

”Sjå, no kan han det!”

En undersøkelse om hvordan TRAS brukes i barnehagene og hvilke erfaringer førskolelærerne har gjort med arbeidet. Hvordan opplevde barnehagene implementeringen?

Nella Bugge



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2009

Sammendrag

Gjennom mangeårig praksis som lærer i grunnskolen og logoped i pedagogisk- psykologisk tjeneste har jeg opptatt av barns språkutvikling og tidlig forebygging av språkvansker. Som delaktig i implementeringen av TRAS har det vært interessant å følge med på hvordan barnehagene har tatt i bruk kartleggingsverktøyet som er utviklet for å finne de barna som strever med språket, slik at de kan få tidlig og god hjelp.

Problemstillingen ble derfor: Hvordan foregår TRAS-registreringa i barnehagen og hvilke erfaringer har førskolelærerne gjort med arbeidet? Hvordan har TRAS endret praksis i barnehagen? Jeg har også tatt med et spørsmål om hvilke erfaringer barnehagene hadde med implementeringa av TRAS.

Formålet har vært å få mer kunnskap om barnehagens egen erfaring med og nytte av TRAS med tanke på hvilken nytte verktøyet kan ha når det gjelder å forebygge og oppdage vansker med språket.

Metoden har vært en kvalitativ intervju-undersøkelse med fem førskolelærere som er henholdsvis styrere og pedledere i privat og kommunale barnehager.

Resultatene viser at implementeringen skjedde ”oppskriftsmessig” i forhold til teorier om implementering.

Barnehagene arbeidet godt og grundig med TRAS som kartleggingsverktøy. Det arbeides med språkgrupper både i henhold til allmenn forebygging, men også for å øve på spesielle vansker, som for eksempel uttale.

Barnehagene har hatt nytte av arbeidet med TRAS i form av mer kunnskap om barns språkutvikling og hvilke ferdigheter som forventes på forskjellige alderstrinn.

Førskolelærerne er blitt mer bevisst med hensyn til hvordan de selv bruker språket.

Skjemaene gjør at det er lettere å se styrker og svakheter ved barnas språk, og det blir lettere å lage tiltak for de barna som strever med språket. Kartleggingen gir et bedre og mer konstruktivt samarbeid med foreldrene.

Førskolelærerne forteller om endret praksis i barnehagen med hensyn til språkgrupper, de er blitt mer bevisst på betydningen av at barn får erfaring med språket gjennom samhandling med andre, både voksne og barn. De er også blitt mer bevisste på sin egen bruk av språket til barna. Og det brukes mer konkret materiale i barnehagene.

Det er gjennom undersøkelsen kommet til syne forskjellige synspunkter på TRAS som kartleggingsverktøy og på observasjon og kartlegging generelt, ettersom det kan synes som dette kan være i strid med forutsetningene i rammeplanen av 2006. Dette blir drøftet i oppgaven.

Forord

En interessant og intensiv arbeidsperiode nærmer seg slutten, særlig har det vært hektisk i innspurten.

Jeg vil takke mine informanter, dere stilte villig opp og delte erfaringer og kunnskap med meg, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk også til min veileder Else Johansen Lyngseth for konstruktiv hjelp under arbeidet med oppgaven. Du har vært faglig dyktig, grundig og tydelig. Jeg fikk alltid ekstra motivasjon og energi etter våre møter.

Og sist, men ikke minst, takk til familie, venner og kolleger for oppmuntring, gode refleksjoner og hjelp underveis i arbeidet med oppgaven. Jeg er glad for at dere tålmodig har holdt ut med meg i denne tiden. Jeg lover å bli mer sosial og ”tilstede” heretter.

Åfjord, mai 2009

Nella Bugge

Innhold

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 2 |
| FORORD | 4 |
| INNHold | 5 |
| 1. INNLEDNING | 10 |
| 1.1 BAKGRUNN | 10 |
| 1.2 TEMA | 11 |
| 1.3 FORMÅL | 13 |
| 1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN | 14 |
| 2. TEORI | 15 |
| 2.1 TRAS..... | 15 |
| 2.1.1 <i>Bakgrunn for utarbeidelsen av TRAS.....</i> | <i>15</i> |
| 2.1.2 <i>Hensikten med TRAS.....</i> | <i>16</i> |
| 2.1.3 <i>Bruk av TRAS i barnehagen.....</i> | <i>17</i> |
| 2.2 SPRÅKTEORI..... | 18 |
| 2.2.1 <i>Lingvistisk perspektiv.....</i> | <i>18</i> |
| 2.2.2 <i>Sosio-kulturelt perspektiv.....</i> | <i>18</i> |
| 2.3 SENTRALE FØRINGER..... | 20 |
| 2.4 SPRÅKSTIMULERING..... | 22 |
| 2.4.1 <i>Generell språkstimulering.....</i> | <i>22</i> |
| 2.4.2 <i>Barns fortellerkompetanse</i> | <i>23</i> |
| 2.5 FOREBYGGING, BEGRUNNELSE FOR TIDLIG INNSATS | 24 |
| 2.5.1 <i>Generelt om forebygging</i> | <i>24</i> |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.5.2 | <i>Forebygging av språkvansker</i> | 25 |
| 2.5.3 | <i>Mulige følger av språkvansker</i> | 26 |
| 2.5.4 | <i>Forebygging av lese-og skrivevansker</i> | 26 |
| 2.6 | OBSERVASJON OG KARTLEGGING..... | 27 |
| 2.6.1 | <i>Betydningen av observasjon</i> | 27 |
| 2.6.2 | <i>Ulike synspunkter på kartlegging</i> | 29 |
| 2.7 | HVORDAN KAN BARNEHAGENE ARBEIDE MED “RISIKOBARN”? | 31 |
| 2.7.1 | <i>Generelle anbefalinger</i> | 31 |
| 2.7.2 | <i>Språkgrupper</i> | 32 |
| 2.8 | PERSONALETS KOMPETANSE..... | 35 |
| 2.9 | TEORI OM IMPLEMENTERING | 36 |
| 2.9.1 | <i>TRAS som innovasjon</i> | 36 |
| 2.9.2 | <i>Implementeringsprosesser</i> | 37 |
| 2.9.3 | <i>Lederens betydning i en implementeringsprosess</i> | 38 |
| 2.9.4 | <i>Implementeringa av TRAS i den regionen som denne oppgaven bygger på</i> | 39 |
| 2.10 | KUNNSKAPSDEPARTEMENTETS EVALUERINGSRAPPORTER | 40 |
| 2.10.1 | <i>Rapport om kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging</i> | 40 |
| 2.10.2 | <i>Rapport om oppfylning av rammeplanens intensjoner</i> | 41 |
| 2.11 | ANDRE MASTEROPPGAVER | 42 |
| 3. | METODE | 43 |
| 3.1 | VALG AV DESIGN | 43 |
| 3.2 | FENOMENOLOGI..... | 43 |
| 3.3 | FORSKERROLLEN..... | 44 |
| 3.4 | UTVALG..... | 46 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.4.1 | <i>Valg av informanter</i> | 46 |
| 3.4.2 | <i>Kontakt med informantene</i> | 47 |
| 3.5 | ETISKE VURDERINGER | 47 |
| 3.5.1 | <i>Formelle krav og retningslinjer</i> | 47 |
| 3.5.2 | <i>Intervjusituasjonen</i> | 49 |
| 3.6 | INTERVJUER | 50 |
| 3.7 | ANALYSE | 52 |
| 3.7.1 | <i>Generelt om analyse</i> | 52 |
| 3.7.2 | <i>Den hermeneutiske spiral</i> | 53 |
| 3.7.3 | <i>Fenomenologisk analyse</i> | 53 |
| 3.8 | KVALITETSIKRING AV STUDIEN..... | 54 |
| 4. | RESULTATER | 56 |
| 4.1 | PROBLEMSTILLING | 56 |
| 4.2 | LITT OM INFORMANTENE | 56 |
| 4.3 | IMPLEMENTERINGEN | 57 |
| 4.3.1 | <i>Kursinga i oppstartfasen</i> | 57 |
| 4.3.2 | <i>Informasjon til foreldrene</i> | 57 |
| 4.3.3 | <i>Oppfølging underveis i implementeringsfasen</i> | 58 |
| 4.4 | HVORDAN REGISTRERINGA GJENNOMFØRES | 58 |
| 4.4.1 | <i>Hvem registreres</i> | 58 |
| 4.4.2 | <i>Hvem er det som foretar registreringene og hvordan</i> | 59 |
| 4.5 | HVA GJØR BARNEHAGEN MED BEKYMRINGSBARNA?..... | 60 |
| 4.5.1 | <i>Barnehagens opplegg</i> | 60 |
| 4.5.2 | <i>Samarbeid med foreldrene rundt tiltak for barn som strever med språket</i> | 61 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.5.3 | <i>Samarbeid med andre fagfolk om bekymringsbarna</i> | 62 |
| 4.5.4 | <i>Evaluering av tiltak</i> | 63 |
| 4.6 | NYTTEN BARNEHAGEN HAR AV ARBEIDET MED TRAS | 63 |
| 4.7 | PERSONALETS KOMPETANSE..... | 65 |
| 4.8 | ENDRET PRAKSIS I BARNEHAGEN SOM FØLGE AV TRAS | 65 |
| 4.9 | TRAS SOM KOMPETANSEHEVING | 66 |
| 4.10 | ANDRE FUNN | 67 |
| 4.10.1 | <i>“Skjermbilder” i barnehagen</i> | 67 |
| 4.10.2 | <i>Er TRAS i strid med rammeplanen?</i> | 67 |
| 4.10.3 | <i>TRAS i natur- og friluftsbarnhager</i> | 68 |
| 5. | DRØFTING | 70 |
| 5.1 | IMPLEMENTERINGEN | 70 |
| 5.1.1 | <i>Kursinga i oppstartfasen</i> | 70 |
| 5.1.2 | <i>Oppfølginga underveis</i> | 71 |
| 5.2 | HVORDAN REGISTRERINGENE FOREGÅR | 72 |
| 5.3 | HVORDAN BARNEHAGENE ARBEIDER MED “BEKYMRRINGSBARNA” | 73 |
| 5.3.1 | <i>Tiltak</i> | 73 |
| 5.3.2 | <i>Barnehagens samarbeid</i> | 76 |
| 5.4 | NYTTEN BARNEHAGENE HAR AV TRAS..... | 77 |
| 5.5 | ENDRET PRAKSIS? | 78 |
| 5.6 | FOREBYGGENDE PERSPEKTIV | 78 |
| 5.7 | ANDRE FUNN | 79 |
| 5.7.1 | <i>Skjermbilder i barnehagen</i> | 79 |
| 5.7.2 | <i>Er TRAS i strid med rammeplanen?</i> | 80 |

| | |
|---|-----------|
| 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER | 82 |
| KILDELISTE | 85 |

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Gjennom mangeårig praksis, både som lærer i grunnskolen og logoped i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT), har jeg vært særlig opptatt av barns språk og språkutvikling, og spesielt betydningen av tidlig forebygging av språkvansker. Derfor har det vært interessant og spennende å følge med på utviklinga av TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) og være med på innføringa og implementeringa i PPT-distriktet hvor jeg jobber. Jeg har registrert at de fleste henvisningene som kommer til PPT om språkproblemer gjelder uttale og språklydsproduksjon. Det er sjeldnere å høre bekymringer om barnas språkforståelse og andre sider ved talespråket enn lydene. Nå kan det synes som om dette har forandret seg noe etter at TRAS har vært i bruk en tid, og PPT får vedlagt TRAS-skjemaet ved henvisninger av førskolebarn, også der årsaken til henvisningen ikke primært er språkproblemer. Ettersom TRAS har vært i bruk i ”våre” kommuner siden 2002, vil det være nyttig å få kunnskap om hvordan fagpersonalet i barnehagene opplever arbeidet med språkregistreringa. Som representant for PPT har jeg ofte hørt at førskolelærerne forteller at det tar mye tid. Jeg ville undersøke mer systematisk rundt registreringa, hvordan foregår den, og hvilket utbytte erfarer de ansatte at de har igjen for alt arbeid de legger ned i registreringa. Jeg var selvfølgelig også interessert i å vite hvordan barnehagen tilrettelegger for de barna som kommer svakt ut i kartlegginga. Og – aller viktigst: Har arbeidet med TRAS endret praksis i barnehagen, og i så fall hvordan?

TRAS har vært en typisk ovenfra og nedover- intervensjon, som er kommet i form av et pålegg til barnehagene, fra kommunene i regionen. Det ideelle ved nye programmer er jo at de kommer som resultat av et behov hos de som skal bruke dem (Fullan 2007). Det var ikke slik med innføringa av TRAS. Nye idéer i undervisningssektoren kommer gjerne som pålegg, som oftest fra Departementet, og det kan være en fare for at det oppleves som at det bli ”tredd nedover hodet på” dem som skal bruke det i sitt daglige arbeid. Ettersom PP-kontorene var delaktige i implementeringen av TRAS i barnehagene i vår region, hadde jeg interesse av å vite hvilke erfaringer førskolelærerne hadde med den. Dette vil det være nyttig for PP-kontorene å vite noe om, slik at vi kan nytte erfaringene fra innføringa av TRAS ved

eventuelle senere oppgaver av denne art. Og da vil det være av stor betydning å vite hvordan det arbeidet som ble gjort, ble mottatt av de som arbeider i barnehagene, og som skal sette idéene ut i praksis.

De siste par årene er det skrevet flere masteroppgaver som har TRAS som tema. Likevel er det ingen - så vidt som jeg kjenner til - som også har sett på implementeringen av TRAS som en del av oppgaven, i tillegg til hvordan barnehagen bruker verktøyet og hva de gjør med ”risikobarna”, slik jeg har gjort i mitt forskningsprosjekt.

Det er naturlig i en slik oppgave å vise til Vygotskys omfattende arbeid med hensyn til barns begrepslæring. Jeg er mest fortrolig med å bruke navnet skrevet med -y. Bare når jeg direkte henviser til litteratur, bruker jeg skrivemåten Vygotskij.

The Language Focused Curriculum med Mabel Rice og Kim Wilcox har fått en grundig omtale og forholdsvis stor plass i studien. Dette fordi den har vært banebrytende og vært modell for senere intervensjoner med språkgrupper for førskolebarn, også her i landet, jfr. Hagtvet og Pálsdóttir (1992) og Platou (2002).

I et av intervjuene kom det fram synspunkter på TRAS som kartleggingsverktøy som jeg ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuene. Det gjaldt tanker om at TRAS var i strid med rammeplanens retningslinjer. Selv om dette var helt i ytterkanten av min problemstilling, og kanskje utenfor, også, valgte jeg likevel å forfølge dette videre, fordi jeg syntes det var aktuelt. Og kanskje spesielt aktuelt nå, fordi det er et tema i den nye rapporten fra Kunnskapsdepartementet, hvor det er foretatt en evaluering av hvordan intensjonene i rammeplanen følges opp i barnehagene. Det er tankevekkende dersom praksis i barnehagene skulle være i strid med rammeplanens intensjoner.

1.2 Tema

Som et arbeidsredskap for å finne fram til de barna som strever språklig, har kompetansesentrene Bredtvet og Eikelund, Institutt for spesialpedagogikk, Senter for adferdsforskning og Senter for leseforskning utarbeidet et kartleggingssystem, TRAS, for bruk i barnehagene.

Sentrale føringer, både med tanke på å hjelpe det enkelte barn og mer sosial utjevning i samfunnet, fokuserer på tidlig innsats: ”Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud” (Rammeplanen Kap. 1.9. s. 18). I kap. 3.1 ”Kommunikasjon, språk og tekst” heter det: ”Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold” (s.34).

Regjeringen satser på tidlig innsats overfor barn som har forsinket språkutvikling, særlig ved å sette i gang tiltak tidlig, når det er avdekket et problem. Barn som har god språkutvikling før skolestart har bedre sosial kompetanse og bedre leseferdigheter enn barn med forsinket språk (St.meld. 16). Det er derfor av største viktighet at de barna som strever med språket blir oppdaget tidlig, slik at det kan settes i gang tiltak.

Førskolebarna er i rivende utvikling, sier Hagtvet (2004), de har et stort læringspotensiale og de er motiverte. Samtidig er de også sårbare, og mangel på stimulering i denne perioden kan ha store negative konsekvenser, så vel emosjonelt, sosialt og språklig. ”Årene før barnet begynner på skolen, er pedagogisk gyldne år”, konkluderer Hagtvet (s.20).

På dette bakteppet utformet jeg problemstillingen min, som jeg ønsket å finne svar på.

Problemstilling:

Hvordan foregår TRAS- registreringa i barnehagen og hvilke erfaringer har førskolelærerne gjort med arbeidet?

Hvordan har TRAS endret praksis i barnehagens hverdag?

Forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke erfaringer har barnehagen med innføringa av TRAS?
- 2 Hvordan gjennomføres registreringa – og av hvem?
- 3 Opplever de som arbeider i barnehagene at de har nytte av arbeidet med TRAS i det daglige arbeidet og i kontakten med foreldrene?
- 4 Hva skjer med ”bekymringsbarna” – med hensyn til organisering av tilpasninger og tiltak
- 5 Hvordan har TRAS endret praksis i barnehagen?

Denne studien omhandler ingenting om minoritetsspråklige eller tiltak for denne gruppen. TRAS er ikke utarbeidet for denne barnegruppen. Dessuten er det få barn med minoritetsbakgrunn i vår region.

1.3 Formål

Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om barnehagens egen erfaring med bruk og nytte av TRAS-registreringa gjennom intervju med førskolelærere og styrere.

Jeg vil undersøke hvordan dette arbeidsredskapet oppleves av de som bruker det, hvordan det brukes, og om førskolelærerne synes språkregistreringen peker ut de barna som barnehagen opplever strever med språket. Videre vil jeg finne ut hvordan barnehagen arbeider med de barna som strever med språket.

Mer og grundigere kunnskap om dette vil være til nytte for PPT i det videre samarbeidet med og veiledninga til barnehagene både når det gjelder oppfølging og videreutvikling av arbeidet med TRAS og den hjelp PPT skal gi til barn med språkvansker. Ved at barnehagen tidlig finner fram til de barna som strever med språket, kan en komme i gang med kompensierende tiltak som vil kunne hindre at disse barna vil "henge etter" i barnehagen og senere også på skolen. På bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen kan kanskje både barnehagene og PP-tjenesten endre og forbedre våre rutiner når det gjelder tiltak overfor barna, samarbeidet oss imellom og med foreldrene.

De erfaringer som er gjort med TRAS i vår region kan muligens ha interesse også utenfor vårt distrikt. I Stortingsmelding 23 "Språk bygger broer" (2007 - 2008) går det klart fram at det er ønskelig med en vurdering av bruken av og kvaliteten på kartleggingsverktøy som brukes i barnehagen. Det er også ønskelig fra Kunnskapsdepartementets side å få mer kunnskap om "hvordan barnehagene ivaretar lovens og rammeplanens forutsetning om språkstimulering, ..." (s.28). Det er i tråd med hva Janet W. Scofield (1990) framhever som viktig med nye undervisningsprogrammer, de må evalueres. Selv om TRAS er et kartleggingsverktøy, og ikke et undervisningsprogram, er det likevel en form for intervensjon, som er initiert "ovenfra", og en må vite hvordan den brukes i barnehagene. Dersom politiske planleggere skal avgjøre om et undervisningsprogram skal forandres eller om det skal fortsette, vil det være nyttig informasjon å få vite hvordan det fungerer i praksis,

sier Janet W. Scofield (1990). Derfor er det viktig med evaluering; å skape et bilde av aktiviteten, som kan brukes for å forstå og reflektere rundt den, og muligens forbedre den (ibid).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Kapitlene i oppgaven har følgende inndeling:

Kapittel 1 inneholder bakgrunn for forskningsprosjektet, tema med problemstilling og formålet med undersøkelsen.

Kapittel 2 omhandler teori vedrørende de temaer jeg tar opp i oppgaven.

I kapittel 3 gjør jeg greie for de metodiske tilnærmingene som er brukt for å finne svar på problemstillingen.

Resultatet av undersøkelsen blir presentert i kapittel 4.

I kapittel 5 sammenholder jeg resultatene med teori og drøfter sammenhengene.

Kapittel 6 inneholder en kort oppsummering, samtidig som jeg ser utover og framover.

2. Teori

2.1 TRAS

2.1.1 Bakgrunn for utarbeidelsen av TRAS

TRAS er et prosjekt hvor Bredtvet kompetansesenter, Eikelund kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo), Senter for atferdsforskning og Senter for leseforskning (begge Høgskolen i Stavanger) har samarbeidet om å utvikle et kartleggingsverktøy for barns språkutvikling til bruk i barnehagene.

Det er godt dokumentert gjennom forskning at tidlig språkstimulering kan avhjelpe eller redusere senere språkvansker og lese- skrivevansker hos barn (Aukrust 2005). Forebyggende tiltak på et tidlig stadium vil motvirke en feilutvikling og også hindre nederlagsfølelse og følelsesmessige overbygninger. Fagpersonene i disse ovennevnte institusjonene hadde erfart at hjelpetiltak til barn med forsinket språkutvikling ofte ble satt i gang for seint.

For å få oversikt over hvordan barnehagene vurderte barns språk og tale og hvordan de la til rette for de barna som hadde problemer, ble det gjort en spørreundersøkelse høsten 2000. Spørreskjema ble sendt til ti prosent av barnehagene i landet. Svarene (fra tretti prosent av barnehagene) viste at det var svært ulik praksis med hensyn til observasjon av barns språk og at det var usikkerhet med hensyn til rutiner og prosedyrer for oppfølging av barn som strevde med språket. Nitti prosent av pedagogene i spørreundersøkelsen svarte at de ønsket et verktøy for kartlegging av språkutvikling (TRAS håndbok, 2003).

På bakgrunn av undersøkelsen til barnehagene, ble det nødvendig å vite i hvor stor grad språk og tale er pensum eller emne i førskolelærerutdanninga, og om språk og tale er emne i praksis. Derfor ble det utarbeidet et spørreskjema til alle utdanningsinstitusjonene.

På dette tidspunktet dreide prosjektet seg om barn med språk- og talevansker (Tidlig Registrering Av Språkvansker). Gjennom prosessen ble dette endret til språkutvikling hos alle barn. Man må registrere språkutvikling for å oppdage vansker, og en må ha kunnskap om normalutviklingen for å kunne definere en vanske.

Svarene fra utdanningsinstitusjonene viste at språk- og talevansker er lagt til norskfaget som til sammen er fem vektall, og av disse utgjør språklige emner halvparten. Gjennomgangen av dataene viste at språkundervisningen i hovedsak besto av generell språkutvikling og språkstimulering, og at emnet i liten grad var emne i praksis. Prosjektgruppa konkluderte med at emnet språk- og talevansker ikke hadde det faglige fundamentet som Rammeplanens (den gangen av 1995) intensjoner om språkets betydning i barnehagen skulle tilsi. På bakgrunn av dette ble TRAS utviklet som et praksisrelatert verktøy for kartlegging av språkutvikling hos barn i barnehage (TRAS håndbok, 2003).

2.1.2 Hensikten med TRAS

TRAS som kartleggingsverktøy

TRAS er laget for å kartlegge forskjellige sider av språkutviklingen og består av et registreringsark med spørsmål og veiledning i form av ei håndbok. Registreringsarket er utformet som en sirkel og delt inn i språkområder med hver sin fargekode, som - i alle fall delvis- samsvarer med Bloom & Laheys (1978) modell med innhold, form og bruk. Grønt område deles inn i uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon (innhold). Rødt område er delt inn i språkforståelse og språklig bevissthet (form) og blått område er delt inn i samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet (bruk). Man starter registreringen innerst i sirkelen med aldersgruppen 2 - 3 år. Det er tre spørsmål innen hvert område som tilsvarer ferdigheter som er sentrale for alderen i det aktuelle emnet. Videre er det spørsmål (nye sirkler) for aldersgruppen 3 - 4 år og igjen 4 - 5 år. På denne måten kan man følge med på hvordan språket hos det enkelte barn utvikler seg over tid (TRAS håndbok 2003).

TRAS som kompetanseheving

En annen hensikt med TRAS-materiellet er at det skal bidra til å øke kompetansen hos førskolelærerne når det gjelder barns språkutvikling og observasjon av denne (Færevaag, 2003). For å oppnå dette, er det av vesentlig betydning at verktøyet brukes på en måte som fremmer bevisstgjøring og refleksjon. Færevaag (2003) opplever i sitt kliniske arbeid at førskolelærerne ønsker mer kunnskap om hva de skal se etter som kan være faresignaler i barns språk, og som krever tiltak, enten innenfor barnehagens aktiviteter eller som bør henvises videre til ekstern ekspertise.

Kompetanseheving skjer ofte i form av enkeltstående kurs, og det er ofte slik at det ikke fører til varig endring av praksis. For å ”teste ut” TRAS-materiellet som hjelp i kompetanseheving blant førskolelærere, deltok Færevaaag (2003) i et prosjekt i en barnehage. Fokus for tilnærmingen var en PS (Problem Solving) -modell som tar utgangspunkt i brukernes behov. Starten på prosjektet ble derfor en spørreundersøkelse blant barnehagepersonalet. Gjennom aktiv deltakelse i observasjon og kartlegging med TRAS og ved å observere hverandre og veileder i kontakt med barna, fikk de ny innsikt i og forståelse for både teori og praktisk observasjon og kartlegging. På bakgrunn av dette planla de tiltak og utarbeidet individuell opplæringsplan (IOP) for barna. De erfarte at kartlegginga med TRAS var et godt utgangspunkt for dette, og den var også en god støtte i samtaler med foreldrene.

Etter å ha deltatt i prosjektet mente førskolelærerne at de var blitt mer bevisste på å registrere framgang hos barna og også sine egne reaksjoner på barnas ytringer (Færevaaag, 2003). Evalueringen av prosjektet viser at implementeringen av TRAS i prosjekt-barnehagen hadde gitt pedagogene større kompetanse på observasjon av språk og fokus på tiltak. I tillegg hadde veiledningen de hadde fått, medført en god samarbeidsform, pedagogene imellom (ibid).

2.1.3 Bruk av TRAS i barnehagen

Det er viktig at hele personalet i barnehagen setter seg inn i det teoretiske grunnlaget for TRAS, og at alle deltar i de observasjonene som danner bakgrunnen for utfyllingen av skjemaet (Frost, 2003).

TRAS kan brukes på to måter; enten ved å observere barnet i dagligdagse situasjoner uten at observatøren påvirker det som skjer. En får da en oppfatning av hva barnet behersker uten hjelp. Eller man kan tilrettelegge situasjoner der en utforsker hva barnet klarer med hjelp og hvilken og hvor mye hjelp som skal til for at barnet skal vise mestring på et område, eventuelt om barnet ikke er i nærheten av å mestre ferdigheten (Ragnar Gees Solheim, 2003). Man kan altså finne barnets nærmeste utviklingszone, ifølge Vygotsky (2001).

2.2 Språkteori

2.2.1 Lingvistisk perspektiv

Bloom og Lahey (1978) definerer språk som en kode for å representere tanker om verden gjennom et tradisjonelt system av vilkårlige signal for kommunikasjon. De deler denne språkkoden inn i tre områder: innhold, form og bruk, som til sammen utgjør et hele (s.20). Språkets syntaks (form), semantikk (innhold) og pragmatikk (bruk) kan ikke læres uavhengig av hverandre; de er nødvendigvis uatskillelige (Bruner, 1983).

Språk oppstår ikke i et vakuum, språk er adferd som oppstår gjennom relasjon til andre mennesker (Bloom & Lahey 1978 s. 20). Bruk av språket endrer seg ut fra hensikten og sammenhengen (konteksten) det brukes i. Språk er et middel i kommunikasjonens tjeneste (kommunikasjon av latin *communicare* – å gjøre felles). Det handler om å bruke språket i sosiale sammenhenger. Rommetveit (1972) ser ”språket som fragment i ein meir omfattande kommunikasjonsprosess,...” (s. 12).

Det er vanlig å si at språket er et redskap for tanken, og viser i den forbindelse til Vygotsky som sier ”Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord, den blir til gjennom dem”. (Vygotskij 2001, s. 190). Og videre: ”Tanken finner ikke bare sitt uttrykk i talen, den finner sin virkelighet og sin form” (Vygotskij 2001, s.191).

2.2.2 Sosio-kulturelt perspektiv

De siste tiårenes forskning på barns utvikling har ført til langt sterkere fokusering på den sosiale og kulturelle sammenheng som barnet vokser opp i (Rye, 2005). Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk læringssyn, der det legges avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre i en kontekst, og ikke primært som individuelle prosesser. Barnet bygger opp sitt språk gjennom en kreativ prosess i samspill med sine omgivelser, først og fremst foreldre og andre nærpå personer (Bele, 2008, Hagtvet, 2004, Wagner, 2003). Säljö (2002) sier at samtalen er den viktigste mekanismen for å overføre kunnskap i samfunnet. Uansett nyvinninger på det teknologiske området, vil samtalen alltid være den mest grunnleggende måten for å videreføre kunnskaper og argumenter på. Både i heimen og i opplæringsinstitusjoner er det gjennom samtalen at vi

deltar i hverandres oppfatning av omverdenen. Kunnskaper eksisterer først mellom mennesker i samspill, senere viderefører individene deler av kunnskapen i egen tenkning og virksomhet (ibid).

Sentralt i et sosio-kulturelt perspektiv står Vygotsky. Han viser hvordan barnet konstruerer sin kunnskap i dialog og samhandling med voksne eller mer kompetente jevnaldrende. Den voksne hjelper barnet mot selvstendig problemløsning ved sin støtte gjennom felles undring, spørsmål og hint, men det er barnet som står for sin egen læring (Hagtvet, 2004). Slik veiledning og støtte blir gjerne kalt ”scaffolding” (Bruner, 1983) eller ”støttende stillas” på norsk. Det er et ”midlertidig reisverk” som gir barnet nødvendig støtte mens det bygger opp sin egen forståelse (Hagtvet, 2004. s. 53). Man gir den minst mulige hjelp for at barnet skal løse oppgaven. Målet er selvstendig mestring fra barnets side (ibid). Dette er essensen i Vygotskys teori om ”den nærmeste utviklingssone.” Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning med hjelp, viser barnets nærmeste utviklingssone. (---) Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan gjøre på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter” (Vygotskij, 2001, s.166). ”Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen” (Vygotskij, 2001, s. 167). Læring er en interaktiv prosess der den voksne samarbeider med barnet og er både utfordrer og deltaker i læringsprosessen (Strandberg, 2008). De hverdagslige begrepene utgjør en forløper til de vitenskapelige ved at barnet får mulighet til å ”løfte sine forestillinger inn i et mer avansert rom” ved hjelp av den voksne (s. 166). De kan ikke direkte overføres fra den voksne til barnet, det må selv være aktivt for å kunne forstå. Dermed vil det også utvikle sine hverdagslige begreper på et høyere nivå (ibid).

Det er de hverdagslige situasjonene som må utnyttes for å oppnå en felles oppmerksomhet og handle sammen med barnet når språket skal læres (Bruner,1983). Språket er redskapet for å tolke og regulere omgivelsene. Bruner (1983) opererer med fire kognitive ”talenter” som hjelper barnets språktilegnelse: 1)hensikt og ”readiness”, 2)transaksjon/ relasjon, 3)systematikk og 4)abstraksjon. Ingen av dem genererer språk, men de er faktorer som setter barnet i stand til å lære språk. Bruner (1983) mener den voksne må være mer enn en modell for barnet i språktilegnelsen. Det kreves at den voksne må være en ”samtykkende partner” som ”forhandler” med barnet om innholdet i barnets vokabular og i stor grad hjelper til med å klargjøre intensjonene og tilpasse uttrykkene til situasjonen (s. 38). Den voksne høyner forventningene til barnets språklige ytringer etter hvert som barnet modnes. Og hun gir

nødvendig hjelp (scaffolding) slik at barnet viderefører sine ytringer og utvikler språket på stadig høyere nivå (Bruner, 1983).

2.3 Sentrale føringer

Barnehager her i landet har hatt tradisjon for å legge vekt på barnas sosiale og emosjonelle utvikling og hatt mindre fokus på å forberede til skolen, enn tilfellet har vært i andre land. Det har vært viktig å ta vare på barndommens egenverdi – uten å forberede til noe annet (Aukrust, 2005).

Lov av 17. Juni 2005 nr 64 om barnehager avløste den forrige barnehageloven av 1995. I den siste loven står det i § 2: ”Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet”. I den forrige loven var den tilsvarende ordlyden ”Barnehagen skal være en pedagogisk tilrettelagt virksomhet” (Ingeberg, 2006). Selv om det ikke er den helt store forskjellen, er det et klart steg i retning av en større vekt på det pedagogiske innholdet i barnehagen.

Barnehagene ble flyttet fra Barn- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006. Det signaliserte et helhetssyn på opplæring med barnehagen som en del av utdanningsløpet.

Aukrust (2005) refererer til studier av Bowman & al (2002) som har vist at barn i førskolealder har større muligheter for læring enn man tidligere har trodd. I Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) legges det vekt på at barna i barnehagen må møtes med høye forventninger til læring og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig, og må følges opp tidligst mulig dersom det oppdages vansker.

For å ta vare på et helhetlig perspektiv på språkopplæringa, må det være en tiltakskjede som starter allerede i barnehagen, slik at barn som strever med språket kan bli oppdaget og få et tilbud om oppfølging så tidlig som mulig (St.meld 23, 2007 - 2008).

Den ”gamle” rammeplanen for barnehagen fra 1995 var den første sentrale rammeplan for barnehager her i landet. Felles for både den gamle og nye rammeplanen er at ”Språk, tekst og kommunikasjon” er et eget ”fagområde” i begge to.

Her tas med noen sitater fra rammeplanen som har aktualitet for problemstillingen.

Kapittel 1.4. Barn og barndom: ”--- Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring---” (s. 12).

Kapittel 2.5. Språklig kompetanse: ”--- Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp” (s. 29).

Kapittel 4.3. Vurdering av barnehagens arbeid: ”---Barnehagens arbeid skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planer.” (---) ”Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier,---” (s. 50).

I Stortingsmelding 16 ”- og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (2006 – 2007) er det et overordnet mål å redusere de sosiale forskjellene som har bakgrunn i at mennesker har forskjellig utdanning, og dermed kan gi barna ulik stimulering. I tillegg skal barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, samtidig som aktivitetene skal støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær.

Dette er en høyst aktuell problemstilling, ettersom forskning viser at forskjellen i norske elevers utbytte av undervisningen som skyldes sosiale forhold har økt i tiåret fra 1992 til 2002 (Bakken 2004, referert i Aukrust 2005).

Stortingsmelding 23 (2007 – 2008) ”Språk bygger broer” legger vekt på at vurdering av barnas språk gir grunnlag for å styrke språkutviklingen. Et kvalifisert personale i barnehagen skal legge til rette slik at vurdering av språk og språkstimulering blir en del av de vanlige aktivitetene i barnehagen.

Kunnskapsdepartementets rapport om hvordan intensjonene i Rammeplanen (2006) følges opp i praksis, har intervjuet både barn, foreldre og ansatte om deres syn (Bjar & al, 2009). Førskolelærere mener læring er mer vektlagt i Rammeplanen av 2006, og de opplever et ”læringstrykk” fra skolen som ”ønsker å få skoleklare barn trent i trekvartersøker” (s. 154).

2.4 Språkstimulering

2.4.1 Generell språkstimulering

Leik framheves som den aktiviteten som i størst grad fremmer språkutvikling hos førskolebarn (Hagtvet, 2004). Dessuten gir leik unike muligheter til å ”øve” på det som er vanskelig. Også Vygotsky mener leik har en viktig plass i pedagogisk arbeid med småbarn. Barnet kan øve seg på ferdigheter det ennå ikke mestrer fullt ut, innenfor leikens ufarlige rammer. Leik gir mot, og barnet blir i leiken ” et hode høyere enn seg selv,” sier Vygotsky (1978, s.102, ref. i Hagtvet 2004, s. 43).

Gjennom sang og arbeid med rim og regler oppdager barna formsiden av språket gjennom leik, for eksempel ved rim og meningsløse regler av typen ”akka bakka—”. Høytlesning er en vesenlig del av språkstimuleringen, spesielt der det legges til rette for et samspill mellom den voksne og barnet ved at en prater om det som skjer i boka, utover selve teksten, og der barna kan komme med innspill (Frost 1999).

Barns språkutvikling blir påvirket av miljøet, hvor mye det snakkes og kvaliteten på språket i omgivelsene (Hagtvet, 2004). Voksne som snakker med barna om det barna er opptatt av, utvider innholdet i barnas ord og setninger. Den positive oppmerksomheten barnet da får, er i tillegg med på å styrke selvbildet til barnet (ibid). Å utnytte dagligdagse situasjoner og de anledninger som hverdagslivet gir til samtale med barn, er viktig med hensyn til å fremme språkutviklingen. Rutinesituasjoner gir vante rammer og forutsigbar aktivitet. De fungerer som ”stillaser” for språk (Bruner, 1983, Hagtvet, 2004). Dagligdagse gjøremål som stell, påkledning og framfor alt måltider forekommer ofte, de er forutsigbare og gjenkjennelige og en fin anledning til samtale mellom voksne og barn. Under måltidet blir ofte søsken og foreldre modeller for yngre barn, de blir sosialisert til å bruke språket når det fortelles fra dagens begivenheter i skole og barnehage (Hagtvet, 2004).

Imitasjonens betydning for barns språkutvikling har ikke den effekt som man tidligere har trodd. Det er viktig å lage et miljø rundt språkstimuleringen som inviterer til aktiv bruk av språket, i stedet for å trene på separate språklige ferdigheter (Rice & Wilcox, 1995). Voksne som insisterer på at barnet skal ”snakke riktig” og driller ord og setninger og har mange kommandoer - si etter meg – bidrar, til tross for gode intensjoner, til å forsinke snarere enn å

øke språkutviklingen, sier Rice & Wilcox (1995), og viser til en undersøkelse av Cross fra 1984.

2.4.2 Barns fortellerkompetanse

Basis for både muntlig og skriftlig språkstimulering ligger i gode, dagligdagse samtaler som oppstår i en her-og-nå-situasjon, hvor en kan sikre seg at mottakeren forstår fordi samtalen foregår i en felles ramme (Hagtvet, 2004). Små barn er mer avhengig av en sammenheng for å forstå og bruke språket enn hva tilfellet er med eldre barn som i større grad behersker et situasjonsuavhengig språk. Å kunne ta andres perspektiv er en viktig forutsetning for situasjonsuavhengig språk (Hagtvet, 2004).

Uttrykket ”narrativ” er i de seinere år blitt en stadig vanligere betegnelse på en fortelling eller en beretning. Den tidligste formen for narrativ dreier seg om enkel sammenbinding av hendelser, mens en utvidet form er bygd opp langs en tidslinje med innledning, innhold og avslutning. Narrativer kan være gjengivelse av kjent stoff, (for eksempel eventyr), fortelling om noe som har skjedd eller som pågår. Det kan også være fantasifortelling (Hagtvet, 2004).

Barn trenger en voksens støtte i form av spørsmål om å avklare og utdype og gi ytterligere bakgrunnsinformasjon (Gjems, 2007). De har vansker med å konstruere narrativer sammen med jevnaldrende. Får de voksenstøtte, kan deres forståelse for andres perspektiver vise seg ved at de anstrenger seg for å gi nødvendige bakgrunnsinformasjoner. Dette er et viktig skritt i retning av å forstå at andre har ulike erfaringer og oppfatninger, sier Gjems (2007).

Voksnes samtaler med barn om hvordan aktiviteter som utføres sammen – også før barn har utviklet et språk for å uttrykke sine erfaringer – er den viktigste byggesteinen i de erfaringer barn må tilegne seg for å utvikle narrativ kompetanse (ibid). Gjems viser til Nelson (1996) som sier at det er noen basisferdigheter som må være til stede for at barn skal tilegne seg narrativ kompetanse. Disse er 1) hukommelse, barnet må ha tilstrekkelig korttidsminne til at de kan huske det de vil fortelle om, 2) et språk som er så godt utviklet at det fungerer som redskap for kommunikasjon og tenkning og 3) et forståelsesperspektiv som setter barnet i stand til å tolke hendelser i omgivelsene.

2.5 Forebygging, begrunnelse for tidlig innsats

2.5.1 Generelt om forebygging

Forebygging handler om å sette i verk tiltak for å hindre en uheldig utvikling og forsterke det positive som finnes i det aktuelle miljøet (Befring, 2004). Alle barn har fra fødselen av store muligheter for læring og en positiv utvikling. Man må legge merke til faresignaler som kan være tegn på at individet kan være i en risikosone. Dette gjelder signaler både ved personen og miljøet. Befring (2004) deler inn forebygging i tre nivåer, der det første er allmenne tiltak rettet mot alle i en populasjon, eller undergrupper, som ikke er vurdert som en risiko. Dette blir gjerne kalt primær forebygging. Neste nivå, som benevnes som sekundær forebygging, gjelder der det settes inn tiltak mot enkeltpersoner eller grupper, hvor det er sannsynlig at en uheldig utvikling kan oppstå. På det tredje forebyggende nivået dreier det seg om tiltak som settes inn overfor personer som har høy risiko for å få en feilutvikling, men hvor det ennå ikke er noen diagnose. Dette nivået blir kalt tertiær forebygging, og vil kunne benevnes som hjelpetiltak (Befring, 2004).

Det er viktig med tidlig stimulering mens hjernen er ung og plastisk, da er barn ekstra mottakelige for stimulering og læring (Hagtvat & Horn, 2004). Det stilles også færre krav til barna før de begynner på skolen, slik at de kan - uten ytre press- lære ut fra sine egne forutsetninger og i sitt eget tempo (Hagtvat, 2004). Forebyggende arbeid bør skje i tidlig alder, før barnet opplever nederlag og får emosjonelle overbygninger i tillegg til det opprinnelige problemet (Hagtvat & Horn, 2004). Jo tidligere det kan settes inn hjelp og tiltak, jo større vil den forebyggende effekten være (Rye, 2005). Å identifisere risikobarn i tidlig alder vil alltid være en fare for at barna blir stigmatisert, og dermed behandlet som annerledes. Slike oppfatninger har lett for å bli selvoppfyllende. På den annen side kan det - der det mangler en klar diagnose- skapes oppfatninger om barnet som er minst like skadelige som den stigmatiseringen de ellers ville blitt utsatt for. Derfor vil mange foreldre foretrekke en faglig og presis diagnose (Hagtvat & Horn, 2004).

Forebyggende tiltak har størst effekt når de omfatter det systemet barnet lever i. Slik innsats rettet inn mot barn i risikosone viser seg å ha bedre virkning når den også omfatter barnets nærmiljø og involverer foreldrene. De voksne får veiledning der hensikten er å styrke deres kompetanse og selvtilit som omsorgsperson (Hagtvat, 2004, Rice og Wilcox, 1995).

Med tidlig innsats forstås både at det skal gripes inn tidlig når det oppstår problemer, men også at det bør skje på et tidlig tidspunkt i barnets liv (St.meld. 16).

Forebyggende arbeid regnes for å være ressursbesparende, det er alltid mindre kostbart å forebygge framfor å reparere når en feilutvikling har fått "satt seg", og kanskje ført til tilleggsvansker. Dette gjelder først og fremst om det tas hensyn til menneskelige problemer og lidelser, men høyst sannsynlig også ved et økonomisk regnestykke. I denne forbindelse passer det med et Vygotsky-sitat: "Hvis vi gir barnet undervisning for småpenger, får vi tilbake en formue i form av dets utvikling" (Vygotskij, 2001, s. 158).

2.5.2 Forebygging av språkvansker

Tverrfaglig samarbeid blir stadig mer viktig og vanlig når det gjelder å identifisere risikobarn. Helsestasjonen treffer nesten alle barn i tidlig førskolealder og har derfor et godt utgangspunkt for å drive forebyggende arbeid (Hagtvet & Horn, 2004). De har også et ansvar for å foreta en vurdering av barnas språk. Til dette er det utarbeidet hjelpemidler for screening av to- og fireåringene, SATS (Screening Av Toåringens Språk) og Språk 4. Helsesøstre kan ta kontakt med barnehagen ved mistanke om språkvansker eller de kan henvise barnet til PPT (ibid).

Selv om barn med språkvansker er en sammensatt gruppe, er det likevel en del grunnleggende tema som vil være nyttig for hele barnegruppen i et forebyggende perspektiv (Lyster, 2008). Å komme tidlig i gang med forebyggende aktiviteter kan gjøre at vanskene hindres i å utvikle seg eller ikke får så stort omfang som de ellers kunne fått. Fonologiske vansker er relativt vanlig hos barn med språkvansker, barna har problemer med å skille ut og identifisere lyder i ord. Aktuelle tema for fokus på trening er fonologisk bevissthet, morfologisk (grammatisk) bevissthet og vokabular. Å øke barnas ordforråd vil være en hjelp med hensyn til forebygging både av språkvansker og senere lese- og skrivevansker. Og selvfølgelig må målet være et bredt språklig fokus der aktivitetene skjer i en meningsfull sammenheng (ibid).

2.5.3 Mulige følger av språkvansker

Ernst Ottem (2001) har gjort en undersøkelse av barn med språkvansker som var henvist til Bredtvet Kompetansesenter for utredning i tiden 2000 – 2001 om sammenheng mellom språkvansker og psykisk helse. Omtrent 3% - 10% av alle førskolebarn har en form for utviklingsmessige språkvansker, de har problemer med språktilegnelsen uten at en kan fastslå en klar årsak. Ottem (2001) refererer til en undersøkelse av Gallagher fra 1999 som påviser adferdsmessige og emosjonelle problemer hos 50 – 75 % av barn med språkvansker. Resultatet av Ottens undersøkelse fra 2001 viser at gjennomsnittlig 50 % av barna med språkvansker har psykiske problemer, men at vanskene varierer med hvilken type språkvansker det gjelder, og hvor stor graden av vanskene er. Ottem (2001) har delt inn språkvanskene i tre hovedtyper: 1) fonologiske vansker, 2) reseptive/ ekspressive vansker og 3) sammensatte vansker. Resultatene viser at barn med fonologiske vansker i minst grad har psykiske vansker (17 %), mens barn med sammensatte språkvansker har mest (69 %). I gruppen med reseptive eller ekspressive språkvansker har 54 % av barna psykiske vansker. I Ottens materiale er det vanskelig å finne noen klar årsak til de psykiske vanskene. En av hypotesene dreier seg om at disse barna har underliggende problemer med å bearbeide informasjon, og at dette kan forklare både språkvanskene og muligheter for sosial kommunikasjon. Ottem (2001) har ikke skilt mellom impulsive/ reseptive vansker (forståelsesvansker) og ekspressive vansker i sin undersøkelse. I mange tilfeller er disse vanskelig å skille fordi mange barn har begge deler. Klinisk erfaring viser at barn med forståelsesvansker får oftere psykiske vansker enn barn med ekspressive vansker (Språkveilederen, 2007).

Uansett hvilke typer av språkvansker som har størst eller minst psykiske problemer, og hva årsakene enn måtte være, vil det være av stor betydning å forebygge, i den grad det er mulig, slik at antallet barn med språkvansker i samfunnet vårt blir så lavt som det overhode kan.

2.5.4 Forebygging av lese-og skrivevansker

Den kunnskapen om bokstaver som barn har når de begynner på skolen predikerer leseutviklingen deres (Frost, 1999). Frost refererer til en undersøkelse av Bryant, Bradley,

McClellan og Crossland fra 1989 der de fant at barns evne til å huske barneregler og oppdage rim ved treårsalderen predikerte senere leseinnlæring. De barna som husket reglene best, kom best i gang med lesingen.

Forskning viser at barns språklige evner i førskolealderen til en viss grad kan forutsi hvordan leseferdighetene deres vil være når de er ferdige med grunnskolen (Aukrust. 2005). Barnas ordforråd er den enkeltfaktoren som i størst grad samsvarer med barns senere leseforståelse viser en undersøkelse av Dickinson & Tabors fra 2001, referert i Aukrust (2005), og denne sammenhengen øker gjennom skoleårene. Avstanden mellom de barna som kan mange ord og de som kan få ord øker gjennom førskolealderen. Derfor er det svært viktig at barna får god språklig stimulering i barnehagen. Spesielt vil dette gjelde de barna som ikke får optimal oppfølging heime. Barn som har et godt språk når de begynner på skolen, har større utbytte av skolens språklige undervisning enn de som stiller språklig svakt ved skolestart. Aukrust (2005) refererer til den samme undersøkelsen av Dickinson & Tabors fra 2001 som viser at barn som kommer fra hjem med små språklige ressurser, kan få et godt utvikla språk dersom de har et barnehagetilbud med et godt og stimulerende språkmiljø. Disse barna vil ha særskilt nytte av tilbudet, sammenlignet med andre barn.

Forskning viser altså at barns språklige evner i førskolealderen kan predikere hvordan leseferdighetene deres vil være når de er ferdige med grunnskolen. Derfor er det av største betydning at barnehagen har fokus på å ha et miljø hvor det legges til rette for at barn skal få god språklig stimulering. Spesielt vil dette gjelde de barna som ikke får optimal oppfølging heime.

2.6 Observasjon og kartlegging

2.6.1 Betydningen av observasjon

Mørland (2002) definerer observasjon som “å iaktta og undersøke systematisk hvordan noe forholder seg” og sier videre at å kartlegge er ”å skaffe seg grundig forståelse av og om noe”, og hun konkluderer med at dette er to begreper som betyr det samme (s.86). På den annen side mener Lyngseth (2008a) at kartlegging er ”et begrep som har en videre betydning enn

observasjon” (s. 75). Med kartlegging tenker hun seg en prosess hvor det i tillegg til observasjon også benyttes tester og eventuelle utredninger.

Bente Hagtvet (2004) sier “En loggbok rundt halsen og en blyant i lomma bør være enhver førskolelærers arbeidsredskap” (s.392). Hun mener at selve grunnlaget for godt pedagogisk arbeid er å observere hvordan barn fungerer og utvikler seg. Hun framhever viktigheten av systematisk observasjon for å finne barnets nærmeste utviklingszone, slik at barnet kan få den nødvendige støtte i sitt neste utviklingstrinn. Gode observasjoner er en nødvendighet for å finne de barna som trenger spesielle tiltak, og de er viktige for å vurdere effekten av den opplæringen barnehagen gir, og for faglig refleksjon blant personalet og som grunnlag for fruktbart foreldresamarbeid.

Det er aktuelt for førskolelærere å bruke mer systematiske observasjoner av språk i tillegg til generelle observasjoner av barn, for å finne barn som kan ha sen språkutvikling (Lyngseth, 2008 a). På bakgrunn av dette kan det legges bedre til rette for enkeltbarn i barnegruppa, og settes i gang med tidlige tiltak. Dette er spesielt viktig ettersom de senere års forskning har vist hvor avgjørende barns ordforråd i førskolealder er for senere lese- og skriveferdigheter, sier Lyngseth (2008a).

Synneva Helland (2004) mener også at observasjon i den daglige virksomheten i barnehagen er et nyttig verktøy for å se hvordan barna trives og fungerer sammen. Det gjelder hele barnegruppa og barn med spesielle behov. Observasjonen bør foregå i naturlige situasjoner og av flere av personalet, for å minske subjektiviteten ved at observasjoner kan preges av øynene som ser. Hun sier observasjonene bør være systematiske og en bør også ta med foreldrenes og assistentenes observasjoner.

Jørgen Frost (2003) mener at barnehagen må sammenholde sine observasjoner av barna med de som foreldrene gjør heime og det som blir observert ved kontroller på helsestasjonen, både med tanke på eventuelle tiltak for barn, men også når det gjelder veiledning til foreldre og foresatte til barn med språkvansker. Observasjoner i barnehagen bør være et felles ansvar for hele personalet og bør skje gjennom de daglige aktivitetene, og at utfyllinga av skjemaet skjer på møter der alle som er involvert i barnet deltar og bidrar. Observasjonene kan utfylles ved loggskriving. Frost (2003) understreker at det bør være tid til refleksjon over observasjonene som er gjort, og at tiltak for barnet kan planlegges ut fra den utviklingen som

er synliggjort. Hele personalet må ha satt seg grundig inn i det teoretiske grunnlaget for TRAS- skjemaet, for å kunne føle seg trygg gjennom denne kartleggings- og tolkeprosessen (ibid). Både observasjon i naturlige situasjoner og deltakende observasjon bør brukes som grunnlag for utfylling av skjemaet (Solheim 2003). Dynamisk kartlegging kan gjøres som et tillegg til statisk kartlegging (Språkveilederen). Da gir man barnet nok støtte til at det klarer den oppgaven som det ikke klarer alene. Dette bygger på Vygotskys syn om barnets nærmeste utviklingssone. Man sjekker ut hvor mye støtte barnet trenger for å nå det neste utviklingstrinn, og får samtidig vite mer om barnets læringsstrategier. På den måten får man en mer prosessorientert tilnærming til læringsprosessen(ibid).

Lyngseth (2008 b) framholder at deltakende observasjon – dynamisk kartlegging – i større grad imøtekommer det sosio-kulturelle perspektiver ved språktilegnelsen og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Det ivaretar synet på barn som ”human becoming” som James, Prout og Jenks (i Mørland /Kunnskapsdepartementet 2008)fokuserer på. Barns språk er i utvikling, og en må ikke se på barnet i et ”mangelperspektiv”, som noe som er uferdig (Lyngseth 2008 b).

2.6.2 Ulike synspunkter på kartlegging

Det har foregått drøftinger om systematisk kartlegging av barn blant pedagoger i barnehagen og i fagmiljøene på høyskoler og universitet. I bladet Utdanning har Kirsten Ropeid (2008) en artikkel hun kaller ”Språkspeiderne inntar barnehagen”, der hun intervjuer fagfolk som er ”uenige om TRAS er stas eller trasig” (s. 16). Hun har intervjuet førskolelærere som er begeistret for TRAS og er entusiastiske brukere av kartleggingsverktøyet, men også en pedagogisk leder i barnehage og en høyskolelektor og en førsteamanuensis ved en høyskole som begge er sterkt skeptiske. De omtaler TRAS som en test som ”legger vekt på det som er minst viktig ved barnas språk og mener at dette handler om ”feilsøking” som ikke er til barnas beste”. I en senere artikkel i Utdanning har Kirsten Ropeid (2009b) et intervju med en høyskolelektor ved en utdanningsinstitusjon for førskolelærere. Hun er ”svært lite glad for” den storstilte kunnskapsmåling som skjer i norske barnehager. Dette er i strid med forutsetningene i Rammeplanen, mener hun (s.27). Dette fører til en innsnevring av aktivitetene i barnehagen og er stikk i strid med hvordan barn lærer og utvikler seg. På sine besøk i barnehagene har høyskolelektoren observert at barn som finner navn på bokstaver i

samlingsstunda, de kjeder seg, og unger som sitter med skoleforberedende bordaktiviteter har det ikke artig. Hun ser dette som et resultat av at barnehagen har hatt lav status og nå vil barnehagene dokumentere barns læringsutbytte. Tradisjonelt barnehagearbeid er vanskelig å måle, derfor er det lettere med slikt som kan dokumenteres i skjema, sier hun (Ropeid, 2009b). Hun sier videre at hun vil tilbake til ”tradisjonelle gullstunder” for språkutvikling, finne fram boka og lese høyt. Og syng. Og spille lotto uten å spørre om hvem som har ”denne” (s. 27).

I Rammeplanens kapittel 4.2 ”Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring” står ”Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det som barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering” (s. 49) og videre i Kap. 4.3 ”Vurdering av barnehagens arbeid” står: ”Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier, ... ” (s. 50).

Dette kan synes å være i et motsetningsforhold til kapittel 1.9. i den samme Rammeplanen: ”Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud (s.18). Og videre i kapittel 2.5: ”Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp” (s. 29).

I Utdanning nr 9 /2009 har Kirsten Ropeid (2009 a) en ny artikkel hvor hun setter kritisk søkelys på et kartleggingsverktøy som er innført i Oslo kommune for å brukes ved overgangen fra barnehagen til skolen. Uavhengig av dette verktøyet har Ropeid et intervju med Sigurd Aukland, som er seniorkonsulent ved Universitetet i Stavanger. Han sier i intervjuet at det er et press på barnehagen for å drive skoleforberedende aktiviteter. Aukland setter fokus på at Stortingsmelding 16 legger opp til en mer intens kartlegging av barnas språk enn det er hjemmel for i Rammeplanen. Meningen med kartleggingen er å fange opp barn i risikozonen, men dette kommer i konflikt med Rammeplanens krav om ikke å kartlegge måloppnåelse hos enkeltbarn etter gitte kriterier (Ropeid ,2009a s.15). Dette gjør førskolelærerne usikre, mener Aukland, og kan gjøre barnehagen mer skoleprega enn skolen. Han ser en kommende kamp mellom det han kaller ”alfabetiseringa” i barnehagen og det som tradisjonelt er barnehagens språkopplæring i form av høytlesing, samtale, språkleiker og andre barnehageaktiviteter. Aukland mener at ”hvis barnehagen skal holde alfabetiseringa unna”, må de bli mer profesjonelle når det gjelder å oppdage og hjelpe barn som strever med

språket (s.16). Og da må de nødvendigvis kartlegge de barna hvor det er tvil om språket utvikler seg som det skal (Ropeid, 2009 a).

Lyngseth (2008 b) stiller spørsmålet om TRAS er på vei til å bli en ”nasjonal prøve” for førskolebarn. Hun ser en fare i at barn kan bli et kartleggingsobjekt dersom personalet bruker TRAS uten feste i teorien, og uten videre refleksjon. I sin undersøkelse har hun sett at personalet har stor grad av refleksjon og bruker verktøyet som et middel i arbeidet med å støtte barnas språkkonstruksjon, og på den måten være delaktige i å forebygge språkvansker.

Elisabeth Nordin-Hultman (2004) mener at vi - ved observasjon av barn- legger mest merke til de situasjonene som barna ikke synes å beherske og legger mye mindre vekt på de situasjonene der barna fungerer godt. Nordin-Hultman kaller det feilsøkingsstrategier” (s. 24). Hun er kritisk til en voksende diagnostisk kultur i barnehage og skole, der det enkelte barnet blir bedømt gjennom utviklingssamtaler, noe som gjerne resulterer i individuelle utviklingsplaner for barnet. Selv når det tas i bruk samspillsteorier -som Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner, Stern-, er det barnet, og ikke samspillet, som oppmerksomheten rettes mot, sier Nordin-Hultman (2004). Det er barna som observeres og utsettes for tolkninger og tiltak. Selv om våre iakttagelser i barnas hverdag varierer ut fra sammenhengen, knyttes det vi observerer til barnets personlighet, og ikke til den aktuelle konteksten der observasjonen ble gjort (ibid).

2.7 Hvordan kan barnehagene arbeide med “risikobarn”?

2.7.1 Generelle anbefalinger

All vanlig språkstimulering er også viktig for barn som er i faresonen når det gjelder språkvansker. Barn som utvikler seg langsommere enn andre, er enda mer avhengig av egen aktivitet uten tidspress i sin språklæring (Hagtvet, 2004). Det er også av betydning at det brukes mye konkrete og bilder. Bruk gjerne bildeboka som samtale-bok, uten å lese teksten. Dersom det leses høyt i barnehagen, er det en fordel at barn med språkvansker og oppmerksomhetsvansker får en forståelse av innholdet på forhånd. Det er en fordel for disse barna at det snakkes langsomt og i korte setninger. Det anbefales å danne mindre grupper

med klare rammer og rutiner rundt barnet, det vil bidra til at barnet blir mer konsentrert og oppmerksomt (Espenakk 2003).

For øvrig vises til kapittel 2.4.1.

2.7.2 Språkgrupper

Språkgrupper kan brukes både som allmenn forebygging for alle barn i barnehagen, eller det kan rettes mot barn der man er bekymret for språkutviklingen. Her presenteres noen språkgrupper som er beskrevet i teorien.

Mabel L. Rice & Kim A. Wilcox: Building a Language Focused Curriculum (LFC) in Preschool

Universitetet i Kansas har hatt stor suksess med et språktreningsprogram for barn i alderen tre til fem år. Programmet startet i 1985 som er treårig forsøksprosjekt og ble senere innført som en del av det vanlige ”skole”-tilbudet. Bakgrunnen var en spørreundersøkelse til førskolelærere som avdekket at språkproblemer var den faktoren som i størst grad begrenset innlæringa i førskolen. Det ble etablert et treårig prosjekt med språkgrupper for førskolebarn i tilknytning til universitetet i Kansas, i samarbeid med institusjoner for førskolelærerutdanning. Programmet ble kalt Language Aquisition Preschool (LAP), og det overordnede målet for intervensjonen var å bringe alle barna opp på aldersadekvat språklig kompetanse, gjennom å ta hensyn til barnas sosiale og kognitive evner og behov, sammen med deres varierte språklige ferdigheter. Målet er å forebygge vansker, slik at det ikke blir nødvendig med spesiell oppfølging av barna i skolealder. Barn med språkvansker skal undervises sammen med andre barn, og de skal ikke tas ut av gruppen på en stigmatiserende måte. Opplegget innebærer ikke spesialundervisning. Språktreninga foregår i normale dagligdagse situasjoner i barnehagens ordinære leke- og oppholdsarealer.

Filosofien er å sørge for at barn er aktive i sin egen læringsprosess og konstruerer sin egen tolkning av omgivelsene gjennom sosiale relasjoner med andre barn og støttende voksne. LAP har et sosio-kulturelt perspektiv på sin aktivitet og teorien er fundert på så vel Piagets som Vygotskys læringsteorier.

Målet skal nås ved tilrettelegging gjennom meningsfull sosial kontekst, med utgangspunkt i barnets ytringer. Barna blir oppmuntret gjennom støttende samtaler, modellering, fokusering på språklyder der det er naturlig og lage små rollespill. Det må være en balanse mellom interaksjonen barna imellom og mellom voksne - barn.

Språkgruppene består av inntil 21 barn i alderen 3 – 5 år. De er sammensatt av en tredel av hver av barn med språkvanser, barn med engelsk som andrespråk og barn med aldersadekvat språk. Denne sammensetningen er avgjørende for at det skal være noen barn som kan være gode språkmodeller for de andre barna. Personalet består av en logoped og en førskolelærer og i tillegg assistent(er) ved behov.

Samarbeid med foreldre og andre familiemedlemmer er en viktig del i førskolegruppene, fordi barnas heimemiljø er den viktigste arena for språk. Det blir lagt stor vekt på å holde god kontakt og involvere familiene i aktiviteten. Det skjer både gjennom personlig kontakt og skriftlig. Målet for samarbeidet er å gi foreldrene kunnskap som hjelper dem til å legge merke til barnas framgang og være gode språkmodeller for barna, samtidig som de lærer teknikker for å bli bedre samtalepartnere for sine barn.

Barna testes både med hensyn til språkferdigheter og uttale før de starter med LAP, og jevnlig gjennom den tida de deltar i programmet, og selvfølgelig når de avslutter programmet.

Alle barna hadde stort utbytte av språkgruppa, noen mer enn andre. Barna med språkvanser hadde tilsvarende - eller bedre- framgang sammenlignet med barna med aldersadekvat språk da de avsluttet programmet.

Bente Hagtvet og Herdis Pálsdóttir/ Spesiellærerhøyskolen

Hagtvet og Pálsdóttir (1992) hadde i årene 1986 – 1989 et prosjekt med språkgrupper for seksåringer (dette var selvfølgelig årevis før seksårsrefomen) i regi av spesiellærerhøyskolen i Oslo, nåværende Institutt for spesialpedagogikk ved UiO. Opplegget var bygd på erfaringer fra språkgruppene til Rice og Wilcox (1995). To førskolelærere hadde det daglige ansvaret for aktivitetene i språkgruppa. Barna fikk et daglig tilbud på fire timer. I løpet av de tre årene prosjektet varte, deltok til sammen femti barn i tilbudet.

Det pedagogiske hovedmålet var skriftspråkstimulering gjennom lek. Det ble arbeidet med dette gjennom å styrke 1) generelle språkferdigheter, 2) et situasjons-uavhengig språk, 3) språklig bevissthet og 4) aktiviteter med (leke)skrivning og (leke)lesing. Arbeidsmåtene for opplegget var basert på vanlige barnehageaktiviteter med samlingsstund, lek, høytlesing, rollelek/ dramatisering, utelek og selvfølgelig matpause. Barna ble ofte delt i grupper på fire eller fem, som varierte alt etter hvilke aktiviteter som ble valgt. I dette prosjektet var metoden preget av mediert læring, som kan betegnes som en mellomting mellom barnehagens pedagogikk og skolemetodikk. Barnets læring formidles (medieres) ved at den voksne har en aktiv rolle og har ansvaret for å hjelpe barnet til aktiviteter som fremmer utvikling. Men den voksne tar utgangspunkt i barnets initiativ og interesser, og det er disse som avgjør innhold og framgangsmåte i læringsprosessen. Metoden springer ut fra Vygotskys perspektiv på læring.

Barna som deltok i prosjektet ble fulgt opp til og med tredje klasse på skolen med systematisk registrering av lese- og skriveferdighet. De aller fleste fungerte betydelig over aldersgjennomsnitt.

Hagtvet og Pálsdóttir konkluderer med at det er fire faktorer som ser ut til å være vesentlige for barn som er i risikozonen med hensyn til lese- og skriveutvikling: 1) Bevisst forebyggende arbeid i barnehagen, 2) Tidlig identifikasjon av risikobarn, 3) Systematisk lese- og skriveopplæring i første klasse og 4) Tidlig forebyggende spesialpedagogisk innsats.

Platou / Bredtvet

En språkgruppe etter modell av Rice og Wilcox ble gjennomført ved Bredtvet kompetansesenter i 2001 (Platou, 2002). Gruppen besto av fem barn med språkvansker som ble tatt med til Bredtvet for en 3-timers økt tre dager pr. uke i et tidsrom på tre måneder. Opplegget besto av samlingsstund, frilek og måltid. Etter så kort tid var det ikke forventet å finne målbar framgang ved hjelp av tester. Hos et par av barna var det likevel noe framgang med hensyn til fonologisk og morfologisk utvikling. I etterkant av prosjektet ble det foretatt en evaluering ved hjelp av intervju av alle foreldrene og fem pedagoger fra barnehagen. Både foreldrene og pedagogene fortalte at de registrerte positive endringer av barnas språk, i form av større språklig aktivitet og økt fortellerglede. De opplevde at barna var lettere å forstå og hadde større selvtillit. Alle barna viste større interesse for å lese i bøker (Platou, 2002).

2.8 Personalets kompetanse

I Rammeplanens kapittel 1.7 (2006) heter det “Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse” (s.16).

I ”Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen” (Mørland (red) / Kunnskapsdepartementet) refereres det til James, Prout og Jenks fra 1998 som beskriver synet på barn som ”human beings” eller ”human becomings”. Der barnet blir sett på som et selvstendig individ, et fullverdig menneske som kan påvirke både familien og andre omgivelser, omtales det som ”human beeing”. ”Human becomings” er der barnet betraktes som noe som skal bli, noe uferdig og u-utviklet, og det fokuseres på manglene ved barnet. Personalet bør rette sin oppmerksomhet mot barnets personlighet, interesser og aktiviteter. De må møte barnet som et helt menneske med egne følelser, ønsker og egen vilje. Personalet må legge til rette for god kommunikasjon med barna og sørge for at de får god samhandling med andre barn i barnehagen (ibid).

I tråd med Vygotskys nærmeste utviklingssone (2001) lærer barn sammen med engasjerte voksne og kompetente jevnaldrende. Evnen til å lytte til barna og reflektere og undre seg sammen med dem er en viktig del av pedagogenes fagkompetanse. Da kan det skapes miljø for spennende, kreativ og engasjert læring hvor pedagogen er leken og nysgjerrig sammen med barnet (Kibsgaard, 2008). Personalet må vise ydmykhet i sin kontakt med barn og gjennom aktiv lytting bekrefte barnets ytringer, både verbale og fysiske, og derved vise at de respekterer barnets egenverdi (Askland, 2006).

I tillegg til heimen er barnehagen den viktigste arenaen for stimulering av barnas språk. Barnehageloven og rammeplanen gir klare føringer for barnehageeiers (kommunens) og personalets ansvar for å sørge for et godt miljø for stimulering av språket i en sosial samhandling med andre. Det må være spesiell oppmerksomhet mot gutters språkutvikling, ettersom både teori og empiri tilsier at de stiller svakere enn jentene de første årene. (St.meld. 23). Vurdering av barnas språk gir grunnlag for å styrke språkutviklingen. Et kvalifisert personale i barnehagen skal legge til rette slik at vurdering av språk og språkstimulering blir en del av de vanlige aktivitetene i barnehagen. Personalet må ha god kunnskap om barns normale språkutvikling for å kunne avdekke språkvansker

(Stortingsmelding 23). Pedagogen har et stort ansvar når det gjelder å sette sammen og tolke resultater fra observasjon og tester uten å stigmatisere barnet (Mørland / Kunnskapsdepartementet, 2008).

2.9 Teori om implementering

2.9.1 TRAS som innovasjon

Innføring av TRAS må betraktes som en innovasjon. Ifølge Skogen og Sørli (1992) defineres innovasjon som ”en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (s.15).

Implementeringa av TRAS samsvarer med RDD (research – development – diffusion)-modellen som innovativ prosess (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2001). Det handler om at man på basis av forskning (research) utvikler (development) en metode som så skal spres (diffusion). Bakgrunnen for metoden er at forskningen på et fenomen har kommet fram til gode resultater, som skal spres til praksisfeltet. Det er nødvendig med en utviklingsperiode der det er viktig å bruke både tid og ressurser. Man mener at hvert trinn i utviklingen skal drives av forskjellige eksperter. Modellen forutsetter at brukerne – de som skal anvende den nye kunnskapen i praksis – vil ta imot det nye med åpne armer og uten motforestillinger. Vi kjenner igjen måten TRAS ble implementert på ved først å ”utdanne” en gruppe av regionale nettverk som ble ansvarlige for kursing og gjennomføring i sitt distrikt. Dette blir et ovenfra og nedover- perspektiv på implementering.

Innovasjon er flerdimensjonal og inneholder minst tre komponenter for å implementere ethvert nytt program eller metode (Fullan, 2007): 1) å ta i bruk nytt eller revidert materiale (for eksempel pensum / undervisningsprogram), 2) nye undervisningsmetoder og 3) forandring av overbevisning med hensyn til pedagogiske teorier. Man kan si at TRAS inneholder alle tre i og med at det dreier seg om nytt materiale, det dreier seg om ny metode (systematisk kartlegging) og det dreier seg om et nytt syn på læring i barnehagen

2.9.2 Implementeringsprosesser

Michael Fullan (2007) har gjennom mange år forsket på implementering av nye undervisningsprogram og læreplaner i undervisningssystemene i Nord-Amerika og Storbritannia. Han har samlet forskning som er gjort av andre forskere, også i andre engelskspråklige land. Hans resultater omhandler hovedsaklig skoler, ikke barnehager, så det er dristig å trekke sammenligninger til innføring av et kartleggingssystem for språkutvikling hos barn i norske barnehager. Likevel tas det med her, med alle mulige forbehold om at det er to verdener - bokstavelig talt, - fordi det er aktuelt å peke på en del av de resultatene Fullan har samlet i sin bok "The New Meaning of Educational Change" (2001, 2007).

Implementering er en tidkrevende og sammensatt prosess som krever både en langsiktig og systematisk tilnærming (Helland, Lamer, Larsen, Mørch & Olweus, 2006). Ideelt sett bør enhver innovasjon eller implementering være et resultat av et følt behov i organisasjonen (Fullan, 2007). En bør ikke sette i gang før organisasjonen har analysert behovene og sin egen kapasitet og vilje til å gjennomføre prosessen (Elias & al, 2003, Mihailic & al, 2004, ref. i Helland & al, 2006). Det er viktig å forankre det nye programmet i ledelsen og sammen med pedagogene skape et eierforhold til det nye, slik at det ikke føles som de nye oppgavene blir "tredd nedover hodet på" pedagogene, det er jo de som skal sette de nye ideene ut i praksis (Helland & al, 2006).

Ofte skjer likevel implementering av nye program i undervisningssektoren i form av et pålegg fra sentrale myndigheter. I den politiske verden ønskes raske løsninger på presserende problem, men implementering av nye system vil alltid ta lenger tid enn til neste valg, sier Fullan (2007). Myndighetene kan bruke press, sørge for insentiver (støtte) og / eller kompetanseoppbygging. Fullan refererer til Lusi fra 1997 som bekreftet at press-metoder ikke ga resultater, fordi "du kan ikke forandre praksis hos et stort antall praktikere som du har liten kontroll med, og ingen myndighet over" (Fullan 2007, s.238). Derfor er det nødvendig med oppbygging av kompetanse. Iflg. Elias & al (2003) referert i Nordahl & al (2006), er det lite sannsynlig at implementeringsforsøk vil overleve uten en langtidsplanlegging, og uten at det ordinære personalet driver tiltaket. Deres motivasjon er helt avgjørende for å oppnå suksess (Gager & Elias, 1997, ref. i Helland & al, 2006). Dersom det blir gitt god opplæring, er det større sjanse for at det nye programmet vil lykkes og målene blir nådd. Norske studier som Lamer og Hauge 2005, Nordahl 2005 og Olweus 2001

(i Helland & al, 2006) viser at å legge til rette for lærersamarbeid er en forutsetning for en vellykket implementering. Innhenting av personer utenfra vil bare være nyttig der disse er en del av en systematisk oppfølging og veiledning. Å hente personer utenfra som en engangsforeteelse, har ingen hensikt.

2.9.3 Lederens betydning i en implementeringsprosess

Fullan (2001) beskriver hvilken innflytelse "the district administrator" har på effekten av implementering av nye planer i det lokale "district". I vårt undervisningssystem vil det vel svare til et regionalt nivå. Og hun eller han har en viktig jobb med å koordinere og stimulere utviklingen. Det krever en balanse mellom påvirkning ovenfra og ned og nedenfra og opp. Ifølge en undersøkelse som Fullan (2001) viser til, av La Rocque & Coleman (1989) kjennetegnes positive distrikt av at administrasjonen har et høyt nivå av interesse og omsorg med hensyn til å ha fokus på læring, ansvarliggjøring og forpliktelse, og sørge for at det skjer en faktisk endring av politikk og praksis.

Oppvekstsjefen er, i vårt utdanningssystem, den som har det faglige byråkratiske ansvaret på kommunenivå. I Fullans undersøkelser vil det svare til "superintendent". Oppvekstsjefens evner når det gjelder pedagogikk, politikk og ledelse er avgjørende når det gjelder å innføre nye undervisningsprogram. Hans rolle er å være en aktiv deltaker i forandringsprosessen ved å være tydelig på forventningene til det pedagogiske personalet, oppmuntre og være standhaftig med tanke på å gjennomføre implementeringa. Han skal være pedagogisk leder og sikre ressurser (Fullan, 2007).

Den som skal veilede i et omstillingsprogram må ha gode idéer (theories of learning), men også være oppmerksom på motivasjon og kompleksiteten av relasjoner i den organisasjonen som er i gang med en innovasjon (theories of change). Hun eller han må kombinere gode idéer med den vanskelige prosessen å bygge opp forpliktelse og kompetanse over tid (Fullan, 2007).

Når det skal innføres nye planer, er det av stor betydning å ha foreldrenes støtte, derfor må de involveres på et tidlig stadium og få anledning til å uttale seg (Helland & al, 2006). I forbindelse med implementeringen av språkgruppene til Rice og Wilcox (1995) var samarbeidet med foreldrene en av de viktigste byggesteinene i prosjektet. Det er pedagogene

som må ta hovedansvaret for å invitere til samarbeid. Fullan (2007) viser til at skoler som hadde aktive samarbeidsteam mellom foreldre, pedagoger, rektor og annet personale, hadde bedre kvalitet på implementeringsprogrammer.

Under gjennomføringa må organisasjonene ta inn over seg at prosesser er tidkrevende og komplekse (Helland & al, 2006). Etter at nye programmer eller tiltak er implementert, er det av betydning at de evalueres og at det skapes rutiner for evalueringen. Dette for at det vil føre til motivasjon for lærerne som gjennomfører tiltakene. Rutinene kan omfatte halvårige rapporter/ registreringer av hva som er gjort av målsetningene i programmet, og hva som er oppnådd (ibid).

2.9.4 Implementeringa av TRAS i den regionen som denne oppgaven bygger på

Allerede på høsten i 2001, ett år før TRAS ble ”offentlig lansert” på konferansen i Oslo, ble TRAS presentert av Jørgen Frost og Erna Horn på kurs for barnehagestyrere og helsesøstre. Tidlig neste år ble det jobbet med å få med nøkkelpersoner til TRAS-konferansen som skulle være på høsten, og det ble sendt en gruppe på femten personer fra regionen til konferansen, både PPT-ansatte, barnehagestyrere og helsesøstre. Etter konferansen ble det opprettet ei faggruppe med representanter fra alle PPT-kontorene, som skulle ha et spesielt ansvar for implementeringa av TRAS. Våren -03 ble det orientert i spespedforum i kommunene, og senere på året var det nytt kurs med Erna Horn og Jørgen Frost. Nå var prosjektet i gang! Håndboka ble kjøpt inn til alle barnehagene så snart den var ferdig, og hver enkelt barnehage hadde ansvar for å gå gjennom den. De første erfaringene kom med tilbakemeldinger fra barnehagene om at det var vanskeligst å registrere ”den blå sektoren” (samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet). Derfor ble Margaret Færeveag høsten -04 hentet for å holde kurs, denne gang var alle førskolelærerne og helsesøstrene invitert i tillegg til PPT-ansatte, og kurset gikk på to steder i regionen. Noen barnehager hadde en planleggingsdag i tilknytning til kurset også.

Etter denne intense startfasen er det opprettet nettverksgrupper hvor det er inndelt i små, mellomstore og store barnehager som møtes for å utveksle erfaringer som de har gjort seg, og deler ideer med hverandre. Det har også vært felles samlinger barnehage/ skole

(barnehagestyrer og rektorer) med tanke på å få til gode overganger der skolen er kjent med bruken av TRAS.

Det har vært viktig for implementeringen og ”framdriften” med TRAS i regionen at det har vært forankret i ledelsen i barnehagene og kommunene, og at det er gjort vedtak om gjennomføring i kommunestyrene.

2.10 Kunnskapsdepartementets evalueringsrapporter

2.10.1 Rapport om kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging

Evalueringen av kartleggingsarbeidet i barnehagene er gjort av Rambøll Management på oppdrag for Kunnskapsdepartementet (2008). 92 % av kommunene sier de har tiltak for kartlegging av språk i kommunale barnehager, tallet er 75 % i private barnehager. Blant de kommunene som opplyser at de har språkkartlegging, har 63 % gitt føringer for kartleggingen. TRAS er det verktøyet som er mest brukt. Det er ingen forskjell mellom kommunale og private barnehager med hensyn til bruk av TRAS. Rapporten omtaler TRAS slik: ”Materiellet benyttes til å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn” (s. 14). Det var flest store kommuner som hadde gitt føringer om bruk av kartlegging, og det er i de små kommunene at alle barn kartlegges. Språkgrupper er etablert i over halvparten av kommunene, og det er færre private barnehager som har tiltak for språkstimulering enn for kommunale barnehager. 90 % av kommunene gir tilbud til barn med språkvansker, tilbud som er utviklet i samarbeid med PPT. 80 % av barnehagene oppgir at de selv lager individuelle opplegg for denne gruppen. Barn med språkvansker får i mindre grad et tilbud i de private barnehagene.

80 % av kommunene opplever at barnehagene har den kompetanse som er nødvendig for å for å gjennomføre god kartlegging og språkstimulering. Kurstilbud i forskjellige kartleggingsmetoder gis til 82 % av barnehagene, og de er de store kommunene som har flest tilbud. De store kommunene arrangerer også mest møter for deling av erfaring mellom barnehagene. I 83 % av kommunene arrangeres det møter i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole.

Rapporten framhever nødvendigheten av at personalet i barnehagene har god kompetanse på normal språkutvikling hos barn.

2.10.2 Rapport om oppfylling av rammeplanens intensjoner

Etter at den nye rammeplanen (2006) har vært i bruk noen få år, har Kunnskapsdepartementet fått laget en evaluering av i hvor stor grad rammeplanens intensjoner blir fulgt opp i praksis. Høgskolen i Vestfold ved Bjar & al (2009) har laget rapporten. Det er avsnittene om ”Kommunikasjon, språk og tekst” og ”Dokumentasjon” det ses på her.

Flere barnehager har valgt ”Kommunikasjon, språk og tekst” som satsningsområde. Bjar & al finner grunn til å spørre om det er rammeplanens intensjoner eller pålegg fra eier og kommunale barnehagemyndigheter – eller kanskje like gjerne materiell fra kommersielle læremiddelaktører – som er styrende for arbeidet. Rapporten omtaler at det foregår utstrakt systematisk arbeid med språk ut fra barnets utviklingsnivå, og at dette er ”et brudd på rammeplanens klare restriksjoner når det gjelder å vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn”. Kommunenes satsing på språk og språkutvikling er førende for mye av dette arbeidet. Bjar & al mener det synes som det arbeides mer med språkets form enn med bruk av språket, og konkluderer med at ”det kan være grunn til å se nærmere på den norskfaglige kompetansen i barnehagen og hvilket fokus som preger arbeidet med dette fagområdet” (s. 145).

Bjar & al (2009) har sett på hvilke metoder og verktøy som barnehagen bruker for å dokumentere sin pedagogiske praksis og hvordan dokumentasjonen anvendes.

Dokumentasjon for å synliggjøre og informere brukes mye, og da gjerne i form av bilder for å vise foreldrene hva som skjer i barnehagen. Noen barnehager bruker skjerm med rullerende bilder fra barnehagens aktiviteter som dokumentasjon / informasjon. Informantene oppgir at der er for at foreldrene skal være orientert om det som skjer i barnehagen, men også at det stimulerer barna til økt bruk av språket. Det reflekteres i liten grad over hva som dokumenteres. Det er stort individfokus på dokumentasjonen, mye er knyttet til enkeltbarn. Flere barnehager viser til TRAS når de snakker om dokumentasjon. ”Noen vurderer måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier” (s.148). Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon om praksis er på et begynner- og prøvestadium. Bjar & al konkluderer med at det kan virke som mange barnehager bruker verktøy for kartlegging av enkeltbarn i langt større omfang enn rammeplanen tilsier.

Bjar & al (2009) finner ”utbredelsen av individfokus i dokumentasjons- og kartleggingsarbeidet oppsiktsvekkende” med tanke på rammeplanens legger vekt på dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring (s.148).

2.11 Andre masteroppgaver

Elisabeth Bue (2007) har gjort en kvantitativ undersøkelse i sin masteroppgave ”TRAS i barnehagen”. Hun fant at i de barnehagene hun fikk svar fra, ble alle barna observert i større eller mindre grad. Barn som personalet var bekymret for, ble observert mer inngående enn andre. Personalet hadde fått øket sin kompetanse gjennom større bevissthet på barns språkutvikling. Det førte til at barn med språkproblemer ble oppdaget tidlig, og en kunne ut fra observasjonsresultatene finne barnets nærmeste utviklingszone og sette inn stimulerings tiltak.

Ellen Heidi Strand (2007) har skrevet en masteroppgave med både kvantitativ og kvalitativ tilnærming som hun har kalt ”Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS i barnehagen til tiltak som hjelper barn?” Undersøkelsen er gjennomført i en større by. Hun fant at TRAS brukes mest til barn man er bekymret for, men at personalet ønsker å bruke det på alle barna. Pedagogene mener de har for lite kunnskaper om språkutvikling fra utdanninga og bruker TRAS for å kvalitetssikre egne observasjoner. Strand fant også at bruken av kartleggingsredskapet og registreringene var sårbar ved sykdom og vikarer og stor gjennomtrekk av førskolelærere. Derfor var det i de barnehagene hvor assistentene var involvert i registreringene, at kartleggingen var minst sårbar og ble mest grundig gjennomført.

3. Metode

3.1 Valg av design

For å få svar på problemstillingen på en best mulig måte, har jeg vurdert hvilken metode som vil være mest hensiktsmessig. Jeg har valgt kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju av informanter som kommer med sine erfaringer og meninger. Hensikten med den kvalitative metode er å få opplysninger om informantens livsverden og hans eller hennes tolkninger av det fenomenet som undersøkes (Kvale, 2001). Postholm (2005) sier at man må snakke med menneskene som har hatt den opplevelsen eller erfaringen man vil forske på, for å få tak i den. Derfor ble kvalitativ metode med intervju det riktige for meg i mitt forskningsprosjekt.

Cresswell (2007) sier at i våre dager er kvalitativ forskning legitim og trenger ikke å sammenlignes og forklares for å oppnå respekt. Jeg vil likevel ta med fra Grønmos artikkel (1996, s. 73) et par språklige underfundigheter som belyser dette. (Nettopp fordi verbene ”count” og ”telle” har samme tvetydighet både på norsk og engelsk, fungerer denne godt på begge språk – jeg velger norsk): ”Hvis du ikke kan telle det, teller det ikke” i motsetning til ”Hvis du kan telle det, er det ikke det som teller” (min understrekning).

Intervjuet gir god mulighet til å sette fokus på og reflektere over den kvalitative forskningens metode og vitenskapssyn (Holter, 1996). Jeg vil kartlegge, analysere og beskrive flere barnehagers opplevelse og erfaring med bruk av TRAS som arbeidsmetode, og karakteriserer det som empirisk-deskriptiv forskning (Befring, 2007). Det betyr at man innhenter grundig informasjon om forskjellige sider av informantenes erfaringer. Slik forskning gir stort rom for fleksibilitet med hensyn til analyse- og fortolkningsmetoder (ibid). Jeg har valgt en fenomenologisk tilnæringsmåte for mitt forskningsprosjekt.

3.2 Fenomenologi

Fenomenologi er tuftet på tyskeren Husserls filosofi som gikk ut på at ”forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv” (Postholm 2005, s.42). På denne måten blir subjektiv og objektiv

kunnskap integrert i et hele (ibid). Fenomenologi påpeker betydningen av forskjellige menneskers erfaring og forestillinger i sitt vanlige liv, eller om de opplevelsene de har av forskjellige situasjoner (fenomen) (Befring, 2007, Cresswell, 2007). Fenomenologer beskriver forskjellige deltakeres felles erfaringer. Hensikten er å finne essensen av fenomenet, eller erfaringer som de har felles (Cresswell, 2007). Fenomenologien har to ”retninger”, en empirisk representert ved Moustakas og en hermeneutisk, representert ved van Manen (ibid). Befring (2002) har også med en teoretisk retning, hvor forskeren anvender og utvikler alminnelige begrep og modeller for å vurdere tolkningene i en faglig-teoretisk sammenheng. Cresswell refererer til Moustakas (1994) som forteller hvordan forskeren samler data fra forskjellige personer som har opplevd samme fenomen, og ut fra det lager en sammensatt beskrivelse av det essensielle i erfaringene deres. Beskrivelsen skal inneholde hva erfaringen besto i og hvordan personene opplevde den. Fenomenologien bygger på en grunnleggende respekt for den enkeltes rett til å hevde at egne opplevelser er sanne og utgjør den viktigste delen av egen virkelighet, sier Askland (2006). Det handler om at den virkeligheten en person opplever, er virkelig. Det er den opplevde virkeligheten vi må prøve å forstå, hos oss selv og hos andre mennesker. Fenomenologien bryter med objektivitetsidealet ved å si at den subjektivt opplevde virkeligheten er virkelig, og styrer forståelsen vi har av andre og andres forståelse av oss (ibid).

3.3 Forskerrollen

Man går alltid til et forskningsprosjekt med en ballast av egne erfaringer, meninger og teoretisk ståsted (Dalen, 2004, Kvale, 2001). De meninger og oppfatninger man har på forhånd om fenomenet som skal studeres, kaller man førforståelse (Dalen 2004, s.18). Den kan utnyttes slik at den medvirker til best mulig forståelse av informantenes erfaringer og er viktig med hensyn til senere tolking av materialet (ibid). Det er viktig å være bevisst på sin egen førforståelse, både med hensyn til hvordan en selv - bevisst eller ubevisst- kan ”velge ut” informasjon fra datamaterialet, men også med tanke på at forsknings spørsmålene i prosjektet kan ha en ledende virkning som man ofte ikke er tilstrekkelig oppmerksom på (Kvale 2001). Det er også en fare for at forskeren kan ”over-identifisere” seg med informanten, i tilfeller hvor forskeren kjenner praksisfeltet godt (Dalen, 2004, Kvale, 2001). Forskeren bør holde egne meninger utenfor intervjusituasjonen, sier Dalen (2004), og være

på vakt mot ledende spørsmål, fordi det kan svekke reliabiliteten i forskningen. Kvale (2001) mener derimot at ledende spørsmål kan brukes bevisst for å klargjøre og verifisere informantens utsagn, og dermed øke reliabiliteten. De kan også brukes for å innhente informasjon som man aner at informanten holder tilbake. Kvale (2001) mener det sannsynligvis brukes for lite ledende spørsmål i kvalitative undersøkelser. Det er viktig å være klar over at også forskerens respons, verbalt eller kroppslig, kan være ledende. Men forskeren må være klar over og bevisst på når han eller hun er ledende og hvorfor - hvor leder man informanten? (Kvale, 2001). Postholm (2005) sier at ledende spørsmål ikke er i samsvar med kvalitativ forskning, der er det informantenes stemmer som skal høres. En må lede informanten i en retning som i størst mulig grad bidrar til informasjon som gir svar på problemstillingen.

Forskeren må - i tillegg til å ha god kunnskap om tema- også ha god innsikt i og forståelse for informantenes virkelighet, for at spørsmålene skal føles å være relevante (Kvale, 2001).

Gjennom egen delaktighet i implementeringen av TRAS i vår region, føler jeg at jeg har god kunnskap om temaet. Bruken av skjemaet mener jeg også å ha god kjennskap til, selv om observasjon av barna og utfylling av skjemaet ikke inngår i mine daglige oppgaver. Til gjengjeld har jeg ansvar for veiledning og utredning i de tilfellene hvor barn blir oppmeldt til PPT på bakgrunn av bekymring for deres språkutvikling, og jeg er med på å planlegge tiltak i samarbeid med det pedagogiske personalet i barnehagen.

Det er avgjørende å være åpen for å få rokket ved sin egen førforståelse (Kvale, 2001, Scofield, 1990). Min egen førforståelse var at etter at TRAS hadde vært aktivt i bruk i regionen i seks år, ville tankegangen og teorigrunnlaget for arbeidet med kartlegginga ha festet seg i organisasjonene, og bruken av skjemaet ha kommet "under huden" på førskolelærerne. Jeg hadde også en forestilling om at det kunne være forskjell på pedledernes og styrernes syn på kartleggingsarbeidet, i og med at de har hvert sitt ansvar, styreren har et videre ansvar for hele barnehagens organisering og drift og av den grunn kanskje nedprioriterer arbeidet med TRAS. Jeg tenkte også at de som driver naturbarnehager er mer opptatt av temaer som natur og miljø og barnas fysiske fostring og derfor legger mindre vekt på barnas språklige utvikling. Teoretisk ligger min egen forståelse i et sosio-kulturelt perspektiv. Forskere bør – så langt det er mulig- legge tilside egen førforståelse for å ta et

nytt perspektiv på fenomenet som studeres og informantenes erfaringer (Cresswell, 2007, Postholm, 2005).

3.4 Utvalg

3.4.1 Valg av informanter

Dersom en student spør om hvor mange personer som skal intervjues i en kvalitativ forskningsstudie, får man til svar: "Så mange som nødvendig" (Befring, 2007, Kvale, 2001). I et master-prosjekt regnes gjerne fem personer for å være et antall man kan "håndtere" innenfor den tidsrammen som er til rådighet. Og jeg ville snakke med fagfolk fra forskjellige typer barnehager, av begge kjønn og med forskjellige funksjoner i barnehagen, så jeg endte opp med fem for å få dekket de områdene jeg var interessert i. Befring (2007) bruker betegnelsen formålstjenlig utvelgelse når man snakker om et utvalg som er foretatt på skjønnsmessig eller pragmatisk bakgrunn. Dalen (2004) bruker uttrykkene hensiktsmessig eller kriterieutvelging. Ut fra egne kriterier skulle jeg ha informanter fra barnehager som brukte TRAS, og utenfor mitt eget PPT-distrikt, men som, av praktiske årsaker, samtidig var innen "akseptabel" reiseavstand. Jeg ville unngå å bruke barnehager fra de kommunene som utgjør mitt PPT-distrikt, for å sikre mest mulig valide resultater i undersøkelsen. En kan tenke seg at informanter som samarbeider med meg om enkeltbarn og som opplever meg som en veileder, vil svare det de tror eller vet jeg vil like å høre, heller enn å si direkte hva de selv mener. En slik effekt mente jeg å unngå ved å henvende meg til nabokommuner, og dermed styrke validiteten i undersøkelsen min.

Jeg ville ha med barnehager fra flere kommuner, med i samme region hvor jeg selv arbeider. Dette fordi implementeringsfasen var den samme for hele regionen, med samme kurstilbud til alle barnehagene. Når vi får tilbakemelding fra barnehagene om hvilke erfaringer de har fra denne fasen, kan PPT-kontorene få et korrektiv til eget arbeid, som kan være nyttig med tanke på lignende arbeid seinere. Barnehagene var både offentlige og private, "vanlige" og natur/ friluftsbarnhager. På denne måten mener jeg å ha fått "en maksimal variasjon innenfor det fenomenet som studeres" (Dalen, 2004, s.48).

3.4.2 Kontakt med informantene

Informantene var førskolelærere i barnehagen, fem personer, tre pedledere og to styrere, og det er informanter både fra kommunal og privat barnehage. To av informantene arbeider i natur/ friluftsbarnhage, en som pedleder i en kommunal friluftsbarnhage, den andre i en kombinert stilling som styrer/ pedleder i en privat naturbarnhage. Jeg ville også ha informanter av begge kjønn. Riktignok er det bare én mann med i utvalget mitt, men sett i forhold til antall menn som arbeider i barnehagene, er prosentandelen neppe for liten. Jeg kjente ikke informantene fra før, unntatt én, som jeg hadde truffet i en annen sammenheng tidligere. Jeg så ikke noe behov for å kontakte kommunene for å få tillatelse til å intervju de ansatte i barnehagene. For å finne informantene brukte jeg de tre aktuelle kommunenes hjemmesider. Jeg fant fram til aktuelle barnehager i tre forskjellige kommuner, og brukte telefon som første kontakt. Jeg fikk veldig god respons, alle sa umiddelbart ”ja, gjerne” til å være med på prosjektet mitt. I noen tilfeller ble jeg viderehenvist fra styreren til pedagogisk leder, som hadde det pedagogiske ansvaret for gjennomføringen av TRAS-arbeidet. Og det var selvsagt helt greit for meg, unntatt der hvor det nettopp var styreren jeg ville snakke med. Etter telefonkontakten sendte jeg ut et informasjonsskriv hvor jeg redegjorde for prosjektet og ga formelle opplysninger om informantenes rettigheter, samt vedla en samtykke-erklæring som informantene underskrev og sendte tilbake til meg. Jeg sendte ikke ut intervjuguiden til informantene på forhånd, og det var et bevisst valg fra min side. Informantene hadde fått opplyst prosjektets arbeidstittel i informasjonsskrivet fra meg, og at jeg ville høre om hvordan de brukte TRAS som kartleggingsredskap i barnehagen. Hensikten med dette var at jeg ønsket spontane svar, og ikke noe de kunne finne ut eller tenke igjennom på forhånd. Et par av informantene hadde forberedt seg og laget en stikkord-liste før intervjuet, for ikke å glemme noe. Dette var selvfølgelig helt i orden.

3.5 Ethiske vurderinger

3.5.1 Formelle krav og retningslinjer

Ethiske vurderinger og refleksjoner skal foregå gjennom alle faser i et forskningsarbeid, fra planlegging til ferdig rapport (Befring, 2007, Kvale, 2001). Den nasjonale forskningsetiske

komité for samfunnsfag, jus og humanoria (NESH) har laget forskningsetiske retningslinjer for all forskning her i landet. Dette innebærer selvfølgelig også studentarbeider.

Det ble i forkant av forskningsprosjektet vurdert at det ikke var nødvendig å få tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) til denne undersøkelsen, ettersom det ikke skulle spørres etter informasjon om enkeltbarn, bare om førskolelærernes erfaringer med å bruke et bestemt kartleggingsverktøy i barnehagen. Og informantene skulle ikke kunne identifiseres. Etter en tid ble det aktuelt å vurdere om intervju materialet skulle legges inn på lydfil på PC med internett-tilgang. Jeg søkte da til NSD om tillatelse til forskningsprosjektet, og fikk det. (Vedlegg). I ettertid ble det likevel ikke brukt direkte transkribering fra lydfil.

Punkt 7 i Forskningsetiske retningslinjer inneholder krav om å unngå skade og alvorlige belastninger for informantene. Kvale (2001) sier man må tenke gjennom konsekvensene av forsknings- prosjektet med tanke på mulig skade for informantene og for den yrkesgruppen de representerer. Av den grunn er det viktig å være nøye med at ingen informanter blir ”hengt ut” i rapporten. Eventuell utilstrekkelighet som forskeren måtte finne, må beskrives uten å såre eller krenke. Postholm (2005) refererer til Rubin og Rubin (1995) som sier at det er uetisk å stille informantene i et dårlig lys, når de har stilt velvillig opp og brukt av sin tid for å gi informasjon til forskeren.

Punkt 9 i retningslinjene inneholder krav om ”fritt og informert samtykke”. I det ligger at informantene er inneforstått med hva de sier ja til å delta i, og at de har full rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst (NESH 2006). Dette er for å hindre at de skal bli utsatt for ”utilbørlig press eller ulemper for dem selv” (s.13). Dersom en informant ikke lenger ønsker å fortsette i prosjektet, uansett årsak og uansett hvor langt i prosjektet forskeren er kommet, har vedkommende full rett til å trekke seg.

Jeg har sendt ut forespørsel i brevs form (vedlegg), der jeg kort gjør greie for intensjonen med undersøkelsen og samtidig gjør oppmerksom på at det kan bli aktuelt å sitere fra svarene jeg får. Informantene forsikres om at svarene anonymiseres. Selv om det ikke er snakk om personlige opplysninger eller sensitiv informasjon på annen måte, vil svarene selvfølgelig oppbevares på forsvarlig måte under arbeidet og makuleres i ettertid. Det ble i brevet også opplyst om at deltakelsen er frivillig, og at de har anledning til å trekke seg når som helst i prosessen. Informantene undertegnet en samtykke-erklæring hvor de sa seg villige til å delta i forskningsprosjektet mitt.

3.5.2 Intervjusituasjonen

Den personlige kontakten og nærheten som kan oppstå i en intervjusituasjon, gjør at informantene kan komme til å fortelle ting som vedkommende senere angres på (Kvale, 2001). Det er viktig at forskeren vurderer hvordan egen rolle og opptreden kan påvirke studien når det gjelder nærheten og et mulig følt vennskap til informantene. En slik nærhet kan forhindre at forskeren stiller kritiske spørsmål og at et kritisk perspektiv går tapt (ibid).

Kvale (2001) sier at intervjuene må foregå i en god atmosfære som kan være en positiv situasjon for informantene. I telefon og i det omtalte brevet til informantene ba jeg dem bestemme hvor intervjuet skulle foregå. Alle valgte egen arbeidsplass, dermed var de på hjemmebane med den tryggheten det skulle tilsi. Der hadde vi et eget rom til disposisjon. I noen tilfeller kunne det bety litt forstyrrelser i form av telefoner, barns leik eller snekring utenfor rommet vi satt i, men ikke i den grad at det ikke har vært mulig å tyde stemmene på opptaket i ettertid. I intervjuene har det vært viktig å være bevisst på ikke å påvirke informantenes svar gjennom min egen forforståelse, og slettes ikke argumentere eller moralisere (Dalen 2004). Informantene skulle ikke føle at de ble ”kontrollert” eller trengte å ”forsvare” egen praksis, slik at de ikke skulle tørre å være ærlige. Jeg la vekt på å understreke overfor informantene at jeg ville høre om deres erfaringer, og at dette ikke var noen form for ”kontroll” på riktig bruk av kartleggingsmateriellet. Ved å være aktivt lyttende og følge opp informantenes initiativ, fikk de formidle sine egne opplevelser av fenomenet. Jeg var bevisst på ikke å legge ord i munnen på dem. Etter hver bolk med mine faste spørsmål, spurte jeg om informantene hadde noe å legge til, om de hadde egne kommentarer eller refleksjoner til temaet. Jeg ga informantene god tid til å reflektere over spørsmålene og sine svar, og hadde bevisst små pauser underveis, for eksempel mens jeg gjorde notater, og da opplevde jeg at de kom med utdypende kommentarer. Helt til slutt i intervjuet spurte jeg om det var noe de ville legge til, noe som de var opptatt av, og som ikke var kommet fram tidligere i samtalen.

Min transkribering av intervjuene var veldig nøyaktig og tok med usammenhengende tale, gjenprøvinger og faste uttrykk som informantene -sikkert ubevisst- brukte ofte. I tilfeller hvor det var aktuelt å sitere i rapporten fra slike utsagn, ble uttalelsene ”normalisert”, i den forstand at det som kunne virke som talefeil, ble luket vekk. Dette for ikke uetisk å stigmatisere bestemte personer eller grupper, som Kvale (2001) advarer mot.

Det er viktig å være oppmerksom i analysefasen slik at det ikke skjer en bevisst eller ubevisst utvelgelse av intervjumaterialet (Kvale, 2006). Forskeren har et vitenskapelig ansvar som innebærer at forskningen skal komme ut med verdifull kunnskap, som er mest mulig kontrollér- og verifiserbar.

3.6 Intervjuer

Kvales definisjon på det kvalitative forskningsintervjuet er at det er ”en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema av felles interesse” (s.28). Han poengterer at den menneskelige interaksjonen er vesentlig for vitenskapelig kunnskap (2001). Grønmo (1996) sier at det nære og sensitive forholdet som gjerne oppstår mellom forsker og informant er en fordel med hensyn til muligheten for relevant tolkning.

I kvalitativ forskning er intervjueren selve forskningsinstrumentet. Vedkommende må ha gode kunnskaper om det aktuelle temaet slik at hun eller han får tak i informasjonen og kan følge opp informantenes innspill og fange opp meninger og oppklare eventuelle tvetydigheter. Ellers må forskeren beherske gode kommunikative ferdigheter, uttrykke interesse for det som formidles, være avslappet og få informanten til å føle seg vel. Gjennom aktiv lytting i form av god både verbal og non-verbal kommunikasjon viser hun eller han anerkjennelse og respekt for informanten. Det er viktig at intervjueren tåler pauser og gir informanten god tid. I tillegg kreves det at intervjueren er strukturert og har klart for seg hva hun eller han vil vite (Dalen, 2004, Kvale, 2001).

Et semi-strukturert intervju sikrer at alle informantene får de samme hovedspørsmålene, samtidig som det gir mulighet til oppfølgings- og oppklaringsspørsmål, noe som gir informantene mulighet til å utdype spesielle interesseområder. Intervjueren får også mulighet til å sikre at han/ hun og informanten legger det samme i begrepene som brukes og har en felles forståelse av fenomenet som undersøkes. Intervjueren må være sensitiv i intervjusituasjonen slik at initiativ fra informantene fanges opp, selv om de ikke er tydelig uttalt. På denne måten kan det forekomme at det dukker opp emner underveis som forskeren ikke har tenkt over på forhånd, og som må undersøkes etter hvert.

Mnemos der jeg merket meg kroppsspråk og ansiktsuttrykk og eventuelt unnvikenhet hos informanten, ble skrevet ned underveis eller umiddelbart etter intervjuet (Dalen, 2004). Jeg

brukte en diktafon under intervjuet, for å sikre at alt ble med. Ingen hadde uttalte motforestillinger til opptaket. En av informantene så litt forskrekket ut da jeg tok fram opptakeren, men ble raskt beroliget da jeg forsikret om at det bare var jeg som skulle lytte til opptaket.

Jeg foretok et prøveintervju med en styrer som ikke deltar i prosjektet. Jeg hadde også planer om å gjøre det samme med en pedleder, for eventuelt å justere intervjuguiden ut fra de erfaringene jeg gjorde med prøveintervjuet. Imidlertid syntes jeg at prøveintervjuet gikk så greit, og intervjuguiden fungerte så godt, at prøveintervju med pedleder ble utelatt, og jeg gjorde bare ubetydelige endringer i intervjuguiden.

Intervjuene ble startet med bakgrunnsspørsmål om informantenes utdanning, utdanningssted og eventuell videreutdanning. Foruten å gi meg svar på spørsmålene, var det også en grei måte å komme i gang på, fordi det var spørsmål der informantene hadde fasiten, og dermed kunne bidra til en avslappet atmosfære. Men jeg startet ikke med å spørre om alder, slik jeg hadde planlagt. I den aktuelle situasjonen sammen med informantene, følte jeg at det ville virke uhøflig. Men jeg spurte litt lenger ut i intervjuet.

I ett tilfelle – til tross for alle forbehold om å sikre felles forståelse av spørsmålene – var det ett uttrykk jeg brukte som noen av informantene hadde en annen forståelse av. Det skyldes at den praksisen jeg kjenner fra mitt distrikt ved utfyllingen av TRAS-skjemaet tydeligvis er noe forskjellig fra hva som gjøres i andre kommuner i regionen. Vi bruker betegnelsen ”å skravere” når det er noe barnet nesten behersker, og så fylles ruta helt ut når barnet har ferdigheten inne. Det kan synes som om det ikke gjøres helt likt i alle kommuner. Men jeg ga eksempler på hva jeg mente, der informanten virket litt i villrede. Likevel mistet jeg kanskje litt av ”utforskinga” da jeg ville vite om informantene kjente begrepet Vygotskys nærmeste utviklingszone.

Under transkriberinga av intervjuene oppdaget jeg at jeg kunne vært mer styrende i intervjusituasjonen- og derved unngått en del gjentakelser. I ettertid ser jeg at spørsmålene i intervjuguiden overlappet en del, og da kunne jeg kanskje ha utelatt enkelte spørsmål overfor noen informanter, som mente de hadde ”svart på det spørsmålet allerede”. Men fordi jeg var på jakt etter spesielle synspunkter, men ikke ville legge ordene i munnen på informantene, ble det kanskje oppfattet som jeg gjentok det samme spørsmålet.

I lys av Kvaales (2001) bekymring for at utvalget av spørsmålene til informantene kan være farget av forskerens førforståelse er ”farligere” enn å stille ledende spørsmål, kan jeg ta selvkritikk på at jeg ikke direkte har spurt etter svakheter ved materiellet eller metoden. Jeg var forsiktig med ”å legge ord i munnen på” informantene, kanskje for forsiktig. Til gjengjeld spurte jeg stadig vekk om de hadde noe å legge til.

I etterpåklokskapens lys ser jeg helt klart at jeg allikevel burde ha gjennomført to prøveintervjuer.

3.7 Analyse

3.7.1 Generelt om analyse

Kvale (2001) sier at transkriberingen er å klargjøre datamaterialet for analyse og er dermed en del av tolkingsprosessen. Jeg har gjort dette arbeidet selv, for å ha kontroll på prosessen. Transkriberingen ble gjort på dialekt, og jeg passet på å få med trykk og tonefall, pauser og også gjentakelser og gjenprøvinger, der informanten stoppet midt i setningen for så å begynne på nytt. I utskriftene ble dette sett i sammenheng med notater som ble gjort underveis i intervjuet, såkalte mnemos (Dalen, 2004). Disse notatene kan også inneholde opplysninger om spesielle forhold eller følelser man opplever i selve intervjusituasjonen, og som noteres umiddelbart etter at intervjuet er gjennomført. Disse opplysningene er lett å glemme, og de kan ha betydning når man kommer til analysen (ibid).

Gjennom analysen må forskeren hente ut av materialet felles beskrivelser som informantene har gitt som er betydningsfulle for deres opplevelse av fenomenet, eller som er viktige med hensyn til forskerens teoretiske perspektiver (Holter, 1996). For å finne karakteristiske fellestrekk, ble materialet kodet på en slik måte at det ble mer oversiktlig og tolkbart. Denne prosessen kan være både deskriptiv og fortolkende (Befring, 2007). Utsagnene ble fortettet og kategorisert for å redusere materialet til å bli ”håndterlig” (Kvale, 2001). Overflødig materiale som gjentakelser ble eliminert og det ble skilt mellom viktige og mindre viktige utsagn, avhengig av hensikten med prosjektet og den teoretiske bakgrunnen. Den ”egentlige” analysen henter fram informantenes egne stemmer. Kategoriene tilsvarer underspørsmålene i problemstillingen.

3.7.2 Den hermeneutiske spiral

Den hermeneutiske spiral er et uttrykk som er mye brukt i kvalitativ analyse. Hermeneutikk kommer fra gresk (Guden Hermes i gresk mytologi var gudenes budbærer) og betyr tolkning. Det er en systematisk framgangsmåte for å søke etter indre mening og helhetlig forståelse (Befring 2007, s.229). Å tolke materialet foregår på flere nivå. Man tilegner seg forståelse av materialet – innholdsanalysen – gjennom flere gjennomlesninger av intervjuene og ”pendler mellom” teksten og forståelsen av den, og får større grad av innsikt for hver gang. Man får erstattet sin førforståelse med en førsteforståelse, og så en dypere forståelse av deelementene i materialet, og til slutt en helhetsforståelse (Befring, 2007). Dette kalles den hermeneutiske spiral. Befring understreker at forskeren kan være på forskjellig trinn i tolkningsprosessen samtidig.

3.7.3 Fenomenologisk analyse

Formålet med fenomenologisk analyse er å finne essensen av de erfaringene og opplevelsene som informantene har med det fenomenet som undersøkes (Postholm, 2005). Materialet må reduseres for å bli håndterlig, og det gjelder å finne fram til den ”essensielle, konstante strukturen” (s. 99). Postholm (2005) refererer til Moustakas (1994) i sin beskrivelse av fenomenologisk analyse, av Moustakas kalt fenomenologisk reduksjon.

Ut fra ordrett transkribert materiale samles de utsagnene som angår problemstillingen og skrives ned. Deretter kommer ”horizontaliseringen”, der alle utsagnene til å begynne med behandles som likeverdige. Så blir overlappende uttalelser og gjentakelser sammenfattet i hvert sitt tema, og alle temaene - som til sammen utgjør informantens beskrivelser av fenomenet - skal refereres i en sammenhengende tekst, en ”tekstuell beskrivelse” der man også har med ordrette sitater fra intervjuene. Neste trinn i prosessen er å finne ut hvordan erfaringene blir opplevd av informantene, dette noteres i en sammenhengende strukturell beskrivelse av fenomenet. Man gjør først en tekstuell og strukturell beskrivelse av alle utsagnene for hver informant og til slutt forener forskeren disse beskrivelsene i én enhetlig redegjørelse for fenomenet, slik det oppleves av informantene (Postholm, 2005).

I mitt forskningsprosjekt utgjorde forskningsspørsmålene temaene. Jeg fant og skrev ned utsagnene fra hvert tema i hvert intervju og flettet hvert tema i alle intervjuene sammen til et hele med sitat som var essensielle for oppfatningen hos informantene, eller som skilte seg ut

fra flertallet. Til slutt ble teksten for hvert tema vevd sammen til et hele. En kan vel si at det ble litt ”på tvers” - bokstavelig talt - av den beskrivelsen som Postholm (2005) gir, i og med at jeg ikke sammenfattet hvert intervju til et skriftlig hele, før jeg flettet temaene sammen.

3.8 Kvalitetsikring av studien

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir av Kvale (2001) – sikkert nokså ironisk - karakterisert som ”en hellig, vitenskapelig treenighet (---) hvor de tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskapstroende” (s. 158). Kvale (2001) refererer til Lincoln og Guba (1985) som bruker alminnelige språklige uttrykk for å beskrive de funn som gjøres i kvalitativ forskning. De bruker begreper som ”troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet” (s. 160). Kvalitative forskningsprosjekt er preget av fleksibilitet med hensyn til innsamling av data hvor spørsmålene kan anvendes litt forskjellig overfor de ulike enhetene i undersøkelsen (Grønmo, 1996). Fordi opplegget endres underveis, for å få mest mulig relevante opplysninger fra informantene, mener han at datamaterialet kan bli lite enhetlig, og at dette går ut over validiteten i prosjektet. Kvale (2001) kaller det ”å bli klokere underveis” (s. 57). Samtalene med informantene gir ny innsikt og fører inn nye momenter ved fenomenet som forskeren ikke hadde tenkt på i utgangspunktet. Det oppdages nye uventede vinklinger underveis. Da vil forskeren måtte ta stilling til om disse nye dimensjonene skal forfølges videre i studien og på den måten få utvidet kunnskap om fenomenet, eller om hun eller han velger å la den aktuelle, nye problemstillingen ligge (ibid).

Ettersom jeg er veileder for barnehagene i ”mitt” PPT-distrikt, unngikk jeg å ta med disse i prosjektet mitt. Det kan jo tenkes at pedagogene i disse barnehagene ville ha kommet med svar som de visste at jeg ville like å høre. De kjenner meg og mine synspunkter godt. Derfor valgte jeg å henvende meg til barnehager i andre kommuner i regionen.

Validitet (gyldighet) vil si om man måler det man har tenkt å måle. I kvalitativ forskning er det derfor viktig at spørsmålene er grundig gjennomtenkte, de må ha relevans til problemstillingen og være klare og u-tvetydige. Forskeren må stille oppfølgingsspørsmål hvis han eller hun er usikker på hva informanten egentlig mener og ”speile” utsagnene deres, slik at det ikke oppstår misforståelser (Dalen, 2004, Kvale, 2001).

Reliabilitet (pålitelighet) handler om hvor grundig man måler det fenomenet som undersøkes. Det er mest brukt i kvantitative studier og forutsetter at studien kan etterprøves

(replikeres) ved å gjentas av en annen forsker (Befring, 2007, Dalen, 2004). Dette er vanskelig gjennomførbart ved kvalitative studier fordi forskeren selv har en vesentlig rolle, og dataene framkommer i et samspill mellom intervjueren og informanten i den aktuelle situasjonen (Dalen, 2004, Kvale, 2001). Påliteligheten i kvalitative studier sikres ved å være veldig nøye med å beskrive de forskjellige fasene i prosessen, både de relasjonelle forhold i intervjusituasjonen og analysemetoden, dette blir kalt ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2004, Schofield, 1990). Generaliserbarheten i kvalitative undersøkelser avhenger av at de kan ha overføringsverdi til lignende situasjoner eller foretak. Det avgjørende er da at forskningen er forsynt med ”tykke beskrivelser” av hvordan undersøkelsen er gjennomført, slik at det er mulig for leseren å finne likheter eller forskjeller med sin egen situasjon (Schofield, 1990).

For å sikre validiteten i mitt prosjekt brukte jeg mye tid på intervjuguiden, for at spørsmålene skulle være klare og u-tvetydige. Jeg prøvde den ut før jeg startet opp med å intervju informantene, men bare på en person. I intervjusituasjonen la jeg stor vekt på å sikre felles forståelse, at informantene la det samme i spørsmålene som jeg gjorde. Jeg speilet utsagnene deres, der jeg var i tvil om jeg hadde fått med meg hva de mente, og stilte klargjørende spørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet dem riktig. I ett tilfelle opplevde jeg at en av informantene speilet mitt utsagn for å sikre at vedkommende hadde forstått meg riktig. I de tilfellene hvor jeg hadde en følelse av å kunne bli misforstått, ga jeg eksempler fra barnehage-hverdagen for å tydeliggjøre hva jeg mente.

4. Resultater

4.1 Problemstilling

For oversiktens skyld gjentar jeg problemstillingen her. Og så vil jeg finne svar på de spørsmål jeg har stilt der, i lys av de funn som har undersøkelsen har gitt, sammenholdt med den teorien som er presentert tidligere.

Problemstilling:

Hvordan foregår TRAS- registreringa i barnehagen og hvilke erfaringer har førskolelærerne gjort med arbeidet?

Hvordan har TRAS endret praksis i barnehagens hverdag?

Forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke erfaringer har barnehagen med innføringa av TRAS?
- 2 Hvordan gjennomføres registreringa – og av hvem?
- 3 Opplever de som arbeider i barnehagene at de har nytte av arbeidet med TRAS i det daglige arbeidet og i kontakten med foreldrene?
- 4 Hva skjer med ”bekymringsbarna” – med hensyn til organisering av tilpasninger og tiltak
- 5 Hvordan har TRAS endret praksis i barnehagen?

4.2 Litt om informantene

De fem informantene kommer fra tre forskjellige kommuner innen samme region, de representerer både natur- og friluftsbarnhager, privat barnehage og kommunale barnehager. Og så er det en del ”krysskoblinger” her, på den måten at noen hører heime i flere kategorier. Utvalget består av én mann og fire damer, to styrere og tre pedledere. Begge styrerne har 1. avdeling spesialpedagogikk som videreutdanning og en av dem har også 6 – 10 års pedagogikk. En av pedlederne har videreutdanning i Pedagogisk utviklingsarbeid.

Informantene er på en måte to “generasjoner” i og med at de to eldste, som begge er styrere, var ferdig utdannet i henholdsvis -86 og -96, og de tre yngste var ferdige i -03, -04 og -06. Alle er utdannet ved samme høyskole. Den ene styreren har ansvaret for flere barnehager, én

stor og to mindre, den andre er kombinert styrer og pedleder i en privat én- avdelingsbarnehage. To av barnehagene er natur/ friluftsbarnehager.

4.3 Implementeringen

4.3.1 Kursinga i oppstartfasen

Bare en av informantene hadde deltatt i den aller første kursinga i oppstartfasen av TRAS. Vedkommende beskriver det første innføringskurset som vagt og svevende. Først etter et dagskurs med Margaret Færevaaq lenge etterpå, ble tanken bak tydeligere, og det ble mer ”kjøtt på beina” med hensyn til selve registreringa.

Etter det første kurset begynte vi å jobbe med verktøyet, og det var et greit materiale å bruke, med skjema og sånn, men vi fikk ikke helt taket på det før etter kurset med Færevaaq. Da ble det mye mer konkret for oss, og vi fikk forståelse for at det var et verktøy som kunne brukes på ”hele ungen”, at det var en måte å tenke på og ikke bare en enkeltregistrering. Da fikk vi en ny start, og etter det ble det et mye bedre redskap for avdelingene.

Håndboka ble gjennomgått på personalmøter:

Den kursinga jeg var med på, var slik som vi tok internt på huset her. Vi gikk gjennom hele Håndboka, kapittel for kapittel, ganske grundig, på personalmøter og litt på avdelingsmøter, og snakka om det.

Alle satte seg inn i teorien og tankegangen bak verktøyet ved å gå grundig gjennom Håndboka i fellesskap på personalmøter.

4.3.2 Informasjon til foreldrene

Foreldrene ble orientert gjennom foreldremøter i barnehagene i alle kommunene før det ble startet opp med TRAS og foran hver ny sesong. Og det er nedfelt i årsplaner og virksomhetsplaner. Språk er satsingsområde for alle kommunene. Det kom ikke fram noen motforestillinger i den forbindelse.

4.3.3 Oppfølging underveis i implementeringsfasen

Alle informantene nevner PPTs regionkontakt som en pådriver for arbeidet med TRAS. Hun beskrives som dyktig, ivrig og inspirerende. Og ettersom hun hadde hovedansvaret for kursing og oppfølging i implementeringsfasen i hele regionen, er det naturlig at hun er kjent av alle. Dette betyr også at gjennomføringa er nokså lik i de kommunene mine informanter sogner til. Det er noen forskjeller når det kommer til løsninger på kommune- og barnehagenivå, men stort sett har implementringa skjedd på samme måte i hele regionen.

Oppvekstlederen i kommunene oppleves ikke av informantene som en støttespiller underveis i implementeringsprosessen. Styreren i barnehagen, derimot, er helt tydelig en støttespiller og inspirator, det samme er PP-tjenesten.

Det er dannet nettverk på regionalt nivå, tre forskjellige nettverk, for små, mellomstore og store barnehager. Der deles erfaringer og utveksles idéer etter hvert som de blir mer kjent med materialet. Det er litt varierende hvordan de jobber, forteller en av mine informanter. De som er styrere i de store barnehagene, har størst muligheter for å delta, de trenger ikke vikar når de er på møte, slik de som er kombinert styrer og pedleder oftest må ha.

4.4 Hvordan registreringa gjennomføres

4.4.1 Hvem registreres

En barnehage registrerer fem- seksåringene, de som skal begynne på skolen. De ønsker å registrere alle, men har ikke kapasitet til det.

I de andre barnehagene registrerer de alle barna, fra de er to år. Registreringene skjer to ganger i året, høst og vår, oftest i forkant av foreldresamtaler og i forbindelse med oppfølgingsmøter med eksterne samarbeidspartnere. I tillegg er det noen barn som man er usikre på, og da er det nødvendig med enda tettere oppfølging av språket, for å se om det har vært en utvikling eller om det bør settes i gang tiltak.

4.4.2 Hvem er det som foretar registreringene og hvordan

I en av de minste barnehagene er alle voksne med på observasjon og utfylling av skjemaet.

En styrer som har ansvar for flere barnehager forteller:

I den minste barnehagen blir ungan fordelt på personalet, på primærkontakten'. Både førskolelærera og assistenta er primærkontakta, og de har ansvar for observasjon og utfylling av skjemaet'. Kvar unge bli' tatt opp på avdelingsmøte, og utfyllinga bli' gjort i enighet mellom avdelingspersonale'. Avdelingsleder'n sett' itj og fylle' ut skjemaet' i enerom, det va' noe av det vi lærte på kurset hos Færevaag, at dette skull' vær' en prosess, og at utfyllinga var noe en var enig om.

I alle andre barnehagene er det førskolelærerne som fyller ut skjemaene. Alle voksne observerer, observasjonene blir notert etter hvert, skrevet inn i ei bok eller i hvert barn si mappe, og så samarbeider stort sett to førskolelærere om utfyllinga av skjemaene, eller skraveringa, som mine informanter sier.

En av informantene forteller at da hun begynte som pedleder i en ny barnehage året før, og ville bruke TRAS på alle barna på avdelingen for å bli bedre kjent med dem. På denne barnehagen var det nytt å observere alle barna, og det er bare på denne førskolelærere avdeling at det blir gjort. Alle barna på avdelingen ble fordelt mellom alle voksne, førskolelærere, assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, fire – fem barn på hver voksen, som hadde ansvaret for å observere "sine" barn. Og to ganger i året blir observasjonene gjennomgått på et personalmøte og skjemaet fylles ut av pedlederen etter at observasjonene blir diskutert av alle voksne. Dette skjer i god tid før foreldresamtalene.

I en av barnehagene har alle voksne ei notisbok som det noteres i etter hvert:

Vi går med ei lita notisbok, heile gjengen, enten det gjeld' observasjona på det sosiale eller når det gjeld' TRAS. Når vi notere' heile tida, så går det my' lett. I stedet for å sætt' av en periode, så gjør vi det heile året, kvar dag. Mens én voksen har samlingsstund, er en annen observatør, og sitt' og notere'. Den som lede samlinga får itj med seg så my' av det som skjer, som en observatør kan gjærra.

Det hender også at førskolelærerne samarbeider med foreldrene om utfyllinga av skjemaene.

I noen tilfeller kan det være spesielle forhold ved enkeltbarn som gjør at man er avhengig av foreldrenes innspill og oppfatninger ved utfyllinga av skjemaet:

Det kan være at det er så mye spesielt med noen barn at du må høre hvordan det fungerer heime, for å få fylt ut skjemaet på en fornuftig måte, at du må ha foreldrenes

syn og meining. Det er helheten som er viktig, du kan få mer helhet på ting når du snakker med foreldrene.

Foreldrene kan helt klart bidra med nyttig informasjon til barnehagen når det gjelder barn med spesielle behov.

4.5 Hva gjør barnehagen med bekymringsbarna?

4.5.1 Barnehagenes opplegg

Informantene fortalte at de etter hvert fikk mer erfaring i å observere og legge til rette for aktuelle situasjoner for å sjekke ut språkkompetansen til barna. Det reflekteres på personalmøter hvilke leiker og spill som kan brukes i barnegruppa for å fremme språklige ferdigheter.

En av barnehagene har et tiltak de kaller "barnemøte". Da får de barna som har lite verbalspråk være med på "møte" på "møterommet". En gang i uka får en gruppe barn være med en voksen på "møte". Det er barn som trenger forskjellig stimulering, enten de mangler begrep eller er veldig stille. Her er et eksempel på et "barnemøte":

Det e' maks fire unga som får verra me'. Og der trønes det på å uttrykke sæ verbalt. Det e' stor stas å få verra me' på møte

Der gjør vi litt forskjellig. Vi har ei skattekiste, og dæm kan få plukk' sæ ut en "hemmelighet" fra en boks, som dæm gjømme inni handa si, og så ska dæm beskriv fer de anneran, og dæm ska' gjett ka det e'. Eller så kan det verra motsatt, at de anner ungan ska' still' spørsmål, og den ungen som har tingen, har bærre lov å svara ja eller nei.

Hvordan skjer utvelgelsen av barna som får være med på barnemøtet?

Det e' en blanding, det e' itj bærre unga som slit, dæm må ha noen å sammenlign' sæ' med, noen som snakke' reint, eller som kan mange ord. Dæm lære' jo av kvaranner.

Hun beskriver hvordan denne formen for språkgruppe fungerer som en øvelse i selvhevdelse:

Hvis det e' sånn at dæm itj tørs å prat, at dæm e' sjenert, da trøng dæm jo språktrening, eller trening i å hevd sæ sjøl, få trua på sæ sjøl. Og det får dæm i sånne gruppa. Første gongen trøng dæm itj å tørs å sei nokka, andre gongen kan dæm sei bittelitt, neste gongen kan dæm sei enn omeir. Vi sjer at det tar tid, men det hjelpe'.

I en annen barnehage er de også bevisst på å blande barn som strever med for eksempel uttale, med barn som er språklig sterke. Eller barnehagen lager spesielle leikegrupper der de bruker spill og forteller eventyr. Førskolelæreren forteller at de bruker mye konkrete gjenstander. Det lages tiltaksplaner for barna som trenger ekstra oppfølging, og foreldrene underskriver planene. Og så bruker de høytlesing og dialoglesing, forteller hun, og må forklare meg hva dialoglesing er:

Det er at vi sitter sammen med noen barn, en voksen og et par – tre barn og snakker ut i fra ei bildebok, og da blir en dialog mellom den voksne og barna. Vi leser ikke direkte det som står i boka, men vi bruker bildene og skaper oss egne historier. For et bilde kan fortelle veldig mye. Barna danner seg egne bilder ut fra bildet i boka, og det er veldig spennende å høre hva det utarter seg til.

Hos en av informantene fikk jeg vage svar på spørsmålet om hvilke tiltak de har for de barna som har ”hull” i skjemaet. Denne barnehagen brukte ikke språkgrupper som forebyggende aktivitet. Men personalet hadde mye refleksjon rundt hvordan de kunne tilrettelegge aktiviteter i barnehagen for å ”tette hull” som TRAS-skjemaet avslørte hos noen av barna. Slike aktiviteter ble gjennomført for hele barnegruppa, og skjedde i dialog med foreldrene. Førskolelæreren var tydelig på at det ikke ble praktisert enetrening av barn, fordi det ikke var ønsket av foreldrene. Dersom barnehagen ikke klarte å komme i mål med tilrettelagte aktiviteter, ble barnet henvist til PPT.

To av informantene forteller at de har laget seg eget materiale, en egen verktøykasse, for å drive dynamisk observasjon, slik at de kan finne ut hvilken og hvor mye hjelp barnet trenger for å mestre oppgavene det spørres etter. De finner derved barnets nærmeste utviklingszone (Vygotskij 2001), slik at de vet hvordan de best kan sette inn tiltak for å hjelpe barnet til det neste trinn i utviklingen. En annen av informantene forteller om leker som de bruker for å stimulere og øve på ferdigheter som noen barn mangler.

4.5.2 Samarbeid med foreldrene rundt tiltak for barn som strever med språket

Foreldrene er gjerne positive til spesielle tiltak for barna. De ser behovet selv, i alle fall etter at barnehagen har kommentert det:

I de aller fleste tilfellan' e' foreldran med på det, det e' sjelden at det e' noen konflikt i det. Dæm e' interessert' i at ungan deres ska' ha en fornuftig barnehagedag, og dæm

stole på barnehagepersonalet i de tilfellan der. I de fleste tilfellan ser foreldran de samma behovan' som barnehagen gjer, i alle fall ette' kvart. Når dæm får observasjon på ting, og man sitt i ei gruppe som bekrefte det, så oppleve dæm at det e' te' ungens beste.

I et par tilfeller hørtes det ut som informanten var litt ”på tå hev” når det gjaldt samarbeid med foreldrene rundt tiltak som ble satt i gang i barnehagen, noe som kom fram i følgende utsagn:

Det er jo noen som lurar på hvorfor vi gjør det. Vi prøver å ufarliggjøre det, og sier at det er en registrering som gjøres på alle ungene, og at det er for å hjelpe dem.

Mens andre har ikke noe behov for å ufarliggjøre kartlegginga, det er tydeligvis klargjort på et tidlig tidspunkt i implementeringsfasen:

Vi setter i gang tiltak umiddelbart når det er noen som sliter med noe, vi gjør det bare automatisk. Foreldrene vet at vi gjør det, og vi har tidligere tatt det med på foreldresamtale til alle.

Flere av førskolelærerne oppfordrer foreldrene til å ha et spesielt fokus heime også på ting som det arbeides spesielt med i barnehagen. I slike tilfeller gir pedagogene konkrete tips og eksempler på hvordan det kan gjøres.

4.5.3 Samarbeid med andre fagfolk om bekymringsbarna

En av kommunene har noe de kaller for barnehageteam, det består av helsesøster, PPT og barnevernet. De kommer på besøk til barnehagene en eller to ganger i året. Da kan barnehagene ta opp saker anonymt, det kan være barn de av forskjellige årsaker er bekymret for. I en annen kommune kommer to helsesøstre fra helsestasjonen på besøk i barnehagene en gang i måneden, og er til disposisjon for foreldre og ansatte. Det oppfattes som positivt for alle parter, foreldrene kan komme og spørre om ting de måtte lure på, det samme gjelder de ansatte. Min informant har erfaring for at helsesøstrene også synes tiltaket er til nytte for dem, de får observert barna i barnehagen, i en mer normal setting enn på helsestasjonen,

En av informantene sier, spøkefullt, ”Bekymringsbarna? Dæm henwise' vi te' PPT!”

Jeg spør om det er motstand fra foreldrene dersom barnehagen vil henwise barn til PPT:

Det e' jo noen som vil at vi ska træn' på språket, og prøv' å hjelp ungan, ”men du trøng itj å ha så voldsomt fokus på det”, sei dæm. Og da meine' dæm henvisning te'

PPT. Dæm vil at det ska' værre internt her på barnehagen, at vi ska' hjælp dæm her. Så da må æ sei at vi ska' prøv', og så må vi snakk om det på neste samtale igjen, om ka' vi har gjort og kossen det går. Noen foreldre vil vente med å henvis' te' PPT, men itj alle.

Ellers samarbeider barnehagene med helsestasjonen (eller omvendt):

Helsestasjonen bruker oss en del. De ringer og spør når barna ikke vil snakke på kontroll. Så sier vi hva vi ser og hører. Og er vi i tvil, så tar vi en Askeladden-test. Den har vi brukt en del.

For øvrig er det selvfølgelig samarbeid med BUP og barnevernet i enkeltsaker. Men det er PPT som oftest nevnes som samarbeidspartner.

4.5.4 Evaluering av tiltak

På mitt spørsmål om hvordan barnehagen evaluerer de tiltakene som er blitt satt inn, har en av informantene litt selvkritikk å komme med:

Det e' sekkert itj systematisk nok, akkurat det, da. Det bli' nok tatt inn i det ordinære rapporteringssystemet i form av halvårsrapporta i forhold te unga me' spesielle behov, som vi ifølge Opplæringslova ska' ha. Om det e' barnevern inn i bildet, så ska' dem ha sine rapporta. Så det bli' jo loggført på ein eller annen måte, da.

For øvrig kan informantene fortelle om mye refleksjon rundt barnas behov og hvordan personalet best kan hjelpe og hvilke tiltak som vil være best, for det enkelte barnet, men også for hele barnegruppa.

4.6 Nytten barnehagen har av arbeidet med TRAS

Alle framhever den nytten av TRAS som dokumentasjon, men det gjelder jo ikke utelukkende å dokumentere barnas "mangler", men i minst like stor grad å se hva det enkelte barnet kan og klarer. Foreldre har lett for å bli opptatt av de åpne rommene på skjemaet.

Flere av informantene er opptatt av å vise barnets sterke sider:

Det e' en dokumentasjon på ka ungen kan, - og ikke mestre, da. Det vi har jobba med, heilt fra starten, e' å få dæm (foreldrene) te' å få fokus på alt det som ungen kan, i stedet fer at dæm ser på holan'; på det dæm ikke kan. At vi gjær foreldran oppmerksom på det. Det e' lettast for dæm å sjå på det som ikke e' skravert. Åja, det e' det han ikke kan, ja. Men: Sjå her, sjå her, ka han kan.

En kan vise det til foreldrene, "her er det noe, her er det bra". Og begrunne og forklare. Det blir så konkret til foreldrene.

Det handler jo om å få bekrefta det som vi mistenker. Og så er det en fin dokumentasjon. Det er et ganske komplisert og sammensatt skjema som gjennomskuer ganske mye, egentlig. Til barn som sliter, er det greit å ha skjemaet, for å vise at det kanskje er mer sammensatt, at det ikke er bare uttale som er problemet.

Men også der barna har hull i skjemaet, er det viktig å oppdage det, slik at noe kan gjøres, og da er det betryggende at det en grundig observasjon og kartlegging som ligger til grunn:

Det er lettere å se når det er mangler, hva som skal være på plass på hvert alderstrinn, det er ikke noe pedagogene synes lenger, det er grundig dokumentert.

På mitt spørsmål om hvilken nytte barnehagen har av arbeidet med TRAS, er det en av informantene som er spesielt opptatt av de ”stille barna”:

Du fange’ opp dæm som du kanskje itj ser så godt, da. De som kanskje er litt stille og som kjem bort litt i den vanlige kvardagen. Og så finn’ du ut ”oj, han kan jo det, han, det vesst’ æ itj”. I kvarda’n går det jo så fort at du rækk’ itj å tænk over så my’, men når man sett’ der med skjema’e’ eller e’ i ei lita gruppe og observere’, så ser du’n. TRAS e’ ei hjelp i kvarda’n, det e’ jo itj bærre for å fang opp vanska.

Jeg vil vite om førskolelærerne synes TRAS er et godt redskap for observasjon og kartlegging:

Æ syns at det e’ et godt redskap. Det va’ litt skummelt te’ å begynn’ me’, for du følt’ at det vart ”tredd nedover haue’ ”. ”No ska’ det bli enda mer skoleretta, og dem ska’ måles i alt, og får itj lov å værre onga meir”, tenkt æ. Men det vart itj sånn. Det e’ et godt redskap.

Jeg spør om hva førskolelærerne synes om tiden de bruker på TRAS, og er det vel anvendt tid:

*I starten syntes vi det tok **veldig** mye tid. Det var mye å sette seg inn i, for å få det riktig. Og vi ville ikke begynne å registrere før vi var sikker på at vi gjorde det riktig, derfor tok det mye tid i starten, vi måtte slå opp i Håndboka hele tida, og snakka mye sammen. No, når vi er blitt kjent med verktøyet og jobba oss inn i det, så tar det ikke så lang tid, og da er det blitt et redskap.*

Ja, det tar tid, alt tar tid, men det er viktig tid.

Det er tydelig at informantene synes de har igjen for å bruke TRAS, og at det tar mindre tid når de er blitt kjent med verktøyet.

Flere er opptatt av at skjemaet er et veldig godt utgangspunkt for foreldresamtale

Ja, du får det jo ned på en figur, så det blir visualisert, det blir konkret.

En av informantene, en barnehagestyrer, nevner at TRAS-skjemaet er en støtte blant annet når det skal lages tiltak for barn:

Når du skraverer, så blir det lettere å lage tiltak og det blir lettere å se framgang. TRAS er med på å strukturere observasjonsarbeidet, og er en viktig del av dokumentasjonen som vi i barnehagen er pålagt.

TRAS-skjemaet er oversiktlig, slik at man blir oppmerksom på ting som kanskje kan bli oversett i den travle hverdagen.

4.7 Personalets kompetanse

Selv om bare én av mine informanter deltok på den aller første kursinga, før TRAS ble innført, så var alle barnehagene representert på kursene, og den kunnskapen er jo blitt i barnehagene, slik at de nye får innføringa i barnehagen når de begynner i jobb.

I en barnehage jeg besøkte hadde e et veldig bevisst forhold til sin egen yrkesrolle og var bevisst på hvordan de framsto både overfor barna og andre som kom innom barnehagen, både foreldre og vikarer:

Det e' veldig viktig at vi voksnan e' aktiv og deltakende med både i leik og i samling og alt. Det e' for ungan vi e' her, og vi e' jo rollemodella. Når vi e' undrende og kreativ' og e' inspirerende, så bli' ungan det óg.

De som var relativt ny-utdanna, ferdig i -03, -04 og -06, hadde ikke lært noe om TRAS under utdanninga, sa de. De fikk innføring i bruken da de kom til sin første arbeidsplass. Disse førskolelærerne gikk ut fra høyskolen fra ett til tre år etter at TRAS var pålagt tatt i bruk i regionen hvor de arbeider.

4.8 Endret praksis i barnehagen som følge av TRAS

Det er ikke de store og gjennomgripende endringene som informantene beskriver, men alle forteller at de er blitt mer oppmerksomme på hvor viktig språk er for barnas utvikling. De har fått økt bevissthet om barnas språk, og hvordan de selv bruker språket og best kan være med

og legge til rette for barnas språkutvikling. Spesielt nevnes at førskolelærerne er blitt mer oppmerksomme på barn med spesielle behov, å avdekke, begrunne og dokumentere. Og de er blitt flinkere til å lytte:

Det e' mang' gong' at vi hørre' nokka en unge sei', og så nikke' vi te' kvaranner: "ja, der va' det, det va' akkurat det vi lurt' på, no har vi fått bekrefte det, at'n kan det".

Men noen er også oppmerksom på at TRAS kan gå på bekostning av andre ting:

Det tok my' energi fra personalet, berre å tænk' på det og ha det hænganes over sæ'. Så brukt en tia te' det, i stedet for anna teng. Myttji vart tilsidesatt på grunn av TRAS, i begynnelsen.

En av styrerne har et videre perspektiv på TRAS:

Men det er en balanse i alt. Du kan jo bli så oppslukt av TRAS at du sitter med det hele dagen. Så da må du ha et bevisst forhold til hvor mye tid det skal ta. Det er et stadig tilbakevendende spørsmål med forskjellige opplegg i barnehagen, som kan være pålagt eller oppfordra til, så har vi drøfta hvor mye tid vi skal bruke på det i stedet for å være sammen med ungene. Det gjelder både TRAS og ting som rydding og vasking. Det er forsket på dette, hvor lite tid personalet faktisk bruker på å være sammen med ungene, og en blir overrasket når en ser tallene.

4.9 TRAS som kompetanseheving

Den kursinga som har vært ved oppstarten til innføringa av TRAS i kommunene har selvfølgelig vært en kompetanseheving for barnehagene i regionen. I tillegg er Håndboka i seg selv en kilde til økt kompetanse. Og det som foregår i hver enkelt barnehage i form av refleksjon og diskusjon rundt observasjon og utfylling av skjema, er av stor betydning for personalets kunnskap om og bevissthet rundt språk og kommunikasjon. Og de nettverkene som er etablert, er med og gir ytterligere refleksjon rundt arbeidet med TRAS og det utveksles ideer til hvordan det kan arbeides med bekymringsbarna.

Det økte fokuset på språk som TRAS har medvirket til, har også gitt direkte kunnskap:

Jeg har fått mer kunnskap om barns språkutvikling, blitt mer sikker på hva som er forventet på hvert aldersnivå.

Håndboka ble brukt mye i innføringsfasen. Den ble gjennomgått kapittel for kapittel på personalmøter. Nå bruker alle Håndboka som oppslagsbok, som støtte hvis de står fast eller

hvis førskolelærerne har forskjellige tolkninger av spørsmålene eller observasjoner de gjør, noe som illustreres med følgende utsagn:

Vi bruke' den som et slags oppslagsverk, hvis det er no' vi lure' på. Hvis det er et spørsmål som vi kanskje tolke' forskjellig, så går vi inn og les' litt meir. Vi trur at vi veit det, men så dukke' det opp sånne spørsmål.

Håndboka er en kilde til økt kunnskap, men også et godt utgangspunkt for refleksjon.

4.10 Andre funn

4.10.1 “Skjermbilder” i barnehagen

I en barnehage jeg besøkte hadde de en stor skjerm i garderoben hvor det rullerte bilder fra dagens aktiviteter. Førskolelæreren fortalte at de hadde IKT som satsingsområde i tillegg til TRAS. Det var nye bilder hver dag, både fra inne- og uteaktiviteter og fra dagens tur:

Ungan e' opptatt av å sjå på bildan, spesielt når foreldran kjem, for da har dæm sånn lyst te' å fortæl. For når det e' et bilde, så e' det lettat' å kom' påka dæm ha' gjort.

Bildene fungerer som en støtte for hukommelsen til barna.

4.10.2 Er TRAS i strid med rammeplanen?

En av informantene hadde gjennom hele intervjuet svart samvittighetsfullt og utdypende på alle mine spørsmål og hadde gode refleksjoner rundt arbeidet sitt. Jeg syntes nok at hun virket noe språklig nølende med mye gjenprøvinger. Da jeg til slutt spurte om hva hun syntes om TRAS som observasjonsredskap, kom det:

Men sånn registrering er jo ikke lov! Det står faktisk i Rammeplanen og, at det ikke er lov til å registrere enkeltbarn. Husker ikke akkurat den nøyaktige ordlyden, men det står noe sånt. Så det er sånn – tvil. Men vi er jo pålagt det, av kommunen. Så jeg har jobba litt med meg selv, sier til meg selv at dette er observasjon, og ikke registrering.

Informanten blir ”dratt mellom” det faktum at det er pålagt av kommunen å bruke TRAS i barnehagen, og at det ”ikke er lov”, slik hun oppfatter det, å foreta registrering av enkeltbarn i barnehagen. Hun hadde tatt videreutdanning i fjor, og der var det fokusert på ordlyden i kapittel 4.3 i rammeplanen om at ”barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos

enkeltbarn” (s. 50), og informanten hadde fått det klare inntrykk at TRAS var i strid med rammeplanen på dette punktet. Hun forteller videre fra utdanninga at de foreleserne som var imot TRAS mente at det skulle være unødvendig:

Og de mente, mange av dem mente at en førskolelærer med utdanning skal kunne nok om barns språkutvikling og utvikling generelt, til at de skal klare å fange opp barn med språkproblem. Det hørtes, mye av det hørtes rimelig ut, det dem sa.

Og hun underbygger dette med at hun ikke har fått noen overraskelser ved utfyllingen av TRAS-skjemaet, skjemaet bekrefter den magesfølelsen /mistanken som hun har når det gjelder språkutviklinga til barna. Og dette gjelder de andre informantene også, alle forteller at skjemaet underbygger en mistanke de selv har hatt om at alt ikke er som det skal være, der det viser seg å være ”hull” i skjemaet til barna.

4.10.3 TRAS i natur- og friluftsbarnehager

For å utforske min egen førforståelse av at natur- og friluftsbarnehager er mindre opptatt av språk og språkbobservasjoner enn “vanlige” barnehager, spurte jeg om de klarer å observere språket hos barna når de er så mye ute:

Jaja, det e' itj nå' problem, nei. Vi bruke' det vi finn', veit du. Ut på tur finn vi pinna og blad og... Myttji størrelsa og antall og forma der.

En av informantene forteller om at de har ”snakkepinne” når de samlingsstund ute, før de returnerer til barnehagen igjen. De sitter i ring og den som har snakkepinnen, får fortelle, de andre lytter. Det gir øvelse både i å lytte og fortelle:

Når 3-åringen begynne' om høsten, lytte dæm som regel. Når det lir mot jul, så fortæle' dæm om ka' som va' artiast på tur'n.

Jeg ville vite om de hadde en annen innstilling til skjema om språk og kartlegging og registrering i en naturbarnehage. Var de ikke mest opptatt av fysisk fostring? Og der lærte jeg at man skal ikke være så rask til å sette barnehager i ”bås”:

Det e' itj nå' motsetning der. Vi e' my' på tur, ja, men vi har likevel et behov for begge deler. Ungan e' forskjellig', noen kan læs' og e' sugen på alt som har med skole å gjør', og noen vil bare leike. Så derfor blir det litt skummelt å si at noen barnehage-typer er ”sånn” og noen er ”slik”.

Det tyder på at natur- og friluftsbarnhager skiller seg ikke ut fra andre barnhager når det gjelder språkregistrering.

5. Drøfting

5.1 Implementeringen

I denne regionen må vi skille mellom to regionale nøkkelpersoner. Det er PPTs regionale rådgiver og Regionrådets konsulent for utdanning. Regionrådet er en sammenslutning av alle kommunene i regionen som samarbeider om prosjekter i felles interesse. I regionen er undervisning ett av områdene hvor det samarbeides, og undervisningskonsulenten har vært veldig ivrig når det gjelder å få forskningsbaserte undervisningsformer implementert i barnehager og skoler. Det har siden 1998 vært et nært og tett samarbeid med Bredtvet kompetansesenter når det gjelder å oppdage barn med språkvansker og lese- og skrivevansker og oppfølging av disse. Det pedagogiske personalet både i skole og barnehage har hatt mye skolering på disse områdene. På grunn av dette etablerte samarbeidet, kom denne regionen tidlig i gang med TRAS, ”grunnen var beredt” allerede ett år før presentasjonskonferansen i 2002.

Det at foreldrene blir informert tidlig i implementeringsfasen, gjør at de blir viktige som samarbeidspartnere i arbeidet med TRAS. De får vite om det teoretiske grunnlaget og får en forståelse for det arbeidet som barnehagen gjør med språkstimulering. Det er viktig for å lykkes, som spesielt Rice og Wilcox legger vekt på (1995).

5.1.1 Kursinga i oppstartfasen

En av informantene er helt klar på at hun, helt i starten da TRAS skulle innført, hadde følelsen av at dette var noe nytt som ble ”tredd nedover hodet” på henne. Dette er en normal reaksjon, som også Helland & al (2006), med nøyaktig samme ordlyd, peker på i sin rapport. Nå sa denne førskolelæreren at når de kom i gang med å jobbe med TRAS, ble det ikke slik hun hadde fryktet. Det skyldes nok at implementeringen ble såpass grundig gjennomført med faglige kurs i forkant med svært kompetente forelesere og forankring i ledelse, så vel i den enkelte barnehage som i kommunens faglige og politiske ledelse. Og de informantene som har deltatt på kursene, har fått en dypere innsikt i barns språkutvikling og betydningen av sosiale relasjoner i språktilegnelsen.

5.1.2 Oppfølginga underveis

PPTs regionkonsulent tilsvarer Fullans ”district administrator”. Hun har ledet hele det praktiske arbeidet med implementeringen av TRAS. Hun har hatt ansvar for påvirkningen både oppover mot det administrative systemet og nedover mot barnehagene, kursene i hele regionen og etableringen av nettverkene- erfaringsgruppene. Hun har i aller høyeste grad hatt ”et høyt nivå av interesse og omsorg” (Fullan 2001), gjennom å kombinere implementeringsteori med en respekt for kompleksiteten av relasjonene i de organisasjonene som berøres av forandringene. Alle informantene mine framhever henne som en som har vært en støtte og en motivasjonsfaktor. Hun har vært krumtappen i implementeringsarbeidet, og det er oppskriftsmessig gjennomført i henhold til teori som er beskrevet i kapittel 2.

Informantene hadde liten følelse av at oppvekstsjefen var noen aktiv støttespiller underveis i implementeringsprosessen, som en av informantene uttrykte det: “Oppvekstetaten, hvem er det?” Likevel kan en se - ut fra kurs og planleggingsdager som er arrangert - at det har vært flere initiativ fra kommunalt hold, ikke minst i form av dekning av utgifter. Dette oppleves ikke av de enkelte informantene som støtte til deres arbeid med TRAS. Det betyr nok at oppvekstsjefene ikke har hatt så mye med de praktiske arbeidet i barnehagen å gjøre, de har lagt føringer på systemnivå. Men de har, gjennom den økonomiske støtten, bidratt både til innføringa av TRAS, og oppfølging med massiv kursing. Rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2008) viser at denne regionen er i godt selskap”, i og med at hele 63 % av kommunene og bydelene har gitt administrative føringer på innføring av språkkartlegging og det er TRAS som brukes i de fleste tilfellene.

Nettverksbygginga er viktig med hensyn til å legge til rette for samarbeid mellom pedagogene hvor de har erfaringsgrupper for å støtte og oppmuntre hverandre og utveksle erfaringer og ideer (Helland & al, 2006). Kunnskapsdepartementets rapport (2008) viser til at de er stort sett bare de største kommunene som har slike grupper, så der har vi, som er små eller nesten små kommuner, gjort et godt arbeid med å få dem etablert.

Ettersom implementeringa av TRAS foregikk temmelig likt i hele regionen har jeg kun funnet små forskjeller mellom de tre kommunene.

Når vi sammenligner helheten av implementeringen av TRAS i barnehagene i regionen, ser det ut til at den er skjedd oppskriftsmessig i forhold til de anbefalingene som Fullan og andre

teoretikere har når det gjelder å implementere nye program i undervisningssektoren. Det mangler altså det ideelle utgangspunktet at det bør springe ut fra et følt behov hos organisasjonene selv. Men med slike omfattende og nasjonale innovasjoner, som TRAS er, er det et urealistisk mål. Det må skje ovenfra og ned. Det går også fram av rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2008). Men vi kan si at som veiledere har PPT bidratt til at barnehagene ser nytten i redskapet og de er blitt fortrolige med bruken. Det skal jo ikke kartlegges bare for kartleggingens skyld, det skal komme barna til gode. Det må resultere i en endring som forandrer praksis, som Skogen og Sørli sier. Og her er de barnehagene jeg har fått kunnskap om, godt på vei.

5.2 Hvordan registreringene foregår

Bortsett fra en liten barnehage der styreren forteller at primærkontaktene, også assistentene, observerer og fyller ut TRAS-skjemaene, er det var utelukkende pedagogene som fyller ut TRAS-skjemaene, selv om alle, også assistentene, deltar i observasjonene som danner grunnlaget for utfyllingen. Dette fordi de har en klar oppfatning om at den pedagogiske kompetansen og kunnskapen om språk er nødvendig for dette arbeidet. Her skiller mine funn seg fra de som Ellen Heidi Strand har gjort i sin studie, der assistentenes deltakelse var avgjørende for at arbeidet med TRAS kunne gjennomføres på grunn av fravær ved sykmeldinger etc. og stor gjennomtrekk av førskolelærere. Forskjellen skyldes nok at i vår region er det stabil dekning av førskolelærere, slik at den situasjonen som Strand beskriver, ikke er så aktuell her hos oss.

Det er flere som observerer, skjemaet fylles ikke ut på grunnlag av bare en observasjon, noe som samsvarer med hva Frost (2003) og Helland (2004) anbefaler. Førskolelærerne benytter seg av både observasjon i naturlige situasjoner og dynamisk testing, slik som Solheim viser til i TRAS-håndbok (2003). Lyngseth (2008a) legger vekt på at dynamisk testing er naturlig i et sosio-kulturelt perspektiv, da oppnår man en samhandling med barnet, og kan finne barnets nærmeste utviklingssone.

En av informantene fortalte om at de i spesielle tilfeller hvor det var spesielle forhold rundt enkeltbarn, kunne barnehagen samarbeide med foreldrene om utfyllinga av skjemaet. Det er i

samsvar med Frost (2003) som anbefaler at barnehagene sammenholder observasjoner med foreldrene og med helsestasjonen, ikke minst med tanke på veiledning til foreldrene.

En barnehage har satt ut i praksis Hagtvets råd om ”ei loggbok rundt halsen og en blyantstubb i lomma” (Hagtvet 2004, s.392). Alle voksne noterer kontinuerlig observasjoner de gjør, disse blir ført inn ei bok for hvert barn, og blir senere systematisert og ført inn i TRAS-skjemaet av førskolelærerne to ganger i året. Dette syntes jeg var imponerende, det er nemlig noe jeg har anbefalt personalet i barnehager i mitt distrikt å gjøre i mange år, uten å få respons. De har svart at det ikke lar seg gjøre i en travel barnehage-dag. Derfor var det interessant å høre at noen har klart det.

Flere av informantene er opptatt av at det er lettere å se manglene enn styrkene til barnet, det blir så tydelig i og med ”hullene” i skjemaet. Det gjelder både de selv og foreldrene, i samsvar med hva Nordin-Hultman (2004) påpeker når hun advarer mot ”feilsøkingsstrategier”. Men i og med at pedagogene er klar over dette, er det også større muligheter for at de kan være bevisst på å unngå det. Mange av utsagnene deres viser at de nettopp er opptatt av å vise foreldrene hva barna mestrer, og ikke ha oppmerksomheten først og fremst på ”hullene”. De viser til emner som barnet mestrer: ”Sjå her, hva han kan”.

Det virker som styrerne har et videre perspektiv på TRAS enn pedlerne, de er bevisste på at TRAS ”må ikke ta hele dagen”. De har jo et overordnet ansvar for at også de andre områdene i rammeplanen skal dekkes.

5.3 Hvordan barnehagene arbeider med “bekymringsbarna”

5.3.1 Tiltak

De intervjuene jeg har hatt med førskolelærerne tyder på at det er mye refleksjon rundt de tiltakene som settes i gang. Språkgrupper er det mest vanlige tiltaket, og de kan arte seg forskjellig ut fra behovet, både for å hjelpe med uttale og kommunikasjon, språk og tekst.

Dialoglesing er en aktivitet hvor en voksen ”leser bildebok” sammen med ei lita gruppe barn, uten å bry seg om teksten. Barna får fortelle ut fra bildene og lager på den måten sine egne

fortellinger og skaper seg sine egne bilder i bevisstheten. Slik aktivitet vil være med på å øke barnets narrative kompetanse. Den voksne er støttende i samtalen og kan hjelpe barnet med spørsmål slik at barnet kan utdype sine narrativer og bedre sin fortellerkompetanse. Slik hjelp er det nødvendig at en voksen gir, jevnaldrende har sjelden den språkkompetansen som er nødvendig for å gi den støtten som barnet trenger i fortellerrollen, ifølge Liv Gjems (2007). Å samtale med barna gir dem erfaringer i å uttrykke seg, samtalen er, som Säljö sier, viktig for overføring av kunnskap. Den førskolelæreren som har ”møte” med ei lita gruppe barn på ”møterommet”, der barna får plukke en ”hemmelighet” fra skattekista, er med og styrker barnas fortellerkompetanse, de skaper egne narrativer. Til å begynne med er fortellingene veldig korte, (dette var de ”stille” barna), men etter hvert som barna blir tryggere og får mer erfaring, blir det lengre fortellinger. Ved at de skal fortelle om noe som de andre barna ikke ser, men skal gjette på hva det kan være, får barnet i fortellerrollen trening i å ta andres perspektiv, de må forklare for se andre som ikke kan se og kjenne gjenstanden de selv har i handa. Å kunne ta andres perspektiv er viktig for å utvikle et situasjonsuavhengig språk (Gjems, 2007, Hagtvatn, 2004).

De stille barna er viet spesiell oppmerksomhet i rammeplanens kapittel om kommunikasjon, språk og tekst, hvor man det står at barnehagen skal ivareta de barna som er lite språklig aktive (2006). Denne aktiviteten er et godt tiltak med tanke på å stimulere de stille barna til å være mer språklig aktive.

En barnehage har tiltaksplaner for de barna som får spesiell oppfølging, men som ikke har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, og foreldrene skriver under tiltaksplanene. Jeg ser dette som en skriftliggjøring og kvalitetssikring av arbeidet, og det er ikke å oppfatte som individuelle opplæringsplaner. Det uttrykket vil jeg reservere for de barna som har enkeltvedtak. De tiltaksplanene som min informant forteller om, er snarere en forpliktelse overfor foreldrene om at det blir ”tatt tak i” de behov som et barn måtte ha for ekstra stimulering av språket, og de blir gjennomgått på foreldresamtaler og forandret ettersom det blir behov for det.

Hvordan tiltakene organiseres

Førskolelærerne setter sammen språkgrupper slik som Rice & Wilcox (1995) anbefaler, ved å blande barn som strever med språket, eventuelt uttalen, med noen barn som er sterke på

dette. Som Rice & Wilcox (1995) sier, barn som sliter, trenger jevnaldrende som kan være modeller, i tillegg til de(n) voksne på språkgruppa. Det forekommer også at det dannes grupper ut fra hvilket problem barna har, slik at de samler barn som skal ha fokus på den samme språklige ferdigheten. Mørland (2001) sier at det er tilfeller hvor barn med spesielle behov kan tas ut av gruppa i at tidsrom på dagen, for å få spesiell oppfølging. Hvis dette gjelder flere, så må det være fordelaktig at spesifikk trening kan foregå samlet med flere barn.

En barnehage framhevet spesielt at de var veldig oppmerksom på at det ikke skulle drives enetrening. Begrunnelsen var at foreldrene ikke ønsket det. Mørland (2002) er opptatt av at enetrening må innskrenkes til et minimum, fordi de andre barna, og også personalet kan bli skeptisk til hva som foregår på spesialrommet. Men hun er likevel tydelig på at det er tilfeller da barn med spesielle behov trenger enetrening med en voksen. En av førskolelærerne forteller at i tilfeller hvor barn skal ha trening ut ifra enkelt vedtak, kan de lage ei lita gruppe rundt dette barnet, slik at det blir mer sosialt. I en slik situasjon vil jeg tro at de andre barna kan fungere som ”mer kompetente jevnaldrende”, som Vygotsky er opptatt av.

Det hender også at språkgrupper består av barn som har samme problem. Det kan være hensiktsmessig der det er behov for personale med spesialkompetanse på nettopp det fenomenet. Det kan være uttaleproblemer eller andre ting som gjør at det kanskje kommer en person utenfra for å foreta ”spesialtrening”. Da vil det være tidsbesparende (og økonomisk) å kunne ha trening med flere barn samtidig.

Evaluering av tiltakene

Når jeg spør hvordan informantene evaluerer tiltakene som er gjennomført, svarer de at barnas framgang nedtegnes i halvårsrapporter, at det er gjenstand for vurdering i personalgruppa og i foreldresamtaler. Men det er hele tiden snakk om barnas utbytte av tiltaket, og i liten grad en evaluering av selve tiltaket. Det kan virke som Nordin-Hultman (2004) kan ha litt rett i sin bekymring for at det er barna som skal tilpasse seg og ikke miljøet og undervisningen. Men klinisk erfaring viser at hvis et tiltak ikke virker, så vil pedagogene også vurdere selve tiltaket, og kutte ut etter en periode, dersom det ikke har effekt.

Likevel har jeg en klar følelse av at det er mye å gå på når det gjelder tema, regularitet og systematikk i de språkgruppene som barnehagene bruker. Det synes å være varierende, både

når det gjelder tema og hvor jevnlig det skjer. Det virker som det mangler en del på den systematiske oppfølginga. I de språkgruppene jeg har referert til tidligere, Rice & Wilcox, (1995), Hagtvet & Pálsdóttir (1992) og Platou (2002)), deltar barna i språkgrupper tre eller fire dager i uka. Det blir en helt annen regularitet enn der hvor barna deltar i språkgruppe én gang i uka eller kanskje enda sjeldnere.

5.3.2 Barnehagens samarbeid

Samarbeid med foreldrene

Informantene er opptatt av at skjemaet er en hjelp til å visualisere for foreldrene hva barnet klarer og kan, og hvor det eventuelt måtte være mangler. Men det er jo i like stor grad en hjelp for pedagogene, de ser jo også mye klarere hva barnet kan og hvilken språkkompetanse det ennå ikke mestrer. Det blir enklere å lage tiltak, som en av informantene sa.

Det er mye som tyder på at barnehagene har godt samarbeid med foreldrene, og at det blir lagt vekt på foreldrenes syn, og at de blir lyttet til, noe som spesielt framkommer ved at de underskriver tiltaksplaner.

Samarbeid for å forebygge

Tverrfaglig samarbeid med andre fagfolk, både når det gjelder hele barnegruppa og ved tiltak rundt enkeltbarn, er et viktig element i forebyggende arbeid (Befring 2007).

Barnehageteam og helsesøstre som har ”kontortid” i barnehagen til disposisjon for foreldre og ansatte, er forebyggende tiltak som kommer hele barnegruppa til gode.

Barnehagene samarbeider mest med PPT, men også med helsesøstrene, eller retttere sagt, det er helsesøstrene som samarbeider med barnehagene hvis de har et barn som snakker lite til kontroll på helsestasjonen og de ikke får gjennomført SATS eller Språk 4. I tilfeller hvor barn er oppmeldt til BUP eller barnevernet er det selvfølgelig samarbeid rundt dette barnet, der det diskuteres hvilke tiltak som vil være til best hjelp for å hindre videre feilutvikling (Befring 2007, Hagtvet & Horn 2004). Samarbeid med foreldrene kan også fungere som veiledning og hjelp til å styrke deres kompetanse om hvordan de kan hjelpe barnet sitt, slik som Frost beskriver i TRAS-håndboka (2003). Førskolelærerne forteller hva de gjør av

stimuleringstiltak i barnehagen og gir konkrete eksempler på hva foreldrene kan gjøre heime. Slik kan foreldresamtalene fungere som veiledning, som Frost (2003) og Rice & Wilcox (1995) er opptatt av og som flere av informantene mine fortalte om.

5.4 Nyttene barnehagene har av TRAS

TRAS har bidratt til at førskolelærerne har fått mer kunnskap om barns normale språkutvikling, og kan derfor lettere reagere hvis det er barn som har sen språkutvikling. De barna skal jo oppdages tidlig, ifølge rammeplanen (2006) og Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) og Stortingsmelding 23 (2007 - 2008). På denne måten er det god hjelp for personalet med hensyn til hva de skal se etter og være oppmerksomme på, hvilke ferdigheter som det forventes av barna på de forskjellige alderstrinn. De er blitt tryggere på at de vil oppdage de barna som trenger hjelp.

Den skjematisk framstillinga av observasjonene i TRAS-skjemaet gjør det lettere å se behov for tiltak, å finne de barna som ”har behov for tidlig og god hjelp” (rammeplanen, kap.2.5, s.29), og slik det er beskrevet i kapitlet om forebygging (Hagtvet og Horn, 2004, og Befring, 2007).

Spørsmålene som er delt inn i alders-sirkler er en hjelp til å strukturere observasjonen, sa en av mine informanter. Og det er vel nettopp derfor skjemaet er utformet slik. TRAS-håndboka tar imidlertid forbehold om at det er store individuelle forskjeller når det gjelder alders-forskjeller i språkutviklingen. Og rapporten ”Alle teller mer” fra Kunnskapsdepartementet om hvordan rammeplanen fra 2006 blir fulgt opp i barnehagene (Bjar & al 2009), er sterkt kritisk til den utstrakte ”vurdering av måloppnåelse i forhold til alder” som foregår i barnehagene (s. 144). Men en av førskolelærerne mente altså at skjemaet var en hjelp for å legge til rette for observasjon i barnegruppa.

Flertallet av førskolelærerne jeg har intervjuet i denne undersøkelsen nevner at TRAS-skjemaet er god dokumentasjon på barnas språklige kompetanse. De er oppmerksomme på at det kan være lett å fokusere på det barnet ikke kan, å se ”hullene”, men er bevisst på at de skal framheve barnets styrker, både i samtalene med foreldrene og i sin egen vurdering. Men Kunnskapsdepartementets rapport (Bjar & al 2009) er også her kritisk til det utstrakte individfokus som er på barnehagenes dokumentasjon.

TRAS-skjemaet var et godt utgangspunkt for foreldresamarbeid, sa informantene.

5.5 Endret praksis?

Førskolelærerne forteller at de har fått mer kunnskap om barns språk gjennom kursing i forbindelse med innføringa av TRAS og arbeidet med observasjonene. De er blitt mer oppmerksomme på språket, slik at de kan sette i gang tidlig hjelp, og på den måten forebygge senere feilutvikling (Befring, 2007). Samtidig er de blitt mer bevisste på sin egen bruk av språket og evne til å lytte til barna, og at de er rollemodeller for barna. Det er viktig å samtale med barna, slik at de får praktisert og videreutviklet språket, og gå inn i samtale på en måte som medvirker til dialog og gir muligheter for begrepsutvikling hos barna (Vygotskij, 2001) og øke deres forteller kompetanse (Gjems, 2007, Hagtvatn, 2004).

Samtidig er de blitt mer oppmerksom på sin egen yrkesrolle, de er rollemodeller for foreldre og andre som er innom barnehagen, slik som vikarer.

Språkgruppene som er etablert i de fleste barnehagene er nytt som følge av TRAS. Det er gjort rede for dem ovenfor, så det gjentas ikke her. Ut over det konkrete innholdet som formidles i språkgruppene, er det en fordel for barn med språkvansker at de får være i ei mindre gruppe, i tråd med de råd som Espenakk (2003) gir for barna med språk- og oppmerksomhetsvansker.

I en barnehage er det blitt vanlig med mye mer bruk av konkret materiale. De har oppdaget at det er til hjelp for de barna som det lages tiltak for, men det gjør at alle barn blir mer oppmerksomme, det er også et råd fra Espenakk (2003).

5.6 Forebyggende perspektiv

Informantene forteller at ved å bruke TRAS-kartlegginga, oppdager de barn som strever med språket tidlig, og de setter i gang tiltak og følger opp med kontroll, slik at de forsikrer seg om at de aktuelle tiltakene virker. De fleste av mine informanter bruker språkgrupper, både som tiltak og som aktiviteter for hele barnegruppa. På den måten fungerer språkgruppene både som primær og sekundær forebygging (Befring, 2007). Gruppene kan være forskjellig

sammensatt, ut fra hva som er formålet, men som oftest blandes barn som strever språklig med barn som er språklig sterke, noe som spesielt framheves hos Rice og Wilcox (1995). ”De lærer jo av hverandre”, som en av mine informanter sa. Innholdet varierer også ut fra hensikten, det dreier seg om lekegrupper med spill, rollespill, høytlesing, bildebøker og lignende.

For å oppnå best mulig forebygging mot senere lese- og skrivevansker, er det av betydning at barna får økt ordkunnskap, ettersom vokabular er den enkeltfaktoren som i størst grad predikerer senere lese- og skriveferdigheter, slik som Aukrust (2005) skriver om i sin kunnskapsoversikt om tidlig språkstimulering og livslang læring.

Med tanke på at elevers læringsutbytte som skyldes sosiale forskjeller her i landet øker, er det viktig at det kan arbeides for å ”tette gapet” i barnehagen, ettersom hjelp som blir satt inn tidlig i livet, har større effekt, enn om den kommer når barnet er blitt eldre (Bakken, ref. Aukrust 2005, Rye 2005). Det er dypt urettferdig at sosial status hos foreldrene skal være avgjørende for barns læring og dermed også oppvekstkår.

5.7 Andre funn

5.7.1 “Skjermbilder” i barnehagen

Den skjermen med bilder fra barnehagens daglige aktiviteter som hang i en av barnehagene jeg besøkte, er identisk med eksemplet fra Kunnskapsdepartementets rapport ”Alle teller mer” (Bjar & al 2009) hvor forfatterne stiller spørsmålsteget med den typen dokumentasjon. I likhet med rapportens eksempel viser min informant til at det hjelper barna å sette ord på det de har vært med på i løpet av dagen, det er en støtte for hukommelsen. Ettersom hukommelse er en av basisferdighetene for narrativ kompetanse, som det framgår av Gjems (2007) sin henvisning til Nelson (1996), er det viktig å gi barna støtte for hukommelsen når de skal fortelle foreldrene hva som har skjedd i løpet av dagen. Et annet moment med bildene i garderoben, er der når de bare barna, de ansatte og barnets nærpersoner. Det er mindre ”skummelt” enn om bildene legges ut på nettet, på barnehagens hjemmesider, noe som er blitt mer og mer vanlig. Det er ikke uproblematisk med hensyn til blant annet personvern.

5.7.2 Er TRAS i strid med rammeplanen?

Det kan synes å være et motsetningsforhold mellom forskjellige kapitler i Rammeplanen av 2006. På den ene siden skal barn med språkproblemer få tidlig og god hjelp, men samtidig skal man ikke ”vurdere måloppnåelse i forhold til gitte kriterier hos enkeltbarn”. Er alder et ”gitt kriterium”? Hva med ”språkutvikling i forhold til det som er forventet for alderen” (Kunnskapsdepartementet 2008)? Hva betyr det at man ”normalt ikke skal vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier?”

For å oppdage barn med særskilte behov, må det foregå en form for vurdering i forhold til normalutvikling.

Bjar & al (2009) viser til brudd på rammeplanens klare restriksjoner med hensyn til å vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn” (s. 148, min understreking). I rammeplanen står det at det normalt ikke skal vurderes osv (min understreking). Når er det en unormal situasjon? Selv om det kan forekomme at barnehagen vurderer måloppnåelse hos enkeltbarn, for eksempel der det er mistanke om at barnet kan ha behov for hjelp, bør det vel ikke være en vanlig foreteelse som skjer med alle barn, dersom det er slik å forstå at TRAS kommer inn under restriksjonene? Er TRAS i strid med rammeplanen på dette punktet? Etter Kunnskapsdepartementets definisjon på TRAS, kan det vel neppe være tvil om at dette må være i strid med rammeplanens intensjoner, slik de er nedfelt i kapittel 4.3. Det er jo tragisk hvis en aktivitet i barnehagen- som er vanlig i omtrent 90 % av landets kommuner eller bydeler – kan sies å være i strid med rammeplanen. Men igjen- hva betyr det å ”vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn”? Disse motstridende tolkningene kan medføre uklarheter og usikkerhet for førskolelærerne, noe som Aukland er inne på i intervjuer med Ropeid (2009). Og etter rapportene fra Kunnskapsdepartementet om henholdsvis språkkartlegginga i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008) og hvordan rammeplanen etterlevs (Bjar & al, 2009), er det ikke blitt mye klarere, det jeg kan se, snarere tvert imot.

Her er det flere spørsmål enn svar. Og det synes for meg som det trengs avklaringer her.

Med hensyn til høyskolelektorens (Ropeid, 2009) bekymring over fokuset på kartleggingen i barnehagene og barn som mistrives under språkaktiviteter i barnehagen, så deler jeg ikke hennes bekymring. Jeg har funnet mye av de ”gullstundene” som denne lektoren vil ”tilbake til” i de barnehagene jeg har besøkt, både i min jobb i veiledningstjenesten og i dette

forskningsprosjektet. Det synges og det leses høyt i barnehagene, også etter at TRAS er innført. Selvsagt kan det være en fare for at kartlegginga kan ”ta av”. Et par av informantene mine var oppmerksom på det, og fullt ut klar over at det viktigste er å være sammen med barna og leke og samtale med dem, så får kartlegginga av resultatet av samtalen komme i ettertid.

Når det gjelder fokuset på at barnas språkferdigheter i førskolealderen er viktig med tanke på å forebygge for senere lese- og skrivevansker, så handler jo ikke dette om å levere ”bestillingsvarer” til skolen. Det handler om barnas beste, ikke skolens. Når vi nå – gjennom grundig forskning - er blitt kjent med den sterke effekten god språkstimulering i barnehagen har for å minske senere lese- og skrivevansker, så handler det om å bruke kunnskapen for å spare barna for de problemer som dette medfører, ganske enkelt spare dem for de lidelsene som barn med lese- og skrivevansker er utsatt for. Men i mitt materiale er det ingenting som tyder på at førskolelærerne ser det som sin oppgave å levere ”bestillingsbarn” til skolen.

6. Avsluttende kommentarer

Mitt materiale tyder på at TRAS ble implementert på en forbilledlig måte, når det sammenholdes med teori på området, det ideelle må man se bort fra, i og med at det var en innovasjon som ble bestemt ”ovenfra” og ikke var et følt behov fra barnehagene selv.

De fleste barnehagene jeg har vært i kontakt med, kartlegger alle barna med TRAS, mens en barnehage kartla de som skulle begynne på skolen. Det samme forholdet gjelder bruk av språkgrupper som forebygging og tiltak for barn som strever med språket. Personalet i barnehagene har fått økt kompetanse gjennom arbeidet med TRAS, både om barns språkutvikling og hvordan de selv prater og lytter til barna.

Førskolelærerne har nytte av arbeidet med TRAS fordi de oppdager tidlig de barna som trenger hjelp og kan lage tiltak for dem. Skjemaet er også en hjelp til å ”se” de stille barna, og samarbeidet med foreldrene blir mer konstruktivt.

Det trengs nok et økt fokus, blant annet fra veiledningstjenesten, på hvordan barnehagene kan utnytte de daglige aktivitetene til språktrening, slik at de inngår i barnehagens daglige virke. De driver bra med språkgrupper og andre aktiviteter som øker barnas språkkompetanse, men det kan bli mer systematisk og regulariteten kan bli bedre.

For meg synes det som om de sterke føringene som ligger i Stortingsmelding 16 ”... og ingen sto igjen” (2006 – 2007) og Stortingsmelding 23 ”Språk bygger broer” (2007 - 2008) ikke i samme grad er nedfelt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006. Det er jo ikke så underlig, i og med at rammeplanen kom først. Etter at rammeplanen ble innført, er det altså kommet sterkere føringer om kartlegging og stimulering av barns språk.

Framfor alt må myndighetene fjerne uklarhetene i Rammeplanen, og være tydelige på hva de egentlig vil. Det er trist når samvittighetsfulle førskolelærere har kvaler når de gjør som de er pålagt av kommunen, og slik det står i Stortingsmeldinger, men som altså kan tolkes ut fra Rammeplanen - som har status som lov - at det de gjør er ulovlig.

Vi ser at både TRAS-materiellet og språkgruppene til Rice og Wilcox (1995) er basert på spørreundersøkelser til førskolelærere. Da er det interessant å reflektere over hvordan disse spørreundersøkelsene har kommet i stand. De er initiert fra fagmiljøer ved henholdsvis

kompetansesentre her i landet og Universitetet i Kansas, som i sin kliniske praksis har sett et behov og som i tillegg har oversikt over forskning og erfaring på området som kan bety en forbedring. Det er dermed naturlig å anta at ved de initiativer som kommer fra fagmiljøene, så har de en stor grad av påvirkning på debatten og de resultater som framkommer, og som i neste omgang blir til politiske innspill og senere gjerne framstår som nye retningslinjer og endog lover.

Språk er et svært viktig område i barns utvikling og ”Kommunikasjon, språk og tekst” har vært et eget fagområde i planene både fra 1995 og 2006. Det understrekes i rammeplanen (2006) og Stortingsmelding 16 (2006 - 2007) og Stortingsmelding 23 (2007 - 2008) at barnehagen skal støtte og utvikle barnas språklige kompetanse og sikre at barn som strever med språket skal oppdages tidlig og få god hjelp. Da må man være trygg på at barnehagepersonalet har utførlig kunnskap om barns språkutvikling. I den forbindelse kan man spørre om det legges tilstrekkelig vekt på undervisning i språk, språkutvikling og språkstimulering i førskolelærerutdanninga. Bør språk ha høyere prioritet og utgjøre flere vektall i pensum enn hva tilfellet er i dag? Og det ser ut til at rapportene fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2008, Bjar & al, 2009), Begge er inne på hvor viktig den norskfaglige kompetansen i barnehagen er, og at den bør ses nærmere på (Bjar & al, 2009).

Med tanke på om TRAS har den forebyggende effekten, som er bakgrunnen for utviklingen av materialet, så kunne det vært interessant med en undersøkelse for å se om det er en forandring i antall henvisninger av førskolebarn med språkproblemer til PPT. Nå har jo TRAS vært i bruk i noen år, og personalet i barnehagene har fått erfaring med både å bruke materialet og å sette i gang med tiltak til de barna som ser ut til å trenge det, ut ifra resultatene på skjemaet. Det har gått såpass lang tid at resultater av arbeidet med TRAS burde vises. Jeg kjenner ikke til at det er gjort noen slik undersøkelse.

I innledninga til denne oppgaven siterte jeg Scofield (1990) som framhever at undervisningsprogrammer må evalueres for å få et bilde av aktiviteten, som kan brukes for å forstå og reflektere rundt den, og muligens forbedre den. Når jeg nå er kommet til oppgavens slutt, er Kunnskapsdepartementets rapporter om både kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging samt om hvordan rammeplanen blir innført, brukt og erfart referert og til dels drøftet (innenfor eller utenfor problemstillinga). Noe éntydig bilde kan jeg ikke se at vi

har fått. Om hva framtida blir, for TRAS, for rammeplanen og for barnehagene, er det ikke godt å spå om. Men for de barna som strever med språket vil jeg håpe at de vil få god og tidlig hjelp, så får de lærde fortsatt strides om hvordan det skal skje.

Kildeliste

- Askland, L. (2007). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Befring, E. (2004). Forebygging. I E. Befring & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (s. 156 – 174). 3. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bele, I.V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I.V. Bele (Red.) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9 - 29). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K. R., Østrem, S. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan "Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver" blir innført, brukt og erfart*. Kunnskapsdepartementet / Høgskolen i Vestfold.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bredtvet kompetansesenter, Statped Vest, Institutt for spesialpedagogikk. (2006). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Bredtvet kompetansesenter, Eikelund Kompetansesenter, Institutt for spesialpedagogikk, Senter for atferdsforskning, Senter for leseforskning. (2003). TRAS- håndboka.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Bue, E. (2007). *TRAS i barnehagen. En kvalitativ studie av hvordan TRAS-materialet (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) brukes som verktøy i barnehagen*. Akademisk avhandling, NTNU, Trondheim.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Ch. 2 & 4. I SPED 4010, Blandingskompendium fra Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M.(2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Espenakk, U. (2003). Barn med språkvansker. I *TRAS håndbok* (s. 38 - 45).
- Frost, J. (2003). Observasjon ved bruk av TRAS-skjema. I *TRAS håndbok* (s.20 -21).
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis- på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4th edn. New York: Teachers Collage Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 4th edn. New York: Theachers Collage Press.
- Færevaag, M. K. (2003). TRAS- et redskap for kompetanseheving. I *TRAS håndbok* (s. 124 – 132).
- Gjems,L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s.73 -108). Oslo: Universitetets metodeforlag.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. 2. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2004). De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. I E.Befring & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk* (s.363 – 381). 3.utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

-
- Hagtvet, B.E. & Pálsdóttir. (1992). *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S., Lamer, K., Larsen, T.M.B., Mørch, W.T. & Olweus, D. (2006). Prinsipper og strategier for implementering. I Ø. Gravrok, H. Knutsmoen, T.M.B. Larsen, T. Nordahl & K. Rørnes (Red), *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Helland, S. (2004). Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 382 – 436). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Holter, H. (1996) Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H & Kalleberg, R. (Red.) (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2.utg. Oslo: Universitetets Metodebibliotek.
- Ingeberg, P. (Red.) (2006). *Barnehageloven og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kibsgaard, S. (2008). Barnehagen, et kraftsenter for læring. I S. Kibsgaard (Red.), *GLSM i barnehagen* (s.17 – 25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Sluttrapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. Personalets kompetanse. I B. Mørland (Red.), *TEMAHEFTE om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*.(s. 35 - 41). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007- 2008). *Språk bygger broer*. Stortingsmelding nr. 23 (2007 – 2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2006 - 2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16 (2006 – 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lyngseth, E. J. (2008 a). Språkobservasjoner og språkaktiviteter i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red), *GLSM i barnehagen* (s. 74 – 84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngseth, E. J. (2008 b). Erfaringer med bruk av TRAS- observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2008 (5), s.352 – 362.
- Lyster, S-A. H. (2008). Barns språkvansker - Generelle og spesielle tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.147 – 164). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mørland, B. (2002). Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (Red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS.
- Ottem, E. (2001). Psykiske problemer hos barn med språkvansker. I *Informasjonsblad fra statlig spesialpedagogisk støttesystem*, 2001(1). Oslo: Statped.
- Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2002 (2-3), s.188 – 195.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Rice, M. L. & Wilcox, K. A. (1995). *Building a Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. Volume I. A Foundation for Lifelong Communication*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropeid, Kirsten. (2009 a). Skoleforberedelse – litt av en balanseøvelse. *Utdanning*, 2009 (9), s. 12 – 17.
- Ropeid, Kirsten. (2009 b). Storstilt barnehagetesting. *Utdanning*, 2009 (6), s. 24 – 27.
- Ropeid, Kirsten. (2008). Språkspeiderne inntar barnehagen. *Utdanning*, 2008 (16), s. 12- 17.
- Rye, H. (2005). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I SPED 4010, *Blandingskompendium fra Institutt for Spesialpedagogikk* (s.49 – 82). Oslo: Universitetet i Oslo
- Skogen, K. & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R.G. (2003). Statistisk bearbeiding av TRAS- materialet. I *TRAS-håndbok*. (s.17-19)
- Strand, E. H. (2007). *Kartlegging i barnehagen – hva så? Fører kartlegging med TRAS i barnehagen til tiltak som hjelper barn?* Akademisk avhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Ivar Bråten (Red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å.K.H. (2003). Generelt om språkutvikling. I *TRAS-håndbok*.

