

## Erfaringer med TRAS i barnehagen

Foredrag fra konferensen *Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser*  
Utdanningsforbundet, Oslo, 20 juni 2010

Nella Bugge logoped, Nord-Fosen PPT, Åfjord, Norge

Epost: nella.bugge@online.no

*Non-reviewed presentation, Published 5 January 2011*

### INNLEDNING

Denne artikkelen bygger på min masteroppgave i spesialpedagogikk "Sjå, no kan han det" fra 2009. Formålet med oppgaven var å få mer kunnskap om barnehagenes egen erfaring med bruk og nytte av TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling). Jeg ville vite hvordan dette arbeidsredskapet oppleves av de som bruker det, hvordan det brukes, og hvilken nytte førskolelærerne erfarer at de har av registreringene. Videre ville jeg finne ut hvordan de ansatte i barnehagen arbeider med barn som strever med språket. Og endelig – hadde innføringa av TRAS ført til endring av barnehagens praksis, og i tilfelle – hvordan?

Oppgaven er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer. Jeg intervjuet fem førskolelærere, to styrere og tre pedledere. Det var én mann og fire damer, fra tre kommuner, både kommunale og private barnehager, både "vanlige" og natur eller friluftsbarnhager. Som en vil skjønne, er det en del overlappinger her.

For å danne en bakgrunn til resultatene av undersøkelsen tar jeg med en del teori vedrørende de temaene som behandles i artikkelen. I oppgaven hadde jeg også spørsmål om hvordan implementeringa av TRAS ble opplevd av barnehagene. Dette ligger utenfor denne artikkelens innhold.

### TRAS – KARTLEGGING OG KOMPETANSE-HEVING

Gjennom en spørreundersøkelse til et utvalg av landets barnehager ble det kartlagt at det var svært varierende praksis med hensyn til observasjon av barns språk og at det var usikkerhet når det gjaldt rutiner og prosedyrer for oppfølging av barn som strevde med språket. Nitti prosent av pedagogene som svarte på spørreundersøkelsen, svarte at de ønsket et verktøy for kartlegging av språkutvikling (Espenakk, 2003). Som et arbeidsredskap for å finne fram til de barna som strever språklig, har kompetanse-sentrene Bredtvet og Eikelund, Institutt for spesialpedagogikk, Senter for adferdsforskning og Senter for leseforskning utarbeidet et kartleggingssystem, TRAS, for bruk i barnehagene.

Sentrale føringer, både med tanke på å hjelpe det enkelte barn og mer sosial utjevning i samfunnet, fokuserer på tidlig innsats:

*Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18)*

I kapittel 3.1 "Kommunikasjon, språk og tekst" heter det: "Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold" (s. 34).

Regjeringen satser på tidlig innsats overfor barn som har forsinket språkutvikling, særlig ved å sette i gang tiltak tidlig, når det er avdekket et problem. Barn som har god språkutvikling før skolestart har bedre sosial kompetanse og bedre leseferdigheter enn barn med forsinket språk (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det er derfor av største viktighet at de barna som strever med språket blir oppdaget tidlig, slik at det kan settes i gang tiltak.

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

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

Ved innføringa av TRAS ble det holdt kurs for alle førskolelærere i vår region, og dette ble fulgt opp med ytterligere kursing etter at arbeidet med TRAS var kommet i gang i kommunene. Det er opprettet nettverk hvor førskolelærerne møtes for å utveksle erfaringer og dele idéer med hverandre.

Det er viktig at hele personalet i barnehagen setter seg inn i det teoretiske grunnlaget for TRAS, og at alle deltar i de observasjonene som

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

#### SOSIO-KULTURELT PERSPEKTIV

De siste tiårenes forskning på barns utvikling har ført til langt sterkere fokusering på den sosiale og kulturelle sammenheng som barnet vokser opp i (Rye, 2005). Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk læringssyn, der det legges avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre i en kontekst, og ikke primært som individuelle prosesser. Barnet bygger opp sitt språk gjennom en kreativ prosess i samspill med sine omgivelser, først og fremst foreldre og andre nærpersoner (Bele, 2008; Hagtvvet, 2004; Wagner, 2003). Sentralt i et sosio-kulturelt perspektiv står Vygotsky. Han viser hvordan barnet konstruerer sin kunnskap i dialog og samhandling med voksne eller mer kompetente jevnaldrende. Den voksne hjelper barnet mot selvstendig problemløsning ved sin støtte gjennom felles undring, spørsmål og hint, men det er barnet som står for sin egen læring (Hagtvvet, 2004). Slik veiledning og støtte blir gjerne kalt "scaffolding" (Bruner, 1983) eller "støttende stillas" på norsk. Det er et "midlertidig reisverk" som gir barnet nødvendig støtte mens det bygger opp sin egen forståelse. Man gir den minst mulige hjelp for at barnet skal løse oppgaven. Målet er selvstendig mestring fra barnets side (Hagtvvet, 2004, s. 53). Dette er essensen i Vygotskys teori om "den nærmeste utviklingszone".

*Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning med hjelp, viser barnets nærmeste utviklingszone. ... Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan gjøre på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter. (Vygotskij, 2001, s. 166)*

*Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen. (Vygotskij, 2001, s. 167)*

Læring er en interaktiv prosess der den voksne samarbeider med barnet og er både utfordrer og deltaker i læringsprosessen (Strandberg, 2008). De hverdagslige begrepene utgjør en forløper til de vitenskapelige ved at barnet får mulighet til å ”løfte sine forestillinger inn i et mer avansert rom” ved hjelp av den voksne (Strandberg, 2008, s. 166). De kan ikke direkte overføres fra den voksne til barnet, det må selv være aktivt for å kunne forstå. Dermed vil det også utvikle sine hverdagslige begreper på et høyere nivå (s. 166).

#### OBSERVASJON – KARTLEGGING

Mørland (2002) definerer observasjon som “å iaktta og undersøke systematisk *hvordan noe forholder seg*” og sier videre at å kartlegge er “å skaffe seg grundig forståelse av og om noe”, og hun konkluderer med at dette er to begreper som betyr det samme (Mørland, 2002, s. 86). På den annen side mener Lyngseth (2008a) at kartlegging er ”et begrep som har en videre betydning enn observasjon” (s. 75). Med kartlegging tenker hun seg en prosess hvor det i tillegg til observasjon også benyttes tester og eventuelle utredninger.

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

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

for senere lese- og skriveferdigheter, sier Lyngseth (2008a).

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

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

#### ULIKE SYNSPUNKTER

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

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

I Rammeplanens kapittel 4.2 *Dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring* står:

*Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det som barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 49)*

Videre i kapittel 4.3 *Vurdering av barnehagens arbeid* står: "Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 50).

Dette kan synes å være i et motsetningsforhold til kapittel 1.9. i den samme Rammeplanen:

*Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18)*

Og videre i kapittel 2.5: "Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp" (s. 29).

Østrem et al. (2009) mener at det kan virke som mange barnehager bruker verktøy for kartlegging av enkeltbarn i langt større omfang enn rammeplanen tilsier.

De finner "utbredelsen av individfokus i dokumentasjons- og kartleggingsarbeidet oppsiktsvekkende" med tanke på at rammeplanen legger vekt på dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring (Østrem et al., 2009, s. 148).

#### FOREBYGGENDE PERSPEKTIV

Forebygging handler om å sette i verk tiltak for å hindre en uheldig utvikling og forsterke det positive som finnes i det aktuelle miljøet (Bef-

ring, 2004). Det er viktig med tidlig stimulering mens hjernen er ung og plastisk, da er barn ekstra mottakelige for stimulering og læring (Hagtvet & Horn, 2004). Det stilles også færre krav til barna før de begynner på skolen, slik at de kan - uten ytre press - lære ut fra sine egne forutsetninger og i sitt eget tempo (Hagtvet, 2004).

Jo tidligere det kan settes inn hjelp og tiltak, jo større vil den forebyggende effekten være (Rye, 2005). Forebyggende tiltak har størst effekt når de omfatter det systemet barnet lever i. Slik innsats rettet inn mot barn i risikosone viser seg å ha bedre virkning når den også omfatter barnets nærmiljø og involverer foreldrene. De voksne får veiledning der hensikten er å styrke deres kompetanse og selvtilit som omsorgsperson (Hagtvet, 2004; Rice & Wilcox, 1995). Med tidlig innsats menes både at det skal gripes inn tidlig når det oppstår problemer, men også at det bør skje på et tidlig tidspunkt i barnets liv (Kunnskapsdepartementet, 2007).

#### PERSONALETS KOMPETANSE

I Rammeplanens kapittel 1.7 (2006) heter det:

*Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16)*

I tråd med Vygotskys nærmeste utviklingszone (2001) lærer barn sammen med engasjerte voksne og kompetente jevnaldrende. Evnen til å lytte til barna og reflektere og undre seg sammen med dem er en viktig del av pedagogenes fagkompetanse. Da kan det skapes miljø for spennende, kreativ og engasjert læring hvor pedagogen er leken og nysgjerrig sammen med barnet (Kibsgaard, 2008). Personalet må vise ydmykhet i sin kontakt med barn og gjennom aktiv lytting bekrefte barnets ytringer, både verbale og fysiske, og derved vise at de respekterer barnets egenverdi (Askland, 2005).

I tillegg til heimen er barnehagen den viktigste arenaen for stimulering av barnas språk. Barnehageloven og rammeplanen gir klare føringer for barnehageeiers (kommunens) og personalets ansvar for å sørge for et godt miljø for stimulering av språket i en sosial samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2008b). Vurdering av barnas språk gir grunnlag for å styrke

språkutviklingen. Et kvalifisert personale i barnehagen skal legge til rette slik at vurdering av språk og språkstimulering blir en del av de vanlige aktivitetene i barnehagen. Personalet må ha god kunnskap om barns normale språkutvikling for å kunne avdekke språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2008b). Pedagogen har et stort ansvar når det gjelder å sette sammen og tolke resultater fra observasjon og tester uten å stigmatisere barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008a).

#### GENERELL SPRÅKSTIMULERING OG BARNES FORTELLERKOMPETANSE

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

Basis for både muntlig og skriftlig språkstimulering ligger i gode, dagligdagse samtaler som oppstår i en her-og-nå-situasjon, hvor en kan sikre seg at mottakeren forstår fordi samtalen foregår i en felles ramme (Hagtvatn, 2004). Små barn er mer avhengig av en sammenheng for å forstå og bruke språket enn hva tilfellet er med eldre barn som i større grad behersker et situasjonsuavhengig språk. Å kunne ta andres perspektiv er en viktig forutsetning for situasjonsuavhengig språk (Hagtvatn, 2004). Barn trenger en voksens støtte i form av spørsmål om å avklare og utdype og gi ytterligere bakgrunnsinformasjon i sine fortellinger (Gjems, 2007). De har vansker med å konstruere fortellinger sammen med jevnaldrende. Får de voksenstøtte, kan deres forståelse for andres perspektiver vise seg ved at de anstrenger seg for å gi nødvendige bakgrunnsinformasjoner. Dette er et viktig skritt i retning av å forstå at andre har ulike erfaringer og oppfatninger, sier Gjems (2007).

#### SPRÅKGRUPPER

Mabel L. Rice og Kim A. Wilcox (1995) ved universitetet i Kansas har utarbeidet et program kalt Language Acquisition Preschool (LAP), der det overordnede målet for intervensjonen var å

bringe alle barna opp på aldersadekvat språklig kompetanse, gjennom å ta hensyn til barnas sosiale og kognitive evner og behov, sammen med deres varierte språklige ferdigheter. Målet er å forebygge vansker, slik at det ikke blir nødvendig med spesiell oppfølging av barna i skolealder. Barn med språkvansker skal undervises sammen med andre barn, og de skal ikke tas ut av gruppen på en stigmatiserende måte. Opplegget innebærer ikke spesialundervisning. Språktreninga foregår i normale dagligdagse situasjoner i barnehagens ordinære leke- og oppholdsarealer.

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

Målet skal nås ved tilrettelegging gjennom meningsfull sosial kontekst, med utgangspunkt i barnets ytringer. Barna blir oppmuntret gjennom støttende samtaler, modellering, fokusering på språklyder der det er naturlig og lage små rollespill. Det må være en balanse mellom interaksjonen barna imellom og mellom voksne-barn. Alle barna hadde stort utbytte av språkgruppa, noen mer enn andre. Barna med språkvansker hadde tilsvarende eller bedre framgang sammenlignet med barna med aldersadekvat språk da de avsluttet programmet.

Dette programmet er utprøvd her i landet av Hagtvatn og Pálsdóttir (1992) som et prosjekt i regi av spesiallærerhøgskolen i Oslo i årene 1986–1989. Likeså ble et opplegg språkgrupper etablert av Platou (2002) gjennomført ved Bredtvedt kompetansesenter i 2001. Det pedagogiske hovedmålet var språkstimulering gjennom lek. Ved begge forsøkene ble det funnet målbare forbedringer i barnas språkkompetanse.

#### HVORDAN REGISTRERINGA GJENNOMFØRES OG AV HVEM

I en av de minste barnehagene er alle voksne med på observasjon og utfylling av skjemaet. I alle andre barnehagene er det førskolelærerne som fyller ut skjemaene. Alle voksne observerer, observasjonene blir notert etter hvert, skrevet inn i ei bok eller i hvert barn si mappe. Så samarbeider stort sett to førskolelærere om utfyllinga av skjemaene, eller skraveringa, som mine infor-

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

– *Vi går med ei lita notisbok, alle sammen, enten det gjelder observasjoner på det sosiale eller når det gjelder TRAS. Når vi noterer hele tida, så går det mye lettere. I stedet for å sette av en periode, så gjør vi det hele året, hver dag. Mens én voksen har samlingsstund, er en annen observatør, og sitter og noterer. Den som leder samlinga får ikke med seg så mye av det som skjer, som en observatør kan gjøre.*

Det hender også at førskolelærerne samarbeider med foreldrene om utfyllinga av skjemaene. I noen tilfeller kan det være spesielle forhold ved enkeltbarn som gjør at man er avhengig av foreldrenes innspill og oppfatninger ved utfyllinga av skjemaet:

– *Det kan være at det er så mye spesielt med noen barn at du må høre hvordan det fungerer heime, for å få fylt ut skjemaet på en fornuftig måte, at du må ha foreldrenes syn og mening. Det er helheten som er viktig, du kan få mer helhet på ting når du snakker med foreldrene.*

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

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

#### TIDSBRUK

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

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

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

Også de som var skeptisk før innføring av TRAS, er blitt oppmerksomme på nytten av å bruke det:

– *Jeg synes det er et godt redskap. Det var litt skummelt til å begynne med, for du følte at det ble ”tredd nedoverhodet”. ” Nå skal det bli enda mer skoleretta, og de skal måles i alt, og får ikke lov å være unger mer”, tenkte jeg. Men det ble ikke slik. Det er et godt redskap.*

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

#### HVORDAN BARNEHAGEN FØLGER OPP ”BEKYMRRINGSBARN”

Informantene forteller at ved å bruke TRAS-kartlegginga, oppdager de barn som strever med språket tidlig, og de setter i gang tiltak og følger opp med kontroll, slik at de forsikrer seg om at de aktuelle tiltakene virker. De fleste av mine informanter bruker språkgrupper, både som tiltak og som aktiviteter for hele barnegruppa.

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

#### ”BARNEMØTE”

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

– *Det er maks fire barn som får være med. Og der trenes det på å uttrykke seg verbalt. Det er stor stas å få være med på møte.*

– *Der gjør vi litt forskjellig. Vi har ei skattekiste, og de kan få plukke seg ut en ”hemmelighet” fra en boks, som de gjemmer inni handa si, og så skal de beskrive for de andre, og de skal gjette hva det er. Eller så kan det være motsatt, at de andre barna skal stille*

spørsmål, og det barnet som har tingen, har bare lov å svare ja eller nei.

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

– Det er en blanding, det er ikke bare barn som strever, de må ha noen å sammenligne seg med, noen som snakker reint, eller som kan mange ord. De lærer jo av hverandre.’

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

– Hvis det er slik at de ikke tør å prate, at de er sjenert, da trenger de jo språktrening, eller trening i å hevde seg selv, få tro på seg selv. Og det får de i slike grupper. Første gangen tør de kanskje ikke å si noe, andre gangen kan de si litt, neste gangen kan de si enda mer. Vi ser at det tar tid, men det hjelper.

#### SAMARBEID MED FORELDRE

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

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

Foreldre har lett for å bli opptatt av de åpne rommene på skjemaet. Flere av informantene er opptatt av å vise barnets sterke sider:

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

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

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

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

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

#### TVERRFAGLIG SAMARBEID

Tverrfaglig samarbeid blir stadig mer viktig og vanlig når det gjelder å identifisere risikobarn. Helsestasjonen treffer nesten alle barn i tidlig førskolealder og har derfor et godt utgangspunkt for å drive forebyggende arbeid (Hagtvet & Horn, 2004).

I en kommune har de ”barnehageteam” bestående av helsesøster, PPT og barnevernet. De kommer på besøk til barnehagene en eller to ganger i året. Da kan barnehagene ta opp saker anonymt, og da kan TRAS-skjemaene være nyttige som utgangspunkt for å spørre om veiledning. Ellers samarbeider barnehagene med helsestasjonen (eller omvendt):

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

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

#### NYTTE AV TRAS – KOMPETANSE OG ENDRET PRAKSIS

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

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

Håndboka ble brukt mye i innføringsfasen. Den ble gjennomgått kapittel for kapittel på personalmøter. Nå bruker alle Håndboka som oppslagsbok, som støtte hvis de står fast eller hvis førskolelærerne har forskjellige tolkninger av spørsmålene eller observasjoner de gjør, noe som illustreres med følgende utsagn:

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

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

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

– *Du fanger opp de som du kanskje ikke ser så godt, da. De som kanskje er litt stille og som kommer bort litt i den vanlige hverdagen. Og så finner du ut ”Oi, han kan jo det, han, det visste jeg ikke”. I hverdagen går det jo så fort at du rekker ikke å tenke over så mye, men når man sitter der med skjemaene eller er i ei lita gruppe og observerer, så ser du han. TRAS er ei hjelp i hverdagen, det er jo ikke bare for å fange opp vansker.*

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

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

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

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

de selv bruker språket og best kan være med og legge til rette for barnas språkutvikling. Spesielt nevnes at førskolelærerne er blitt mer oppmerksomme på barn med spesielle behov, å avdekke, begrunne og dokumentere. Og de er blitt flinke til å lytte:

– *Det er' mange ganger at vi hører noe en unge si, og så nikker vi til hverandre: ”ja, der var det, det var akkurat det vi lurte' på, nå har vi fått bekreftet det, at han kan det”.*

#### LITTERATUR

- Askland, L. (2007). *Kontakt med barn: Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Befring, E. (2004). Forebygging. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (sid. 156–174). 3. utg. Oslo: Cappelen.
- Bele, I.V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring: Språk og makt. I I.V. Bele (Red.) *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (sid. 9–29). Oslo: Cappelen.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley.
- Espenakk, U. (Red.). (2003). *TRAS-håndbok*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Frost, J. (2003). Observasjon ved bruk av TRAS-skjema. I U. Espenakk, (Red.), (2003). *TRAS-håndbok* (sid. 20–21). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Færevaaag, M. K. (2003). TRAS: Et redskap for kompetanseheving. I U. Espenakk, (Red.), (2003). *TRAS-håndbok* (sid. 124–132). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i forskolealderen*. 2. utg. Oslo: Cappelen.
- Hagtvet, B. E., & Horn, E. (2004). De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (sid. 363–381). 3. utg. Oslo: Cappelen.
- Hagtvet, B.E., & Pálsdóttir, H. (1992). *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2008). Barnehagen: Et kraftsenter for læring. I S. Kibsgaard (Red.), *GLSM i barnehagen* (sid. 17–25). Oslo: Universitetsforlaget.



- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (Stortingsmelding nr. 16, 2006–2007). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008a). Personalets kompetanse. I B. Mørland (Red.), *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (sid. 35–41). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008b). *Språk bygger broer* (Stortingsmelding nr. 23, 2007–2008). Oslo: Departementet.
- Lyngseth, E. J. (2008a). Språkobservasjoner og språkaktiviteter i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.), *GLSM i barnehagen* (sid. 74–84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngseth, E. J. (2008b). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 352–362.
- Mørland, B. (2002). Barnehagen: En del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn: Språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(2–3), 188–195.
- Rice, M. L., & Wilcox, K. A. (1995). *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom: Volume I: A foundation for lifelong communication*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ropeid, Kirsten. (2008). Språkspeiderne inntar barnehagen. *Utdanning*, (16), 12–17.
- Ropeid, Kirsten. (2009). Storstilt barnehagetesting. *Utdanning*, (6), 24–27.
- Rye, H. (2005). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. 2. utg. Oslo: Gyldendal.
- Solheim, R. G. (2003). Statistisk bearbeiding av TRAS-materiellet. I U. Espenakk, (Red.), (2003). *TRAS-håndbok* (sid. 17–19). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wagner, Å. K. H. (2003). Generelt om språkutvikling. I U. Espenakk, (Red.), (2003). *TRAS-håndbok* (sid. 24–31). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R., (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Høgskolen i Vestfold.