

Rapport

Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager

Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet
2010/2011



KUNNSKAPSDEPARTEMENTET

Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy

Utvalg oppnevnt 21. mai 2010
Avgitt til Kunnskapsdepartementet d. 16. desember 2011

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Kapittel 1	1
Utvalgets mandat og sammensetning	1
Oppnevning og mandat	1
Utvalgets Mandat	1
Utvalgets sammensetning	1
Referansegruppens sammensetning	3
Kapittel 2	4
Ekspertutvalgets arbeid	4
Utvalgsarbeidet	6
Kapittel 3	9
Offentlige styringsdokumenter og rammer for barnehagens arbeid knyttet til språkkartlegging	9
Barnehageloven og rammeplanen	9
Temahefter	10
Loven og rammeplanen om dokumentasjon	11
Stortingsmelding nr. 41	12
Andre stortingsmeldinger	12
Offentlige utredninger	13
Evalueringer og undersøkelser om språkkartlegging og språkstimulering	14
Kapittel 4	16
Språkkartleggingens terminologi	16
Ordet kartlegging	16
Observasjon	17
Screening	18
Testing	18
Dokumentasjon	18
Kapittel 5	20
Ulike perspektiver og tradisjoner i språkkartlegging	20
Språkkartlegging ut fra førskolepedagogiske perspektiver	20
Den skandinaviske førskolepedagogiske tradisjonen	22
Pedagogisk dokumentasjon	23
Språkkartlegging ut fra spesialpedagogiske perspektiver	24
Språkkartlegging ut fra utviklingspedagogiske perspektiver	26
Intervensjonspedagogikkens formål med språkkartlegging	27
Hvordan kartlegge?	30
En alternativ kartleggingstradisjon	33
Utfordringer ved språkkartlegging og vurdering av kartleggingsverktøy	34
Kapittel 6	38
Barns språktilegnelse	38

Barnespråkforskningen – et flerfaglig forskningsfelt.....	38
Ulike teoretiske perspektiver på språkutvikling.....	40
Ulike teoriretninger i dagens barnespråkforskning.....	43
Grenseoverskridende tilnærminger.....	44
Moderne forskningsmetoder.....	45
Utvikling av morsmålet.....	46
Muntlig språkutvikling.....	46
Tidlig skriftspråklig utvikling.....	53
Forsinket og avvikende språkutvikling.....	56
Problemer knyttet til ulike språklige domener.....	58
Språkutvikling hos barn med nedsatt funksjonsevne.....	59
Språkutvikling når morsmålet er et minoritetsspråk.....	62
Morsmålet betydning for minoritetsspråklige barn.....	62
Andrespråkutvikling.....	66
Vanlige faser i tidlig andrespråklæring.....	67
Oppsummering med perspektiver på kartlegging.....	71
Kapittel 7.....	73
Kartleggingsverktøy.....	73
ASKELOADDEN.....	75
Kort beskrivelse.....	75
Analyse.....	75
Diskusjoner.....	81
Vurderinger.....	82
SPRÅK 4.....	84
Kort beskrivelse.....	84
Analyse.....	84
Diskusjoner.....	93
Vurderinger.....	94
SATS.....	96
Kort beskrivelse.....	96
Analyse.....	96
Diskusjoner.....	104
Vurderinger.....	104
ASQ Ages and Stages Questionnaires.....	106
Kort beskrivelse.....	106
Analyse.....	106
Diskusjoner.....	113
Vurderinger.....	114
REYNELLS SPRÅKTEST.....	116
Kort beskrivelse.....	116
Analyse.....	116
Diskusjoner.....	122
Vurderinger.....	122
TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling).....	124
Kort beskrivelse.....	124
Analyse.....	124
Diskusjoner.....	140
Vurderinger.....	141
ALLE MED.....	144
Kort beskrivelse.....	144

Analyse.....	144
Diskusjoner.....	154
Vurderinger	154
LÆR MEG NORSK FØR SKOLESTART	157
Kort beskrivelse.....	157
Analyse.....	157
Diskusjoner.....	169
Vurderinger	171
Kapittel 8	173
Den pedagogiske virkeligheten som språkkartleggingen skal implementeres og realiseres innenfor	173
Tidlige utdanningsinnsatser – et spørsmål for hele Europa	173
Fortapt eller gjenvunnet barndom	174
Barndom på 2000- tallet	175
Barn og barndomsforskning	175
Barnehagen.....	176
Institusjonalisering åpner for tidlige fagkunnskaper	177
Fra barnehage til skole	178
Anerkjennelse.....	180
Institusjonsliv og institusjonskultur	182
Barnehagen og eksperter – førskolelærere	183
Faglige eksperter og profesjoner	185
Autoritet, tillit og faglig autonomi	186
Kunnskapsgrunnlag og faglig skjønn	188
Pedagogisk dokumentasjon – styring eller utvikling av barnehagens virksomhet?	188
Forskjellige rasjonalitetsformer og vurderinger	189
Etikk og politikk i barnehagen	190
Barnehagen som sted for etisk praksis og evaluering	192
Kapittel 9	194
Kartleggingsverktøyene i forhold til barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk	194
Barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk (språkstimulering)	194
Språkstimulering og språkutvikling	195
Forskning som påvirker den norske barnehagekonteksten	195
Førskolen som sosiokulturell kontekst	196
Kommunikasjon i barnehagen.....	199
Kulturens rolle for språket.....	200
Barnehagen som flerspråklig og interkulturelt miljø	201
Språkmiljø og pedagogisk miljø	202
Lek og læring utgjør en helhet	202
Skriving, lesing (literacy – litterasitet) og læring i barnehagen	204
Early literacy (emergent literacy).....	205
Kapittel 10	208
Språkkartleggingsverktøyene og barnehagenes kompetanse	208
Kartlegging og kompetanse – to sider av samme sak	208
Hva er god nok kompetanse?	209
Noen sentrale kompetanseområder ved systematisk kartlegging.....	210
Kompetanse om flerspråklighet og om språkkartlegging av minoritetsspråklige barn..	211
Kompetanse om funksjonsnedsettelse og om kartlegging av språket til barn med funksjonsnedsettelse	213
Kommunikasjons- og samarbeidskompetanse	214

Kompetansebehov i barnehagen og i førskolelærerutdanningen	216
Kapittel 11	217
Prinsipper for implementering av språkkartleggingsverktøy i barnehagen.....	217
Tematisk oversikt over prinsipper for implementering.....	218
A) Kompetansekrav.....	219
B) Oppfølgende tiltak og samarbeid	224
C) Tilsiktede og utilsiktede effekter	226
D) Etske perspektiver	230
E) Formidling og oppbevaring av dokumentasjon/ kartleggingsresultater. Eierskap, ansvar og rettigheter	231
F) Ansvarsfordeling mellom ulike nivåer i barnehagesektoren; stat, fylke, kommune, den enkelte barnehage – sett i lys av barns rettigheter	231
Kapittel 12	234
Diskusjoner og konklusjoner.....	234
Utviklings- og læringsperspektiver	235
Barndomsperspektiver.....	236
Perspektiver på kommunikasjon og språk.....	236
Profesjonsperspektiver	237
Etske og samfunnsmessige perspektiver	238
Sammenhengene mellom språkkartlegging og pedagogikken i barnehagen.....	239
Medvirkningens paradokser	240
Ansvar og eierskap	241
Kartleggingsverktøyenes egnethet	242
Kartlegging mellom ønsker og realiteter	244
Litteraturliste	246
 Vedlegg 1	 280
Mindretallsuttalelse	280
Vedlegg 2	304
Analyseramme.....	304

Sammendrag

I kapittel 1 beskrives utvalgets mandat og utvalgets sammensetning bestående av skandinaviske fagpersoner. Videre blir det redegjort for sammensetningen av den referansegruppen som Kunnskapsdepartementet nedsatte kort tid etter at ekspertutvalget ble etablert, med det formål å hjelpe utvalget i arbeidet.

I kapittel 2 redegjøres det for utvalgets arbeid. Først blir det fremlagt hvordan mandatet er blitt fortolket og avgrenset av utvalget. Deretter blir det beskrevet hvordan utvalgsarbeidet har blitt tilrettelagt og gjennomført. Utvalget har utarbeidet og benyttet en analyseramme ved analyser, diskusjoner og vurderinger av de åtte språkkartleggingsverktøyene som utvalget på forhånd har fått utpekt av Kunnskapsdepartementet. Denne analyserammen er vedlagt rapporten som bilag. Videre omtales utvalgets besøk i en rekke barnehager, som er valgt ut fordi de har brukt ulike innfallsvinkler i arbeidet med språkkartlegging. Til slutt beskrives utvalgets kontakt og møter med referansegruppen, samt hvordan utvalgsmedlemmers eventuelle inhabilitet er håndtert.

Kapittel 3 handler om styringsdokumenter og andre offentlige dokumenter som har relevans for utvalgets besvarelse av sitt mandat, og om noen evalueringer og undersøkelser. Her innledes det med Barnehagelovens formålsparagraf og redegjørelse for innholdet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, som har spesiell relevans for barnehagens arbeid med språk og språkkartlegging. Deretter omtales aktuelle stortingsmeldinger, med særlig vekt på Stortingsmelding nr. 41, som inneholder konkrete forslag angående tilbud om språkkartlegging i barnehagene. Til slutt omtales en rekke andre utvalgsarbeid som dette utvalget har stiftet bekjentskap med gjennom en rekke NOU-publikasjoner, i tillegg til evalueringer og undersøkelser som utvalget har funnet relevante.

I kapittel 4 redegjør utvalget for terminologien som brukes i språkkartleggingsarbeidet, dvs. hvilke ord og begreper som brukes, og hva de betyr. Det kan være ord og begreper som observasjon, screening, testing og dokumentasjon. Men også selve ordet (språk)kartlegging kan forstås på ulike måter, bl.a. avhengig av de ulike sammenhengene det inngår i.

I kapittel 5 utdypes denne problemstillingen ved at det først gis en introduksjon til språkkartlegging ut fra særlig skandinaviske førskolepedagogiske tradisjoner og perspektiver, dernest ut fra spesialpedagogiske tradisjoner og perspektiver. De verktøyene for språkkartlegging som utvalget vurderer, er i høy grad utarbeidet på bakgrunn av utviklingspsykologiske tradisjoner og perspektiver. Derfor blir også disse introdusert. Deretter blir det redegjort for intervensjonspedagogiske tilnærminger til arbeidet med språkkartlegging, og en rekke ord og begreper som er relevante for å forstå dette arbeidet, blir presentert. Hensikten med kapitlet er samlet sett å introdusere de ulike tradisjonene og perspektivene som har betydning for hvordan språkkartleggingsverktøy utarbeides, og for hvordan de kan analyseres og vurderes ut fra faglige perspektiver, som alle er relevante, om enn innbyrdes vesensforskjellige. Videre er det hensikten å peke på en rekke vesentlige utfordringer knyttet til arbeidet med språkkartlegging.

I kapittel 6 beskrives barns språktilegnelse. Her belyses det hva barnespråkforskning handler om, og ulike teoretiske syn på barns språkutvikling omtales i såvel historiske som samtidige perspektiver. Barns typiske språkutvikling blir beskrevet, herunder den skriftspråklige utviklingen. Deretter presenteres vesentlige temaer innenfor det komplekse området barns

språkvansker, etterfulgt av en redegjørelse for språkvansker knyttet til ulike former for funksjonsnedsettelse som ikke, eller ikke alene, er av språklig karakter. Til slutt redegjøres det for språkutvikling hos barn med andre morsmål enn norsk. I kapitlet understrekes betydningen av det å betrakte språket i et sosiokulturelt perspektiv. Samlet sett er formålet med kapitlet å introdusere noen av de perspektivene på språk og språkutvikling som det kan være nødvendig å kjenne til for å forstå de konkrete analysene av de åtte språkkartleggingsverktøyene som presenteres i rapportens kapittel 7.

I kapittel 7 fokuseres det på de åtte språkkartleggingsverktøyene som utvalget har fått i oppgave å vurdere. Hvert enkelt av verktøyene beskrives, analyseres, diskuteres og vurderes. Utvalget har konstatert at verktøyene har ulike formål og har sitt grunnlag innenfor ulike faglige tradisjoner. Utvalget har på bakgrunn av dette valgt å prioritere denne forskjelligheten høyt. I analyser og diskusjoner er det derfor lagt vekt på å analysere de enkelte verktøyene ut fra den felles analyserammen på en slik måte at verktøyenes forskjelligartethet respekteres. Hensikten med kapitlet er samlet sett å vurdere språkkartleggingsverktøyene i forhold til barn med majoritets- og minoritetsspråklig bakgrunn, herunder barn med nedsatt funksjonsevne, tilsvarende mandatets første del. Utvalget redegjør for muligheter og begrensninger ved de enkelte verktøyene i forhold til bruk i barnehager, og på denne bakgrunn tydeliggjøres det hvilke former for bruk hvert verktøy er egnet til, og dermed også hvilke former for bruk de er mindre egnet til.

Kapittel 8 innleder analysen av det avsnittet i mandatet som gjelder prinsipper for implementering av språkkartleggingsverktøy som er funnet egnet til fortsatt bruk i barnehagen. Utvalget har vurdert at det kun er meningsfylt å overveie prinsipper for implementering på bakgrunn av analyser og beskrivelser av de konkrete sammenhengene som verktøyene skal implementeres innenfor. Derfor inneholder kapitlet analyser og beskrivelser av barndommen i både historisk og samtidig perspektiv, av dominerende barneforståelser og barnesyn, av barnehagepedagogikkens vekt på anerkjennelse av barn og deres perspektiver, av det økte fokuset på hensyntagen til barns medvirkning, av institusjonskulturens betydning samt av førskolelærernes profesjonelle ståsted og deres muligheter til å utøve faglig begrunnet skjønn. Dette for å konkretisere hvilke sosiale sammenhenger og forutsetninger språkkartleggingsverktøy må tenkes implementert innenfor. Videre beskrives allerede utbredte former for pedagogisk dokumentasjon i barnehagen, og avslutningsvis diskuteres de samfunnsmessige mulighetene som synes å vinne frem når det gjelder det å vurdere etiske vurderinger og etiske hensyn på nye måter. Samlet sett er hensikten med kapitlet å vise at prinsipper for implementering må ta utgangspunkt i konkrete analyser og diskusjoner av brede samfunnsmessige, kulturelle og etiske utviklingstendenser.

Kapittel 9 handler om barnehagens arbeid med språk og kommunikasjon. Det argumenteres for – fremfor å bruke ordet språkstimulering – å benytte betegnelser som f.eks. å arbeide med kommunikasjon og språk. Barnehagen beskrives i denne forbindelse som en sosiokulturell kontekst, og det legges vekt på å merke seg og reflektere over kompleksiteten i barnehagen som kommunikativt miljø. Deretter utdypes kulturens rolle i språket, samt forståelsen av barnehagen som flerspråklig og interkulturell kontekst. Det påpekes at det er mulig å anlegge et bredere perspektiv på språkkartlegging, som ikke alene handler om enkeltbarnets individuelle språklige utvikling, men også hvilke muligheter barnehagen gir for utvikling. Lek og læring utgjør en enhet som er vesentlig for forståelsen av barns meningsfylte konstruksjon av sin forståelse av seg selv og omverdenen. Det diskuteres videre hvordan tidlig skriving og lesing kan være meningsfylte og lærerike aktiviteter for barn som en del av arbeidet med barns språk i barnehagen.

I kapittel 10 diskuteres arbeidet med språkkartlegging i relasjon til barnehagens kompetanse. Når kan barnehagens kompetanse sies å være tilstrekkelig, og hvilke faglige kunnskapsområder kan i denne forbindelse kreves? Dette diskuteres allment og med spesiell oppmerksomhet rettet mot henholdsvis barn med flerspråklig bakgrunn og barn med funksjonsnedsettelse. Deretter synliggjøres det hvordan barnehagens kompetanse innenfor kommunikasjon og samarbeid er vesentlig med tanke på at språkkartleggingens resultater formidles til foreldre og relevante instanser utenfor barnehagen. Til slutt påpekes det at barnehagens medarbeidere, blant annet gjennom krav til førskolelærerutdanningen, må forberedes til å arbeide faglig kompetent med språkkartlegging. Kapitlet har som formål å peke på viktigheten av at barnehagens personale besitter den nødvendige kompetansen til å kunne ivareta det komplekse arbeidet med å kartlegge språk, fortolke resultatene samt overveie relevante pedagogiske initiativer.

Kapittel 11 omhandler mandatets avsnitt om prinsipper for implementering av språkkartleggingsverktøy i barnehagen. På bakgrunn av kapittel 8, 9 og 10 diskuteres kompetansekrav, oppfølgende tiltak og samarbeid, språkkartleggingens tilsiktede og ikke-tilsiktede effekter, etiske refleksjoner og problemstillinger, spørsmål knyttet til eierskap, ansvar og rettigheter i forhold til språkkartleggingsverktøyene, og ikke minst resultatene de fremskaffer, samt ansvarsfordelingen mellom de forskjellige nivåene – stat, fylke, kommune og barnehage. Fremstillingen behandler på den ene siden en rekke problemstillinger som er felles for alle språkkartleggingsverktøyene som vurderes her. På den annen side påpekes det at problemstillingene har forskjellig aktualitet og styrke avhengig av hvilke av verktøyene som oppmerksomheten rettes mot.

Kapittel 12 inneholder utvalgets oppsummerende diskusjoner samt konklusjoner. Her besvares mandatets punkt om verktøyenes eventuelle fortsatte bruk i barnehager. Dette gjøres ved å utrede og diskutere basert på en rekke ulike perspektiver, dvs. et utviklings- og læringsperspektiv, et barndomsperspektiv, et kommunikasjons- og språkperspektiv, et profesjonsperspektiv og et etisk og samfunnsmessig perspektiv. Deretter diskuteres sammenhengene mellom språkkartlegging og det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det fokuseres særlig på hvordan man kan forstå barns medvirkning som en kompleks og vanskelig problemstilling, på samme måte som spørsmål om ansvar og eierskap er sentrale og utfordrende. Det konkluderes med at ingen av de åtte språkkartleggingsverktøyene som her vurderes, ene og alene imøtekommer de mange og store kravene som fra forskjellige hold stilles til språkkartlegging. Slik utvalget oppfatter det, har dette konsekvenser for de kravene som kan stilles til språkkartleggingsverktøyene, håndtering av disse og behovet for videre utvikling.

Vær oppmerksom på at litteraturlisten er systematisert i henhold til kapitlenes nummerering.

Vedleggene inneholder henholdsvis en mindretallsuttalelse fra utvalgsrepresentanter og analyserammen som har ligget til grunn for analysen av verktøyene.

Kapittel 1

Utvalgets mandat og sammensetning

Oppnevning og mandat

I St.meld. nr.41 (2008/2009) Kvalitet i barnehagen foreslår Kunnskapsdepartementet å innføre krav om at barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn ved treårs alder. Med bakgrunn i dette nedsatte departementet et ekspertutvalg for perioden september 2010 til september 2011 til å vurdere ulike kartleggingsverktøy som er i bruk i norske barnehager i dag, samt komme med anbefalinger for hvordan kvaliteten i dette arbeidet kan sikres.

Utvalgets Mandat

Utvalget skal gi en forskningsbasert vurdering av ulike verktøy som er i bruk i barnehagene i Norge¹, og som har som formål å kartlegge barns språk. Kartleggingsverktøyene skal vurderes i forhold til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, og dessuten barn med nedsatt funksjonsevne.

Utvalget skal på et forskningsmessig grunnlag vurdere og utarbeide en oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for at verktøy som vurderes som egnede til videre bruk i barnehager, skal kunne inngå i arbeidet med språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn.

Utvalget skal gi råd om hvilke kartleggingsverktøy som vil være egnet til videre bruk i barnehager. Utvalget skal også peke på om og i så fall hvilke kartleggingsverktøy som ikke er egnet for bruk i barnehage.

Utvalgets rapport vil videre danne grunnlag for en veileder til barnehagens arbeid med språkkartlegging.

Utvalgets sammensetning

Utvalget består av skandinaviske fagpersoner innenfor barneforskning og språkutvikling. Medlemmene i utvalget har erfaring fra forskningsprosjekter med førskolebarn i barnehage og kartlegging av førskolebarn. Utvalget representerer en bred pedagogisk, språkfaglig og kulturell tilnærming til barnehagen og små barns språkutvikling. Samlet dekker utvalgets fagpersoner både det pedagogiske, majoritetsspråklige og minoritetsspråklige området, samt det spesialpedagogiske feltet.

¹ Verktøyene som skal vurderes, fremgår blant annet av undersøkelser gjort av Rambøll Management AS' rapport *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene* (2008), og NOVAs *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA Rapport 2/2009).

Utvalget har vært satt sammen av følgende 6 medlemmer:

- **Peter Østergaard Andersen** er leder for utvalget. Han er lektor (ph.d.) ved Københavns Universitet, med barne- og ungdomsforskning som spesialfelt. Han har nylig avsluttet et forskningsprosjekt om evaluering og dokumentasjon i barnehagen, der forholdet mellom forvaltning og pedagogikk har stått sentralt. Prosjektet har fokusert på hva slags betydning dokumentasjon og evaluering har for barnehagefeltet og for barnehagens pedagogiske praksis. Østergaard Andersen var medlem i gruppen som på vegne av Danmarks Evalueringsinstitut evaluerte de danske pedagogutdanningene. Han har vært med i ekspertutvalget som evaluerte den norske førskolelærerutdanningen i regi av NOKUT. Han er forfatter av en rekke bøker og artikler med tema som pedagogikk, profesjon, observasjon, dokumentasjon og evaluering.
- **Elisabeth Björklund** er universitetslektor (ph.d.) i didaktikk ved Høgskolan i Gävle. Hun har deltatt i et forskningsprosjekt som har studert barns tidlige utforskning og utvikling av skriftspråk (literacy). Hun har hatt et spesielt fokus på hvordan 1,5–3-åringer tilegner seg skriftspråket gjennom skrivebaserte aktiviteter. Björklunds studier av små barns litteracitet omfatter også deres kommunikasjon i møte med tegn, bilder, samtaler og fortellinger, og personalets organisering av barnehagens læringsmiljø. Hun har deltatt både i nordiske og internasjonale forskningsprosjekter.
- **Dorthe Bleses** er lektor (ph.d.) og leder for Center for Børnesprog ved Syddansk Universitet. Hun forsker på tidlig språktilegnelse hos majoritetspråklige og minoritetsspråklige barn, og på metoder og verktøy til bruk for vurdering av barns språkutvikling. Hun var hovedansvarlig for en studie av danske barns tidlige språktilegnelse fra 8–36 måneder, og for utviklingen av det danske materialet til språkvurdering av treåringer. Materialet utvikles nå for å kunne vurdere den danskspråklige kompetansen både hos en- og tospråklige 3-åringer, 5–6 åringer og barn i barnehageklasser. Bleses er medlem av en rekke ekspertgrupper, og fungerer som konsulent i forbindelse med prosjekter knyttet til barns språk. Hun har publikasjoner både nasjonalt og internasjonalt.
- **Marit Gjervan** er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), med spesialområdene pedagogisk arbeid i barnehage/småskole, tospråklig opplæring i barnehage og skole samt foreldresamarbeid. Hun er cand.polit. (førskolelærer med hovedfag i Flerkulturell og utviklingsrettet utdanning), og har lang erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige barn i barnehage. Gjervan er redaktør av departementets *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (2006) og medforfatter i boken *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2006).
- **Bente Hagtvet** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hennes vitenskapelige kompetanse er primært knyttet til språk og kommunikasjon, med spesiell fokus på lese- og skrivevansker, og begynneropplæring i lesing og skriving. Hun var leder for vurderingen av språkkartleggingsverktøy som brukes i danske barnehager, og har erfaring fra en rekke utvalg. Hun leder for tiden et forskningsprosjekt på barn og språk der barnehagen er forskningsfelt. Hagtvet er forfatter av boken *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (2002). Her fremheves forbindelseslinjene mellom talt og skrevet språk, og betydningen av barns lek med språket for styrking av identitetsdanning og selvfølelse. Hagtvet er forfatter av

en rekke bøker og artikler som omhandler barns språkutvikling og verktøy til observasjon av barns språk.

- **Helene Valvatne** er pensjonert høgskolelektor i norsk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Hun har hovedfag i nordisk språk og litteratur og mastergrad i pedagogikk fra USA, med spesialisering i tospråklighet og språkpedagogisk arbeid med minoritetsspråklige barn. Hennes undervisning og forsknings- og utviklingsarbeid har gjennom mange år vært særlig konsentrert om kulturell variasjon i barns erfaringer med muntlig og skriftlig språk, minoritetsspråklige barns språklæring og barnehagens og skolens tilrettelegging for barn fra ulike miljøer og med ulike morsmål. Hun har alene og sammen med andre skrevet artikler innenfor disse områdene, og er medforfatter av boken *Barn, språk og kultur* (2002/2007), der språkutvikling og barnehagens og skolens arbeid med språk sees i et kulturelt perspektiv.

Utvalget har i løpet av arbeidsperioden hatt et sekretariat bestående av to vitenskapelige assistenter: Lene Schmidt og Kristin Rogde Thorbjørnsen.

Referansegruppens sammensetning

Det har vært knyttet en referansegruppe til utvalgets arbeid. Referansegruppen har bestått av 15 representanter:

- Heidi Grande Røys (leder av referansegruppen) v/Havrenes Barnehage, Florø.
- Vera Andersen v/Nedre Fossum Gård Barnehage, Stovner bydel, Oslo.
- Siv Irene Darbo Ped.leder v/Fjellveien Barnehage, Tromsø.
- Liv Gjems v/Høgskolen i Vestfold.
- Ragnhild Granskogen v/Trondheim kommune.
- Åse Kyllingstad Hatteland v/Klepp kommune.
- Anne Høigård v/Institutt for førskolelærerutdanning, Universitetet i Stavanger.
- Lena Jensen v/Foreldreutvalget for Barnehager (FUB)
- Einar Jørstad v/Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO)
- Trude Kaldahl v/Beitstad Barnehage, Steinkjer.
- Jan Kaurel v/Utdanningsforbundet, Oslo.
- Jan Mossige v/Bredtvet Kompetansesenter/Statped, Oslo.
- Eva Pettersen v/Lillehammer kommune.
- Trond Røkke v/Sveberg Barnehage, Hommelvik.
- Bess Tormodsæter v/Vennesla kommune.

Kapittel 2

Ekspertutvalgets arbeid

Ekspertutvalgets arbeid er formåls- og rammesatt av mandatet, gjengitt i kapittel 1. Ekspertutvalget forstår mandatet slik at det inneholder tre innbyrdes sammenhengende oppgaver. Den *første* er å “gi en forskningsbasert vurdering av ulike verktøy som er i bruk i barnehagene i Norge og som har som formål å kartlegge barns språk. Kartleggingsverktøyene skal vurderes i forhold til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, også barn med nedsatt funksjonsevne”. Ekspertutvalget forstår oppgaven slik at det ønskes en evaluering av verktøyene. Evalueringen skal bygge på viten, metoder og krav som har sitt grunnlag i forskning og vitenskap.

Ekspertutvalget slutter seg til seg en definisjon av forskning som “en systematisk videnskabelig undersøgelse af et emne” (www.denstoredanske.dk). Dette er en allmenn definisjon, og ulike vitenskapelige disipliner og fagområder vil kunne legge vekt på ulike oppfatninger og prioriteringer når det gjelder hva som ligger i det å undersøke et emne systematisk og vitenskapelig. I et tverrfaglig nedsatt utvalg, som ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy, er det nødvendig og forskningsmessig formålstjenlig at emnet som undersøkes, blir utsatt for forskjellige former for vitenskapelige analyser og diskusjoner. Ekspertutvalget er satt sammen av medlemmer som har bakgrunn i forskjellige disipliner og fagområder. Når et emne behandles tverrvitenskapelig, gir dette anledning til forskjelligartede undersøkelser, som alle på ulike måter arbeider ut fra krav om systematikk og vitenskapelighet. Utvalget har derfor søkt å konkretisere *hvilke* teoretiske og vitenskapsteoretiske forutsetninger og diskusjoner som ligger til grunn for de undersøkelsene og vurderingene som foreligger i rapporten.

Ekspertutvalget har gjennomført arbeidet med beskrivelser, analyser, diskusjoner og vurderinger på bakgrunn av relevant forskningsbasert kunnskap som både er teoretisk og empirisk begrunnet. Utvalget har ikke hatt rammer til å gjennomføre egne empiriske undersøkelser. Derimot har utvalget gjennomført studieturer til utvalgte barnehager i to regioner. Det har også vært knyttet en referansegruppe til ekspertutvalgets arbeid.

Med mandatets understrekning av majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, forstår ekspertutvalget at det må rettes spesifikk oppmerksomhet mot de problemstillingene som kan gjøre seg gjeldende i forhold til de to forskjellige gruppene av barn. Ekspertutvalget vil derfor skille mellom hvordan språkkartleggingsverktøyene relaterer seg til de to ulike gruppene, og er kjent med at språkkartlegging av minoritetsspråklige barn er en mer komplisert oppgave enn av majoritetsspråklige barn.

Betegnelsen minoritetsspråklig har vært problematisert, fordi den kan oppfattes som negativt ladet (NOU 2010:7:27). Utvalget tar ikke stilling til ulike oppfatninger av betegnelsens konnotasjoner, men bruker både ordet minoritetsspråklig og andre formuleringer, for eksempel to-/flerspråklige barn. I kartleggingssammenheng er det imidlertid vesentlig om morsmålet er majoritetsspråket eller et minoritetsspråk, og derfor er det i denne rapporten ofte ordet minoritetsspråklig som passer best. Der det handler spesielt om to-/flerspråklige barn

som vokser opp i Norge, er også barn med andre morsmål enn norsk en formulering som får frem at morsmålet er et minoritetsspråk.

I noen offentlige sammenhenger regnes ikke alle barn med andre morsmål enn norsk som minoritetsspråklige². Ved språkkartlegging er det imidlertid alltid nødvendig å ta med i vurderingen om barn lærer ett eller flere språk (jf. kap. 6). Utvalget bruker derfor betegnelsen minoritetsspråklige barn om alle barn med andre morsmål enn norsk, dansk og svensk³, også om barnet har norsk, dansk eller svensk som ett av sine morsmål. Samiskspråklige barn inngår ikke i den offentlige betegnelsen minoritet, men har status som urbefolkning, som innebærer spesielle rettigheter⁴. Barn som tilhører nasjonale minoriteter (rom, tatere, kvener, jøder og skogfinner) inkluderes i betegnelsen minoritetsspråklig). I utvalgets sammenheng vil det være naturlig å belyse utfordringer knyttet til barn som har et annet morsmål enn det som kartleggingsverktøyet er utformet for, og da vil de samme utfordringene gjelde for barn som har samisk som morsmål (det er svært få) som for de barna som har et minoritetsspråk som morsmål. En del av de problemene utvalget berører når det gjelder kulturell variasjon og kartlegging, vil også gjelde for samiske barn, så vel som for en del majoritetsspråklige.

Mandatets vektlegging av barn med nedsatt funksjonsevne vil også bli behandlet som et viktig forhold som må tas i betraktning i forbindelse med språkkartlegging. Barn med nedsatt funksjonsevne utgjør en sammensatt gruppe (Mørland 2008). Det dreier seg om barn som har nedsatt sosial, kognitiv, fysiologisk eller biologisk funksjonsevne. Betegnelsen ”barn med nedsatt funksjonsevne” viser til en individuell forståelsesmåte. ”Barn med funksjonshemming” forstås derimot som et relasjonelt begrep, der det er et gap mellom barnets individuelle forutsetninger og omgivelsenes forventninger. Begge betegnelsene har blitt problematisert på den ene siden som merkelappene som brukes til å kategorisere en gruppe barn, og på den andre siden som det som synliggjør behov, muligheter og rettigheter som tilfaller grupper av barn samt enkeltbarn og familier. Utvalget tar ikke stilling til ulike oppfatninger av betegnelsenes konnotasjoner, men bruker begge betegnelsene.

Mandatets andre punkt er at utvalget på ”forskningsmessig grunnlag (skal) vurdere og utarbeide oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for at verktøy som vurderes som egnede til videre bruk i barnehager, skal kunne inngå i arbeidet med språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn”. Ekspertutvalget imøtekommer kravet ved å belyse forskningsbasert kunnskap som knytter seg til den samfunnsmessige, språklige, pedagogiske og forvaltningsmessige konteksten for språkkartleggingen.

² I Kunnskapsdepartementet (KD) Rundskriv F-01/2011 *Statstilskudd på barnehageområdet*, punkt 4.1, defineres for eksempel minoritetsspråklige barn som ”barn med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål”, og begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn de nevnte språkene for at de skal inngå i beregningen av tilskudd til kommunene for arbeid med å styrke minoritetsspråklige førskolebarns språk.

³ Dansk og svensk utelukkes fordi forskjellene mellom barn med disse språkene som morsmål og barn med norsk som morsmål kan sammenlignes med forskjeller mellom barn som snakker forskjellige norske dialekter. Slike forskjeller må det selvsagt også tas hensyn til ved språkkartlegging, men utvalget definerer likevel ikke barn med dansk eller svensk som morsmål, eller med dialekter som avviker fra den lokale, som minoritetsspråklige barn.

⁴ I barnehageloven står det at ”Kommunen har ansvaret for at barnehage tilbudet til samiske barn i samiske distrikt bygger på samisk språk og kultur, i øvrige kommuner skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og sin kultur” (Barnehageloven 2005 § 8). Samiske barn omfattes ikke av ordningen for tilskudd til tiltak for minoritetsspråklige barn i førskolealder (KD Rundskriv F-01/2011:15), da disse omfattes av tilskuddet til samiske barnehager som forvaltes av sametinget.

En rekke temaer og problemstillinger blir behandlet gjennom analyser av konteksten som kartleggingsverktøyene skal virkeliggjøres (implementeres) innenfor. Disse belyses ut fra ulike vitenskapelige disipliners perspektiver, som gir grunnlag for å løfte frem viktige prinsipielle forhold og diskusjoner. I rapporten legges det også i denne sammenhengen vekt på kunnskap som ekspertutvalget har fått gjennom møter og skriftlige innlegg fra referansegruppen, samt fra studiebesøkene i barnehager og forvaltning. Pedagogiske og forvaltningsmessige miljøer har erfaringer og vurderinger om språkkartleggingens komplekse problematikk som har relevans for diskusjon av prinsipper for implementering.

Ekspertutvalget tilstreber et tydelig skille mellom de politiske og de forvaltningsmessige systemenes veiledninger på den ene siden, og utvalgets oppgave med å undersøke, beskrive og analysere prinsipielle forhold på den andre siden. Ekspertutvalget setter opp retningslinjer for implementeringsmuligheter og -utfordringer knyttet til forskjellige typer språkkartleggingsverktøy, og til enkeltverktøy, men anser at det ligger utenfor utvalgets oppgave og muligheter på forskningsmessig grunnlag å angi spesifikke veiledninger til implementering av de enkelte verktøyene.

Mandatets *tredje* punkt er å ”gi råd om hvilke kartleggingsverktøy som vil være egnet til videre bruk i barnehager. Utvalget skal også peke på om og i så fall hvilke kartleggingsverktøy som ikke er egnet for bruk i barnehage”.

Ekspertutvalget ser på dette punktet i forlengelse av de beskrivelsene, analysene, diskusjonene og vurderingene som gis i forhold til mandatets to første punkter. Det foretas gjennom hele rapporten en kvalitativ vurdering av verktøyenes egnethet. I forbindelse med rådene som blir gitt, har ekspertutvalget først og fremst bygget disse rådene på de foregående analysene. Samtidig har det vært sentralt for ekspertutvalget å trekke inn erfaringer fra kontakten med referansegruppen og erfaringene fra studiebesøkene i forhold til mandatets punkt 2 og punkt 3 og vurderingene der.

Ekspertutvalget har ikke selv valgt ut verktøy, men har fått utpekt hvilke konkrete kartleggingsredskaper Kunnskapsdepartementet ønsker å få vurdert. De utvalgte redskapene er: SATS, Språk 4, Alle med, Askeladden, TRAS, ASQ (Ages and Stages Questionnaires), Lær meg norsk før skolestart og Reynell språktest. Ut over dette har ekspertutvalget også innhentet erfaringer fra barnehager som ikke anvender språkkartleggingsverktøy, samt fra en barnehage som anvender et lokalt utviklet språkkartleggingsmaterieell. Sistnevnte er ikke blitt vurdert av utvalget.

Utvalgsarbeidet

Ekspertutvalget har hatt 8 møter, der 5 av møtene har vært av to dagers varighet. Ekspertutvalget er et skrivende utvalg. Det vil si at medlemmene har forfattet tekstene i rapporten, mens redigeringen av arbeidet har vært gjort i samarbeid med utvalgets sekretariat.

De åtte språkkartleggingsverktøyene har blitt analysert og vurdert på bakgrunn av en analyseramme som ekspertutvalget har utarbeidet. Formålet med analyserammen har vært å analysere de ulike språkkartleggingsverktøyene ut fra forskningsforankrede perspektiver og vurderinger. Den er også brukt nettopp som en *ramme*, i den betydningen at det finnes spørsmål og punkter som ikke har vært like relevante å beskrive og analysere hvert verktøy ut fra.

Utvalget opprettholder et kvalitativt perspektiv i vurderingene av verktøyene. Det vil si at fremfor å vurdere de enkelte verktøyene som enten egnet eller uegnet til fortsatt bruk i barnehagen, legger utvalget vekt på å diskutere hva verktøyene kan være mer eller mindre egnet til ved bruk i barnehagen, og hva det er som gjør verktøyene mer eller mindre egnet på noen områder fremfor andre. Ved å analysere verktøyene kvalitativt tilstrebes det å gjøre vurderingene så nyanserte som mulig, samtidig som vurderingenes forutsetninger og premisser er eksplisitte og tydelige.

Ekspertutvalget har trukket inn relevant teoretisk og empirisk basert forskning i analysene og som grunnlag for vurderinger. Utvalget har også hatt stor nytte av den av Kunnskapsdepartementet nedsatte referansegruppen, som er omtalt i kapittel 1.

Ekspertutvalget har avholdt to dagsmøter med referansegruppen. I forbindelse begge møtene har ekspertutvalget mottatt skriftlige innlegg fra referansegruppens medlemmer, om erfaringer med bruk av språkkartlegging fra praksisfeltet. Her har referansegruppen utdypet og nyansert temaer, og reist spørsmål som har vært drøftet på møtene mellom ekspertgruppen og referansegruppen. Dessuten har utvalgets analyseramme vært til orientering hos referansegruppen, for å få respons på om det var vesentlige forhold som var utelatt sett fra deres synspunkt.

Både kontakten med referansegruppen og studiebesøkene har fungert som en viktig form for praksiskontakt for ekspertgruppen. Referansegruppen har med sin brede sammensetning kunnet bidra med kunnskaper fra forskjellige pedagogiske og forvaltningsmessige posisjoner og sammenhenger. Studiebesøkene har vært planlagt med henblikk på å skaffe ekspertgruppen nyanserte innblikk i betingelsene for det pedagogiske arbeidet og erfaringer med språkkartlegging under forskjellige forhold.

Ekspertutvalget har gjennomført studieturer til 12 barnehager innenfor to forskjellige regioner i Norge, 6 barnehager i hver region. Utover dette har studieturene omfattet et møte med representanter fra en kommunal forvaltning og PPT. Studieturene har i utvelgelsen av kommuner og barnehager vært tilrettelagt med tanke på å få lokale variasjoner representert. I den ene regionen utvalget besøkte, forelå det krav om at barnehagene i kommunen brukte ett av språkkartleggingsverktøyene. I den andre regionen var det opp til barnehagene selv å velge språkkartleggingsverktøy, eventuelt velge å utforme sitt eget eller la være å kartlegge. Studieturene har også gitt mulighet til å få innblikk i hvordan ulike barnehager arbeider med forskjellige språkkartleggingsverktøy, alt etter hva de enkelte barnehagene har funnet å være best egnet til det gitte barn og den gitte kontekst. I tillegg har studieturene omfattet besøk hos barnehager som arbeider med lokalt utviklet materiell, eller som ikke bruker språkkartleggingsverktøy.

Til slutt skal det nevnes at studiebesøkene har gitt viktig informasjon om sammenhengene som finnes mellom språkkartleggingsinitiativer og pedagogisk praksis. De har også gitt verdifull informasjon om hvordan arbeidet med språkkartleggingsverktøy finner sted, og hvordan aktører innenfor forskjellige posisjoner vurderer arbeidet.

Ekspertutvalgets medlemmers habilitet er blitt vurdert av Kunnskapsdepartementet ved etablering av utvalget. I utvalgsarbeidet er Bente Hagtvatn blitt betraktet som inhabil i forhold til verktøyene SATS, Reynells språktest og TRAS. Hun har derfor ikke deltatt i den endelige vurderingen av disse verktøyene. Bente Hagtvatn og Helene Valvatne tilhører samme fagmiljø som konstruktører av henholdsvis Språk 4 og Lær meg norsk før skolestart. Denne

tilhørigheten er ikke i utvalgsarbeidet blitt betraktet som grunnlag for inhabilitet.

Kapittel 3

Offentlige styringsdokumenter og rammer for barnehagens arbeid knyttet til språkkartlegging

I de senere årene har kartlegging og testing av barns språk kommet på dagsorden ikke bare i skolen, men også i barnehagene.

Ekspertutvalget vil i dette kapitlet se nærmere på hvilke overordnede rammer barnehagene har for arbeid med språkkartlegging og arbeid med språk. Dette kommer til uttrykk i *Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* er en forskrift til barnehageloven, og gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver (Barnehageloven §2). Disse rammene legger føringer for hvordan barnehagene skal arbeide med språkkartlegging. Dette er ikke ukomplisert, da barnehageloven og rammeplanen kan tolkes på ulike måter når det gjelder dokumentasjon og kartlegging.

I kapitlet gis en kort oversikt over politiske dokumenter og føringer, samt offentlige utredninger som kan ha betydning for barnehagens arbeid med språkkartlegging og arbeid med språk. Slike dokumenter er ikke i seg selv styrende, men kan komme til å få konsekvenser for endring av lovverk og forskrifter. Samtidig kan de politiske dokumentene være retningsgivende for statlige og kommunale satsinger som kan få konsekvenser for barnehagenes arbeid med og implementering av språkkartlegging. Ekspertutvalget vil også se på relevante undersøkelser og evalueringer som har betydning for vårt vurderingsarbeid. Disse undersøkelsene danner blant annet grunnlaget for hvilke kartleggingsverktøy Kunnskapsdepartementet har gitt ekspertutvalget i oppdrag å analysere og vurdere.

Barnehageloven og rammeplanen

”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.” (Barnehageloven § 1).

Barnehageloven omtaler ikke spesifikt arbeid med språk, men dette er sterkt vektlagt i rammeplanen. Kapittel 2 i planen, *Omsorg, lek og læring*, har et eget underkapittel om språklig kompetanse (s. 35), og fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* (s. 40–41) er plassert som det første av sju fagområder som planen pålegger barnehagene å arbeide med. Fagområdet har mål for arbeidet med å fremme barnas utvikling og læring når det gjelder språk. Disse er knyttet til kommunikasjon (bl.a. gjensidig samhandling, konfliktløsning og å skape positive relasjoner), til begrepsforståelse og ordforråd, til bruk av språk til ulike formål, til tekst og bilde som kilde til opplevelser, kunnskap, samtale, fabulering og nyskaping, til språkets lydside (lyder og rytme), til tall og bokstaver, og til bøker, sanger, bilder, media m.m. Målene er ifølge planens innledning til fagområdene formulert som *prosessmål*. Dette betyr at det ikke er satt opp klare mål for mestring eller kunnskapstilegnelse, men for hva barnehagen skal bidra til at barna blir kjent med innenfor et fagområde. Det understrekes at arbeidet ”må tilpasses barnas alder, interesser, barnegruppens sammensetning og øvrige forutsetninger” (s. 39). I tillegg til målene for barna, er det under hvert fagområde listet opp hva personalet må gjøre for å arbeide i retning av målene.

Det understrekes i rammeplanen at ”alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet 2011:35). Dette innebærer at barn som har et annet morsmål enn norsk, skal støttes i bruk av sitt morsmål i barnehagen, samtidig som barnehagen skal fremme deres norskspråklige kompetanse. Barn som har sen språkutvikling eller språkproblemer, må få tidlig hjelp i barnehagen. Personalet i barnehagen er forpliktet til ”å støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling” (Kunnskapsdepartementet 2011:41).

Temahefter

Kunnskapsdepartementet har utgitt 11 temahefter til barnehager i tilknytning til rammeplanen⁵. Kunnskapsdepartementet gir disse status som inspirasjon for barnehager, og forfatterne står ansvarlige for innholdet.

I 2009 ble det gitt ut et eget *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård m.fl. 2009). Temaheftet skal støtte barnehagens arbeid med språk og sosial kompetanse generelt og fagområdet kommunikasjon, språk og tekst spesielt. Dette temaheftet har observasjon av språk som overskrift på ett av seks kapitler (jf. kapittel 4 i denne rapporten). Kunnskapsdepartementet har også gitt ut et *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* med fokus på barn med annet morsmål enn norsk (Gjervan 2006) og et *Temahefte om samisk kultur i barnehagen* (Juuso m.fl. 2006).

I 2008 ble det utgitt et *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (Mørland 2008). Temaer omkring arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne blir tatt opp – blant annet barns rettigheter, planlegging og vurdering av barnehagens arbeid og det enkelte barn, samarbeid med foreldre og med andre instanser samt personalets kompetanse.

⁵ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen.html?id=498148

Loven og rammeplanen om dokumentasjon

Barnehagen skal ”ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller” (Barnehageloven §2). Behovet for språkkartlegging i barnehagen knyttes til forebygging av språkproblemer hos barn (f.eks. Kunnskapsdepartementets pressemelding 21.05.2010 nr. 34-10).

Språkkartlegging omtales ikke spesifikt i barnehageloven og rammeplanen. I rammeplanens kapittel 4, side 52–56, pålegges barnehagene å ”planlegge, dokumentere og vurdere” sin pedagogiske virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2011:53). Dokumentasjon blir vektlagt som grunnlag for kritisk refleksjon, læring og kompetanseutvikling hos personalet. Systematisk vurderingsarbeid skal legge grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet 2011:56).

”Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling. Dokumentasjon kan være et middel for å få frem ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling” (Kunnskapsdepartementet 2011:55).

Dokumentasjon kan ifølge rammeplanen også gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen. Det understrekes at et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjonen av barns lek, læring og arbeid. Det nevnes også at barn og foreldre kan reagere hvis for mye av det barnet sier og gjør i barnehagen blir dokumentert gjennom skriftlige observasjoner (Kunnskapsdepartementet 2011:55).

I følge rammeplanen skal barnehagen normalt ikke ”vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn etter gitte kriterier” (Kunnskapsdepartementet 2011:56). Når det gjelder dokumentasjon av enkeltbarn sier rammeplanen at det kan være aktuelt når en skal samarbeide med eksterne hjelpeinstanser, i nært samarbeid med barnas foreldre/foresatte (Kunnskapsdepartementet 2011:55).

”Dersom det skal settes opp spesifikke mål for enkeltbarn, må dette ha en begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelle samarbeidsparter utenfor barnehagen” (Kunnskapsdepartementet 2011:55). Som avslutning på retningslinjene for dokumentasjon av enkeltbarn understrekes at slik dokumentasjon av enkeltbarn er underlagt taushetsplikt, og at foreldre har rett til å se dokumentasjon av egne barn.

Når det gjelder barnehagenes arbeid med dokumentasjon, forstås dette på mange ulike måter i kommunene og barnehagene. I rapporten *Alle teller mer* viser undersøkelser at kun én av fire barnehager benytter dokumentasjon som grunnlag for refleksjon blant personalet (Østrem m.fl. 2009). I følge rapporten kan en utstrakt bruk av språkkartleggingsverktøy som dokumenterer enkeltbarns utvikling ut fra mål, tyde på at det kan være andre impulser enn rammeplanen som avgjør hvordan styrerne oppfatter kravene til dokumentasjon (ibid.).

Barnas og ikke bare foreldrenes rett til medbestemmelse står sentralt i barnehageloven og rammeplanen. Barna skal få mulighet til å delta aktivt i planlegging og vurdering av

barnehagens virksomhet, og barnas synspunkter skal vektlegges i barnehagens arbeid (Barnehageloven §3). Barna kan selv være med på å bestemme hva som skal dokumenteres når det gjelder deres egne arbeider. Det kan stilles spørsmål om hvordan barnas medbestemmelse ivaretas når det gjelder dokumentasjon i form av språkkartlegging, for eksempel hvilken innvirkning barn har på hvordan denne formen for dokumentasjon blir brukt.

Stortingsmelding nr. 41

I løpet av de siste årene har flere stortingsmeldinger og offentlige utredninger pekt på barnehagens betydning for språkutvikling, og mål om å utjevne sosiale forskjeller. Dette gjelder befolkningen generelt, men blir ofte spesielt sett i sammenheng med barn som har minoritetsspråklig bakgrunn og har andre morsmål enn norsk. Språkkartlegging av barn i førskolealder har i de senere årene fått et større fokus som et tiltak i denne sammenhengen, og er behandlet i flere stortingsmeldinger.

Helt konkrete forslag om tilbud om språkkartlegging i barnehagene fremkom i St.meld. 41 (2008–2009). Her sier Kunnskapsdepartementet at de vil at ”det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage [...] når barnet er tre år” (s. 97). Formålet skal være ”å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstimulering” (s. 97). Videre sier meldingen at kartleggingen skal gjennomføres av kvalifisert personale, og ved hjelp av kvalitetssikret kartleggingsverktøy.

Forslagene i St.meld. 41 (2008–2009) om språkkartlegging fikk støtte i Stortingets Familie- og kulturkomité. (Innst. 162 S 2009–2010). Komitéens flertall understreket at språkkartlegging ikke blir obligatorisk for barna, og at det skal være opp til foreldrene å ta stilling til om de ønsker å ta imot tilbudet (ibid.). Forslaget om å pålegge barnehagene å gi tilbud om språkkartlegging av alle 3-åringer fikk Stortingets tilslutning den 2. mars 2010.

I St.meld. 41 ble det varslet om at det skal gjennomføres en faglig vurdering av kartleggingsverktøy som er i bruk i dag, og at departementet vil utarbeide veiledningsmateriell for bruk av språkkartleggingsverktøy. Det ble også varslet en vurdering av hvorvidt det skal fastsettes krav til pedagogisk kompetanse for å kunne foreta språkkartlegging, og en evaluering av kompetansetiltak i språkstimulering og flerkulturell pedagogikk.

Regjeringen har oppnevnt et offentlig utvalg om styring av barnehagesektoren, som skal gjennomgå og vurdere behovet for endringer av barnehagens lovverk (Regjeringen 25. juni 2010). Dette utvalget skal levere sin innstilling den 1. desember 2011.

Andre stortingsmeldinger

Det finnes andre stortingsmeldinger som har kommet i forkant eller i etterkant av St.meld. 41.

St.meld. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet fremhever i denne meldingen barnehagen som en viktig arena for sosial utjevning og forebygging av språkvansker. Tidlig innsats forstås her både som ”innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (s. 10). Tiden før skolestart

beskrives i meldingen som svært viktig for barnas språkutvikling og senere mestring på skolen. Spesielt for minoritetsspråklige barn blir barnehagen fremhevet som en sentral arena for å lære norsk. Det understrekes at førskolelærere må ha kunnskaper om barns språkutvikling og må kunne avdekke språkvansker på et tidlig tidspunkt.

St.meld. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.*

Kunnskapsdepartementet er i meldingen opptatt av en helhetlig språkpolitikk som inkluderer både norsk språk og den flerspråklige situasjonen i Norge. Departementet nevner blant annet betydningen av å rekruttere førskolelærere med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehagene. I kapittel 3, *Språkmiljø og språkstimulering i småbarnsalderen* omtales betydningen av barnehagen som en viktig arena for barns språkutvikling. Departementet retter særlig fokus mot kompetansetiltak knyttet til språkutvikling, språkstimulering og tilrettelegging av språkmiljø.

St.meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*

Kunnskapsdepartementet er i meldingen opptatt av å bedre tilpasset opplæring og spesialundervisningen. Barnehagen omtales spesielt i kapittel 4, *Barnehagen og grunnopplæringa*. Kunnskapsdepartementet vil sikre tilbud om språkkartlegging i barnehagen, og vil flytte opplæringslovens bestemmelser som gjelder barn under opplæringspliktig alder, til barnehageloven.

Kunnskapsdepartementet har gitt ut kompetansestrategien – *Kompetanse i barnehagesektoren. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Kompetansestrategien kategoriserer personalets kompetanse innenfor språkmiljø og språkstimulering som ett av fire hovedområder for kompetanseutvikling (s. 10). Blant annet fokuseres det på barn med flerspråklig bakgrunn, og samiske barn.

Offentlige utredninger

Ekspertutvalget har som en del av arbeidet konsultert NOU-publikasjoner med hensyn til andre utvalgs arbeid. Det er blitt nedsatt en rekke andre utvalg med ulike oppdrag som kan sies å berøre språkkartlegging og språkarbeid i barnehagen på forskjellige måter. Det er både utvalgsrapporter som foreligger i forkant av denne gruppens arbeid og andre utvalg hvis arbeid kommer samtidig med eller i etterkant av utvalgets eget arbeid⁶.

Nedenfor gis det en kort oversikt over NOU-publikasjoner som kan sies å ha berøringspunkter til ulike deler av utvalgets arbeid, idet de forholder seg til spørsmål om språkkartlegging.

NOU 2009:18 *Rett til læring (Midtlyngeutvalget)*

Midtlyngeutvalget har gjennomgått læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Utvalget foreslår en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Barnehagen som læringsarena er spesielt omtalt i kapittel 5, og kapittel 13 del 3. Utvalget foreslår at kommunene skal være forpliktet til å sikre språkkartlegging av barn i førskolealder, og at minoritetsspråklige barn må kartlegges på både morsmål og norsk. Utvalget konstaterer at barnehagen ser ut til å få større ansvar for språkkartlegging, og understreker at det er viktig at det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagene og helsestasjonene utvikles.

⁶ Dette utvalgets arbeid er ikke en NOU-publikasjon.

NOU 2010:7: *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (Østbergutvalget)*

Østbergutvalget foretok en gjennomgang av opplæringstilbudet til flerspråklige barn, unge og voksne i barnehage, skole og høyere utdanning. Utvalget skulle vurdere om ansvarsforhold, virkemidler og tiltak sikrer inkluderende og likeverdige opplæringstilbud/utdanning for flerspråklige barn, unge og voksne. Utvalget har sett på tiltak for å bedre opplæringstilbudet for barn, unge og voksne fra språklige minoriteter. Tidlig innsats er et av utvalgets egne forslag til tiltak som det må fokuseres på for å forebygge språkproblemer og oppdage språkvansker hos barn med annet morsmål enn norsk.

Utvalget understreker, i forhold til regjeringens forslag i St.meld. 41 om tilbud om språkkartlegging i barnehagen, betydningen av at kvalifiserte pedagoger skal gjennomføre kartleggingen, særlig med tanke på kartlegging av minoritetsspråklige barn. Utvalget mener at et tilbud om språkkartlegging også må gjelde for barn som ikke går i barnehage. Utvalget fremhever som en svakhet ved en del språkkartleggingsverktøy som brukes i dag, det at de ofte ikke er egnet for å kartlegge barns språk når norsk ikke er morsmålet. Utvalget foreslår også at det utvikles språkkartleggingsverktøy for barn med annet morsmål enn norsk.

NOU 2010:8 *Med lekelyst og forskertrang*

Utvalget vurderer pedagogiske tilbud for alle førskolebarn, og ble bedt om å vurdere hvordan tilbudet bør organiseres. Formålet var at alle førskolebarn, uavhengig av funksjonsnivå og sosial bakgrunn, får mulighet til å delta i et systematisk pedagogisk tilbud. Utvalget presiserer betydningen av kvalifisert pedagogisk personale i barnehagene. Utvalget mener det er behov for mer systematisk arbeid for å identifisere barn med særlige behov og kunne gi tilpasset opplæring. De foreslår en tretrinnsmodell for systematisk identifisering og oppfølging av barn med spesielle behov.

I forhold til tilbud om språkkartlegging til 3-åringer i barnehagen, understreker utvalget at barnehagen er barnas egen arena, og at det er et hensiktsmessig sted som utgangspunkt for kartlegging av hvilke barn som har behov for ekstra innsats og stimulering. Utvalget understreker at det ved språkkartlegging er viktig at foreldre deltar og bidrar med sin kunnskap om eget barn. Utvalget understreker at det er særlig viktig når det gjelder barn som snakker et annet språk hjemme enn i barnehagen. Utvalget understreker at foreldre ved eventuell overføring av dokumentasjon fra barnehage til skole også må være med på å godkjenne den (NOU 2010:8, kapittel 10).

NOU 2011:14 *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*

Integreringsutvalget har foreslått systematisk språkkartlegging av alle barn i tidlig førskolealder. Det blir foreslått rett og plikt til gratis språkstimulering for barn som har behov for det.

Evalueringer og undersøkelser om språkkartlegging og språkstimulering

Kunnskapsdepartementet har initiert kartlegginger og evalueringer knyttet til språkstimulering og språkkartlegging i kommunene og barnehagene. Disse rapportene danner blant annet utgangspunktet for hvilke språkkartleggingsverktøy ekspertutvalget har fått i oppdrag å vurdere.

Rambøll Management kom i 2008 med rapporten *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Rambøll 2008). Kartleggingen gir en oversikt over kommunenes initiativ til språkkartlegging av barn i og utenfor barnehagene, samt tilbud om språkstimulering til barn utenfor barnehagen (ibid.). Dette gjelder både private og kommunale barnehager. Rapporten gir også en oversikt over hvilke språkkartleggingsverktøy som er i bruk i barnehagene, og hvilke metoder for språkstimulering som benyttes. Når det gjelder omfanget av språkkartlegging viser Rambølls rapport at 92 % av alle kommuner har tiltak for språkkartlegging i kommunale barnehager og 72 % i de private barnehagene⁷. TRAS er det verktøyet som i 2008 ble mest brukt ved kartlegging av barns språk i kommunale barnehager (for nærmere tall, se s. 41–45 i rapporten). Rambølls kartlegging viser også at rundt 80 % av kommunene opplever at personalet i barnehagene har nødvendig kompetanse for å kunne gjennomføre god språkkartlegging og tilrettelegge for språkstimulering. Imidlertid er det en tendens til at kommuner med mange minoritetsspråklige barn i større grad opplever at personalet i liten grad har den kompetansen som er nødvendig for å kunne gjennomføre en god språkkartlegging av barna (ibid.).

Av NOVA-rapporten *Kvalitet og Kvantitet – Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (Winsvold m.fl. 2009) fremgår det at 60 % av barnehagene kartlegger alle barn rutinemessig, mens 33 % kartlegger barns språk ved behov. Til sammen har altså 93 % av barnehagene rutiner for å kartlegge barns språk i barnehagen. Undersøkelsen viser videre at 90 % av barnehagene som har rutiner for språkkartlegging, bruker TRAS som kartleggingsverktøy, 25 % bruker Askeladden, 4 % bruker SATS og 26 % bruker andre verktøy. I tillegg er det 10 % som oppgir at de bruker egenutviklede verktøy. TRAS brukes ofte i kombinasjon med Askeladden eller andre verktøy. Samtidig oppgir de barnehagene som bruker TRAS, at de også bruker SATS på toåringene.

Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart (Østrem m.fl. 2009) Evalueringen ser på hvordan rammeplanen er implementert i barnehagene. Rapporten viser at det brukes mye tid på dokumentasjon av enkeltbarn i barnehagene. Selv om rammeplanen understreker betydningen av at hovedhensikten med dokumentasjon skal være læring og refleksjon, blir det fremhevet at dette ikke ser ut til å prege barnehagenes arbeid med dokumentasjon. Rapporten viser at *Kommunikasjon, språk og tekst* er det fagområdet som barnehagene bruker mest tid på. Samtidig fremhever Østrem m.fl. at dette fagområdet er det som ser ut til å være mest læremiddelstyrt, og at disse læremidlene ofte brukes i formelle læringssituasjoner (ibid.). Blant annet tolkes undersøkelser i rapporten slik at man ser en dreining mot at f.eks. sang, rim og regler knyttes til språkarbeid og ikke til fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet*. Rapporten stiller spørsmålet om man med innføring av rammeplanen i 2006 har bidratt til å ”reducere estetiske fag til metodikk” (s. 60).

⁷ Kommunene og bydelene som deltok i Rambølls undersøkelse, representerer både, små, mellomstore og store kommuner. Spørreskjema ble sendt ut til alle landets 430 kommuner, med en svarprosent på 74,4 % (Rambøll 2008).

Kapittel 4

Språkkartleggingens terminologi

Kartlegging har i de senere år vunnet innpass i barnehager. Det gjelder både kartlegging av enkeltbarns læring og utvikling, og kartlegging av det pedagogiske arbeidet. Den økende bruken av kartlegging, i forskjellige former og grader, kan sees i lys av internasjonale og nasjonale krav om at pedagogisk praksis i førskolen skal planlegges, dokumenteres og vurderes (Vallberg Roth 2002, Hultqvist 1990, Hultqvist m.fl. 2001, Brembeck m.fl. 2004). Dette kan sees i sammenheng med at det legges stadig sterkere vekt på førskolealderens betydning for læring i et livslangt perspektiv (OECD 2002, 2006, 2007).

Ordet kartlegging

Det å kartlegge er ifølge Bokmålsordboka på Språkrådets nettsted (www.sprakrad.no) å tegne kart eller å lage en oversikt over noe. I barnehagesammenheng kan det bety å skaffe seg oversikt over ulike sider ved barnehagens pedagogiske arbeid, eller over enkeltbarns trivsel, læring og utvikling. Brukt i denne svært vide betydningen betyr ordet omtrent det samme som dokumentasjon, som barnehagen ifølge rammeplanen er forpliktet til: "Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling" (Kunnskapsdepartementet 2011: 55).

I Kunnskapsdepartementets temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (Høigård m.fl. 2009⁸) redegjøres det for to andre betydninger av ordet kartlegging. Den ene er en svært trang betydning, den andre noe videre. Høigård m.fl. (2009) skriver: "I den trange betydningen er kartlegging en form for systematisk observasjon, der man tar utgangspunkt i et kartleggingsverktøy" (s. 56). Om den videre betydningen skriver de at ordet kartlegging brukes "som et overbegrep som omfatter alt det man kan gjøre for å finne ut hvor et enkelt barn står i utviklingen. Det kan dreie seg om samtale og intervju, ulike former for observasjon, mediering (det vil si at den voksne trekker barnet med i et samspill omkring de oppgavene som skal gjøres) og ulike former for screening, testing og prøving. En slik omfattende kartlegging av et barns språk er bare aktuell dersom barnet har vansker med språket. Dette er ikke en sak for barnehagen alene, men må skje i samarbeid med spesialutdannet personale, oftest knyttet til den pedagogisk-psykologiske tjenesten i kommunen" (s. 57).

At ordet kartlegging brukes i så mange betydninger, kan skape forvirring. Tidligere, før de senere års interesse for dokumentasjon, og før det begynte å komme verktøy på markedet som var ment for systematisk observasjon av enkeltbarn i barnehagen, ble ordet vanligvis brukt i den videste av de to betydningene som det redegjøres for i temaheftet. I dag brukes det både i den aller videste betydningen (kartlegging av språkmiljø eller enkeltbarn i barnehagen, med

⁸ Høigård m.fl. (2009) er en publikasjon, *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*, utarbeidet for Kunnskapsdepartementet, og ikke utgitt som forskningspublikasjon. I etterkant har Høigård (2009) utarbeidet et forskningsforankret notat til Østbergutvalget om tilsvarende emne.

eller uten ferdiglaget verktøy), i den trangeste (kartlegging av enkeltbarn i barnehagen med ferdiglaget verktøy) og den betydningen som lenge var den vanlige (omfattende kartlegging av barn med vansker, utenfor barnehagen, ev. i et samarbeid mellom barnehagen og eksterne instanser). I denne rapporten brukes ordet delvis som overbegrep for alle disse formene for kartlegging (for eksempel i overskriften til dette kapitlet), delvis i en av de tre betydningene som det er redegjort for ovenfor.

Observasjon

Observasjoner kan defineres og utføres på mange måter (se f.eks. Øland m.fl 2003, Kristiansen m.fl. 1999).

Høigård m.fl. (2009) skriver følgende: "Observasjon vil si å legge merke til eller undersøke noe. Det er en form for informasjonsinnhenting som kan gå for seg på to ulike måter: tilfeldig eller systematisk" (ibid.:56). Med andre ord avgrenses observasjon her til det å fokusere oppmerksomheten på noe, på mer eller mindre tilrettelagte måter (Gulløv m.fl. 2003). Det å benytte seg av observasjon kan f.eks. være tenkt som en inngang til å reflektere over egen praksis, å undersøke barns trivsel i hverdagen eller å oppdage og følge opp barn med særlige behov.

Det er en lang tradisjon for å benytte observasjon i pedagogisk arbeid. Observasjon benyttes blant annet i forbindelse med pedagogisk dokumentasjon, og må holdes atskilt fra den typen observasjoner som tidligere har forekommet i barnehagene, og som tok utgangspunkt i utviklingspsykologien. Den typen observasjon, som sjelden forekommer idag, delte inn motorisk, sosial, emosjonell og språklig utvikling i stedet for å se på helheten i barns atferd.

I barnehagen kan førskolelærere foreta ustrukturerte observasjoner (også kalt usystematisk eller tilfeldig observasjon). Den typen observasjoner vil vanligvis foregå i barnehagen, der førskolelæreren fortløpende observerer barnegruppen eller individuelle barn i deres daglige aktiviteter (Adler m.fl. 1994). Høigård m.fl. (2009) skriver om ustrukturert observasjon, at det er "den observasjonen personalet i barnehagen gjør fortløpende for å vurdere trivsel og utvikling både i barnegruppa og hos enkeltbarn. I mange barnehager skriver man gjerne ned slike tilfeldige observasjoner i ei loggbok, ofte i form av små praksisfortellinger. Over tid vil man da kunne se om det er visse mønstre som går igjen hos enkeltbarn og som man kanskje må undersøke nærmere" (s. 56). I slike observasjoner oppretter man ikke nødvendigvis på forhånd kategorier for nøyaktig hva som skal observeres, men i stedet tilstrebes det å finne frem til mønstre i observasjonene som kan identifiseres over tid (James 2001).

Her kan personalet delta og observere og gjøre nedtegnelser underveis, eller de kan delta fullt ut og nedtegne observasjonene i etterkant. Det kan også skje ved bruk av lyd- og videoopptak, som gir gode muligheter for å analysere og reflektere episoder fra hverdagen i passende avstand fra denne.

Systematisk eller strukturert observasjon henviser til observasjonstyper der kategorier for hva som skal observeres, er fastlagt på forhånd. Det kan f.eks. være ved å benytte et skjema der det via kategorier og variabler er spesifisert hva som skal observeres og hvordan det observerte skal registreres (Kleven m.fl. 1998:36). Her er det ikke observatørens oppgave å vurdere hva som er interessant å registrere, og overveie med hvilke ord og begreper det kan beskrives, men derimot å bestrebe seg på å observere så presist som mulig ut fra de allerede fastlagte kategoriene for observasjon av barnets atferd (ibid.).

Personalet i barnehagen kan også i en systematisk observasjon, f.eks. gjennom bruken av et kartleggingsverktøy rettet mot barns språk, bli spurt om konkrete inntrykk fra hverdagen, f.eks. ved å ta stilling til eksempler som er typifiserte. Foreldre kan på sin side bli spurt om hvilke ord de har hørt barnet si, fra en liste over mulige ord, for å avdekke barnets ordforråd.

Screening

Høigård m.fl. (2009) skriver følgende: ”Screening blir brukt for å finne frem til enkeltindivider som bør undersøkes mer grundig. Da tar man utgangspunkt i et materiell som er utprøvd på ei større gruppe, og som har en standardisert norm for hvilket nivå man kan vente ved ulike aldrer.” (s. 57). Screeningen kan være et første trinn i en utredning av eventuelle språkvansker hos barnet.

Screeningmateriell er ofte ledsaget av detaljerte instruksjoner for hvordan screeningen av barnet skal utføres. Dette for å oppnå en mest mulig ensartet bruk av metoden. Normene for f.eks. hvilket nivå man kan vente seg ved forskjellige aldre, baserer seg nemlig på at instruksjonene til screeningen blir fulgt så nøye som mulig. Derfor kan man heller ikke ”bruke normene i et screeningmateriell på andre grupper enn dem det er utviklet og normert for” (s. 58). Dette er bl.a. aktuelt i forhold til kartlegging av tospråklige barn.

Testing

En test består vanligvis av bestemte oppgaver. En test kan være standardisert, slik at man skal kunne sammenligne et barns resultater med dem som er fremkommet i forbindelse med den gruppen barn som har deltatt i standardiseringen (dvs. normene). En test gir vanligvis et resultat i form av poengverdier på bakgrunn av de svarene barnet har gitt på spørsmål og oppgaver som er tilrettelagt etter en veiledning.

Høigård m.fl. (2009) avgrenser bruk av testing slik: ”Barn som etter en screening viser seg å ligge under det forventede språknivået i forhold til alderen, bør utredes grundigere. Da kan det være aktuelt å bruke ulike tester for å finne fram til hva barnet mestrer, og hva det strever med (diagnostisering). Testingen blir da en del av kartleggingen av barnet i den vide bruken av ordet kartlegging” (s. 58). Dette er vanligvis ikke en sak for barnehagen alene, men må skje i samarbeid med spesialutdannet personale. Dette spesialpedagogiske personalet er eksempelvis knyttet til den pedagogisk-psykologiske tjenesten i kommunen. Høigård m.fl. (2009) gjør oppmerksom på følgende: ”Testing og diagnostisering av barnets språk faller ofte utenfor det personalet i barnehagen selv kan gjøre” (s. 58). Mange tester krever at den som skal bruke dem, er sertifisert til å gjøre dette.

Dokumentasjon

”Rammeplanen slår i kapittel 4 fast at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes” (Høigård m.fl. 2008:58). Her knyttes dokumentasjon til planlegging og vurdering. Dokumentasjon er i den forstand formalisert, bl.a. gjennom lovgivning om at det skal oppnås innsikt i pedagogisk praksis for omverdenen og refleksjon over egen praksis for barnehagens medarbeidere.

Dokumentasjon kan i dag være rettet mot å gi barnehagemyndighet, kommuner, lokalmiljø og foreldre en innsikt i pedagogisk praksis og hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen. Men dokumentasjon kan også primært være rettet mot styreres og personalets egen bruk i forhold til foreldre og barn.

Dokumentasjon kan både skje ut fra kategorier som er utformet av styrere og personale i barnehagene, eller av andre aktører enn dem selv. Høigård m.fl. (2009) referer til Stovner-modellen som et eksempel på en dokumentasjonsform som er utviklet av områdeleder, styrere og personale i barnehagene i en bydel i Oslo kommune. Her er det fokus på å dokumentere hvordan personalet arbeider med språkmiljøet, og hva de gjør for å fremme dette, f.eks. gjennom samtale, lek med språket, muntlig fortelling, bøker og bibliotek (s. 59). Dokumentasjon har ofte dette dobbelte formålet, dvs. både å dokumentere den pedagogiske praksisen samt å skulle utvikle og forbedre den.

Kartlegging benyttes til å skape viten. Dette kan skje med forankring i ulike faglige begreper og metoder. Den viten som fremkommer på bakgrunn av kartlegging, danner grunnlaget for en vurderende praksis. Høigård m.fl. (2009) skriver følgende: "En systematisk observasjon av et barns språk – enten observasjonen blir utført ved hjelp av et kartleggingsverktøy eller ut fra kategorier man har satt opp selv – må alltid tolkes og vurderes" (s. 57). De fleste kartleggingsverktøy er rettet mot en individbasert vurdering av barnet. Men de kan også legges opp til f.eks. å reflektere over og vurdere språkmiljøet i en barnehage eller kompetansebehov for personalet. Høigård m.fl. (2009) sier følgende: "I vurderingen må man ikke bare være opptatt av hva enkeltbarnet mestrer og ikke mestrer. Man må også reflektere over de vilkårene for å utvikle språket på de observerte områdene som barnehagen gir barnet" (s. 57). Det er i selve verktøyene ofte fokus på eksempelvis å identifisere barn som trenger ekstra oppfølging, eller å gi disse stimulering og tidlig hjelp.

Ulike kartleggingsverktøy representerer forskjeller i faglig begrepsbruk. Den varierende begrepsbruken refererer mer eller mindre eksplisitt til hvorvidt det enkelte verktøyet skal benyttes til å observere, teste, screene og/eller dokumentere barns språk. Valget av kartleggingsverktøy fastsetter retningslinjer for hva barnet skal kartlegges for, hvordan det skal foregå og hvorfor. Ordet *kartleggingsverktøy* dekker over det at det dreier seg om svært forskjellige metodiske redskaper. (Samuelsson 2010, Høigård 2009, Høigård m.fl. 2009:55).

Kapittel 5

Ulike perspektiver og tradisjoner i språkkartlegging

Det er åpenbart at forskningen angående språkkartlegging befinner seg innenfor svært forskjellige vitenskapelige og faglige tradisjoner. Det betyr at det er vanskelig å gi en dekkende fremstilling uten å komme inn på hvordan ulike vitenskapelige og faglige tradisjoners bidrag i forhold til språkkartlegging hver for seg kan beskrives. Ekspertutvalget skal i dette kapitlet fremlegge forskjellige teoretiske perspektiver på hvordan språkkartlegging i barnehagen kan forstås.

Første del inneholder redegjørelser for de barnehagepedagogiske tradisjonene som særlig i Skandinavia og Europa har arbeidet med å kartlegge barns språklige relasjoner, miljø og utvikling i et helhetsperspektiv. Tradisjoner som i forhold til kartlegging av barn har bidratt til å utvikle pedagogisk dokumentasjon og observasjon som en del av det pedagogiske arbeidet med barn og samarbeidet med kollegaer og eksterne instanser. I andre del presenteres tradisjoner fra spesialpedagogikken, deler av utviklingspsykologien og de primært anglosaksiske intervensjonsrettede delene av pedagogikken. Tradisjoner som har bidratt til utvikling av tester, screening og kartlegging, som vanligvis foregår som strukturerte og avgrensede situasjoner med barn.

Språkkartlegging ut fra førskolepedagogiske perspektiver

Barnehagens virksomhet i de nordiske landene bygger på et relasjonelt læringssyn: Barn lærer gjennom interaksjon med andre barn og voksne i omgivelsene. Ved kartlegging av barns språk er det imidlertid barns individuelle egenskaper og prestasjoner, samt eventuelle etniske bakgrunnsfaktorer, som belyses og er i fokus. Ifølge Persson (2010) er det ofte det individorienterte perspektivet som råder, til tross for at barnehagen sies å være et sted for læring i fellesskap. Det individorienterte perspektivet synes også å være nødvendig for å kunne foreta sammenligninger og vurderinger mellom land i den globaliserte kunnskapsøkonomien vi befinner oss i (jf. PISA, PIRLS). Men etter som kartlegging generelt og kartlegging av barns språk spesielt, øker, vokser også spørsmålene om hva dette kan innebære, både for barna som blir kartlagt og for den pedagogiske virksomheten forøvrig. Et etisk spørsmål som gjør seg gjeldende i sammenheng med kartlegging og dokumentasjon, tas opp av Lindgren m.fl. (2003), som hevder at det savnes etiske diskusjoner om hva dokumentasjon kan bety for de barna som blir dokumentert. De mener at den samme etiske beskyttelsen som kreves ved forskning, må gjelde også ved dokumentasjon i barnehagene. De har videre løftet frem spørsmål knyttet til hvordan barn selv har uttrykt seg om det å bli filmet, og legger vekt på at barnas perspektiver sjelden er til stede i retningslinjer, politiske utredninger eller i videreutdanning for barnehagepersonalet. ”ett pedagogperspektiv dominerer, trots alt tal om betydelsen av att inta ett barnperspektiv” (Lindgren m.fl. 2003:67). Lindgren m.fl. tar ikke stilling for eller mot dokumentasjon, men vil kritisk granske hva som gjøres med ”dokumentationen i namn av ett barnperspektiv” (se også Halldén 2003, Johansson 2003). Slik perspektivtaking gjør det aktuelt å stille etiske spørsmål, om respekt, om barns behov og barns beste, samt barns rettigheter (jf. UNICEF 2009, Sandin 2003, Halldén 2003). Det handler i siste instans også om å problematisere barns underordnede

posisjon i relasjon til voksne, og maktperspektivet blir med dette også viktig å løfte frem og diskutere.

Det er videre forskningsmessig belyst innenfor pedagogikk, sosiologi og tverrvitenskapelige disipliner at det også kan være andre problemstillinger forbundet med kartlegging. Det er blant annet påpekt at språkpolitikk kan påvirke språkkartleggingen og redusere demokratiske eller dialogiske spillerom for de som bruker det (Shohamy 2001, 2006, Holm 2009, Holmen og Ginman 2006, Øland 2007, Bundgaard m.fl. 2005). Det er ytterligere belyst hva kartlegging betyr for den pedagogiske hverdagen, ikke bare med tanke på den faktiske tidsbruken som går med til det, men også i forbindelse med hva som betraktes som verdt å bruke tid på (Plum 2010). Her inngår blant annet spørsmålet om kartlegging kan gå på bekostning av den daglige omsorgen for barnet. Et annet problem er ifølge Nettelbladt (1994), som viser til egen forskning om hvordan man undersøker språklige og kommunikative ferdigheter hos førskolebarn, at resultatene ikke alltid viser det som var antatt, og at språktester (eksempelvis Reynells språktest) ofte har et feilsøkingsfokus (s.90). Weng påpeker at kartlegging kan ha en såkalt "wash-back effekt", det vil si en mer eller mindre tilsiktet effekt (Weng 2007). Andre har funnet at språkkartlegging i pedagogiske institusjoner mot sin hensikt kan bidra til sosial og kulturell differensiering av barn, slik det også er ved annen vurderende praksis. (Gitz-Johansen m.fl. 2006, Bundgaard m.fl. 2008, Jørgensen m.fl. 2009). Det siste er blant annet belyst og diskutert i forhold til tospråklige barn, der debatten fremtrer som flersidig. Videre har det vist seg at tester i grunnskolen kan virke negativt inn på barns selvoppfattelse (Reay m.fl. 1999).

Endelig er det fra et samfunnsperspektiv en økende internasjonal tendens til at barns kunnskaper på individnivå skal reguleres gjennom ensartede planer, dokumentasjoner og redskaper for standardiseringssystemer (Vallberg Roth m.fl. 2008). Dette kan ifølge Vallberg Roth m.fl. (2008) ha en parallell i de handlingsprogrammene som fortrinnsvis finnes innenfor spesialpedagogikken. Dette fenomenet kan sees i engelskspråklig førskolevirksomhet og også i de nordiske landene, og gjelder ulike former for dokumentasjon som kalles individuelle opplæringsplaner (IOP) eller individuelle læreplaner, og gjelder først og fremst for skolen, men også barnehagene har slike. Med utviklingspsykologien som utgangspunkt, undersøkes ofte barns språk, motorikk osv. Barn blir gjennom denne trenden en del av det voksende granskings- og evalueringssamfunnet (Vallberg Roth 2010), og blir allerede fra tidlig alder gjenstand for studier og kunnskapsvurderinger. Kunnskapsvurderingers formål kan ifølge Pettersson (2008) dels uttrykkes som å skape gode og lojale medborgere, dels som å utvikle en nasjons muligheter for vekst innenfor en internasjonal, global økonomi.

Andre spørsmål som berører barnehagen som pedagogisk virksomhet, er knyttet til personalets oppgaver. Et viktig aspekt i denne sammenhengen er hvordan informasjonen som fremkommer ved kartleggingen, blir anvendt av personalet i barnehagen. Dette henger også sammen med hvilken kompetanse kartleggerne har og hvordan analyser og tolkninger gjennomføres. Selv om førskolelærere har utdanning knyttet til teorier om språk, betyr det ikke alltid at alle har den spesifikke kunnskapen om hvilken type språklig utfordring det enkelte barnet trenger for å utvikles. Spørsmålene er viktige å stille med utgangspunkt i det faktum at førskolelærere i norske barnehager utgjør omtrent 1/3 av personalet (St.meld. 41 2008–2009).

Den skandinaviske førskolepedagogiske tradisjonen

Den skandinaviske førskolepedagogiske tradisjonen har endret retning, og tar i dag utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv som understreker språk og deltakelse i sosial praksis som grunnlaget for læring. Det å erverve kunnskap innenfor en kultur, er å delta i sosiale interaksjoner med omgivelsene. Kultur kan sies å være det miljøet som menneskene har formet. I et sosiokulturelt perspektiv råder tanken om at språk og handlinger hører sammen og er viktige i alt samspill. Språk og gjenstander er det vi bruker i interaksjonen med hverandre. ”Det som et barn i dag kan gjøre med hjelp, vil det i morgen kunne gjøre på egen hånd” er et ofte sitert uttrykk fra Vygotskij (1978:87). Det betyr at barnet med støtte fra en annen person med mer kunnskaper, klarer å nå lenger i eksempelvis språklige sammenhenger, enn det hadde kunnet gjøre uten hjelp. Det som ligger i området mellom det barnet mestrer på egen hånd, og det barnet kan mestre med hjelp, betegnes av Vygotskij som den nærmeste utviklingssonen. Språk og kommunikasjon har stor betydning for førskolebarns muligheter for å få kontakt med andre barn og voksne, og utgjør et viktig grunnlag for lesing og skriving. Ifølge Vygotskij (1999) formidler (medierer) språket virkeligheten, og er knyttet til en spesiell sosial praksis. Vi møter som tidligere nevnt ikke verden direkte; vårt møte med verden er mediert. Mellom oss selv og verden er det språk, tegn og andre redskaper som hjelper oss når vi tenker, løser problemer, når vi husker ting og når vi utfører oppgaver. Kartlegging kan betraktes som et medierende verktøy, som i likhet med andre verktøy er knyttet til kulturelle, historiske og sosiale sammenhenger. Hvis kartlegging sees i dette perspektivet, er førskolelæreren og barnet de som handler gjennom ulike virkemidler i en konkret sosiokulturell og historisk situasjon. Når barn deltar i en barnehagekontekst og bruker kulturens redskaper, som språk, bøker og blyanter i aktiviteter og handlinger, er det mulig å anta at dette gir barna mening som gjør at de hele tiden erfarer nye ting. Mening og meningsskaping er også et tilbakevendende begrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Mediering kan inngå i kartlegging av barns språk, og innbefatter da at førskolelæreren trekker barnet inn i et samspill eksempelvis omkring oppgaver som skal gjøres (Høigård m.fl. 2009:57). Kartleggingen avhenger gjennom dette av situasjonene, de som deltar og hva som skjer i dem. Det betyr at mennesker som individer først og fremst forstår en hendelse i den sammenheng de befinner seg i, og kan vurdere den på bakgrunn av dette. Det skjer en situasjonsbundet vurdering.

Selv om kartlegging foregår på mange ulike måter, vil det alltid innebære en eller annen form for registrering. Når det kartlegges i pedagogisk praksis, registrer man og systematiserer de registreringene man har foretatt. Ifølge Øland (2007) er det ikke en fullstendig åpen og valgbar situasjon når en lærer eller førskolelærer registrerer, enten det er bevisst (f.eks. i form av nedskriving av iakttagelser), eller mer ubevisst registrering (Øland 2007:559, 563). Registreringen skjer på sosiale eller kulturelle premisser, som innebærer at en registrering alltid vil foretas av noen og på grunnlag av noe. Selv ved bruk av formaliserte metoder og fremgangsmåter vil andre måter å oppfatte barnet på, være virksomme. Disse er innskrevet i kroppen og tanken gjennom sosialiseringprosesser. At førskolelærere orienterer seg ut fra annet enn formaliserte metoder og fremgangsmåter, anses i pedagogikken ofte som en forutsetning, og ikke som eksempelvis et misforhold eller et spørsmål om feilkilde. Valget av kartleggingsverktøy gir retningslinjer for hva barnet skal kartlegges for, hvordan det skal foregå og hvorfor.

På bakgrunn av dette kan man beskrive språkkartlegging som konstruksjoner som ikke bare eller først og fremst sier noe om barnets ferdigheter, men som forteller noe om hvordan voksne på en eller annen måte, gjennom bruk av tester eller andre former for verktøy eller

observasjoner, konstruerer og systematiserer kulturelle forestillinger om hva de kartlagte barna kan. Problemstillingen er knyttet til den vesentlige og større diskusjonen om hvilken tilgang man har til virkeligheten, om den kan avdekkes, eller om forsøkene på avdekking – også innenfor vitenskapen – må betraktes som sosiale konstruksjoner. På bakgrunn av dette er det nødvendig alltid å rette oppmerksomheten tilbake på den som konstruerer viten, ut fra en erkjennelse av at konstruksjonen først kan tildeles vitenskapelig status dersom den har omfattet denne refleksjonsprosessen, som hele tiden minner oss om at andre konstruksjoner er mulige. En slik refleksiv vitenskapelig tilgang til konstruksjonen av objektet som undersøkes, stiller språkkartleggingsverktøy og -aktiviteter i et annet lys.

Pedagogisk dokumentasjon

Ved kartlegging i pedagogiske sammenhenger brukes dokumentasjon. Dokumentasjon refererer til at det finner sted en innsamling, en klassifikasjon, oppsøking og distribuering av informasjon (Hansen m.fl. 1997). Når en bruker dokumentasjon i barnehager i forbindelse med kartlegging av barns språk, kan dette ta mange forskjellige former. Ofte er dokumentasjon rettet mot å kartlegge det eksisterende pedagogiske språkmiljøet, for eksempel gjennom narrativer (Hansen 2009), eller det enkelte barns språk, eksempelvis gjennom lærings- og utviklingsbeskrivelser (bl.a. med påvirkning fra Gardner (1997) og Dunn, se f.eks. Dunn 2003). Dokumentasjon kan skje på et aldersdifferensiert grunnlag, dvs. i forhold til barn i en bestemt alder, eller det kan foregå på et aldersintegrert grunnlag, dvs. i forhold til barn i flere forskjellige aldre.

Det har tidligere i pedagogikken vært foretatt et skille mellom intern og ekstern dokumentasjon på samme måte som i forhold til evaluering, det vil si hva som var tilgjengelig for andre enn personalet og foreldrene (ekstern) og hva som alene er noe sistnevnte har adgang til (intern) (Andersen 2002, 2007). Dokumentasjon kan i dag være rettet eksternt mot å gi barnehagemyndigheter, kommuner, lokalmiljø og foreldre en innsikt i pedagogisk praksis og hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen. Men dokumentasjon kan også være primært rettet mot styreres og personalets egen, interne bruk i forhold til foreldre og barn. Om en dokumentasjon overveiende er til intern eller ekstern bruk, kan ha betydning for hva som forekommer relevant å dokumentere. Dokumentasjon som inngår i kartlegging av det individuelle barns språk, vil typisk være til intern bruk, med foreldrenes tillatelse og innsikt.

Dokumentasjon kan altså både skje ut fra metoder og kategorier som er utformet av styrere og personale i barnehagene, eller av andre aktører enn dem selv. I den pedagogiske praksisen/hverdagen arbeides det med mange forskjellige metoder for å frembringe dokumentasjon, for eksempel førskolelærernes skriftlige registreringer, fotografier, lydbåndopptak, videoopptak og barns egne arbeider, eksempelvis tegninger, skrift- og taleuttrykk (Plum 2009, 2010, Kampmann m.fl. 2010). Målbestemt dokumentasjon er én mulighet blant mange (Kampmann 2009). Det kan eksempelvis utføres ved å kartlegge om barns språk svarer til på forhånd fastsatte, aldersrelaterte mål for deres språkutvikling, eller om førskolelærerne innfrir de oppsatte målene for praksis. Andre muligheter for dokumentasjon forutsetter at man ikke kan fastholde et på forhånd fastsatt mål. Det kartlegges i stedet med utgangspunkt i generelle forståelser av barn i forskjellige sosiale og kulturelle sammenhenger og aldersgrupper. Det kan for eksempel være ut fra at pedagogen som ”verktøyet selv” initierer empati gjennom språk og lek, eller gjennom en oppmerksomhet på språkets anerkjennende potensiale i pedagogisk praksis (Bae 1993).

Blant eksempler på pedagogisk dokumentasjon er Reggio Emilia, en filosofi som er utviklet til og i barnehagen. Innenfor Reggio Emilia arbeides det med dokumentasjon som omfatter praksisbeskrivelser. Det arbeides med å kartlegge hvor det enkelte barnet er i erkjennelsesutviklingen, og i hvilken retning deres interesser og muligheter beveger seg (Dahlberg m.fl. 1994, Dahlberg m.fl. 2005, Tauguchi 1997, Barsotti 1997). Her inngår blant annet barns språklige utvikling og uttrykk fra treårsalderen. Dokumentasjon handler her om å registrere og fastholde spesielt barnas uttrykk i hverdagen, men også førskolelærernes uttrykk, med henblikk på videre planlegging av praksis og utviklingsmuligheter for barna. Førskolelærerne trenes i å registrere barnas uttrykk dels gjennom tegninger og fortellinger, og dels ved å høre og se lyd- og videoopptak av hva barn har sagt og gjort. Dette kalles å finne spor i barnas uttrykk. Det arbeides med barna i små grupper i forbindelse med prosjektarbeider, og barna kan gjennom tale- og skriftspråket få muligheter til å utforske og bearbeide egne hypoteser. Det varierer om dokumentasjonen frembringes av førskolelærere på avstand fra det øvrige som foregår i praksis (refleksjon om praksis) eller om det skjer fortløpende i praksis med barn (refleksjon i praksis). I eksemplet med Reggio Emilia befinner dokumentasjon seg et sted midt imellom.

Andre eksempler på pedagogisk dokumentasjon er kjent fra undersøkelser og utviklingsprosjekter med utgangspunkt i den såkalte Marte Meo-metoden, der voksen-barn-kommunikasjon registreres på videoopptak og analyseres ned i sine mindre bestanddeler for derved å kunne utpeke de samhandlings- og kommunikasjonsmønstrene som menes å kunne fungere positivt utviklende og fremmende for spedbarnet og det litt større barnets kommunikative samspill med viktige voksenpersoner.

Dokumentasjon er rettet mot å synliggjøre pedagogisk virksomhet, samtidig med at dokumentasjon i seg selv medvirker til å skape endrede forutsetninger for og forestillinger om den pedagogiske virksomheten (Plum 2003, 2009, 2011, Andersen 2002). Dokumentasjon har ofte et dobbelt formål, nemlig å dokumentere den pedagogiske praksisen samt å skulle utvikle og forbedre praksisen. Det vil si at tilbakeskuende og fremtidsrettede perspektiver på pedagogisk virksomhet ikke alltid er holdt helt atskilt. I eksemplet med Reggio Emilia kommer dette til uttrykk ved at dokumentasjonen delvis er rettet mot å synliggjøre den pedagogiske praksisen for omverdenen, og delvis drar inn et fremtidig aspekt for å tilrettelegge og utvikle praksis med henblikk på å optimalisere det enkelte barns muligheter. Når det gjelder dokumentasjon, knytter det seg ofte til et ønske om utvikling og optimalisering av praksis.

Språkkartlegging ut fra spesialpedagogiske perspektiver

Det foreligger omfattende forskning (innenfor overveiende psykologisk, psykolingvistisk og utdanningsorientert⁹ forskning om barns språk), som peker på den unike rollen barns tidlige språktilegnelse spiller for barnet både ”her og nå” og på sikt. Denne forskningen har til sammen hatt stor innflytelse på at kartlegging som metode har fått innpass som et verktøy i forbindelse med pedagogisk tilrettelegging og innsats i blant annet barnehager. For det første har forskning vist at noen barn er språklig forsinket sammenlignet med jevnaldrende, målt i forhold til variasjonen av språklige ferdigheter som empiriske undersøkelser har vist at barn på et gitt alderstrinn har. Hvor mange barn som har en språklig forsinkelse i den grad at det kreves særlig tilrettelegging og tiltak, er imidlertid vanskelig å kunne svare presist på. Utenlandske undersøkelser viser at hyppigheten av barn med språklige

⁹ På engelsk ”educational research”

forsinkelser (det man også kaller for prevalensen), varierer fra 2,3–19 %, avhengig av metode og barnas alder (se Law m.fl. 2000a). En mulig grunn til at spennet viser seg å være så stort, kan være at det ikke er enighet om hvor grensene går for hva som kan kalles en språkvanske, noe som kan sees som problematisk om man etterstreber evidensbaserte resultater (Westerlund 2008).

På grunn av den tette sammenhengen mellom kognitiv, sosial og språklig utvikling, kan språklige forsinkelser påvirke barns generelle utvikling. Undersøkelser peker samtidig på at 1–77 % av barn med språkvansker, avhengig av type språklig forsinkelse, vanskelighetsgrad og alder, ikke innhenter forsinkelsen av seg selv (de fleste studier viser at 40–60 % av de barna som identifiseres tidlig, har vedvarende språklige forsinkelser) og derfor har bruk for pedagogisk tilrettelegging (se f.eks. Silva m.fl. 1983). Sosialt utsatte barn og minoritetsspråklige barn er overrepresentert i denne gruppen (se f.eks. Hoff 2006 for en oversiktsartikkel).

For det andre har forskning dokumentert at det er en tett sammenheng mellom barns tidlige språklige ferdigheter og senere tilegnelse av leseferdigheter. Det vil si at barn med språklige forsinkelser eller språklige vansker anses å befinne seg i risikozonen, ikke bare knyttet til problemer ”her og nå” i forhold til kognitiv og sosial utvikling, men også med tanke på vansker knyttet til senere lærings- og utdanningsforløp. Dermed begrenses barnets livsmuligheter ikke bare på kort, men også på lengre sikt. Spesielt er sosialt utsatte ett- og tospråklige barn sårbare i denne sammenhengen (for nyere forskningsoversikter, se Lonigan og Shanahan 2010, National Early Literacy Panel 2008, NICHD 2005).

Erfaringer med bøker er nødvendig i forhold til vårt personlige liv, og spesielt er tilgangen til et funksjonelt skriftspråk helt avgjørende. Selv om dette er viktige aspekter, viser nyere forskning (se f.eks. Barton 2007) at det å lese bare er en av mange ulike måter vi mennesker forstår verden på. Vi tar ofte i bruk ulike medier integrert uten at vi alltid skiller skreven tekst fra annet. Disse forskerne mener at vi ikke lenger bare kan lene oss på tidligere teorier som fremhever evnen til lesing og skriving som det eneste som kan beskrive hvordan et budskap kan kommuniseres. Multimodale modeller som språk, tale, gester, symboler, bilder og musikk, regnes i dag inn i det nyere brede perspektivet på hva lesing og skriving kan være (Kress 1997, 2003). Allerede tidlig i barndommen møter barn i barnehagene og i hjemmet et utvalg av mulige måter å kommunisere på, noe som skaper forutsetninger for videre læring innenfor dette området. Ikke minst dataspill, mobiltelefoner og populærkulturelle gjenstander bidrar til dette.

Intervensjonsstudier har vist at tidlige språklige ferdigheter kan understøttes av det pedagogiske språkmiljøet i barnehagen og (i beste fall) avhjelpe språklige forsinkelser eller problemer hos de barna som opplever dette (for nyere forskningsoversikter, se f.eks. Chambers m.fl. 2010, Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium 2008). Tilsynelatende styrkes pedagogiske satsninger i barnehagen dersom foreldre dras inn som aktive aktører (se f.eks. Larsen m.fl. 2011). Forskningen peker samtidig på at tidlig innsats er mer effektiv enn senere innsats. Forskning som dette har gitt ny innsikt i de pedagogiske mulighetene barnehagen representerer for å understøtte barns språktilegnelse, der hensikten er å tilrettelegge det språklige miljøet i barnehagen med gode språklige rollemodeller, og en hverdag der barna aktivt får være deltakende i språklige interaksjoner, på en måte som understøtter alle barns språktilegnelse.

Samlet viser denne forskningen at barnehagen er en sentral og viktig arena for å kunne sette inn tidlige forebyggende innsatser med tanke på barns språkutvikling. Kartlegging kan sees som en metode som kan understøtte den tidlige pedagogiske innsatsen i barnehager. For det første kan kartlegging i dette perspektivet bidra til å *identifisere de barna som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging*. For det andre kan kartlegging tilstrebe en målretting av innsatsen ved å bidra til en *språklig profil* av barnas språklige styrker og utfordringer. For det tredje kan kartlegging brukes i forbindelse med *oppfølging* av hvorvidt de språklige tiltakene som har vært iverksatt, synes å ha den ønskede effekten, det vil si om barnet har tilegnet seg de språklige ferdighetene som har vært målet med de pedagogiske tiltakene. Kartlegging kan altså her betraktes som en metode som aktivt bidrar til å optimalisere det enkeltes barnets livsmuligheter, ved å sannsynliggjøre at barn med særlige behov blir oppdaget og understøttet i tide (National Research Council 2008).

I forlengelsen av de tre hovedformålene med kartlegging, kan barnehagen sees som en spesielt gunstig arena for kartlegging og som et nødvendig ledd i en systematisk tidlig språkinnsats. Både i Norge og i de fleste andre vestlige land tilbringer en stor prosentandel av barna mye tid i barnehagen. Barnehagen kan med dette tenkes som en sentral plattform for å tilstrebe å forebygge og understøtte sosialt utsatte barns språk, herunder barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Utover dette tilstrebes det også å øke sannsynligheten for at kartlegging kan medvirke til kompetanseheving rundt den pedagogiske praksisen, noe som kommer barnet til gode når det pedagogiske personalet som gjennomfører kartleggingen, også vil være ansvarlige for de etterfølgende tiltakene som igangsettes.

Det er imidlertid også en rekke forskere med utgangspunkt i psykologisk (medisinsk) orienterte paradigmer som er kritiske til bruk av kartlegging, i hvert fall i form av systematisk kartlegging (screening) av alle barn, men ut fra metodiske overveielser. I 2000 ble det utarbeidet en forskningskartlegging basert på en systematisk gjennomgang av litteraturen med henblikk på å undersøke muligheten for universell screening for språklige forsinkelser (Law m.fl. 2000b). Resultatene, basert på en rekke mål av hvor presist kartleggingsverktøy kan identifisere barn med språklige forsinkelser, viste at mens noen få av verktøyene er tilstrekkelige, var dette ikke tilfellet for de fleste av verktøyene. Undersøkelsen konkluderte derfor med at det for tiden ikke finnes tilstrekkelig valide og effektive verktøy som anbefales brukt til screening av alle barn, fordi det både vil medføre at mange barn blir funnet å ha språklige vansker uten faktisk å ha det (falske positiver), men også (enda værre) at mange barn som faktisk har vansker, blir oversett (falske negativer).

Språkkartlegging ut fra utviklingspedagogiske perspektiver

Som nevnt innledningsvis introduseres her sentrale punkter i de forskjellige kartleggingstradisjonene, med hovedvekt på den utviklingspsykologiske tradisjonen.

Kort fortalt er språkkartleggingsverktøy som er utviklet innen for en utviklingspsykologisk tradisjon, en av flere typer av psykologiske måleinstrumenter som fra 1900-tallet og frem til i dag har blitt utviklet for å undersøke ulike aspekter av psykologiske funksjoner (f.eks. intelligens, personlighet, sosial kompetanse m.m.). De fleste språkkartleggingsverktøy er knyttet til en psykologisk språkteori, men i takt med videreutviklingen av teorier om barns språk gjennom de siste 30–40 årene har flere kognitive og sosiokulturelle teorier også blitt hyppig anvendt som grunnlag for utvikling av kartleggingsverktøy.

Grunnleggende sett består et kartleggingsverktøy innenfor denne tradisjonen av en eller flere oppgaver av samme art med stigende vanskegrad. Videre krever ”løsningen på oppgaven” en anvendelse av den spesifikke psykologiske ferdigheten som ønskes undersøkt, i dette tilfellet språklige ferdigheter. Utviklingspsykologiske metoder kan ta form på ulike måter. Det kan dreie seg om standardiserte normgivende tester, eller kvalitative observasjoner som gjøres av barnets atferd i hverdagslige situasjoner. Hvilke metoder som anvendes og betraktes som de ”beste”, avhenger av hva som er målet med kartleggingen.

Den klassiske metoden som den utviklingspsykologiske kartleggingstradisjonen ofte forbindes med, er bruken av standardiserte strukturerte tester. En standardisert test administreres av en fagperson (evaluator) på en nøye definert måte, og tar utgangspunkt i et gitt materiell. Resultatet kan videre kvantifiseres, og standardiseringen som ligger til grunn, er en forutsetning for at resultatet av kartleggingen skal kunne skåres på en pålitelig måte. En annen metode, som har blitt mer vanlig, er standardiserte sjekklister. Andre typer metoder igjen har en kvalitativ tilnærming der testresultatet fremgår gjennom en evaluators teoribaserte tolkning av resultatet.

Innenfor en utviklingspsykologisk kartleggingstradisjon er kartleggingsverktøyets egenskaper helt avgjørende. Det stilles derfor en rekke krav til kartleggingsverktøyets gyldighet og pålitelighet, uansett om det er basert på standardiserte tester eller sjekklister (betegnet som *psykometriske prinsipper*). Kravene dreier seg om å sikre det enkelte barnet en rettferdig, konsistent og valid vurdering ut fra både individuelle, sosiale og kulturelle forhold. Kravene stilles til alle aspekter av testen. Det vil bl.a. omhandle de enkelte gjenstandene, oppgavetyper, skåring, normering, dokumentasjon, veiledning m.m. Statistiske mål for de forskjellige kriteriene vil videre brukes til å vurdere i hvilket omfang et kartleggingsverktøy tilfredsstiller kravene.

Sentrale spørsmål som gjør seg gjeldende, vil være om kartleggingsverktøyet måler det som er uttrykt at det skal måle, og om kartleggingsverktøyet kan identifisere den ønskede gruppen av barn (barn med språkvansker). Innenfor utviklingspsykologisk kartlegging brukes både (en rekke forskjellige) normrefererte (på engelsk ”norm-referenced”) prosedyrer (barn sammenlignes med andre barn på en gitt språklig dimensjon) og kriterierefererte (på engelsk ”criterion-referenced”) prosedyrer (det vurderes om barnet – uten sammenligning med andre – har tilegnet seg en bestemt språklig dimensjon eller ikke. Det klassiske utviklingspsykologiske kartleggingsverktøyet som utgjør en standardisert strukturert test, vil være normreferert.

Intervensjonspedagogikkens formål med språkkartlegging

Beskrivelsen i det følgende av intervensjonspedagogikkens formål med språkkartlegging er bl.a. inspirert av Douglas (2010), Kohnert (2008), National Research Council (2008), Paul (2006), Shonkoff m.fl. (2000).

Hvis vi skiller metoder ut fra formålet med kartleggingen, er det mulig å skille mellom tre overordnede formål som inndeler kartleggingsverktøy i følgende hovedtyper, nemlig kartleggingsverktøy rettet mot *screening*, *kartlegging* og *oppfølging* (se Tabell 1).

Tabell 1: Oversikt over ulike typer metoder og teknikker definert ut fra hvorfor og hvordan vi vil kartlegge

METODE		SCREENING	KARTLEGGING	OPPFØLGING
HVORFOR?	Hovedspørsmål	Har barnet problemer med å forstå og bruke språk?	Hvordan er barnets nåværende språklige og kommunikative ferdigheter? Hvilken form for pedagogisk innsats har barnet bruk for?	Har barnet tilegnet den/de språklige ferdighet(e) som var målet for den pedagogiske innsatsen?
	Funksjon	Identifisere barn med vansker → videre logopedisk utredning	Beskrive barnets språklige profil → målrette pedagogisk innsats	Følge barnets utvikling over tid → tilpasning/avslutning av den pedagogiske innsatsen
HVORDAN?	Målgruppe	Alle barn	Oftest utvalgte barn	Oftest utvalgte barn
	Omfang	Relativt begrenset	Relativt omfattende	Relativt begrenset
	Kontekst	Oftest strukturerte situasjoner	Naturlige og strukturerte situasjoner	Oftest naturlige situasjoner
	Teknikker	Systematisk observasjon - Sjekklistor	Systematisk observasjon - Sjekklistor - Videoopptakelser	Systematisk observasjon - Sjekklistor
		Strukturerte tester - Bildemanipulering - Objektmanipulasjon - Ettersielse	Strukturerte tester - Bildemanipulering - Objektmanipulasjon - Ettersielse Kvalitativ observasjon	Kvalitativ observasjon
	Beregning av resultat	Ja/nei-svar	Relativt svar	Ja/nei-svar eller skala
		Primært kvantitativ	Primært kvantitativ	Både kvantitativ og kvalitativ
		Normreferert	Normreferert	Kriteriereferert
		Faste kriterier for fortolkning av resultatet	Faste kriterier for fortolkning av resultatet	Oftest faste kriterier for fortolkning av resultatet

Screening: Ved bruk av screening er det ønskelig å få besvart følgende spørsmål: *Har barnet problemer med å forstå og å bruke språk?* Bruk av screening kommer opprinnelig fra helsevitenskapen (dette er også tilfellet for de verktøyene som vurderes i denne rapporten, se kapittel 7). Hvis barnet feilaktig vurderes til ikke å ha språkproblemer, fratas barnet muligheten til å få den pedagogiske innsatsen som det har bruk for. Kartleggingsverktøyenes egenskaper er i denne sammenhengen høyst sentrale for å sikre at det er en riktig beskrivelse av det enkelte barn som fremstilles. Det brukes kun standardiserte metoder (normbaserte tester/sjekklistor) til screeningformål.

Screeningen gir alene et ja/nei-svar (ja, barnet har sannsynligvis vansker = positivt svar; nei, barnet har sannsynligvis ikke språklige vansker = negativt svar), men det er viktig å bemerke at svarene ”ja” eller ”nei” skjer med utgangspunkt i en *normreferert* sammenligning med andre barn. *Normreferert* betyr at vi sammenligner barn med hverandre og ”rangordner” dem

basert på prestasjonene deres. Råskårene fortolkes her gjennom en sammenligning med en norm. Den underliggende antagelsen er at skårene vil være spredt utover som i en normalfordelt kurve ved at det er få barn i både den lave og den høye enden av kurven, mens flest barn befinner seg omkring midten. Normrefererte tester har først og fremst som formål å dele inn barn i grupper uavhengig av barnas prestasjoner, og er derfor velegnet til screening. Det finnes en rekke forskjellige statistiske metoder for å regne ut normbaserte skårer (*standard sammenligninger*) som f.eks. z-scorer, t-scorer, stanineskårer eller lignende, *percentilskårer* og *ekvivalens-skårer* (se f.eks. Paul 2006 for forklaring).

Det er ikke nødvendig å bruke et spesielt screeningverktøy, da alle standardiserte tester er normrefererte og kan anvendes til å identifisere barn med språklige vansker. Av ressursmessige hensyn brukes ofte korte standardiserte kartleggingsverktøy siden det i prinsippet er alle barn som skal screenes. Det er imidlertid sentralt at screeningen ikke må være for snever i forhold til de språklige og kommunikative områdene som vurderes, da det i gitte tilfeller kan resultere i et unøyaktig og muligens galt resultat. Som en logisk konsekvens av svarmuligheten ja/nei ved en screening, er det en fast grense ("cut-off skåre") som henviser til når et barn viser tegn på språklige vansker (se nedenfor). I evalueringen av testresultatet er det viktig å være oppmerksom på om et positivt svar faktisk er et uttrykk for språklige vansker eller skyldes språklig variasjon (enten på grunn av dialektale forhold, sosiale forhold, kulturelle forhold, herunder tospråkighet).

Kartlegging: Spørsmålet man ønsker å få besvart med en kartleggingsmetode, er litt annerledes enn ved screening. Et hyppig spørsmål i denne sammenhengen er: *Hvordan er barnets nåværende språklige og/eller kommunikative ferdigheter?* En kartlegging resulterer i en beskrivelse av barnets språklige profil innenfor en rekke områder som vil avdekke barnets språklige styrker og utfordringer (dette kalles f.eks. av Paul for etablering av barnets "baseline level of function", se Paul 2006:26). En profil av barnets språklige ferdigheter frembringes som regel gjennom en normreferert sammenligning med andre barn, men det finnes også eksempler på kartleggingsverktøy som er kriteriereferert (da dette ikke er det typiske formålet for kriterierefererte tester, fremgår ikke denne muligheten av tabell 1).

Hvilke språklige dimensjoner som kartlegges, avhenger av formålet med kartleggingen, men prinsipielt er det viktig at kartleggingen er så bred som mulig og avdekker alle (eller i det minste de vesentligste) språklige dimensjoner som ifølge forskning har vist seg å være viktige for barnets funksjon (språklig, sosialt osv.) både her og nå og i forhold til senere utdanningsmessige ferdigheter. I praksis er det imidlertid kun få kartleggingsverktøy som vurderer "alt". Derfor er det heller ikke uvanlig at det enkelte barn vurderes med flere kartleggingsverktøy. Det er viktig å dra kartleggingen av barnets språklige ferdigheter inn i forskjellige læringsmiljøer (f.eks. hjemme, i barnehagen) og i forskjellige kontekster (formelle og uformelle situasjoner), da barnet ofte fungerer forskjellig i forskjellige sammenhenger. Da kartlegging som oftest foretas med det formål å skaffe et grunnlag for videre tilrettelegging av pedagogiske tiltak, blir et naturlig følgespørsmål: *Hvilken form for pedagogisk innsats har barnet behov for?* Dette krever en omsetning av resultatet, med beskrivelsen av barnets språklige status, til pedagogisk handling. Det vil for eksempel si at hvis den språklige profilen viser at barnets talespråklige ferdigheter er sterke, mens barnet skårer lavt på oppmerksomhet rundt lyder, må den pedagogiske innsatsen tilrettelegges slik at det utnytter barnets ressurser, men samtidig fokuserer på å understøtte oppmerksomhet på lyder.

Kartlegging brukes som oftest i barnehager og av logopeder og andre ansatte (psykologer eller pedagoger) i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT).

Oppfølging: Sist, men ikke minst kan kartleggingsverktøy brukes som et ledd i å vurdere effekten av en gitt pedagogisk innsats. Her ønskes da svar på følgende spørsmål: *Har barnet tilegnet seg den/de språklige ferdighet(en) som var målet for den pedagogiske innsatsen?* Oppfølgingsredskaper er alltid kriterierefererte, og vurderer om barnet har tilegnet seg en konkret språklig ferdighet eller ikke. Kriterierefererte kartleggingsverktøy har derfor først og fremst det formålet å måle læringseffekten innenfor et bestemt språklig område, eller av en bestemt språklig ferdighet som har vært forsøkt understøttet gjennom pedagogiske tiltak. Det vurderes altså om barnet har tilegnet seg en konkret språklig kompetanse eller ikke, og råskåren på resultatet sammenlignes derfor her med et på forhånd definert kriterium. På bakgrunn av dette vil heller ikke barna fordele seg som en normalfordelt kurve på en kriteriereferert test, slik som er tilfellet med normbaserte tester. Logisk sett vil det i stedet være barn som skårer lavt før en pedagogisk innsats settes i gang, og flere som skårer høyest etter. (Husk at kriterierefererte tester er utviklet primært for å måle utbyttet av undervisningen i skolen.) Også her er det som regel ja/nei-svar som gis, men svaret hviler ikke på en sammenligning med andre barn (selv om noen kriterierefererte tester er skalabasert).

Da de enkelte metodene har forskjellige formål, betraktes screening, kartlegging og oppfølging som nødvendige skritt i en prosess der alle metoder bør komme i bruk (se f.eks. Kohnert 2008, National Research Council 2008, Paul 2006). En pedagogisk modell for bruken av de ovenstående metodene kunne derfor være følgende: Først ønskes det svar på om et barn er språklig forsinket eller ikke, og til det brukes screeningverktøy. Hvis barnet viser tegn til språklig forsinkelse eller vansker i et omfang som krever påfølgende innsats, er det ønskelig med svar på hvordan det enkelte barns språklige styrker og svakheter kan beskrives ved hjelp av kartlegging. Med utgangspunkt i resultatet (barnets språklige profil) utarbeides en plan for den etterfølgende språklige innsatsen. Barnets språklige utvikling følges videre løpende opp ved hjelp av kontinuerlig observasjon, eventuelt med utgangspunkt i et kartleggingsverktøy som er egnet til å følge barnets utvikling over tid. Et slikt forløp impliserer et særlig fokus på barn med spesielle behov. En annen pedagogisk modell ville kunne hatt fokus på en hel barnegruppe, det vil si at en kartlegger hele barnegruppens språk ut fra en tanke om at alle barn skal ha mulighet til å kunne utnytte sine potensialer. Det er naturligvis en rekke andre faktorer som spiller inn for hvilken modell som kan betraktes å være den mest optimale, og flere kombinasjoner er tenkelige.

Hvordan kartlegge?

Utviklingspsykologiske tester fordeler seg langs et kontinuum fra standardiserte normbaserte tester til kvalitative observasjoner som gjøres av barnets atferd i hverdagslige situasjoner. Her vil vi fortrinnsvis gå nærmere inn på ulike typer av standardiserte normrefererte strukturerte tester og standardiserte normreferte eller kriteriereferte sjekklister. Dette er metodene som benyttes i de 8 kartleggingsverktøyene som vurderes i denne rapporten.

Standardiserte kartleggingsverktøy: Termen *standardisering* sikter til at alle prosedyrene i administreringen av et kartleggingsverktøy er nøye definert når det gjelder planlegging, gjennomføring, skåring og fortolkning av resultatet, slik at testen alltid administreres og skåres på samme måte uansett hvem som administrerer testen.

Standardiserte *strukturerte tester* er den mest formelle og dekontekstualiserte formen for kartlegging (også kalt *direkte* kartlegging). Strukturerte tester tar utgangspunkt i et materiell, som kan være et bildemateriell, der barnet skal peke på det bildet som passer til det som blir

sagt, altså det språklige innspillet som gis fra evaluatoren, eller konkrete (f.eks. leketøy som barnet skal flytte rundt på en bestemt måte avhengig av evaluatorens innspill). Selve testen består av en rekke gjenstander som har blitt testet på en (ideelt sett) stor gruppe barn med typisk språktilegnelse. Deretter har det blitt regnet ut normer som beskriver den store variasjonen innenfor den aldersgruppen som testen behandler.

Standardiserte sjekklister refererer til observasjoner av spontan (språklig eller kommunikativ) atferd i naturlige omgivelser som systematiseres ved hjelp av sjekklister (også kalt *indirekte kartlegging*). Barn opptrer dessuten ulikt i forskjellige kontekster. Bruk av sjekklister har samtidig den fordelen at også foreldre kan fylle ut sjekklistene. Sjek- eller spørreskjemaformat er derfor en mulighet for å kunne kartlegge barnets språklige ferdigheter i forskjellige naturlige kontekster, ikke bare i barnehagen, men også i barnets hjem. Foreldre har en stor implisitt viten om sine barns språk, da de er sammen med barnet i ulike situasjoner og kontekster, noe som gir et mer representativt bilde av hva barnet mestrer. Flere studier har dokumentert at foreldre er valide rapportører av sine barns språk (se f.eks. Law m.fl. 2008).

Alle strukturerte tester, men også en rekke sjekklister, er standardiserte og derfor normbaserte, der en sammenligner barnets resultat med normeringen (dvs. andre barn på samme alder). Som nevnt ovenfor, kan standardiserte kartleggingsverktøy (både strukturerte tester og sjekklister) brukes både til screening (identifisere barn med språklige forsinkelser) og kartlegging (beskrivelser av barnets språklige profil), mens de ikke er utviklet til å kunne vurdere utvikling over tid, og ikke egner seg til oppfølging i forhold til pedagogiske tiltak.

Kriteriebaserte kartleggingsverktøy: Et kartleggingsverktøy er kriteriereferert når vi ikke sammenligner barn med hverandre, men i stedet kun vurderer hvorvidt det enkelte barn har tilegnet seg en eller flere konkrete språklige ferdigheter eller ikke. Slike kartleggingsverktøy er altså ikke laget for å avgjøre om barnet er forskjellig fra andre barn. Kriteriebaserte kartleggingsverktøy kan brukes til å vurdere barnet i naturlige læringskontekster i større grad enn hva man kan med standardiserte normbaserte tester. Dette fordi de ikke nødvendigvis skal administreres etter strenge prinsipper. Kriteriebaserte kartleggingsverktøy kan imidlertid også være formaliserte og ha klare anvisninger til hvordan materiellet skal administreres. Med kriteriebaserte kartleggingsverktøy kan man få et svar på hvordan barnets nåværende språklige og/eller kommunikative ferdigheter er, eller man kan få svar på hvordan barnet utvikler språket over tid (ikke minst hvis det er basert på sjekklister hvor barnet ikke direkte involveres og derfor ikke blir ”testklok”). Slike kartleggingsverktøy er derfor spesielt velegnede til å kunne vurdere om målet for den pedagogiske innsatsen er nådd, og tenderer derfor også mot å være mer spesifikke idet de fokuserer på å måle effekten av en bestemt pedagogisk innsats. Kriteriebaserte kartleggingsverktøy er *ikke* velegnet til screening (det enkelte barn sammenlignes ikke med andre barn, og det er derfor vanskelig å vurdere om barnet er språklig forsinket sammenlignet med jevnaldrende). (Les mer om kriteriereferert kartlegging i f.eks. Brown og Hudson 2002.)

Generelle krav til både standardiserte tester og kriteriebaserte tester: For at standardiserte tester skal kunne gi en meningsfylt sammenligning mellom barn (og dermed være pålitelige og valide), og for at kriteriebaserte kartleggingsverktøy skal kunne vurdere om et barn har tilegnet seg en spesifikk ferdighet eller ikke (og dermed være både pålitelige og valide), må de konstrueres slik at de besitter en rekke egenskaper (denne listen er basert på Paul 2006).

1. De skal ha klare administrerings- og skåringskriterier.
2. De skal være valide, dvs. måle det som de sier at de måler.

En test er valid hvis de systematiske feilene (det vi også refererer til som "bias") er få.

Forskjellige former for validitet rapporteres, og et kartleggingsverktøy bør i prinsippet rapportere alle former for validitet for at verktøyet skal kunne dokumentere at det er valid (merk at det her er forskjeller mellom normrefererte og kriteriebaserte tester). De forskjellige former for validitet er:

- *Face validity* (Er det en umiddelbar "lekmannsbasert" match mellom det testen sier at den vil gjøre, og det den gjør?)
- *Innholdsvaliditet* (engelsk: "Content validity") (Er gjenstandene som inngår i kartleggingsverktøyet, representative og "uten bias" med tanke på sosioøkonomiske, kulturelle og kjønnsmessige faktorer for de språklige dimensjonene som ønskes kartlagt?)

Her er det en avgjørende forskjell på normrefererte og kriterierefererte tester i forhold til valg av gjenstander. Formålet med *normrefererte kartleggingsverktøy* er å sammenligne barn med hverandre for å kunne vurdere hvilke barn som skårer så langt fra de fleste andre barna på samme alderstrinn at de har behov for en understøttende pedagogisk innsats. De gjenstandene som er valgt, må derfor være sensitive ovenfor den store variasjonen som er blant barn på et gitt alderstrinn. Gjenstander skal altså velges ut på bakgrunn av at de må være sensitive ovenfor barn med både meget lave og høye språkferdigheter, slik at barnas skårer på testen fordeler seg som en normalfordelt kurve. Det betyr konkret at det må være gjenstander som representerer det alle barn kan, gjenstander som representerer et gjennomsnitt av hva barn kan og gjenstander som representerer det kun få barn kan. Gjenstandene skal også være rettferdige ("uten bias" sosioøkonomisk, kulturelt m.m.) Gjenstandene må derfor velges ut etter empirisk avprøving.

Formålet med *kriteriebaserte kartleggingsverktøy* er derimot å vurdere om barn har tilegnet seg en bestemt språklig ferdighet, og det stiller ganske andre krav til *content validity*. Det avgjørende her er å være presis på hva som er målet for kartleggingen, det vil si det som skal kartlegges (hvilke språklige ferdigheter) og deretter å velge ut gjenstander som er representative på et gitt alderstrinn for den språklige kompetansen som kartlegges (kartleggingsverktøyet's innhold), det vil si slik at det kriteriet som barnet evalueres opp mot, er innholdsmessig og utviklingsmessig relevant og rettferdig. Gjenstander må derfor også velges ut etter empirisk avprøving.

- *Begrepsvaliditet* (engelsk: "Construct validity") (Måler kartleggingsverktøyet det teoretiske begrepet det er designet for å kartlegge?)
- *Kriterievaliditet* (engelsk: "Criterion-related validity") (Viser kartleggingsverktøyet sterke korrelasjoner med andre kartleggingsverktøy som måler det samme? Det skilles mellom *concurrent validity* og *predictive validity*. En test har høy "concurrent validity" hvis det kan dokumenteres at testens kategorisering av barn i "typisk språktilegnelse" og "språklig forsinkelse" stemmer overens med andre valide instrumenter, og en test har høy prediktiv validitet dersom testen kan forutsi hvordan barnet senere vil skåre på en annen valid kartlegging av språklige og kommunikative ferdigheter. Dette er kun relevant for normrefererte tester.

Slike former for validitet som er nevnt her, er vanligvis noe som skal dokumenteres med statistiske analyser i veiledningen til kartleggingsverktøyet, både når det gjelder normbaserte og kriteriebaserte tester.

3. *De skal være pålitelige, det vil si konsistente, presise og nært knyttet til barnets "sanne" språkferdigheter.*

Det brukes ulike metoder til å måle pålitelighet, for eksempel følgende:

- *Test/retest* (Det samme kartleggingsverktøyet brukes to ganger på det samme barnet, og resultatet sammenlignes. Kartleggingsverktøy som vurderes høyt her (med en korrelasjonskvotient over 0,9), betraktes som stabile.
- *Inter-rater reliability* (To forskjellige evaluatorene anvender et kartleggingsverktøy på det samme barnet eller skårer resultatet av kartleggingsverktøyet. Kartleggingsverktøy som vurderes høyt her (med en korrelasjonskvotient over 0,9) betraktes som kun i begrenset omfang å være påvirket av den enkelte evaluator.)
- *Internal consistency reliability* (Resulterer de enkelte delene av kartleggingsverktøyet i den samme "rangordning" av det enkelte barnet, eller måler de enkelte delene noe som tilsvarer det som måles med hele kartleggingsverktøyet?)

Slike mål for pålitelighet er relevante både for normbaserte og kriteriebaserte tester.

4. *Standardiseringen (normeringen) skal være representativ (sosioøkonomisk, kulturelt) slik at det omfatter den fulle variasjonen av språklige ferdigheter*

Dette er kun relevant for normrefererte tester. Som allerede antydnet er det mange kartleggingsverktøy som ikke skiller skarpt mellom screening- og kartleggingsfunksjonen.

En alternativ kartleggingstradisjon

En *alternativ kartleggingstradisjon* har i følge Douglas (2010) utviklet seg siden 1990-tallet i forbindelse med kartlegging av elevers utbytte av undervisningen de får i skolen. Dette har vært en reaksjon mot mer tradisjonell kartlegging, ikke minst mot bruken av standardiserte tester (det vi her omtaler som utviklingspsykologisk kartlegging). Hovedargumentene for alternative kartleggingsmetoder er at de skal betraktes som en forlengelse av de normale læringsaktivitetene; barnet bør testes i en naturlig, realistisk kontekst på en kulturelt sensitiv måte, og med et fokus på høyere tenkning og prosesser fremfor på produkter (se Douglas 2010).

En av de sentrale nye utviklingene er eksempelvis *kriteriereferert kartlegging* (på engelsk "criterion-referenced testing"), som i denne sammenhengen mer refererer til en ny kartleggingstradisjon enn til en konkret prosedyre slik det ble omtalt ovenfor (Brown 1995, Brown m.fl. 2002). Den primære forskjellen knytter seg til målet for kartleggingen. Fremfor å vurdere tilegnelsen av forskjellige milepæler slik det gjøres i normrefererte tester, er det læringsutbyttet som blir vurdert i kriterierefererte tester. Kriterierefererte tester er altså designet for å gjøre det mulig for evaluatoren å fortolke en testskåre med henvisning til et bestemt kriterienivå for en bestemt ferdighet eller et bestemt domene (f.eks. kriteriet "kan barnet produsere et på forhånd definert antall lyder?") slik at barnet kan sies å ha tilegnet seg denne ferdigheten (produksjon av lyder) eller ikke. Noen ganger brukes "proficiency scales",

dvs. at det vurderes i hvilket omfang barnet har tilegnet seg ferdigheten (kriteriet) fra ”ingen beherskelse” til ”full beherskelse”. Det stilles tilsvarende en rekke metodiske krav også til disse kartleggingsverktøyene. Sentrale spørsmål som er viktig å stille i denne sammenhengen kan være hvorvidt kriteriet måler relevant læring, og om det foreligger en klar definisjon av kriteriet.

Eksempler på andre typer av nyere kartleggingsmetoder (som altså først og fremst er utviklet for bruk i skolen) er f.eks. samtalekartlegging (på engelsk ”conference assessment”) (basert på samtale der den enkelte får tilbakemeldinger omkring læring); portfolio-kartlegging (der eksempler på barnets ”produksjoner” tas vare på (ofte av barnet selv) og løpende vurderes, og barn og evaluator reflekterer over eksempler, og det gis feedback til barnet); selv- og kameratvurdering (der barnet reflekterer over målet for læring med henblikk på høyere selvbevissthet); prestasjonsbasert kartlegging (som tester språklige ferdigheter på en autentisk og kompleks måte) samt dynamisk kartlegging (der det ikke er et klart skille mellom læring og kartlegging av ferdigheter). (For mer detaljerte beskrivelser, se Douglas 2010.)

Som Douglas også fremhever, anerkjenner alle de som er involvert i utvikling og bruk av kartlegging, at de ovennevnte kvalitetene generelt er viktige, og metodene har flere felles momenter. Uansett hvilken tradisjon et verktøy som kartlegger barns språk, har utgangspunkt i, må det kunne dokumenteres at det er sosioøkonomisk og kulturelt sensitivt.

Nye kartleggingsmetoder som er utviklet innenfor denne tradisjonen, kan derfor betraktes som en fornyelse og styrking av kartleggingsfeltet ved at flere metoder stilles til rådighet. Dette fører til at det i høyere grad blir mulig å velge mellom ulike metoder som egner seg til bruk for det spesifikke målet man ønsker å oppnå med kartleggingen. Ut fra et slikt perspektiv kan man si at de to kartleggingstradisjonene plasserer seg i forskjellige ender av et kontinuum fremfor at de betraktes som motsetninger. Ofte kombinerer dessuten konkrete verktøy elementer fra dette kontinuumet. For eksempel kan standardiserte tester også inkludere kartlegging av barns språkbruk i relevante kontekster (f.eks. gjennom strukturerte observasjoner av barn i naturlige læringskontekster). Det er imidlertid en rekke forskjeller i innhold, struktur, fordelinger av skårer og fortolkninger av kartleggingsverktøyenes struktur som også betyr noe for vurderingen av metodene.

Utfordringer ved språkkartlegging og vurdering av kartleggingsverktøy

I forbindelse med kartlegging er det en rekke utfordringer som gjør seg gjeldende, og som det er nødvendig å være oppmerksom på ved bruk av verktøyene. Dette er utfordringer som også spiller inn i vurderingene av kartleggingsverktøyene, som er formålet med denne rapporten. Utfordringene henger sammen både med det fenomenet vi ønsker å kartlegge, nemlig språk og manglende konkret viten om kartlegging på en rekke punkter, men utfordringene henger også sammen med forskjellige faglige perspektiver og spørsmål om hva som er viktig eller ikke.

Det er en rekke fenomener som kjennetegner tidlig språktilegnelse som gjør det vanskelig for et hvilken som helst språkkartleggingsverktøy å være 100 % nøyaktig. Mange undersøkelser har dokumentert en meget stor variasjon blant barns språklige ferdigheter på et gitt alderstrinn (se f.eks. Dale m.fl. 2005, og for norske barn, se Kristoffersen m.fl., under gjennomgang), som blant annet henger sammen med en rekke faktorer i den nære og fjerne sosiale og kulturelle konteksten som barn inngår i, som påvirker de mulighetene for kommunikative interaksjoner barn har, og den språkmodellen som de tilbys.

Ytterligere er tilegnelsesprosessen ikke lineær eller stabil for alle barn. For eksempel vil et 3-årig barn med språkferdigheter under gjennomsnittet, ikke nødvendigvis ha språklige ferdigheter under gjennomsnittet i 7-årsalderen, og omvendt. Undersøkelser har eksempelvis vist at opp mot halvparten av alle 2-årige barn med forsinket språktilegnelse innhenter forsinkelsen av seg selv når de er fire eller fem år, noe som indikerer at det å være forsinket i forhold til andre barn, ikke nødvendigvis betyr at et barn har bruk for ekstra innsats, men hvordan skiller vi mellom de som trenger innsatser, og de som ikke trenger det?

Dette betyr at bruken av et hvilket som helst kartleggingsverktøy alltid vil kunne føre til målefeil. Det vil forekomme et visst antall falske positive, altså barn som kartleggingsmateriellet plasserer i en gruppe med behov for ekstra innsats, men som reelt ikke har noen språkforsinkelse eller språkvanske. Det største problemet er imidlertid de som kommer ut med et falskt negativt resultat, altså de barna som overses og dermed ikke får den pedagogiske oppfølgingen eller logopediske bistanden som de har behov for. På bakgrunn av dette har enkelte argumentert med at kartlegging ikke kan brukes så lenge barns språk er under utvikling. Andre mener i motsetning til dette at kartlegging er det beste alternativet en har for å sikre at ingen barn overses. Dette relaterer seg i høy grad til hvor man oppfatter det etiske tyngepunktet. Har alle barn rett til kartlegging (barnets rett til å bli fanget opp og hjulpet)? I FNs konvensjon om barns rettigheter har det blitt innført et barneperspektiv for å styrke *barns rett* og *barns beste*. Å løfte frem barnet som et subjekt med egne interesser som ikke underordnes det som foreldre og barnehagen ønsker, kan være viktig å få frem i denne sammenhengen, og knytter seg til tankene rundt barnekonvensjonens intensjoner.

På den andre siden er det ikke alltid lett å få barnets samtykke, grunnet alder og utvikling, men barns vilje må så langt som mulig respekteres og være gjenstand for diskusjoner og overveielser før kartleggingen gjennomføres.

Et annet viktig område berører hva som skal kartlegges i barnehagen, og dermed hvilke kriterier et kartleggingsverktøy skal kunne vurdere. Noen har argumentert for at det er viktig å kartlegge de språklige ferdighetene som er nødvendige for å fungere i samfunnet omkring seg. Det vil si de språklige ferdighetene som gjør det mulig for det enkelte barn å utføre hverdagsaktiviteter og ta del i de samfunnsmessige mulighetene som er stilt til rådighet for barnet, og det vil først og fremst da være snakk om utdanningsmuligheter. Men hva vil det i tilfelle innebære? Skal kartleggingen kun vedrøre språklige dimensjoner? Eller læreforutsetninger? Som forskning har vist, spiller både nevrologiske, kognitive, sosiale forutsetninger en rolle for barnets språktilegnelse. Skal ett enkelt kartleggingsverktøy kunne vurdere alle disse aspektene, eller skal det anvendes flere?

Et tredje relevant spørsmål er hvem som er målgruppen. En typisk strategi er å velge å kartlegge risikobarn eller barn som det er bekymring knyttet til. Flere undersøkelser har eksempelvis funnet sammenhenger mellom en rekke risikofaktorer og språkvansker (Zubrick m.fl. 2007). For eksempel har noen barn som har språklige utfordringer tidlig i utviklingen, også vansker senere i livet. Det synes å være noe dokumentasjon som viser at gutter er noe hyppigere representert med språkvansker enn jenter (se f.eks. Law m.fl. 2000a), men dette er et kontroversielt resultat. Noen studier viser også sammenheng mellom familiær disposisjon for språklige vansker og utvikling av samme (se f.eks. Campbell m.fl. 2003). Andre studier har igjen vist at barn med språklige vansker også kan ha sosiale/atferdsmessige vansker (se f.eks. Botting og Conti-Ramsden 2000). Videre er barn fra familier med lav sosioøkonomisk status mer tilbøyelige til å ha utfordringer knyttet til språket enn andre barn (se f.eks. Schechter og

Bye 2007). Det er ikke evidens for en sammenheng mellom tospråklig bakgrunn og språkvansker, men barn med en annen kulturell bakgrunn har oftere vansker med majoritetsspråket (se f.eks. Bleses m.fl. 2010). I de tilfellene der det har blitt konstatert en sammenheng mellom risikofaktorer og språkvansker, var sammenhengen imidlertid ikke stor nok til at den pågjeldende faktoren kunne brukes med henblikk på identifikasjon. Ved å fokusere på en eller flere av de ovennevnte risikofaktorene risikerer man derfor å overse mange barn med språklige vansker, og at barn uten språklige utfordringer samtidig henvises til språkkartlegging. På det nåværende tidspunkt ser det ikke ut til at sammenhengen mellom språkvansker og ovennevnte risikofaktorer er til stede i en så stor grad at faktorene kan brukes til å velge ut barn som har behov for språkkartlegging.

Skal vi så i stedet målrette kartleggingen slik at den kun innbefatter de barna som viser tegn på språklige forsinkelser? I lys av beskrivelsen ovenfor er det vanskelig å gjøre dette på sikkert grunnlag. Dette på grunn av de store variasjonene som er mellom barn (variasjonen i barns utvikling). En annen mulighet er å kartlegge alle barn, vel vitende om at vi da vil overidentifisere noen barn, men til gjengjeld unngå å overse noen.

Disse overordnede forholdene omkring språk og kartlegging reiser også noen prinsipielle spørsmål i forhold til hvordan man kan vurdere forskjellige kartleggingsverktøy. Et åpenlyst dilemma er, som antydnet ovenfor, at det ikke er noen skarpe grenser mellom bruken av forskjellige metoder, noe som kan gjøre det svært vanskelig å avgjøre hvilke kriterier det enkelte verktøyet skal måles opp mot. Spørsmål knyttet til dette er hvor mye og hvilken informasjon som skal være tilgjengelig i en veiledning før et verktøy kan brukes etter hensikten. Som det vil fremgå av kapittel 7, velges det i utgangspunktet en pragmatisk løsning, og i første omgang vurderes de enkelte kartleggingsverktøyene opp mot hva det enkelte verktøyet selv beskriver som formålet, og de typiske kravene som så stilles til et slikt kartleggingsverktøy.

Et annet forhold som kan tas i betraktning, er at kartleggingstradisjonen i Norge er mye ”yngre” enn f.eks. den amerikanske, noe som i utgangspunktet gjør det vanskeligere for en norsk testkonstruktør å oppfylle de samme kravene om gyldighet og pålitelighet enn for eksempel en amerikansk testkonstruktør. For eksempel er det langt færre eksisterende tester å sammenligne en ny norsk test med, sammenlignet med en ny amerikansk test. Utover dette tar det i utgangspunktet mange år og flere revideringer å nå frem til en test med høy pålitelighet og gyldighet. Eksempelvis kan det nevnes at den amerikanske testen ”Clinical Evaluation of Language Fundamentals language test” (CELF) har blitt utviklet over en periode på 20 år (første utgave kom i 1980, mens fjerde utgave kom i 2004, jf. Semel m.fl. 2004). Alle aspekter av testen har blitt utviklet med bakgrunn i forskning, den er testet i forhold til nesten alle kliniske grupper og et bredt utvalg av minoritetsgrupper, og den er sitert i over 5000 publiserte undersøkelser. Det er derfor gitt at alle de norske kartleggingsverktøyene vil fremstå som mindre gyldige og pålitelige enn for eksempel et verktøy som CELF. Et dilemma her er hvilken skala de enkelte kartleggingsverktøyene skal måles opp mot.

En annen, mer politisk og økonomisk relatert, problemstilling fremstilles av Westerlund (2008), og gjelder hvem kartleggingen skal omfatte. Skulle den omfatte alle barn, trengs det trolig flere utdannede og en bedre utviklet PP-tjeneste på kommunalt nivå for å kunne følge opp barn som er sendt videre fra barnehagene. Kartlegging (screening), diagnostisering og eventuell behandling krever ressurser. Ventetiden kan også være lang før behandling kan startes opp, dersom mange barn sendes videre for videre evaluering på grunn av usikkerhet.

De barna som skulle trenge rask hjelp, ville også kunne måtte vente lenger. De økonomiske aspektene ved kartlegging må dessuten bli akseptert i befolkningen på nasjonalt og lokalt nivå, av dem som er nærmest berørt; barn, foreldre og førskolelærere.

Kapittel 6

Barns språktilegnelse

Uttrykket ”barns språktilegnelse” viser til den prosessen der barnet utvikler evnen til å sanse, produsere og bruke kulturens konvensjonelt utviklede symbolsystem for å forstå og kommunisere. Språket kan være basert på systematisert bruk av lyder (”vokalt”) eller på systematisert bruk av tegn, som i tegnspråk. Til vanlig viser uttrykket til tilegnelsen av morsmålet, mens tilegnelse av flere språk i tillegg, gjerne vises til ved uttrykket *andrespråktilegnelse*.

De fleste kartleggingsverktøy som har som formål å kartlegge barns språk, er utviklet under innflytelse fra teorier om språk og barns språklige utvikling. Formålet med dette kapitlet er å presentere, så kort og forenklet som mulig, den kunnskapen om barns språkutvikling som utvalget vurderer som relevant. Kapitlet er med på å danne en bakgrunnshorisont for å forstå de allmenne diskusjonene som utvalget senere reiser som en del av analysene og vurderingene av ulike kartleggingsverktøy.

Det faktum som alle teorier står overfor og må forklare, er hvor tilsynelatende ubesværet språktilegnelsen forløper hos de aller fleste barn, selv om forskning i stigende grad har avdekket hvor kompleks tilegnelsesprosessen faktisk er (for en beskrivelse av de utfordringene barnet møter, se f.eks. Kuhl 2004). Teoriene skal også bidra til å forstå variasjon i språkutvikling og fenomen som forsinket og avvikende utvikling

Barnespråkforskningen – et flerfaglig forskningsfelt

Siden begynnelsen av forrige århundre har forskere gjort systematiske undersøkelser av små barns språkutvikling. Det begynte med dagbokstudier av forskernes egne barn, først og fremst anekdotiske beskrivelser av språklige ytringer deres barn anvendte i ulike kontekster ved ulike tidspunkt i utviklingen (Stern og Stern 1907). Studiet av barns språk ble i de nærmeste tiårene gradvis innarbeidet og integrert i et bredt spekter av humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner, som hver og en la sitt grunnperspektiv på forskningsfeltet. Barns språkutvikling ble studert og analysert fra synsvinkelen til lingvister, psykologer, sosiologer, antropologer, pedagoger osv. I dag har barnespråkforskningen vokst seg stor, med ulike teoriretninger, problemstillinger og forskningsmetodiske tilnærminger. Ofte gjenspeiler forskningsproblemene forskernes disiplinære utgangspunkt, men de kan også være grenseoverskridende og kombinere perspektiv og metoder fra flere disipliner og teoretiske paradigmer. Flerfaglige tilnærminger har blant annet vist seg fruktbare ved studium av forsinket eller avvikende språkutvikling, språksosialisering i ulike miljø og tospråklig utvikling.

Hvorfor er den tidlige språkutviklingen viktig?

Overalt i verden lærer barn språket/språkene som brukes i familien og nærmiljøet de vokser opp i, og de fleste barn lærer lett det de trenger for kommunikasjon i sitt daglige miljø. Uten noen formell instruksjon tilegner barn flest seg i løpet av de første leveårene språkmiljøets lyder og ord, og mønstre for kombinasjon av disse, og for hvordan ord og kombinasjoner av ord brukes i språklig kommunikasjon. Ved fireårsalderen uttaler de fleste enspråklige barn lydene i fonologisk enkle ord korrekt (Fintoft m.fl. 1983), de mestrer språkets grunnleggende bøyingssystem og syntaktiske struktur (Berglund og Eriksson 2000, Håkansson 1998), de kjenner til ca 3–4000 ord, inkludert vanlige ords emosjonelle medbetydning (Hart og Risley 1995, Ochs 1986), og de mestrer mange av kulturens vanlige ”regler” for sosialt samspill (f.eks. grunnleggende dialogstruktur og forskjell på høflige og ikke-høflige språkformer).

Selv om de trekkene ved språkutviklingen vi i generelle vendinger har nevnt over, fremstår som typiske og mer eller mindre universelle, er det også betydelig individuell variasjon, både mellom barn innenfor en kultur og mellom barn fra ulike miljøer og kulturer. Barn har ulike biologiske og temperamentsmessige utgangspunkt, og de vokser opp i ulike hjemmemiljøer der de sosialiseres inn i kulturens språkbruk og samtalemønstre. Slike forhold påvirker barnets språklige og kommunikative ferdigheter, og også hvor hurtig utviklingen forløper. Noen barn vokser opp i store søskenflokker, noen er første- eller enebarn og får mye voksenkontakt, noen har omfattende storfamilier, andre har få ressurspersoner, og noen omgis av ett språk, andre av flere. Slike forhold påvirker språkutviklingen. De senere års forskning har eksempelvis påvist en oppsiktsvekkende variasjon i ordforrådets størrelse allerede i tre-fireårsalderen mellom enspråklige barn fra ulike sosiale lag, (Hart og Risley 1995, Marulis og Neuman 2010). Forskning har også vist at det ofte er større forskjeller mellom barn som lærer flere språk enn mellom enspråklige barn. Under gunstige betingelser er imidlertid flerspråklighet en ressurs som gjør barnet mer språklig bevisst og mer språklig og kommunikativt fleksibelt (Romaine 1995).

Om ikke medfødte eller påførte skader, eller alvorlig omsorgssvikt, hemmer språklæringen, lærer barn flest i løpet av de første leveårene det aller meste av det de trenger for muntlig kommunikasjon i miljøet de vokser opp i, uten at voksne eller eldre barn instruerer dem. Ofte kommer de også uten instruksjon langt i skriftspråkutvikling i løpet av førskolealderen, ikke sjelden på mer enn ett språk. Imidlertid vokser barn opp i svært forskjellige miljøer, noen med ett eller flere andre språk enn majoritetsspråket, noen med andre måter å bruke språk på enn de som er vanlige i barnehage og skole, og noen både med andre språk og andre kommunikasjonsmønstre. Gjennom de siste tiårene har det vært stor forskningsinteresse for forskjeller i barns erfaringer med muntlig og skriftlig språk og for hvordan barnehage og skole forholder seg til forskjellene (Bernstein 1971, Heath 1983, Cazden m.fl. 1972, Cazden 1988/2001, Cook-Gumperez 1986/2006, Dickinson og Tabors 2001, Wong Fillmore 1991a, Heath og Mangolia 1991, Genesee m.fl. 1994, Kenner 2000a og b). Førskolealderen ser ut til å ha stor betydning for den videre språkutviklingen (Aukrust 2006, 2007), og barnehagen sees blant annet derfor som en vesentlig del av et utdanningstilbud som tilpasses barns ulike bakgrunn (Aukrust og Rydland 2007, 2009). Barnehagen kan også ha stor innvirkning på språkutviklingen til barn som har medfødte eller påførte vansker med språket, fordi tidlig intervensjon har stor betydning for optimal utvikling.

Mange forskere har forsøkt å forklare hvordan barn kan nå så langt i språkutvikling så tidlig i livet. Det må definitivt sees i sammenheng med hjernens hurtige vekst i denne perioden, og med at språket fremstår som et prioritert område i den totale nevrologiske modningen. I dag er

det blant forskere enighet om at både biologi og miljø spiller en rolle i utviklingen (Tetzchner 2001), men teoriene spriker når det gjelder hvilken vekt som tillegges hhv. medfødte egenskaper og omgivelsene, og er også på andre måter ulike.

Ulike teoretiske perspektiver på språkutvikling

Kort historisk overblikk

Helt siden Platons tid har språkfilosofer diskutert om mestring av ords betydninger i en eller annen forstand er medfødt eller lært. Barnespråkforskningen er likevel et ungt forskningsfelt, og helt til begynnelsen av det 19. århundre var forskerne lite opptatt av å forklare utviklingen. Ulikhet i utvikling ble forstått temmelig endimensjonalt, først og fremst som et spørsmål om forskjeller i utviklingshastighet. For øvrig tenkte man at språkutviklingen i prinsippet forløp på mer eller mindre samme måte hos alle barn (Shore 1995). Med grunnlag i empirisk forskning løftet særlig amerikanske læringspsykologer på begynnelsen av 1900-tallet frem argumenter om at språk i det store og hele var et resultat av læring. Denne tradisjonen kulminerte på 1950-tallet, da behaviorismens ledende skikkelse på den tiden, den amerikanske psykologen B.F. Skinner (1957) sterkt argumenterte for at språk ble tilegnet ved de samme læringslover som all menneskelig atferd, ut fra denne teorien gjennom imitasjon og belønning. Dette synspunktet ble sterkt imøtegått av en rekke forskere, men hardest av lingvisten Noam Chomsky (1959), som mente at Skinner overså barnets bidrag til egen språkutvikling, blant annet hvor hurtig barn lærer språk og at barn anvender en rekke ord og ytringer de ikke har hørt voksne si, og som de derfor ikke *kan* ha lært ved imitasjon. Eksempler på det siste er bøyningsformer som ”gådde”, ”gidde”, ”løpte” (såkalte gode grammatiske feil).

Med støtte fra Eric Lenneberg (1967), psykolog og lingvist som understreket språkets biologiske grunnlag, endret Chomsky (1959, 1965) feltets konseptualisering av hvordan barnet lærer språk gjennom sin sterke kritikk av behaviorismen (slik den ble fremført av Skinner) – og sin teori om hvordan barn lærer språk. Han hevdet at disposisjoner for språk er medfødte, og at mekanismene bak språktilegnelsen, først og fremst de som har med språkets struktur (syntaks) å gjøre, er unike for språk. Særlig den sistnevnte antakelsen har vært kontroversiell, men den har også virket vitaliserende på mye lingvistisk og kognitiv psykologisk forskning som har studert lingvistiske komponenter som fonologi (lydenes funksjon i språket), semantikk (betydning av ord), syntaks (hvordan ord settes sammen til setninger), og pragmatikk (hvordan språk blir brukt i kommunikasjon). Denne oppdelingen i ulike språklige komponenter kom også til å prege visse deler av forskningen om barns språktilegnelse. De lingvistiske komponentene er ganske ofte blitt studert som separate ”moduler”, i noen grad uavhengig av hverandre. Med sitt fokus på medfødte mentale språkspesifikke prosesser bidro også Chomsky til å flytte hovedfokuset for mye lingvistisk forskning fra talespråket (”performance”), til vurderinger av grammatisk korrekthet. Chomsky hevdet at språkkompetansen (”competence”) best kommer til uttrykk i vurderinger av om setninger følger syntaktiske mønstre i språket en lærer seg. Hans oppfatning av språkkompetanse gjaldt med andre ord mestring av språkssystemet.

Også Chomskys antakelser har vært kontroversielle, men de grunnleggende spørsmålene ”empiristene” ved Skinner, og ”nativistene” ved Chomsky, reiste, preger fortsatt store deler av debatten. Nåtidens forskningsspørsmål kan ofte på en eller annen måte underordnes hovedspørsmålene, fra denne og en senere debatt (se nedenfor): *Er språktilegnelse først og fremst et resultat av medfødte forutsetninger eller av erfaringer?* (det som på engelsk kalles

”nature-nurture-debatten”); og *Er språktilegnelse basert på mekanismer som er spesifikke for språk, eller på mer generelle mekanismer som også håndterer andre kognitive oppgaver?* Forskningsspørsmålene er imidlertid i dag mer nyanserte, og sprenger ofte grensene for de to hovedparadigmene. I moderne barnespråkforskning vil så å si alle teorier om barns språkutvikling forutsette et samspill mellom biologiske og lærte/miljøbetingede påvirkninger, dvs. en form for interaksjonistisk tenkning. Utfordringene er i dag heller å beskrive og forklare ulike kvaliteter ved barns språk og kommunikasjon, og hvilke forhold som bidrar til variasjoner i språkutvikling.

Sentrale teoribyggere

I dag reiser barnespråkforskningen spørsmål om f.eks. hjernens utvikling og betydning for språktilegnelsen, innlæringsmekanismer som hjelper barnet med å knekke språklige koder på ulike alderstrinn, tverrspråklige og tverrkulturelle sammenligninger som kaster lys over den oppgaven barn fra ulike land og i ulike miljøer står overfor i forhold til det å tilegne seg språk, og betydningen av å lære mer enn ett språk i ulike kulturelle sammenhenger, hvordan teorier kan få betydning for pedagogisk praksis som kan hjelpe barn med særlige behov, og sammenhengen mellom tidlig språktilegnelse og senere læring. Det teoretiske mangfoldet kan synes stort.

En egentlig gjennomgang av teorier om språktilegnelse er ikke hovedformålet her (se f.eks. Bavin 2009, Shatz, 2007, Karmiloff-Smith og Karmiloff 2002). I stedet vil det bli løftet frem utvalgte teoretiske tilnærminger som i dag kan gi en meningsfylt ramme for å forstå barns språkutvikling. Da står først og fremst nyere kognitive og sosiokulturelle teorier sentralt, fordi de skaper teoretiske fundament for både å forstå språkutviklingen, og for betydningen av tidlig forebyggende innsats, inkludert bruk av kartlegging, for å tilrettelegge tiltak som er tilpasset barns ulike behov. Det skal likevel kort nevnes noen historiske linjer fra Skinner og Chomsky til moderne barnespråkforskning.

Mange nyere teorier om språktilegnelse er blitt formulert i opposisjon til de påstandene som særlig Chomsky fremsatte. Det gjelder også to av det forrige århundrets mest innflytelsesrike teoribyggere innenfor språklig-kognitiv og pedagogisk teoridanning, Jean Piaget og Lev Vygotskij, som begge står i et motsetningsfylt forhold til Chomsky.

Utviklingspsykologen Piaget argumenterte mot Chomskys teori om at vi er født med særlige språklige forutsetninger som hjelper oss med å tilegne oss språket (Piaget 1964). Piaget argumenterte i stedet for at barn utvikler sine evner (f.eks. språk) ved hjelp av generelle innlæringsmekanismer. Piaget mente at språk og annen viten etableres gjennom barnets interaksjon med miljøet; barnet konstruerer viten ved å manipulere og interagere med miljøet, og derfor kalles den teoretiske retningen han representerer, også for konstruktivisme. Psykologen Lev Vygotskij (1978) understreket i sin sosiokulturelle teori også betydningen av barnets interaksjon med miljøet, men der Piaget fremhevet interaksjonen med det fysiske miljøet, fremhevet Vygotskij interaksjonen med menneskene i miljøet. Hos Vygotskij utvikler barnet språk og generelle kognitive ferdigheter gjennom sosiale samspill med andre mennesker, særlig gjennom samspill med mer kompetente personer, voksne og barn. Samspillet mellom individer avspeiler kulturelle normer og verdier som brukes av et samfunn. Å lære språk inngår dermed i det å tilegne seg kulturelle normer. Vygotskij hevdet i motsetning til Chomsky og Piaget at språklige ferdigheter påvirker læring innenfor alle områder. Og der Chomsky så barnet som passivt (språkferdigheter er medfødt og utfoldes nærmest automatisk ved kontakt med kulturens språk) antar Piaget og Vygotskij begge at

barnet spiller en aktiv rolle i språktilegnelsen. Teoriene deres betegnes derfor som henholdsvis konstruktivistiske og sosial-konstruktivistiske.

Piaget har hatt en særlig stor innflytelse på moderne teoriers fokus på mekanismene bak kognitiv utvikling og de biologiske, psykologiske og miljømessige faktorene som fører til ny utvikling, mens Vygotskij især har hatt innflytelse på en fornyet interesse for miljøets betydning for språktilegnelsen. Ikke minst har hans ideer om assistert læring ("assisted discovery"/"gradert støtte") som skal rettes mot barnets sone for nærmeste utvikling, og den sosiale og kulturelle kontekstens betydning for kognitiv utvikling og læring, vært viktig.

Lingvistisk antropologi

Parallelt med diskusjonene som ble trukket opp av Piagets og Vygotskijs bidrag, ble barns språk studert innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner som sosiologi, sosialantropologi og lingvistik. Denne tidlige forskningen fikk stor innflytelse på senere sosiokulturelle tilnærminger til barns språk, for eksempel på studier av pragmatiske sider ved språket (språket i bruk) og på deskriptivt orienterte studier av språktilegnelsesprosessen slik den blant annet kan observeres i språklige samspill i barnehagen, i klasserom, i barnets hjemmemiljø osv. Helt sentralt sto den amerikanske sociolinguisten, Dell Hymes, som på 1960-tallet skapte forskningsfeltet *lingvistisk antropologi*, dvs. studiet av sammenhenger mellom språk og sosial kontekst og mellom språklig kommunikasjon og individers sosiale liv – og identitet, gruppetilhørighet, kulturelle verdier osv. I polemikk mot Chomskys forståelse av språkkompetanse som grammatisk kompetanse, lanserte han begrepet kommunikativ kompetanse og hevdet at barnet som lærer språk, ikke bare lærer seg hva som er *grammatisk*, men også hva som er *passende* (engelsk *appropriate*), det vil si "når det skal snakke, når ikke, hva det skal snakke med hvem om, når, hvor og på hvilken måte" (Hymes 1972:277). Hymes la grunnen for studiet av språk i sin samfunnskontekst som et moderne forskningsfelt (også under betegnelsen "ethnography of speaking"). Han moderniserte også fagets metodiske tilnærminger. Blant annet innførte han fenomenet "speech event"¹⁰ som analyseenhet, og han benyttet også moderne teknologi i form av tidsmessige båndopptak av tale.

Lingvistisk antropologi har siden 1960-tallet vært et forskningsfelt i vekst. Særlig har studiet av narrativer og narrativenes rolle i spillet mellom individer og grupper, og studier av språkets rolle i barns sosialisering, vakt betydelig interesse. Lingvistisk antropologi er et flerfaglig forskningsfelt. Et beslektet fagfelt er også sociolinguistik, dvs. studiet av ulike samfunnsforholds innvirkning på språket, blant annet virkninger av kulturelle normer, etnisitet, status, kjønn, utdanningsnivå osv. Ettersom språkbruk varierer fra sted til sted, også mellom sosiale klasser, vil sociolinguistikens forskningsgjenstand blant annet være sosiolekter i ulike klasser. Sociolinguistikken som forskningsfelt i vestlige land ble først lansert i 1960-årene, og med William Labov og Basil Bernstein som ledende pionerer i henholdsvis USA og Storbritannia. Den norske psykologen Ragnar Rommetveit var influert av den kreative bredden i angrepsmåter som blant annet lingvistiske antropologer og sociolinguister trakk opp. Med henvisning til filosofer og språkpsykologer som Wittgenstein, Heider, Taylor, Vygotskij og Bakhtin understreket og utdypet han dessuten hvordan språket

¹⁰Termen "speech event" brukes om mindre enheter innenfor en "speech situation". En talesituasjon kan for eksempel være en samtale ved middagsbordet, som kan romme ulike typer "speech events", for eksempel at en snakker om det som har skjedd i løpet av dagen, eller om planer for kvelden, diskuterer eller forteller vitser. Hymes var opptatt av mønstrene for bruk av språk i ulike typer "speech events".

først får mening i en kontekst, og noen konsekvenser dette får for teoridanningen om kommunikasjon så vel som språkutvikling (Wertsch 2003).

I dette mangfoldige bildet fant den klassiske lingvistikken på 1960–80-tallet feste først og fremst i Chomsky-tradisjonens fokus på generativ grammatikk. Studiet av syntaks har alltid stått, og står fortsatt, sentralt i lingvistisk orientert barnespråkforskning. Men studiet av språk i bruk har fått stadig større plass, blant annet gjennom undersøkelser av pragmatisk utvikling (Halliday 1975, Ochs og Schieffelin (red.) 1976, Ninio og Snow 1996) og språksosialisering (Heath 1983, Schieffelin og Ochs 1986).

Ulike teoriretninger i dagens barnespråkforskning

Sterkt forenklet kan en si at moderne forskning på barns språktilegnelse skiller mellom to hovedretninger; en kognitiv og en sosiokulturell, begge med historiske røtter i filosofi, pedagogikk, lingvistik og psykologi (Stone 2004). Forskere innenfor den *kognitive* retningen ser ifølge Stone språklæring og annen læring som primært styrt av individuelle, kognitive prosesser, selv om de også legger vekt på miljøets innvirkning, i større og mindre grad. De studerer ofte fenomener som persepsjon, hukommelse, informasjonsprosessering, læringsstrategier, metakognitiv innsikt osv., og en vanlig forskningsambisjon er å bidra til en styrket språkutvikling gjennom ulike intervensjonsstudier, ikke sjelden med eksperimentelle design. Forskere med grunnlag i *sosiokulturelle* teorier retter på sin side søkelyset på barns læring som en sosial interaksjonsprosess, og ser språkutviklingen som *tett sammenvevd* med miljøet barn lærer språk i. Dette er en annen forståelse av forholdet mellom språk og miljø enn den en finner hos kognitivt orienterte forskere som er opptatt av miljøets betydning. Mens den mest utpregede sosiokulturelle tilnærmingen ifølge Stone (ibid.) er å se språklæring og annen læring som *integrert* i det å *sosialiseres inn i et felleskap*, er den typisk kognitive å se miljøet som en faktor som *påvirker individets læring* på ulike måter. Men innenfor disse to hovedretningene finnes ulike teoriretninger, og forskeres teoretiske perspektiv kan romme elementer fra teoriretninger innenfor begge. Det samme gjelder språkkartleggingsverktøy. Både den kognitive og den sosiokulturelle tradisjonen kan inndeles i undergrupperinger. Fire teoretiske hovedretninger kan identifiseres innenfor den kognitive retningen: modularitetsteori, informasjonsprosesseringsteori, konneksjonisme og konstruktivisme (ibid.). Modularitetsteori forutsetter, i motsetning til de øvrige retningene, medfødte læringsmekanismer (moduler) som er spesifikke for ulike læringsområder, eller domener. Miljøet spiller her ifølge Stone en begrenset rolle; det er mer en slags bakgrunnsfaktor som ”trigger” mekanismene (jf. Chomsky-tradisjonen). Omgivelsenes språk læres mer eller mindre automatisk når barn er i et miljø der de kan lytte til og delta i språklig kommunikasjon. De øvrige retningene opererer ikke med domenespesifikke mekanismer, men med mer generelle læringsmekanismer, og miljøet oppfattes som påvirkningsfaktor på ulike måter. Forholdet mellom barnet og miljøet er likevel noe ulikt innenfor de tre. Innenfor informasjonsteoretiske og konneksjonistiske tilnærminger setter de kognitive mekanismene barnet i stand til å registrere inntrykk og gjøre tilpasninger nærmest automatisk. Innenfor konstruktivistiske tilnærminger sees barnet som en aktiv utforsker som oppsøker og medkonstruerer erfaringer (jf. Piaget-tradisjonen). Disse bruker han/hun så til å bekrefte eller modifisere sin tidligere forståelse.

Også den sosiokulturelle tradisjonen kan ifølge Stone (2004) inndeles i fire retninger: sosialkonstruktivisme, sociolingvistisk teori, deltakings-/praksisteori og kritisk teori.

Sosialkonstruktivistiske teorier ligger nær Vygotskijs utviklingsteori¹¹. Her sees språket som ett blant flere kulturelle verktøy ("cultural tools") (jf. også kulturelle "tools" som lese- og skrivepraksiser, sosiale ritualer og mer konkrete verktøy som "husketeknikker"). Språklæring og annen læring sees som læring av mønstre for bruk av kulturelle verktøy som er karakteristiske for læringsmiljøet, og i tråd med Vygotskijs hovedtenkning foregår den gjennom samspill med mer kompetente kommunikasjonspartnere, og barnet som aktiv bidragsyter. *Sosiolingvistisk teori* fokuserer på hvordan samfunnsforhold (sosial klasse, kulturelle normer, institusjonell praksis) påvirker måtene språket brukes på. Sosiolingvistikken er historisk beslektet med lingvistisk antropologi. Sentrale forskningsfelt er språklig variasjon mellom etniske grupper, grupper med ulik sosial status, utdanningsnivå, alder, kjønn osv. (Bernstein 1971, Labov 1972). Ved studiet av språktilegnelsesprosesser er det særlig sosialiseringsspraksiser i ulike grupper som fokuseres (Ochs og Scieffelin 1995).

Deltaker- eller praksisteori ("participation/practice theory") kombinerer sentrale tanker fra sosialkonstruktivistiske og sosiolingvistiske paradigmer, og hevder at menneskelig aktivitet verken teoretisk eller praktisk kan skilles fra konteksten den inngår i. Retningen er ifølge Stone (ibid.) inspirert av antropologisk enkulturasjonsteori og ser barns muntlige og skriftlige språktilegnelse som læring av lokale, kulturelle praksiser¹². *Kritisk teori* kan sees som en videreføring av denne teoriretningen. Også her studeres språktilegnelse innenfor rammen av kulturelle praksiser. Samtidig er en opptatt av at både teoretikere og praktikere selv representerer en spesifikk sosiokulturell orientering, i kraft av sine sosiale nettverk og praksiser. Selvrefleksjon sees derfor som vesentlig. Mange tilhengere av kritisk teori er dessuten opptatt av å se ulike sosiokulturelle gruppers praksiser i lys av spørsmål knyttet til privilegier og undertrykkelse i et gitt samfunn¹³, og er opptatt av å støtte grupper av befolkningen som faller utenfor samfunnets hovedstrømning ("mainstream"). Et sterkt omdiskutert spørsmål er i hvilken grad utdanningsinstitusjoner skal tilpasse seg, eller til og med gi støtte til minoritetsgruppers praksiser¹⁴.

Grenseoverskridende tilnærminger

Som før nevnt, er det ikke vanntette skott mellom de ulike retningene over, og i praksis vil ett og samme forskningsprosjekt kunne omfatte elementer fra flere retninger. Tilsvarende kan ett og samme fenomen studeres innenfor både kognitivt og sosiokulturelt paradigme, uten at en kan si at det ene paradigmet er mer korrekt enn det andre. Et eksempel illustreres ved prinsippet statistisk læring, som kan sees som en beskrivelse av hvordan læring av visse språklige fenomen foregår (Saffran 2003). Her trekkes matematisk tenkning, statistisk probabilitets-teori, moderne datateknologi og pedagogisk teori inn i studiet av språklæring. Det interessante er her at prinsippet, statistisk læring, for tiden utforskes innenfor både kognitive og sosiokulturelle tradisjoner. Antakelsen er at det er statistisk informasjon tilgjengelig i språket, basert på den hyppighet og den grad av samtidighet som bestemte

¹¹ Her henviser Stone til Vygotskij 1978 og 1987 og J. V. Wertsch (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*

¹² Her henviser Stone bl.a. til Heath (1983), Cook-Gumperz (1986) og B. Rogoff (1998): Cognition as a collaborative process, i W. Damon m.fl. (red) *Handbook of child psychology* (5. utg), bind 2: Cognition, perception and language (s. 679–744).

¹³ Stone henviser her til Street B. (1993): Introduction: The new literacy studies, i Street B. (red): *Cross-cultural approaches to literacy*. London: Cambridge University Press og Ogbu, J.U. (1999): Beyond language: Ebonics proper English and identity in a Black-speech community, i *American Educational Research Journal*, 36:147–184.

¹⁴ Her henviser Stone til Delpit L. (1995) The politics of teaching literate discourse, i *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (s. 152–166). New York: New Press.

fenomen opptrer med. Nyere forskning tyder på at barn, allerede fra de første levemåneder, på uventet kompetente måter kan nyttiggjøre seg denne informasjonen. Babyer ser ganske enkelt ut til å ha et særlig talent for å oppdage den innebygde avhengigheten mellom språklige elementer som deres morsmål er bygget opp rundt. Dermed fanger de også uventet tidlig opp språkets underliggende struktur (Saffran 2003, Guttormsen og Gjestad 2010).

Også teoretikere med et sosiokulturelt utgangspunkt vil hevde at barn bruker statistiske læringsmekanismer. Forskning viser for eksempel at barnets sosiale miljø er rikt på informasjon som kan støtte språktilegnelsen, og at barnet kan bruke såvel lydlige som sosiale nøkler (som blikkretning, peking, felles oppmerksomhet eller andre former for sosial understreking) til å generalisere ords betydning via statistisk læring (Kuhl 2007, Tomasello 2003, Tomasello og Todd 1983). Disse teoretikerne er opptatt av mye mer i det å lære språk enn innlæringsmekanismer som statistisk læring; først og fremst samspillet mellom barn og andre mennesker.

Den amerikanske utviklingspsykologen Michael Tomasello (2003) foreslår at spedbarn fødes med noen medfødte egenskaper som er nødvendige for å støtte språkinnlæring. Vi har ikke medfødt språklig viten, men snarere noen medfødte egenskaper som gir oss mulighet til å interagere med andre mennesker. Dette omfatter å kunne forstå andre folks perspektiv og være interessert i å prøve å forstå andre folks intensjoner (jf. også Trevarthens tidlige studier av mor-barn-samspill, f.eks. Trevarthen 1992). Et av Tomasellos viktigste poeng er at språklig utvikling skjer når et barn forsøker å avkode den hensikt eller betydning andre formidler via tale. Tomasello foreslår en bruksbasert teori (på engelsk "usage-based theory") om språktilegnelse, som antar at barn tilegner seg språk ved å avkode andres intensjoner samt mønsterdannelse i deres interaksjon med andre. Kvaliteten av voksen-barn-relasjoner er sterkt forbundet med den språklige utviklingen (Tomasello 2003). De følelsesmessige relasjonene har altså innflytelse på såvel størrelsen som kvaliteten på ordforrådet, dvs. hvor mange ord barnet kan og hvilke kategorier.

Deltagelse i interaksjoner bidrar til å understøtte et barns begrensede motoriske, kognitive og språklige ferdigheter ved å gi referensielle signaler. For eksempel vil den voksne, når han/hun leser en bok eller leker med barnet, se på det objektet som det for øyeblikket blir snakket om. Små barn er svært flinke til å følge de voksnes blikk, noe som igjen bidrar til å fokusere oppmerksomheten deres. I overensstemmelse med denne oppfattelsen viser undersøkelser at et barns evne til å følge den voksnes blikk kan forutsi barnets utvikling av ordforråd (Mundy og Gomes 1998). Slik fremstår interaksjon med andre som en viktig støtte i barnets språkutvikling

Moderne forskningsmetoder

Sammenlignet med de metodene som den tidlige barnespråkforskningen hadde til rådighet i størstedelen av forrige århundre, kan moderne forskning anvende et vell av nye metoder. Dette har åpnet nye vinduer for forståelsen av hvordan barn lærer språk. Ikke minst har video og digitale teknologier gitt nye muligheter til å gjøre nærstudier av ulike sider ved språklig kommunikasjon, og også til å foreta presise observasjoner av språklige samspill i naturlige sammenhenger.

Også i eksperimentell forskning har ny teknologi bidratt innovativt til nye forskningsfelt. Innenfor studiet av tidlig kommunikasjon har en utviklet teknikker som "preferential looking", "preferential listening" og "headturn procedure". Slike teknikker har gjort det mulig

å få innsikt i hvordan babyer utnytter informasjon i språket og den sosiale konteksten til å tilegne seg språk (for en lett tilgjengelig oversikt, se Karmiloff-Smith og Karmiloff 2002). Også nye nevrologiske teknikker som ERP (Event-Related brain Potentials) har gjort forskningen mindre avhengig av å skulle trekke slutninger fra observert adferd til bakenforliggende mekanismer. Endelig kan nevnes anvendelsen av rapporterte data, oftest i form av spørreskjemaer som foreldre fyller ut om sitt barns språk. De har åpnet muligheter for at undersøkelser kan bidra med viten som stammer fra barnets eget miljø, og dermed sikre bedre representativitet av barnets språklige ferdigheter.

Utvikling av morsmålet

Språkutviklingen beskrives ofte i faser eller stadier, dvs. i utviklingsperioder med visse kvalitative kjennetegn som er typiske for perioden. En snakker gjerne om milepæler i utviklingen, først og fremst i fonologisk, morfologisk og syntaktisk utvikling, samt aspekter ved ordlæringen som er knyttet til begrepsutvikling (Johnston 2007). Grensene mellom stadiene er ikke markerte. Det er store individuelle forskjeller i den tidlige språkutviklingen, også innenfor bredden av det vi regner for typisk utvikling (Bishop og Leonard 2000). Barn på samme alderstrinn vil derfor, også i typisk utvikling, kunne fungere på ulike utviklingsnivåer.

Det ser ut til at barn med samme morsmål ”erobrer” de ulike milepælene i noenlunde samme rekkefølge¹⁵. Forskjeller mellom barn viser seg først og fremst i utviklingstempo og ordforrådets bredde, særlig når det gjelder ord som gjenspeiler sosiale forhold og spesifikke erfaringer (Johnston 2007:1). Det er først og fremst formell språkkompetanse, det vil si mestring av lydsystem, bøyings- og orddanningssystem og system for ordstilling, som ser ut til å følge en bestemt utviklingsrekkefølge for barn med samme morsmål. Ordlæringen er mye mer miljøavhengig og derfor ikke så forutsigbar. Det samme gjelder kommunikative sider ved språkutviklingen, som for eksempel samtale- og fortelleferdigheter.

Muntlig språkutvikling

I det følgende vil det bli redegjort for muntlig språkutvikling i spedbarnsalderen, småbarnsalderen og 3- til 6-årsalderen. I lys av betydelig variasjon i barns utviklingstakt og erfaringer med språk må aldersangivelsene oppfattes som omtrentlige.

Spedbarnsalderen (0-1 år)

Beskrivelser av barns språkutvikling starter ofte med førspråklig kommunikasjon, fordi en mener at språkutviklingen starter lenge før barn bruker ord til å kommunisere med. Spedbarnet kommuniserer med tidlige signaler og uttrykk som gråt, smil og ansiktsuttrykk. Det lager etter hvert også lyder, såkalte ”kurrelyder” fra 2–3 måneders alder, før lydproduksjonen forandrer seg til det vi forbinder med ”babling” rundt 5–6 måneders alder. Lydmønstrene i bablingen er preget av språket/språkene i barnets omgivelser.

Nyere spedbarnsforskning har vist at barn er kontaktsøkende helt fra fødselen av, og at de etter fire til seks uker kan delta aktivt i samtalelignende kommunikasjon med omsorgsgivere,

¹⁵ Lieven og Stoll (2010) understreker at det er begrenset forskningsmessig dokumentasjon for å trekke konklusjoner om språkutvikling på tvers av språk.

såkalt ”protosamtale”, der barnet og den voksne tar ”ordet” etter tur. Til å begynne med er barnet og den voksne bare opptatt av hverandre. Dette ”jeg-du-samspillet”, kalt *primær intersubjektivitet* (Trevvarthen 1992), etableres typisk i 2–3 måneder alder, og øker så i intensitet i månedene som følger. Barnet uttrykker seg gjerne med lyder, blikk, smil, bevegelser, den voksne ofte også med ord (ibid., Bråten 1998). Gradvis rettes så oppmerksomheten mer mot omgivelsene, og omkring 8–9 måneders alder kan det lille barnet og omsorgspersonen samtale *om* noe – om et objekt, en gjenstand, en hendelse, noe utenfor de to. Dette ”jeg-du-det-samspillet” er blitt betegnet som *sekundær intersubjektivitet* (Trevvarthen 1992) og markerer en klar utviklingsmilepæl av språklig, kognitiv, sosial og emosjonell betydning. Nå kan de to kommunikasjonspartnerne styre hverandres oppmerksomhet mot ting og hendelser i verden.

Forskningen som beskrivelsen ovenfor er basert på, gir et bilde av typiske trekk ved tidlig kommunikasjonsutvikling i miljø der det er vanlig med ansikt-til-ansikt-samspill mellom spedbarn og omsorgsgivere. Etnografiske studier tyder imidlertid på at denne typen samspill forekommer mye sjeldnere i noen kulturer enn i andre (Heath 1983, Ochs og Scieffelin 1984, Rogoff 1990). Der ansikt-til-ansikt-samspill ikke er så vanlig, får spedbarna til gjengjeld ofte mye fysisk kontakt; de er sammen med andre stort sett hele tiden, også når de sover. Ifølge Hundeide (2001) ser det ut til at mange barn får den følelsesmessige kontakten de trenger for utviklingen på andre måter enn barn som deltar i den typen samspill som beskrives i spedbarnsforskningen (s.116–117). Dermed blir det vanskelig, mener Hundeide, å tillegge protosamtalen den store generelle betydningen den tillegges i mye av litteraturen om barns utvikling og språkutvikling. Forskjeller i kommunikasjon med spedbarn må sees i sammenheng med mange forskjellige forhold (ibid.), blant annet med større og mindre vekt på verbal og nonverbal kommunikasjon i ulike miljøer (Heath 1983). Men det skal understrekes at følelsesmessig kontakt og tilknytning mellom barn og nære omsorgsgivere er svært viktig, også for språkutviklingen. I den sammenhengen skal nevnes at ansikt-til-ansikt-kommunikasjon med blinde barn kan vanskeligjøres ved at blinde barn ofte snur seg bort (sannsynligvis for å høre bedre). Dette kan lett tolkes som mangel på interesse, og den voksne blir mindre aktiv. Barnet blir stille når omsorgsgiverens initiativ til kontakt avtar, og den gode gjensidige kontakten svekkes (Tetzchner m.fl. 1993). Med kunnskap om blinde barns reaksjon i slike situasjoner, vil den voksne ha grunnlag for å forstå, fortsette med språklige initiativ og kanskje med ekstra mye fysisk kontakt.

Mot slutten av det første leveåret har barn vanligvis kommet langt i nonverbal kommunikatív utvikling, enten det er protosamtale eller andre former for kommunikasjon med omsorgsgivere de har mest erfaring med (Lieven og Stoll 2010). Tverrkulturelle undersøkelser tyder på at barn overalt i verden begynner å bruke peking kommunikatívt i denne alderen, og at kommunikasjonen i det hele tatt rettes tydeligere mot bestemte formål (ibid.). Barnet har en tydelig intensjon med sin kommunikasjon. Mot slutten av det første leveåret vil barn bli stadig dyktigere til å skille enkeltord fra den flytende strømmen av ord de hører. De vil kunne gjenkjenne ord og ytringer de ofte har hørt, særlig i kjente situasjoner, og de vil gjerne reagere på navnet sitt. Noen barn vil si to–tre ord, men den ekspressive språkutviklingen vil også i typisk utvikling variere mye mer enn språkforståelsen, og mange barn snakker først i 2-årsalderen, uten at det bør vekke stor bekymring. Generelt er språket tett forbundet med barnets kognitive, motoriske og sosiale utvikling, og den viktigste språkstimuleringsarenaen er i hverdagslivet og ”her-og-nå”-konteksten.

Også hørselen er helt sentral i dette første leveåret. Tidlig i spedbarnsalderen skiller barn mellom lyder i språk de aldri har hørt før, men i løpet av noen måneder skjer det et selektivt

bortfall som gjør at barnet innstiller seg mer og mer på lydene i omgivelsenes språk (Menn og Stoel-Gammon 2009). Lydoppfatningen blir gradvis mer meningsbasert og tilpasset språket/ene som menneskene rundt barnet bruker. Barn bør i denne perioden være omgitt av mye språk slik at ”øret for språk” stimuleres. Det ser vi hos døve barn som får innoperert cochlea-implantat, der det viser seg at de barna som får cochlea implantert så tidlig som i spedbarnsalderen, oftest har en bedre språkutvikling enn de som får det senere (Wie 2011).

Småbarnsalderen (1–3 år)

De fleste barn forstår sannsynligvis en hel del ord og uttrykk omkring ettårsalderen, men det kan være vanskelig å skille mellom språkforståelse og situasjonsforståelse hos så små barn. Det er ikke så lett å si noe bestemt om størrelsen på det reseptive ordforrådet omkring ettårsalderen (Tetzchner 2001). Å undersøke utviklingen av språkforståelse er generelt mye vanskeligere enn å undersøke produktiv språkutvikling. Samtidig er det språkforståelse som er aller viktigst i den tidlige utviklingen. De tidlige ordene kjennetegnes av å være knyttet til her-og-nå-situasjoner og hentet ut fra barnets hverdag og konkrete erfaringer. I ettårsalderen vil barn gjerne forstå ganske mange ord og ytringer, men deres forståelse vil mest typisk være såkalt ”situasjonsavhengig”, dvs. at ord og ytringer forstås med støtte fra den situasjonen de vanligvis opptrer i. Ordforrådsomfanget kan være vanskelig å vurdere. Ettåringer identifiserer gjerne kjente personer, dyr, leker og egne kroppsdeler (”hvor er pappa?”, ”skoen?”, ”bamsen?”, ”munnen?”), og etter hvert vil de opp mot toårsalderen bli dyktigere og dyktigere til å følge enkle instruksjoner av typen ”gi skoen til pappa”. Generelt vil barn ha et betydelig bedre såkalt passivt ordforråd, eller ordforståelse, enn de kan gi uttrykk for i sin tale.

Det ekspressive, eller aktive, språket viser som nevnt et svært variert utviklingsmønster, og variasjon må sies å være det kanskje mest typiske for perioden. De fleste barn sier sitt første ord mellom 10–14 måneders alder. Ikke sjelden vil de første ordene være såkalte protoord, det vil si ord som ikke ligner ord i voksenspråket, men som barnet bruker konsekvent (kombinert med gester, blikk osv.), og dermed åpenbart knytter mening til (Painter 1985). Enten de bruker protoord eller ord som ligner ord i voksenspråket, uttrykker barn i disse ettordsytringene ofte noe de senere vil bruke flere ord, kanskje en hel setning, for å få sagt. For eksempel kan ordet bil være uttrykk for begeistring over å skulle være med på biltur, eller for et ønske om å få tak i en lekebil som er utenfor rekkevidde. Slike ettordsytringer kalles gjerne ”holofraser”, som Høigård (2006) foreslår å kalle *ettordshelheter*. Barnets ansiktsuttrykk, gester og situasjonen ytringene inngår i, er avgjørende for tolkningen av dem.

Når barn har et produktivt ordforråd på ca. 30–50 ord, har mange en såkalt ”ordspurt”, det vil si at ordlæringen går mye raskere enn før. I denne perioden begynner de også gjerne å sette ordene sammen til toordsytringer (Tetzchner 2001). Vi ser her den spede begynnelsen på syntaktisk utvikling. Enten barn har en ordspurt eller ikke, begynner de først å kombinere flere ord i samme ytring etter at de har lært seg nokså mange ord.

Vi vet ikke hvilke mekanismer som driver den intensiverte utviklingen. Mye tyder på at både kognitive og sosiale forhold spiller en rolle. En kanskje undervurdert drivkraft i utviklingen er den emosjonelle (Bloom 1993, Ochs 1986). Lois Bloom (1993) så språkutviklingen i sammenheng med emosjonell utvikling. Hun hadde registrert at barn syntes å produsere sine

første ord med en betydelig kognitiv og emosjonell anstrengelse og ønsket å forstå samspillet mellom språk og emosjoner idet ordene ble produsert¹⁶.

I toårsalderen har barn flest god språkforståelse. De forstår flere hundre ord, og også ytringer med flere ord. Mange forstår til dels lange ytringer. Det ekspressive språket kan som nevnt selv i typisk utvikling være mye fattigere. Det er ikke unormalt at et barn sier svært lite, selv om de har en utmerket språkforståelse. De får likevel gjerne uttrykt det de ønsker, enten gjennom gester, eller ved å kombinere lyder og gester (Halliday 1975). I lys av den store uoverensstemmelsen i typisk utvikling mellom reseptivt og ekspressivt språk, bør det ikke uroe foreldre om barns tale er begrenset ved to år; det viktige er at de forstår det andre sier til dem.

Når barn er mellom to og tre år, er ordforrådet i stor vekst, og ytringene blir lengre og mer komplekse. Barna begynner nå å bruke spørreord og funksjonsord, som preposisjoner, konjunksjoner, adjektiv og artikler. Mellom to- og treårsalderen lærer barn flest å bruke de vanligste ordbøyingsmønstrene og stort sett korrekt ordstilling. De utvikler også vanligvis en betydelig bedre uttale, selv om mange treåringer fortsatt kan ha en del uttaleavvik. Økt vokabular og mestring av språkets syntaktiske struktur etterfølges gjerne av en økt interesse for språk, særlig for språkets rytme og klanglighet. I treårsalderen begynner barna selv å leke med ord og lydmønstre, og har gjerne stor glede av rim og regler. Denne gleden over rim og rytme kan etter hvert utvikle seg videre til fonologisk bevissthet, dersom barnet får impulser til det. Ofte er småbarna sammen med større barn som holder på med sang- og klappeleker, ellinger og tungebrekkere, og voksne er kanskje også med på slike former for lek. Det skal lite til av innspill fra voksne i slike sammenhenger for å bidra til at barn gradvis oppfatter at talespråket kan deles opp i elementer som ikke betyr noe, stavelser og enkeltlyder. Gledesfylte opplevelser kan dermed gi grunnlag for tidlig utvikling av en bevissthet om språket som er en nødvendig del av det å lære å lese og skrive et alfabetisk skriftspråk. Det kan være store forskjeller på hvor tidlig barn utvikler fonologisk bevissthet, og både individuelle forutsetninger og miljøbakgrunn kan spille en rolle. Barnehagen kan her på enkle måter, og fra barna er ganske små, bidra til å forebygge problemer i forbindelse med lese- og skriveopplæring på skolen.

Den store variasjonen i utviklingen i denne perioden angår ikke bare utviklingstakt, men også den måten utviklingen forløper på; blant annet bruker 2–3-åringer ulike strategier når de tilegner seg nye ord (Nelson 1973). Nelson fant i en undersøkelse to typiske ordtilegnelsesstrategier, som hun kalte hhv. ”referensiell” og ”ekspressiv”. Noen barn er først og fremst orientert mot å benevne ting og hendelser, hevder hun. Denne orienteringen mot enkeltord betegnet Nelson som ”referensiell” fordi det dreier seg om å gi navn til det ordene viser til (referenten). Disse barnas ordforråd består ifølge Nelson først og fremst av innholdsord, og barna kan være relativt ordknappe. Den ekspressive strategien anvendes

¹⁶ I alt 14 mor-barn-dyader ble månedlig observert under lek i perioden 9 måneder til 2 år, og man noterte presist hvilke ord hhv. mor og barn produserte, og hvilken følelsestilstand barnet var i under produksjonen (nøytral tilstand, positiv tilstand, negativ tilstand). Det viste seg da at de første ordene så å si alltid var drevet frem av en følelse; de benevnte noe som var viktig for dem selv (”min”, ”ha” eller lignende). Det viste seg også at et nytt ord så å si alltid ble produsert etter en periode med nøytral affekt. Både positiv og negativ affekt syntes å hemme ordproduksjonen, men den negative hemmet mer enn den positive. Etter at ordet var produsert, uttrykte så barnet gjerne selve følelsen (lettelse, glede osv.). En følelse syntes med andre ord å være ordenes ”kilde” eller ”opprinnelse”, men følelsen ble ikke uttrykt før etter at ordet var sagt. Ordene fremsto dermed som en slags katalysator for følelsen, men var følelsen for sterkt positiv eller negativ, virket den hemmende. Bloom ser dette sekvensmønsteret som et uttrykk for et tett samspill mellom ord og følelser i denne viktige perioden når ordforråd og syntaks dannes. I den grad hennes funn kan generaliseres, understreker de betydningen av å være i emosjonell balanse i denne tidlige språkutviklingen.

derimot ifølge Nelson av mer sosiale og utadvendte barn. De tilegner seg gjerne ord i lek og samspill med andre mennesker, og anvender ofte sosiale fraser og faste uttrykk som ”sove-god-natt”, ”bli-med-meg”. Denne strategien har fått betegnelsen ”ekspressiv strategi”, og det kan virke som om barn med denne tilnærmingen lærer ordenes presise betydning i stor grad mens de brukes. Slike individuelle forskjeller i språktilegnelsen er blitt sett i sammenheng med miljøforskjeller (ibid.), med referensiell strategi som typisk for barn med benevningsorienterte foreldre, og ekspressiv for barn fra miljøer der en er mindre opptatt av å være ”språklærere” for barna. Men mange forhold kan spille inn, for eksempel om barn er yngst i en søskenflokk, og forskjeller i sosiabilitet og interesser.

En rekke observasjonsstudier av samspill mellom omsorgsgiver og barn har vist at omsorgspersoner gjerne tilpasser seg språklig og tematisk til det aktuelle barnet (Newport m.fl. 1971, Snow og Ferguson 1977). Når barnet i 1–2-årsalderen forsøker å uttale sine første ord, vil omsorgspersoner ”legge mening” i barnets ord og uttrykk. ”Ja, det er bil”, sier hun/han kanskje, som reaksjon på barnets ”iiii”. Gjennom voksnes overfortolkning av barns forsøk på å uttrykke seg, utvikles og nyanseres barnets språk. Den voksne anstrenger seg gjerne for å være tydelig akustisk, og anvender ofte et lyst toneleie, slik at barnet skal merke at talen er ment for ham/henne. Ofte gjentar den voksne det barnet sier, med tydelig uttale og også på en utvidet måte, slik at barnet ”trekkes” litt videre i utviklingen. Sier barnet ”søte fort”, sier den voksne kanskje, ”kjørte pappa fort?”. Slik kommunikasjon omtales i forskningslitteraturen gjerne som *barnetilpasset tale*¹⁷, og litteraturen om språkutvikling i småbarnsalder er full av beskrivelser av denne typen kommunikasjon. Det meste av denne forskningen er blitt gjennomført i vestlige middelklassemiljøer (Ochs og Schieffelin 1984), men i løpet av de siste tiårene er det blitt gjort mange undersøkelser som viser at dette er en kulturelt bestemt form for kommunikasjon med små barn (Heath 1983, Schieffelin og Ochs 1986, Crago 1992). I mange miljøer kommuniserer en mest nonverbalt med barna til de selv begynner å ta initiativ til språklig kommunikasjon (Heath 1983). I andre miljøer har en andre måter å snakke med barn på enn den som beskrives i litteraturen om barnetilpasset tale (Ochs 1986). Ochs og Schieffelin (1984) ser kommunikasjonen med små barn i sammenheng med hvilke *kommunikasjonsmuligheter* som ligger i det sosiale miljøet spedbarn og småbarn oppholder seg i til daglig, og med kulturelle *holdninger* til barn.

Fra treårsalder til skolealder

I to- til treårsalderen får barns språk i stor grad sin mening fra den situasjonen det brukes i. Barna har begrenset evne til å forstå og bruke språk om noe som er utenfor den konkrete situasjonen kommunikasjonen inngår i. I tre- til fireårsalderen kan de i langt større grad delta i samtaler om det som har skjedd, som skal skje, og om tenkte virkeligheter. Et særtrekk ved denne perioden er nettopp en økende evne til å forstå og bruke språket uavhengig av den konkrete situasjonen (Donaldson 1978) og til å delta i såkalt utvidede samtaler (”extended discourse”). Dickinson og Tabors (2001) beskriver ”extended discourse” som samtaler som krever at barnet kan snakke om noe som ikke er her og nå, og kan delta i sammenhengende samtalesekvenser som utgjør fortellinger, forklaringer, argumentasjon m.m. Et annet og beslektet særtrekk ved språket i denne alderen er en økende evne til å snakke om hva ord betyr (Hagtvatn 1998, Robinson og Robinson 1981).

¹⁷ Se Valvatne og Sandvik (2002/2007) for analyse av en samtale mellom en toåring og en voksen som viser mange typiske trekk ved barnetilpasset tale.

Disse utviklingstrekkene vil variere mye med hva slags språklig kommunikasjon barnet deltar i. I miljøer der barnetilpasset tale er vanlig, vil voksne ofte allerede fra småbarnsalderen av oppfordre barna til å fortelle om noe som har skjedd, og støtte dem i fortellingen (Aukrust 1992). Etter hvert som de blir større, vil barna også ofte få mange erfaringer med utvidede samtaler om ulike opplevelser og andre tema, også om hva ord betyr. I andre miljøer får barna helt andre erfaringer med språk. Heath (1983) forteller om barn i et afroamerikansk arbeiderklasse miljø der en god replikk, frodige fortellinger og billedrikt språk var høyt verdsatt. Voksne i dette miljøet så ikke på seg selv som støttespillere i barns språkutvikling, og tilpasset seg ikke til småbarns språklige nivå. De mente at barn lærer både språk og annet best ved å lytte og observere. De fleste barna i dette miljøet ble da også dyktige språkbrukere. For eksempel var det typisk for fireåringer å lage små fortellingsdikt, og i denne alderen kunne barna allerede være ganske gode til å snakke seg ut av konfliktsituasjoner med voksne. Likevel klarte barn fra dette miljøet seg gjerne dårlig på skolen, blant annet fordi de ikke var vant til at voksne stilte spørsmål som de selv visste svaret på. De var heller ikke vant til å uttrykke seg så verbalt eksplisitt at de var lette å forstå når de snakket om noe utenfor den konkrete situasjonen, og de var dessuten vant til å uttrykke seg relativt røft og direkte. De oppfylte ikke forventninger til språklig kommunikasjon i skolen, og lærerne ble mer opptatt av hva de ikke kunne enn av å finne ut hva de kunne. Forskning tyder på at skolen ofte er lite oppmerksom på kulturell variasjon i barns erfaringer med språk (Cook-Gumpertz 1986/2006, Cazden, 1988/2001).

Skjematisk kan 3–6-åringens språk beskrives ved to subfaser der tre- til fireårsalderen preges av oppbygging, og fire- til seksårsalderen av konsolidering og nyansering. I tre- til femårsalderen er det en enorm vekst i ordforrådet. Ikke bare utvikles det under gunstige forhold nesten uforståelig hurtig. Ord brukes også kreativt og nydannende, nærmest poetisk, ifølge Tjukovskij (1980). Ofte er nydannelsene virkelighetsnære og billedlige. En skallet mann beskrives som ”en mann som er barfotet på hodet” (Tjukovskij 1980), og en kopp som er til tørk på oppvaskbenken, utpekes som ”den koppen som står med snuten ned”. Sist, men ikke minst, blir barna i denne perioden gode til å fange opp det Ochs (1986) betegnet som språkets affektnøkler, dvs. de språklige virkemidlene (trykk, tonefall, grammatiske konstruksjoner og ord) som skaper emosjonelle virkninger, som humor, ironi, sinne, og også en rekke av de emosjonelle overtonene ord og uttrykk er bærere av.

I tre- til fireårsalderen skjer det også store strukturelle endringer i språket. De grunnleggende bøyingsendelsene og småord som pronomen og preposisjoner (funksjonsord) forstås og brukes nesten som i voksenspråket. Dette gir et godt utgangspunkt for stadig mer avanserte flerordsyttringer, med fortellende, spørrende og nektende ordstilling, og over- og underordning. Uttalen er nærmest voksenlik, med unntak av kompliserte lyder som /s/, /skj/, /kj/ og /r/ (rulle-r) (Fintoft m.fl. 1983). Ved fireårsalderen kan en si at barn i hovedsak mestrer språkssystemet, men det er ennå relativt lang tid igjen før en kan si at de mestrer det fullt ut. En undersøkelse av verbbbøying hos norske fire-, seks- og åtteåringer fra Oslo-området viste en stor andel av bøyingsfeil hos seksåringene, og også en hel del hos åtteåringene (Simonsen og Bjerkan 1998). Ordstillingsmønstrene er på plass tidligere, men selv om barn i fem- til sjuårsalderen gjør få syntaktiske feil, kan de ha problemer med å forstå en del konstruksjoner. Undersøkelser (Tetzchner m.fl. 1993) viser at selv om barn mestrer ordstillingen når de snakker, kan det være mye som er vanskelig for dem å forstå. Undersøkelsene viser også at det er store forskjeller mellom barn, og dette er det viktig å være oppmerksom på i barnehagen. Instruksjoner og forklaringer kan fort bli for vanskelige for en del barn. og når en velger høytlesningsstoff, bør en tenke over hvor krevende språket er, også syntaktisk. Samtidig skal en sørge for utfordringer, så tekstene skal ikke være for enkle. Like viktig som

å velge litteratur med omhu, er det å finne frem til måter å arbeide med litteraturen på som gjør at barna blir engasjert og får med seg det meste av innholdet. Da tåler de også en og annen krevende syntaktisk konstruksjon. Blir de engasjert i ei bok, vil de kanskje høre den om og om igjen, og boken kan virke positivt inn på den syntaktiske utviklingen – som på mange andre sider ved språkutviklingen.

Etter fireårsalderen raffineres og nyanseres språksystemet, og barna bli dyktigere til å delta i samtaler, og også til å forstå og selv produsere monologer og tekster, blant annet til å fortelle. De enkleste narrative, som er typiske hos 2–3-åringene, er enkle sammenbindinger av hendelselementer. 5–6-åringenes narrative er langt mer utviklede. De er ofte bygd opp langs en tidslinje, med innledning, handling og avslutning, og omfatter ikke sjelden et poeng som kan være dramatisk eller humoristisk (Hagtvatn 1988, Matre 2000). Strukturelt mestrer 5–6-åringene etter hvert også korrekt bruk av de mange småordene, særlig pronomen, som peker tilbake på tidligere hendelser i en tekst (”Mannen gikk med en ballong. Den ga han til jenta”). Det kan imidlertid være store forskjeller mellom barns fortellinger, både ut fra individuelle forutsetninger og på grunn av forskjeller i erfaringer. Fortellingene til de afroamerikanske barna i Heaths undersøkelser (se ovenfor) var annerledes enn lærerne forventet, og ble av lærerne oppfattet som usammenhengende. Michaels (2006) viser gjennom analyse av kommunikasjon mellom lærere og seksåringer fra et annet afroamerikansk miljø enn Heaths, at læreres manglende forståelse for barnas fortellinger kunne føre til at det som var ment som støtte, i stedet ødela for fortellingen. Men hun gir også et eksempel på at en lærer som ikke heller forsto så mye, likevel kunne hjelpe, fordi hun var klar over at barna hadde en annen fortellemåte. Hun hadde dessuten en forventning til barna, som hun uttrykte slik overfor forskeren: ”You know, it's a whole lot easier to get *them* to make the connections clear, if you assume that the connections are there in the first place” (s. 134, kursiveringen er fra originalteksten)¹⁸.

Et annet viktig hovedtrekk i denne utviklingsperioden er barnets økende språklige bevissthet. Denne økte evnen til å gjøre selve språket til gjenstand for bevisst refleksjon, kommer til uttrykk på forskjellige måter. På ordnivå ser vi en økende evne til å definere ord med henvisning til selve språksystemet (via synonymer, antonymer, overbegrep) (Hagtvatn 1992). Barn blir også dyktigere til å oppdage forskjeller mellom ytringer med riktig og gal syntaks (”setninger som høres riktige og gale ut”), og de kan ofte segmentere språket i fonologiske enheter. Her går det utviklingslinjer fra treåringens evne til å rime, via evnen til å inndele ord i større fonologiske enheter (for eksempel klappe stavelser i ord) til å identifisere den enkelte språklyden i ord (første lyd, siste lyd, hver enkelt språklyd i ord) (Bradley og Bryant 1983, Lundberg 1984). Evnen til å inndele ord i språkyder (fonem) gir samtidig inngangen til skriftspråket, via den alfabetiske koden.

Oppsummerende kan vi slå fast at barn vanligvis mestrer hovedmønstrene i språksystemet omkring fireårsalderen¹⁹, har et relativt stort ordforråd, deltar i samtaler, forteller, leker med språket, og i det hele tatt har kommet langt i kommunikativ kompetanse. Det kan imidlertid

¹⁸ Matre (2000) gir en kort oversikt over en del forskning om barns fortellinger, også kulturell variasjon. Hun er også opptatt av andre perspektiv på tekster enn hvilke sjangre de tilhører, nemlig av kommunikative formål. I sine undersøkelser av samtaler mellom fem–seksåringer og sju–åtteåringer, fant hun at de yngste barna i større grad enn de eldste, produserte det hun kaller *heuristiske* (utforskende) og *lekende* tekster, ofte i samarbeid, og særlig når den voksne deltok lite. Hun ser resultatene fra undersøkelsen som interessante for refleksjoner over pedagogisk tilrettelegging for språkutvikling ”for barn som er ferdige med den mest grunnleggende språkutviklinga, og som er i ferd med å erobra ferdigheter innanfor utvida diskurs” (s. 204).

¹⁹ Det tas forbehold om at dette ikke nødvendigvis gjelder for alle språk. Lieven og Stoll (2010) gir eksempler på at ulike språk kan ha svært ulike grammatiske mønstre, som kan være mer og mindre vanskelige for barn å lære.

varierte mye hvor langt de er kommet i ordforråd, og selv om syntaksen og de viktigste bøyingsmønstrene er på plass, kan det være store forskjeller på hvor langt barn i denne alderen er kommet når det gjelder språklige raffinementer og nyanser, forskjeller som i stor grad er miljøavhengige. Barn vil også være vant til ulike typer samtaler og fortellinger, og ulike typer spørsmål. Barnehagen har en stor oppgave i å møte dem alle der de er, se hva de kan og la dem få delta i et språkmiljø der de både får utfolde sin kommunikative kompetanse og utvikle den videre.

Tidlig skriftspråklig utvikling

Tradisjonelt har en i Norge sett arbeid med skriftspråk, forstått som opplæring i lesing og skriving, som skolens oppgave. Barnehagen skulle først og fremst konsentrere seg om den talespråklige utviklingen (i tillegg til en rekke andre utviklingsområder). Vi har også en lang tradisjon for å innføre skriftspråket ifølge temmelig formelle prinsipper i forbindelse med skolestart. I mange land, blant annet Frankrike og England, får barn flest leseopplæring fra de er i 4–5-årsalderen. Det er imidlertid ikke empirisk dekning for å hevde at barn som i sine utdanningssystemer lærer å lese tidlig, generelt leser bedre enn barn som møter denne opplæringen senere (PISA). Tvert imot lærer verdens best-lesende barn – finske barn – å lese først når de fyller syv år. Det er stor risiko for å skape tidlige tapere dersom en allment legger til rette for lese- og skriveopplæring fra fire-femårsalderen (blant annet indikert ved at barn i Frankrike ikke sjelden må gå de første årene på skolen flere ganger). Forskning peker heller i retning av at det er kvaliteten på barn muntlige språk, og også kvaliteten på arbeidet med skriftspråket, ikke minst om det tilpasses det enkelte barnet, som er avgjørende. Her kan barnehagen spille en viktig rolle, både gjennom arbeid med det muntlige språkmiljøet, og ved å la erfaringer med skrift inngå naturlig i dette. Forskning tyder på at muntlig språkutvikling i førskolealder kan ha stor betydning for lesing og skriving av komplekse tekster på høyere trinn i skolen (Heath 1986, Dickinson og Tabors 2001, Aukrust 2006), og tidlige erfaringer med skrift kan bety mye for begynnende lesing og skriving.

En forskningstradisjon som har gitt verdifulle bidrag til forståelse av hvordan barnehagen kan arbeide med skriftspråket på måter som forebygger lese- og skrivevansker, er den såkalte ”emergent literacy”-tradisjonen.

Termen ”emergent literacy” kan ikke lett oversettes til norsk. Den viser til skriftspråklige ferdigheter slik de langsamt ”kommer til overflaten” hos førskolebarn lenge før barnet leser og skriver i vanlig forstand: ”Det skjer når barn helt ned i to–treårsalderen snakker med trekk fra skriftspråket. Når for eksempel barn konstruerer sammenhengende fortellende tekst som er løsrevet fra den muntlige kommunikasjonens ”her-og-nå”-situasjon. Når de dikterer brev, beskjeder og handlelister med skriftspråkets intonasjons- og rytmemønstre. Når de forteller og stiller spørsmål om skriftspråket – om tegn, bokstaver, ord og setninger i bildebøker. Når de lekeleser tekster de kan utenat og med blikket følger ordene de til enhver tid leser. Når de leser signalord og logoer i miljøet. Og ikke minst når de ”babler” med skriftspråket og lekeskriver ved hjelp av skribling eller hemmelig skrift” (Hagtvet 1988:24).

Innenfor denne tradisjonen sees skriving og lesing som sosial praksis, kommunikasjon med skriftlig språk. Ved å synliggjøre hvordan barn som vokser opp i skriftkulturer, viser interesse for og kunnskap om skriftspråket lenge før de leser og skriver selv, har tradisjonen bidratt til å synliggjøre bredden i skriftspråklig kompetanse, og også til å se det skriftlige språket i det muntlige. Den har også tydeliggjort barnehagen som et miljø der skriftspråket i bred forstand

naturlig hører hjemme og gitt impulser til hvordan arbeidet med talt og skrevet språk kan gå hånd i hånd.

Disiplinært kan ”emergent literacy”-tilnærminger forankres i flere tradisjoner, først og fremst i sosiokulturelle forståelsesrammer med linjer til Vygotskij (1978) og Luria (1978). Skriftspråket som et verktøy (”tool”) for språklig og kognitiv endring, og lærende samspill mellom det lille barnet og voksne eller mer kompetente barn omkring det å lese og skrive (*mediert læring*) sees som avgjørende. Tradisjonen har også forankring i etnografiske studier, blant annet av skriveprosessen. Her er et viktig fokus hvordan barns tidlige tekster påvirkes av samspillet mellom barn og voksne under skriveprosessen (Clay 1975, Dyson 1989, Teale og Sulzby 1985). Andre har studert barns selvregulerende tale og de voksnes graderte støtte under skriving, og også lærende samspill skrivende barn imellom (Graves 1983). I etnografisk forskning har en dessuten utvidet perspektivet og vist hvordan en i visse kulturer vektlegger andre elementer i skriveprosessen enn i vestlige studier, andre ”literacy events” (Heath 1983).

Studier av den tidlige lese- og skriveutviklingen (”emergent reading and writing”) er grundig beskrevet (Clark 1976, Hagtvet 1988, 2010, Liberg 1990, Sulzby 1982, 1985). Vi vil her kort kommentere noen sentrale utviklingstrinn, slik de fremkommer i ”emergent literacy”-litteraturen.

Tidlig lesing

Små førskolebarn ”leser” gjerne tekst, og særlig tekst de kjenner, gjennom gjenkalling (eventuelt fantasilesing) av tekstens innhold. At de leser, signaliserer de ved å lese med høytlesingens intonasjon og pausemarkeringer, og de følger også gjerne teksten med pekefingeren (Sulzby 1982, 1985). Etter hvert blir de mer fokuserte på selve teksten. De ”leser” imidlertid ord som om de var bilder, og konteksten, for eksempel bildeillustrasjoner, gir ordene mening. Dette stadiet kalles *pseudolesing*; barna leser teksten som en del av et totalt bilde, og er helt avhengig av konteksten for å få tak i tekstens mening. Det neste stadiet kalles *logografisk lesing* og innebærer at barnet gjenkjenner selve teksten som et bilde som gir mening. Et eksempel er gjenkjenning av logoet for cola, også når det er løsrevet fra etiketten. De kan ikke lese den enkelte bokstaven, men husker ordbildet. Altså er dette først og fremst en slags huskelesing, og barna kan på dette nivået, som ved pseudolesingen, ikke lese nye ord. Først på det neste stadiet, som i vår kultur gjerne kalles *alfabetisk lesing*, leser barnet ved hjelp av den alfabetiske koden. Barnet kan nå segmentere ord i språkllyder (fonem), koble det enkelte fonemet til relevant bokstav, og sette dem sammen til ord som gir mening ifølge det alfabetiske prinsippet. Mange barn trenger noe veiledning for å nå dette nivået, og noen trenger mye støtte. Barn med disposisjon for lese- og skrivevansker av dyslektisk karakter, vil typisk trenge særlig mye støtte i denne fasen. Når barn begynner å lese alfabetisk, eller fonologisk, som det også kalles, omsetter de teksten til talt språk ved å omkode bokstav for bokstav til den lyden, eller det fonemet, den hører sammen med, før de trekker lydene sammen til én sammenhengende helhet. Etter hvert som omkodingen automatiseres gjennom gjentatt lesing av tekst, bygger barnet opp en indre representasjon av stavemønstre (ortografiske mønstre), som så kan leses som *ortografisk lesing*. Lesing av ortografiske mønstre muliggjør lesing av ikke-lydrette ord, og kan også bli en effektiv strategi ved lesing av lange, ukjente ord, f.eks. kjær-lig-het-på-pinne. (Se Frith (1994) og Spear-Swerling og Sternberg (1994) for en nærmere beskrivelse av stadiene i leseutviklingen).

De fleste barn gjennomgår de nevnte stadiene i leseutviklingen, men for noen går det så fort at hvert enkelt stadium vanskelig kan registreres. I en vanlig aldersblandet barnehage i dagens Norge vil en mest typisk ha alle de nevnte stadiene representert, muligens med unntak av det

ortografiske stadiet. I en pågående undersøkelse dokumenteres det at barn i dag i større omfang enn tidligere lærer å lese i barnehagen, men de fleste barn leser fortsatt på ett av de to første nivåene. Mange av barna sier selv at det er foreldrene som lærer dem å lese, noe som inviterer til refleksjon om barnehagens rolle når det gjelder å forebygge lese- og skrivevansker.

Tidlig skriving

Den tidlige skrivingen er på mange måter lettere å avdekke enn den tidlige lesingen, blant annet fordi en rent fysisk kan "se" og studere skriveprosessen og skrevne produkter. Barnas tidlige skriving, særlig deres spesielle måte å stave på (såkalt "invented spelling"), er derfor også blitt kalt "vinduer" til å forstå hvordan barn oppfatter forbindelser mellom talt og skrevet språk (Read 1986).

De ulike stadiene i den tidlige skrivingen har mange paralleller i stadiene i leseutviklingen; lesing og skriving går i stor grad hånd i hånd, men de trekker likevel på noen ulike ferdigheter. Som ved lesingen vil en i en vanlig barnehagegruppe finne ulike stadier representert, og det samme barnet kan også fungere på flere stadier på samme tid, blant annet avhengig av kompleksiteten i det som skrives. Likevel vil et barn gjerne ha en preferanse for den strategien som er den dominerende på et aktuelt utviklingstrinn (stadium). Grunnlaget for utviklingsmønstrene som presenteres nedenfor, er observasjoner ut fra et kombinert sett av kriterier som gjenspeiler kvaliteter både i skriveprosessen og produktet, og som bygger på internasjonale tilsvarende studier (bl.a. Read 1986). Observasjonene ble gjort mens barnet laget tekst til et tegnet bilde. Etterpå leste barnet det han/hun hadde skrevet (Hagtvet 1988, 2010). De samme stadiene er registrert i en rekke språk og kulturer.

Den første perioden er ofte blitt betegnet som *prefonetisk*. Her viser ikke de grafiske tegnene til fonetiske segmenter i barnets tale; de er en slags husket visuell gjengivelse av en ting, hendelse eller tanke som gjenspeiler en kommunikasjonsintensjon. Vygotskij (1978) så barns tegninger som prefonetiske gjengivelser av virkeligheten og forløpere til skrevet tekst. Den prefonetiske skrivingen kan ha ulike uttrykk. To uttrykk som ofte gjengir meningsladede språklige fraser, er skribling og bokstaver som skrives i rekke. Hva meningen i "teksten" er, erfares først når barnet "leser" teksten han/hun skrev; de leser gjerne med stor seriøsitet, mens fingeren peker på teksten (Sulzby 1986). Et tredje tekstlig uttrykk er den såkalte globale skrivingen, der ord skrives *logografisk*, det vil si som ordbilder. Også denne teksten er basert på hukommelsen; den er ofte eget navn eller navn til familie og venner, eventuelt logoer fra skilt i miljøet. Det neste stadiet er *semifonemisk skriving*, betegnet slik fordi barnet anvender en fonetisk strategi, men som er upresis på fonemnivå. Den formidler en gryende bevissthet om relasjonen mellom teksten og det fonologiske systemet (for eksempel mellom et grafisk tegn, eller en fantasibokstav og noe lydlig i det barnet prøver å uttrykke skriftlig), og vitner om at barnet anvender en fonologisk strategi der det skriver talen i stedet for å tegne tingen (Vygotskij 1978). Nå blir barnet gradvis mer orientert mot fonemene i ord, først det mest fremtredende ("HS" for "hus"), deretter flere, og ikke sjelden ved å utelate vokaler og skrive speilvendt ("SKRM" for "Markus"). Den neste fasen er kalt *fonemisk*. Nå kan barn identifisere fonem i ord, og kombinere dem med relevant grafem. I en tidlig fase skriver barna gjerne bokstavene slik de høres når en bruker bokstavnavnet, for eksempel "RUDF" for "are you deaf". Den siste perioden er *konvensjonell skriving*. Erfaring med fonemisk skriving utløser vanligvis en økt interesse for å skrive. Barn får da en økt fortrolighet med det ortografiske systemet, som igjen fasiliteterer tilegnelsen av ortografiske mønstre i egen skriving (Frith 1980, Treiman 1994).

Det kan diskuteres om de angitte stadiene er universelle, eller om de varierer mellom språk, kultur og utdanningssystem. Skriftspråklig kompetanse varierer uten tvil i betydning i ulike miljøer, og skriftspråket brukes på ulike måter og for ulike formål (Heath, 1983, Kenner 2000a og b). Men på tross av en rekke kulturelle forskjeller, ser det ut som om barn i ulike kulturer gjennomgår alle stadiene over, men i ulikt tempo. Etter hvert som barna begynner å skrive konvensjonelt, er det også registrert forskjeller mellom barn som snakker ulike språk. Generelt er det slik at jo mer det ortografiske systemet korresponderer med uttalemønsteret, jo mer ortografisk korrekt skriver barnet på kortere tid (Landern m.fl. 1997). Det norske ortografiske systemet er relativt regulært og derfor i prinsippet lettere å erobre enn f.eks. engelsk, som er svært lite regulært. Det kan gjøre det tvilsomt å lene seg på forskning fra engelskspråklige land når det gjelder forskning om barns utvikling og opplæring knyttet til lesing og skriving.

Kunnskap om vanlige stadier i tidlig lese- og skriveutvikling er et viktig grunnlag for barnehagens arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker. Med slik kunnskap vil de voksne kunne legge merke til hvor barna er i utviklingen og gi dem støtte på en måte de kan nyttiggjøre seg²⁰. Mange lese- og skrivevansker kunne trolig ha vært unngått dersom barna hadde fått støtte i tidlige faser, i situasjoner uten prestasjonskrav (Björk og Liberg 1999). Barnehagen skal ikke gi lese- og skriveopplæring, men ved at de skaper et miljø som inspirerer til lesing og skriving, kan det oppstå mange muligheter for å støtte barna i deres utforskning av skriftsystemet.

Forsinket og avvikende språkutvikling

Med utgangspunkt i empirisk forskning som har undersøkt hvordan barnets sosiale og kulturelle omgivelser påvirker språktilegnelsen – og at noen barn har vanskelige vilkår – har det tilsvarende skjedd en kraftig vekst i det som kalles intervensjonsforskning. Med utgangspunkt i teorier og empiri undersøkes hvordan ulike språkpedagogiske innsatser har effekt på barnets språktilegnelse, og under kontrollerte vilkår, slik at man i etterkant kan konkludere angående hva som har virket og hva som ikke har virket. Det er blant annet i denne sammenhengen at forskning på kartlegging av barns språk kan sees. Kartlegging kan bl.a. være konstruert med det formål å identifisere om barn har språklige vansker eller avvik fra typisk utvikling.

Språkvansker

Variasjonene i utvikling av språklige ferdigheter er store, og det er ingen klare grenser mellom normal, forsinket og avvikende utvikling. Noen barn kan ha en sen språktilegnelse og utvikle aldersadekvat språk innen de begynner på skolen. Barn kan ha problemer med å uttrykke seg i førskolealderen, eller med å forstå det som blir sagt. Men det er vanskelig å avgjøre når en forsinkelse er så stor at den faller utenfor variasjonen i typisk utvikling (Bishop 1997). Med andre ord er det en utfordring å skille mellom hva som er en sen utviklingstakt og hva som kan betegnes som et språkproblem.

²⁰ I Valvatne og Sandvik (2002/2007) er det en litt fyldigere, men enkel oversikt over stadiene, med en del eksempler på hvordan voksne i daglige samspill kan gi støtte i ulike faser av den tidlige utviklingen frem mot mestring av skriftsystemet.

Språkvansker hos barn innebærer at språkutviklingen ligger betydelig etter utviklingen hos jevnaldrende barn med typisk språkutvikling (Leonard 2000). Språkvansker representerer videre en heterogen gruppe av enten utviklingsmessige eller ervervede vansker som karakteriseres ved vansker knyttet til forståelse, produksjon, og/eller bruken av språket. Språkvansker kan være en konsekvens av eller assosiert med en annen funksjonsforstyrrelse som utviklingshemning, oppmerksomhetsproblemer, syns- eller hørselsvansker og ulike syndromer. Språkvanskene kan også være uventede i forhold til barnets øvrige funksjonsnivå, uten at en kjenner årsaken til dette. Når språkvanskene regnes som barnets primære problem, omtales det i dag som *spesifikke språkvansker* (SSV). Språkvansker er en utviklingsbetinget vanske. Etter som barnet utvikler seg, vil vanskene fremtre på ulike måter (Nettelbladt m.fl 2009).

Spesifikke språkvansker

Barn med spesifikke språkvansker strever med å utvikle et godt talespråk uten at det kan tilskrives problemer med hørsel, nevrologiske avvik, nonverbal intelligens eller andre kjente faktorer (Leonard 2000, Hulme og Snowling 2009). Barn med spesifikke språkvansker diagnostiseres ut fra en rekke inklusjons- og eksklusjonskriterier (for videre lesing om diskusjon av diagnostiske kriterier, se eksempelvis Leonard (2000), Bishop (1997) og Hulme og Snowling (2009)). Det pågår i dag diskusjoner blant fagfolk knyttet til diagnosens hensiktsmessighet, særlig fordi det er glidende overganger mellom det typiske og det forsinkede. Det er imidlertid allmenn enighet om at betegnelsen ”spesifikk språkvanske” viser til språkvansker som opptrer i en utviklingssammenheng der de øvrige utviklingsområdene fremstår som typiske (Bishop 1997). Det kan av ulike årsaker være særlig vanskelig å oppdage språkvansker hos barn som lærer flere språk. Det er imidlertid viktig at forsinkelser som skyldes spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn, oppdages tidlig, slik at også disse barna kan få tidlig og relevant stimulering.

Symptomer på språkvansker

Selv om det er vanskelig å skille mellom hva som er tegn på en forsinket språkutvikling og hva som er et språkproblem hos små barn, kan det likevel registreres trekk ved språklige ferdigheter og atferd som kan leses som risikotegn. Et hovedsymptom er når barn ikke utvikler språket ut fra det som er forventet for alderen, for eksempel når spedbarnet er stille og babler lite, når barnet er sent ute med å si sine første ord, når barnet ikke begynner å sette sammen ord slik andre jevnaldrende gjør, når det viser mangelfull forståelse av det som blir sagt, når barn i fire–femårsalderen fremdeles er svært vanskelige å forstå, tar få språklige initiativ, viser liten interesse for sosialt samspill, har begrenset omgang med jevnaldrende, er lite motiverte for språklige aktiviteter som eksempelvis å bli lest for (for videre lesing, se f.eks. Nettelbladt og Salameh 2007). Beskrivelser av språkutvikling knyttet til alder, særlig av milepæler i tilegnelsen av språkssystemet, kan være rettledende ved usikkerhet. Når det gjelder andre sider ved utviklingen, som samtale- og fortelleferdigheter, må en være oppmerksom på forskjeller i barns erfaringer.

Det er store individuelle variasjoner når det gjelder barns språkutvikling. Dette gjør det også vanskelig å trekke klare skillelinjer mellom hva som er normalt, forsinket eller avvikende. I tillegg er barn med språkvansker en heterogen gruppe, som representerer et bredt spekter av vansker og vanskegrader. Det finnes ingen klassifisering som dekker alle typer av språkvansker. En tradisjonell inndeling gjøres imidlertid ofte ut fra symptombylde, etter hvordan vanskene arter seg innenfor fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk.

Disse domenenene sees ikke som selvstendige kategorier, og mulige koblinger mellom dem vil derfor være typiske. Språkforståelsesvansker kan gjøre seg gjeldende innenfor alle domener.

Problemer knyttet til ulike språklige domener

Fonologiske vansker

Det skilles mellom fonetikk og fonologi. Fonetikk handler om egenskaper ved språklyder, hvordan de produseres (artikuleres), overføres og hvordan de blir oppfattet (Bjerkan og Kristoffersen 2005). Fonologi er studiet av hvordan språklyder danner systemer og mønstre i ulike språk, og hvordan ulike språk utnytter språklyder på ulike måter til å uttrykke betydning (Bjerkan 2005). Når det gjelder barns fonologiske utvikling, er det ulike måter å kategorisere barns språklyder på, og ulike måter å studere barns fonologiske utvikling på (se Tetzchner m.fl. 1993, Nettelbladt og Salameh 2007). Fonologiske vansker er den vanligste typen av språkvansker hos barn i førskolealderen. Det kan forekomme som eneste symptom ved lette eller moderate språkvansker, eller i kombinasjon med vansker på ytterligere en eller flere andre språklige nivåer (Nettelbladt og Salameh, 2007).

Fonologiske *vansker* vil si at barnet har problemer med å tilegne seg lydsystemet i språket, og ofte kan barn med fonologiske vansker være vanskelige for omgivelsene å forstå. Barn trenger imidlertid ikke nødvendigvis å ha problemer med å forstå andre selv om andre har vansker med å forstå dem. Fonologiske vansker må imidlertid ikke forstås synonymt med artikulasjonsvansker. Barn med fonologiske vansker har utfordringer knyttet til systemet av lyder, og ikke nødvendigvis med uttalen av enkeltlyder, selv om dette også kan være problematisk (Bjerkan 2005). Ifølge Dodd (2005) er det beste kriteriet for å avgjøre om et barns uttale er typisk eller avvikende, *typen* uttalefeil som gjør seg gjeldende. Hvis barnets feilmønster vurderes som sammenfallende med de feilmønstrene man ser i den typiske språklydsutviklingen, blir spørsmålet hvorvidt feiltypene er aldersadekvate. Barn med uttalevansker har med dette ofte større sjanse for å bli oppdaget enn barn som først og fremst har vansker med forståelsen. Ofte kan det likevel være vanskelig for foresatte og barnehagepersonalet å avgjøre om et barns uttale er så avvikende at en bør søke råd hos logoped.

Morfologiske og syntaktiske vansker

Morfologi er læren om hvordan ord lages og bøyes, og syntaks er læren om hvordan ord settes sammen til meningsbærende setningsledd og setninger (Endresen m.fl. 2000). I et språk som norsk, der vi ikke har ordbøying som markerer hvilken funksjon ordene har i setningen, blir ordstillingen viktig for at den riktige meningen kommer frem.

Vansker knyttet til morfologi og syntaks er ofte fremtredende hos barn med språkvansker. Dette kommer til uttrykk som problemer med å anvende ord i korrekt rekkefølge, anvende bøyingsendelser alderssvarende, eller å forstå meningsinnholdet i ytringer. Mellom to- og treårsalderen lærer barnet å bruke riktig bøyning av ordene og korrekt ordstilling. Ordbøying hos barn i tre- til femårsalderen kjennetegnes ved en sterk økning i bruk av bøyingsendelser og grammatiske ord. Barn med spesifikke språkvansker har ofte avvikende morfologi og syntaks, eksempelvis utelatelser av endelser i ord og problemer med å forstå og bruke ”grammatiske ord” som pronomen og preposisjoner korrekt. Problemer med å tilegne seg

morfologiske ferdigheter betraktes av Leonard (2000) og Bishop (1997) som et symptom på spesifikke språkvansker.

Barn med morfologiske og syntaktiske vansker har nesten alltid også fonologiske avvik (Leonard 2000). Det er imidlertid ikke avklart hvordan sammenhengen mellom de fonologiske og morfologiske utviklingsprosessene påvirker hverandre på ulike stadier i et barns språkutvikling, men en fonologisk svikt kan gjøre identifiseringen av enkelte morfologiske elementer svært utfordrende (Lyster 2009).

Semantiske vansker

Semantikk er læren om ords og setningers betydning (mening), dvs. om forholdet mellom språk tegn og det språk tegnet viser til (Endresen m.fl 2000). I barns utvikling av kunnskaper om betydningen av ord og ordkombinasjoner, er den semantiske og syntaktiske utviklingen nært knyttet sammen. Barn vil dessuten normalt ha en betydelig bedre ordforståelse enn de kan gi uttrykk for i sin tale.

Barn med språkvansker kan ha problemer med å lære seg å forstå og anvende ord (Nettelbladt og Salameh 2007). Forståelsesforsinkelser kan være vanskelige å avdekke, men via systematisk kartlegging er det mulig og viktig å få stadfestet dette tidlig, alt i 1–2-årsalderen. Det er videre et risikotegn når et barn er sent ute med å si sine første ord (Leonard 2000), men en skal her være klar over at variasjonen i typisk utvikling er meget stor, og at mange barn snakker sent uten at det behøver å være alarmerende. Mest typisk produserer barn sitt første ord i ettårsalderen, mange sier lite i toårsalderen, men de aller fleste har et betydelig aktivt ordforråd ved 2,5 års alder. Barn med spesifikke språkvansker bruker ord og setninger til å snakke om verden rundt seg, men utviklingen går saktere enn hos jevnaldrende. Mange studier har vist at barn med spesifikke språkvansker forstår og bruker færre ord enn barn flest på samme alder (Bishop (1997).

Språkutvikling hos barn med nedsatt funksjonsevne

Nedsatt funksjonsevne

Med ”nedsatt funksjonsevne” eller ”funksjonsnedsettelse” menes tap av eller skade på en kroppsdel eller en av kroppens funksjoner. Det kan for eksempel dreie seg om nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon, eller ulike funksjonsnedsettelse på grunn av allergi eller hjerte- og lungesykdommer.

Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) har en forståelse av funksjonshemming som en konflikt mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlige for etablering og opprettholdelse av menneskers selvstendighet og sosiale tilværelse. Med denne definisjonen sees funksjonsnedsettelsen som relativ i forhold til miljøets evne og vilje til å tilpasse seg og legge forholdene til rette for at individer med nedsatt funksjonsevne får utfoldelsesmuligheter og livskvalitet (Mørland 2006).

Ifølge Helsedepartementets strategiplan for habilitering av barn (2004) blir det hvert år født mellom 2000 og 2500 barn med tilstander som innebærer en form for funksjonsnedsettelse. I tillegg vil flere barn bli skadet eller få en alvorlig kronisk sykdom i løpet av barneårene. Relativt sett er dette små tall, men de absolutte tallene vitner likevel om at et betydelig antall barn har behov for spesielt tilrettelagt opplæring og/eller annen form for hjelp.

Språkutvikling og språkvansker hos barn med nedsatt funksjonsevne

Barn med funksjonsnedsettelse er en sammensatt gruppe. Språkutvikling hos barn med nedsatt funksjonsevne kan ikke beskrives i generelle vendinger; symptomene på vansker vil ofte være knyttet til ulike språklige domener (fonologiske, syntaktiske, semantiske og pragmatiske). Mest typisk vil utviklingen fremstå som ulike former for utviklingsforsinkelser. Hvordan språket vil utvikle seg hos barn med nedsatt funksjonsevne, vil henge sammen med type og grad av funksjonsnedsettelse. Jo flere muligheter for kommunikasjon som er fjernet på grunn av funksjonshemming og miljøfattigdom, desto større er risikoen for at et barn utvikler språkvansker (Tetzchner m.fl. 1993:95).

Selv om en type funksjonsnedsettelse kan virke inn på språktilegnelsen, eller gjør at barn ikke kan delta i de vanlige formene for samhandling med omgivelsene, vil de fleste likevel utvikle språk, noen ved hjelp av tegn, tegn til tale eller andre kommunikasjons hjelpemidler. Først hvis et bredspektret sett av kommunikasjonsmuligheter uteblir, vil barn bli så avvikende at et førstespråk ikke etableres (ibid.). Evnen til å tilegne seg språk synes å være en godt beskyttet egenskap hos mennesker. Det vil også si at dersom én rute blir blokkert, kan utviklingen mot et språk ta andre veier (ibid.). Blant annet vet vi at barn som er født blinde, på tross av at de ikke kan delta i kommunikasjonsformer basert på synssansen, kan vokse opp til å bli vanlige språkbrukere. Barn som er født døve, kan bli vanlige brukere av språket hvis de vokser opp i et tegnspråkmiljø eller får innoperert cochlea-implantat, og bevegelseshemmede barn som ikke kan lage språklyder eller utføre gester, kan oppnå adekvat språkforståelse (ibid.). Miljøet får imidlertid en enda større innvirkning på utviklingen av språk hos barn med nedsatt funksjonsevne, enn hos barn flest. Hvis et barn på grunn av en funksjonshemming har begrensede muligheter for å delta i kommunikative samspill, kreves det mer for å ta vare på de tilgjengelige mulighetene for kommunikasjon. Tidlig innsats og optimal tilrettelegging av språkmiljøet rundt barnet er sentralt.

Ulike typer funksjonsnedsettelse vil kunne spille inn på den fonologiske utviklingen hos barn. Eksempelvis vil sensoriske vansker knyttet til syn og hørsel kunne påvirke den fonologiske utviklingen. Den fonologiske utviklingen hos blinde barn kan skille seg fra den vi ser hos seende barn, ved at blinde barn ikke sjelden anvender andre fonologiske forenklinger (Dodd 2005). Likevel er det ingenting som tyder på at blindhet leder til fonologiske vansker. Ved hørselshemninger vil uttalen ofte på ulike måter påvirkes, men dette vil variere sterkt med grad og type hørselstap. De fleste døvfødte barn får i dag innoperert cochlea-implantat og vil kunne oppnå en så god hørsel at uttalen påvirkes minimalt. Men der hvor hørselsnedsettelsen er markert, vil barna ofte vise atypiske feilmønstre i språkløysutviklingen, og barn med store hørselsvansker kan være svært vanskelige å forstå (Dodd 2005). På tross av redusert sensorisk informasjon gjennom hørselen, er det mange barn med hørselsvansker som utvikler gode fonologiske ferdigheter.

Ulike årsaksfaktorer

Språk utvikles, som vi har vært mye inne på tidligere i kapitlet, i et komplekst samspill mellom arv og miljø. Dersom én av disse to hoveddimensjonene er sterkt svekket, vil språket rammes. Som nevnt vil kommunikasjonsferdigheter og språk likevel utvikles, om enn til et redusert nivå, da språk synes å være en høyt prioritert ferdighet i den nevrologiske og sosiale utviklingen.

Vanlige årsaksmønstre er følgende, gjerne i kombinasjon:

Miljøpåførte vansker, for eksempel omsorgssvikt og/eller rusmisbruk hos foreldre, alkoholmisbruk og røyking under svangerskapet, infeksjoner hos mor, tilveksthemmninger i morslivet, prematur fødsel.

Sensoriske motoriske vansker, som hørselsvansker, synsvansker, døvblindhet, bevegelsesvansker (eksempelvis cerebral parese, muskelsykdommer), leppe-, kjeve- eller ganespalte og andre fysiske funksjonsnedsettelse.

Utviklingshemninger, ofte assosiert med individuelt betingede faktorer av kognitivt utviklingsmessig karakter, for eksempel Downs syndrom, Williams syndrom, Landau Kleffners syndrom, og andre sjeldne syndromer), autismeforstyrrelser og ervervede hjerneskader.

Når det gjelder barn med ulike typer kognitive utviklingsvansker, kan de vise ulike symptomer knyttet til språkvansker. Eksempelvis vil de språklige styrkene og svakhetene innenfor to syndromer som Downs syndrom og Williams syndrom, fremtre ulikt (Dodd 2005). Barn med Downs syndrom har ofte problemer knyttet til den formelle siden av språket (fonologi og syntaks), men deres evne til å bruke språket i kommunikasjon med andre viser seg ofte å være god. I motsetning til dette vil barn med Williams syndrom ofte mestre de formelle sidene av språket, mens deres språklige kommunikasjonsferdigheter er mer utfordrende. Forskning viser altså at de språklige profilene til barn med ulike kognitive nedsettelse, varierer, og barn innenfor samme diagnostiske gruppe kan også vise seg å ha tydelig varierende språklige ferdigheter (Dodd 2005:243). Det vil kunne forsinke språkutviklingen ytterligere hvis de i kombinasjon med kognitive vansker også har syns- og/eller hørselsproblemer.

Språklige forsinkelse eller avvik opptrer ofte, men ikke alltid, i kombinasjon med de nevnte funksjonsnedsettelsene. Eksempelvis vil barn med autismeforstyrrelser kunne ha et godt dagligspråk, men deres pragmatiske (kommunikative) ferdigheter gjenspeiler problemer med å ta andres perspektiv, og de har også ofte problemer med å forstå og bruke språket i overført betydning. Blinde barn har ofte en meget god uttale og et godt ekspressivt språk, men enkelte trekk ved deres språk kan være noe annerledes enn hos seende barn. I pedagogisk sammenheng er det blant annet viktig å gi dem muligheter til å gjøre erfaringer gjennom berøring (Bishop 1993²¹). Døve barn, som i dag gjerne får innoperert cochlea-implantat tidlig, vil kunne få en tilnærmet typisk språkutvikling dersom de får tidlig og god språkstimulering, men resultatet vil variere med støttens kvalitet og mengde, og ikke minst, med hvor tidlig implantatet ble innoperert (Wie 2011). Kombinasjonen av funksjonsnedsettelse assosieres ut fra dette med ulike typer språklige utfall, og variasjonen i språklig kompetanse er også stor innenfor en diagnostisk gruppe. Barn med Downs syndrom er eksempelvis like språklig forskjellige som barn innenfor den typiske utviklingen. Det som er felles for disse barna, er at de alle har god nytte av tidlig kartlegging og tidlig og kvalifisert språkstimulering.

²¹ Merk også det som står ovenfor, under spedbarnsalderen, om dialogisk kommunikasjon med blinde spedbarn.

Språkutvikling når morsmålet er et minoritetsspråk

Med minoritetsspråklige barn henviser utvalget, som nevnt i kapittel 2, til alle barn som har et minoritetsspråk som morsmål, og dessuten tospråklige barn som har norsk som ett av sine morsmål. Barn med minoritetsspråk som morsmål²² må forholde seg til minst to språk, og ikke sjelden til mer enn ett minoritetsspråk i tillegg til majoritetsspråket. Barn har stor kapasitet til å lære språk, og mange oppnår høy kompetanse både i majoritetsspråket og ett eller flere minoritetsspråk. Men langt fra alle får en så positiv utvikling. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt har svakere skoleresultater enn majoritetsspråklige (NOU 2010:7:44). Det kan være ulike årsaker til dette, og det er i den sammenhengen svært interessant at flere studier antyder at mesteparten av forskjellene forsvinner når en sammenligner elever med tilsvarende sosial bakgrunn (ibid.). Å mestre majoritetsspråket er en nødvendig forutsetning for å klare seg i skolen, og det uttrykkes ofte bekymring for at minoritetsspråklige barn ikke skal lære dette språket godt nok. Denne bekymringen nevnes ikke sjelden som begrunnelse for språkkartlegging i norske barnehager. At norsk er viktig, kan imidlertid føre til ensidig oppmerksomhet på norsk, og til at en ser bort fra barnas morsmål. Ved å oppmuntre foreldre til å bruke minoritetsspråket med barna og la språkmiljøet preges av interesse for andre språk enn norsk, kan barnehagen bidra til å rette oppmerksomheten mot fordeler ved å kunne flere språk.

Ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* har barnehagen forpliktelser både i forhold til norsklæring og barnas morsmål: Barns morsmål sees som ”viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder” (Kunnskapsdepartementet 2011:35), og det sies eksplisitt at barnehagen skal støtte minoritetsspråklige barns bruk av sitt morsmål, og ”samtidig arbeide aktivt for å fremme barnas norskspråklige utvikling” (ibid.). Utvalget ser det som vesentlig at språkkartlegging av minoritetsspråklige barn – og arbeidet med å legge til rette for disse barnas språkutvikling – bygger på kunnskap om to-/flerspråklig utvikling når morsmålet er minoritetsspråk. Når en skal kartlegge et barns språk, kan en ikke se bort fra at barnet lærer mer enn ett språk, heller ikke om en kartlegger på bare ett av språkene. I denne delen av kapitlet vil det bli redegjort for forskningsbasert kunnskap om minoritetsspråklige barns språkutvikling som er viktig å være oppmerksom på ved språkkartlegging – og i arbeidet med å skape et språkmiljø som både støtter opp om bruk av morsmålet og fremmer norsklæring. Fremstillingen er organisert i to hoveddeler; den første om morsmålsutvikling og morsmålets betydning, den andre om andrespråksutvikling²³. En avsluttende tredje del gir en oppsummering med perspektiver på språkkartlegging og barnehagen som språkmiljø for barn med andre morsmål enn norsk.

Morsmålets betydning for minoritetsspråklige barn

I medieoppslag om minoritetsspråklige barns språkferdigheter får en av og til inntrykk av at det settes likhetstegn mellom språkutvikling og norsklæring. Avisartikler som bare handler

²² Med morsmål henviser utvalget til det språket barnet lærer først, i kommunikasjon med nære omsorgsgivere. Et barn kan ha to morsmål, eller ha tospråklighet som morsmål, som det av og til uttrykkes i litteraturen (Goodz 1994). Morsmålet kalles også ofte førstespråket (i faglitteraturen ofte forkortet til S 1).

²³ I ordet andrespråk (i faglitteraturen ofte forkortet til S 2) ligger at språket er det andre i rekkefølge, altså at det læres etter morsmålet, ikke at det, som noen tror, vurderes som mindre viktig enn førstespråket. Ordet brukes om språk som læres i et miljø der det er i bruk som dagligspråk, til forskjell fra *fremmedspråk*, som brukes når språk som ikke er førstespråk, læres utenfor miljøer der språket brukes som dagligspråk (Engen og Kulbrandstad 2004).

om disse barnas norskferdigheter, har for eksempel hatt overskrifter som forteller at barn med minoritetsspråk som morsmål ”sliter med språket” eller at de får ”selvtillit med bedre språk”. Eksemplene gjelder reportasjer om henholdsvis språkkartlegging ved fireårskontroll på helsestasjon og en barnehages arbeid med å legge til rette for norsklæring²⁴.

Det er forståelig at det er mer oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige barns norsklæring enn på morsmålet, siden mange av barna i utgangspunktet kan lite eller ikke noe norsk, og trenger å lære dette språket når de skal vokse opp i Norge. Det er kanskje også forståelig at mange ikke ser morsmålet som viktig. For dersom en ikke har erfaringer med eller fagkunnskap om morsmålets betydning for minoritetsspråklige barn, kan en lett komme til å se bort fra dette språket, og kanskje til og med tro at det kan skade norsklæringen. Det er vesentlig å formidle kunnskap om hva morsmålet betyr for barna, ikke minst i forbindelse med språkkartlegging. Kartleggingen vil i hovedsak gjelde norskferdigheter, og slik må det nødvendigvis være, med det store antallet språk som er representert i norske barnehager. Kartlegging av norskferdigheter kan gi signaler om at morsmålet ikke er viktig, og det er sentralt både for barnehagemyndigheter og barnehagen å overveie hvordan slike signaleffekter kan motvirkes.

Minoritetsspråklige barns morsmål er under press, og det er ikke uvanlig at barna bytter språk i stedet for å bli tospråklige (Wong Fillmore 1991a, 1991b, Zentella 1997, Chang m.fl. 2007, Paradis m.fl. 2011). Språkkunnskaper som det burde være i samfunnets interesse å bevare (NOU 2007:10), går dermed tapt. I kartleggingssammenheng er det imidlertid konsekvensene av et språkbytte for barna som er viktigst. I det følgende belyses og diskuteres morsmålets betydning for kommunikasjon mellom barn og foreldre, for barns utfoldelse og læring mens de holder på å lære seg andrespråket, og for deres andrespråklæring.

Kommunikasjon mellom barn og foreldre

En tospråklighetsforsker som har vært særlig opptatt av at minoritetsspråklige barn må ta vare på morsmålet, er Wong Fillmore (1991 a og b). Hennes hovedargument er at kommunikasjonen mellom barn og foreldre svekkes hvis de ikke kan kommunisere på et språk begge parter mestrer. Mange barn begynner raskt å lære majoritetsspråket når de trenger det for å kommunisere med andre barn, og om de ikke er i et miljø der morsmålet brukes mye, kan de etter forbausende kort tid foretrekke dette språket fremfor familiens språk. Foreldrene bruker lengre tid enn barnet på å lære det nye språket, og for mange kan det av ulike grunner ta svært lang tid før andrespråket er et godt kommunikasjonsmiddel for dem. Likevel kan det hende de begynner å snakke andrespråket i stedet for morsmålet med barna, fordi de tror det er best for barna, eller for selv å få trening i å snakke språket. Etter hvert blir kanskje hovedgrunnen at barna ikke vil snakke morsmålet.

Wong Fillmore (1991a) forteller om ei kinesisk jente, Mei-Mei, som kom til USA som treåring, sammen med sin mor. Mei-Meis far studerte i USA og hadde bodd der et år før familien kom etter. Treåringen fikk plass i studentbarnehage, og mor begynte på engelskkurs. Mei-Mei lærte seg relativt raskt en del engelsk, og etter hvert som det gikk lettere for henne på dette språket, oppmuntret foreldrene henne til å snakke engelsk også med dem. Faren

²⁴ Eksemplene er fra Aftenposten 28. februar 2001 og 21. mai 2007. Utdyping av eksemplene og flere eksempler på at journalister og andre yrkesgrupper bidrar til ensidig vektlegging av norsk, er å finne i Valvatne og Özalp (2008).

visste at mange minoritetsspråklige barn i USA hadde problemer med engelsk, og ville gjerne at Mei-Mei skulle lære så mye som mulig før hun som femåring skulle begynne i kindergarten²⁵. Moren så dette som en fin mulighet til å øve seg på å lytte til og snakke det språket hun hadde store problemer med å lære seg. Men i løpet av sitt andre år i USA sluttet Mei-Mei helt å snakke kinesisk, og som femåring begynte hun også å få problemer med å forstå når foreldrene snakket kinesisk til henne. Nå ble de bekymret for at hun helt skulle glemme kinesisk, og prøvde å få henne til å snakke dette språket. Men Mei-mei kunne ikke, og syntes også det var vanskelig å forstå. "Vær så snill, Pappa", kunne hun si. "Si det på engelsk. Jeg forstår ikke hva du sier. Engelsk er lettere".

Wong Fillmore er opptatt av at foreldrenes rolle i sosialiseringen står på spill når barn og foreldre ikke kan snakke godt sammen (Wong Fillmore 1991a). God kommunikasjon mellom barn og foreldre er viktig for at de skal kunne ha et nært forhold, og dermed for at barnet skal føle trygg tilhørighet og utvikle en god selvfølelse. Når foreldrene ikke snakker majoritetsspråket, eller ikke snakker det godt nok til at de lett kan kommunisere med barna, ser Wong Fillmore virkelig grunn til alvorlig bekymring. Så lenge barna er små, kan det gå ganske greit. Men om foreldrene senere, når kommunikasjonen krever mer enn de kan uttrykke på andrespråket, vil gå over til å bruke morsmålet, kan det hende barnets morsmålsferdigheter er så redusert at kommunikasjonen blir dårlig også på dette språket. Når barn og foreldre ikke kan snakke sammen om annet enn det helt enkle og hverdagslige, blir den støtten barna skulle få og det de skulle lære av foreldrene, redusert til et minimum. Konflikter blir vanskelige å takle, samtidig som det kan oppstå mange konflikter når barna vokser opp i et samfunn preget av livsmønstre og verdier som er fremmede for foreldrene. Om foreldrene behersker majoritetsspråket, er ikke barnets tap av morsmålet så alvorlig som når de ikke gjør det, men kontakten med besteforeldre og andre slektninger hemmes, om disse ikke snakker barnets andrespråk. Det kan også bli krevende for barna om familien flytter tilbake til hjemlandet.

Mange ser årsakene til barnas skoleproblemer i manglende språk- og erfaringsbakgrunn, og løsningen blir å lære barna majoritetsspråket og sørge for at de lærer seg det de ikke har lært i familie og nærmiljø. Wong Fillmore mener at pedagogiske tilbud ikke i tilstrekkelig grad baseres på kunnskap om hvordan barn sosialiseres til å lære i ulike befolkningsgrupper. Hun advarer mot en utdanningspolitikk som kan bidra til å redusere den rollen familiene må spille i i sosialiseringen og opplæringen av barn, og til å bryte ned familiesamhold. Foreldrene er ansvarlige for å forberede barna sine på det de trenger å lære utenfor hjemmet, og de gjør det vanligvis. Problemet er, hevder Wong Fillmore, at det de gjør, ikke anerkjennes eller verdsettes av mange av dem som er ansvarlige for pedagogiske tilbud til barna. Wong Fillmore viser i den sammenhengen til etnografisk forskning som har funnet store forskjeller mellom ulike grupper i USA når det gjelder språklig kommunikasjon med barn. Hun trekker frem Shirley Brice Heaths studie av kommunikasjon i ulike etniske og sosiale grupper (Heath 1983), og også undersøkelser av barneoppdragelse i urbefolkningsgrupper og innvandrergupper i USA (meksikansk-amerikanske og kinesisk-amerikanske). Studiene har vist at det verbalspråklige ikke spiller samme rolle i alle miljøer som i såkalte "mainstream"-miljøer. Hun konkluderer med at forskjeller i sosialiseringspraksis kan føre til svært ulike tilnærminger til læring, men at barn fra ulike miljøer er klare for ny læring, om de kommer i et miljø som er åpent for deres tilnærminger. Pedagogiske tilbud må, mener hun, bygge på kunnskap om og positive holdninger til barnas morsmål og kulturelle erfaringer, ikke på

²⁵ Kindergarten er et tysk ord, som betyr barnehage, men det brukes i USA om tilbudet mellom barnehage ("preschool" eller "nursery school") og første klasse ("first grade"), som i mange stater er obligatorisk og ligner mye på skole.

forestillinger om at barn mangler noe når de ikke kan det ”mainstream-barna” kan. Det må gis rom for barnas språklige og kulturelle kompetanse og satses på samarbeid med foreldre.

Utfoldelse og læring mens barn lærer andrespråket

En annen grunn til at morsmålet er viktig for barna, er at det i relativt lang tid vil være på dette språket de kan utfolde seg best og lære mest. Når barn begynner å lære andrespråket, tar det tid før de har like gode muligheter for utfoldelse og læring på dette språket som på morsmålet. Også de minste barna, som ikke har kommet så langt i morsmålsutviklingen, kan i en periode kommunisere bedre på morsmålet enn på andrespråket. Om foreldrene i denne perioden går over til å snakke det nye språket med dem, kan derfor barnas utvikling på mange områder forsinkes, også om foreldrene behersker andrespråket. I tillegg til at det har betydning for barnets trygghet og tilhørighet å kommunisere med sine nærmeste på det språket det kan best, har det innvirkning på språkutvikling og kunnskapstilegnelse. Samtaler om smått og stort, fortelling, sang, språklek, høytlesning, opplevelser barn og foreldre har sammen og knytter språk til, alt dette og mye mer er viktig for barns utvikling, og på morsmålet kan de delta på en annen måte enn på andrespråket. Også foreldre som behersker andrespråket på høyt nivå, uttrykker seg gjerne lettere på morsmålet, og det er på dette språket de best kan finne tilbake til sin egen barndom, dele minner, fortelle eventyr, lære barna sanger osv.

Morsmålet som grunnlag for andrespråklæring

Mange er bekymret for at mye bruk av morsmålet kan hemme andrespråksutviklingen. Det er klart at for å lære andrespråket, må barn ha rikelig anledning til å delta i kommunikasjon på dette språket. De lærer ikke andrespråket av å bli bedre i morsmålet. Men jo sterkere de er på morsmålet, jo bedre grunnlag har de for å lære det nye språket. Det betyr ikke at barn bør vente med å lære et nytt språk til de har oppnådd grunnleggende kompetanse i morsmålet, f.eks. til fem–seksårsalderen. Derimot betyr det at jo mer toåringer, treåringer, fireåringer osv. har lært av morsmålet, jo bedre grunnlag har de for å lære andrespråket. Og det betyr at det å videreutvikle morsmålet samtidig med at de lærer det nye språket, ikke bare er viktig for morsmålsutviklingen, men også for andrespråklæringen. Samtidig kan andrespråklæring ha positiv innvirkning på morsmålsutviklingen, dersom barnet fortsetter å bruke dette språket. Forskning tyder på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom språk (Cummins 2000, Paradis m.fl. 2011).

Når en skal lære et nytt språk, må en lære mye nytt: nye ord og uttrykk, nye lyder og lydmønstre, nye måter å sette sammen ordene på, kanskje også nye kommunikasjonsmønstre. Men ikke alt er nytt. Barn som er vant til å delta i samtaler som går utover her og nå, leke rollelek, følge med på høytlesning, og som kanskje har lært seg å lese eller skrive på morsmålet, har lært mye som de kan gjøre seg nytte av på andrespråket etter hvert som de lærer dette stadig bedre. Og mye av det som kan virke så forskjellig at en skulle tro det var mer forstyrrende enn til nytte, gir likevel grunnlag for læring av det nye språket. Om et barn for eksempel har god forståelse av innholdet i morsmålets ord for stol, bord, seng og møbler, blir de tilsvarende ordene på andrespråket bare nye merkelapper på begreper det allerede har ord for. Det er ikke alltid like godt samsvar mellom ord og begrep på ulike språk som det er mellom disse ordene på for eksempel norsk og engelsk, men vi kan likevel slå fast at det er en fordel for ordlæring på andrespråket å kunne mange ord på morsmålet. Likheter og forskjeller mellom morsmål og andrespråk, både når det gjelder hvilke begrep ordene dekker og i

lydmønstre og grammatikk, har noe å si for hvor mye nytt barnet må lære, og dette kan virke inn på andrespråkutviklingen (Paradis m. fl. 2011).

Det er lett å legge merke til avvik i barns andrespråk som åpenbart kommer fra morsmålet (f.eks i uttale og ordstilling), og ut fra dette trekke generelle slutninger om morsmålets negative effekter. Også korrekte mønstre kan skyldes overføring (engelsk "transfer") fra morsmålet, særlig når morsmålet og andrespråket har mange likhetstrekk (ibid.), men det er gjerne avvikene som blir lagt merke til. Lenge var også både forskningen og andrespråkspedagogikken konsentrert om såkalt interferens, det vil si negativ overføring, fra morsmålet (Hakuta 1986). I dag er oppfatningen at det å ha god kompetanse på morsmålet betyr å ha "et verdifullt reservoar av lingvistiske ressurser for andrespråkslæring" (Paradis m.fl. 2011:117). Det ser ut til at blant annet et stort ordforråd og god begrepsforståelse på morsmålet virker positivt inn på andrespråkutviklingen (ibid.:119). Forskning tyder også på at det er en fordel for lesing og skriving på andrespråket at barn har ferdigheter på morsmålet som er nødvendige for å lære å lese og skrive (som fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap), eventuelt kan lese og skrive på morsmålet før de lærer det på andrespråket (ibid.:173, Kenner 2000a, 2000b). Ifølge Aukrust og Rydland (2007:135) viser også en gjennomgang av forskning på opplæringsspråk ved begynnende lese- og skriveopplæring at det er en fordel å kunne lese og skrive på morsmålet før en lærer det på andrespråket: Når undersøkelser finner forskjeller mellom opplæring på majoritetsspråket og opplæring der barna først får lære å lese på morsmålet, går forskjellene i favør av tospråklig opplæring²⁶.

Andrespråksutvikling

Det er forskjeller mellom barns andrespråksutvikling og morsmålsutvikling.

Andrespråksutvikling skiller seg fra morsmålsutvikling på flere måter. For det første vet den som lærer et nytt språk, en hel del om hva språk er og brukes til. Også ganske små barn vet en del om det. Med Tabors (2008:12) kan vi si at de ikke skal oppdage hva *språk* er, men hva *dette* språket er. Til og med barn som begynner å lære andrespråket så tidlig som omkring ettårsalderen, har lært seg noe av morsmålet. De har erfaringer med å lytte til kommunikasjon på dette språket, de forstår sannsynligvis noen ord og uttrykk, lydproduksjonen deres er preget av språket, og de sier kanskje noen ord. Barn som begynner å lære andrespråket så tidlig, blir av mange forskere regnet som simultant tospråklige²⁷.

En annen forskjell mellom å lære morsmålet og å lære andrespråk, er at morsmålet læres i en bestemt periode av livet, mens andrespråkslæring kan begynne ved en hvilken som helst alder. Hvilken alder et nytt språk læres i, har betydning for hvor krevende det er å lære det og dermed for hva som skal til av kognitiv kapasitet (ibid.). Større barn og voksne har en atskillig mer krevende læringsoppgave enn barnehagebarn. Samtidig har de kognitiv kapasitet til å mestre større utfordringer. Små barn er ikke kommet så langt i kognitiv utvikling, men de trenger heller ikke å lære så mye så fort, og de lærer språket i langt enklere sammenhenger. De kan dessuten ofte ha glede av mange former for samvær som gir muligheter for kontakt uten at de kan så mye av språket, og kan derfor relativt lett få kontakt og dermed muligheter

²⁶ Aukrust og Rydland gjør oppmerksom på at ikke alle undersøkelser finner forskjeller. Kilden de viser til, er Francis, D, N. Lesaux og D. August (2006): Language of instruction. I D. August og T. Shanahan (red.). Developing literacy in second-language learners. Report on the National Literacy Panel on Language -Minority Children and Youth . Mahwah, NJ: Lawrence.

²⁷ En skiller mellom *simultan* (samtidig) tospråklig utvikling, der to språk læres fra fødselen av, eller iallfall før treårsalderen, og suksessiv utvikling, der barnet først lærer morsmålet, så et nytt språk. Det er uenighet blant forskere om når den tospråklige utviklingen må begynne for at den skal regnes som simultan (Romaine 1999).

for språklæring. Barn ser ut til på lang sikt å oppnå høyere kompetanse om de begynner å lære andrespråket før 6–8-årsalderen, enn om de begynner senere (Pardis m.fl. 2011:130). Langsiktige effekter av å starte på ulike alderstrinn før denne alderen, er derimot lite dokumentert (ibid.).

En tredje forskjell mellom morsmåslæring og andrespråklæring er at morsmåslæring vanligvis er relativt uproblematisk, mens det er mer usikkert hvordan det går når en skal lære nye språk. Tabors nevner forskjeller i anlegg for å lære språk, personlighetsforskjeller og ulik motivasjon som mulige årsaker til at andrespråkutviklingen forløper så ulikt. Deretter går hun over til sammenhenger mellom utvikling av muntlige språkferdigheter og skriftspråkutvikling, og stiller spørsmålet om hvordan en skal se på dette forholdet når et nytt språk kommer inn i bildet. I den sammenhengen nevner hun tospråklige undervisningsprogram der barn lærer å lese og skrive på morsmålet først, og dermed, som majoritetsspråklige barn, kan bygge på sin morsmålskompetanse, før de så kan overføre lese- og skriveferdigheter til andrespråket når de har lært seg dette språket muntlig. Et problem som hun og mange andre forskere, og også praktikere, er sterkt engasjert i, er hvordan en skal legge til rette barnehage- og skoletilbud som bidrar til at barn tar vare på og videreutvikler morsmålet når de ikke får lese- og skriveopplæring på dette språket.

Vanlige faser i tidlig andrespråklæring

Forskere som har observert barns andrespråkutvikling, har funnet utviklingsmønstre som er vanlige i tidlig utvikling, når andrespråket er kommunikasjonsspråket i læringsmiljøet.

Førskolebarn med minoritetsspråk som morsmål kommer i kontakt med majoritetsspråket ved forskjellig alder og i forskjellige sammenhenger, med mer eller mindre tilrettelegging for at de skal lære språket. Det er derfor vanskelig å gi en generell beskrivelse av utviklingen. Men en del trekk ser ut til å gå igjen i tidlig andrespråkutvikling når barn som ennå ikke har begynt å lære andrespråket, kommer i et miljø der dette språket er kommunikasjonsspråket. Dette er situasjonen for mange barn som begynner i barnehage, og det er av stor betydning at både personale og foreldre er oppmerksomme på hva som ofte skjer i den første perioden, en vanskelig periode for mange barn. Det er også svært viktig i forbindelse med språkkartlegging å være oppmerksom på hvor forskjellig utviklingen kan være²⁸.

Tabors (2008) presenterer på grunnlag av to års observasjon av barn som lærte engelsk som andrespråk i en universitetsbarnehage i Massachusetts, USA, og også på grunnlag av andre forskeres undersøkelser av barn som lærte andrespråket i barnehage, fire faser, eller stadier, som vanlige i tidlig andrespråklæring: 1) bruk av morsmålet, 2) nonverbal periode, 3) telegramspråk²⁹ og faste formuleringer og 4) produktivt språk. Tabors (2008) understreker at faseinndelingen ikke uten videre kan gjøres gjeldende for alle barn. Den bygger på undersøkelser av noen barn i noen situasjoner. En skal også være klar over at ikke alle barn gjennomgår alle faser, at det er overlappinger mellom fasene, og at det er store forskjeller på hvor lenge barn er i ulike faser av tidlig andrespråklæring.

²⁸Holten (2011) presenterer et eksempel på at manglende kunnskap i en barnehage førte til forslag om kartlegging av norskerferdigheter på et altfor tidlig tidspunkt.

²⁹ Telegramspråk brukes om korte ytringer som bare består av innholdsord.

Bruk av morsmålet

Når små barn begynner i en barnehage der det snakkes et språk de ikke forstår, prøver de seg ofte med morsmålet, kanskje fordi de ikke forstår at det ikke nytter å bruke dette språket i det nye miljøet. Av og til opplever de også å bli forstått og få respons, for det kan være opplagt ut fra sammenhengen hva de mener. Men svært ofte blir de ikke forstått, og de fleste barn som bruker morsmålet i starten, slutter derfor ganske fort med det.

Det er ikke rart om det tar tid for et lite barn å erkjenne at det ikke nytter å snakke det språket det pleier å bruke. Det må være både forvirrende og skremmende plutselig å være i en slik situasjon, og jo mindre barna er, jo vanskeligere er det for dem å forstå at det finnes forskjellige språk.

Nonverbal periode

De fleste barn som kommer i et miljø der det snakkes et språk de ikke forstår, har en periode der de ikke bruker verbalspråk i det hele tatt. Den kan være kortvarig, men kan også vare flere måneder eller lenger. En gresk gutt som begynte i barnehage i USA da han var to år gammel, begynte ifølge sine foreldre ikke å snakke engelsk før etter ca. 1,5 år, til tross for at han fungerte godt sosialt i barnehagen. Tabors (2008:40) forteller at hun kom i kontakt med gutten da han var 4 3/4 år gammel, i forbindelse med en kassustudie, og at engelsken hans da var "well advanced", om enn med "a bit sing song intonation". En så langvarig nonverbal periode hører til sjeldenhetene, men det er ganske vanlig at barn ikke begynner å bruke andrespråket før etter et halvt års tid. Et eksempel fra en norsk familie i utlandet, er ei jente som var i fire-femårsalderen da hun begynte i barnehage i USA, og som ikke snakket engelsk før etter ca. fem måneder (Golden 1994).

Barn er ofte svært aktive i den ikke-verbale perioden, både ved å observere og lytte til språket de hører rundt seg og ved å kommunisere nonverbalt. Observasjon av barna tyder på at de arbeider bevisst med å lære seg språket. De kan sitte og lytte intenst, for eksempel til samtaler mellom andre barn, og de kan øve seg, nesten lydløst, på lyder, ord og uttrykk de har hørt (Tabors 2008). Når de begynner å bruke andrespråket, kan det vise seg at de har lært seg forbausende mye i den nonverbale perioden. Før de kommer så langt, kommuniserer de aller fleste uten ord, og kan gjøre seg forstått i mange situasjoner. Tabors fant flest eksempler på bruk av nonverbal kommunikasjon for å få oppmerksomhet, be om hjelp, protestere og tøyse. Hun forteller også om en spesiell form for nonverbal kommunikasjon, som hun kaller lydeksperimentering ("sound experimentation"). Noen barn i barnehagen hun var i, kommuniserte med uforståelig tale, og hun lurte av og til på om de snakket morsmålet. Men i en del situasjoner var det åpenbart etterligninger av lyder og tonefall i engelsk. Uforståelig tale med riktig intonasjon er også kjent fra morsmålsføring (Boysson-Bardies 1999). Tabors forteller at selv om mange av barna hun observerte, kunne klare seg ganske bra ved hjelp av nonverbal kommunikasjon, var de i utkanten av barnefellesskapet så lenge de ikke kunne snakke andrespråket. De ble ofte ignorert av de andre, eller behandlet som yngre enn de var. Likevel betyr kontakt med andre barn mye, både når det gjelder muligheter for å legge merke til ord og uttrykk barna bruker i forskjellige situasjoner, og trygghet til å våge å prøve dem ut. Noen barn kommuniserer bare nonverbalt med voksne, og da kan den nonverbale perioden vare lenger. Den norske jenta som er omtalt ovenfor, kommuniserte bare med voksne, bortsett fra lillebroren sin, som hun snakket norsk med.

Det hender også at barn nesten ikke kommuniserer med noen. En japansk gutt på to og et halvt år i en barnehage i USA tilbrakte mesteparten av tiden de tre første månedene langt unna de andre (Itoh og Hatch 1978). Så sant det var mulig, gikk han til en del av rommet der det ikke var noen andre, og lekte for seg selv. Når barn trekker seg unna på denne måten, kan de bli svært ensomme og ulykkelige. Det kan lett bli en vond sirkel, siden et barn som isolerer seg fra andre, har svært begrensede muligheter for å lære seg det nye språket. Og når det ikke lærer noe, er sannsynligheten stor for at det fortsetter å holde seg unna. For den lille japanske gutten løste det seg ved at den japansktalende forskeren begynte å blande inn engelske ord når hun snakket japansk med ham, og at hans tante tegnet for ham og sa på engelsk hva tegningene forestilte. Han gjentok da spontant etter henne, og dette utviklet seg til en lek han syntes var morsom, og som de lekte flere ganger i perioden etterpå. Allerede første dagen de lekte den, begynte han å vise interesse når noen snakket engelsk til ham, og snart svarte han på "What's this?"-spørsmål med ord han hadde lært av forskeren og tanten.

Telegramspråk og faste formuleringer

Når barna begynner å snakke på andrespråket, ligner språket deres ofte på språket til små barn som holder på å lære morsmålet. De kan ikke mange ord, og uttrykker seg derfor ofte bare med ett eller noen få innholdsord og faste formuleringer som de har hørt ofte og derfor husker som uanalyserte enheter. Det kan for eksempel være uttrykk som brukes i leker, som "Du har'n", eller andre uttrykk som gjentar seg ofte, for eksempel "Min tur", "Skal vi leke?", "Ha det", "vil ikke", "kom hit".

Noen barn er spesielt utadvendte og begynner raskt å bruke det lille de har lært seg av andrespråket. Slike barn er gjerne også spesielt gode til å plukke opp faste uttrykk, og bruker dem ofte med hell overfor andre barn. Men de kan også feilvurdere, som da en gutt ropte "shut up" for å få lekekameraten sin til å komme etter seg opp en stige. Han tok sjansen på at et uttrykk som inneholdt "up", kunne brukes for å få lekekameraten til å komme opp. Kameraten så først forbauset ut, så såret, og gikk deretter bort fra stigen (Tabors 2008:59).

Produktivt språk

Barnas språk regnes som produktivt når de begynner å sette sammen ord og uttrykk på sine egne måter. Til å begynne med er disse ytringene ofte svært enkle kombinasjoner av ord og imiterte formuleringer. Det produktive ligger i at de kan kombinere ord og slike uanalyserte formuleringer, for eksempel ved å si "Jeg vil ikke hopper". Som i dette tenkte eksemplet, kan det ofte være bøyde ordformer i ytringene, men i slike tidlige ytringer er de bøyde formene imitasjoner. Det er først noe senere at barna begynner å lære seg ordbøying. Som ved morsmålsføring er det sikre tegnet på at barna har begynt å bøye ord, at de overgeneraliser, for eksempel sier "skrivte" og "gåser" når andrespråket er norsk.

Faseinndelingen gjelder, som tidligere nevnt, ikke uten videre for alle barn (Tabors 2008). Ifølge Paradis m.fl. (2011) begynner de fleste å bruke språket produktivt i løpet av det første året, når de er i et miljø der dette språket er kommunikasjonsspråket. Men noen bruker lengre tid, og noen kommer så langt allerede etter noen måneder.

Videre utvikling av andrespråket

På samme måte som barn som lærer morsmålet, er barn som lærer andrespråket aktive utforskere av språket de lytter til, og ser ut til å bygge sin språklige kompetanse ut fra

hypoteser om hvordan språket de hører rundt seg, er bygd opp. Mens fagfolk gjerne bruker betegnelsen *barnespråk* om språket til barn som holder på å lære seg morsmålet, er det *mellomspråk* som er fagtermen for språket til barn (og voksne) som er i ferd med å lære seg andrespråket (Berggren og Tenfjord 1999). Både barnespråk og mellomspråk er systematisk, det vil si at de utgjør et språkssystem, men et system i stadig endring, som mer og mer nærmer seg systemet i omgivelsenes språk. Ofte snakker en om feil i barnespråk og mellomspråk, men det er et ord som ikke får frem at det faktisk er snakk om systematiske mønstre som viser at barn har lært noe. Utvalget vil derfor bruke ordet mellomspråkmønstre, inspirert av Paradis m.fl. (2011), som skriver om utviklings- og overføringsmønstre i mellomspråket.

Utviklingsmønstre er betegnelsen på mønstre som er vanlige i mellomspråket til alle som lærer samme andrespråk, mens *overføringsmønstre* brukes om mellomspråkmønstre som har sitt utspring i barnets morsmål (ibid.). Ifølge Paradis m.fl. (2011) mener de fleste forskere at hovedtyngden av mellomspråkmønstre er utviklingsmønstre. Det kan av og til være nyttig å være oppmerksom på noen typiske overføringsmønstre hos barn med et bestemt morsmål, for eksempel for å kunne planlegge språkleker som gir muligheter for å øve på bestemte lyder eller setningsmønstre. Det aller viktigste for barnehagen er imidlertid å se på mønstrene i barnas mellomspråk som tegn på aktiv utforskning av språket de holder på å lære seg. Det er dessuten viktig å være klar over at barn bruker ulik tid på å finne ut av mønstrene i andrespråket. Årsakene til forskjeller i læringstempo kan være mange, bl.a. motivasjon, personlighet, anlegg for å lære språk, kognitiv modenhet (alder), likheter/ulikheter mellom strukturen i morsmålet – og kommunikasjonen barn deltar i på andrespråket (Tabors 2008, Paradis m.fl. 2011).

Barns andrespråkutvikling må sees i sammenheng med språkmodeller i omgivelsene. Noen lærer en dialekt- eller sosiolektvariant av andrespråket, mens andre lærer en minoritetsvariant³⁰. Det er helt rimelig at barns andrespråk preges av uttale, grammatikk og ord de hører til daglig. At barn fra innvandrerfamilier lærer en litt spesiell variant av majoritetsspråket, er med andre ord ikke noe å bekymre seg over. De vil, som barn som snakker en dialekt som er relativt forskjellig fra skriftspråksnormene, få noen flere utfordringer i forbindelse med lese- og skriveopplæring enn barn med skriftspråksnære dialekter. Men andre sider ved språkutviklingen, blant annet ordforrådet, er atskillig viktigere for fremtidig lesing og skrivning enn at uttale, grammatikk og noen ord avviker fra skriftspråksnormen.

Et annet fenomen som det er viktig å være oppmerksom på når en skal vurdere barns andrespråkutvikling (for så vidt også om en skal vurdere morsmålet), er at det er vanlig med *kodeveksling* i to-/flerspråklige miljø, og at til og med ganske små barn kodeveksler. Med *kodeveksling* mener vi bruk av ord, uttrykk og annet fra to (eller flere) språk i samme ytring eller samtale³¹. En har tidligere trodd at blanding av elementer fra flere språk før 3–4-årsalderen skyldes at barn ennå ikke skiller mellom språkene de holder på å lære, men betrakter dem som ett språk. Nyere forskning, som har undersøkt tospråklige småbarns språkblanding i samtalesammenheng³², har imidlertid vist at mange barn allerede i toårsalderen

³⁰ Språket i innvandrerfamilier beskrives og diskuteres i dag av lingvister, og begrep som etnolekt og multietnolekt er tatt i bruk, det siste om varianter som brukes av folk med ulik etnisk bakgrunn. Vi viser til Engen og Kulbrandstad (2004) for utdyping av temaet.

³¹ Dette er en enkel definisjon, som er tilstrekkelig i denne sammenhengen. Det vises til Engen og Kulbrandstad (2004) for utdyping av definisjonen og redegjørelse for andre definisjoner av kodeveksling.

³² Tidligere forskning har stort sett bare undersøkt hvor ofte småbarn bruker elementer fra begge språkene, ikke sett det i sammenheng med kontekst (Paradis m.fl. 2011)

tilpasser seg samtalepartner og situasjon på en måte som viser at de skiller mellom språkene (Lanza 1995, Paradis m.fl. 2011)³³. For å finne ut hvorfor barn blander språkene, er det avgjørende å undersøke om språkblandingen er tilpassing til den kommunikasjonssituasjonen den inngår i (s. 93).

At et barn blander ord og uttrykk fra begge språk i samme ytring, kan altså ikke uten videre tolkes som at det ikke skiller mellom språkene, og heller ikke nødvendigvis som uttrykk for at det mangler ord på det ene språket og derfor låner fra det andre³⁴. Men ifølge Paradis m.fl. tyder forskning på at manglende kjennskap til ord også er en svært vanlig grunn til kodeveksling. Likevel understrekes det at kodeveksling i de fleste tilfeller ikke gir grunn til bekymring. Forskning tyder på at tospråklige småbarns kodeveksling stort sett er korrekt³⁵, og at barn med spesifikke språkvansker ikke kodeveksler mer enn andre barn eller har atypisk kodeveksling (Paradis m.fl. 2011:106). Når barn (og voksne) lærer andrespråket, vil det derimot ta tid før kodevekslingen følger mønstre i andrespråket (ibid.), noe som er helt rimelig ut fra det som er redegjort for ovenfor om mellomspråksmønstre.

Som nevnt har mye kodevekling sin årsak i at barna mangler ord og uttrykk på det ene språket og derfor henter fra det andre. At to-/flerspråklige har ord på ett språk som de ikke har på et annet, er svært vanlig, og skyldes at det ofte er en funksjonsfordeling mellom språkene, det vil si at det ene språket brukes til noen formål, det/de andre til andre formål. (Engen og Kulbrandstad 2004:31). Barn mangler for eksempel ofte ord på morsmålet for fenomener som det snakkes mye om i barnehagen, og omvendt på andrespråket for det som foregår i familien. Kunnskap om funksjonsfordeling mellom språkene er viktig for barnehagen, som grunnlag både for helhetlig vurdering av to-/flerspråklige barns språkkompetanse og for arbeid som tar sikte på å knytte forbindelser mellom barns språklige verdener i og utenfor barnehagen.

Mellomspråksmønstre er ofte årsak til unødvendig bekymring for barnas andrespråkutvikling, mens flytende mestring av andrespråket kan føre til overvurdering av språkferdigheter. Barn (og voksne) som snakker såkalt gebrokkent, kan ofte klare seg forbausende godt i relativt krevende kommunikasjonssituasjoner. Rask mestring av uttale, grammatikk og dagligdags ordforråd kan på den andre siden dekke over mangler som ikke alltid er så lette å oppdage, for eksempel begrenset forståelse av ords betydning. Barn som relativt raskt snakker andrespråket flytende, kan også ha et relativt begrenset ordforråd, og dermed ha problemer med å følge med på høytlesning, delta i språklig krevende rollelek og samtaler, og med å fortelle, beskrive, forklare og argumentere så godt som en skulle tro ut fra deres tilsynelatende avanserte andrespråk.

Oppsummering med perspektiver på kartlegging

Minoritetsspråklige barn kan ha en *additiv tospråklig utvikling*, det vil si en utvikling der andrespråket kommer *i tillegg* til morsmålet, ikke som *erstatning* for det. Når morsmålsferdigheter derimot gradvis reduseres, som beskrevet av Lily Wong Fillmore, snakker en gjerne om *subtraktiv tospråklighet*, et uttrykk som skriver seg fra den kanadiske psykologen Wallace Lambert, som med utgangspunkt i resultater fra studier av tospråklige barn med majoritetsspråk som morsmål, kritiserte forskere som hadde gjort undersøkelser av minoritetsspråklige barn for å trekke negative konklusjoner om tospråklighet på sviktende

³³ Forskningsresultatene er basert på undersøkelser av småbarn som lærer to språk samtidig i familien.

³⁴ Siri, to år og to måneder, sa f.eks. "klappe hand" til sin engelsktalende mor, men da hun oppfattet at moren ikke forsto, rettet hun til "clap hand" (Lanza 1991:10).

³⁵ Det vil si at kodevekslingen følger mønstre i de to språkene.

grunnlag. I sin kritikk hevdet Lambert blant annet at forskerne ikke hadde tatt hensyn til at barna vokste opp i "subtractive bilingual environments". Lambert og kollegers forskningsarbeid i Montreal fikk store koneskvenser for tospråklighetsforskningen³⁶, og det er i dag enighet blant forskere om at det har stor betydning for minoritetsspråklige barn å få en best mulig utvikling både på morsmålet og andrespråket.

Paradis m.fl (2011) advarer sterkt mot å bruke tester som er oversatt fra majoritetsspråket ved kartlegging av morsmålet, selv om "interpreters or cultural brokers are available", fordi det er vanskelig å oversette, og fordi oversettelsene kanskje ikke er "necessarily culturally adapted" (s. 217). En annen sak, som også nevnes som relevant ved tolkning av resultater, er at betingelsene for morsmålsutvikling er dårligere for minoritetsspråklige enn for majoritetsspråklige barn (jf. faren for språkbytte i stedet for tospråklig utvikling). Dessuten kan morsmålsferdigheter hos minoritetsspråklige barn ikke sees isolert fra andrespråksferdigheter. To-/flerspråklige barn kan ikke sammenlignes med enspråklige på hvert av språkene, blant annet på grunn av funksjonsfordeling mellom språkene (se ovenfor). Både funksjonsfordeling og vekslende dominansforhold mellom språkene kan gjøre testing vanskelig, enten det er morsmålet eller andrespråket som testes. Ifølge Paradis m.fl (2011) er det allment erkjent at tester som er normert for enspråklige barn, kan undervurdere tospråklige barns språkkompetanse. Det er likevel vanlig å bruke slike tester, fordi det ikke finnes materiell for disse barna, annet enn der en har store grupper barn med samme språk, som f.eks. spansk-engelsk tospråklige i USA og fransk-engelsk tospråklige i Canada. En av farene ved bruk av tester som er normert for enspråklige, er at mellomspråkstrekk lett kan tolkes som tegn på språkvansker. Mange undersøkelser har vist likheter mellom språket til barn som holder på å lære et andrespråk, og barn med språkvansker som har dette språket som morsmål (ibid). Mellomspråksmønstre kan altså bli tolket som språkvansker, dersom den som tolker, ikke har kunnskaper om mellomspråksmønstre.

³⁶ Hakuta (1986) gir en interessant fremstilling av Lamberts og kollegers forskning i Montreal, og av tospråklighetsforskning i kjølvannet av denne kanadiske forskningen. Det henvises til Valvatne og Sandvik (2002/2007:287f) for en gjengivelse av viktige poeng i fremstillingen.

Kapittel 7

Kartleggingsverktøy

I dette kapitlet begynner den direkte besvarelsen av første del i utvalgets mandat. Denne delen lyder slik: ”Utvalget skal gi en forskningsbasert vurdering av ulike verktøy som er i bruk i barnehagene i Norge³⁷ og som har som formål å kartlegge barns språk.

Kartleggingsverktøyene skal vurderes i forhold til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, også barn med nedsatt funksjonsevne”.

Utvalget har valgt å forstå kravet om en forskningsmessig vurdering slik at de enkelte verktøy underkastes en forskningsbasert analyse. Som felles utgangspunkt for analysen er det utviklet en analyseramme (vedlegg 2).

For hvert enkelt verktøy er fremstillingen slik at verktøyet først beskrives og presenteres, og deretter analyseres ut fra punktene i analyserammen. Deretter gjennomføres diskusjoner av en rekke forhold knyttet til det respektive verktøy, og til slutt vurderes det. Vurderingene foretas dels ut fra analysene, dels ut fra kriterier som er felles for alle verktøyene.

Utvalget oppfatter det ikke slik at mandatet legger opp til gjennomføring av en komparativ analyse eller andre former for sammenligninger mellom verktøyene. Utvalget legger derimot vekt på det at verktøyene er ulike og har ulike formål, teoretiske forutsetninger og metodiske tilnærminger. Utvalget har prioritert å tillegge disse forskjellene stor betydning, og legger vekt på at analysene og vurderingene i høy grad skal respektere de enkelte verktøyenes formål.

Det betyr at analysene av verktøyene i forskjellig grad gjør bruk av analyserammen. Analyserammen skal forstås som nettopp en ramme, og innenfor denne kan bestemte forhold og spørsmål være mer eller mindre relevante i forhold til det enkelte verktøyet. Utvalget har prioritert å vektlegge presentasjon av relevante analyser av de enkelte verktøyene, snarere enn å sikte seg inn på svært ensartede analyser med vekt på innbyrdes sammenlignbarhet.

På samme måte er det innbyrdes forskjeller på hvor omfattende analysene og diskusjonene av de enkelte verktøyene er. Dette avspeiler forskjeller mellom verktøyene, blant annet når det gjelder hvilke metoder som benyttes, hva som skal kartlegges og veiledningenes omfang.

De enkelte verktøyene er blitt analysert med forskjellige utvalgsmedlemmer som hovedskribenter. Det er et forhold som ikke kan unngå å få betydning for hvordan verktøyene er blitt analysert. Det skal likevel understrekes at alle utvalgsmedlemmene har bidratt aktivt i beskrivelsene, analysene og vurderingene av alle verktøyene.

Andre fremgangsmåter kunne ha blitt valgt. Ved f.eks. alene å vurdere språkkartleggingsverktøyene ut fra felles kriterier for alle verktøyene, ville det være mulig å

³⁷ Verktøyene som skal vurderes, fremgår blant annet av undersøkelser gjort av Rambøll Management AS rapport *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene* (2008), og Winsvold og Gulbrandsen (2009) *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA Rapport 2/09).

gi en vurdering som kanskje kunne fremstå som mer overskuelig. Denne fremgangsmåten ble valgt bort, da utvalget har vurdert at det vil vanskeliggjøre en tilstrekkelig hensyntagen til de enkelte verktøyenes ulike formål, teoretiske utgangspunkter og pedagogiske anvendelighet.

Likeledes har utvalget vurdert at den her valgte fremgangsmåten med analyser av alle verktøyene ut fra en eksplisitt analyseramme, vil gi de beste mulighetene til å kunne gi råd til Kunnskapsdepartementet om språkkartleggingsverktøyenes eventuelle fortsatte bruk i barnehagen.

I dette kapitlet presenteres, analyseres, diskuteres og vurderes hvert enkelt kartleggingsverktøy, hovedsakelig ut fra de respektive verktøyenes formål og utforming. Askeladden, TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart er kartleggingsverktøy som er utviklet spesielt til bruk i barnehagen. ASQ, Reynells språktest, SATS og Språk 4 er utviklet til bruk i andre sammenhenger, men brukes i noen barnehager.

ASKELADDEN

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Screening
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige barn 2 til 6 år
<i>Språk</i>	Norsk
<i>Innhold</i>	Ekspressivt språk Reseptivt språk Persepsjon Visuelt og auditivt minne Kognitive funksjoner
<i>Metode</i>	Standardisert normreferert strukturert test
<i>Tidsaspekt</i>	20–30 minutter
<i>Materiell</i> ³⁸	Tøypose med 31 gjenstander Registreringsskjema Håndbok
<i>Resultat</i>	Barn deles inn i tre grupper etter en samlet poengsum
<i>Utgivelsesår</i>	1994

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Askeladden er utviklet i 1994 av logoped Sissel Næss og logoped Olav Sveen. Screeningverktøyet er utarbeidet i samarbeid med Bergen kommune (personalet i en rekke barnehager) og er bl.a. finansiert av Statens utdanningskontor i Hordaland. Det er (jf. følgebrev) ikke planlagt en ny revidert versjon. Askeladden er mønsterbeskyttet, copyright Sveen/Næss 1994. Testen er utgitt av konstruktørene.

Bakgrunn

Næss og Sveen erfarte at det ofte var tilfeldig hvilke barn som ble meldt på grunn av språkvansker. Barn kunne ha store språkvansker, men ble ikke oppdaget. I andre tilfeller meldte barnehager og helsestasjoner altfor mange barn fordi de ikke ville ta ansvaret ved å melde for få. Materiellet ble utarbeidet på grunn av en konstatert mangel på egnede screeningtester til identifisering av språklige problemer hos førskolebarn. Derved ville henvisningsgrunnlaget til logopeder og andre som arbeider med barn med forsinket utvikling, ventelig bli mer adekvat.

³⁸ Jf. litteraturliste for referanse Næss og Sveen (1994), som omfatter det samlede materialet til Askeladden.

Formål

Formålet var å lage en språkscreening for å identifisere førskolebarn med språklige forsinkelser, som var så enkel at den kunne brukes av "alle", uansett faglig bakgrunn. Screeningverktøyet er nærmere bestemt utviklet for å måle ekspressivt språk, samt kognitive funksjoner som visuelt og auditivt minne, taktil formoppfatning og fargekunnskap. Hovedformålet med Askeladden er å gi fagfolk et verktøy til å vurdere det enkelte barns språkkompetanse med henblikk på å tilrettelegge etterfølgende innsats for enten å forebygge eller avhjelpe språklige problemer hos barn. Derfor er den direkte målgruppen enkeltbarnet, og kun sekundært det pedagogiske miljøet.

Målgruppe

Askeladden er normert for barn i i alderen 2 til 6 år, og skal påvise språklige avvik og teste ut noen årsaksfaktorer til disse. Det fremgår at screeningverktøyet vurderes som dialektnøytralt, forutsatt at testleder bruker barnets dialekt ved gjennomføringen. Materiellet er ikke utarbeidet eksplisitt for minoritetsspråklige barn eller barn med nedsatt funksjonsevne.

Krav til kartlegger

Askeladden er utviklet for å brukes av helsepersonale og førskolelærere, men kan ifølge håndboken også brukes av spesialpedagoger og logoped. Tolkning av resultatet krever spesiell kunnskap om språkutvikling og språkvansker. Alle skal kunne kartlegge, ifølge forfatterne, noe som skulle bety at hvem som helst i barnehagen skal kunne utføre screeningstesten. Selve tolkningen gjøres av den som har spesiell kunnskap (håndboken, s.3). "Spesiell kunnskap" om språkutvikling og språkproblemer kan erverves på et spesielt kurs, ifølge håndboken, men det sies ikke noe om lengden på eller innholdet i kurset. Hvorvidt det er tilstrekkelig at den som tolker er førskolelærer, eller om det trengs kunnskaper utover dette, er spørsmål som ikke besvares, men det nevnes (s. 3) at dersom testresultatet for et barn er svært lavt, bør en grundigere vurdering foretas av kvalifisert person.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Det teoretiske grunnlaget er i liten grad eksplisitt formulert, men materiellet baserer seg på et utviklingspsykologisk perspektiv. Flere av de deltestene som inkluderes, gjenspeiler også et nevropsykologisk perspektiv som heller ikke eksplisitt formuleres (jf. deltestene som skal teste ut mulige årsaker til språkvanskene). Et avsnitt i håndboken om teoretisk grunnlag (s. 20) fremhever at språket utvikles i tett samspill med medfødte forutsetninger i hjernen, sensorisk og motorisk utvikling, psykiske/emosjonelle faktorer, samt med miljømessig påvirkning. Materiellet har først og fremst fokus på individuelt forankrede språklige ferdigheter. Verktøyet skal ikke eksplisitt måle samspillskompetanse.

Metodisk sett er testen basert på spørsmål der kartlegger og barn samhandler om konkrete gjenstander. Barnet inngår som en samhandlingspartner som skal forholde seg til kartleggerens spørsmål. Premissene for samhandlingen ligger i høy grad hos den voksne, som skal avdekke hva barnet mestrer selvstendig, slik det manifesteres innenfor den rammen som materiellet legger opp til, og der det nettopp er et poeng å avdekke hva barnet mestrer uten hjelp (og ikke som i dynamisk kartlegging, hva barnet kan mestre med hjelp og gradert støtte).

Da Askeladden er et screeningverktøy, er det standardisert og normert på grunnlag av barn i alderen 2–7 år med typisk språkutvikling, uten et avvikende språk. Førskolelærer foretok utvelgelsen av barn. Normeringen ble gjennomført i 1991 til 1994 i Bergen, og innslaget av

minoritetsspråklige barn var på den tiden beskjedent. Av 380 barn som ble kartlagt, ble åtte barn senere trukket ut av normmaterialet, enten fordi deres språkutvikling var forsinket, eller fordi barna hadde en minoritetsspråklig bakgrunn. Det fremgår av håndboken at kartlegger ved normeringen brukte den dialekten som er vanlig hos voksne i Bergen.

Metode, innhold og gjennomføring av kartleggingen

Veiledning

En ambisjon med verktøyet er ifølge verktøyets håndbok at det skal være så enkelt at ”alle” som arbeider med barn, og som skolerer, skal kunne bruke det. Logisk nok er da håndboken også formulert på et enkelt og først og fremst prosedyrebeskrivende nivå.

Håndboken er på 34 sider, og er inndelt i en rekke avsnitt som beskriver formålet og målgruppen for screeningverktøyet, hvordan testen skal gjennomføres, testens innhold, det teoretiske grunnlaget for Askeladden samt normeringen og den statistiske bearbeidingen av materialet.

I håndboken angis for hver deltest hva formålet med deltesten er, hvordan den skal gjennomføres og hvordan det skal beregnes poeng. Boken er relativt detaljert i forhold til hvordan de enkelte strukturerte testene skal gjennomføres og skåres, med angivelse av en rekke eksempler. Det finnes kun en meget begrenset beskrivelse av hvorfor de enkelte dimensjonene er inkludert.

Innhold

Screeningtesten er delt inn i 9 strukturerte deltester. Den skal påvise avvik innenfor først og fremst semantiske, fonologiske og syntaktiske ekspressive språkområder, og teste ut noen vanlige årsaksfaktorer til disse ved å inkludere deltester som fokuserer på perseptuelle og kognitive funksjoner.

De ni deltestene inneholder følgende:

1. Objektbenevning
2. Artikulasjon
3. Farger
4. Setningskonstruksjon
5. Taktil formoppfatning
6. Funksjon og relasjon
7. Visuelt korttidsminne
8. Auditivt korttidsminne
9. Kategorisering

De språklige områdene avdekkes via gjennomføring av en rekke strukturerte tester ved hjelp av en tøypose med 31 gjenstander (objektbenevning), repetisjon (artikulasjon), modellsetninger (setningskonstruksjon), berøring av objekter (taktil formoppfatning), objektutpeking (farger samt funksjon og relasjon), visuell og auditiv korttidshukommelse.

Det er ikke angitt om Askeladden er basert på empirisk viten/undersøkelser med henblikk på utvelgelse av hvilke språklige dimensjoner som inngår i screeningen. Mest sannsynlig er dimensjonene inkludert på grunnlag av konstruktørenes kliniske erfaring med barn i typisk og forsinket/avvikende språkutvikling. For hver deltest gis det en svært kort beskrivelse av

motivasjonen for hvorfor de enkelte språklige dimensjonene er valgt, men det fremgår ikke i hvilken grad det teoretiske grunnlaget har konsekvenser for valg av språklige dimensjoner.

Gjennomføring

En voksen som har erfaring med barn, er kartlegger. Som omtalt ovenfor er materiellet først og fremst laget med tanke på førskolelærere og andre som arbeider med førskolebarn, men spesialpedagoger og logopeder kan også ha nytte av materiellet som screeningverktøy.

Kartleggingen er lagt opp som lekbetont samhandling om konkret materiell og leker (de ni strukturerte deltestene), dvs. tilsiktet å være på førskolebarns premisser. Kartleggingen skal gjennomføres som en lek der barnet ikke skal kjenne seg vurdert. Den kan foregå på gulvet eller ved bordet, avhengig av behov og ønsker. Hvis kartleggeren er ukjent for barnet, kan en voksen som kjenner barnet, være til stede under kartleggingen. Kartleggingen bør foregå med minst mulig forstyrrelser, og det er derfor ønskelig at kartlegger og barn er alene i rommet. Kartlegger skal sikre god kontakt, og i kombinasjon med et lekbetont materiell, god motivasjon hos barnet.

De ni deltestene gjennomføres i den rekkefølgen som de har i håndboken. Det finnes eksplisitte instruksjoner til kartlegger om hvordan de enkelte deltestene skal introduseres for barnet, og hvordan de enkelte gjenstandene skal presenteres. Det gis dessuten en rekke konkrete anvisninger til kartlegger om hvordan de enkelte deltestene gjennomføres hvis ikke barnet i første omgang følger anvisningene. Etter hver gjenstand i hver deltest noterer kartleggeren barnets svar i et registreringsskjema som kalles et noteringsark. Det angis at testen tar omkring 20–30 minutter å gjennomføre.

Beregning av resultat. Resultatet av testen beregnes i poeng. Det blir gitt poeng (0–3 poeng) for hver deltest (avhengig av hvordan barnet har klart seg). Det er angitt eksempler på svar som gir henholdsvis 0, 1, 2 og 3 poeng. Poeng noteres i noteringsheftet. For hver deltest regnes den totale skåren ut (maksimal skåre for hver deltest er angitt). Når testen er fullført, telles deltestpoengene sammen og skrives inn i poengfeltet ved hver deltest i noteringsheftet. Både deltestsummene for de ni deltestene og totalsummen for alle deltestene føres deretter inn i et profilskjema på forsiden av noteringsarket. Barnets samlede resultat regnes ut ved å sammenligne barnets samlede skåre med normeringen. Det er angitt ni alderskategorier, og barnet sammenlignes med den normen som svarer til barnets alder.

Det er angitt ”cut-off-skårer” som angir når en samlet skåre gir grunn til ytterligere observasjon eller tiltak. I tillegg har en valgt å bruke persentilverdi 25 % i beregningen av grenseverdi mellom ”ikke-avvikende” og ”kanskje-avvikende” poengsummer for hver alderskategori, kalt observasjonsgrense. Barn som får en poengsum som er lavere enn dette, bør observeres nærmere. Materiellet har dermed lagt en forholdsvis høy ”cut-off-skåre” ved at barn som skårer mellom 25 %- og ca. 5 %-persentilen, plasseres i en observasjonsgruppe. Barn under 5 %-persentilen, eller mer presist, 5. ordens polynom (minimumskåren for hver alderskategori) (tiltaksgrense) vurderes å ha problemer, og skal derfor utredes ytterligere. Kjønnsspesifikke forskjeller i skåre er angitt.

Validitet, reliabilitet og troverdighet

Det foreligger en standardisering av Askeladden basert på 372 barn i alderen 2;0 til 6;11 år, men det er ikke nærmere klarlagt hvilken populasjon Askeladden er utviklet på bakgrunn av. Det foreligger opplysninger om barnas alder, men ikke om kjønnsfordeling, foreldrenes bakgrunn m.m. Det er derfor ikke mulig å vurdere om standardiseringen oppfyller de vanlige

kravene om representativitet, utover det at barna er rekruttert fra et bredt utvalg på 21 barnehager i Bergen.

Basert på normeringsdata er det utarbeidet analyser for å undersøke testens evne til å skille mellom de ni aldersgruppene. Analyser viser at testen differensierer mellom ulike aldersgrupper, men også at det trolig allerede fra 40 måneder (men i hvert fall fra 50 måneder) forekommer en takeffekt, dvs. at de fleste deltester ikke er særlig sensitive for de eldre aldersgruppene; de blir for lette, og unnlater å skape variasjon innenfor en aldersgruppe.

Det er dermed begrensninger i måten Askeladden er normert på med hensyn til hvilken aldersgruppe den er utformet for. Testen, som spenner fra 2 til 6 år, endres ikke innholdsmessig, noe som kan være tilstrekkelig valid hvis f.eks. den prediktive evnen fra tidlig til senere tilegnelse vektes høyt. Det krever imidlertid særlige overveielser i forhold til både valg av metode og valg av konkrete gjenstander – de ordene som er velkjente for eldre barn, er det ikke nødvendigvis for yngre barn. Derfor vil det være viktig å vite hvordan de enkelte objektene er valgt ut i forhold til bestemte barnegrupper. Det er ikke tilstrekkelig tydelige begrunnelser for hvilken funksjon oppgavevalg om taktil formoppfatning har.

Da de fleste deltestene ikke er særlig sensitive for de eldre aldersgruppene, kan en liten (tilfeldig) poengforskjell utgjøre forskjellen mellom to ulike innsatsgrupper, noe som kan bety at barnet kanskje ikke får hjelp. Det påpekes også i håndboken at screeningen har en takeffekt i de eldre alderstrinnene. Dette understreker også at det innenfor den typiske utviklingen kan være vanskelig å bruke de samme gjenstandene for så ulike aldersgrupper.

Det er også gjennomført analyser av den enkelte deltests evne til å skjelne mellom de ni aldersgruppene. Det viser seg at særlig deltest 1 (Objektbenevning) og 2 (Artikulasjon) er gode til å skjelne mellom aldersgruppene, men at det særlig er ikke-signifikante forskjeller på skårene mellom alderskategori 1 og 2 for deltest 23 (Farger), 8 (Auditivt minne) og 9 (Kategorisering).

I analyser av korrelasjonene mellom barnas skåre på de enkelte deltestene og den samlede skåren for de ulike aldersgruppene, fremgår det at de forskjellige deltestene er fra svakt (f.eks. taktil formgivning) til høyt (f.eks. objektbenevning) korrelerte med den samlede skåren, noe som peker på at testen vurderer forskjellige aspekter av språktilegnelsen, men at de alle er korrelert.

Mens analyser viser at det ikke er kjønnsforskjeller med hensyn til den samlede skåren, er det signifikante forskjeller mellom skårene til jenter og gutter på tre av deltestene, der jentene skårer høyere.

Reliabiliteten er blitt undersøkt ved hjelp av test/retest, der 30 barn er testet to ganger med 2–3 måneders mellomrom. Det er beregnet test-retest-reliabilitet for testen, som viste høy konsistens mellom de to vurderingene.

Det foreligger ingen validitetsberegninger for Askeladden (håndboken, s. 33), men noen barn er blitt undersøkt med både Askeladden og andre tester, og resultatene på Askeladden, Reynells språktest og ITPA ble sammenlignet for fire tilfeldig utplukkede av disse barna. Sammenligningen viser god overensstemmelse mellom resultatene på Askeladden og Reynells språktest og ITPA, men det finnes også avvik. Konstruktørene konkluderer med at en ikke kan trekke slutninger ut fra bare fire barn, men nevner at resultatene på Askeladden

generelt ”synes å stemme meget godt med den kliniske erfaring logopeder har med bedømming av barns språknivå” (s. 34).

Institusjonell forankring, pedagogisk praksis og anvendelse

Som konstruktørene selv understreker, gir et barns kartleggingsresultat ikke direkte anvisninger for pedagogiske tiltak. Dersom barnet fungerer svært svakt, dvs. under ca. 5. persentil (tiltaksverdi), bør det umiddelbart settes i gang ekstraordinære (spesial)pedagogiske tiltak. Dersom det fungerer under ca 25. persentil, bør det henvises til utvidet kartlegging ved andrelinjetjenesten, mest typisk PPT.

Håndboken understreker at verktøyet bare omfatter et utsnitt av språket og språklige forutsetningsfunksjoner, og at en derfor ikke bør sette i verk språkstimulering på bakgrunn av testresultatet alene. Konstruktørene er tydelige på at selve testresultatet ikke leder til pedagogiske tiltak. Askeladden anses ut fra dette først og fremst å være utviklet for det formål å identifisere risikobarn, eventuelt for nærmere utredning ved f.eks. PPT. Det fremgår av håndboken at videre anvendelse av resultatene i pedagogiske tiltak skal gjøres i samarbeid med fagpersoner med språklig og pedagogisk kompetanse. Det er en innsiktsfull tolkning av testresultatet ved en fagperson som er kvalifisert innenfor både språkutvikling, språkvansker og pedagogikk, som kan lede til relevante pedagogiske tiltaksplaner. Håndboken gir ikke eksplisitte instruksjoner for hvordan en etterfølgende pedagogisk praksis kan innrettes slik at den understøtter barnets språktilegnelse på de områdene der testen har vist at barnet har behov for støtte.

Det finnes ikke videre anvisninger om hva kartleggere skal gjøre etter bruk av verktøyene. En må altså finne frem til tiltak ved hjelp av en fagperson som har spesielle forutsetninger for å tolke resultatene inn mot pedagogiske tiltak, dvs. en fagperson med kompetanse om språkutvikling, språkvansker og (spesial)pedagogikk.

Hvis målet er at verktøyet skal stå alene, mangler det testøvelser på områder som kommunikative ferdigheter og lydlig oppmerksomhet, som kan peke frem mot senere språkferdigheter.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Så vidt utvalget vet, foreligger det ingen teoretiske undersøkelser eller rapporter angående praktiske erfaringer med materialet.

Minoritetsspråklige barn

Det nevnes ikke i håndboken hvorvidt Askeladden kan brukes til å kartlegge den norskspråklige tilegnelsen hos minoritetsspråklige barn, men det sies ikke noe direkte om andrespråkstilegnelse.

Det fremgår ikke om det er utprøvd hvor kjente objektene er for f.eks. minoritetsspråklige barn og barn med forskjellige sosiokulturelle bakgrunner.

Askeladden er utarbeidet på bakgrunn av majoritetsspråklige barn. Det er ikke i det materialet som utvalget har hatt adgang til, undersøkt hvordan testen fungerer i forhold til

minoritetsspråklige barn. Det betyr at testen ikke uten videre kan brukes på andre barn enn den er utviklet på bakgrunn av, dvs. majoritetsspråklige barn.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Håndboken tar ikke eksplisitt opp temaer knyttet til kartlegging av barn med funksjonsnedsettelse. Implisitt åpner den imidlertid for dette, forutsatt at barnets funksjonsnivå gjør det mulig å samspille om testmateriellet på foreskrevet måte. Kombinasjonen av deltester er begrunnet i logopedisk arbeid med barn med språkvansker som ofte er forårsaket av ulike typer nevrologiske avvik. Det sies videre i håndboken at testen kan være nyttig for logopeder ved førstegangsundersøkelse av barn. En kan anta at dette er slik formulert fordi en logoped eller annen fagperson med kompetanse om funksjonsnedsettelse, f.eks. utviklingshemning, hørselshemning eller oppmerksomhetsforstyrrelser, ventelig kan få informasjon om barnets funksjonsnivå ved å anvende Askeladden.

Diskusjoner

Askeladden er et utviklingspsykologisk orientert screeningmaterieell som har som formål å identifisere barn med ekspressive språkforsinkelser fra 2–6 år, med henblikk på videre utredning eller pedagogisk oppfølging i barnehagen. På bakgrunn av beskrivelsen av dokumentasjon for validitet vurderes det som usikkert om verktøyet er egnet til å beskrive sentrale trekk ved barns ekspressive språk i alderen 2 til 6 år, samt å avdekke språkforsinkelser eller -avvik innenfor det aktuelle alderstrinnet. I tillegg til det som er trukket frem der, må det nevnes at testen bare gir begrenset informasjon om barns ekspressive ordforråd, og at deltesten om setningskonstruksjon er lite egnet til å undersøke syntaktisk utvikling. I håndbokens kommentar til denne deltesten understrekes det at en må være varsom med å tolke svake resultater som uttrykk for at barnet har problemer med setningskonstruksjon.

Screeningverktøyet avdekker som helhet bare visse deler av barnets samlede språkferdigheter. Siden formålet er å identifisere barn med språkvansker, er det en mangel at språkforståelse ikke inngår i testen. Dette gjelder særlig ved kartlegging av de minste barna, siden språkforståelse i toårsalderen kan forutsi senere språkutvikling (jf. SATS-håndboken). Som det fremgår av beskrivelsen av dokumentasjon, er testen heller ikke så velegnet for de eldste alderstrinnene (jf. takeffekten). Når det gjelder testens egnethet for de eldste barna, må det også nevnes at kommunikative ferdigheter ikke inngår, heller ikke lese- og skriveforutsetninger som fonologisk oppmerksomhet, bokstavkunnskap m.m. Askeladden vil ikke kunne stå alene hvis målet er å fange opp barn med forskjellige språklige utfordringer, både her og nå og i forhold til senere lesning.

Videre kan man si at ordvalget i veiledningen lett kan bli vurderende når personalet senere snakker om resultatene og poengene barna har fått. Eksempelvis beskrives resultatet på s. 19 som ”godt” eller ”dårlig”. Hvilke signaler sender det til en virksomhet som normalt ikke skal vurdere måloppnåelse (jf. rammeplanen 2011), og til foreldrene? Ord kan lett ”sette seg” og reproducere oppfatninger om et barn som at det ”er” på en bestemt måte eller ”kan” eller ”ikke kan” noe. Ved at materiellet også er inndelt i alderskategorier (år og måneder) blir det tydelig at det legges vekt på hva som er typisk for ulike aldre og trinn, noe som ytterligere kan understreke dette å klare noe eller ikke å klare det.

Askeladden bygger på en kartleggingsmetodikk hvor barnet skal sette ord på ulike gjenstander som den voksne trekker opp av en tøypose. Selve metodikken minner på noen punkter om språkstimuleringsmetodikk anvendt i barnehagen, f.eks. ”språkposer”, som er svært mye brukt i barnehagene, spesielt når det gjelder språkarbeid rettet mot minoritetsspråklige barn (Nyborg 1996). Det kan være en fordel at det er en form for kjent type materiell for pedagogisk personale, og at barnet er kjent med den typen kommunikativt samspill og den typen situasjon med voksne. Det kan bety at samspillsformen er kjent for barnet, og at de i barnehagen er vant til at en voksen har med en tøypose med ulike ting som de snakker om og som barna setter ord på. Det er samtidig grunn til å være ekstra oppmerksom og kritisk til utvalget av objekter og ord. Her har konstruktørene av Askeladden på forhånd valgt ut hvilke ord og begreper barna skal kunne. Dette vil være ulikt fra barn til barn, avhengig av hvilke kulturelle og språklige miljøer de er en del av. Det fremgår heller ikke av håndboken hvorvidt det er gjort vurderinger eller undersøkelser for å gjøre utvalget så representativt som mulig.

Materiellet er egnet til å screene ett barn om gangen, og barns evne til samspill vies ikke spesifikk oppmerksomhet. Det snakkes om at situasjonen ”bør” (s. 4) være lekbetont for at barnet ikke skal føle seg vurdert. Samtidig blir barnets muligheter til å leke med gjenstandene begrenset. De får lov til å leke, men helst ikke under pågående screening, da det kan gjøre barnet trett. Etterpå får barnet gjerne leke med gjenstandene, ”gjørne som belønning” (s. 4). Den formuleringen er problematisk å ta til seg, ettersom barn leker dersom de finner mening med det, og formuleringen speiler et syn som ikke viser forståelse for hvordan barn fungerer. Videre finnes det en viss rekkefølge som skal følges under testen, og barnet får f.eks. ikke se ned i posen der gjenstandene ligger (taktil formoppfatning), men skal kjenne på dem først, før de tas opp av barnet og legges på bordet. Ettersom verken samspill eller lek understrekes som viktige, og fokus for screeningen er å kontrollere hva barnet kan og ikke kan, kan situasjonen bli noe kunstig. Dessuten kan den voksne være helt ukjent for barnet (en person som barnet kjenner, kan være med, men har da klare restriksjoner), og foruten å stille spørsmål, innenfor en mengde områder som legger beslag på barnets tid, skal den som tester, også skrive ned resultatet i tall for til slutt å kunne gi poeng for barnets kunnskaper. Dette krever en spesiell evne til å kunne oppfatte hvordan barnet har det, og hvordan det kanskje kan oppleve det å være alene i en uvanlig og fremmed situasjon, der en ukjent person spør om emner barnet kan oppleve usikkerhet rundt, noe som selvsagt kan påvirke resultatet. Det nevnes også litt om dette i håndboken, og at det ikke bør settes inn tiltak etter en screening, og dessuten at en ny screening bør gjennomføres minst 1 måned etter den første. Dertil nevnes det at barnets dagsform, trygghet i situasjonen osv. kan påvirke testresultatet, men det sies ikke noe om hvordan dette kan unngås. Inntrykket er at testen skal gjennomføres uten avbrudd. Det sies ikke noe om hvordan den som gjennomfører testen, skal handle dersom barnet ikke vil delta.

Vurderinger

Formål

Screening av førskolebarn i alderen 2–6 år med det formål å påvise språklige forsinkelser, for deretter å kunne tilrettelegge innsats for enten å forebygge eller avhjelpe språklige problemer hos barn.

Utviklet for hvilke sammenhenger og hvilken type personalkompetanse

Materiellet er utviklet til bruk i barnehagen, og er i prinsippet beregnet for bruk av alle. Det forventes likevel at fortolkningsarbeidet ivaretas av personale med forutsetninger for å kunne gjøre dette, men det er ikke tydelig hvilke spesifikke forutsetninger som kreves.

Barn med majoritets/-minoritetsbakgrunn

Materiellet er utviklet med henblikk på barn med majoritetsbakgrunn. Utvalget vurderer at materiellet ikke egner seg til å kartlegge norskferdighetene til barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Materiellet er ikke utviklet med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne, og til tross for at det kanskje kan anvendes i visse tilfeller, er det ikke generelt egnet i forhold til disse barna.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Materiellet oppfyller i begrenset omfang krav om validitet, reliabilitet og troverdighet. Ut fra foreliggende dokumentasjon (jf. analysen) og diskusjonen ovenfor ser Askeladden ut til å ha relativt høy reliabilitet, men det er en del usikkerhet knyttet til validiteten.

Teorigrunnlag og -anvendelse

Materiellet bygger på utviklingspsykologiske tradisjoner med vekt på individets utvikling, og på neuropsykologiske aspekter innenfor spesialpedagogiske tradisjoner.

Ut fra et språkteoretisk perspektiv er det avgrensede deler av barnets samlede språkferdigheter som kartlegges. Testen vil ikke kunne stå alene hvis målet er å fange opp barn med ulike språklige utfordringer.

Veiledningen

Veiledningen er tilfredsstillende i forhold til hvordan testen konkret skal gjennomføres, mens testens forutsetninger og prioriteringer er mindre tilfredsstillende beskrevet.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Det gis ikke eksplisitt veiledning i hvordan testens resultater kan følges opp i pedagogisk praksis.

Barns medvirkning

Testen er styrt av den voksne, og barnet forventes å delta positivt og respondere på de gitte oppgavene. Barnets medvirkning skal altså foregå innenfor en forhåndsdefinert og begrenset ramme. Selv om det oppfordres til at testen skal tilrettelegges som en lek, må det forventes at det foreslåtte testarrangementet kan komme til å virke kunstig for barnet.

Konklusjon

Det vurderes at Askeladden kun er egnet til bruk i barnehagen i forhold til majoritetsspråklige barn, under hensyntagen til de mange forbehold som er omtalt i det foregående.

SPRÅK 4

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Screening
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, alder 4 år
<i>Språk</i>	Norsk, oversatt til arabisk, somali, tamil, urdu, tyrkisk, vietnamesisk
<i>Innhold</i>	Oppmerksomhet/samspill Språkforståelse Talespråk Korttidshukommelse Tegne- og bokstavoppgave Generelle spørsmål om barnets motorikk, hørsel, artikulasjon og syn
<i>Metode</i>	Standardisert normreferert strukturert test
<i>Tidsaspekt</i>	Ca. 10 minutter
<i>Materiell</i> ³⁹	Bildemateriell Kartleggingskjema Brukerveiledning Sjekkliste med ord
<i>Resultat</i>	Det regnes ikke ut noen samlet skåre, men barn som mestrer færre oppgaver enn 75–80 % av barna i utprøvingen av testen, betegnes som risikobarn.
<i>Utgivelsesår</i>	2004/2008

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Språk 4 er utviklet av amanuensis Erna Horn, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo, og spesialpedagog Astrid L. Dalin. Materiellet kan bestilles hos Designtrykkeriet (spraak@designtrykkeriet.no). Konstruktørene har copyright.

Bakgrunn

Utviklingen av Språk 4 startet i 1999, med et tverrfaglig samarbeid mellom støtte- og habiliteringsenheten ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og helsestasjonen og barnehageseksjonen i Grorud bydel i Oslo. Ifølge brukerveiledningen var bakgrunnen for initiativet dels et ønske fra byrådet i Oslo om å kartlegge norskferdigheter hos flerspråklige barn, dels et ønske fra mange helsesøstre om mer systematisk språkkartlegging ved helsestasjonenes 4-årskontroll. Språkvurdering hører med til helsesøstrenes oppgaver ved fireårskontrollen, og ble på det tidspunktet gjort på grunnlag av en uformell samtale med barna og opplysninger fra foreldre.

Formål

³⁹ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referansen til Horn og Dalin (2008), som omfatter det samlede materiellet til Språk 4.

Formålet med Språk 4 er å ”fange opp de barna som strever med sin språktilegnelse for å kunne sette inn hjelp på et tidlig tidspunkt” (Språk 4. Brukerveiledningen, Horn og Dahlin 2008:5). Gjennom en systematisk tilnærming søker en å oppnå en mest mulig objektiv vurdering av 4-åringenes språkferdigheter. Det understrekes at det er viktig å sette inn tiltak tidlig. Særlig understrekes viktigheten av samarbeid med andre instanser, som henvisning til PPT og tiltak gjennom barnehagen.

Målgruppe

Målgruppen for Språk 4 er barn i fireårsalderen, både majoritets- og minoritetsspråklige. Ifølge brukerveiledningen skal flerspråklige barn med god norskkompetanse kartlegges på norsk, men det er viktig også å få et bilde av barnets morsmålskompetanse, med hjelp fra foreldre og eventuelt tolk. Hvis barnet har svake norskspråklige ferdigheter, skal det om mulig kartlegges på morsmålet, med foreldre eller tolk som oversettere, eventuelt med oversatt kartleggingsskjema. Materiellet er oversatt til arabisk, somali, tamil, urdu, tyrkisk og vietnamesisk. Når en kartlegger barnets morsmål, skal en også prøve å få et bilde av barnets norskferdigheter.

Kompetansekrav

Helsesøstre er i utgangspunktet den faggruppen Språk 4 er utviklet for. Brukerveiledningen tar for seg ulike forutsetninger for å kunne bruke verktøyet. Den som kartlegger, skal ha gjennomgått et kurs som omhandler ”generell språkutvikling, språkvansker, forståelse av hva observasjon måler og praktisk kunnskap om gjennomføring og vurdering av barns besvarelser” (Brukerveiledningen 2008:16). Det forutsettes at de som kartlegger, har gjennomgått et kurs som behandler disse delene. Videre sies det at for å kunne kartlegge, vurdere og følge opp resultatene, kreves ferdigheter innenfor sju spesifiserte områder:

- Gjennomføring av kartleggingen
- Vurdering av resultatet
- Formidling av observasjonenes utfall til foreldrene
- Vurdering av tiltak
- Kontakt med oppfølgingstjeneste ved behov
- Samarbeid med oppfølgeren
- Erfaringsspredning, vurderinger og justering av egen kompetanse samt samarbeid

Språk- og kommunikasjonsforståelse

Kartleggingen fokuserer på både språkforståelse og talespråk hos barnet for å kunne avdekke eventuelle språkproblemer. Tre områder utpekes som sentrale i barns språkutvikling: Det er innholdet, som representerer barnets språkforståelse, formen, som knyttes til hvordan ord uttales, bøyes og settes sammen til setninger, og for det tredje er det barnets anvendelse av språket. Det er særlig innhold og form som dekkes i kartleggingsmateriellet, men kartleggingen inneholder også et eget punkt for vurdering av barnets samspill og oppmerksomhet. Barnet skal samtale med helsesøster om bilder og de oppgavene som blir gitt, og barnets kommunikative ferdigheter vektlegges. I brukerveiledningen understrekes også betydningen av å vurdere barnets konsentrasjon og evne til å kommunisere med en fremmed voksen. På slutten av kartleggingen ber helsesøster barnet om å tegne/kopiere figurer som f.eks. sirkel/ball, og skrive bokstaver. Dette har blant annet til hensikt å vurdere barnets finmotoriske utvikling. Det er også et mål å synliggjøre overfor foreldre at det er viktig å motivere barnets interesse for skriftspråk, uten at dette utdypes noe mer. Det er også

spørsmål knyttet til andre områder ved barnets utvikling som kan ha innvirkning på språkutviklingen; motorikk, hørsel, syn og artikulasjon.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Det teorisynet som fremtrer i veiledningen kan sies å være knyttet til utviklingspsykologi, og uttrykk som eksempelvis ”normal språkutvikling” nevnes også i veiledningen. Utover dette er kartleggingen tenkt å avdekke også språkproblemer, noe som gjør at materiellet sannsynligvis også kjennetegnes av en spesialpedagogisk tilnærming. Med utgangspunkt i det spesialpedagogiske feltet er det nærliggende å tenke på atferdsvitenskapelig forskning, eksempelvis psykologi og, mer spesifikt, språkutvikling og språkpsykologi. Når det gjelder synet på barnet er det også tydelig individsentrert, og det er hva hvert barn ”presterer” under kartleggingen som er avgjørende. Barnets samspill med observatøren vurderes også, noe som understrekes i veiledningen, og kartleggingen skal være lekpreget. Det fremkommer imidlertid tydeligere at det viktige er å kartlegge barnets utvikling og evne til å besvare det som etterspørres.

Av veiledningen fremgår det at helsesøster skal tilstrebe objektive vurderinger når det gjelder å vurdere barns språk (s. 6). Det sies lite om kartleggerens fortolkninger, da systematikken i materiellet snarere skal redusere subjektive fortolkninger.

Metode, innhold, gjennomføring

Veiledning

Veiledningsheftet, som har tittelen *Brukerveiledning*, begynner med begrunnelser for systematisk observasjon av barns språk ved 4-årskontrollen, informasjon om bakgrunnen for utvikling av Språk 4, kapitler om barns språk (om forutsetninger for normal språkutvikling, typiske trekk ved fireåringers språk samt kjennetegn på forsinket språkutvikling). Deretter kommer beskrivelse av kartleggingsmateriellet og hvordan kartleggingen skal administreres og resultatene vurderes. I et relativt omfattende kapittel, ”Språk 4 og flerspråklige barn”, er det blant annet grundig redegjort for hvordan kartleggingen skal administreres når barnet har et annet morsmål enn norsk, med særlig vekt på samarbeid med foreldre og ev. tolk. Dessuten omtales vurdering, oppfølging og henvisning av flerspråklige barn til PPT. Veiledningen avsluttes med et kort kapittel om foreldresamarbeid, et noe lengre kapittel om tverrfaglig samarbeid, og til slutt praktisk informasjon om samarbeid mellom helsestasjon, barnehage og PPT.

Den direkte veiledningen til gjennomføringen av kartleggingen er knapp. Innledningsvis understrekes at det er viktig å skape trygghet både hos barn og foreldre, og at helsesøster må være så trygg på materiellet og bruken av det at hun kan ha oppmerksomheten på samspillet med barnet. Det gis noen generelle råd om hvordan hun kan få til god kommunikasjon med barnet om oppgavene i testen, men i kommentarene til oppgavene er det ingen konkrete forslag til hvordan en kan få til et godt samspill om de ulike oppgavene.

Innhold og gjennomføring

Kartlegging med Språk 4 omfatter følgende:

Oppmerksomhet/samspill
Språkforståelse
Talespråk

Korttidshukommelse

Tegne- og bokstavoppgave

Generelle spørsmål om barnets motorikk, hørsel, artikulasjon og syn

Oppmerksomhet og samspill skal observeres under gjennomføring av kartleggingen og hele konsultasjonen hos helsesøster, og vurderingen skal føre til avkryssing i skjemaet, ved ”god” eller ”mindre god”. Det er avkryssingsfelt for vurdering av samspill både med foreldrene og helsesøster. Det er ingen plass for mer nyanserte vurderinger, heller ikke for helsesøsters vurdering av eller refleksjon over hvordan hun selv fungerte i situasjonen.

En bildefolder inngår som en del av materialet, og er utformet slik at forsiden kan åpnes som to dører. Bak disse skjuler det seg bilder av et rom og et bad. På baksiden finnes seks bilder av en hund som er plassert på, i, ved siden av, foran, under og bak et hundehus.

I oppgave 1 og 2 spørres det om barnet kjenner sitt eget navn og egen alder. I oppgave 3 og 7 undersøker man om barnet kan fortelle om et bilde. Da registreres det hvorvidt barnet bruker fullstendige setninger med ordklasser som adjektiv, pronomen og preposisjoner, og om barnet kan fastslå bildets hovedmotiv og på den måten gi uttrykk for en helhetsforståelse. Oppgave 4 og 9 handler om ordbenevning og artikulasjon. Her rettes oppmerksomheten mot barnets uttale av lyder som s, r, kj, skj. Oppgave 5 er rettet mot barnets forståelse av adjektiv. I oppgave 6 forventes det at barnet kan forklare, med eller uten hjelp av gjenstandene på bildene, hva en bok er, for eksempel. Oppgave 8 tar for seg begrepet ”hvor mange barn er det?” og viser et bilde der ett barn står foran et speil og også er synlig i det, og ett barn sitter i badekaret. Begrepene årsak og virkning tas opp i oppgave 10. På ett av bildene vises en vannkran som det renner vann fra ned i badekaret som er fylt med vann. Oppgave 11 handler om følelser, og barnet skal ut fra bildene definere sinnsstemninger ved å studere ansiktsuttrykk. I oppgave 13 gjelder det for barnet å forstå eller peke ut tre eller fire preposisjoner, og til denne oppgaven brukes bildefolderens bilder av hund og hundehus, som beskrevet over. Oppgave 13 og 15 omhandler telling og tallbegrep som ”hvor mange er det?”. Barnets fargebegrep tas opp i oppgave 14, og til slutt i oppgave 16 skal barnet gjenta en spesifikk setning som helsesøster sier, for å høre om barnets korttidsminne fungerer tilfredsstillende. Etter disse 16 språkoppgavene er det tre oppgaver som barnet skal gjøre ved hjelp av en penn. Disse er å kopiere en sirkel og et kryss, tegne seg selv og skrive en bokstav. Sist i skjemaet fyller helsesøster ut informasjon om hvorvidt barnets motorikk, hørsel, artikulasjon og syn er normale eller ikke. Utvalget stiller spørsmål ved at materialet i innledningen til brukerveiledningen kalles språkobservasjon, da det snarere er bygd opp som en test. Til slutt omtaler brukerveiledningen samarbeid med foreldre og andre instanser som barnehage eller PPT. Som vedlegg finnes skjema for rutiner for samarbeid mellom helsestasjon og barnehage, PPT og foreldre.

Kartleggingen er knyttet til de administrative rammene for 4-årskontrollen på helsestasjonen, og er beregnet til ca. 10 minutter. Det vil være ulikt hvorvidt barnet er vant til å forholde seg til denne typen kommunikasjon og situasjon med fremmede voksne og ukjent miljø. Det legges i veiledningen vekt på at oppgavene skal bære preg av lek, og at barnet godt kan leke med gjenstandene mellom oppgavene. Det er den voksne som definerer situasjonen og legger premissene for innholdet i kommunikasjonen. Selv om det skal skje på en lekende måte, styrer kartleggeren samtalen mot å kartlegge barnets språk gjennom fastsatte oppgaver. Materialet tar sikte på å appellere til alle barn i 4-årsalderen, med enkle illustrasjonsbilder som viser situasjoner hentet fra hverdagslivet, og det sies direkte at dette er ”gjenkjennelig for barn uavhengig av språklig bakgrunn” (Brukerveiledningen 2008:8). Språklige, sosiale,

kulturelle eller andre forutsetninger kan imidlertid være ulike for ulike barn. Det blir således ikke problematisert hvorvidt denne kartleggingssituasjonen kan være mer eller mindre kjent for ulike typer barn.

Registrering og vurdering av resultatet

Kartleggingen gjennomføres i den rekkefølgen som beskrives i instruksjonen, og barnets svar på hver oppgave registreres fortløpende i skjemaet ved å krysse av for hvorvidt barnet mestrer oppgaven eller ikke. Ved de fleste oppgavene er det mulighet for også å notere barnets utdypende eller avvikende svar.

Brukerveiledningen (2008) oppgir at det kan være vanskelig å si sikkert hvor grensen går mellom det normale og avvikende for barn i denne aldersgruppen (s. 10). På bakgrunn av forskningsresultater beregnes at ca. 10–15 % av alle førskolebarn har ulike former for språk- og kommunikasjonsproblemer. Det legges til en feilmargin på 10 %, og en anbefaler derfor nærmere vurdering av de barna som faller blant de 20–25 % dårligste. Gjennom utprøving av Språk 4 er det 394 barn fra 4;0 til 4;9 år med norsk som morsmål, som danner grunnlaget for normering. Resultatet fra den gjennomførte utprøvingen er beskrevet sist i veiledningen (s. 23). Tabellen inneholder bare tall for hvor stor andel som har gitt riktig svar på hvert spørsmål, ikke noen samletall for flere eller alle spørsmål. Det er vanskelig for den som skal vurdere barnets prestasjon, å trekke noen konklusjon på bakgrunn av dette.

Reliabilitet, validitet, troverdighet

Validitetsmål for Språk 4 er ikke undersøkt (jf. denne rapporten, kap. 6, om generelle krav med hensyn til standardiserte tester). Testens reliabilitet er ikke etterprøvd. Det kreves andre metoder for å undersøke hvorvidt Språk 4 sin kategorisering av barn er valid. Det er heller ikke publisert informasjon om grunnlaget for utvelgelsen av de språklige dimensjonene barnet screenes for i Språk 4. Mest sannsynlig er dimensjonene inkludert på grunnlag av konstruktørenes kliniske erfaring med barn i typisk og forsinket/avvikende språkutvikling, samt på teori om språkutvikling og kunnskap om typiske trekk ved fireåringers språk.

Institusjonell forankring og anvendelse

Språk 4 skal gjennomføres av helsesøster på helsestasjonen, og er ikke utformet for barnehagebruk. Som tidligere nevnt, forutsettes det at den som gjennomfører kartleggingen, har tatt kurs innen generell språkutvikling, språkvansker, forståelse for observasjon og vurdering, samt praktisk kunnskap om gjennomføring av kartlegging og vurdering av barnas svar (Brukerveiledningen 2008:16). Kursets lengde er to til tre dager, og det er utdanningsinstitusjoner som gjennomfører kursene (Oxford Research 2008). I undersøkelsen fra Oxford Research (2008) nevnes det at kvalifikasjonene som kurset skal gi, bare i liten grad handler om flerspråklige barn (Brukerveiledningen 2008:87).

Viktigheten av tverrfaglig samarbeid understrekes, uten at det presiseres nærmere. I en brukerundersøkelse gjennomført i Sandnes kommune (2009) får også pedagogiske ledere / førskolelærere / styrere et spørreskjema med spørsmål om hvordan de ser på samarbeidet mellom helsesøster og barnehagen når det gjelder barn med sen språkutvikling, uansett hvilket morsmål barnet har. Det tyder på at et visst samarbeid forekommer, men eksakt hvordan det fungerer, fremkommer ikke i den nevnte rapporten. Det kommer ikke tydelig frem at kartleggingen skal skje på et bestemt sted, men implisitt ligger det at den skal gjennomføres på helsestasjonen i et skjermet rom hvor barnet, foreldrene og helsesøster er til stede. Det

nevnes at barn kan reagere ulikt i slike situasjoner. Noen barn kan ha en ”dårlig dag” eller være sjenerte, slik at de ikke får vist hva de kan. Da må de få en ny konsultasjon.

Involvering av foreldre

Foreldrene er viktige samarbeidspartnere for å kunne vurdere barnets språkkompetanse. Foreldrene skal allerede i innkallingen til 4-årskonrollen ha fått informasjon om Språk 4 og den ”helhetsvurderingen” (Brukerveiledningen 2008:15) som gjøres, der språk bare er ett av flere tema som kartlegges. Det nevnes at det er viktig at foreldrene ikke opplever språkkartleggingen som en ”test” (s. 15). Samtale mellom helsesøster og foreldrene etter kartleggingen er vesentlig for at foreldrene skal kunne være bevisst på sin egen rolle i barnas språkutvikling. Foreldrene skal oppleve at deres vurdering av eget barn er verdifull. Når det gjelder flerspråklige barn, er det i veiledningen tips til spørsmål til foreldrene om barnas talespråk, språkforståelse og barnets språkbruk. Det understrekes også at i tilfeller der barnet trenger videre henvisning til f.eks. PPT, skal det alltid skje i nært samarbeid med foreldrene (s. 11).

Pedagogisk praksis og spørsmål om anvendelse

Det er et mål at kartleggingen med Språk 4 skal kunne identifisere barn med særlig behov for støtte i sin språkutvikling. Det blir i brukerveiledningen foreslått rutiner for oppfølging i barnehagen, og når barnet ikke går i barnehage. Samarbeid med andre faggrupper, som barnehage og PPT, blir vektlagt, i tillegg til oppfølging og veiledning av foreldre. Det er ikke nevnt noe om førskolelæreres anvendelse av kartleggingen, da disse ikke er i målgruppen.

Når det gjelder hvordan data fra kartleggingen skal oppbevares, fremkommer ikke dette. Det er for øvrig vedlagt forslag til rutiner for overføring av data til barnehage og PPT. Det er også skjema på slutten av veiledningen med plass for foreldrene til å gi sitt samtykke til søknad om barnehageplass eller henvisning til PPT, og til informasjonsutveksling mellom helsestasjonen og barnehagen.

Barnets medvirkning

Barnet skal inngå i et samspill med den som gjennomfører kartleggingen, og blir vurdert ut fra sine samspills- og kommunikasjonsferdigheter. Brukerveiledningen legger til grunn at helsesøster skal tilrettelegge for at barnet opplever trygghet og mestring, og at barnet er informert om hva som skal skje. Barnet er forventet å være en aktiv samtalepartner i kartleggingen. Det er den voksne som styrer og legger premissene for hva det skal samtales om og hvilke oppgaver som skal besvares. Det legges i veiledningen vekt på at oppgavene skal bære preg av lek, og at barnet godt kan leke med gjenstandene mellom oppgavene. I og med at dette er en ukjent situasjon og et ukjent miljø for barnet, er det den voksne som definerer situasjonen og innholdet i kommunikasjonen. Det uttrykkes ikke eksplisitt om vurderingen av barnet tar utgangspunkt i språklige, sosiale, kulturelle eller andre forutsetninger som kan være ulike for ulike barn. Det blir således ikke problematisert hvorvidt denne kartleggingssituasjonen kan være mer eller mindre kjent for ulike barn. Selve materialet har til hensikt å skulle appellere til barn i 4-årsalderen, med enkle illustrasjonsbilder fra dagliglivet, og det sies direkte at dette er ”gjenkjennelig for barn uavhengig av språklig bakgrunn” (Brukerveiledningen 2008: 8).

Når det gjelder synet på barnet, er det tydelig individsentrert, og selv om kartleggingen skal skje på en lekende måte, styrer den voksne samtalen mot de målene som foreligger for verktøyet, det vil si å systematisk kartlegge barnets språk.

Det nevnes heller ikke noe om etiske spørsmål, for eksempel om barns perspektiv ivaretas, og om det legges vekt på familiers ønske om integritet. Johansson (2003) beskriver og analyserer spørsmål som vedrører barns perspektiv når pedagoger (her gjelder det også helsesøstre) og forskere forsøker å forstå barns erfaringer og intensjoner. I sin artikkel diskuterer hun hvordan barns egne premisser ivaretas når de forskes på eller kartlegges, enten i barnehagen, eller som i dette tilfellet, på helsestasjonen. En måte å håndtere denne problemstillingen på, er ifølge Johansson (ibid.) å nøye granske begrunnelsene for undersøkelsen.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Det foreligger erfaringer fra bruk på helsestasjon, som er målet med Språk 4, og ikke fra anvendelse i barnehage. Språk 4 er prøvd ut på alle fireåringer i bydel Grorud i Oslo i perioden 1999–2000. Totalt var dette 269 barn. I tillegg ble Språk 4 prøvd ut i Buskerud, Akershus og Rogaland med totalt 720 barn i alderen 3–5 ½ år – hvorav 142 barn med flerspråklig bakgrunn. Når det gjelder resultatene fra utprøvingen av de 394 barna med norsk som morsmål som ligger til grunn for normeringen, var det bøyning av adjektiv og benevning/utpeking av mer enn tre preposisjoner barna hadde visse problemer med (Brukerveiledningen:11). Det understrekes derfor i veiledningen at det er viktig å gi barna tid, og at de får vise at de forstår hva som etterspørres, og at spørsmålene stilles slik at de gis muligheten til å peke ut riktig svar (ibid.). Foruten den nevnte utprøvingen foreligger det rapporter og evalueringer fra bruk på helsestasjon, der det også inngår samarbeid med blant annet barnehage.

Oxford Researchs rapport (2008), utarbeidet for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI), gir en vurdering av hvorvidt Språk 4 har ønsket effekt i forhold til det å avdekke forsinket språkutvikling hos barn, og manglende norskkunnskaper hos barn med annet morsmål enn norsk og samisk. Rapporten vurderer også opplæringstilbudet som er gitt til helsesøstre i forbindelse med Språk 4. Rapporten konkluderer med at Språk 4 er egnet til å oppdage forsinket språkutvikling hos barn med norsk som morsmål. Dette er basert på undersøkelser gjort blant helsesøstre. Undersøkelsen konkluderer også med at Språk 4 ikke er egnet til å avdekke forsinket språkutvikling eller språkvansker hos flerspråklige barn som kan lite norsk. Dette gjelder både for forsinket utvikling på andrespråket og på morsmålet. Dette står i motsetning til intensjonen med Språk 4, som omfatter det å kunne oppdage språkvansker hos flerspråklige barn. Resultatet av nevnte undersøkelse skal likevel tolkes med en viss forsiktighet (Oxford Research 2008: 29), ettersom svarfrekvensen bare ligger på 34 %.

En annen rapport er gjennomført av Hansen, Solgaard, Gusland og Dalin (2005): *Foreldreinvolvering gjennom bruk av Språk 4 og TRAS. Bydel Grorud*. Hypotesen som denne rapporten tar utgangspunkt i, var at dersom foreldre er aktive i prosessen med observasjon og tiltak, vil de bli bedre til å hjelpe barnet med språket. Resultatet av prosjektet viste at de deltakende foreldrene ble mer observante på sitt barns språk, men det viste seg også at de hadde ulik grad av engasjement i dette arbeidet. Hos alle barna som deltok, så både foreldrene og pedagogene at barnet gjorde fremskritt i språket sitt. Dette syntes å kunne ha sammenheng med gjennomføringen av tiltak både hjemme og i barnehagen, mener forfatterne av denne studien.

Sandnes kommune har gjennomført en treårig brukerundersøkelse om Språk 4: *Foreldre, helsesøstre, PPT og barnehageansatte i private og kommunale barnehager* (2009). Gjennom tildelte prosjektmidler fra IMDI fikk Sandnes kommune og flere andre kommuner med

innvandrerbefolkning mulighet til å gjennomføre språkkartlegging av 4-åringer ved helsestasjonene. En spørreundersøkelse ble gjennomført der foreldre og helsesøstre svarte på et antall spørsmål. Svarfrekvensen lå på henholdsvis 97 og 96 %. Resultatene viser at foreldrene er svært fornøyde med Språk 4 som kartleggingsredskap, og helsesøstrene mener at Språk 4 kan avdekke forsinket språkutvikling hos flerspråklige barn. Det er imidlertid bare 1/3 som er helt enige i at verktøyet egner seg til dette. Et spørreskjema ble også sendt ut til private og kommunale barnehager. Flertallet av pedagogiske ledere i disse oppgir at de fortsetter kartlegging av barn som har mottatt barnehageplass på grunn av språkbekymringer, og de rapporterer skriftlig eller muntlig tilbake til helsestasjonen om hvordan det har fungert for barnet. Dette viser at det forekommer kartlegging med Språk 4 også i barnehagesammenheng. Undersøkelsens pålitelighet når det gjelder svar fra de pedagogiske lederne, må anses som relativt lav, ettersom det er uklart hvor mange undersøkelsen er sendt ut til, og hvor mange som har svart på den.

Minoritetsspråklige barn

Veiledningen har, som nevnt tidligere, et eget kapittel om flerspråklige barn, ”Språk 4 og flerspråklige barn”, med blant annet en grundig gjennomgang av hvordan kartleggingen kan administreres i samarbeid med foreldre og ev. tolk. Her gis blant annet konkrete eksempler på spørsmål som kan stilles til foreldrene for å få innsikt i barnets morsmålskompetanse, og også forslag til hvordan en kan veilede foreldre som skal oversette. Hvis barnet har svake norskspråklige ferdigheter, får foreldrene en viktig rolle i kartleggingen, enten de må oversette eller materiellet er oversatt til språket deres (gjelder arabisk, somali, tamil, urdu, tyrkisk og vietnamesisk).

Det er også noe informasjon om flerspråklig utvikling og blant annet hvordan fasene i læring av andrespråket kan se ut. I den sammenhengen nevnes at det er forskjeller på hvor lang tid det tar for de ulike barna å være i og gå gjennom de ulike fasene, og at sammenblanding av språkene er vanlig hos disse barna, uten at dette nødvendigvis gir grunn til bekymring. Det understrekes at det er svært viktig at disse barnas ferdigheter i både morsmålet og norsk får gode utviklingsmuligheter. I kartleggingsskjemaet er det spørsmål om barnets språkhistorie, språksituasjonen hjemme og foreldrenes morsmål. Det spørres også om hvorvidt andre språk enn norsk er brukt under kartleggingen.

Interesse for og positive holdninger til minoritetsspråklige barns morsmål kommer også tydelig frem i kapitlet, der det blant annet står at det er viktig å kartlegge både morsmål og norsk når barnets morsmål ikke er norsk, fordi det har stor betydning at barnets ferdigheter i begge språk ”får gode utviklingsmuligheter” (Brukerveiledningen 2008:14). Ved kartlegging på begge språk kan en finne ut om barnet ”har behov for støtte på ett eller begge språk for gjennom det å sikre barnets sosialisering og læring” (s. 14). Dersom det brukes flere språk i familien, kan foreldrene ha ”behov for hjelp til å velge hvilke språk de skal bruke med barnet” (s. 14). Ulike forhold kan ha betydning for hva som blir den enkelte familiens valg, men håndboken til Språk 4 anbefaler at mor (det står ikke noe om far) snakker sitt morsmål med barnet, og at foreldrene er konsekvente i bruk av språk. Disse refleksjonene over språkvalg i familier med to språk avsluttes med at det vesentlige er at barnet får ”en aldersadekvat utvikling på ett av språkene” (s. 14).

Språk 4 gir altså klart uttrykk for at utvikling på morsmålet er viktig. Begrunnelsen for dette er at god morsmålsstimulering de første tre årene vil være grunnleggende for god andrespråkutvikling, fordi barnet da lett kan lære nye betegnelser på ord og begreper som er

lært på morsmålet. Perspektiver på morsmålet betydning for identitetsutvikling, relasjonen mellom foreldre og barn, familiens fellesskap og verdien av å være flerspråklig, er ikke nevnt. Det mangler viktige perspektiver for helsesøstre (og ev. førskolelærere) som skal gi veiledning til foreldre (jf. denne rapportens kapittel 6 om morsmålet betydning).

Det legges opp til at kartleggingen gjennomføres på norsk når barnet har gode norskkunnskaper, men ”det er viktig at man også får et bilde av barnets språkkompetanse på morsmålet, det språket som danner grunnlaget for tilegnelse av et nytt språk” (Brukerveiledningen 2008:15). Når barn har lite norskspråklig kompetanse, bør kartleggingen primært fokusere på morsmålet. Man kan benytte en av foreldrene som oversetter, forutsatt at forelderen har god norskkompetanse. Det legges vekt på at den som skal oversette, må få orientering om formålet med kartleggingen og hvordan en skal samarbeide om kartleggingen. Dersom en bruker tolk, er det også nødvendig med god informasjon og avklaring av hvordan samarbeidet skal foregå. Håndboken gir relativt grundig informasjon om hvordan en kan kommunisere med foreldre eller tolk som forberedelse til kartleggingen. Telefontolk (som er eneste mulighet for tolkehjelp i en del kommuner), frarådes ved kartlegging av så små barn (s. 17).

I håndboken sies det at ”det er flere barn med forsinket morsmål blant flerspråklige barn enn et forventet gjennomsnitt” (s. 18). Det sies ikke noe om hva slags gjennomsnitt det siktes til. Som mulige årsaker nevnes ”språkmiljøer med ulike tradisjoner for kommunikasjon med barn og familiens trivsel og sosiale nettverk” (s. 18). At utviklingsvilkårene for morsmålet for mange barn er dårligere når morsmålet er et minoritetsspråk (jf. denne rapportens kapittel 6), nevnes ikke.

Det er en svakhet at verktøyet er tiltenkt å kunne kartlegge flerspråklige barns morsmål, men samtidig er lite egnet til dette. Det er også usikkert i hvilken grad verktøyet er egnet til å kartlegge flerspråklige barns ferdigheter i norsk som andrespråk. Redskapene som brukes i kartleggingen, er like for alle barn, noe som kan medføre problemer ettersom eksempelvis bildene i bildefolderen kanskje ikke oppfattes på samme måte av alle barn (Oxford Research 2008). Det understrekes riktignok at foreldre til barn med et annet morsmål, må bes om å oversette hva barnet uttrykker så objektivt som mulig (Brukerveiledningen 2008:13), men hvor sikker kan slik informasjon ut fra disse kriteriene bli?

Kompetansekrav: Det er en svakhet at det under *Forutsetninger for å kunne bruke Språk 4* (s. 16) ikke er tatt med noen krav til kunnskap om flerspråklig utvikling og gjennomføring av kartleggingen for minoritetsspråklige barn. Spesielt med tanke på at dette verktøyet har som formål å kartlegge flerspråklige barns ferdigheter både på morsmål og på norsk.

Språk 4 er normert på barn med norsk som morsmål, og normering av tester på ett språk kan ikke uten videre overføres til et annet språk. Det kan derfor være problematisk å benytte Språk 4 for minoritetsspråklige barn både på norsk og/eller deres morsmål. Videre er aldersrelatering sett i forhold til minoritetsspråklige barn problematisk.

Barn med nedsatt funksjonsevne

I brukerveiledningen beskrives forutsetninger for normal språkutvikling, kjennetegn på 4-åringers språkkompetanse og kjennetegn på forsinket språkutvikling. Når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne (eksklusive språkproblemer), er det ikke eksplisitt at verktøyet skal behandle det området. Implisitt kan man tenke seg at verktøyet også har den funksjonen,

dersom selve kartleggingen ikke skulle fungere i det hele tatt mellom barnet og helsesøster. Da gjelder det å ta kontakt med ressurser som har annen kompetanse, f.eks. kommunens spesialpedagoger, PPT med flere.

Det rettes også oppmerksomhet mot at man må se barnets totale utvikling som en del av kartleggingen og språkutviklingen, og være lydhør for foreldrenes opplevelse av om barnet har spesielle vansker. Når det gjelder tiltak dersom kartleggingen avdekker forsinket språkutvikling, henvises det blant annet til samarbeid og henvisning til andre instanser. Verktøyets mulighet til spesifikt å undersøke om barnet kan ha utviklingsforsinkelser (eksklusive språkproblemer) av ulike slag, sies det ikke noe om i veiledningen.

Verktøyet kan ikke brukes dekkende til barn med nedsatt funksjonsevne. Likevel skulle det i kartleggingsskjemaet, i den delen som handler om ”årsak og virkning”, kunne gå an å fange opp noen slike vansker, avhengig av hvordan barnet svarer eller handler, ettersom dette området behandler perspektivtaking og det å sette seg inn i og forstå abstrakte hendelser. Videre tar området for seg forståelse av og innsikt i konsekvensene av et visst hendelseforløp, noe som enkelte barn med nedsatt funksjonsevne kan ha problemer med.

Diskusjoner

Språk 4 er et utviklingspsykologisk orientert screeningmateriell utviklet til bruk på helsestasjoner. Språk 4 har som formål å identifisere 4-årige barn med språkforsinkelser og kunne henvise barna til videre oppfølging, enten i barnehage eller videre kartlegging og utredning hos andre faginstanser, f.eks. PPT. Språk 4 fokuserer på det enkelte barn. En av de sterke sidene ved Språk 4 er at screeningen kan gi et oversiktsbilde av barnets språklige og kommunikative evner. Språk 4 legger opp til at det skjer i nært samarbeid med foreldre, og kan danne et godt utgangspunkt for samtale om barnets språklige utvikling eller hvorvidt barnet skal henvises til PPT.

Språk 4 er utviklet for helsestasjoner, der helsesøster som regel ikke kjenner barnet, og som en screening av barnet. Språk 4 er ikke utformet for å brukes som språkkartleggingsverktøy i barnehagen. Horn og Dalin understreker at det ikke er kartleggingen i seg selv som er målet, men tiltak som igangsettes etter kartleggingen. Materiellet har ikke tiltak for pedagogisk oppfølging, men det ligger føringer for at pedagogisk oppfølging skal tilbys etter behov i barnehage eller andre tilbud, som PPT.

Språk 4 er overveiende testbasert med screening som formål. Hvis Språk 4 brukes i barnehagen, må det være for de screeningformålene som verktøyet er utviklet for, med de mulighetene og begrensningene det innebærer.

Selve kartleggingen kan gjennomføres relativt raskt, på ca. 10 minutter, når den som kartlegger er blitt vant til skjemaet. Kartleggingen er altså lite tidkrevende, men dette kan også være en av kartleggingens svake sider. Man kan stille spørsmål ved hvorvidt det er realistisk å få et godt inntrykk av barnets språkkompetanse på så kort tid.

Språk 4 legger opp til at det er den voksne som styrer kommunikasjonen med barnet. Når det er de voksne som definerer rammene og innholdet for kommunikasjonen, kan det ha betydning for barns medvirkning og grad av motivasjon for å delta. I Språk 4 skal barnet snakke om tegninger og kategorier som strukturerer hva det skal snakkes om. Selve bildefolderen kan vekke ulik grad av interesse hos ulike barn, og det kan ha betydning for

deres grad av medvirkning. På første bilde skal barna først fortelle om det de ser på bildet. Men det er lite aktivitet i situasjonen på bildet, så kommunikasjonen kan lett bli enkel og mer en oppramsing av ord (gutt, bok, hund, tv osv.). Bilde nummer to, som viser to barn på badet, kan også være noe tvetydig. Er jenta i badekaret sur, lei seg eller sint? Hva er ”riktig” svar? Det er ikke lett ut fra bildet å se hvorfor hun skulle være sur eller lei seg. Det vil være ulikt hvorvidt barnet er vant til å forholde seg til denne typen kommunikasjon og situasjon med voksne. De objektene som anvendes til kartlegging, er ikke kulturfrie, da de kan være mer velkjente for noen barn og mindre for andre barn. Det er ikke undersøkt om objektene anvendt i Språk 4 er kjente for barn med forskjellige sosioøkonomiske og språklige bakgrunner.

Det er en voksenstyrt situasjon der det er barnet som vurderes. Verktøyets intensjon om objektivitet hører sammen med observatørens egne kunnskaper på området, da selve vurderingen og tolkningen gjøres av denne. Det er en svakhet at man vurderer barnets evner til samspill og kommunikasjon med den som kartlegger, men ikke kartleggerens evne til samspill og kommunikasjon med barnet. Det er heller ikke vurdert hvordan kartleggerens tilstedeværelse og helsestasjonen som kontekst påvirker barnet i situasjonen. Det finnes ingen spørsmål om hvordan kartleggeren opplever at hun klarer å komme i kontakt med barnet, f.eks. om det er vanskelig å oppnå god kontakt på bakgrunn av språk. Barns perspektiv mangler i veiledningen som et aspekt som kan tas med i refleksjonen.

Vurderinger

Formål

Screening/språkobservasjon av alle 4-åringer for å avdekke forsinket språkutvikling, og ved behov henviser til instanser og tiltak som kan avhjelpe eventuelle språkvansker.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilken type personalkompetanse

Utviklet til bruk på helsestasjoner av helsesøstre. Det legges vekt på samarbeid med andre instanser, som henvisning til PPT og tiltak gjennom barnehagen.

Barn med majoritets-/minoritetsbakgrunn

Verktøyet er rettet mot majoritetsspråklige barn og minoritetsspråklige barn. Det er lagt vekt på at minoritetsspråklige barn screenes både på norsk og på morsmålet, ev. med tolkebistand til det sistnevnte.

Verktøyet er oversatt til andre språk enn norsk for screening av barn med andre morsmål. Normeringen av Språk 4 er imidlertid bare utprøvd på barn med norsk som morsmål, og gjør det derfor ikke fullstendig egnet til vurdering av barn med minoritetsspråk.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Verktøyet er ikke utviklet for barn med nedsatt funksjonsevne (eksklusive barn med språkproblemer), og det kan ikke anvendes til dette formålet.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Språk 4 oppfyller i begrenset omfang krav om validitet, reliabilitet og troverdighet.

Teorigrunnlag og -anvendelse

Språk 4 er et utviklingspsykologisk orientert screeningmateriell med vekt på individets språklige utvikling.

Veiledningen

Veiledningen er klar på de fleste områder.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Verktøyet er utviklet for helsestasjoner, og det er ikke konkretisert pedagogiske tiltak eller andre fremgangsmåter på bakgrunn av resultatene av screeningen.

Barns medvirkning

Barnet er bevisst på at en voksen, som barnet ikke kjenner, gir dem oppgaver og spørsmål, men barnet forventes neppe å være bevisst på eller aksepterende overfor hensikten. Barnet forventes å delta aktivt i strukturerte øvelser og besvare spørsmål i en forhåndsdefinert sammenheng, der spørsmålene stilles av den voksne i en en-til-en-situasjon med barnet.

Konklusjon

Språk 4 er ikke utviklet for barnehagen, og utvalget vurderer at verktøyet ikke inneholder kvaliteter som kan begrunne tilpassing til og anvendelse i sammenhenger som det ikke er utviklet for.

SATS

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Screening
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige barn 2 år
<i>Språk</i>	Norsk
<i>Innhold</i>	Oppmerksomhet/samspill Språkforståelse Talespråk Kommunikasjonsferdigheter Generelle spørsmål om språk, motorikk, sosial atferd
<i>Metode</i>	Standardisert normreferert strukturert test Observasjon via standardisert normreferert sjekkliste
<i>Tidsaspekt</i>	Ca.10 min
<i>Materiell</i> ⁴⁰	Konkreter (miniatyrgaver av gjenstander fra barns daglige liv) Kartleggingskjema Sjekkliste (fylles ut av foreldre) Håndbok
<i>Resultat</i>	Det regnes ikke ut noen samlet skåre. Barn som skårer under angitt skåre på objektutpeking, objektbenevning, kombinasjon av gjenstander og utpeking ut fra handling, betegnes som risikobarn (tilsvarende 25 % av barna)
<i>Utgivelsesår</i>	1997/2005

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Kartleggingsmateriellet er utarbeidet av Bente Hagtvét og Erna Horn. Hagtvét har bakgrunn som logoped og er professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Oslo universitet. Horn er amanuensis ved samme institutt. Materiellet til SATS er utgitt av dette instituttet, og selges av Designtrykkeriet, Bergen.

Bakgrunn og formål

SATS bygger på erfaringer fra arbeid med Reynells språktest, som er en standardisert test for aldersgruppen 2–6 år, og som bl.a. ga informasjon om typiske trekk som finnes hos toårige barn (Hagtvét og Lillestølen 1985). Et viktig formål med SATS er å kunne finne risikobarn, slik at en tidlig kan sette inn tiltak for å hjelpe barnet (Håndbok 2005:33). Det er barnets språkforståelse og talespråk kartleggingen skal observere, med hovedvekt på språkforståelse. Begrunnelsene for dette er at *forståelsen* i toårsalderen gir bedre grunnlag for å forutsi den videre språkutviklingen, og dermed for å identifisere barn med språkvansker, enn barnets *tale* (s. 10).

⁴⁰ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referanser til materiellet til SATS.

Målgruppe

Materiellet er utviklet for toåring, inkludert barn med andre morsmål enn norsk, i utgangspunktet beregnet brukt ved toårskontroll på helsestasjon. Det sies i håndboken at så små minoritetsspråklige barn som oftest må kartlegges på morsmålet, med tolk, som helst skal være foreldrene. Hvis foreldrene skulle mangle kunnskaper i det norske språket, kan annen tolk innhentes.

Kompetansekrav til den som kartlegger

Ved bruk på helsestasjon er kartleggeren utdannet helsesøster. Det er en forutsetning at hun behersker metoden og har gjennomgått et *kvalifiseringskurs* før SATS tas i bruk (håndboken 2005:21).

Språk- og kommunikasjonsforståelse

Kartleggingsverktøyet bygger på utviklingspsykologisk teori, og i beskrivelsen av barns språk bruker det begrep som "normalt" og "sent", noe som kan knyttes til nevnte teoritradisjon og til spesialpedagogisk tradisjon. Det finnes islett av sosialkonstruktivistiske teorier, da samspill og kommunikasjon også utgjør viktige deler. Spesifikt nevnes "delt oppmerksomhet" (håndboken 2005:17). Barnets oppmerksomhet, i den betydningen at barnet viser oppmerksomhet når helsesøster stiller spørsmål, understrekes som viktig å studere nøye, ettersom det kan være vanskelig i så tidlig alder å avgjøre hva som er sviktende oppmerksomhet og hva som er språkproblemer. Dette spesifikke fokuset er viktig å ha for å unngå at altfor mange barn så tidlig som i toårsalderen sendes videre til mer omfattende undersøkelser. For å kunne avgjøre dette, oppfordres derfor helsesøster til å forsøke å få øyekontakt med barnet eller fange barnets oppmerksomhet ved selv å peke på lekemateriellet som inngår i undersøkelsen. Det uttrykkes også at dersom barnet får leke for mye og for lenge med materiellet i forkant av kartleggingen, kan det gjøre barnet uoppmerksomt.

Helsesøster skal derfor under observasjonen forsøke å vurdere både "oppmerksomhet" og "evne til samhandling". Inkludert i kartleggingen er også en samtale med foreldrene med spørsmål om hvordan barnet kommuniserer (nonverbalt eller verbalt) i ulike hverdagssituasjoner.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Som nevnt ovenfor, bygger kartleggingsmateriellet på utviklingspsykologisk teori. Det er først og fremst individsentrert, ettersom barnet er i fokus. Men også den relasjonelle tillegges betydning, og angis med begrepene "oppmerksomhet" og "samhandling". Miljøet understrekes også som viktig, og det understrekes at det skal være lekpreget.

SATS kan sies å ha både en kvantitativ og en kvalitativ metodisk tilnærming. Tester og sjekklister er primært kvantitative metoder, men disse suppleres bl.a. med observasjon av barnets samspill i situasjonen og samtale med foreldrene om hvordan barnet vanligvis kommuniserer.

Metode, innhold og gjennomføring

Veiledning.

I håndboken (2005) gis det detaljert og oversiktlig veiledning til gjennomføring av alle delene i kartleggingen, inkludert eksempler på hva en kan si og gjøre for at situasjonen skal bli

lekpreget og naturlig for barnet. Det redegjøres også klart for skåring av testen, og hvordan resultatene skal vurderes.

Innhold og gjennomføring

Kartlegging med SATS omfatter følgende:

Oppmerksomhet/samspill

Språkforståelse

Talespråk

Kommunikasjonsferdigheter

Generelle spørsmål om språk, motorikk, sosial atferd

Språkforståelse, og i noen grad talespråk, undersøkes gjennom testen, talespråk også gjennom sjekklisten med ord, som foreldrene er bedt om å fylle ut på forhånd. Samspill og oppmerksomhet skal observeres av den som kartlegger, i og utenfor testsituasjonen.

Kommunikasjonsferdigheter undersøkes etter at testen er gjennomført (dersom barnet har vært taust), gjennom samtale med foreldrene, med utgangspunkt i på forhånd fastlagte spørsmål. Generell vurdering av motorikk, språk og sosial atferd gjøres av foreldrene og den som kartlegger.

Materiellet som brukes i testen, består av ti velkjente gjenstander i miniatyirutgave: bamse, skje, tallerken, kopp, seng, dyne, bukser, sko/støvler, potte/stol og tannbørste. Gjenstandene sies å være utformet slik at de bør gjenkjennes av barnet. Det er fire trinn i testen. På trinn 1 og 2 kartlegges ordforståelse (gjennom objektutpeking) og talespråk (gjennom objektbenevning), på trinn 3 forståelse av ytringer der barnet bes om å kombinere to gjenstander (f.eks. "Legg bamsen i sengen"), og på trinn 4 forståelse av sammenheng mellom et verb og en gjenstands funksjon (f.eks. forbinde *sove* med *seng*, og *drikke* med *kopp*). På trinn 3 bør det være minst seks gjenstander for barnet å velge mellom, og de som skal kombineres, bør ikke ligge nær hverandre. Her skal helsesøster være oppmerksom på om barnet kombinerer ut fra egen situasjonsforståelse, det vil si gjennomfører andre handlinger som det kjenner fra egen "virkelighet" (for eksempel setter koppen på tallerkenen), eller om det gjør det som uttrykkes. På trinn 4 legges det vekt på den siden av språket som er usynlig, og som derfor ikke kan iakttas direkte i observasjonssituasjonen. Her får barnet spørsmål som f.eks. "Hva kan bamsen drikke av?". Barnet skal knytte en gjenstand til den funksjonen som er mest fremtredende.

SATS-skjemaet har fire sider. Den første siden inneholder ulike spørsmål om alder, kjønn, begge foreldrenes morsmål, hvilket språk som snakkes hjemme, hvem som tolker, om barnet er født i Norge eller når det kom til Norge, opplysninger om hvilken helsestasjon barnet tilhører samt om barnet går i barnehage eller har annet "tilbud". Siden inneholder også muligheter for å fylle ut opplysninger om hvorvidt ny konsultasjon trengs eller ønskes, oppfølging eller foreldres ønske om oppfølging og hvilken type oppfølging det eventuelt dreier seg om. Det stilles også spørsmål om hvorvidt foreldrene vil ha barnehageplass, eller om de ønsker andre tiltak. På side to kan man krysse av for hvilke oppgaver barnet mestrer på de ulike trinnene i testen, og der kan man også registrere hvorvidt samspillet med foreldrene og helsesøster er godt eller mindre godt. På tredje side er det plass for oppsummering av testen (se nedenfor, under registrering av resultater), og for å registrere hvordan foreldrene oppfatter barnets kommunikasjonsferdigheter. Samtalen med foreldrene skal ta utgangspunkt i spørsmål om hva barnet pleier å gjøre når det vil ha oppmerksomhet, ha noe å drikke, vite hva ting heter, og når det er sint, glad eller protesterer. I skjemaet kan det krysses av for ulike

nonverbale uttrykk (nikke/riste på hodet, peke, skrike, bable eller bruke fraser/ord), og det er plass til å skrive en kort kommentar. Skjemaets siste side har plass for registrering av helsesøsters og foreldrenes generelle vurdering av språk, motorikk og sosial atferd. Her er også plass for kommentarer og for å notere om barnet har spesielle problemer. Det språklige som registreres i denne delen av skjemaet, er om barnet kan peke på fire kroppsdelene, har et aktivt ordforråd på 20 ord eller mer, setter sammen 2–3 ord og liker å lese bok. Størrelsen på ordforrådet og om barnet kombinerer ord, vurderes ut fra en sjekkliste med ord og noen spørsmål i et skjema som foreldrene er bedt om å fylle ut på forhånd (med plass til å skrive inn ord som ikke er med på listen). Der er det også plass til kommentarer. Foreldreskjemaet er ment å gi ”et sikrere grunnlag for også å kunne si noe om barnets talespråk” (s. 20).

Registrering og vurdering av resultater

Alle delene av kartleggingen registreres i skjemaet ved avkryssing, av og til supplert med kommentarer (jf. ovenfor). Oppsummering av testen gjøres ved å registrere antall mestrede oppgaver på hvert trinn. På grunnlag av undersøkelser (henvist til i håndboken 2005:34), som har funnet at ca. 10–15 % av alle førskolebarn har språk- og kommunikasjonsvansker, og en beregnet feilmargin på 10 %, valgte en ved utprøvingen av SATS å regne som risikobarn de barna som mestret færre oppgaver enn det 75 % av barna gjorde. I skjemaets felt for registrering av testresultatene oppgis en maksimumsskåre og en risikoskåre for hvert trinn, og det opplyses at 75 % av barna ved utprøvingen oppnådde maksimumsskåren.

Utvalget vurderer det som usannsynlig at en så stor andel av barna skulle være i risikozonen. Det er i den sammenhengen positivt at det nevnes (s. 34) at grensen ikke er absolutt, og at det kan være mange grunner til ”målefeil”, blant annet barnets eller helsesøsters dagsform.

Reliabilitet, validitet, troverdighet

Det er ikke foretatt reliabilitets- eller validitetsundersøkelser av SATS. Testen er imidlertid så enkelt utformet, og det finnes en så detaljert veiledning for gjennomføring av den, at det er grunn til å tro at den ville oppfylle kvantitative krav til pålitelighet. Områdene som kartlegges, er vesentlige når en skal vurdere toåringers språk, noe som styrker validiteten. Det skal i den sammenhengen nevnes spesielt at det primært er språkforståelsen, ikke talespråket, som testes, noe som reduserer faren for at barn som bare er litt sent ute med å snakke, identifiseres som barn med språkvansker. Det legges også opp til at barn som vurderes å være svake språklige, skal vurderes på nytt ved ca. 2 ½ års alder, og hvis det bare er talespråket som er noe mangelfullt, kan en vente til barnet er ca. 3 år med å undersøke på nytt (håndboken 2005:21). Materiellet er gjenstander barnet kan leke med, og som de fleste toåringers er kjent med. Derimot kan kommunikasjonsformen være et problem, selv om kartleggeren gjør den så lite kunstig som det er mulig å få til med en test. På grunn av kulturell variasjon i kommunikasjon med små barn (jf. denne rapportens kapittel 6), vil mange av spørsmålene være uvante for noen toåringers. Dette svekker materiellets gyldighet i forhold til en del barn, men oppveies noe av foreldreskjema og samtale med foreldre ut fra spørsmål om kommunikasjon i dagligdagse sammenhenger. At foreldres og helsesøsters generelle vurderinger av språklig og sosial atferd skal registreres, bidrar også til å gi et mer helhetlig bilde av barnet. Av håndbokens redegjørelse for erfaringer fra utprøvingen fremgår det at foreldreskjemaet ”supplerte godt det intrykket som SATS-observasjonen ga på helsestasjonen” (s. 27). Det er mulighet for en viss overfortolkning når foreldrene selv skal fylle ut skjemaet, samtidig som skjemaet kan være et tillegg til observasjonen dersom barnet ikke har sagt noe under selve kartleggingen.

Oppgavene i testen vurderes som relevante for undersøkelse av toåringers språklige ferdigheter, og selv om kommunikasjonsformen vil være uvant for en del barn, kan dette likevel oppveies noe av andre deler av kartleggingen. Utvalget vurderer derfor SATS som relativt troverdig, og mener materiellet kan være et supplement til barnehagens vurdering av språkferdigheter hos barn i toårsalderen, spesielt barn som snakker lite. I barnehagen vil barnet være kjent, og vil dermed føle seg tryggere enn på helsestasjonen. En kan også bruke lengre tid på gjennomføring av testen. Personalet kan dessuten sammenholde kartleggingen med observasjoner av barnet i daglig aktivitet. Troverdigheten vil derfor være større ved bruk i barnehage enn på helsestasjon. Informasjon i håndboken om kulturell variasjon i kommunikasjon med små barn ville imidlertid ha styrket verktøyet.

Institusjonell forankring og anvendelse

Verktøyet er utviklet for bruk ved toårskontroll på helsestasjon. Tiden det tar å gjennomføre testen, er angitt som variabel, da det må tas hensyn til barnets språkkompetanse, oppmerksomhet og interaksjon med helsesøster. Her oppfordres det til å tilpasse seg de individuelle variasjonene mellom barna. I gjennomsnitt tar språkobservasjonen ca. 10 minutter, men den kan bli både lengre og kortere. Det understrekes at det skal være lekpreget, og barnet får også leke med gjenstandene dersom de ønsker det, men ikke for lenge, da oppmerksomheten kan bli svekket. For øvrig kan det stilles spørsmål om hvorvidt den korte tiden som er avsatt, kan være nok til å skape kontakt.

Det er ikke uttrykt noen detaljer om det fysiske miljøet i håndboken eller i øvrig materiell, bortsett fra at rommet der kartleggingen pågår, ikke bør være overfylt av spennende gjenstander som kan komme til å distrahere barnet mens observasjonen pågår. Forelderen er med hele tiden, og barnet kan med fordel sitte på dennes fang. Et annet alternativ kan være at barnet er på gulvet, noe som riktignok kan gjøre det vanskeligere å fange og styre barnets oppmerksomhet og samtidig gjennomføre systematiske notater underveis.

Foreldreinvolvering

Foreldres kjennskap til og oppfatning av sitt barns språkforståelse og språkanvendelse etterspørres. Foreldrene inngår ved SATS både indirekte (utfylling av skjemaet på forhånd hjemme) og direkte i forbindelse med selve toårskontrollen, der de er med og støtter barnet sitt. I innledningen til håndboken nevnes det at foreldre kan bli bekymret hvis barnet deres ikke utvikles som forventet, hvorpå de vender seg til helsestasjonen med sine spørsmål for å få støtte. Det understrekes i håndboken at jo tidligere språkproblemer oppdages, desto bedre, for da kan tiltak settes inn, og ofte er det nettopp foreldres uro som setter i gang en slik prosess.

Verktøyet tar kun for seg språkstimulerende tiltak i forhold til foreldrene. Foreldreskjemaet og SATS ugjør ifølge håndboken (2005:27) et bra utgangspunkt for å samtale med foreldrene om deres barns språk og hvordan de kan støtte og stimulere språkutviklingen. For flerspråklige barn nevnes det at helsesøster bør snakke med foreldrene om morsmålets betydning og barnets flerspråklige utvikling.

Det sies ikke noe i veiledningen om hvordan det utfylte SATS-skjemaet skal brukes videre, utover det at det danner grunnlag for eventuelle henvendelser til videre utredning. Hvorvidt det deretter oppbevares på helsestasjonen, eller om det er foreldrene som får ”eierskap”, er uklart.

SATS innebærer også at tverrfaglig samarbeid bør anvendes dersom observasjonen, inklusive den vurdering som gjøres, avdekker noen form for avvik. Dette uttrykkes særskilt i håndboken (s. 27–29) i forbindelse med redegjørelsen for utprøving av verktøyet (1992–1993). Det viste seg at flere barn fikk mulighet til å komme videre til mer omfattende undersøkelser. Det kunne handle om å få komme til øre-nese-hals-lege, til PPT eller til andre instanser. Imidlertid viste det seg at muligheten for ytterligere utredning og tilrettelegging ikke var like gode i begge de to kommunene der utprøvingen av SATS ble gjennomført.

Pedagogisk praksis og spørsmål om anvendelse

Ved SATS observeres barnets språkforståelse og talespråk for å utrede om det har normal språkutvikling. Dersom observasjonen av barnet av en eller annen grunn ikke skulle fungere, eller barnet viser seg å ha tydelige problemer i forhold til hva som kan forventes (uavhengig av eventuell sjenanse), gjøres en oppfølging på helsestasjonen 6 måneder senere, når barnet er 2 ½ år. Også henvisning til barnehage skjer etter at foreldrene er blitt spurt om de ønsker det. Det er uklart hva som skjer dersom foreldrene skulle takke nei til en plass, selv om observasjonsresultatene skulle tilsi behov for dette. Foreldrene som deltok i utprøvingen, viste en svært sterk tiltro til helsesøsters kartlegging av barnet, noe som sikkert gjør det lettere for dem om de blir ”tvunget” til å ”overbevise” foreldrene om å velge barnehage for barnet sitt for at det skal få de språklige utfordringene som det kan gi. Flertallet av foreldrene takket også ja til plass i barnehage. Effektene av barnehageopphold viste seg å være gode. Det er åpenbart at det i barnehagen gis muligheter for oppøving av eget språk i samspill med voksne og andre barn.

Barns medvirkning

Noe av intensjonen med SATS er at selve kartleggingssituasjonen skal ligge nært opp til barnets lekeerfaringer. Materiellet som er valgt ut, er gjenstander som de fleste barn har erfaringer med gjennom egen hverdag. I håndboken understrekes det at testen skal være ”lekbetont” (s. 12). Det er altså lagt opp til at den som kartlegger, skal ta utgangspunkt i barnets væremåte og samværsform gjennom leken. Kartleggeren skal også vurdere barnets oppmerksomhet, kommunikasjon og samspill i observasjonssituasjonen. Det understrekes at barnets oppmerksomhet er viktig å ha for å unngå at altfor mange barn så tidlig som i toårsalderen sendes videre til mer omfattende undersøkelser. Det legges vekt på at barnet må ha ”samarbeidet under undersøkelsen” for at en skal kunne uttale seg om barnets språkferdigheter (s. 17).

Det er imidlertid helsesøster som er ”pådriver” for samtalen og som får barnet til å handle. Det gjøres blant annet gjennom øyekontakt, samtale og ved at observatøren peker på gjenstandene med den hensikt å fange barnets oppmerksomhet. Utgangspunktet kan være at helsesøster sier: ”Nå har jeg noe som jeg gjerne vil vise deg, og som du skal få leke med”, og forsøker å få barnets oppmerksomhet. Barnet skal deretter utføre noe som noen ber det om å gjøre, og barnet responderer ved å gjøre/si eller ikke gjøre/si noe. Alt er således planlagt fra voksent hold, og det er begrenset hvor mye barnets perspektiv kan ivaretas.

Den voksnes rolle i samspillet med barnet blir ikke gjort til gjenstand for vurdering. I den delen av skjemaet der barnets oppmerksomhet og samspill skal registreres, kunne det med fordel ha vært satt av plass til den voksnes vurdering av seg selv.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

SATS er utviklet for å brukes på helsestasjoner, og ikke spesielt for barnehager. I følge NOVAs rapport (2009) ble SATS benyttet som kartleggingsverktøy i 4 % av barnehagene i 2008. I håndboken redegjøres det for en utprøving av SATS som ble gjennomført i 1992–1993 ved to helsestasjoner, den ene i en bydel i Oslo og den andre i en kommune i Akershus. Prosjektet ble administrert fra Avdeling for klinisk spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Noen helsesøstre hadde hørt om SATS, som i utgangspunktet bygger på standardisering av Reynells språktest, noe som ble beskrevet innledningsvis. Helsesøstrene anså selv at de manglet et anvendbart redskap for å oppfylle 2-årskontrollens målsetning, og ønsket å få prøve språkbobservasjonen på sine helsestasjoner. Foreldrene til de 2-årige barna fikk tilbud om å delta, og bare 2 % takket nei. I håndboken blir det på en utførlig og svært velorganisert måte beskrevet hvordan selve utprøvingen har foregått, og denne beskrivelsen kan sies å være i kategorien vitenskapelig undersøkelse, der eksempelvis variasjon i utvalg, antall deltakende barn og familier samt beskrivelser av begge helsestasjonenes egenskaper og sosioøkonomiske struktur rapporteres. Resultatene beskrives dels i løpende tekst, dels i tabeller som finnes i bilag i slutten av håndboken.

I redegjørelsen for utprøvingen inngår et avsnitt om helsesøstrenes erfaringer med SATS, med utdrag av hva helsesøstrene har uttrykt. Hovedbudskapet er at verktøyet fra deres perspektiv ble ansett som anvendbart og svært positivt. De beskriver også barnas reaksjon som positiv. SATS beskrives av en helsesøster som et ”kontaktmiddel” overfor barna (håndboken 2005:26). Hva barna selv synes, fremgår av forklarlige årsaker ikke direkte, men utgår bare fra et voksenperspektiv. Også foreldrenes reaksjoner på SATS beskrives som engasjert, og mindre enn 3 % unnlot å fylle ut skjemaet under kartleggingen.

Minoritetsspråklige barn

Kartleggingsskjemaet til SATS har samme type spørsmål som Språk 4-skjemaet om foreldrenes språk, barnets hjemmespråk og bruk av andre språk enn norsk under kartleggingen, men veiledningene til de to verktøyene er svært forskjellige når det gjelder omtale av flerspråklighet. SATS-håndboken inneholder bare et kort avsnitt om flerspråklige barn, med overskriften ”Administrering av SATS for flerspråklige barn” (s. 17). Her gjøres det klart at så små barn i de fleste tilfeller bare tilegner seg morsmålet, og i liten grad andrespråket, i løpet av de første leveårene. Derfor vil det være morsmålet som må kartlegges, og en trenger foreldre eller en tolk til å stille spørsmålene på dette språket. Om morsmålet står det ellers at foreldrene må bevisstgjøres om betydningen av å bruke sitt eget språk overfor ”barna da morsmålet danner grunnlaget for senere tilegnelse av norsk” (s. 17). Morsmålet sees kun som et redskap for andrespråkutviklingen, og det at morsmålet kan ha betydning for barnet på andre måter, blir ikke nevnt. Dersom SATS brukes på norsk overfor minoritetsspråklige toåringer, kan det gi et signal til foreldrene om at norsk er viktigere enn morsmålet.

Håndboken legger opp til at foreldrene skal oversette og tolke ved kartlegging av flerspråklige barn som snakker lite norsk, som vil være de aller fleste. Foreldre har ulike forutsetninger for å kunne observere egne barns språk. I mange tilfeller kan foreldrenes oppfatninger gi et godt bilde av barnets språkutvikling og eventuelle språklige vansker, men for en del foreldre vil det være krevende å skulle vurdere barnas språkutvikling. Det er også avhengig av hvorvidt foreldrene og den som kartlegger har et felles språk. En mulighet ville være at i de situasjonene hvor foreldrene snakker lite norsk, kan fokuset være på betydningen av

morsmålet, tanker om det å være en flerspråklig familie, betydningen av at barnet går i barnehage osv. Det å bruke tolk under kartleggingen kan være svært utfordrende. Det kan gjøre situasjonen enda mer utrygg for barnet at det er flere ukjente voksne der. En løsning kunne være at tolken var opplært til å kunne gjennomføre kartleggingen med helsesøster som en mer passiv observatør. En annen mulighet er at det blir en samtale mellom foreldre og helsesøster, hvor tolken fungerer som tolk hovedsaklig mellom de voksne.

Hvis SATS brukes i barnehagen, vil situasjonen være en annen. Omgivelsene og den som kartlegger, vil være kjent for barnet (og foreldrene). For minoritetsspråklige barn kan det være av stor betydning for deres muligheter til å mestre kartleggingen. Selv om man kartlegger andrespråket til barnet, vil det at man begrenser det som er unaturlig, ukjente omgivelser og voksne, kunne bidra til at de føler trygghet til å delta i samspill og kommunikasjon rundt SATS-materiellet.

Det står svært lite om andrespråkslæring i håndboken til SATS, bare om samarbeid med foreldre om å "legge en plan for hvordan det norske språket etter hvert kan innføres og stimuleres" (Håndbok 2005:17). For minoritetsspråklige barn kan deres perspektiver og deres rett til medvirkning ivaretas ved at de gis mulighet til å bruke morsmålet under kartleggingssekvensen, for eksempel ved at flerspråklig personale i barnehagen, eller foreldrene, er i dialog med barnet.

Til tross for svakhetene som er nevnt ovenfor, vurderer utvalget at verktøyet kan brukes til minoritetsspråklige barn som supplement til barnehagens observasjon. For å danne seg et best mulig bilde av disse barna, vil det være svært viktig å få et bilde av deres morsmålsferdigheter, og om en ikke har personale som kan barnets språk, kan en ikke finne det ut gjennom observasjon i daglige aktiviteter. Det kan dessuten være en fordel med et verktøy, selv om en har personale som kan barnets språk, spesielt dersom barnet ikke er kommet så langt i sin talespråkutvikling. Da vil verktøyet kunne supplere observasjonene, på samme måte som for majoritetsspråklige. (Se vurderingen av verktøyet i metodedelens avsnitt om reliabilitet, validitet og troverdighet.) Når barn undersøkes så tidlig, har utvalget ikke de samme innvendingene mot tolking og oversettelse som når barna er større (jf. denne rapportens kapittel 6 og analysen av Språk 4). Det vil imidlertid være særlig viktig at personalet tilegner seg kunnskap om kulturell variasjon i kommunikasjon med små barn, siden minoritetsspråklige barns kulturelle bakgrunn varierer mer enn majoritetsspråkliges.

Utvalget vurderer at en ved å bruke SATS til kartlegging av morsmålet til minoritetsspråklige barn i to–treårsalderen, særlig barn som ikke har begynt å snakke, kan ha mulighet for å oppdage språkvansker hos disse barna på et tidlig tidspunkt. Dette kan ha stor betydning, siden det å oppdage språkvansker hos minoritetsspråklige barn, er svært vanskelig (jf. denne rapportens kapittel 6).

Barn med nedsatt funksjonsevne

Når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne, uttrykkes det ikke noe spesifikt om at screeningen også kan inkludere dem. Dersom den som observerer og vurderer barnet, oppfatter at mangel på samarbeid under observasjonen kan skyldes en følelsesmessig svikt eller andre mangelfulle evner, må barnet "henvises til en ansvarlig instans" (håndboken 2005:18).

Diskusjoner

SATS er utformet for bruk på helsestasjon, og er ikke tiltenkt bruk i pedagogisk virksomhet, selv om det skulle kunne anvendes der med det formål å identifisere barn med vansker. SATS gir et oversiktsbilde av barnets språklige nivå, forutsatt at helsesøster (eller førskolelærer) har kunnskaper både til å gjennomføre, men fremfor alt tolke, det som fremkommer. Dette skjer i nært samarbeid med foreldre, som i sin tur får snakke om barnet sitt og som derved kan få råd om hvordan de kan gi barnet språklige utfordringer. Det som anvendelsen av materialet tydelig kan utrede, er det som barn og foreldre eksplisitt uttrykker under selve kartleggingen.

Det som kan analyseres og tolkes, synes å være barns handlinger og ord, og det de uttrykker via kroppsspråket. I forbindelse med sistnevnte er det nødvendig å kjenne barnet godt, og det kan tenkes at den korte tiden som settes av for observasjon, ikke gir pålitelige svar.

Intensjonen med kartleggingsverktøyet er således å raskt få et overblikk over et barns språkforståelse og talespråk, og selve kartleggingen skal ideelt sett ta ca. 10 minutter. Det er grunn til å stille spørsmål ved om man kan få god nok innsikt i et barns språk på så kort tid, særlig når kartleggingen gjennomføres på helsestasjonen, som er ukjente omgivelser for barnet, og av en helsesøster som barnet ikke kjenner. Håndboken fremhever at det ved gjennomføring for barn som har annet morsmål enn norsk, kan være behov for tolk, og at tolken må informeres om prosedyren. Slikt må organiseres på en hensiktsmessig måte, slik at både barn og foreldre blir fornøyde. I kontakt med minoritetsspråklige barn og foreldre er det dessuten særlig grunn til at personalet bør ha kunnskap om kulturell variasjon i kommunikasjon med små barn. Forskjellene vil være større enn blant majoritetsspråklige, og både ved vurdering av barnet og i veiledning til foreldre må en være klar over slike forskjeller.

Konkret kan SATS sies å ha visse pedagogiske trekk med lekemateriell og bilder som grunnlag. Helsestasjonen er imidlertid ikke utformet som pedagogisk miljø, og situasjonen rundt selve kartleggingen kan trolig for enkelte barn være plagsom, mens andre kan oppleve det motsatte. Det gis lite tid til lek, og samtalen utgår fra den voksne, noe som gir barnet liten innflytelse på situasjonen. De ulike situasjonene som er tenkt gjennomført av barnet, sies å være kjente for barnet, i likhet med de gjenstandene som inngår i kartleggingen, og dessuten kan barnet selv klare å benytte seg av dem, ettersom de ofte finnes i barnets nærmiljø. Den voksne som gjennomfører kartleggingen, er som oftest ikke kjent for barnet (og kanskje ikke heller for forelderen), noe som kan medføre at situasjonen oppleves som ubekvem for dem begge. Dersom det deltar ytterligere en person, for eksempel en tolk, kan barnet bli sjenert, noe som kan påvirke det viktige samspillet mellom barnet og den som kartlegger.

Vurderinger

Formål

Screening med det formål å finne risikobarn blant toåring, slik at man tidlig kan sette inn tiltak for å hjelpe barnet.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilken type personalkompetanse

Utviklet til bruk på helsestasjoner av helsesøstre.

Barn med majoritets-/minoritetsbakgrunn

Verktøyet kan i prinsippet anvendes til både majoritets- og minoritetsspråklige barn, som supplement til barnehagens observasjon av småbarn, særlig barn som snakker lite. Det kan være særlig verdifullt som hjelp til å oppdage minoritetsspråklige barn med språkvansker. Veiledningen fremhever imidlertid bare morsmålets betydning som et redskap til å lære norsk språk, og kan trenge et supplement på dette punktet. Det samme gjelder informasjon om kulturell variasjon i kommunikasjon med små barn.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Verktøyet er ikke utviklet med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne, og det er uklart i hvilken utstrekning det vil kunne anvendes her. Verktøyet er utarbeidet for å undersøke språkforståelse hos 2-åringer, men vil også kunne anvendes som supplement til observasjon av barn med funksjonsnedsettelse som berører talespråket.

Reliabilitet, validitet og troverdighet

Materiellet oppfyller en del krav om reliabilitet og validitet, og utvalget vurderer det derfor som relativt troverdig, om en ved tolkningen er oppmerksom på at kommunikasjonsformen kan være uvant for noen barn.

Teorigrunnlag

Verktøyet har utviklingspsykologisk bakgrunn med vekt på individets utvikling kombinert med interaksjonistisk og sosialkonstruktivistisk forståelse innenfor spesialpedagogiske tradisjoner.

Veiledningen

Verktøyets veiledning er tilfredsstillende på de fleste punkter, men har visse svakheter i forhold til minoritetsspråklige barn (se over og i metodedelens avsnitt om reliabilitet, validitet og troverdighet).

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Verktøyet er utviklet for helsestasjoner, og omfatter ikke spesifikke vurderinger av pedagogiske konsekvenser på bakgrunn av testens resultater.

Barns medvirkning

Barn forventes å delta aktivt i den strukturerte sammenhengen som reagerende på kartleggerens utspill. Barnets medvirkning er dermed redusert til å reagere innenfor denne konteksten, som anbefales utformet slik at barnet i et visst omfang kan forholde seg lekende.

Konklusjon

SATS er ikke utviklet til bruk i barnehagen, men utvalget vurderer at verktøyet har potensiale til å kunne brukes som supplement til observasjon av majoritetsspråklige og minoritetsspråklige toåringer i barnehagen under hensyntagen til de her nevnte forbehold.

ASQ Ages and Stages Questionnaires

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Screening
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn fra 4 måneder til 5 år
<i>Språk</i>	Norsk
<i>Innhold</i>	Kommunikasjon Grovmotorikk Finnmotorikk Problemløsning Personlig/sosialt Generelle spørsmål vedrørende barnets hørsel, syn, tale, språkforståelse, fysiske bevegelse og helse.
<i>Metode</i>	Observasjon via standardisert normreferert sjekkliste
<i>Tidsaspekt</i>	10–20 minutter eller mer
<i>Materiell</i> ⁴¹	Sjekkliste (fylles ut av foreldre) Norsk manualsupplement til Ages and Stages Questionnaires The ASQ User's Guide ⁴²
<i>Resultat</i>	Det regnes ut en samlet poengskåre innenfor de 5 innholdsområdene. Skåren sammenlignes med normeringen, som (i prosent) angir hvor mange barn som hadde samme eller lavere skåre i normeringsstudiet
<i>Utgivelsesår</i>	2003

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Harald Janson, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo / Regionsenteret for Barne- og Ungdomspsykiatri, Helseregion Øst/Sør, Oslo, i samarbeid med professor i psykologi Lars Smith, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Bakgrunn

Testen er utviklet i USA i tilknytning til Early Intervention Program, Center on Human Development, University of Oregon, samt i klinisk/praktisk virksomhet ved blant annet Oregon's Healthy Start Program. ASQ er utviklet i løpet av en 20-årsperiode, og har gjennom årene blitt grundig beskrevet og validert (f.eks. Bricker m.fl. 1988, Knobloch, Stevens, Ellison m.fl. 1979, Sonnander 1987, Sonnander, 2000). Verktøyet er mye brukt i USA både i forskning og i klinisk/praktisk virksomhet (blant annet Head Start, Healthy Start og Protective Services).

Professor Emerita Diane Bricker, Professor Jane Squires og medarbeidere, Center on Human Development, University of Oregon, har hatt hovedansvar for instrumentutviklingen.

⁴¹ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referanser til materiell til ASQ.

⁴² Denne er bare behandlet som bakgrunnsinformasjon.

Ambisjonen for utviklingen av ASQ har vært tidlig innsats for barn med medfødt eller ervervet risiko for forsinket eller avvikende utvikling. ASQ skulle bli et instrument som fungerte i praksis, og som med størst mulig pålitelighet kunne identifisere risikobarn tidligst mulig.

Ønsket om å anvende foreldrene som informanter var dels begrunnet i den betydning de la i det å involvere foreldrene fra første stund, og dels i økonomiske betraktninger. Et stort arbeid er lagt ned i å utvikle et format og et innhold for ASQ som foreldre med ulik bakgrunn kunne forholde seg til på en måte som optimaliserte sjansen for valide svar. Instrumentet skulle være ”effective and affordable”; det skulle identifisere risikobarn tidlig og sikkert, være så enkelt at også foreldre med lav utdanning kunne bruke det, og samtidig være kostnadssvarende.

Den norske versjonen ved Harald Janson, i samarbeid med Lars Smith, springer ut fra den amerikanske, og ligger også tett opp til denne i innhold og form. Det er etter utarbeiding av norske normer gjort sammenligninger med de amerikanske (Janson og Squires 2004). Disse viser at gjennomsnittlige verdier og mål for spredning er svært like.

De norske konstruktørenes uttrykte formål med testen er beslektet med amerikanernes, men gjenspeiler samtidig norske forhold og en noe nyere tid. De ser en økt interesse for tidlig intervensjon i både diagnostiserende og behandlende miljøer. Dels bunner dette i ny teknologi og kunnskap som gjør at flere avvikstilstander kan oppdages tidlig, og at spesifikke tiltak også kan tas i bruk tidligere. Dels bunner det i en dreining i synet på småbarnsforeldre fra å være passive mottakere av hjelpetiltak fra eksperter innenfor helsevesenet, til å bli aktive partnere i så vel vurdering som utforming og iverksetting av tiltak.

Det redegjøres i manualsupplementet for en grundig oversettelsesprosedyre, der de amerikanske spørsmålene i spørreskjemaene er oversatt til norsk og tilbakeoversatt til amerikansk for å sikre at det semantiske innholdet er dekkende i den norske oversettelsen. Enkelte spørsmål ble endret for å tilpasses norsk språk og kultur.

Formålet

ASQ presenteres i det norske manualsupplementet som en screening, som defineres som ”en grov undersøkelse som har til formål å fange opp dem som trenger en nærmere undersøkelse” (s. 10). Det presiseres videre at det å være sent utviklet, ikke i og for seg er et problem eller en sykdom. Men ”å være svært sent utviklet – det vil si å avvike på en markant og varig måte fra den måten barn flest utvikles på, tatt i betraktning at den vanlige variasjonen er stor – kan være et symptom på alvorlige sykdommer eller tilstander, eller eventuelt på problemer i barnets miljø” (s. 10). Det nevnes også (ibid.) at ASQ ble utviklet i et samfunn der ikke alle barn får tilbud om regelmessig oppfølging ved helsestasjoner, slik som i Norge. I USA er et primært formål med screeningen derfor å kunne tilby regelmessig oppfølging av barn som ellers ikke hadde blitt fulgt opp. I Norge har helsestasjonene et oppfølgende ansvar, og ASQ skal ikke erstatte konsultasjoner på helsestasjonen. Den kan eventuelt komplettere eksisterende tilbud for generell oppfølging av barns utvikling. En kan også bruke ASQ til en tettere oppfølging, f.eks. av barn med kjente risikofaktorer.

Målgruppe

Det foreligger skjemaer for aldrene 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 og 60 måneder.

Krav til kartlegger

ASQ fylles ut av foreldre, og det stilles ikke særlige krav til den som skal gjennomføre testen, men skåring og tolkning av resultatene skal utføres av helsepersonell. En antar at ASQ i Norge så godt som alltid vil bli brukt innenfor en etablert virksomhet – et helsetilbud, en institusjon eller et forskningsmiljø. Dermed forutsettes også profesjonelle administrative og faglige rammer som inkluderer kunnskap om at metoder som ASQ skal brukes med samtykke fra den det gjelder, som også har krav på å bli informert om hva undersøkelsen går ut på og hvordan resultatene skal brukes.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

I likhet med svært mange verktøy som skal oppdage utviklingsforsinkelser, er ASQ forankret i psykologisk utviklingsteori, og derfor også utviklet innenfor en psykologisk kartleggingstradisjon. Her dreier det seg om et bredt register av utviklingsområder der kommunikasjon er ett av fem områder. Innenfor disse forskningstradisjonene tar man utgangspunkt i at barn erverver nøkkelferdigheter i utviklingen i ulikt tempo, men ofte i samme rekkefølge. Barns utvikling beskrives derfor ofte som en serie milepæler som alle barn mestrer i tur og orden. ASQ er bygd opp rundt milepælene i typisk utvikling fra 4 måneder til 5 år innenfor de fem ovennevnte områdene. Da utviklingen går særlig fort i barns første leveår, kan milepæler registreres med kortere intervaller de første to leveårene (hver 2. måned foreslås i ASQ).

ASQ er basert på standardiserte sjekklister som foreldre fyller ut (se nedenfor).

Da ASQ er et screeningverktøy, er det standardisert og normert. Det er foretatt en normering på en norsk referansegruppe. 2400 mødre (født i Norge) til barn i aldrene 4 måneder til 5 år ble, ved hjelp av Statistisk sentralbyrå, forespurt om å delta i normeringsgrunnlaget, i alt 120 til 240 barn på hvert alderstrinn, og like mange jenter som gutter. Svarprosenten varierte sterkt fra alderstrinn til alderstrinn. Den avtok ifølge Janson (2003) lineært med økning i barnas alder; fra 76 % hos den yngste aldersgruppen på 4 måneder, til 32 % hos 5-åringene. Også forhold som mors utdanning virket inn på svarprosenten (økt utdanning, høyere deltakelse). I USA har en et omfattende referansemateriale, og skjemaene er fylt ut av mødre og fedre med ulik kulturell bakgrunn. Ved vurdering av referansematerialets representativitet er det, i tillegg til denne skjevheten i frafallet, et moment at alle mødrene var født i Norge. Det nevnes i manualsupplementet at en må ta høyde for dette dersom en far, en annen omsorgsperson eller en mor med en annen kulturbakgrunn fyller ut skjemaet. At de norske og amerikanske normene harmoniserer godt, sannsynliggjør imidlertid at en kan anvende normene selv i tilfeller der en er utrygg på om referansematerialet gir et rimelig sammenligningsgrunnlag.

Det er etter utarbeiding av norske normer gjort sammenligninger med de amerikanske (Janson og Squires 2004). Disse viser at gjennomsnittlige verdier og mål for spredning er svært like.

Metode, innhold og gjennomføring av kartlegging

Veiledning

Bruerveiledningene er svært enkelt utformet, med et enkelt språk (en lesbarhet tilsvarende 8. klassetrinn), og med billedillustrasjoner for å tydeliggjøre ulike oppgavers hensikt, et oversiktlig format og enkle fremgangsmåter.

Innhold

ASQ består av 19 ulike spørreskjemaer som foreldre, eller en annen som har daglig omsorg for barnet, skal fylle ut. Det foreligger skjemaer for aldrene 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 og 60 måneder. Til hvert skjema finnes det et separat skåringsark (på bokmål og nynorsk). Hvert skjema består av 30 spørsmål om barnets utvikling, seks innenfor hvert av de nevnte utviklingsområdene:

1. Kommunikasjon
2. Grovmotorikk
3. Finmotorikk
4. Problemløsning
5. Personlig/sosialt
6. Generelle spørsmål vedrørende barnets hørsel, syn, tale, språkforståelse, fysiske bevegelse og helse.

Forståelseslettende bilder ledsager mange av spørsmålene.

Spørsmålene besvares med ”Ja”, ”Av og til” eller ”Ikke ennå” (f.eks. ”Bruker barnet setninger som består av tre eller fire ord?”, ”Kan barnet hoppe slik at begge føttene kommer opp fra gulvet samtidig?”). Ja-responser får skåre 10, ”Av-og-til” gir skåre 5, og ”Ikke ennå” tilsvarer skåre 0.

Det fremheves som viktig at skjemaene fylles ut i en setting der det er tid og mulighet til å prøve ut de ulike aktivitetene som det spørres om. Som regel tar det 10–20 minutter å fylle ut et skjema. Foreldrene kan fylle det ut hjemme, på helsestasjonen, eller et annet naturlig sted.

Utviklingsområdet, Kommunikasjon, omfatter 6 ledd på hvert av de nevnte alderstrinnene, og disse vil følgelig gjenspeile aktuelle nøkkelferdigheter – ”milepæl-ferdighetene” – for alderen. Ved tre års alder testes eksempelvis impressivt og ekspressivt språk, f.eks. ”Når du ber barnet peke på øye, nese, hår, føtter, ører osv., peker det da riktig på minst sju kroppsdelene?” (Barnet kan peke enten på seg selv, på deg eller på en dukke.) Kartleggingens fokus er her barnets språk, men barnet må samspille for å mestre/besvare oppgavene/spørsmålene. Det betyr at selve kartleggingen kan gi innblikk i barnets samspillskompetanse i de aktuelle situasjonene.

Hva som kartlegges, dreier seg især om reseptiv og produktiv mestring av språkssystemet (bortsett fra noe nonverbalt i 12-månedersskjemaet). Progresjonen i utvikling synes å være god når det gjelder å følge med på viktige trekk ved utviklingen frem mot mestring, iallfall når barn har norsk som morsmål.

Gjennomføring

Hvert skjema er enkelt å fylle ut, og det er dessuten presise angivelser på selve skjemaet om hvordan det skal gjøres. Til hvert skjema finnes det et separat skåringsark. Dette skal fylles ut på institusjonen/klinikken/helseforetaket som administrerer ASQ. På skåringsarket markeres skåren for hver oppgave, summen for skårer for hvert område, samt hvordan skåren vurderes i forhold til angitte grenseverdier ifølge referansematerialet. Det angis også hvordan en skal gå frem dersom enkelte oppgaver er ubesvarte, eller hvis barnets alder ved kartleggingen faller mellom intervallene i normgrunnlaget.

Skåringsarket er ment som en hjelp ved oppsummering av informasjon fra spørreskjemaet, ved samtaler med foreldrene og ved sammenligning av barnets skårer med referansegruppens.

(Skåringsarket angir hvor mange prosent av barna i referansegruppen som oppnådde de samme skårene for hvert område som barnet.)

Beregning av resultat

Ved beregning av grenseverdi (mellom typisk og forsinket funksjonsnivå) for et alderstrinn kombinerte de norske konstruktørene statistiske kriterier, rasjonelle sammenligninger med amerikanske data og vurderinger av egenarten til fordelingen for det enkelte utviklingsområdet. Det var ønskelig at ca. 10 % av barna totalt ble identifisert som risikobarn ved hvert alderstrinn. På ett enkelt område skulle da ca. 4 % identifiseres, dvs. de som fungerte mer enn 2 standardavvik under gjennomsnittet for et aktuelt område. Dette gir en "cut-off-score" som skal øke sjansene for at en bare identifiserer de reelle risikobarna. Samtidig reduseres sjansen for å feilaktig identifisere et barn. Grenseverdiene angis i tabell B (norsk manual 2003:52). For alle alderstrinn var rammen for avviket til de amerikanske grenseverdiene +/- 5 poeng.

Det nevnes videre i manualsupplementet (og den amerikanske håndboken) at det ved tolkning av resultatene i mange tilfeller vil være nyttig å ha tilleggsopplysninger tilgjengelig (om risikofaktorer som lav fødselsvekt, fødselskomplikasjoner, kjente sykdommer, miljørisiko osv).

Et hovedformål ved tolkningen av resultatene er å få informasjon som kan angi hva som skal skje videre. På et konkret nivå dreier det seg om å følge retningslinjene nevnt over. (En skåre for ett eller flere utviklingsområder som er lik eller lavere enn grenseverdien på skåringsarket, indikerer behov for en nærmere utredning; en skåre i nærheten av grenseverdien, angir at resultatet bør følges opp, mens en skåre som er høyere enn grenseverdien, angir at barnet på det nåværende tidspunktet trolig er i rute på dette området.) I praksis vil en erfaren fagperson også ta hensyn til en rekke andre forhold ved resultattolkningen.

Det gis presise opplysninger om hvilken kompetanse kartleggeren av barnet skal ha, og at personen ikke behøver å være spesialist innenfor statistisk databehandling for å kunne gjennomføre ASQ, men at kartleggeren i så fall må oversende testresultatet til en spesialist som kan kvalitetssikre og gjennomgå skåringen. ASQ legger opp til tverrfaglig samarbeid og oppfølging av barnet på det grunnlaget. ASQ brukes i barnehager (Rambøll 2008), den har bl.a. blitt observert brukt som en del av en opplæring og i samarbeid med barnepsykiatri.

Institusjonell forankring, pedagogisk praksis og anvendelse

Screeningen har først og fremst som formål å identifisere risikobarn. ASQ passer til bruk innenfor helsestasjoner, PP-tjenesten, barnepsykiatri, pediatri og andre spesialisttjenester.

"ASQ kan brukes i arbeid med uspesifikke grupper som støtte for og komplement til utviklingsvurdering av profesjonelle, eller for å få en tettere oppfølging enn hva som ellers hadde vært mulig. ASQ kan også brukes i forbindelse med spesifikke risikogrupper hvor man ønsker en ekstra tett oppfølging, for eksempel for tidlig fødte. ASQ kan brukes isolert ved en enkelt anledning, eller man kan lage opplegg for systematisk oppfølging ved flere anledninger (ved jevnlig intervaller eller ved noen utvalgte alderstrinn)" (det norske manualsupplementet, s. 11).

I den konkrete kartleggingen anbefaler man i manualsupplementet en arbeidsfordeling: Skjemaene skal fylles ut av foreldre eller andre som kjenner barnet godt. Det er også egnet til bruk i forskning. Skåring av skjemaet er tenkt gjennomført av det administrative personalet ved sykehus, helsestasjon, habiliteringsinstitusjon, PP-tjenesten e.l. Det er utarbeidet normer som setter grenseverdier for hvert alderstrinn (jf. manualsupplementet, Tabell B, s. 52), og en trenger ikke spesielle faglige forutsetninger for å anvende disse, forutsatt at en har lært seg reglene. Tolkningen av resultatene skal gjøres av helsepersonell.

Manualsupplementet angir handlingstiltak for å sikre at risikobarn oppdages. Det understrekes at tolkningen av svars skjemaene skal gjøres av helsepersonell. Følgende retningslinjer er angitt: En skåre for ett eller flere utviklingsområder som er lik eller lavere enn grenseverdien på skåringsarket, gir indikasjon om at det er behov for en nærmere undersøkelse. En skåre i nærheten av grenseverdien, gir indikasjon om at resultatet bør følges opp. Er skåren høyere enn grenseverdien, er barnet på det nåværende tidspunktet trolig i rute på dette området.

Kulturell og språklig adaptasjon er tematisert i den amerikanske ASQ-manualen. Med hensyn til språklig adaptasjon anbefales at en bruker barnets "native language", og det nevnes at det foreligger oversettelser til spansk, fransk og koreansk (s. 65f). Kulturell adaptasjon gjelder mest om hvorvidt utstyr som foreslås brukt (leker, klær o.a.), kan forutsettes kjent i miljøet barnet vokser opp i (f.eks. er jakke med glidelås ikke vanlig på Hawaii), og hva en kan gjøre når det foreslåtte ikke passer. Kommunikasjonsformen det legges opp til, problematiseres ikke, selv om det er grunn til å stille spørsmål ved om den passer i alle befolkningsgrupper. Under overskriften "Advantages and limitations of the ASQ system" (s. 13–14) nevnes det at ASQ ikke passer til alle familier. Noen vil være uvillige og umotiverte, noen kan oppleve det som en fornærmelse å skulle fylle ut skjemaet (mulige årsaker til uvilje og sårede følelser nevnes ikke). Og det er familier "that are in so much chaos that they are unable to comply". Foreldre med "mental or emotional impairments" kan være ute av stand til å forstå spørreskjemaet. Alternativer er nødvendige i slike tilfeller (s. 14).

Om kulturelle forhold sies følgende i det norske manualsupplementet:

"Ved vurdering av ASQ må man tenke på at referansegruppen besto av bare mødre (ikke fedre) født i Norge. Det er ikke sikkert at referansedataene (inkludert grenseverdiene) kan generaliseres til skjema fylt ut av fedre eller andre omsorgspersoner, selv om det er rimelig å anta at forskjellen ikke skulle være avgjørende. Selv om sammenligninger mellom Norge og USA viser at gjennomsnittlige verdier og grenseverdier for ASQ er svært like (og man kan anta at de er rimelig like i andre sammenlignbare land), må man ta høyde for at kulturell bakgrunn kan spille en rolle for ASQ-svar og skårer. Det hadde vært ønskelig å samle inn referansedata for noen spesifikke grupper mødre med annen kulturell bakgrunn, men inntil slike data foreligger, må man prøve å vurdere ASQ-resultater med forsiktighet og så godt skjønnsom som mulig når den som fyller ut skjemaet, barnet eller barnets familie har en annen kulturell bakgrunn enn den norske" (s. 16).

Det kan vel hende en del etnisk norske familier også har en kulturell bakgrunn som ikke passer med den typen barn-voksen-kommunikasjon som det legges opp til i ASQ.

Det sies ikke noe eksplisitt om pedagogisk oppfølging utover det at tidlig innsats er et hovedformål, dvs. god, aldersadekvat oppfølging. Eksplisitt er det fokus på oppfølging på

systemnivå. Implisitt kan resultatene ha pedagogisk verdi, når de gjennomgås av en innsiktsfull fagperson (f.eks. spesialpedagog eller PP-rådgiver). Den amerikanske håndboken har et kapittel kalt "Intervention Activities", som angir en del aktiviteter foreldre og førskolepersonell kan anvende ved stimulering av de fem utviklingsområdene på ulike alderstrinn.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Manualsupplementet nevner også noen svakheter knyttet til ASQ: a) ASQ dekker ikke spesifikke alderstrinn. Normene gjelder for det alderstidspunktet som er angitt (+/- 1 måned). b) Dersom man ønsker å anvende ASQ med tanke på å følge opp et barn, må man ha en organisasjon som tar vare på / arkiverer skjemaene og tar ansvar for å følge barnet opp. c) Spørreskjemaet passer ikke for alle foreldre/omsorgspersoner. Noen er lite motiverte for å fylle ut slike skjemaer, og noen forstår ikke spørsmålene.

Det foreligger få norske undersøkelser, men det nevnes i manualsupplementet at forskning er igangsatt.

I manualsupplementet gjøres det rede for svarprosenter i det norske referansematerialet. Det orienteres også om demografiske forhold. I Janson og Squires (2004) påvises det at de norske og amerikanske normene harmonerer rimelig godt.

Psykometriske kvaliteter ved den amerikanske utgaven av ASQ, inkludert validitet, interskårer og test-retest reliabilitet, samt mål for indre konsistens, er blitt grundig dokumentert i løpet av 20 års forskning ved Universitetet i Oregon. Konklusjonen er at ASQ skårer høyt på alle slike mål.

Minoritetsspråklige barn

ASQ er ikke systematisk utprøvd i forhold til minoritetsspråklige barn. Konstruktørene av ASQ fremhever selv at det er beklagelig, og angir at det ved bruk av ASQ må tas forbehold for barn med annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk. Det kan likevel være en korrelasjon med den amerikanskutviklede utgaven av ASQ, som er utprøvd på barn med ulik kulturell og språklig bakgrunn.

Til tross for ovennevnte forbehold er verktøyet tydeligvis også ment for barn med andre morsmål enn norsk (jf. det norske manualsupplementet, der det nevnes at en bør ha informasjon om norskferdighetene til den som fyller ut skjemaet (s. 15), og at en må "prøve å vurdere ASQ-resultater med forsiktighet og så godt skjønnsom som mulig når den som fyller ut skjemaet, barnet eller barnets familie har en annen kulturell bakgrunn enn den norske" (s. 16).

Det er problematisk å språkkartlegge minoritetsspråklige barn med ASQ, enten det er på norsk eller på morsmålet. På norsk kan en ikke vurdere språkutviklingen ut fra alder, og på morsmålet kan to forhold gjøre det vanskelig å identifisere barn med språkvansker. Det ene er at morsmålet ofte har relativt dårlige utviklingsvilkår når det er et minoritetsspråk (avhengig av hvor mye det brukes i familie og nærmiljø), det andre er at forskjeller mellom språk gjør at en ikke uten videre kan bruke spørsmål som er utformet for vurdering av norskferdigheter, til å vurdere et barns ferdigheter på et annet språk.

Barn med nedsatt funksjonsevne

De milepælene som inngår i ASQ, må på et visst tidspunkt antas å skille spesielt godt mellom barn i typisk og i avvikende/forsinket utvikling. Forventningen er at alle barn på sikt mestrer de aktuelle milepælene, men i ulikt tempo. Ulike typer funksjonsnedsettelse kan imidlertid lede til avvik i utviklingsmønstre. Disse vil rimeligvis variere sterkt avhengig av grad og type funksjonsnedsettelse.

Dersom et barn med en identifisert funksjonsnedsettelse skal kartlegges med tanke på systematisk oppfølging, må en tilrettelegge kartleggingen på måter som gjør det mulig for barnet å samspille om oppgavene, slik at valide resultater sikres. Foreldrene til barnet vil vanligvis være dyktige til dette, eventuelt under veiledning av fagpersonell.

Et moment er i denne sammenhengen at barn med funksjonsnedsettelse normalt vil ha til dels svært ulike kompetanseprofiler innenfor de fem områdene. Skal foreldrene da ha tilgang til de spørreskjemaene som er utarbeidet for andre (oftest yngre) alderstrinn, med tanke på å avdekke ikke bare hva barnet ikke mestrer, men også hva det mestrer? Hvis en åpner for en bred anvendelse av flere skjemaer samtidig, ville en kunne få et interessant bilde av barnets nærmeste utviklingssone innenfor ulike områder (jf. Vygotskij). Det ville vært en kostnadskrevende, men faglig interessant fremgangsmåte. Ofte vil slike dynamiske kartleggingsstrategier være de mest relevante ved kartlegging av barn med funksjonsnedsettelse. Men dette vil variere med type og grad. Er et barn sterkt synshemmet, men ellers såkalt ”intakt”, vil tilrettelegging for taktil berøring og verbale forklaringer i mange tilfeller kunne være tilstrekkelig tilpasning.

Det fremgår ikke av veiledningen hvilke tilpasninger som skal gjøres dersom barnet har markerte funksjonsnedsettelse som hindrer kartleggingen. I praksis vil disse variere sterkt, og de kan vel derfor vanskelig kommenteres i generelle vendinger. Barnets foreldre er oftest de som vet best her.

Diskusjoner

Screeningen er rettet mot det å finne barn med store språklige forsinkelser.

Det foreligger solide og klare normer og mål for ASQ som test. ASQ er en screening av flere av barnets utviklingsområder, deriblant språk. Formålet med ASQ er å finne barn med språklige eller andre utviklingsmessige vansker. Det er foretatt en kontrollundersøkelse for den norske utgaven av ASQ, som opprinnelig er konstruert i amerikansk kontekst. ASQ er normert til å identifisere barn med språklige vansker. En kan lykkes i å fange opp risikobarn tidlig, samt vurdere et barns utvikling på en helhetlig måte, der ulike utviklingsområder sees i sammenheng. En mulig utilsiktet betydning kan være at det kan bidra til mindre samarbeid mellom helsepersonell og pedagogisk personell forutsatt at bare helsepersonell kan tolke resultatene.

Når det gjelder kommunikasjonen det legges opp til gjennom ASQ-skjemaene, er det problematisk at den er sterkt preget av kommunikasjonsmønstre som ikke er vanlige i alle miljø. For eksempel er det ikke naturlig for alle foreldre å vise sitt litt over 1 ½ år gamle barn bilder av forskjellige dyr og si ”Vis meg kattungen” eller ”Hvor er hunden?”, eller å gi et 4 ½ år gammelt barn beskjeden ”Klapp i hendene, gå til døren og sett deg”. ASQ kan være et godt

verktøy i familier der det er vanlig å snakke slik til småbarn, men egner seg ikke for alle, noe som også fremgår av den amerikanske håndboken (jf. tidligere informasjon om dette).

I forbindelse med oversendelse av ASQ-materiellet fra Nasjonalt kompetansesenter for sped- og småbarns psykiske helse, har utvalget mottatt artikler fra Foreldre og Barn og Helsesøstre 1-2010. Av disse fremgår det at ASQ er tatt i bruk i en del barnehager, der den inngår i forberedelse til foreldresamtaler (både foreldre og barnehagepersonale gjennomfører kartlegging før samtalen). Det er uklart ut fra artiklene om verktøyet brukes på alle barn i disse barnehagene, og ved hvilken alder. Utvalget har ikke kjennskap til undersøkelser som sier noe om bruk av ASQ i barnehager.

Vurderinger⁴³

Formål

Screeningverktøy som skal fange opp barn mellom 4 måneder og 5 år som trenger en nærmere undersøkelse.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilken type personalkompetanse

Verktøyet er utviklet for bruk innenfor helsestasjoner, PP-tjenesten, barnepsykiatri og andre spesialisttjenester.

Barn med majoritets-/minoritetsbakgrunn

Verktøyet er ikke egnet til å språkkartlegge barn med minoritetsbakgrunn.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Verktøyet er ikke egnet til å kartlegge barn med nedsatt funksjonsevne.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Verktøyet er relativt tilfredsstillende for majoritetsspråklige barn, med forbehold om at det ikke passer like godt for barn fra alle miljøer (jf. tidligere problematisering av kommunikasjonsformens kulturelle bias).

Teorigrunnlag og -anvendelse

Psykologisk utviklingsteori innenfor psykologisk kartleggingstradisjon. Det er hele bredden i barnets utvikling som søkes kartlagt, og språket utgjør kun en mindre del.

Veiledningen

Veiledningen som instruerer foreldrene i å besvare testen, er tilfredsstillende. Tolkning av data skal foretas av utdannet fagpersonale med annen kompetanse enn den som vanligvis er representert i barnehager.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Pedagoger er ikke involvert i tolking av kartleggingen. Det er ikke mulig å utlede pedagogiske konsekvenser på bakgrunn av testens resultater.

Barns medvirkning

⁴³ Det er bare kommunikasjonsdelen av ASQ som ligger til grunn for vurderingene.

Barnet forventes å reagere på spørsmål stilt av barnets foreldre, som registrerer barnets reaksjon i skjemaet. Testgjennomføringen preges dermed av en voksen som barnet kjenner, men rammen for barns medvirkning er forhåndsdefinert.

Konklusjon

ASQ er ikke utviklet for barnehagen, og vurderes egnet til bruk i barnehagen kun under hensyntagen til de forbehold som er omtalt i det foregående.

REYNELLS SPRÅKTEST

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Profilbeskrivende test
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige barn 1 ½ til 6 år
<i>Språk</i>	Norsk
<i>Innhold</i>	Språkforståelse Språkbruk (talespråk)
<i>Metode</i>	Standardisert normreferert strukturert test
<i>Tidsaspekt</i>	Angir en gjennomsnittlig varighet på 38 minutter, men med forbehold om at det ofte vil ta lengre tid når barn med nedsatt funksjonsevne skal undersøkes.
<i>Materiell</i> ⁴⁴	Koffert med leketøy Fargeillustrasjoner Registreringsskjema Håndbok
<i>Resultat</i>	Det regnes ut en samlet poengskåre for språkforståelse og språkbruk, som omregnes til stanineskårer (som er en normreferert skåre, som hver representerer ½ standardavvik), og barn plasseres i én av ni grupper
<i>Utgivelsesår</i>	1973/2009, engelsk utgave 1968

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Den bearbejdede norske versjonen er laget av Bente Hagtvet og Robert Lillestølen i 1979, etter en bevilgning fra Norges Almenvitenskapelige Forskningsråd. Testen ble utgitt i 1985. Testen er løpende blitt anvendt som klinisk hjelpemiddel, dvs. utprøvd blant barn med kliniske problemer. På tidspunktet da testen ble utarbeidet, hadde Hagtvet og Lillestølen begge tilknytning til det spesialpedagogiske miljøet, da arbeidet foregikk ved Observasjons- og undersøkingsavdelingen ved Statens Spesiellærhøgskole. Hagtvet hadde det faglige hovedansvaret for den norske bearbejdningen av testen og utarbejdelsen av veiledning. Også spesialpedagogiske fagpersoner og statistikere var involvert i arbeidet.

Reynells språktest utgis av Gyldendal Akademisk, og er inntil videre trykket i 7. opplag. Det første opplaget kom i 1985, mens det siste opplaget ble utgitt i 2009. Det finnes også en tilhørende håndbok som beskriver utviklingen og anvendelsen av testen, avsnitt for avsnitt. Det fremgår av håndboken at utviklingen av testen har pågått i løpet av 9 år der ulike gjenstander er blitt utprøvd og skiftet ut hvis testutviklerne fant at de ikke fungerte etter hensikten.

Bakgrunn

Den norske versjonen av Reynells språktest er en bearbejdelse av Reynell Developmental Language Scales i revidert utgave fra 1973. Reynell Developmental Language Scale er

⁴⁴ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referanser til materiell til Reynell.

utarbeidet av ph.d. Joan Reynell i England i 1968, og ble utviklet over en periode på ni år. Den endelige versjonen var ferdig i 1979. Reynell var ikke tilfreds med de eksisterende diagnostiske redskapene for å vurdere den tidlige språktilegnelsen (dvs. fra 1 til 4 år), og anså dette som et problem med hensyn til tidlig identifikasjon og intervensjon overfor barns språkvansker. Gjennom sitt arbeid med multihandikappede barn opplevde Reynell et behov for å kunne teste barns språkforståelse uavhengig av deres språkbruk (håndboken, s. 13). Reynell fant at ingen av de eksisterende testene var tilstrekkelige til å avdekke både reseptive og produktive språkferdigheter generelt.

Formål

Reynells språktest (både den opprinnelige og den norske) er utviklet for å fremskaffe valide språkvurderingsredskaper til førskolebarn, som ifølge testutviklernes erfaring ikke forelå. Testen er spesielt utviklet for å vurdere språkforståelse og språkbruk hos førskolebarn og barn som språklig fungerer på førskolenivå. Hovedformålet er især å kunne vurdere forståelsen hos de barna som av fysiske årsaker ikke kan bruke talespråket, men som likevel kan ha en forholdsvis utviklet taleforståelse. Den norske versjonen er ut fra et forskningsmessig perspektiv utformet slik at den best mulig skal tilsvare den engelske utgivelsen, for å muliggjøre tverrspråklige sammenligninger. Det er derfor i den norske bearbeidelsen av testen kun utført justeringer der språklige og kulturelle forhold er vurdert å gjøre dette nødvendig. F.eks. er det utviklet nytt bildemateriell, nye testgjenstander basert på språklige forhold, endrede skåringsregler for ordforklaring og bildebeskrivelse. I den norske versjonen skjelnes det mellom en innholdsdel og en strukturdel. Endringene har kun pedagogiske formål, og endrer ikke innholdet i testen. Håndboken er omarbeidet i forhold til det engelske oppsettet.

Målgruppe

Testen er utarbeidet for barn fra 1 ½ til 6 år.

Det er ikke spesifisert om testen kan anvendes til tospråklige barn. Derimot er det tatt stilling til spørsmål om dialekter. Det presiseres i håndboken at det er et hovedprinsipp at samtlige instruksjoner presenteres på barnets egen dialekt, og at testen deretter skal skåres etter den dialekten som barnet snakker. Hvis testeren ikke kan den dialekten som barnet snakker, kan foreldrene involveres i stedet. Hagtvatn (1986) mener at testen er konstruert på en slik måte at det ikke forekommer bias i forhold til kulturelle eller dialektale forhold.

Testen er spesielt anvendelig når det er et misforhold mellom barnets språkforståelse og språkbruk, f.eks. på grunn av fysiske handikap eller at barnet ikke vil snakke. Materiellet er utarbeidet spesielt med det formålet å kunne måle særlig språkforståelse hos barn med nedsatt funksjonsevne. Barn med multihandikap eller cerebral parese, og svært tilbaketrukne barn, nevnes eksplisitt i håndboken. Dessuten refereres det til den engelske utgaven angående hvordan testen kan anvendes overfor barn med nedsatt hørsel, og andre målgrupper av barn med tale- og bevegelsesvansker. Dette er ikke tatt med i den norske utgaven.

Krav til kartlegger

Det fremgår ikke direkte hvilke fagpersoner som regnes som kvalifiserte til å gjennomføre testen. I håndboken nevnes to overordnede forutsetninger, dels erfaring med testing (især med førskolebarn), dels inngående kjennskap til barns språklige utvikling. I forlengelsen av dette fastslås det at kun lærere og førskolelærere med to års spesialpedagogisk etterutdanning, cand.psych og cand.med. med språklig/psykologisk etterutdanning, kan foreta testen (håndboken, s. 8). Utover dette forutsettes det at kartleggeren har gjennomgått et kvalifikasjonskurs. Av håndboken fremgår det at Reynells språktest krever omfattende innsikt

i språktilegnelse, testadministrasjon og fortolkning av resultatet for at materiellet skal kunne anvendes etter hensikten.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Testen er utviklet innenfor en utviklingspsykologisk kartleggingstradisjon med utgangspunkt i bl.a. Vygotskij og Piaget. Testen er altså utviklingspsykologisk basert med fokus på barns typiske språktilegnelse (håndboken, s. 7). I forlengelsen av dette fokuseres det på en rekke milepæler innenfor barns språkforståelse og språkproduksjon, som er ansett som aldersspesifikke. Testen er rettet mot reseptive og produktive aspekter av det som her kalles språkssystemet. Testen avdekker ulike trinn i den typiske språktilegnelsen for barn relatert til disse språkferdighetene. Reynells språktest har utover dette sitt grunnlag i teorier om språklige-kognitive funksjoner. Testen er basert på en beskrivelse av sammenhengen mellom språkforståelse og språkbruk. Beskrivelsen har fellestrekk med moderne psykologvistiske prosesseringsmodeller, men er mer simplistisk. Reynell antar at det impressive og det ekspressive nivået kan beskrives og vurderes uavhengig av hverandre, mens Hagtvet redegjør for at dette ikke er mulig i fullt omfang (Hagtvet 1980).

Reynells språktest er basert på standardiserte tester der kartlegger og barn samhandler om konkrete gjenstander. Barnet inngår som en samhandlingspartner som skal forholde seg til kartleggers spørsmål. Premissene for samspeillet ligger i høy grad hos den voksne, som skal avdekke hva barnet mestrer selvstendig, slik det manifesteres innenfor den rammen som materiellet legger opp til.

Standardiseringen av Reynells språktest er basert på en studie av 712 barn i alderen 1 ½ til 6 år (håndboken, s. 9). Det er utarbeidet normer basert på gjennomsnitt og standardavvik, men det opplyses ikke om kjønnsespesifikke normer (det fremholdes i håndboken at det ikke var nok variasjon). Normene er som sagt regnet ut på bakgrunn av gjennomsnitt. Dette krever at data er normalfordelt, men det opplyses ikke om hvorvidt det er tilfellet.

Metode, innhold og gjennomføring av kartleggingen

Veiledning

Håndboken har 118 sider, som meget detaljert beskriver utviklingen og anvendelsen av testen, avsnitt for avsnitt. Den inneholder en grundig beskrivelse av grunnlaget for Reynells språktest, og det beskrives dessuten svært grundig hvordan deltesten skal administreres og hvordan det skal skåres. Beskrivelsene av hvordan de enkelte strukturerte testene skal gjennomføres, er svært detaljerte (med eksplisitte forslag til hvordan instruksjoner kan modifiseres og skåres). Dessuten inneholder håndboken beskrivelse av en rekke statistiske egenskaper ved testen. Håndboken har et vedlegg med regler for skåring og tabell over stanineskårer (normer) (Håndbok 2009: vedlegg A- E: 93–111).

Innhold

Testen består av to hoveddeler.

1. Språkforståelse
2. Språkbruk (talespråk)

Del 1 om språkforståelse består av 10 deler som måler ulike aspekter, som spenner fra enkle begreper til setninger med komplisert syntaks. Del 2 om språkbruk består av to deler. For det

første en innholdsdel som omfatter objekt- og bildebenevning, ordforklaring samt en handlingsbeskrivelse basert på et bilde. For det andre en språkstrukturdel, som ut fra fonologiske, syntaktiske og semantiske perspektiver er rettet mot å avdekke barnets spontantale i og utenfor testsituasjonen. Testen tar ikke sikte på å kartlegge andre forhold enn språk.

Ifølge håndboken representerer hvert avsnitt i språkforståelsesdelen et nivå i utvikling mot moden språkforståelse, men dette gjelder ikke for språkbruken. Der har hver enkelt sitt særegne funksjonsområde med sitt eget unike utviklingsforløp.

Det gjennomføres en rekke strukturerte tester med barnet ved hjelp av objektutpeking, objektmanipulasjon, objekt- og bildebenevning, ordforklaring samt en handlingsbeskrivelse basert på et bilde. Barnet skal delta aktivt ved å utføre handlingene og svare på de spørsmålene som stilles. Til testdeler innenfor såvel språkforståelse som språkbruk er det knyttet en lang rekke ulike gjenstander; leketøy i miniatyrtgaver eller fotografier, som tenkes brukt tett sammen med materiellets innhold⁴⁵.

Materiellet reflekterer en tenkning rundt nærhet i rom og tid. Tidlig i testen er gjenstandene derfor slike som barnet kjenner fra sin hverdag, og som presenteres i naturlig størrelse. Etter hvert som testen forløper, representerer gjenstandene miniatyrtgaver av ting som er lenger og lenger borte fra barnets hverdag (f.eks. dyr) og blir mer og mer abstrakte (f.eks. begreper for forhold, størrelser m.m.). Der er altså gjort vurderinger rundt hvordan de forskjellige konkrete gjenstandene og lekene understøtter innholdet, sett fra et nærhet-i-rom-og-tid-perspektiv (konkret-abstrakt), på en måte som skal avspeile de utviklingsfasene som barnet antas å gjennomgå i førskoleperioden, både språklig og intellektuelt. Disse prosessene henger tett sammen i Reynells utvikling av testen (jf. håndboken).

Gjennomføring

Testen foregår prinsipielt i en testsituasjon med barnet (håndboken, s. 25, 26, 29, 30). Kartleggers oppgave er å motivere barnet til aktiv deltagelse. Kartleggeren instrueres til ikke å la gjennomføringen påvirke resultatet av testen.

Det er lagt opp til at Reynell kan foregå ved PPT-tjenesten eller i barnets hjem. Testen foregår som en en-til-en-situasjon med barnet, og vil ofte foregå ved et bord, da det inngår gjenstander som skal manipuleres. Det uttrykkes imidlertid ikke i håndboken nøyaktig hvilket ”oppsett” som foretrekkes. Det fremgår likevel at det er viktig å være fleksibel, især med mindre barn, og flytte seg dit hvor de gjerne vil være, da de har kort konsentrasjonstid og er svært aktive. I håndboken legges det opp til en viss fleksibilitet i gjennomføringen av testen, avhengig av hvordan barnet reagerer, men dette stiller store krav til testadministratorens kjennskap til testen. Det kreves i det hele tatt solide forhåndskunnskaper om testen før den kan gjennomføres, da det fortløpende skal flyttes rundt på en rekke gjenstander for at det f.eks. ikke skal være for lett for barnet å peke ut den riktige gjenstanden.

Barnets skåre noteres på et registreringsark umiddelbart etter at barnet har respondert på en testgjenstand. Barnet får 0 poeng hvis det svarer feil, og 1 poeng hvis det svarer riktig. Det er likeledes gjort plass til notater om barnets atferd under testen, som har som siktemål å kunne brukes til å kvalifisere den etterfølgende innsatsen.

⁴⁵ Ved objektbenevning i språkbruksdelen brukes imidlertid de samme gjenstandene som for språkforståelse, avsnitt 2

Beregning av resultat

Skåren regnes ut ved å telle opp råskåren for hver enkelt del og legge dem sammen. Barnets råskåre sammenlignes med normene. Stanine-skalaen er anvendt som statistisk metode, der barn deles inn i 9 såkalte prøvegrupper. Ut fra barnets råskåre bestemmes barnets stanineskåre. 1 er den svakeste gruppen, 5 er middels og 9 er den sterkeste gruppen. Det er ikke angitt noe "cut-off-point".

Institusjonell forankring, pedagogisk praksis og anvendelse

Da et av hovedformålene er å undersøke språkforståelse, brukes metoder der barnet ikke skal si noe – men skal vise at det har forstått hva som blir sagt ved å peke eller ved å utføre den riktige handlingen. Testen gjøres vanskeligere ved hjelp av relasjonene mellom ord, mens ordforrådets vanskelighetsgrad holdes konstant. Men som Hagtvatn (1980) påpeker, er det vanskelig å avgjøre om dette faktisk er tilfellet, da den teoretiske beskrivelsen av de kognitive og språklige prosessene som ligger bak barnets valg av korrekt svar, ikke er tydelig formulert. Dette impliserer at kartleggeren selv skal ha den teoretiske forutsetningen for å kunne tolke resultatet av testen.

Testen gjennomføres av en fagperson, men foreldre kan også delta (håndboken, s. 28). Normeringen av den norske bearbeidelsen er for mange gjennomført i barnets eget hjem i kjente omgivelser. Det anbefales å involvere foreldrene aktivt ved testing av mindre barn, som støtte for barnet, som kan være mindre villig til å kommunisere med ukjente mennesker. Foreldrene må ikke hjelpe barnet direkte. Foreldrene kan imidlertid overta noe av testadministrasjonen for å få barnet til å delta.

Veiledningen gir en detaljert innføring i hvordan testene skal gjennomføres, med eksempler og skårer for hver enkelt del. Håndboken gjør tydelig oppmerksom på de ulike begrensningene i forhold til testing generelt og bruken av den konkrete testen spesielt.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Beskrivelse av dokumentasjon for validitet/reliabilitet

Testens utvikling og grunnlaget for testen er generelt godt beskrevet i håndboken, i tillegg til beskrivelse av en rekke interne validitets-/reliabilitetsanalyser (håndboken, s. 69, 70). Analysene er utarbeidet på bakgrunn av normeringsdatasettet, som er basert på 712 barn i alderen 2;0 til 6;11 år, og er utgitt dels i håndboken, dels i de artiklene det refereres til innledningsvis.

Med hensyn til intern validitet kan det konstateres at det på grunnlag av normeringen er en god aldersspredning for de fleste aldersgrupper. Likevel kan det observeres takeffekter for de eldste aldersgruppene, dvs. at testen ikke er sensitiv nok i språkforståelsesdelen fra fire år. Det finnes ikke noen beskrivelse av hvordan de enkelte gjenstandene er utvalgt, men den manglende sensitiviteten henger trolig også sammen med at det i utviklingen av testen ikke er foretatt tilstrekkelige analyser på gjenstandsnivå.

Det er dessuten regnet ut korrelasjoner mellom språkforståelse og språkbruksdelen, som viser høyest verdier for de aldersgruppene der det er en god spredning. Fra 2 år til 3;6 år er det høy korrelasjon mellom de to delene av testen med verdier mellom 0,59 og 0,69, mens det fra 4 år kun kan observeres fra svake til moderate korrelasjoner mellom 0,23 og 0,45. Dette betyr i praksis at et barn godt kan skåre høyt på språkforståelsesdelen, men lavt på språkbruksdelen.

Dette kan ikke alene betraktes som et svakhetstegn for testen, da barn med språklige forsinkelser kan ha forskjellige profiler. Samlet sett viser resultatet at Reynells språktest undersøker relaterte, men distinkte språklige dimensjoner.

Med hensyn til reliabilitet er det for det første regnet ut "split-half-reliabilitet" (håndboken, s. 67). "Split-half-reliabilitet" er en *metode* for å tilegne seg reliabilitet til en skala ved å dele det totale settet av måleenheter inn i to grupper, for så å korrelere resultatene. Resultatet viste en svært høy korrelasjon for alle aldersgrupper (de fleste verdiene er over 0,9), dog med unntak av verdiene for 6-åringer, som var henholdsvis 0,67 for språkforståelse og 0,77 for språkbruk. Sistnevnte resultater er ikke tilfredsstillende.

For det andre er interskårereliabiliteten for delene Bildebeskrivelse og Ordforklaring regnet ut, dvs. de samme to delene av testen er for 20 barn blitt dobbeltskåret av to forskjellige personer (håndboken, s. 68). Resultatet viste en meget høy korrelasjon (+,93). Dette viser at skåringen av disse deltestene kan gjennomføres med svært høy pålitelighet.

For det tredje er bedømmer-reliabiliteten estimert ved hjelp av test/retest, der 34 barn på 2;6 og 3;6 år er blitt testet to ganger med to ukers mellomrom. Analysen viste en relativt høy korrelasjon mellom de to vurderingene for de fleste testdeler (+,80), mens det kun var en moderat korrelasjon for to deler (Bildebeskrivelse og Struktur).

Normering: Det angis at alle de utvalgte barna kommer fra Oslo og Akershus, men det er ikke angitt om barna er trukket ut i forhold til kriterier for representativitet i forhold til populasjonen som sådan (foreldres utdanning, arbeidsmarkedstilknytning osv.). Det er derfor ikke mulig å vurdere om standardiseringen oppfyller de sedvanlige kravene om representativitet.

I håndboken refereres det til noen kapitler fra den engelske utgaven om hvordan testen kan anvendes overfor barn med nedsatt funksjonsevne (barn med nedsatt hørsel og barn med tale- og bevegelsesvansker), som ikke er tatt med i den norske utgaven. Disse er redegjort for i to artikler av Kaels og Nilsen Krogshus, som begge er 3. avdelingsavhandlinger fra cand.paed.spec. fra Statens spesiallærerhøgskole i Oslo). Utvalget har ikke hatt tilgang til noen av disse dokumentene.

Praksiserfaringer

Det foreligger ikke noen publiserte artikler angående praksiserfaringer med Reynells språktest.

Minoritetsspråklige barn

Det fremgår ikke klart hvorvidt Reynells språktest er utviklet med tanke på minoritetsspråklige barn.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Reynells språktest er spesielt utviklet for barn med ulike former for funksjonsnedsettelse.

Diskusjoner

Reynells språktest er primært utviklet for barn med begrenset tale, og er dermed utviklet for barn med nedsatt funksjonsevne innenfor bestemte områder. Testen forutsetter formell kompetanse på masternivå, dvs. spesialkompetanse. Det er primært fagpersoner med kunnskap om språk og barns språkutvikling som har forutsetninger for å anvende testen på en valid måte. Prosedyrene for Reynells språktest forutsetter at man har god innsikt i testområder og det å nøye følge en prosedyre.

Testøvelsene består bl.a. av objektbenevning, bildebenevning og ordforklaring, deriblant at barnet skal fortelle om et bilde. Det kan imidlertid være vanskelig å få 4-åringer til å fortelle om bilder. Dessuten er bildene som brukes, valgt ut på 1970-tallet, dvs. for tre generasjoner siden, og de er dermed foreldede i forhold til barns nåværende hverdag.

Den opprinnelige testen, Reynell Developmental Language Scales, har fått kritikk. Det er derfor på 1990-tallet, etter den norske bearbeidelsen, laget en tredje versjon av Reynell. Det har bl.a. medført at det førspråklige avsnittet er slettet, at det er flere komplekse relasjoner og flere vanskelige gjenstander, at nye metoder anvendes i den ekspressive delen, at det er en avbalansert bruk av bilder/leketøy i de to delene, mer fokus på nyere forskning, multikulturelt stimulusmaterieell samt nye normer og referansedata. Det betyr at den versjonen som for tiden brukes i Norge, ikke kan anses å være god nok.

Den nåværende versjonen er ikke egnet til implementering i barnehagen, men tar likevel høyde for barn med nedsatt funksjonsevne på utvalgte områder. Bruk av Reynells språktest på den fleksible måten som det er lagt opp til i håndboken, krever svært høy faglig kompetanse, og det legges derfor heller ikke opp til bruk i barnehagen.

Vurderinger

Formål

Profilbeskrivende test med det formål å kartlegge språkforståelsen hos barn fra 1 ½ til 6 år.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilken type personalkompetanse

Pædagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) eller barnets hjem. Anvendelse av verktøyet krever andre kvalifikasjoner enn de som pedagogisk personale i barnehager vanligvis representerer. Hvis verktøyet anvendes av lærer eller førskolelærer, er det angitt at det krever toårig spesialpedagogisk etterutdanning samt erfaring med testing.

Barn med majoritets-/minoritetsbakgrunn

Verktøyet er ikke utviklet for minoritetsspråklige barn, og er heller ikke egnet til det. Det er imidlertid tatt høyde for dialekter og at kartlegger i prinsippet skal snakke barnets dialekt ved samtlige instruksjoner. Verktøyet er utviklet for majoritetsspråklige barn, spesielt med tanke på barn med funksjonsnedsettelse som berører talespråket.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Verktøyet er primært utviklet for barn med nedsatt funksjonsevne fra 1 ½ til 6 år innenfor bestemte områder. Verktøyet er til dels egnet til å vurdere språkforståelsen hos barn som på grunn av fysiske handikap ikke kan bruke talespråket, men som likevel kan ha en relativt utviklet taleforståelse. Den nåværende norske utgaven er imidlertid foreldet.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Verktøyets utvikling og grunnlag er grundig beskrevet i forhold til validitet, reliabilitet og troverdighet. Den nåværende norske utgaven er imidlertid foreldet.

Teorigrunnlag og -anvendelse

Verktøyet bygger på utviklingspsykologiske tradisjoner med vekt på barns typiske språkutvikling og neuropsykologiske aspekter. Det er språkteoretisk sett primært fokus på de reseptive og produktive aspektene av språkssystemet.

Veiledningen

Verktøyet omfatter veiledning i hvordan testen konkret skal gjennomføres og skåres. Testens statistiske grunnlag og prioriteringer for denne typen gjennomføring og skåring, inngår i denne.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger:

Det gis ikke eksplisitt veiledning i hvordan testens resultater kan følges opp i pedagogisk praksis.

Barns medvirkning

Testen er strukturert av den voksne, som forventes å motivere barnet til å delta aktivt i de gitte oppgavene. Barnets medvirkning er innenfor rammene av en strukturert en-til-en-situasjon, og det er ikke angitt nærmere hvordan kartleggeren skal stille seg hvis barnet motsetter seg situasjonen.

Konklusjon

Reynells språktest er ikke utviklet for barnehagen. Utvalget vurderer at verktøyet kan ha en viss egnethet i forhold til barn med funksjonsnedsettelse, men det forutsetter at personalet har den nødvendige formelle kompetansen.

TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling)

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Kartlegging/observasjon for å identifisere barn med språkvansker og følge med på barns språkutvikling over tid
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn 2–5 år
<i>Språk</i>	Norsk, bokmål og nynorsk, nordsamisk; oversettelse til sørsamisk under arbeid
<i>Kartleggings- områder</i>	Samspill Kommunikasjon Oppmerksomhet Språkforståelse Språklig bevissthet Uttale Ordproduksjon Setningsproduksjon
<i>Metode</i>	Observasjon i daglige aktiviteter med kriterierefert sjekkliste
<i>Tidsaspekt</i>	Ikke angitt
<i>Materiell⁴⁶</i>	Registreringsskjema Håndbok Ringpermen Tiltak til TRAS
<i>Resultat</i>	For hvert spørsmål registreres det i skjemaet om barnet helt, delvis eller ikke mestrer det som det spørres om på det aktuelle alderstrinnet.
<i>Utgivelsesår</i>	Skjema 2006 (1. utg. 2002), Håndbok 2003, Tiltak til TRAS 2008

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

TRAS er resultat av et samarbeid mellom Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo og spesialpedagogiske kompetansesentre. Følgende personer er med i TRAS-gruppa (informasjon om arbeidssted er fra TRAS-håndboken, altså fra 2003): Unni Espenakk og Jørgen Frost (begge Bredtvet kompetansesenter), Margareth Klepstad Færevaa og Hans Grove (begge Eikelund kompetansesenter, avdeling for logopedi), Erna Horn (ISP), Inger Kristine Løge (Senter for Atferdsforskning, kompetansesenter for sosiale og emosjonelle vansker, ved Høgskolen i Stavanger, nå Universitetet i Stavanger), Ragnar Gees Solheim og Åse Kari H. Wagner (begge Senter for leseforskning, kompetansesenter for lese- og skrivevansker, ved HiS, nå UiS.)

Av håndbokens informasjon om forfatterne fremgår det at fire er spesialpedagoger, én er pedagog, to er psykologer, og én er språkviter.

⁴⁶ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referanser til materialet til TRAS.

Permen Tiltak til TRAS (2008) er ifølge forordet utarbeidet av Sidsel Skappel Misund, Aina Nordahl og Gerd Waage, alle i spesialpedagogiske team i Frogn kommune.

Materiellet er utgitt av TRAS-gruppa og består av et skjema for registrering av observasjoner (1. utg 2002, 2. utg 2006), TRAS-håndbok (2003) og en ringperm med tittelen Tiltak til TRAS (2008).

Bakgrunn

Forkortelsen TRAS sto først for Tidlig Registrering Av Språkvansker, og motivasjonen for å utvikle materiellet var ifølge håndboken gjentatte erfaringer med at man har kommet for sent i gang med ulike hjelpetiltak overfor barn som er forsinket i sin språk- og leseutvikling. Utgangspunktet for utviklingen av materiellet var med andre ord spesialpedagogers erfaringer med barn som har vansker med muntlig og/eller skriftlig språk. Men perspektivet ble etter hvert utvidet til å gjelde språkutvikling hos alle barn, og bokstaven S står nå for Språkutvikling. Det utvidede perspektivet begrunnes i håndboken med at en må registrere språkutvikling for å oppdage vansker, og at barnehagen skal følge med på alle barns språkutvikling – også for eksempel tospråklige barns utvikling av norsk (s. 12).

Formål

TRAS er ment som hjelpemiddel for barnehagene til å følge med på utviklingen av norsk som morsmål eller norsk som andrespråk over tid, for å identifisere barn med språkvansker og lettere forsinkelser i språkutviklingen, og iverksette tiltak, eventuelt i samarbeid med PPT eller andre eksterne instanser. Forebygging av lese- og skrivevansker nevnes spesielt. En viktig del av formålet med TRAS er å gi barnehagepersonalet kunnskap om barns språkutvikling, som grunnlag for kartlegging og forebyggende arbeid med språk (jf. håndboken, s. 137).

Målgruppe

2–5-åringer i barnehagen, både barn med norsk som morsmål og barn med norsk som andrespråk.

Krav til kartlegger

Materiellet er laget for fagpersoner som arbeider med førskolebarn (jf. s. 137 i håndboken), noe som utvalget tolker slik at kartleggingen ikke bør gjennomføres uten at personer med pedagogisk utdanning har hovedansvar for den. Det er meningen at hele personalet skal delta i observasjon, og at skjemaet skal fylles ut i fellesskap. Det forutsettes at alle setter seg inn i det teoretiske grunnlaget for skjemaet (håndboken, s. 20–21).

Språk- og kommunikasjonsforståelse

Språk- og kommunikasjonsforståelsen som TRAS bygger på, uttrykkes dels gjennom utvalget av utviklingsområder som skal kartlegges, dels gjennom håndbokens fremstilling av hvordan barn lærer språk. Språklæring sees som ”en kreativ prosess der det enkelte barnet på mange måter bygger opp (konstruerer) språket fra grunnen av”, ut fra ”egne erfaringer og teorier og i samspill med omgivelsene” (håndboken, s. 26). Samspillet med omgivelsene, særlig med de nærmeste omsorgspersonene, hevdes å ha avgjørende betydning for språkutviklingen. Denne beskrivelsen av språklæringsprosessen defineres som konstruktivistisk, men understrekingen av samspillet betydning for språkutviklingen gir mer inntrykk av et sosialkonstruktivistisk eller sosiokulturelt språksyn. I en sosiokulturell forståelse sees språket som et kulturelt verktøy, og mønstrene for bruk av språk i et gitt samfunn som en del av det barnet lærer når

det lærer språk (jf. denne rapportens kapittel 6). Samspillet betydning understrekes gjennom hele håndboken, og det henvises også til sosiokulturelle teoretikere som Vygotskij og Bruner.

Kulturelt bestemte mønstre for bruk av språk berøres imidlertid bare implisitt, ved at uttrykket kulturell læring nevnes, i artikkelen "Samspill". Det forklares med at "barnet og de voksne rundt det er involvert i hverandres læring" (håndboken, s. 48). Det vises i fortsettelsen av dette til tverrkulturelle studier som tyder på at ikke alt ved barnets utvikling er kulturell læring: "Det synes som bl.a. omsorg for andre ikke bare er produkt av slik læring, men at mennesker også har et naturlig grunnlag for å vise omsorg" (s. 49). Mye av det barnet lærer, deriblant språk, sees altså iallfall delvis som kulturell læring. Hva dette kan bety for sider ved språkutviklingen som kartlegges, sies det ikke noe om i håndboken. En kulturelt bestemt form for kommunikasjon, barnetilpasset tale, fremheves som "en viktig faktor i språkutviklingen" (s. 26-27), uten at det nevnes noe om at den er kulturelt bestemt. "Mangelfull miljømessig språkpåvirkning" nevnes som en av flere mulige årsaker til språkproblemer (s. 10). Muligheten for at barnehagepersonalet kan feilvurdere, fordi de ikke er kjent med kulturell variasjon i kommunikasjon med barn, nevnes ikke. Ut fra dette kan det sies at TRAS-håndboken uttrykker en sosiokulturell språk- og kommunikasjonsforståelse innenfor bestemte kulturelle rammer. Den går ikke inn på kulturell variasjon i mønstre for kommunikasjon med barn.

Utvalget av utviklingsområder som skal kartlegges, viser at TRAS bygger på en relativt vid forståelse av hva språk er. De seks områdene som er direkte knyttet til observasjon av språk, inkluderer sider ved språkutviklingen som først i løpet av de siste tiårene har kommet med i beskrivelser av barns språkutvikling. Det gjelder området Kommunikasjon, som blant annet må sees i sammenheng med de relativt nye språkvitenskapelige disiplinene pragmatikk, tekstlingvistikk og samtaleforskning (jf. denne rapportens kapittel 6). Et annet kartleggingsområde, Språklig bevissthet, gjenspeiler de siste tiårenes økende interesse blant barnespråkforskere for tidlig utvikling av kunnskap knyttet til skriftsystemet. De øvrige fire områdene gjelder kartlegging av reseptiv og produktiv mestring av språkssystemet.

Med observasjonsområdene Samspill og Oppmerksomhet utvides perspektivet til å gjelde mer enn språk. At de to områdene er med, begrunnes med at utvikling av samspill og oppmerksomhet er vesentlig for og nært knyttet til språkutviklingen (håndboken, s. 20, 21, 26).

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Vesentlige sider ved det teoretiske utgangspunktet for TRAS fremgår av redegjørelsen for språk- og kommunikasjonsforståelse ovenfor. En sosiokulturell språk- og kommunikasjonsforståelse innenfor en bestemt kulturell ramme kombineres med en relativt vid forståelse av hva språk og språkkompetanse er. Til det teoretiske grunnlaget hører dessuten utviklingspsykologi, som knytter språkutvikling til alder. Det utviklingspsykologiske grunnlaget uttrykkes eksplisitt i håndbokens artikkel "Statistisk bearbeiding av TRAS-materiellet": "TRAS er bygget opp ut fra en antagelse om at de forskjellige formene for atferd som observeres, er aldersavhengige" (s. 18). Som teorigrunnlag for antagelsen henvises det til "velkjente og aksepterte teorier innen språkvitenskap, småbarnspedagogikk og utviklingspsykologi" (s. 18). Teorigrunnlaget utdypes ikke, men det vises til redegjørelse for det i artiklene om de åtte områdene.

I tillegg til aldersinndelingen i de åtte artiklene inneholder håndboken en kort redegjørelse for forholdet mellom alder og språkutvikling (s. 26–28) som er lite spesifikk. Ser vi på artiklene om de åtte utviklingsområdene, finner vi en del mer spesifikk informasjon, først og fremst i artiklene knyttet til kartlegging av språkssystemet. Det er da også mestring av språkssystemet som lettest kan knyttes til alder. Alle kartleggingsområdene i TRAS er imidlertid inndelt i alderstrinn, og det fremgår ikke noe om at de ulike områdene bør vurderes noe forskjellig med hensyn til aldersforventninger. Flere steder i håndboken nevnes det at det kan være stor variasjon innenfor det som regnes som normalutvikling, men det er påfallende å bruke ordet *normalutvikling* om sider ved språkutviklingen som er så miljøavhengige som en del av det som kartlegges med TRAS, særlig under området Kommunikasjon. At ordet normalutvikling brukes uten at forskjeller mellom utviklingsområder nevnes, må sees i sammenheng med at kulturell variasjon i barns kommunikative erfaringer ikke er innlemmet i den sosiokulturelle forståelsen av språk og kommunikasjon som TRAS definerer seg innenfor. Det kan tilføyes at en del sosiokulturelt inspirert barnespråkforskning i løpet av de siste tiårene gir grunn til å problematisere teorier om aldersinndeling som det vises til i TRAS-håndboken.

Den metodiske tilnærmingen til kartlegging er primært observasjon av barnet i daglige aktiviteter i barnehagen, altså en kvalitativ metode, basert på subjektiv fortolkning. Det argumenteres (s. 20–21) for at personalet, på grunnlag av solid kunnskap om barns språkutvikling, skal observere og sammen reflektere over observasjonene. Disse skal så kunne ut i en enkel registrering: full, delvis eller ingen mestring av ferdighetene som skal kartlegges på hvert alderstrinn under de ulike områdene. Observasjon og registrering av observasjon er med andre ord henholdsvis kvalitativt og kvantitativt basert.

Metode, innhold og gjennomføring av kartleggingen

Veiledning

TRAS-håndboken inneholder mange forskjellige artikler, deriblant en artikkel for hvert av de åtte utviklingsområdene som skal kartlegges. Disse gir i noe varierende grad og på litt forskjellige måter informasjon om barns utvikling på det aktuelle området, utdyping av innholdet i observasjonsspørsmålene på hvert alderstrinn og råd om hvordan en kan arbeide for å støtte opp om utviklingen på de ulike områdene. Konkrete forslag til pedagogiske opplegg på de forskjellige områdene er å finne i permen Tiltak Til TRAS, som også er bygd opp omkring de åtte områdene. Permen er svært oversiktlig. Håndboken kan i første omgang se oversiktlig ut, men nærmere undersøkelser viser at det kan være vanskelig å finne frem til utdyping av en del observasjonsspørsmål. Det skyldes delvis at artiklene til de ulike områdene er organisert litt forskjellig, delvis at det av og til er nødvendig å lete etter kunnskap som er relevant for et observasjonsspørsmål i artiklene ”Generelt om språkutvikling” og ”Pragmatikk – bruk av språk”. Dette gjelder særlig spørsmål på området Kommunikasjon. Det er dessuten vanskelig å få oversikt over det som finnes i håndboken av informasjon om to-/flerspråklig utvikling, fordi det er plassert på forskjellige steder, uten at det henvises på tvers. Det finnes heller ikke stikkordregister i boken.

Innhold

Hoveddelen av TRAS-skjemaet er en sirkel, ofte omtalt som TRAS-sirkelen, som er inndelt i de åtte utviklingsområdene som skal kartlegges. Hvert område er delt inn i alderstrinn 2–3, 3–4 og 4–5 år. Sirkelen er rammet inn av observasjonsspørsmål til de ulike områdene, som hvert har tre spørsmål for hvert alderstrinn. En versjon av TRAS-sirkelen uten alderstrinn kan lastes

ned fra nettet⁴⁷, og kan ifølge informasjon på forsiden av TRAS-skjemaet brukes der en finner det hensiktsmessig. I nettinformasjonen utdypes dette med at den kan anvendes i veiledning til foreldre som har barn med vansker, eller til minoritetsspråklige barn, uten at det fokuseres på alder. Det som ligger på nettet, er ikke hele skjemaet, bare sirkelen i svart-hvitt. En trenger altså skjemaet i tillegg.

Følgende utviklingsområder kartlegges med TRAS:

1. Samspill
2. Kommunikasjon
3. Oppmerksomhet
4. Språkforståelse
5. Språklig bevissthet
6. Uttale
7. Ordproduksjon
8. Setningsproduksjon

Seks av de åtte områdene gjelder språkutvikling. Det første av disse er Kommunikasjon, som sammen med Samspill og Oppmerksomhet har fått blå farge i skjemaet, og inneholder observasjonsspørsmål for kartlegging av kommunikative sider ved språkutviklingen. De to neste, Språkforståelse og Språklig bevissthet, er begge knyttet til språkssystemet, det første i hovedsak til ordforståelse, det andre i hovedsak til oppmerksomhet på / bevissthet om språklyder, men også til interesse for bøker og skrift. De tre siste språkområdene i skjemaet er grønne, og alle gjelder produktiv mestring av språkssystemet. De to områdene Samspill og Oppmerksomhet sees som nært knyttet til språk, og ifølge håndboken ønsker TRAS-gruppen ”å rette fokus mot at samspill, språk og oppmerksomhet henger nøye sammen, og at dette må få konsekvenser når vi tenker tiltak og forebyggende arbeid” (s. 48).

I TRAS-håndboken redegjøres det grundig for innholdet i kartleggingsområdene. Det understrekes dessuten at det er en forutsetning for godt observasjonsarbeid å sette seg grundig inn i det faglige grunnlaget for verktøyet. For å vurdere TRAS er det derfor nødvendig å gå nærmere inn på dette faglige grunnlaget. TRAS er et meget omfattende kartleggingsverktøy, og det er derfor av plasshensyn umulig å gå grundig inn på alle områdene. Ut fra en vurdering av hva som er viktigst å kommentere, er områdene språkforståelse og kommunikasjon prioritert. For at analysen skal gi et helhetsbilde av hva som kartlegges med TRAS, presenteres imidlertid oversikter over spørsmålene til alle områdene, også de som ikke utdypes. Før beskrivelsen av metoden (gjennomføringsdelen), gis det nå altså en nærmere behandling av innholdet; først områdene knyttet til produktiv mestring av språkssystemet, deretter området språklig bevissthet, og så området språkforståelse, dette med kommentarer. Oversikt over områdene samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet presenteres til slutt, før utdypende kommentarer til kommunikasjon, der også enkelte spørsmål fra samspill og oppmerksomhet berøres.

Områdene som gjelder produktiv mestring av språkssystemet

Under området Uttale stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder som oftest uttrykker seg ”forståelig”, kan ”uttale ord med *m, n* og *p, b, t, d*” (f.eks. *mann, nese, pappa, bil, tann, dame*) og vanligvis har tydelig ”uttale av ord”

⁴⁷ Nettadressen på skjemaet er foreldet. Her er lenke til sirkelen og informasjonen om bruken av den http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Bredtvet/Filer/tras_sirkel.pdf (hentet januar 2011)

- ved 3–4-års alder kan ”uttale ord med *k* og *g* riktig” (f.eks. *ku, kake, gutt, tog*), bruker ”lyden *f, s, v* riktig i begynnelsen av ord” (*sol, fugl, vott*), og kan ”uttale alle stavelsene i ord” (f.eks. *paraply, elefant, helikopter*)
- ved 4–5-års alder kan uttale konsonantsammensetninger i ord (f.eks. *trapp, klokke, veske, fisk*), kan ”uttale *s*-lyden riktig” og kan ”uttale *r*-lyden riktig (i samsvar med dialekt)” (uttale)

Under området Ordproduksjon stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder bruker ”ord fra dagliglivet” (f.eks. *ball, melk, sko, stol*), bruker verb og bruker pronomener ”som viser til barnet selv” (f.eks. *jeg, meg, min, mitt*)
- ved 3–4-års alder bruker fargenavn, bruker ”spørreord som *hva, hvem, hvor*”, har ”begynt å bruke overbegrep” (f.eks. *dyr, mat, leker*)
- ved 4–5-års alder kan bruke ”flertallsform av substantiv” (f.eks. *bil-biler/ene, gutt-gutter/ene*), kan bruke ”fortidsform av verb” (f.eks. *kjøpte, har kjøpt*) og kan ”bruke ord som angir *form, størrelse, antall*”

Under området Setningsproduksjon stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder bruker to–treordssetninger, har ”begynt å stille spørsmål” (med ”tonefall/ord” og bruker ”yttringer der *nei* eller *ikke* forekommer”)
- ved 3–4-års alder kan ”bruke setninger på inntil 4 ord i riktig rekkefølge”, bruker ”setninger med preposisjoner” (f.eks. *i, på, under, bak, over*), kan ”binde sammen setninger med f.eks. *og, men*”
- ved 4–5-års alder stiller ”*hvordan-* og *hvorfor-*spørsmål”, kan ”bruke setninger som viser til noe som *har hendt, skal hende*” og bruker ”fordi-setninger” (setningsproduksjon)

Området Språklig bevissthet

Under dette området stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder viser ”interesse når dere ser i bildebøker”, deltar ”med interesse i rim og regler” og ”liker å være med i sangleker”
- ved 3–4-års alder husker ”rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte”, kan ”leke/tøyse med språket” og hører forskjell på ”ord som *bil-pil, mus-hus, katt-hatt*”
- ved 4–5-års alder husker ”rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte”, kan ”leke/tøyse med språket” og hører forskjell på ”ord som *bil-pil, mus-hus, katt-hatt*”

Området Språkforståelse

Under dette området stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder kan ”peke ut dagligdagse gjenstander”, kan ”følge en instruksjon som: *Legg klossen i esken, legg bamsen i sengen*”, kan ”finne riktig gjenstand ved at verbet nevnes (f.eks. *Vis meg det vi kan tegne med*)
- ved 3–4-års alder forstår ”uttrykk som inneholder preposisjoner” (f.eks. *Sett bilen bak hesten. Legg boken på bordet*), forstår ”minst 3–4 fargenavn” og forstår ”nektende setninger”
- ved 4–5-års alder kan ”sortere ting i kategorier” (f.eks. *klær, møbler, leker*), forstår ”gradbøying av en del adjektiv” (f.eks. *mindre, kortere, lengste, største*) og kan fortelle ”noe om hva ting er” (f.eks. *Hva er en bok?*) (språkforståelse)

I den innledende delen av artikkelen ”Språkforståelse” i håndboken (2003) understrekes betydningen av å oppdage forsinkelse i språkforståelsen så tidlig som mulig, fordi språkforståelsen er ”selve grunnlaget for den videre språkutvikling” (s. 78). At en toåring ikke sier så mye, trenger ikke å være bekymringsfullt. Derimot er det ”et klart risikotegn når barn også viser dårlig språkforståelse ved 2 år” (ibid.).

Den innledende delen nevner også metodiske problemer knyttet til vurdering av barns språkforståelse: ”Den situasjonen språket brukes i, kan bidra til å gi språket mening, og det kan virke som om barna forstår budskapet uten at de knytter mening til ordene. Det kan derfor være vanskelig å skille mellom språkforståelse og situasjonsforståelse”.

Mange av spørsmålene til dette området er hentet fra Reynells språktest eller tydelig inspirert av denne testen. Spørsmålene ved 2–3-års alder tilsvarer oppgaver i Reynell-testen som

gjelder ordforståelse (finne gjenstander når ordet for gjenstanden nevnes), forståelse av relasjoner mellom ord (å kombinere navngitte gjenstander som barnet kjenner godt, og å finne gjenstander når verbet for gjenstandens funksjon nevnes). De tre spørsmålene ved 3–4-års alder, og det andre spørsmålet ved 4–5-års alder, er tydelig inspirert av oppgaver i Reynell-testen som gjelder setningsforståelse, der barnet får oppgaver med ord for farge, størrelse, mengde og posisjoner i setninger med stigende vanskegrad, også nektende setninger. Det siste spørsmålet ved 4–5-års alder, om barnet kan fortelle noe om hva ting er, tilsvarer et spørsmål i den delen av Reynell-testen som gjelder produktivt språk. Det første spørsmålet ved denne alderen, om barnet kan sortere ting i kategorier, er ikke med i Reynell-testen.

Fordi spørsmålene til området Språkforståelse bærer preg av å utgjøre en test, er det vanskelig å se at de kan fungere godt som spørsmål til observasjon i barnets vanlige aktiviteter. For at de skulle fungere, kunne man ha utelatt eksempler på hva en kan si til barna, som ”vis meg det vi kan tegne med” og ”gi meg den som ikke er gul”, og veiledningen kunne i stedet ha inneholdt refleksjon over og ideer til hvordan en kan gå frem for å undersøke språkforståelse gjennom meningsfylt kommunikasjon i daglige aktiviteter. Veiledningen inneholder nå ikke noe om dette, og eksemplene som er gitt til de ulike spørsmålene, er svært preget av testkommunikasjon, og oppfordrer til kommunikasjon som kan virke svært kunstig i vanlig samvær.

Områdene Samspill, Kommunikasjon og Oppmerksomhet

Under området Samspill stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder viser ”interesse for å leke sammen med andre”, ønsker ”å ”hjelp til” med ulike gjøremål” og tar ”initiativ til kontakt med andre”
- ved 3–4-års alder kan ”følge regler i lek som blir ledet av voksne”, klarer ”å få andres positive oppmerksomhet mot noe det selv er opptatt av” og kan ”følge instruksjoner ved å imitere andres atferd”
- ved 4–5-års alder kan ”delta i samlek med andre barn over tid”, deltar i rollelek og følger ”sosiale spilleregler” (anførselstegn i skjemaet)

Under området Kommunikasjon stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder viser ”behov for å meddele seg på eget initiativ” (f.eks. gjennom *mimikk, gester, ord*), ”henvender seg verbalt på eget initiativ” og kan ”være i dialog om noe i kortere tid”
- ved 3–4-års alder bruker språket ”relevant i forhold til situasjonen”, kan ”være i dialog over litt tid” og kan ”formulere sine ønsker verbalt”
- ved 4–5-års alder kan ”fortelle en historie med en viss sammenheng”, ”lett” kan ”gjøre seg forståelig” og kan ”fortelle gåter/vitser”

Under området Oppmerksomhet stilles spørsmål om barnet

- ved 2–3-års alder kan ”rette oppmerksomheten mot en oppgave”, ”holde oppmerksomheten mot noe i kortere tid” og ”liker å bli lest for” (oppmerksomhet)
- ved 3–4-års alder kan ”holde fast ved en selvvalgt aktivitet”, kan ”sitte på plassen sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro” og kan ”vente på tur uten å miste oppmerksomheten”
- ved 4–5-års alder kan ”holde oppmerksomheten mot noe over lengre tid”, kan leke ”uten å forstyrre/avbryte andre” og kan leke eller delta i frie aktiviteter på en adekvat måte”

Når det gjelder disse områdene, skal oppmerksomheten som nevnt først og fremst rettes mot området Kommunikasjon, men der det passer inn, berøres også spørsmål under de andre områdene.

Som nevnt under språk- og kommunikasjonsforståelse ovenfor, må området Kommunikasjon sees i sammenheng med de språkvitenskapelige disiplinene pragmatikk, tekstlingvistikk og samtaleforskning. De tre disiplinene er ikke klart atskilt, for alle ytringer må sees i pragmatisk perspektiv, enten de består av ett eller noen få ord (ev. er nonverbale), eller de er så lange at vi

kaller dem tekster⁴⁸, og enten de er del av en samtale eller ikke. Det vil si at for å forstå meningen med dem, må man se dem i sammenheng med situasjonene de inngår i. Likevel er det noen trekk ved språklig kommunikasjon, og ved barns språkutvikling, som kan belyses bedre med tredelingen ovenfor. Noen av spørsmålene under området Kommunikasjon er formulert slik at de særlig leder i retning av det pragmatiske; andre gjelder samtale og ulike typer tekster. Pragmatiske perspektiver vil i noen grad bli trukket inn også i omtalen av spørsmålene om samtaler og tekster.

Spørsmålene som gjelder det pragmatiske uten å være relatert til samtale eller ulike typer tekster, er de to spørsmålene om 2–3-åringens kommunikative initiativ, spørsmålene om 3–4-åringen bruker språket relevant i forhold til situasjonen og kan formulere ønskene sine verbalt, og spørsmålet om 4–5-åringen lett kan gjøre seg forståelig.

Ser vi på artikkelen til området Kommunikasjon, er det ingen eller liten utdyping av det pragmatiske perspektivet i spørsmålene, verken i den generelle delen av artikkelen eller i veiledningen til spørsmålene. Kommentaren til de to første gjelder mest begynnende bruk av ord og tidlig ord- og begrepslæring. De to neste spørsmålene kommenteres med korte, generelle formuleringer om at det vil variere i hvilken grad barnet bruker språket relevant i forhold til situasjonen og gir verbalt uttrykk for følelser eller ønsker (s. 60). Kommentaren til spørsmålet om 4–5-åringen lett kan gjøre seg forståelig (s. 61), er kort, og utdyper ikke pragmatiske perspektiv. Desentrering nevnes, og at barnet ikke ennå har et godt nok språklig nivå til å kunne uttrykke alt det ønsker å si. Hvordan desentrering kan komme til uttrykk i barnets bruk av språk, kommer imidlertid ikke frem.

For å finne noe om pragmatiske perspektiv som er relevante for disse spørsmålene, må en til to andre av håndbokens artikler, ”Pragmatikk – bruk av språk” og ”Generelt om språkutvikling”. I den første av dem understrekes at ”konteksten, sammen med variasjon i stemmebruk og tonefall er viktige holdepunkt for å forstå barnets intensjon med en ytring” (s. 34), og M.A.K. Hallidays sju språkfunksjoner nevnes. Det som står her, er relevant for de to spørsmålene om to–treåringers kommunikative initiativ, og om det hadde vært noe mer utdypet⁴⁹, og kommunikasjonsartikkelens veiledning til spørsmålene hadde henvist til det, ville dette ha bidratt til en utdypet forståelse av hva som ligger i disse spørsmålene.

I den andre av de to ovenfor nevnte artiklene i håndboken finner vi pragmatiske perspektiver som er relevante for spørsmålet om 4–5-åringen lett kan gjøre seg forståelig. I artikkelens sammenheng er de knyttet til samtale og fortelling, men de har relevans også for spørsmålet om å uttrykke seg lett forståelig. Som i kommunikasjonsartikkelens kommentar til spørsmålet, legges det her vekt både på språklig nivå og på desentrering. Her utdypes de to på en enkel og konkret måte, ved å beskrive hva som skal til når et barn skal fortelle om en hendelse, for eksempel noe som hendte i mormors 70-årsdag, til en kommunikasjonspartner som ikke var til stede. Barnet må ”innse at den voksne i barnehagen ikke var tilstede i mormors 70-årsdag og at det er visse ting som må settes ord på, for at den voksne skal kunne forstå”. Til en viss grad er fremstillingen her også aktuell for spørsmålene om 3–4-åringen bruker språket relevant i forhold til situasjonen og kan uttrykke sine ønsker verbalt, siden også disse

⁴⁸ Ordet tekst brukes her både om muntlige og skriftlige tekster.

⁴⁹ Blant annet kunne dette med å tolke små barns initiativ ha vært mer utdypet, og det kunne ha vært nevnt at Halliday fant alle de sju språkfunksjonene hos sønnen sin da denne var 20–21 måneder (Halliday 1973). Ut fra fremstillingen i pragmatikk-artikkelen, kan en få inntrykk av at det først er i fireårsalderen at barn vanligvis bruker språket til alle disse formålene. Meningen er vel kanskje at barn omkring fireårsalderen vanligvis uttrykker seg slik at det er lett å forstå intensjonene deres, men dette er ikke klart uttrykt.

spørsmålene ser ut til å gjelde utvikling frem mot såkalt situasjonsuavhengig, eller verbalt eksplisitt språk⁵⁰.

Et sosiokulturelt perspektiv som inkluderer kulturell variasjon i mønstre for bruk av språk, forutsetter at en ser disse tre spørsmålene i lys av barns kommunikative erfaringer utenfor barnehagen. Det kan være store forskjeller mellom ulike miljøer når det gjelder hvor mye vekt som legges på å uttrykke seg verbalt eksplisitt. Det er også slik at evne til desentrering kan komme til uttrykk på forskjellige måter. F.eks. skriver lingvisten og sosialantropologen Shirley Brice Heath at toåringer i et afroamerikansk arbeiderklasse miljø i USA "from a very early age must decenter themselves in their communicative responses" (Heath 1983:82). Selv så små barn forventes å tilpasse kommunikasjonen til nonverbale signaler som uttrykker kommunikasjonspartnerens stemning⁵¹. I miljøet som er beskrevet, kommuniserer ikke voksne mye språklig med så små barn, men er mer opptatt av å svare på deres nonverbale kommunikasjon. Nonverbal kommunikasjon og poetisk språk er høyt verdsatt i dette miljøet, og barna lærer seg de nonverbale og verbale kommunikasjonsformerne som er vanlige der. Slike kulturelle forskjeller gjør det problematisk å aldersplassere de tre spørsmålene vi nå har kommentert, iallfall når en skal vurdere språkutviklingen til barn fra mange forskjellige miljøer. I noen miljøer vektlegges andre former for barnerettet kommunikasjon enn barnetilpasset tale, som er en vanlig betegnelse for kommunikasjonsformen innenfor de kulturelle rammene som forutsettes i TRAS-håndboken⁵². Det kan i denne sammenhengen nevnes at observasjon av samspill og oppmerksomhet kan være et nyttig korrektiv til språkbetragtningene. Fordi oppmerksomheten rettes mot mer enn det verbalspråklige, kan observasjon knyttet til disse områdene bidra til å gi et mer helhetlig bilde av et barn. Under samspill gjelder det for eksempel spørsmålet om 2–3-åringen tar initiativ til kontakt, om 3–4-åringen har evne til å få andres positive oppmerksomhet, og om 4–5-åringens deltaking i lek. Under Oppmerksomhet kan nevnes spørsmålet om to–treåringen kan rette oppmerksomheten mot en oppgave.

Spørsmålene om *samtale* er spørsmålene om hvorvidt 2–3-åringen kan være i dialog om noe i kortere tid og om 3–4-åringen kan være i dialog over litt lengre tid. Pragmatiske perspektiver er relevante også for samtale, og i pragmatikk-artikkelen i håndboken nevnes det å "starte en samtale, gi samtalen et tydelig tema, være med i turtaking og å avslutte en samtale" som "viktige sider ved pragmatisk språkkompetanse" (s. 34). Kommunikasjonsartikkelens veiledning til spørsmålene (s. 59) nevner evne til turtaking og at dialogpartene er i stand til å svare adekvat på hverandres ytringer som forutsetninger for dialog. Hovedpoenget her er at dialogene barnet kan delta i, til å begynne med vil være nokså korte, men at når barnet får støtte til å uttrykke seg i dialoger som til å begynne med er styrt av den voksne, vil det etter hvert kunne delta i lengre dialoger og bli en mer likeverdig samtalepartner. Avslutningsvis bekreftes skjemaets aldersplassering av det siste dialogspørsmålet, ved at det hevdes at

⁵⁰En redegjørelse for situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språk, eller "her-og-nå"- og "der- og-da-språk" går forut for fremstillingen i TRAS-håndboken som er gjengitt ovenfor. Vanlige betegnelser er også kontekstualisert og dekontekstualisert språk. Axelsson (2005:26:94) bruker betegnelsene *situasjonelt kontekstualisert* og *språklig kontekstualisert* språk, som kanskje tydeligere får frem at skillet har å gjøre med å kontekstualisere språklig, det vil si tydeliggjøre noe fra en annen kontekst med ord. Språklig kontekstualisering innebærer at en uttrykker seg så verbalt eksplisitt som nødvendig for at mottakeren skal forstå.

⁵¹Situasjonsfornemmelse er en vesentlig side ved pragmatisk utvikling, noe som også nevnes i TRAS-håndboken (2003). I artikkelen om pragmatikk er det et avsnitt som handler om "pragmatiske regler for når det passer å si hva på hvilken måte" (s. 35). Her omtales situasjonsfornemmelse som det å kunne tolke språkbruk, kroppsspråk og situasjon. Slik fornemmelse sees som en viktig side ved språkutviklingen i 3–5-årsalderen.

⁵²Se Valvatne og Sandvik (2002/2007) for en drøfting av ord som brukes om voksnes kommunikasjon med små barn.

økningen i lengden på dialogene barnet kan delta i, vanligvis vil være tydelig i 3–4-årsalderen.

Ut fra sosiokulturell teori om språk og språkutvikling, er det vanskelig å knytte samtaledeltaking til alder, blant annet på grunn av kulturell variasjon i kommunikasjon med barn. Mens voksne i noen miljøer ikke ser det som aktuelt å samtale med små barn før disse selv begynner å delta i den språklige kommunikasjonen som foregår rundt dem (Heath 1983/1996, Ochs og Schieffelin 1984), legger voksne i andre miljøer stor vekt på å engasjere barn i samtalelignende kommunikasjon allerede i spedbarnsalderen. Det er også vanlig at de legger så mye til rette for småbarns samtaledeltaking, blant annet ved å følge opp barnas initiativ, at en av og til kan si at det er barnet, ikke den voksne, som styrer samtalen (Snow og Ninio 1986, Valvatne og Sandvik 2002/2007).

I pragmatikk-artikkelen i håndboken omtales en side ved samtale som ikke er dekket av spørsmål i TRAS-skjemaet; ”samtaleferdigheter som har med forhandling å gjøre, for eksempel hvordan bli enige om noe”, og at barn ved skolestart bør ha ”utviklet ferdighet i å be om oppklaring når det er noe de ikke forstår”. Alt i 3-årsalderen kan barn ”lære å stille oppklarende spørsmål under visse samtalebetingelser, men uten at de forstår den kommunikative funksjonen som spørsmål har”. 3–4-åringer sier gjerne ”hæ/hva” når de ikke forstår, hevdes det, mens 4–5-åringer gjerne er mer presise: ”En hva da?” eller ”En hva for noe?”. Men mange barn har ”ikke lært å reagere på at de ikke forstår og har heller ikke på egen hånd fanget opp samtalestrategien for å gi uttrykk for at de ikke forstår”. Slik utvikling av samtaleferdigheter beskrives her, kunne en forvente et spørsmål i skjemaet om samtale på alderstrinnet 4–5 år, men det er ikke noe spørsmål knyttet til samtale på dette alderstrinnet.

En samtale kan sees som en dialogisk tekst, og en del barnespråkforskere har vært opptatt av tekstsammenheng i samtaler (Aukrust 1992, Matre 1997, 2000, Dickinson og Tabors 2001). Det kan ligge en slik tenkning bak plasseringen av spørsmålene om dialog på alderstrinnene 2–3 og 3–4 år, og spørsmålene knyttet til tekster på alderstrinnet 4–5 år. Kanskje avspeiler plasseringen av spørsmålene om dialog og tekster under området Kommunikasjon, de sammenhengene en del forskning tyder på at det kan være mellom samtaleutvikling i førskolealder og lesing og skriving av komplekse tekster i skolen (Dickinson and Tabors 2001, Hagtvet 2002, Aukrust 2006). Det nevnes imidlertid ikke noe om dette i håndboken.

Observasjonsspørsmålene om *tekster* er spørsmålene om hvorvidt 4–5-åringen kan ”fortelle en historie med en viss sammenheng” og kan ”fortelle gåter/vitser”. I kommentaren til spørsmålet om å fortelle sammenhengende (s. 60–61) er det strukturen i ”ei fullstendig fortelling” (spesifiseres som innledning, mellomparti og avslutning) som er hovedsaken, sammen med generelle formuleringer om utvikling av syntaks og ordforråd og sammenhengene mellom språklig og kognitiv utvikling og fortellekompetanse. Hvilke deler av den kognitive utviklingen det siktes til, er uklart, men det kan være både til hukommelse og desentrering, for utviklingen knyttes både til det å holde fast på en fortelling og det å kunne gjenfortelle den. Til gjenfortelling hører også det som i artikkelen ”Generelt om språkutvikling” knyttes til fortelling, å kunne ta kommunikasjonspartnerens perspektiv og å uttrykke seg verbalt eksplisitt. Fortellingen må jo være forståelig for den som ikke kjenner den fra før. Kommentaren til spørsmålet om 4–5-åringen kan fortelle gåter og vitser (s. 61) nevner manglende evne til å ta mottakers perspektiv som en av grunnene til at disse teksttypene er vanskelige for 4–5-åringene. Men det understrekes at barn ofte har stor glede av gåter og vitser, selv om de ikke forstår så mye.

Fantasifortellinger er ikke nevnt i noen av observasjonspunktene om tekster, og er heller ikke berørt i kommentarene til tekstspørsmålene. Den fantasibærende funksjonen er en av Hallidays sju språkfunksjoner som det som nevnt refereres til i artikkelen ”Pragmatikk – bruk av språk”, men utover dette kan vi ikke se at denne språkfunksjonen kommer mye frem i håndboken. Fantasifunksjonen er utvilsomt viktig i barns rollelek, og dermed implisitt til stede i spørsmålet under Samspill om 4–5-åringen deltar i rollelek. Kommentarene er imidlertid knyttet til sosial utvikling, til det å kunne ta andres perspektiv og til språkutvikling, og fantasi nevnes ikke. Ingen spørsmål i TRAS-skjemaet gjelder bruk av språk til fantasi⁵³.

Spørsmålene om barns tekster relateres ikke i kommunikasjonsartikkelen til det å kunne bruke språklige sammenbindingsmekanismer ut over setningsnivået. Slike mekanismer er en del av språkssystemet, og noen av dem er med i et par av observasjonsspørsmålene under området setningsstruktur. I kommunikasjonsartikkelen kunne de imidlertid ha vært belyst på en annen måte, blant annet ved å komme inn på barns typiske måter å skape sammenheng på, f.eks. når de forteller (”så hendte det, så ... , så”). Oppmerksomheten kunne også ha vært rettet mot poetiske tekster som bindes sammen med andre virkemidler enn de tekstbindingsmekanismene som kjennetegner såkalt situasjonsuavhengig språk.

Sammenbindingsmekanismer i slike tekster kan f.eks. være gjentakelser og ulike former for lek med ord, deriblant riming. Noe av dette kartlegges under området Språklig bevissthet (se nedenfor), men her er perspektivet først og fremst utvikling av bevissthet om lydsystemet i språket. Observasjon av barns tekster kunne inkludere observasjon av estetiske kvaliteter ved tekstene. Slike kvaliteter kan lett overses når en er opptatt av å forberede barna for skolemestring, noe som er problematisk av flere grunner. For det første kan det føre til at barnehagen generelt legger lite vekt på språklig kreativitet og utfoldelse som de fleste barn har stor glede av. For det andre kan det føre til at en overser kvaliteter i språket til barn som utfolder seg mer estetisk enn på andre måter. Det kan være barn som har vansker med språklig kommunikasjon, men som likevel har stor glede av estetiske kvaliteter i språket (Hansen-Møllerud 1996), eller det kan være barn som kommer fra miljø der språklig estetikk verdsettes høyere enn det å uttrykke seg verbalt eksplisitt (Heath 1983).

Gjennomføring

TRAS er et observasjonsmaterieell, og kartleggingen skal foregå ved at personalet observerer barnet over en periode, i første omgang ”i naturlige omgivelser uten intervensjon fra observatør”, for å se ”hva barnet spontant mestrer uten hjelp eller støtte” (s. 17). Eventuelt kan denne formen for observasjon suppleres med observasjon i en tilrettelagt situasjon, for å finne ut ”hvor mye hjelp (og hva slags hjelp) barnet trenger for å vise mestring på et område” (ibid.). Observasjon i daglige aktiviteter utdypes i artikkelen om observasjon (s. 20–21), der det understrekes sterkt at dette er noe personalet skal være sammen om, at skjemaet kan suppleres med f.eks. loggskrivning, dersom det er noe som er vanskelig å vurdere, og at de som har deltatt i observasjon, bør være sammen både om å trekke konklusjoner om barnets mestring og om å reflektere over konklusjonene med tanke på tiltak.

⁵³ To interessante referanser når det gjelder språk og fantasi er Tjukovskij (1980) og Cazden (1998/2001). Førstnevnte formidler barns glede over lek med språk og fantasi; sistnevnte forteller under tittelen ”Sharing time in suburban Boston”, med henvisning til en artikkel av Gallas om hvordan ei jente i 2. klasse, med svært vanskelige familieforhold og ”academically” på nivå under Kindergarten, kom ny i klassen og ble innlemmet i ”sharing time” på en måte som gjorde at fantasifortellinger etter hvert ble inkludert (det hadde tidligere vært virkelige hendelser barna skulle fortelle om). Fantasifortellinger viste seg å by på store utfordringer for ”some very competent mainstream speakers”. Ifølge Cazden skriver Gallas at alle barna ved slutten av skoleåret hadde ”expanded their narrative discourses” (s. 26).

Registrering av resultat

Observasjonene skal munne ut i en enkel registrering i skjemaet. På hvert av kartleggingsområdene skal feltet ved hvert av spørsmålene på det aktuelle alderstrinnet skraveres helt eller halvt, eller ikke skraveres, for å registrerer full, delvis eller ingen mestring av det spørsmålet gjelder. Resultatene skal ikke sammenfattes ytterligere. På baksiden av skjemaet er det plass for korte kommentarer og forslag til tiltak etter hver registrering.

Reliabilitet, validitet og troverdighet

Det ble gjennomført en reliabilitetsundersøkelse av TRAS før håndboken ble utgitt. Det redegjøres kort for den i håndboken på s. 134–135. Metoden var å sammenligne to observatørers registreringer etter at de, uavhengig av hverandre, hadde observert samme barn. Det ble samlet inn observasjoner, utført av utdannede førskolelærere, for alle de tre aldersgruppene i TRAS, fordelt på ulike dialekter, store og små barnehager og by og land. I håndboken presenteres en oversikt over Spearman-korrelasjoner (mellom de to kartleggenes observasjoner) for hvert alderstrinn, først for alle observasjonsområdene samlet, så oppdelt i tre undergrupper av områder. Korrelasjonene er

- for alle områdene samlet: 0,54 ved 2–3 år, 0,40 ved 3–4 år og 0,74 ved 4–5 år
- for områdene samspill + kommunikasjon + oppmerksomhet: 0,82 ved 2–3 år, 0,69 ved 3–4 år og 0,80 ved 4–5 år
- for områdene språkforståelse + språklig bevissthet: 0,70 både ved 2–3 og 3–4 år, og 0,81 ved 4–5 år.
- for områdene uttale + ordproduksjon + setningsproduksjon: 0,73 ved 2–3 år, 0,83 ved 3–4 år og 0,73 ved 4–5 år

Som det går frem av oversikten, er det positive korrelasjoner mellom observasjonene, både samlet og for hver av de tre områdegruppene. Korrelasjonene er imidlertid ikke høye, noe som ifølge redegjørelsen i håndboken kan forklares både med forhold rundt innsamling av opplysningene og med selve oppbyggingen av TRAS. Forholdet rundt innsamlingen er at undersøkelsen ble gjennomført før TRAS-håndboken forelå, og at observatørene derfor ikke hadde annet å støtte seg til enn en orientering om hensikten med TRAS og veiledning i hvordan de skulle observere. TRAS-gruppa regner med at observasjonene blir ”bedre” når håndboken foreligger og observatørene dermed har et teorigrunnlag å støtte seg til. Ut fra det utvalget er kjent med, er det ikke gjort noen ny reliabilitetsundersøkelse etter at TRAS-håndboken ble utgitt.

Forhold knyttet til oppbyggingen av TRAS som kan være medvirkende til relativt lave korrelasjoner, er ifølge redegjørelsen at det ligger stor grad av ”skjønn” i det å vurdere om en ferdighet er til stede, og om den mestres, delvis mestres eller ikke mestres. Det fremholdes i den sammenhengen at TRAS er et observasjonsmaterieell, ikke en test, og at en ville gjort hva en kunne for å redusere bruk av ”skjønn” hvis materiellet hadde vært en test.

Det er sannsynlig at både observasjonsspørsmålene og registreringsformen kan bidra til lav reliabilitet, og en del av problemene løses ikke ved å lese i håndboken. Det vil trolig ofte være vanskelig å vurdere om en skal velge full eller halv skravering ved et spørsmål, noen ganger også å velge mellom halv eller ingen skravering. Ved en rekke spørsmål vil det ofte være usikkerhet om grad av mestring. Det kan for eksempel være vanskelig å avgjøre om en skal skraver halv eller helt/ikke ved spørsmålet om 2–3-åringen vanligvis uttaler ord tydelig, og om en skal skraver halv eller helt ved spørsmålet om 3–4-åringen kan uttale alle stavelsene i ord. Noen spørsmål kan også være vanskelige å tolke, som spørsmålet om 3–4-åringen bruker språket relevant i forhold til situasjonen, eller om 4–5-åringen lett kan gjøre seg forståelig.

Tolkningsproblemer kunne ha vært løst ved gode kommentarer i håndbokens konkrete veiledning til spørsmålene, men veiledningen gir lite hjelp til å tolke de to nevnte spørsmålene. Det kan være vanskelig å avgjøre om en skal skravere halvt eller helt også ved mange andre spørsmål. Dessuten er flere av spørsmålene under området Språkforståelse som nevnt supplert med eksempler på testpregede spørsmål til barna, og det er ingen refleksjon i veiledningen over hvordan en kan undersøke språkforståelsen på en måte som gjør kartleggingen mer pålitelig. Slike svakheter ved observasjonsspørsmål og veiledning er, i kombinasjon med registreringsformen, tegn på utilfredsstillende reliabilitet.

Det forelå ingen validitetsundersøkelser da TRAS-håndboken ble skrevet, som var i 2003, året etter at verktøyet var tatt i bruk. Verktøyets validitet begrunnes (s. 18) med at oppbyggingen og utvelgelsen av observasjonsspørsmål er basert på teoritilknytningen som det er redegjort for ovenfor (under "Teoretisk og metodisk utgangspunkt"). Det nevnes dessuten at en har "sett på" svensk, dansk og amerikansk/engelsk materiell, uten at dette spesifiseres nærmere. For øvrig henvises til "face validity", det vil si om det er rimelig å tro at observasjonsspørsmålene under de ulike kartleggingsområdene gir informasjon om det en er ute etter å finne ut, under det aktuelle området. Gjennomgangen av spørsmålene under området kommunikasjon, og av håndbokens veiledning til disse, viser mangler ved teorigrunnlaget. Den viser dessuten at det ikke er rimelig å tro at en vil finne svar på det en er ute etter hos barn som ut fra sine erfaringer med språklig kommunikasjon, ikke kan forventes å passe med aldersinndelingen i TRAS-skjemaet. En kan kanskje finne ut hvor de er sammenlignet med barn med andre erfaringer, men ikke hvor langt de er kommet i for eksempel tekstkompetanse ut fra det som verdsettes i deres miljø. Valideringen som det redegjøres for i TRAS-håndboken, er dermed ikke et godt grunnlag for å si at TRAS oppfyller krav til validitet.

Utvalget har fra TRAS-gruppen mottatt en artikkel om en valideringsstudie av TRAS-materiellet (Horn, Espenakk og Ottem m.fl., under trykking) som ble gjennomført i 2006. 138 barn fra barnehager i Oslo, i alderen 36–73 måneder, ble observert med TRAS og testet med to internasjonale tester som er standardisert for norske førskolebarn, TROG-R (Test for Observation Of Grammar), en bildeutpekingstest som tester grammatisk forståelse, og BVPS (British Picture Vocabulary Test), som tester ordforståelse. Av artikkelen til Horn m.fl. fremgår det at det er uklart hvor høye korrelasjoner artikkelforfatterne ser som ønskelige. Det nevnes "moderate korrelasjoner" uten at dette forklares nærmere. De korrelasjonene det informeres om (i tabell 2) er ikke særlig høye. Artikkelen konkluderer med at funnene "peker i retning av at TRAS måler det den er ment å måle, nemlig ulike aspekter ved barns språklige utvikling". Dette gir et noe usikkert bilde av undersøkelsens resultater, som ikke overbeviser om verktøyets validitet. Artikkelen avsluttes med en påminnelse om at TRAS er et observasjonsmaterieell, og at språklige forsinkelser som eventuelt avdekkes derfor må "følges opp og utredes nærmere".

Institusjonell forankring, pedagogisk praksis og spørsmål om anvendelse

Materiellet er beregnet på bruk i barnehager, og det er det pedagogiske personalet som skal gjennomføre kartleggingen. Det anbefales at skjemaet fylles ut på et møte der alle som har vært involvert i å observere et barn, deltar. En forutsetning for godt observasjonsarbeid er at alle i personalet setter seg grundig inn i TRAS-håndboken. Dette sees også som svært viktig for personalets faglige utvikling og for det pedagogiske arbeidet. Foreldrene inngår ikke

direkte i kartleggingen, men samtale med og informasjon til foreldre og foresatte nevnes som en av flere nytteverdier ved TRAS (s. 137).

Kartleggingen har et klart forebyggende pedagogisk perspektiv. Formålet er å identifisere barn som har behov for særlig oppfølging, og iverksette nødvendige tiltak, eventuelt i samarbeid med PPT. Utgangspunktet er barnas mestring på de ulike områdene som observeres. Håndbokens artikler om utviklingsområdene inneholder råd om hvordan en kan arbeide for å fremme utviklingen. I tillegg gir permen Tiltak til TRAS (2008) konkrete forslag til pedagogiske opplegg. I permen er det for hvert alderstrinn, på hvert av de åtte utviklingsområdene som observeres med TRAS, ni fargefoto av materiell, med korte beskrivelser av aktiviteter som kan knyttes til materialet, og korte kommentarer som knytter aktiviteten til utvikling på det aktuelle området. Presentasjonen er så kortfattet at det blir et visst teknisk preg over det hele. Brukt med klokskap, innenfor rammene av sensitivt samspill med barna, trenger den ikke å fungere så teknisk som den kan virke. Men slike ferdiglagde opplegg kan fort føre til voksenstyrt pedagogikk, ikke minst i en situasjon med mangel på pedagogisk personale i barnehagene. Det er neppe TRAS-gruppens ønske å bidra til en slik pedagogikk, men det kan lett bli resultatet.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Praksiserfaringer

I Tidsskrift for Spesialpedagogikk (2002) inngår artikler om TRAS. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift (NPT) foretar Lyngseth en oppsummering av en mindre undersøkelse. Likeledes inngår artikler i Nordisk Barnehageforskning (2010 nr. 3). Artiklene omtales kort nedenfor.

Artiklene i Tidsskrift for Spesialpedagogikk er skrevet av TRAS-gruppen selv, og tilfører ikke noe vesentlig. Lyngseths artikkel i NPT (2008) baserer seg på intervjuer for å beskrive hvordan førskolelærere og ledere opplever at TRAS fungerer. Det tegnes et overveiende positivt bilde av TRAS som språkkartleggingsverktøy.

I to artikler fra Nordisk Barnehageforskning (2010) av henholdsvis Bugge og Lyngseth oppsummeres erfaringer med TRAS. Det beskrives ut fra flere undersøkelser hvordan det arbeides med TRAS, med vekt på å gjengi hva informantene uttrykker. Det fortelles at TRAS-materialet hovedsakelig er blitt integrert i det pedagogiske arbeidet, og at det fungerer slik som det anbefales i TRAS-håndboken.

Vitenskapelige publikasjoner

I Nordisk barnehageforskning problematiserer Østrem (2010) konkret TRAS-materialets grunnsyn og dets konsekvenser, betydningen for det profesjonelle skjønn og en rekke andre forhold. Østrem problematiserer det at TRAS-materialet opererer med en forståelse av språkutviklingen som aldersavhengig. Hun skjelner mellom et språksyn, et målingssyn og et kunnskapssyn, som ikke kan holdes atskilt, og kritiserer det at det gis inntrykk av at TRAS til en viss grad tilstreber og imøtekommer forestillinger om en nøytral og standardisert språkkartlegging (s. 195). Videre kritiserer Østrem TRAS-gruppens sammenkobling mellom språk og øvrig sosial atferd, og mener at utøvelsen av dette synet kan føre til at atferd tilpasses gjeldende normer og regler (s. 196). Dermed kan denne tette forbindelsen medvirke til at det holistiske språksynet resulterer i en disiplinerende styring av hverdagen, ”språklig kompetanse blir i mange tilfeller synonymt med å innordne seg et sett av normer definert av voksne” (s. 196). Dermed nedtones et annet mål, som kunne være å fremme barnets deltakelse i et demokratisk (barne)felleskap (s. 197). Østrem problematiserer forestillingen om at det

eksisterer en felles standard for hvordan barn lærer språk, og peker på at TRAS-gruppen ikke eksplisitt beskriver sitt kunnskapsgrunnlag (s. 198). Selv om det legges opp til fortolkninger, kan TRAS-skjemaet bidra til at det til syvende og sist kan svares med et enten-eller, eller en større eller mindre grad av mestring (s. 200). På denne måten påvirkes faggruppens muligheter til å utøve faglige pedagogiske skjønn (s. 199).

Minoritetsspråklige barn

TRAS er beregnet på kartlegging av både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barns norsk, og en sirkel uten alderstrinn kan lastes ned fra Statped's nettsted og brukes når en finner det hensiktsmessig, blant annet ved kartlegging av minoritetsspråklige barn. I håndboken (2003) berøres aldersproblematikken ved kartlegging av barn med andre morsmål, i artikkelen "Generelt om språkutvikling" under overskriften "Noen forbehold ..." (s. 29). Her tas blant annet forbehold angående det tidligere nevnte spørsmålet om aldersrelatert utvikling, og det hevdes at språkutviklingen ofte går noe langsommere når barn har mer enn ett språk å forholde seg til. Dette gjelder hvis en sammenligner ett av språkene med enspråklige barns språk, men "ikke nødvendigvis om man for eksempel teller antall ord et lite tospråklig barn har i sine to språk til sammen" (ibid.). I artikkelen "Ordproduksjon" i håndboken (2003) forklares hvorfor en ikke kan sammeligne to-/flerspråkliges ferdigheter på ett av språkene med enspråkliges ferdigheter i dette språket. Forklaringen er at to-/flerspråklige svært ofte bruker de to (eller flere) språkene i forskjellige sammenhenger, og at ordforrådet derfor vil være forskjellig på de ulike språkene. I den sammenhengen vil vi sitere et avsnitt fra TRAS-håndboken:

"Tospråklige barn kan også ha forsinkelser i språkutviklingen, spesielt når det gjelder innlæring av et andrespråk (for eksempel norsk), fordi de ofte ikke får tilstrekkelig erfaring med dette språket". Andre grupper av barn som kan ha vansker med språktilegnelsen, er premature barn (for tidlig født) og barn som er understimulerte. Oppsummerende kan vi si at alle de ovennevnte barna kan ha forsinket språkutvikling og/eller språkvansker av ulikt omfang og ulik vanskegrad, som en følge av en annen *vanske* (vår kursivering). Imidlertid er det ingen av disse barna som har språkutvikling som sin primærvanske" (s. 40).

Her omtales tospråklig utvikling som en vanske. Dette må vel oppfattes som en språklig glipp, for selv om tospråklighet hos minoritetsbarn har blitt oppfattet, og fortsatt av mange blir oppfattet, som årsak til vansker, kan det neppe ha vært artikkelforfatterens mening at tospråklighet er en vanske. Avsnittet er likevel problematisk, fordi det knytter forbindelse mellom tospråklighet og forsinket språkutvikling. Det er utvilsomt riktig at mange minoritetsspråklige barn har vansker med å lære andrespråket, blant annet fordi de ikke er nok i kontakt med dette språket, som nevnt i sitatet. Men det å bruke uttrykket forsinket språkutvikling, kan føre til feilslutninger om forholdet mellom to-/flerspråklighet og språkproblemer, og kan også lett føre til tiltak for disse barna som ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til deres språklige situasjon.

I artikkelen "Generelt om språkutvikling" i håndboken omtales også språkproblemer hos to-/flerspråklige barn, men på en langt mer nyansert måte. Her nevnes motstridende funn i undersøkelser av effekter av tospråklighet og en teori som har prøvd å forklare problemene mange to-/flerspråklige barn får med å klare seg på skolen⁵⁴. Også det at pedagoger kan la seg

⁵⁴ Teorien er Cummins' såkalte terskelteori, som han selv nå hevder er spekulativ. Men han argumenter mot det han mener er misforstått kritikk, og står fast på at den store andelen skoleproblemer blant minoritetsspråklige

lure av god uttale og grammatikk på andrespråket, nevnes som en mulig årsak til at minoritetsspråklige barn ikke kommer langt nok i norsklæring. Barn kan snakke flytende norsk, men likevel ikke være gode nok i norsk til å klare seg på skolen, på grunn av ”for snevert ordforråd og for grunne begrep” (s. 30). I den sammenhengen understrekes barnehagens ansvar for ”bevisst å bygge opp minoritetsspråklige barns ordforråd på norsk” (s. 30). I artikkelen ”Ordproduksjon” i håndboken (2003) utdypes barns problemer med ordforståelse og begrepsdybde, blant annet at det kan være vanskelig å forstå ”tilsynelatende enkle ord som 'morgensang' og 'lesebok’” (s. 108) for barn som ikke er vant til sammensatte ord på morsmålet. Her gis også eksempler på hvordan en i barnehagen på en lekpreget måte kan arbeide med bl.a. sammensatte ord, til glede og nytte både for barn som har norsk som morsmål, og barn som lærer dette språket som andrespråk.

Det er også en del om to-/flerspråklige barn i artikkelen Språkforståelse i håndboken (2003). Her berøres forskjellige problemstillinger, blant annet at barn med minoritetsspråk som morsmål som begynner i barnehage før treårsalderen, kan stå i fare for å utvikle dårlige ferdigheter både i morsmålet og i andrespråket. Dette er spørsmål som har sammenheng med faren for at minoritetsspråklige barn kan miste morsmålskompetanse og dermed også få et dårlig grunnlag for å lære norsk, men det utdypes så lite at det ikke gir innsikt i problematikken. Artikkelen gir ikke inntrykk av innsikt i hva barnehagen kan bety for minoritetsspråklige barns morsmålsutvikling. Det nevnes at ”spørsmålet om man skal legge vekt på barnets første- eller andrespråk i barnehagen, er av stor interesse både pedagogisk og politisk” (s. 84), men heller ikke dette utdypes. I fortsettelsen rettes oppmerksomheten i stedet mot hvordan en stimulerer tospråklige barns språkutvikling, enten det er på første- eller andrespråket. Her understrekes betydningen av å kommunisere med barn som kan lite norsk, selv om det er vanskelig hvis en ikke kan barnets morsmål. Barnet kan ellers lett føle seg ignorert, og ”det er ingen ting i livet som bidrar sterkere til dårlig selvtillit, lav motivasjon, manglende trivsel og læring enn det å ikke bli sett” (ibid.). Likheter mellom å stimulere tospråklige og enspråklige barns språk påpekes: Det ”handler om de samme typer aktiviteter og samspill som gjelder alle enspråklige barn”. Dessuten fremholdes betydningen av å tilpasse seg barnets språklige nivå: ”Man må tilpasse sitt språk til barnets språkalder både på barnets første- og andrespråk, ikke til barnets kronologiske alder” (ibid.). Meningen med det siste er nok bare at en må tilpasse seg barnets språklige nivå, og dette er utvilsomt viktig. Men når en snakker med barn (og voksne) på et språk de ennå ikke har lært så mye av, ligger utfordringen nettopp i å balansere mellom språknivå og alder. En kan for eksempel stå overfor utfordringen å kombinere et enkelt språk med et innhold som er krevende nok til å engasjere en femåring som kan mindre norsk enn de fleste to-treåringer med norsk som morsmål.

Oppsummerende kan vi for det første si at TRAS gjennom sirkelen uten alderstrinn tar hensyn til at andrespråkutvikling ikke kan relateres til alder, og håndboken inneholder informasjon om det problematiske ved å sammenligne norskferdighetene til barn som lærer norsk som andrespråk, med norskferdighetene til jevnaldrende med norsk som morsmål. For det andre formidler håndboken en del kunnskap om ulike betingelser for to-/flerspråklig utvikling og mulige årsaker til at mange barn fra språklige minoriteter får problemer med å mestre språklige utfordringer i skolen. En forståelse av språkproblemene som forsinket språkutvikling kommer imidlertid også til uttrykk. For det tredje berøres faren for at minoritetsspråklige barn kan miste morsmålet, men uten å gå inn på hva barnehagen kan gjøre i den sammenhengen. For det fjerde formidler håndboken noe kunnskap om pedagogisk tilrettelegging for norsklæring, men også dette uten mye utdyping.

barn må forklares med at det ikke blir lagt til rette for deres språkutvikling. Det var denne sammenhengen terskelteorien inngikk i (Cummins 2009, se også denne rapportens kapittel 6).

TRAS er beregnet på kartlegging av minoritetsspråklige barns norsksferdigheter. Som det fremgår av redegjørelsen ovenfor, er det imidlertid relativt lite, bortsett fra sirkelen uten alderstrinn, som gjør verktøyet egnet for minoritetsspråklige barn. Som analysen har vist, bygger verktøyet på en sosiokulturell forståelse som ikke inkluderer kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre. Det er større kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre blant minoritetsspråklige enn blant etnisk norske familier, og minoritetsspråklige barns spesielle to-/flerspråklige situasjon kommer i tillegg.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Ett av formålene med TRAS er å identifisere barn med språkvansker, og det ser ut til at det også er meningen å bruke TRAS-sirkelen ved kartlegging av barn med identifiserte vansker, kanskje både spesifikke språkvansker og andre former for nedsatt funksjonsevne som virker inn på språkutviklingen. På Statped's nettsted nevnes at sirkelen uten alderstrinn kan brukes i veiledning til foreldre som har barn med vansker. Det må bety at den er tenkt brukt ved kartlegging av barn med ulike typer vansker som har konsekvenser for språkutviklingen, men det er ikke klart hvordan dette tenkes gjennomført

Diskusjoner

TRAS baserer seg som kartlegging på kvalitativ observasjon, som skal registreres på en måte som lett lar seg kvantifisere og beror på at den som har kunnskap om barnet, kan fylle det ut på riktig måte. TRAS er utviklet for å følge med på barns språkutvikling, og det spørres svært bredt innenfor dette området. Spørsmålene er detaljerte. Verktøyet er utviklet som en hjelp til og støtte for pedagogisk arbeid. TRAS bygger på sosiokulturell teori, som ikke inkluderer kulturell variasjon, og på psykometrisk forskning.

TRAS trekker til en viss grad også inn kvantitativt inspirerte metoder, i og med at resultatet beregnes ut fra større eller mindre omfang i de anvendte skraveringsene. Samtidig understrekes det at det skal anvendes observasjoner i naturlig og meningsfylt kommunikasjon med barnet. Språkforståelsen, slik den kommer til uttrykk gjennom verktøyets utforming og instruksjoner, fremstår som sammensatt, idet observasjoner av barnet beregnes kvantitativt ved skraveringer, samtidig som det vektlegges at kartlegging av barnet skal skje gjennom observasjon av naturlig, meningsfylt kommunikasjon.

Kartleggeren skal ikke i dette materialet formulere seg skriftlig, men benytter i stedet skraveringer. Bruken av skravering i en sirkel kan gi en fornemmelse av å ha større oversikt enn det er mulig å ha. Det gir også en risiko for å fremme en tro på at det er best at barnet skårer høyt på flest mulige områder.

Den formen for registrering som anvendes her, forutsetter at kartleggeren har kompetanse til selv å omsette observasjoner til vurderinger av barnet. Selv om førskolelærere er utdannet til å ha en viss kunnskap om barns språklige utvikling, kan det være krevende å omsette observasjoner til vurderinger i form av skravering, og det trenger ikke å være særlig gjennomsliktig hvorfor kartleggeren skraverer utviklingsområdene for barnet som hun gjør. Derfor er det viktig at materialet understreker at personalet samarbeider om å fylle ut skjemaet.

Ut fra en sosiokulturell forståelse av språk og språkutvikling som inkluderer kulturell variasjon i mønstre for bruk av språk, inkludert mønstre for kommunikasjon med barn, er TRAS som kartleggingsverktøy i barnegrupper der barn kommer fra ulike miljøer, problematisk. Det kan tenkes at kartlegging på områdene som gjelder språkssystemet, kan ha noe for seg, men språkforståelsesområdet burde i så fall forbedres.

TRAS opererer med aldersinndeling av majoritetsspråklige barn i forhold til typiske trekk ved språkutviklingen. Ut fra TRAS-verktøyets sosialkonstruktivistiske utspring, kan dets fastholdelse av den strukturerende aldersinndelingen for majoritetsspråklige barn, virke underlig. I senere år er aldersinndelinger som indikator for barns utvikling mer generelt også blitt problematisert. Aldersinndelingen fastholdes imidlertid ikke i TRAS i forhold til minoritetsspråklige barn. Men at aldersinndelingen anvendes som indikator for majoritetsspråklige barns utvikling, kan gi inntrykk av at minoritetsspråklige barn ikke følger en normalutvikling

Håndboken virker lite oppdatert på områder som er vesentlige for mestring av språklige utfordringer i skolen (bl.a. når det gjelder samtale, tekstsammenheng og tekstsjangrer). Til tross for at TRAS-verktøyet understreker viktigheten av bred involvering i personalegruppen, og derfor betraktes i sammenheng med dennes kompetanseutvikling, representerer nettopp dette en risiko for at personalets faglige utvikling og det pedagogiske arbeidet stagnerer når et verktøy skal spille en så viktig rolle over så mange år. For å motvirke dette ville det kreve at personalet også fikk adgang til å ta stilling til andre faglige oppfatninger enn det som TRAS representerer, eller at TRAS-materiellet i høyere grad diskuterte sine prioriteringer som en begrunnet mulighet blant flere.

TRAS representerer med sin vekt på observasjoner i naturlige omgivelser en tilgang overfor barna som ikke umiddelbart gir mulighet til å registrere betydningen av denne kartleggingsmetoden mens den foregår. Nettopp fordi observasjonene inngår i det daglige arbeidet, må man forestille seg at det fokuset som TRAS søker å fremme i personalet over tid, setter seg som et naturlig og selvfølgelig ”blikk”, som en selvfølgelig måte å observere og registrere på. Hvordan det oppleves av barna, er det uhyre vanskelig å si noe om, og det ville kreve empiriske undersøkelser. I et etisk perspektiv er det imidlertid snakk om at kartleggingsarbeidet foregår nærmest usynlig, og sannsynligvis uten barnas vitende og uten deres aktive samtykke.

Verktøyets styrke er at det tilsynelatende er mulig å integrere i barnehagehverdagen, og at det kan oppleves å støtte pedagoger som føler seg usikre når det gjelder å vurdere barn. Dette forholdet henger sannsynligvis sammen med at det formulerer seg innenfor en forståelsesramme av pedagogisk stimulering, og representerer et utviklingssyn som på forhånd er utbredt i barnehagen. Det er samtidig dets mulige svakhet, idet pedagogisk arbeid her indirekte beskrives som rasjonelt, intendert og målrettet. Det trekkes direkte koblinger mellom problemidentifikasjon og handleinstrukser. På denne måten underbelyses kompleksiteten i praktisk pedagogisk arbeid.

Vurderinger

Formål

Kartleggingsmateriellet skal hjelpe barnehager med å følge barns språkutvikling over tid (2–5 år), for å kunne identifisere barn med språkvansker og mindre forsinkelser i språkutviklingen, og på denne bakgrunn kunne iverksette tiltak innenfor barnehagen, eventuelt i samarbeid med

PPT. Videre er formålet å gi barnehagens personale grunnlag for å kartlegge og gjennomføre forebyggende arbeid med språk.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilke personalkompetanser:

Kartleggingsmateriellet er utviklet for bruk i barnehager og av barnehagens personale, som skal ha kunnskaper om barns språkutvikling ved å ha satt seg grundig inn i håndboken for TRAS, som består av en rekke artikler. På den ene siden kan dette medvirke til en felles forståelsesramme for personalet. På den annen side kan det, grunnet materiellets manglende diskusjon av andre mulige forståelsesrammer, og manglende oppdatering, gi en risiko for mulig faglig stagnering.

Barn med majoritets-/minoritetsbakgrunn

Kartleggingsmateriellet er rettet mot barn med både majoritets- og minoritetsbakgrunn. For majoritetsbarn baserer kartleggingen seg på en forestilling om barnets språkutvikling i relasjon til barnets biologiske alder, også på områder som er så miljøavhengige at de vanskelig kan knyttes til alder. Barn med minoritetsbakgrunn kan kartlegges med skjema uten aldersangivelse. Materiellet vurderes likevel ikke som tilfredsstillende i forhold til barn med minoritetsbakgrunn. Verktøyet inkluderer ikke tilstrekkelig kunnskap om andrespråklæring og minoritetsspråklige barns språklige situasjon, og heller ikke kunnskap om kulturell variasjon. Utvalget vurderer at TRAS ikke kan benyttes for å kartlegge norskferdighetene til barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Kartleggingsmateriellet er ikke utviklet spesielt med tanke på å ta høyde for barn med nedsatt funksjonsevne. Ved bruk av skjema uten aldersangivelse kan materiellet brukes, men det er ikke tilfredsstillende overfor denne gruppen barn.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Kartleggingsmateriellet kombinerer observasjoner i naturlige omgivelser med kvantitativt inspirerte metoder. Validitet, reliabilitet og troverdighet er ikke-tilfredsstillende.

Teorigrunnlag og -anvendelse

Bygger på en sosiokulturelt orientert språk- og kommunikasjonsforståelse kombinert med utviklingspsykologiens sammenknytning av alder- og språkutvikling, samt psykometri. Materiellet representerer en relativt bred forståelse av språk og språkutvikling, men forholder seg ikke eksplisitt til kulturell variasjon i mønstre for bruk av språk og mønstre for kommunikasjon med barn.

Veiledningen

Det er redegjort tilfredsstillende for hvordan kartleggingsmateriellet konkret skal brukes. Kartleggingsmateriellets håndbok består av artikler som gir informasjon om dette materiellets språkforståelse, men artiklenes innbyrdes sammenheng er ikke særlig klar, og det kan være vanskelig å bruke den som nettopp en håndbok man enkelt kan orientere seg i.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Det foreslås mulige direkte pedagogiske tiltak som følge av kartleggingenes resultater. Det kan være en risiko for at denne tette sammenkoblingen underprioriterer refleksjoner over teori-praksis-forholdets kompleksitet.

Barns medvirkning

Overveiende observeres barna i naturlige omgivelser. Her er de i en viss forstand involvert, sannsynligvis ofte uten å vite det, samtidig som de gjøres til gjenstand for observasjoner med

henblikk på registrering. Barna kan også mer direkte utspørres av de voksne, noe som muligens kan gi anledning til kunstige situasjoner for barna.

Konklusjon

Det vurderes at TRAS kun er egnet til bruk i barnehagen under hensyntagen til de mange forbehold som er omtalt i det foregående.

ALLE MED

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Følge med på alle barns sosiale utvikling, inkludert språkutvikling. Identifisere barn med språkvansker og andre vansker. Avdekke barnehagens behov for kompetanseheving.
<i>Målgruppe</i>	Majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn 1–6 år
<i>Språk</i>	Norsk
<i>Innhold</i>	Sosio-emosjonell utvikling Lek Trivsel Hverdagsaktiviteter Sansning/motorikk Språk
<i>Metode</i>	Observasjon i daglige aktiviteter med kriteriereferert sjekkliste
<i>Tidsaspekt</i>	Ikke angitt
<i>Materiell</i> ⁵⁵	Observasjonsskjema Veiledningshefte
<i>Resultat</i>	For hvert område registreres det i skjemaet om barnet mestrer, delvis mestrer eller ikke mestrer det som det spørres om på det aktuelle alderstrinnet.
<i>Utgivelsesår</i>	2006

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Alle med er blitt til gjennom et samarbeid mellom Eigersund kommune, ved barnehagesektoren og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og Senter for Atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger. Personene som har utviklet materialet, er førsteamanuensis og doktor i spesialpedagogikk Inger Kristine Løge fra SAF (som også har vært med på å utvikle TRAS) og fra Eigersund kommune Karina Leidland (styrer i barnehage), Mette Mellegaard (konsulent ved skole- og oppvekstkontoret), Aud Harriet Sleveland Olsen (styrer i barnehage) og Torill Waldeland (logoped/spesialpedagog i PPT).

Materialet er utgitt i 2006 og består av et skjema for registrering av observasjoner og et veiledningshefte. Skjemaet er utformet som en sirkel og inndelt i de nevnte observasjonsområdene, med felt i hvert av disse for registrering av mestring ved fem alderstrinn (1–2, 2–3, 3–4, 4–5 og 5–6 år).

Bakgrunn

Arbeidet med Alle med begynte innenfor rammene av et treårig utviklingsprosjekt i Eigersund kommune (2000–2003), som hadde som formål å ”styrke barnehagene og skolene som ressursentre for barn” (Veiledningen, s. 6). Det ble dannet støtteteam for arbeidet med ulike

⁵⁵ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referanser til materialet til Alle med.

deler av prosjektet, og barnehagenes støtteteam ”valgte å samarbeide om utvikling av et observasjonsmaterieell som skulle være felles for alle barnehagene i kommunen”, ut fra et ønske om ”et felles materieell som skulle dekke barnehagenes behov for en systematisk forberedelse til foreldresamtaler, og som skulle være hjelp til å formulere og formidle barnehagenes første bekymring for barn, både til foreldre og til kommunens øvrige hjelpetjenester” (ibid.). Et felles observasjonsmaterieell, brukt over tid, ble også vurdert som nyttig med tanke på å ”avdekke barnehagens behov for kompetanseheving og felles skoling for hele sektoren” (ibid.). Også ”mer forskningsrettet arbeid, der en har lik dokumentasjon over tid for en større gruppe barn” nevnes som et mål (ibid.).

Formål

Alle med er, som det går frem av bakgrunnbeskrivelsen, ment som hjelpemiddel for barnehagen til systematisk observasjon av barns utvikling, til å formulere og formidle barnehagens første bekymring for barn, både til foreldre og hjelpetjenester, til systematisk forberedelse til foreldresamtaler, til å styrke barnehagens pedagogiske tilbud til barn og til å avdekke barnehagens behov for kompetanseheving. Verktøyet er tenkt brukt fra barnet starter i barnehagen, og deretter gjennom hele barnehagetiden.

Målgruppe

Ingen målgrupper er nevnt spesielt, men fordi verktøyet skal brukes to ganger i året i forbindelse med forberedelse til foreldresamtale, gjennom hele barnets tid i barnehagen, får en inntrykk av at det er ment for alle barn i barnehagen, altså både barn med norsk som morsmål, barn med andre morsmål enn norsk og barn med funksjonsnedsettelse (som kan ha norsk eller andre språk som morsmål).

Krav til kartlegger

Flere i personalet skal være sammen om ansvaret for å observere et barn, men hovedansvaret skal ligge hos en med pedagogisk utdanning. Bortsett fra dette er det ingen krav til kompetanse for å bruke Alle med.

Språk- og kommunikasjonsforståelse

I Alle med-veiledningen sees samspill med andre, innenfor primær og sekundær sosialisering, som grunnleggende for barns læring og utvikling. Med andre ord vektlegges miljøet barn lærer språk i. Det er nærliggende å trekke den slutningen at verktøyet bygger på en sosiokulturell forståelse av språk og kommunikasjon, uten at dette uttrykkes eksplisitt. Samtidig formidles ikke kunnskap om kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre. Forskjeller i kommunikative erfaringer mellom barn fra ulike miljøer nevnes ikke, og når dialogisk kommunikasjon mellom spedbarnet og den voksne hevdes å være avgjørende for barnets utvikling av kommunikative ferdigheter og tilegnelse av kunnskap (s. 9), fremstår en kulturelt bestemt form for kommunikasjon mer som naturgitt enn som kulturell.

Språk- og kommunikasjonsforståelsen kommer også til uttrykk i utvalget av kartleggingsområder. I Alle med er det barnets sosiale utvikling som står i sentrum. I veiledningens teorikapittel (2006) begrunnes de mange områdene i skjemaet med behovet for en bred kartlegging av sosial utvikling. Det sosio-emosjonelle området fremheves som det viktigste for vurderingen av hvordan barnet fungerer sosialt, men også områdene hverdagsaktiviteter, trivsel, lek og språk hevdes å ha ”tett sammenheng med barnets sosiale fungering” (s. 8). Området språk fremheves mer enn de andre, og språklig og sosial utvikling sees som gjensidig avhengige av hverandre.

Teorigrunnlag og metodisk tilnærming

Teorigrunnlaget ligger delvis i forståelsen av språkutvikling som sterkt avhengig av miljø, delvis i utviklingspsykologi som knytter språkutvikling til alder. Heller ikke her uttrykkes det tilslutning til noen bestemt teori, men utviklingsområdene i skjemaet er inndelt i aldersstrinn, og ”å kjenne til barns normalutvikling” sees som en ”viktig forutsetning for et godt observasjonsarbeid” (s.12). Dette utsagnet utdypes ikke, men det advares mot å lese for mye ut av et utfylt skjema: ”Det er også viktig å se at barnets utvikling, mestring, ferdigheter og atferd slik den avtegnes i Alle med-sirkelen, bare er en del av den sammensatte prosessen som et barns utvikling er” (ibid.).

I veiledningens kapittel ”Utvikling av Alle Med”, redegjøres det for hvordan en kom frem til den mer detaljerte utformingen av skjemaet, det vil si hvilke aldersstrinn skjemaet er delt inn i, og observasjonspunkt for hvert aldersstrinn på de ulike områdene (s. 6–7). Her tok en ”utgangspunkt i praksis fra barnehagene”. Observasjonsutsagnene, som formuleringene til hvert punkt i skjemaet kalles, kom fra barnehagene og ble ”deretter bearbeidet og redigert flere ganger i styrergruppa” (s. 6). Plassering av utsagn på aldersstrinn inngikk også i styrergruppens drøftinger, med utgangspunkt i spørsmålene ”Hvilke milepæler er viktige i barns utvikling og hva er bekymringsfullt for utviklingen på det enkelte aldersstrinn innen hvert av områdene?”. For hvert observasjonsutsagn ”ble det foretatt grundige drøftinger med bakgrunn i teoretisk kunnskap og praktisk erfaring” (s. 6). Fremstillingen utdyper ikke forholdet mellom praksis og teori, og hvilken teoretisk kunnskap en baserer seg på, nevnes ikke, heller ikke andre steder i veiledningsheftet. Det henvises til forskningslitteratur, men ikke på en måte som tydeliggjør hvilken teoretisk kunnskap som ligger til grunn for aldersplasseringen av observasjonspunkt. Beskrivelsen av det videre arbeidet med skjemaet tyder på forankring i en vitenskapstradisjon med stor tro på statistiske beregninger som grunnlag for konklusjoner om aldersrelatert utvikling. Det ble gjennomført flere utprøvinger av foreløpige versjoner av verktøyet i 12 barnehager (ca. 450 barn hver gang, første gang i alderen 1 til 4–5 år, senere ble 5–6-åringer inkludert, og skjemaet etter hvert tilpasset denne utvidelsen av målgruppen), og vi får vite at resultatene ved hver av piloteringene er ”lagt inn og statistisk bearbeidet med det statistiske analyseapparatet SPSS, at ”det er blitt foretatt deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og faktoranalyser” og at ”alle endringene av sirkelen som er gjort underveis i prosessen, er foretatt på grunnlag av faglige og statistiske vurderinger” (s. 7). Utover dette gis ingen informasjon om resultatene av utprøvingen.

Mens utformingen av skjemaet har røtter i en vitenskapstradisjon der troen på objektiv, universelt gjeldende kunnskap står sterkt, er det som står om fremgangsmåter ved observasjon i hovedsak knyttet til tradisjoner som legger vekt på åpen erkjennelse av at subjektiv innsikt og fortolking spiller en vesentlig rolle ved kunnskapsinnhenting. Av redegjørelsen for hvordan observasjonen skal legges opp (s. 12–13), går det frem at barnet så langt som mulig skal observeres mens det deltar i vanlige aktiviteter i barnehagens hverdag. Det understrekes at en for å kunne foreta observasjon på en forsvarlig måte må ”ta høyde både for subjektiviteten og for mulige feilkilder” (s. 12). Flere skal derfor være sammen om ansvaret for den samlede observasjonen av et barn, og det er viktig at de snakker sammen om observasjonene. Det oppfordres også til å observere barnet flere ganger i samme situasjon og i ulike situasjoner, slik at ”bildet viser barnets mangfold og variasjon” (s. 12). Det legges dessuten vekt på å se barnet ”helhetlig og i et relasjonsperspektiv” (s. 12), og det understrekes at ”det er i samværet i hverdagen de voksne kan fange opp barnets mestring” (s. 13). Også foreldrenes observasjon av barnet utenfor barnehagen innlemmes i kartleggingen (s. 15, mer om dette senere).

En forutsetning for å kunne observere på en forsvarlig måte er, i tillegg til kunnskap om normalutvikling (se ovenfor) at en har ”nødvendig kunnskap om ulike observasjonsformer” (s. 12).

Metode, innhold og gjennomføring av kartleggingen

Veiledning

Hoveddelen av veiledningsheftet til Alle med er en veiledning til kartleggingsskjemaet. Denne begynner med generell informasjon om bruk av skjemaet. Deretter følger veiledning til de ulike kartleggingsområdene, med ett kapittel for hvert område. Hvert av disse kapitlene er organisert slik at det først kommer en innledning til området, så alderstrinnene, med innledende kommentarer til hvert trinn, og observasjonsutsagnene fra skjemaet med kommentar til hvert utsagn. Det er lett å finne frem, og innledninger og kommentarer gir stort sett informasjon som utdyper forståelsen av hva som ligger i utsagnene.

Innhold

Seks forskjellige områder kartlegges:

1. Sosio-emosjonell utvikling
2. Lek
3. Trivsel
4. Hverdagsaktiviteter
5. Sansning/motorikk
6. Språk

Det er kartlegging av sosial utvikling som er hovedsaken i Alle med, og bare ett av kartleggingsområdene er rettet spesielt mot språk. Observasjon av barns språkbruk er imidlertid aktuelt ved observasjonspunkt under flere områder, ikke bare under området språk. I det følgende gis først en oversikt over hvilke sider ved språkutviklingen som observeres under området språk, og deretter redegjøres det for hvordan språk inngår i andre deler av kartleggingen.

Hva kartlegges under området språk?

Som i de andre delene av skjemaet er det 15 observasjonspunkt i språkdelen – tre for hvert av de fem alderstrinnene. Av disse er åtte rettet mot tilegnelse av språkssystemet, fire mot skriftspråkutvikling og tre mot kommunikative sider ved språkutviklingen. Oversikten nedenfor gir mer spesifikk informasjon om hva som skal kartlegges under området språk, og hvordan observasjonspunktene er utdypet i veiledningen til denne delen av kartleggingen.

Ved observasjonspunkt knyttet til *språkssystemet* skal det registreres om

- 1–2-åringer ”forstår en del vanlige hverdagsord” og ”benevner gjenstander/personer med egne ord”. (I kommentaren nevnes at barnet forstår lenge før det kan snakke, og at en ikke skal legge vekt på uttalen når det begynner å snakke, bare at det ”knytter faste lyduttrykk til gjenstander”.)
- 2–3-åringer ”forstår instruksjon med to ledd” (f.eks. ”legg bamsen i senga”) og ”bruker 2-3-ordssetninger”
- 3–4-åringer har uttale som er ”forståelig for ukjente” og ”forstår noen fargenavn” (I kommentaren nevnes at fargenavn er viktige fordi ”de går igjen i hverdagen”, for eksempel i klær, formingsmateriell og leker)

- 4–5-åringene ”uttaler rette konsonantsammensetninger”. (I kommentaren nevnes ”variasjon innenfor normalområdet”, lyder/lydkombinasjoner som fortsatt kan være vanskelige, og det gis råd om å kontakte logoped hvis en er i tvil.)
- 5–6-åringene ”mestrer hverdagspråk med vanlig og rett setningsstruktur, småord og bøyninger”. (I kommentaren nevnes vanlige bøyninger av adjektiv og verb og småord som for eksempel ”og”, og dessuten at punktet handler om ”å kunne forstå og bruke vanlig språk, hele setninger”.)

Som det fremgår av punktene over, betyr kartlegging av *ordforråd* at en skal undersøke om 1–2-åringen forstår en del hverdagsord og sier noen ord, om 3–4-åringen forstår noen fargenavn og om 5–6-åringen bruker småord riktig. Kartlegging av *syntaktisk utvikling* betyr at en skal finne ut om 2–3-åringene forstår og uttrykker seg med to–treordsyrtringer og 5–6-åringene bruker korrekt setningsstruktur, og kartlegging av *morfologisk utvikling* at en skal finne ut om 5–6-åringene har riktige bøyninger. Kartlegging av *uttaleutvikling* går ut på å finne ut om 3–4-åringenes uttale er forståelig for ukjente, og om 4–5-åringene uttaler konsonantkombinasjoner riktig. I utdypinger i innledninger til alderstrinn nevnes dessuten at 2–3-åringen har god språkforståelse, raskt økende ordforråd og begynnende ordbøyning, at 3–4-åringenes yrtringer ”har økt i lengde og kompleksitet” og at 4–5-åringene ”stort sett” har tilegnet seg språkssystemet.

Ved observasjonspunkt knyttet til *skriftspråkutvikling* skal det registreres om

- 2–3-åringene ”viser interesse for bøker” (i kommentaren koplet til interesse for voksnes lesing eller fortelling av innholdet i bøkene)
- 3–4-åringene ”gjengir deler av kjente rim/sanger og regler” (i kommentaren koplet til lesing og skriving, underforstått til begynnende oppmerksomhet på språket lydside)
- 4–5-åringene ”viser begynnende interesse for lekelesing og lekeskriving” (ordene ikke forklart i kommentaren, men utdypes med at voksne er viktige modeller, og det nevnes navneskilt, handlelister, huskelapper m.m., samt at barnet begynner å interessere seg for bokstaven ”sin”, egen alder osv.)
- 5–6-åringene bruker rimord, tøyser med språket (i kommentaren koplet til bevissthet om språklyder)

Kartlegging av skriftspråkutvikling er altså rettet mot interesse for bøker i 2–3-årsalderen, oppmerksomhet på og bevissthet om språklyder i henholdsvis 3–4-års- og 5–6-årsalderen og interesse for lekeskriving og lekelesing i 4–5-årsalderen. I innledningen til alderstrinn 5–6 år nevnes dessuten at barna i denne alderen ”begynner å interessere seg for lesing og skriving”. (Underforstått her må være at de nå interesserer seg på en måte som ligger nærmere lesing og skriving enn lekevariantene som er nevnt under alderstrinn 4–5 år.)

Ved observasjonspunkt knyttet til *kommunikativ språkutvikling* skal det registreres om

- 1–2-åringen ”bruker peking kommunikativt” (i kommentaren utdypet med at peking ofte nevnes som ”den mest entydige form for førspråklig kommunikasjon, og at voksne kan gi ”en språklig forsterker” ved å sette ord på det barnet peker på)
- 4–5-åringen ”forteller en historie med en viss sammenheng” (i kommentaren utdypet med et eksempel på en kort fortelling om noe som skjedde i går)
- 5–6-åringen ”forstår kollektive beskjeder” (i kommentaren utdypet med spørsmål om barnet forstår at beskjeden gjelder det selv, og om det kan følge instruksjonen)

Det første av disse observasjonspunktene gjelder den formen for førspråklig kommunikasjon som er nærmest knyttet til ordlæring, noe som også understrekes gjennom kommentaren. Andre former for førspråklig kommunikasjon er nevnt i innledningen til alderstrinnet 1–2 år,

og betydningen av førspråklig kommunikasjon for språkutviklingen er vektlagt både i veiledningens teorikapittel og i innledningen til språkdelen av skjemaet.

De to neste punktene gjelder kartlegging av hvordan barnet forteller, og om det forstår og følger beskjeder som gis til flere. Det siste er tilstrekkelig utdypet i kommentaren (som gjengitt i parentes) til at en umiddelbart forstår hva det gjelder. Det første, om at 4–5-åringen ”forteller med en viss sammenheng”, rommer både det å kunne skape sammenheng i en fortellende tekst, og det å kunne bruke språket relativt uavhengig av den konkrete konteksten, eller situasjonen, det inngår i. Det siste er ikke eksplisitt uttrykt verken i punktet eller kommentaren, men berøres i innledningene til dette og forrige alderstrinn, der det nevnes at barnet i 3–4-årsalderen ”kan snakke om ting som ikke er i nærheten” og at det i 4–5-årsalderen ikke lenger er ”så avhengig av utenomspråklig stimulering”.

Eksempelfortellingen i kommentaren til punktet er en godt sammenhengende liten fortelling om noe utenfor den situasjonen den inngår i: ”Det ble knust et vindu i barnehagen i går. Det var noen ungdommer som gjorde det, og vinduet gikk i tusen knas.” Punktet er dermed knyttet til kartlegging av to sider ved den kommunikative språkutviklingen, både til språklig sammenbinding utover setningsnivået og til det å kunne bruke språket uten støtte i den konkrete konteksten (ofte kalt situasjonsuavhengig eller kontekstuavhengig språk). I Alle med kartlegges begge gjennom ett observasjonspunkt under alderstrinnet 4–5 år.

Hvordan inngår språk under andre områder?

Som nevnt er det sosial utvikling som står i sentrum for kartleggingen, og språkutvikling er bare ett av observasjonsområdene i skjemaet. Men språkutvikling og sosial utvikling sees som gjensidig avhengige av hverandre, og observasjon av både ikke-verbal og verbal kommunikasjon er nødvendig når en skal kartlegge barns sosiale utvikling. Når en ser på observasjonspunktene under sosio-emosjonell utvikling, lek, trivsel og hverdagsaktiviteter, er det åpenbart at mange av dem forutsetter observasjon av verbal kommunikasjon. Dette er også eksplisitt uttrykt mange steder i veiledningen. I innledninger til alderstrinn og veiledning til enkeltpunkt nevnes

- bruk av språk til ulike formål, som at 1–2-åringer bruker språket til å ta kontakt med andre (under trivsel), at 2–3-åringer bruker det til å gjøre krav på egne leker (under området sosio-emosjonell utvikling), at 3–4-åringer bruker det til å be om å få tilsendt mat under måltidet, til å si fra om behov for å gå på do (de to siste under området hverdagsaktiviteter) og til å invitere til eller be om å få bli med i lek (under området lek), at 4–5-åringer bruker det til å gjøre avtaler, til å uttrykke følelser (de to siste under området sosio-emosjonell utvikling), til å bli enige om hva rollelek skal handle om og hvilke roller deltakerne skal ha (under området lek) og til å informere om seg selv og andre, f.eks. navn og alder (under området hverdagsaktiviteter), samt at 5–6-åringer bruker det til å hevde egne ønsker og synspunkt og til å ta initiativ, komme med forslag og invitere andre med (under området trivsel)
- språk i lek, som at 1–2-åringer sier takk-takk i turtakingslek der en gir og tar imot gjenstander, at 2–3-åringer gjør om stemmen sin i late-som-lek, at 3–4-åringer har ”språklige ferdigheter, hukommelse og forståelse” nok til å ”bli værende i en lekesituasjon over tid” og at 5–6-åringen har ”ferdigheter innen språk og tenkning som gjør leken til en arena der barnet kan utfolde seg, eksperimentere og fantasere” (alt under området lek)
- språk i samlingsstunder, som at 3–4-åringer vanligvis syns det er spennende med bl.a. sanger og enkle fortellinger (under hverdagsaktiviteter)

Eksplisitte formuleringer om språklig kommunikasjon i veiledningen til andre områder enn språk, gjelder altså barns bruk av språk for sosiale formål og for å uttrykke egne behov, ønsker og meninger samt språk i lek og samlingsstunder, alt vesentlig i barns sosiale liv i barnehagen, i små og større grupper.

Opsummerende går det frem av gjennomgangen ovenfor, at Alle med legger opp til at både barns mestring av språkssystemet og språklig-kommunikativ utvikling skal kartlegges under området språk. I tillegg er det lagt relativt stor vekt på gryende skriftspråkutvikling. Observasjon av språklig kommunikasjon inngår dessuten i kartleggingen på andre områder.

Noen sider ved barns språkutvikling er ikke med, eller vektlegges lite. Samtaledeltaking, som en skulle forvente ville være med i et verktøy som legger hovedvekt på sosial utvikling, er ikke med. Bruk av språk til utforsking er nevnt i innledningen til alderstrinn 3–4 år, men er ikke med i noe observasjonspunkt. Lek med språk og metaspråklig bruk av språk er med i punktet om riming og tøysing med språket under alderstrinn 5–6 år, men kommentaren til punktet gjelder bare fonologisk bevissthet. At barn kan ha stor glede av å leke med språket og at språklek og det å snakke om forskjeller mellom språk kan gi gode fellesopplevelser mellom barn som ikke har samme morsmål, er ikke nevnt. Kartlegging av tekstkompetanse (dvs. tekstbinding og sjangerkunnskap) og barns bruk av språk uten støtte i den konkrete situasjonen, er knyttet til bare ett observasjonspunkt på alderstrinnet 4–5 år. Kartlegging av ordforrådet er begrenset til begynnende ordlæring og ord som inngår i 5–6-åringers ”hverdagsspråk”. Alle med legger imidlertid opp til at kartleggingen skal baseres på observasjonsmetoder som kan inngå i barnehagens daglige arbeid, og slike observasjonsmetoder er ikke velegnet for omfattende kartlegging av ordforråd.

Gjennomføring

Til grunn for utfyllingen skal ligge observasjon av barnet i barnehagens vanlige aktiviteter, eventuelt supplert med observasjon i planlagte situasjoner og foreldres observasjoner utenfor barnehagen. Flere må ta ansvar for den samlede observasjonen av ett barn. Alle i personalet kan delta i observasjonen, men hovedansvaret skal ligge hos pedagogisk utdannet personale. Av redegjørelsen for hvordan observasjonen skal legges opp, går det som tidligere nevnt frem at barnet så langt som mulig skal observeres mens det deltar i vanlige aktiviteter i barnehagens hverdag. Det understrekes at en for å kunne foreta observasjon på en forsvarlig måte, må ta høyde både for subjektiviteten og for mulige feilkilder. Flere skal derfor være sammen om ansvaret for den samlede observasjonen av et barn. Det oppfordres også til å observere barnet flere ganger i samme situasjon og i ulike situasjoner, slik at bildet viser barnets mangfold og variasjon. Foreldrenes observasjon av barnet utenfor barnehagen innlemmes i kartleggingen.

Følgende observasjonsmetoder nevnes som egnede, avhengig av hva en skal observere: aktivitetsskjema, sosiogram, anekdoter, dagbok, bruk av audiovisuelt utstyr, barneintervju, praksisfortellinger og deltakende observasjon. Her regnes altså både kvantitative og kvalitative metoder som aktuelle, men av helheten i fremstillingen går det tydelig frem at skjemaet skal fylles ut på bakgrunn av omfattende observasjon med kvalitative metoder, det vil si metoder som baserer seg på fortolkning ut fra inngående kjennskap til sammenhengen enkeltobservasjoner inngår i.

Registrering av resultat

Resultater av observasjonene skal registreres i skjemaet ved at det aktuelle feltet fargelegges helt ved full mestring, halvt ved begynnende eller delvis mestring og ikke fargelegges ved

manglende mestring. Ny farge velges ved neste registrering, for å gjøre det lett å få oversikt over utviklingen. På baksiden av skjemaet er det et felt for korte kommentarer for hver gang skjemaet fylles ut.

Reliabilitet, validitet, troverdighet

Det foreligger ingen reliabilitets- eller validitetsundersøkelse av Alle med. Vurderes realibiliteten på kvalitativt grunnlag, ved å se observasjonsutsagnene i sammenheng med registreringsform, vurderes det at det stort sett vil være relativt lett å vurdere om barnet mestrer, delvis mestrer eller ikke mestrer det som er beskrevet i observasjonsutsagnene under språk i Alle med, og at verktøyet derfor sannsynligvis overveiende er noenlunde reliabelt når det gjelder observasjon av språk.

I forhold til verktøyets validitet vurderes det at det kan egne seg til å identifisere barn som kan ha språkvansker og derfor bør observeres spesielt og eventuelt utredes nærmere, men med det forbehold at barns sosiokulturelle forhold ikke involveres. Verktøyet egner seg ikke til å følge med på barns språkutvikling med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker.

Institusjonell forankring og anvendelse

Som det går frem av foregående avsnitt, skal observasjonene gjøres i barnehagen, av personalet, og det forutsettes i veiledningen at ”det pedagogiske personalet har et hovedansvar og har oversikt før sirkelen tas med i foreldresamtalene”(s. 14). Det er ikke spesielle kompetansekrav for å kartlegge med Alle med, men ”personalet som skal bruke sirkelen, bør ha grunnleggende kunnskaper om det å observere, om barns lek og utvikling, samt bruken av dette verktøyet” (s. 14).

Pedagogisk leder skal i samtale med foreldrene gå gjennom punktene i det ufylte skjemaet, høre om de er enige i det som er registrert og ”om de kan supplere med det de vet barnet kan” (s. 15). Et åpent felt i skjemaet betyr ikke nødvendigvis at barnet har et problem, men ”er et utgangspunkt for drøfting med foreldrene” (ibid.). ”Er foreldrene og barnehagen uenige om hva barnet mestrer, er det viktig å bruke materiellets kommentarfelt” (ibid.).

Kartleggingen skal legges opp slik at den ikke bryter med barns naturlige væremåter og opplevelsesformer. Dette kommer til uttrykk både i veiledningens retningslinjer for observasjon og ved at skjemaet har et eget område for kartlegging av trivsel, der svært mange av punktene krever observasjon for å prøve å finne ut hvordan barn opplever situasjoner.

Pedagogisk praksis og spørsmål om anvendelse

Ett av målene med Alle med er, som tidligere nevnt, å bidra til økt bevissthet blant personalet i barnehagen om det pedagogiske tilbudet til barna. Det understrekes i veiledningen (2006) at styrking av det pedagogiske arbeidet er et viktig mål: ”Vi er svært opptatt av at observasjon av, og kunnskap om, det enkelte barnet har nettopp det som hensikt – å kunne tilrettelegge for et enda bedre tilbud og pedagogiske tiltak”(s. 6). Veiledningen inneholder imidlertid ikke forslag til tiltak, bortsett fra noen få antydninger i kommentarer til observasjonsutsagn (f.eks. at voksne bør sette ord på det 1–2-åringen peker på og sørge for at 4–5-åringen får erfaringer med lesing og skriving). Det opplyses (på s. 7) om at dette er bevisst valgt, for at ”materiellet først skulle være i bruk ute i barnehagene”, og fordi en regner med at ”en periode med bruk og praktisk erfaring med sirkelen” vil gi grunnlag for å ”samle inn barnehagenes egne

erfaringer og forslag til tiltak”. På denne måten vil en kunne ”ta vare på den enkelte barnehagens kompetanse og sikre spredning til andre barnehager”.

Hvordan kartleggingen tenkes å bidra til styrking av barnehagens pedagogiske tilbud utdypes i veiledningen på s. 15, i den generelle delen av veiledningen til bruk av skjemaet. Her understrekes det at kartleggingens funksjon som ”korrektiv til pedagogisk praksis” er svært viktig. Barnehagen anbefales først å vurdere sitt eget tilbud til et barn når det ser ut til at et barn har problemer: ”Dersom utfylt sirkel ikke viser aldersadekvat mestring, anbefaler vi først å vurdere hvilke aktiviteter barnehagen har tilbudt barnet innen aktuelt område. Kanskje viser et åpent felt i sirkelen en mangel ved det pedagogiske tilbudet vi gir?” Dersom foreldrene registrerer mestring som man ikke ser i barnehagen, ”er det særlig viktig at barnehagen ser på sin tilrettelegging for barnets trygghet og mestring”. I tillegg til å vurdere tilbudet til enkeltbarn anbefales det å se på ”hvordan skjemaene samlet ser ut”. Dersom flere barn har åpne felt på samme område, kan det tyde på at dette er et område barnehagen bør arbeide bedre med. På denne måten tenkes kartleggingen anvendt i det systematiske vurderingsarbeidet barnehagen som lærende organisasjon er forpliktet til å gjennomføre, både i forhold til arbeidet med enkeltbarn og barnegruppen som helhet. Dermed kan Alle med også ”være en hjelp for å planlegge barnehagens kompetanseheving. Satsingsområder og områder der personalet opplever at de trenger faglig påfyll, vil komme klarere fram”.

I tillegg til å fungere som korrektiv til pedagogisk praksis, er kartleggingen ment å bidra til å oppdage barn som trenger nærmere utredning ved en eller flere hjelpetjenester utenfor barnehagen. Med foreldres tillatelse vil skjemaet i så fall gjøres tilgjengelig for dem som skal ha ansvar for utredningen. Ifølge veiledningen er det gjort erfaringer med Alle med som ”et nyttig redskap i eksternt samarbeid, blant annet mellom barnehage og PPT” (s. 15). Det vurderes også som aktuelt å bruke skjemaet ”som redskap i overgangen mellom barnehage og skole” (s. 15).

Det er altså meningen at kartleggingen både skal bidra til å fange opp barn som bør henvises til videre utredning, og til refleksjon over barnehagens pedagogiske arbeid: Legger vi godt nok til rette for dette barnets utvikling? Er det områder vi generelt legger for lite vekt på? Er det områder vi har for liten kunnskap om? Et slikt perspektiv på kartleggingen er verdifullt, både ved at det retter oppmerksomheten mot videreutvikling av det pedagogiske tilbudet og ved at barnets mestring sees i sammenheng med miljøet. Spørsmålet blir da om kartleggingen er utformet slik at den gir gode muligheter for å vurdere hva som kan være svakheter ved språkmiljøet, både ut fra kunnskap om hvilke sider ved språkutviklingen som er viktige, og kunnskap knyttet til hva barn fra ulike miljøer og med ulike forutsetninger kan ha behov for. Hva personalet vil oppdage av mangler ved språkmiljøet for den enkelte og i barnehagen som helhet, ved kartlegging med Alle med, begrenses både av hva kartleggingen legger opp til å kartlegge, og av hvilken kunnskap som formidles om språkvansker og om miljøfaktorer utenfor barnehagen som kan ha betydning for språkutviklingen. Kartlegging med dette verktøyet vil sannsynligvis bidra til at noen barn som registreres som svake på punkt som er med i kartleggingen, får et styrket tilbud i barnehagen, eventuelt i samarbeid med PPT eller andre instanser utenfor barnehagen. Imidlertid har verktøyet begrensninger som gjør at det kan være dårlig egnet som grunnlag for å styrke tilbudet til andre barn.

For det første er viktige sider ved språkutviklingen utelatt eller for lite vektlagt, og veiledningen formidler lite kunnskap om det som skal kartlegges, til og med det som er vektlagt, som skriftspråkutvikling. Dermed kan verktøyet virke begrensende på personalets refleksjon over språkmiljøet. Viktige aspekter ved språkmiljøet kan bli oversett, noe som kan

få negativ innvirkning både på barnets språklige utfoldelse i barnehagen og med tanke på mestring av språklige utfordringer i skolen.

For det andre er det ikke noe i veiledningen om forskjeller i primærsosialisering som det er viktig å være oppmerksom på når en skal legge til rette for språklæring, verken om kommunikasjonskulturell variasjon eller det å vokse opp med et annet morsmål enn norsk.

Den generelle holdningen innenfor barnehagepedagogikken, som også kommer til uttrykk i Alle med, er at en skal ta utgangspunkt i det barnet mestrer. Men om forskjeller i barns bakgrunn ikke tydeliggjøres, kan en lett komme til å overse barns mestring på områder en er lite oppmerksom på.

Observasjonen som skal ligge til grunn for kartleggingen, kan bidra til å motvirke problematiske sider ved verktøyet, fordi det legges vekt på deltakende observasjon i samvær med barn samt samtaler mellom dem som har observert det samme barnet. Slik observasjon og felles refleksjon over hva en har lagt merke til, kan føre til at en både ser mangler ved verktøyet og sterke sider ved barnet som kunne ha blitt oversett om en ikke fulgte godt med. Muligheten for at noe slikt skal skje, ville imidlertid ha vært betydelig større om veiledningen hadde problematisert normalutvikling, særlig når det gjelder de mest miljøavhengige sidene ved språkutviklingen, og formidlet kunnskap om kommunikasjonskulturell variasjon og minoritetsspråklige barns språkutvikling.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Utvalget har ikke hatt tilgang til materiale som behandler Alle med.

Minoritetsspråklige barn

Som tidligere nevnt, ser det ut til at verktøyet er ment for alle barn, men det nevnes ikke noe om at barn kan ha andre morsmål enn norsk. Det er en alvorlig mangel ved verktøyet at veiledningen ikke sier noe om hvordan det tenkes brukt ved kartlegging av barn med minoritetsspråk som morsmål. Særlig fordi det er bygd opp omkring alderstrinn, er det vesentlig å si noe om hvordan det tenkes brukt når en åpenbart ikke kan knytte utvikling til alder. Det legges stor vekt på samarbeid med foreldre om utfylling av skjemaet, men heller ikke i denne sammenhengen nevnes noe om språkforskjeller i barnegruppen, verken om ulike språk, ulike dialekter eller barns ulike kommunikative erfaringer.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Ett av formålene med verktøyet er ifølge veiledningen å gi hjelp til å ”formulere og formidle barnehagens første bekymring for barn” (s. 6) til foreldre, og eventuelt til hjelpeinstanser utenfor barnehagen. Dette betyr at verktøyet tenkes å kunne å bidra til at ikke-åpenbare funksjonsnedsettelse oppdages så tidlig som mulig. Hvilke funksjonsnedsettelse det gjelder, er ikke nevnt, men siden verktøyet er laget for å observere sosial utvikling, må det være funksjonsnedsettelse som viser seg gjennom forsinket eller avvikende utvikling på områder som er knyttet til sosial utvikling, altså ikke bare språkvansker.

Verktøyet er tenkt brukt gjennom hele perioden et barn er i barnehage, og ser ut til å være ment for alle barn, ettersom det er lagt opp til at skjemaet skal fylles ut i forbindelse med foreldresamtaler. Det er derfor nærliggende å tenke at det også er ment for å følge med på

utviklingen til barn med ulike typer funksjonshemming, inkludert barn med sosiale vansker og/eller forsinket/avvikende språkutvikling. Eller kanskje PPT eller andre hjelpeinstanser er involvert i å følge med på disse barnas utvikling, med andre verktøy? Spørsmålet berøres ikke i veiledningsheftet. Siden verktøyet er bygd opp ut fra hva som kan forventes på ulike alderstrinn, ville det være ønskelig med informasjon om hvorvidt det er tenkt brukt på barn med uvanlige utviklingsforløp, og hvordan det i så fall skal brukes.

Veiledningsheftet inneholder ikke forslag til tiltak verken for barn med forsinket/avvikende språkutvikling eller andre former for funksjonsnedsettelse, men det understrekes generelt at utfylt skjema må brukes til refleksjon over det pedagogiske tilbudet som gis, hva som trengs av tiltak, hvor barnehagen trenger mer kompetanse osv.

Diskusjoner

Alle med er en kartlegging av flere av barnets utviklingsområder, og språket er ett av disse. Under dette området kartlegges både språkssystem og kommunikative ferdigheter, med hovedvekt på språkssystemet. Ut fra reliabilitets- og validitetsvurderingene er det rimelig å tro at Alle med vil kunne være til hjelp i å oppdage språkvansker, dersom personalet er oppmerksomme på begrensninger knyttet til at barn kommer fra forskjellige miljøer. Alle med kan anvendes i forhold til vurdering av språkmiljø i barnehager. Det er begrenset i hvilken utstrekning Alle med kan gi tilstrekkelig innsikt i det enkelte barns språklige ferdigheter i bredere forstand, og dermed også gi personalet et nyansert bilde av barnets språklige utvikling og ev. problemer i denne sammenheng.

Det er en tydelig veiledning til hvert punkt i materialet, men forklaringer kan innimellom fremstå som noe mangelfulle. Kartleggeren skal ikke i dette materialet formulere seg skriftlig, men benytter i stedet skraveringer. Bruken av skravering i en sirkel kan gi en fornemmelse av å ha større oversikt enn man nødvendigvis har. Det gir også en risiko for å fremme en tro på at det er best at barnet skårer høyt på flest mulige områder.

Den her anvendte form for registrering forutsetter at kartleggeren har kompetanse til selv å omsette observasjoner til vurderinger av barnet. Selv om førskolelærere er utdannet til å ha en viss kunnskap om barns språklige utvikling, kan det være krevende å omsette observasjoner til vurderinger i form av skravering, og det trenger ikke å være særlig gjennomslutning hvorfor kartleggeren skraverer utviklingsområdene for barnet som hun gjør. Derfor er det viktig at materialet understreker at personalet samarbeider om å fylle ut skjemaet.

Vurderinger

Formål

Følge med på alle barns sosiale utvikling, inkludert språkutvikling. Identifisere barn i alderen 1–6 år med språkvansker og andre vansker. Avdekke barnehagens behov for kompetanseheving.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilken type personalkompetanse

Kartleggingsmaterialet er utviklet for bruk i barnehager. Flere i personalet skal observere barnet, mens hovedansvaret skal ligge hos en utdannet pedagog

Barn med majoritets/-minoritetsbakgrunn

Kartleggingsmateriellet forholder seg ikke eksplisitt til barn med minoritetsbakgrunn. Materiellet egner seg ikke til å kartlegge denne gruppen barns språklige utvikling og ferdigheter, blant annet fordi materiellets kobling av barnets alder til språkutvikling er problematisk i forbindelse med denne barnegruppen. Også fordi det ikke formidles kunnskap som er nødvendig for å kartlegge barna. En sirkel uten aldersgrenser ville altså ikke ha vært til stor hjelp. Minoritetsspråklige barn nevnes overhodet ikke i veiledningen. Utvalget vurderer at verktøyet kan brukes i barnehagen når det gjelder barn med majoritetsspråklig bakgrunn, men ikke for barn som er i ferd med å lære norsk som andrespråk.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Kartleggingsmateriellet har fokus på barns sosiale utvikling, og vil nettopp derfor kunne brukes til å identifisere ev. sosiale funksjonsnedsettelse. Det fremgår imidlertid ikke eksplisitt, og det er således ukart hvordan materiellet for øvrig kan anvendes på barn med funksjonsnedsettelse.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Validitet og reliabilitet for kartleggingsmateriellet er ikke tydelig dokumentert. Dets troverdighet vurderes som rimelig tilfredsstillende ut fra kvalitative vurderinger.

Teorigrunnlag og -anvendelse

Det angis ikke noen spesifikk teoriinspirasjon, men grunnlaget er tilsynelatende utviklingspsykologisk ut fra forestillinger om normalutvikling knyttet til biologisk alder. Samtidig legges det betydelig vekt på miljøets store betydning og på å observere barnets hele utvikling. Språket inngår som en mindre del av denne samlede utviklingen. Idet kartleggingsmateriellet legger vekt på å avdekke hele barnets utvikling, er det begrenset hva som fremkommer med hensyn til barnets språklige utvikling, og det forekommer ikke som fullstendig tilstrekkelig med tanke på det å kunne identifisere barn med språklige vansker eller forsinkelser. Det inngår ikke kunnskap om kulturell variasjon i kommunikasjonsmønstre, eller at barn fra ulike miljøer har ulike kommunikative erfaringer.

Veiledningen

Veiledningen til den konkrete kartleggingen er tilfredsstillende, mens forklaringene av kartleggingens enkelte deler og betraktet som helhet, er mindre tilfredsstillende.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Verktøyets resultater skal anvendes til ev. å korrigere og utvikle barnehagens pedagogiske miljø, det vil si at fremfor å utvikle individrettede pedagogiske initiativer, fortolkes et barns påfallende utvikling som uttrykk for mangler i det pedagogiske miljøet. Resultatene kan også anvendes for henvisning av barnet til spesialisttjenester. Materiellet gir sannsynligvis muligheter til å reflektere rundt det pedagogiske teori-praksis-forholdets kompleksitet.

Barns medvirkning

Overveiende observeres barna i naturlige omgivelser. Her blir de til en viss grad involvert, sannsynligvis ofte uten å vite det, samtidig som de gjøres til gjenstand for observasjoner med henblikk på registrering. Samtidig oppfordres det til bruk av en rekke andre fremgangsmåter, som har som formål å fremskaffe et nyansert bilde av barnets subjektivitet. Barnet blir således involvert i utstrakt grad med vekt på å fokusere på det som synes å oppleves som meningsfylt for barnet.

Konklusjon

Det vurderes at Alle med kun er egnet til bruk i barnehagen under hensyntagen til de forbehold som er omtalt i det foregående.

LÆR MEG NORSK FØR SKOLESTART

Kort beskrivelse

<i>Formål</i>	Kartlegging/observasjon for å følge med på barns språkutvikling over tid
<i>Målgruppe</i>	Minoritets- og majoritetsspråklige barn i førskolealder. Ingen aldersangivelser.
<i>Språk</i>	Minoritetsspråklige barns norsk og ev. morsmål, majoritetsspråklige barns morsmål
<i>Innhold</i>	Språkbruk (språkfunksjoner) på norsk og ev. morsmål Samtale på norsk og ev. morsmål Lesestund på norsk og ev. morsmål Barnets fortellinger på norsk og ev. morsmål Lesing og skriving på norsk og ev. morsmål
<i>Metode</i>	Observasjon ut fra kartleggingsskjema (inspirert av mappevurdering)
<i>Tidsaspekt</i>	Tidsbruk er ikke angitt
<i>Materiell</i> ⁵⁶	Registreringsskjema med kort veiledning (Språkpermen) Fagbok (ikke en veiledning i tradisjonell forstand)
<i>Resultat</i>	Kvalitative kommentarer oppsummeres innenfor hvert område
<i>Utgivelsesår</i>	2009

Analyse

Opphav og formål

Konstruktører

Materiellet er utarbeidet av førsteamanuensis Margareth Sandvik og førstelektor Marit Spurkland, som begge underviser i norsk ved førskolelærerutdanningen, Høgskolen i Oslo.

Bakgrunn

Utgangspunktet for Lær meg norsk før skolestart er et tidligere, målrettet språkarbeid i barnehagene i bydelen Bjerke i Oslo. Dette arbeidet og den påfølgende rapporten, *Norsk språktrening for minoritetsspråklige 4- og 5-åringer. En metode* (Skretting 2000), viste at det fortsatt fantes interesse for ytterligere å utdype kunnskapene omkring barns språk, og et samarbeid ble etablert mellom representanter for bydelen Bjerke og Høgskolen i Oslo. Dermed ble et nytt prosjekt innledet. Målet med prosjektet var å fremme en aktiv og likeverdig språkanvendelse i barnehage og skole ved å bruke bøker og konkret materiell for språkstimulering og for utvikling av barns språkkompetanse, særlig i flerkulturelle barnehager.

Metoden for arbeidet med språk i prosjektet bestod av systematisk boklesning, fortelling og boksamtaler i smågrupper. For å illustrere og konkretisere innholdet i bøkene og fortellingene, ble førskolelærerne utstyrt med en liten koffert – språkkofferten – med et utvalgt konkretiseringsmateriell som var knyttet til denne litteraturen. Materiellet i kofferten ble utvidet etter hvert som fortellingene og lesingen ble utviklet (jf. boken Lær meg norsk før skolestart, s.16). En grunnleggende idé, ifølge forfatterne, var at også barn med norsk som morsmål skulle være med i gruppene, og at alle barn på avdelingen ble kjent med de samme bøkene. Slik fikk barn som tilbragte dagene sammen på en avdeling, en felles

⁵⁶ Jf. litteraturliste for kapittel 7 for referanser til materiellet til Lær meg norsk før skolestart.

referanseramme. Utgangspunktet var å finne kommunikasjonssituasjoner der barn og voksne under så likeverdige vilkår som mulig kunne anvende språket i naturlige og meningsfylte sammenhenger (s. 17).

Formål

Kartleggingsverktøyet *Språkpermen* ble ifølge boken *Lær meg norsk før skolestart* utformet for å ”fange opp de språklige ferdighetene i barnehagen, og hjelpe personalet til å se om de språkstimuleringstiltakene de satte i gang, var positive for barna” (s. 17). Utgangspunktet var arbeidet med bøker i prosjektet. Språkpermen skal brukes som grunnlag for vurdering av enkeltbarns språkutvikling, men kartleggingsarbeidet kan, ifølge boken (s. 111), også anvendes i forbindelse med planlegging av den pedagogiske virksomheten etter refleksjon og vurdering av hvordan språkmiljøet i den spesifikke konteksten ser ut, og hva kartleggingen viser at det enkelte barn trenger. Utvikling av en felles terminologi å beskrive språk ut fra, og felles faglig forankring i læringsteori og språkvitenskap, sees som vesentlig. Utvikling av personalets faglige kompetanse er altså også et mål.

Målgruppe

Kartleggingsverktøyet *Språkpermen* fokuserer først og fremst på minoritetsspråklige barn i førskolealder, men verktøyet kan også anvendes på majoritetsspråklige barn. Kartlegging av minoritetsspråklige barn omfatter både norsk og morsmålet, i det minste det å prøve å finne ut mest mulig om barnets morsmålsutvikling ved å snakke med foreldre eller andre,. Det er et eget skjema i *Språkpermen* for registrering av informasjon om morsmålsferdigheter. Dersom noen i personalet snakker barnets morsmål, er det dessuten mulig å kartlegge på morsmålet innenfor alle de fem kartleggingsområdene. I det tidligere nevnte Bjerkeprosjektet ble ikke alle barna kartlagt, bare barn som en fant særlig grunn til å følge opp (kalles fokusbarn i boken). I smågruppene, som utgjorde en viktig del av arbeidet med bøker, var imidlertid flere med, noe som anses som viktig, ettersom barn da på en naturlig måte kan støtte hverandres språk uansett morsmål.

Kompetansekrav til den som kartlegger

Det står uttrykt i *Språkpermen* at det er ”pedagoger” som skal ”reflektere over tiltak som kan bedre barnets språklige ferdigheter” (s. 3), og en kan derfor anta at det gjelder yrkesgruppen førskolelærere. Begrepet ”voksne” forekommer også, men kan oppfattes mer som et generelt begrep som gjelder alle voksne, inklusive foreldre. På baksiden av heftet står det at ”*Språkpermen* fylles ut av personalet i barnehagen”. Dette kan altså være både førskolelærere eller fagarbeidere og ufaglærte assistenter. I boken *Lær meg norsk før skolestart* (2009) legges det vekt på fagkunnskap som grunnlag for vurdering av det som kommer frem i kartleggingen, og helt på slutten av boken listes det opp visse krav til kunnskap og refleksjon som personalet (ikke spesifikt førskolelæreren) må ha for å gjennomføre en god kartlegging (s.146): kunnskap om språkbeherskelse og andrespråkstilegnelse, om betydningen av språkbobservasjon i barnehagen, om observasjonsmetoder, og ”om hva man kan iakttå i barns samtaler, fortellinger og skriftlige tekster” (s. 146). Dette kan tyde på at en tenker seg at fagutdannet personale må ha hovedansvar for kartleggingen, men verken i boken eller *Språkpermen* er det uttrykt noe om krav til formell kompetanse.

Språk- og kommunikasjonsforståelse

Den språk- og kommunikasjonsforståelsen som ligger til grunn for materialet, vektlegger at språklæring skjer i samspill med andre, og at konteksten har stor betydning. Det er gjennom kommunikasjon i sosiale og for barnet velkjente og meningsfylte sammenhenger at kommunikativ kompetanse utvikles. I boken inndeles kommunikativ kompetanse i pragmatisk

og grammatisk kompetanse, og det kommunikative (pragmatiske) sees som viktigst. Når barn får delta i varierte språkbrukssituasjoner, ”lærer de etter hvert ”riktig” grammatikk uten at de er klar over det selv” (s. 26). I tråd med denne tenkningen kartlegges det kommunikative: hva språket brukes til, samtaledeltaking, fortelling og lesestund, samt lesing og skriving. I denne sammenhengen bør det påpekes at boken omtaler kulturell variasjon i hva barn har fått med seg hjemmefra når det gjelder bøker, tekst og kommunikasjon. Barnets mestring av språkssystemet er ikke inkludert i kartlegging med Språkpermen.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Teorier for verktøyet ligger innenfor sosiokulturell teoridanning, og det refereres til bl.a. Vygotskij. Pedagogens rolle som medkonstruerende i det/den spesifikke miljøet/konteksten/kulturen er også tydelig, og det legges vekt på hvordan den voksne inngår som samtalestøtte for barnet (jf. Vygotskys stillastenkning, som er omtalt på s. 29 i boken). Det spørres eksplisitt under kartlegging av samtale om hvor mye og hva slags samtalestøtte barnet trenger.

Verktøyet kan også kobles til situert læring, det vil si at læringen skjer i en spesifikk sammenheng, for eksempel når barnet deltar i leseaktiviteter, som er kartleggingens hovedformål, og som inkluderer egne fortellinger og oppfølgende samtaler om bokens innhold og betydning. Det er det pedagogiske språkmiljøet med fokus på barnebøker, som altså danner grunnlaget for verktøyet, samt hvordan barn samhandler med andre barn og voksne, som skal observeres. Barn sees her som kompetente til å samhandle med hverandre og med voksne i sitt hverdagsmiljø i barnehagen, og språket anvendes da som kommunikasjonsmiddel. Fra boken kan man utlede at Språkpermens terminologi når det gjelder dokumentasjonen er ”faglig forankret i pragmatisk orientert språkvitenskap, sosiokulturell læringsteori og teori om flerspråklig utvikling” (s.109). Foruten å ha et sosiokulturelt perspektiv, er Språkpermen også utviklet med støtte fra språkvitenskapelig teori. Det sies også i denne forbindelse at de språkvitenskapelige kunnskapene er viktige når pedagogene skal vurdere hvor barnet står språklig. Det skal nevnes at verktøyet ikke har noen synlig kobling til utviklingspsykologisk tradisjon, og derfor etterspørres ikke heller noen aldersangivelse for barnet. Verktøyet er dessuten utformet for minoritetsspråklige barn, der det i enda mindre grad passer å ha et aldersperspektiv.

Den metodiske tilnærmingen er en variant av mappevurdering (portfolio), basert på en kombinasjon av systematisk observasjon ut fra fastlagte kategorier og barns spontane uttrykk (tegninger, skriftlige produkter og muntlige uttrykk som personalet har skrevet ned). Forankringen i sosiokulturell teori og pragmatisk språkvitenskap har resultert i et verktøy av særegen karakter.

De overordnede metodene og prinsippene som Språkpermen bygger på, er tydelig formulert og bygger på litteraturlesning og hvordan barnet samhandler. Høytlesningens betydning har også, som mange forskere (Aukrust 2006, Snow og Ninio 1986, Torr 2004) tidligere har vist, positiv effekt på språkutvikling, noe som burde være et godt utgangspunkt for å prøve dette.

Kartleggingen skjer i situasjoner med hverdagslig virksomhet, og empirien innhentes gjennom kvalitative observasjoner og samtaler. Observasjonen har fokus på det enkelte barn, men kartleggingen gjennomføres når barnet fører dialog og samtaler og samhandler med andre barn og voksne. Miljøet har betydning, spesielt ved at observasjoner alltid følges opp av tiltak, og det etterspørres hva pedagogene kan gjøre for å gi barnet flere muligheter til å trene opp

språket. Det legges sterk vekt på det at pedagogen og barnehagen arbeider for å videreutvikle språkmiljøer på alle de områdene som kartleggingen omfatter.

Metode, innhold og gjennomføring

Veiledning

Veiledningen består av et hefte med tittelen Språkpermen, med åtte kartleggingskjemaer og en kort veiledning til hvert av disse, oversiktlig satt opp, med skjema og veiledning i samme oppslag, og tydelig markering av veiledning til de enkelte spørsmålene i skjemaet. Boken *Lær meg norsk før skolestart* kan leses som en frittstående fagbok, men gir samtidig mer kunnskap om og forklaringer av grunnlaget Språkpermen er utarbeidet og kan anvendes på. I de to siste kapitlene presenteres Språkpermen, og kartleggingsområdene i denne utdypes. Boka gir dermed supplerende veiledning til den kortfattede veiledningen i Språkpermen. Imidlertid nevnes ikke boken på en slik måte i Språkpermen at det kommer frem noe om forbindelsen mellom de to. Språkpermen kan kjøpes uavhengig av boken, og utvalgsmedlemmer har i forbindelse med studiebesøk i barnehager forstått at ikke alle er klar over at boken finnes. Sidehenvisninger til boken i Språkpermen ville ha tydeliggjort forbindelsen, og også bidratt til en utdypet forståelse av den kortfattede veiledningen i permen.

Instruksjonene i veiledningen i Språkpermen er tildels utydelig utformet. Eksempelvis er det uklart om den første kartleggingen skal følges opp dersom det viser seg at barnet har vansker innenfor ett eller flere av de områdene som kartleggingen omfatter. På slutten av hvert kartleggingsområde stilles det nemlig spørsmål om språkmiljøet og hvordan det kan endres slik at barnet får mange og ulike erfaringer med språkhandlinger. Det er da et relevant spørsmål hvorvidt en ny kartlegging skal gjennomføres, men det gis ikke noe tydelig svar på dette verken i verktøyet eller boken. Det fremgår at en skal kartlegge i flere perioder, men ikke hvor lang periode det kan dreie seg om, heller ikke om hvor lang tid det skal gå mellom hver periode. Det som igjen er viktig å understreke, er den oppgaven pedagogen har med å se til at barnehagemiljøets utforming er egnet til å utfordre og støtte barnets språk- og kommunikasjonsutvikling. Videre bør pedagogene også reflektere over hvilke tiltak som kan være nødvendige for at barnet skal få mulighet til å anvende språket maksimalt.

En annen uklarhet i Språkpermen er at det i skjemaene for hvert område er satt av plass for situasjonsbeskrivelse, noe som gir inntrykk av at observasjonen foregår i en bestemt situasjon. Mange av områdene dekkes imidlertid best om observasjonen foregår i flere situasjoner, noe også en del spørsmål og kommentarer i veiledningen gir inntrykk av. I boken (2009) står det dessuten at ”det er et sentralt poeng at kartleggingen foregår i varierte situasjoner (garderobe, måltid, lek bokstund, språkgrupper)” (s 123). En loggbok som kan dokumentere hva barnet sier og gjør, er kanskje tenkt anvendt som en metode for å samle flere ulike observasjoner, og på flere steder i boken omtales også dette, men ikke hvordan disse senere skal anvendes når selve kartleggingen gjennomføres. Her bør veiledende dokumenter kunne bli tydeligere.

Språkpermen beskrives som et engangshefte som skal kartlegge barnets språk over en periode. Dersom man skal ha ett engangshefte for hver kartlegging og for hvert barn, kan det bli en betydelig kostnad for den enkelte barnehagen. Her burde en nettbasert og billigere løsning vurderes.

Innhold

Kartlegging med Språkpermen omfatter disse fem språklige områdene:

Språkbruk (språkfunksjoner)

Samtale

Lesestund

Fortelling

Lesing og skriving

Hvert av områdene kartlegges på norsk og eventuelt på morsmålet, ut fra spørsmål i skjemaet for dette området. I et eget skjema for morsmålet stilles spørsmål om barnets generelle morsmålsferdigheter, samt mer spesifikke spørsmål, om samtale- og fortelleferdigheter, om lesing og skriving og om når barnet bruker morsmålet (i hvilke situasjoner og med hvem). Morsmåls-skjemaet skal fylles ut sammen med foreldre/foresatte, flerspråklig personale eller andre.

Området Språkbruk

Under dette området kartlegges primært det som med språkvitenskapelige termer kalles språkfunksjoner eller språkhandlinger, det vil si hva språket brukes til, eller hvilke handlinger en utfører med språket⁵⁷. I boken redegjøres det for at forskningslitteraturen ikke gir grunnlag for en bestemt kategorisering på dette området (s. 27). I språkpermens skjema for området Språkbruk er det valgt ut noen kategorier (uten begrunnelse for utvalget), og det redegjøres kort for disse i boken (s. 138). Det er relativt få: be om noe, fortelle noe, forklare noe, styre noen, uttrykke følelser, uttrykke egen mening, snakke om språk (metaspråklig funksjon). Her mangler noen språkfunksjoner som burde være med når en skal observere barns språk: den sosiale, den fantasibærende, den poetiske og den utforskende. Disse språkfunksjonene er i høy grad til stede i bokens fremstilling av det pedagogiske arbeidet med litteratur og språk, og også under andre kartleggingsområder, særlig Lesestund og Fortelling. Likevel ville det være ønskelig å ha dem med i skjemaet der en kartlegger språkfunksjoner, for å rette oppmerksomheten mot det brede spekteret av formål barnet bruker språket til. På den måten ville en også få impulser til å reflektere over hvilke språkfunksjoner som preger språkmiljøet i barnehagen, og hvilke som eventuelt får for lite plass.

Observasjonsspørsmålene til dette området er formulert som spørsmål om barnet *kan* bruke språket til å be om noe, uttrykke følelser, si hva det mener osv., mens det i Språkpermens korte, innledende veiledning til spørsmålene står at en i dette skjemaet bør ”notere ned om barnet utfører” handlingene. Ordet *kan* peker i retning av at spørsmålet gjelder *hvordan* barnet bruker språket til de forskjellige formålene, mens det ut fra den siterte formuleringen virker som det interessante er å observere *hva* barnet bruker språket til. Veiledningen til noen av spørsmålene antyder imidlertid, som spørsmålsformen, at det også skal tas med i observasjonen *hvordan* barnet bruker språket. For eksempel nevnes at barnet kan be om noe på ulike måter, si det direkte eller bruke indirekte, mer høflige formuleringer, og når det

⁵⁷Området kalles ”Språkbruk”, og ordet språkbrukskompetanse brukes i språkpermens veiledning til dette området. I boken defineres språkbrukskompetanse på en måte som er noe forvirrende i forhold til hvordan ordet brukes i Språkpermen. Boken skiller mellom språkbrukskompetanse, som også kalles *pragmatisk kompetanse*, og systemkompetanse, som også kalles *grammatisk kompetanse*, og det redegjøres nærmere for hver av disse. Språkbrukskompetansen inndeles i å ”forstå og utføre språklige handlinger, å delta i samtaler, og å forstå tekster og selv skape sammenhengende tekst” (s.26). Det som kartlegges under område 1 Språkbruk, er altså bare noe av språkbrukskompetansen, resten kartlegges under område 2 Samtale, område 3 Lesestund og område 4 Fortelling. Det er derfor noe forvirrende at ordet Språkbruk er valgt som tittel på område 1, og ordet språkbrukskompetanse brukt om det som kartlegges under dette området. En mer presis tittel ville ha vært *Språkfunksjoner*, ev. *Språkhandlinger*. Ordet Språkbruk er kanskje valgt fordi det er et mer dagligdags ord, men i boken understrekes betydningen av å utvikle en faglig terminologi når en skal beskrive barns språk. Uansett hvilke ord en velger, er det viktig å være konsekvent.

gjelder å si sin mening om noe, nevnes at det er ”aktuelt å se etter språklige handlinger der barnet gir uttrykk for egen mening, og om den er begrunnet eller kan begrunnes”. Ser en på det som står i boken om språkhandlinger, vektlegges både *hva* barnet bruker språket til og *hvordan* det tilpasser språket til situasjonen. I bokens mer utdypede veiledning til dette området (s. 137–138) får en helt klart inntrykk av at observasjonene skal sees i sammenheng med tilpassing til situasjon. Ut fra det som til sammen kommer frem i Språkpermen og boken, virker det altså som det skal observeres både *hva* barnet bruker språket til og *hvordan* det bruker det. Veiledningen i Språkpermen er imidlertid ikke så tydelig på dette, og det er heller ikke enkelt å kombinere de to i ett skjema. Kanskje burde en i dette skjemaet ha konsentrert oppmerksomheten om hva barnet bruker språket til.

Området Samtale

Noen spørsmål som stilles når det gjelder samtaledeltakelse under område 2 i Språkpermen, kan belyse *hvordan* barnet bruker språket. Det gjelder spørsmål om hvorvidt barnet greier å gjøre seg forstått på egen hånd, om det kan tilpasse språket sitt til mottakerens informasjonsbehov, og hvilke strategier det anvender når det ikke finner ordene det trenger for å uttrykke seg. I veiledningen (s. 6) nevnes det blant annet at barna kan bruke morsmålet når de ikke klarer å uttrykke seg på norsk. Dette kan være en måte å forholde seg til kodeveksling⁵⁸ på, uten at det står eksplisitt. Kodeveksling er ellers relativt grundig omtalt i boken, noe som kan gi grunnlag for at eksempler på dette kommer med i personalets loggskrivning og dermed tas vare på i den mer usystematiske delen av mappevurderingen. En sidehenvisning i veiledningen til spørsmålet om kommunikasjonsstrategier kunne både ha fungert som utdypet veiledning til dette spørsmålet og gitt større oppmerksomhet rundt kodeveksling. Her er igjen et eksempel på at forbindelsen mellom Språkpermen og boken ikke er god nok.

De fleste av de øvrige spørsmålene om samtale har å gjøre med språkferdigheter som er særlig knyttet til samtale. Det spørres om barnet følger turtakingsregler, tar initiativ til samtaler, gir mest respons, og om det kan følge tråden over flere turer. Det er også et spørsmål om lengden på barnets replikker i en samtale; ”Kan barnet produsere lengre replikker med sammenheng?” Dette er ifølge veiledningen et godt ”mål” på et velutviklet språk, og det tilføyes: ”Barnet må etter hvert kunne skape (eller være med på å skape) en rød tråd som bidrar til sammenheng, og som utvikler emnet for samtalen”.

Området Lesestund. Samtale om tekst og bilde

Dette er det området som er tettest forbundet med det pedagogiske arbeidet med litteratur og språk som *Lær meg norsk før skolestart* begynte med, og som var bakgrunnen for utviklingen av Språkpermen. Skjemaet, og veiledningen til det, er tydelig preget av perspektivene fra bokens kapitler om dette arbeidet. Dette merkes allerede i feltet for situasjonsbeskrivelse og veiledningen til dette, som er mer spesifikk enn i de øvrige skjemaene. I feltet skal det blant annet noteres hva som leses/fortelles, og hvordan formidlingen er lagt opp, og i veiledningen nevnes at det ”kan være nyttig å ha dokumentert hva som leses, hvilken sjanger det er, hva som kan være hovedtema, kompleksitet/vanskelighetsgrad, osv.” Når det gjelder opplegg for formidling, nevnes at det kan være nyttig å notere seg hvilket konkretiseringsmaterie som brukes.

Spørsmålene under dette området gjelder om barnet greier å følge handlingen, om det trenger støtte i samtalen omkring tekst og bilde, hva det trekker frem fra teksten, om det inspireres til

⁵⁸ Kodeveksling er omtalt i denne rapportens kapittel 6.

å tegne, leke, fortelle og snakke på bakgrunn av teksten, og hvor kognitivt krevende teksten er. Spørsmålene gjenspeiler perspektivene på litteraturarbeidet som formidles i boken, og veiledningen til dem forsterker inntrykket. Ved det første spørsmålet, om barnet kan følge handlingen, bes kartleggeren blant annet å notere om teksten var for lett eller for vanskelig, og om hvilke personer/handlinger/bilder barnet var mest opptatt av. Veiledningen til det neste spørsmålet, om barnet trenger støtte i samtalen, oppfordrer til å notere hva barnet trenger støtte til, om det f.eks. er til å finne ord og uttrykk, holde rede på personer og hendelser eller følge med i handlingsgangen. Veiledningen til spørsmålet om hva barnet trekker frem fra teksten, begynner med å slå fast at kommentarer og spørsmål er tegn på interesse for innholdet, og det oppfordres til å notere disse. Det er tydelig at det legges stor vekt på læringsmulighetene som ligger i barns aktive involvering i bøker. Aller klarest uttrykkes læringspotensialet i veiledningen til det siste spørsmålet, om hvor kognitivt krevende samtalen om tekst og bilde er:

”Samtalen bør også vurderes ut fra kognitiv vanskegrad: Deltar barnet i samtale om enkle forhold, slik som benevnelse av personer og handlinger, farger, antall og liknende, eller dreier samtalen seg om mer kompliserte forhold der barnet trekker slutninger, får lov å assosiere eller vurdere? Er samtalen forankret i noe som befinner seg her-og- nå, eller dreier den seg om noe fraværende, noe som har skjedd eller skal skje?”

Sitatet gir assosiasjoner til såkalt utvidede samtaler, på engelsk ”extended discourse”, som flere barnespråkforskere ser som vesentlig for senere lesing og skriving av komplekse tekster, og som omtales i boken *Lær meg norsk før skolestart*.

Ett av spørsmålene gjelder aktiviteter utenfor selve lesestunden. Det gjelder spørsmålet om barnet inspireres til å tegne, leke, fortelle og snakke på bakgrunn av teksten. Spørsmålet følges opp med ”Hvis ikke, hva kan det skyldes?” Sett i sammenheng med andre kommentarer og spørsmål i veiledningen, blant annet om konkretiseringsmaterieell og om teksten var for lett eller for vanskelig, inviterer oppfølgingsspørsmålet til refleksjon over hvordan en kan legge den opp slik at barnet blir inspirert til lek, tegning og annet, slik at ord og uttrykk fra lesestunden tas i bruk i nye sammenhenger.

Området Fortelling

Overskriften i skjemaet for dette området er barnets fortellinger, og kommentaren til situasjonsbeskrivelse begynner slik: ”Små eller større fortellinger kan komme på de underligste tidspunkt og i de mest uventede situasjoner. Det er ikke alltid like enkelt å få tid til å lytte, men for barnet er en lydhør voksen verdifullt”. Deretter oppfordres det til å notere hvilke situasjoner barnet ønsker å fortelle i, og hvilke(t) språk det bruker, for kanskje å ”oppdage et mønster”.

Det første spørsmålet under dette området gjelder hva barnet forteller (fantasisfortelling, gjenfortelling, noe det har opplevd), det andre om barnet kan fortelle sammenhengende, ”slik at tilhørerne får tak i hva barnet vil si”. De to siste spørsmålene gjelder om hvorvidt barnet tar med innspill fra andre når det forteller, og om det bidrar i fellesfortellinger eller rollelek. Det sosiale er altså sterkt til stede under dette området. Kommentaren til spørsmålet om hvorvidt barnet tar med innspill fra andre når det forteller, er slik: ”Et barn som er trygg på sin egen fortelleevne og har oversikt over sitt eget fortellstoff, greier å ta innspill fra andre når det forteller”.

Den mest utdypede kommentaren gjelder spørsmålet om barnet bidrar til fellesfortellinger eller i rollelek. Her presenteres utfordringene ved fellesfortellinger slik: "For å bidra på en konstruktiv måte må man ha fulgt godt med i det som allerede er fortalt, man må kunne bygge på og videreutvikle temaet; man må være lojal mot fortellingen/"Teksten" som er i ferd med å skapes". Mer enn språkferdigheter kreves her: "Når man dokumenterer utvikling på dette området, dokumenterer man ikke bare kommunikative ferdigheter, men også fantasi og kanskje også sosial kompetanse".

Området Lesing og skriving

Skjemaet for dette området er todelt, Første del inneholder spørsmål knyttet til lese- og skriveutvikling før barnet "knekker" den alfabetiske koden, og utviklingen etter at det har kommet så langt i skriftspråkutviklingen. Til utviklingen før barnet leser alfabetisk, stilles det spørsmål om barnet liker å bli lest for, på norsk og på morsmålet, hvordan det blir involvert i lesing og skriving (eget eller voksnes initiativ), om det "leser" ved å se på bildene i boken, forstår at skrift betyr noe, er kjent med og interessert i sin egen bokstav, leser kontekst (pseudolesing), er opptatt av skriverabling, liker å delta i aktiviteter med rim og regler, kan helordslesing og helordsskriving og har begynt å knekke koden. Det er altså delvis spørsmål som gjelder interesse for bøker og skrift og muntlig språk der språkets lydside er det sentrale (rim og regler), og spørsmål knyttet til barns lesing og skriving før de har en helt presis forståelse av sammenhengene mellom talespråket og et alfabetisk skriftsystem.

Andre del av skjemaet for kartlegging av lesing og skriving gjelder utviklingen etter at barnet har begynt å lese og skrive alfabetisk. I denne delen er det spørsmål om barnet leser kjent stoff på egen hånd, om det kan gjette seg til neste ord i setningen ut fra de ordene det allerede har lest, om det skriver og leser korte tekster med en viss flyt, om det begynner å bli klar over regler for ortografi og tegnsetting, og om det skriver ortografisk og har lært regler for tegnsetting. En del av spørsmålene i denne delen gjelder lese- og skriveutvikling utover det en kan forvente av barn i førskolealder. En kan for eksempel undre seg over at ortografisk lesing og skriving er med. Dette er ikke kommentert, verken i Språkpermen eller i bokens veiledning til dette området.

I Språkpermens veiledning til området nevnes under situasjonsbeskrivelse barnehagens forpliktelse til å skape betingelser for at barnet får utforske og bruke skrift, og at det er nyttig å være seg bevisst hvilke situasjoner de gjør det i. Dessuten understrekes betydningen av å være oppmerksom på at det flerspråklige barnet kanskje utforsker flere alfabetsystem. Oppmerksomheten på morsmåls erfaringer følges opp i kommentarene til et par av spørsmålene. Det oppfordres til å notere om barnet blir lest for hjemme, og i forbindelse med spørsmålet om barnet leser ved å se på bildene, nevnes at leseretningen kan være forfra og bakover eller omvendt. I boken finnes et eksempel på at et barns skriving har både norske og tamilske forbilder (s. 135). Både dette og mange andre eksempler i boken viser hvordan lesing og skriving kan inngå i meningsfylte aktiviteter i barnehagen. Veiledningen i Språkpermen gjelder stort sett nødvendig informasjon om hva som ligger i spørsmålene, og kunne med fordel ha vært supplert med noe om å vektlegge det kommunikative også i arbeidet med å støtte barns utvikling frem mot mestring av skriftsystemet. Med sidehenvisninger til eksempler i boken, ville et kort avsnitt om dette ha vært tilstrekkelig.

Gjennomføring

Når det gjelder gjennomføringen, skjer kartleggingen i situasjoner med hverdagslig virksomhet, og empirien innhentes gjennom kvalitative observasjoner i samtale og andre situasjoner. Observasjonen har fokus på det enkelte barn, men kartleggingen gjennomføres

når barnet fører dialog og samtaler og samhandler med andre barn og voksne. Situasjonen som observasjonen gjennomføres i, skal dokumenteres, herunder hvem barnet samhandler/samspiller med. Dessuten er det tenkt at flere barn enn de barna kartleggingen direkte har fokus på, gjerne kan delta i aktiviteter som lesing og samtaler. Ifølge boken kan dette til og med være en fordel. Hvordan selve kartleggingen er lagt opp rent metodisk er noe utydelig uttrykt i Språkpermen, men selve observasjonen synes å begynne når barnet inngår i en sammenheng, og da anvendes trolig spørsmålene i permen.

Registrering av resultater

Observasjonene registreres i skjemaet for hvert av de fem språkområdene og morsmålsskjemaet, i felt for hvert spørsmål, der det skal skrives kommentarer, ”helst med eksempel/sitat fra barnet”. Nederst i skjemaet er det et felt, Tiltak, der det skal noteres hvordan barnehagen kan arbeide videre med barnet på det aktuelle området. I et annet felt, Språkmiljøet, noteres hvordan barnehagen kan arbeide med å styrke språkmiljøet på feltet. Ingen poengsetting forekommer. Teksten blir derimot en kvalitativ beskrivelse. Det virker som om den som kartlegger, ut fra vurderinger av beskrivelsene, skal komme frem til hva barnet trenger og hvordan en bør arbeide videre. I den innledende veiledningen til skjemaene oppfordres *pedagogen* til å ”reflektere over tiltak som kan bedre barnets språklige ferdigheter på området”. Dette kan forstås som at pedagogisk leder ved avdelingen alltid skal være med ved vurderingene, også om det er andre i personalgruppen som har stått for kartleggingen. Men dette er ikke uttrykt tydelig noen steder, verken i Språkpermen eller i boken.

I tillegg til skjemaer for de fem språkområdene og morsmålsskjemaet inngår et skjema for oppsummering og oppfølging av barnets utvikling før dokumentasjonen leveres til foreldrene, kanskje også til skolen. Her er felt for å sammenfatte vurderinger fra alle områdene. Det er veiledning til hvert av punktene om hva som kan være viktig informasjon til foreldre, og eventuelt til skolen. For eksempel står det følgende til feltet for Lesestund:

“Når barnet er blitt lest/fortalt for over en periode, avtegner det seg ofte et bilde av hvor godt denne aktiviteten fungerer for barnet. Her – eller i et vedlegg – bør man informere om hvilke bøker og sjangre barnet har vært gjennom. Det er også nyttig for den videre utviklingen å få informasjon om hva slags fortellinger barnet greier å følge handlingen i, om det kommenterer eller viderefører det som skjer i fiksjonen i noen form (samtale, lek etc). For læreren er det av betydning å vite hvor kompliserte tekster det er mulig å starte med”.

I et skjema helt til slutt i Språkpermen samles og dokumenteres hva barnet har deltatt i og arbeidet med i barnehagen. Eksempelvis hvilke sanger og billedbøker de kjenner til, og hvilke temaarbeid barnet har deltatt i.

Reliabilitet, validitet og troverdighet

Lær meg norsk før skolestart er et språkkartleggingsmaterieell som bygger på kvalitative data. Ifølge Tetzchner er ”den kvantitative forskningens krav om observatørenighet og gjentagbarhet” i kvalitativ forskning ”erstattet med et krav om at forskeren skal gjøre rede for sitt utgangspunkt og grunnlag for å fortolke det han eller hun observerer” (Tetzchner 2001:49). Her arbeides det med fortolkninger som en sentral og verdifull del av kartleggingen. Subjektive fortolkninger anses ikke som feilkilder, men som uunngåelige i kartleggingen. Utover det å prioritere å kunne gjøre rede for sitt utgangspunkt og grunnlag for å fortolke, er det viktig at fortolkningene løpende kan reflekteres og vurderes. Det er gjennom slike prosesser at fortolkninger kan avveies i forhold til hverandre, og at det kan frembringes troverdig informasjon. Nettopp ordet troverdig er egnet til å fremheve at ikke all informasjon

er like viktig eller sann, men at informasjon må betraktes i nær sammenheng med dens forutsetninger, fortolkninger og overveielser i forhold til hvor og hvordan den er fremkommet. Skal Lær meg norsk før skolestart vurderes i dette perspektivet, kan det konstateres at det ikke, så vidt utvalget vet, er foretatt undersøkelser eller analyser av materiellens troverdighet når det anvendes.

På generell basis kan det likevel konstateres at de teoretiske forutsetningene som boken bygger på, er relativt godt beskrevet, og at de foreslåtte fremgangsmåtene overveiende fremstår som plausible. Dette peker i retning av at materialet ved kyndig bruk vil kunne gi anledning til troverdige kartlegginger. Det er imidlertid behov for tydeliggjøring av krav til kompetanse – og for klargjøring på en del punkter i Språkpermen.

Institusjonell forankring og anvendelse

Verktøyet er utformet for å anvendes direkte i en pedagogisk virksomhet som barnehagen. Kartleggingen slik den oppfattes, kan bli svært tidkrevende dersom observasjonene blir mange og er tenkt utført for hvert barn, kanskje flere ganger i løpet av et år. Kartleggingen skal helst dokumenteres med eksempler, gjerne direkte sitat, noe som gjør at skrivearbeidet som det medfører, blir ekstra omfattende og krevende. Dersom kartleggingen skal gjentas og gjennomføres på en så detaljert måte, blir trolig arbeidsinnsatsen for de berørte altfor stor, og kan derfor bli vanskelig å gjennomføre på alle barn. Det kan tenkes at det er meningen å gjennomføre kartleggingen delvis gjennom observasjon i ikke planlagte situasjoner, dersom observasjonene da kan bli tilstrekkelig tydelig nedskrevet. Vil pedagogen i så fall kunne svare på de fleste av spørsmålene? Mange av observasjonene er kanskje av typen øyeblikksbilder som bare noteres, og som skrives ned i etterkant?

Foreldreinvolvering

Foreldrenes medvirkning er ikke direkte synlig, ettersom kartleggingen skjer i barnehagens hverdag, men ifølge Bjerke-prosjektet var foreldrene pådrivere for at barna deres skulle få mulighet til å lære seg norsk før skolestart, så man kan anta at de etterspør resultatet for egne barn. Implisitt trekkes foreldrene inn under ”relevante opplysninger” (Språkpermen: 2), som en trenger informasjon fra foreldre for å fylle ut, for eksempel om språkbruk i familien og hvorvidt barnet går på morsmåls-/tilleggsskole. I den innledende informasjonen om kartleggingsskjemaene (s. 3) nevnes ”samarbeid med foreldre om å fortelle på morsmålet” som ett av flere eksempler på hva som kan være aktuelt å fylle inn i skjemaenes felt for tiltak. Foreldrene vil som oftest involveres i forbindelse med utfylling av morsmålsskjemaet, og det uttrykkes eksplisitt i veiledningen til dette skjemaet at det er viktig å etablere et godt samarbeid med foreldre, særlig der det ikke finnes flerspråklig personale.

Det står uttrykt at barnets språkperm kan brukes som dokumentasjon og informasjon til foreldre, for eksempel i foreldresamtaler. I Språkpermen henvises det til foreldre og lærere som målgruppe. Det kommer ikke tydelig frem hvordan kartleggingen kan brukes underveis i samarbeid med foreldrene, slik at foreldrene deltar i prosessen med språkkartleggingen.

Det er også meningen at språkpermen kan følge barnet over i skolen, noe som gir etiske utfordringer i forhold til overlevering av dokumentasjon om enkeltbarn.

Pedagogisk praksis og spørsmål om anvendelse

Lær meg norsk før skolestart har språkmiljøet som et viktig fokus, og det understrekes at det er det som skal endres slik at det tilrettelegges for at alle barn skal kunne gjøre varierte erfaringer med språk. Innenfor hvert område skal kartleggeren også notere hva man kan gjøre for å videreutvikle barnets ferdigheter på det aktuelle området, og for å videreutvikle språkmiljøet i barnehagen. Hvis man ser Språkpermen i sammenheng med boken *Lær meg norsk før skolestart*, kan man si at det ligger idealer for pedagogisk praksis i arbeid med språk gjennom litteratur.

Kartleggingen skal først og fremst følge barnets utvikling, men er ikke utformet for å avdekke språkvansker. Det som kan understrekes, og som er sagt tidligere, er at det er pedagogenes oppgave å tilrettelegge barnehagemiljøets utforming og gjøre endringer med det formål å støtte barnets språk- og kommunikasjonsutvikling. Videre skal de også reflektere over hvilke tiltak som kan være nødvendige for at barnet skal få mulighet til å anvende språket maksimalt. Flere tiltak kan være aktuelle. Det kan være flere dilemmaer, men også muligheter, forbundet med dette. En mulighet kan være at pedagogen kjenner barnet godt, noe som kan sies å være en fordel ved kartleggingen. På den andre siden kan det være et dilemma at det finnes en viss forutinntatthet når det gjelder hva barnet kan eller ikke kan, noe som i sin tur kan hindre den som kartlegger, i å oppdage barnets andre evner?

Trolig kan kartlegging med dette verktøyet ha flere positive effekter. Dersom verktøyet anvendes sammen med boken, kan både barnet som omfattes av kartleggingen, og de andre barna, gis rike muligheter til å øve seg på språk og kommunikasjon i dialog med voksne og venner. De fleste forskere er enige om at lesing og utvidet samtale har gode effekter på språket og dets funksjon. Dessuten får barna øve seg på språket sitt i et for dem trygt miljø i grupper som ofte har barn i ulike aldre, og hvis språk ligger på ulike nivåer. Det kan fungere spesielt godt for minoritetsspråklige barn som er nye i den norske barnehagen. Mye av kartleggingen baserer seg på samtale og kommunikasjon der dialog nærmest forutsettes, og da ofte med den som kartlegger. Materiellet setter fokus på barns flerspråklighet og legger vekt på å finne ut mest mulig om barnets morsmålskompetanse. Dette kan føre til at førskolelærerne blir mer oppmerksomme på betydningen av morsmål og ser barnets helhetlige språkkompetanse – ikke bare norsk, som ofte kan føre til et mangelsyn på minoritetsspråklige barn. Dette materiellet kan altså fremme flerspråklige perspektiver og bevissthet rundt både utviklingen av andrespråk og morsmål.

Gjennom kartleggingen kan forståelsen av språk og kommunikasjon bidra til barns læring og pedagogers arbeid og utgjøre et grunnlag for refleksjon om verdigrunnlag og barnehagen som en arena for lek, læring og utvikling (Rammeplanen 2011). Det handler om at alle barn skal få den oppmerksomheten og den støtten de trenger, og at pedagogene styrker sin bevissthet rundt det å møte og lytte til alle barn.

Barns medvirkning

Barnets rettigheter og etiske spørsmål behandles ikke spesifikt i materiellet. Ettersom kartleggingen i hovedsak dels skjer gjennom observasjoner der barnet selv handler i egne situasjoner, dels gjennom planlagte boklesestunder, antas det at barnets interesser prioriteres i disse, men det skrives ikke noe spesifikt om det. Det etiske aspektet ved observasjonene er heller ikke tydeliggjort. Samtidig har Språkpermen et eget punkt helt til slutt som omfatter

dokumentasjon av aktiviteter i barnehagen. Det kan være bilder av barnet i ulike aktiviteter, barnets tegninger eller tekster osv. Det oppfordres også til å ta med eksempler på barnets tekster, tegninger eller sitater under kartleggingsområdene. I boken presiseres det at barnet må få "se sin egen utvikling og sin egen læring" (s.110). Slik kan barnet få være med på å se sin egen prosess og også velge hva som skal være med i Språkpermen av barnets produkter (tekster, tegninger, bilder osv.). Barns rett til medvirkning er lovfestet i Barnehageloven. Rammeplanen sier at "Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen" (Kunnskapsdepartementet 2011:17). Videre heter det at "Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter" (s.18). Når barns egne tegninger, tekster og bilder blir en del av dokumentasjonen i Språkpermen, kan det bidra til å ivareta barnets uttrykksmåter og synliggjøre sider ved barnet.

Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Ifølge sammendraget av sluttrapporten for prosjektet Lær meg norsk før skolestart (Oslo kommune, bydel Bjerke, 2006) har det vært stor etterspørsel fra førskolefeltet om å få delta på seminarer og kurs om verktøyet og hvordan det kan anvendes. Også "forskningsrelaterte miljøer" (s.6) har etterspurt materiellet, men det er ikke mulig å utlede hva som menes med dette. Flere artikler er også skrevet og trykket i ulike fagtidsskrifter og blitt omtalt i pressen. Det disse beskriver, viser at barn forbedret språket sitt betydelig. Fokusbarn (ca. 60) som ble fulgt opp senere, viste seg å være flinke i det norske språket da de begynte i første klasse, og lå på nivå med øvrige etnisk norske elever. I Bjerke-prosjektet 2005 deltok 8 barnehager og 11 grunnskoler (fra ulike deler av landet), til sammen "flere hundre". Deltakende førskolepersonale utgjør ca. 200. Disse undersøkelsene og artiklene refererer mer til subjektive erfaringer enn til systematiske evalueringer, og kan derfor ikke tillegges særlig stor betydning fra et vitenskapelig synpunkt.

Vitenskapelige undersøkelser er, såvidt utvalget vet, ikke blitt gjennomført.

Minoritetsspråklige barn

Redskapet er utviklet for flerspråklige barn, og flere språk kan inngå ved kartleggingen dersom barnet selv initierer det ved å veksle mellom morsmålet og norsk når det eventuelt ikke kan eller ikke husker et spesifikt ord eller uttrykk. Alle områdene åpner for å se/høre barnets morsmål. Det finnes altså en åpning for å legge merke til barns anvendelse av morsmålet sitt når deres norskferdigheter kartlegges, og dersom noen i personalet snakker barnets morsmål, kan skjemaene for alle de fem språkområdene brukes til kartlegging av morsmålet.

Boken formidler noe kunnskap om andrespråkutvikling, blant annet om at mange barn i løpet av en lengre periode ikke kommuniserer på andrespråket i det hele tatt, noe som ofte kan vare et halvt års tid. Skulle det gå lengre tid, må det diskuteres hva som kan gjøres med dette. Det er også noe informasjon om begynnende bruk av andrespråket, men mer utdyping hadde vært ønskelig, og også om videre utvikling. Imidlertid er arbeidsmåtene som presenteres i boken, beskrevet på en måte som overbeviser om at de er gunstige for andrespråkutviklingen.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Kartleggingsverktøyet fokuserer først og fremst på minoritets- og majoritetsspråklige barn. Det er ikke angitt at verktøyet kan anvendes for barn med nedsatt funksjonsevne. Målet med

kartleggingsverktøyet er at det kartlegger språkutviklingen hos barn i førskolealder. Verktøyet kan sies å være en slags vurdering av språkutvikling og språkstimulering for barn enkeltvis og i gruppe. Innholdet i Språkpermen har et tydelig fokus på språkstimulering gjennom samtale, fortelling, litteraturformidling samt lesing og skriving. Verktøyet er imidlertid ikke utprøvd for barn med funksjonsnedsettelse. Det kan muligens gi et inntrykk av deres språkutvikling innenfor delområder, men det vil antakeligvis ikke være dekkende.

Diskusjoner

Språkutvikling og språkstimulans er hovedformålet med *Lær meg norsk før skolestart*, spesielt for barn som er flerspråklige. Språkpermen er utviklet med bakgrunn i et prosjekt som tar utgangspunkt i språkstimulering av minoritetsspråklige barn. Boken *Lær meg norsk før skolestart* gir en innføring i teorier og metoder knyttet til flerspråklighet, morsmålets betydning og andrespråkutvikling. Verktøyet er basert på en sosiokulturell tilnærming med fokus på barns språklig kommunikasjon fremfor grammatiske ferdigheter. Verktøyet kan bidra til større oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige barns morsmål og deres flerspråklige kompetanse.

Verktøyet inkluderer minoritetsspråklige barns morsmål i kartleggingen. Morsmålet kartlegges, om mulig, under hvert av de fem kartleggingsområde og i et eget kartleggingsområde. Dette kan bidra til å synliggjøre flerspråklige perspektiver for personalet i barnehagen, og til å anerkjenne barnas morsmål. Når morsmålet inkluderes i kartleggingen, kan dette også bidra til å styrke samarbeidet med foreldrene og gjøre deres kompetanse mer fremtredende i barnehagen, og til å få mer oppmerksomhet på samarbeidet med tospråklig assistent gjennom kartleggingen.

Dette er et verktøy for å kartlegge språkutvikling, ikke for å kartlegge andre sider ved barnets utvikling. Hensikten med kartleggingen er å få et nyansert bilde av barns språkferdigheter og språkbruk, og gjelder minoritets- og majoritetsspråklige barn som har behov for ekstra språkstimulering. Det fremgår tydelig både hva som skal kartlegges og delvis også hvordan det kan skje. Verktøyet skal ikke brukes til å identifisere språk-/utviklingsforsinkelser. Siden det nok kan være tidkrevende, er det kanskje ikke behov for det i barnehagegrupper som allerede har andre måter de anser som velfungerende for å utfordre og støtte barn som trenger mer av språk og kommunikasjon.

Det kommer ikke tydelig frem hvem som skal gjennomføre kartleggingen, og hva slags kompetanse som behøves. I boken *Lær meg norsk før skolestart* er det helt til slutt i kapittel 9 en oversikt over hvilke krav til kunnskap og refleksjon som kreves av personalet for å kunne gjennomføre en god kartlegging (s. 146). Samtidig står det på baksiden av Språkpermen at den kan fylles ut av "personalet i barnehagen".

Det er vanskelig å se at Språkpermen kan brukes uten boken. Særlig kapittel 8 og 9 fungerer som en håndbok til kartleggingsverktøyet. De andre kapitlene gir innføring i teori og metode som er en forutsetning for kartleggingen. Boken er derfor nødvendig som kunnskapskilde og supplement til Språkpermen når det gjelder hvordan observasjonen kan foregå, selv om det faktisk ikke står noe uttalt om dette i Språkpermen. Dette kan være en feil, eller så antas det at kunnskap om bokens eksistens allerede finnes blant pedagoger i barnehagen.

Den voksnes rolle er viktig. Barn som ev. har vansker, tas ikke ut av konteksten med andre barn for å kartlegges, noe som kan redusere tendensen til utskilling. I likhet med noen av de

andre verktøyene som bygger på observasjoner, er det en utfordring for personalet å finne ut hvordan kartleggeren skal skriftliggjøre det observerte. Som håndbok er *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik og Spurkland 2009) ganske omfattende. Det vil kreve tid for personalet å sette seg inn i boken, som jo tar for seg både en metode for språkstimulering og selve kartleggingen i Språkpermen. Man må påberegne noe tid til å fylle inn observasjonene i Språkpermen, men som alt annet vil dette gå raskere når førskolelæreren blir vant til å bruke skjemaet.

Det er noe utydelig hvordan analyse og tolkning gjøres. Språkpermen bygger på observasjoner som gjøres i ulike situasjoner i barnehagen. I kommentarfeltet under hvert språkområde skal kartleggeren gjøre sine vurderinger av barnets utvikling. Dette krever at førskolelæreren klarer å formidle sine observasjoner skriftlig på en måte som ivaretar barnet og som gir mening overfor foreldre og øvrig personale i barnehagen, og eventuelt til lærere hvis Språkpermen skal følge barnet over i skolen. Det er utydelig hvor mange observasjoner som er nødvendige å utføre innenfor samme område, og over hvor lang tid. Skjemaenes utforming, med felt for situasjonsbeskrivelse, er dessuten forvirrende når det skal observeres i mange situasjoner.

Ulike spørsmål kan stilles til materialet. Ett spørsmål er hvordan den pedagogiske støtten ("scaffolding") som barnet får fra de ulike voksne, ser ut, både i forbindelse med og "utenfor" kartleggingssituasjonene. Videre kan en spørre om hvilke slutninger det er mulig å trekke ut fra observasjonene og det teoretiske grunnlaget de baseres på. Kan slutningene være ulike i og med at ulike personer kartlegger? Hvordan blir da diskusjonen blant medarbeiderne om hvilke tiltak som skal gjennomføres? Også spørsmål om hvorvidt barnet kan bli et objekt i observasjonene, er viktige å ha med, i likhet med spørsmål om den eventuelle påvirkningen dette i så fall kan få på selve observasjonen og på de tiltakene som siden gjennomføres i språkmiljøet.

Kartleggingsverktøyet kan brukes direkte i barnehagens hverdag, og kan inngå som en naturlig del av barnets ulike situasjoner i barnehagen; lek og aktiviteter ute og inne, formelle og uformelle læringssituasjoner, under måltid og påkledning, i samspill med andre barn og med voksne. Dette kan bidra til at ulike sider ved barnets språkkompetanse kan komme frem. Barnet blir ikke satt inn i en kartleggingssituasjon som er tilrettelagt ut fra de voksnes premisser, men er i sine naturlige omgivelser sammen med andre barn og voksne. Samtidig er det ønskelig at barnet selv kan få innblikk i egne læringsprosesser, blant annet gjennom egne tekster, tegninger, bilder og fortellinger.

Verktøyet er velegnet til å arbeide med det etterfølgende pedagogiske arbeidet og følge med på barns språklige utvikling. De prinsippene for pedagogisk anvendelse som verktøyet kan ha, er vel først og fremst som kartlegging. Men uten mer fordypning og systematisk oppfølging av det barnet har lært når det gjelder språket, er det ikke mulig å trekke noen tydelige slutninger om verktøyet, bortsett fra at det sett utenfra synes å fungere som en metode for å synliggjøre "brister" i det språklige miljøet ved hjelp av vanlige førskolepedagogiske metoder, for eksempel høytlesning. Slikt kan virkelig fungere godt når bevisstheten finnes hos pedagogene, og når det settes fokus på et område som dette. Materialet synliggjør både sterke og svake sider ved språkmiljøet rundt barnet i barnehagen, og hva barnet trenger av tiltak for å fremme språkutviklingen.

Formålet med gjennomføring av kartleggingen er at barnet skal bli skoleforberedt og derigjennom klare seg i skolen (språklig og kommunikativt). Det er tydelig at det er tenkt at Språkpermen kan følge barnet over i skolen. Men hvordan dette skal gjøres, og hensikten med dette, kommer ikke tydelig frem. Det kommer ikke frem hva slags kompetanse læreren skal ha i forhold til kartleggingsverktøyet, og hvordan dette skal formidles fra barnehagen.

Det kommer ikke tydelig frem hvordan foreldre kan involveres underveis i kartleggingen. Både Språkpermen og boken kunne hatt mer om hvordan barnehagen kan samarbeide med foreldrene underveis, både når det gjelder deres kunnskaper om eget barns språkutvikling og muligheter for samarbeid om tiltak. Boken sier noe om betydningen av foreldresamarbeid, spesielt når barnehagen ikke har tospråklige assistenter. Dette kunne vært mer utdypet med tanke på at mangel på tospråklig assistanse er svært utbredt i landets barnehager.

Verktøyet legger opp til en så omfattende kartlegging at det egner seg best til kartlegging av relativt få barn. Siden det ikke tar sikte på å identifisere barn med vansker, er det kanskje uansett ikke aktuelt som et verktøy som passer ved et ev. påbud til barnehagene om å tilby kartlegging til alle (jf. St.meld. 41). Bakgrunnen for å ønske et slikt påbud er, så vidt utvalget har forstått, først og fremst å oppdage barn med vansker, og Lær meg norsk før skolestart er ikke laget for det formålet.

Et så omfattende verktøy som Lær meg norsk før skolestart vil imidlertid kunne bidra til å oppdage vansker, fordi det fører til at personalet kommer tett på barna som kartlegges, og også fordi det legges opp til så mye kartlegging av morsmålet som en kan få til, bl.a. i samarbeid med foreldre. Om en konsentrerer seg om barn som ser ut til å trenge oppfølging, kan en få til bedre kartlegging enn om en skal kartlegge mange, og det vurderes at en da med et omfattende verktøy kan ha muligheter til å fange opp barn med spesielle vansker, selv om verktøyet ikke er laget med dette som formål.

Vurderinger

Formål

Kartlegging for å følge enkeltbarns språkutvikling over tid i ulike hverdagssituasjoner, og å skape språkstimulerende aktiviteter for grupper av barn og enkeltbarn.

Utviklet for hvilken sammenheng og hvilken type personalkompetanse

Utviklet for bruk i barnehagen, spesifikt flerspråklige barnegrupper. Det kommer ikke tydelig frem hvilke kompetanser verktøyet krever, og hvem som skal bruke det.

Barn med majoritets-/minoritetsbakgrunn

Minoritets- og majoritetsspråklige barn i førskolealder. Verktøyet er spesifikt utviklet for flerspråklige barn, og flere språk kan inngå i kartleggingen. Det er en svakhet ved verktøyet, som er særlig utviklet med tanke på flerspråklige barn, at ikke morsmål og norsk sidestilles i Språkpermen. Det burde vært en egen kolonne i skjemaet hvor man kunne registrere observasjoner på morsmålet.

Barn med nedsatt funksjonsevne

Det er ikke grunnlag for å kunne vurdere barn med funksjonsnedsettelse ved bruk av verktøyet. Det er ikke utviklet til formålet.

Validitet, reliabilitet, troverdighet

Verktøyet er kvalitativt, og selv om det ikke foreligger undersøkelser av dets troverdighet i praksis, vurderes dets teoretiske begrunnelser og metodiske prioriteringer å være relativt plausible.

Teorigrunnlag og -anvendelse

Verktøyet er inspirert av sosiokulturell teori med fokus på barns språkbruk og kommunikasjon i hverdagssammenhenger med voksne og andre barn. Det legges vekt på pedagogens rolle som samtalestøtte for barnet i den spesifikke kontekst, og på barnehagens språkmiljø.

Veiledningen

Boken *Lær meg norsk før skolestart* har mer karakter av en fagbok enn en veiledning til Språkpermen (kartleggingsskjemaet), og konstruktørene kaller den heller ikke for en veiledning. Det er imidlertid vanskelig og ikke anbefalelsesverdig å bruke språkpermen uten kjennskap til boken. Det er noe uklart hvilket omfang observasjoner skal ha og hvordan de skal foretas, og særlig hvordan de skal analyseres og tolkes.

Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger

Verktøyet er utviklet for barnehagen som kontekst. Verktøyet har mange forskjellige formål på én gang. Foruten å følge barnets språkutvikling, er det fokus på språkstimulerende aktiviteter og refleksjon over barnehagens språkmiljø.

Verktøyet kan, når det brukes over tid, føre til at en blir oppmerksom på barns språkvansker, men kan ikke brukes i den hensikt å identifisere språkvansker.

Barns medvirkning

Kartleggingen foregår i barnehagen gjennom observasjoner og beskrivelser av barn i hverdagssituasjoner. Barn som observeres, tas på den ene siden ikke ut av sammenhengen med andre barn. På den annen side har barna, selv om deres egne produksjoner som tegninger, tekster og bilder inngår som en del av språkpermen, ikke nødvendigvis selv en bevissthet om at de observeres og vurderes.

Verktøyet legger opp til samværsformer mellom voksne og barn der de voksne er de som observerer og vurderer barna.

Konklusjon

Det vurderes at *Lær meg norsk før skolestart* kun er egnet til bruk i barnehagen under hensyntagen til de forbehold som er omtalt i det foregående.

Kapittel 8

Den pedagogiske virkeligheten som språkkartleggingen skal implementeres og realiseres innenfor

I dette kapitlet beskrives og analyseres den pedagogiske virkeligheten som språkkartleggingen skal implementeres og realiseres innenfor. Vi vet fra forskningen at nye initiativer i organisatoriske og institusjonelle sammenhenger kun vanskelig lar seg implementere som ønsket. Nye initiativer representerer ofte nye handlingsmåter som skal innføres innenfor allerede eksisterende tradisjoner og rutiner. Det er viktig å ikke oppfatte og forholde seg til de allerede eksisterende kulturelle rutinene som forhold som primært skal forandres, men derimot betrakte dem som meningsfylte og meningsskapende fellesskap som har blitt bygget opp gjennom historien. De utgjør rammene og grunnlaget for faglig kunnskap og identitet, både på et individuelt og kollektivt nivå. Derfor beskriver vi i dette kapitlet viktige allmenne karakteristika ved førskolepedagogikken, slik den har vært utforsket og praktisert i Norden, samt noen av de forandringstendensene som kan være aktuelle å fremheve i denne forbindelsen.

Kapitlet innledes med hvordan tidlige utdanningsinnsatser påvirker barndommen, og hvordan nyere barndomsforskning gjennom innflytelse av barndomssosiologien har forandret bildet av tidligere barneforskning. Deretter belyses det hva institusjonaliseringen av barnet betyr for livet og pedagogikken som beveger seg innenfor barnehagekonteksten. Videre vil det bli diskutert spørsmål som angår pedagogers profesjonalitet, identitet og faglige skjønn. Kapitlet avsluttes med diskusjoner om den samfunnsmessige bevegelsen mellom modernitet og postmodernitet, spesielt i forhold til hva dette kan bety for den forståelsen man har av etikken i det pedagogiske arbeidet.

Tidlige utdanningsinnsatser – et spørsmål for hele Europa

Aldri tidligere har vi levd i et samfunn der den samfunnsmessige reproduksjonen i form av organisert utdanning har vært så omfattende, skriver pedagogikkprofessoren Ulf P. Lundgren (2003:390). Heller aldri har vekten av menneskenes identitet og verdi på arbeidsmarkedet vært så sterkt koblet til utdanning slik den er i dag. Det tidlig lærende barnet og barnet som kunnskapsproduserende (Dahlberg og Lenz Taguchi 1994), har fått et tydelig fokus i utdanningspolitikken både i de nordiske landene og i det øvrige Europa. I løpet av de senere tiårene har det skjedd en rask økonomisk utvikling og sosiale forandringer. I rapporten *Starting Strong II* (OECD 2006) understrekes det hvordan et lands økonomiske utvikling kan stimuleres gjennom at barn tidlig innlemmes i utdanningssystemet. Betydningen av å tilby de yngste barna pedagogiske aktiviteter i barnehagen fremheves også av de kanadiske forskerne Cleveland og Krashinsky (referert i *Starting Strong*-rapporten). De peker på at tidlig utdanning påvirker samfunnsøkonomien i positiv retning, blant annet ved at det bidrar positivt til barns helse, fremtidig skolegang, tilgang til arbeidsmarkedet og til sosial samhörighet.

Å betrakte det at barn går i barnehage som viktig for samfunnet, har fått stor oppmerksomhet fra både økonomer og pedagogikkforskere. Bakgrunnen for dette er prinsippet om at det en

lærer på ett nivå, bringer videre læring på neste nivå. Å investere i det første nivået, Early Childhood Education (ECE), øker produktiviteten på neste, og så videre, og derfor er den tidlige satsingen på utdanning og læring av betydning. Forfatterne Cunha, Heckman, Lochner og Masterov som refereres i *Starting Strong II*, uttrykker at avkastningen for investeringen av en dollar når en person er ung, er høyere enn avkastningen for samme dollar som gjøres ved en høyere alder. Derfor finnes det sterke motiver for investeringer i tidlig utdanning. I barndommen forberedes barnet til å bli et samfunnsmedlem gjennom å tilegne seg grunnleggende livskunnskap som samspill med andre, selvstendighet, kreativitet, problemløsning og utholdenhet. Noe som er viktig for å senere kunne delta i samfunnsproduksjonen. Foreldrene spiller også en viktig rolle for barnas læring gjennom å være en viktig støttespiller i barns utvikling. Oppsummerende kan en si at fordelene for samfunnet peker på at investering i barndommen ikke bare er positivt for det enkelte barnet, men også for deres familier og for hele samfunnsøkonomien.

Fortapt eller gjenvunnet barndom

Neil Postman, professor i medieøkologi, vakte stor debatt på 1980-tallet med sin bok, *The Disappearance of Childhood* (1982, utkom på svensk i 1984), der hans tese var at barndommen holdt på å løses opp og være på vei til å forsvinne. Barndommen, som før 1850-tallet egentlig ikke eksisterte, kom ifølge Postman til å utvikle seg i perioden 1850–1950. Flere innsatser og reformer på barneområdet ble gjennomført i løpet av denne perioden, og fortsatte videre under hele 1900-tallet. Det kom derfor også til å bli kalt *barnets århundre* (Ellen Key). I den datidige debatten vokste det frem et nytt syn på barndommen, der det ble lagt vekt på at barn skulle kunne få vokse opp uten klassemotsetninger og sosiale problemer. Ingen barn skulle heller måtte arbeide som tidligere, noe som ble sett på som utnytting. Nå ble det derimot lagt vekt på at barna skulle få muligheter til lek og skolegang (Sandin 2003). Barndommen ble med dette en periode i livet som nå tydeligere var avgrenset fra voksenlivet enn tidligere. Halldén (2007) sammenfatter denne tilnærmingen som ”en idé om at barna er bærere av fremtiden” (s. 41), og uttrykker med dette at det finnes grunner til å satse på barna.

Flere reformer for og om barn ble gjennomført, som eksempelvis skole for alle barn, forbedret barnehelse, foreldrepermisjon og ikke minst utbygging og utvikling av barnehagen. Mot slutten av 1900-tallet fikk i tillegg verdens barn fastlagt sine rettigheter i FNs konvensjon om barnets rettigheter 1989 (UNICEF 2009). Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991, og i 2003 ble den nedfelt i norsk lov. Ifølge barnekonvensjonens artikkel 54, skal barn ha rett til liv og utvikling, til lek, fritid og skolegang. De skal ha rett til trygghet og beskyttelse, og de skal også ha rett til innflytelse og nyte respekt for sin vilje. Barnekonvensjonen bygger på prinsippet om at barnets beste alltid skal komme først, og fokuset er på det enkelte barnets individuelle behov (UNICEF 2009, Schiratzki 2003, Høstmælingen m.fl. 2008). *Barnet i sentrum* ble ytterligere et begrep som under de siste årtiene av det forrige århundre la vekt på barnets beste, og som kom til å påvirke innholdet i mange virksomheter som var rettet mot barn.

Det er likevel sentralt at på tross av et tydelig barndomsbegrep og formelle rettigheter, er det ennå langt igjen til at alle barn får oppleve dette i det virkelige liv, også i Norden. Hva har så skjedd med barndommen siden perioden ble innledet tidlig på 1900-tallet? Postman (1984) ga flere forklaringer på hvordan grensene mellom voksen- og barneverdenen hadde blitt visket ut ved at det ikke lenger fantes hemmeligheter som ikke barn tidlig i livet fikk ta del i, eksempelvis, vold, seksualitet osv. Her mente Postman at det var datidens bildemedier, spesielt TV, som forårsaket dette, som han mente var en negativ utvikling. Tretti år har gått

siden boken hans ble publisert, og spørsmålet er om samfunnsutviklingen forandret eller flyttet perspektiver på barndommen i andre retninger.

Barndom på 2000- tallet

Sandin (2003) skriver om barndommen i dag som fylt av prestasjonskrav og forventninger. ”För att lyckas måste man börja tidigt” (s. 235), og gjennom et slikt syn på barndommen forutsettes det at foreldrene stadig mer blir oppmerksomme og involvert i sine barns fremtid. Et eksempel på hva som menes med dette, er at det i dag er foreldrene som velger hvilken barnehage og skole som de anser for å være det beste for barnet sitt. Å være barn er ikke bare å eksistere, mener Sandin, men blir til et stort livsprosjekt som først og fremst foreldre og andre i barnets omgivelser er med å bidra til. Barndom i vår tid innebærer å dele voksenverdenens erfaringer gjennom media, og raskt lære seg voksne måter å oppføre seg på og de kodene som voksenverdenen har. På denne måten sees likheter mellom Sandins og Postmans måter å tenke på.

Barn og barndomsforskning

Selv om mye gjenstår å utrette på barnas områder, er det mulig å hevde at barnekonvensjonen fortsatt har stor betydning for barndomssynet som vokser frem i dag. Schiratzki (2003) understreker at den gjør barn til juridiske subjekter med egne rettigheter, og setter spesifikt barnets beste på agendaen for barn i Norden og over hele verden. Ikke bare lovgivningen knyttet til Barnekonvensjonen, men også vestens skiftende syn på barn og barndom, har bidratt til de vilkårene og strukturene som påvirker barn og barndom i dag. I denne sammenhengen sier Sommer (2005a) at barndommen stadig står under konstruksjon og rekonstruksjon. I fremtiden vil trolig helt andre vilkår rundt barns oppvekst, utdanning og læring gjelde og påvirke synet på barn og barndom, enn de som råder i dag. Dette vet vi ennå lite om. Det vi derimot kan konstatere, er hvordan ulike forskningstradisjoner om barn nærmer seg hverandre. De tidligere dominerende fagene som utviklingspsykologi og pedagogikk innen barneforskningen, har i løpet av siste del av 1900-tallet blitt utfordret spesielt av barndomssosiologien (James og Prout 1990, Sommer 2005a, 2005b).

Dette nye forskningsperspektivet, som kan sies å være en blanding av barndomspsykologi og barndomssosiologi, ble lansert i boken *Constructing and reconstructing Childhood* (1990), med James og Prout som redaktører. I følge Halldén (2007) og Sommer (2005a) er det til og med snakk om et nytt paradigme som har oppstått i måten å betrakte barn og barndomsforskning på. Det nye paradigmet med utgangspunkt i de nevnte retningene har andre forestillinger om barns læring og utvikling, enn tidligere forskning. Selv om psykologien kritiseres, mener Halldén (2007) at det finnes en åpenhet for å studere utvikling, dels ut fra barns relasjoner med sine omgivelser, og dels ut fra interaksjonen mellom biologiske, psykologiske og sosiale faktorer (s. 36). Sosiologien studerer barndommen fra et samfunnsperspektiv, og psykologien studerer barnet som et biologisk og psykologisk individ. Gjennom tverrvitenskapelige samspill kan en stadieteori som utelukkende fokuserer på utvikling og modning, unngås, og en dynamisk prosess vokser frem og forener psykologiske faktorer med barndomssosiologiske.

Med utgangspunkt i barnekonvensjonen og barndomssosiologien, blir barn vurdert som mer kompetente (Brembeck m.fl. 2004, Sommer 2005a, 2005b). Tidligere har barn blitt betraktet gjennom inndelingen av et voksen-barn hierarki, der barn har blitt beskrevet som

”becomings”, og som ennå ikke ferdigutviklet, sett i forhold til voksne ”beings” (human beings) (Qvortrup 2005, 1994). I dag anses barn som ”beings”, som på egne premisser skal anerkjennes og bli respektert for sine synspunkter og meninger. Gjennom denne tilnærmingen er det mulig å tolke barndommen til å være opphevet, ettersom likhetene mellom voksne og barn stadig vektlegges (Sandin 2003). Sommer (2005a, 2005b) mener at vi flytter blikket vårt fra å betrakte et barn som sårbart og skjørt med behov for beskyttelse og omsorg, til å betrakte barn som kompetente med spørsmål rundt læring og hvordan de skal kunne håndtere omgivelsene på egne vilkår og premisser. I beskrivelsen av det lille barnet (Dahlberg m.fl. 2002) tilskrives barnet rollen som medkonstruktør av både kunnskap, kultur og identitet, der hvert barn fremstår som unikt, kompetent, og som et individuelt subjekt. Gjennom denne tydelige vektleggingen av barnet som en aktiv medkonstruktør, blir barnet ikke lenger en passiv mottaker for voksnes oppdragelse eller en som reproducerer den rådende kulturen (Dahlberg m.fl. 1994:39).

En tilnærming som lenge var gjeldende innenfor psykologiforskningen, var at barnas primære sosialisering skjer i familien, og da fremfor alt gjennom mors nære kontakt med barnet. I dag blir et slikt syn på sosialiseringen problematisk, ettersom mange barns erfaringer med omsorg og oppdragelse skjer utenfor familien. Sommer mener også, med støtte av nyere forskning, at det ikke er mulig å se bort i fra ”den dyptgående innflytelsen” (Sommer 2005b:34), som barns tidlige år i barnehage har på livene deres. Dersom forutsetningene og kvaliteten i barnehagene er slik at de oppfyller kravene for læring og omsorg (”educare”), kan barn utvikle ferdigheter som gjør det mulig med deltakelse i en bredere sosial verden, som barnehagen er.

Barnehagen

En stor andel av førskolebarna i de nordiske landene går i barnehage fra tidlig alder. En betydelig del av barnets sosialisering foregår i disse årene, noe som på mange måter har stor innflytelse på livene deres. Innholdet i de nordiske barnehagene er svært likt, og bygger på et helhetssyn der utdanning, omsorg, lek og læring skal være det sentrale (NOU 2010:8). I barnehagen involveres barn i daglige samspill som fremmer sosialisering og oppdragelse. Dette har betydning for barns inkludering og aktive deltakelse i samfunnet som en demokratisk arena. Omsorg kan sees fra ulike perspektiver, men i utgangspunktet er det en relasjonell tilnærming der omsorgstakere og omsorgsgivere møtes. Når det gjelder omsorg i barnehagen har førskolelæreren som voksenperson et helt spesielt ansvar for å utøve følsomhet for hva og hvordan barn uttrykker behov og ønsker. I barnehagen forutsettes barns egen lek å ha den største plassen, som barnas viktigste uttrykksform (ibid). Leken har en verdi i seg selv, og det er gjennom leken at barn forsøker å forstå verden. Lek og aktivt samspill med andre mennesker gir forutsetninger for læring, og også det at miljøet er utformet på en måte som støtter opp om læringen. Barnehageloven fra 2005 slår fast at barnehagen skal være en *pedagogisk virksomhet* for alle barn – en formulering med videre betydning enn den tidligere lovens ”pedagogisk tilrettelagt virksomhet”. Førskolelæreren skal ikke bare tilrettelegge, men ”være en sentral aktør sammen med barna” (NOU 2010:8:46). Det pedagogiske omfatter både tilrettelegging, gjennomføring og evaluering. Det er når alt dette er med, at det går an å si at noe er pedagogisk, ifølge Lenz Taguchi (1997).

Forskning innenfor barnehagekonteksten har vist at det å gå i barnehage har betydning for barns senere skolefremgang når det gjelder kognitiv, sosial og emosjonell utvikling. En longitudinell studie (Andersson m.fl. 2002) viste for eksempel at jo tidligere barn begynte i barnehagen, nemlig før ett års alder, jo bedre presterte barna på skolen i åtte års alder. Flere andre studier (se f.eks. Schweinhart og Weikart 1997) har også vist at spesielt barn fra sosialt

utsatte familier har hatt nytte av å gå i barnehage. Dette er bare noen eksempler for å vise at barnehagen er sentral med tanke på flere formål, og ikke bare er et sted for lek og hyggelig samvær. Det har vært en økende tendens til å gjennomføre ulike studier i barnehagen og i skolen. Vallberg Roth (2010) mener at dette har blitt spesielt tydelig etter at vi er blitt en del av en global kunnskapsøkonomi, der undersøkelser av individuelle prestasjoner stadig blir viktigere. Observasjoner, utviklingsplaner, blogger, diagnosemateriell og tester som RUS (relasjonsutviklingsskjema), LUS (leseutviklingsskjema) og TRAS (tidlig registrering av språk), er bare noen eksempler på hva barn, foreldre og lærere ofte må forholde seg til.

At det er få førskolelærere i norske barnehager kan gjøre det problematisk å få gjennomført ulike typer dokumenteringer og vurderinger som Rammeplanen foreskriver. Dersom Barnehagelovens bestemmelser om personalets utdanning var oppfylt, ville bare ca. en tredjedel av personalet ha førskolelærerutdanning eller annen utdanning som er godkjent etter loven (§ 16 og 17). Med dagens mangel på førskolelærere blir det ofte gitt dispensasjoner fra utdanningskravene, noe som betyr at det nå er mer enn to tredjedeler av personalet som mangler en utdanning med de teoretiske kunnskapene som er nødvendige i denne sammenheng. Dette kan eksempelvis illustreres i sammenheng med kartlegging av barns språk, som finner sted i de fleste barnehager i Norge med formål om å kunne sette inn tidlige tiltak og tilrettelegging ved behov. Verktøy som ofte brukes i sammenheng med dette, er TRAS eller Lær meg norsk før skolestart. For å kunne avdekke eventuelle behov for støtte, forutsettes det forskningsbaserte kunnskaper for systematisk analyse og tolkning av det som har kommet frem fra observasjoner eller annen dokumentasjon. Spørsmål angående kompetanseheving i sammenheng med kartlegging, trenger å bli belyst. Det må også knyttes sammen med spørsmål om hvilke roller førskolelærere og barn skal ha i kunnskaps- og granskningssamfunnet som vi er en del av.

Institusjonalisering åpner for tidlige fagkunnskaper

I ett av avsnittene i rapporten *Starting Strong II* (OECD 2006), stilles det spørsmål om det pågår en ”skolifisering” av *Early Childhood Education (ECE)* i Europa. Svaret finnes i den etterfølgende teksten, der det understrekes at dette ikke står på ”agendaen” til utdanningsministre, lærere og andre som er sentrale i forhold til spørsmålet, i hvert fall ikke i 2006, da rapporten ble formulert. I rapporten løftes Finland frem som et tydelig eksempel på det motsatte av skolifisering. Der får barn utforske, eksperimentere og leke frem til skolestart ved sju år, uten at det gis karakterer eller annen form for vurdering. Finland har gjort seg bemerket i de store PIRLS-undersøkelsene⁵⁹ ved å plassere seg fremst av alle landene i Europa, til tross for sen skolestart. Relativt sen skolestart og en kombinasjon av lek, læring og utvikling kjennetegner også de øvrige nordiske landene, mens mange av Europas land i stedet begynner tidlig med formell undervisning. I rapporten *Starting Strong II*, sies det at tendensen til å starte med tidlig undervisning kommer fra USA, der begrep som ”readiness for school” og bruken av ”læringsmål” (”learning standards”) har innflytelse på arbeidet også i

⁵⁹ PIRLS er en internasjonal studie som undersøker elevers leseferdigheter. Studien organiseres av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) og gjennomføres hvert femte år. PIRLS står for Progress in Reading Literacy Study. PIRLS undersøker leseferdigheter hos elever på 4. trinn. Formålet med PIRLS er blant annet å måle og sammenligne forskjeller mellom ulike lands skolesystem for å gi støtte for forbedringer i leseundervisningen og for å beskrive og sammenligne elevprestasjoner nasjonalt og internasjonalt.

barnehagen. Dette for å sikre at selv de yngste barna allerede i barnehagen skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på områder som språk/literacy og andre mer generelle områder.

Flere land i Europa har, som USA, begynt å fremheve ”readiness for school”, ved at de også vil gi barn tidlig formell undervisning i blant annet lesing og skriving. De nordiske og sentraleuropeiske landene har imidlertid i større grad vedtatt et mer sosialt og utviklingspedagogisk teorisyn (sosiokulturell teori), som i stedet tilbyr barn bredere utviklingsmål (Starting Strong II 2006). Slike mål vil gi alle barn muligheter for læring og utvikling ut fra sine forutsetninger, og innbefatter også at det er mange ulike måter å lære på. Likevel er det forskjeller mellom de nordiske landene angående omfanget av de formulerte målenes styrende betydning for det pedagogiske arbeidet. Dette illustreres også tydelig i læreplanene i de nordiske landene, der det ikke angis mål som skal oppnås, men mål som skal etterstrebes. Innenfor eksempelvis literacy-området, som inkluderer språk og kommunikasjon, skulle det for førskolebarn i de nordiske landene bety tilgang til mange ulike måter å anvende tekst på. For eksempel kan både bilder, lyd, tegn, språk og fortellinger inkluderes i literacybegrepet som i dag har fått en vid betegnelse blant annet gjennom Kress (1997) og andres forskning (Barton 2007, Kress m.fl. 2006) innenfor forskning knyttet til multimodale og sosiosemiotiske perspektiver. Dette viser at det meningsskapende hviler på flere av de ovennevnte semiotiske modalitetene, og er viktige i forståelsen av hvordan barn lærer. Dette synet skiller seg i store deler fra tidligere nevnte skoleorienterte perspektiver, og åpner i stedet for en diskusjon om hvordan ulike skoleformers berettigelse ikke bør reduseres til å bare bli en forberedelse for fremtidige stadier. Barnehagen skal her være en plass for samvær, lek og læring på barns premisser, og ikke en forberedelse til skolen.

Imidlertid legges det også i de nordiske landene vekt på å forberede førskolebarna for skolen. I Norge skal barna i barnehagen ”utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter” (Barnehageloven § 1). Dette vektet også i innledningen til kapittel 3 i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011), og kan antas å være et viktig utgangspunkt for å fremheve at også det faglige innholdet vektlegges og skal inngå i barnehagens virksomhet. Lignende formuleringer finnes også i de øvrige nordiske landenes læreplaner. Blant de åtte kunnskapsområdene i rammeplanen finner vi områdene Natur, miljø og teknologi samt Kropp, bevegelse og helse. Det fagområdet som presenteres først, er Kommunikasjon, språk og tekst. Dette er kanskje ikke så bemerkelsesverdig, ettersom språk og kommunikasjon i stor grad handler om relasjoner, og om å kunne delta i samspill med andre mennesker, noe som utgjør grunnlaget for menneskers liv. Når dette er fremtredende, kommer også det sosiokulturelle perspektivet, med vekt på sosial og kulturell læring innenfor en spesifikk kontekst, tydeligere frem. Det er ikke mulig å påstå at den norske barnehagen, og heller ikke pedagogiske tilbud til førskolebarn i de øvrige nordiske landene, ennå har mål for fagundervisning. Det er lek og lystbetont læring som i styringsdokumentene løftes frem som viktige faktorer for barns læring. Personalets oppgaver og ansvar er å oppmuntre og støtte læring, samt skape stimulerende miljøer; ikke å undervise barna. Fremdeles skal barns lek ha en fremtredende plass i barnehagens virksomhet. Målene for barnehagens virksomhet er heller ikke mål som skal oppnås, men mål som skal tilstrebes, som tidligere nevnt. De er forskjellige fra de ”learning standards” som dominerer barnehagen i mange andre land, ikke minst i USA.

Fra barnehage til skole

Ut fra evalueringer som har blitt gjort etter innføringen av den nasjonale læreplanen i Sverige i 1998, fremkommer det at kunnskapsområder som ligner skolens faglige emner, stadig mer

løftes frem også i førskolens virksomhet. Dette på tross av at målene i førskolen skal fremmes med utgangspunkt i barna og deres interesser (Skolverket 2004, 2008, 2010) Det samme gjelder også for de nordiske landene. Med andre ord ser barns interesser og lek stadig ut til å måtte vike for skoleforberedende aktiviteter. Halldén (2007) mener det er risikoer knyttet til dette. Når en ensidig løfter frem læringsprosesser, kan omsorgsoppdraget (educare) komme i bakgrunnen.

Selv for seksåringene i Sverige er lekens betydning for læring en sentral tanke i undervisningen. Dette kommer frem i den felles læreplanen som også omfatter skolen. Førskoleklassen er en frivillig virksomhet der det ikke eksisterer resultatmål som skal oppnås, eller faglige vurderinger av barna. I Danmark har barnehageklasse vært obligatorisk siden 2009, noe som betyr at grunnskolen der har blitt tiårig. I Norge starter seksåringene direkte på skolen, uansett om de har gått i barnehage tidligere eller ikke. Slik har det vært siden 1997 med ti års obligatorisk skolegang (NOU 2010:8). I årene 1986–1990 ble det forsøkt etablert et samarbeid med skolen før skolestart knyttet til forsøk med tilbud til seksåringer i 42 kommuner (ibid). Ifølge Peder Haug (1992) ga integrasjonen ikke den ønskede effekten. Kortfattet kan det forklares ved at de førskolelærerne som kom inn i skolekonteksten, begynte å handle som lærere i stedet for å opprettholde sin yrkesrolle, noe som virket negativt inn på samarbeidet. Å samarbeide mellom to virksomheter med ulike pedagogiske tradisjoner, viser seg å være utfordrende.

Forskere (Dahlberg m.fl. 1994, Germeten 2002, Vallberg Roth m.fl. 2002) har beskrevet barnehagen og skolen som to ulike verdener, der forskjellene ofte dikotomiseres av lærerne selv i form av fritt respektive styrte arbeidsmåter, lek kontra undervisning, samt fag vis-à-vis sosialt samspill. Germeten (2002) mener at denne måten å atskille på også kan finnes i det statlige styringssystemet, der det på den ene siden eksisterer et sosialiseringsperspektiv, og på den andre siden finnes et læreplanperspektiv. Barnehagen tilhører det første perspektivet, og skolen det andre, som er fagkunnskapsperspektivet. Med dette tydeliggjøres den ovenfor beskrevne dikotomiseringen som gjennom styringsdokumenter kommuniseres til de som arbeider i de ulike skoleformene. Kunnskap tilhører skolen, og leken tilhører barnehagen. At barnehagen senere er blitt flyttet til samme departement som skolen, kan ut fra dette resonnerementet bety at fagkunnskapsperspektivet vil sette et stadig sterkere preg på barnehagen.

Et flerårig forskningsprosjekt (Karlsson m.fl. 2006) som ble gjennomført i sammenheng med førskoleklassenes innføring i Sverige, viser tydelig at det er ”steget från förskola till förskoleklass som utgör skolstarten” (s. 167). Ved å begynne i førskoleklassen som seksåring, blir barnet raskt en del av skolens kultur. Lærerstyrte aktiviteter øker, tall og bokstaver blir gjenstand for aktiviteter, og det legges større ansvar på det individuelle barnet i forhold til å skulle gjøre ting på spesifikke, riktige måter. Dagene er fragmenterte og med korte pauser. Forskerne konstaterte ut fra sine resultater at det er barnehagen som har tilpasset seg skolens organisering og kultur, i likhet med det som ifølge Haug (1992) skjedde i Norge et tiår tidligere. Ønsket om forandring i skolens pedagogikk, som var bakgrunnen for opprettelsen av førskoleklasser, ble ikke oppfylt. Konsekvensen av denne ”skolifiseringen” av barnehagen ble i stedet et tiende skoleår, ifølge Karlsson m.fl. (2006). Nasjonale studier så vel som internasjonal forskning (Persson 2010), viser at barn i førskoleklasser ikke drar nytte av obligatorisk formell undervisning med kursplaner og lærerstyrt undervisning. Derimot synes lek å være den beste måten å fremme barns læring på, også for seksåringer.

Ut fra det fremtredende bildet at førskoleklassen på mange måter allerede har orientert seg mot skolen ved å ha undervisning i ulike emner, noe som gradvis også er i ferd med å skje i barnehagen, kan det stilles spørsmål om hvorvidt idéen om ”den livslange læringen” er i ferd med å forandres. I tanken om livslang læring ligger et helhetssyn på utdanning og læring som innebærer en erkjennelse av at mennesker lærer gjennom hele livet, i flere ulike miljøer og på mange måter, uformelt og formelt (Skolverket 1999:9).

En av de nyere satsningene som OECD har gjennomført, og som så langt er publisert i to rapporter, den første i 2002, *Understanding the brain - Towards a New Learning Science*, og den andre i 2007 med samme hovedtittel og med underteksten *The Birth of a Learning Science*, handler om hvordan hjerneforskning er koblet til læring. Livslang læring er ett av flere områder som har vært sentrale i forskningen som har et tverrvitenskapelig fokus. De kommende resultatene forventes å få stor betydning, og vil kunne komme til å påvirke fremtidens politiske beslutninger på utdanningsområder.

Det som tydelig fremtrer er at barnet med sine ferdigheter dominerer tekster om barnehagen og det som innbefattes i begrepet ”livslang læring”. Barnehagen som samfunnsinstitusjon i Norden har fått en sterkere posisjon som et ”miljø for læring”, etter at den ble overført fra familiepolitikken til utdannings/kunnskapsdepartementet. Lindensjö m.fl. (2000) skriver at barnehagen med dette har gått over til å bli et skolepolitisk anliggende. Siden 1990-tallet finnes det også nasjonale læreplaner/rammeplaner i Norge og Sverige (nåværende planer Kunnskapsdepartementet 2011, Skolverket 2010) som viser intensjonene med barnehagens oppgaver, samt hvordan virksomheten skal organiseres og drives. Moser (2007) hevder at barnehagepolitikken også fortsatt vil være et familiepolitisk anliggende, fordi den griper så sterkt inn i familielivet. Det å ha en nasjonal læreplan for barnehagen, viser likevel en stats ambisjon og gir dermed barnehagen en viktig posisjon som læringsmiljø samt gjør den likeverdig over hele landet (Lindensjö m.fl. 2000). Barnehagen har fått mål å sikte mot, og lek og læring forutsettes integrert i disse målene (Johansson m.fl. 2006, Skolverket 2010). Denne tidlige læringen og synet på barn som aktive medskapere av kunnskap har dermed fått en fremtredende plass i utdanningspolitikken (Dahlberg m.fl. 2002).

Anerkjennelse

Den norske barnehagen har lang tradisjon for å beskrive barns utvikling ut fra utviklingspsykologiske modeller der ulike stadier følger hverandre. Dette er en forståelse som ikke bare gjør seg gjeldende for de som arbeider med barn i barnehagene, men likeledes er utbredt i forhold til initiativer og forskrifter som vedrører andre områder, for eksempel helse og språk. Det har på mange måter blitt en selvinnsynsende forståelsesramme som også eksisterer blant foreldre og befolkningen generelt. Innenfor forskningen har det imidlertid vært vesentlige utfordringer knyttet til denne forståelsesrammen.

For å belyse dette forholdet refererer Birkeland (2007) til hvordan Askland og Sataøen viser to ulike måter å beskrive barns utvikling på. Den ene kaller de ”stigen”, der forståelsen av barnets utvikling knytter seg til hvordan barnet gjennomgår en rekke utviklingstrinn etter hverandre. Den ene trinnet vil da være en forutsetning for det neste, i en lineær og forutsigbar rekkefølge. Den andre måten å beskrive barns utvikling på, kaller de for ”edderkoppspinnet”, som er komplekst sammensatt av tråder og forbindelser. Her er det flere veier å gå, og den konkrete konteksten har vesentlig innflytelse (Birkeland 2007:148). Birkeland legger ikke opp til at disse to beskrivelsene skal oppfattes som motsetninger, men som noe som det er viktig å ha kjennskap til. Samtidig avspeiler de likevel vesentlige forskjeller i grunnleggende

menneske- og utviklingssyn, som det sannsynligvis kun delvis er mulig å opprettholde parallelt.

I Norge og til dels i Danmark har barnehagepedagogikken vært preget av et fokus på pedagogen som anerkjennende overfor barn, samt utviklingen av en såkalt anerkjennende pedagogikk. Bakgrunnen for dette er studier av barnehagens hverdag, blant annet foretatt av den norske forskeren Berit Bae (2004). Hun har vist at barnehagens medarbeidere i flere tilfeller kan overse viktige deler i de utspillene, henvendelsene og formene for kommunikasjon som kommer fra barna. Dette gjelder i den forstand at barnas kommunikasjon ikke anerkjennes tilstrekkelig. Problemstillingen dreier seg om i hvilken grad barnehagens personale er i stand til å forholde seg åpne ovenfor barnas mangfoldige og komplekse kommunikasjonsformer.

Baes arbeid har rettet oppmerksomheten mot barns rett til å bli sett og hørt, til å utfolde seg på forskjellige måter, og peker på at barnehagens personale har komplekse oppgaver av relasjonell karakter. Samtidig viser arbeidene hennes at omsorgsdimensjonen er en helt integrert og uunnværlig del av det pedagogiske arbeidet – sett fra et barneperspektiv. Det viser også at pedagoger som handler instrumentelt eller etter modeller, sjelden oppnår å utøve den form for anerkjennelse av barna som Bae mener bør etterstrebes.

Berit Baes anerkjennelsesbegrep er inspirert av Hegel, men er også inspirert av terapi (Bae 2004). Hun understreker i et intervju at ”anerkendelse er ikke noget, du *giver* til andre og ikke er en ny pædagogik, men et menneskesyn” (Lieberg m.fl. 2009:19). Bae tar samtidig avstand fra en ideologisk anvendelse av begrepet, som henviser til at man arbeider med anerkjennende relasjoner eller med anerkjennende pedagogikk. Det er derimot snakk om at kommunikasjonen skal utvikles slik at den blir mer anerkjennende, og det skal forstås som en langvarig utviklingsprosess, og ikke som et mål som kan oppnås raskt eller endelig.

Bae legger vekt på praksisforskning: ”der har alltid været læring i børnehaven og faren er nu, at vi fokuserer så meget på den didaktisk planlagte læring frem for omsorgen og det relationelle, at vi mister noget værdifuldt ved at bruge så meget tid på at planlægge, kortlægge og teste. Vi skal være opmærksomme på, at vi kan komme til at tage børnenes tid fra den meget vigtige leg, som har brug for at blive beskyttet” (Lieberg m.fl. 2009:23). Bae understreker at barn i stor grad lærer gjennom å observere andre barn og voksne. Denne formen for læring bygger også på kroppslig og ikke-språklig kommunikasjon og uttrykksformer, som Bae mener står i fare for å bli satt i skyggen. Hun argumenterer for at læringsbegrepet må opprettholdes i vid forstand og som nært knyttet til omsorg, lek, kroppslighet og observasjoner av hverandres sosiale og felles liv. Dermed tar hun samtidig avstand fra en didaktisk innsnevring av læringsbegrepet og for sterk vektlegging av det språklige, planlagte, individuelle og målbare.

Baes arbeider er mye lest i de norske og danske pedagog- og førskolelærerutdanningene (Strand 2008), og har derfor stor betydning når vi skal forstå hvilken kontekst den norske barnehagen utgjør. For det første er Baes arbeider sentrale når det gjelder å belyse hvilken forståelse, kultur og hvilke temaer barnehagens medarbeidere utdannes i forhold til. Arbeidene hennes gir også innblikk i hvilke pedagogiske kulturer som dominerer barnehagens hverdagsliv. For det andre kan man problematisere Baes arbeid og de pedagogiske kulturene som tilkjennes vesentlig betydning, men i første omgang er det vesentlig å understreke at Baes forståelse av anerkjennelse som menneskelig ideal for livet i barnehagen, står sterkt.

Forholder vi oss mer substansielt analytisk til Baes arbeider (Andersen 2007b), kan det blant annet fremheves at de på den ene siden gir ganske konkrete og nyanserte beskrivelser av episoder fra barnehagens hverdag, ut fra et ønske om å ta barnas perspektiv. Videre at de som positive beskrivelser av ønskelige relasjoner mellom voksne og barn kan virke oppmuntrende, utviklende og oppfordrende til videre refleksjon om egen praksis for pedagoger som representanter for profesjonen. På den andre siden risikerer hennes arbeider å inngå i den historiske rekken av pedagogiske idealer, som på normativt grunnlag fastslår ”hvordan det er riktig å gjøre det”, og hvor avvikelser fra dette grunnlaget og kanskje også til en viss grad fornyelser, kan komme til å fremtre som mangler.

Torill Strand bemerker seg den store interessen for og utbredelsen av Baes arbeider, og setter seg fore å undersøke primært én enkelt av hennes artikler som er spesielt utbredt (Strand 2008). Strand analyserer seg frem til at Bae – sammenholdt med et bredere anerkjennelsesbegrep som den tyske forsker Axel Honneths – primært forholder seg til det følelsesmessige nivået og innenfor den private sfære². Strand konkluderer med at det primært er forestillingen om ”det sårbare barnet” Bae opererer ut fra når hun skriver om barnets behov for anerkjennelse (Strand 2008:411).

Institusjonsliv og institusjonskultur

En lang rekke studier av barns institusjonsliv gjennom de siste årtiene har vist at livet i barnehageinstitusjonene er både komplekst og mangfoldig. Skal man forstå dette livet, er det hensiktsmessig å forstå det som kulturelle sammenhenger som utvikler seg innenfor institusjonene. Det preges av de vanene som har vokst frem gjennom historien. Studier beskriver også hvordan institusjonenes indre liv ikke bare bør betrakte pedagogenes relasjoner til barna, men at det også i høy grad handler om barnas innbyrdes forhold og samspill, og dermed også om barnas kultur.

Den svenske etnografen Billy Ehn (1983) fremla allerede på 1980-tallet en studie av barnehagens indre liv. Der observerte han den moderne institusjonen som et oppvekstmiljø. Her beskrev han hvordan vesentlige sider ved den svenske og nordiske daginstitusjonskulturen preges av en rekke strukturelle ordensformer som eksempelvis den upersonlige daginstitusjonskultur, lønnsarbeidsformens betydning, personalets indre orden, barnas orden. En mengde andre studier har fortsatt med slike studier (eksempelvis Gulløv m.fl. 2003, Palludan 2005, Bundgaard m.fl. 2008) der barns og voksnes dagligliv undersøkes. Det helt sentrale i disse studiene er å betrakte institusjonene som samlede og kompliserte sosiale miljøer, hvor det hele tiden skjer mange slags sosiale samspill mellom deltakerne. Måten påvirkninger foregår på, er kun i mindre grad intendert og bevisst. Akkurat som man i skolen snakker om den skjulte læreplanen (f.eks. Broady 1981), kan man i førskolen

² Honneth opererer med tre forskjellige sfærer der den sosiale anerkjennelsen utvikles og kommer til uttrykk. Den ene sfæren er den private sfæren, hvor den følelsesmessige oppmerksomheten står i sentrum. Innenfor den rettslige sfæren er det derimot den kognitive respekten som er det sentrale, og innenfor den solidariske sfæren er det den sosiale verdsettelsen som er i fokus. Der det i den private sfæren er primærrelasjoner som omhandler kjærlighet og vennskap, er det i den rettslige sfæren rettigheter og i den solidariske sfæren verdifelllesskaper. Også selvforholdet er delt innenfor de tre sfærer i form av utvikling av henholdsvis selvtilit, selvrespekt og selvaktelse.

identifisere en lang rekke påvirkninger som er virkningsfulle, men som kun i mindre grad er synlig for de deltakende. Pedagogikkens forskjellige former for synlighet er nyansert i sosiolingvisten Basil Bernsteins (1971/1973/1975/1990, 1995) sammenkoblinger av språkkoder, vitenskontekstualisering og kontrollformer, som har umiddelbar relevans for hvordan forholdet er mellom barns oppvekst og kontekst på den ene siden, og muligheter for å få anerkjent sin språklige kompetanse i pedagogiske sammenhenger på den andre siden. Dette perspektivet har i norsk sammenheng blitt diskutert i Hundeide (2003).

Det viser seg at barns innbyrdes forhold, kulturelle produksjon og reproduksjon er avgjørende for hva de lærer i institusjonene (Corsaro 1985, 1997). Det utfordrer og relativiserer pedagogenes direkte innflytelse på barnas læring, samtidig som det understreker barnas innbyrdes forhold og institusjonene som læringsmiljøer. Tilsvarende har Brofenbrenners utdanningsøkologiske utviklingsforståelse bestående av fire forskjellige, men uatskillelige nivåer, mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Brofenbrenner 1978), samt det nordiske BASUN-prosjektet (eksempelvis Dencik 1995) beskrevet hvordan daginstitusjonsbarns sosialisering og læringsmiljøer utgjøres av komplekse sosiale strukturer.

I flere studier har det blitt satt spesielt fokus på hvordan pedagoger kan forskjellsbehandle barn, men også hvordan barn kan forskjellsbehandle hverandre (Palludan 2005, Bundgård m.fl. 2008, Karrebæk 2009). Slike studier peker på viktigheten av å undersøke barnehagemiljøene ut fra de tradisjonelle analytiske perspektivene, som kjønn, klasse og etnisitet, men tilføyer viktigheten av å ikke gjøre dette hver for seg, men også se på hvordan de samspiller flere av gangen – et forhold som betegnes som interseksjonalitet.

Forståelsen av pedagogisk arbeid blir gjennom disse studiene utviklet til å omhandle institusjonenes tallrike relasjoner, de fysiske rom og deres innretning, de dominerende ordensformene, barnas og personalets kulturelle rutiner m.v. På den måten blir de pedagogiske påvirkningsformene et spørsmål om mye annet enn planlagte aktiviteter og realisering av formål og mål. Forståelsen av den samlede kontekstens store og fortsatte betydning flytter perspektivet til relasjonene mellom pedagoger og barn, barn innbyrdes og det samlede sosiale, kulturelle og materielle miljøet. Å vurdere hva som har betydning for andre blir i høyere grad et fortolkningsspørsmål, og planlegging av aktiviteter blir et spørsmål om å fortolke interesser og hva som forekommer som meningsfylt for de som skal lære (Hundeide 2003, Gjems 2009).

Med den økende bevisstheten rundt de mange eksklusjonsmekanismene som kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis, blir bestrebelsene etter å tilrettelegge det pedagogiske arbeidet med hensyn til mangfoldige uttrykksformer, sentralt. Det betyr at førskolelæreren også må være reflektert rundt sin egen rolle og posisjon, spesielt i forhold til hvordan de kan komme til å vurdere barnas uttrykk, kommunikasjon og språk ut fra egne normative standarder, og dermed indirekte kan komme til å ekskludere grupper av barn på bakgrunn av utilstrekkelig anerkjennelse av deres sosiale, kommunikative og språklige evner. Med dette blir refleksjon over egne forutsetninger og uttrykk i møte med andres en del av det pedagogiske arbeidet, og det vil si at det pedagogiske arbeidet kan tilføyes et selvreflekterende nivå.

Barnehagen og eksperter – førskolelærere

Ved at et mye større ansvar for barns omsorg, oppdragelse og utdanning har blitt lagt på institusjoner som barnehagen, har hjemmets innflytelse og betydning for dette minsket. Hultqvist (1990) har studert barnehagen og førskolebarnet i statlige utredninger. Da

barnehagen ble en del av det sosial- og befolkningspolitiske programmet, mener han det oppstod et kompromiss mellom to ideologiske perspektiver. På den ene siden familieideologien som hevdet at barna ble best oppdratt i hjemmet, og på den andre siden den nasjonalistiske ideologien som gjennom reformpolitiske tiltak ville oppmuntre viljen til økte barnefødsler. Hultqvist mener at sosiale og økonomiske reformer derfor ble viktige i likhet med opplysning og oppdragelse av befolkningen. Psykologien og andre sosiale vitenskaper ble også brukt i dette arbeidet. Fremdeles skulle imidlertid sosialiseringen av barn først og fremst skje i hjemmet, men noen timer i barnehagen om dagen kunne gi barnet et blikk på verden utenfor hjemmet. Vitenskapen skulle bidra med objektiv kunnskap om hvordan samfunnsinstitusjonene skulle kunne fungere. Politikk og vitenskap har også fortsatt sterk innflytelse på barnehagen.

Institusjonaliseringen av barnet har også ledet frem til fremveksten av nye yrkesgrupper (Hultquist 1990). Førskolelærere, fritidspedagoger og barnepsykologer er profesjoner som skal kunne supplere og støtte foreldrene og barna deres, men også stille spørsmål ved deres måte å ta hånd om barna på (Sandin 2003). Disse nye yrkesprofesjonene har også en interesse av å vise at de trengs, og er utdannet for å ta vare på barna på en profesjonell måte i sine respektive virksomheter. Familien har i sin tur i stedet blitt ”pedagogisert” (s. 233), som betyr at de underordner seg vilkårene og regelsystemet som råder i barnehagen. Noe som kan sies å ha ført til en utvikling av et annerledes samarbeid mellom foreldre og de profesjonelle barneekspertene. Samtidig innebærer dette et økt arbeid i barnehagen knyttet til barnas familier, i form av utviklingssamtaler og annen skriftlig dokumentasjon. Dette betyr også at foreldrene får mer innflytelse på barnehagens arbeid, og får muligheter til å kunne påvirke innholdet i det.

Et annet spørsmål som trer frem når vi snakker om samfunnsinstitusjoners ansvar for barns oppvekst og læring, er spørsmålet om institusjonenes kvalitet. Kvalitet kan kobles til flere aspekter som påvirker barns læring i barnehagen, og mye forskning har også blitt gjort rundt dette (Persson 2008, Sheridan 2001, Sheridan m.fl. 2007, Sommer 2005b). Kvalitet i barnehagen handler om møter og relasjoner, og flere studier viser betydningen av nære og gode relasjoner mellom barn og voksne. Sheridan m.fl. (2007) ser betydningen av lærerens måte å møte og samspille med barn på, som en faktor for pedagogisk kvalitet. En lærers kompetanse handler blant annet om å skape muligheter for læring. Sheridan m.fl. beskriver fire ulike dimensjoner som kan sies å utgjøre kvalitet. Hver og en av dem inneholder kvalitet i forhold til struktur, prosess og resultat. Den første dimensjonen utgjøres av den ”samfunnsmessige intensjonelle diskursen”. Her finnes styringsdokumentene. Den andre kaller Sheridan ”læringsdimensjonen”. Den inneholder læreres formelle kompetanse, kunnskap og teoretiske forankring. Den tredje er ”barnedimensjonen”, som kan relateres til barneperspektiv og barns perspektiv. Hvordan barn opplever verden, og hvordan mening skapes, samt hvordan barn samspiller med andre barn og læreren, er spørsmål som hører hjemme i denne dimensjonen. Til slutt er det virksomhetsdimensjonen der de tre foregående dimensjonene går sammen og danner en helhet.

Et annet aspekt som ofte diskuteres i relasjon til kvalitet, er antall barn per voksen, men personaltetthet og høy kvalitet stemmer imidlertid ikke alltid overens. I en forskningsoversikt (Asplund m.fl. 2001, Skolverket 2003) understrekes det for eksempel at gruppestørrelse snarere enn antall personer, er viktigst i grupper med de yngste barna. Eksempelvis kunne Sheridan (2001) vise at enkelte barnehager med høy personaltetthet og materielle faktorer, kan ha lav pedagogisk kvalitet, og omvendt. Hennes konklusjon var at strukturelle faktorer ikke er en garanti for høy pedagogisk kvalitet. Det Sheridan, samt flere andre studier (jf. f.eks.

Kärrby 1992), legger vekt på, er at kvalitet ofte i stedet kobles til lærerens yrkesprofesjonalitet og engasjement. Men, skriver Sommer (2005a), det er ingen direkte sammenheng mellom pedagogiske metoder og god eller dårlig kvalitet. ”Det avgörande verkar vara *det sätt varpå pedagogiken tillämpas*” (s. 76, kursivering i original). Hvis utførelsen skjer med positive, engasjerte og åpne voksne, så påvirker det barna på en positiv måte. Han understreker videre at det er utdannede personer med relevante teoretiske kunnskaper som ”ska stå för verksamheten” (s. 76). I den svenske reviderte læreplanen for førskolen (Skolverket 2010) har det blitt tatt høyde for dette. I retningslinjene for personalet har førskolelærere nå fått et tydelig ansvar for at arbeidet skjer i samsvar med målene i læreplanen (s. 8). Denne formuleringen vil trolig kunne påvirke virksomheten på flere måter i fremtiden, som utdanningsinnsatsene og deres innhold. I Sverige savnes det ennå førskolelærere for at bemanningen, som vanligvis er to førskolelærere på heltid og en halv stilling som barnepleier på samme avdeling, skal bli virkelighet. For de øvrige nordiske landene er dette målet fremdeles et stykke unna, dels på grunn av langsommere utdanningstakt enn i Sverige, dels på grunn av normer for personalets utdanning. I dag er det bare ca. en tredjedel av personalet i de norske barnehagene som er førskolelærere (Moser 2007), og i Danmark er det fortsatt en høy andel av pedagogiske medhjelpere som bare har en kort, eller ingen, utdanning.

Fokuserer vi videre spesifikt på førskolelærernes faglighet, er det tydelig at dette er en gruppe som, sammenlignet med lignende grupper som lærere og sykepleiere, samfunnsmessig står svakt. Førskolelærere utgjør kun en del av den samlede medarbeidergruppen i institusjonene, mens mange ansatte ikke har en formell utdanning bak seg. Videre har de som studerer på førskolelærerutdanningen, typisk svakere faglige forutsetninger målt etter formelle kriterier enn de som studerer på de øvrige utdanningene (NOKUT 2010). Disse forholdene kan imidlertid nyanseres vesentlig gjennom kvalitative studier av førskolelærere som eksempelvis Gytz Olesen (2004) har gjennomført.

I de nordiske landenes barnehagediskurs understrekes det at omsorg, oppdragelse og læring alltid skal skje som en helhet. Begrepet ”educare”, som er nevnt tidligere, viser til at det ikke bare handler om omsorg, men at det alltid skal skje i sammenheng med barns læring. Halldén (2007) mener at dette er en del av en ”profesjonaliseringskamp”, som har pågått i nærmere et halvt århundre (s. 60). Her søker ennå førskolepersonell mot å bli betraktet som pedagoger med et tydelig sosialt og pedagogisk oppdrag, der det er viktig å være profesjonell. I OECD-rapporter fra barnehagen i Europa fremstår fortsatt den nordiske barnehagen som en modell med velutrustede barnevennlige lokaler og velutdannede førskolelærere, som er noen av faktorene for god kvalitet. For å ytterligere understreke betydningen av en yrkesprofesjon som garanteres å ha relevante kunnskaper, pågår det i Sverige en prosess der alle lærere, inklusive førskolelærere, skal legitimeres, i likhet med andre yrkesgrupper (leger, sykepleiere m.fl.) (SFS 2011).

Faglige eksperter og profesjoner

Barnehagens kulturelle landskap bygger blant annet på den oppfatningen av faglighet og profesjon som medarbeiderne preges av. Medarbeiderne har selvfølgelig betydning som individuelle mennesker med hver sin sosiale og kulturelle bakgrunn og hver sine erfaringer og livshistorier. Men i tillegg kommer betydningen av faggruppens eller profesjonens kultur. Barnehagens medarbeidere er, som andre faggrupper, påvirket av hvilke identiteter arbeidet, utdanningen og fagets historie gir mulighet for å etablere. Førskolelærerne er en del av det pedagogiske personalet, men har likevel andre identiteter enn lærerne i skolene eller på universitetene. For å forstå hvilke kontekster som gjør seg gjeldende i barnehagene, er det

derfor sentralt å sette fokus på førskolelærernes profesjonsforståelse og de endringene som gjør seg gjeldende i den faglige profesjonelle identiteten.

Det har i en årrekke vært diskusjoner om hvorvidt pedagoger og lærere kan betraktes som en profesjon, semiprofesjon eller lignende. Førskolelærer- og lærerarbeid kan beskrives som yrker og fagområder, men utgjør ikke uten videre profesjoner på samme måte som de klassiske profesjonene prester, leger og jurister gjør. Betegnelsen semiprofesjon har derfor blitt brukt om førskolelærere, sykepleiere, sosionomer, lærere og lignende.

Innenfor profesjonsforskningen er det imidlertid ikke enighet om hvordan profesjonsbegrepet skal defineres (Fauske 2008), men det foreligger en rekke forskjellige teoretisk begrunnede utkast til en forklaring på hva som kjennetegner profesjoners plassering i samfunnet³. Evetts (2006) konstaterer imidlertid at bestrebelsene etter å komme frem til entydige og klare definisjoner, hører til fortiden. Profesjonsforskningen har gått gjennom forskjellige faser tilsynelatende uten at det har ført til tydeligere definisjoner. Evetts mener derfor at man i dag gjerne anlegger en mer pragmatisk tilnærming. Hun opererer med flere former for identifisering av profesjoner. Hun peker på at profesjoner grunnleggende betegner vitensbaserte arbeidsposisjoner som følger etter en lang utdanning, arbeidsmessig trening og erfaring. Hun nevner også en annen måte å beskrive profesjoner på, nemlig som strukturelle, sysselsettende og institusjonelle ordninger, som påvirkes av den usikkerheten som karakteriserer det moderne risikosamfunnet. Profesjoner er involvert i forhold som vedrører fødsel, fysisk og psykisk helse, sikring av lovgivningsbasert sosial orden og regulering av konflikter, finansielle forhold, sosialisering og utdanning, det fysiske miljøets utforming og regulering, forsvar og sikkerhetsapparatet, underholdning og fritid, samt religion m.m. (Evetts 2003:397). Evetts er også opptatt av hvordan kritiske analyser av profesjoners virke med inspirasjon fra Foucault, har resultert i økt oppmerksomhet mot de kontrollerende og styringsmessige betydningene i organiseringen av profesjoner.

Autoritet, tillit og faglig autonomi

Fagfolk må ha tilstrekkelig autoritet og tillit både hos klienter som de har ansvar for, og i relasjon til statlige og kommunale myndigheter (Grimen 2008). Det handler ikke bare om relasjoner mellom individer, men også om de institusjonene som individene representerer. Profesjonene må kunne henvise til allmenne eller generaliserbare interesser. Når karakteren og omfanget av denne henvisningen overveies, kalles det refleksiv profesjonalisering.

I de senere årtiene har det skjedd store historiske endringer fra indre kollegial autonomi og kontroll, dvs. egenkontroll innenfor organisasjonen, i retning av økt ytre kontroll. Tendensen til skjerpet målstyring, fokusering på evidensbasering, revisjon og ledelse er uttrykk for dette. Det beskrives også at ansvaret blir individualisert, og at den institusjonelle tilskyndelsen til

³ Tross den manglende enigheten kan det altså pekes på noen elementer som inngår i atskillige forsøk på å karakterisere profesjoner, nemlig (med inspirasjon fra Greenwood 1957) en teoretisk kunnskapsbase, autoritet, som anerkjennes av klienter, samfunnsmessig anerkjennelse i form av autorisasjon eller lisens, etisk kodeks, som regulerer relasjoner til kollegaer og klienter, samt profesjonskultur, som opprettholdes av en formell organisasjon (Fauske 2008:37).

indre egenkontroll minker. Grimen (2008:58) refererer til sosiologen Julia Evetts og hevder at dette skiftet fra et regime preget av autonom og indre egenkontroll til et paradigme preget av ytre kontroll, innebærer en reforhandling av den samfunnsoppgaven som profesjonell yrkesutøvelse hviler på, og dermed at de profesjonelles oppgave og identitet er blitt mer usikker.

I løpet av de siste 10–30 årene har det skjedd betydelige endringer i både den private og offentlige sektoren, som blant annet økt markedsstyring. Svensson m.fl. (2008) hevder at hensikten med den nye offentlige styringsmodellen har vært å redusere statens omfang, å gi politikerne innflytelse over byråkратиene og de profesjonelle, å forsterke lederskap, og å oppnå økonomiske besparelser samtidig med høyere kvalitet og større valgfrihet for brukerne (Svensson m.fl. 2008:272). Dette har vært medvirkende til å endre arbeidsbetingelsene for de profesjonelle. ”Effektivitet, ledelseskонтроль og valgfrihet er sat foran den profesjonelle kompetence som legitimitetsgrundlag” (s. 272).

Svensson m.fl. (2008) skriver også at den kollegiale profesjonelle styringen minsker, mens det individuelle profesjonelle ansvaret øker. Når evalueringer kontrolleres av eksterne aktører, minskes den interne kollegiale kontrollen og mulighetene for å definere fagligheten. Oppmerksomheten rundt kvalitet i arbeidet kan sees som en del av den langvarige påvirkningen New Public Management har hatt. Svensson m.fl. oppsummerer de siste årenes utvikling med at vekten på ansvar under tillit (”responsibility”) har blitt svekket, mens det er blitt lagt mer vekt på å ta ansvar gjennom redegjørelser for sin virksomhet (”accountability”). De profesjonelle skal kunne gjøre mer direkte rede for resultatene overfor arbeidsgivere og klienter, mens det er risiko for at det å være kollegialt ansvarlig ut fra kunnskap og etikk, kan komme til å bety mindre.

Evetts beskriver hvordan forståelsen som har kjennetegnet de tradisjonelle profesjoner som normativt baserte og regulerte, på grunn av økende utgifter til opprettholdelse av velferdsstatens ytelser og krav til effektivisering, rasjonalisering og kostnadsbesparelser, risikerer å bli skjøvet i bakgrunnen av en annen forståelse av profesjonalitet – en forståelse som er forankret i ledelse og styring. Her er den normative reguleringen erstattet med kontroll av ideologi og effekter: ”Kort sagt er staten optaget af at redefinere professionalisme, så den bliver mere kommersielt bevidst, budget-fokuseret, præget af management-tænkning, entrepenørskab og så videre” (Evetts 2003:407f.).

Profesjonsforståelsen og -diskursene har altså i noen grad endret karakter i dagens samfunn. Evetts peker på at det har utviklet seg to forskjellige og motstridende former for profesjonalitet, nemlig ”yrkesprofesjonalitet” og ”organisasjonsmessig profesjonalitet”. Førstnevnte er den dominerende tradisjonelle historiske formen. Den er helt sentral for profesjonenes faglige identitet, og er fortsatt virksom. Den bygger på diskurser som er konstruert innenfor profesjonene selv og omhandler faglige skjønn og beslutningstaking i komplekse sammenhenger under utøvelse av kollegial autoritet. Kontrollen med arbeidet baseres her på tilliten både klienter og arbeidsgivere har til den praktiserende profesjonelle. Den forvaltes av praktikerne selv, og dette muliggjøres av felles utdanning og opplæring som fungerer som en sterk sosialiseringsprosess inn i profesjonens arbeidskultur, og de etiske kodene som forvaltes av profesjonelle institusjoner, foreninger og sammenslutninger (Evetts 2006:141). Denne formen for profesjonalisme er imidlertid under press fra ”organizational professionalism”, som er ”en kontroldiskurs, som i stigende udstrækning anvendes af ledelser i arbejdsmæssige sammenhænge. Den bygger på rationalistiske beslutningsformer, hierarkiske

autoritetsstrukturer, standardisering af arbeidspraktikker, accountability, målstyring og resultatkontrol, certificering m.v.” (s. 140f).

Kunnskapsgrunnlag og faglig skjønn

Hvis man spør om hvilket kunnskapsgrunnlag profesjoner typisk benytter seg av, får man ikke et enkelt svar. Harald Grimen (2008) hevder at profesjoners kunnskapsbaser er mangfoldige (Grimen 2008:71), sammensatt på tvers av faglige disipliner, og ut fra praktiske hensyn snarere enn preget av teoretisk stringens; at det ikke eksisterer én enkelt type forhold mellom teori og praksis, men flere, og at ”profesjonell yrkesutøvelse er preget av kompliserte samspill mellom disse”; at det ikke er et klart og prinsipielt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men at de snarere representerer et kontinuum.

Videre hevder Grimen at spørsmål om profesjonelles kunnskaper ikke lar seg beskrive enkelt og entydig, men heller kan besvares i form av beskrivelser som er mer åpne for fortolkning. For eksempel skriver han at all kunnskap kan artikuleres, men ikke alltid verbalt; at all kunnskap kan læres, men at det finnes mange måter å lære på; at all kunnskap kan overføres mellom mennesker, men det er ikke all kunnskap som kan overføres alene gjennom språklige beskrivelser; at kunnskap er knyttet til handlingslivet, men at det ikke betyr at språket ikke spiller noen rolle (s. 82f).

Bjerkestrand m.fl. (2007:159) skiller, med referanse til Molander, mellom disposisjonskunnskap og orienteringskunnskap, som skal oppfattes som ulike sider ved praktisk kunnskap, ikke som atskilte kunnskapsformer. Den første er ”den kunnskapen du har til disposisjon som gjør deg i stand til å løse en oppgave og beherske omgivelsene”. Den beskrives med stikkordene *instrumentell kunnskap, generelle regler, styring og kontroll, kartlegging, modeller*. Orienteringskunnskap, ”den kunnskapen som gjør deg i stand til å plassere handlingene dine i en større sammenheng, og som gir overblikk”, beskrives med stikkordene *velge og begrunne mål, overblikk, gjennomskue, identitet, gjensidig dannelse*. Det argumenteres for at begge kunnskapsaspektene bør få større oppmerksomhet enn tidligere, og at begge bør styrkes hos førskolelærere.

Av dette fremgår det at kunnskap i høy grad er praktisk og personlig, noe som kan sees i sammenheng med at utøvelsen inneholder et bredt spekter av skjønn knyttet til hva man skal, kan og bør gjøre. Og selv om det skal medgis at skjønnsbegrepet ikke er særlig klart (Grimen og Molander 2008), henviser det til et sentralt forhold i beskrivelsen av hva eksperter eller profesjonsutøvere gjør. Det faglige skjønnet kommer til uttrykk i de mange små hverdagshandlingene. Det er ikke nødvendigvis bevisst og eksplisitt, men ”sitter i kroppen”, og er basert på tidligere erfaringer. Selv om det således ikke er eksplisitte retningslinjer for hva for eksempel førskolelæreren skal gjøre, kan det diskuteres under hvilke omstendigheter det er behov for skjønsmessige vurderinger, hvordan det resonneres, og hva som er de normative rammene for vurderingene (s. 179). Det faglige skjønnet inngår som svært vesentlig ikke bare for profesjonen som helhet, men som helt avgjørende for den individuelle profesjonsutøvers orienteringsevne, handlingskompetanse og identitet.

Pedagogisk dokumentasjon – styring eller utvikling av barnehagens virksomhet?

Gjennom en økt institusjonalisering tar samfunnet på seg både et sosialt og pedagogisk ansvar for barns utvikling og trivsel (Eilard, 2010). Omtrent 80 % av barna i Europa går i en eller

annen form for barnehage/førskole (OECD 2006). Ved at barn allerede fra tidlig alder befinner seg i førskolen, blir de i større grad enn før gjenstand for vitenskapelige undersøkelser og dokumentasjoner. I tillegg til rene kunnskapsbedømmelser kan det også omfatte forhold som knytter seg til barnas personlighet og hjemmeforhold (Tallberg Broman 2009). Vallberg Roth, (2010) skriver at bedømmelser ikke bare har en betydning, men kan beskrives i ulike termer som eksempelvis vurdering, evaluering, omdømme og rangering. Begrepet dokumentasjon er heller ikke et entydig begrep. Samlet sett kan det bety å samle inn og sammenstille informasjon. Fotografier, videofilmer, portfolio, observasjoner, loggbøker, digitale fortellinger, individuelle utviklingsplaner og intervjuer er eksempler på ulike måter å dokumentere på. Pedagogisk dokumentasjon er det begrepet som vanligvis brukes i læreplanene i Norden i dag, med eller uten ”pedagogisk” som innledende prefiks. Dahlberg m.fl. (2002) skriver at pedagogisk dokumentasjon kan sies å være et redskap for refleksjon for å kunne demokratisere barnehagens virksomhet. ”Genom att göra pedagogiskt arbete både synligt och till föremål för demokratisk och öppen debatt, ger pedagogisk dokumentation institutionerna möjlighet att vinna en ny legitimitet i samhället” (s. 217). Observasjoner eller dokumentasjoner er aldri verdinøytrale, men vil alltid være farget av tid, rom, oppfatninger og utdanning – og av dem som gjennomfører dem.

Pedagogisk dokumentasjon har også til hensikt å synliggjøre barna og virksomheten, og å gi grunnlag for refleksjon over hvordan virksomheten kan forbedres slik at det kommer alle barn til gode (Lenz Taguchi 1997). I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011:55) sies det også at dokumentasjonen kan være et middel for å få frem ulike oppfatninger og åpne for en kritisk reflekterende praksis der virksomheten er i fokus. Ellers kan dokumentasjon av enkeltbarn brukes i samarbeidet mellom hjelpeinstanser utenfor barnehagen når det skjer i samarbeid med foresatte. Denne formuleringen kan oppfattes som problematisk dersom den skulle forveksles med de tidligere ofte forekommende barneobservasjonene, som har hatt en lang tradisjon i barnehagen. Barnehagen har sine røtter i utviklingspsykologien der observasjoner tradisjonelt har blitt brukt som et middel for å kunne vurdere og evaluere det enkelte barnets motoriske, sosiale, språklige og emosjonelle ferdigheter. Da ligger tyngdepunktet på det enkelte barns evner ut fra utviklingsnivåer/-stadier, og ikke på barns læringsprosesser, som vektlegges i læreplanen. Dahlberg m.fl. (2002) løfter frem pedagogisk dokumentasjon som en visualiseringsprosess, ettersom det som dokumenteres, ikke kan svare til en sann virkelighet (s. 219). Pedagogisk dokumentasjon blir en sosial konstruksjon fordi pedagogen selv velger ut hva som skal dokumenteres, og blir gjennom det en deltakende aktør. Dermed er det ikke mulig å skille ut sin egen delaktighet i prosessen, og heller ikke selve fremstillingen av prosessen, fordi det som dokumenteres, har skjedd selektivt, partisk og kontekstuellt (s. 218–219). Dokumentasjon er således ikke bare en metode for å samle dokumenter. Det kreves videre oppfølging, analyse og tolkning av det som dokumenteres.

Forskjellige rasjonalitetsformer og vurderinger

Dahlberg og Moss tar i sin bok *Ethics and Politics in Early Childhood Education* utgangspunkt i analyser som omhandler hvordan den samfunnsmessige virkeligheten har forandret seg historisk, og hvordan pedagogikken og dens styringsformer befinner seg i en forandret samfunnsmessig virkelighet.

Dahlberg m.fl. (2005:35) betegner den nåværende samfunnsmessige dominerte tilgangen til barnehageområdet som teknologisk preget. Området er begrepliggjort på instrumentelt vis, med henblikk på å produsere forutbestemte og forutsigelige mål, samt oppfylle dem ved hjelp av de mest effektive metodene. De peker på at dominansen av en kognitiv-instrumentell

rasjonalitet har tatt over i forhold til andre rasjonalitetsformer gjennom de siste 200 årene. For Dahlberg m.fl. er deler av det grunnlaget som har understøttet denne rasjonalitetsformen, på vei til å erodere bort. I mange samfunnsteorier beskrives det hvordan modernitetens tidsalder har blitt erstattet av postmodernismen.

Innenfor dagens teknologisk-orienterte rasjonalitets dominans er det som nevnt tendenser til at alt blir satt i økonomiske perspektiver og forsøkt vurdert i forhold til økonomiske verdier (Dahlberg m.fl. 2005:36). Det gjelder også menneskelige relasjoner og forholdet til barn. Idealet er tilsynelatende et marked hvor alt kan bringes på samme formel, nemlig den økonomiske. Markedet er et sted der verdier kommer til uttrykk og realiseres. Også sosiale interaksjoner og relasjoner gjøres til enheter som kan verdisettes på markedet. Relasjoner og forhold underlegges på denne måten markedet. Det betyr at de blir preget av forventninger om å kunne beskrives entydig, bli forutsigelige og ha en kontraktliggende karakter.

Markedet krever subjekter som kan styre sin egen individualitet på en slik måte at de kan fungere under de markedsmessige forholdene. Det forutsetter institusjoner som kan gi muligheter for denne formen for egnet subjektivering, herunder barnehagen. I forbindelse med dette utvikler det seg diskurser om det kompetente barnet og viktige rettigheter, det vil si om det autonome barnet, som er individualistisk, selvregulerende og problemløsende og som i forbrukerrollen treffer personlige valg og skal lære å være ansvarlig for disse (s. 39). Dahlberg m.fl. understreker at subjektet formes, guides og påvirkes med henblikk på å bli et fritt subjekt som kan administrere friheten, dvs. at subjektene domineres til frihet. Subjektene skapes og styres gjennom en kombinasjon av desentraliseringstiltak og en stat som krever evalueringer med henblikk på å kontrollere, legitimere og reformere (s. 46).

I dag er modernitetens prosjekt om rasjonell kontroll på samme tid dominerende og utfordret. Det har omfattende forhåpninger til at oppdragelse, utdanning og læring kan planlegges og styres ut fra en instrumentell fornuft som er støttet av tenkning rundt forebygging og opplysningskampanjer. Denne tendensen er blant annet beskrevet av den danske utdanningsforskeren som Gitz-Johansen (2009) som ”den autoritære modernitets tilbakekomst”. Samtidig er det mye som viser at flere områder vanskelig eller umulig lar seg regulere på denne måten, blant annet det pedagogiske. Kampmann (2009) beskriver dette som en kamp om barndommens samtidige rasjonalisering og rasjonering. Dahlberg m.fl. (2005) argumenterer på bakgrunn av samfunnsforskningen at vi beveger oss bort fra den modernistiske, rasjonalistiske og instrumentelle formen for rasjonalitet (som betegnes som ensartet og lukket), og videre til en postmodernistisk rasjonalitet som er preget av flerfoldige perspektiver og med større muligheter for å vektlegge ambivalenser, det som er kontekstbundet og det foreløpige.

Etikk og politikk i barnehagen

Med denne dreiningen mot mangfold, uklarhet og usikkerhet, åpner det seg et felt av muligheter for å overveie den etiske og politiske praksisen som skal erstatte den instrumentelle rasjonaliteteten. Det skal poengteres at ordene uklarhet og usikkerhet ikke skal oppfattes som noe negativt eller som uttrykk for en mangeltilstand. Med den teknologiske praksisens vanskeligheter, åpner det seg ifølge Dahlberg m.fl. (2005:63) et rom for alternativ etisk og politisk reflektert praksis.

Dahlberg m.fl. ønsker å diskutere hvordan man kan forstå ambisjonen om å formulere og praktisere etisk i barnehagen⁴. Med dagens kapitalisme vil etiske relasjoner være preget av forsøk på en avbalansering mellom individets rettigheter og forpliktelser. Det søkes etter en over-individuell instans – den universelle etikk – som kan si noe om hva som skal oppfattes som riktig, godt og normalt. Det betyr at det ikke er forventninger knyttet til det enkelte individet om å gjøre etiske overveielser. I stedet forventes det at man kjenner til og innretter seg etter universelle etiske regler. Det resulterer i at etikk, som sosiologen Zygmund Bauman formulerer det, fremstår som en objektiv, transnasjonal og upersonlig sannhet (s. 68).

Som et fremvoksende alternativ til denne moderne etikken, diskuterer Dahlberg m.fl. den postmoderne etikken. Her handler det ikke om å strebe etter etiske sannheter. Etikk oppfattes som en aktiv praksis, som tar for seg spørsmål om hva som er best å gjøre i konkrete situasjoner. Her har følelser en sentral plass, fremfor den moderne etikkens fokus på det kognitivt instrumentelle. Det tas utgangspunkt i den usikkerheten og uklarheten som karakteriserer den postmoderne tilværelsen, og dermed også det foreløpige som kjennetegner prioriteringer og beslutninger. Det enkelte individet kan ikke lenger bare følge universelle og forhåndsdefinerte etiske retningslinjer, men må selv aktivt utvikle kompetanse til å foreta løpende vurderinger av konkrete forhold i skiftende konkrete situasjoner. I dette perspektivet refereres det til Bauman for å beskrive at den moderne universelle etikken dypest sett bygger på mistillit til menneskers spontanitet og drifter idet de søkes tilsidesatt og erstattet av den universelle fornufts retningslinjer. (s. 69).

Med den postmoderne etikken blir det mulig å gjøre etikk til noe konkret meningsfylt for det enkelte individet, i forhold til ansvaret en har når det skal velges i møte med andre mennesker. Valgene vil sjelden kunne følge entydige og klare regler og retningslinjer, men vil bære preg av ambivalens og flertydigheter. De vil ofte være midlertidige og usikre. Det vil ikke kunne gis garantier for at man treffer entydig riktige valg. Valgets etikk vil således være preget av uklarhet, flertydighet og ambivalens (s.72).

Med henblikk på å spesifisere dette beskrives i det følgende omsorgsetikken. Omsorgsbegrepet er vanskelig å definere, samtidig med at det i angelsaksiske sammenhenger ikke har helt samme betydning og anvendelse som innenfor de skandinaviske språkene. I omsorgsetikken legges det vekt på å belyse omsorgens muligheter og berettigelse i handlinger. Den vedrører empati, intuisjon, engasjement, kjærlighet, relasjonelle ferdigheter, kommunikasjon og forpliktelser. Tronto (1993) legger vekt på de menneskelige relasjonene og en mer generell bevissthet omkring hva som skal til for å bevare verden slik at den kan være eller bli et godt sted å leve. Sevenhuijsen (1998) fremhever relasjonsevne og kommunikasjon som sentrale verdier. Omsorgsetikken krever refleksjoner over de beste handlemåtene i spesifikke situasjoner. Selvet beskrives her ikke ut fra modernitetens oppfattelse av det autonome individet, med en fast kjerne og identitet preget av lineær utvikling. Snarere oppfattes selvet som relasjonelt og innleiret i konkrete sosiale

⁴ Først mener de at man må ta et oppgjør med opplysningsprosjektets oppfatning av etikk som universell. Ut fra en slik universell etikkoppfatning kan man sette opp etiske forskrifter som er uavhengige av sosiale og historiske sammenhenger og omstendigheter. Etikken kan formuleres i et felles sett med regler, normer og prinsipper som oppfattes som relevante for alle rasjonelt tenkende mennesker. Etikken er altså universell i den betydning at den tenkes å gjelde for alle uansett historisk, geografisk og sosial plassering og interesser. Den er formulert uten å være bevisst tilknyttet et bestemt avgrenset perspektiv.

omstendigheter. Fokuset er på selvets prosesser og på livsforløpet, som kan ta uventede retninger, som alternativ til den moderne forestillingen om selvet som stabilt.

Tronto (1993) understreker det relasjonelle perspektivet som gir mulighet til å få øye på forskjeller mellom en selv og de andre som inngår i relasjonen. Det handler om å oppdage og respektere at andre er annerledes enn en selv, med andre behov og oppfatninger enn en selv har. Dette er en forutsetning for at man skal kunne unngå å overføre sine egne forestillinger på andre, og dermed kan få øye på såvel sine egne som andres forestillinger. Denne evnen til å leve med forskjeller omhandler ikke bare relasjonene mellom individer og grupper, men omfatter også selvet: Idet selvet ikke lenger oppfattes som konsistent, men som sammensatt, kan man oppleve forskjeller, brudd og ambivalens uten at det skal fortolkes som noe unormalt og truende. Disse nye måtene å forstå subjektiveringsprosessene på, har i de senere årene vokst frem med stor kraft innenfor den pedagogiske psykologien og diskusjonene av denne (se f.eks. Søndergaard 1995, Gergen 1999, Rose 1999).

Dahlberg m.fl. drar også inn Levinas (1989) med henblikk på å understreke det relasjonelle perspektivet. Levinas problematiserer den tidligere fremherskende vestlige sivilisasjonstenkningens tilbøyelighet mot å oppfatte andre mennesker i totaliserte kategorier. Gjennom faste definisjoner, kategorier og standarder blir alle forskjeller mellom mennesker redusert til å være et spørsmål om mer eller mindre av det samme, fremfor å kunne beskrive forskjeller som kvalitative. Likeledes blir det fremmedartede redusert til å bli deler av noe som allerede er kjent. Fremfor autonomi er Levinas opptatt av heteronomi, som betyr et fellesskap som skal forstås som gjensidig avhengighet fremfor selvstendighet og selvbestemmelse. Det relasjonelle forholdet utspiller seg ikke alene eller primært gjennom kognitive erkjennelser, men baserer seg på de sansebaserte nære møtene mellom mennesker ansikt til ansikt. Slike relasjoner inneholder store deler av usikkerhet, ulikheter og avbrytelser m.m.

Dahlberg m.fl. sammenfatter de sentrale bestanddelene i en alternativ praktisk pedagogisk etikk i tre punkter. Det første punktet handler om å inngå i relasjoner og ta ansvar for andre, det vil si å forplikte seg i forhold til de andre. Det andre punktet handler om å vise respekt for forskjeller og annerledeshet. Det tredje forholdet er å avvise den kalkulerende og rasjonalistiske tenkningen i forbindelse med møtet med den andre (s. 69).

Dahlberg og Moss har hatt stor innflytelse på forståelsen av pedagogisk arbeid i Skandinavia. Den forutgående diskusjonen kan kanskje synes abstrakt, men den er viktig i lys av at den spør om hva det er for et samfunn og en samfunnsmessig rasjonalitet vi orienterer oss ut ifra. Innenfor samfunnsteori og humaniora har bestrebelser etter å beskrive det samfunnet som kommer etter det moderne, i form av beskrivelser av det senmoderne og det postmoderne, stått sentralt. Likeledes har pedagogisk forskning og teori helt generelt blitt utfordret på sitt helt grunnleggende modernistiske grunnlag (Uljen 2001). Den samfunnsmessige og pedagogiske rasjonaliteten må derfor sammenholdes med de rasjonalitetene som i større eller mindre grad preger redskapene som brukes til språkkartlegging, både når det gjelder selve utformingen og måtene de tenkes brukt på i barnehagen.

Barnehagen som sted for etisk praksis og evaluering

Der er hittil gjort rede for hvordan Dahlberg m.fl. har beskrevet utviklingen fra et moderne til et postmoderne samfunn, som de mener generelt skaper muligheter for nye former for etisk praksis. Etterfølgende reiser de en diskusjon om hvilken betydning dette kan få for

barnehagen spesielt. De spør om hvordan man i institusjonene kan unngå å operere med kategorier og definisjoner som fastholder barna og reduserer forskjeller til grader av det samme, hvordan barnehagen kan bli mer imøtekomende og innrette seg etter barna osv. I denne forbindelse peker de på at betydelige deler av de evalueringsinnsatsene som gjennomføres i barnehagen, bygger på den universelle etikken. Det praktiseres sjelden en aktiv kontekstrelatert etikk. Kvalitetsbeskrivelsene benytter seg i mange tilfeller av et kvalitetsbegrep som defineres som en forhåndsbasert standard, en utvalgt ”best practice” eller en tredje form for forhåndsbestemt universell og tilsynelatende objektiv standard som uten åpen og demokratisk diskusjon er fastlagt som måleenhet – ofte av eksperter. Det forventes at den som evaluerer, er rasjonell og objektiv. På denne måten er de dominerende formene for evaluering av pedagogisk virksomhet preget av det som tidligere har blitt beskrevet som teknisk eller teknologisk praksis, snarere enn etisk reflektert praksis (Dahlberg m.fl. 2005:88).

Som et alternativ foreslår Dahlberg m.fl. (2005) at evaluering ikke skal skjule eller tilsløre sine etiske aspekter. De foreslår å fokusere helt grunnleggende på hva det er som skaper mening. Hvis man gjør det, må man forholde seg til de fortolkningene man benytter seg av. Slike fortolkninger vil være forskjelligartede og komplekse, avhengig av tid, sted, person, perspektiv m.m. Evalueringsaktiviteter som på den måten setter meningsskaping i sentrum, vil være åpne for subjektivitet, kompleksitet og flertydighet. Det vil være aktiviteter som foregår sammen med andre. Det vil ikke kunne forventes at man når frem til varige vurderinger, men evalueringer vil alltid ha en foreløpig og aktuell karakter i relasjon til de sosiale og historiske omstendighetene. Vekten legges på de fortløpende diskusjonene av hva som virker meningsfylt, og dermed plasseres ikke vurderingene på forhåndsbestemte skalaer. En slik form for evalueringsaktivitet vil inngå som en del av det demokratiske arbeidet som ellers foregår i institusjonen. Den vil berøre diskusjoner om hvordan vi oppfatter barn og barndom, barns behov og ansvar, barnehagens samfunnsmessige rolle og betydning, forståelsen av utdanning, omsorg og viten osv. (s. 90).

Sett på denne måten blir evaluering i pedagogisk kontekst forstått som en aktiv praksis som baserer seg på etiske overveielser og følsomhet. Det handler om vurderinger som alltid er kontekstrelaterte, foreløpige og fortolkningsåpne. Dette gir muligheter for synlighet, refleksjon og fortolkninger ifølge Dahlberg m.fl. Dermed etterspørres det å kunne vise til kvalitative argumenter for de prioriterte vurderingene.

Å foreta slike vurderinger og evalueringer er ikke noe man umiddelbart kan. Men det er noe som kan utvikles og noe man kan bli bedre til. Det er med andre ord noe som må oppøves og kultiveres underveis. Det vil frembringe forskjellige former for pedagogisk utvikling. Dahlberg m.fl. (2005) refererer følgende formulering: ”Vi skal ikke opphøre med at vurdere, men skal være opmærksomme på det skrøbelige og foreløbige i alle vurderinger” (s. 90). Dahlberg m.fl. fremhever at noe svært sentralt i bestrebelsene etter å etterleve denne formen for aktiv praktisert etikk, er mulighetene for å lytte, skape relasjoner og forplikte seg. Spesielt viktig er det å kunne lytte til den andre som nettopp en annen enn seg selv, det vil blant annet si å operere bevisst, reflektert og produktivt med forskjeller mellom mennesker og grupper.

Kapittel 9

Kartleggingsverktøyene i forhold til barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk

Til dagens barnehage kommer barn med ulik kulturell og språklig bakgrunn, og med ulike forutsetninger for språklig kommunikasjon. Formålet med dette kapitlet er å se verktøyene i forhold til barnehagens arbeid med å skape et språkmiljø der hvert enkelt barn, uansett sosial og kulturell bakgrunn, uansett morsmål og uansett forutsetninger for å lære språk, får delta i meningsfylt kommunikasjon i daglig samvær med barn og voksne, og dermed får gode muligheter til kommunikativ utvikling. En del av utvalgets mandat er å ”utarbeide oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for at verktøy som vurderes som egnede for videre bruk i barnehager, skal kunne inngå i arbeidet med språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn”. For å kunne svare på denne delen av mandatet, er det nødvendig å foreta en analyse og vurdering av den barnehagekonteksten som verktøyene er tenkt å inngå i.

Barnehagens arbeid med språk settes i sammenheng med et språkmiljø som gir alle, såvel majoritetsspråklige som minoritetsspråklige barn fra ulike miljøer, også barn med nedsatt funksjonsevne, gode muligheter for språklig utfoldelse og utvikling. Ikke alle verktøyene utvalget har analysert (se kapittel 7), er utformet med tanke på barnehagen, men alle brukes i noen barnehager.

Barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk (språkstimulering)

I mandatet brukes ordet ”språkstimulering” om barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk. Det er et ord som ofte brukes i barnehagesammenheng av både pedagoger og av beslutningstakere på ulike nivåer, blant annet i veiledningene til flere av kartleggingsverktøyene, i rammeplanen for barnehagen, i offentlige utredninger (NOU) og stortingsmeldinger. Ordet kan synes å være en verdinøytral fagterm for det metodisk/didaktiske språkarbeidet i barnehagen, og derfor er det viktig å allerede her klargjøre at begrepet språkstimulering kan forstås ut fra ulike teoritradisjoner, og derfor også kan ha ulike betydninger. Her forsøkes det kortfattet å problematisere begrepet språkstimulering, og dessuten begrepet språkutvikling. Dette gjøres dels for å vise den kompleksiteten bruken av ulike begrep innebærer, dels fordi de trolig også brukes ulikt og betyr ulike ting blant dem som arbeider i barnehagen. Eksempelvis kan ordet ”stimulans” på ulike måter påvirke budskap og få direkte innvirkning på virksomheten med barna. Et slikt polarisert bilde speiler også ekspertgruppens sammensetning, som med utgangspunkt i egen og andres forskningstradisjon, på en nyansert og rik måte skulle kunne bidra til å styrke kunnskapen om og forståelsen av de komplekse forbindelsene mellom det enkelte barns språkutvikling, barnehagens språkmiljø og barnehagens arbeid med språk.

Språkstimulering og språkutvikling

Begrepet språkstimulering står i nær forbindelse med bl.a. Piagets teoretiske perspektiv på barns utvikling, som bygger på at utvikling skjer i aldersrelaterte stadier som først og fremst styres av biologiske prosesser. Teorien, som går tilbake til 1970-tallets kognitivismen eller konstruktivismen, tar utgangspunkt i at noe eksisterer inne i individet, som gjennom stimulans av eksempelvis språket i tilknytning til sanseopplevelser, kan bidra til at barn kommer videre i sin utvikling. Særlig gjelder dette de aller yngste førskolebarna, som skaffer seg kunnskaper om omverdenen ved nettopp sanseopplevelser, som er det første stadiet i Piagets teori, for senere i det siste stadiet å være i stand til å utføre formelle operasjoner og tenke abstrakt (Smidt 2010). På samme måte som språkstimulering kan knyttes til utviklingspsykologiske teorier, kan språkutvikling som begrep også det. Piagets forskning, med begrep som kan sies å høre hjemme der, har hatt stor innvirkning på utdanningssystemene, særlig i den vestlige verden, og har bidratt til kunnskap om og forståelse av barns *utvikling og læring*. Men ved kritisk å reflektere over teorien hans, kan man likevel konstatere at den ikke tar noe større hensyn til barns sosiale omgivelser. Språk og tenkning er ifølge denne teorien derimot medfødt, og barn modnes og lærer gjennom stimulans fra omgivelsene (ibid.).

Barns språk, mente Piaget, var egosentrisk, og barn snakket ikke egentlig med andre, men rettet derimot talen innover mot seg selv. Dette imøtegås i dag av et bredt forskningsfelt, og i den teoridannelsen som Vygotskij skapte, hevdes det i stedet at barn helt fra første stund bruker språket i sin kommunikasjon med omverdenen (Gopnik m.fl.1999, Stern 2003). Gjennom kommunikasjon og interaksjon med andre får barnet tilgang til andres måte å tenke og handle på, og kan derved tilegne seg kunnskaper og lære. Dette perspektivet, *læring og utvikling*, står Vygotskijs sosiokulturelle teoridanning for, og dette karakteriserer også dagens nordiske barnehage i stadig større grad. Enkelt sagt ligger forskjellen i teoriene i de kursiverte formuleringene ovenfor. Piagets teori tar utgangspunkt i utvikling som i sin tur genererer læring, mens Vygotskijs teori begynner med læring mellom individer i en viss kultur, som siden bidrar til utvikling hos barnet.

Forskning som påvirker den norske barnehagekonteksten

Utviklingspsykologisk forskning har således bidratt med viktig kunnskap om hva som skjer på individnivået og hvordan et barn utvikles. Det er likevel viktig å understreke at det er stor variasjon i hvor raskt enkeltindivider passerer disse utviklingsforløpene (Hyltenstam 2007:47–48). Den kunnskapen som psykologien har gitt om barn som biologiske skapninger, pleier å være det stabile grunnlaget som førskolelærere har å støtte seg til i arbeidet med barn. Nå har likevel nyere kunnskap kommet til som bygger videre på og kompletterer denne kunnskapen. Ifølge Aukrust (2006) har eksempelvis forskning på sammenhengen mellom tidlig språklæring og barns senere forståelse av tekst hatt betydning for og bidratt til å sammenføre to andre forskningsområder som tradisjonelt vanligvis ikke har hatt kontakt med hverandre, nemlig barnehagepedagogikk og leseforskning. Disse to forskningsfeltene har siden blitt komplettert og utvidet med det tidligere nevnte kognitive området, sammen med psykologistiske og sosiologistiske tradisjoner, samt sosiokulturelle perspektiver på språk- og kommunikasjonslæring (ibid.). Dette understreker at denne kompleksiteten og ”blandingen” av teoritradisjoner må få komme til uttrykk i beskrivelser, analyser og tolkninger av barns språk og språkarbeidet i barnehagen. Det finnes således ikke et enten-eller, men derimot et både-og når et slikt mangfold av forskningstradisjoner innenfor språk og språklæring er involvert.

Ikke bare språk og språkutvikling vektlegges i aktuell forskning, men også nye kommunikasjonsmønstre og samfunnsendringer bidrar til behovet for en dynamisk teori for språk og kommunikasjon, mener Liberg (2007a:8). Fremfor alt relateres det til barn som ”fremtidige medlemmer av samfunnet” og det å kunne imøtekomme de kravene som stilles til demokratiske medborgere. Kravene og idealene i dag handler om å være fleksible, aktive og innovative når det gjelder språk- og kommunikasjonsformer, og ikke bare være brukere av et allerede fastlagt og korrekt språk, mener Liberg. Kommunikasjon er viktig i møtet med barn, ettersom denne fremmer deres kontinuerlige erobring av språket. De tilnærmingene eller teoriperspektivene som i dag gjør seg stadig mer gjeldende, fremfor alt innenfor pedagogisk virksomhet, er kunnskapen om de sosiale relasjonenes betydning for læring, og betydningen av sammenhengen eller situasjonen det skjer innenfor, i såkalt situert læring (Lave m.fl. 1991). Samlet kan ulike tilnærminger gi en ny og dypere dimensjon og betydning for hele språk- og kommunikasjonsområdet, og samtidig tone ned bildet av det enkelte barnets utvikling og i stedet rette blikket også mot de mange sosiale sammenhengene barnet deltar i (Björklund 2008).

For å avslutningsvis vende tilbake til hvordan forskning og i sin tur styrende dokumenter formuleres og farges av tidens strømninger, kan det i denne sammenheng være interessant at begrepet kommunikasjon nå står først i tittelen på det fagområdet som er knyttet til språkstimulering i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011): ”Kommunikasjon, språk og tekst” (s. 40), mens tilsvarende fagområde i den forrige rammeplanen hadde tittelen ”Språk, tekst og kommunikasjon” (Barne- og familiedepartementet 1995:75). Utvalget tolker dette som uttrykk for et ønske om mer vekt på det kommunikative i arbeidet med språk, kanskje påvirket av det gjennomslaget som dialogiske perspektiv i senere år har fått på ulike forskningsfelt som er relevante for barnehagens arbeid med kommunikasjon og språk (Bråten 1998, Dysthe 1996, Hundeide 2003, Bae 2004) samt området ”(emergent) literacy”, som belyser hvordan barn særlig i de senere førskoleårene viser interesse og kunnskap knyttet til lese- og skriveaktiviteter. Når det gjelder kunnskapen om hvordan de aller yngste førskolebarna nærmer seg lesing og skriving, er det imidlertid et foreløpig temmelig utforsket felt.

I samsvar med beskrivelsene over av begreper og teoriperspektiver, foreslår utvalget bruk av andre og nyere formuleringer som alternativ til ordet språkstimulering, for eksempel den som brukes i tittelen på dette kapitlet, nemlig arbeid med kommunikasjon og språk. Utvalget mener at det er et mer nøytralt uttrykk, som hindrer unødvendige konnotasjoner til spesifikke vitenskapstradisjoner, og som i stedet understreker at det er et aktivt arbeid som pågår.

Førskolen som sosiokulturell kontekst

Den sosiokulturelle teoridannelsen tar utgangspunkt i at *sosiale relasjoner, språk og kommunikasjon* med omgivelsene skaper læring og utvikling. Lev S. Vygotskijs (1896–1934) kulturhistoriske eller sosiokulturelle teoridannelse har vunnet innpass i såvel nasjonal som internasjonal pedagogisk forskning, og gjennomsyrrer i dag arbeidet i barnehager og skoler, særlig i de nordiske landene. Kultur kan sies å være formet av menneskene som selv er i den (Vygotskij 1999, Rogoff 2003, Säljö 2000, 2005). Denne forskningen definerer kommunikasjon og språk som sosiale handlinger der deltakerne bidrar til å konstruere *mening* (Bruner 1990, Liberg 2003). Forskningen understreker at barn sosialiseres inn i språket gjennom et nært samspill med omgivelsene, der familien sees som den første delen av denne sosialiseringprosessen, som etterfølges av sosialiseringen utenfor den nærmeste kretsen

(Berger m.fl. 1998, Liberg 2007a). Til grunn for sosiale samspill ligger et behov for å skape mening, bli forstått og forstå andre. Barnets tidlige kommunikasjon med sine omgivelser viser at de har evne til å følelsesmessig tilpasse seg menneskene som finnes der via sine kroppsuttrykk, og samtidig være aktive i sin søken etter mening og samspill med dem (Liberg 2003, Liberg 2007a, Bruner 1990).

De tre første årene i et barns liv utgjøres ifølge Nelson (1996) av en mengde ulike hendelser som barn samhandler i. Barnet erobrer dessuten sin omverden ved å forstå hendelsene samt den kulturelle og sosiale betydningen av dem. Disse hendelsene kan omfatte deltakelse i rutiner, hermeleker, høytlesningsstund, sanger, verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ved å delta i disse lærer barn det meste om språkets oppbygning og hvordan det kan brukes og varieres i ulike sammenhenger, og avhengig av hvilke voksne som barnet samhandler med (Rogoff 1990, Klein 1989, Björklund, 2010). Språket som brukes i hendelsene, bidrar til å markere hva som hender, føre hendelsene videre og utvikle dem. Kommunikasjonen beveger seg således gradvis mot stadig videre språklige former, og får stadig større betydning i samværet med andre. Det skaper mening og forståelse i hendelser som barn og voksne opplever og deler (Nelson 1996).

De siste års forskning har, som nevnt over, blitt rettet mot barns tidlige kommunikative medvirkning, som viser at de er forberedt på og åpne for gjensidig å kommunisere og interagere med omverdenen (Bruner 2002, Gopnik m.fl. 1999, Hundeide 2003, Linell 1998, Stern 1991, 2003, Trevarthen 1992). Blant det første av synlige eksempler på barns kommunikative medvirkning i interaksjonen, er når en voksen peker på en gjenstand, og barnet kan følge retningen til dennes blikk, og kan holde blikket på selve gjenstanden som pekingen er rettet mot, i stedet for å følge håndens bevegelser. Smidt (2010) understreker, med henvisning til Bruner (1983), at det er viktig å møte barn i ”felles oppmerksomhet”, som er en viktig del av alt kommunikativt samspill og barns sosiale utvikling. Pekegesten viser at det er mulig å trekke slutninger om barns evne til delt oppmerksomhet eller etableringen av delt oppmerksomhet (Bruner 1983). Denne tidlige kommunikasjonen utvides etter hvert, og spørsmål og svar tilkommer gjennom omgivelsenes medvirkning. Når små barn tidlig deltar i samtaler, bidrar det ofte til å fremme barnets evner, forutsatt at barnet får mange spørsmål fra sine samtalepartnere om emner som interesserer dem og som også gir rom for deres tanker og svar. Dette bidrar til at barn blir delaktige i en utvidet gjensidig diskurs som støttes av omgivelsenes vilje til å tolke og stille nye spørsmål til kanskje iblant uklare ytringer fra barna (Pan m.fl. 1999). I slike samspill lærer barna å forstå lytterens perspektiv samt differensiere mellom ulike språklige utgangspunkter, sjangre og annen kommunikasjon, som for eksempel å vite når språklige eller ikke-språklige svar kreves.

Sommer (2005) mener at forskere gjennom sine studier innenfor barneforskningen har bidratt til et ”paradigmskifte” (s. 29). Det har ført til endrede perspektiver i forskernes grunnleggende oppfatninger om hva barn er og hvordan deres utvikling skal forstås. Sommer selv snakker om det ”resilienta” barnet, noe som nærmest kan beskrives som et barn som er både robust og kompetent. Det bør understrekes i denne sammenheng at resiliens kan variere fra ett individ til et annet.

Evnen til å samle oppmerksomheten gir også forutsetninger for å kunne forestille seg hva andre individer vet eller hva noen har til hensikt å gjøre. Dette kan knyttes til forskning om ”theory of mind” (Mauritzson m.fl. 2001), som kortfattet handler om å vite og forstå noe om andres mentale tilstand (tankeverden). For å kunne det, må barn ha fått en grunnleggende evne til å sette seg inn i andres roller og ta den andres perspektiv, noe som skjer ved at barn

får mulighet til å dele fokus med en annen person. Forskning om "theory of mind" understreker at det å dele fokus med andre begynner svært tidlig i barns liv (Mauritzson m.fl. 2001). Ved å være sammen med andre barn og voksne i daglige samspill i barnehagen, utfordres barnets tanker, og de lærer seg gradvis å forstå at andre ikke tenker som dem selv, eller at intensjonene kan variere. Her trengs språket som kommunikasjon.

Den kroppslige atferden, det vil si å *gjøre og handle*, dominerer når barna er små, og dette kan gjenkjennes på hvordan de yngste barna i barnehagen bruker kroppene sine til å kommunisere med hverandre (Johansson 2007). Talen er ikke koblet ut, men er derimot et viktig supplement til barnets handlinger. Språket sammen med handlingen har vist seg å ha betydning, også for hvordan barn kan gjennomføre og avslutte en handling. Et eksempel som illustrerer dette, kan være når det lille barnet henter en billedbok og samtidig som det tar boken, sier "boken". Kanskje har barnet også tatt frem en stol som når den settes tilbake følges av et verbalt uttrykk: "der stolen". Forskere som Bruner (2002) understreker også at "praxis" (s. 181, kursiv i original), som han kaller denne atferden, kommer før teorien. Det som barnet gjør og oppfatter som meningsfylt i disse hendelsene, påvirker likevel handlingene og "holder igjen" barnet i hendelsen. Vygotskijs (1978) uttrykk for dette er at barn handler "hodet høyere" enn det de er.

Språk læres således gjennom samspill, og personlige og kulturelle ressurser må til for at det skal vokse og utvikles. I forhold til tidlig innsats og å arbeide med språket (stimulering) i barnehagen, innebærer dette å foreta denne i barnets daglige miljø. Wood m.fl. (1976) skriver f.eks. om støtte, "scaffolding", som gjør at barnet kan klare slikt som det ikke hadde kunnet gjøre uten den hjelpen som den voksne tilbyr, og med den kunnskapen denne har om hvor barnets nærmeste utviklingssone ligger (det siste er et begrep fra Vygotskij 1978). For eksempel kan voksne i barnehagen påbegynne en problemløsning eller annen aktivitet for å gradvis overlate til barnet å fortsette med den, men mens den voksne fortsatt holder seg i bakgrunnen som en verbal støtte i situasjonen. "Scaffolding" understreker betydningen av at en annen, dyktigere partner kan støtte et barn i å komme videre i det som skal løses eller forstås. Dette kan skje også med hjelp fra andre barn i en gruppe, eldre som yngre. "Det som et barn idag kan gjøre med hjelp, kommer det i morgen til å kunne gjøre på egen hånd", er et ofte sitert uttrykk fra Vygotskij (1978:87). Innenfor kulturens ramme er barn selv aktive aktører i å ta imot inntrykk og anvende det de møter i kulturen, og omdanne kulturell påvirkning av tankene til noe eget (jf. Davydov 1995, Säljö 2000, Vygotskij 1999). Vygotskij kaller dette internalisering. Av andre forskere betegnes internaliseringsbegrepet som appropriering (Säljö 2000, Wertsch 1991) eller engasjement gjennom aktiv deltakelse (Rogoff 1990).

I pedagogiske sammenhenger er de profesjonelles kunnskaper om språkets dialogiske funksjon (Vygotskij 1999, Dysthe 1996) av avgjørende betydning for å kunne hankses med barns varierende språklige uttrykksmåter og kunne formidle språk til barnet de møter i barnehagen. Med andre ord er førskolelærernes eget språk og bruken av det, av sentral betydning for målet om å gi førskolebarna språklige redskap å kommunisere med. Det er ved aktivt å lytte, svare og ikke minst delta i utvidede dialoger at barn lærer å kjenne igjen språklige uttrykk og mønstre i kulturen sin (Björklund 2010). Sammenhengen det skjer i, er ytterligere en faktor som har betydning, siden det er først når barn ser en mening i det som skjer, at kunnskapsforrådet deres blir utvidet. Språket erobres, som det fremgår av teksten, i sosiale sammenhenger, særlig i barnas lek, og brukes da til å skape mening og forståelse for omverdenen. Leken ledsages av språket, og det er mulig å iaktta dette når barn leker, i og med at de da ofte snakker høyt for seg selv. Språket i leken kan betraktes som et symbolspråk som

har mye til felles med det talte språket, og begge utvikles i samspill med omgivelsene. For førskolebarna er leken helt sentral for læringen (jf. Corsaro 2005, Löfdahl 2002, Sandberg 2002).

Oppsummert viser nyere forskning at barn i tidlig førskolealder selv er aktive og beredte på å gå inn i samspill med sine omgivelser, forutsatt at de finner mening i interaksjonen. Det viktigste barnehagen kan gjøre for å fremme barnas språk, er å skape et språkmiljø der barn er aktivt medvirkende og deltar i kommunikasjon de finner meningsfylt. Det er i tråd med tilnærmingen i Rammeplan for barnehagen, og kommer der til uttrykk flere steder, også når det gjelder arbeid med språk (Kunnskapsdepartementet 2011:35:40). Med referanse til et foregående avsnitt om hvordan begrepsbruk kan være forskjellig for ulike personer, kan det være viktig å understreke at det trolig nesten alltid råder parallelle tilnærminger og ”oppfatninger” om barn, kunnskap og læring mellom dem som arbeider sammen i en spesifikk pedagogisk kontekst. Ofte kan det bero på at noen ikke har utdanning, eller at utdanningsbakgrunnen kan være ulik for ulike personer. Selv tidspunktet for når en utdanning er gjennomført, kan påvirke synet på barn, samt hva som var de rådende teoriene som fikk betydning for den enkeltes tankesett. Dette kan være noen av flere årsaker som påvirker hvorvidt nyere perspektiver får gjennomslag, noe som i sin tur kan avhenge av hvorvidt personalet får mulighet til videreutdanning og kompetanseutvikling.

Kommunikasjon i barnehagen

Barnehagens arbeid med kommunikasjon og samtale er ikke noe nytt, men det går kanskje an å si at formene eller metodene for dette har blitt endret. I de tidligere så vanlige daglige samlingsstundene, som fortsatt forekommer, utgikk samtalen og spørsmålene fra den voksne, som hadde planlagt innholdet, og barnet ble den som svarte på denne ofte helt voksenstyrte virksomheten. I dag skjer kommunikasjon mellom barn og voksne mer på barns vilkår enn tidligere, og i rammeplanen (2011:40) står det at kommunikasjonen skjer i et vekselspill mellom det å både ta imot og sende ulike former for budskap, både verbale og ikke-verbale.

Kommunikasjon, som er generelt beskrevet i avsnittet over, kan skje på mange ulike måter, gjennom tale, samtale, skrift, tekst, bilde, musikk, sang, poesi, drama, film, bevegelse og informasjonsteknologi. Dette er noen av de redskapene som barn bruker i samspill med andre, og som bidrar til det mangefasetterte bildet som kommunikasjon består av. Forskeren Kress (1997) har skapt begrepet multimodalitet, som er rettet mot det mangfoldet av metoder barn anvender når de kommuniserer med omgivelsene. Multimodalitet innebærer således at mange kommunikasjonsformer er i fokus og ”opererer” samtidig. Eksempelvis bruker barn både blikk og gester sammen med tale i sin deltakelse med andre som et uttrykk for ikke-verbal kommunikasjon. Også kroppens posisjon og blikkets retning er like viktige faktorer i barnas kommunikasjon med hverandre. Johansson (1999) har studert de yngste barna i barnehagen, og peker på hvordan barna også bruker kroppen til å kommunisere med hverandre. De lener seg frem, legger hodet på snei og uttrykker nærhet ved å holde kroppene nær hverandre, og viser avstand ved å snu ryggen til. Alle slike kroppslige uttrykk har betydning og brukes av barn, avhengig av hvilken kontekst atferden utspiller seg i.

Johansson (2007) uttrykker at kunnskapen ”sitter i kroppen” (s. 212) og trenger ikke heller alltid å tydeliggjøres eller forklares for dem som inngår i en situasjon. Ved å fange inn disse ulike formene for kommunikasjon, understreker Kress (2003) i likhet med Liberg (2007a) som nevnt i det foregående, behovet for å utvikle et nytt syn på språk og kommunikasjon. En slik nyere tilnærming kan inneholde flere og helt andre dimensjoner enn de vi vanligvis

anvender for å uttrykke oss, og begrepet ”multi” i multimodalitet peker nettopp på dette, og får støtte fra mange andre forskere på området (jf. Barton 2007, Street 2000). Et eksempel på hvordan dette blir synliggjort er når en kjent møbelprodusent i sine beskrivelser har gått helt bort fra tekst og i stedet med bilder og tegn (piler) viser hvordan møbelet skal kunne bli funksjonelt.

Kulturens rolle for språket

Kulturen har stor betydning for barns erobring av språket. Både Vygotskij (1999) og Wertsch (1991, 1998) ser talen som et viktig redskap som forbinder språket med handlingen. Wertsch uttrykker at språk er et kulturelt verktøy, og tale er en form for formidlet handling. Språket har en gang oppstått som et behov hos oss mennesker for å kunne kommunisere med andre, og selve handlingen, det å snakke, er den koblingen dette skjer gjennom. I et sosiokulturelt perspektiv finnes det også et felles syn på at læring skjer i en spesifikk kontekst og i interaksjon med omgivelsene. Vygotskij (1999) betraktet den menneskelige utviklingen som en aktiv og konstruktiv prosess som bygger på såvel ytre som indre forutsetninger. Det viktigste for Vygotskij var å studere hvordan de sosiale (kulturelle) sammenhengene utvikler barnets språk og begrepsdanning, og ved å være delaktig i en felles kultur kan slike prosesser skje. Kultur kan her betraktes som det miljøet og de gjenstandene som menneskene har utformet, og dessuten de måtene vi mennesker samhandler med hverandre på, i dette miljøet. Den sosiale konteksten påvirker dermed menneskenes tanker, språk og handlinger, og blir til ”kulturelle rutiner” (Corsaro 2005:19). Det betyr at det barn deltar i mens de går i barnehagen, bidrar til dannelsen av dem selv i flere ulike henseender, ikke minst hvordan de samhandler kommunikativt med andre.

Bruner (1990) tilhører også de forskerne i utviklingspsykologi som, i Vygotskijs ånd, har lagt stadig større vekt på kulturens betydning. Bruner skriver i sin bok *The Culture of Education*, her gjengitt fra den svenske utgaven (Bruner 2002), at han i økende grad kom til å verdsette Vygotskijs utviklingsteorier om språkets og kulturens rolle når det gjaldt bevissthetens funksjoner, og samtidig med det, uttrykker han, minket hans interesse for Piagets teorier, hvis teorioppbygning var mer ”sluten och formalistisk” (s. 14). Bruner mente at ved å ha kulturen i fokus, trengs det ingen spesiell psykologisk teori, men at det er en retning som tar inn studier fra ulike fagfelt; antropologi (etnografi), lingvistik og sosiologi. Kulturen har en dobbel funksjon, mener Bruner. På makronivå sees kulturen som et system av verden, rettigheter, utveksling, plikter, muligheter og makt. Mikronivået vedrører hvordan menneskene konstruerer sin ”virkelighet” og betydning som kan bidra til tilpassingen av systemet på makronivå. Når det gjelder språkervervelse, antar Bruner at det hos individet må finnes en slags førspråklig ”readiness for meaning” (s. 72), som han kaller det. Chomsky, referert av Bruner (1990) uttrykker en antakelse om at det kan finnes et spesifikt organ for språket som gjør det mulig å utvikle et språk, uavhengig av andre evner mennesker har, noe Bruner avviser fordi det kan bli vanskelig å teste vitenskapelig. Men dersom det finnes en beredskap for mening, slik Bruner antar, ville det kunne bety at individene har en evne til å følelsesmessig tilpasse seg menneskene de møter i sine omgivelser, via sine kroppsuttrykk, og samtidig være aktive i sin søken etter mening og samspill med dem. Avslutningsvis understreker Bruner at det ville være uklokt å se bort fra menneskets biologiske begrensninger på samme måte som å ikke regne med kulturens makt i dannelsen av menneskets bevissthet (tenkning).

Barnehagen kan være et av de mikronivåene som former barnets hverdagsvirkelighet/kultur, ettersom den utgjør en så stor del av barnets hverdagsliv. Foruten den er også barnets hjem og familie en slik kultur, og danner den andre av barnets to verdener. I en studie (Dencik m.fl.

1988) om barns liv i hjem og barnehage ble nettopp forskjellene i disse kulturelle kontekstene påpekt som viktige. ”Den olikhet som kan råda mellan de olika socialisationsmiljöerna barnen färdas i behöver inte vara hotande för barnen – olikheterna kan tvärt om vara en givande och positiv resurs för deras utveckling” (s. 284). Det er de to verdenene som sammen danner et barns barndom, og det som skjer i hjemmet, får innvirkning på det som skjer i barnehagen, og omvendt. Når det gjelder den kommunikative og språklige sosialiseringen, kan det være store forskjeller mellom den ene og den andre verdenen, uavhengig av hvorvidt barn har majoritetsspråk eller minoritetsspråk som morsmål. Heath har i sin kjente etnografiske studie fra 1983 også vist at barn fra ulike familier har med seg varierende og omfattende kommunikasjonsspråks- og skriftspråkspraksis lenge før skolealderen, som ofte ikke utnyttes i andre sammenhenger, for eksempel når barn begynner på skolen. Det fører til at barn oppfattes å mangle kunnskaper, ettersom de erfaringene de har med seg, ikke følges opp eller etterspørres. Oppmerksomheten på den og annen senere gjennomført forskning, ikke minst etnografisk, som Heath (Axelsson 2005, Björklund 2008, Fast 2007, Gustafsson m.fl. 2005), har avdekket at barn svært tidlig i førskolealder selv initierer og interagerer i aktiviteter med kommunikasjon, samtale og tekstbruk, og da uten formell undervisning. Avslutningsvis kan det konstateres at det i Barnehagelovens § 1 tydelig uttrykkes at en av barnehagens oppgaver skal være å bistå hjemmene med å skape et godt grunnlag for barns utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn. Denne oppgaven forutsetter tett interaksjon, der man drar nytte av barnets hjemmemiljø såvel språklig som sosialt.

Barnehagen som flerspråklig og interkulturelt miljø

I den norske barnehagen går barn fra tidlig alder opp til seks år, før det er tid for å begynne på skolen. Det betyr at språkarbeidet nødvendigvis må variere, ikke først og fremst ut fra alder, men etter hvordan ulike barns språklige og kommunikative evner utvikler seg over tid. En tydelig utfordring ligger også i det å imøtekomme alle barns læring i forhold til deres språklige bakgrunner. Barnehagen i Norge er, i likhet med de øvrige nordiske landene, flerkulturell. Det innebærer vanligvis at flere av barna snakker sitt morsmål, selv om norsk er det som snakkes av flertallet, og som trolig også vil bli det felles språket på sikt. Men også da kan barnet fortsette å snakke sitt/sine morsmål hjemme. Iblant utvikler barn således flere språk i barndomsårene, og særlig dersom foreldrene har ulike morsmål. Dette skjer ikke automatisk. For at barna skal bli flerspråklige, må foreldrene hjemme ta ansvar og aktivt være beredt på å støtte barnets språk.

I barnehagen har pedagogenes tilnærming, holdninger og kunnskap knyttet til flerspråklighet stor betydning, på samme måte som det å gi barna mulighet til aktivt å få bruke språket sitt. Benckert m.fl. (2008) påpeker at forskningsresultater viser at morsmålet er avgjørende for hvordan barns identitet formes, som for hvordan deres språk- og kunnskapserobring blir oppmuntret. Det hører med til pedagogenes oppgaver å støtte opp om morsmålet, men forutsetningene varierer og avhenger av mange ulike faktorer. Eksempelvis nevner forfatterne faktorer som hvor mange ulike språk barnet snakker i gruppen, tilgangen til pedagoger med samme morsmål som barnet, og om barnet har mulighet til å leke med barn med samme morsmål. Det er også svært viktig at pedagogene i barnehagen selv verdsetter flerspråklighet og oppmuntrer foreldrene til å opprettholde barnets eget morsmål. Det er dessuten viktig å ha like høye forventninger til flerspråklige som til enspråklige barn.

Det som kan legges til når det gjelder flerspråklige barn i førskolegruppen, er pedagogens bevissthet om hvordan egen kultur innvirker på det pedagogiske arbeidet. Denne kulturen kan også beskrives som kjønn, klasse, språk og etnisitet. Benckert m.fl. (2008) bruker uttrykket

”interkulturell tilnærming”, som betyr å se alle språk og kulturelle perspektiver som viktige i arbeidet med barna. ”Flerkultur” eller ”interkultur” er to måter å se kulturen på, mener Lahdenperä (1995). Flerkultur betegner mer en tilstand, f.eks. at barnehagen er flerkulturell når barn kommer fra ulike kulturer. Begrepet interkultur kan sies å rettes mer mot prosess, det vil si at det står for en interaksjon mellom ulike kulturer med det formål å skape forståelse for dem (ibid.).

Språkmiljø og pedagogisk miljø

Det er nødvendig å planlegge og reflektere over både språkmiljøet og det pedagogiske miljøet for å vurdere kommunikasjonen barn deltar i, både i forhold til hva de trenger av språklige ferdigheter for å kunne være aktive i barnefellesskapet, og for å mestre språklige utfordringer fremover i livet. Barns medvirkning i språklige samspill og voksnes rolle i samspill med barna, må være det helt sentrale. Et pedagogisk arbeid bygger på prosesser og aspirasjoner som muliggjør læring mot mål. Det å se barn som medskapere i slike prosesser forutsetter også et syn på den voksne som medskaper som går i dialog med barn og reflekterer over sin rolle og over barns læreprosesser (Barnomsorg och skolakommittén, 1997). Gjennom de voksnes planlegging av det språklige og kommunikative miljøet, der såvel personlige som fysiske deler inngår, gis barna utfordringer som fremmer deres utvikling og læring, ikke minst innenfor språk- og kommunikasjonsområdet. Det pedagogiske miljøet kan betraktes som en aktiv part i språkarbeidet. Et tolerant og åpent miljø som er innholdsrikt og innbydende, og der barnets interesser får styre, legger grunnlaget for læring, noe som på mange måter tydeliggjøres i *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård m.fl. 2009), og som derfor ikke spesifiseres nærmere i denne teksten. Kunnskapen om hvordan barn lærer og hva den voksne og andre barn betyr for denne læringen, er avgjørende for at hvert barn kommer videre i sin kommunikative søken. Dette krever tid, støtte og mange muligheter til å få uttrykke seg med ulike kommunikative og estetiske uttrykksformer i lek og i andre aktiviteter.

Lek og læring utgjør en helhet

Den livslange læringen som begrep er uttrykt i mange dokumenter etter at OECD ved et utdanningsministtermøte i 1996 fastsatte noen viktige søyler for livslang læring. En av disse handler blant annet om å styrke forutsetningene for utdanning ved at flere barn får plass i barnehage (Skolverket 1999). Som en konsekvens av dette er også barnehagen i både Norge og Sverige flyttet fra familiepolitikken til utdanningspolitikken. Selve læringsbegrepet er også blitt stadig mer integrert i det pågående arbeidet med å utarbeide læreplaner for barnehagen i de nordiske landene, og ble et viktig perspektiv å ta hensyn til og integrere i den tidligere barnehagetradisjonen.

I den tidligere tradisjonen snakket man riktignok om læring, men det ble uttrykt mer i form av dannelses, og i Frøbels barnehagepedagogikk, som barnehagen i de nordiske landene har hatt og fortsatt har som grunnlag, finnes det således en tilknytning til dannelsesstanken, som handler om å fostre frie mennesker (Barnomsorg og skolakommittén 1997, Tallberg Broman 1995). Den tenkningen ble også tatt opp av Dewey, og kom til å utvikle den nye progressive pedagogikken som handlet om å ta utgangspunkt i barna og deres interesser, og ikke i en oppdeling i emner, slik skolen gjør. Pedagogikken ble bygget på en vitenskapelig tilnærming til opplæring og utdanning, og det var psykologien som vitenskap som ble brukt til det. Det er disse grunnleggende faktorene som har bidratt til at ulike utviklingspsykologiske teorier og

modeller har hatt en så sterk stilling i den nordiske barnehagen – og kanskje fortsatt har det. Observasjoner og dokumentasjon var da som nå viktige å bruke for å tilegne seg kunnskap om det som skjedde i praksis.

Leken har også helt siden Frøbels dager hatt en fremtredende plass i barnehagen, og barnet skulle ifølge ham få leke fritt samtidig som det skulle samarbeide med andre (ibid.). Leken er fortsatt det fundamentet som barnehagens idéarv hviler på, selv om det har blitt diskutert hvordan den på en bevisst måte kan brukes til pedagogiske formål. Forskning om lek har de siste årene også blitt intensivert og blitt et forskningsfelt innenfor pedagogikken der det stilles spørsmål om hva leken kan bidra med i barns fysiske og psykiske utvikling, tenkning og læring (se Corsaro 1993, 2005, Lindqvist 1996, Löfdahl 2007). Lek er således en betydningsfull ingrediens i barns læring. I barns virksomhet med å utforske sin egen verden søker barna mening og forståelse, og ikke minst utvikles barnas kommunikative kompetanse i leken. Sammen med andre uttrykker barna tanker som får leken til å ta ulike veier og endres, og slik utvikles både barna og leken som sådan. I leken lærer barnet om omverdenen, men for at kunnskaper skal kunne brukes senere, må den med Vygotskijs terminologi internaliseres, det vil si bli innarbeidet i barnet selv. Dewey mente også, referert av Williams (2006), at læring i interaksjon gir gode og mangesidige resultater. Det forutsetter dog at barn får være med på å gjøre ting eller erfare noe mange ganger, men også at noe nytt tilføres til dem (jf. Nelson, 1996). I barnehagen blir det viktig at barn får tilgang til erfaringer som fordyper og utvikler leken, og her har den voksne ansvar for å se til at det skjer. Det betyr at de voksne i barnehagen gir barna tid, rom, materiell og oppmerksomhet slik at kunnskapen deres styrkes.

I Sheridan m.fl. (2010) sin forskning om læring i barnehagen viser resultatene blant annet at pedagogenes relasjon til læringen sees som sammensatt. Når læringen skjer gjennom barnas eget initiativ, for eksempel når barn lærer gjennom lek, blir dette akseptert. Men dersom læringen står i fokus for en aktivitet, synes pedagogene å bli mer avventende og til og med kritiske. I den ”göra-kultur” (s. 148) som en del barnehager i studien preges av, finnes det et skille mellom lek og læring, eller også innsnevres barns læring til å bare gjelde i det som skjer innenfor lekens sosiale ramme. Den nevnte studien fastslår imidlertid at det trengs mer forskning som kan vise hva barnet selv ser som viktig i egen læring av ulike kunnskapsområder. Kunnskapen om at deres læring skjer med hele kroppen, finnes allerede, og at den er kognitivt, emosjonelt, kommunikativt, sosialt og kulturelt betinget. For at ikke læringen skal ”skolifieras” (s. 150) må pedagogenes kunnskap om den relasjonelle læringen utvides og fordypes, mener disse forskerne. De understreker avslutningsvis at lek, omsorg og læring er et første vilkår for at dette skal realiseres, samtidig som gjensidig respekt, barns rettigheter og delaktighet også tas på alvor. Dagens vektlegging av evaluering og av barnehagen som første trinn i utdanningsforløpet (jf. kap. 8), kan føre til så stor oppmerksomhet på hva barn skal lære og så mye voksenstyrte aktiviteter, at det går på bekostning av lek og kommunikasjon som barnet finner meningsfylt og derfor lærer mest av.

Oppsummert kan det sies at det overordnede målet for barnehagens arbeid med språk må være at hvert enkelt barn i barnehagen skal få muligheter til å være aktiv deltaker i meningsfylt lek og kommunikasjon med voksne og barn. ”Barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler” (Kunnskapsdepartementet 2011:5). Hva dette betyr for barna, er viktig å løfte frem og problematisere, særlig når det gjelder hvordan leken, som er barns egen virksomhet, ivaretas i språkarbeidet og i det språkmiljøet som de voksne i barnehagen planlegger og former. Det må kanskje være barnas viktige virksomhet, leken, og det den rommer, som bør være utgangspunktet for å skape et miljø som passer for alle barn, uansett alder, kjønn, etnisitet og morsmål.

Skriving, lesing (literacy – litterasitet) og læring i barnehagen

En viktig del av kulturoverføringen er, som det fremgår av dette kapitlet, koblet til arbeidet med fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* (Kunnskapsdepartementet 2011). I rammeplanen understrekes det generelt at det er et helhetssyn på barns læring som skal være i fokus, og når det gjelder arbeidet med dette fagområdet, uttrykkes det at personalet skal skape språkmiljøer som fremmer alle barns muligheter til å lære. Noe som også er viktig å ha i tankene når vi snakker om barnehage og førskolebarn i relasjon til språk og språkarbeid, er at de yngste førskolebarnas språk- og uttrykksevne i de fleste tilfeller skiller seg vesentlig fra de eldre barnas. Derfor må språkarbeidet varieres. Mange barn leser bilder tidlig og kommuniserer om innholdet både verbalt og med gester. Dette kan knyttes til tidlig lesing, og er noe som også de aller yngste barna skaper selv i samspill med andre barn (Björklund 2008). Det er ikke en virksomhet som hører til en spesifikk alder, men noe som skjer så snart barn ser og oppdager verden rundt seg og hvordan omgivelsene handler med tekst og bilder. Disse handlingene er ofte imitasjon og roller som barn tar selv, uten at det forventes av dem. Spesielt gjelder det de yngste barna. Dette bør utfordre, ettersom det skjer så mye mer i disse sammenhengene som viser at barn vet mer om lesing og skriving enn vi har kjent til, og barnehagens språkarbeid må derfor tilføres ny kunnskap om hvordan barn i dag allerede tidlig er deltakere i samspill omkring lese- og skriveaktiviteter.

Forskning som Persson (2010) har satt sammen i en kunnskapsoversikt, er også viktig å belyse når det gjelder de eldre barna i barnehagen og hva skoleforberedende virksomhet kan innebære. Resultatene peker i retning av at det som best fremmer barnas evner, er at de får være aktive, kreative og problemløsende. Det forskningen også understreker, er at om barn tidlig får være sammen i miljøer med kunnskapsrike og interesserte voksne, der samspill og aktivitet råder, oppstår positive effekter på læringen deres. Det er ingenting som taler for at tidlig skolestart skulle gagne barna (ibid.). Aukrust (2006) fremhever på sin side i kunnskapsoversikten *Tidlig språkstimulering og livslang læring*, at to grupper språklige ferdigheter har utkrysallisert seg som betydningsfulle for barns lesing og skriving, nemlig fonologisk bevissthet og talespråket, med særskilt fokus på ordforråd. I sammenfatningen av resultatene påpeker Aukrust (ibid.) blant annet at dersom barn får utvikle denne bevisstheten om hvordan ord lydmessig høres ut, blir de dyktige ”tekstbrukere”, ettersom denne bevisstheten er viktig å ha for nybegynnerleseren. Ordforrådet fremmes ”når barn eksponeres for et rikt vokabular i kontekster med mye fortolkningsstøtte og inviteres til å delta i kognitivt utviklende samtaler om tema som interesserer barnet, inkludert samtaler om bøker og andre tekster” (ibid:4), og det er flere relasjoner mellom talespråket og moden leseforståelse.

Også Lundbergs (2007) studier viser at leker med språklige innslag i barnehagen for å øve opp den språklige bevisstheten⁶⁰ har stor betydning for barns senere lesing og skriving (Lundberg 2007). Det er viktig å her påpeke at det bare var 6-åringer som deltok i studien og som språklek-øvelsene var utformet for i den såkalte ”Borneholmerstudien”. Kunnskap om bokstavenes utseende og lyd viste seg også å være viktig å ha for å lære å lese, og behøver ikke stå i motsetning til Persson (2010). Forskning av ulike slag kan belyse betydningen av planlagt, lekbetont språkarbeid, men det planlagte arbeidet kan ikke erstatte de kommunikative aktivitetene barn selv skaper i sin egen lek sammen med andre barn og med

⁶⁰ Lundberg (2007) skiller mellom ”språklig bevissthet”, som er en allmen term som betyr at barn begynner å bli oppmerksomme på språket sitt, og ”fonologisk bevissthet”, som innebærer en bevissthet om språklidene og deres oppbygning. Den enda mer spesifikke termen ”fonemisk bevissthet” betyr at individene kan rette oppmerksomheten mot de ”betydningsskiljande” fonemene (s. 9)

bevisste voksne som ser den spontane leken som viktig, og støtter opp om den. Leken er ett av grunnelementene i barns liv og har stor betydning for læringen, noe som forskere er og lenge har vært enige om.

Forskere (Barton 2007, Heath 1983, Pahl m.fl. 2005) er i dag enige om at det å lese bare er én av en mengde ulike måter vi mennesker forstår verden på. Vi benytter oss ofte av ulike medier integrert uten å alltid skille skrevet tekst fra annet. Eksempelvis bruker vi ofte bilder og symboler som kan være av betydning for å forstå en sammenheng. Disse forskerne mener at vi ikke lenger bare kan lene oss på at tidligere teorier om evnen til å lese og skrive, er de eneste metodene som finnes for å beskrive hvordan et budskap kan kommuniseres. Multimodale modeller som kombinerer språk, tale, gester, symboler, bilder og musikk regnes nå dessuten inn i det nye, bredere perspektivet på hva det å lese og skrive kan være (Kress 1997, 2003). Allerede tidlig møter barn i barnehagen og i hjemmet et utvalg av muligheter for å kommunisere, noe som skaper forutsetninger for læring innenfor akkurat dette området. Ikke minst dataspill, mobiltelefoner og populærkulturelle gjenstander (Fast 2007) bidrar til dette.

Tidlig lesing og skriving er også viet oppmerksomhet innenfor anglosaksisk forskning i siste halvdel av 1900-tallet (Clay 1966, 1975, Teale m.fl. 1986), og innenfor nordisk pedagogisk forskning omtrent samtidig (Hagtvet 2002, Liberg 2007b, Söderbergh, 1997). Gradvis, med et endret syn på barn og hvordan de lærer, har det skjedd en forskyvning fra det å betrakte barn bare ut fra modenhet, og det å vente på rett tidspunkt for undervisning, til i stedet å se dem som kompetente individer som selv er i stand til å medvirke til sin egen læring. Skriving og lesing er noe som barn møter tidlig i livet, og samspill i sosiale sammenhenger kan sees som en begynnelse på læringen. Man kan si at lesing og skriving er kommunikative prosesser. Mennesker er allerede tidlig i livet kommuniserende individer og orientert mot å samhandle med andre (jf. Gopnik m.fl. 1999, Stern 1991, 2003, Trevarthen 1992). En annen måte å se barns litterasitet på, representeres av forskere som Olson og Gayan (2002), som mener at det å lytte og snakke er universelle menneskelige egenskaper, mens det å lese og skrive må skje i samspill med omgivelsene.

Early literacy (emergent literacy)

Skriving og lesing begynner i det sosiale hverdagslivets aktiviteter, som barn tidlig blir involvert i, viser det nye forskningsfeltet "early childhood literacy" eller "early literacy", oversatt til *litterasitet* (Hall m.fl. 2003, Makin m.fl. 2002). En sammenfatning av begrepet beskrives som at barn får "være i sin litterasitet" når og hvordan de selv vil, og at den også blir anerkjent av omgivelsene rundt barnet i barnehagen. Det eksisterer ofte i et "her og nå", der barn og voksne møtes, og der barna erobrer og anvender litterasitet slik det i sammenhengen passer og er meningsfylt for dem (fritt oversatt etter Gillen m.fl. 2003). Dette brede perspektivet åpner for å betrakte barns litterasitet som kommunikasjon av ulike slag: fortelling, lesing, skriving, synging, skapende virksomhet gjennom bilder og symboler.

Alt dette finnes i barnehagebarns omgivelser, og barna henter opp og bruker det som for dem virker meningsfylt og anvendbart. Fremfor alt må det understrekes at litterasitet ikke skal betraktes som noe "forstadium" til noe som skal komme senere. Derimot bør barnets fortelling, lesing og skriving sees som deres litterasitet, slik den uttrykkes i tidlige år. Derfor trengs ikke uttrykk som "lekelese" eller "lekeskrive". Lærernes blikk bør heller mye oftere identifisere hva som skjer i hverdagslige sammenhenger, og støtte og oppmuntre barnets handlinger (Björklund 2008, 2010). Når funksjon og betydning går sammen, bruker barna

skrivningen til det de trenger. Dette kan for eksempel skje når barna i sine leker har behov for å formidle noe til andre, f.eks. å lage billetter til en sirkusforestilling som barnet skal holde i barnehagen.

I den norske rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011) uttrykkes det at personalet skal være støttende dersom barn tar initiativ til å lekeskrive (s. 41). Lorentzen (2009) stiller spørsmål ved om det i dag er hensiktsmessig å bruke begrep som lekeskriving når førskolebarn skriver. Hun diskuterer hvordan begrepet på 1980-tallet fikk et kraftig gjennomslag fordi ordet "lek" var inkludert, og at det "fungerade politiskt och gjorde skriftspråkstimulering i förskolan legitim" (s. 102). Også Björklund (2008) problematiserer begrepet, men fra et noe annet utgangspunkt. Ettersom vi ikke bruker "leke-" som prefiks når barn begynner å snakke, men i stedet sier ord som "jollra" på svensk, "bable" på norsk og "babble" på engelsk, er det ingen grunn til å bruke det her. Dessuten holder selv de yngste førskolebarna på med en mengde skriveaktiviteter og definerer seg som både skrivende og lesende. Barna i Björklunds studie bruker presensform i sin litterasitet (forteller, leser, skriver m.m.), til forskjell fra barn som leker, som, ifølge Knutsdotter Olofsson (1987:67) gjerne bruker fortidsform eller preteritum. Det burde kunne tolkes som at barna ikke leker at de leser, men at de anser eller mener at de gjør det. Det som skjer, kan på tilsvarende måte relateres til barnets ytringer som er *performative* (gjennomførende). I flertallet av eksemplene der barn handler på denne måten, ledsages også deres handlinger av "se, jeg leser", *signalord* som bekrefter og fremhever det som skjer. Vygotskij (1978) mener at slike ytre handlinger og relasjoner ved hjelp av gjenstander, som her med bøker, bilder og bokstaver, sammen med språk, gir stoff til senere indre tenkning.

Begrepet literacy eller litterasitet er fremdeles ikke så etablert i barnehagen, selv om aktiviteter som kan relateres til dette, er vanlige og har vært det lenge. Først nå begynner begrepets betydning å bli kjent, og skulle kunne gi barnehagen et eget begrep for barnets aktiviteter i stedet for de begrepene skolen bruker. Men også i skolens styrende dokumenter søker man nye begrep, og i dag snakkes det ikke bare om lesing og skriving, men også om et utvidet tekstbegrep, som viser at det finnes mer å tilføre begrepet.

I Björklunds (2008) studie om barns egne handlinger rundt språk-, lese- og skriveaktiviteter i hverdagslige sammenhenger i barnehagen, viste det seg at når barna på egen hånd var engasjert i disse aktivitetene, ble det de gjorde viet mindre oppmerksomhet av pedagogene enn når lignende aktiviteter ble gjennomført i den planlagte samlingen. Studien viste også at de aller yngste barnas hverdag i barnehagen var fylt av aktiviteter som kunne relateres til det brede lese- og skriveområdet, og som ble skapt av dem selv sammen med andre barn. I disse handlingene, som barna selv initierte, deltok sjelden lærerne aktivt. Studiens empiriske materiale og analysen av dette viser at barna på variert måte og hele tiden holder på med sine ulike former for litterasitet. At det nettopp dreier seg om litterasitet, understreker noen av barna selv når de sier "jeg leser" eller "det står der", noe som utgjør den eksplisitte siden. Den andre og kanskje viktigere siden, og som omfatter mange flere av barna, er det at litterasitet har en så tydelig plass i barnas hverdag. Dette formidles til omgivelsene gjennom det at de deltar, bidrar, skaper, interagerer og kommuniserer i litterasitetshendelser og litterasitetspraksis.

Gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle sammenhenger kan man anta at barns interesse for og engasjement rundt teksters og bilders betydninger vokser. Tekst og bilder finnes "overalt", og barn plukker opp og anvender det som for dem virker meningsfylt og anvendbart. Barns

handlinger med symboler og bilder oppmuntres ofte av omgivelsene, og ikke minst foreldres og andre menneskers interesse, bidrar i høy grad til barns engasjement (Barton 2007).

Det kan her avslutningsvis understrekes at barns kommunikasjon og utvikling av språk og tekst avhenger fullstendig av *omgivelsenes språklige ressurser* samt vilje til å stadig være beredt til å kommunisere med dem. Begrepet *litterasitet* kan utvide og fordype bildet av barns læring av alle språkets og kommunikasjonens former i barnehagen og senere i skolens kontekster. Det står for et overordnet, vidt begrep, som har røtter i det engelske *literacy*, og som på en eller annen måte kan relateres til lesing og skriving. Lesing og skriving, eller snarere litterasitet, som også inkluderer ny teknologi, tegn og bilder, er sterkt knyttet til sosiale, politiske og kulturelle vilkår. Begrepet litterasitet, med sin brede betydning, passer godt å bruke i barnehagesammenheng, og kan til og med brukes om de aller yngste barnas lese- og skriverelaterte handlinger (Axelsson 2005, 2006, Björklund 2008, Wedin 2006).

Kapittel 10

Språkkartleggingsverktøyene og barnehagenes kompetanse

Språkkartlegging og barnehagens kompetanse står i en form for gjensidig avhengighetsforhold. På den ene siden er kartleggingsverktøy brukt på en lite innsiktsfull måte, ikke bare uheldig; det kan være både meningsløst, og i verste fall til skade for barn. Ut fra dette er kompetent bruk av kartleggingsverktøy en forutsetning for at resultatet skal være meningsfullt og gyldig (valid). På den annen side har mange brukere av kartleggingsverktøy erfart at de forstår de fenomenene de kartlegger bedre og bedre ved gjentatt bruk av ett og samme kartleggingsverktøy på mange og ulike barn. Systematisk kartlegging og kompetanse står i lys av dette i et gjensidig dilemmalignende avhengighetsforhold, der kompetanse er en forutsetning for god bruk av kartleggingsverktøy, samtidig som kompetanse utvikles gjennom bruk av et godt kartleggingsverktøy.

I dette kapitlet diskuteres først hvilken kompetanse det stilles krav til når en kartlegger et førskolebarns språk ved hjelp av et kartleggingsverktøy. Deretter blir det gjort forsøk på å avdekke det kompetansebehovet som kan registreres i forskning og utredninger om dagens barnehage og førskolelærerutdanning, og de kompetansehevende tiltak som kan følge av det. Til sist gjøres det rede for noen prinsipper for implementering som utvalget ut fra forskning og innspill fra praksisfeltet vil løfte frem.

Kartlegging og kompetanse – to sider av samme sak

Ethvert rimelig gjennomarbeidet kartleggingsverktøy vil ha en veiledning som beskriver den kompetansen som gjør en bruker ”skodd” til å anvende verktøyet innsiktsfullt. Kravene vil variere fra verktøy til verktøy. Konstruktørene av Askeladden uttrykker at enhver person som har satt seg inn i testen, i prinsippet er kvalifisert for å bruke den. Det stilles verken krav til grunnutdanning eller kurs, men i håndboken kan en lese at den som anvender verktøyet, må ha kontakt med en ekspert med særskilt kompetanse om språk og kommunikasjon når resultater skal tolkes og tiltak utvikles. Grunntanken er at det vanligvis ikke er vanskelig å følge en instruksjon og teste eller kartlegge slik boken foreskriver. Det å tolke resultatene på en måte som gir innhold og retning for tiltak, krever imidlertid kunnskap og erfaring.

Utvalget vil i denne sammenhengen understreke at bruk av et kartleggingsverktøy ikke i seg selv er noe mål. Hovedpoenget med kartlegging er tvert i mot *de tiltak kartleggingen leder til*. Kompetent bruk av et kartleggingsverktøy omfatter både

- skolert gjennomføring av kartleggingen
- kvalifisert resultattolkning
- tiltaksutvikling
- og videreformidling av kartleggingens resultater.

Hva er god nok kompetanse?

Den pragmatiske oppfølgingen av denne flerdelte kompetansebeskrivelsen reiser det naturlige spørsmålet: hva er god nok kompetanse for å kunne anvende et kartleggingsverktøy? Dette er alltid et nøkkelspørsmål når yrkesutøvelse fordrer høy kompetanse, og særlig ved kartlegging av førskolebarn, som er en spesielt sårbar gruppe dersom det utøves dårlig skjønn. Svaret er også særlig utfordrende fordi vi i dag har stor mangel på førskolelærere, og mange formelt sett ukvalifiserte avdelingsledere arbeider på dispensasjoner fra kompetansekrav⁶¹. Alle medarbeidere er dessuten en gang uerfarne, og da oppleves gjerne et kartleggingsverktøy som en god ”krykke” i mangel på egen erfaring og dybdeinnsikt. I og for seg kan det også være en ganske stødig ”krykke”: et godt kartleggingsverktøy kan sees som en konkretisert og systematisk oversikt over erfarne fagfolks forståelse av et komplekst problemfelt. En skal derfor ikke undervurdere den betydningen det kan ha for en ”uerfaren” å få lene seg til den kompetansen som ligger bak et godt kartleggingsverktøy. Det den uerfarne må vite og respektere er at verktøyet bare er en ”krykke” og at hun må søke råd når det viser seg vanskelig å tolke resultatene på måter som gir innhold og retning til pedagogiske eller spesialpedagogiske tiltak. Den innsikt kartleggeren har i egne begrensninger, og de konsekvensene hun tar av denne innsikten, er avgjørende for om utilstrekkelig formell kompetanse faktisk vil virke negativt på kvaliteten på kartleggingen såvel som tiltakene.

I spennet mellom kartleggingsverktøy som stiller krav om kompetansehevende kurs, og Askeladdens markerte skille mellom gjennomføring av administrative prosedyrer og ekspertforankret tolkning, finnes ulike mellomløsninger. De som har utviklet Språkpermen Lær meg norsk før skolestart uttrykker ingen krav om hvem som skal gjennomføre kartleggingen av barna i barnehagen, eller hvilken kompetanse de skal ha. Konstruktørene av TRAS-materiellet åpner for at kartleggingen kan gjennomføres av assistenter eller fagarbeidere som kjenner barna godt, men at den i så fall må gjennomføres under veiledning av en førskolelærer.

For noen barnehager blir bruk av kartleggingsverktøy en del av den interne kompetanseutviklingen for de ansatte. Flere førskolelærere uttrykker tilfredshet over den kompetansehevende virkningen systematisk bruk av kartleggingsverktøy har for pedagoger, assistenter og fagarbeidere i barnehagen.

Under besøk i barnehager i en kommune fikk utvalget innspill fra assistenter som var ansvarlige for språkkartlegging med Lær meg norsk før skolestart. Disse hadde fått opplæring gjennom kommunen og ga uttrykk for at de gjennom bruk av Språkpermen hadde utviklet kunnskap og bevissthet om barns språkutvikling og språkmiljøet i barnehagen. De benyttet også avdelingsmøter til å reflektere over barnas språkutvikling med utgangspunkt i permen, og innhente ulike synspunkter fra de ulike ansatte på avdelingen. For eksempel kunne person A på et møte gjøre rede for erfaringer hun hadde hatt med et barn som person B hadde kartlagt, og de nye erfaringene gjorde at kartleggingen fremsto som mer nyansert og konkret. Ulike voksne i barnehagen har ulike typer samspill og kommunikasjon med barna, og derfor sitter de med ulike erfaringer og inntrykk av hva barna kan og mestrer, og hva de strever med. Når barnehagens personale bruker kartleggingsverktøyet på denne måten, blir arbeidet med

⁶¹ På landsbasis mangler det ca. 3800 førskolelærere. Med Kunnskapsdepartementets nye veileder om innskjerping av lovverket når det gjelder pedagognormen i norske barnehager, vil førskolelærermangelen øke til ca. 6000 for 2011. <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Kvalitet-i-barnehagen/Krever-dispensasjonsstopp/>

språkkartleggingen også en del av utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon. Dokumentasjonen kan på denne måten ”få frem ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis” (Kunnskapsdepartementet 2011:55).

Noen sentrale kompetanseområder ved systematisk kartlegging

Teoretisk kunnskap

De fleste språkkartleggingsverktøyene stiller krav til teoretisk forståelse av barns utvikling generelt og språkutvikling spesielt. Flere av verktøyenes veiledninger omtaler også flerspråklig utvikling, i større eller mindre omfang (TRAS, SATS, Språk 4 og Lær meg norsk før skolestart). Teorien kan være mer eller mindre eksplisitt uttrykt i veiledninger som følger verktøyene, og jo mindre presist teorien er formulert, jo større krav stilles til brukerens egen kompetanse og innsikt. Mangelfull forståelse av den teorien et kartleggingsverktøy hviler på, er alvorlig, fordi en da har begrensede forutsetninger for å forstå mulige årsaker til at et barn lykkes eller mislykkes innenfor de kompetanseområder som vurderes. Da kan kartleggeren heller ikke tolke observasjonene, og det blir vanskelig å utvikle tiltak som er tilpasset barnets forutsetninger og behov som jo er målet for kartleggingen. Språkkartlegging basert på mangelfull teoriforståelse er i lys av dette ikke tilrådelig. Det er også etisk betenkelig fordi det kan bidra til feilvurdering av barn. (Forholdet mellom kartlegging og teoretisk kunnskap utdypes i kap. 12.)

Metodisk kunnskap

Enkelte kartleggingsverktøy anvender beskrivende kategorier som for eksempel ”mangelfullt ordforråd” i tallverdier som angir hvor mangelfullt ordforrådet er i forhold til et gjennomsnitt. Dette gjelder særlig for standardiserte tester, for eksempel ASQ og Askeladden, der det er utviklet normer for hva som er typisk og hva som er avvikende. Innsiktsfull omgang med de tallene som kartleggingen produserer, forutsetter i slike tilfeller kunnskap om test-teori og grunnleggende statistikk (blant annet håndtering av forholdet mellom gruppegjennomsnitt, spredning og enkeltpersoners skårer innenfor rammene av en normalfordeling). Å omtale barns språkferdigheter i numeriske størrelser, kan for noen formål være praktisk og hensiktsmessig, blant annet for å dokumentere fremgang fra et tidspunkt til et annet. Men brukt uten kompetanse, innsikt og klokskap kan tallene fremstå som mer objektive enn de er. I verste fall kan de virke både misvisende og stigmatiserende. Statistisk innsikt vil legge nyanser til tallene og være en forutsetning for fornuftig bruk.

Relasjonskompetanse

Den kanskje viktigste forutsetningen for klok bruk av kartleggingsverktøy, er relasjonsforståelse og kontaktevne med barnet under kartleggingen. Dette er særlig viktig når kartleggingen gjennomføres i en testsituasjon (Språk 4, SATS og Askeladden), men har også betydning der kartleggerens rolle er mer indirekte gjennom observasjoner av barnet i naturlige sammenhenger (TRAS, Alle med, Lær meg norsk før skolestart og i noen grad ASQ). Et barn må kjenne seg trygt, være motivert for samarbeid og ha tillit til den voksne for at kartleggingen skal gi gyldige resultater. Her vil verktøy som skal anvendes innenfor kjente rammer, som Alle med, Lær meg norsk før skolestart og TRAS, i prinsippet kunne ha et trygghetsskapende fortrinn. Uavhengig av variasjoner i slike kontekstuelle betingelser, vil relasjonskompetansen til den personen som kartlegger, ha en avgjørende innvirkning på et resultats pålitelighet og gyldighet. En viktig kvalifikasjon ved profesjonell kartlegging er i lys av dette evnen til å skape kontakt og tillit, motivasjon hos barnet og ikke minst, evnen til å ta barnets perspektiv.

Ulike verktøy kan på dette punktet gjennom sin utforming utfordre kartleggeren ulikt. Mens Askeladden, SATS og Språk 4 eksempelvis fordrer kontakt og samspill omkring et spesielt materiell i en spesielt tilrettelagt kartleggingssituasjon, vil kartleggeren ved bruk av TRAS, Lær meg norsk før skolestart og Alle med være en observatør til de aktiviteter barnet gjennomfører i hverdagen. En TRAS-registrering vil likevel forde sensitivitet og kontakt, blant annet fordi observatøren må gi mening til barnets handlinger gjennom fortolkninger av det barnet sier og gjør. Noen ganger må han/hun også sjekke om det inntrykket som er skapt, faktisk stemmer, for eksempel ved å snakke med foreldrene og de andre ansatte i barnehagen. En observasjon vil alltid i større eller mindre grad omfatte et subjektivt element ved at ulike voksne rundt barnet kan ha ulike tolkninger av hva barnet mestrer eller ikke mestrer.

Noen barn fordrer større sensitivitet under kartleggingen enn andre. Det kan gjelde barn med en flerspråklig bakgrunn, som kan kjenne seg fremmede i den virkeligheten som konstrueres i barnehagen eller i kartleggingssituasjonen. Det kan gjelde barn som snakker en annen dialekt enn den kartleggeren legger opp til, og det kan gjelde barn med ulike funksjonsnedsettelse og som derfor ikke får vist ”hva de er gode for”. En må også huske på at barn reagerer svært forskjellig i ulike situasjoner. Et barn som ellers er språklig og sosialt aktivt, kan reagere med å bli sjenert og passiv i kartleggingssituasjoner. Dette kan avhenge av barnets dagsform eller personlighet, samt kartleggerens evner til å skape et godt klima for samspill. Slike forhold er også viktige å ta med i betraktning når man tolker resultatene av kartleggingen, for å sikre gyldigheten.

Kompetanse om flerspråklig og om språkkartlegging av minoritetsspråklige barn

Mange verktøy tar i håndboken høyde for at visse brukergrupper krever bestemte tilpasninger i måten verktøyet brukes på, og også i tolkning av resultater. I noen tilfeller uttrykkes dette eksplisitt i håndboken, for eksempel gjennom generelle regler om at en skal instruere og skåre på barnets dialekt, at materiellet må tilpasses den språklige og kulturelle bakgrunnen barnet kommer fra osv. Med det økende antall minoritetsspråklige barn i norske barnehager og skoler de senere årene, er fagfolk blitt stadig mer bevisste på viktigheten av å kartlegge minoritetsspråklige barns ferdigheter på både morsmålet og andrespråket. Det kan kreve utstrakt og kvalifisert tilrettelegging av verktøyet i kartleggingssituasjonen å få gjennomført dette på måter som gir et gyldig bilde av barnets samlede språkkompetanse.

Ved kartlegging av minoritetsspråklige barns språk er det en hovedutfordring at kartleggeren ofte ikke kan kommunisere med barnet på barnets morsmål. Det er fortsatt ikke så mange førskolelærere med flerspråklig bakgrunn i norske barnehager. Noen verktøy, som SATS og Språk 4, forutsetter at man anvender tolk når barnet kan for lite norsk til at det er hensiktsmessig å gjennomføre kartleggingen på norsk. Med mindre tolken er både erfaren og faglig kvalifisert, vil kommunikasjonsutfordringene mellom tolken og den som er ansvarlig for kartleggingen, kunne være betydelige og bidra til ugyldige resultater. Det vil også være viktig å avdekke barnets kompetanse på både morsmålet og majoritetsspråket, og det finnes få verktøy som er like godt egnet for systematisk og presis kartlegging på flere språk. Noen få internasjonalt konstruerte språkverktøy foreligger i dag på både norsk og de mest alminnelig brukte minoritetsspråkene i Norge. Et eksempel er British Picture Ability Scale (BPVS) som er en vokabulartest utviklet for barn i alderen 3–16 år (Monsrud m.fl. 2008). BPVS gjør det mulig å få et grovt bilde av barnets forståelse av vanlige ord på både morsmålet og majoritetsspråket, med utgangspunkt i enkle bilder av ulike ting. Det er imidlertid også ved en

så enkel test alltid usikkert om ordene som anvendes, er like vanlige og frekvente på begge språk, om barnet er fortrolig med utformingen på det bildemateriellet som brukes osv. En slik usikkerhet må alltid vurderes inn som en mulig feilkilde når resultatene tolkes. Brukt innsiktsfullt vil slike verktøy likevel kunne gi en viss informasjon om sterke og svake sider ved et barns språk, og om eventuelle forsinkelser berører ett eller begge språk.

Et annet beslektet hovedproblem er det faktum at ingen verktøy er ”kulturfrie”. Noen barn kan være lite fortrolige med utformingen av eller innholdet i det verktøyet som anvendes. Dette kan for eksempel være en svakhet ved de fleste verktøy som har forhåndsbestemt hvilke ord barnet skal kunne og vurderes i forhold til, blant annet Askeladden, SATS, Språk 4, og Reynells språktest. Ord som er kjente for noen barn, kan være ukjente for andre. Dette avhenger blant annet av hvilke kunnskaper og erfaringer barna har med seg, og hvordan disse erfaringene blir anerkjent i kartleggingssituasjonen. Testkonstruktører har imidlertid gjerne anstrengt seg for å inkludere ord som barn på et gitt alderstrinn i en gitt kultur er fortrolige med, men en må være seg bevisst at de ikke er kulturfrie.

Den som kartlegger, må være følsom i forhold til slike signaler og om nødvendig gjøre relevante tilpasninger av materiell og instruksjoner. Lær meg norsk før skolestart er det eneste verktøyet som utvalget har analysert som involverer barnets morsmålskompetanse eksplisitt både i skjema og veiledning. Personalets kompetanse og barnehagens ressurser, for eksempel tospråklig assistanse, vil likevel ha stor betydning for hvorvidt en klarer å gi et mest mulig gyldig bilde av barnets helhetlige språkkompetanse.

I Winsvold m.fl. (2009) sier barnehagemyndighetene i undersøkelsen at de ansatte i barnehagene i stor grad har den kompetansen som er nødvendig for å kunne gjennomføre språkkartlegging og tilrettelegge for god språkstimulering. I kommuner med mange minoritetsspråklige barn ble personalets kompetanse vurdert som dårligere når det gjaldt språkkartlegging, men ikke når det gjaldt språkstimulering. Dette kan være uttrykk for at personalet vurderer det som mer krevende å kartlegge minoritetsspråklige barns språk, og at de opplever at kartleggingsverktøyene som er i bruk, er lite egnet for minoritetsspråklige barn (ibid.). Det kan tenkes at erfaringer med språkkartlegging av minoritetsspråklige barn gir økt refleksjon knyttet til metoder og verktøy for kartlegging når det gjelder denne gruppen barn. Samtidig kan dette si noe om førskolelærernes erfaringer med at kartlegging er komplisert når barnet er minoritetsspråklig. Det er en utfordring å finne verktøy og metoder som sikrer valide resultater, og som ivaretar barnets behov for hjelp og oppfølging.

Ved kartlegging av språket til barn med minoritetsspråklig bakgrunn, vil det alltid være en fare for at ”flerspråkligheten” kan komme til å stå i veien for en fordomsfri vurdering av andre forhold som kan bidra til en forsinket språk- og kommunikasjonsutvikling (på norsk og eventuelt også morsmålet). Eksempelvis er det ikke uvanlig at hørselnedsettelse overses hos minoritetsspråklige barn med forsinket språkutvikling. Man tenker, nærmest på refleks, at svake norskferdigheter og artikulasjonsavvik har sin årsak i utfordringer knyttet til det å være tospråklig. At dette skjer med førskolebarn, til tross for at man i dag vet at hørselnedsettelse grunnet hyppige mellomørebetennelser er en vanlig årsak til at barn utvikler et mangelfullt språk, understreker betydningen av kompetanse om flerspråklighet og språkkartlegging, og at det brukes verktøy som er egnet for formålet.

En annen risikofaktor er at språkkompetansen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan feiltolkes fordi deler av deres kompetanse er utilgjengelig for den som kartlegger. Dette kan føre til at språkvansker ikke blir oppdaget, eller at barnet blir tillagt språkvansker uten at det

er tilfellet. Det siste kan føre til en overrepresentasjon i henvisninger til hjelpeinstanser og feildiagnoser, grunnet en sammenblanding av hva som er språkvansker og hva som er vanlig i andrespråkutvikling. Pihl (2010) hevder, på grunnlag av sine undersøkelser av sakkyndige utredninger, at minoritetsspråklige elever feilaktig er blitt henvist til spesialundervisning, noe som understreker betydningen av kompetent kartlegging. Både overvurdering av barnets språkkompetanse og henvisning til spesialundervisning på feil grunnlag kan føre til at barnehagen ikke følger opp kartleggingen med adekvate tiltak. Det er derfor viktig at førskolelærere har kompetanse om flerspråklighet og barns flerspråklige utvikling. Feilaktige oppfatninger av at et barn "ikke har språk" eller har "språkvansker" når de holder på å lære seg andrespråket, viser lite anerkjennelse for barnets morsmål, og vitner om manglende kunnskap om flerspråklighet. Det er derfor viktig at førskolelærere har kompetanse også når det gjelder hvordan de kan anvende ulike kartleggingsverktøy i en flerspråklig situasjon.

Kompetanse om funksjonsnedsettelse og om kartlegging av språket til barn med funksjonsnedsettelse

Få kartleggingssituasjoner fordrer så store tilpasninger som kartlegging av barn med funksjonsnedsettelse. For det første finnes det svært mange ulike funksjonsnedsettelse med ulike og ofte sammensatte årsaker. De ulike tilstandene gir ulike konsekvenser for barns språklige funksjonsnivå. Spissformulert vil kartlegging av barn med en synshemming selvsagt forandre helt andre tilpasninger i kartleggingssituasjonen enn et barn med en hørselsnedsettelse, et barn med en utviklingshemming eller et barn med problematferd. For det andre finnes det ulike grader av funksjonsnedsettelse. Der det dreier seg om store funksjonsnedsettelse, vil ikke sjelden PPT eller et spesialpedagogisk kompetansesenter være involvert i kartleggingen av både språk og andre funksjonsområder. De aller fleste barn med funksjonsnedsettelse er imidlertid i dag integrert i vanlige barnehager. De vil derfor inngå i barnehagens oppfølgende kartlegging, for eksempel ved bruk av verktøy som Alle med, TRAS eller Lær meg norsk før skolestart. Barnehagen vil også kunne ha et særlig ansvar for tidlig å identifisere barn med forsinkelser, og vil ofte være den instansen som i samarbeid med foreldrene melder et barn til videre utredning, for eksempel ved PPT.

På grunn av denne store variasjonen i type og grad, fordrer kartlegging av barn med funksjonsnedsettelse både en særskilt innføring under kartleggingen og kompetanse om språkforsinkelser generelt, og mer spesielt om det aktuelle barnet og dets funksjonsmåter. Det er også viktig å kjenne sin begrensning og be om hjelp når ens kompetanse kommer til kort. Dette gjelder både i tilretteleggingen av oppgaver og ved tolkningen av resultatene. Å kunne ta høyde for funksjonsnedsettelsen under kartlegging og resultattolkning, krever kompetanse både om funksjonsvansken, om språkutvikling og om de sansemessige og nevrologiske forhold som påvirker språklig kommunikasjon. Mange verktøy som fungerer i praksis, har iboende tilpasningsmuligheter, muligens fordi de ofte er utviklet av erfarne klinikere/praktikere med en bred erfaringsbakgrunn med barn som har ulike utfordringer. Reynells språktest er et eksempel på et slikt instrument. Reynell selv ser utformingen av testen i sammenheng med at den ble utviklet i hennes daglige praksis som psykolog ved en institusjon for barn med cerebral parese. Hun erfarte at de ved institusjonen manglet et kartleggingsverktøy som gjorde det mulig for barn med lammelser i taleapparatet å vise at de forsto mer enn miljøet trodde. Et sentralt trekk ved Reynell-testen er derfor at barns språkforståelse vurderes uavhengig av talespråket. Barna kan ved tegn eller (blikk)peking angi hva de forstår. At Reynell-testen gjennom sin oppbygning gjør det mulig å få et separat inntrykk av barns språkforståelse og talte språk, har gjort den spesielt egnet i bruk – ikke bare

for barn med lammelser i taleapparatet, men også i psykiatrien og i arbeid med sjenerte, usikre og ”tause” barn.

En spesiell versjon av Reynell-testen, bearbeidet for blinde barn, er også utarbeidet; Reynell Zinkin-skalaen (Reynell 1979). I norsk bearbeiding er den i mange år blitt brukt ved kartlegging av blinde førskolebarns språk, blant annet ved Huseby kompetansesenter. Både i utforming og innhold kan den fungere som et eksempel på den betydelige tilpasning en må gjøre når barn med store funksjonsnedsettelse kartlegges. Verktøyet gjør bruk av relativt store konkrete gjenstander som kan gjenkjennes taktilt, og den som kartlegger må gi barnet god tid til å studere materiellet med hendene før verbale instruksjoner gis. Blinde barn er ofte tilsynelatende sterke verbalt, men ved grundigere kartlegging viser det seg ikke sjelden at språkforståelsen er overflatisk og begrepene ”innholdstomme”. Barna er gode imitatorer, men uten tilgang til verden via blikket, har de ofte problemer med å få begrepsmessig dekning for de ordene de selv bruker. Via Reynell-Zinkin-testen kan diskrepanser mellom det et blindt barn sier og det han/hun forstår, avdekkes, og gi både foreldre og fagteamet rundt barnet en mer presis innsikt i barnets forutsetninger som kommunikasjonspartner, og også hans/hennes stimuleringsbehov. Ved andre funksjonsnedsettelse vil både de prosedyremessige og innholdsmessige tilpasningene være helt forskjellige, avhengig av de aktuelle funksjonsnedsettelsene.

Det krever en betydelig kompetanse om den aktuelle funksjonshemningen både å tolke resultater fra kartleggingen, og ikke minst å utvikle og gjennomføre en individuell tiltaksplan. I de aller fleste tilfeller gjøres dette i samarbeid med PPT, eventuelt også med et spesialpedagogisk kompetansesenter eller en instans innenfor habiliteringstjenesten eller BUP-etaten. Som før nevnt er det Styreren ”og den pedagogiske lederen [som] har et særlig ansvar for å planlegge, gjennomføre, vurdere og utvikle oppgavene og innholdet i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet 2011:21). Dette omfatter også barn med særskilte behov.

”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans” (Opplæringsloven § 5-7).

Ettersom de fleste barn med funksjonsnedsettelse i dag er i vanlig barnehage, ser utvalget det som svært viktig at barnehagen styrkes slik at de kan håndtere den intensiverte opplæringen denne gruppen barn er avhengig av – både språklig og på andre relevante områder. Videre må førskolelærerutdanningen kvalifisere førskolelærere som både kan språkkartlegge og tilrettelegge opplæringen for barn med funksjonsnedsettelse på måter som imøtekommer deres særskilte behov. Dermed kan visjonen om en inkluderende opplæring også for denne gruppen bli mer enn en ofte urealisert lovparagraf. Mer enn i noen andre tilfeller vil det pedagogiske personalet i slike sammenhenger være avhengig av veiledning og refleksjon med PPT, kompetansesentre eller helserelaterte instanser.

Kommunikasjons- og samarbeidskompetanse

Et kartleggingsresultat har liten verdi hvis det ikke kommuniseres til de voksne som er i daglig samspill med barnet, først og fremst foreldrene og avdelingspersonalet i barnehagen. Enten resultatet er positivt eller negativt, bør det formidles på en nyansert måte som ikke

unnlater å fremheve barnets sterke sider. En bør også diskutere de tiltak som konkret skal følge i kjølvannet av kartleggingen.

Det å formidle et resultat som synliggjør forsinkelser og funksjonsavvik, til for eksempel barnets foreldre, oppleves av mange som vanskelig. Valg av fremgangsmåte fordrer høy kompetanse og etisk bevissthet. Få handlinger kan bidra sterkere til å stigmatisere et barn enn måten et kartleggingsresultat formidles til barnets viktige andre på (for eksempel foreldre, barnehagepersonale og lærere ved overgangen til skolen). Fokuseres det stort sett på barnets svakheter eller inkompetanse, vil det kunne påvirke voksnes blikk slik at de i mindre grad legger merke til barnets positive sider og utvikling. Unnlater en også å understreke utviklingspotensial, tiltaksmuligheter og tiltaksplaner, er risikoen stor for at en i tillegg vil redusere deres tro på barnet (Rosenthal 1987). Det kan gi alvorlige negative konsekvenser for det aktuelle barnet selv, for det er disse ”viktige andre” barnet er avhengig av for å utvikle et positivt selv bilde og tillit til egne læringsmuligheter. Fokuseres det derimot på sterke sider, på utviklingsmuligheter og på hvordan foreldre og barnehagepersonalet kan støtte og styrke barnets utvikling, vil sjansene øke for at de vil se muligheter og bidra til å styrke barnets videre utvikling. Dette innebærer ikke at en skal se bort fra eventuelle språklige forsinkelser og læringsutfordringer, men ved formidling av et kartleggingsresultat, er det tiltaksplanene som peker fremover mot læring og økt kompetanse.

Samarbeid med foreldre

De viktigste av ”de viktige andre” er foreldrene. Gjennom loven og rammeplanen er barnehagepersonalet i sitt samfunnsmandat forpliktet til å ivareta barnas behov ”i samarbeid og forståelse med hjemmet” (Kunnskapsdepartementet 2011:7). Videre understreker rammeplanen at dokumentasjon av enkeltbarn ”kan brukes til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen når det skjer i samarbeid og forståelse med foreldre/foresatte” (s. 55). Å kunne samarbeide med foreldre er altså en viktig del av førskolelærernes kompetanse. Foreldre er barnas viktigste omsorgspersoner og ressurser, og de har ofte kunnskaper om sine barns språkutvikling som utfyller barnehagens inntrykk av barnet. Kartlegging av barnas språk må involvere foreldrene. Foreldrene må ikke bare få forelagt resultater av kartleggingen, men må være involvert i selve kartleggingsprosessen og vurderingen med oppfølging av pedagogiske tiltak. Her har førskolelærerne en viktig rolle som samtalepartner og veileder i møte med foreldre. Hvis språkkartlegging og oppfølging med tiltak skal ha en forebyggende funksjon i barnehagen, er samarbeidet med foreldrene helt avgjørende. Spesielt når man gjennom språkkartlegging oppdager at barn har sen språkutvikling eller språkvansker. Barnehagen må da inngå et nært samarbeid med foreldrene for sammen å legge til rette for tiltak som ivaretar barnets behov for læring og allsidig utvikling.

Under besøk i barnehager i tre kommuner møtte utvalget ulik praksis når det gjaldt å involvere foreldrene i språkkartleggingen. Noen barnehager har flere samtaler i løpet av året knyttet til barnas språkutvikling og kartleggingsverktøyene som barnehagen benytter. Foreldrene blir gjerne introdusert for kartleggingspraksisen i barnehagen på et foreldremøte, og så blir observasjoner knyttet til enkeltbarn fulgt opp i egne foreldresamtaler. I en barnehage valgte personalet å informere foreldrene om kartleggingsverktøyet i starten av året, for så å ikke involvere foreldrene mer i selve utfyllingen av kartleggingsskjemaet før barna skulle over i skolen. Barnehagens argumenter for denne praksisen var at foreldrene ikke skulle bli for opptatt av barnas mangler, men heller fokusere på barnas styrker. En slik praksis er godt ment, men kan samtidig frata foreldrene retten til innsyn i barnehagens dokumentasjon av deres barn. Rammeplanen er tydelig på at mål for enkeltbarn skal settes i samarbeid med foreldrene. ”Dersom det skal settes opp spesifikke mål for enkeltbarn, må dette ha en

begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelle samarbeidsparter utenfor barnehagen” (Kunnskapsdepartementet 2011:55).

Når foreldrene i liten grad involveres i språkkartleggingen, fratas også barnehagen viktige innspill knyttet til barnas språkutvikling. Foreldrene kan bidra med viktige erfaringer og kunnskaper om barnets språklige kompetanse. Spesielt når barnet har et annet morsmål enn norsk, blir samarbeidet med foreldrene viktig. Foreldrene kan bidra til å utvide og nyansere barnehagens forståelse av barnets språkkompetanse, blant annet ved å synliggjøre barnets ferdigheter på morsmålet. Kompetanseheving og implementering av språkkartlegging i barnehagen bør derfor ha samarbeid med foreldre som en sentral del.

Samarbeid innad i barnehagen

Også samarbeidet internt på avdelingen og på tvers av avdelinger i barnehagen fordrer etiske vurderinger når det gjelder den måten en formidler og omtaler et barns kompetanser på. En skal være klar over at taushetsplikten berører alle som ikke direkte har med barnet å gjøre. En viktig ambisjon må være at formidlingen av kartleggingsresultatene og tolkningene av dem skal bidra til å gi personalet tro på barnets utviklingsmuligheter ved å tydeliggjøre positive ressurser. Samtidig skal man heller ikke minimalisere de sider ved barnets språkkompetanse som det strever med. Her blir førskolelæreren som veileder viktig. Veiledning er en viktig del av førskolelærerenes rolle i barnehagen. At normen er én pedagogisk leder og to assistenter/fagarbeidere per avdeling i barnehagen, innebærer at pedagogene har et betydelig ansvar for å veilede sine medarbeidere, noe som også er forankret i rammeplanen. Hvis språkkartleggingsverktøyene skal bli implementert i barnehagen og få konsekvenser for personalets kompetanse om kartlegging, blir pedagogenes rolle som veileder sentral i arbeidet med språkkartlegging og arbeidet med oppfølging av tiltak. Dette får også betydning for kvalitet på tiltak som fremmer barnas språkutvikling og forebygger språkvansker.

Kompetansebehov i barnehagen og i førskolelærerutdanningen

I lys av den viktige rollen språket spiller for barns totale utvikling, og i lys av den kompetansen som forutsettes for valid og tidlig kartlegging (som skissert over), vil utvalget understreke betydningen av førskolelærernes kompetanse om språk og språkkartlegging. I NOKUTs rapport om førskolelærerutdanningen (2010) kommer det frem at studentene i løpet av utdanningen må få mer og bedre kunnskap om språk og språkutvikling. Rapporten understreker at det i dag stilles store krav til førskolelærere. Barnehagen er i endring og blir pålagt stadig nye oppgaver, blant annet når det gjelder språkkartlegging og arbeid med språk. Med lovfestet rett til barnehageplass for 1-åringer, er det nå flere barn og større mangfold i barnehagen. Problemstillinger knyttet til barns språk og språkopplæring i barnehagen, inkludert språklig og kulturelt mangfold, bør få større plass i utdanningen (ibid.). Kunnskapsdepartementet har nedsatt et utvalg som skal se på ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, og som skal levere sitt forslag i januar 2012.

I Rambøll sin kartlegging (2008) kommer det frem at de kommunene som gir føringer for språkkartlegging i kommunale barnehager, i stor grad gir tilbud om kurs i metoder for kartlegging. Det er hovedsakelig pedagogiske ledere som tilbys disse kursene, men også styrere og assistenter/fagarbeidere får tilbud om kurs. Det dreier seg for det meste om enkeltstående kurs over en til to dager (ibid.). Det er interessant å se at ikke høgskoler og universiteter er kommunenes hovedsamarbeidspartnere når det gjelder kompetanseutviklingen. Kun 36 % av kommunene oppgir at de samarbeider med høgskoler/universitet, mens 65 % sier at de samarbeider med andre kompetansemiljøer.

Kapittel 11

Prinsipper for implementering av språkkartleggingsverktøy i barnehagen

Utvalget har, i samsvar med mandatet, på et forskningsmessig grunnlag utarbeidet en oversikt over hvilke prinsipper for implementering det anser som nødvendige for at kartleggingsverktøy som vurderes som egnede, skal kunne inngå i barnehagens arbeid med språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn.

Utvalget har i kapittel 7 fremlagt analyser og kvalitative vurderinger av åtte verktøy. Her er det blitt prioritert å vurdere hva hvert enkelt verktøy er egnet til, og hva det ikke er egnet til. Videre er det nevnt en rekke forbehold som utvalget vurderer som vesentlige i forhold til de ulike verktøyenes fortsatte bruk.

Med bakgrunn i mandatets formulering ”prinsipper for implementering” henviser utvalget i dette kapitlet til hvilke generelle forhold og forutsetninger som bør være gjeldende for å innføre og iverksette anvendelse av ulike språkkartleggingsverktøy i barnehagen.

Implementering vil si å innføre og iverksette, i dette tilfellet å iverksette arbeid med språkkartlegging i barnehager. For utvalget er oppgaven å sette opp prinsipper for en tenkt implementering, dvs. en virkeliggjøring som ennå ikke har funnet sted.

Fremstillingen tilstreber å identifisere og diskutere sentrale tematikker for å kunne peke på de prinsipielle forholdene som må tas i betraktning ved en tenkt implementering. Det understrekes at de prinsipielle forholdene for hvordan språkkartlegging kan realiseres i barnehager, ikke uten videre kan overføres til enhver gitt sammenheng uten å medreflektere betydningen av og hensynet til lokale forhold og aktører. Det som fungerer godt og hensiktsmessig i den ene lokale sammenhengen, gjør det ikke nødvendigvis i den andre.

Det skisseres også dilemmaer forbundet med implementering av språkkartlegging, som bygger på en forståelse av at disse forholdene utpeker en rekke av de mer prinsipielle og sentrale temaene som bør uttrykkes og utsettes for diskusjon. Dette er ikke uttrykk for en kritikk av språkkartlegging eller avstandstaken til språkkartlegging, men en understreking av kompleksiteten forbundet med kartlegging, som må medreflekteres når en vellykket implementering tilstrebes.

Tematisk oversikt over prinsipper for implementering

Utvalget har utarbeidet en tematisk organisert oversikt over prinsipper for implementering. Noen av prinsippene har relevans for flere tema, og er derfor omtalt under flere av overskriftene i oversikten,

A) Kompetansekrav

- Kartleggerens kompetanse; formelle kurs, utdanning og/eller erfaringsbasert kunnskap (nyanseres i forhold til det enkelte verktøy)
- Refleksjon over pedagogens rolle og betydning som kartlegger (aktørperspektiver)
- Kompetanseheving av barnehagens personale; planer for kompetanseutvikling i samarbeid med relevante kompetansemiljøer (høgskoler og universiteter)
- Kompetansehevende muligheter i verktøyene
- Tid og ressurser til kompetanseutvikling

B) Oppfølgende tiltak og samarbeid

- Språkkartleggingen og etterfølgende tiltak som skal ivareta barnets behov
- Samarbeid med foreldre; involvering og reell medvirkning.
- Tverrfaglig samarbeid (med f.eks. PPT, helsesøster); føringer og veiledninger for henvisning og samarbeid, i samråd med foreldre

C) Tilsiktede og utilsiktede effekter

- Kartleggingens fokus; barnet, refleksjoner over pedagogisk praksis/språkmiljø/språkarbeid
- Refleksjon over at et verktøy etablerer et bestemt fokus og gir et bestemt utsnitt.
- Refleksjon over kartleggingsverktøyenes betydning for forståelse for og bevissthet rundt språk

D) Ethiske refleksjoner (perspektiver) og spørsmål: barnets rett til hjelp, dilemmaer knyttet til dette, barns perspektiver og medvirkning, foreldres medvirkning

E) Formidling og oppbevaring av dokumentasjon/kartleggingsresultater – eierskap, ansvar og rettigheter; f.eks. ved overgang mellom barnehage og skole i forhold til krav til kompetanse og samarbeid (bekymring for stigmatisering)

F) Ansvarsfordeling mellom ulike nivåer i barnehagesektoren; stat, fylke, kommune, den enkelte barnehage – sett i lys av barns rettigheter.

A) Kompetansekrav

Kartleggerens kompetanse

Språkkartleggingsverktøy fremhever barns språklige utvikling blant utviklingsområder knyttet til barns læring. Å innføre språkkartlegging betyr at de som skal gjennomføre den, må ha omfattende kunnskap om verktøyene. Verktøyene er ofte basert på ekspertviten som overveiende er hentet utenfor det pedagogiske området. Det kan i prinsippet gjøre kartleggeren til en tekniker, som benytter viten han/hun har begrenset kjennskap til. Dette er en kjent pedagogisk problemstilling, som ikke bare gjelder språkkartlegging, men også andre former for metodiske verktøy og konsepter for å gjennomføre evalueringer. Uansett hvor presise verktøyene er og hvor god veiledningen er, vil de også bli håndtert ut fra andre forhold enn bare de som er foreskrevet. Førskolelærerne kan her lett komme til å fremstå som såkalt feilkilde, og de kunnskapene og praksiserfaringene med barn som hun har, kan tre i bakgrunnen. Kartleggingsverktøy er ikke en hjelp i seg selv, men må forvaltes gjennom kunnskapsrike pedagoger.

Det varierer fra verktøy til verktøy om det stilles spesifikke krav til kartleggerens kompetanse. Noen verktøy krever to års spesialpedagogisk etterutdanning, f.eks. cand.psychol. eller utdanning på tilsvarende nivå før kartleggeren kan bruke dem til å kartlegge barn (f.eks. Reynells språktest). Ved andre verktøy blir det lagt vekt på at hovedansvaret ligger hos en utdannet pedagog når flere i personalet bidrar til observasjonen av barnet (f.eks. Alle med). Andre verktøy igjen legger eksplisitt opp til at kartleggeren skal ha kompetanse innenfor barns språkutvikling, og at det kan oppnås gjennom innføring i håndboken til verktøyet (f.eks. TRAS). Andre verktøy stiller ikke formelle krav til at kartleggeren har spesifikk utdanning eller kompetanse. Uansett krever bruk av kartleggingsverktøy at kartleggeren har tilstrekkelig generell faglig kompetanse til å kunne forholde seg reflektert og nyansert til et gitt verktøy. F.eks. faglig kompetanse som gir forutsetninger for å kunne vurdere hvilken viten og metode et gitt verktøy bygger på, og om det er egnet til de formål, barn og kontekster som det anvendes for.

Refleksjon over kartleggerens rolle og betydning

Et viktig aspekt ved all kartlegging er kartleggerens rolle som observatør, som aktiv deltaker under gjennomføring av kartleggingen og som den som fortolker observasjonene og vurderer tiltak. Ulike typer kartleggingsverktøy vil kreve ulik kompetanse hos kartleggeren. Kartlegging i barnehager foregår ofte i form av testing av barn enkeltvis eller i form av en kartlegging der barn observeres i den barnegruppen de tilhører. Dette avspeiler om hovedfokus overveiende er på barnas mestring av språksystemet (uttale, grammatikk og ordforråd) eller på deres kommunikative og språklige ferdigheter i de sosiale relasjonene og språkbrukssituasjonene som de til daglig inngår i.

I kartlegging som baseres på testsituasjoner, som Språk 4, SATS og Askeladden, vil det være av betydning hvordan kartleggeren legger til rette for et godt klima for samspill og kommunikasjon der barnet (og foreldrene) opplever trygghet. Når barnet er trygt og er fortrolig med situasjonen, kan det lettere inngå i samspill i de aktivitetene som kartleggingsverktøyet legger opp til. Det er derfor viktig at kartleggeren selv reflekterer over sin egen rolle i kartleggingen, sine evner til å inngå i samspill med barnet og sine muligheter for å påvirke situasjonen på ulike måter. Dette handler både om kartleggerens relasjonskompetanse og om hvilke erfaringer hun har med kontakt med ulike barn. I kartleggingssituasjoner der foreldrene er til stede, vil også samspillet mellom kartleggeren og

foreldrene kunne virke inn på barnets opplevelse og mestring av situasjonen. I SATS og Språk 4 vurderes barnets evne til å inngå i kommunikasjon og samspill i testsituasjonen. Noe som ofte ikke er i fokus for vurdering, er kartleggerens mestring av situasjonen; hvordan hun klarer å etablere kontakt og inngå i samspill med barnet. Som nevnt har kartleggerens kompetanse og erfaringer betydning for gjennomføring av kartleggingen, og det er derfor viktig at hun reflekterer over sin egen rolle og kompetanse, og ikke bare vurderer barnets evne til å delta i kommunikasjon og samspill i testsituasjonen.

Kvalitative kartleggingsverktøy som metodisk bygger på at man observerer barnet i barnehagens hverdag, som TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart, må også sees i lys av hvem som kartlegger. Her har ikke kartleggeren en direkte aktiv rolle som i en kartlegging som bygger på en testsituasjon, men hun vil likevel ha innflytelse på både gjennomføringen av observasjoner og registreringen samt tolkingen av resultater. Kartleggeren velger hvilke situasjoner som vil være grunnlag for observasjonene og vurderingene av barnets kompetanse. Kartleggeren gjør også sine tolkninger av resultatene fra observasjonene, og slike tolkninger kan gjøres noe ulikt, avhengig av hvem som observerer. Utvalget fikk ved studiebesøk i barnehagene inntrykk av at det ved bruk av TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart er relativt vanlig at foreldre og avdelingspersonalet i barnehagen sammen reflekterer over resultatene fra kartleggingen. Dette kan bidra til at ulike faglige oppfatninger og perspektiver på barnets språklige mestring blir synlige og mulige å diskutere.

Mangel på barnehagefaglig kompetanse i barnehagene er en stor utfordring for implementering av språkkartlegging og språkstimulerende tiltak. Med en voldsom barnehageutbygging og innføring av rett til barnehageplass fra fylte 1 år, er det en stor utfordring å få nok førskolelærere i barnehagene. 36 % av barnehagene hadde i 2008 en eller flere ansatte med dispensasjon fra utdanningskravet. Spesielt i østlandsområdet er det stor mangel på førskolelærere (NOKUT 2010). Dette gir store utfordringer knyttet til hvordan språkkartleggingen skal gjennomføres og følges opp med tiltak i barnehagen. St.meld. 41 (2008–2009) understreker at kartlegging av barns språk må gjøres av kvalifisert pedagogisk personale. Det stiller store krav til rekruttering av førskolelærere til barnehagene, men også til utdanningene.

Kompetanseheving av personalet – planer for kompetanseutvikling

Bruk av språkkartlegging i barnehager krever prinsipielt at medarbeidernes kompetanse utvikles, hvis de skal kunne bruke kartleggingen kyndig og nyansert. Dette gjelder også for at medarbeiderne skal ha mulighet til å velge ut relevant verktøy til kartlegging av et gitt barn, fortolke resultatet og medreflektere rekkevidden av og begrensningene ved det anvendte verktøyet. Et annet spørsmål er hvordan kompetanseutvikling i forhold til språkkartlegging kan understøtte den øvrige pedagogiske fagligheten, og unngå å bare dreie seg om teknisk bruk av verktøyet. Det avhenger først og fremst av språkkartleggingsverktøyets karakter, men også andre forhold er sentrale, som kompetanse- og utdanningsmuligheter i arbeidet, og institusjonens øvrige pedagogiske kultur.

Et prinsipielt spørsmål er om barn skal kartlegges av fagpersoner de ikke kjenner, og utenfor egen barnehage, eller, som stortingsmeldingen foreslår, om de skal kartlegges i barnehagen, av fagpersoner de kjenner (enten inngående eller perifert). Når det sistnevnte er tilfellet, er spørsmålet så hvem innenfor barnehagen som skal gjennomføre kartleggingsaktiviteter, og hvilke kompetanser som forutsettes. Konkret kan det også stilles spørsmål om hvorvidt kartlegging forutsetter spesialutdanning, og i så fall av hvem og i hvilket omfang. Noen

verktøy kan i tillegg forutsette samarbeid og involvering av andre enn barnehagens personale, dvs. spesialister fra andre sektorer, primært spesialpedagogikken. Disse spørsmålene handler primært om faglig kompetent kartlegging, men får også betydning for den faglige og symbolske arbeidsdelingen i barnehagen, dvs. hvem som har hvilke arbeidsoppgaver og posisjoner m.v.

Å implementere språkkartleggingsverktøy forutsetter ofte mer eller mindre omfattende kompetanseutvikling av medarbeiderne for å tilstrebe et faglig forsvarlig kunnskapsnivå. En slik kompetanseutvikling avhenger av hvilke verktøy som prioriteres, av institusjonens personalsammensetning, og av personalets kunnskaper, verdier og erfaringer. Det vil ofte på grunn av begrensede økonomiske og utdanningsmessige ressurser være nødvendig å velge mellom å gjennomføre en – riktignok mer overflatisk – kompetanseheving for alle medarbeidere, eller å velge ut en eller noen få medarbeidere som gjennomgår en mer dyptgående kompetanseutvikling. I sistnevnte tilfelle kan det i etterkant forventes at et mindre antall utvalgte medarbeidere sørger for å spre sin kompetanse til andre medarbeidere i de respektive institusjonene, med det formål å skape en gradvis spredning av viten og kompetanse til alle medarbeiderne. Det er spørsmål som må avveies under hensyntaken til allerede eksisterende kulturelle arbeidsmåter i de enkelte institusjonene. Institusjoner som allerede arbeider med formaliserte arbeidsdelinger samt atskilte ansvarsfullmakter for hver medarbeider, vil kunne finne det hensiktsmessig å utdanne såkalte superbrukere, som i første omgang har et stort kompetanseforsprang i forhold til de øvrige medarbeiderne. På den annen side vil institusjoner som i høyere grad tilstreber et miljø med færre arbeidsdelinger medarbeiderne imellom, ofte tilstrebe at også kompetansen knyttet til språkkartlegging ivaretas av alle og kommer flest mulig medarbeidere til gode. I forbindelse med møter mellom referansegruppen og ekspertutvalget understreker flere medlemmer i referansegruppen at det ofte er hensiktsmessig å kombinere begge fremgangsmåtene, forstått slik at den ene strategien kan avløse den andre etter en tid, dvs. utgjøre faser i en mer langsiktig utvikling.

Hvis kartleggings skjemaene kun fylles ut av en førskolelærer, og ikke diskuteres med resten av avdelingspersonalet, kan nyttige refleksjoner og observasjoner av barnet gå tapt. Verktøyene vil heller ikke bidra til å utvikle kompetansen hos personalet som helhet og bidra til utvikling. Vurdering og tolkning av kartleggingsresultater kan være en del av refleksjonsarbeidet som gjøres av personalet på personalmøter og gjennom veiledning. Dette må sees i sammenheng med rammeplanens intensjoner om at barnehagen skal være en lærende organisasjon, der arbeidet i barnegruppen skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Slik kan kartlegging av enkeltbarn sees i sammenheng med barnehagens lærings- og språkmiljø.

Kompetansehevende muligheter i kartleggingsverktøyene

Systematisk bruk av kartleggingsverktøy kan oppleves som kompetansehevende av barnehagen og den enkelte bruker. Ved gjentatt bruk utvikles gradvis en dypere forståelse av de fenomenene som verktøyet skal avdekke. Mange hevder også at de blir bedre til å observere barn mer allment, og også til å forstå barn på nyanserte måter. Det kan også forventes at det kan bidra til mer individuelt tilpasset opplæring.

Kommuner og bydeler kan på sin side bidra til å bruke et kartleggingsverktøy innenfor en overordnet ambisjon om kompetanseheving for personalet. Ut fra møter med referansegruppen kan det synes som at det i mange tilfeller er kommunene, og ikke de enkelte institusjonene, som treffer beslutninger i forhold til valg av både språkkartleggingsverktøy og form for kompetanseutvikling. Det siste skjer ofte gjennom harmoniserte kurs for kommunens

barnehager, enten for alle medarbeiderne eller for utvalgte medarbeidere. Det er andre forhold som kan tale for at kompetanseutviklingen og midlene til dette også kunne plasseres i de enkelte institusjonene, ut fra hensynet til en kontekstrelevant og fokusert utvikling. Dette berører samtidig ikke bare det vesentlige spørsmålet om styring av økonomien, men også på hvilket nivå beslutningskompetansen og ansvaret for medarbeidernes kompetanseutvikling innenfor blant annet språkkartlegging, skal ligge.

En del kommuner og bydeler har jobbet med å innføre kartleggingsverktøy som f.eks. TRAS og Lær meg norsk før skolestart. Barnehagemyndighetene har gjennomført kursrekker for førskolelærerne i bruk av kartleggingsverktøyene. I en kommune utvalget besøkte, er det for eksempel gjennomført en slik kompetanseutvikling av førskolelærerne i barnehagene når det gjelder TRAS. Her har kommunen samarbeidet med PPT-tjenesten om å kurse pedagogene i barnehagene. Videre er det en TRAS-kontakt i hver barnehage som har spesielt ansvar for å følge opp kompetanseutviklingen i egen barnehage. En positiv side ved slik kompetanseheving knyttet til bruken av et kartleggingsverktøy, er at den kan bidra til at pedagogene og de øvrige ansatte i barnehagene utvikler kompetanse om barns språkutvikling og hvordan de kan oppdage språkvansker og forsinket språkutvikling hos barn. Opplæring i og bruk av verktøyet kan gi førskolelærerne mer kunnskap om barns språk og språkutvikling, og kan bidra til økt faglighet.

Hvordan denne kompetansen gjøres felles og blir kompetansegivende for hele personalet i barnehagen, også det ikke-pedagogiske personalet, avhenger mye av barnehagens strategi og klima for kompetanseutvikling. Noen barnehager benytter kartleggings skjemaene som utgangspunkt for refleksjon over det enkelte barnets språkutvikling på avdelingsmøter. Da har alle ansatte mulighet for å være med og drøfte observasjonene og komme med innspill på hvordan de opplever barnets språk og språkutvikling. Dette gir muligheter for kritisk refleksjon og læring hos personalet.

I forhold til samarbeid med relevante kompetansemiljøer inngår spørsmål om hvem som skal ivareta opplæring av førskolepedagoger i språkkartlegging, der det ofte har vært aktiviteter som var nært knyttet til redskapsutviklerne. Da det tydeligvis råder forskjellige språkforståelser, utviklingsforståelser og barnesyn i de ulike verktøyene, vil det ved en tett avhengighet til ett enkelt redskap samtidig skje en fremheving av ett enkelt syn som det dominerende og som det som skal læres, og muligens også som det som oppfattes som det eneste riktige. Barnehagens medarbeidere vil trenge en bredere kompetanseutvikling og mer forskjelligartet viten enn bare kjennskap til et enkeltstående verktøy, hvis de skal ha mulighet til å kunne se utover det enkelte verktøyet og utvise nødvendige faglige skjønn når det gjelder verktøyets styrker og svakheter. Erfaringsmessig synes implementering av språkkartleggingsverktøy å være tett forbundet med kursvirksomhet i relasjon til kurs innenfor ett enkelt verktøy. Det er nødvendig å være oppmerksom på at kompetanseutviklingen også kan ta sikte på at barnehagens medarbeidere får styrket sin allmenne kompetanse som kartleggere, herunder muligheter til å forholde seg begrunnet og reflektert til de prioriterte verktøyene og velge mellom dem avhengig av formål, institusjonskultur, barnet og den spesifikke konteksten.

Når det gjelder kompetansespørsmålet, fremhever Østrem m.fl. (2009) i forhold til implementering av rammeplanen for barnehagen, viktigheten av langsiktige kompetansetiltak, og gjerne at flere tiltak kobles sammen. Det påpekes at det foreligger positive erfaringer med å trekke inn samarbeid med høyskoler i regionene, dvs. at miljøer utenfor de forvaltningsmessige trekkes inn (s. 192). Utdanningsinstitusjonene må kvalifisere

førskolelærere til å kunne gjennomføre språkkartlegging, tolke og formidle resultatene, og utlede tilpassede tiltak. Utdanningen må ruste førskolelærerne til å kunne vurdere bruken av ulike verktøy og reflektere over verktøyenes styrker og svakheter, samt egnethet i forhold til ulike barn, ikke minst barn med minoritetsspråklig bakgrunn og barn med funksjonsnedsettelse. Samtidig skal det pedagogiske personalet i barnehagen veilede det øvrige personalet og sørge for at alle får brukt og utviklet sin kompetanse. God veiledning og aktive gruppediskusjoner virker kompetanseutviklende for aktørene, og kan oppveie manglende formell kompetanse hos den enkelte bruker av verktøyet.

Ifølge Rambøll (2008) oppgir 65 % av kommunene at de samarbeider med andre kompetansemiljøer enn høyskoler og universiteter når det gjelder utvikling av personalets kartleggingskompetanse. Det kan være ulike årsaker til dette. Noen velger nok å benytte lokale eller regionale fagmiljøer som for eksempel PPT, spesialpedagogisk team, Statped eller andre. Geografiske avstander kan også være en årsak til valg av kompetansemiljø. Men det er interessant å merke seg at også store kommuner som for eksempel Oslo oppgir at alle bydelene benytter andre kompetansemiljøer enn høyskoler og universiteter (Rambøll 2008). Noen av kursene kan også være gjennomført av konstruktørene av spesifikke kartleggingsverktøy. Utvalget kjenner til at dette er tilfellet i mange kommuner når det gjelder TRAS og Språk 4, og i enkelte kommuner eller bydeler når det gjelder Lær meg norsk før skolestart. Dette kan være hensiktsmessig for å få grunnleggende kunnskap om bakgrunnen for kartleggingsverktøyet og innføring i hvordan det skal brukes. Men det er også grunn til å stille spørsmål ved koblingen mellom kompetansetilbudet og konstruktørene av verktøyene, blant annet i hvilken grad refleksjonen rundt kartleggingsverktøyets begrensninger og utilsiktede effekter blir tilstrekkelig ivarettatt.

Ifølge Winsvold m.fl. (2009) oppgir 10 % av barnehagene at de bruker egenutviklede verktøy for å kartlegge språk. Dette gir store utfordringer i forhold til kompetanseheving, implementering og kritisk refleksjon rundt bruk av verktøyene.

Tid og ressurser til kompetanseutvikling

I evalueringen av innføringen av rammeplanen skriver Østrem m.fl. (2009) om mangel på tid og hvor mye tid det tar å sette seg inn i kartleggingenes håndbøker eller veiledninger. I utvalgets referansegruppe er det blitt hevdet at tiden og oppmerksomheten som rettes mot kartleggingen av enkeltbarn, kan medvirke til å fjerne tiden til det som allerede er kjent for å styrke barns språk, såsom musiske aktiviteter, samtale, fortelling/lesing og allsidig lek. Andre i referansegruppen vurderer det imidlertid slik at tidsforbruket ikke er overveldende stort.

Som en erfaring fra våre studiebesøk i tre kommuner, ser det ut til at opplevelsen av hvor mye tid selve språkkartleggingen tar, henger sammen med hvor godt man kjenner verktøyet og hvor mye man har brukt det. En del førskolelærere uttrykte at det tok en del tid i starten å kartlegge enkeltbarn, men at dette etter hvert ble en del av den pedagogiske hverdagen og ikke opplevdes som en ting ekstra som tar tiden bort fra barna.

Marginale ressurser fører til at mange kommuner og barnehager ikke har store midler til kompetanseutvikling. NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst* påpeker at det bevilges for lite kommunale og statlige ressurser til kompetanseheving i barnehagesektoren. Det bør altså være knyttet midler til kompetanseutvikling ved eventuell innføring av språkkartlegging i barnehagen.

B) Oppfølgende tiltak og samarbeid

Språkkartleggingen og etterfølgende tiltak skal ivareta barnets behov

Som nevnt i kapittel 4 kan kartleggingen brukes til å vurdere hvilke resultater pedagogiske tiltak for oppfølging kan gi. Det kan pekes på sammenhengene mellom kartleggingsmateriellet på den ene siden, og det å kunne utgjøre et grunnlag for fremadrettet pedagogisk innsats på den andre siden. Det handler om hvem som foretar kartleggingen og dennes kontakt med de som eventuelt skal gjennomføre den pedagogiske innsatsen. Det handler også om i hvilken utstrekning og hvordan kartleggingen har en karakter og kvalitet som egner seg til å kunne veilede i forhold til det etterfølgende pedagogiske arbeidet, enten det omfatter didaktiske overveielser eller ikke.

Det synes å være store forventninger til bruk av kartlegging, slik det bl.a. fremgår av utvalgets møter med referansegruppen. Kartleggingen skal på den ene siden være enkel å sette seg inn i og bruke, samtidig som den helst skal kunne fange opp alle vansker. Videre skal kartleggingen ta minst mulig tid og samtidig kunne angi hvilke aktiviteter man konkret bør igangsette for å følge opp de funnene som fremkommer ved bruken av kartlegging. Det er på denne bakgrunn sentralt å understreke at de store forventningene til språkkartleggingsredskaper bør avbalanseres realistisk i forhold til andre former for vurderinger i det pedagogiske arbeidet. Dette vil forutsette en generell kompetanseheving, men også en oppmerksomhet rundt de formene for viten og opparbeidede erfaringer som allerede eksisterer kollektivt og individuelt i en institusjons medarbeiderstab. Det er med språkkartleggingsverktøy – som med andre verktøy – slik at de ikke bare avhjelper det samlede behovet for ny viten, men dessverre også kan åpne for nye problemstillinger som det er verdt å være oppmerksom på. Fra en kartlegging er avsluttet og til en handlingsorientert fremgangsmåte kan besluttes, er det sjelden en direkte vei, og det er sentralt at barnehagens medarbeidere har tilstrekkelig refleksjons- og handlingsrom til å kunne ta dette i betraktning. Sammenhengene mellom det å kunne identifisere barns språklige ferdigheter og deretter vurdere om det er bruk for pedagogisk oppfølging, og hvordan denne ev. skal foregå, er komplekse og kan kreve at mange forhold og perspektiver trekkes inn.

Samarbeid med foreldre. Involvering og reell medvirkning

Barnehagens virksomhet skal skje i ”nær forståelse og samarbeid” med barnas hjem (Kunnskapsdepartementet 2011:18). Forståelse handler om ”gjensidig respekt og anerkjennelse av hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet” (s. 20). Samarbeidet handler om at det er jevnlig kontakt mellom barnehagens personale og foreldrene og der ”spørsmål knyttet til barnets trivsel og utvikling og barnehagens pedagogiske virksomhet drøftes” (s. 20). Barnehagen skal legge til rette for at foreldre opplever at de har medvirkning i barnas hverdag. Barnehagens arbeid med språkkartlegging må sees i lys av disse forpliktelsene til foreldresamarbeid og foreldremedvirkning.

Når det gjelder involvering av foreldrene er det ulikt hvordan kartleggingsverktøyene forholder seg til dette. SATS og Språk 4 fordrer at foreldrene er sammen med barnet under kartleggingen, da med det utgangspunkt at kartleggingen skjer på helsestasjonen. Utvalget er ikke kjent med hvilke rutiner det er for foreldredeltakelse under kartleggingen når verktøyene brukes i barnehagen. ASQ er i utgangspunktet basert på at det er foreldrene som svarer på skjemaet som omhandler barnet. Observasjonsverktøyene TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart involverer ikke foreldrene direkte i selve gjennomføringen av kartleggingen, men tematiserer betydningen av å involvere foreldrene i samtale om resultatene for kartleggingen.

Ved besøk i ulike barnehager erfarte utvalget at foreldre involveres svært ulikt i barnehagens arbeid med språkkartlegging. De fleste barnehagene introduserte på forhånd det aktuelle kartleggingsverktøyet for foreldrene, for så å legge frem resultatene fra observasjonene for foreldrene i foreldresamtaler. Noen hadde flere samtaler årlig knyttet til kartlegging og oppfølging med tiltak, mens andre hadde samtale med foreldrene ved overgangen til skolen. En slik ulik praksis vil gi svært ulik grad av medvirkning og involvering for foreldrene. Selv om det i noen barnehager ikke foregår formaliserte foreldresamtaler, kan det likevel godt være praksis for å legge informasjon om kartlegging frem for foreldrene som del av en mer uformalisert daglig kontakt.

Som nevnt er kartlegging i seg selv ikke målet, men derimot identifisering av språkvansker, oppfølging med tiltak og forebygging. I dette arbeidet står samarbeidet med foreldrene helt sentralt. Foreldrene bør involveres så mye som mulig i dette arbeidet. Blant referansegruppens medlemmer ser det ut til å være enighet om at kartleggingsredskaper som tilgodeser og prioriterer foreldres direkte deltaking, er å foretrekke. Det betyr tilsynelatende ikke bare at de bør være til stede under kartleggingen, men at de også gjerne skal trekkes inn direkte, idet det vurderes at de tildels sitter inne med viktig informasjon om og fortolkninger av barna og deres kommunikative kompetanser. Det pekes samtidig på betydningen av at barnehagens medarbeidere får innsikt i hvordan foreldre-barn-relasjonene arter seg. Det kan imidlertid synes vanskelig å legge stor vekt på aktiv foreldreinvolvering og samtidig fastholde barna i sine daglige gruppetilhørighetsforhold. Man må derfor anta at de to ulike hensynene tenkes ivaretatt i ulike sammenhenger.

Minoritetsspråklige foreldre

Kartlegging av minoritetsspråklige barn gir barnehagene ekstra utfordringer også når det gjelder samarbeid med og involvering av foreldrene. Utvalget ser noen risikoer i dette samarbeidet.

Hvis fokuset for språkkartleggingen av flerspråklige barn bare blir på norsk språk, er det en fare for at dette kan gi uheldige signaler til foreldrene. Når kartleggingsverktøyene kun etterspør norskspråklig kompetanse, kan det føre til at foreldrene oppfatter norsk som mer betydningsfullt enn barnas morsmål. Det blir derfor viktig at kartleggingssituasjonene og selve verktøyene og veiledningene, anerkjenner barnas og foreldrenes morsmål. Foreldrene må oppleve at de er viktige ressurser for sine barns språkutvikling når det gjelder morsmålet, og at dette er av stor betydning også for barnas utvikling på andrespråket. Samtidig bør samtaler mellom førskolelærer og foreldre handle om hvordan foreldrene kan bidra til barnas norskspråklige utvikling i nært samarbeid med barnehagen.

Et sterkt fokus på norsk i kartleggingssammenheng kan også føre til at førskolelærernes fokus blir for ensidig knyttet til norskspråklig kompetanse, slik at morsmålet neglisjeres. Dette kan få konsekvenser for hvordan kartleggingsresultatene tolkes og hvilke tiltak som blir iverksatt som følge av kartleggingen. For eksempel om det skal være morsmålsrettede eller andrespråksrettede tiltak til arbeid med språk i barnehagen.

At utvalget er bekymret for et for sterkt fokus på norsk, betyr selvfølgelig ikke at det er uvesentlig om barna lærer norsk. Barn som skal vokse opp i Norge, må lære norsk, og barnehagen har en viktig oppgave i å bidra til at de lærer språket. Derfor er det viktig også å undersøke hvilken kunnskap om andrespråksutvikling/-læring som ligger i verktøyene (eksplisitt og implisitt).

Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid mellom helsesøstre og barnehager omkring helsekontroll av barnet ved 2 og 4 års alder, kan utvides. I tillegg kan man vurdere tverrfaglige samarbeid mellom barnehage og skole om et barns kartleggingsresultater. Det er likevel ikke uten etiske vanskeligheter å innlede samarbeid mellom skole og barnehager, da det reiser spørsmål om hvem som eier data om barnet, og om fordeler og ulemper ved å videreføre vurderinger av barnet. På den ene siden kan kartleggingsresultater gi lærere i skolen grunnlag for å se barnets ferdigheter. På den annen side kan vurderinger av barnet muligens virke selvforsterkende, der det stilles forventninger til barn ut fra hva de er vurdert til å kunne. En tankegang om å overføre kartleggingsresultater fra barnehagen til skolen baseres også på forestillinger om at barnets språklige evne kan vurderes uavhengig av kontekst.

Screening og annen testing skal bidra til å identifisere barn med språklige vansker eller forsinkelser, og å utrede vanskene nærmere, slik at man deretter kan tilrettelegge tiltak for disse barna. Det er overveiende det spesialpedagogiske personalet som betraktes som egnet til slike former for kartlegging, mens det er økt fokus på førskolelæreren som den som skal ivareta den etterfølgende språkstimuleringen. Det har i forhold til barn med behov for spesiell stimulering av språket skjedd et skifte med hensyn til hvilke faggrupper som gjør hva. Det vil si hvordan det tverrfaglige samarbeidet rundt barn organiseres. Personalet i barnehagene kan i dag, under veiledning av en spesialpedagog, bli oppfordret til å tilrettelegge språklæringssituasjoner i daglige omgivelser. Tidligere var det ofte en spesialpedagogisk fagperson som ivaretok arbeidet med å forsøke å hjelpe barn med språklige vansker. Over en periode kunne en spesialpedagogisk fagperson f.eks. komme i barnehagen og ha barnet på egen hånd i bestemte tidsrom.

I forhold til barn med nedsatt funksjonsevne er tverrfaglig samarbeid særlig aktuelt, da det ofte trengs spesialiserte kompetanser og utredninger. PPT, habiliteringstjenesten og de spesialpedagogiske kompetansesentrene, og f.eks. ansettelse av støttepedagog i barnehagen, kan inngå i samarbeidet med barnehager og foreldre om barn med nedsatt funksjonsevne. Pedagogen blir ofte den som foreldre samtaler med om de vurderinger av barnets nedsatte funksjonsevne som andre fagpersoner er kommet frem til gjennom sine utredninger (Mørland 2006). I forhold til barn med nedsatt funksjonsevne kan det anvendes pedagogiske observasjons- og vurderingsverktøy for å skjerpe oppmerksomheten mot barns muligheter og behov. Her påhviler det pedagogen å sammenfatte og tolke observasjonsresultater, uten å diagnostisere barnet. Etiske perspektiv må legges til grunn i dette arbeidet, i samarbeid med foreldre og eksterne samarbeidsinstanser. Det å stille endelig diagnose er ofte et omfattende tverrfaglig arbeid, der f.eks. medisinsk og annen spesialisert ekspertise er inne i bildet.

C) Tilsiktede og utilsiktede effekter

Kartleggingens fokus. Refleksjon over pedagogisk praksis/språkmiljø

Hovedfokuset for utvalgets drøftinger har vært individorientert kartlegging ut fra mandatet og utvalget av kartleggingsverktøy som har vært til vurdering. Tidlig identifisering og forebygging av språkvansker er en hovedambisjon i politiske og offentlige dokumenter de siste fem årene (jf. kap. 3), noe som avspeiles i utvalgets mandat.

De fleste individorienterte kartleggingsverktøy har mer eller mindre fokus på pedagogisk praksis, barnehagens språkmiljø eller språkarbeid. Det er således mer en prinsipiell distinksjon hvorvidt kartlegging fokuserer på språket hos det enkelte barnet eller på det

språklige miljøet. De færreste verktøy er fullstendig entydige når det gjelder dette. Et skille mellom det å ha fokus overveiende på språkmiljø eller individ, kan finnes i teoretisk utviklede verktøy, men kan også bygge på lokalt utviklede fremgangsmåter.

Et annet forhold er om kartlegging skal prioriteres og tilrettelegges slik at det inngår som en mer eller mindre integrert del av det daglige pedagogiske arbeidet, eller om det snarere skal utgjøre en spesiell begivenhet, atskilt fra hverdagens øvrige relasjoner, situasjoner og posisjoner. Dette avhenger først og fremst av hva det er som tilstrebes kartlagt, samt kartleggingsverktøyenes utforming. Det er ikke alle kartleggingsverktøy som muliggjør eller nødvendiggjør mange selvstendige overveielser. I stedet viser de gjennom instruksjoner hva man skal gjøre. Andre verktøy forutsetter at de som kartlegger, underveis trekker inn sin viten og erfaringer med barna og konteksten, og forholder seg fortolkende og skjønnsmessig til kartleggingen.

Et like viktig fokus for kartlegging er barnehagens pedagogiske praksis og barnet i samspill med miljøet. Blant annet er det viktig å se på barnehagens språk- og læringsmiljø. At utvalget har gitt dette perspektivet liten plass, skyldes ikke en undervurdering av systemrettet kartlegging. Kartlegging av enkeltbarn og kartlegging av pedagogisk praksis kan utfylle og komplettere hverandre. Å observere barnet i ulike sammenhenger og i samspill med omgivelsene, synliggjør blant annet hvordan barnet i samspill og læring anvender de språklige og andre ressurser den individorienterte kartleggingen har avdekket. Via en kartlegging av pedagogisk praksis får en også informasjon om hvordan det enkelte barns behov ivaretas gjennom det tilbudet den aktuelle barnehagen har.

Både i referansegruppen og på studiebesøk i barnehager er det blitt orientert om lokalt utviklede språkkartleggingsverktøy. Bydel Stovner i Oslo har, i samarbeid med Høgskolen i Oslo og PPT, utviklet kartleggingsverktøy både for barnehagens språkmiljø og for enkeltbarns utvikling⁶². Hensikten med kartlegging av barnehagens språkmiljø er å skape refleksjon rundt egen praksis. Skjemaet for kartlegging av barnehagens språkmiljø etterspør blant annet hvordan personalet legger til rette for å fremme gode samtaler mellom barn og voksne og mellom barna, hvordan bøker blir brukt, hvordan hverdagen preges av språklig mangfold og hvordan barns ulike morsmål støttes i barnehagen. Dette kan bidra til å nyansere observasjoner og tolkninger av kartlegging av enkeltbarn. Samtidig omfatter en slik form for kartlegging refleksjon over pedagogisk praksis, og dette kan gi gode muligheter for kompetanseutvikling for personalet.

Barnehagens pedagogiske praksis påvirker barnet på ulike måter. Moser (2010) ser på barnehagen som en viktig læringskontekst som er preget av ulike utfordringer, muligheter og begrensninger. Barns ulike sosiokulturelle kapital, eller ulike *læringshistorier*, kan bidra til ulik grad av inkludering i barnehagen. Moser (2010) skriver: "Ett og samme fellesskap kan ha svært ulike betydninger og konsekvenser for det enkelte barns læring" (s. 87). Barna har ulike forutsetninger for å ta i bruk og dra nytte av det som skjer i barnehagen. Dette gjelder for alle barn, men man må være spesielt oppmerksom på dette når det gjelder barn med et annet morsmål enn norsk. For disse barna vil det være av avgjørende betydning hvordan barnehagens ansatte tilrettelegger for språklig mangfold. Er barnehagen preget av et språkmiljø som gir likeverdige læringsmuligheter for alle barn? Har man mulighet til å kartlegge barnets flerspråklige kompetanse? Har barnet mulighet til å bruke sitt morsmål

⁶² http://www.bydel-stovner.oslo.kommune.no/barn_ungdom_og_familie/barnehager/sprakarbeid_i_barnehagene/

sammen med andre barn og voksne? Blir det lagt til rette for andrespråkslæring i barnehagens innhold og aktiviteter?

Også barn med spesielle opplæringsbehov skal ha gode forutsetninger i barnehagens språkmiljø. I hvilken grad er barn med spesielle opplæringsbehov inkludert i barnehagens ulike aktiviteter og i leken? Hvordan legger barnehagen til rette for at barn med ulike språkkompetanser deltar i dialogen rundt matbordet og i samlingsstunden? Hvilke ressurser og kompetanser har barnehagen når det gjelder å legge til rette for et godt språkmiljø for disse barna? Slike forhold vil en systemorientert kartlegging avdekke. Det gir nyttig og viktig tilbakemelding til barnehagens ansatte, et viktig supplement til det bildet en individorientert kartlegging kan gi, og samlet sett et mer helhetlig bilde av barnet.

Av de verktøyene ekspertutvalget har analysert og vurdert, er det *Lær meg norsk før skolestart* som i størst grad involverer pedagogisk praksis i barnehagen. Det pedagogiske perspektivet er her tydelig til stede både i Språkpermen og i boken *Lær meg norsk før skolestart*. Under hvert område i Språkpermen er det et eget punkt hvor kartleggeren skal vurdere hvordan barnehagen kan utvikle språkmiljøet på de ulike områdene i skjemaet, for å styrke barnets språkutvikling. Selv om dette ikke er en direkte kartlegging av språkmiljøet, så gir det ekstra stor oppmerksomhet til den betydningen det har for enkeltbarnets utvikling hvordan barnehagen tilrettelegger for læring og utvikling av barnets språk.

Det fins en rekke observasjons- eller kartleggingsverktøy som retter seg mot ulike forhold ved barnehagemiljøet, og noen er oversatt til norsk. Mange kommuner og barnehager har jobbet mye med International Child Development Program⁶³ (ICDP). Programmet handler blant annet om å gjøre voksne sensitive i forhold til sitt samspill med barn, ut fra noen prinsipper for samspill. Programmet tar i bruk metoder som logg og videoobservasjon. Gjennom individuell eller gruppebasert veiledning blir personalet bevisst eget samspill med barn og reflekterer over dette. Slike programmer kan også gi anledning til å observere språkmiljøet i barnehagen og synliggjøre hvilke muligheter og hindringer barn møter når det gjelder samspill og kommunikasjon med andre barn og voksne. Et annet verktøy for kartlegging av pedagogisk praksis er Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms mfl. 2002). I tidligere versjon er dette også oversatt til norsk og brukt i forskningssammenheng av flere miljøer. Verktøyet fokuserer på barnehagens miljø i vid forstand (fysisk organisering og møblering, rutiner, språklig og kognitiv stimulering, aktiviteter, samspill barn-voksen og barn-barn, organisering av innhold og samarbeid med foreldre og personale). Et aktivt fokus på miljøet som forutsetning for barnets språklige utvikling og læring, kan bidra til å snu blikket mot miljøet som aktør og dermed komplettere den individorienterte kartleggingen.

Refleksjon over at et verktøy etablerer et bestemt fokus og gir et bestemt utsnitt
Kartlegging og en test måler noe her og nå som ”fragmenter” av barnets kunnskaper (Samuelsson 2010). Det er viktig å ha kjennskap til hva kartlegging avdekker og hva det ikke avdekker, og, ved testing, hva det måler eller ikke måler (Stæhr 2009). Det vil ofte være en tendens til at det som en kartlegging beskriver, fokuserer oppmerksomheten på bestemte forhold, og dermed flyttes fokus indirekte bort fra en rekke andre forhold, som kan være minst like viktige, men som ikke står i sentrum for kartleggingen.

Teoretisk viten og pedagogiske erfaringer behøver ikke å utelukke hverandre, men skaper ulike grunnlag for kartlegging. Det finnes kartleggingsverktøy som er teoretisk utviklet,

⁶³ICDP er utviklet av Karsten Hundeide ved Universitetet i Oslo. www.icdp.info

standardisert og empirisk utprøvd ut fra kriterier. Mens andre verktøy beror på lokalt utviklede fremgangsmåter, som fremfor å ha sitt grunnlag i bestemte teorier om språk og barns språklige utvikling, overveiende systematiserer pedagogiske erfaringer (f.eks. Stovner-modellen).

Ved språkkartlegging kan spørsmål om hvilken viten som gis legitimitet og hvilke vitensformer som potensielt utelukkes, være viktige å overveie. På den ene siden må det medreflekteres hvilken viten som blir prioritert gjennom et bestemt kartleggingsredskap, og hvilke som blir utelukket. På den andre siden må man vurdere hvilke sammenhenger som finnes mellom utvalgte begreper og kategorier og det som trekkes inn og anvendes i kartleggingen.

I denne sammenhengen bør det kunne overveies hvordan man kan risikere at ulike språkkartleggingsverktøy, i kraft av sine kategorier og begreper, favoriserer bestemte grupper av barn fremfor andre. Barnehagens personalgrupper bør i noen grad ha mulighet til å kunne reflektere over hvilke kategorier som brukes i en gitt kartlegging, og hvor relevante de er. Med andre ord bør redskapene kunne gi mulighet til å medreflektere hvilke kulturer verktøyene avspeiler. Dette forholdet vedrører i videre forstand i hvilken utstrekning barnehagens medarbeidere bør ha kompetanse til å forholde seg eksplisitt diskuterende og kritisk til de enkelte verktøy, dvs. kompetanse til ikke bare å anvende verktøyene teknisk korrekt, men til også å forstå hvilken viten de bygger på, hvilken viten de medvirker til å frembringe og hva de tilsvarende utelater og overser.

Med direkte relevans for ekspertutvalget for språkkartlegging har Østrem m.fl. (2009) undersøkt arbeidet med språkopplæring og språkmiljø. Her konstateres det at arbeidet med kommunikasjon, språk og tekst prioriteres høyere enn andre områder, og at den faglige tilgangen synes å skille seg i to ulike tendenser; dels en tendens til at voksne blir mer undersøkende og undrende sammen med barna, dels en annen tendens som beskrives som en stigende orientering mot å skape skoleklare barn ved å arbeide med skoleforberedende aktiviteter (s. 193). Dessverre er det ikke lett å påpeke hva som presist fremmer enten den ene eller den andre tendensen.

I referansegruppen ble det pekt på at man alltid må huske at det bare er en liten del av den språklige utviklingen som avdekkes. Videre nevntes Østrem m.fl. (2009) sin påpekning av at oppmerksomhet på språkkartlegging kan resultere i opptatthet av språkets form snarere enn av dets bruk, som igjen kan komme til å medføre at fokus på snever språktrening prioriteres. Dermed er det en mulig fare for å komme til å fokusere på hva kartleggingsverktøyet krever av barnet, og om det gjør ”feil”.

I forhold til kartleggingsverktøyenes videre betydning skriver Nordenbo (2009) i en oversiktsartikkel om tester og prøver generelt at de har både positive og negative tilbakeslag (”wash back effects”) på undervisningen. De kan øke oppmerksomheten rundt det som testes, og dermed styrke prestasjonene innenfor disse områdene, men samtidig motvirkes disse tendensene av at de testede som oppnår mindre gode resultater, får svekket sin motivasjon til å lære noe nytt. Ettersom mange initiativer sikter mot nettopp det å skulle tilgodese de svakeste barna, er det paradoksalt at det er disse barna som i høy grad er i faresonen for å bli svekket i sine læringsstrategier. Desto viktigere er det at kartleggere i barnehagene er oppmerksomme på hvordan barna opplever å bli kartlagt og hvordan de opplever å ha prestert og klart seg, uansett kartleggingsverktøyet nærmere utforming.

D) Etiske perspektiver

Barnets perspektiv/barns medvirkning

Kartleggingsverktøyene kan stille barnehagepersonalet overfor ulike utfordringer når det gjelder å ivareta barns perspektiver og barns rett til medvirkning. Barns rett til medvirkning er forankret i barnehageloven og rammeplanen.

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” (Barnehageloven 2005 § 3)

Barn er ulike og kan reagere ulikt på forskjellige typer kartlegging som barnehagen legger opp til. Ved bruk av screeningverktøy (SATS, Språk 4 og Askeladden) er det avhengig av hvordan situasjonen oppleves av barnet. SATS understreker at observasjon av barnets lek er en god måte for å tilegne seg informasjon om barnets språk, og derfor er screeningen utformet som en lekbetont aktivitet. Også Askeladdens håndbok sier at testsituasjonen bør legges opp som en lek, og at barnet ikke skal føle at det blir vurdert. Mange barn synes det er spennende og gøy å være i et samspill med førskolelæreren, gjerne med foreldre til stede. Barnets opplevelse handler mye om hvordan situasjonen blir tilrettelagt av førskolelæreren, slik at barnet kan oppleve anerkjennelse og mestring. Dette krever at kartleggeren er kompetent og kan tilpasse situasjonen til ulike barns forutsetninger. Likevel kan det være barn som ikke vil være fortrolig med situasjonen, så kartleggeren må være sensitiv for barnets opplevelse og meninger. Det er den voksne som hovedsakelig definerer situasjonen og innholdet for samspill og dialog.

Når man gjennomfører screening med barn som har et annet morsmål enn kartleggeren, stilles det store krav til den som kartlegger om å kunne tilpasse situasjonen til barnets forutsetninger. Hvis barnet kan lite norsk ennå, blir det viktig å gjennomføre kartleggingen på en slik måte at det får vist hva det kan og sitter igjen med en følelse av mestring. I en del tilfeller vil det også være lite hensiktsmessig å kartlegge barnets norskspråklige utvikling, for eksempel hvis det er snakk om nyankomne eller barn som av andre årsaker ikke har lært norsk ennå. Om man er bekymret for minoritetsspråklige barns språkutvikling, er det derfor viktig å etterstrebe kartlegging av morsmålet, for å kunne gi barnet tilbud om hjelp og støtte tilpasset behovet.

Når det gjelder kartlegging som baserer seg på observasjon av barnet i naturlige situasjoner, som TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart, utfordres barns perspektiver og rett til medvirkning på en annen måte. Barnet opplever i mindre grad at det blir observert og kartlagt. Samtidig er det sannsynlig at barnet i høyere grad selv definerer de samspill og aktiviteter de inngår i når de blir observert. Det er ikke forhåndsbestemte sjekklister og utvalgte objekter som styrer samspillet, som i en testsituasjon. Samtidig kan dette frata barnet muligheten for å uttrykke sitt syn på det å bli kartlagt, fordi kartleggingen foregår mer skjult.

Det kan være vanskelig for barnehagens personale å oppfylle forventninger om barns innflytelse. Det er svært store forskjeller i synet på hvordan barns innflytelse overhodet skal forstås, og betydelig usikkerhet i forhold til hvordan den skal utøves. Blant spørsmål som også må tas i betraktning, er hvordan barn opplever å bli kartlagt. Så vidt vites er det ikke i særlig grad undersøkt hvordan små barn opplever å bli kartlagt.

E) Formidling og oppbevaring av dokumentasjon/ kartleggingsresultater. Eierskap, ansvar og rettigheter

I forbindelse med implementering i barnehagene er kartlegging med på å skape bestemte institusjonelle praksiser, samtidig som det er vanskelig å vite noe om hvilken betydning den vil få, både for det enkelte menneske, på institusjonsnivå og på samfunnsmessig plan. Det kan likevel stilles en rekke relevante spørsmål, f.eks. ”hvordan indgår evalueringen i den institusjonelle praksis, og hvordan brukes den? Hvem anvender resultatet af evalueringen over for hvem og i forhold til hvad?” (Holm 2009:109). Videre er relevante spørsmål hvilken betydning kartlegging har for relasjonene, f.eks. pedagog⁶⁴-barn, barn-barn, barn-foreldre, institusjon-foreldre; for samspillet mellom pedagoger og institusjonsledelse; og for hvilke endringer som skjer med hensyn til verdiforestillinger og foretrukken praksis.

Holm peker på at det er vesentlig å avklare hvordan den kunnskapen som er kommet frem gjennom kartleggingen, skal håndteres, i hvilken grad den skal behandles i fortrolighet: Er resultatene offentlige? Kan de overføres til andre institusjoner og skoler? Hvilken rolle spiller barna og foreldrene her? I et større perspektiv handler spørsmålet om hvem som har eierskap til kunnskapen. I lys av fremveksten av et styrket vitenskapsmarked samt mange verktøys kommersielle bakgrunn og status, er dette en komplisert problemstilling. I denne forbindelse mangler det prinsipielle undersøkelser av hvilken betydning språkkartleggingsverktøyenes kommersielle aspekter kan ha.

F) Ansvarsfordeling mellom ulike nivåer i barnehagesektoren; stat, fylke, kommune, den enkelte barnehage – sett i lys av barns rettigheter

Politiske forskrifter blir ikke nødvendigvis direkte omsatt i pedagogisk praksis, og det finnes heller ikke noen tydelig linje mellom stat, kommune og barnehager. Til dette er kompleksiteten for stor, og avstanden for lang mellom det politiske styringsdokumentet og den pedagogiske virkeligheten. Man kan i denne forbindelse operere med begrepene formuleringsarena (der reformer formuleres og planlegges implementert på politisk nivå) og realiseringsarena (som handler om hvordan reformene skaper betydning i praksis). Dette kretser inn de to prinsipielt atskilte områdene for henholdsvis politikkformulering og -realisering (Lindensjö m.fl. 2000:178). De problemstillingene som sentrale reformer forholder seg til på allmenne nivåer, kan skille seg fra skolens og institusjonenes problemer, som ofte er mer konkrete, lokale, spesifikke og annerledes. Det er snakk om en rekke nivåer, som ikke fungerer som en entydig hierarkisk kjede eller struktur. Det finnes mange eksempler på at denne linjen gjennom institusjonene brytes. Ekspertutvalget har tidligere nevnt at slike brudd, som allment kan forventes, men er vanskelig å forutsi konkret, gjør det usikkert og problematisk å sette opp entydige prinsipper for implementering. Især med den økte desentraliseringen og selvstyringen svekkes mulighetene til å innlede sentrale og felles reformer som med sikkerhet kan oppleves relevante på ikke-sentrale nivåer.

Det kan i et forvaltningsperspektiv stilles spørsmål ved ansvarsfordelingen i forhold til å velge språkkartleggingsverktøy, nærmere bestemt hvilket ansvar og hvilken myndighet som skal tillegges forvaltningsnivåene stat, kommune, institusjon, medarbeider, foreldre og barn. Ser

⁶⁴ Den danske yrkestittelen pedagog tilsvarer den norske førskolelærer.

man på det samme i et pedagogisk perspektiv, handler spørsmålet på den ene siden om hensynet til å involvere de berørte, primært barn, foreldre og medarbeidere, så aktivt som mulig, og på den annen side om hensynet til hvorvidt de primært berørte i alle tilfeller kan og vil velge det som det på lengre sikt kan argumenteres for er til deres eget beste. Dette er en kjent pedagogisk problemstilling fra utallige andre forhold, som ikke kan besvares entydig, men som det imidlertid bør kunne gis rom for å reflektere over og diskutere fortløpende.

Kommuner og bydeler kan på sin side bidra til å utnytte et kartleggingsverktøy innenfor en overordnet ambisjon om kompetanseheving, og tilby kurs med innføring i bruken av et kartleggingsverktøy. På den annen side kan kommuner og bydeler tilby kurs som gir en bred innføring i barns språklige utvikling, og ikke binde kompetansen til ett enkelt verktøy. I en dansk undersøkelse (Andersen m.fl. 2009) fremgår det at kommuner vanligvis representerer forskjelligartede forvaltningstradisjoner og -kulturer, som arbeidet med språkkartlegging vil inngå i og i mange tilfeller bli tilpasset til⁶⁵.

Når det gjelder institusjonsmedarbeidernes eierfølelse, er det av betydning hvorvidt evalueringer, og i dette tilfellet språkkartleggingsverktøy, er besluttet av institusjonsmedarbeiderne selv eller på et annet nivå, f.eks. innenfor forvaltningen (Holm 2009:118). Dette forholdet vedrører på den ene siden samspillet mellom sentralt formulerte krav og veiledning om språkkartlegging, og på den andre siden hvilke former for lokalt råderom som finnes i forhold til dette. Altså hvorvidt ledere og medarbeidere pålegges å bruke et konkret verktøy, eller om det er et valg som kan treffes av personalet, ut fra deres faglige skjønn og i sammenheng med den aktuelle institusjonens kultur, deriblant arbeidsformer og den konkrete barnegruppen.

De fleste kartleggingsverktøy representerer mer eller mindre ekspertkunnskap, og flere eller færre medarbeidere velges ut og utdannes avhengig av dette. På den ene siden kan språkkartlegging betraktes som en mulighet for å utvide personalets kompetanse i institusjonene. På den andre siden kan dette samtidig medvirke til å skape nye former for hierarkier og arbeidsdelinger i personalegruppen (Andersen m.fl. 2009). I flere danske institusjoner finnes det eksempler på at det blant pedagogene velges ut en språkansvarlig som gjennomfører kartleggingen av barn, men den språkansvarlige er ikke nødvendigvis fra barnets avdeling, og dermed ikke alltid den som har daglig kontakt med barnet. Hvem som skal gjennomføre språkkartlegging i barnehagen, kan ikke holdes atskilt fra den øvrige arbeidsdelingen i institusjonen. Det kan være en tendens til at de best utdannede i barnehagen er de som oftest er minst sammen med barna, mens de minst utdannede er mest sammen med barna. Det kan betraktes som et forståelig, men betenkelig forhold. Det må tas med i betraktningen hvordan denne tendensen til at utdannet personale er minst sammen med barna, vil bli forsterket eller svekket, alt etter hvem som prioriteres å utdannes til å utføre den konkrete språkkartleggingen og eventuelt ha det samlede ansvaret for den.

I referansegruppen har man påpekt viktigheten av at resultatene fra eventuelle språkkartlegginger kan følges opp gjennom pedagogiske strategier og langsiktige tiltak

⁶⁵ I en av kommunene ble det tilstrebet en dialogorientert forvaltning, der barnehagens ledere aktivt var med på å treffe overordnede prinsipper og beslutninger. I en annen kommune hadde noen institusjoner en posisjon som frontløpere, dvs. at det var barnehager som aktivt var i samspill med forvaltningen rundt nye initiativer, prosjekter og utviklingsarbeider, og på denne bakgrunn kunne de gi inspirasjon til andre institusjoner. I den tredje kommunen handlet det snarere om en mer formalisert og hierarkisk styring, der ledelsesfullmakter foregikk med kontraktstyring som ideal, og var omfattende beskrevet, og arbeidsdelinger medarbeiderne imellom ble tilstrebet. Det er ikke mulig å konkludere at den ene kommunen gjorde det bedre enn den andre, men det kan pekes på ulike fordeler og ulemper ved forskjellige fremgangsmåter og prioriteringer.

fremfor kortsiktige tiltak. Det må i denne forbindelse nevnes at dette ikke bare er en økonomisk problemstilling, dvs. om det finnes økonomiske ressurser til å følge opp kartlegginger av enkeltbarn. Det er også en etisk problemstilling forstått som spørsmål om det etisk forsvarlige i å påpeke barns eventuelle behov for pedagogiske tiltak i tilfeller der det viser seg å være manglende muligheter for å realisere dem. Det nevnes også i referansegruppen at det kan oppstå et etisk dilemma gjennom det å avdekke språkproblemer i barnehagen uten å ha tid til å forbedre språkmiljøet. Arbeid med språkmiljøet tenkes å forutsette arbeidet med barnehagens samlede miljø, relasjoner, pedagogiske prioriteringer, kultur og selvforståelse, og dermed å være en mer omfattende og kompleks aktivitet enn det å gjennomføre en individrettet språkkartlegging.

For at idealet om tilpasset opplæring i inkluderende rammer skal realiseres, hviler det et stort ansvar på alle nivåer i forvaltningen om å bidra til å sikre at brukerne av kartleggingsverktøy har den teoretiske innsikten som er nødvendig for å kunne forstå og tolke resultatene på en måte som gjør at de kan danne grunnlag for en pedagogisk tilpasning. Implementering av språkkartlegging i barnehagen må følges opp på alle nivåer innenfor barnehagen; stat, fylkesmann, kommune/barnehagemyndighet, barnehageeier og barnehage.

Den faglige kompetansen hos barnehagemyndigheten blir viktig med tanke på hvordan språkkartlegging kan implementeres i barnehagene og hvordan det legges til rette for kompetanseheving knyttet til kartlegging og arbeid med språk. Oppgavene til kommunen som barnehagemyndighet omfatter både de kommunale og de ikke-kommunale barnehagene i kommunen. Barnehageloven (2005) har ikke særskilte krav om barnehagefaglig kompetanse i kommunen, slik opplæringsloven §13-1 stiller krav om skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået (Kunnskapsdepartementet 2008-2009). Manglende barnehagefaglig kompetanse hos barnehagemyndighetene kan få konsekvenser for barnehagenes arbeid med språkkartlegging og språkstimulering. Spesielt er dette sårbart når det gjelder kompetanse om kartlegging av barn som ikke har norsk som morsmål.

Vi står overfor spesielt store utfordringer i kommuner med stor mangel på førskolelærere, hvor ufaglærte, på dispensasjon fra utdanningskrav, fungerer som pedagogiske ledere. Kommunen som barnehagemyndighet har ansvar for å sikre at barnehagepersonalet til enhver tid har den kompetansen de har behov for ut fra de oppgavene barnehagen har og de kravene som stilles. Der den formelle kompetansen mangler i barnehagen, må de ansvarlige instanser sikre kvalifisert kartlegging, tiltaksutvikling og gjennomføring. Om nødvendig bør dette gjøres gjennom utradisjonelle kollektive løsninger i kommunen. Det kan dreie seg om intensivt samarbeid mellom barnehage og PPT, rutiner for faglig veiledning og oppfølging av personalet, reorganisering av arbeidsmåter internt i barnehager, allokering av økonomiske ressurser til kollegaveiledning og utvidet samarbeid osv.

Kapittel 12

Diskusjoner og konklusjoner

I dette avsluttende kapitlet viderefører og avslutter utvalget vurderingene av språkkartleggingsverktøyene og gir råd om verktøyenes fortsatte bruk i barnehagen, herunder vurderes hvilke verktøy som er egnede til fortsatt bruk, og hvilke som ikke er det.

Som tidligere opprettholder utvalget også her et kvalitativt vurderende perspektiv på verktøyene, dvs. fremfor kun å vurdere de enkelte verktøyene ut fra hvorvidt de er *enten* generelt og entydig egnede eller uegnede, legger utvalget vekt på å diskutere ut fra *hvilke* formål, målgrupper, omstendigheter m.v., og betraktet ut fra *hvilke* former for bruk, at verktøyene kan begrunnes som mer eller mindre egnede.

Ved å gjennomføre kvalitative vurderinger tilstreber utvalget å kunne gi Kunnskapsdepartementet nyanserte råd i det etterfølgende arbeidet med å utarbeide veiledning om språkkartlegging.

Utvalget vil med utgangspunkt i vurderingene av verktøyene i kapittel 7, og på bakgrunn av kapittel 8, 9, 10 og 11, fortsette og avslutte vurderingene av verktøyene. Mens vurderingene i kapittel 7 primært fant sted ut fra de enkelte verktøyenes formulerte grunnlag og ut fra faglige analyser av verktøyene, har kapittel 8, 9, 10 og 11 omhandlet den konteksten som verktøyene tenkes implementert og realisert innenfor.

I det følgende vil utvalget peke på noen av de viktigste forholdene og tendensene i den brede konteksten som språkkartleggingsverktøyene skal implementeres og realiseres innenfor, slik de er blitt fremanalysert i kapittel 8, 9, 10 og 11. I denne sammenhengen gir utvalget anbefalinger og opprettholder et vurderende perspektiv.

Utvalget har pekt på at det på samfunnsnivå kan iakttas og beskrives en rekke vesentlige og dyptgående endringer av den samfunnsmessige konteksten, som også får betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehager og de vurderingene som knytter seg til dette.

Samfunnsvitenskapene har gjennom en lengre årrekke diskutert disse endringene ut fra begrepene modernitet og postmodernitet. Det knytter seg omfattende diskusjoner til dette, og det opereres med ulike begreper som senmodernitet, radikaliseret modernitet og postmodernitet, som alle søker å beskrive hvilke grunntanker som er i gang med å avløse den moderne tidsalders dominans.

Betydelige deler av det pedagogiske prosjektet, og grunnlaget for pedagogisk tenkning, er knyttet til forestillinger om opplysning, frisettelse, forbedring og forebygging. Utvalget forstår nåtidige kartleggingsinitiativer, på linje med øvrige evalueringsbestrebelser (jf. Dahler-Larsen 1998), som å befinne seg i overgangen mellom den klassiske modernitetsforståelsen og etterfølgende forståelsesmåter.

I relasjon til besvarelsen av utvalgets mandat vil det å trekke inn postmodernistiske aspekter bety at mangfoldige perspektiver vurderes som en styrke fremfor en inkonsistens, at det flertydige inviterer til å fortolke og reflektere som en nødvendig og verdifull aktivitet i enhver iakttagelse og registrering, at alle sosiale relasjoner må sees i tett sammenheng med de kontekstuelle forhold (jf. kap. 8), og at voksne oppdragere, foreldre som barnehagens personale, uavlatelig må arbeide med å reflektere og vurdere de normene som kommer til uttrykk gjennom oppfatninger, aktiviteter, fremgangsmåter og vurderinger.

I det følgende fremlegges en rekke perspektiver som gir anledning til å belyse rapportens problemstillinger.

Utviklings- og læringsperspektiver

Utvalget har redegjort for hvordan vitenskapelige teorier om barn og deres utvikling har undergått betydelige forandringer i løpet av de siste tiårene. På ulike måter har forståelsen av barnet som et aktivt, kompetent vesen med egne rettigheter blitt styrket. Forståelsen av hva det er viktig å fokusere på når barns utvikling skal beskrives, har forandret seg. Enkelte viktige punkter vedrørende barns utvikling er tidligere i rapporten (jf. kap. 8) blitt illustrert med henvisning til de to modellene ”stigen” og ”edderkoppen”. Mens den første modellen legger vekt på barnets utvikling gjennom en rekke stadier som bygger hierarkisk på hverandre, understreker den andre modellen at barnets utvikling avhenger av de sosiale relasjonene og sammenhengen, dvs. ”det sosiale edderkoppspinnnet” det vokser opp innenfor. Det er her snakk om to paradigmatisk ulike modeller, som i en viss utstrekning begge kan gjøre seg gjeldende for pedagoger i praksis. Som bakgrunn for kartlegging av barns språk er det imidlertid ikke så lett å kombinere modellene. Det har fremgått at nesten alle verktøyene bygger på forestillinger om en normalutvikling knyttet til alder med en rekke milepæler, som barnets utvikling forventes å passere og å kunne kartlegges ut fra, dvs. at ”stigen” har vist seg å være den fremherskende utviklingsforestillingen.

Mange nyere utviklingsteorier vil imidlertid snarere legge vekt på barnets konkrete sosiale nettverk som det avgjørende i forhold til barns utvikling, dvs. ”edderkoppspinnnet”, og vil derfor forholde seg skeptisk til det hensiktsmessige i å kartlegge barn ut fra ”stigen”.

Reflekteres denne tendensen i et teoretisk perspektiv, er det blitt konstatert at det historisk har foregått en bevegelse fra tidligere vekt på utvikling og læring ut fra eksempelvis Piagets erkjennelses- og utviklingsteori, til snarere å prioritere læring og utvikling ut fra eksempelvis Vygotskys teori om menneskets sosiale utvikling, dvs. å sette barnets læring før dets utvikling. I forlengelsen av dette er en sentralt plassert teoretiker som Bruner, som er sterkt inspirert av Vygotsky, et godt eksempel på denne utviklingen. I løpet av de siste tiårene har han vært forkjemper for å betrakte psykologien, og dermed utviklingspsykologien, som en kulturvitenskap, og har lagt stor vekt på å forstå barnet ut fra det at det søker og lærer gjennom meningsskapende sosiale sammenhenger og samspillsformer, og med betydelig vekt på barnets kommunikative evner og narrativer.

Mange av de språkkartleggingsverktøyene utvalget har vurdert, synes ikke å avspeile den historiske utviklingen og skiftet innenfor de teoretiske forståelsene av barn og deres læring. Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ og Reynell bygger primært på utviklingspsykologiske tradisjoner med vekt på barnets biologiske alder og stadier. TRAS og Alle med legger på den ene siden betydelig vekt på at barnet lærer i samspill med andre, men fastholder samtidig forestillingen om en aldersspesifikk utvikling når barnets resultater skal registreres. Det

gjelder også sider ved språkutviklingen som er så tett knyttet til miljø at en står i fare for å feilvurdere barn om en ikke relaterer til en videre sosiokulturell kontekst enn barnehagen. På denne måten domineres disse to verktøyene hovedsakelig av utviklingspsykologiske perspektiver, og legger kun i mindre grad vekt på kulturteoretiske perspektiver på barns læring og utvikling. Det eneste av verktøyene som tydelig avspeiler en kulturalanalytisk vinkling, er Lær meg norsk før skolestart.

Barndomsperspektiver

Utvalget har beskrevet hvordan forståelsen av barn, deres utvikling og læring i løpet av de siste årtiene har blitt tilført inspirasjon fra den fremvoksende barndomssosiologien og dennes fremheving av nye oppfattelser av barneperspektiver. Man har også tidligere arbeidet med å forstå barns perspektiver, men hovedsakelig ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Barndomssosiologien utvider dette perspektivet ved å trekke inn teorier om hva barndom er, hvordan den forandrer seg historisk og nåtidig, og hva som avgjør hva det vil si å være henholdsvis barn og voksen. Dvs. at det anlegges et generasjonsperspektiv, og det undersøkes hva det betyr for forståelsen av barnet som et kompetent og meningsskapende subjekt med egne rettigheter.

Innenfor dette perspektivet inntar barns innbyrdes relasjonelle og sosiale samspill en ganske betydelig rolle for deres læring. Det betyr at det i høy grad er barnas innbyrdes kulturelle utvekslinger som er sentrale for læringen. Her legges det vekt på hva barnet individuelt og sammen med andre barn og voksne finner meningsfylt å inngå i. Hva barnet opplever som meningsfylt, vil i dette perspektivet hovedsakelig kunne avleses når barnet har mulighet til å uttrykke seg på eget initiativ i sosiale omgivelser som barnet kjenner godt og har lyst til å kommunisere med.

I pedagogisk praksis viser dette perspektivet seg blant annet i form av den betydelige oppmerksomheten som tilstrebelser av anerkjennende og etisk reflekterte handlinger overfor barn og deres kommunikative uttrykk, har fått i løpet av de siste tiårene.

Det er bare i begrenset utstrekning at de åtte språkkartleggingsverktøyene eksplisitt medreflekterer barnet som meningsskapende subjekt i den betydningen det har fått innenfor nyere barndomsforskning. Man kan likevel peke på at verktøy som TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart inneholder observasjoner av barn i naturlige omgivelser, som gir mulighet til å fortolke barns læring ut fra hvilken mening de skaper i sosiale sammenhenger, om enn disse mulighetene utnyttes på forskjellige måter og i ulik grad. Spesielt i Alle med legges det tydelig vekt på å kartlegge i sammenhenger som er meningsfylte for barnet. Lær meg norsk før skolestart inkluderer barnets spontane ytringer som en del av den samlede mappevurderingen.

Perspektiver på kommunikasjon og språk

Utvalget har merket seg at det historisk har skjedd et skifte fra rekkefølgen ”språk, tekst og kommunikasjon” til rekkefølgen ”kommunikasjon, språk og tekst” i relevante styringsdokumenter for barnehagen. Uten å skulle overfortolke denne forandringen i rekkefølge og dermed prioritet, kan utvalget konstatere at det også mer generelt har skjedd en styrking av kommunikasjonsperspektiver innenfor barne- og barndomsforskningen.

Det er en viktig distinksjon og prioritering om man hovedsakelig legger vekt på barns språkkompetanse, -forsinkelse og -utfordringer, eller om man hovedsakelig legger vekt på barns kommunikasjonskompetanse, og betrakter de språklige dimensjonene som en del av en større helhet. Bruner understreker viktigheten av å legge vekt på barnets konstruksjoner av hva som er meningsfylt for det. Med involvering av barndomssosiologiske perspektiver, som har resultert i det tidligere omtalte paradigmeskiftet i forhold til hvordan man forstår barns læring, blir barnets kontekst mer avgjørende. Det medfører at barnets språkmiljø får en mer sentral plassering. Det som blir viktig og interessant å undersøke i dette perspektivet, omhandler ikke bare det enkelte barns språklige ferdigheter m.v., men også barnets konkrete muligheter til å kommunisere og benytte språk i sosiale, meningsfylte sammenhenger. Det innebærer at barnets språklige ferdigheter må sees i relasjon til andre måter å kommunisere på, og dermed blir begrepet multimodalitet vesentlig. Det finnes ingen språkkartleggingsverktøy, slik utvalget har vurdert, som fullstendig skiller mellom kommunikasjon og språk, noe utvalget heller ikke ser noen grunn til at man bør gjøre. Likevel vil utvalget gjerne gjøre oppmerksom på at det er forskjell på hvilken vekt som legges på barnets språklige ferdigheter i snever forstand, eller om språket betraktes som en del av barnets samlede kommunikative evne. Ved å legge hovedvekt på å kartlegge barnets mestring av språkssystemet, slik som i Askeladden, Språk 4 og Reynell, og til dels i TRAS, tilsiktes en relativ detaljert, "ren" språklig registrering av det enkelte barn, men det kan gi en risiko for at barnets samlede kommunikative evner underprioriteres. Ved å legge hovedvekten på barnets samlede kommunikative evne, slik det gjøres i Alle med, Lær meg norsk før skolestart og til dels i TRAS, tas det sikte på å forstå barnets mening i sammenheng med kommunikasjon og læring, men det kan gi en risiko for at mestring av språkssystemet underprioriteres. Hvor hovedvekten blir lagt, får betydning for hvordan barnets ferdigheter skal kartlegges, og det får betydning for de ulike formene for pedagogiske initiativer som kan overveies på bakgrunn av en gitt kartleggings resultater.

Profesjonsperspektiver

Et begrep om mening er ikke bare relevant ved kartlegging av barn, men også for medarbeidere i barnehagen. Profesjonsrepresentanter som barnehagelærere må oppfatte språkkartlegging av barna som meningsfylte aktiviteter på linje med andre av barnehagens aktiviteter. Utvalget har i denne forbindelse pekt på profesjonsforskningens understreking av viktigheten av at barnehagens medarbeidere har mulighet til å kunne utøve kvalifiserte faglige skjønn i sitt arbeid. Selv om det erkjennes at begrepet om pedagogens faglige skjønn ikke er særlig klart, hersker det ikke tvil om at det er viktig, når man skal gi muligheter for hvorvidt og hvordan pedagogene vil arbeide engasjert med språkkartlegging i praksis.

Som utvalget likeledes har pekt på, viser forskning at høy kvalitet i barnehager først og fremst bygger på at personalet er engasjert. I dette perspektivet er det viktig for barnehagens kvalitet at også språkkartlegging oppleves som meningsfylt og kan engasjere medarbeiderne. Man kan forestille seg at kartleggingsaktiviteter som knytter seg tett til det øvrige pedagogiske arbeidet, og som gir gode muligheter for å utøve de faglige skjønn som karakteriserer profesjonen, vil gi de beste mulighetene for at aktivitetene kan utføres meningsfylt og engasjert i den konteksten der de finner sted.

Hvis denne nærheten til pedagogers umiddelbare opplevelse av hva som er meningsfylt, engasjerende og gir muligheter til å utøve faglige skjønn, prioriteres, må det samtidig understrekes at barnehagens personale må forventes å ha muligheter og kompetanse til å

kunne arbeide refleksivt med hva den enkelte medarbeiders kulturelle bakgrunn og orientering betyr for det pedagogiske arbeidet og dermed for kartleggingsarbeidet.

Når det arbeides med faglige skjønn og fortolkninger i språkkartleggingssammenhenger, bør personalet ha muligheter for og kompetanse til å kunne arbeide konkret refleksivt med hvordan fortolkningene foregår i praksis, herunder hvordan egne kulturelle forutsetninger og subjektive fortolkningsmønstre får betydning.

Språkkartleggingsmateriell som prioriterer det som oppleves som meningsfylt i den enkelte institusjon av barnehagepedagoger og barn, vil sannsynligvis bære preg av å kunne tilpasses kulturen i denne. Det er innlysende at lokalprodusert kartleggingsmateriell i *dette* perspektivet vil kunne ha et fortrinn. Språkkartleggingsmateriell som gir mulighet til å utøve de formene for faglig skjønn som karakteriserer institusjonen forøvrig, vil også være å foretrekke. Lokalprodusert kartleggingsmateriell kan imidlertid ha svakheter ut fra *andre* perspektiver, blant annet når det gjelder det å holde et høyt nok faglig nivå. Lær meg norsk før skolestart er i den sammenhengen interessant, fordi det er utviklet av fageksperter innenfor rammene av et lokalt utviklingsprosjekt. Utvalget ser et stort potensiale i den typen samarbeid mellom lokalt arbeid med kartlegging og fagmiljø på universitets- og høyskolenivå. Det kunne samtidig bidra til å styrke forbindelsen mellom praktisk og teoretisk arbeid med barns språk. Språkkartleggingsverktøyene Lær meg norsk før skolestart, TRAS og Alle med gir barnehagens personale muligheter til å eksplisitt fortolke og arbeide med å diskutere sine fortolkninger. Det er likevel vesentlige forskjeller på hvilke rammer og kategorier dette fortolkningsarbeidet kan foregå innenfor, forskjeller som avspeiler kartleggingsverktøyets formål, teoriinspirasjon og operasjonalisering.

Det er også viktig å uttrykke og reflektere over egne fortolkninger i forbindelse med kartlegging ut fra de andre verktøyene. Disse verktøyenes idealer om å tilstrebe kontekstuavhengighet og å være objektive, setter imidlertid andre betingelser for dette.

Utvalget må i tillegg påpeke at ingen av verktøyene tilsynelatende legger vekt på at barnehagens medarbeidere skal arbeide reflektert og systematisk med mønstrene i og betydningen av deres egne subjektive fortolkninger knyttet til deres kulturelle og sosiale kontekst. Det kan innebære en risiko for at språkkartleggingsverktøyene blir tilskrevet en for stor betydning i forhold til det å frembringe objektiv og nøytral viten, selv om enhver kartlegging uunngåelig vil inneholde betydelige elementer av subjektiv og fortolket viten.

Etiske og samfunnsmessige perspektiver

I den herværende sammenhengen kan etiske problemstillinger vedrørende språkkartlegging av barn sees i forhold til den viktige distinksjonen mellom universell etikk, dvs. en etikk som allment kan fastlegges og søkes etterlevd, og en mer lokal etikk, som avspeiler at etisk reflekterte handlemåter må ta utgangspunkt i konkrete og lokale forhold, og gjennom menneskers samarbeidende og refleksive fortolkninger uttrykke hva som er riktig å gjøre i spesifiserte kontekster.

Ut fra inspirasjon fra postmodernismen vil det her bli lagt vekt på også å forstå barna som etiske vesener som på sin egen måte er i stand til å være med på å vurdere hva som er riktig og feil å gjøre. For at dette kan få betydning som annet og mer enn en allmenn proklamasjon, forutsetter det imidlertid kulturelle sammenhenger og barnesyn som gir muligheter til dette. Deriblant at det gjøres bruk av verktøy som gir mulighet til å handle i forhold til barn som

aktive, meningssøkende subjekter. Språkkartlegging av barn, på linje med andre former for vurderinger og evalueringer, kan utfordres av en slik etisk forståelse. En av hovedintensjonene med språkkartlegging er å kartlegge hva som er viktig og nødvendig å være oppmerksom på med hensyn til barns språklige ferdigheter, eventuelle forsinkelser og mulige pedagogiske innsatser.

Språkkartlegging, og andre former for vurderinger og evalueringer som gjennomføres uten at barnas stemme blir hørt og tilgodesett, risikerer å behandle barnet som et objekt, og at kartleggingen håndteres som et teknisk anliggende. Også i dette perspektivet kan hensynet til hva som oppleves som meningsfylt for barnet å være en del av, være relevant å trekke inn. For det pedagogiske personalet kan det bety at det ikke er tilstrekkelig å bruke et språkkartleggingsmaterieell som alene henviser til at det bygger på faglige eksperters viten. Pedagogisk virksomhet er av normativ karakter, og intet verktøy er nøytralt, men avspeiler noen forståelser av barn fremfor andre. Pedagoger må medreflektere hvilken betydning et verktøy har i relasjon til konkrete barns rett til å bli hørt, involvert og imøtekommet i forhold til etiske hensyn.

Utvalget vurderer det som hensiktsmessig at den rasjonaliteten som språkkartleggingsverktøyene representerer, avspeiler utviklingen innenfor de øvrige samfunnsmessige rasjonalitetene. Av de her vurderte språkkartleggingsverktøyene er det alene Lær meg norsk før skolestart som i en viss – om enn begrenset – utstrekning trekker inn inspirasjon fra postmodernismen om barn som subjekter. Men verken dette eller andre av de vurderte verktøyene forholder seg særlig eksplisitt og nyansert til samfunnsmessige forhold, forandringer og utviklingstendenser. Det er sentralt for utvalget å understreke at involvering av samfunnsmessige perspektiver ikke vil medføre argumentasjon mot språkkartlegging eller andre former for vurdering og evaluering. Utvalget vil derimot peke på viktige kriterier for hva som må reflekteres for at språkkartlegging blir hensiktsmessig i en nåtidig pedagogisk kontekst.

Sammenhengene mellom språkkartlegging og pedagogikken i barnehagen

Språkkartlegging kan proriteres ut fra nære faglige sammenhenger med det øvrige pedagogiske arbeidet, dvs. at språkkartlegging kan bruke metoder og fremgangsmåter som er kjent fra førskolepedagogiske tradisjoner, f.eks. å foreta løpende pedagogiske observasjoner av barn med tanke på å vurdere hvordan det går med dem, og støtte deres fortsatte læring. På den annen side kan språkkartleggingen prioriteres ut fra å være en begivenhet som skal skille seg ut fra det øvrige pedagogiske arbeidet, dvs. at den skal planlegges som en ekstraordinær begivenhet.

Relateres denne distinksjonen til de verktøyene som vurderes i denne rapporten, er det nærliggende å skjelne mellom de verktøyene som er utformet som tester, og de som blant annet, men især, er basert på observasjoner av barna i naturlige omgivelser. Det vil kunne argumenteres for at observasjoner i naturlige omgivelser er en fremgangsmåte som umiddelbart vil kunne innarbeides og integreres i det pedagogiske arbeidet i tråd med rammeplanens intensjoner. Alle de tre verktøyene som er utviklet for å brukes i barnehage; TRAS, Alle med og Lær meg norsk før skolestart, betrakter det som en del av sitt formål å fremme barnehagepersonalets kompetanse knyttet til arbeid med språk, om enn på litt ulike måter, og med ulik vekt på formidling av fagkunnskap i veiledningene.

På den annen side kan det argumenteres for at nærheten til de øvrige pedagogiske aktivitetene kan gjøre det vanskelig å avgrense seg og forholde seg refleksivt til hvordan kartleggingen kan virke tilbake på den pedagogiske praksisen. Som nevnt med eksempelvis TRAS oppfordres personalet til å slutte seg til nettopp dette verktøyets språkforståelse uten at det gis de store muligheter til å overveie denne forståelsen som én av flere mulige. Det samme gjelder Lær meg norsk før skolestart.

Det kan her overveies å søke konkret inspirasjon i pedagogiske tradisjoner som legger stor vekt på å beskrive, analysere og vurdere det pedagogiske samspillet og miljøet, eksempelvis inspirasjonen fra de nord-italienske tradisjonene i Reggio Emilia og Pistoia, og den store betydningen disse har fått i Sverige og til dels i Danmark – ofte betegnet som pedagogisk dokumentasjon. Der kan videre som et annet eksempel pekes på konsepter som Marte Meo, som har som formål å beskrive, analysere, vurdere og fremme utviklingsfremmende aspekter, som vil inngå i ethvert samspill mellom omsorgsgiver og -mottaker. Videre har utvalget kort nevnt barns innbyrdes samspill, ofte i lekens form, som et prinsipielt egnet utgangspunkt for å kartlegge deres meningsfylte kommunikative kompetanse.

Kartleggingsformer som på slike måter tilnærmer seg de daglige pedagogiske aktivitetene og tradisjonene, vil sannsynligvis lettere kunne implementeres i barnehagen. På den annen side er de ikke uten omkostninger, og står i fare for å smelte sammen med hverdagens arbeid på måter som vanskeliggjør distinksjoner mellom *pedagogiske* iakttagelser og observasjoner som ledd i praksis på den ene siden, og iakttagelser og observasjoner med mer spesifiserte og avgrensede fokusområder omkring *registrering* av språklige ferdigheter på den andre siden.

Som det allerede er understreket, bør kartleggeren ha muligheter til å kunne reflektere systematisk over sin egen rolle og egen betydning i kartlegginger, uansett kartleggingsverktøy. Likevel vil verktøy som er utformet som tester, tilstrebe å ikke ligge i forlengelse av det pedagogiske arbeidet, men derimot å skille seg fra det, ved å søke å etablere ensartede, systematiske og avgrensede sammenhenger. Slike kontekster kan ha de fordelene at det her stilles eksplisitte krav til kartleggerens atferd, registrering og fortolkning, noe som kan gjøre det mulig å avgrense kartleggingssituasjonen, for derved å kunne analysere og reflektere den som vesentlig annerledes enn den som karakteriserer det pedagogiske arbeidet. Utvalget vurderer at SATS i høy grad tydeliggjør de dilemmaene som kan ligge i disse avgrensede kartleggingssituasjonene.

Avslutningsvis vil utvalget vektlegge det helhetssynet på barn som de norske styringsdokumentene etterstreber, og som gjelder for barnehagen. Med utgangspunkt i en slik formulering understreker utvalget potensialet for en lystbetont, utviklende og lærende barnehage som kommer alle barn til gode.

Medvirkningens paradokser

I forbindelse med diskusjoner av språkkartlegging er det tydelig blitt understreket at barns medvirkning i testlignende sammenhenger kan utgjøre etiske utfordringer. Utvalget vil påpeke at det knytter seg etiske utfordringer til barns medvirkning i språkkartlegging, uansett om den bærer preg av å være en test eller baserer seg på observasjoner av barn i naturlige omgivelser.

Når kartlegging utformes som tester, som det er snakk om i Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ og Reynells språktest, plasseres barnet i en situasjon som tilstreber å kunne isolere og måle

avgrensede deler av barnets evner. Innenfor denne rammen forventes barnet å kunne vise sine ferdigheter. Som utvalget har angitt, kan denne situasjonen oppleves som kunstig. Selv om det tilstrebes lekpregede samspill, har barnet tilsynelatende ikke mulighet til å unnlate å delta. Det er forskjeller mellom verktøyene med hensyn til hvordan kartleggeren anbefales å handle hvis barnet ikke deltar i tilstrekkelig grad, og på måter som er akseptable for kartleggeren, men uansett vil dette i denne sammenheng fremstå som en feilkilde. De etiske spørsmålene omhandler med hvilken rett man bør motivere et barn til å delta hvis det er imot dets vilje, hvilke former for motivasjon som er etisk akseptable å bruke, og hvilke som ikke er det. Når kartlegging utformes som observasjoner i naturlige omgivelser, medfører dette at barna kan observeres uten at de vet at de kartlegges. Det betyr at denne formen for kartlegging skjer mer usynlig og uten at det vil være nærliggende å veilede eller spørre barnet. De etiske spørsmålene i denne sammenhengen omhandler hvorvidt man kan tillate seg å observere og registrere hva barn foretar seg uten å forsikre seg om at barna aksepterer det og eventuelt gir tillatelse til det. Denne problemstillingen avklares i juridisk forstand sannsynligvis ved å forsikre seg om at barnets foreldre har gitt sin tillatelse, men i et etisk perspektiv er spørsmålet hvordan man skal gripe problemstillingen an på en reflektert måte, dvs. hvordan man i videst mulig omfang kan sikre seg at barnet er innstilt på å bli observert, og hvordan man skal respektere dets eventuelle vegring.

Det er en etiske problemstillinger som utvalget ikke kan svare klart på, og som foreslås belyst nærmere og mer presist. Blant de språkkartleggingsverktøyene som vurderes i denne rapporten, er det kun ganske få etiske overveielser hva angår barns rett og vilje til medvirkning, og utvalget vurderer at verktøyene i dette perspektivet generelt er mangelfulle.

De etiske spørsmålene utspiller seg ikke bare mellom barn og kartlegger, men handler også om det forholdet at kartleggeren pålegges eller forventes å kartlegge barn. Når utvalget peker på de etiske spørsmålene, har det sitt utspring i det at det allment aksepteres og prioriteres å sikre at barns rettigheter reflekteres og respekteres. Det finner sted i forlengelsen av de tidligere overveielserne om tendenser til at etiske spørsmål må diskuteres og avklares i lokale kontekster, snarere enn at man kan forvente at det settes opp en generell norm eller allmenne regler.

Utvalget vil igjen understreke at dette spørsmålet ikke må forstås som en argumentasjon mot kartlegging. Barn iakttas og registreres i mange ulike sammenhenger, og språkkartlegging er én enkelt variant av disse. Det er ganske sikkert en variant som kan få stor betydning, men hvordan språkkartleggingens etikk skal avklares, må sees i sammenheng med det samlede livet som barn lever i nåtiden, og de etiske spørsmålene som knytter seg til dette.

Ansvar og eierskap

Utvalget har merket seg at språkkartleggingsverktøy, samt den viten og de resultater som fremkommer ved deres bruk, er områder som kun er utilstrekkelig diskutert. Det er snakk om komplekse problemstillinger som kan deles inn i flere deler. For det første spørsmål om betydningen av at verktøyene inngår i et marked der de selges i innbyrdes konkurranse. For det andre spørsmål om hvordan eierskap og rettigheter til den fremkomne viten besluttet og håndteres.

I forbindelse med det første spørsmålet kan det nevnes at verktøyene kjøpes av kommuner og institusjoner, og på denne måten velges noen verktøy ut fremfor andre på markedslignende

vilkår. Et statlig organ, Statped, informerer om ett av verktøyene (TRAS)⁶⁶. Idet det samtidig i en del tilfeller kjøpes kursaktiviteter i forbindelse med verktøyenes implementering, får verktøyet innflytelse på personalets kompetanse og forståelse av arbeidet. Valget av ett enkelt verktøy baner vei for at det gradvis og mer varig integreres i barnehagens arbeid, og dermed blir en integrert del av kulturen. På den annen side kan man risikere at den pedagogiske tenkningen blir bundet til et bestemt verktøy på måter som kan stå i veien for videreutvikling.

Det er derfor viktig at de beslutningstakere som prioriterer ett verktøy fremfor et annet, besitter den faglige kompetansen som kreves for å treffe disse beslutningene på tilstrekkelig kvalifisert grunnlag. En vurdering som denne rapporten kan forhåpentligvis fungere som veiledning for beslutningstakere i forbindelse med disse valgene. Utover dette er det bemerkelsesverdig at vitenskapelige institusjoner som høyskoler og universiteter kun har en relativt sporadisk rolle i forhold til språkkartleggingsverktøy, deres utvikling og især deres anvendelse og vurdering av deres kvalitet.

Det andre av de nevnte spørsmålene handler om ansvaret for og rettighetene til det omfattende materialet som samles og bearbeides angående barns språklige ferdigheter. Hvem har ansvaret for at resultatene oppbevares og videreformidles, til hvem og under hvilke omstendigheter? Hvem har eierskap til den viten som skapes? Vitenskap i et samfunn som i stadig høyere grad preges av et vitenskapsmarked, krever sannsynligvis nye former for regulering – hva kan konkret vitenskap brukes til, og hva kan den ikke brukes til? I hvilken grad bør den behandles i fortrolighet? Hvem avgjør om resultatene er offentlige, og kan de overføres til andre institusjoner og skoler, og under hvilke omstendigheter? Hvilken rolle spiller barna og foreldrene her?

Også disse spørsmålene er bare ganske sporadisk behandlet i de språkkartleggingsverktøyene utvalget har vurdert. Kommersielle, juridiske, etiske og pedagogiske aspekter ved ulike typer verktøy bør i et fremadrettet perspektiv undersøkes såvel prinsipielt som konkret.

Kartleggingsverktøyenes egnethet

Utvalget konstaterer at det stilles ganske store forventninger til hva språkkartleggingsverktøy kan fremskaffe av informasjon. Analyser, diskusjoner og vurderinger av verktøyene i denne rapporten har vist at alle disse forventningene ikke kan imøtekommes av ett enkelt verktøy. Hvert av verktøyene har ulike formål, målgrupper, teoretiske utgangspunkt, styrker og svakheter. Utvalget har tilstrebet at verktøyenes ulikheter skulle komme tydelig frem.

Når et verktøy skal brukes, er det sentralt at det brukes til det som det er egnet til og ikke noe annet. Hvorvidt et verktøy er egnet eller ikke egnet, avhenger av hvilken delproblemstilling av alt det som kartleggingsmaterieell ønskes brukt til, som settes i fokus.

Utvalget vurderer det slik at ingen av de åtte språkkartleggingsverktøyene er egnet til alt det som påpekes i mandatet. En lang rekke av disse vurderingene er allerede blitt fremlagt i kapittel 7.

Når det gjelder mandatets formulering om å vurdere verktøyene i forhold til barn med majoritets- og minoritetsbakgrunn, fremgikk det at utvalget vurderte Lær meg norsk før

⁶⁶ http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Bredtvet/Filer/tras_sirkel.pdf, nedlastet d. 10.10.2011

skolestart som egnet til å kartlegge barn med minoritetsspråklig bakgrunn, og at SATS kan være egnet som supplement til barnehagens observasjon av to–treårige minoritetsspråklige barn, for å vurdere deres språkforståelse og begynnende talespråkutvikling på morsmålet. De øvrige verktøyene ble vurdert som uegnede til å kartlegge barn fra denne gruppen. Reynells språktest ble vurdert som uegnet til generell bruk i barnehagen, bl.a. på grunn av krav til kartleggers kompetanse, men brukes det av kompetent personale, egner det seg til visse grupper av barn med nedsatt funksjonsevne.

Verktøyene Språk 4 og SATS er utviklet for andre sammenhenger enn barnehagen. Utvalget anser ikke at Språk 4 innehar slike kvaliteter at det taler for tilpassing av verktøyet til bruk i barnehagen. Når det gjelder SATS, anses dette verktøyet å ha potensiale til å kunne brukes i barnehager, som supplement til barnehagens observasjon av barn i to–treårsalderen, særlig med tanke på å undersøke språkforståelse hos barn som er sent ute med å snakke.

Verktøyet ASQ gir gode muligheter for å belyse barnets ferdigheter sett fra et foreldreperspektiv, dog med det forbehold at det ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for forskjeller i foreldregruppens sosiokulturelle bakgrunn.

For alle verktøyene ble det påpekt større eller mindre problemer med validitet, reliabilitet og troverdighet. Slike problemer bør tas alvorlig. Samtidig kan ingen språkkartleggingsverktøy være helt problemfrie i dette henseende. Til en viss grad kan problemer som knytter seg til de enkelte verktøy, kompenseres gjennom inngående kjennskap til deres svake sider når resultatene fortolkes.

I dagens barnehager inngår barn med ulike sosiokulturelle bakgrunner. Utvalget vurderer det slik at verktøyene bør ta høyde for dette. Det er imidlertid kun Lær meg norsk før skolestart som trekker denne dimensjonen tydelig inn. Det betyr at bruken av de øvrige verktøyene krever at resultatene tolkes ut fra viten om at sosiokulturelle forskjeller ikke er vurdert i resultatene. Hvordan det konkret kan finne sted på kvalifisert vis, forekommer utvalget som noe usikkert. Derfor må utvalget vurdere at disse verktøyene er uegnede til å ta tydelig høyde for barns sosiokulturelle forutsetninger. Når det gjelder SATS, som utvalget vurderer som egnet til å supplere barnehagens observasjon av to–treåringer, forutsetter dette at verktøyet suppleres med informasjon om kulturell variasjon i kommunikasjon med små barn.

Dersom det stilles krav om at en kartlegging skal etterfølges av pedagogiske initiativer, og at disse skal fremgå tydelig ut fra resultatet, prioriteres ikke dette av screeningverktøyene ASQ, Askeladden, Språk 4, SATS og Reynells språktest. I tillegg er, som allerede nevnt, verken ASQ, Språk 4, SATS eller Reynells språktest utviklet for bruk i barnehagen. Derimot er det en integrert og sentral del av TRAS og Lær meg norsk før skolestart å knytte sammen resultater fra kartleggingen med pedagogiske tiltak, der TRAS især legger vekt på initiativer overfor det individuelle barn, og Lær meg norsk før skolestart legger vekt på språkmiljøet. Samtidig er det påpekt at det er usikkert hvorvidt Lær meg norsk før skolestart er et velegnet verktøy til å identifisere barn med språkvansker. Likeledes vurderes det at Alle med, som har sitt hovedfokus på barnets sosiale utvikling, kun i begrenset utstrekning egner seg til å følge med på utviklingen for å forebygge språkproblemer i skolen.

Hvis man anlegger et utvidet, refleksivt perspektiv på sammenhengene mellom språkkartleggingens resultater og pedagogiske initiativer, kan det nevnes at man ikke kan forvente at kartleggingsverktøy utformet som screeninginstrumenter skal inneholde pedagogiske retningslinjer. Videre kan det nevnes at forholdet mellom språkkartleggingens

resultater på den ene siden, og pedagogiske initiativer på den andre siden, representerer en komplisert sammenheng. Det er her viktig at det gis muligheter for pedagogiske refleksjoner av dette forholdet, snarere enn å sette opp direkte konkrete retningslinjer for hva som må gjøres.

Bruner skriver et sted at det er åren som skaper roeren. På samme måte kan det være en tilbøyelighet til at det er kartleggingsverktøyet som skaper kartleggeren og de etterfølgende pedagogiske instruksene og handlingene. Kun gjennom refleksjon over disse sammenhengene kan man forsøke å sikre at språkkartleggingens resultater gir anledning til pedagogisk velbegrunnede initiativer. På bakgrunn av utvalgets analyser av de siste års utvikling innenfor barne- og barndomsforskningen, der barnet i økende grad oppfattes som et aktivt konstruerende, meningssøkende og -skapende subjekt, som via sosiale relasjoner og kommunikasjon skaper seg selv, kan det tilstrebes at språkkartleggingsverktøyene avspeiler denne utviklingen. Utviklings- og språkforståelsene som er blitt beskrevet og fremanalysert i forbindelse med språkkartleggingsverktøyene, følger bare tildels denne senere utviklingen. Alle verktøyene, bortsett fra Lær meg norsk før skolestart, opererer med en forestilling om barnets utvikling som bestående av en rekke faser eller trinn (milepæler), på et bredt spekter av utviklingsområder, som barnets utvikling måles i forhold til. Denne oppfatningen er i andre sammenhenger og innenfor vitenskapen blitt utfordret og kritisert av forståelser som ikke kan slutte seg til denne oppfatningen, og som derfor ikke kan akseptere en slik måte å kartlegge og måle barnet på. Utvalget merker seg i denne sammenhengen at flere av språkkartleggingsverktøyene er av eldre dato, og således av gode grunner ikke kan avspeile de siste årenes utvikling innenfor barne- og barndomsforskningen. En annen forklaring kan være at spesialpedagogikken, som er utgangspunktet for de fleste språkkartleggingsverktøy, ikke på samme måte som førskolepedagogikken er blitt utfordret eller har latt seg utfordre av disse delene av barne- og barndomsforskningen.

At noen av språkkartleggingsverktøyene er utformet som tester, mens andre legger vekt på observasjoner i naturlige omgivelser, er et viktig forhold å ha i bakhodet. Begge måter å kartlegge på kan være egnet til bruk i barnehagen. Utvalget ser det likevel som viktig at kartlegging av barn ikke setter barn i kunstige situasjoner, og vil derfor generelt anbefale fremgangsmåter der barnets atferd i hverdagen vektlegges, med det formål å gi mulighet til å kunne iaktta barnets selvinitierte handlinger i de omgivelsene som kan gi optimale muligheter for å forholde seg til barnets meningsfylte kommunikasjon. Det betyr at verktøy som Alle med, TRAS og Lær meg norsk før skolestart ut fra disse perspektivene vurderes som generelt mer egnede til å inngå i barnehagenes hverdag enn de verktøyene som er utformet som tester. Denne vurderingen betyr likevel ikke at utvalget utelukker formål og sammenhenger som vil gi gode grunner til å bruke språkkartleggingsverktøy som kan karakteriseres som tester. Som tidligere nevnt anbefaler utvalget en begrenset bruk av SATS, et verktøy som i hovedsak baserer seg på testmetoder.

Kartlegging mellom ønsker og realiteter

Som beskrevet i det foregående vurderer utvalget at ingen av de bestående verktøyene kan oppfylle alle de forventningene som kan stilles til språkkartlegging, og som blant annet fremgår av utvalgets mandat.

I den forbindelse vil utvalget understreke viktigheten av at medarbeidere i blant annet barnehager og kommuner utvikler kompetanse til å kunne vurdere hvilke verktøy som er relevante å prioritere i gitte sammenhenger. Det betyr at de ansvarlige i denne prioriteringen

har tilstrekkelig kjennskap til ulike verktøy, til at disse kan velges ut presist i forhold til de respektive formål, målgrupper, styrker og svakheter. Det innebærer det å sikre at verktøy brukes refleksivt, dvs. med en klar bevissthet om hva de egner seg til og hva de ikke egner seg til, hvordan de skal fortolkes og hvordan de kan gi anledning til pedagogiske initiativer.

Idet ingen av de her vurderte verktøyene er like godt egnet til alt, og det også er vanskelig å tenke seg at noe verktøy noen gang kan bli det, understrekes viktigheten av en mer overordnet kompetanse hos de som er ansvarlige for å kartlegge og prioritere for hvem, hvordan og når kartlegging skal foregå. På bakgrunn av de her vurderte språkkartleggingsverktøyenes begrensede allmenne egnethet, anbefales det at de som er ansvarlige for å prioritere språkkartleggingsverktøy, tilegner seg tilstrekkelig kompetanse til å kunne gjøre dette på en kvalifisert måte.

Det å sette opp generelle instruksjoner for språkkartlegging og bruk av verktøy kan gi risiko for at kartleggeren og de som prioriterer hvilke redskaper som skal brukes, gjøres til teknikere som bruker viten som de kanskje bare i begrenset utstrekning forstår tilstrekkelig inngående og nyansert. En slik bruk kan medføre risiko for uklok og kanskje til og med potensielt skadelig anvendelse, som tidligere nevnt i rapporten.

Utvalget vil også foreslå en annen mulighet, og det må understrekes at de to mulighetene på ingen måte gjensidig utelukker hverandre: Utvalget har merket seg og fått kjennskap til at det lokalt er utviklet flere interessante språkkartleggingsverktøy som har fokus på å kartlegge språkmiljø og pedagogisk praksis så vel som enkeltbarn. Ingen av disse lokalt utviklede kartleggingsverktøyene er imidlertid blitt vurdert av utvalget. Det er likevel en mulighet for at det også blant de lokalt utviklede verktøyene kan finnes en viss inspirasjon til å nyutvikle språkkartleggingsverktøy som har utgangspunkt i de nåværende pedagogiske, samfunnsmessige og etiske problemstillingene og tendensene som er blitt beskrevet i rapporten. Et slikt pedagogisk utviklingsarbeid kan f.eks. ha til hensikt å opparbeide språkkartleggingsredskaper som med utgangspunkt i ulike ikke-kunstige situasjoner gir mulighet til å følge barnet i dets individuelle og kollektive meningsskaping sammen med andre barn som det prioriterer å kommunisere med. Men selvfølgelig kan det også åpnes for andre former for utviklingsprosjekter som kan tilstrebe å imøtekomme behovet for kvalitativt gode språkkartleggingsverktøy. I denne forbindelse kunne det prioriteres å la de deler av høyskolene og universitetene som, utover å ha kjennskap til barns kommunikasjon, språk og tekst, også har kjennskap til førskolelærerprofesjonen, barnehagen og barndom, delta i slike utviklingsarbeider.

Litteraturliste

Kapittel 1

St.meld. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.

Rambøll Management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kapittel 2

Den store danske encyklopædi. www.denstoredanske.dk. København: Gyldendals Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rundskriv F-01/2011*.

NOU (2010:7). *Mestring og mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mørland B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kapittel 3

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager 17. juni 2005 nr 64*. Sist endret 18. juni 2010.

Gjervan M. (red) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Høigård, A. m.fl. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Juuso R. og Bjørn I. M. E. (2006). *Temahefte om samisk kultur i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010): *Pressemelding 21.05.2010 nr. 34-10*.

Kunnskapsdepartementet (2007): *Kompetanse i barnehagesektoren. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2010:7). *Mestring og mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2010:8). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2011:14). *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Rambøll Management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Regjeringen (2010). *Offentlig utvalg om styring av barnehagesektoren – mandat*.

Familie- og kulturkomiteen (2009-2010). *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagene*. Oslo: Stortinget.

St.meld. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 23 (2007–2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsforbundet (2010). *Kartlegging i barnehagen. Utdanningsforbundets debattheft*.

Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.

Østrem, S. m.fl. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret.

Nettsted for Kunnskapsdepartementets temahefter:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen.html?id=498148

Kapittel 4

Adler, P. A. og Adler, P. (1994). *Observational techniques*. I Denzin, N.K. og Lincoln, S. (red.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Brembeck, H. m.fl. (red) (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press.

Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Gulløv, E. og Højlund, S. (2003). *Feltarbejde bland børn, metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen : en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposium.

Hultqvist K. og Dahlberg G. (2001). *Governing the child in the new millennium*. New York: Routledge.

Høigård, A. m.fl. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Høigård, A. (2009). *Språkkartlegging av minoritetsspråklige barn (tospråklige barn) og av språkmiljø*. Upublisert notat til Østbergutvalget.

James, A. (2001). *Ethnography in the study of children and childhood*. I Atkinson, P. m.fl. *Handbook in Ethnography*. London: Sage.

Kleven, T. A. og Strømmes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I Klette K. (red). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Gyldendal.

Kristiansen, S., Krogstrup, H. K. (1999) *Deltagende observation, introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

OECD (2002). *Understanding the brain: towards a new learning science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation.

OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2007) *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation.

Samuelson, I.P. (2010). Ska barns kunnskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnehageforskning*, 3, 3.

Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A-C, (2010). Att stödja och styra barns lärande- tidig bedömning och dokumentation. Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Øland, T. og Andersen, P. Ø. (2003). Konstruktionsarbejdets mange facetter. *Nordisk Pædagogik*, 23.

Nettsted: www.sprakrad.no

Kapittel 5

Andersen, P. Ø (2002). *Pædagogik, udvikling og evaluering – om pædagogiske udviklingsprojekter*. København: Gyldendal Nordisk Forlag A/S.

Andersen, P. Ø. (2007). At vurdere, måle og sammenligne. I Andersen m.fl. (red). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel.

Bae, B (1993). *Erkjennelse og anerkjennelse, perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barsotti, A. (1997). *D- som Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS Forlag.

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. (2. ed.) Malden, MA: Blackwell.

Bleses, D. m.fl. (2010). Sprogvurdering af 3-årige (09) – karakteristika og risikofaktorer. Working papers in Language Acquisition. *Center for Child Language e-prints*, 10.

Botting N. og Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 105–120.

Brown, J. D. (1995). Differences between norm-referenced and criterion-referenced tests. I Brown, J.D. og Yamashita, S. O. (red.). *Language testing in Japan* (s. 12–19). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

Brown J. D. og Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bundgaard, H. og Gulløv, E. (2005). Sprogvurdering: Politik eller pædagogik? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1.

Bundgaard, H. og Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab, minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.

Campbell, T. F. m.fl. (2003). Risk Factors for Speech Delay of Unknown Origin in 3 Year Old Children. *Child Development*, 74, 346–357.

Chambers B. m.fl. (2010). Effective Early Childhood Education Programs. A Systematic Review. *Best Evidence Encyclopedia*: U.S. Department of Education.

- Dale, P. og Goodman, J. C. (2005). Commonality and individual differences in vocabulary growth. I Tomasello, M. og Slobin, D. I. (red.). *Beyond nature-nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates*. London: Lawrence Earlbaum.
- Dahler- Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahlberg, G. og Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en möjlig möteplats*. Stockholm: HLS Forlag.
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Beyond quality in early childhood education and care, postmodern perspectives*. London/Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Douglas, D. (2010). *Understanding language testing*. London: Hodder Education.
- Dunn, R. (2003). *Artikelsamling om læringsstile*. Frederikshavn: Dafolo.
- Gardner, H. (1997). *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal.
- Gitz-Johansen, T. m.fl. (2006). Er tests svaret eller en del af problemet? Om konsekvenserne af øget testning for etniske minoriteter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.
- Gregory, R. (2004). *Psychological Testing: History, Principles, and Applications*, (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning* 1–2, s. 85–100.
- Hansen, H. J. (2009). *Narrativ dokumentation*. København: Akademisk forlag.
- Hansen, M. m.fl. (1997). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. København: Gyldendal.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 1, 55–88.
- Holm, L. (2009): Sproglig evaluering i daginstitutioner. I Holm L. og Lauersen H. P. *En bog om sprog – i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holmen, A. og Ginman, M. (2006). Tal dansk. Ellers kommer du aldrig i skole. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*, 3.
- Højgård, A. m.fl. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning*, 1–2, 42–57.

Jørgensen, J. N. m.fl. (2009). Tema Sprog, sprogfærdighed, sprogvurdering. København: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.

Kampmann, J. m.fl. (2010). *At opbygge evaluering i pædagogisk praksis*. Et forsknings- og udviklingsprojekt – en flerstemmig beretning om oplevelser og erfaringer med at etablere social bæredygtig evalueringspraksis i børneinstitutioner og SFO. Roskilde: RUC, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I Højlund S. (red.) *Barndommens organisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kohnert, K. (2008). *Language disorders in bilingual children and adults*. ASHA.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kristoffersen, K. E. m.fl. (under gjennomgang). *Development and variation in early communicative skills in infants and toddlers acquiring Norwegian – a CDI based study*.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Larsen M. S. m.fl. (2011). Programmer for 0–6-årige med foreldreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning. *VIDA-Forskningsserien*, 2011:02.

Law J. m.fl. (2000a). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 2, 165–188.

Law J. m.fl. (2000b). The feasibility of universal screening for primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 3, 190–200.

Law J. og Roy P. (2008). Parental Report of Infant Language Skills: A Review of the Development and Application of the Communicative Development Inventories. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 4, 198–206.

Lindgren A-L. og Sparman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning*, 1–2, 58–69.

Lonigan C. J., og Shanahan T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don't Know. *Educational Researcher*, 39, 4, 7.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy.

National Research Council (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How?* Washington, DC: The National Academies Press: Committee on Development Outcomes and Assessments for Young Children.

Nettelbladt, U. (1994). Hur undersöker man språklig och kommunikativ förmåga hos barn? Erfarenheter från logopedisk forskning. I Linnarud, M. (utg.) *Språk – utvärdering – test*. Uppsala: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

NICHD. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41, 2, 428–442.

Paul, R. (2006). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment og intervention*. Mosby Inc.

Persson, S. (2010). Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Doktoravhandling, Universitetet i Uppsala, Uppsala.

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium. (2008). *Effects of Preschool Curriculum Programs on School Readiness: Report from the Preschool Curriculum Evaluation Research Initiative*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.

Plum, M (2003). Synliggørelse og den usynlige dimension af styring, *Vera - tidsskrift for pædagoger*, 17.

Plum, M (2009). Den synliggjorte pædagog: Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. *Nordisk Pedagogik*, 28, 4.

Plum M. (2010). *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d.-avhandling. København: Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

Reay, D. og William, D. (1999). I'll be a nothing: Structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, 25, 3, 343–354.

Sandin, B. (2003). Barndomens förvandling- från särart till likart. I Sandin, B. og Halldén, G. (red.) (2003). *Barnets bästa: en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposium.

Schechter, C. og Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income Preschools on low-income children's language growth. [USE]. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137–146.

Semel E. m.fl. (2004). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals–Fourth Edition Screening Test* (CELF-4 Screening Test). San Antonio, TX. Pearson.

Shohamy, E. (2001). *New perspectives and issues in educational policy: a festschrift for Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam: Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

Shonkoff J. P. og Phillips D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Silva P. A. m.fl. (1983). Developmental language delay from threeto seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25, 783–793.

Smith, A. B. (1999). Quality Childcare and Joint Attention. *International Journal of Early Years Education*, 7, 1, 85–98.

Tauguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.

UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FNs konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vallberg Roth, A-C (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Vallberg Roth, A-C. og Månsson, A. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 13, 2, 81–102.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Weng, P. (2007). Nationale test i skolen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.

Westerlund, M. (2008). Språkscreening av 2,5-3-åringar identifierar även andra avvikelser. Elektronisk kilde. Hentet 2011-04-27. *Läkartidningen*, 3, 132–4.

Zubrick, S. R. m.fl. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1562–1592.

Øland T. (2007): Det registrerede og det væsentligste – om former for anerkendelse. I Andersen, P. Ø. m.fl. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kapittel 6

Aukrust V. G. (1992). *Fortellinger fra stellerommet. Toåringer i barnehage: En studie av språkbruk – innhold og struktur*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Aukrust, V. G. (2007). ”Røverkjøp” og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i utviklingsperspektiv. I Bråten, I. (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Aukrust, V.G. og Rydland, V. (2007): Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Aukrust, V.G og Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93, 3, 178–187.

Bavin, E. L. (red.) (2009). *The Cambridge handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berglund E. og Erikson E (2000). Communicative development in Swedish children 16 - 28 months old: The Swedish Early Communicative Development Inventory - words and sentences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 2, 133–144.

Berggreen, H og Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bernstein B. (1971). *Class, Codes and Control*, 1. London: Routledge og Kegan-Paul.

Bishop D. V. M. og Leonard L. B. (2000) (red). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove: Psychology Press.

Bishop D. V. M. (1997). *Uncommon understanding, development and disorders in children*. Hove: Psychology Press.

Bjerkan, K.M. (2005). Fonologi I Kristoffersen, K. E. m.fl. (red.) *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bjerkkan, K.M. og Kristoffersen, K.E. (2005): Fonetikk. I Kristoffersen, K.E. m.fl. (red.) *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Björk, M. og Liberg, C (1999). *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*. København: Gyldendal uddannelse.
- Bloom L. (1993). *The transition from infancy to language*. New York: Cambridge University Press.
- Boysson-Bardies, B. de (1999). *How language comes to children. From birth to two years*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bradley, , L. og Bryant, P.E: (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature* 301, 419–421.
- Bråten S. (1998). *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Cazden, C. B. m.fl. (1972). *Functions of language in the classroom*. Illinois: Waveland press.
- Cazden, C. B.1988/2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH, USA: Heinemann.
- Chambers, B. m.fl. (2010). *Effective Early Childhood Education Programs: A Systematic Review Best Evidence Encyclopedia*. U.S. Department of Education.
- Chang, F. m.fl. (2007). Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 18, 2, 243–269.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior I *Language* 35, 1, 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* . Cambridge, MA: M.I.T Press.
- Clark, M.M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann.
- Clay, M.M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cook-Gumperez, J. (red.) (1986/2006). *The social construction of literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Coulthart, M. (red.). *Surface dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Crago, M. (1992). Ethnography and language socialization: a cross-cultural perspective. *Topics In Language disorders*, 12, 3, 28–39.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dickinson, L. og Tabors P. O. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Dodd, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorders children*. 2. utg. London: Whurr Publishers.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana.
- Dyson, A.H. (1989). *Multiple worlds of child writers*. New York: Teachers College Press.
- Elman, J. L. m.fl. (1998). *Rethinking innateness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Endresen, R.T. m.fl. (2000). *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. og Kulbrandstad L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fintoft, K. m.fl. (1983): *Fire år: En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Frith, U. m.fl. (1994). Unexpected spelling problems. I Malatesha, R.N. og Whitaker H.A. (red.). *Dyslexia: A global issue*. London: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I Patterson, K.E. m.fl. (red.) (1994). *Surface Dyslexia*. London: Academic Press.
- Genesee, F. m.fl. (red.) (1994). *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gervain, J. og Mehler, J. (2010). Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual review of psychology*, 61, 191–218.
- Golden, A. (1994). Hva kan vi lære av suksess hos enkeltelever og elevgrupper? I Hvenekilde, A. (red.). *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus.
- Goodz, N. S. (1994). Interactions between parents and children in bilingual families. I Genesee, F. (red.). *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Graves, D.H. (1983). *Writing. Teachers and children at work*. London: Heinemann.
- Guttormsen, L. S. og Gjestad A. (2010). *Statistisk læring hos barn med spesifikke språkvansker*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek. Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (1992). "Dress' is birthday" and "sleep' is night". Young children's word definition strategies. I Wold, A.H. (red.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Hagtvet, B. E. (1998). Preschool oral language competence and literacy development, I Reitsma, P. og Verhoeven, L. (red.). *Problems and interventions in literacy development*, 63–79. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hagtvet, B.E. (2010). Early writing. Writing as a Multimodal Phenomenon. I *International Encyclopedia of Education - 3. edition, 5. Elsevier 2010*. Også publisert i Aukrust, V.G. (red.) (2011). *Learning and cognition in Education*. Oxford: Elsevier/Academic Press.

Hakuta, Kenji (1986). *Mirror of language*. New York: Basic Books.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Hart, B. og Risley T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1986). Separating 'things of the imagination' from life: Learning to read and write. I Teale, W.H. og Sulzby, E. (red.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Heath, S. B. og Mangiola L. (1991). *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Helsedepartementet (2004). Strategiplan - Habilitering av barn - Helsetjenestetilbud til barn med nedsatt funksjonsevne og kronisk syke barn, og deres foreldre – organisering og utvikling. Oslo: Helsedepartementet.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 1, 55–88.

Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I Otterstad, A.M. og Rhedding-Jones, J. (red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. I Pride, J. B. og Holmes, J. (red.). *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books.

Hulme, C. og Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. West Sussex, UK: Wiley og Son.

Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett og viten.

Høigård, A. (2006). *Barns språk og språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Håkansson, G. (1998). *Språkinlärning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

- Johnston, J. (2007). *Assessment of language learning in English speaking children*. I Encyclopedia of language and literacy development <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.showogtopicId=39> Ontario: School of Communication Sciences and Disorders at The University of Western Ontario.
- Itoh, H. og Hatch, E. M. (1978). Second language acquisition: A case study. I Hatch, E.M. (red.). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Karmiloff-Smith, A., og Karmiloff, K. (2002). *Barnets veje til sprog*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Kenner, C. (2000a). *Home pages. Literacy links for bilingual children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, C. (2000b). Biliteracy in a monolingual school system? English and Gujarati in South London. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 1, 13–30.
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5, 11, 831–843.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, 10, 1, 110–120.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Landern, K. m.fl. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition*, 63, 315–334.
- Lanza, E. (1991). ”Masse toys” og ”pigen også”: Språkblanding hos tospråklige toåringer i et diskursperspektiv. *NOA norsk som andrespråk* 14, 1–27.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Leonard, B. L. (2000). *Children with specific language impairment*. London: MIT Press.
- Liberg, C. (1990). Förskolebarns läsning och skrivning. I Elbro, C. (red.) *Läsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Lieven, E. og Stoll S. (2010). Language. I Bornstein M. H. (red.). *Handbook of cultural developmental science*. New York: Psychology Press.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.
- Luria, A.R. (1978). *The selected writings of A.R. Luria*. Edited with an introduction by Michael Cole. White Plains, NY: M.E. Sharpe.
- Lyster, S.A.H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I Frost, J. (red.). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Marulis, L.M. og Neuman, S.B. (2010). The effects of vocabulary training: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 80, 3, 300–335.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Menn, L. og Stoel-Gammon, C. (2009). Phonological development Learning sounds and Sound patterns. I Gleason, J. B. og Ratner, N. B. *The development of language*, 9. utg. Boston: Allyn & Bacon.
- Michaels, S. (2006): Narrative presentations: an oral preparation for literacy with first graders. I Jenny Cook-Gumperez (red.). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mundy, P. og Gomes, A. (1998). Individual Differences in Joint Attention Skill Development in the Second Year. *Infant Behavior and Development* 21: 469–82.
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 38, 1–2, 1–135.
- Nettelbladt, U. m.fl. (2009). Språkstörningar hos barn och ungdomar – allmän del. I Hartelius, L. m.fl. (red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. og Salameh, E-K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Newport, E. m.fl. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. I Snow, C. og Ferguson, C. (red.). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninio, A og Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, CO: Westview Press.
- NOU (2010:7). *Mestring og mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ochs, E. (1986). From feelings to grammar: a Samoan case study. I Schieffelin B. B. og Ochs, E. (red.). *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. og Schieffelin B. (1984). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. I Schweder, R. A. og LeVine, R. A. (red.). *Culture theory. Essays of mind, self and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. og Schieffelin B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. I Fletcher, P. og MacWhinney, B. (red.). *The Handbook of child language*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Painter, C. (1985). *Learning the mother tongue*. Waurin Ponds, Vic., Australia: Deakin University Press
- Paradis, J. m.fl. (2011). *Dual language development & disorders. A handbook of bilingualism and second language learning*. 2nd edition. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2, 3, 176–186.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge og Kegan Paul.
- Robinson, E. J. & Robinson, W. P. (1981). Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication. *European Journal of Social Psychology*, 11, 189–208.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. I Barrett, M. (red.). *The development of language*. Hove, UK: Psychology Press.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1983). Om førspråkleg kommunikasjon og språkutvikling i førskolealderen. I Gravir M. (red). *Barnet og talemålet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saffran, J. R. (2003). Statistical language learning: Mechanisms and constraints. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 4, 110–114.
- Schieffelin, B. B. og Ochs, E. (red) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Shatz, M. (2007). On the Development of the Field of Language Development. I Hoff, E. og Shatz, M. (red.) *Handbook of Language Development*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Simonsen, H. G. og Bjerkan K.M. (1998). Testing past tense inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International Journal of Applied Linguistics*, 8, 2, 251–270.
- Shore, C.M. (1995). Individual differences in language development. London: Sage.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs N. J. Prentice-Hall.
- Snow, C. og Ferguson, C. (red.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spear-Swerling, L. og Sternberg R. J. (1994). The road not taken: an integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91–103.
- Stern, C. og W. Stern (1907). *Die Kindersprache eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: J. A. Barth.

Stone, C. A. (2004). Contemporary approaches to the study of language and literacy development. A call for the integration of perspectives. I Stone, C.A. m.fl. *Handbook of Language and literacy. Development and disorders*. New York/London: The Guilford Press.

Stoel Gammon, C. og Menn, L. (1997). Phonological development: learning sounds and sound patterns. I Gleason J. B. (red.). *The Development of Language*, 69–121. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Sulzby, E. (1982). Oral and written language mode adaptations in stories by kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 14, 1, 51–59.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite story books. A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 4, 458–481.

Swingley, D. (2009). Contributions of infant word learning to language development *Biological Sciences*, 364, 1536, 3617.

Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages*. 2nd edition. Baltimore, MD: Brookes.

Teale, W.H. og Sulzby, E. (red.) (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tetzchner, S. m.fl. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Tjukovskij, K. (1980). *Fra to til fem år: om børns sprog, digtning og fantasi*. København: Munksgaard.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.

Tomasello, M., og Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 12, 197–211.

Treiman, R. (1994). Sources of information used by beginning spellers. I Brown, G.D.A. og Ellis, N.C (red.). *Handbook of spelling*. New York: Wiley.

Trevarthen, C. (1992). An infant's motives for speaking and thinking in the culture. I Wold, A.H. (red.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Valvatne, H. og Sandvik M. (2002/2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Valvatne H. og Özalp F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I Ann M. Otterstad (red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (2003). Ragnar Rommetveit. His work and influence. London: Lawrence Erlbaum.

Wie, O. B. (2011). Bedre språkutvikling etter cochlea-implantasjon. *Tidsskrift for den Norske legeforening*, 131, 3.

Wong Fillmore L. (1991a). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323–346.

Wong Fillmore L. (1991b). Language and cultural issues in early education. I Sharon L. Kagan (red.). *The care and education of America's young children: Obstacles and opportunities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual*. Malden, MA: Blackwell.

Kapittel 7

Kartleggingsverktøy og materiell:

ASKELOADDEN

Næss, S. og Sveen, O. (1994). Håndbok for Askeladden (inkl noteringsark).

SPRÅK 4

Horn, E. og Dahlin, A. (2004/2008). *SPRÅK 4*. Bergen: Designtrykkeriet AS.

SATS

Horn, E. og Hagtvet, B. (1997/2005). *SATS (Screening av to-åringers språk)*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Bergen: Designtrykkeriet AS.

ASQ

Janson, H. og Smith, L. (2003). *Norsk manualsupplement til Ages and Stages Questionnaires*. RBUP, Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri, Helseregion Øst/Sør.

Squires, J. m.fl. (1999, 2. utg). *The ASQ User's guide for the Ages & Stages Questionnaires: A Parent-Completed, Child-Monitoring System*. Baltimore, London, Sidney: Paul Brookes.

REYNELLS SPRÅKTEST

Hagtvet, B. E. og Lillestølen, R. (1985). *Reynells språktest. Reynell Developmental Language Scales*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

TRAS

Horn, E. m.fl. (2003). *TRAS-håndbok*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

TRAS-skjema (2006, 2. utgave). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger.

Misund S. S. m.fl. (2008). Tiltak Til TRAS. Bergen: Designtrykkeriet AS.

ALLE MED

Løge K. I. m.fl. (2006). *Alle med. Veiledningshefte*. Bryne: Info Vest Forlag.

Løge K. I. m.fl. (2006). *Alle med. Kurshefte*. Bryne: Info Vest Forlag.

LÆR MEG NORSK FØR SKOLESTART

Sandvik, M. og Spurkland, M. (2009). Fagbok. *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sandvik, M. og Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart. Språkpermen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øvrige henvisninger:

Aukrust V. G. (1992). *Fortellinger fra stellerommet. Toåringer i barnehage: En studie av språkbruk – innhold og struktur*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Axelsson M. m.fl. Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning- målområde språkutveckling och skolresultat (s. 19–98). Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Bricker, D. m.fl. (1988): The validity, reliability, and cost of a parent-completed questionnaire system to evaluate at-risk infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 55–68.

Britt D. Å. (2004). *Kvifor kvalitetssikre kartlegging av 4-åringen sitt språk ved helsestasjonen?* Fordypningsoppgave ved Helsesøsterutdanningen. Kandidatnummer 221, Høgskolen i Bergen.

Bugge, N. (2010). Erfaringer med TRAS i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3, 3, 209–217.

Cazden, C. B. (1988/2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH, USA: Heinemann.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dickinson og Tabors P. O. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Foreldre og Barn og Helsesøstre 1-2010.

- Hagtvat B. E. (1980). Reynells språkskalaer. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 2, 56–64.
- Hagtvat B. E. (1986). Reynells språkttest: Bruksområder, bruksmåter og bruksverdi. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 2, 3–15.
- Hagtvat K. og Hagtvat B. E. (1990). The Discriminant Predictive Validity of the Reynell Developmental Language Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 1, 77–87.
- Hagtvat B. E. (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvat B. E. (2004). *Språkstimulering. Del 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hagtvat B. E. (2006). *Språkstimulering. Del 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hansen-Møllerud, K. (1996). Det poetiske språket – poetisk språkarbeid i barnehagen *Debattserien for barnehagefolk*, 4, 96.
- Hansen, K. m.fl. (2005). *Foreldreinvolvering gjennom bruk av SPRÅK 4 og TRAS*. Oslo: Bydel Grorud.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Horn E. m.fl. (2006). *Validering av TRAS*. Under trykking.
- Højgård, A. m.fl.(2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Janson, H. (2003): Influences on participation rate in a natural Norwegian child development screening questionnaire study. *Acta Pædiatrics*, 92, 91–96.
- Janson, H. og Squires, J. (2004) Parent-completed developmental screening in a Norwegian population sample: a comparison with US normative data. *Acta Pædiatrics*, 93, 1525–1529.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning*, 1–2, 42–57.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning*, 1–2, 42–57.
- Knobloch, H, m.fl. (1979). The validity of parental reporting of infant development. *Pediatrics*, 63, 872–8.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika AS.

Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92, 352–363.

Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk kartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3, 3.

Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Doktoravhandling, NTNU Trondheim (Noregs teknisk-naturvitskaplege fakultet), Trondheim.

Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Misvær, N. og Oftedal, G. (2002) *Håndbok for helsestasjoner 0-5 år*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Nyborg, M.L. (1996). *Den magiske Språkposen. Språkstimulans i førskolan*. Bergen: Forlag Haase.

Ochs, E. og Schieffelin B. (1984). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. I Schweder, R.A. og LeVine R.A. (red.) *Culture theory. Essays of mind, self and emotion*. New York: Cambridge University Press.

Oslo kommune, bydel Bjerke (2006). Resymé av avslutningsrapporten for prosjektet ”Lær meg norsk før skolestart”. Bjerkemodellen. Høgskolen i Oslo og Utdanningsetaten i Oslo kommune.

Oxford Research (2008). *Se han snakker. Evaluering av SPRÅK 4*. Oppdrag for IMDI. Kristiansand: Oxford Research.

Rambøll Management (2008): *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Sandnes kommune (2009). *Foreldre, helsesøstre, PPT og barnehageansatte i private og kommunale barnehager*. Brukerundersøkelse om SPRÅK 4.

St.meld. 16 (2002–03). *Resept for et sunnere Norge*. Helsedepartementet.

Skretting, S. (2000). Norsk språktrening for minoritetsspråklige 4- og 5-åringer, en metode. Oslo: Bjerke bydel, Pedagogisk fagsenter.

Snow, C og Ninio, A. (1986). The Contracts of Literacy. What children Learn from Learning to Read Books. I Teale, W. og Sulzby, E. (red.). *Emergent literacy. Writing and Reading*, 116–137. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Sommer, D. (2005) *Barndomspsykologiske fasetter*. Stockholm: Liber.
- Söderbergh, R. (1997) (red). *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Sonnander, K. (1987). Parental developmental assessment of 18 month old children: Reliability and predictive value. *Developmental Medical Child Neurology*, 29, 351.
- Sonnander, K. (2000): Early identification of children with developmental disabilities. *Acta Paediatrica*, 89 Suppl 434; 17–23.
- Squires, J. m.fl. (1999, 2. utg). *The ASQ User's guide for the Ages and Stages Questionnaires: A Parent-Completed, Child-Monitoring System*. Baltimore, London, Sidney: Paul Brookes.
- Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjukovskij, K. (1980). *Fra to til fem år: om børns sprog, digtning og fantasi*. København: Munksgaard.
- Torr, J. (2004). Talking about Picture Books. The Influence of Maternal Education on Four-Year-Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 181–210. <http://ecl.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/181>.
- Valvatne, H. og Sandvik M. (2002/2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L. S. (1978). Mind in Society. *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller tilfeldige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning* 3, 191–203.

Kapittel 8

- Andersen, P. Ø. m.fl. (2008). *Dokumentation og evaluering mellom forvaltning og pædagogik*. Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Andersen, P. Ø. (2007). At vurdere, måle og sammenligne. I Andersen P.Ø. m.fl. (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen P.Ø. (2007b). *Pædagogens praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersson, B. og Strander, K. (2002). *Framtiden blev vår: 101 sjuttitalister följda under sin 25 första levnadsår*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Asplund Carlsson M. m.fl. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Bae, B. (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Hio-rapport 2004, nr. 25. Oslo, Høgskolen i Oslo.

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager 17. juni 2005 nr 64*. Sist endret 18. juni 2010.

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. (2. ed.) Malden, MA: Blackwell.

Bernstein, B. (1971/1973/1975/1990). *Class, Codes and Control*. Vol. I-IV. London: Routledge.

Bernstein, B. (1995). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. London: Taylor og Francis.

Brembeck, H. m.fl. (red.) (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

Birkeland, L. (2007). Den gjennomsluktige barnehagen – pedagogisk dokumentasjon. I Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1999/2006). Some reflections on education research. I J. Bruner (ed.): *In Search of Pedagogy Volume II. The selected works of Jerome S. Bruner*. London and New York: Routledge.

Bundgaard, H. og Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.

Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, New York.

Corsaro, W. (1997). *Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.

Dahlberg, G. og Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS (Högskolan för lärarutbildning).

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.

- Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dahlgren, G. og K. Hultqvist (red) (1995). *Seendet och seendets villkor*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dencik, L. (1995). Velfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hänsyn och fel-syn. I L.O. Dahlgren og K. Hultqvist (red.). *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?* Stockholm: Liber Förlag.
- EVA (2007). *Sprogvurdering af 3-årige*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Eilard, A. (2010). Perspektiv på barndom och barns villkor i relation till lärande. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, June, 18. 395–415.
- Evetts, J. (2006). Short Note: The Sociology of Professional Groups. New Directions. *Current Sociology*. January, 54, 1, 133-143.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander og L. I. Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning?: frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Doktoravhandling, Universitetet i Stockholm, Stockholm.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Barndommens modernisering. Om den autoritære modernitets genkomst. I Højlund, S. (red.). *Barndommens organisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gjems, L. (2009). *At samtale sig til viden. Sociokulturelle teorier om børns læring gennem sprog og samtale*. Vigmosted: Fagbokforlaget.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2, 45–55.
- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. Anders Molander og L. I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. og S. Højlund (2003). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.

Gytz Olesen, S. (2004). *Rekruttering og reproduktion. Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Risskov: VIA Forlag.

Halldén, G. (red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.

Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment: the Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. Doktoravhandling, Universitetet i Stockholm, Stockholm.

Holm, L. (2009). Sproglig evaluering i daginstitutioner. I Holm, L. og Laursen, H.P. (red.): *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Forlag.

Honneth, Axel (2003). *Behovet for anerkendelse – en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposium.

Høstmælingen, N. m.fl. (red.) (2008). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

James, A. og Prout, A. (red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

Johansson, E. og Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I Højlund S. (red.). *Barndommens organisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Karlsson, M. m.fl. (2006). *Förskoleklassen - ett tionde skolar? Stockholm: Liber*.

Karrebæk, S. (2009). Den prutter: Deltagelse og sprogleg, forhandling i børnehavebørns leg. I Holm, L. og Laursen, H. P. (red.). *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Kress, G.R. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

St.meld. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

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

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Kärby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogisk arbeid med barn*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbeid*. Stockholm: HLS.

Levinas, E. (1989): Ethics as first philosophy. I S. Hand (red.). *The Levinas Reader*. Oxford: Blackwell.

Lieberg, U. og Smidt, S. (2009). Berit Bae på besøg. *Social Kritik*, 120.

Lindblad, S. og Popkewitz, T.S. (2004) (red.): *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Connecticut: Information Age Publishing.

Lindensjö, B. og Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Lundgren, U. P. (2003). Om pedagogik som vetenskap. I Selander S. (red). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Moser, T. (2007). Førskolelaererens kunnskap- handling og refleksjon. I Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.) *Førskolelaereren i den nye barnehagen- fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOKUT (2010): *Evaluering af førskolelærerutdanning*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

NOU (2010:8). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD (2007) *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation.

OECD (2002). *Understanding the brain: towards a new learning science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, S. (2010). Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext. I

Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Postman, N. (1984). *Den förlorade barndomen*. Stockholm: Prisma.

Qvortrup, J. (1994). *Barn halva priset: nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.

Qvortrup, J. (red.) (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sandin, B. (2003). Barndomens omvandling- från särart till likart. I Sandin, B. og Halldén, G. (red). *Barnets bästa- en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations in Justice, Morality and Politics*. London: Routledge.

Schweinhart, L. J., og Weikart, D. P. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117–143.

SFS (2011) Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor. Stocholm: Svensk författningssamling (SFS).

Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: an issue of perspectives*. Doktoravhandling, Universitetet i Göteborg, Göteborg.

Sheridan, S. og Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens: konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Schiratzki, B. (2003). Barnkonventionen och barnets bästa – globalisering med reservation. I Sandin, B. og Halldén, G. (red). *Barnets bästa- en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Skolverket (1999), rapport 121. *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2003). *Tid för lärande: nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: [nationell utvärdering av förskolan]*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Sommer, D. (2005a). *Barndomsspsykologiska fasetter*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Sommer, D. (2005b). *Barndomsspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.

Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 92, 5, 400–412. Oslo: Universitetsforlaget.

Strand, T. (2006). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. Doktoravhandling, Universitet i Oslo, Oslo.

Stæhr, L. S. (2009). De nationale test i et pædagogisk perspektiv. I C. Bendixen og S. Kreiner (red.): *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Svensson, L. G. og Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. Anders Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusculanums Forlag.

Tallberg Broman, I. (2009). Mamma, pappa, förskolebarn: om förskolan som jämställdhetsprojekt. I Wernersson I. (red.) (2009). *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for the Ethics of care*. London: Routledge.

Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering towards Utopia. A century of public school reform*. London: Harvard University Press.

UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Uljens, M. (2001). Pedagogik i början av det 21:a århundradet. *Utbildning og Demokrati*, 10, 1, 133–140.

Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande- tidig bedömning och dokumentation. I Skolverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Kapittel 9

Aukrust, V. G (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Axelsson M. m.fl. *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning- målområde språkutveckling och skolresultat*, 19–98. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Axelsson, M. (2006). Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. I Ellvin M. (red.). *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*, 53–67.

Svenskläraryöningens årsskrift, 2006. Stockholm: Natur och Kultur.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplan for barnehagen*.

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* 17. juni 2005 nr 64. Sist endret 18. juni 2010.

Barnomsorg och skolakommittén (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.

Benckert, S. m.fl. (2008). *Flerspråkighet i förskolan: ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Berger, P. L. og Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi. Hur individen oppfatter og formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström og Widstrand.

Björklund, E. (2010). De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar. I Rydsjö K. m.fl. (red.). *Barnet, platsen, tiden: teorier og forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text og tecken i förskolan*. Doktoravhandling, Universitetet i Göteborg, Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/18674>

Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos (*The Culture of Education* 1997, norsk utgave: *Utdanningskultur og læring*, 1998).

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. (2. utgave.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Auckland: Auckland University.
- Clay, M. (1975). *What did I write? Beginning Writing Behaviour*. London: Heinemann.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1, 64–74.
- Dencik, L. m.fl. (1988). *Barnens två världar*. Solna: Esselte studium.
- Davydov, V. V. (1995). The Influence of L. S. Vygotskij on Education, Theory, Research and Practice. *Educational Researcher*, 24, 3, 12–21.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala Studies in Education, 115. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gillen, J og Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. I Hall N., Larson J. og Marsh, J. (red.). *Handbook of Early Childhood Literacy*, 1–12). London: Sage.
- Gopnik, A. m.fl. (1999). *The Scientist in the Crib. Minds, Brains, and how Children Learn*. New York, NY: Morrow and Company.
- Gustafsson, K. og Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Doktoravhandling, Universitetet i Göteborg, Göteborg.
- Hagtvet Eriksen, B. (2002). *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hall, N. m.fl. (2003). Preface. I Hall, N. m.fl. (red.). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning*, 1–2, 85–100.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hyltenstam, K.(2007). Modersmål och svenska som andra språk. I Myndigheten för skolutveckling, *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Højgård, A. m.fl. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 141. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning*, 1–2, 42–57.

Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 251. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Klein, P. (1989). *Formiddlet learning*. [Mediated Learning]. Oslo: Universitetsforlaget.

Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS förlag.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kunnskapsdepartementet (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Lahdenperä, P. (red.) (1995). *Interkulturella läroprocesser*. Stockholm: HLS.

Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I L. Bjar og C. Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*, 215–235. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2007a). Språk och kommunikation. I Liberg, C. m.fl. (red.). *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*, 7–23. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Liberg, C. (2007b). Läsande, skrivande och samtalande. I Liberg, C. m.fl. (red.). *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*, 25–44. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lindqvist, G. (1996). Lekens möjligheter: om skapande lekpedagogik i förskola och skola. Lund: Studentlitteratur.

Linell, P. (1998). Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Lorentzen, R. T. (2009). De yngsta skrivarna. I Lorentzen, R.T. og Smidt, J. (red.). *Det nödvändiga skrivandet*. Stockholm: Liber.

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*.

Stockholm: Natur og kultur.

Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Doktoravhandling, Universitetet i Karlstad, Karlstad.

Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.

Makin, L. og Jones Diaz, C. (2002). New pathways for literacy in early childhood education. I Makin, L. og Jones Diaz, C. (red.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*, 325–335. Sidney: Macclenan og Petty.

Mauritzson, U. og Säljö, R. (2001). Adult Questions and Children's Responses: coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 3.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olson, R. K. og Gayan, J. (2002). Brains, Genes, and Environment in Reading Development. I Neuman, S. B. og Dickinson, D. K. (red.). *Handbook of Early Literacy Research*, 81–94. New York: Guilford Press.

Pahl, K. og Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman.

Pan, B. A. og Snow, C. E. (1999). The Development of Conversational and Discourse Skills. I Barrett, M. (red.). *The Development of Language*, 1–37. London: Psychology Press.

Persson, S. (2010). Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext. I Skolverket, *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Sandberg, A. (2002). *Vuxnas lekvärld: en studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Doktoravhandling (sammeandrag), Universitetet i Göteborg, Göteborg.

Sheridan, S. m.fl. (2010). *Förskolan- en arena för barns lärande*. Stockholm: Liber.

Skolverket (1999), rapport 121. *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber.

Smidt, S. (2010). Vygotskij och de små och yngre barnens lärande. Lund: Studentlitteratur.

Smith, A. B. (1999). Quality Childcare and Joint Attention. *International Journal of Early Years Education*, 7, 1, 85–98.

- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Stern, D. N. (1991). *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stern, D. N. (2003). *Spädbarnets interpersonella värld. Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv* (2. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Street, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices. Theory and Practice in the New Literacy Studies. I Martin-Jones, M. og Jones, K. (red.). *Multilingual literacies. Reading and Writing Different Worlds*, 16–29. Amsterdam: J. Benjamins Publishing.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts
- Söderbergh, R. (1997). Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I Geer, B. De og Söderbergh, R. (red.). *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerup.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Teale, W. og Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. I Teale W. og Sulzby E. (red.). *Emergent literacy. Writing and Reading* (vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Trevarthen, C. (1992). An Infants's Motives for Speaking and Thinking in the Culture. I Wold H. A. (red.). *The dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*, 99–137. Oslo: Scandinavian University Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). Mind in Society. *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, J. V. (red.) (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wedin, Å. (2006). Litteracitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling. I Ellvin, M. (red.). *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*, 152–160. (Svenskläraryrskriften, 2006). Stockholm: Natur och Kultur.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra*. Stockholm: Liber.
- Wood, D. m.fl. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. [Gjengitt i Bruner J. S. (red.) (2006). *In Search of Pedagogy. Volume I. The selected works of Jerome S. Bruner*, 84–100). New York: Routledge].

Kapittel 10

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Monsrud, M-B. m.fl. (2008). *Utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy - foreløpige erfaringer*. Oslo: Bredtvet senter for logopedi.

NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17. juli 1998 nr 61*. Sist endret 24. juni 2011.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll Management (2008): *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Reynell J. (1979). *Manual for the Reynell-Zinkin Developmental Scales for Young Visually Handicapped Children*. NFER, Windsor.

Rosenthal, R. (1987). "Pygmalion" Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. *Educational Researcher*, 16, 9, 37–41.

Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.

Nettsted: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Kvalitet-i-barnehagen/Krever-dispensasjonsstopp/>

Kapittel 11

Andersen P.Ø. m.fl. (2008). *Dokumentation og evaluering mellom forvaltning og pædagogik*. Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet, København.

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager 17. juni 2005 nr 64*. Sist endret 18. juni 2010.

Harms, T. m.fl. (2002). *Kvalitetsvurdering av barnehagen*. Oslo: Sebu Forlag.

Holm, L. (2009). Sproglig evaluering i daginstitutioner. I Holm, L. og Laursen, H.P. (red.). *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Lindensjö, B. og Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Moser, T. (2010). Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Kvello, Ø.(red.) 2010. *Barnas barnehage. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mørland, B. m.fl. (2008): *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOKUT (2010). Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Nordenbo S. E. (2009). *Pædagogisk brug af test, et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag; Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.

NOU (2010:8). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr 61*. Sist endret 24. juni 2011.

Rambøll Management (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Samuelsson, I. P. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk Barnehageforskning*, 3, 3.

Stæhr L. S. (2009). De nationale test i et pædagogisk perspektiv. I Bendixen, C. og Kreiner, S. (red). *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Østrem, S. m.fl. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret.

Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA.

Nettsted: <http://www.icdp.info>

Nettsted:
http://www.bydel-stovner.oslo.kommune.no/barn_ungdom_og_familie/barnehager/sprakarbeid_i_barnehagene/

Kapittel 12

Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksjon – om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

Mindretallsuttalelse

Dissensuttalelse i relasjon til Ekspertutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy

Utarbeidet av:

Dorthe Bleses, lektor ved Center for Børnesprog, Syddansk Universitet

Bente Hagtvet, professor ved Institutt for Specialpedagogikk, Universitet i Oslo

1. Innledning

Tolkning av mandatet og hovedbegrunnelse for vår dissens

Vi oppfatter at vårt ansvar som utvalgsmedlemmer ifølge mandatet var

- å foreta forskningsbaserte vurderinger av ulike verktøy som er i bruk i barnehagene i Norge og som har som formål å kartlegge barns språk,
- på et forskningsmessig grunnlag vurdere og utarbeide oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for at egnede kartleggingsverktøy skal kunne inngå i arbeidet med språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn
- gi råd om hvilke kartleggingsverktøy som vil være egnet til videre bruk i barnehager

Vi forstår mandatpunktene slik at de skal besvares med utgangspunkt i en synliggjøring av de utfordringer praksisfeltet møter i daglig arbeid med å støtte og styrke førskolebarns språk.

Med forskningsbaserte vurderinger forstår vi blant annet at utvalget skal bygge på tilgjengelig forskning og presentere balanserte vurderinger, at det skal anvende vurderingskriterier som er vanlige i forskersamfunnet og som er transparente, slik at de kan etterprøves (blant annet ved at uavhengige vurderere kommer frem til samme resultat) og anvendes i videre bruk i praksis. I tråd med god forskningspraksis må det også forventes at utvalget anvender sine egne kriterier konsistent, dvs. at samtlige verktøy vurderes ut fra samme kriterier, slik at subjektive synspunkter knyttet til ideologisk ståsted eller personlige meninger holdes utenfor. På dette grunnlag skal vi gi råd om hvilke kartleggingsverktøy som vil være egnet til videre bruk i barnehager.

Vi har i utvalget i det lengste arbeidet for å utvikle en omforent rapport, noe flertallsrapporten også på noen rapportpunkter er (se nedenfor). Ved arbeidets slutt måtte undertegnede likevel

konstatere at den foreliggende rapporten på avgjørende måter bryter med de kvalitetskrav vi mener en ekspertuttalelse skal ha, og vi kan derfor ikke som helhet stille oss bak den. Samlet sett er det vår mening at rapporten – på tross av sitt store omfang – ikke svarer tydelig på mandatet fordi den anvender uklare vurderingskriterier som i begrenset grad kan gjennomskues, og stoffbehandlingen savner den balanse en forskningsbasert vurdering skal ha. Den er tvert imot på flere måter ubalansert både i stoffutvalg, perspektivtaken og stoffbehandling, og ved vurderinger av de enkelte verktøyene anvendes de oppstilte kriteriene inkonsistent og på måter som ofte virker forutinntatte.

Mindretallets deltakelse i flertallets rapport

Innledningsvis vil vi kort gjøre rede for vår delaktighet i den foreliggende rapporten, som vi arbeidet for å kvalitets sikre frem til utvalgets møte, 22.–23. august 2011. Utover å delta på de reiser, praksisbesøk og møter som nevnes i utvalgsrapporten, bidro vi på linje med de øvrige utvalgsmedlemmer frem til 22. august til å produsere tekster til en felles rapport. At uenighetene var så uforenlige, ble først tydelig etter møtet i august.

I forhold til produktet vil vi nevne at undertegnede har utformet tekster til flere av kapitlene. Vi har i særlig grad bidratt med tekster til Kapittel 5 (”Ulike perspektiver og tradisjoner i språkkartlegging”), Kapittel 6 (”Barns språktilegnelse”), Kapittel 7 (”Kartleggingsverktøy”) og Kapittel 10 (”Språkkartleggingsverktøyene og barnehagenes kompetanse”). Det må likevel bemerkes at deler av teksten er endret i revisjonsarbeidet, og flertallet har også laget den siste overordnede profilen på teksten, så utsagn som vi prinsipielt kan stå bak, står nå i sammenhenger som kan gjøre utsagnene enten utydelige eller misvisende. Derfor kan vi ikke generelt støtte rapporten.

Vi har vært et såkalt skrivende utvalg, der medlemmer med til dels ulike syn på kartlegging skulle levere tekster til utvalgssekretariatet ved leder, etter en grov og tentativ disposisjon vedtatt i utvalget. Dette ser vi i utgangspunktet som en god arbeidsform fordi temaet er faglig krevende, og fordi en ved denne arbeidsformen optimalt utnytter medlemmenes ulike faglige innsikter. Men en slik arbeidsform fordrer en tydelig balanserende og redigerende hånd som til slutt skjærer stoffmengden ned og sikrer en koherent tekst med tydelige budskaper, også der hvor det er uenigheter. Slik vi ser det mangler flertallutvalgets rapport en slik redigert profil. Ulike kapitler og avsnitt gjenspeiler for en stor del fortsatt de ulike bidragsyternes personlige synspunkter. Vi savner en orverordnet linje mellom og innenfor kapitler som kunne ha veiledet leserens tekstforståelse. Begreper anvendes med ulik mening i ulike passasjer, og de mange minutiøse beskrivelsene av de perspektiver, teoretiske begrunnelser og verktøykvaliteter flertallet favoriserer, forvansker/tilslører budskapet ytterligere. Dette gir en tekst preget av en rekke selvmotsigelser og uklarheter som vi frykter vil forvirre leseren. På et overordnet nivå har en siktet mot å gi en balansert fremstilling ved å synliggjøre en bredde av mulige perspektiv og tradisjoner, ikke sjelden i pro et contra-betraktninger. Men når disse ikke vurderes eksplisitt mot hverandre idet konklusjoner trekkes, kan en vanskelig besvare et mandat som ber om konkrete råd. Ulike tradisjoner og perspektiver blir lett et forvirrende bakteppe som gir få holdepunkter for den veilederen til barnehagens arbeid med språkkartlegging som rapporten ifølge mandatet skulle legge grunnlaget for.

Vår oppfatning er at flertallets råd om hvilke verktøy som er egnet for videre bruk i barnehagen, er uklare. Deres hovedkonklusjon, slik vi leser den, er at det er problematisk å kartlegge. Rådene er upresise og stort sett negativt ladet. Hovedkonklusjonen for de fleste av verktøyene er ”instrument xx er kun egnet til bruk i barnehagen under hensyntagen til de

forhold som er omtalt i det foregående”. Når leseren så studerer de forholdene som er satt som betingelser for at verktøyet skal egne seg til bruk i barnehagen, møter han/hun en rekke negative vurderinger, f.eks. som i tilfellet med ASQ (s. 128-129). Her er en viktig konklusjon at verktøyet ikke er egnet til å språkkartlegge barn med minoritetsbakgrunn og heller ikke barn med funksjonsnedsettelse. Begrunnelsen for konklusjonen finner en blant annet under overskriften ”Validitet, reliabilitet, troverdighet” (s. 129), der verktøyet vurderes som ”relativt tilfredsstillende for majoritetsspråklige barn, med forbehold om at det ikke passer like godt for barn fra alle miljøer (jf. tidligere problematisering av kommunikasjonsformens kulturelle bias)”. Videre konkluderer flertallet: ”Det er ikke mulig å utlede pedagogiske konsekvenser på bakgrunn av testens resultater” (fordi pedagoger ikke er involvert i kartleggingen). Det stilles også spørsmål ved om barns medvirkning er ivarettatt fordi ”rammen for barns medvirkning er forhåndsdefinert” (det dreier seg om et spørreskjema som forelegges foreldrene). Hovedkonklusjonen blir som følger: ASQ ”er ikke utviklet for barnehagen, og vurderes egnet til bruk i barnehagen kun under hensyntagen til de forbehold som er omtalt i det foregående” (s. 129).

Vår vurdering er at det stilles meget store krav til leserens forhåndskunnskap om de enkelte verktøyene for at han/hun skal kunne forstå når ASQ kan være et egnet verktøy, og at det er et verktøy med en godt dokumentert reliabilitet og validitet, særlig i amerikansk utgave. Som språkverktøy er svakheten etter vårt vurdering at den gir informasjon om et smalt spekter av barns språklig kompetanse, og derfor ved mistanke om risiko må suppleres med andre verktøy.

Vi hadde ønsket en hovedprofil på rapporten der de muligheter som kvalifisert kartlegging gir, var løftet tydelig frem, og hvor det dreide seg om å synliggjøre de betingelsene som må være tilfredsstillende for at forsvarlig og god kartlegging skal finne sted. Da ville vi utdypende diskutert de krav til kompetanse som ulike verktøy forutsetter. Vi ville også grundigere ha diskutert hva som ligger i kvalifisert bruk av resultater, både med hensyn til foreldre og faglige medarbeidere, utfordringer i tverrfaglig samarbeid om kartlegging osv. Av plassmessige grunner kan vi ikke kommentere eventuelle uenigheter på detaljnivå, og heller ikke grundig trekke frem de perspektivene vi mener hadde vært viktigst for å besvare mandatet. Vi vil i stedet prioritere å eksemplifisere overordnede og prinsipielle innvendinger samt å tegne konturene av et praksisnært og konstruktivt perspektiv på språkkartlegging.

2. Uenighetene bunner i grunnleggende ulike perspektiver på kartlegging

Flertallsrapportens generelle og kritiske perspektiv på språkkartlegging

Som fenomen kan kartlegging sees fra et mangfold av synsvinkler. Både flertallets og mindretallets gjennomgang gir eksempler på det. I flertallets rapport fremstår imidlertid et ”kritisk perspektiv” som det perspektivet flertallet først og fremst vurderer pedagogisk praksis med. Riktignok redegjøres det for mange perspektiver og tradisjoner, men flertallets favoriserte perspektiv er et kritisk perspektiv som med en viss distanse betrakter pedagogisk praksis. Dette ser vi i utgangspunktet som et helt legitimt perspektiv; forskning handler blant annet om å betrakte virkeligheten ”utenfra”. Vi deler også mye av den skepsisen flertallet har overfor en tendens i tiden til høy tiltro til sannheten i kvantifiserbare data. Språkkartlegging er en metode, og som ved bruk av alle andre metoder, er det helt avgjørende for en valid og fornuftig bruk at den som bruker metoden, kjenner til dens fordeler og begrensninger.

Vi ser det imidlertid som en alvorlig slagside ved flertallsrapporten at den i relativt liten grad fremhever at god kartlegging er til for å hjelpe barn. Et kritisk perspektiv som først og fremst synliggjør problemene med å kartlegge, erfarer vi som helt utilstrekkelig. Rapportens overordnede kritiske perspektivfokus er uheldig, ikke bare på grunn av den ensidigheten i argumentasjon den gir, men også for den rammen den legger på stoffutvelgelse og stoffpresentasjon. Eksempelvis gjøres det i kapittel 5 rede for språkkartleggingens forskjellige perspektiver og tradisjoner i henhold til en profesjonsforankret kategorisering som virker fremmed på undertegnede, som har en hhv. lingvistisk og filologisk/pedagogisk/psykologisk/spesialpedagogisk bakgrunn, altså en temmelig allsidig profesjonsbakgrunn ut fra vår forståelse, og med erfaring fra mange års forskning i førskolefeltet. Vi har videre ikke tidligere sett kartleggingsfeltet kategorisert på denne måten, som førskolepedagogiske, spesialpedagogiske, utviklingspsykologiske og ”intervensjonspedagogiske” perspektiver. Vi har heller ikke støtt på termen ”intervensjonspedagogisk” før, i tillegg til at det er uvanlig å omtale en språkkartlegging i et ”spesialpedagogisk” perspektiv. Sett fra et internasjonalt perspektiv gir det ikke mening at det som kalles for en ”førskolepedagogisk forskning i kartlegging” fremstilles som om det hadde samme status innenfor kartleggingsfeltet som den omfattende empiriske forskningen i det som på engelsk betegnes som ”assessment”. Endelig er bruken av begrepet språkkartlegging og relaterte termer utydelige og ofte motstridende med konsekvenser for anbefalingenes forståelighet og brukbarhet for praksis. Vi ser kartlegging som en utpreget tverrfaglig aktivitet, der ulike profesjoner samarbeider for å lage best mulige tiltak for barn, og der synspunkter er supplerende.

Mindretallets praksisnære og konstruktive perspektiv på språkkartlegging

Vår grunnleggende oppfatning er at utvalgets mandat inviterer utvalget til å forholde seg til en praktisk situasjon knyttet til barnehagens hverdag. Vi vil derfor presisere i hvilken sammenheng det for oss gir mening å betrakte kartlegging. I tillegg vil vi kort tydeliggjøre hvilken positiv rolle kartlegging kan spille i den generelle pedagogiske innsatsen overfor barn i førskolealderen. Dessuten er det behov for å definere ulike begreper relatert til språkkartlegging, og sette dem inn i en praksisnær kontekst. Sist, men ikke minst, vil vi fremheve et markant annerledes syn på kartleggingens etiske perspektiver sammenholdt med det synet som fremgår av flertallsrapporten.

Språkkartlegging som ledd i tidlig innsats

I velferdssamfunn som Norge spiller forebygging av problemer en stadig større rolle, ikke minst når det handler om barn, fordi forskning har vist at det både er personlige, sosiale og økonomiske gevinster forbundet med tidlige forebyggende tiltak (se f.eks. Barnett, 2008). Især sees noen utviklingsområder som så avgjørende for barns trivsel og videre utvikling, at det samfunnsmessig kan vurderes som sikrest å undersøke alle barn, for ikke å risikere å overse barn som dermed ikke får nødvendig hjelp. Et eksempel på dette er f.eks. tilbud om forebyggende helseundersøkelser av barn fra 0–6 år hos praktiserende lege, som alle foreldre i Norge blir tilbudt.

Barn med språklige forsinkelser eller språkvansker er ikke helsemessig i fare. Forskning peker imidlertid på – som det også fremgår av kapittel 5 – at barn med språklige forsinkelser er i risikozonen for å utvikle sosiale, atferdsmessige og innlæringsmessige problemer. En ny dansk undersøkelse der langtidseffektene av tidlig identifiserte alvorlige tale- og språkproblemer hos 198 danske voksne (Elbro m.fl. 2011) er analysert, kan tjene som eksempel. Undersøkelsen viser bl.a. at 68 % hadde leseinnlæringsproblemer på skolen, og at 64 % mottok spesialundervisning. Mer enn halvparten (60 %) har som voksne problemer med

å stave, mens vel 35 % har leseproblemer (andelen av voksne med skrive- og leseproblemer er enda høyere for de som i barndommen hadde ytterligere diagnoser som f.eks. nevrologiske eller psykiatriske problemer). Jo senere henvisning til talepedagog fant sted, jo dårligere var resultatet som voksen. På linje med utenlandske langtidsundersøkelser som f.eks. Law et al. (2009), viser den danske undersøkelsen altså at det er en tett sammenheng mellom tilegnelsen av tidlige språkferdigheter og den senere tilegnelsen av skrive- og leseferdigheter (for en nyere gjennomgang, se National Early Literacy Panel (2008).

Andre undersøkelser viser samtidig at den tidlige barndommen er en svært gunstig periode med hensyn til effekten av tidlige tiltak. Som det også fremgår av flertallsrapporten har intervensjonsstudier vist at tidlige språklige ferdigheter kan understøttes av det pedagogiske språkmiljøet i barnehagen og (i beste fall) avhjelpe språklige forsinkelser eller problemer hos de barna som opplever dette (for nyere forskningsoversikter, se f.eks. Chambers m.fl. 2010, Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium 2008). Denne forskningen viser at metoder som dialogisk lesning, bruk av støttende språkstrategier i hverdagen samt mer målrettede metoder bør være en del av barnehagens naturlige læringsmiljø. Alle metodene er inkluderende metoder der språktilegnelsen også hos barn med språklige forsinkelser/problemer kan understøttes via aktiviteter som kan inkorporeres i barnets naturlige læringsmiljø. Samtidig peker undersøkelser på at barn og unge med språklige forsinkelser har bruk for en mer intens, og sannsynligvis også en mer strukturert og systematisk, innsats som kombinerer samtalsituasjoner eller dialogisk lesning med mer eksplisitte metoder rettet mot de områdene av språket der barna møter de største utfordringene. Alt dette peker på viktigheten av så tidlig som mulig å finne de barna som viser tegn til språklige forsinkelser, på samme måte som det er viktig så tidlig som mulig å finne barn som viser tegn til fysisk mistrivsel, og samtidig få innblikk i barnets språklige styrker og utfordringer, slik at en målrettet innsats kan planlegges.

Kartlegging av det pedagogiske miljøet som ledd i den generelle forebyggende innsatsen

Den mest generelle formen for forebyggende språktiltak består i at pedagogene tilrettelegger det pedagogiske miljøet slik at det best mulig understøtter barns språkferdigheter. Intervensjonsforskning har demonstrert at barnets språkferdigheter understøttes ved at den voksne presenterer barnet for en rik og variert språkmodell, og samtidig involverer barnet aktivt i kommunikative situasjoner ved hjelp av en rekke kommunikative strategier som trekker barnet aktivt inn i samtalen, slik at barnet får rik anledning til og erfaring med å bruke språket på alle mulige nivåer.

Derfor er det en avgjørende del av det pedagogiske arbeidet at førskolelærere arbeider med å sikre at barnehagen har et rikt språkmiljø. Det finnes verktøy som tar sikte på å avdekke den pedagogiske praksisen i barnehagen, rettet mot pedagogene og det språklige miljøet. Slike verktøy kan hjelpe pedagoger med å få svar på i hvilket omfang pedagogenes språk er barnetilpasset, i hvilken grad pedagogene involverer barnet aktivt i kommunikasjonen m.m., og på den måten kan disse få hjelp til å vurdere om språkmiljøet i barnehagen generelt er understøttende og derfor også fungerer som den allment forebyggende funksjonen som barnehagen skal ivareta.

Ingen av de verktøyene som inngår i utvalgets arbeid, er utarbeidet for å vurdere det språklige miljøet.

Individuell kartlegging som ledd i forebyggende tiltak for barn med særlige behov for språkstøtte

Et rikt språkmiljø styrker alle barns språk, men som nevnt over, vet vi også fra forskningen at barn med språklige forsinkelser ofte har bruk for en mer målrettet og intensiv innsats enn barn med en typisk språktilegnelse. Derfor er det nødvendig at barnehagepersonalet 1) identifiserer disse barna så raskt som mulig; 2) får utarbeidet en språklig profil som kan brukes som grunnlag for å tilrettelegge en målrettet innsats for det enkelte barn; og 3) følger opp hvorvidt innsatsen har den ønskede virkning for det enkelte barn.

Det finnes individorienterte kartleggingsverktøy som i særlig grad er rettet mot de ulike formålene som kartlegging har (identifisere risikobarn, beskrive barns språkprofil, følge opp barns utvikling, slik det også beskrives i kapitlet "Intervensjonspedagogikkens formål med språkkartlegging" i flertallsrapporten). Alle verktøyene som inngår i utvalgets arbeid, er rettet mot en vurdering av det enkelte barns språkferdigheter. De har imidlertid forskjellige styrker i forhold til det å finne barn med språklige forsinkelser, og samtidig bidra med en beskrivelse av en språklig profil som kan brukes til å utarbeide en målrettet pedagogisk innsats for det enkelte barn (se avsnittet "Kommentarer til analyse av selve verktøyene").

Den individuelle språkkartleggingen skal som oftest på et så sikkert grunnlag som mulig identifisere barn med forsinket språkutvikling. Deretter skal de etterfølgende pedagogiske eller eventuelt logopediske tiltakene avhjelpe barnets språklige problemer. Jo mer presise bilder av barns språktilegnelse som språkvurderingen kan fremskaffe, jo mer sikkert grunnlag har man likevel for planlegging av de etterfølgende pedagogiske tiltakene. Det er imidlertid ikke en reell motsetning mellom språkkartleggingen og den pedagogiske praksisen. Tvert imot er det to sider av den samme prosessen, som begge har som formål å sikre optimale utviklingsbetingelser for barnets språktilegnelse.

Individorientert kartlegging er ikke per definisjon problematisk

I flertallsrapporten nevnes det for de fleste av de vurderte verktøyene at de er individorienterte, og at de bygger på den antakelsen at barn utvikler seg over tid, og per definisjon beskrives dette som problematisk og videre som et konsept som er forskningsmessig utdatert: "Alle verktøyene, bortsett fra Lær meg norsk før skolestart, opererer med en forestilling om barnets utvikling som bestående av en rekke faser eller trinn (milepæler), på et bredt spekter av utviklingsområder, som barnets utvikling måles i forhold til. Denne oppfatningen er i andre sammenhenger og innenfor vitenskapen blitt utfordret og kritisert av forståelser som ikke kan slutte seg til denne oppfatningen, og som derfor ikke kan akseptere en slik måte å kartlegge og måle barnet på. Utvalget merker seg i denne sammenhengen at flere av språkkartleggingsverktøyene er av eldre dato, og således av gode grunner ikke kan avspeile de siste årenes utvikling innenfor barne- og barndomsforskningen. En annen forklaring kan være at spesialpedagogikken, som er utgangspunktet for de fleste språkkartleggingsverktøy, ikke på samme måte som førskolepedagogikken er blitt utfordret eller har latt seg utfordre av disse delene av barne- og barndomsforskningen" (s. 272).

På dette grunnlaget vil vi gjerne tydeliggjøre hva som normalt forbindes med begrepet "milepæler", og hva det innebærer for vurderingen av det enkelte barn. Basert på empirisk forskning har det vært mulig å identifisere noen "grove" språklige utviklingsfaser som barn gjennomgår i noenlunde samme rekkefølge. Det er ingen som vil påstå at tilegnelsen av slike milepæler foregår på en lineær måte, slik at barnet først gjennomgår én fase og så den neste, f.eks. at barnet begynner med tilegnelsen av lyder, og deretter går videre til neste fase, tilegnelsen av ord. Empirisk forskning har derimot gang på gang dokumentert at det er en

kvasi-lineær sammenheng. Det innebærer at noen ferdigheter nødvendigvis tilegnes før andre (f.eks. er det en forutsetning for at barnet kan tilegne seg de første ord, at barnet kan skjelne noen enkeltlyder fra hverandre). Samtidig utvikler og forfiner barn språklige områder av varierende kompleksitet på samme tid. Fasene kan altså snarere karakteriseres som at barnet – på basis av den viten om språk de til enhver tid har generalisert – når faser i utviklingen hvor nye aspekter av høyere kompleksitetsnivå dukker opp. Det vil altså som oftest være slik at den mer grunnleggende ferdigheten er en forutsetning for den neste. Det er imidlertid samtidig empirisk veldokumentert at barn er svært forskjellige både med hensyn til når de tilegner seg de språklige og språkrelaterte milepælene, og med hvilken hastighet de gjør det. Selv om alder riktignok påvirker språktilegnelsen positivt, dvs. at jo eldre barna er, jo flere språklige aspekter av stigende kompleksitet tilegner de seg, så er det samtidig iøynefallende stor spredning blant barn uavhengig av alder og språklig dimensjon. Det å påstå at slike empiriske fakta omkring barns språktilegnelse ikke kan aksepteres, står i diametral motsetning til store deler av det internasjonale forskningsfeltet som beskjeftiger seg med kartlegging, ikke bare av språk, men av barns utvikling i det hele tatt.

Nettopp på grunn av de karakteristika som kjennetegner den tidlige språktilegnelsen som nettopp er nevnt, er det ifølge undertegnede helt nødvendig å bruke individuell kartlegging for å identifisere barn med behov. Vi er enige i at barnets språktilegnelse skjer i et tett samspill med barnets omverden, på samme måte som for andre av barnets utviklingsområder. Vi er også enige i at det er den pedagogiske innsatsen som skal bidra til å styrke barns språk, og at en generell styrking av det språklige miljøet i barnehagen derfor er viktig. Men det betyr ikke at miljøobservasjoner kan erstatte individkartlegging; de to tilnærmingene må supplere hverandre.

Det er etisk å språkvurdere barn for å sikre dem rett til hjelp

Vi mener at flertallet i altfor liten grad løfter frem den etiske forpliktelsen praktikerne har til å gjøre vanskelige valg og handle løsningsorientert i møte med dilemmaer, der virkeligheten som regel er komplisert, der foreldre ikke nødvendigvis samarbeider og flerfaglige team ikke alltid er til stede eller velfungerende.

Det vesentligste etiske perspektivet i forhold til språkkartlegging er for oss å sikre det enkelte barns rett til tidlig hjelp for å avhjelpe eller minimere de negative effektene som språklige forsinkelser kan ha, på linje med at vi i velferdssamfunnet ikke neglisjerer barn med fysiske utviklings- eller helseproblemer. For noen barn forutsetter likeverdig opplæring tidlig og ekstraordinær innsats; for andre barn dreier det seg om mindre tilpasninger av tiltakene. Uansett fordrer ulikheter i barns forutsetninger og behov at tiltakene tilrettelegges på måter som er tilpasset ulike barn, og kartlegging er ofte et helt nødvendig virkemiddel for tidlig og relevant språkstimulering. For mindretallet er dette et etisk kjernepunkt. Vi har ikke erfart at flertallet bestrider dette, men dette hovedpoenget forsvinner i flertallets grundige redegjørelser for problemene med tidlig språkkartlegging, gjennom dets kritiske hovedperspektiv som i liten grad har gitt rom for den forskningen og de viktige argumentene som understreker den positive rollen som kvalifisert kartlegging kan spille i tidlige forebyggende tiltak. I tillegg diskuteres etikk ut fra et svært praksisfjernt perspektiv (kapittel 8), der beskrivelse av postmoderne etikk får stor plass, på samme måte som det legges vekt på å forstå barn som etiske vesener, som på sin egen måte er i stand til å være med på å vurdere hva som er riktig og galt å gjøre.

Det reises f.eks. i flertallets rapport som et etisk relevant spørsmål ”med hvilken rett man bør motivere et barn til å delta hvis det er imot dets vilje, hvilke former for motivasjon som er

etisk akseptable å bruke, og hvilke som ikke er det” (s. 268). Mener flertallet av utvalget dermed også at foreldre oppfører seg uetisk hvis de tar barnet sitt med til en forebyggende helseundersøkelse selv om barnet ikke har lyst, eller at legen som undersøker et barn som ikke vil det, er i et etisk grenseland? Mens barn selvfølgelig bør involveres aktivt i sitt eget liv på vesentlige områder, er det ganske enkelt ikke alle områder der barnet har den voksnes viten, innsikt og erfaring. Det gjelder f.eks. når man skal vurdere om barnet har bruk for særlige tiltak hva enten gjelder fysiologiske, sosiale eller kognitive forhold. Derfor er det ikke bare en rett, men en plikt for voksne å gripe inn i barns liv der vi vet vi kan gjøre en forskjell for den enkelte. Men den voksne har også en plikt til å gjøre det på mest mulig lystbetont og minst mulig invaderende måter. Derfor er kartleggingsverktøy beregnet for småbarn gjerne lekbetont. Dette gjelder for alle de testene vi har fått til vurdering (Askeladden, Reynells språktest, SATS, Språk 4). Materiellet er leker, bilder og konkrete gjenstander, og vår erfaring med testing av førskolebarn er at barn flest trives godt i lekbetont testsituasjoner. Hvis de er umotiverte, skal en utsette testingen, og resultatene blir da heller ikke valide.

Det påpekes også i flere tilfeller i forbindelse med vurdering av de konkrete verktøyene, at de er ”styrt av den voksne” og at barnets medvirkning således skal foregå ”innenfor en forhåndsdefinert og begrenset ramme”, og at det må forventes at ”det foreslåtte testarrangementet kan komme til å virke kunstig for barnet”. Vi mener at det er på sin plass å være nøktern her og konstatere at selve *formålet* med språkkartlegging – som er tilfellet med de forebyggende helseundersøkelsene – ikke er at barn skal ha det gøy og *oppfatte* det som meningsfylt, men at det sett fra et voksent perspektiv *er* meningsfylt (men selvsagt skal det ikke være belastende for barnet – tvert imot; da oppnår en heller ikke et valid resultat). Under slike vilkår er prosedyren etisk fordi den har som formål å identifisere de barna som viser tegn på mistrivsel eller forsinket utvikling og derfor har bruk for hjelp.

Vi er enige med flertallet i at det er mange problematiske forhold knyttet til tidlig språkkartlegging (muligheter for stigmatisering, for misbruk av førskolelærernes tid, for feilvurderinger (se avsnittet ”Utfordringer ved språkkartlegging og vurdering av kartleggingsverktøy” i flertallsrapporten, som vi primært har utarbeidet). Men i vektingen av etiske argumenter vil vi vekte *opp* dem som understreker betydningen av å gi *alle* barn tidlig og god hjelp. Da må det handles, fordi vi vet at det har innflytelse på barnets livsmuligheter hvis vi ikke gjør det, selv om handlingene kan ha noen omkostninger. I likhet med leger og psykologer og andre som arbeider innenfor hjelpende profesjoner, må førskolelærere daglig foreta valg om tiltak, og her kommer kartleggingen inn som et verktøy som skal støtte praktikerens i vurderingsprosesser om relevante tiltak. Det må hun/han gjøre på tross av alle ”farene” og ”risikoene” flertallsrapporten presenterer. Denne dilemmapregede vurderingssituasjonen er det mandatet inviterer utvalget til å forholde seg til, slik vi leser det. For oss er dette først og fremst et spørsmål om kvaliteten på kartleggingsarbeidet og hvordan man bruker resultatene fra kartleggingen. Et egnet og relevant verktøy brukt på en kvalifisert måte skal gi pålitelige og gyldige/relevante resultater. Hvis disse i neste omgang forvaltes kompetent og etisk, mener vi at systematisk kartlegging mest typisk vil gjøre en positiv forskjell – både i forhold til ambisjonen om tidlig og god hjelp til *alle* barn og i forhold til profesjonaliteten i barnehagens daglige arbeid. Det forutsettes også da at resultatene fra kartleggingen leder til relevante tiltak, og at de ”offentliggjøres” for foreldre og medarbeidere på kvalifiserte og kloke måter. Utfordringen ligger altså, slik vi ser det, først og fremst i å sikre at de som kartlegger har de kvalifikasjoner som kompetent og klok kartlegging forutsetter.

3. Vurderingskriterier til bruk ved analyse av kartleggingsverktøy

Det fremgår over at ulike kartleggingsverktøy er av ulike typer, og at de har ulike formål. Alle de nevnte formålene er relevante for arbeidet i barnehagen (identifisere risikobarn, beskrive/tydeliggjøre barns påklige profil, beskrive barns språkutvikling over tid og vurdere barns utbytte av tiltak). Denne variasjonen gjelder også for de åtte verktøyene vi er bedt om å vurdere, der syv av dem involverer en form for kvantifisering av barnets resultater.

Uansett verktøy er det når vi skal vurdere et verktøys egnethet et viktig poeng at et kartleggingsresultat gir et bilde av et *utsnitt* av et barns kompetanse og fungering. I vårt tilfelle sikter verktøyene i utgangspunktet inn mot språk, og først og fremst de aspektene ved språket som konstruktøren har valgt å løfte frem som særlig relevante for verktøyets formål. Vi får altså et bilde av barnets språklige kompetanse slik det fremkommer gjennom det avgrensede kikkerthullet verktøyet har lagt opp til. For å få et komplett bilde av barnets fungering, må en alltid sammenholde resultatet med annen informasjon en har om barnets språk, via foreldreintervju eller andre observasjoner en selv eller andre har gjort.

Ulike forskningstradisjoner har ulike forskningsidealer og kriterier for hva som er kvalitet i forskning. I utvalget har det vært en betydelig uenighet om hvilke vurderingskriterier som skulle anvendes. Når vi leser flertallsrapporten, fremstår det som uklart hvilke kriterier flertallet har anvendt, da disse ikke eksplisitt diskuteres. Vi vil derfor først gjengi vår forståelse av disse før vi gjør rede for dem vi selv ville anvendt. Vi ser dette punktet om vurderingskriterier som et nøkkelpunkt i vår avstandtaken til rapporten, og vil derfor gå grundig inn på flertallets fremgangsmåter her.

Flertallsrapportens vurderingskriterier

Under overskriften "Hvordan kan vi kartlegge" omtaler flertallet "ulike typer av standardiserte normrefererte strukturerte tester og standardiserte normreferte eller kriteriereferte sjekklister" (s. 36). Begrunnelsen er at "dette er metodene som benyttes i de 8 kartleggingsverktøyene som vurderes i denne rapporten" (ibid). De gjennomgår her noen generelle krav til standardiserte og kriteriebaserte tester, slik dette beskrives i vanlig brukte metodebøker innenfor fagområdet, forskningsmetode, og særlig innenfor klassisk testteori (s. 36–39). Vi kunne ha flere innvendinger når det gjelder måten dette er gjort på, *men vil avgrense oss til å påpeke at det er påfallende at flertallsutvalget ikke tar stilling til i hvilken grad de selv slutter seg til disse kriteriene, i hvilken grad de ser gjennomgangen som relevant for egne vurderingskriterier, eller i hvilket omfang de selv vil anvende kriteriene*. De påpeker (s. 37) at "et kartleggingsverktøy bør i prinsippet rapportere alle former for validitet for at verktøyet skal kunne dokumentere at det er valid", og nevner punktvis "face validity", "innholdsvaliditet", "begrepsvaliditet" og "kriterievaliditet", *men de sier intet om i hvilken grad de selv vil overholde et så strengt krav*. For egen del vil vi hevde at vi ser dette som et urimelig strengt krav, gitt at kartleggingstradisjonen i Norge som flertallsutvalget også selv påpeker (s. 42), er ung, og at nasjonen dessuten er liten. En kan derfor ikke med rimelighet her og nå kreve at et verktøy skal være så gjennomutprøvet før det kan anvendes. Vi mener derfor at kravet til reliabilitet og validitet er viktig, og et som bør evalueres over tid, men at en ikke kan forlange at mange, og langt mindre alle, former for validitet er rapportert. Kravet om pålitelighet og validitet må anvendes innsiktsfullt (se under).

Kapittel 5 i flertallsrapporten inneholder et avsnitt kalt "Utfordringer ved språkkartlegging og vurdering av kartleggingsverktøy" (s. 40). Dette er relevante problematiseringer som er velkjente blant forskere og erfarne brukere av kartleggingsverktøy, og dessuten et

hovedpoeng i forskningsmetodisk og testteoretisk litteratur (dvs. at det er stor variasjon i språkutvikling, og derfor vanskelig å sette presis grense mellom typisk og forsinket utvikling, målefeil under kartlegging, problemer med å bli enige om hvem som skal kartlegges (alle barn eller bare barn som vurderes som risikobarn)). Vi kunne ha utvidet listen, men vil nøye oss med å si at nettopp slike forhold må enhver konstruktør av kartleggingsverktøy forholde seg aktivt til. De er årsaken til at fenomener som reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) på alle nivåer i en kartleggingsprosess, tas høytidelig. Kompleksiteten understreker dessuten betydningen av å anvende både kartleggingsverktøy og kartleggingsresultater kvalifisert og etisk. Det påfallende er derfor at flertallet ikke tar presist stilling til hvordan det vil forholde seg til disse utfordringene, utover det å på en svært uklar måte si at dette vil behandles pragmatisk i kapittel 6: ”Som det vil fremgå av kapittel 7, velges det i utgangspunktet en pragmatisk løsning, og i første omgang vurderes de enkelte kartleggingsverktøyene opp mot hva det enkelte verktøyet selv beskriver som formålet, og de typiske kravene som så stilles til et slikt kartleggingsverktøy” (s. 42).

I kapittel 7 gjør så utvalget rede for hvordan de vil besvare mandatets første punkt om en forskningsbasert vurdering av ulike verktøy. Det fortelles at utvalget ”har valgt å forstå kravet om en forskningsmessig vurdering slik at de enkelte verktøy underkastes en forskningsbasert analyse. Som felles utgangspunkt for analysen er det utviklet en analyseramme (vedlegg 1)” (s. 83). Vi vil anføre at vi hele tiden i utvalgets arbeid har hatt klare innvendinger mot analyserammen: den er for omfattende og vurderer en rekke forhold vi ser som lite relevante for formålet.

Dernest orienteres vi om den fremgangsmåten som flertallet har fulgt ved vurderingene: ”For hvert enkelt verktøy er fremstillingen slik at verktøyet først beskrives og presenteres, og deretter analyseres ut fra punktene i analyserammen. Deretter gjennomføres diskusjoner av en rekke forhold knyttet til det respektive verktøy, og til slutt vurderes det. Vurderingene foretas dels ut fra analysene, dels ut fra kriterier som er felles for alle verktøyene”.

I fortsettelsen understrekes det at en i tråd med mandatet ikke vil sammenligne verktøy, men respektere verktøyenes ulikhet (i formål, teoretiske forutsetninger og metodiske angrepsmåter). Utvalget vil ”tillegge disse forskjellene stor betydning, og legger vekt på at analysene og vurderingene i høy grad skal respektere de enkelte verktøyenes formål. Det betyr at analysene av verktøyene i forskjellig grad gjør bruk av analyserammen. Analyserammen skal forstås som nettopp en ramme, og innenfor denne kan bestemte forhold og spørsmål være mer eller mindre relevante i forhold til det enkelte verktøyet. Utvalget har prioritert å vektlegge presentasjon av relevante analyser av de enkelte verktøyene, snarere enn å sikte seg inn på svært ensartede analyser med vekt på innbyrdes sammenlignbarhet” (s. 83).

Vi ser det som positivt at flertallet vil respektere verktøyenes forskjellighet, men vi mener at det knytter seg to alvorlige innvendinger til den fremgangsmåten flertallet har benyttet. Den første angår analyserammens omfang og kvalitet. Slik vi oppfattet det, var den ment som utgangspunkt for å beskrive verktøyene etter en så harmonisert ”mal” som mulig. Den ble imidlertid så omfattende at utvalgsmedlemmene, og ut fra vår vurdering i noen grad på en tendensiøs måte, i praksis har anvendt den forskjellig, noe rapporten også gjør rede for prinsipielt (s. 84). Noen har eksempelvis presentert subjektive synspunkter om verktøyene ved beskrivelsene, mens andre har unngått et evaluerende språk. Hva angår vår delaktighet i beskrivelsene av verktøyet, er de blitt endret av flertallet i etterkant, og Hagtvet har ikke deltatt ved beskrivelser av noen verktøy der hun, venner eller kollegaer ved samme arbeidssted er involvert.

Det andre alvorlige forholdet er at vi ikke kan se at flertallet i den foreliggende rapporten gjør eksplisitt rede for de kriteriene de anvender som felles for alle verktøyene, dvs. at det ikke sies eksplisitt noe sted i rapporten *hvilke* kriterier som anvendes, og *hvordan* de implementeres.

Det nevnes noen hovedoverskrifter etter beskrivelsen av hvert verktøy, og ut fra en analyse av de vurderingene som er gjort for hvert verktøy, kan vi imidlertid anta at de *blant andre* har anvendt i hvert fall et utvalg av de kriteriene som det er gjort rede for på s. 36–42, som opprinnelig stammer fra psykometrien (et kriterium er f.eks. at verktøy skal være reliable og valide). Det fremgår imidlertid at de i tillegg har innført et kriterium, ”troverdighet”, som såvidt vi kan se, ikke defineres.

Umiddelbart kan en slik kombinasjon av kriterier virke tillitvekkende, samt at verktøyene tross alt evalueres på basis av gjengse og veletablerte kriterier vedrørende validitet og reliabilitet. Av flere grunner er dette imidlertid etter vår mening ikke tillitvekkende:

- En beskrivelse av et kartleggingsverktøy kan ikke i vår sammenheng anvendes som kriterium ved en kvalitetsvurdering av verktøyet. Det er særlig problematisk når beskrivelsen utforming varierer fra verktøy til verktøy og fra skribent til skribent.
- Det gjøres i konklusjonene om verktøyene ikke rede for hvilke forhold ved reliabilitet og validitet det legges vekt på, og kriteriet ”troverdighet” defineres ikke.
- Det gjøres ikke rede for hvordan vurdereren/vurdererne har vektet analyserammens beskrivelser opp mot det andre kriteriesettet knyttet til alminnelige krav til reliabilitet og validitet.
- Det er ikke gjort eksplisitt hvilke kriterier som faktisk brukes.

Sammenfattende vil vi på dette grunnlaget ta sterk avstand til denne mangelen på eksplisitering av de kriteriene som er anvendt. De er ikke transparente. De kan ikke anvendes i fremtidige vurderinger av verktøy med den pålitelighet som er et minimumskrav i forskning, dvs. at to vurderere som anvender de samme vurderingskriterier, vil komme frem til samme resultat (såkalt ”interskårereliabilitet”). Dermed blir også vurderingene preget av subjektivitet og tilfældigheter. De farges av synspunktene til kartleggeren, og kriteriene anvendes ulikt ved ulike verktøy og fører til inkonsistens og selvmotsigelser.

Dette er det utallige eksempler på i teksten, men her skal bare et par av dem trekkes frem. Først et eksempel på en subjektiv vurdering: ”På grunnlag av undersøkelser (henvist til i håndboken 2005:34), som har funnet at ca. 10–15 % av alle førskolebarn har språk- og kommunikasjonsvansker, og en beregnet feilmargin på 10 %, valgte en ved utprøvingen av SATS å regne som risikobarn de barna som mestret færre oppgaver enn det 75 % av barna gjorde. I skjemaets felt for registrering av testresultatene oppgis en maksimumsskåre og en risikoskåre for hvert trinn, og det opplyses at 75 % av barna ved utprøvingen oppnådde maksimumsskåren. Utvalget vurderer det som usannsynlig at en så stor andel av barna skulle være i risikozonen” (s. 111). Dette er et bemerkelsesverdig utsagn som strider mot den empiriske forskningen som er foretatt i forbindelse med prevalens, og som omtales et annet sted i rapporten (s. 29). Her vises det til at internasjonale studier som dokumenterer at hyppigheten av barn med språklige forsinkelser varierer fra 2,3 %–19 %, avhengig av metode og barnas alder. *Basert på empirisk forskning* er slike ”cut-off-points”, når måleusikkerhet tas i betraktning, altså ikke urimelig når ønsket er å ikke overse et eneste barn som kan ha behov for ekstra hjelp i sin språktilegnelse.

Et eksempel på en både subjektiv og motstridende vurdering sees likeledes i forbindelse med SATS. Under beskrivelsen/analysen av SATS på s. 112 står det først: "Det er ikke foretatt reliabilitets- eller validitetsundersøkelser av SATS. Testen er imidlertid så enkelt utformet, og det finnes en så detaljert veiledning for gjennomføring av den, at det er grunn til å tro at den ville oppfylle kvantitative krav til pålitelighet". I forbindelse med vurderingen av verktøyet står det imidlertid følgende: "Materiellet oppfyller en del krav om reliabilitet og validitet, og utvalget vurderer det derfor som relativt troverdig, om en ved tolkningen er oppmerksom på at kommunikasjonsformen kan være uvant for noen barn".

Som et eksempel på en særlig usystematisk, inkonsistent og subjektiv beskrivelse/vurdering kan behandlingen av TRAS nevnes. Ta f.eks. underavsnittet som heter "Innhold", der man skulle forvente en beskrivelse av hvilke språklige dimensjoner TRAS inneholder, men i stedet finner en blanding av både beskrivelse/analyse/diskusjon av såvel TRAS-skjemaet som TRAS-håndboken. Ulike språkvitenskapelige fagområder diskuteres, det henvises noen steder til annen forskningslitteratur, og man diskuterer noen dimensjoner som ikke er inkludert, som etter forfatterens mening burde være det, osv. Den forskningsmessige kvaliteten på beskrivelsen og vurderingen er lav fordi alle mulige perspektiver blandes sammen på en usystematisk måte, slik at man som leser verken er i stand til å ekstrahere hva det grunnleggende budskapet er, eller selv er i stand til å danne seg sin egen vurdering på grunnlag av informasjonen som stilles til rådighet.

Utover dette fremsettes det en rekke udokumenterte påstander som sår uberettiget tvil om deler av verktøyet. F.eks. står det "Fordi spørsmålene til området Språkforståelse bærer preg av å utgjøre en test, er det vanskelig å se at de kan fungere godt som spørsmål til observasjon i barnets vanlige aktiviteter". Hvis man ser nærmere på de spørsmålene rundt barnets språkforståelse som inngår, vil man se at det trekkes inn noen av de språklige områdene som utallige empiriske undersøkelser har påpekt er under utvikling i denne perioden av barnets språktilegnelse, og som derfor er meget relevante å være oppmerksom på. Et annet eksempel på en udokumentert påstand er følgende utsagn: "Men slike ferdiglagde opplegg kan fort føre til voksenstyrt pedagogikk, ikke minst i en situasjon med mangel på pedagogisk personale i barnehagene. Det er neppe TRAS-gruppens ønske å bidra til en slik pedagogikk, men det kan lett bli resultatet". Det gjøres ikke rede for den kausale koblingen mellom TRAS' beskrivelse av barnets språklige profil og en voksenstyrt pedagogikk (som vel heller ikke per definisjon er noe negativt), og det er ikke god forskningsskikk å komme med postulat av denne art uten å begrunne dem, fordi det uansett setter verktøyet i et negativt perspektiv.

Mindretallets vurderingskriterier

Undertegnede har ment at vi skulle benytte kriterer for egnethet som er vanlige i den forskningen som beskjeftiger seg direkte med kartlegging, at de skulle være de samme for alle verktøy, og at de ut fra behov skulle kombineres med andre kriterier vi anså som vesentlige ved vurdering av verktøyets egnethet til videre bruk i barnehagen. Det fordrer innsiktsfull anvendelse av kriteriene fordi verktøyene er ulike, og den norske kartleggingstradisjonen ung. (Derfor er det for eksempel ikke mange tester å validere verktøy opp mot.) Verktøyene inngår dessuten i ulike tradisjoner innenfor det som grovt kan betegnes som utdanningsvitenskapelige tradisjoner ("educational sciences"). ASQ inngår i en psykologisk/kognitiv tradisjon der språket er ett av mange kompetanseområder, Språk 4 har et avgrenset fokus på 4-åringers språk og gjenspeiler en bred, men grunnleggende mer psykolingvistisk tradisjon, Lær meg norsk før skolestart har et eksplisitt språkpedagogisk siktepunkt og anvender dessuten kvalitative vurderingsformer. Innenfor en felles overordnet ambisjon om å styrke barns språk via systematisk kartlegging, representerer de åtte verktøyene ulike tyngdepunkter som vi mener det skal tas høyde for når verktøyene vurderes.

Vi deler ikke flertallets overforenklede kategorisering i utviklingspsykologiske (de syv individorienterte) og pedagogiske (systemorienterte) verktøy. For mindretallet har det derfor vært en ambisjon å anvende vurderingskriterier som var faste nok til at vi rettmessig kunne kalle dem forskningsbaserte, og åpne nok til at de kunne anvendes på ulike verktøy.

Vi ser kriterier knyttet til verktøys pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet/relevans (validitet) som helt grunnleggende i en forskningsbasert evaluering, for av etiske årsaker å sikre en beskrivelse/vurdering av det enkelte barns språk som er så korrekt som mulig. Derneft må vi i denne sammenhengen vurdere verktøyenes egnethet i forhold til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn, og også barn med nedsatt funksjonsevne. Av tids- og plasshensyn får vi ikke behandlet situasjonen for barn med nedsatt funksjonsevne. Dette er, som det fremgår i flertallsrapporten, en svært uensartet gruppe som fordrer svært ulike tilpasninger, særlig ved gjennomføringen av en kartlegging som fordrer at barnet svarer på spørsmål (for eksempel i testing). Dette har heller ikke vært et punkt som det har vært uenighet om i utvalget. Alle de åtte verktøyene kan anvendes med noen barn med nedsatte funksjonsevner, men noen barn kan en på valid måte først og fremst kartlegge ved å observere, f.eks med TRAS, Alle med eller Lær meg norsk før skolestart, og ut fra en nærmere vurdering av barnets samarbeidskapasitet. Mange barn med nedsatt funksjonsevne kan ha forsinket språkutvikling, men det gjelder slett ikke for alle barn. Vi ser dessuten som nevnt verktøyenes egnethet i forhold til de utfordringer praksisfeltet møter i det daglige arbeidet med å støtte og styrke førskolebarns språk.

Tradisjonelt har ulike forskningstradisjoner, eksempelvis kvantitativ og kvalitativ forskning, stilt ulike krav til dokumentasjon av resultatets reliabilitet og validitet. Ved vurdering av verktøyets egnethet i barnehager er dette et viktig poeng, for flere verktøy anvender kvalitative beskrivelser. Det gjør også ett av de verktøyene som inngår i utvalgets oppdrag, Lær meg norsk før skolestart. Selv om det i dag fortsatt stilles strengere krav til grundige vurderinger av reliabilitet og validitet for data og resultater i kvantitativ enn i kvalitativ forskning, vil en i dag også i kvalitativ forskning fordrer at forskningen er pålitelig og gyldig. Det vil for eksempel innebære at personer som kartlegger det samme barnet, kommer frem til samme resultat, eller at to personer som observerer det samme læringsmiljøet, nedtegner på samme måte (interskårereliabilitet). En vil også fordrer at det er sannsynliggjort at forskningen er valid, selv om de validitetsbetraktninger som gjøres, gjerne vil være ulike. Det er i dag også tiltakende vanlig å se validitet som en gyldighetsvurdering knyttet til en slutning og ikke til en test eller til data alene (Kleven 2008; Shadish m.fl 2002). En fordrer altså at de slutninger forskeren gjør, skal kunne settes for gyldighetsprøving.

Det er ikke mulig i denne dissens å gjøre vurderinger av verktøyene basert på disse kriteriene, som etter vår oppfatning ville resultere i en på samme tid forskningsbasert og praksisrelevant vurdering. I det følgende vil vi i stedet bare angi hvor vi er særlig uenige i fellesrapportens samlede vurdering som gis av de enkelte verktøyene, samt trekke opp noen prinsipielle forhold relatert til vurderingen av de konkrete verktøyene.

4. Kommentarer til analyse av selve verktøyene

Hagtvatn har av habilitetshensyn ikke deltatt ved vurdering av enkeltverktøy i det følgende.

Kommentarer til de overordnede vurderingene av de åtte verktøyene

Alle verktøyene, med unntak av Reynells språktest og Språk 4, vurderes i flertallsrapporten som i større eller mindre grad egnet til anvendelse i barnehagen. Vi er i utgangspunktet enig med flertallsutvalget i vurderingen av at de seks verktøyene som vurderes positivt, prinsipielt kan anvendes i barnehagen.

Bleses er uenig i vurderingen av Språk 4, og mener at også dette verktøyet kan brukes i barnehagen. Språk 4 er basert på metoder som gjør verktøyet velegnet til både å identifisere barn med språklige forsinkelser og utarbeide en språklig profil av barnets språkferdigheter (se nedenfor). Språk 4 måler både utviklingsrelevante aspekter av talespråklige ferdigheter (reseptive og produktive), samspill og oppmerksomhet. Dertil blir foreldre stilt relevante generelle spørsmål som kan anvendes til å gi et nyansert inntrykk av barnets språkferdigheter og danne et solid grunnlag for å vurdere om barnet har særlige behov, og i så fall hvilken oppfølgende innsats barnet har bruk for. Det er gjennomført foreløpige vurderinger av aspekter ved validiteten til Språk 4, og nye undersøkelser peker på god korrelasjon med andre måleinstrumenter. Ph.d.-stipendiat Marianne Klem undersøker således for tiden begrepsvaliditeten til Språk 4 ved å sammenholde normeringsresultatene med TROG og BPVS. Resultatene hennes indikerer en svært god begrepsvaliditet for Språk 4. Resultatene er under ferdigstilling i en artikkel som skal publiseres internasjonalt (Klem, personlig kommunikasjon, oktober 2011).

I tillegg er det en rekke punkter vi i det følgende vil trekke frem, som vil bidra til å kvalifisere vår vurdering av verktøyene og deres anvendelse.

Bemerkning i forhold til verktøyenes validitet og reliabilitet.

Alle barn har krav på å bli vurdert med et språkkartleggingsverktøy som lever opp til de kravene man med rette kan stille til verktøyenes kvalitet. Som omtalt ovenfor gjelder generelle krav om validitet og reliabilitet for *alle* typer verktøy, men selvfølgelig vil den valgte metoden få konsekvenser for hvilke konkrete krav som er relevante i forhold til et bestemt verktøy (f.eks. er krav om representativ normering selvfølgelig kun relevant for normrefererte verktøy).

Noen av de verktøyene som er vurdert av ekspertpanelet, oppfyller utvalgte krav om dokumentasjon av validitet og reliabilitet. F.eks. gjelder det at alle verktøyene, med unntak av Lær meg norsk ved skolestart, har relativt klare og transparente regler for gjennomføring av testen og skåringsregler i de respektive veiledningene, best i forbindelse med verktøy som ASQ og Reynells språktest.

Omvendt oppfyller ingen av de åtte verktøyene kravene knyttet til f.eks. dokumentasjon for utvelgelse av gjenstander, slik at det kan vurderes om de er uten bias, for kriterievaliditet (dvs. at testens kategorisering av barn i ”typisk språktilegnelse” og ”språklig forsinkelse” stemmer overens med andre valide instrumenter, og at testen kan forutsi hvordan barnet senere vil skåre på en annen valid kartlegging av språklige og kommunikative ferdigheter), for reliabilitet (f.eks. at to kartleggere vil komme frem til samme resultat) og for normeringens representativitet. Det er f.eks. kun ASQ som i amerikansk versjon har publisert tilstrekkelig

informasjon til at normeringsutvalgets representativitet kan vurderes som fullstendig tilfredsstillende. De norske konstruktørene av verktøyet forutsetter imidlertid at variasjonen blant amerikanske og norske barn er rimelig lik. I den norske utgaven godtgjøres det at slik likhet kan påregnes ut fra sammenlignende vurderinger med norske utvalg. (I forbindelse med dette verktøyet bør det dog bemerkes at det språklige innholdet – av naturlige årsaker – er meget begrenset, så det vil være viktig å vite i hvilken grad det er i stand til å fange opp barn med ulike typer forsinkelser, og at verktøyet er basert på et meget lavt ”cut-off-point”, dvs. at det bare identifiserer barn med svært alvorlige språkproblemer og ikke barn som er forsinket, men likevel kunne ha bruk for ekstra støtte.) Det er vanskeligere å vurdere normeringsutvalgets representativitet i de andre utvalgene. Den norske tilpasningen av Reynells språktest anvender et representativt utvalg på mellom 80 og 100 barn på hvert alderstrinn, og bør som sådan kunne vurderes å være representativt på statistisk grunnlag. I de andre tilfellene er normmaterialets representativitet vanskeligere å vurdere, og det er viktig at denne informasjonen fremskaffes (legg likevel merke til at vi ikke kan vite om normeringen er representativ, men bare at testutviklerne ikke presenterer dokumentasjon for det).

I forhold til de kriteriebaserte testene er det likeledes avgjørende at det fremskaffes dokumentasjon for at de spørsmålene som stilles, er av en slik art at de resulterer i ensartede svar. I forbindelse med et av de kriteriebaserte verktøyene, som f.eks. TRAS, er fremskaffelsen av slik viktig informasjon allerede påbegynt, og det er svært positivt. Analysen viser at det for noen språklige områder ikke er god overensstemmelse mellom vurderinger foretatt av ulike fagpersoner, og slik informasjon kan brukes til å tilpasse materialet i det etterfølgende. Derimot er det ikke så vidt utvalget vet, tatt slike skritt for Alle med eller Lær meg norsk før skolestart. En kritisk gjennomgang av spørsmålene i f.eks. Lær meg norsk før skolestart viser at mange av disse er formulert på måter som sår alvorlig tvil om hvorvidt forskjellige kartleggere vil forstå det samme ved spørsmålene (f.eks. ”kan barnet fortelle noe” eller ”kan barnet styre noen”). Denne tvilen er blitt bekreftet av folk som anvender materialet i praksis. Det er likeledes verdt å notere seg at kriteriebaserte observasjonsverktøy stiller enda høyere krav til at de språklige områdene / konkrete gjenstandene som inngår, er utviklingsrelevante og uten bias, enn normrefererte observasjonsverktøy der barnets ferdigheter kan sammenlignes med andre. Ingen av de kriteriebaserte verktøyene stiller slik dokumentasjon til rådighet.

Et annet forhold knyttet til validitet er hvorvidt kartleggingsverktøyet viser korrelasjoner med andre kartleggingsverktøy som måler det samme. Dette er igjen mest veldokumentert for ASQ, men både Askeladden, Reynells språktest og Språk 4 har vedlagt en form for dokumentasjon for kriterievaliditet, som i de fleste tilfeller er positiv. I forhold til Språk 4 er det vesentlig å være oppmerksom på hva som faktisk sies i den evalueringen av Språk 4 som Oxford Research (2008) har utarbeidet. Evalueringen bygger på relevant teori på feltet, dokumentanalyse, analyse av kvalitative intervjuer, analyse av registerdata og til en viss grad analyse av data fra spørreskjemaundersøkelse. Det inngår ikke noen empiriske sammenligninger med andre kartleggingsmaterialer, dvs. at vurderingen av effekten av Språk 4 alene er basert på profesjonelles subjektive vurdering av materialet. Dette betyr at det ikke kan trekkes noen endelige konklusjoner på grunnlag av denne undersøkelsen. Oxford Researchs rapport gir en vurdering av hvorvidt Språk 4 har ønsket effekt i forhold til å avdekke forsinket språkutvikling hos barn, og manglende norskkunnskaper hos barn med annet morsmål enn norsk og samisk. Rapporten vurderer også opplæringstilbudet som er gitt til helsesøstre i forbindelse med Språk 4. Rapporten konkluderer med at Språk 4 er egnet til å oppdage forsinket språkutvikling hos barn med norsk som morsmål. Dette er basert på undersøkelser gjort blant helsesøstre. Undersøkelsen konkluderer også med at Språk 4 ikke er

egnet til å avdekke forsinket språkutvikling eller språkvansker hos flerspråklige barn som kan lite norsk. Dette gjelder både for forsinket utvikling på andrespråket og morsmål. Dette står i motsetning til intensjonen med Språk 4, som har som formål å kunne oppdage språkvansker hos flerspråklige barn. Resultatene av den nevnte evalueringen bør likevel leses med en viss forsiktighet, da svarfrekvensen bare ligger på 34 %, og det dessuten finnes en del andre uklarheter når det gjelder svarene fra intervjuerne. Mer alvorlig for konklusjonen er det likevel at det ikke foreligger noen eksterne vurderinger av 4-åringers språk som resultatet av Språk 4 kan sammenlignes med. Rapporten kan derfor ikke brukes til å trekke konklusjoner angående Språk 4 sin kategorisering av barn i typisk språktilegnelse og språklige forsinkelser. Til dette formålet kreves andre metoder (jf. ovenfor).

Med den korte tradisjonen en i dag har i Norge for å anvende språkkartleggingsverktøy, er det ikke meningsfylt på det nåværende tidspunkt å diskvalifisere noen verktøy ut fra disse kravene. For de fleste verktøyene er det påbegynt et arbeid med å utarbeide dokumentasjon for ulike aspekter av validitet og reliabilitet, og de foreløpige resultatene gir holdepunkter med hensyn til verktøyenes kvalitet. Det er viktig at dette arbeidet videreføres. Hvis undersøkelsene viser behov for dette, anbefaler vi at denne kunnskapen anvendes til å tilpasse eksisterende verktøy – eller at det utvikles nye språkkartleggingsverktøy – slik at de språkkartleggingsverktøyene som på sikt anvendes i den pedagogiske praksisen for ulike behov i norske barnehager, kan oppfylle allment aksepterte krav til språkkartleggingsverktøy. Det kan i parentes bemerkes nevnes at det nettopp er utviklet et empirisk velfundert verktøy til vurdering av den tidlige språktilegnelsen hos norske barn fra 8–36 måneder, som er basert på det meget anerkjente instrumentet MacArthurBates Communicative Development Inventories (Kristoffer m.fl. 2011). Verktøyet er basert på foreldrerapportering og er normert på mer enn 6000 barn, og vil kunne anvendes i barnehagen som selvstendig eller supplerende verktøy.

Bemerkning til verktøyenes anvendelse i barnehager

Innledningsvis vil vi gjerne tydeliggjøre at vi tar avstand fra det grunnsynet flertallsrapporten gir uttrykk for i forbindelse med vurderingene av de enkelte verktøyene, nemlig at det er avgjørende hvilken faggruppe et materiale er utviklet for. For eksempel diskvalifiseres Språk 4 og ASQ blant annet fordi verktøyene i utgangspunktet ikke er utarbeidet for førskolelærere, men dette er ikke det avgjørende spørsmålet. Dessuten anvendes ikke dette kriteriet konsekvent, da SATS til tross for dette vurderes egnet til barnehagen, men ser man på gjennomgangen av de to verktøyene, er argumentene for en slik divergerende vurdering ikke overbevisende. Vi oppfatter det som utvalgets oppgave å vurdere verktøyenes kvalitet, uavhengig av hva tekstkonstruktørene selv har skrevet om verktøyene, hvilken faggruppe verktøyene er utviklet for og hvordan verktøyene for tiden brukes i praksis. Det avgjørende spørsmålet er om et verktøy som f.eks. Språk 4 eller ASQ oppfyller allmenne kriterier for et godt og valid verktøy og retter seg mot utviklingsrelevante språklige områder (jf. ovenfor), og dermed *kan* anvendes i barnehagen.

I forlengelsen av dette mener vi at det vurderingskriteriet i flertallsrapporten som heter ”Pedagogiske konsekvenser og sammenhenger”, er problematisk som vurderingskriterium ved vurdering av verktøyenes egnethet som kartleggingsverktøy. Det er naturligvis viktig at testens resultat kan få pedagogiske konsekvenser, for ellers er en kartlegging meningsløs, men det kritiske spørsmålet er om testen måler språklige områder som er utviklingsrelevante for barnet (både her-og-nå og i forhold til senere læring i skolen) på en valid og reliabel måte (se også nedenfor) – og så er det i prinsippet opp til det pedagogiske personalet – basert på den viten de har om hvordan barn utvikler språk og hvordan barns språktilegnelse kan understøttes – å tilrettelegge og gjennomføre den pedagogiske innsatsen. Man kan si at det ville være en

styrke hvis en veiledning til et kartleggingsmateriale ga eksempler på hvordan man kan arbeide med barnets språklige utfordringer, men det er, når alt kommer til alt, ikke det som er hovedformålet med et kartleggingsverktøy.

Vi vurderer derfor at alle verktøy i prinsippet kan anvendes i barnehager, også selv om de har blitt utviklet for andre faggrupper. Vi vurderer videre at det ikke i utgangspunktet diskvalifiserer noen av verktøyene at det ikke er utarbeidet konkrete veiledninger til hvordan resultatet av språkkartleggingen skal videreføres til pedagogiske handlinger. Vi anbefaler likevel at slike konkrete veiledninger utarbeides for å støtte de enkelte pedagogers arbeid med å understøtte det enkelte barn og med å tilrettelegge det språklige miljøet i barnehagen.

Bemerkninger til de 8 verktøyenes anvendelse i forhold til minoritetsspråklige barn

I Norge er det flere minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige barn som har norskspråklige ferdigheter på et nivå som krever en ekstra pedagogisk innsats. Ingen vil argumentere mot at det er viktig for alle barn i Norge, uansett om de er minoritets- eller majoritetsspråklige, å ha solide språklige ferdigheter, både for deres trivsel mens de er i barnehagen og med hensyn til senere læring i skolen. Derfor er det viktig å få et mål for både majoritets- og minoritetsspråklige barns norskspråklige kompetanse.

Det er selvfølgelig helt som forventet at barn i minoritetsspråklige familier begynner med å være sterkest i førstespråket, mens andrespråket utvikler seg langsommere, iallfall de første årene. Derfor gir det vanligvis liten grunn til bekymring hvis et minoritetsspråklig barn har bedre språklige ferdigheter på førstespråket enn på andrespråket, og svakere norskspråklige ferdigheter enn majoritetsspråklige barn. Minoritetsspråklige barns språkferdigheter er fordelt på to eller flere språk, og det er vanlig at det tar lengre tid å tilegne seg flere språk enn ett språk. Det hovedsynspunktet utelukker ikke muligheten for at barn med norsk som andrespråk ville ha nytte av en målrettet innsats i barnehagen for å fremme utviklingen av norsk, slik at de tidligst mulig kan følge undervisningen i skolen på lik linje med majoritetsspråklige barn.

Dertil finnes det en annen gruppe av minoritetsspråklige barn som har reelle språklige problemer, som vil vise seg i både første- og andrespråket. Dette er en gruppe barn som ofte overses, først og fremst fordi miljøet ser det som naturlig at barn som tilegner seg flere språk, har en langsommere språkutvikling enn barn som tilegner seg ett språk. Minoritetsspråklige barn med generelle språkproblemer krever en annen innsats enn minoritetsspråklige barn som bare på grunn av sin tospråklighet ennå ikke skårer på nivå med majoritetsspråklige barn.

I flertallsrapporten argumenteres det gang på gang med at det ikke er hensiktsmessig å vurdere minoritetsspråklige barn med et verktøy som er utviklet for majoritetsspråklige barn. Det vil vi gjerne ta prinsipielt avstand fra. Selvsagt må en anvende skjønn når det gjelder hvorvidt et barn er så fortrolig med norske forhold og det norske språket at det er etisk forsvarlig og faglig rimelig å kartlegge barnets fungering på norsk. Her vil en vurdering av verktøyets metode ha betydning, for eksempel om det legges opp til testing eller observasjon. Vi ser det imidlertid som fullt forsvarlig å kartlegge de *norskspråklige* ferdighetene til minoritetsspråklige barn som er i gang med tilegnelsen av norsk og har erfaring med norsk kultur blant annet fra barnehage og skole, med et verktøy som ellers oppfyller krav om validitet og reliabilitet og er uten bias når det gjelder barn med en annen etnisk eller sosial bakgrunn.

For de barna som viser tegn til å være generelt språklig forsinket, er det ønskelig å ha en vurdering av et minoritetsspråklig barns kompetanse i førstespråket. Ikke fordi det i seg selv er et mål å oppnå en vurdering av et minoritetsspråklig barns fullstendige språklige ferdigheter, men for å kunne støtte barnets utvikling på både morsmålet og andrespråket. Dette er i virkelighetens Norge ikke så enkelt som man kunne ønske. Hvis et kartleggingsmateriale skulle gi et fullstendig bilde av minoritetsspråklige ferdigheter i motsetning til deres norskspråklige ferdigheter, ville det kreve at man først utviklet materialer til å belyse de minoritetsspråklige barnas tilegnelse av morsmålet på de over 100 språkene som er representert i norske barnehager og skoler i dag. Deretter måtte man sammenligne barnets tilegnelse av morsmålet med barnets tilegnelse av den norskspråklige utviklingen, men for å kunne gjøre det, måtte forskere først utvikle modeller for hvordan man hensiktsmessig kan gjøre dette, for den kunnskapen har vi ikke i dag.

Virkelighetens verden er fylt av utfordringer som fordrer pragmatiske løsninger. Ekspertutvalget er ikke bedt om å finne løsninger, men om å vurdere tilgjengelige verktøys egnethet til videre bruk i barnehagen. Vi mener vurderingene må gjøres på et rimelig realistisk grunnlag, og vi erkjenner at disse løsningene kan være langt fra de ideelle. Vår grunnholdning vil i lys av denne situasjonen være at en ved språkkartlegging som involverer minoritetsspråklige barn, må anvende en høy grad av skjønn og individuelle tilpasninger, slik en også må når verktøy skal anvendes i forhold til barn med ulike typer funksjonsnedsettelse. Innenfor gruppen minoritetsspråklige barn er det særlig store variasjoner i språklige ferdigheter både på morsmålet og andrespråket. Løsningene må gjenspeile denne variasjonen. Når det gjelder barn som nylig er kommet til landet, kan det være lite meningsfylt å kartlegge norskspråklige ferdigheter. Det kan også være vanskelig å kartlegge språkferdigheter på morsmålet, særlig hvis det ikke finnes tilgjengelige egnede kartleggingsverktøy på morsmålet. Da kan det være nødvendig å anvende det best egnede verktøyet som er tilgjengelig, og via en tolk som kjenner barnet.

Når det gjelder minoritetsspråklige barn som er fortrolige med norsk kultur, og som mestrer norsk på et grunnleggende nivå, kan det derimot være meningsfylt å sammenligne deres norskspråklige ferdigheter med normen for majoritetsspråklige barn, men vi må forvente at de skårer lavere, og resultatene må tolkes ut fra innsikt i flerspråklige barns språklige utvikling. Et materiale som kun vurderer norsk, gir ikke et fullstendig bilde av minoritetsspråklige barns samlede språkferdigheter, men resultatene kan brukes til to viktige formål: 1) De kan avdekke den språklige utviklingen på norsk hos ulike typer tospråklige barn (f.eks. simultant vs. sekvensielt tospråklige, tidlig vs. senere tospråklige, tospråklige med høy vs. lav sosioøkonomisk status osv.); 2) De kan brukes til å konstatere at den store gruppen tospråklige som faller innenfor den typiske utviklingen for enspråklige norske barn, ikke har generelle språkproblemer, og de trenger derfor ikke særskilte pedagogiske innsatser. Her kan forskning også på sikt bidra til å sette opp empirisk baserte forventninger om når forskjellen blir for stor. Det vurderes i flere tilfeller i flertallsrapporten at verktøyene ikke egner seg til å kartlegge minoritetsspråklige barns språk hvis de ikke har tilstrekkelige språkferdigheter i det språket kartleggingen gjennomføres på. Det er vi enige i, men nøyaktig det samme kan innvendes i forhold til majoritetsspråklige barn. Ingen barn skal kartlegges med et verktøy hvis de ikke forstår instruksene. Men det kan også i seg selv være informativt.

I forhold til de åtte språkkartleggingsverktøyene som vurderes av utvalget, er Språk 4 det verktøyet som har gått lengst i denne retningen, idet det er laget morsmålsbaserte versjoner av verktøyet, noe det ikke gis tilstrekkelig kreditt for i flertallets rapport. Dette er et viktig og godt skritt i forhold til det å bli bedre til å målrette innsatsen mot de ulike behovene hos

minoritetsspråklige barn. Utover dette hevdes det av flertallet at: ”Språk 4 er normert på barn med norsk som morsmål, og normering av tester på ett språk kan ikke uten videre overføres til et annet språk. Det kan derfor være problematisk å benytte Språk 4 for minoritetsspråklige barn både på norsk og/eller deres morsmål. Videre er aldersrelatering sett i forhold til minoritetsspråklige barn problematisk”. Dette er en konklusjon som virker unødig begrensende / lite løsningsorientert i forhold til den vanskelige situasjonen praksisfeltet står i.

Vi er kjent med at det ved Bredtvet kompetansesenter er nedlagt et betydelig arbeid i å utvikle kartleggingsverktøy for de mest frekvente grupper minoritetsspråklige barn. En har da valgt å ta utgangspunkt i verktøy som er mye brukt internasjonalt, og som dermed finnes i både engelsk og norsk utgave på forhånd. Vi mener det i fremtiden tilsvarende vil være en god strategi å tilpasse egnede språkkartleggingsverktøy som i fremtiden tas i bruk på norsk, til de mest høyfrekvente minoritetsspråklige gruppene. Hensikten skal være å komme tidlig inn med relevante innsatser dersom kartleggingen avdekker slike behov.

Utover dette finnes det andre relevante perspektiver i forhold til anvendelse av de åtte språkkartleggingsverktøyene. Disse vil vi gjerne trekke frem i det følgende.

Valg av språkkartleggingsverktøy bør være styrt av formålet

Individuell språkkartlegging kan som nevnt anvendes til ulike formål, nemlig identifisering av de barna som har bruk for særskilt innsats, utarbeiding av språklig profil av et barns språklige styrker og utfordringer samt oppfølging av hvorvidt den pedagogiske innsatsen har den ønskede virkningen for det enkelte barn. De åtte verktøyene har forskjellige styrker i forhold til disse ulike formålene, som henger sammen med den grunnleggende metoden verktøyet er basert på.

Med utgangspunkt i oversikten over forskjellige typer kartleggingsverktøy som presenteres i det avsnittet som i flertallsrapporten heter ”Intervensjonspedagogikkens formål med språkkartlegging” (som vi har utarbeidet), har vi gruppert verktøyene etter metoden som verktøyet er basert på, og som i all vesentlighet avgjør hvor verktøyenes primære styrke ligger (se Tabell 1). Selv om konkrete verktøy kan anvendes til mer enn ett formål, markeres kun hvilket formål verktøyene på et metodisk grunnlag er særlig egnet til.

Tabell 1: Oversikt over hvilke formål de 8 verktøyene er særlig egnet til

SCREENING			KARTLEGGING			
			PROFILBESKRIVELSE		OPPFØLGING	
<i>Standardiserte tester¹</i> (norm-referert ³)	<i>Standardiserte tester¹ + Observasjon via standardiserte sjekklister²</i> (normreferert)	<i>Observasjon via standardiserte sjekklister²</i> (normreferert)	<i>Standardiserte tester¹</i> (normreferert)	<i>Observasjon via standardiserte sjekklister²</i> (normreferert)	<i>Observasjon via sjekklister²</i> (kriteriereferert)	<i>Observasjon via sjekklister</i> (kvalitativ)
Identifisere barn med språklige forsinkelser	Identifisere barn med språklige forsinkelser	Identifisere barn med språklige forsinkelser	Beskrive barnets språklige profil	Beskrive barnets språklige profil	Beskrive barnets språklige profil Beskrive barns utvikling over tid	Beskrive barns språk Beskrive barns utvikling over tid
ASKELOADDEN SPRÅK 4⁵	SATS	ASQ⁵	REYNELLS SPRÅKTEST		TRAS ALLE MED	LÆR MEG NORSK FØR SKOLESTART

¹Tester: strukturerte oppgaver som barnet gis av testadministratoren

²Sjekklister: strukturert observasjon i spontane eller ”arrangerte” situasjoner

³Normreferert: barnet sammenlignes med hva andre barn kan på samme alderstrinn basert på en normering av materialet

⁴Kriteriereferert: det vurderes om barnet har tilegnet seg en bestemt kompetanse

⁵Ikke utarbeidet standard normering + Generelle spørsmål (syn, hørsel, helse)

Grunnleggende sett vil verktøy som er basert på normrefererte tester/sjekklister (dvs. Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ samt Reynells språktest) i særlig grad være velegnet til å identifisere barn med språklige forsinkelser/problemer (screening), fordi verktøyene gjennom normmaterialet gjør det mulig å sammenligne et barns skåre med andre barn på samme alderstrinn med antatt typisk utvikling (se avsnittet ”Intervensjonspedagogikkens formål med språkkartlegging”). Her er et hovedpunkt i forhold til hvor effektivt verktøyet vil være, at standardiseringen er gjennomført på et godt beskrevet utvalg av barn som kan antas å utgjøre variasjonen i typisk utvikling, og som kan antas å være representativt for den fullstendige variasjonen mellom barn i sammenligningsgruppen. Hvis formålet med kartlegging er å finne barn med språklige forsinkelser, er Askeladden, Språk 4, SATS, og ASQ de av de seks verktøyene som ble funnet egnet til barnehagen, som for tiden er mest velegnet til dette formålet.

Verktøy som er basert på observasjon via kriterierefererte sjekklister (Alle med og TRAS), er i utgangspunktet ikke like velegnede til å identifisere barn med språklige forsinkelser, da man med denne metoden først og fremst sammenligner barnet med seg selv og vurderer om det enkelte barn har tilegnet seg en bestemt kompetanse. En erfaren kartlegger som kjenner den typiske språkutviklingen godt, vil trolig kunne vurdere om de aldersrelaterte språkferdighetene er ervervet. Vurderingene blir imidlertid mindre presise enn dem man kan gjøre når man kan si noe om hvordan barnets kompetanse er sammenlignet med typiske barn på samme alder, og dette stiller høyere krav til kartleggerens faglige kompetanse. Slike verktøy er derimot, sett fra et metodisk synspunkt, velegnet til å beskrive et barns språklige profil som grunnlag for tilretteleggelsen av en pedagogisk innsats, og til å følge barnets utvikling over tid. Dette krever at resultatet av beskrivelsen av barnets språkstatus omsettes til

pedagogisk handling. Hvis formålet med språkkartleggingen er å beskrive barnets profil eller følge barnets utvikling over tid, er Alle med og TRAS derfor de mest velegnede.

Lær meg norsk før skolestart skiller seg fra de andre ved å være et kvalitativt verktøy, og materialet er verken velegnet til å identifisere barn med språklige forsinkelser eller til utarbeiding av en språklig profil som kan anvendes som grunnlag for en oppfølgende innsats (heller ikke på grunn av det meget spesifikke innholdet i materialet). Dette har heller ikke vært materialets formål. Verktøyet kan sannsynligvis brukes til å følge med på barns språkutvikling over tid innenfor de områdene som materialet vurderer (men se også ovenfor).

Språk 4 kan på grunn av metoden (normreferert) og det relativt brede språklige og aldersrelevante innholdet, brukes både til å identifisere barn med språklige forsinkelser og til å utarbeide en språklig profil av barnet. Språk 4 er imidlertid mindre velegnet til å følge barns utvikling over tid, da den er basert på testing av barnet, og i hvert tilfelle er det viktig at det går minst seks måneder før testen anvendes igjen.

Fordi den valgte metoden har konsekvenser for hvilket formål verktøyene er mest velegnede til, peker dette på at *ingen* av de åtte kartleggingsverktøyene ut fra sitt primærformål kan anvendes til alle de formålene der kartlegging kan anvendes som en brukbar metode. Ingen av de åtte kan ivareta alle formålene like godt, men en erfaren kartlegger vil kunne bruke enkelte av verktøyene for alle tre formål. I praksis vil en mest typisk anvende en kombinasjon av kartleggingsverktøy, for eksempel ett verktøy for å identifisere risikobarn og ett for å følge opp barns utvikling over tid. Dette stiller større krav til det faglige nivået hos kartleggeren.

Det kan øke validiteten hos språkkartleggingsverktøy hvis det inngår en vurdering av barnets ulike læringsmiljøer i både formelle og uformelle situasjoner. Alle metoder har styrker og svakheter. Direkte vurdering (f.eks. med utgangspunkt i et testmateriale) har den fordelen at det kan standardiseres, slik at alle barn presenteres for identiske testbetingelser, men ulempen er at mindre barn kan ha vanskelig for å forstå og oppfylle kravene i forbindelse med testen. Indirekte vurdering (ved at førskolelæreren fyller ut spørreskjemaer om barnets språk) har den fordelen at barnet observeres i dets naturlige læringskontekst. Svakheten ved denne metoden er at det krever veldefinerte svarkategorier og skåringsprinsipper, og at det er bruk for god veiledning i det å administrere rapportene. Endelig kan det anvendes ustrukturert observasjon som muliggjør at pedagogen fritt kan merke seg det som faller i øynene, men en innvending mot denne metoden er at observasjonen er helt avhengig av øynene som ser ("observer bias"). Dette tydeliggjør det faktum at det vil styrke vurderingen av det enkelte barns språkferdigheter hvis flere ulike metoder kombineres, slik det er tilfellet med f.eks. SATS. Endelig oppfører barn seg dessuten forskjellig i ulike kontekster, og det kan gi et ufullstendig bilde av barnets utvikling kun å benytte seg av én metode. Især foreldre har en stor implisitt kunnskap om sine barns språk, da de er sammen med barnet i mange ulike situasjoner og kontekster, og ved også å involvere foreldre får man et mer representativt bilde av hva barnet vet og kan. SATS er det eneste verktøyet som baserer vurderingen av barnets språkferdigheter på både førskolelærere og foreldre, og der det inngår både observasjon og tester. I ASQ er det bare foreldrene som vurderer barnet i uformelle situasjoner, mens det for resten av verktøyene er førskolelærerne som vurderer barnet i enten formelle eller uformelle situasjoner.

Det finnes en bred vifte av språklige ferdigheter som peker frem mot senere skriftspråkkompetanse og læring i skolen, og som derfor bør vurderes i barnehagen

Et avgjørende spørsmål å stille i forbindelse med hvilke språkkartleggingsverktøy som det er bruk for i barnehagen, er: hvilke språklige områder er det viktig å kartlegge for å sikre at de barna som er i risikozonen for å utvikle språkproblemer, både her og nå og på sikt, blir identifisert?

I 2008 utga National Early Literacy Panel resultatet av en metaanalyse basert på flere hundre studier som undersøkte språklige prediktorer for senere skrive- og leseferdigheter, ved å se på sammenhengen mellom språklige ferdigheter hos barnet fra fødselen til det femte året og/eller barnehageklassen ("kindergarten") og senere mål for skrive- og leseferdigheter (se f.eks. National Early Literacy Panel 2008). Metaanalyser i rapporten utarbeidet av National Early Literacy Panel viser sammenhengen mellom disse ferdighetene i barnehagen, og senere avkodings-, leseforståelses- og staveferdigheter i skolen. Såvel talespråklige ferdigheter og det vi her med et samlet begrep kaller lese- og skriveforutsetninger (dvs. lydlig oppmerksomhet, bokstavkunnskap, skriftspråkkonsepter og hurtig benevnning av ord, farger m.m.), forutsier både avkoding, leseforståelse og staving på skolen.

Resultater som disse er også gjengitt i en dansk sammenheng. En ny dansk undersøkelse som har sett på langtidseffektene av tidlig identifiserte alvorlige tale- og språkproblemer hos 198 danske voksne (Elbro m.fl. 2011), viste at de største språklige prediktorene for de voksnes senere resultater var verbal hukommelse, ordforråd og fonologisk oppmerksomhet, mens uttale ikke kunne forutsi noe. Helt nye publiserte resultater fra The Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC), som er basert på en fødselskohort på 13 992 engelske barn, understøtter disse resultatene (Roulstone m.fl. 2011). Denne undersøkelsen viste bl.a. at ordforrådets størrelse og omfanget av bruken av to- og treordssetninger ved 2-årsalderen var meget sterkt assosiert med barnas språklige ferdigheter ved skolestart. Andre undersøkelser igjen har pekt på den tidlige narrative utviklingen som prediktiv for senere skrive- og leseferdigheter (f.eks. Conti-Ramsden m.fl. 2001).

På basis av disse studiene – og en lang rekke ytterligere studier – peker forskning altså på at det er viktig å understøtte *både* talespråklige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter, men på en måte som er naturlig og motiverende for barnet. Dette har direkte konsekvenser for hvilke språklige områder som er vesentlig å kartlegge i barnehagen. De seks verktøyene som er funnet egnet til barnehagen, er svært ulike i forhold til hvor bredt de måler forskjellige aspekter av barns språkferdigheter. TRAS vurderer en lang rekke språklige ferdigheter. Språk 4 og SATS er likeledes relativt brede, mens Lær meg norsk før skolestart er relativt snever. Dette gjelder især også for de konkrete verktøyene som også omfatter vurdering av sosiale, kognitive og motoriske ferdigheter, som Alle med og ASQ. Ulempen ved de sistnevnte verktøyene er at de språklige dimensjonene avdekkes (i noen tilfeller) i betraktelig mindre grad, og at man derfor ikke får den samme innsikten i barns språklige ferdigheter som verktøy kun rettet mot språk (som f.eks. TRAS). Dette er muligens et mindre problem hvis formålet er å identifisere barn med språklige forsinkelser (som ASQ er velegnet til) og et større problem hvis formålet er å identifisere et barns språklige styrker og utfordringer, eller følge barnets utvikling over tid.

Det er imidlertid ingen av de seks verktøyene som i tilstrekkelig grad vurderer alle de språklige områdene som av forskning har vist seg prediktive for barns senere læring, og vi vil

derfor anbefale at det arbeides videre i Norge med å utarbeide enten tillegg til eksisterende materialer, eller nye verktøy som arbeider videre mot dette målet.

5. Implementering

Vi vil fremheve som positivt at flertallet så tydelig løfter frem at god kartlegging fordrer kompetanse i kartleggingen. Dette får ikke minst vekt i kapittel 10 (der undertegnede for øvrig er ansvarlig for betydelige deler av teksten). Her slås det fast at kompetent bruk av kartleggingsverktøy er en forutsetning for at resultatet skal være pålitelig og gyldig (s. 231). Her spesifiseres også hva kompetent bruk av et kartleggingsverktøy omfatter: skolert gjennomføring av kartleggingen, kvalifisert resultattolkning og tiltaksutvikling, og – ikke minst – kompetent videreformidling av kartleggings resultater (s. 231). Kompetent videreformidling av resultatet fordrer høy etisk bevissthet. Hvert av disse feltene er krevende kompetansefelt, og i en vellykket implementering vil kompetanseheving derfor være et hovedmoment. Litt spissformulert vil vi hevde at kompetent kartlegging er kartleggingens aller viktigste suksessfaktor; den er selve motkraften til de mange risikoer og farer som flertallsrapporten gjentakende gjør leseren oppmerksom på som en del av kartleggingsproblematikken. Til en viss grad trekkes dette perspektivet også inn i kapittel 11. Her er det, under betegnelsen ”prinsipper for implementering”, ett av 6 punkter. Alt dette er relevante temaer, men som prinsipper er de lite målrettet, særlig fordi det igjen er problemene fremfor mulighetene som fremheves.

En kunne ønsket og ventet at de ”prinsipper for implementering” som skal danne grunnlag for en veiledning til barnehagens arbeid med språkkartlegging, hadde gitt noen positive og vitaliserende impulser inn til praksisfeltet. Som et minimum måtte en kunne vente at ekspertutvalget hadde skrevet opp noen prinsipper som, uten å tilsløre utfordringer og farer, hadde antydnet hvordan en ved å implementere klokt og forskningsbasert kan redusere og motvirke effekten fra de mange nevnte farer og risikoer.

Som eksempel på mer praksisnære prinsipper for videre implementering som kunne ha vært berørt, er f.eks. konkrete eksempler på hvilken form for ytterligere veiledning som er nødvendig for at førskolelærere skal kunne omsette eksisterende eller nye språkkartleggingsverktøy i pedagogiske tiltak, til nytte for barn med ulike typer språklige problemer.

Er annet eksempel der ekspertgruppen kunne ha vært konkret fremoverskuende, var ved å komme med konkrete forslag til hvordan kompetanseutvikling av førskolelærere kan tilrettelegges slik at den både understøtter kompetent bruk av kartleggingsverktøy og øker den pedagogiske kvaliteten i språkarbeidet i barnehagene. Det finnes en rekke studier av hvordan etterutdanning best kan tilrettelegges slik at den i siste instans bidrar til hovedformålet, nemlig at barnets språklige ferdigheter i barnehagen styrkes. Denne forskningen fremhever en rekke effektive verktøy når det gjelder etterutdanning av førskolelærere med tanke på å styrke barns språk ved hjelp av kartlegging, f.eks. styrking av forskningsbasert viten om språktilegnelse, introduksjon til et konseptuelt rammeverk for hvorfor ny teori og konkrete strategier/innsatser er viktige, mulighet til å føre reflekterende samtaler og til å koble teori og praksis, blant annet gjennom individuell tilbakemelding på egen pedagogisk praksis og støtte fra en veileder. .

Litteraturhenvisninger

(utover de som er oppført i flertallets rapport)

Barnett, W. S. m.fl. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*: Great Lakes Center for Education Research & Practice.

Elbro, C. m.fl. (2011). Language learning impairments: a 30 year follow up of language impaired children with and without psychiatric, neurological and cognitive difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 6, 437–448.

Conti-Ramsden, G. m.fl. (2001). Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 2, 207–219.

Kleven, T.A. m.fl. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

Law, J. m.fl. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 6, 1401.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*: National Institute for Literacy.

Roulstone, S. m.fl. (2011). *Investigating the role of language in children's early educational outcomes*: Department for Education. UK.

Shadish, W. R. m.fl. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*: Houghton, Mifflin and Company.

Vedlegg 2

Analyseramme

Spørsmål

1. Opphav og formål

Hvor kommer kartleggingsredskapet fra?

- Hvem har konstruert det?
- Ut fra hvilken faglig bakgrunn?
- Ut fra hvilken historisk og kulturell kontekst?
- Dersom kartleggingsverktøyet er en tilpasning av utenlandske materialer, er det angitt hvordan tilpasningen har funnet sted?
- Hvilke kommersielle forhold gjør seg ev. gjeldende, f.eks. forlag / andre rettighetsspørsmål?
- Er eventuell distribuerings målrettet til bestemte institusjonstyper og faggrupper?

Hva er formålet med kartleggingsverktøyet?

- Hvilke barn er kartleggingen rettet mot? F.eks. alle barn i bestemte aldersgrupper (hvilke?), majoritetsspråklige barn, barn med funksjonsnedsettelse, såkalte risikobarn?
- Hva skal verktøyet brukes til? Identifisere barn med forsinket utvikling/språkvansker? Språkproblemer? Følge med på det enkelte barns utvikling? Få ”input” til pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak? Andre formål?

2. Språk- og kommunikasjonsforståelse

Hvilke forståelser av språk og kommunikasjon er kartleggingsverktøyet basert på (eksplisitt og implisitt)?

Har kartleggingen av barnet til formål å kartlegge andre forhold, som ikke er direkte relatert til språk? I så fall hvilke?

Ut fra hvilke begrunnelser (eksplisitte og implisitte)?

Hva betyr forståelsen av språk og kommunikasjon for de forholdene som er prioritert til å bli kartlagt (og ikke til å bli kartlagt?)

- Ikke-verbal kommunikasjon?
- Språkssystem (ordforråd, morfologi, syntaks, fonologi) reseptivt/produktivt?
- Samtaledeltakelse?
- Tekstsammenheng (å få tak i sammenhenger og selv kunne skape mening i tekster) og sjangerkunnskap?
- Pragmatiske forhold (språk brukt til ulike formål, tilpasset ulike situasjoner)?

- Språklig oppmerksomhet?
- Oppmerksomhet på skrift/kunnskap knyttet til skrift?

Hvordan behandler kartleggingsverktøyene minoritets-majoritetsspråklige forhold?

- Inngår det f.eks. forskjellige verktøy, eller brukes de samme redskapene til samiske barn og barn fra nasjonale og innvandrede minoriteter som til majoritetsbarn?
- Inngår det flere språk i kartleggingen av minoritetsspråklige barn?
- Er det åpning for å legge merke til barnets bruk av morsmål når man kartlegger minoritetsspråklige barns norskferdigheter?
- Hvordan behandles kodeveksling?
- Hvordan behandles minoritetsvarianter av norsk?
- Hvordan behandles spørsmål knyttet til dialekter?

Hvordan behandler kartleggingsverktøy barn med funksjonsnedsettelse?

- Er verktøyet beregnet for språkkartlegging av barn med funksjonsnedsettelse?
- Tar man i retningslinjene/håndboken høyde for eventuelle tilpasninger som må gjøres (i administrering og/eller skåring) dersom barnet har en eller flere funksjonsnedsettelse?
- Omfatter håndboken en tolkningsveiledning som kan gi retning for tiltak som skal iverksettes dersom en avdekker barn med forsinket språkutvikling?

3. Teoretisk og metodisk utgangspunkt

Hvilke idealer og prinsipper for kunnskapsutvikling synes verktøyet å representere?

- Hva er synet på vurderers/testpersonens rolle som kunnskapsproduserende? Objektiv? Fortolkende?
- I hvilken grad synes dette å avspeile mer omfattende idealer om å være objektiv/nøytral eller subjektiv/medkonstruerende?

Hvilke syn på og teorier om barn representerer materialet?

- Hvilke utviklings- og læringssyn?
- F.eks. primært på individets læring og/eller på det pedagogiske miljø som lærende?

Hva betyr språk og kommunikasjonsforståelsen for hvordan kartleggingen metodisk er lagt opp?

- Er den f.eks. knyttet til en eller flere situasjoner? Hvilke situasjonstyper (f.eks. dagligdagse / på forhånd planlagte situasjoner, kjent(e)/ukjent(e) kommunikasjonspartner(e), kommunikasjon med voksne/barn)?
- Hvordan inngår barnet i kartleggingen? (type og grad av medvirkning og engasjement)
- Inngår det en vurdering av kommunikasjonspartnerens/-partnerens bidrag til kommunikasjonen?

- Inngår det en vurdering av om barnet ut fra sine språklige, sosiale, kulturelle og andre forutsetninger kan forventes å være kjent med situasjonen/situasjonene (inkludert språket som brukes, kommunikasjonsform, aktiviteter m.m.)?

Hvilke konkrete metoder anbefales å anvende til å kartlegge barns språk? Er det uttrykt hvilke overordnede metoder og prinsipper verktøyet er utformet på bakgrunn av?

- F.eks. longitudinell, situasjonsbestemt, kvalitativ, kvantitativ, blandede metoder? Konkret f.eks. direkte vurdering (test), observasjon i daglige situasjoner eller en kombinasjon?
- Er det et primært fokus på miljø, relasjon eller individ?
- Hvordan er brukerveiledningene utformet?

Hvordan skal kartleggingens resultater sammenfattes?

- Ut fra hvilke kriterier? Rapporter/sjekklistor med skåring av data, kvalitativ beskrivelse?
- Er det inndelinger av barn eksempelvis med hensyn til kjønn, alderssvarende/ikke alderssvarende eller kategorier for innsats?

4. Institusjonell forankring og anvendelse

Hvem skal kartlegge barnet? Eksempelvis PP-rådgivere, logopeder, audiopedagoger og/eller førskolelærere?

- Hvilke krav stilles til kompetanse hos den som kartlegger?
- Hvordan inngår foreldre i kartleggingen (inngår de f.eks. direkte i kartleggingen?)

Hvor skal kartleggingen foregå? I en institusjonell kontekst som eksempelvis barnehager, helsestasjoner, PPT, hjemmet?

- Er det påkrevd spesielle fysiske lokaliteter, som f.eks. enerom med barnet?
- Hvordan ivaretas barnets perspektiv i kartleggingssammenhengen? (Hvilke refleksjoner gjøres det angående barns typiske væremåter? Reaksjoner? Egne opplevelsesformer på de aktuelle utviklingstrinnene?)
- Hvordan ivaretas barnets rettigheter i kartleggingssammenhengen (etikk og koder for voksnes krav og atferd, barnets selvbestemmelse m.v.)?

5. Pedagogisk praksis og spørsmål om anvendelse

Hvilke idealer avspeiler redskapet når det kommer til bruk av kartlegging i forhold til den pedagogiske praksisen?

- F.eks. en ny oppfølgende kartlegging, handlingsplan, aktivitetsforslag, stimulering, innsats, refleksjon over barnehagens arbeid med språk?

Hvilke refleksjoner og handlinger anbefales førskolelærere å gjøre seg i forhold til barnet og sin egen praksis ved bruk av kartleggingen?

- Hvilke muligheter og dilemmaer kan være forbundet med dette?
- Hvordan kan verktøyet tenkes å få washback effekt?

Hvordan skal data fra kartleggingen av barnet oppbevares? Hvem er det tilgjengelig for, og hvordan skal det formidles?

6. Foreliggende erfaringer og undersøkelser

Foreligger det tidligere erfaringer fra anvendelse i barnehager?

- Hvordan og av hvem har disse erfaringer vært gjort?
- Hva forteller de?

Foreligger det vitenskapelige undersøkelser fra bruk i barnehager i inn- og utland?

- Hvordan og av hvem er disse undersøkelsene gjennomført?
- Hva forteller de?

7. Oppsummering

Hvilke former for pedagogisk anvendelse vurderes det at verktøyet legger opp til?

- Hvilke forhold fremgår direkte av materialet?
- Hvilke forhold kan indirekte tolkes ut fra materialet?

Hvordan vurderes verktøyets tilsiktede betydning?

Hva kan være verktøyets utilsiktede betydning, og hvordan vurderes den?

Hvordan forholder verktøyet seg til arbeid med språkstimulering og forebygging av språkproblemer?

Hvilke prinsipper for pedagogisk anvendelse er verktøyets henholdsvis styrker og svakheter?

Hva bør verktøyet anvendes til?

Hva bør verktøyet ikke anvendes til?

Vurder oppsummerende verktøyets sterke og svake sider sett i en pedagogisk barnehagesammenheng.

8. Perspektivering til andre forhold i mandatet

Hva kan evt utledes om hvilke prinsipper som kan gjelde for anvendelse i en barnehagekontekst?

Hvilke verktøy vil være egnet til fortsatt videre bruk og hvilke vil ikke?

Utgitt av:
Kunnskapsdepartementet

Trykk:
Departementenes servicesenter 12/11 - opplag 20