnsmessig utvelging. Det innebærer, at en vurderer, hvem som kan representere utvalget på en rimelig måte.

For å begrense frafallet og sikre et rimelig antall svar, ble halvparten av utvalget gjort gjennom en metode med personlig preg. Lund og Haugen (2006) peker på viktigheten av å skaffe seg døråpnere. 60 av de 120 barnehagene, som er valgt ut, fikk en henvendelse med henvisning til en person, de kjenner. Målet med dette var, at de skulle føle seg mer inspirert til og interessert i å svare. 34 av disse 60 barnehager har jeg fått oppgitt fra kollegaer, mest i Rogaland, men også fra andre fylker. De har gitt meg lov til å henvise til deres navn, og noen har også på forhånd kontaktet barnehager, som har sagt seg villige til å delta. 16 av de 60 barnehager har jeg fått i forbindelse med en videreutdanning for fagarbeidere i en privat barnehageorganisasjon. Jeg har vært foreleser ved flere av samlingene, fagarbeiderne har hatt og har bedt dem legge inn et positivt ord for min undersøkelse i sine respektive barnehager. De siste 10 av disse 60 barnehagene er barnehager i mitt eget arbeidsdistrikt. Totalt utgjør de en liten del av utvalget (8,3 prosent). Jeg har vært oppmerksom på, at denne gruppen skulle være liten. Ulempen ved å bruke informanter en har nær kontakt med gjennom samarbeid, kan være, at de avgir svar, som de vet forventes, fremfor svar som reelt avspeiler deres opplevelse av virkeligheten.

Et forskningsarbeid kan bruke flere prinsipper for utvelging av informanter. Befring (2007) gir eksempel på, at neste steg etter et formålstjenlig utvalg kan være å etablere et mest mulig representativ utvalg. Jeg anser også denne delen av utvalget som formålstjenlig, fordi det kan være med å gjøre det totale utvalget mer representativt, ettersom kravet til representativitet ikke er oppfylt på samme måten i det første utvalget. Jeg utvalgte derfor 60 barnehager etter prinsippet om systematisk utvalgsmetode blant barnehager i Møre og Romsdal fylke og Telemark fylke. Disse fylkene ble valgt, fordi de både har forholdsvis store byer med store barnehageenheter og også mange mindre samfunn med små og varierte former for barnehagedrift. Dette

avspeiler etter mitt skjønn det mangfoldet, som barnehagedriften i Norge representerer.

Pedlex er en nettside med oversikt over bl.a. barnehager i hele landet delt inn i fylkesoversikt og kommuneoversikt (<http://ped.lex.no/>). Du kan få oversikt over private, kommunale, bedrifts og familiebarnehager. Jeg tok ut alfabetisk oversikt over henholdsvis private og kommunale barnehager i begge fylker. Bedriftsbarnehager ble også tatt ut og lagt inn i alfabetisk orden på listene over private barnehager.

Familiebarnehager ble valgt vekk, siden det ikke er krav til, at de som tar imot barn i sitt hjem har utdanning som førskolelærer. Jeg valgte 15 private og 15 kommunale barnehager i hvert fylke. Hvis det eksempelvis var 150 kommunale barnehager i et fylke, valgte jeg hver 10. Jeg skrev tallene fra 1-10 på lapper. Tallet, på den lappen jeg trakk, var det nummeret øverst fra listen, jeg begynte å telle fra. Slik hadde alle barnehager like stor sannsynlighet for å bli valgt. Jeg har mistanke om at Pedlex ikke er oppdatert til enhver tid. Jeg gjorde noen stikkprøver og søkte på barnehager jeg visste var satt i drift inn forbi det siste året. Noen av disse var ikke registrert i Pedlex. Hvorvidt dette er tilfellet for fylkene jeg valgte ut, har jeg ikke mulighet til å kontrollere. Men det er grunn til å tro, at noen barnehager ikke har hatt mulighet til å bli valgt, når oversikten i Pedlex ble brukt.

Etter disse utvalgsmetodene hadde jeg 120 barnehager. Jeg ba 2 førskolelærere i hver barnehage om å fylle ut spørreskjemaet. Jeg tenker det er mulig å få ulike svar fra 2 personer i samme barnehage. Undersøkelsen vil være opptatt av, hvordan den enkelte førskolelæreren opplever å få til å gi tidlig og god hjelp til barn med sen språklig utvikling og andre språkproblemer. Personlige tolkninger av hva som ligger i dette, og den enkeltes ambisjonsnivå vil være faktorer, som spiller inn på opplevelsen av å få dette til.

3.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Etter at spørreskjemaet var utarbeidet, leste kontorfullmektig ved PPT-kontoret igjennom skjemaet for å korrigere direkte feil. I tillegg bad jeg henne si fra, hvis det var spørsmål, hun opplevde som vanskelige å forstå. En foreløpig utgave av spørreskjemaet bør prøves ut på noen få relevante personer i en såkalt pilotstudie (Lund og Haugen, 2006). Det vil gi mulighet til forbedring av skjemaet gjennom å få rettet opp uklarheter i spørsmålsformuleringene. Jeg ba derfor en barnehage om å være med på utprøving av skjemaet. Styreren i barnehagen leste igjennom skjemaet. Samtidig ble det gjennomført en pilotutprøving med to førskolelærere i samme barnehage. Disse førskolelærerne fikk utlevert skjemaet fra styrer sammen med informasjonsbrevet. Jeg ba dem registrere hvor lang tid de brukte på utfylling av skjemaet, slik at jeg kunne antyde dette i informasjonsskriv til informantene mine. Etter utfyllingen av skjemaene hadde jeg en samtale med styreren og de 2 førskolelærerne. Jeg hadde på forhånd bedt dem om å gi en kritisk tilbakemelding både på innhold i spørsmålene og på forståelse av formuleringene. Både kontorfullmektigens gjennomlesing og pilotutprøvingen med etterfølgende diskusjon var svært nyttig. Det førte både til direkte korrigerende av spørsmål og også til nærmere presiseringer, for at innholdet skulle bli best mulig forstått.

Det endelige spørreskjemaet ble deretter sendt ut til de 120 barnehagene i utvalget i 2 eksemplarer. Det ble lagt ved informasjonsskriv til både styrer og førskolelærer (vedlegg 2 - 5). Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om meg selv og en kort orientering om prosjektet. Respondentene ble også i tråd med regler fra Norsk Samfunnsdata (NSD) opplyst om frivillighet og anonymitet i forhold til gjennomføring av undersøkelsen samt om konfidensiell og anonym oppbevaring og behandling av data. Det ble videre lagt ved frankert svarconvolutt. Teoretisk sett ville det være mulig å få 240 respondenter i undersøkelsen. Noen barnehager er imidlertid små og har kun en førskolelærer. Andre barnehager må en regne med har ansatt ufaglærte medarbeidere i stillinger for førskolelærere, og at de av den grunn vil ha problemer med å fylle ut 2 skjemaer.

Undersøkelsen ble gjennomført i november 2008. Det var viktig å få ut spørreskjemaene i god tid før juleaktivitetene begynte. Førjulstiden er en svært travel tid for de ansatte i barnehagene. Informantene fikk en svarfrist på 14 dager. Etter svarfristen var det kommet inn svar fra 46 barnehager, noe som tilsvarer 38 prosent. 48 prosent av barnehagene, som var utvalgt gjennom kjennskap, og 28 prosent av de som var tilfeldig utvalgt hadde svart. Det ble foretatt purring i form av en e-mail til styrer i de barnehagene, som ikke hadde svart. For sikkerhets skyld ble nummererte spørreskjemaer og informasjonsskriv lagt ved i tilfelle brevet mitt hadde kommet bort i førjuls-stria. Etter dette kom det inn svar fra ytterligere 20 barnehager, 10 fra hver av de 2 utvalgsgruppene. For å forsøke å få enda flere svar inn foretok jeg en ringerunde, til de som ikke hadde svart etter oppfordring på e-mail. Jeg erfarte da, at barnehagestyrere er en opptatt og travel yrkesgruppe med mange arbeidsoppgaver utenfor barnehagen. Mange var ikke å treffe på telefon. De fikk da en ny e-mail med påminnelse om spørreundersøkelsen. Denne siste purrerunden resulterte i svar fra ytterligere 7 barnehager.

Barnehagene var svært positive og imøtekomende. Flere svarte på e-mailen i første purringen og beklaget, at de ikke hadde anledning til å svare på grunn av mye sykdom, mangel på førskolelærere eller vansker med å prioritere spørreskjema i en travel barnehagehverdag.

3.6 Endelig utvalg

Totalt kom det inn svar fra 73 barnehager. Dette utgjør en svarprosent på nær 61. To barnehager returnerte tomme skjema, med beklagelse over at de ikke kunne prioritere dette nå. En barnehage sendte skjema i retur først etter at analysearbeidet var i gang. Totalt kom det i retur 121 spørreskjema fra 70 barnehager. Disse utgjør det endelige utvalget og representerer til sammen 39 kommuner fra 9 fylker i Sør-Norge

Tabell 3.1 Svar fra barnehager fordelt etter utvalgsmetode og totalt (N=73)

	Utvalgt etter kjennskap N=42		Tilfeldig utvalgt N=31		Sum N=73	Svar %
	Antall	% andel	Antall	% andel		
Svarfrist	29	48.3	17	28.3	46	38.3
1. purring	10	16.7	10	16.7	20	16.6
2. purring	3	5	4	6.6	7	5.8
Sum	42	70	31	51.7	73	60.8

Tabell 3.2 Svar fra førskolelærere fordelt etter utvalgsmetode (N=121)

Utvalgt etter kjennskap	Tilfeldig utvalgt	Sum
75	46	121

Svarprosenten er høyere enn forventet. For barnehager ligger den ofte på rundt 30 (Horn m.fl., 2003, Løge m.fl., 2003). I følge Holand (2006a) er et frafall på ca. 50 prosent det meste som kan aksepteres, mens en svarprosent mellom 60 og 70 regnes som tilfredsstillende. Svarprosenten er betydelig høyere fra barnehagene, som fikk en mer personlig henvendelse, men er likevel over 50 prosent også for de barnehagene som ble tilfeldig utvalgt fra de to fylkene Møre/Romsdal og Telemark. Det bekrefter viktigheten av å ha strategi for å få innpass hos informanter. Det nytter også å være pågående med purring. Purring ga like stor effekt i begge gruppene, mens den spontane svarprosenten var betydelig høyere i gruppen, som fikk en mer personlig henvendelse.

Barnehagene presenteres i frekvenstabeller ut fra kriteriene eierforhold, antall driftsår, størrelse og antall stillinger for førskolelærer besatt med andre yrkesgrupper.

Førskolelærerne presenteres i frekvenstabeller ut fra kriteriene alder, antall år siden utdanning og hvor mange år de har arbeidet som førskolelærer. Statistisk sentralbyrå (SSB) sin nettside (<http://www.ssb.no>) inneholder informasjon om noen av disse forholdene som er sammenlignbare. På andre av forholdene er det funnet sammenlignbare tall fra andre representative undersøkelser. Utvalget vil da kunne vurderes i forhold til landsgjennomsnittet på noen kriterier, noe som kan styrke representativiteten.

3.7 Analyse

For å kode, behandle og analysere dataene fra spørreskjemaene ble Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) brukt (Johannessen, 2004, Pallant, 2007). Det er et av de mest brukte programmene for presentasjon og analyse av bl.a. samfunnsfaglige data.

I spørreskjemaet i denne undersøkelsen er variablene i hovedsak på nominal og ordinal nivå. Variablenes målenivå bestemmer hvilke statistiske analyser, som er gjennomførbare (Sørensen, 2006). Problemstillingen og forskningsdesignet i dette prosjektet er deskriptivt. Formålet er å få frem omfang og egenskaper ved et fenomen. Univariat analyse er derfor en velegnet analysemetode, som gjør det mulig å presentere, hvordan enhetene fordeler seg i forhold til de enkelte variablene (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004). Dette er den enkleste formen for statistisk analyse, som ofte blir uttrykt i form av frekvenstabeller og/eller histogrammer.

Min forforståelse berører mulige årsaksfaktorer, som kan influere på om respondentene opplever å få til arbeidet med barn med språklige problemer. Jeg lurte på, om det kunne være sammenheng mellom rutiner for tiltak og evaluering og variabler som kommunale føringer, real/formal kompetanse og rammebetingelser for drift. En hypotese var også, at opplevelse av å lykkes i arbeidet kunne ha sammenheng med slike faktorer. Det ble foretatt korrelasjonsanalyser med Spearman rho og Pearson r for å undersøke mulige sammenhenger. Selv om variablene ikke er på intervallnivå, som Pearson r i utgangspunktet forutsetter, viser Pearson r seg å være et fleksibelt verktøy, som kan brukes også på ordinalnivå. I praksis gir det ofte samme resultat som Spearman rho, noe som ble bekreftet, når jeg kjørte begge analyser. Analysene viste korrelasjoner mellom noen av variablene. De fleste sammenhenger var svake (mellom .10-.29), slik at mange andre forhold synes å kunne være med å forklare sammenhengen. Andre var moderate mellom .30-.49. (Cohen, 1988 i Pallant, 2007). Funn som er av interesse blir rapportert under presentasjonen. Sterke sammenhenger er i følge Cohen (1988) i Pallant (2007) mellom .50-1.00.

Forfattere vurderer styrken i sammenhenger mellom variabler ut fra ulike inndelinger. Jeg velger å bruke den presenterte oppdelingen til Cohen (1988) i Pallant (2007).

Utvalget er av en slik størrelse og svarprosenten på et så pass akseptabelt nivå, at det vil være mulig å analysere om sammenhenger i datamaterialet kan være gjeldene også for populasjonen. Noen sammenhenger viste seg å være signifikante.

3.8 Validitet

Validitet handler om dataenes gyldighet og relevans og hvorvidt en faktisk måler det en ønsker å måle (Holme og Solvang, 1996). For å oppfylle dette kravet, er det viktig, at respondentene svarer på det, en ønsker å vite noe om. For å prøve å få en høy validitet er det viktig hele tiden å vurdere hvorvidt spørsmålene og svarkategoriene er velegnet til å gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Dette har jeg forsøkt å etterleve. I etterkant vil en ofte se, at noen spørsmål kunne vært utelatt, og at andre skulle vært med.

Cook og Campbell referert i Lund og Haugen (2006) har utarbeidet et validitetssystem for kausale undersøkelser bestående av kvalitetskrav knyttet til 4 typer validitet: Statistisk validitet, begrepsvaliditet og indre/ytre validitet. Denne undersøkelsen er ikke kausal men deskriptiv. Lund (2002) mener likevel at deler av validitetssystemet også er relevant for deskriptive undersøkelser.

For å oppnå god statistisk validitet stilles det krav om, at det kan trekkes en holdbar slutning om, at tendenser er både statistisk signifikante og også rimelig sterk (Lund, 2002). Statistisk styrke på resultater i denne undersøkelse vil bli redegjort for under presentasjon av resultater.

Begrepsvaliditet handler om, i hvor stor grad undersøkelsen gir svar på det, du har spurt etter (ibid). Dette er forsøkt ivaretatt gjennom å operasjonalisere begrepene 1) barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer og 2) tidlig og god hjelp slik at de kan omsettes til spørsmål i et språk, som er kjent for respondentene.

Spørsmål og svarkategorier er også løpende vurdert i forhold til, om de gir svar på problemstilling og belyser forhåndsforståelsen. Tendensen til at folk svarer det, som sosialt sett/faglig sett høres respektabelt ut, er tatt opp under kapittel 3.1 (side 37), og berører også begrepsvaliditeten. Pilotundersøkelsen (side 45), som ble foretatt før utsendelse av spørreskjema, vil være med å styrke begrepsvaliditeten gjennom å få ryddet opp i spørsmål, som er utydelige og kan misforstås. For dette prosjektet er det i begrepsvaliditetssammenheng et problem, at begrepene i problemstillingen er så pass vide og diffuse. Jeg valgte å bruke Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) eget ordbruk. Det ble derfor nødvendig å definere hva som er sen språkutvikling, andre språkproblemer og tidlig og god hjelp. Med utgangspunkt i nyere forskning har jeg forsøkt dette.

Indre validitet gjelder sikkerheten av en kausal slutning (Lund og Haugen, 2006).

Indre validitet er ikke relevant for en deskriptiv undersøkelse, som beskriver fordelingen av variabler og ser på sammenhenger mellom dem. Forforståelsen min er preget av mulige årsakssammenhenger, som forsøkes etterprøvd. Det endelige utvalget i undersøkelsen er av en slik størrelse, at det er mulig å reflektere over og argumentere for årsaksfaktorer.

Ytre validitet handler om måleresultatenes gyldighet og om i hvilken grad resultatene er generaliserbare til populasjonen (ibid.). I kapittel 3.4 (side 41-44) er det redegjort for hvordan utvalgsmetodene søkte å ivareta ytre validitet. I kapittel 4.1 (side 53-55) er barnehagene og førskolelærerne, som svarte på spørreskjema, sammenlignet med andre tilgjengelige data, som er med å vise respondentenes representativitet på viktige områder. Svarprosenten i denne undersøkelsen var på vel 60. Dette sammen med et forholdsvis stort utvalg styrker ytre validitet.

3.9 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om sikkerheten av målingene. Hvor nøyaktig det måles og om samme måling vil gi samme svar over tid (ibid.). Reliabilitet handler da om undersøkelsens data, måten de er samlet inn på, bearbeidet og om de kan etterprøves.

I en survey vil høy reliabilitet ha sammenheng med utforming av spørreskjemaet. Det bør være oversiktlig og gi klare instruksjoner. Språkbruken bør være slik, at feiltolkning reduseres. Det er viktig å tilstrebe et enkelt språk og bruke ord og begreper, som mottaker av skjemaet er fortrolige med. Det må være uttømmende svaralternativer på alle spørsmål. Disse forholdene er forsøkt ivaretatt på beste måte.

Pilotutprøvingen som ble utført med etterfølgende drøfting vil ikke blott styrke begrepsvaliditeten men også reliabiliteten.

For å styrke reliabiliteten bør en i tillegg forsøke å forebygge målingsfeil både under innsamling og bearbeiding. Ved en spørreskjemaundersøkelse er det ikke mulig å få rettet opp i misforståelser, hvis respondenter er i tvil om tolkning av et spørsmål. Jeg har likevel forsøkt å ta høyde for det som er mulig, for å styrke reliabiliteten, noe som det også er redegjort for i slutten av kapitel 3.1. (side 38) og kapitel 3.3 (side 39-41).

Etterprøvbareheten av dette prosjektet over tid, ser jeg, kan være svak. Undersøkelsen tar for seg et område i sterk utvikling. Ny teoretisk kunnskap og sterke sentrale føringer får følger for utviklingen av arbeidet. Etter kort tid vil det derfor kunne være endringer ved deler av fenomenet. Prosjektet vil derfor vanskelig kunne etterprøves med samme resultat, men vil kunne etterprøves i forhold til å se forskjeller og utvikling.

3.10 Etske overveielser

Når en samler inn og behandler data i et prosjekt som dette, er det ulike etiske hensyn å ta. For å sikre dette har den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2006) gitt

retningslinjer for forskningsprosjekter. Et overordnet prinsipp for forskningsarbeid er, at forskeren må arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Lund og Haugen, 2006). Måten, forskningen gjennomføres på, må sikre selvbestemmelse og frihet, for de som deltar. Deres integritet må sikres, de må beskyttes mot skader og urimelig belastning og privatlivet må vernes (ibid.). Det innebærer, at forskeren ved utsendelse av forespørsel om deltakelse må informere om frivilligheten i å delta. Det må videre opplyses om, hvordan oppbevaring, anonymisering og konfidensiell behandling av dataene vil bli gjort. For å etterleve NESH sine krav ble det opplyst om disse forholdene i informasjonsskriv, som lå ved spørreskjemaet (vedlegg 2, 3, 4, 5).

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ble kontaktet over telefon i september 2008. Respondentene gir ikke opplysninger av sensitiv art. Ut fra dette fikk jeg opplyst, at undersøkelsen i henhold til gjeldende regler ikke var konsesjonspliktig. Likevel må visse retningslinjer følges, for å sikre anonymiteten til de som deltar. Dette er ivare tatt ved sletting av listen over barnehagene, etter at alle svar var kommet inn. Respondent nummer kan derfor ikke spores tilbake til den enkelte barnehagen. Prosjektet vet heller ikke hvem av førskolelærerne i den enkelte barnehagen, som har svart. Når prosjektet er avsluttet og vurdert, vil alle spørreskjema bli makulert.

I dette prosjektet har det vært viktig for meg å verne om førskolelæreres faglige integritet. Jeg ønsket ikke å fremstå som en utenforstående som ville sjekke enkeltinformantens kompetanse på ulike områder, og dermed avdekke svakheter hos dem som enkeltpersoner eller profesjonsgruppe. Jeg ønsket i stedet å gi dem mulighet til å uttrykke noe om, hva som medvirker til å fremme/hemme arbeidet med målgruppen.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitelet presenteres resultater fra undersøkelsen etter analyse i SPSS. Først presenteres utvalgets fordeling på bakgrunnsvariabler. De øvrige variablene grupperes i hovedtema og fordelingene beskrives under disse. Presentasjonen danner grunnlag for å svare på problemstillingen under drøfting i kapittel 5.

4.1 Bakgrunnsvariabler barnehager

Eierforhold

Opplysninger om eierforhold ble registrert ut fra opplysninger fra Pedlex. Tall fra SSB for 2008 oppgir, at 46 prosent av barnehagene i Norge er kommunale og 54 prosent private. Det er dermed en liten overvekt av private barnehager i utvalget i denne undersøkelsen i forhold til landsgjennomsnittet. Det samme forholdet gjelder også for utvalget når enkeltrespondenter fordeles på kommunal/privat barnehage.

Tabell 4.1 Eierforhold (N=70)

Eier	Antall / %	
	Barnehager	Enkeltrespondenter
Kommunal	29 (41.4%)	49 (40.5%)
Privat	41 (58.6%)	72 (59.5%)
Sum	70 (100%)	121 (100%)

Driftstid

Nesten 30 prosent av barnehagene har driftstid på 5 år eller mindre. Det finns ikke direkte sammenlignbare tall i SSB. Her oppgis økning i barnehagedekning kun i antall plasser. Antall barnehageplasser har på landsbasis i den siste 5 års perioden økt med 23.4 prosent, men det oppgis ikke hvor mange barnehageenheter disse er fordelt på. I denne undersøkelsen utgjør plasser etablert inn forbi de siste 5 årene hele 77 prosent. Ca ½ parten av barnehagene i utvalget er fra et fylke, som var blant de med lavest dekningsgrad for 5 år siden. Dette kan være en medvirkende årsak til at så pass mange barnehager og plasser i undersøkelsen er etablert inn forbi de siste 5 årene. Nyetablerte barnehager i undersøkelsen er i overvekt i forhold til landsgjennomsnitt.

Tabell 4.2 Driftstid (N=68)

Antall år i drift	Antall barnehager	Antall plasser
Inntil 5 år	20 (28,6%)	1875 (43.5%)
Over 5 år	48 (68,6%)	2432 (56.5%)
Missing	2 (2.8%)	
	70 (100%)	4307 (100%)

Størrelse på barnehagene ut fra antall plasser

Barnehagene i undersøkelsen varierer i størrelse på fra 12 plasser i den minste til 250 plasser i den største barnehagen. Gjennomsnittlig størrelse er på 62.4 plasser. Av tabellen fremgår det, at bortimot 75 prosent av barnehagene har inntil 80 plasser og at kun 2 barnehager har over 120 plasser. SSB oppgir, at det ved utgangen av 2008 var 262.000 barn i 6895 barnehager, noe som veiledende gir en gjennomsnittsstørrelse på barnehager i Norge på 38 plasser. Dette er bare veiledende da det er regnet ut fra antall barn. Barnehagene i utvalget er gjennomsnittlig større enn for landet i sin helhet. De 2 største barnehagene i utvalget drar dette noe opp. Det kan også spille inn, at en større andel av barnehagene er ny etablerte. Tendensen under de senere årenes barnhageutbygging er, at barnehageenhetene blir større. Gjennomsnittlig antall plasser i barnehager på 5 år og eldre er i denne undersøkelsen 49,6 mens antallet for barnehager yngre enn 5 år er 93,75

Barnehagene ble bedt om å oppgi, hvor mange innskrevne barn det var på plassene. Alle barnehager har fleksibelt tilbud om deltidsplasser. De fleste tilbyr 40, 60, 80 og 100 prosent plass, færre tilbyr i tillegg 20 og 50 prosent plass. Tallene fra denne undersøkelsen tyder på, at det er få, som nytter seg av deltidsplasser. Totalt ble det oppgitt 4283 innskrevne barn på de 4307 plassene. Tall fra SSB fra 2008 viser, at stadig flere barn har 1/1 plass i barnehage. I 2008 hadde kun vel 10 prosent av barn i norske barnehager deltidsplass.

Tabell 4.3 Barnehagestørrelse og total antall plasser (N=69)

Størrelse uttrykt i plasser	Antall barnehager	%	Total antall plasser
Inntil 40 plasser	23	32.9	649
41-80 plasser	29	41.4	1824
81-120 plasser	15	21.4	1440
Over 120 plasser	2	2.9	394
Missing	1	1.4	
Sum	70	100	4307

Antall stillinger for førskolelærer besatt med andre yrkesgrupper

Tall fra SSB for 2008 viser at 16,2 prosent av stillinger for førskolelærere er besatt med personer, som mangler slik utdanning. På landsbasis er det 9,7 barn i norske barnehager pr. førskolelærer. Det tilsier 444 førskolelærere til de 4307 plasser i barnehagene i denne undersøkelsens utvalg. Mangel på 71 førskolelærere utgjør 16 prosent og tilsvarer landsgjennomsnittet.

Tabell 4.4 Antall stillinger for førskolelærer besatt med andre yrkesgrupper (N=70)

Uten utdanning	Fagarbeider	Annen 3 årig høyskole	Sum
31	20	20	71

4.2 Bakgrunnsvariabler førskolelærere

Førskolelærernes alder

Aldersspredningen i utvalget spenner fra 22 til 55 år. Gjennomsnittsalderen er 36 år. 50 prosent av utvalget er mellom 31 og 40 år. Det er kun 1 respondent i den eldste aldersgruppen og denne er 55 år. Utdanningsforbundet (2007) foretok i februar 2007 en arbeidsmiljøundersøkelse blant et utvalg av deres medlemmer i barnehager inklusiv styrergruppen. Utvalget var representativt på bl.a. alder. De fant en gjennomsnittsalder på 38,6 år. Dette er litt høyere enn tilfellet for utvalget i dette prosjektet. Det kan forklares med, at styrergruppen ikke er med i utvalget. De vil normalt trekke opp snittalder, ettersom styrerstilling er avansementstilling i barnehage og normalt setter krav til både praksis og videreutdanning.

Tabell 4.5 Aldersspredning på førskolelærerne (N=121)

Alder/år	22-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	Sum
Antall	11	16	36	24	15	18	1	121
%	(9.1%)	(13.2%)	(29.8%)	(19.8%)	(12.4%)	(14.9%)	(0.8%)	(100%)

Antall år førskolelærerne har vært utdannet og har vært i jobb som førskolelærer

Førskolelærerne i utvalget er ei ung yrkesgruppe, både når det gjelder antall år siden de tok utdanning, og antall år de har arbeidet. I underkant av 75 prosent av

respondentene er utdannet inn forbi de siste 10 årene. De som var utdannet sommeren 2008 ble registrert med 0 år siden de tok utdannelse. Spredningen på antall år siden utdannelsen ble avsluttet var fra 0-28 år. Vel 75 prosent har inntil 10 års fartstid i yrket. Kun vel 12 prosent har vært i yrket 15 år eller mer. Spredningen på antall år i yrket var fra 0-26 år. Gjennomsnittlig har respondentene vært ferdig utdannet i 8.4 år og har vært i yrket i gjennomsnitt 7.5 år.

Tabell 4.6 Førskolelærerne fordelt etter antall år siden utdannet og antall år i jobb som førskolelærer (N=121)

	0-5 år	6-10 år	11-15 år	16-20 år	21-25 år	26-28 år	Sum
År etter utdannelse	42 (34.7%)	47 (38.8%)	17 (14%)	9 (7.4%)	3 (2.5%)	3 (2.5%)	121 (100%)
År i jobb	47 (38.8%)	49 (40.5%)	12 (9.9%)	8 (6.6%)	4 (3.3%)	1 (.8%)	121 (100%)

4.3 Observasjon av språk og identifisering av vansker

De første spørsmålene angående barn med sen språkutvikling eller andre språklige problemer (heretter kalt målgruppen/prosjektets målgruppe) er på systemnivå og besvares av styrer i barnehagen. De avdekker kommunale føringer for observasjon av barns språk, og hvor mange barn som er registrert med problemer.

4.3.1 Føringer for observasjon av barns språkutvikling

Styrer ble spurt om barnehagen har sentrale føringer for observasjon av språkutvikling fra kommune eller eier.

Tabell 4.7 Føringer for observasjon av barns språkutvikling (N=70)

Føringer	Kommunal	Eier	Ingen	Vet ikke	Sum
Kommunale barneh.	23 (79.4%)	3 (10.3%)	0	3 (10.3%)	29 (100%)
Private barnehager	30 (73%)	4 (9.8%)	5(12.2%)	2 (5%)	41 (100%)
Sum	53	7	5	5	70

53 av samtlige barnehager eller vel 75 prosent svarer, at kommunen har lagt føringer for observasjon av barns språkutvikling for alle barnehager. De 3 kommunale barnehagene, som svarer nei på kommunal føring for alle, svarer, at kommunen har

føringer for egne barnhager. Til sammen har kommunen da føringer for egne barnhager i 26 av barnehagene tilsvarende 90 prosent. 4 av de 9 private barnhager som svarer nei til kommunal føring, svarer at eier har føringer. Til sammen har private barnhager i utvalget da føringer i 34 barnhager tilsvarende 83 prosent. Tilbake står 5 barnhager som sikkert vet at det ikke er gitt føringer. I tillegg er det 5 barnhager, som svarer vet ikke. Disse kan neppe ha føringer, barnehagestyrer ikke vet om dem. Disse 10 barnehagene utgjør til sammen vel 14 prosent av barnehagene i utvalget. Som en følge av dette svarer 86 prosent av barnehagene, at de har føringer enten fra kommune eller fra eier.

I Kunnskapsdepartementet sin undersøkelse (2008a) oppgir 63 prosent av kommunene, at de har føringer for egne barnhager, og 52 prosent at de har det for private. Barnehagene, som responderer i dette prosjektet, ble spurt om kommunale føringer 8 måneder etter Kunnskapsdepartementet sin undersøkelse. Selv om de kun representerer 39 kommuner kan det tyde på, at det har vært en økning i kommunale føringer.

4.3.2 Antall barn med språkproblem og hvilken hjelp de får

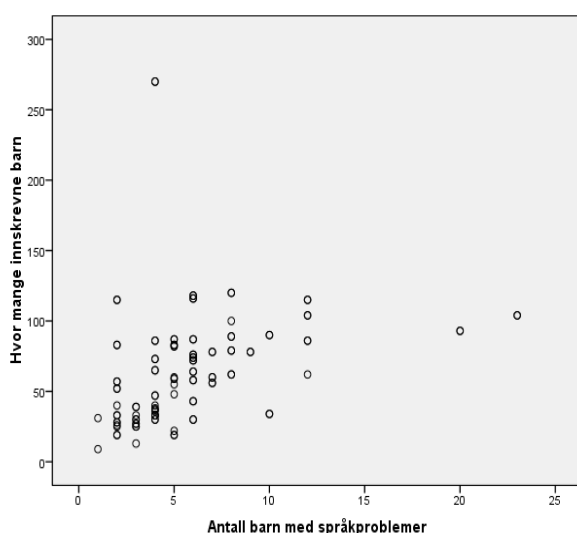
3 barnhager har ikke svart på spørsmålene eller svart vet ikke. Antall barn totalt er korrigert til 4155 barn, når disse barnehagene trekkes ut.

Tabell 4.8 Antall barn med språkproblem (N=4155)

	Antall	% andel av alle
Barn med språk problem	376	9%

Av disse vurderes 376 barn til å ha sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Dette tilsvarer 9 prosent av de innskrevne barna. Prosentandel av barn med språkproblem varierer fra barnehage til barnehage. Det er en spredning fra 1,5 til hele 29 prosent. 47 av barnehagene oppgir mellom 6 og 15 prosent, 12 barnhager inntil 5 prosent. Kun 8 barnhager oppgir fra 16 prosent og over. 5 av disse barnehagene er små enheter, der tilfeldige opphopninger av barn med språkproblemer akkurat nå kan spille inn. En kan også tenke seg, at små enheter lettere fanger opp og registrerer

mindre problemer. 2 av de 8 barnehagene med høy andel av barn med språkproblemer var barnehager i by, der det ble oppgitt, at barn med minoritetsspråklig bakgrunn var med i antallet, de ga opp. Scatterdiagram under viser sammenhengen mellom antall innskrevne barn og barn som vurderes til å ha språkproblemer. Her blir tilfellene beskrevet over synlige som ytterpunkter mens resten samler seg rundt gjennomsnittet.



Figur 4. Scatterdiagram over sammenheng mellom antall innskrevne barn og barn med språkproblemer

Tabell 4.9 Hvor ressurser til tiltak kommer fra? (N=376)

Ressurser til hjelpetiltak	Antall barn
Kun fra barnehagens rammer	182 (48%)
Også fra eksterne instans	194 (52%)
Sum	376 (100%)

Barnehagene får tilført eksterne ressurser til vel halvdel av barna, de definerer inn i målgruppa, mens de må legge til rette for den andre halvdel inn forbi egne rammer.

4.3.3 Hvordan observeres barn og hvem observeres?

Den enkelte førskolelæreren ble bedt om å markere, hvordan de observerer barns språkutvikling ut fra nærmere spesifiserte observasjonsmetoder, som er vanlig brukt i barnehager. Dette spørsmålet, sammen med spørsmålet om hvilke barn som observeres, er tatt fra Kunnskapsdepartementet (2008a) sin undersøkelse, for å kunne

sammenligne om førskolelærerne i barnehagene gjør det, som deres overordnede på kommuneplanet tror de gjør, eller har planlagt at de skal gjøre.

Tabell 4.10 Hvordan barns språkutvikling observeres (N=121)

Metode	Antall		
	Kommunal	Privat	Samlet
Skjønnsmessig vurdering	25 (51%)	36 (50%)	60 (49.6 %)
Systematisk observasjon	21 (42.8%)	22 (30.5%)	78 (64.5 %)
TRAS	45 (91.8%)	53 (73.6%)	98 (81 %)
Askeladden	6 (12.2%)	11 (15.2%)	17 (14 %)
Egenutviklet/andre verktøy	9 (18.3%)	17 (23.6%)	26 (21.5 %)
Ekstern instans	15 (30.6%)	21 (29.1%)	36 (29.8 %)

Det var mulig å velge flere svaralternativer i dette spørsmålet, noe alle respondentene med unntak av 13 gjorde. Av disse oppga 2 respondenter, at de bare bruker skjønnsmessig vurdering, 2 at de bare bruker systematisk vurdering uten nærmere angivelse av metode, og 9 oppga bare TRAS, som den måten de observerer på. Hele 98 respondenter eller 81 prosent oppgir at de bruker TRAS. Det er litt mindre enn det respondenter på administrativ nivå oppgir i Kunnskapsdepartementet (2008a) sin undersøkelse. Her oppgis at 92 prosent av de kommunale barnehagene og 84 prosent av de private bruker TRAS. Dette kan ha sammenheng med, at dobbelt så mange i min undersøkelse har oppgitt annet verktøy. Spesielt i Rogaland, som var godt representert i min undersøkelse, har observasjonsverktøyet "Alle med" (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen og Waldeland, 2006) blitt tatt i bruk i utstrakt grad. Det var det verktøyet, som ble oppgitt i de fleste tilfellene, der mine respondenter oppga bruk av andre observasjonsverktøy.

Tabell 4.11 Hvem observeres? (N=121)

Hvem observeres?	Antall			%		
	Kom.	Privat	Samlet	Kom.	Privat	Samlet
Alle	37	48	85	75.5 %	66.7 %	70.2 %
Minoritetsspråklige	10	7	17	20.4 %	9.7 %	14 %
Behovsvurdering	16	32	48	32.7 %	44.4 %	39.7 %
Bestemte alderstrinn	12	15	27	24.5 %	20.8 %	48 %
Ingen	0	0	0	0 %	0 %	0 %

Av tabellen fremgår det, at de kommunale barnehagene i litt større grad ser ut til å ha rutiner for å observere alle barn og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. De private

barnehagene observerer forholdsvis oftere ut fra behovsvurdering. Observasjon av alle sto i noen tilfeller alene, men ble også kombinert med enten observasjon av minoritetsspråklige, etter behovsvurdering og av bestemte alderstrinn.

Kunnskapsdepartementet (2008a) sin undersøkelse sier kun noe om, hvilke barn som kartlegges i kommunale barnehager. Tabell 4.13 er derfor delt inn i kommunal/privat barnehage for å få et bedre sammenligningsgrunnlag. Departementets undersøkelse oppgir, at 35 prosent av alle barn på 1-2 år og 56 prosent av aldersgruppen 3-6 år vurderes. Det er lavere i sammenligning med min undersøkelse. Det kan ha sammenheng med, at flere har satt i gang undersøkelse av alle barn etter departementet sin undersøkelse i mars 2008. I min undersøkelse svarer alle, at de på en eller annen måte observerer barn, mens det i departementet sin undersøkelse er rundt 10 prosent av barnehagene, som ikke observerer språkutviklingen hos noen barn.

4.3.4 Hvordan ulike språkproblemer vekker bekymring

Førskolelærerne ble bedt om å gradere, hvilke typer språkproblemer de oftest ble bekymret for hos barn. Jeg vurderte å stille spørsmålet som hvilke språklige problemer, de oppfattet som mest alvorlige hos barn. Dette ville mer speilet førskolelærerens teoretiske kunnskap. Ut fra, at jeg ønsket en her og nå oppfattelse fra praksisfeltet til førskolelæreren, ble formuleringen slik den fremstår i spørreskjemaet.

Tabell 4.12 Språklige problemer som bekymrer førskolelærer hyppigst (N=121)

	Mest hyppig	2	3	4	Minst hyppig	Ikke gradert	Sum
Forståelse	89(73.6%)	14(11.6%)	5(4.1%)	2(1.7%)	1(0.8%)	10(8.2%)	121(100%)
Uttale	26(21.5%)	25(20.7%)	19(15.7%)	17(14%)	22(18.2%)	12(9.9%)	121(100%)
Flyt	0 (0%)	12(1.9%)	20(16.5%)	30(24.8%)	30(24.8%)	29(24%)	121(100%)
Ord	4 (3.3%)	41(33.9%)	23(19%)	19(15.7%)	6 (5%)	28(23.1%)	121(100%)
Setning	0 (0%)	19(15.7%)	32(26.4%)	19(15.7%)	26(21.5%)	25(20.7%)	121(100%)

89 respondenter eller 73,6 prosent svarte, at forståelsesproblemer var det som oftest bekymret dem. Problemer med uttale rangeres på andre plass. 26 respondenter har gitt uttale høyeste rang. Til sammen har 115 av de 121 respondenter rangert enten

forståelse eller uttale høyest. Problemer med læring av ord rangeres på tredje plass. Få oppgir hyppigst bekymring for barns læring av ord, men 34 prosent oppgir at ordlæring er det som nest hyppigst bekymrer dem. Samtidig er det 23 prosent som ikke graderer bekymring for ordlæring. Det ble kjørt korrelasjonsanalyse med Pearsons r for å se på sammenhenger mellom språklige problemer som bekymrer hyppigst. Det var en moderat til sterk negativ korrelasjon (Cohen, 1988 i Pallant, 2007) mellom språkforståelse og uttale, $r=-.512$, $n=121$, $p=000$ og mellom ordlæring og uttale, $r=-.529$, $n=121$, $p=000$. Samtidig var det var en svak positiv korrelasjon mellom språkforståelse og ordlæring, $r=.202$, $n=121$, $p=.052$ som ikke var signifikant på .05 nivået.

4.4 Tiltak og evaluering

Hensikten med disse spørsmålene var å få oversikt over den hjelpen, som blir satt inn tidlig i forløpet, når førskolelærer vurderer et barn til å ha lettere forsinkelser, som det i første omgang ikke er behov for å henvise videre til kommunens hjelpetjeneste. Spørsmålene åpnet også mulighet for, at respondentene kunne spesifisere tiltak de setter i gang og hvilke rutiner de har for evaluering.

Tabell 4.13 Rutiner for tiltak og evaluering av tiltak

Rutiner for tiltak	Antall	% av N (N=119)	Rutiner for evaluering	Antall	% av N (N=118)
Ja	95	80%	Ja	62	52.5%
Nei	24	20%	Nei	56	47.5%
Sum	119	100%	Sum	118	100.0%

Jeg hadde en forforståelse av, at gode rutiner og systematikk for å sette inn tiltak og evaluere tiltakene kunne ha sammenheng med førskolelærernes opplevelse av å få til arbeidet med målgruppa. Det ble foretatt en analyse med T-test for to uavhengige utvalg, der gruppe 1 var de som svarte ja på rutiner for tiltak og evaluering, og gruppe 2 var de som svarte nei (kategoriske variabler). Gruppene ble testet mot en sammenslåing av lykkes variablene i spørsmål 27d/27e og mot variablene 27d/27e hver for seg. Lykkes variablene er de avhengige og kontinuerlige variablene.

Hensikten er å finne ut, om eventuelle forskjeller mellom grupper i utvalget er så store, at vi også kan hevde, at disse gruppene har ulike gjennomsnitt i populasjonen (Johansen, 2007). H_1 hypotesen som er min forforståelse sier, at det er en sammenheng mellom opplevelsen av å lykkes i arbeidet med målgruppen og tilstedeværelse av rutiner for arbeidet. H_0 hypotesen sier, at det ikke er sammenheng. For utskrift av SPSS av resultatene fra T-testene vises til vedlegg 6 for rutiner for tiltak og til vedlegg 7 for rutiner for evaluering. Resultatene indikerer, at det med 95 prosent sikkerhet er sannsynliggjort, at en vil finne forskjeller, mellom de som har rutiner /de som ikke har rutiner for arbeidet med målgruppen og deres opplevelse av å lykkes i arbeidet med å identifisere/legge til rette for barn, også i populasjonen av de to gruppene av førskolelærere.

4.4.1 Tiltak.

80 prosent av 119 respondenter svarer, at de har rutiner for å sette inn tiltak. Tiltakene er gruppert i tema, hvorav de viktigste presenteres sammen med direkte siteringer fra respondenter. Siteringer er skrevet i kursiv. De presenterte data er hentet fra spørsmål 17, 18 og 27.

Språkstimulering i hverdagssituasjoner.

31 førskolelærere er opptatt av, at språkstimulering ikke bør skje isolert, men som en del av naturlige samhandlingssituasjoner. Eksempler er: *Sette ord på ting i hverdagen.* - *Bruke språket mest mulig, benevne alt vi gjør sammen med barnet.* – *Ut fra oppsatte mål på barnet jobbes det aktivt i hverdagssituasjoner.* – *Tilrettelegge for metodisk arbeid i det daglige.* En respondent sammenfatter dette slik: *Legge inn språklig trening i lek og samling. Aktivt bruke hele barnehagedagens aktiviteter. Også rutiner – ikke bare planlagte aktiviteter.*

De som er opptatt av språkstimulering i naturlige situasjoner er ofte også opptatt av, at dette krever en bevisstgjøring i personalgruppa. En respondent oppgir som tiltak: *Bevisstgjøre personalet om hvordan vi snakker med barnet, hva vi øver på.* I tillegg til

de 31 som oppgir språkstimulering i hverdagssituasjoner som tiltak, er det 7 førskolelærere som oppgir lek som tiltak. Det er overraskende få, ettersom lek er barnehagens viktigste varemerke. De 31, som oppgir hverdagssituasjoner, kan selvsagt også tenke lek inkludert i dette begrepet. Det er også en mulighet, at førskolelærere opplever, at de må oppgi mer læringspregete og spesielt tilrettelagte aktiviteter, når de skal dokumentere språkstimuleringen, de utfører i barnehagen.

Grupperinger.

54 førskolelærere oppgir arbeid i mindre grupperinger, som et tiltak for å imøtekomme behovet til barn i målgruppen. Dette tyder på bevissthet rundt barnas sårbarhet i forhold til å forsvinne i store grupper, og at det trengs nærhet med en voksen person for å holde på og styre oppmerksomheten deres. Under spørsmål 27 tar flere respondenter opp forhold, som berører bygninger og plass. 18 etterlyser flere små rom og skjermede steder for å kunne legge til rette for målgruppen. Noen få er oppmerksomme på støyproblem med dårlig lydemping. *Støy kan hemme barn med språkproblemer.* Mange barn samlet på lite areal gir støy og øker behov for små rom, der en kan trekke seg tilbake med mindre grupper.

Planlagte/tilrettelagte språkstimulerende aktiviteter.

77 respondenter oppgir tiltak, som er gruppert under dette tema. Tiltakene handler om tradisjonell tenkning omkring språkstimulerende aktiviteter som bruk av bøker, bilder, konkreter, sang, rim, regler og spill. Noen er generelle i sine eksempler:

Språkstimulering. – Spille spill. – Lese mye. Andre blir mer spesifikke og nevner metodiske opplegg som *Språkpose* (Nyberg, 1999) – *Språksprell* (Elsbak & Valle, 2000) – *Snakkepakken* (Ihlen og Finnanger, 2006). Andre igjen blir svært spesifikke og oppgir tiltak i forhold til barn med uttalevansker og munnmotoriske problemer som *Øve på lyder. – Tungegymnastikk. – Repetere orda rett. – Munnmotorikk.*

4.4.2 Evaluering av tiltak

Det er mindre utpreget med evaluering av tiltak enn å sette inn tiltak, noe også Strand (2007) finner i sin undersøkelse. Mens 80 prosent har rutiner på å sette inn tiltak, når

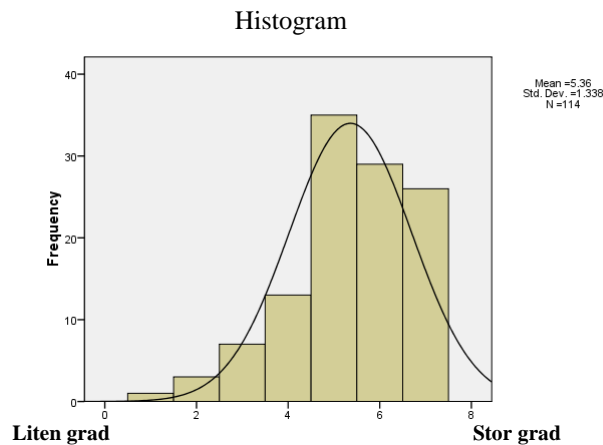
de vurderer, at et barn hører under målgruppen, er det bare 52,5 prosent, som har rutiner for å evaluere effekten av tiltakene. 16 oppgir, at de evaluerer barnets utvikling i fellesskap på avdelingsmøter. 36 oppgir å evaluere med observasjon/vurdering. 22 er spesifikke på verktøy de bruker. TRAS anvendes hyppigst. 4 oppgir, at de evaluerer med foreldresamtale.

Det ble sett på sammenheng mellom 1) rutiner på å evaluere effekten av tiltak og 2) deltakelse på kurs om målgruppen de siste 3 årene. Av de som har rutiner på evaluering har 47,5 prosent vært på kurs mot kun 25 prosent av de som ikke har rutiner. En analyse med Chi-kvadrattesten med følgende resultat, $X^2(1, n=117)=5.44$, $p=.02$, $\phi=.234$ indikerer en svak men signifikant sammenheng.

4.5 Samarbeid med andre og nytten av dette

119 av de 121 respondentene har svart på spørsmål 19 om eksterne instanser, de samarbeider med rundt målgruppen. 94 prosent oppgir å ha samarbeidspartnere eksternt, mens 6 prosent ikke har det. Flere oppgir mer enn en samarbeidspartner. Ikke overraskende oppgis PPT og logoped hyppigst som samarbeidspartner, henholdsvis 88 og 44 ganger. Det er kanskje like overraskende, at PPT ikke oppgis av alle. Det kan ha sammenheng med, at større kommuner har ressursteam, som har funksjonen med jevnlig samarbeid og veiledning i barnehagene rundt barn med spesielle behov. Andre kommuner har egen logopedtjeneste, som har denne funksjonen spesifikt i forhold til en stor del av barna i målgruppen.

Barnehagene ser ut til å være godt fornøyde med samarbeidet, de har med eksterne instanser. Av de 114 som svarer på dette spørsmålet, oppgir vel 90 prosent, at de i middels eller over middels stor grad opplever, at ekstern instans kan gå inn i et nyttig samarbeid med barnehagen rundt prosjektets målgruppe. Kanskje er det i praksis slik, at det ofte er hjelpetjenestene i kommunene, som erverver seg kompetanse gjennom kurs og annen faglig oppdatering, og at barnehagene indirekte får nytte av denne kompetansen gjennom samarbeid og veiledning.



Figur 5. I hvor stor grad ekstern instans går inn i nyttig samarbeid

Analyse med Pearson r viser med resultat $r=.226$, $n=121$, $p=.017$ en svak (Cohen, 1988 i Pallant, 2007) men signifikant korrelasjon mellom å oppleve høy grad av nytte i samarbeid med ekstern instans og opplevelse av å lykkes i arbeidet med målgruppa.

Respondentene ble også bedt om å rangere, hvilke eksterne instanser de opplever, de har best utbytte av å samarbeide med rundt målgruppen.

Tabell 4.14 Hvem førskolelærer opplever å ha best utbytte av å samarbeide med (N=120)

	1. prioritet	2. pr.	3.pr.	4.pr.	Ikke prioritet	Sum
Helsesøster	1	1	44	2	72	120
PPT	52	52	3	0	13	120
Logoped	74	38	1	0	7	120
Andre	2	8	3	3	104	120

Yrkesgruppen logoped får høyest prioritet flest ganger, og er den gruppen som færrest ganger ikke er prioritert i det hele tatt. Helsesøster gis ikke prioritet av så mange som 72 respondenter.

Behovet for samarbeid med andre instanser kommer også frem når respondentene blir bedt om å gradere behovet på en 7 trinns skala der 7 er uttrykk for behov i høyeste grad.

Tabell 4.15 Førskolelærers behov for samarbeid med ekstern instans (N=120)

Grad	1 lav	2	3	4	5	6	7 høy	Sum
Antall	0	2	8	21	32	46	11	120
%	0	1.7%	6.7%	17.5%	26.6%	38.3%	9.2%	100%

Gjennomsnittlig verdi på denne skalaen er 5,21 og dermed noe over middel verdi. Deler vi skalaen på midten er det 20,5 prosent som ligger under midten og 79,5 prosent over.

4.6 Kompetanse

Her vil det bli sett på, i hvilket omfang førskolelærerne i undersøkelsen oppgir at de har fått kompetanse om målgruppen i form av utdanning og kurs. Det vil videre bli sett på førskolelærernes behov for kompetanseheving på barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer, og i hvilken form dette er ønskelig

4.6.1 Førskolelærerutdannelsen

Nesten halvparten av de som er utdannet inn forbi de siste 5 årene svarer, at sen språklig utvikling og andre språkproblemer ikke har vært tema i utdannelsen deres. I sammenligning med de som ble utdannet for 5-10 år siden har tendensen vært, at temaet i økende grad har fått plass i førskolelærerutdannelsen.

Tabell 4.16 Sen språkutvikling og andre språkproblemer som tema i utdanning (N=119)

Antall år etter utdanning	Var sen språkutvikling og andre språkproblemer et tema i utdannelsen din?				
	Ja	%	Nei	%	Sum
0-5 år	22	53.7	19	46.3	41(100%)
6-10 år	12	25.5	35	74.5	47(100%)
11-15 år	6	37.5	10	62.5	16(100%)
16-20 år	6		3		9
21-25 år	1		2		3
26-30 år	1		2		3
Sum	48		71		119

Under spørsmål 27 blir respondentene bedt om å rangere på en skala fra 1-7 hvordan utdannelsen har gitt dem kompetanse i henholdsvis å identifisere barn i målgruppen og i å legge til rette for barna.

Tabell 4.17 Grad utdanning har gitt kompetanse i å identifisere barn (N=121) og i å legge til rette for barn (N=120)

Grad	Lav 1	2	3	4	5	6	Høy 7	Sum
Identifisere	1 (0.8%)	17 (14%)	24 (19.8%)	34 (28%)	30 (24.8%)	13 (10.7%)	2 (1.7%)	121 (100%)
Legge til rette	3 (2.5%)	17 (14.2%)	27 (22.5%)	36 (30%)	24 (20%)	13 (10.8%)	0 (0%)	120 (100%)

Mean på en 7 skala er 4,01 for i hvilken grad førskolelærerne opplever, at utdannelsen har gitt dem kompetanse i å identifisere barn i målgruppen og 3.83 for hvordan utdanning har gitt kompetanse i å legge til rette for målgruppen.

Når respondentene skal rangere hvordan de i praksis opplever å få til å identifisere og legge til rette, viser det seg at Mean på 7 skalaen stiger.

Tabell 4.18 Opplevelse av å få til å identifisere barn (N=119) og i å legge til rette for barn (N=119)

Grad	Lav 1	2	3	4	5	6	Høy 7	Sum
Identifisere	0 (0%)	1 (0.8%)	7 (5.9%)	22 (18.5%)	36 (30.3%)	45 (37.8%)	8 (6.7%)	119 (100%)
Legge til rette	0 (0%)	4 (3.4%)	15 (12.6%)	38 (31.9%)	35 (29.4%)	25 (21%)	2 (1.7%)	119 (100%)

Den er nå 5,18 for hvordan de opplever å få til å identifisere barn i målgruppen, og 4,57 for hvordan de opplever å få til å legge til rette for målgruppen.

4.6.2 Videreutdanning

49 av respondentene oppga å ha videreutdanning, noe som tilsvarer 41 % av de 121 førskolelærerne. Ikke overraskende oppga hele 21 respondenter spesialpedagogikk som fag i videreutdannelsen. Dette er på landsbasis den hyppigst forekommende videreutdanning hos førskolelærere. Noen oppga å ha videreutdanning i flere fag. Andre oppgitte fag som kunne tenkes å ha elementer av innhold, som er relevant i arbeidet med sen språkutvikling og andre språklige problemer, var småbarnspedagogikk, minoritetsspråklige barn og GLSM-grunnleggende lesing,

skrivning og matematikk for førskolelærere. 23 av de 49 med videreutdanning oppga sen språkutvikling og andre språkproblemer som tema under utdanningen. Andre populære fag som førskolelærere tar videreutdanning i er administrasjon, ledelse, organisasjon og veiledning. Disse har ikke målgruppen som spesifikt tema.

4.6.3 Kurs

Det har i de senere årene blitt avholdt mange kurs for barnehagepersonale om observasjon av barns språk, med henblikk på å identifisere barn med vansker slik at tidlig hjelp kan settes inn. Spesielt bør nevnes sentrale kurs og regionskurs, som kom etter at TRAS-gruppen (Espenak et al., 2003), ga ut observasjonsverktøyet TRAS som senere ble fulgt opp av kompetansehevingsprogrammet Språkpakken. Sistnevnte ble også fulgt opp med veiledningsboka Språkveilederen (Espenak et al., 2007).

Følgende tabell gir en oversikt over typer kurs respondentene har deltatt på inn forbi de siste årene. Totalt oppgir 44 respondenter av 121 (vel 36 %), at de har vært på kurs om temaet inn forbi de siste 3 årene. Flere har vært på 2 kurs og noen på 3, slik at antall kurs de 44 respondentene har deltatt på er 62.

Tabell 4.19 Typer kurs førskolelærere har deltatt på

TRAS	20
Språkpakken (5 dagers kurs)	7
Generell språkstimulering	6
Språk 4	4
Minoritetsspråklige	4
SATS	3
Språkvansker	3
Tegn Til Tale/hørselshemmede	5
Språkposer	2
Andre tema	8
Sum	62

TRAS er det enkeltkurset som flest har deltatt på (20 av 44 som har vært på kurs).

Sett i lys av at 98 respondenter oppgir å bruke TRAS som observasjonsmetode, er det kun ca 20 prosent av disse som har blitt kurset i TRAS de siste 3 årene.

Førskolelærerne ble bedt om å gradere på en skala fra 1 til 7 i hvor høy grad de opplever å få faglig påfyll for å kunne ivareta oppgavene rundt målgruppen i form av for eksempel kurs.

Tabell 4.20 Opplevelse av å få faglig påfyll (N=118)

Grad	1 lav	2	3	4	5	6	7 høy	Sum
Antall	7	16	26	28	25	15	1	118
%	5.9%	13.6%	22%	23.7%	21.2%	12.7%	0.9%	100%

58 prosent er middels eller mer fornøyd med det faglige påfyll de får i forhold til målgruppen. Siden kun 36 prosent av respondentene har vært på kurs angående temaet må dette bety at de får faglig påfyll på annen måte.

4.6.4 Behov for kompetanseheving på hvilken måte

Langt de fleste av respondentene (111 eller 91,7 prosent) opplever behov for økt kompetanse, mens 10 eller 8,3 prosent ikke opplever slikt behov.

Tabell 4.21 Type kompetanseheving etter prioritet (N=111)

	1.prioritet	2.	3.	4.	5.	6.	Ingen	Sum
Videreutdanning	28	6	7	11	22	1	36	111
Veiledning PPT	18	26	21	15	6	2	23	111
Veiledning logoped	26	29	24	11	3	0	18	111
Eksterne kurs	29	23	18	17	9	0	15	111
Interne kurs	15	17	23	16	16	0	24	111
Annet	0	2	1	0	0	0	108	111

Hvilken type kompetanseheving respondentene prioriterer, gir ikke noe entydig bilde. 3 respondenter har likestillet 2 typer kompetanseheving, og 1 har likestillet 3, slik at de har gitt flere typer første prioritet. Videreutdannelse og eksterne kurs kan til sammen utgjøre kompetanseheving utenfor arbeidsplassen, mens veiledning av PPT/logoped sammen med interne kurs kan ses på som kompetanseheving på arbeidsplassen. Det er da om lag like mange, som har kompetanseheving utenfor arbeidsplassen som på arbeidsplassen som første prioritet. Som andre og tredje prioritet velger flest kompetanseheving, som kan skje på arbeidsplassen i form av veiledning og interne kurs. Dette kan ha sammenheng med, at det er på arbeidsplassen, de ansatte kan få felles kompetanseheving. Det er også en økonomisk

rimelig form for kompetanseheving og dermed oppnåelig inn forbi stramme budsjetter.

På det åpne spørsmål 27 er mange respondenter opptatt av kompetanseheving. Det ble notert 104 utsagn, under dette temaet. Flere tar opp forhold, som handler om bevissthet generelt i personalgruppa. Bevissthet rundt språkstimulering spesielt berøres av 6 respondenter og 13 mener at bevisste, dyktige og interesserte voksne vil fremme arbeidet. 52 etterlyser direkte kompetanseheving i form av kurs/utdanning. Flere nevner også TRAS, som et middel til å øke kompetansen.

4.7 Andre faktorer som har innflytelse på opplevelse av å lykkes i arbeidet?

Det ble kjørt korrelasjonsanalyser mellom opplevelsen av å få til å identifisere (spørsmål 26D) og få til å legge til rette (spørsmål 26E) for målgruppa og variabler som vedrører rammefaktorer. Det var svært svake og ikke signifikante sammenhenger til barnehagens størrelse og antall driftsår og til alder på førskolelærer og antall år i jobb. Slike forhold ser dermed ikke ut til å ha betydning for å oppleve å få til arbeidet.

Derimot viste analyse med Pearson r moderate til sterke sammenhenger mellom opplevelse av å lykkes i arbeidet med målgruppa og de andre opplevelseshvariablene i spørsmål 26. Sammenhengene er også signifikante. For oversikt over resultat fra analyse med Pearson r vises til vedlegg 9. Tendensen er, at har de som opplever best å få til arbeidet også opplever, at rammebetingelsene er gode eller omvendt. Den sterkeste korrelasjonen mellom alle opplevelseshvariablene er det mellom opplevelse av å holde seg faglig à jour og hvordan kompetansen totalt sett er i barnehagen $r=.653$, $n=118$, $p=.000$.

4.8 Forhold som fremmer/hemmer arbeidet

Det er ikke mulig å ta med alle forholdene respondentene har kommet inn på i spørsmål 27. Forhold rundt tiltak/evaluering og kompetanse er presentert tidligere. I det følgende presenteres kort essensen av utsagnene respondentene gav, gruppert i temaene de ble delt inn i:

Barnegruppen. Utsagn som går på behov for færre barn i barnegruppene dominerer under dette temaet. Førskolelærerne er bevisste på, at barn i målgruppen trenger skjerming og trenger oppfølging. De tenker at færre barn i gruppen vil være et godt tiltak. Det er flere, som tar opp forhold rundt minoritetsspråklige barn. Noen mener, at det ikke bør være flere minoritetsspråklige på en avdeling uten ekstra voksenressurs. Mange ulike nasjonaliteter og språk kan være problematisk for barn med språkvansker. En enkelt tar opp problemet, jeg har berørt i innledningen med ustabilitet for barn i målgruppen, når mange barn deler plasser.

Personalforhold. Under dette temaet går begrepet tid igjen i mange utsagn. Det er tydelig, at førskolelærere opplever, at de har mange gjøremål, som reduserer tiden deres på avdelingen sammen med barna. *Ønsker mer personale for å frigi tid til pedagogisk leder til direkte arbeide med barna.* Generelt ønskes flere voksne. *Nok voksne slik at en får tid til å gjennomføre planlagt oppfølging av enkeltbarn.* Rammeplanen med sine krav kan i noen utstrekning ha ført med seg høy grad av organisering og planlegging av dagen, når respondenter kan uttrykke: *Rutiner/mye opplegg gir liten tid til spontan bruk av språk og Personalet blir opptatt med rutinesituasjoner.* Respondentene er også klare på, at barn med behov for ekstra oppfølging krever tilførte ressurser, hvis det skal bli tid til å gi barna det, de har behov for. *Det er begrenset, hva som kan ytes av spesielle ting inn forbi grunnbemanningen.* Sykdom og annet fravær, gjennomtrekk av personale og utstrakt bruk av deltidsstillinger i personalgruppen, nevnes av noen som forhold, som stjeler tid og også gjør hverdagen ustabil for alle barn men spesielt for målgruppen. Strand (2007) finner i sitt masterprosjekt at manglende tid er med å påvirke arbeidet med og oppfølgingen av TRAS (Espenakk et al., 2003).

Ekstern samarbeide. Det etterlyses mer samarbeid og veiledning fra PPT og logoped. Flere er opptatt av samarbeid med og veiledning av foreldre, og at foreldres bekymring bør tas på alvor. Tidlig henvisning nevnes som viktig, men noen opplever, at ventetiden er for lang hos PPT, og at det hemmer arbeidet med barnet, at det ikke blir gjort grundig utredning og veiledet på tiltak. Noen ønsker, at PPT er lettere tilgjengelig for barnehagene. Det etterlyses også større enighet/tydelighet fra hjelpetjenesten, om når det bør settes inn tiltak. En respondent kunne tenke seg logoped ansatt i barnehagen.

Utstyr. 21 respondenter etterlyser mer utstyr og samtidig tid til å sette seg inni det. Spesifikt ønskes Snakkepakken (Ihlen og Finnanger, 2006) av flere. Andre er opptatt av å ha materiell tilgjengelig på avdelingen. *Ha barnebøker tilgjengelig på avdelingen.* Noen få savner bedre verktøy for å fange opp barn med språklige problemer.

5. Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil det bli gitt et sammendrag av resultater i undersøkelsen som kan være med å belyse problemstillingen og etterprøve forforståelsen. Resultatene vil bli drøftet i forhold til teori og holdt opp mot liknende forskning på området.

5.1 Identifisering av barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer

Gjennomsnittlig vurderer barnehagene 9 prosent av barna til å ha sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Det er den prosentandelen en ut fra dagens viten om barns språklige utvikling og vansker regner for viktig, med henblikk på å forebygge vansker. Nyere forskning antyder, at en fremover kanskje bør ha fokus på de 10-20 prosent av barna, som er senest i språkutviklingen, hvis en skal leve opp til intensjonen om tidlig hjelp for å forebygge vansker senere (Vejleskov, 2007b, Schjølberg et al., 2008, Bruce, 2007, Velfærdsministeriet 2007). Det er stor spredning mellom barnehagene, på hvor stor prosentandel de vurderer til å høre under målgruppen. 18 prosent av barnehagene definerer mindre enn 5 prosent av barna under målgruppen. Dette er bekymringsfullt, og tyder på at det er stor variasjon i graden førskolelærere er i stand til å vurdere barns språkutvikling.

Undersøkelsen sier ikke noe om hvilke aldersgrupper respondentene arbeider med. Ut fra tiltak de vektlegger og ut fra spesifiserte aldersgrupper de oppgir å observere, ser de fleste ut til å arbeide på 3-5 års avdelinger. Noen respondenter uttrykker, at flere av spørsmålene ikke var relevante, siden de arbeidet på 0-3 års avdeling. Noen påpekte spesifikt i åpne spørsmål, at det også er viktig å tenke språkbobservasjon og språkstimulering på 0-3 års avdeling. Dette kan kanskje tyde på, at barnehagene er noe avventende med å definere de yngste barna inn under målgruppen og kanskje heller ikke er så bevisste og systematiske i sin tenkning omkring språkstimulering for

aldersgruppen. Normalt variasjonsområde er stort i de yngste aldersgruppene (Bleses et al., 2007). Likevel kunne en - ut fra den faglige kompetansen barnehager bør ha på språkutvikling – forventet, at en større andel av de yngste barna, som er henvist til videre utredning, ville gått i barnehage, i forhold til de som ikke går i barnehage. Dette er ikke tilfellet. (Schjølberg et al., 2008) finner, at av de 3 åringer, som av mødre rapporteres til å ha forsinket eller avvikende språkutvikling, er det nesten like stor andel henviste, blant de som ikke går i barnehage, som de som går i barnhage. Dette er kritisk med tanke på nyere forskning om LT (Leonard, 1998 og Desmarais et al., 2008), som poengterer viktigheten av, at disse barna registreres tidlig og får dra nytte av en systematisk og fokusert forebyggende innsats. Sannsynligheten for at de kan løftes til mer avansert kompetanse uten god stimulering er liten (Hagtvet 2002). For å leve opp til Kunnskapsdepartementet sine føringer gjennom Rammeplanen (2006) og St.meld.nr.16 (2006/2007), er det en forutsetning å få registrert barn tidlig.

I et tidsperspektiv er en gjennomsnittlig prosentandel på 9 likevel positiv. Det er tegn på, at fokus som har vært på barns språklige utvikling og språklige problemer de senere årene, har ført til en økt bevissthet rundt målgruppen. Eiere og kommuner ser ut til å ha fulgt opp føringer fra departementet om observasjon av barns språk. Resultatene i undersøkelsen tyder på, at det har vært øking i føringer fra eier og kommune det siste året før spørreskjema i dette prosjektet ble sendt ut. Siden forundersøkelsen til TRAS i 2000 (Espenakk og Horn, 2002), har det skjedd store endringer. Barnehagene er på vei mot målet.

Barnehagene får tilført eksterne ressurser til tiltak til vel ½ parten av barna, de definerer under målgruppa. De utgjør 4,7 prosent av alle barna. Det ligger tett opp mot 5 prosent, som den danske språkvurderingen (Velfærdsministeriet, 2007), vurderer til å trenge spesiell innsats. Prosentandelen ligger under det Rygvold (2004) oppgir som forekomst av spesifikke språkvansker i førskolealder, og også litt under det som generelt oppgis som forekomst av spesifikke språkvansker (side 25).

Et viktig spørsmål blir, om barnehagen kan gi god og tidlig hjelp til de resterende barna, de er bekymret for inn forbi grunnbemanningen. Flere respondenter tar opp forhold, som går på mangel på tid. Som pedagogisk leder har de ansvar, som fører til mye tidsbruk på andre oppgaver enn direkte arbeid med barn. I norske barnehager er 33 prosent av de ansatte pedagogisk utdannet, mens Sverige har 50 og Danmark 60 prosent av stillingene besatt med pedagoger (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). I tillegg er 16 prosent av stillingene som førskolelærer pr. i dag besatt med ufaglærte eller personer med annen utdanning. Ved sykdom/fravær er det de fleste steder ikke mulig å få inn faglært arbeidskraft, og mange kommuner har i tillegg sparetiltak på vikarutgifter. 9 prosent av barn mellom 1-5 år er minoritetsspråklige (ibid). De omtales både i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og St.meld.nr.16 (Kunnskapsdepartementet 2007a) som barn med særlige behov for språklig støtte. Flere av respondentene uttrykker, at det er problematisk med mange minoritetsspråklige barn i barnehagen uten øking av grunnbemanningen. I lys av disse forholdene, er det grunn til å anta, at barnehagene kan ha problemer med å oppfylle intensjonene om tidlig og god hjelp til målgruppen. Dette vil føre til betydelig risiko for en del barn, som ikke tidlig nok i læringsforløpet sitt får snudd en negativ utvikling.

5.2 Observasjon av språkutvikling

TRAS er det mest brukte observasjonsverktøy og brukes i vel 82 prosent av barnehagene. Det er betydelig mer enn i departementets undersøkelse (2008a), der det oppgis at 68 prosent av barnehagene bruker TRAS. Resultatene tyder på, at bruken av TRAS øker. TRAS ser ut til å være godt etablert som et svært viktig verktøy for systematisk observasjon av barns språk i barnehagen. Noen respondenter mener også, at TRAS er med å øke kompetansen generelt i barnehagen i forhold til barn i målgruppen.

Forståelsesvansker er det språkproblemet, som oftest vekker bekymring hos førskolelærerne. Det var for meg et overraskende funn. Min egen og kollegaers

erfaring fra PPT er, at majoriteten av de språklige bekymringer, som henvises til PPT begrunnes med problemer i forhold til språkets formside og da ofte knyttet til problemer med uttalen. Forståelsesvansker er mer alvorlige enn talevansker (Horn, 2003), noe førskolelærere kanskje har korrekt teoretisk kunnskap om. De kan derfor ha svart, det de vet er korrekt fremfor å rapportere faktiske forhold. I praksis kan det være utfordrende å identifisere forståelsesvansker, hvis de ikke er omfattende. Det krever god kompetanse om generell språkutvikling. Språkvansker omtales som "the hidden problem" (Bele, 2008). Folk flest, også foreldre, setter ofte likhetstegn mellom språkvansker og hørbare vansker i barnets taleproduksjon. Det er kanskje også slik, at det settes inn mest konkret og tydelig hjelp i forhold til barn med produksjonsvansker. Tiltak overfor barn med forståelsesvansker vil ofte være generelle tiltak, som går inn i daglige aktiviteter og samhandlinger. Slike tiltak vil ikke fremstå som så konkret og tydelig trening på språk, slik tilfellet kan være ved uttalevansker.

Evenrud og Thordardottir (2007) fant i sin undersøkelse, at 76,2 prosent av førskolelærere var uenig/delvis uenig i at talevansker er mer alvorlige enn vansker med språkforståelse, mens 23,8 prosent var enig/delvis enig. Dette stemmer godt overens med at 73,6 prosent av førskolelærerne i min undersøkelse bekymrer seg oftest om språkforståelse, mens 21,5 prosent bekymrer seg oftest om uttale, hvis en tenker de har svart ut fra deres teoretiske kunnskap.

Uttalevansker oppgis som nest mest bekymringsfull. Det er en ganske jevn fordeling av bekymring for uttalevansker på de 5 graderingsplassene. Forskning rundt fonologiske vansker har lenge vært dominerende innen språkforskning (se side 31), og har vært i fokus som en viktig markør for senere leseutvikling. Den er fortsatt en viktig markør for den tidlige tilegnelse av leseferdigheter (Niedersøe et al., 2006).

Bekymring for ordlæring blir rangert på 3. plass. 1. og 2. rangering på vokabular utgjør til sammen 37,2 prosent, mens tilsvarende for fonologi er 42,2 prosent. Forskning viser, at både forståelse og vokabular ved 3 år har større betydning for leseferdigheter gjennom hele skoletiden enn fonologiske ferdigheter (ibid).

Korrelasjonstesting referert på side 63 kan tyde på, at kunnskap, om at språkforståelse og ordlæring er viktigere for mestring senere i læringsforløpet enn uttale, er på vei til å bli etablert i praksisfeltet. Når majoriteten av språklige problemer som henvises til PPT går på bekymring i forhold til ekspressiv språk, er det likevel grunn til å stille spørsmål om i hvilken grad, kunnskapen blir omsatt til praksis.

5.3 Tiltak og evaluering

Tiltakene førskolelærerne oppgir å sette inn for stimulering av barn, de er bekymret for er gode og relevante. De er forankret i teori om hva, som kan ha forebyggende effekt. Spesielt mange oppgir tiltak i forhold til fonologisk bevissthet (Hagtvet, 2004) og i forhold til vokabular med den hensikten å forebygge senere problemer med lesing/skriving (Niedersø et al., 2006). Det er den delen av forskningen, som i lengst tid har hatt innflytelse på arbeidet i barnehagen og dermed har lengst tradisjon. Slike tiltak ser ut til ofte å være planlagt og tilrettelagt, og er typisk aktiviteter, der voksne har regien i forhold til ei gruppe barn. Kanskje denne typen aktiviteter trer tydeligst frem som læringssituasjoner i barnehagen, både for de som arbeider der og for andre?

Noen færre oppgir, at språkstimulering bør finne sted hele tiden som en naturlig og bevisst stimulering gjennom alle hverdagens aktiviteter. Slik stimulering vil være mindre synlig og vanskeligere for barnehagen å dokumentere. Den krever en høy grad av både bevissthet og kompetanse hos personalet, noe flere respondenter i undersøkelsen er opptatt av. Fordelen med språkstimulering flettet inn i naturlige samhandlingssituasjoner, vil være at barnet i mindre grad blir gjenstand for passiv stimulering og i større grad får utfordringer tilpasset behov og modenhet (Platou, 2002, Vejleskov, 2007a, Lyngseth, 2008). Flere respondenter er oppmerksomme på disse forholdene. De uttrykker at tid, for lav voksentetthet generelt og for lav pedagogtetthet spesielt vil innvirke på muligheten til å gjennomføre språkstimulering på denne måten. Dette vil virke hemmende i forhold til å gi god hjelp til barn i

målgruppen. Disse vil i større grad enn andre barn ha behov for kontinuerlig stimulering med utgangspunkt i barnets interesser og individuelle behov.

Sammenhengen mellom å ha rutiner for tiltak/evaluering av tiltak og høy grad av opplevelsen av å lykkes med å identifisere og legge til rette for barn, var et interessant og tydelig funn (side 64 og vedlegg 6 og 7). Funnet var statistisk signifikant, slik at en med rimelig stor sikkerhet kan antyde, at sammenhengen også vil gjelde for populasjonen. Respondentene, som har rutiner, merker seg ikke ut på andre variabler som alder, kompetanse eller ansettelse privat/kommunalt. Men de skiller seg fra de som ikke har rutiner på sammenheng mellom variablene 1) rutiner for evaluering og 2) kurs på målgruppen (se kapittel 4.4.2 Evaluering av tiltak side 66). Sammenheng mellom disse variablene kan sies å ha sitt utspring i bevisst måltenkning. Måltenkning har sitt utgangspunkt fra departementet i form av føringer i St.meld.nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2007a) og i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Målrettet arbeid må implementeres i barnehagene. De som får dette til på en god måte, vil oppleve at de lykkes i arbeidet med målgruppen.

5.4 Samarbeidspartnere

Førskolelærerne i denne undersøkelsen uttrykker stort behov for samarbeid med andre instanser rundt målgruppen. De oppgir samtidig, at de er godt fornøyd med samarbeidet de har. De fleste oppgir logoped, som den yrkesgruppen de prioriterer høyst og opplever de har best utbytte av å samarbeide med. Dette er naturlig, i kraft av at logopeder har spesifikk kompetanse om målgruppen.

Analyse med Spearmans rho viser svak men statistisk signifikant sammenheng mellom opplevd nytte av samarbeidet med ekstern instans og opplevelsen av hvordan respondentene får til å legge til rette for barn i målgruppen: $r=.237$, $n=112$, $p=.012$.

Det er overraskende, at helsesøster ikke gis prioritet av så mange som 72 respondenter. I betraktning av at helsesøstertjenesten og barnehager er de instansene,

som har fått i mandat å observere barns språklige utvikling, hadde et samarbeid uten tvil vært til nytte for begge parter, ikke minst tidsmessig. Rundt barn som vekker bekymring ved observasjon enten i barnehagen og/eller på helsestasjonen kunne det blitt utvekslet erfaringer mellom foreldre, helsestasjon og barnehage til beste for barnets utvikling, og en kunne samarbeidet rundt observasjon av barnet.

Helsesøstertjenesten har mange steder rutiner for språkvurdering med SATS (Horn og Hagtvet, 1997) ved 2 års kontrollen og Språk 4 (Horn og Dalin, 2005) ved 4 års kontrollen. Noen få av respondentene i denne undersøkelsen oppgir å ha kurs i disse observasjonsverktøyene og helsesøstre har også kjennskap til TRAS. Langt de fleste barna går nå etter hvert også i barnehage. Slik møter helsesøstertjenesten og barnehagen mange felles barn, som de har felles oppgaver rundt. Utvikling av et nærere samarbeid, kanskje spesielt rundt LT barn, kunne vært faglig utviklende for begge parter og vært til stor nytte i et forebyggende perspektiv.

5.5 Kompetanse

Førskolelærerne har selv en opplevelse av, at de har god kompetanse på arbeidet rundt målgruppen. På lykkes variablene i spørsmål 26 opplever de i praksis å få til både å identifisere og å legge til rette for barna i større grad enn det utdannelsen har rustet dem til. De opplever spesielt, at de får bedre til å identifisere barn i målgruppen, enn det utdannelsen har gitt dem kompetanse i (tabell 4.17 og 4.18 side 69).

Med tanke på intensjonene, nedfelt i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og St.meld.nr. 16 (Kunnskapsdepartementet 2007a), kan enn si, at høyskoler og universiteter som utdanner førskolelærere ligger noe på etterskudd med å ruste kommende førskolelærere til et arbeide, som er gitt så pass stor prioritet gjennom sentrale føringer fra departementet. Som det fremgår av tabell 4.16 (side 68), ser det ut til at temaet får økende plass i utdannelsen. Likevel er det betenkelig, at nesten 50 prosent av de som er utdannet inn forbi de siste årene, ikke oppgir målgruppen som tema i utdannelsen. Nyere forskning Rescorla og Achenbach (2002) referert i

Schjølberg et al. (2008), antyder at 10-20 prosent av barna bør vies oppmerksomhet, hvis en skal nå alle som er i risikozonen. Det er en betydelig andel av barn. Hvis departementet sin intensjon om å sette inn tidlige tiltak for å bryte mønster for hemmet læring skal lykkes, synes det nødvendig at kunnskap om disse barna må ha en sentral plass i utdanningen av førskolelærere.

Årsaken til at førskolelærerne mestrer identifisering av og tilrettelegging for målgruppa bedre enn det utdannelsen har rustet dem til, kan også bety, at praksis i seg selv er kompetansegivende. Evenrud og Thordardottir (2007) påpekte dette i sin undersøkelse, der de fant, at assistenter gjennom praksis hadde tilegnet seg god kompetanse om barns språkutvikling, selv om de ikke hadde en teoretisk bakgrunn. Det kan også bety, at praksisfeltet har kommet langt i arbeidet med målgruppa på grunn av sentrale føringer, mens utdanningsinstitusjonene ikke i samme grad har blitt med i prosessen i form av endringer i læreplaner for førskolelærerutdannelsen. Senere års forskning har også i stor grad hatt direkte kontaktflate mot praksisfeltet, med kursvirksomhet og utvikling av observasjonsverktøy og stimuleringstiltak (Hagtvatn, 2004, Espenakk et al., 2003, Espenak et al., 2007, Løge et al., 2006). En respondent uttrykker det slik: *Temaet må få plass i førskolelærerutdannelsen – kanskje med eksterne forelesere fra PPT*. En annen respondent er opptatt av forbindelsen mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjonene med kommentaren: *Oppfølging fra universitetet, fag dager der barnehager inviteres*.

De 121 respondentene har inn forbi de siste 3 årene til sammen deltatt på 62 kurs som omhandler målgruppen. Det var overraskende få med tanke på den kursvirksomheten som har vært og ikke minst med tanke på satsingen på temaet. Kanskje var det så få på grunn av at tidsrommet for deltakelse på kurs ble satt til de siste 3 årene i spørreskjemaet og flere ville svart bekræftende om tidsrommet var blitt satt til 5 år. På den andre siden var det bare totalt 7 førskolelærere, som deltok på kurset. Språkpakken, som ble holdt ulike plasser i landet i 2006 for å nå flest mulig.

I betraktning av at 98 respondenter oppgir å bruke TRAS for å registrere språkutvikling, er det bemerkelsesverdig, at kun 20 oppgir å ha deltatt på TRAS kurs.

Noen kan selvsagt ha TRAS kurs før 2006. Min erfaring fra praksisfelt er behov for kontinuerlige kurs i TRAS, ettersom utskifting i personalgruppa er stor, og det stadig kommer til nye førskolelærere, som mangler kompetanse om TRAS.

De 4 spørsmålene under spørsmål 26, som har lavest gjennomsnittsverdi, handler alle om kompetanse. Det er A) utdannelsen gitt kompetanse i identifisering (Mean=4.01), B) utdannelsen gitt kompetanse i å legge til rette (Mean=3.83), F) få faglig påfyll (Mean= 3.82) og G) holde seg faglig à jour (Mean=3.84) (vedlegg 8).

Førskolelærerne rapporterer, at de har lite utdanning og lite kurs på målgruppa. Likevel uttrykker de opplevelse av å få til arbeidet med målgruppa ganske bra i praksis (Mean=5.18 på identifisering og 4.57 på tilrettelegging) og de opplever å ha god kompetanse på å veilede foreldrene til barna i målgruppen (Mean=4.28). Dette kan bety, at de får faglig påfyll på annen måte. Noen respondenter uttrykker under spørsmål 27, at det fremmer arbeidet med målgruppen å diskutere og rådføre seg med kollegaer internt i barnehagen. Når en ser på det forholdsvis høye gjennomsnitt (Mean=5.36) for opplevelse av nytten av samarbeidet med eksterne samarbeidspartnere (vedlegg 8), er det nærliggende å tenke, at barnehagene henter mye kompetanse gjennom dette. Et slikt samarbeid vil ha hovedvekten på enkeltbarns behov og vansker, mens kurs kanskje ofte oppleves som mer generelle. Det er likevel et spørsmål om barnehagens kompetanse på målgruppa utelukkende kan basere seg på eksterne samarbeidspartnere. Det vil lett kunne føre til ulikt tilbud til barn med språklige problemer, som gjøres av hengig av kapasiteten til samarbeidsinstansen.

Respondentene uttrykker stort behov for kompetanseheving og for samarbeid med andre om både identifisering og tiltak. Generaliserte funn tyder på at videre samarbeid mellom barnehager og PPT bør styres i retning av systemarbeid.

5.6 Andre faktorer

Det ble gjort statistiske analyser for å se om det var sammenheng mellom variabler, som kunne forklare hvorfor noen barnehager/førskolelærere får til arbeidet med

målgruppa, mens andre strever (side 72). Jeg hadde ut fra observasjoner i praksisfelt dannet meg en forforståelse av mulige faktorer som kunne spille inn (side 12-13). Faktorene ble tatt med i spørreskjemaet, som grunnlag for å etterprøve forforståelsen.

Det er kun svake ikke statistisk signifikante sammenhenger mellom å lykkes i arbeidet med målgruppa og rammefaktorer som størrelse og alder på barnehagen og førskolelærers alder, formelle utdannelse, antall år i jobb. Min forforståelse på disse områdene er derfor ikke generelt gjeldene. Observasjoner gjort i enkeltbarnehager må da være gjeldene bare for dem eller skyldes andre forhold. Derimot er det sammenheng mellom opplevelse av å få til arbeidet og om barnehagen har tilgjengelig materiell og utstyr og om barnehagens fysiske rammer oppleves som egnet for å kunne gjøre en bra jobb overfor målgruppa (vedlegg 9).

Det ser ut til, at de som opplever å lykkes best i jobben også opplever å ha gode vilkår å gjøre jobben under. De opplever å disponere utstyr og materiell og at de har gode fysiske rammer. De opplever også, at det finns gode observasjonsverktøy, og at de får faglig påfyll og får til å holde seg faglig à jour. Dette fører med seg, opplevelse av at kompetansen samlet sett er god i barnehagen. Kanskje er det slik, at de førskolelærerne, som best opplever å få til arbeidet jobber i barnehager, der en har vært bevisste rundt kompetanseoppbygging internt, og gitt rom for at personalet har kunnet sette seg inn i observasjonsverktøy og materiell. Opplevd kompetanse på et område ser ut for å føre med seg opplevd kompetanse på andre. Det er likevel ikke sammenheng mellom opplevelsen av å lykkes å få til arbeidet og på om respondentene faktisk har gått på kurs eller fått kompetanse gjennom utdannelse, men det er sammenheng mellom opplevelse av å lykkes i arbeidet og mellom opplevd utbytte av samarbeid med ekstern instans. Det ser dermed ut til at PPT og logoped som er barnehagenes hovedsamarbeidspartnere, tilfører barnehagene mye og viktig kompetanse i forhold til målgruppen.

6. Avslutning

Formålet med denne undersøkelsen var å få opplysninger om hvordan Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) intensjon om tidlig og god hjelp til barn med sen språklig utvikling eller andre språkproblemer blir oppfylt i barnehagen, og hvilke faktorer som kan ha innflytelse på dette. Det ble brukt en kvantitativ metode fordi formålet var å belyse problemstillingen bredt. Instrumentet var et spørreskjema.

Resultatene i undersøkelsen viser at barnehagene i gjennomsnitt vurderer 9 prosent av barna til å ha sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Dette er ganske bra i forhold til slik forskningen til nå har vurdert omfanget av språklige vansker. Nyere forskning tyder likevel på, at en bør ha spesiell fokus på mellom 10-20 prosent av barna, hvis intensjonen om tidlig og god hjelp skal oppfylles. Det var stor spredning mellom hvor mange barn de enkelte barnehagene vurderte til å ha språklig forsinkelse/vanske, noe som tyder på, at ikke alle barnehager har utviklet gode nok rutiner på å identifisere barn, som trenger tidlig og god hjelp.

Tiltak, førskolelærere oppgir å sette inn, er relevante og gode i forhold til dagens kunnskap om forebygging av omfanget av konsekvenser barns språklige problemer kan få senere i læringsforløpet. Tiltakene virker til ofte å være planlagt og tilrettelagt, fremfor å være integrert i daglige samhandlingssituasjoner. De er styrt av voksne og tilgodeser kanskje derfor ikke det enkelte barnets interesser og behov på en fullgod måte. Grunnen til dette kan se ut til å være mangel på tid og mangel på pedagogisk personale. Noe av årsaken ser også ut til å være, at førskolelærere opplever å få liten kompetanse om målgruppen gjennom utdanning og kurs.

De aller fleste barnehager bruker observasjonsverktøyet TRAS (Espenakk et al., 2003) for å observere barns språklige utvikling, men kun en liten del oppgir å ha fått opplæring i bruk av TRAS. Under halvparten oppgir, at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer ikke har vært tema i utdannelsen. Dette er

bekymringsfullt, med tanke på at alle barn med språklige problemer skal få tidlig og god hjelp.

Den kompetansen mange førskolelærere mangler om barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer fra utdanning og kurs, ser de til en viss grad ut til å få gjennom samarbeid med eksterne instanser. Samarbeid med PPT og logoped prioriteres høyt og vurderes som nyttig. Spesielt nyttig ser samarbeidet ut til å være, i forhold hvordan førskolelærere opplever å få til å legge til rette for barn med språklige problemer. Førskolelærers opplevelse av å få til arbeidet med identifisering og tilretteleggelse for barna har i tillegg sammenheng med, om de har rutiner for å sette inn tidlige tiltak og for evaluering av tiltakene.

Funnene tyder på, at det fortsatt vil være viktig, at eksterne samarbeidspartnere jobber på systemnivå i forhold til barnehagene. Dette vil kunne være med å øke kompetansen på barn med språklige vansker.

Undersøkelsen støtter seg på opplysninger om førskolelæreres opplevelse av å få til arbeidet med gruppen av barn med språklige vansker. For å få et fullstendig bilde av denne undersøkelsens problemstilling vil en kvalitativ undersøkelse i form av intervju kunne gi mer informasjon om fenomenet. I tillegg ville observasjon i barnehagen kunne belyse kvaliteten på arbeidet med identifikasjon av og god hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Videre forskning med utgangspunkt i intervju og observasjon vil også kunne gi mer innsikt i områder, som må styrkes i barnehagen for å få til et tilfredsstillende arbeid med barn med språklige vansker. Svarene respondenter i denne undersøkelsen gir, tyder på, at det ligger for mye hemninger i veien for å få til arbeidet på en slik måte, at intensjoner i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og St.meld.nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2007a) om forebygging av vansker senere i læringsforløpet kan bli oppfylt på en tilfredsstillende måte.

Kildeliste

- American Psychiatric Association (1999): *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders. DSM-IVTM* Fourth Edition. Washington: American Psychiatric Association.
- Aukrust, V. G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring. En kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bele, I. V. (2008): Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I Bele, I.V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 9-29). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop, D. V. M. (1997): *Uncommon understanding: Development and disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press.
- Bleses, D., W. Vach, S. Wehberg, K. Faber & T.O. Madsen (2007): *Tidlig kommunikatív utvikling*. Værktøj til beskrivelse af sprogtilegnelse baseret på CDI-forælderreportundersøgelser af danske normalthørende og hørehæmmede børn. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bloom, L. & M. Lahey (1978): *Language development an language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruce, B. (2007): *Problems of language and communication in children - Identification and intervention*. Lund: Lunds universitet.
- De Vaus, E. (2002): *Surveys in social research: An introduction*. London: Routledge.
- Desmarais, C., A. Sylvestre, F. Meyer, I. Bairati & N. Rouleau (2008): Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 2008(4), 361-389.
- Elsbak, L. L. & A. M. Valle (2000): *Språksprell*. Oslo: Gyldendal.

- Espenakk, U. & E. Horn (2002): Tras (tidlig registrering av språkutvikling). *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 80(2-3), 145-150.
- Espenakk, U., J. Frost, M.K. Færevaa, H. Grove; E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner (2003): *TRAS-håndbok*. Oslo.
- Espenakk, U., M. Klem, A. L. Rygvold, E. Ottem & V. Saltveit, (Red.) (2007): *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Evenrud, I. K. & I. H. Thordardottir (2007): "Språkutvikling kan man aldri få for mye kunnskap om." *En studie av førskolelærers og barnehageassistenter kunnskap om barns språkutvikling*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.
- Fuglseth, K. (2006): Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.); *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grove, H. (2003): Kommunikasjon. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, H. Grove, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim & Å. K. H. Wagner; *TRAS-håndbok*. Oslo.
- Hagtvet, B. E. (2002): Tidlige forløpere til lesevaner. – Om sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og lese- og skriveutviklingen i skolen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 2-3/2002, 125-137.
- Hagtvet, B. E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. & R. Lillestølen (1985): *Reynells språkttest, Reynell Development Language scales*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand, Aa. (2006a): Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.); *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holand, Aa. (2006b): Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.); *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Holme, I. M. & B. K. Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO AS.

Horn, E. & A. L. Dalin (2005): *Språk 4*. Bergen: Designtrykkeriet.

Horn, E. & B. Hagtvet (1997): *SATS. Screening av to-åringers språk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høigård, A. (1999): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ihlen, L. F. & L. M. Finnanger (2006): *Snakkepakken veiledningshefte. Et språkutviklingsverktøy for barnehage og småskole*. Oslo: a.s.riktige leker.

Johannesen, A. (2004): *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannesen, A., P. A. Tufte & L. Kristoffersen: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johansen, V. (2007): *Det lille kvantitative metodeheftet. ØF-notat nr. 17/2007*. Lillehammer: Østlandsforskning .

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007a): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.melding nr. 16 (2006/2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007b): *Oversikt over budsjettforslag frå Kunnskapsdepartementet. Programkategori 07.30 Barnehagar. Kap.231 Barnehagar*. St.prp. nr. 1 (2006-2007) Hentet 10. September 2008, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stprp/20062007/Stprp-nr1-2006-2007-.html?id=298409>

Kunnskapsdepartementet (2008a): *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i Kommunene. Sluttrapport*. Hentet 14. Mai 2008, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Sluttrapport%20språkstimulering%20%20språkkartlegging.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2008b): *Analyse av barnehagestatistikk – status for utbygging og ventelister pr. 20. september 2008*. Hentet 8. januar 2009, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/20.09%20rapportering/Sluttrapport%2020.09.2008.pdf>
- Larsen, A. K. (2007): *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Law, J. (2000): Children`s communication: Development and difficulties. I Law, J. (Red.), *Communication Difficulties in Childhood: A practical guide*. Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Leonard, L. B. (1998): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Lian, A. & E. Ottem (2008): Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I Bele, I.V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 147-164). Oslo: Cappelen Damm.
- Lund, T. (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. & R. Haugen (2006): *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Lyngseth, E. J. (2008): Språkobservasjoner og språkaktiviteter i barnehagen. I Kibsgaard, S. (Red.), *Grunnleggende Læring i et Stimulerende Miljø (GLSM) i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S-A. H. (2008): Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I Bele, I.V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 147-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Løge, I.K., I. Bø, H. Omdal & A. A. Thorsen (2003): *Hva skjer ved overgangen barnehage – skole? "Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart" - teori evaluering*. Senter for atferdsforskning. Høgskolen i Stavanger.
- Løge, I. K., K. Leidland, M. Mellergaard, A. H. S. Olsen & T. Waldeland (2006): *Alle med. Veiledningshefte*. Klepp: Info Vest Forlag.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS.

-
- Niedersøe, J., S. Madsbjerg, J. Frost & P. M. Sørensen (2006): Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2006(2), 162-171.
- Nyberg, M. L. (1999): *Den magiske sprogpose*. Haases pædagogiske skrifter. København: Haase.
- Næss, S. & O. Sveeen (1994): *Askeladden språkscreeningstest for førskolebarn*.
- Pallant, J. (2007): *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*. Berkshire: Open University Press.
- Paul, R. (2007): *Language disorders from infancy through adolescence. Assessment & intervention*. St. Louis: Mosby Elsevier.
- Paul, R. (2000): Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. I Bishop, V. M. & L. B. Leonard, *Speech and language impairments in children. Causes, characteristics, intervention and outcome*. (s. 195-210). East Sussex: Psychology Press Ltd.
- PEDLEX Norsk skoleinformasjon: *Opplæring og utdanning i Norge – Barnehager*. Hentet 20. oktober 2008, fra <http://ped.lex.no/>.
- Platou, F. (2002): Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 2002 (2-3), 187-195.
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, Tanke og kommunikasjon. Ei Innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A.-L. (1999): Språk- og talevansker. I Asmervik, S., T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (s. 197-251). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rygvold, A.-L. (2004): Språkvansker hos barn. I Befring, E. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 197-216). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Schjølberg, S., R. Lekhal, M. V. Wang, I. M. Zambrana, K. S. Mathiesen, P. Magnus, & C. Roth (2008): *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Rapport 2008:10. Oslo: Folkehelseinstituttet.

- Sjøvik, P. (2007): Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen.* (s. 168-193). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Smith, L. & S. E. Ulvund (1999): *Spedbarnsalderen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Statens helsetilsyn (1999): *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, E.H. (2007): *Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS i Barnehagen til tiltak, som hjelper barn?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Institutt for Spesialpedagogikk.
- Sundby, J. (2002): Spesifikke språkforstyrrelser. I Gjærum, B. & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv...et skritt videre.* (s. 439-475). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sørensen, P. M. (2006): Statistikk. I K. Fuglseth & K. Skogen(red.); *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzchner, S., J. Feilberg, B. Hagtvatn, H. Martinsen, P. E. Mjaavatn, H. G. Simonsen & L. Smith (1993): *Barns språk.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tetzchner, S. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomspsykologi.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Ulvehøj, G. (2008): *Våre ti intelligenser. Multiple Intelligences i praksis.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsforbundet (2007): *Arbeidsmiljøet i barnehagen – en undersøkelse om førskolelæreres arbeidsmiljø.* Faktaark 2007:4.
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/pdf-filer/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2007_04.pdf
- Vejleskov, H. (2007a): *Kommunikasjon i dagtilbud. Om kommunikasjon, sprogbrug, identitet og kultur.* I Mikkelsen, P. & S. Holm-Larsen (Red), *Dansk, kultur og kommunikation.* (s. 26-51). København: Kroghs Forlag A/S.
- Vejleskov, H. (2007b): *Sprogbrug og sprogtilegnelse hos børn.* Herning: Specialpædagogisk forlag.

Velfærdsministeriet: Sprogvurderingsmateriale til 3-årige (2007): Pædagogisk vejledningsmateriale: *Sproglige milepæle*. Hentet 15. Januar 2009, fra http://social.dk/ministeriets_omrader/boern_unge_og_familie/Dagtilbudsomraadet/Dagtilbud/Sprogvurderinger.html

Weismer, S. E. (2000): Intervention for children with developmental language delay. I Bishop, V. M. & L. B. Leonard, *Speech and language impairments in children. Causes, characteristics, intervention and outcome*. (s. 157-176). East Sussex: Psychology Press Ltd.

Wold, A. H. (2008): Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I Bele, I. V. (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*.(s. 121-146). Oslo: Cappelen Damm AS.

7. Oversikt over figurer, tabeller og vedlegg

Figurer:

Figur 1: Faktorer som fremmer og hemmer læring (St.meld.nr.16, 2006/07:s.10).

Figur 2: Bloom og Laheys språkmodell (Bloom og Lahey, 1978).

Figur 3: Kriterier for SSV (Lian og Ottem, 2008).

Figur 4: Scatterdiagram over sammenheng mellom antall innskrevne barn og barn med språkproblemer.

Figur 5: Histogram: I hvor stor grad ekstern instans går inn i nyttig samarbeid.

Tabeller:

Tabell 3.1: Svar fra barnehager fordelt etter utvalgsmetode og totalt.

Tabell 3.2: Svar fra førskolelærere fordelt etter utvalgsmetode.

Tabell 4.1: Eierforhold.

Tabell 4.2: Driftstid.

Tabell 4.3: Barnehagestørrelse og total antall plasser.

Tabell 4.4: Antall stillinger for førskolelærer besatt med andre yrkesgrupper.

Tabell 4.5: Aldersspredning på førskolelærere.

Tabell 4.6: Førskolelærere fordelt etter antall år siden utdannet og antall år i jobb som førskolelærer.

Tabell 4.7: Føringer for observasjon av barns språkutvikling.

Tabell 4.8: Antall barn med språkproblem.

Tabell 4.9: Hvor ressurser til tiltak kommer fra.

Tabell 4.10: Hvordan barns språkutvikling observeres.

Tabell 4.11: Hvem observeres?

Tabell 4.12: Språklige problemer som bekymrer førskolelærere hyppigst.

Tabell 4.13: Rutiner for tiltak og evaluering av tiltak.

Tabell 4.14: Hvem førskolelærer opplever å ha best utbytte av å samarbeide med.

Tabell 4.15: Førskolelærers behov for samarbeid med ekstern instans.

Tabell 4.16: Sen språkutvikling og andre språkproblemer som tema i utdanning.

Tabell 4.17: Grad utdanning har gitt kompetanse i å identifisere barn og legge til til rette for barn.

Tabell 4.18: Opplevelse av å få til å identifisere barn og i å legge til rette for barn.

Tabell 4.19: Typer kurs førskolelærerne har deltatt på.

Tabell 4.20: Opplevelse av å få faglig påfyll.

Tabell 4.21: Type kompetanseheving etter prioritet.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Spørreskjema.

Vedlegg 2: Følgeskriv til styrer ved barnehager under privat barnehageeier.

Vedlegg 3: Følgeskriv til styrer ved barnehager rekruttert gjennom kollegaer.

Vedlegg 4: Følgeskriv til styrer i barnehager i eget distrikt og barnehager utvalgt i Møre/Romsdal fylke og Telemark fylke.

Vedlegg 5: Følgeskriv til førskolelærer.

Vedlegg 6: T-test for uavhengig utvalg for lykkes variabler og rutiner/ikke rutiner for tiltak

Vedlegg 7: T-test for uavhengig utvalg for lykkes variabler og rutiner/ikke rutiner for evaluering

Vedlegg 8: Minimum, maksimum, mean på alle opplevelsvariabler

Vedlegg 9: Sammenheng mellom samlet lykkesvariabler og andre opplevelsvariabler i spørsmål 26

Vedlegg 1**SPØRRESKJEMA**

til førskolelærere i barnehage angående oppfølging av barn med forsinket språkutvikling
eller andre språkproblemer

Spørsmålene på side 1 kan med fordel besvares av styrer. Sannsynligvis vil du uansett ha behov for å spørre styrer om disse spørsmålene. Side 1 trenger da bare besvares på et av spørreskjemaene fra deres barnehage. Førskolelærere fyller ut fra side 2.

Litteraturhenvisning fremhevet med rødt var ikke med i utsendt skjema kun i vedlegget

1.

SIDE 1 KAN MED FORDEL FYLLES UT AV STYRER

1. Antall år barnehagen har vært i drift: _____

2. Typer plass barnehagen tilbyr (sett så mange kryss som behov for å dekke tilbudet)

20% 40% 60% 50% 80% 100%

3. Totalt antall plasser i barnehagen: _____

4. Totalt antall innskrevne barn i barnehagen: _____

5. Hvor mange stillinger for førskolelærer/pedagogisk leder er besatt med

personer uten utdanning _____

personer med utdanning som fagarbeider/barne/ungdomsarbeider _____

personer med annen 3 års høgskoleutdanning _____

6. Har kommunen tatt initiativ til føringer for observasjon av barns språkutvikling i alle barnehager – private og kommunale?

Ja

Nei

Vet ikke

For kommunale barnehager hvis Nei/Vet ikke på spørsmål 6: Har kommunen tatt initiativ til føringer for de kommunale barnehagene om observasjon av barns språkutvikling?

Ja

Nei

Vet ikke

For private barnehager hvis Nei/Vet ikke på spørsmål 6: Har barnehageeier tatt initiativ til føringer for observasjon av barns språkutvikling i egne barnehager?

Ja

Nei

Vet ikke

7. Antall barn i barnehagen som pr. dags dato vurderes til å ha forsinket språklig utvikling eller andre språkproblemer: _____

8. Hvor mange av disse får hjelp?

a) utelukkende inn forbi barnehagens egne rammer (grunnbemanning)

antall? _____

b) også gjennom eksterne ressurser, for eksempel logoped, spesialpedagog,

støttepedagog, morsmålslærer/assistent

(antall?) _____

2.

START HER HVIS STYRER HAR FYLT UT SIDE 1**9. Alder:** _____**10. Ferdig utdannet, årstall:** _____**11. Arbeidet antall år som førskolelærer i barnehage totalt:** _____**12. Har du tatt videreutdanning?** Ja Nei

Hvis Ja spesifiser fag _____

13. Har du i løpet av de siste 3 åra deltatt på kurs om barn med forsinket språkutvikling eller andre språkproblemer?Ja Nei

Hvis Ja skriv tema for kurs _____

14. Opplever du at det er hyppig utskifting i personalgruppen Ja Nei **15. Hvordan observerer du barns språkutvikling?** (Marker med ring rundt*tallet foran spørsmålene, flere markeringer mulig)*

- 1 På basis av skjønnsmessig vurdering?
- 2 På basis av systematisk observasjon og vurdering?
- 3 Ved hjelp av TRAS (Espenakk et al., 2003)?
- 4 Ved hjelp av Askeladden (Næss og Sveen, 1994)?
- 5 Ved hjelp av egenutviklede eller andre observasjonsverktøy?

Spesifiser: _____

- 6 Ved hjelp av ekstern innsats?

16. Hvilke barn i alderen 2-6 år observerer du? (Marker med ring rundt*tallet foran spørsmålene, flere markeringer mulig)*

- 1 Alle
- 2 Alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn
- 3 Barn valgt ut etter behovsvurdering fra personale og/eller foreldre
- 4 Barn på bestemte alderstrinn, spesifiser _____
- 5 Ingen

3

17. Hvis et barn vurderes til å ha lettere språklig forsinkelse/problem uten behov for å kontakte kommunens hjelpetjenester (for eksempel PPT), har du rutiner for å sette i gang tiltak inn forbi barnehagens egne rammer?

Ja Nei

Hvis Ja spesifiser kort mulige tiltak _____

18. Har du rutiner for å evaluere effekten av tiltakene?

Ja hvilke rutiner _____Nei

19. Har barnehagen ekstern(e) instans(er) å samarbeide med når det gjelder tilrettelegging i barnehagen for barn med forsinket språklig utvikling eller andre språkproblemer?

Nei Ja hvilke(n) _____

20. Hvis Ja på spørsmål 19: I hvor stor grad opplever du at denne instansen kan gå inn i et nyttig samarbeid med barnehagen om tilrettelegging for barn med forsinket språklig utvikling eller andre språkproblemer? (På skalaen under betyr 1: i liten grad og 7: i stor grad. Sett ring rundt tallet som passer med din opplevelse)

I liten grad 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 i stor grad

21. Hvilke instanser/fagpersoner mener du barnehagen har best utbytte av å samarbeide med i forhold til barn med forsinket språkutvikling eller andre språkproblemer? Merk den mest aktuelle instansen med 1, deretter 2 osv. Hvis noen ikke er aktuell skriver du ingenting.

_____ helsesøster

_____ logoped

_____ PPT

_____ andre spesifiser _____

22. Var sen språkutvikling og andre språkproblemer et spesifikt tema det ble forelest om

i førskolelærerutdannelsen din?

Ja Nei

i din evt. videreutdanning?

Ja Nei

Vedlegg 2

Til styrer vedbarnehage

Tau 06.11.2008

Informasjonsbrev om spørreundersøkelse

Jeg er førskolelærer med videreutdanning som logoped. For tiden holder jeg på med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg har tidligere arbeidet i barnehage. Nå arbeider jeg i PPT. Hovedtyngden av mine arbeidsoppgaver er knyttet opp mot språklige vansker hos barn i førskolealder. I forbindelse med dette arbeid er barnehager naturlige samarbeidspartnere. Masteroppgaven vil omhandle barnehagens hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Rammeplanens kapittel 2.5 sier at disse barna må få tidlig og god hjelp. Dette er i tråd med senere års forskning som har vært bakgrunnen for regjeringens satsing på tidlig innsats for å forebygge språklige problemer/lese-skrivevansker senere i skoleforløpet. Barnehager har kommet i fokus som en viktig instans i forbindelse med introduksjon av begrepet livslangt læringsforløp. Den nye rammeplanen tar i bruk læringsbegrepet og legger tydeligere føringer for innholdet i barnehagen enn tidligere. Gjennom mitt samarbeid med barnehager erfarer jeg, at personalet kan oppleve uoverensstemmelse mellom de nye kravene og ressursene/kapasiteten barnehagen rår over. Oppgaven vil ha fokus på førskolelæreres opplevelse av å få til å oppfylle intensjonen i Rammeplanen om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer. For å belyse dette ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant barnehageansatte med førskolelærerutdanning.

Jeg ber deg som styrer i barnehagen om å få 2 av dine førskolelærere til å fylle ut skjemaet. Det vil være tidsbesparende hvis du som styrer fyller ut side 1 på forhånd. Sannsynligvis vil førskolelærerne ha behov for å spørre deg om disse opplysningene. Dette trengs bare på et av skjemaene. Hvis barnehagen på grunn av størrelse og/eller mangel på fagutdannet personale ikke kan avgi svar /eller kun et svar, ber jeg om, at tomme skjema returneres med påskrift om manglende fagpersonale, evt. et tomt skjema sammen med et utfyllt.

Jeg har undervist på 2 av samlingene fagarbeidere i har hatt i forbindelse med videreutdanning. Fra dere deltok I forbindelse med deltakerliste fikk jeg navnet på deres barnehage. Deltakelsen i spørreundersøkelsen er frivillig, men jeg legger ikke skjul på at en høy svarprosent er ønskelig og vil styrke undersøkelsen. Svarene vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte førskolelæreren, og som det fremgår av spørreskjemaet blir førskolelærerne ikke spurt om sensitive personopplysninger. Spørreskjemaene vil bli makulert når prosjektet avsluttes senest august 2009.

I informasjonsskriv til førskolelærere som deles ut sammen med spørreskjema og svarconvolutt til en av dem, er det gitt anvisning på hvordan de selv verner om anonymiteten sin ved returnering av skjemaene. Der er det også bedt om, at **svarene sendes senest 21.11.08**

Jeg vil på forhånd si tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Kontaktadresse for ytterligere opplysninger:
Sjøvegen 36, 4120 Tau
tlf. 51746618

Elsebeth Højsgaard

Vedlegg 3

Til styrer

Tau 06.11.2008

Informasjonsbrev om spørreundersøkelse

Jeg er førskolelærer med videreutdanning som logoped. For tiden holder jeg på med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg har tidligere arbeidet i barnehage. Nå arbeider jeg i PPT. Hovedtyngden av mine arbeidsoppgaver er knyttet opp mot språklige vansker hos barn i førskolealder. I forbindelse med dette arbeid er barnehager naturlige samarbeidspartnere. Masteroppgaven vil omhandle barnehagens hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Rammeplanens kapittel 2.5 sier at disse barna må få tidlig og god hjelp. Dette er i tråd med senere års forskning som har vært bakgrunnen for regjeringens satsing på tidlig innsats for å forebygge språklige problemer/lese-skrivevansker senere i skoleforløpet. Barnehager har kommet i fokus som en viktig instans i forbindelse med introduksjon av begrepet livslangt læringsforløp. Den nye rammeplanen tar i bruk læringsbegrepet og legger tydeligere føringer for innholdet i barnehagen enn tidligere. Gjennom mitt samarbeid med barnehager erfarer jeg, at personalet kan oppleve uoverensstemmelse mellom de nye kravene og ressursene/kapasiteten barnehagen rår over. Oppgaven vil ha fokus på førskolelæreres opplevelse av å få til å oppfylle intensjonen i Rammeplanen om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer. For å belyse dette ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant barnehageansatte med førskolelærerutdanning.

Jeg ber deg som styrer i barnehagen om å få 2 av dine førskolelærere til å fylle ut skjemaet. Det vil være tidsbesparende hvis du som styrer fyller ut side 1 på forhånd. Sannsynligvis vil førskolelærerne ha behov for å spørre deg om disse opplysningene. Dette trengs bare på et av skjemaene. Hvis barnehagen på grunn av størrelse og/eller mangel på fagutdannet personale ikke kan avgi svar /eller kun et svar, ber jeg om, at tomme skjema returneres med påskrift om manglende fagpersonale, evt. et tomt skjema sammen med et utfylt.

Jeg har bedt kollegaer rundt omkring i landet om å gi meg navn og adresse på noen barnehager, de har kontakt med gjennom jobben. Jeg har fått opplyst om deres barnehage fra Deltakelsen er frivillig, men jeg legger ikke skjul på at en høy svarprosent er ønskelig og vil styrke undersøkelsen. Svarene vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte førskolelæreren. Som det fremgår av spørreskjemaet blir førskolelærerne ikke spurt om sensitive personopplysninger. Spørreskjemaene vil bli makulert når prosjektet avsluttes senest august 2009.

I informasjonsskriv til førskolelærere som deles ut sammen med spørreskjema og svarkonvolutt til en av dem, er det gitt anvisning på hvordan de verner om anonymiteten sin ved returnering av skjemaene. Der er det også bedt om, at **svarene sendes senest 21.11.08**

Jeg vil på forhånd si tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Elsebeth Højsgaard

Kontaktadresse for ytterligere opplysninger:

Sjøvegen 36, 4120 Tau

tlf. 51746618

Vedlegg 4

Til styrer

Tau 06.11.2008

Informasjonsbrev om spørreundersøkelse

Jeg er førskolelærer med videreutdanning som logoped. For tiden holder jeg på med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg har tidligere arbeidet i barnehage. Nå arbeider jeg i PPT. Hovedtyngden av mine arbeidsoppgaver er knyttet opp mot språklige vansker hos barn i førskolealder. I forbindelse med dette arbeid er barnehager naturlige samarbeidspartnere. Masteroppgaven vil omhandle barnehagens hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Rammepланens kapittel 2.5 sier at disse barna må få tidlig og god hjelp. Dette er i tråd med senere års forskning som har vært bakgrunnen for regjeringens satsing på tidlig innsats for å forebygge språklige problemer/lese-skrivevansker senere i skoleforløpet. Barnehager har kommet i fokus som en viktig instans i forbindelse med introduksjon av begrepet livslangt læringsforløp. Den nye rammeplanen tar i bruk læringsbegrepet og legger tydeligere føringer for innholdet i barnehagen enn tidligere. Gjennom mitt samarbeid med barnehager erfarer jeg, at personalet kan oppleve uoverensstemmelse mellom de nye kravene og ressursene/kapasiteten barnehagen rår over. Oppgaven vil ha fokus på førskolelæreres opplevelse av å få til å oppfylle intensjonen i Rammepланen om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer. For å belyse dette ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant barnehageansatte med førskolelærerutdanning.

Jeg ber deg som styrer i barnehagen om å få 2 av dine førskolelærere til å fylle ut skjemaet. Del ut den frankerte svarkonvolutt sammen med et av skjemaene. Det vil være tidsbesparende hvis du som styrer fyller ut side 1 på forhånd. Sannsynligvis vil førskolelærerne ha behov for å spørre deg om disse opplysningene. Dette trengs bare på et av skjemaene Hvis barnehagen på grunn av størrelse og/eller mangel på fagutdannet personale ikke kan avgi svar /eller kun et svar, ber jeg om, at tomme skjema returneres med påskrift om manglende fagpersonale, evt. et tomt skjema sammen med et utfyllt.

Deres barnehage er valgt tilfeldig ut blant barnehager ifylke/distrikt for PPT. Deltakelsen er frivillig, men jeg legger ikke skjul på at en høy svarprosent er ønskelig og vil styrke undersøkelsen. Svarene vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte barnehagen eller førskolelæreren. Som det fremgår av spørreskjemaet blir førskolelærerne ikke spurt om sensitive personopplysninger. Spørreskjemaene vil bli makulert når prosjektet avsluttes senest august 2009.

I informasjonsskriv til førskolelærere, er det gitt anvisning på hvordan de verner om anonymiteten sin ved returnering av skjemaene. Der er det også bedt om, at **svarene sendes senest 21.11.08**

Jeg vil på forhånd si tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Elsebeth Højsgaard

Kontaktadresse for ytterligere opplysninger:

Sjøvegen 36, 4120 Tau

tlf. 51746618

Vedlegg 5

Til førskolelærer

Tau 06.11.2008

Informasjonsbrev om spørreundersøkelse

Jeg er førskolelærer med videreutdanning som logoped. For tiden holder jeg på med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg har tidligere arbeidet i barnehage. Nå arbeider jeg i PPT. Hovedtyngden av mine arbeidsoppgaver er knyttet opp mot språklige vansker hos barn i førskolealder. I forbindelse med dette arbeid er barnehager naturlige samarbeidspartnere. Masteroppgaven vil omhandle barnehagens hjelp til barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Rammeplanens kapittel 2.5 sier at disse barna må få tidlig og god hjelp. Dette er i tråd med senere års forskning som har vært bakgrunnen for regjeringens satsing på tidlig innsats for å forebygge språklige problemer/lese-skrivevansker senere i skoleforløpet. Barnehager har kommet i fokus som en viktig instans i forbindelse med introduksjon av begrepet livslangt læringsforløp. Den nye rammeplanen tar i bruk læringsbegrepet og legger tydeligere føringer for innholdet i barnehagen enn tidligere. Gjennom mitt samarbeid med barnehager erfarer jeg, at personalet kan oppleve uoverensstemmelse mellom de nye kravene og ressursene/kapasiteten barnehagen rår over. Oppgaven vil ha fokus på førskolelæreres opplevelse av å få til å oppfylle intensjonen i Rammeplanen om tidlig og god hjelp til barn med sen språkutvikling og andre språkproblemer. For å belyse dette ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant barnehageansatte med førskolelærerutdanning

Jeg ber deg svare ut fra din personlige opplevelse av fenomenene, ikke hvordan du synes det burde være. Spørreskjemaet inneholder ingen sensitive opplysninger. Svarene vil ikke kunne spores tilbake til den enkelte førskolelæreren. Spørreskjemaet er utstyrt med et tall og en bokstav i øverste høyre hjørne. Tallet er kodet opp mot navn på barnehagen. Dette kodesystemet er til mitt bruk, for å registrere hvem som har svart, og for å kunne purre på barnehager som ikke har svart. Navn på barnehagen kodet opp mot et tall vil bli slettet etter at evt. purring på svar er avsluttet. Barnehagen vil da ikke kunne identifiseres og heller ikke du vil kunne identifiseres. Spørreskjemaene vil bli makulert når prosjektet er avsluttet og evaluert, senest august 2009. Jeg har forsøkt å konstruere spørreskjemaet slik, at det er selvinstruerende. 2 førskolelærere har prøvd det ut, og diskutert formuleringer de mente var uklare med meg i etterkant. De brukte ca.20-25 min. på besvarelsen.

Det er selvsagt frivillig å svare på skjemaet. Generelt kan en si at forskning rettet mot barnehager er viktig for å belyse og videreutvikle det viktige pedagogiske arbeide som utføres. For å få dette til er en avhengig av deltakelse fra de som arbeider i barnehagen. En høy svarprosent vil styrke eventuelle funn. Jeg håper derfor du vil ta deg tid til å fylle ut spørreskjemaet. **Svarfristen er satt til 21.11.08.** På slutten av spørreskjemaet får du anvisning på, hvordan du returnerer skjemaet til meg, slik at din anonymitet bevares.

Jeg vil på forhånd si tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Kontaktadresse for ytterligere opplysninger:

Sjøvegen 36, 4120 Tau

Elsebeth Højsgaard

tlf. 51746618

Vedlegg 6

T-test for uavhengig utvalg for 1) samlet lykkes variabel og variablene 2) lykkes i å identifisere og 3) lykkes i å legge til rette hver for seg for gruppen som har **rutiner for tiltak** og gruppen som ikke har rutiner

Group Statistics

	Rutiner tiltak	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Samlet Lykkes	1 ja	94	10.00	1.901	.196
	2 nei	23	8.74	1.484	.309
Lykkes i å identifisere	1 ja	95	5.29	1.061	.109
	2 nei	23	4.74	.964	.201
Lykkes i å legge til rette	1 ja	95	4.69	1.092	.112
	2 nei	23	4.00	1.000	.209

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Samlet lykkes	Equal variances assumed	1.836	.178	2.964	115	.004	1.261	.425	.418	2.103
	Equal variances not assumed			3.442	41.627	.001	1.261	.366	.522	2.000
Lykkes i å identifisere	Equal variances assumed	.134	.715	2.292	116	.024	.556	.242	.076	1.036
	Equal variances not assumed			2.431	36.068	.020	.556	.229	.092	1.019
Lykkes i å legge til rette	Equal variances assumed	2.391	.125	2.780	116	.006	.695	.250	.200	1.190
	Equal variances not assumed			2.935	35.845	.006	.695	.237	.215	1.175

Levene`s test viser, at det er sannsynlig, at den avhengige variabelen lykkes har lik varians i populasjonene av de som har **rutiner for tiltak** og de som ikke har (sig>0,05). Derfor brukes T-testen som forutsetter lik varians (skriftfarge rød).

Vedlegg 7

T-test for uavhengig utvalg for samlet lykkes variabel og variablene lykkes i å identifisere og lykkes i å legge til rette hver for seg for gruppen som har **rutiner for evaluering** og gruppen som ikke har rutiner

Group Statistics

	Rutiner evaluering	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Samlet Lykkes	1 ja	62	10.34	1.717	.218
	2 nei	54	9.07	1.882	.256
Lykkes i å identifisere	1 ja	62	5.47	.936	.119
	2 nei	55	4.85	1.113	.150
Lykkes i å legge til rette	1 ja	62	4.87	1.048	.133
	2 nei	55	4.22	1.083	.146

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Samlet lykkes	Equal variances assumed	.288	.592	3.784	114	.000	1.265	.334	.602	1.927
	Equal variances not assumed			3.760	108.272	.000	1.265	.336	.598	1.931
Lykkes i å identifisere	Equal variances assumed	2.734	.101	3.237	115	.002	.613	.189	.238	.988
	Equal variances not assumed			3.204	106.077	.002	.613	.191	.234	.933
Lykkes i å legge til rette	Equal variances assumed	.132	.717	3.310	115	.001	.653	.197	.262	1.043
	Equal variances not assumed			3.303	112.329	.001	.653	.198	.261	1.044

Levene`s test viser, at det er sannsynlig, at den avhengige variabelen lykkes har lik varians i populasjonene av de som har **rutiner for evaluering** og de som ikke har (sig>0,05). Derfor brukes T-testen som forutsetter lik varians (skriftfarge rød).

Vedlegg 8

Minimum, maksimum, mean på alle opplevelselsesvariabler i spørsmål 20 og 26

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean
I hvor stor grad oppleves samarbeidet som nyttig	114	1	7	5.36
Opplevelse A				
Førskolelærerutdannelsen gitt kompetanse i å identifisere	121	1	7	4.01
Opplevelse B				
Førskolelærerutdannelsen gitt kompetanse i å legge til rette	120	1	6	3.83
Opplevelse C				
Barnehagehverdagen gir rom for forebyggende arbeid	120	1	7	4.55
Opplevelse D Får til å identifisere	119	2	7	5.18
Opplevelse E Får til å legge til rette	119	2	7	4.57
Opplevelse F Faglig påfyll	118	1	7	3.82
Opplevelse G Holde seg faglig ajour	120	1	6	3.84
Opplevelse H Kompetanse totalt sett i barnehagen	118	1	7	4.36
Opplevelse I Disponerer materiell og utstyr	120	1	7	4.73
Opplevelse J Gode nok observasjonsmaterialer	120	2	7	4.92
Opplevelse K Kompetanse i forhold til foreldreveiledning	120	2	7	4.28
Opplevelse L Behov for samarbeid med andre om identifisering/tiltak	120	2	7	5.21
Opplevelse M Tilrettelegging av fysiske rammer	120	1	7	4.20
Valid N (listwise)	110			

Vedlegg 9

Analyse med Pearson r for sammenheng mellom samlet lykkes variabel og andre opplevelses variabler i spørsmål 26

Samlet lykkes variabel 26d+26e	Pearson correlation r	Sig. (2-tailed) p	N
a)Utdannelse gitt kompetanse i å identifisere barn	.291	.001	118
b)Utdannelse gitt kompetanse i å legge tilrette	.325	.000	118
c)Barnehagehverdagen gir rom for forebyggende arbeide	.547	.000	117
f)Får faglig påfyll	.380	.000	117
g)Får holde seg faglig ajour	.545	.000	118
h)Total kompetanse i barnehagen	.534	.000	117
i)Disponerer materiell og utstyr	.435	.000	118
j)Finns gode nok observasjonsmaterialer	.462	.000	118
k)Kompetanse i forhold til foreldreveiledning	.489	.000	118
l)Behov for samarbeid med andre	.290	.001	118
m)Fysiske rammer tilrettelagt	.330	.000	118