



Siri Sandland



Ida Ohm

Språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1-3 år

Vi vil i denne artikkelen presentere en forkortet utgave av vår masteroppgave "Språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1-3 år. En kvantitativ undersøkelse" (Ohm & Sandland, 2014). Vi ønsket å undersøke hvorvidt bruken av observasjonsverktøyet "Å by barnet opp til dans" (Tålen, Ottem & Mossige, 2013), i kombinasjon med gruppeveiledning av personalet i barnehagen, ville bidra til å fremme det språklige engasjementet hos barn med høy problemskåre. Gjennom undersøkelsen ønsket vi å se hvorvidt denne metoden kunne ha en signifikant effekt på denne gruppen barn. I første del av artikkelen vil vi presentere teoridelen av oppgaven, mens vi i den andre delen presenterer våre undersøkelser og funn.

Sitater fra barnehagepersonell etter bruk av observasjonsverktøyet "Å by barnet opp til dans": "Vi har savnet noe for de aller yngste. Danseskjemaet er en enkle måte å bli bevisst på småbarnsavdelingene. Det er konkret og rasket å fylle ut." "Vi har endelig fått et redskap, som retter seg mot de yngste i barnehagen".

BAKGRUNN FOR MASTEROPPGAVEN

Både nasjonalt og internasjonalt er det enighet om verdien av tidlig intervensjon, i forhold til barn med språkvansker. Slike vansker sees ofte tidlig i form av samspillferdigheter og passivitet. Det foreligger per i dag lite forskning som

går spesifikt på tidlig innsats i forhold til dette. Det er enighet om viktigheten av å oppdage barn med språkvansker tidlig. Det er derfor avgjørende med kartlegging og systematiske observasjoner av barna og deres språkmiljø. Mange tiltak i forhold til språkvansker handler

Siri M. Sandland er førskolelærer, med videreutdanning i spesialpedagogikk og veiledning. Master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi fra Universitetet i Oslo. Har jobbet flere år i barnehage, som pedagogisk leder og spesialpedagog. Er nå ansatt som logoped og språkrådgiver i Enhet for barnehage, Kragerø kommune.

Ida Ohm er utdannet logoped fra Universitetet i Oslo. Har grunnutdanning som faglærer i helse og sosialfag med tilleggstudium i spesialpedagogikk, organisasjon og ledelse. Har tidligere jobbet i ungdomspsykiatri og skole. Er nå ansatt som logoped og rådgiver ved Kongsvinger PPT.

om generell språkstimulering, hvilket er bra for alle barn. Imidlertid er ikke dette alltid tilstrekkelig for denne gruppen, hvor det er behov for mer spesifiserte tiltak.

Vi ønsket å undersøke om bruken av observasjonsverktøyet *Å by barnet opp til dans* (Talén, Ottem, & Mossige, 2013) (heretter kalt Danseskjemaet) og veiledningsintervensjon med barnehagepersonellet ville gi mer engasjerte barn, slik at senere risiko for vansker i barnehage og skole ville bli svekket. For å undersøke dette valgte vi følgende problemstilling: *Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringer i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?*

OBSERVASJONSVERKTØYET

Danseskjemaet er et nytt observasjonsverktøy, som også er beregnet på de yngste barna (Talén, Ottem & Mossige, 2013). Skjemaet vektlegger de bakenforliggende drivkreftene i barnets språklige utvikling, som består av språklig nyskjerrighet og engasjement. Barnets hypotese om ordmening vil ikke kunne dannes uten den drivkraften (Mossige & Ottem, 2011). Skjemaet søker å kartlegge de emosjonelle og motivasjonelle aspektene i barnets språklige utvikling, fremfor å kartlegge antall ord barnet kan eller lengden på barnets ytringer. Observasjonsskjemaet setter fokus på den voksnes evne til å engasjere barnet, da forskning har vist at passive barn i større grad utvikler språkvansker enn aktive barn (Ottem, 2015). Teorigrunnlaget bak Danseskjemaet, intensjonalitetsmodellen, viser hvordan språkutviklingen drives fremover og avhenger av både av emosjoner og prosessering (Bloom & Tinker, 2001).

DEFINISJON AV SPRÅK

Det finnes ulike oppfatninger av hva som regnes som språk, og ulike oppfatninger i forhold til når den språklige utviklingen starter. Greenspan og Shanker (2004) er blant flere som fremhever at interaksjonen med omsorgsgiver er av stor betydning, og at dette samspillet begynner ved fødsel. De mener disse interaksjonene ledes av

emosjoner (Bloom & Tinker, 2001; Greenspan & Shanker, 2004). Barnets første emosjonelle signaler, som smil og gråt tiltrekker seg den voksnes oppmerksomhet. Barnet rettes inn mot menneskelig stimulering på bakgrunn av visuelle og auditive preferanser. Greenspan og Shanker (2004) mener emosjoner ikke bare er en motivasjonsfaktor til språkutviklingen, men at emosjoner fungerer som avgjørende byggestein for språkutviklingen. Emosjonene er selve grunnlaget for at interaksjonen kommer i stand. Det tidlige emosjonelle samspillet mellom barnet og omsorgsgiver er med på å forberede barnet på å tre inn i språket (Greenspan & Shanker 2004).

Det å forstå, og bli forstått er viktig for oss mennesker. Gjennom språk tenker og lærer vi (Rommetveit, 1972). Språk er også en viktig sosial faktor. Gjennom god språklig utvikling legges grunnlaget for livslang læring, etablering av vennskap og viktige relasjoner (Bishop, 2008; Leonard, 2000). Mangfoldet og kompleksiteten gjør det krevende for teoretikerne å definere språk på en presis måte som alle kan enes om. De fleste teoretikere forklarer språk som et symbolsystem, bestående av ord som blant annet representerer gjenstander, handlinger, følelser og andre menneskelige samhandlinger. Språk kan defineres som "... en samling ord og et knippe regler for hvordan disse ordene kombineres" (Kristoffersen, 2005, s.19). Ordene gir mening, de settes sammen og brukes på bestemte måter. Det essensielle ved språket er dets primære rolle med å formidle budskap og som kommunikasjonsmiddel (Kristoffersen, 2005).

KOMMUNIKASJON

Kommunikasjon handler om å lede andres oppmerksomhet, eller la sin egen oppmerksomhet bli ledet av noe eller noen (Rommetveit, 1972). Bateson (1972) hevder det er umulig å ikke kommunisere, og at dette er et kjennetegn for mennesket som art. All læring skjer i relasjon til andre. Den voksne kan rette sin oppmerksomhet mot barnet, både verbalt og nonverbalt. Dette blir ikke kommunikasjon før barnet selv følger den andres oppmerksomhetsretning, eller selv

prøver å dirigere andres oppmerksomhet og formidle en idé (Rommetveit, 1972). Det må være en intensjon bak handlingen for at det skal kunne kalles kommunikasjon. På bakgrunn av dette kan ikke Bateson (1972) alene brukes til å definere kommunikasjon, da han ikke involverer intensjoner i sin definisjon.

Trevarthen (2005, 2011) mener kommunikativ kompetanse utvikles på samme måte som vitale organer, og at den felles oppmerksomheten bygger på den medfødte intersubjektiviteten. Det vil si at et hvert menneske har iboende lyst eller behov for å dele emosjoner og opplevelser. Bruner (1983) er ikke så opptatt av hvilke disposisjoner som ligger i mennesket for å tilegne seg språk, men mener det viktigste for å tilegne seg et språk, er å bruke språket aktivt. For å bruke språket må en kommunisere med andre. Barnet tilegner seg ikke språket gjennom grammatiske regler, men gjennom felles samhandling, felles oppmerksomhet, engasjement og gjennom gjensidig påvirkning. Den pragmatiske delen av språket er vel så spennende og mystisk som den grammatiske tilegnelsen av språket (Bruner, 1983). Språk kan ikke læres utenfor kontekst og utenfor kulturen som barnet befinner seg i. Det sosiale samspillet betydning for språktilegnelsen og barnets delaktighet i denne er veletablert (Bloom & Tinker, 2001; Bruner, 1983; Vygotsky, 1978). Det virkelige problemet er imidlertid at tradisjonelt syn på språkutvikling ikke tar hensyn til de innledende trinnene i utviklingen som er avgjørende for et barns språkutvikling. Før et barn kan utvikle språklige ferdigheter må barnet først samhandle med omverdenen. Deretter må barnet bli interessert i menneskelig samhandling og bli emosjonelt inkludert i samhandling med sine omsorgspersoner. Barnet må videre begynne å involvere seg i emosjonelle interaksjoner. Så snart barnet kan åpne og lukke små sirkler av kommunikasjon, kan barnet avansere til lengre og mer komplekse problemløsende interaksjoner (Greenspan & Shanker, 2004). Kun når barnet behersker de nevnte ferdigheter, kan barnet skille handling fra persepsjon og dermed begynne å mestre bruken av symboler og ord. Tidlig emosjonell engasjerbarhet er grunn-

leggende både for den kognitive utviklingen og språktilegnelsen. Det innebærer også at dersom et barn er vanskelig å engasjere i samspill, vil det kunne få konsekvenser for senere språkutvikling (Mossige & Ottem, 2011).

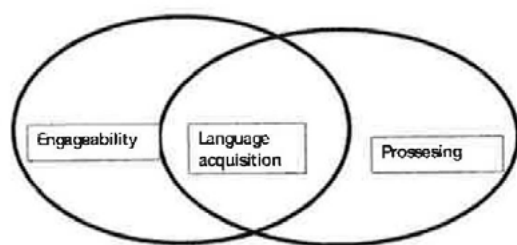
SYMBOLER

Greenspan og Shanker (2004) understreker at språkutviklingen ikke er uavhengig av biologiske faktorer. Derimot støtter de ikke synet på at mennesket lærer språk som en uavhengig, mekanisk eller biologisk prosess, hvor emosjonenes rolle i språkutviklingen blir fullstendig oversett. Hvert stadium av nervesystemets utvikling krever en høy grad av spesifikk emosjonell involvering og engasjerende samspill (Greenspan & Shanker, 2004). Denne samhandlingen vil føre til nye evner og muligheter. Barnets nervesystem blir derfor kontinuerlig endret ettersom barnet deltar i meningsfull samhandling med sine omgivelser. De tidligste stadiene av språkutviklingen ligger i den presymbolske prosessen som er ubevisst. Utviklingen av denne implisitte kunnskapen kan ifølge Greenspan og Shanker (2004) knyttes til flere stadier i emosjonell utveksling. Disse stadiene omfatter felles oppmerksomhet, engasjement, meningsfull toveis kommunikasjon og et kompleks, emosjonelt problemløsende samspill og dannelsen av selvet. Dermed er indirekte kunnskap likevel temmelig kompleks. Før et spedbarn er i stand til å skape symboler, må det utvikles en opplevelse av et selv, slik det skapes forventinger og barnet erfarer emosjonelle motsetninger. Den prosessuelle eller implisitte kunnskapen som stammer fra komplekse emosjonelle knutepunkter mellom spedbarn, småbarn og omsorgsgiver, fører til videre utvikling. Videre utviklingsstadier gjør at et barn er i stand til å separere persepsjon fra handling og å danne symboler (Greenspan & Shanker, 2004).

INTENSJONALITETSMODELLEN

Barns utvikling av språkforståelse og språkproduksjon er en komplekst og fascinerende del av deres utvikling (Greenspan & Shanker, 2004; Tomasello, 1995). De fleste barn utvikler språk

automatisk, men for enkelte skjer ikke denne utviklingen slik man forventer. I sin kommunikasjonsmodell presenterer Law (2000) de enkelte språklige elementene som utvikles hos individet på den ene siden, og interaksjonen mellom individet og miljøet på den andre siden. De ulike språklige forutsetningene, språkproduksjonen og språkforståelsen presenteres som viktige komponenter i en kommunikative helhet. Intensjonalitetsmodellen supplerer Law (2000) med ytterligere en dimensjon, den fundamentale antakelsen av at den indre drivkraften for utvikling av språk skjer i spenningsfeltet mellom engasjement og prosessering (Bloom & Tinker, 2001). Intersubjektiviteten mellom barnet og omsorgsgiveren avhenger av hvordan begge uttrykker seg og tolkningen av hverandre. Barnets deltagelse i den sosiale verdenen drives frem av deres gjensidige tolkning av den andres intensionelle tilstand. Engasjement er barnets emosjonelle og sosiale veileder for å avgjøre hva som er relevant for læring og motivasjon for denne (Bloom & Tinker, 2001). Barnet begrepslæring er nært knyttet til emosjoner, da barnet lærer å snakke om det de føler. Språket utvikles gjennom uttrykk og handlinger, alle aspekter ved barnets utvikling bidrar til å fremme den språklige utvikling. Modellen forklarer hvorfor språkutviklingen starter og hvordan denne tilegnelsen utvikler seg til et velutviklet språk. Ottem (2015) oppsummerer modellen i figur 1.



Figur 1: The Intentionality model: language acquisition requires both engagement and processing (Ottem, 2015).

Den optimale utviklingen finner sted i spenningsfeltet mellom det som er kjent og ukjent

for barnet (Bloom & Tinker, 2001). Den driven sikrer at språkutviklingen drives fremover. Det er viktig å treffe barnets engasjement, oppmerksomhet og følelser for at det skal vekke barnet og være interessant. Intensjonalitetsmodellen setter språkutviklingen i direkte relasjon til barnets følelsesliv, som dessverre ofte blir oversett, da man ofte forklarer språkutviklingen vitenskapelig. I engasjementet ligger det enkelte barnets motivasjon for språklæring. Det er ikke nok med engasjement alene, utviklingen avhenger også av barnets innsats for å dekke det manglende samsvaret mellom det barnet allerede vet om språk og den nye kunnskapen barnet trenger i møte med omverdenen. Intensjonalitetsmodellen bygger på barnets indre følelser, og hva barnet selv opplever som relevant å lære, slik at det over tid utvider språket (Bloom & Tinker, 2001). Et barns første ord og dets tilnærming til å mestre språket er gjennomsyret av barnets emosjoner. Barnets evne til å beherske språket for å delta i sosiale sammenhenger og tilegne seg kunnskap, er et resultat av egne emosjonelle prosesser (Greenspan & Shanker, 2004). For at barnet skal lære et ord, betinger dette konkrete opplevelser av hva ordet er. Prinsippet om utvidelse, utvikles ettersom barnet utvikler seg og opplever stadig flere ting. Språket må utvikles videre med blant annet avanserte strukturer, begreper, ordforråd og setningsforståelse

DIALOGEN

Allerede flere uker før fødselen kan det ufødte barnet gjenkjenne morens stemme. Forskning viser også at det lille barnet foretrekker mors lukt, samt menneskelige ansiktsformer fremfor komplekse visuelle mønstre (Smith, 2014). Få minutter etter at et barn er født, kan det i våken tilstand uttrykke mange typer emosjoner, slik som glede ved å gjenkjenne mors stemme eller berøring, sult, eller misnøye ved å være alene, nysgjerrighet og overraskelse ved stimulerende hendelser. Barnet er også i stand til å utveksle uttrykk i en dialog med andre, der turtakinger er naturlig. Det nyfødte barnet synes å lettest kunne gjenkjenne de følelsene eller uttrykkene som regulerer relasjoner og kommunikasjon. Det er

på alle måter klar til å delta i verden og gjøre seg nye erfaringer. Det finnes nok bevis fra naturvitenskapen til å slå fast at imitasjon er en primærmotiverende prosess i gjensidige mentale relasjoner (Trevvarthen, 2005). Når omsorgsgiver støtter barnet i sin utvikling av dialogferdigheter, bidrar dette til å regulere barnets atferdstilstander og fremme vokal produksjon (Smith, 2014).

INTUITIV OMSORGSATFERD

Moderne spedbarnsforskning har dokumentert at nyfødte og barnet i de første levemånedene innehar et betydelig repertoar av integrert kapasitet for å fungere i en sosial verden (Smith, 2014). Det innebærer at barnet helt fra begynnelsen av er en samhandlingspartner som er med på å forme sine første sosiale relasjoner, selv om de sosiale redskapene ennå er umodne. Omsorgsgiver må derfor forholde seg emosjonelt til de kapasitetene barnet besitter i øyeblikket. Barnets sosiale kapasiteter vil utvikle seg med tiden, og omfatter fra begynnelsen auditive og visuelle preferanser, ansiktsuttrykk og hodebevegelser (Smith, 2014). Det lille barnet blir urolig av for påtrengende stimulering og kan da bryte blikkontakt, vende ansiktet til side, rynke pannen, lage en grimase med munnen og gi fra seg en sutrelyd. Den samtidige koordineringen av disse fem atferdselementene er ikke noe det nyfødte barnet har måtte lære. På bakgrunn av denne og lignende atferdspakker, konkluderes det med at barnet anvender medfødte integrerte kapasiteter (Smith, 2014). Atferdspakkene påvirker samspillspartneren, slik at alle typiske omsorgspersoner reagerer på en bestemt måte. Disse atferdspakkene er også deler av større sekvenser som kan danne kjente primære emosjoner, som glede, frykt, sinne, avsky, bekymring og overraskelse. Nyere forskning viser at foreldre har en intuitiv foreldreatferd som kan fremme preverbal kommunikasjon. Foreldre og omsorgsgiver er som regel ikke bevisst på denne universelle atferden. Den intuitive omsorgsatferden er evolusjonært basert støtteaktivitet som motsvar på spedbarnets integrerende kapasiteter. Omsorgsgiverens atferd bidrar til å regulere

barnets atferdstilstander, gir støtte til generelle dialogferdigheter og fremmer barnets vokale produksjon (Smith, 2014).

De første kommunikative signalene er gråt, vokalisering og smil. Dette er handlinger omsorgsgiver responderer på, omsorgsgiver oppfatter dermed barnet som et sosialt individ og trekker det med i sosialt samspill. På bakgrunn av dette oppfatter omsorgsgiver barnet som sosialt individ og trekker dem med i sosialt samspill. Det sosiale smilet er viktig. Omsorgsgiver overfortolker ofte barnet, ved å legge mer i spedbarnets kommunikasjon enn det barnet sannsynligvis gjør. Det ser ut som om overfortolkningen har en positiv innflytelse på kommunikasjonsutviklingen. Barnet lærer da hvordan deres uttrykk blir reagert på og dermed hvilken funksjon de kan ha i kommunikasjonen. Smith (2014) kaller samspillet for *intuitiv omsorgsatferd*. Det er dette adferdsrepertoaret som danner grunnlaget for barnets kommunikative og affektive utvikling. Det fortolkende repertoaret hos omsorgsgiverne rundt barnet som gir barnet et sosialt tilsvarende. Bruner (1983) mener i likhet med Vygotsky (1978) at læring er en sosialt konstruert prosess. Dette står i motsetning til Piagets (1962) sosialkonstruktivistiske teori og har utfordret den tradisjonelle tenkningen rundt pedagogisk praksis. Barnets læringsprosess forsterkes når omsorgsgiver ikke bare skaper arenaer hvor barnet kan lære, men også deler ansvaret for å fullføre oppgaven med barnet. Det skjer gjennom modellering av læringsprosessen, samt ved gradvis å overføre ansvaret til barnet. I dagligdagse samhandlingssituasjoner vil omsorgsgiver gradvis øke forventningen om hvor stor del av handlingen barnet skal være ansvarlig for (Bruner, 1983). Læringsprosessen er ikke en individuell kunnskapskonstruksjon, men noe som skjer gjennom felles konstruksjon av kunnskap i en kulturell kontekst. Barn kan være i stand til å jobbe med oppgaver som ligger over deres normale funksjonsnivå dersom de jobber sammen med en voksen. Gjennom *scaffolding*, stillasbyggingen, kan barnet tilegne seg ny kunnskap i sin nærmeste utviklingszone ved hjelp av veiledning fra omsorgsgiver (Bruner 1983;

Vygotsky, 1978). Stillasbyggingen refererer til den voksnes tilrettelegging av aktiviteter barnet ikke mestrer alene ennå. Gjennom denne instruksjonsprosessen, støtter den voksne barnets læring emosjonelt, kognitivt og motivasjonelt gjennom å øke forståelsen, øke barnets engasjement i læringsprosessen eller ved å utvikle autonomitet (Mayer & Turner, 2002). Dette bidrar til å styrke barnets evne til selvregulering.

FORMATER

For spedbarn består livet i stor grad av faste rutiner, som stell, mating samt et begrenset antall aktiviteter og turtakingsleker som gjentar seg. De tidligste dialogene foregår stort sett innenfor disse aktivitetene, der barnet og omsorgsgiver bytter på turtaking. Det er ofte omsorgsgiver som tar initiativ til turtakingsleker, og det er nettopp deres evne til å tilpasse seg barnet, å by barnet opp til dans, som gir barnet muligheter for å føre an og bidra i tidlige dialoger. Den voksne legger til rette og løser kommunikative utfordringer (Bruner, 1983).

For at omgivelsene skal kunne støtte barnet i dets språktilegnelse, er det behov for enkle og velkjente rutiner, slik at barnet forstår hva som foregår. Disse rutinene kaller Bruner (1995) for formater. Formatene er mønstre som styrer barnets interaksjon med omgivelsene. Mønstrene er både språklige og kulturelle og det er omsorgsgiverne og omgivelsene som trekker de inn i interaksjonen. Formatene starter som enkle mønstre i interaksjonene, men kan utvikle seg til meget komplekse mønstre. Når barnet lærer et mønster, skjer det en generalisering av hvert enkelt format, noe som gjør det mulig å generalisere til andre situasjoner (Bruner, 1995). Formatene kan også kombineres til et mer omfattende eller komplekst format, slik at de utvides. På denne måten utvides barnets forståelse og tolkning av situasjonen og kulturen det befinner seg i. Formatene er svært fleksible i forhold til barnets utviklingsnivå, og utnyttes av omsorgspersonene ved at denne oppmuntrer barnet til nye utfordringer og deltagelse i interaksjonen. En av de mest avgjørende konsekvenser av at barnet utvikler sine kommunikative evner, er

effekten det har på emosjonene barnet erfarer og uttrykker og den kognitive utviklingen til barnet. Imidlertid må omsorgsgiverne lære hvordan de skal respondere på disse nye og ulike emosjonene. Samregulerte emosjonelle interaksjoner er essensielt for mange aspekter av språklig utvikling. Greenspan og Shanker (2004) mener barnets motivasjon for å lære språk øker proporsjonalt med graden av emosjoner som er involvert i interaksjonen. Jo mer barnet utvikler disse evnene, desto mer meningsfull og sosialt riktig vil språk deres bli. Veksten uttrykker seg på flere måter og kan etter hvert inkludere nye midler eller strategier for å nå målene, slike som lingvistiske eller symbolske. Dette styrker Bruners (1995) syn om at barns tidlige adferd ikke bestandig er egosentrisk, og viser at barn ikke kan lære språk gjennom egosentrisk adferd. Barnet er innstilt på samhandling med omgivelsene og omsorgspersonene rundt seg (Bruner, 1983, 1995).

SAMHANDLING I KULTUREN

For at barnet skal tilegne seg språk, må barnet delta i den ytre, sosiale verden barnet lever i. Det må være en verden som har strukturerte sosiale aktiviteter barnet forstår. Språket læres i kulturen, samtidig blir språket et middel for å forstå kulturen. Dette er en toveisprosess som bidrar til at barnet utvider sin språklige kompetanse, samtidig som konteksten og kjente aktiviteter gjør at barnet kan overføre sin sosiale kompetanse til andre liknende situasjoner. På denne måten lærer barnet språk og samhandling i den kulturen barnet befinner seg i, de forsterker hverandre (Bruner, 1983). Det er viktig at aktivitetene har rutinepreg slik at barnet får tid til å oppfatte de ulike sosiale rollene og hvordan aktiviteten foregår. De barna som ikke utvikler formatene, blir rigide. Når barnet insisterer på at ting skal gjøres eksakt på samme måte hver gang, skyldes det deres uferdige objektivering av verden rundt dem. Det er deres begrensede forståelse av situasjonen og evnen til å skille det vesentlige fra det uvesentlige, som skaper denne rigide adferden (Shapiro, 2000). Det er også viktig at den voksne bruker et språk som barnet

forstår og som er relevant for den felles aktiviteten de har sammen (Tomasello, 2000). Flere studier viser at når barnet har begynt å lære seg språk, skjer den videre språktilegnelsen best under felles oppmerksomhet.

Den første systematiske språkbruken et barn har sammen med en voksen er ifølge Bruner (1983) gjennom leken. I leken undersøker barnet hvordan ting kan gjøres med ord, og det lærer turtaking og rollefordeling. Barnet leker *gi- og – ta, borte – tittei* og *pekeleker* sammen med voksne. Gjennom leken presenteres barnet for ulike formater. Formatene representerer små språklige egenskaper: de representerer en grunnleggende struktur, men barnet kan benytte flere midler innenfor et begrenset område for å nå målet. Formatene støtter barnets læring av språk og kultur. Formatene er også en måte for kulturen til å sikre sin egen overlevelse og fornyelse, gjennom kontroll av medlemmenes samhandling og deres sosiale handlinger. Språket læres i kulturen, og språket blir et middel for å forstå kulturen. Det er en toveisprosess som bidrar til at barnet utvider sin språklige kompetanse, samtidig som konteksten og kjente aktiviteter gjør at barnet kan overføre sin sosiale kompetanse til andre liknende situasjoner. På denne måten lærer barnet språk og samhandling i den kulturen barnet befinner seg i, og de forsterker hverandre. Barnets evne til å overføre formater til en annen kontekst bekrefter små barns evne til abstrakt tenkning, rolledeling og rollereversering (Bruner, 1995). Etter hvert som barnet lærer seg disse, vil den voksne gradvis fjerne formatene, og la barnet erstatte dem (Bruner, 1983). Det er kultur, i like stor grad som språk som læres, ettersom det er formatene snarere enn språket som overlates til barnet. Evnen til å lære formater slik som i lek, er avgjørende for å kunne lære referanser, altså skape en forbindelse mellom refererende ord og refererende gjenstand.

FELLES OPPMERKSOMHET

Blant de grunnleggende sosialkognitive ferdighetene finner man felles oppmerksomhet. Felles oppmerksomhet kan beskrives ved at to eller flere retter oppmerksomheten mot det

samme (Smith, 2010). Dette er en hovedfaktor i barnets utvikling av dialogferdigheter. Operasjonelt kan felles visuell oppmerksomhet defineres som det å se der en annen ser (Smith, 2010). Denne definisjonen gjør det enkelt å avgjøre om et barn kan lokalisere gjenstander på grunnlag av at partneren endrer blikkretning. Barnet følger altså oppmerksomhetsretningen til den andre personen frem til den gjenstanden denne personen er oppmerksom på (Smith, 2010). Bruner (1995) hevder at felles oppmerksomhet dreier seg om mer enn sammenfall av flere personers blikkretning, da man ikke kan vite om barnet automatisk kan forstå at omsorgsgiver ser på det samme og at de derfor deler en felles opplevelse. Tidlig i spedbarnsalderen er barnets oppmerksomhet rettet mot omsorgsgiver og omsorgsgiver mot barnet. Felles oppmerksomhet er et kjennetegn ved menneskelig kognisjon (Smith & Ulvund, 2003). Det innebærer kapasiteten til å koordinere oppmerksomhet til objekter og hendelser sammen med andre mennesker. Spedbarn viser betydelig individuelle forskjeller når det gjelder slik kapasitet. Felles oppmerksomhet sees på som et fundamentalt aspekt av tidlig sosial utvikling, som kan relateres til senere kognitiv kompetanse (Smith & Ulvund, 2003).

Felles oppmerksomhet avhenger av at to sinn møtes. Bruner (1995) hevder at *active negotiation*, aktiv forhandling er avgjørende. Med dette menes at omsorgsgiver og barnet bygger opp et fundament om hva de skal fokusere på sammen, og hva de i felleskap skal anta om det på forhånd. Dette viser at en fullstendig utviklet felles oppmerksomhet både handler om bakgrunnskunnskap og om selve målet for oppmerksomheten. Aktiviteter hvor språklig kommunikasjon inngår, sikrer at barnet får holdepunkter til å kunne forstå innholdet i det som blir sagt, samt hvordan det selv blir oppfattet. Den tidlige felles oppmerksomheten og kommunikasjonen blir etablert med hjelp av blikk og peking, senere overtar språket denne funksjonen (Bruner, 1983). Språkutviklingen avhenger av denne felles oppmerksomheten.

IMITASJON

Imitasjon har en avgjørende betydning for barnets tilpasning til sine omgivelser (Tetzchner, 2013). Gjennom imitasjon legges grunnlaget for å lære av andre og utviklingen av emosjonelle og sosiale relasjoner. Ved å imitere mennesker skaper spedbarnet indre representasjoner av andre mennesker (Stern, 2003).

Imitasjon er observasjonslæring, en viljestyrt handling. Barnet har en intensjon om å utføre samme handling som den andre (Tetzchner, 2013). Spedbarnet utvikler sitt handlingsreper-toar for å påvirke omsorgspersonen. Småbarna bruker imitasjon både for å oppnå kontakt, og for å skape en opplevelse av meningsfylt fellesskap og lyst til imitasjon (Johannesen, 2005). Preverbale gester i en interaksjon skaper en kontekst for å mestre meningsfulle verbale symboler. Uten et basisnivå av å forstå gjennom å gjøre, blir ord bare instrumentelle og uten egenverdi. Johannesen (2005) har arbeidet med småbarnas imitasjon som kommunikasjon. Hun betegner barns imitasjoner som en ordløs samtale. Denne samtalen er hverken automatisk eller tilfeldig. Slik imitasjon krever noe av begge parter. For det første må begge to oppfatte at de er i stand til å påvirke hverandre. For det andre er samtaleens ulike ingredienser svært mangetydige og rike, så det skal stor kompetanse til for å legge merke til variasjonene og kunne svare på dem (Johannesen, 2005). Gjentakelsen ser ut til å være en sikker kilde til glede og mening for småbarna, i motsetning til omsorgsgiver som ofte oppfatter gjentakelsene som rutinepreget. Gjentakelsene gir muligens barna en følelse av kontroll, oversikt og opplevelse av at tingene henger sammen. Dermed blir verden begripelig og handlingene lettere å huske. Imitasjon har en viktig rolle i utviklingen av felles oppmerksomhet og betydning for barnets personlighetsutvikling (Tetzchner, 2013).

INTERAKSJON

Språktilegnelsen starter i det øyeblikket spedbarnet og omsorgsgiver danner et forutsigbart interaksjonsmønster som skaper kommunikasjon og fastsetter en felles virkelighet (Bruner,

1983). Konstitueringen er avhengig av støtte fra konteksten for å kunne tolke signalene fra den andre. Ettersom barnet vokser, vil interaksjonen vokse til et kompleks system av felles forventninger. Forventningen er avhengig av den kulturelle praksisen, så det er et kulturbestemt språk barnet lærer i interaksjonen (Bruner, 1983; Tomasello, 2000). Fra det øyeblikket barnet blir født, starter samspillet og tolkning av språk. Spedbarnet er innstilt på å delta i menneskelig samhandling (Bruner, 1983; Trevarthen, 2011). Det synes som at dette er et talent barnet har, og som gjør at barnet aktivt responderer på voksnes stemme, mimikk, gester og handlinger. Barnet har en medfødt språkgjenkjennelse. Det er åpenbart at en enorm mengde av den aktiviteten barnet foretar seg det første halvannet år, er ekstraordinært på både det sosiale og kommunikative området. Sosial interaksjon synes å være selvdreven og selvbelønnende (Bruner, 1983). Sosial respons er den kraftigste intensiv man kan bruke på spedbarn innenfor ordinær læringsteoretiske eksperimenter. Likeledes vil det å holde tilbake sosial respons, være noe av det mest nedbrytende en kan gjøre mot et spedbarn (Bruner, 1983). For eksempel vil et ansikt som ikke responderer på spedbarnet, kunne få barnet til å gråte. Fra barnet er født har barnet kapasitet til og imiterer mimikk og gester. Barnets tilknytning til omsorgsgiver er i utgangspunktet sikret gjennom en rekke medfødte reaksjonsmønstre, og det utvikles raskt en gjensidighet som barnet både forventer og belager seg på. Det innebærer at barnet for eksempel vil smile mindre og snu hodet vekk mer, dersom omsorgsgiver viser et nøktern eller ubevegelig ansikt, fremfor å smile og responder sosialt (Bruner, 1983). Denne gjensidigheten støttes opp av omsorgsgivers økende kapasitet til å skille et spedbarns grunner til å gråte, så vel som av spedbarnets kapasitet til å forutse disse sammenhengene. Det skaper en form for gjensidig oppmerksomhet, en intersubjektivitet. Barnet bruker mye av tiden på å gjøre et begrenset antall handlinger/ aktiviteter. Det vil bruke mye tid på å gi og ta, slå ting sammen, eller på å se seg rundt. Innenfor hver enkelt av disse akti-

vitetene finnes det en høy grad av systematikk. Barnet vil for eksempel ved lek med et objekt, i form av å slå det på noe, gjøre det samme med alle objekter i nærheten. Videre vil barnet også utføre samme rutine på objekter i nærheten: gripe, slå, putte i munnen og kaste (Bruner, 1983, 1995; Smith, 2014).

INTERSUBJEKTIVITET

I spedbarnsperioden er felles oppmerksomhet fundamentet for sosiale relasjoner og en forutsetning for tilegnelse og bruk av språket (Bloom & Tinker, 2001; Tomasello, 2000; Trevarthen, 1979). Man kan si at barnet er pre-programmert for samspill (Bråten, 2009). Den tidligste formen for gjensidighet er delte former for opplevelse mellom barnet og omsorgsgiver, det innebærer ikke noe tredje element (Smith, 2010). Felles oppmerksomhet forutsetter intersubjektivitet (Smith, 2010; Trevarthen, 1979). Vissheten om at andre opplever verden slik som en selv, er en erfaring barnet gjør. Forskning beskriver speilnevroner som *emosjonell-smitte*, og styrker oppfattelsen av at mennesker er *programmert* til å tolke andres intensjoner og er avgjørende for intersubjektivitet (Bråten, 2009). Når barnet retter andres oppmerksomhet mot det det selv fokuserer på, i tillegg til at begge parter er bevisst det delte fokuset, kalles dette intersubjektivitet. Intersubjektivitet er deling av emosjoner og felles forståelse, samt inntoning til hverandres subjektivitet (Trevarthen, 1979). Trevarthen (1979) mener spedbarnet har en medfødt sosial motivasjon og evne til intersubjektivitet, det vil si en evne til å forstå andre menneskers motiver og følelser. Ulike nivåer av intensitet i emosjonelle opplevelser hjelper et barn å definere og kategorisere sine tanker og handlinger med de mange følelsesmessige nyansene som følger med dem. Intensjonalitetsmodellen hevder at barnet har en medfødt motivasjon for å dele emosjoner, kunnskap og ideer med andre, dette for å skape og opprettholde intersubjektivitet (Bloom & Tinker, 2001). Gjennom barnets ønske om å få og dele kunnskap, etableres barnets eget selv. Barnets følelsesmessige tilstand og emosjonelle uttrykk i interaksjon med barnets

omsorgsgivere, er drivkraften i tilegnelsen av kommunikasjon og språk (Bloom & Tinker, 2001). Tomasello (2000) vektlegger også betydningen av intersubjektivitet og barnets evne til å forstå og formidle sine intensjoner. Både preverbale kommunikative ferdigheter og senere språklige ferdigheter bygger på barnets evne til å forstå andres intensjoner. Tomasello (2000) mener dette bunner i spedbarnets generelle kognitive og sosiale utvikling, ikke et medfødt motiv. Spedbarnets følelsesmessige tilknytning til omsorgsgiver og omsorgsgivers binding til barnet, knytter dem sammen på en måte som muliggjør intersubjektivitet (Stern, 2003). Intersubjektivitet gir barnet mulighet for tilknytning og psykologisk nærhet.

Felles oppmerksomhet kan bidra til å utvikle barnets *theory of mind*, altså barnets egen opplevelse av seg selv og at andre kan ha en annen opplevelse av omgivelsene eller situasjonen enn en selv (Bråten, 2009). Det synes som at små barn har en god forståelse av ulike såkalte pragmatiske språkfunksjoner, til tross for at de selv mangler leksigrammatiske evner til å utføre handlingene selv. Omsorgsgiver vil i samspill med barnet sørge for å bygge et stillas slik at barnet kan gjenkjenne situasjonen og dermed kan utfolde seg og prøve seg som initiativtaker innenfor kjente rammer, formater (Bruner, 1995; Vygotsky, 1978). Stillaset sørger for at barnets oppmerksomhet opprettholdes, beskytter barnet fra distraksjoner og reduserer friheten til et nivå slik at barnet mestrer situasjonen. Dette sørger for at barnet lettere kan formidle sin intensjon til omverdenen, men også at barnet kan gjenkjenne at andre kan ha en annen intensjon enn det en selv har (Bruner, 1995). Gjennom å tilegne seg denne kunnskapen vil barnet ikke bare ta sine første skritt til å utvikle språket og bruken av det, det lærer også barnet om kulturen, konvensjonene og kodene. En betydelig del av denne kunnskapen utvikles lenge før barnet er i stand til å foreta flerordsytringer (Bruner, 1995).

Når barn er i 9 - 12 måneders alderen, endres samspillferdighetene på en vesentlig måte (Smith, 2002). Tidligere har barnet deltatt i

dyadiske ansikt- til- ansikt samspill, mens det nå blir i stand til å utføre triadrisk utvekslinger med andre personer. Triadrisk refererer til en treveisutveksling mellom barnet, en annen person og objekter eller hendelser i nærheten (Trevvarthen & Aitken, 2001). Denne forandringen er vesentlig fordi det er det første klare tegnet på at barnet forstår at det selv og andre kan ha et felles perspektiv. Yngre barn gjør sine erfaringer i et mer direkte ansikt-til-ansikt samspill, også kalt primær intersubjektivitet (Trevvarthen, 2011; Trevvarthen & Aitken, 2001). Etter det Tomasello (2000) kaller 9 måneders revolusjonen, skjer det en overgang til sekundær intersubjektivitet, hvor barnet opplever at det deler en erfaring med andre med referanse til en tredje instans (Smith, 2002; Tomasello, 2000; Trevvarthen, 2011). Hvorvidt dette kan kalles en revolusjon er usikkert, da det kan være resultat av en lengre prosess, og dette finner sted mellom 8 og 14 måneders alder. Muligens foreligger det en større kontinuitet enn tidligere antatt når det gjelder utviklingen av barnets ferdigheter (Smith, 2010). Overgangen fra primær til sekundær intersubjektivitet markerer en milepæl i barnets sosialkognitive utvikling (Trevvarthen, 2011).

OBJEKTPERMANENS

Objektpermanens er avgjørende i utviklingen av begreper, da barnet må ha en forståelse av at objektet fins som en fysisk forekomst også når objektet ikke er fysisk tilstede. Det er også avgjørende for barnets videre emosjonelle utvikling og tilknytning til omsorgsgiver. Barnet utvikler bruk av objekter og dets karakteristikk av virkelighet og egenart. Dette innebærer at objektet finnes utenfor barnet og har en selvstendig eksistens, som er en del av en felles virkelighet (Winnicott, 1984). Det er tre forhold som er grunnleggende for et barns forståelse av verden: verden har en romslig utstrekning, en tidsmessig utstrekning, og inneholder kausale relasjoner (Piaget, 1962). Winnicott (1984) omtaler de psykiske representasjonene eller forestillingene som utvikles i barnet for indre objekter. Han fokuserer på interaksjonene mellom barnet og dets omsorgsgivere som årsaken

til dannelsen av disse. Når de indre representasjonene er dannet, fører dette til utviklingen av barnets personlighet.

Allerede fra første dag tilpasser det nyfødte barnet seg til omgivelsene, når det leter etter brystet. Tilegnelsen av objektpermanens betegnes som en viktig milepæl både i den mentale utviklingen og i begrepsutviklingen. Dette er forståelsen av at objekter har varig eksistens, samt et uttrykk for at barnet begynner å håndtere objekter mentalt (Tetzchner, 2013). Denne forståelsen av at objekter eksisterer og fortsetter å eksistere, også når de ikke er tilstede. Barnets erkjennelse av at omverdenen har en selvstendig eksistens omtales av Winnicott (1984) som destruksjon. Når det lille barnet lukker øynene forsvinner omverden og ødelegges, når barnet igjen åpner øynene og objektet fremdeles er der opplever barnet permanens. Objektet destrueres og overlever. Dette innebærer at mennesker etter hvert kan ha mental tilstedeværelse for barnet uten å være fysisk tilstede. Denne bevisstheten om objektets eksistens slår også tilbake på barnet og dets oppfattelse av seg selv. Når objekter kan ha varighet, kan også barnet selv ha varighet. Dette påvirker barnets oppfattelse av seg selv (Winnicott, 1984). For barn med usikker tilknytning, vil den voksne miste objektfunksjonen og føre til ytterligere usikkerhet for barnet.

TILKNYTNING

Felles oppmerksomhet legger grunnlaget for tilknytning mellom barnet og omsorgspersonene. Tilknytning bidrar til å sikre nærhet mellom barnet og omsorgsgiver (Bowlby, 1988). Spedbarn imiterer andre mennesker, ikke bare ved å opptre som dem, men ved å inngå et kommunikativt og samarbeidende forhold til dem. De opptre som om de ønsker å svare med matchende uttrykksfulle handlinger, i form av vokalisasjon og gester. De viser emosjonell tilfredshet ved utveksling av intensjoner. De kan på denne måten begynne å bygge en forståelse som senere kan identifiseres i betydningen av en felles verden (Trevvarthen, 2011).

Bowlby (1988) benyttet termen *attachment*, tilknytning, for å beskrive de følelsesmessige

båndene som utvikles mellom et spedbarn og barnets primære omsorgsgiver. Han mente at tilknytningsevnen var en av fire medfødte adferdssystemer som skulle bidra til artens overlevelse. Kvaliteten på samspillet utvikler seg over tid og avhengig av samspillet med omsorgsgiver. Tilknytningens kvalitet avhenger dels av samspillet mellom disse to, og dels av den bevisstheten omsorgspersonen har rundt egen tilknytning. Tilknytningsbånd har ifølge Bolwby (1988) fire kjennetegn; opprettholde nærhet, uro ved adskillelse, benytte omsorgsgiver som trygg havn og som trygg base når spedbarnet utforsker verden. Tilknytningen skjer gjennom en gjensidig påvirkning mellom omsorgsgiver og spedbarnet. Stern (1995) benytter begrepet *attunement*, innstilling av et apparat. Han bruker begrepet om hvordan omsorgsgiveren er sensitiv for verbale og ikke verbale signaler fra spedbarnet. Tilknytning anses å være helt sentralt for å utvikle evnen til å regulere følelser.

SPRÅKTILEGNELSEN

Tidlig språkutvikling er blitt karakterisert som en kontinuerlig transaksjon mellom barnet og omsorgsgiver. Generelt er det slik at barnets første språkproduksjon inviterer omsorgsgiver til å respondere, og disse responsene er forbundet med språklæring. Dansemetaforen har blitt benyttet av flere forfattere for å vise viktigheten av den fininnstilte interaksjonen mellom små barn og deres omsorgspersoner i tidlig kommunikasjon og språkutvikling (Mossige & Ottem, 2011; Stern, 1995). Fra dette synspunktet er barnets tidlige lingvistiske initiativ ekstremt viktig fordi det trigger foreldrenes respons. Ifølge intensjonalitetsmodellen er barnets ordlæring svært nært knyttet opp til barnets emosjonelle liv fordi spedbarn lærer å snakke om de tingene de føler, barnet lærer språk i form av uttrykk og tolkning. Barnet arbeider med å lære seg språk, og alle sider av barnets utvikling bidrar til denne prosessen (Bloom & Tinker, 2001). Ved å utvide synet på emosjoner til å være en drivkraft bak språkutviklingen hos barn som har passert det preverbale stadiet, kan det være fristende å hevde at barnets engasjerbarhet er

kausalt knyttet til dets språkutvikling. Man kan anta at språkutviklingen øker muligheten til å delta i lingvistisk kontekst og at språkutviklingen derfor er kausalt knyttet til barnets engasjerbarhet. Språktilegnelsen driver frem barnets lingvistiske engasjerbarhet og engasjement. Fra omsorgsgivers ståsted vil barnets språkutøvelse i økende grad gjøre det mulig å delta i lingvistiske kontekster og også i økende grad invitere omsorgspersonen til å delta i samhandling (Ottem, 2015). Dette er da en motsetning til synet om at emosjoner og engasjement er kausalt knyttet til språkutviklingen. Greenspan og Shanker (2004) hevder at emosjoner er nært knyttet til utviklingen av intelligens og språk allerede på det preverbale stadiet. De to argumenterer for at emosjonell utveksling finner sted mellom spedbarnet og deres omsorgsgiver, dette forbereder dem på å delta i språket. Greenspan og Shanker (2004) argumenterer for at emosjoner forløser vår evne til å skape symboler og tenke. Ifølge Bloom og Tinker (2001) er ordlæring nært knyttet til barnets emosjonelle liv, fordi spedbarn lærer språk ved å snakke om det de føler. For barn som har passert det preverbale stadiet ser språkutøvelse ut til å forsterke effekten av engasjement og engasjerbarhet. Dette indikerer at vansker med å lære språk kan være en mulig karakteristika av barn som det var vanskelig å engasjere i tidlige sosiale interaksjoner, men ikke nødvendigvis for yngre barn på et preverbalt stadium (Ottem, 2015). Det kan derfor stilles spørsmål ved om svak språklig utvikling kan virke dempende på engasjerbarhet og engasjement. Det virker ikke å være omvendt, at svakt engasjement skaper en dårlig språkutvikling. Ottems et al. (under publisering) studie konkluderer med ideen om at engasjerbarhet og engasjement er emosjonelt forankret og predikerer språkutøvelse ikke støttes i denne studien. Studien indikerer at språkutviklingen skaper lingvistisk engasjerbarhet og engasjement, og at det ikke er i motsatt retning. Bruner (1995) benytter metaforen *language acquisition device*, dette kan oversettes som enheten for språktilegnelsen. Her ligger barnets medfødte evne til å lære språk, og det er her en kan

finne drivkraften for å ville tilegne seg språk. Det er imidlertid ikke snakk om en drivkraft bak språktilegnelsen i seg selv, men heller behovet for å kunne delta i kulturen og samhandle med omgivelsene som driver språkutviklingen frem. Det er altså et ønske om å delta i kulturen som gjør språkutviklingen mulig. Bruner (1995) mener at barnet må ha et medfødt utgangspunkt for å kunne lære språk. Barnet må fra fødselen av være disponert for å kunne forstå mål og middel sammenheng, være i stand til å systematisk organisere de erfaringer det gjør seg, samt å kunne danne abstrakte regelformasjoner. Når barnet oppfyller disse kriteriene, er barnet klar til å lære språk (Bruner, 1995).

OPPSUMMERING

Selv om systemet av preverbal kommunikasjon ser ut til å være overveidende affektive, er språket aktivt til stede fra starten, om på en forenklet, universell måte (Papousek, 2012). Spedbarnets affektive signaler fører til at omsorgsgiver intuitivt endrer sin måte å snakke på. Det tiltrekker spedbarnets oppmerksomhet og affektive respons helt fra starten av livet og sikrer et samspill. I tillegg til spedbarnrettet tale,

vil samtidig hjelpe barnet til å regulere sine emosjoner og skape muligheter for intersubjektiv læring (Papousek, 2012; Tomasello, 2008).

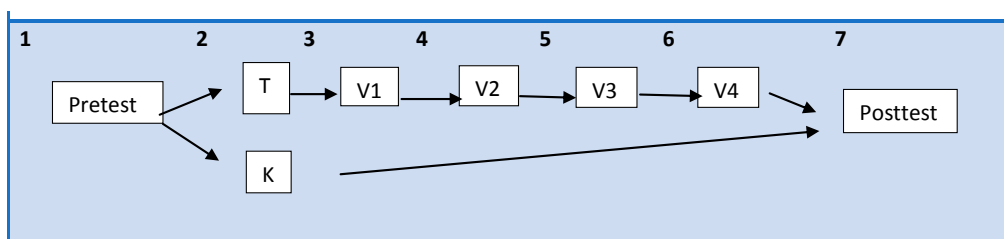
UNDERSØKELSE AV SPRÅKLIG ENGASJERBARHET HOS BARN MELLOM 1-3 ÅR

Vi ønsket å undersøke hvorvidt bruken av observasjonsverktøyet "Å by barnet opp til dans" (Tålen, Ottem & Mossige, 2013), i kombinasjon med gruppeveiledning av personalet i barnehagen, ville bidra til å fremme det språklige engasjementet hos barn med høy problemskåre. For å undersøke dette valgte vi følgende problemstilling: *Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringene i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?* I denne delen av artikkelen vil vi presentere våre undersøkelser og funn.

DESIGN FOR UNDERSØKELSEN

Vi gjennomførte en kvantitativ undersøkelse, med et kvasi-eksperimentelt design. Undersøkelsens utvalg besto av 200 barn i alderen 1-3 år.

Design for vår intervensjon.



er omsorgspersonens intuitivt betingede respons med på å fremme preverbal kommunikasjon, emosjonell utvikling og språklæring (Smith, 2014; Papousek, 2012). Den verbale språklige utviklingen avhenger av ikke verbale ferdigheter som imitasjon og tidlig sosial interaksjon. Disse opptrer før de verbale ferdighetene, og refereres til som prelingvistiske eller preverbale ferdigheter. Nevnte ferdigheter opprettholdes og etter at det verbale språket er på plass (Zambrana, Ystron, Schjølberg & Pons, 2012). Omsorgsgiver imiterer, speiler og gjentar spedbarnets affektive lyder med en emosjonell respons. Det

Figur 2: Illustrasjon av design for undersøkelsen.

De voksne i barnehagen som deltok i undersøkelsen, fylte hver for seg ut ett eksemplar av observasjonsverktøyet *Å by barnet opp til dans (Tålen, Ottem & Mossige, 2013)* (heretter kalt *Danseskjemaet*) (ledd1). Det ville ikke gitt et gyldig resultat om det var fremmede som gikk inn og gjennomførte denne. Hver barnehage hadde to observatører per barn. Etter at første måleperiode var avsluttet, ble skjemaene kodet på avtalt måte og samlet inn. Videre ble utvalget delt inn i en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe

(ledd 2). I tiltaksgruppen veiledet vi personalet fire ganger, over en periode på to måneder (ledd 3-6). Veiledningene ble gjennomført på bakgrunn av deres utfylte skjemaer og aktuell teori som dialog, felles oppmerksomhet, intersubjektivitet, imitasjon og tilknytning, samt den voksnes ansvar i forhold til dette (presentert i Ohm/Sandland 2016a). Avslutningsvis ble Danseskjemaet benyttet som retest i begge gruppene (ledd 7). Funksjon av tid og intervensjon ble målt i tiltaksgruppen, mens det i kontrollgruppen kun ble målt funksjonen av tid. Til behandlingen og analysen av det innsamlede datamaterialet ble *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (IBM SPSS, 2014) benyttet. I analysen benyttet vi t-tester, enveis ANOVA og treveis ANCOVA. Ved å benytte analytisk statistikk ønsket vi å finne ut hvorvidt det kunne være grunnlag for generalisering av resultatene, altså om funnene var signifikante.

VÅRT UTVALG

Vi ønsket å finne ut hvorvidt det var en effekt av veiledningsintervensjonen. Vi ønsket å undersøke om det var en sammenheng mellom barnets kjønn og deres språklige engasjement både ved første og andre måling. Videre ville vi se på sammenheng mellom aldersgruppe og engasjerbarhet, samt om det var ulikheter mellom en og tospråklige. Samtidig ønsket vi å se hvorvidt bruken av Danseskjemaet i seg selv bidro til økt engasjerbarhet hos barna. Lav skåre viser at det er enkelt å engasjere barnet språklig, mens høy skåre indikerer at det oppleves vanskelig. Videre i teksten har vi vist hvordan utvalget fordelte seg på de ulike variablene vi ønsket å undersøke. Dette var språk, kjønn, tiltak og aldersgrupper. For å kunne besvare vår problemstilling på best mulig måte, har vi valgt å se på resultatene fra undersøkelsen todelt. Vi så hvorvidt bruken av observasjonsskjema i seg selv bidro til økt språklig engasjement hos barna. Andre del av problemstillingen var hvorvidt veiledningsintervensjonen kunne bidra til eventuelt økt språklig engasjement hos barna. Videre sammenliknet vi resultatene fra første observasjon,

Danse pre og andre observasjon, Danse post, samt på ulikheter innenfor gruppene kjønn, språk og aldersgrupper. Gjennom veiledning i intervensjonsgruppen ønsket vi å bidra til at personalet fikk økt kunnskap om barns språkutvikling og viktigheten av å vekke det enkelte barnets engasjement. Personalet skulle i løpet av veiledningstimene få mulighet til å drøfte enkeltbarn og sammen finne konkrete tiltak for å vekke det enkelte barnets engasjement. En annen fordel som vi antok intervensjonsgruppen ville ha fremfor kontrollgruppen, var en grundig gjennomgang av Danseskjemaet mellom første og andre måling. Dette kunne bidra til at de i større grad enn kontrollgruppen ville jobbe mer systematisk med tiltak ettersom de hadde fått veiledning på alle punktene i Danseskjemaet og viktigheten av disse.

Gruppering av utvalg		
Gruppering	Antall	Prosent
Jente=1	95	47,5
Gutt=2	105	52,5
Tiltak=1	114	57,0
Ikke tiltak=2	86	43,0

Tabell : Gruppering av utvalget

Tabell 1 viser at utvalget inneholdt noen flere gutter enn jenter, men må likevel kunne regnes som jevnt fordelt. Videre gir tabellen en oversikt over hvor mange som har vært med på veiledningsintervensjonen mellom første og andre måling og at disse er kodet med 1 og 2. Fordeling mellom barna med norsk som morsmål eller hadde annet morsmål ble kodet på samme måte. Slik det fremkommer av tabellen var det 85 % som hadde norsk som morsmål. Det var noen barnehager med mange tospråklige som deltok i vårt prosjekt, imidlertid var det en del barn vi ikke fikk samtykke fra i disse barnehagene. Det ville vært ønskelig om denne fordelingen var jevnere for de videre analyser. Vi har allikevel valgt å se på ulikheter mellom gruppene med hensyn til morsmål.

RESULTAT

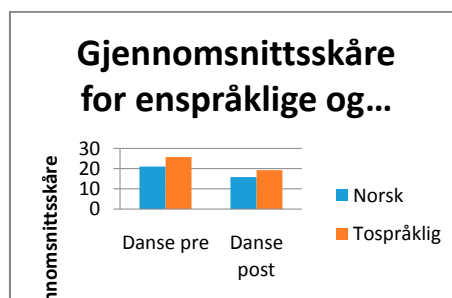
Datamaterialet fra Danseskjemaene har vi valgt å presentere som Danse. Vi ønsket å finne ut hvorvidt det var en effekt av veiledningsintervensjonen. Vi ønsket å undersøke om det var en sammenheng mellom barnets kjønn og deres språklige engasjement både ved første og andre måling. Vi ønsket videre å se på sammenheng mellom aldersgruppe og engasjerbarhet, samt om det var ulikheter mellom en og tospråklige. Samtidig ønsket vi å se hvorvidt bruken av Danseskjemaet i seg selv bidro til økt engasjerbarhet hos barna. Vi minner om at lav skåre viser at det er enkelt å engasjere barnet språklig, mens høy skåre indikerer at det oppleves vanskelig. Videre i teksten har vi vist hvordan utvalget fordelte seg på de ulike variablene vi ønsket å undersøke. Dette var språk, kjønn, tiltak og aldersgrupper. Variablene ble kodet med 1 og 2. For å kunne besvare vår problemstilling på best mulig måte, har vi valgt å se på resultatene fra undersøkelsen todelt. Vi så hvorvidt bruken av observasjonsskjema i seg selv bidro til økt språklig engasjement hos barna. Videre sammenliknet resultatene fra første observasjon, Danse pre og andre observasjon, Danse post, samt på ulikheter innenfor gruppene kjønn, språk og aldersgrupper. Andre del av problemstillingen var om veiledningsintervensjon kunne bidra til eventuelt økt språklig engasjement hos barna.

Ettersom vi hadde et kvasi-eksperimentelt design ble statistikken komplisert. For å finne sammenhengen mellom barnas skåre på pre-testene og veiledningsintervensjonen ble det nødvendig å legge inn kovariat og faktornivåene i form av alder, kjønn og tiltak. Dette forårsaket kompleksite-



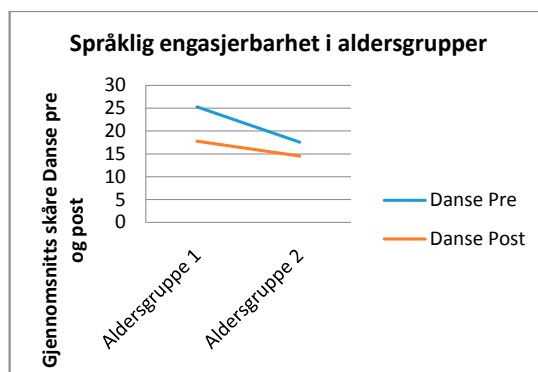
Figur 3: Gjennomsnittsskåre Danse pre og Danse post fordelt på kjønn.

ten i analysen. Det har blitt et omfattende materiale, vi har derfor valgt å se nærmere på de data vi mener best belyser vår problemstilling. Vi valgte signifikansnivå $\alpha=0.05$. Analysen av resultatene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble utarbeidet sammen med problemstillingen. Figur 3 viste en gjennomsnittsskåre som var noe høyere for guttene på Danse pre og Danse post. Imidlertid viste begge gruppene fremgang fra første til andre måling. Jentene gikk tilbake med 4,9 poeng, fra 19,9 til 15 poeng. Guttene hadde en snittsskåre på 23,3 ved første måling, og har redusert problemskåren med 5,8 poeng til 17,5 ved andre måling (Ohm & Sandland, 2014).



Figur 4: Fordelingen av gjennomsnittsskåre for norsk og flerspråklige barn, Danse pre og Danse post.

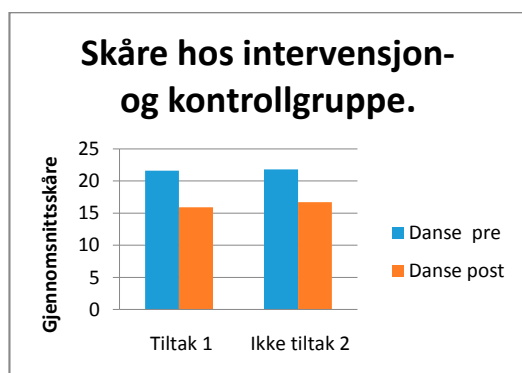
Det fremkom av diagrammet at problemskårene for tospråklige lå høyere enn for norske enspråklige barn, både i Danse pre og Danse post. Begge gruppene viser fremgang også her, det er størst fremgang hos de tospråklige. De har gått ned 6,4 poeng fra 25,7 poeng Danse pre, til 19,3 poeng Danse post. Norske barn hadde en



Figur 5: Grad av språklig engasjerbarhet i aldersgruppene.

snittskåra på 21 poeng Danse pre, og redusert sin snittskåre med 5,2 poeng til 15,8 poeng ved Danse post (Ohm & Sandland, 2014).

Figur 5 viser gjennomsnittsskåre fordelt på aldersgruppe 1 og 2, Danse pre og Danse post. Aldersgruppe 1 hadde en gjennomsnittsskåre på 25,2 på Danse pre målingen, mens gruppe 2 hadde 17,7 poeng. Danse post viste samme tendens, det er stor fremgang på aldersgruppe 1 fra Danse pre til Danse post. Gruppen har redusert sin gjennomsnittsskåre med 7,5 poeng. Aldersgruppe 2 har redusert sine skåre med 3,2 poeng (Ohm & Sandland, 2014).



Figur 6: Gjennomsnittsskåre i intervensjonsgruppe og kontrollgruppe.

Diagrammet viste at det var liten forskjell mellom gruppen som har vært på tiltak og ikke. Gruppe 1 hadde ved Danse pre en gjennomsnittsskåre på 21,6 og ved Danse post en skåre på 15,9. Gruppen hadde hatt en nedgang på 5,7 poeng. Gruppe 2 hadde ved Danse pre en gjennomsnittsskåre på 21,8 og ved Danse post en skåre på 16,7. Denne gruppen hadde hatt en nedgang på 5,1 poeng. Imidlertid så man forskjell mellom gruppene ved å splitte filen i kjønn, ved sammenlikning av gjennomsnittsskårene. Jenter som hadde vært på tiltak fikk redusert sin gjennomsnittsskåre med 4,6 poeng, mens jenter som ikke hadde vært på tiltak har en reduksjon på 5,4 poeng. Gutter som hadde tilhørt intervensjonsgruppen reduserte snittskårene fra 23,9 til 17,3, altså med 6,6 poeng. Gruppen av gutter som ikke tilhørte intervensjonsgruppen reduserte sin skåre fra 22,3 til 17,7. Det ga en reduksjon på 4,6 poeng (Ohm & Sandland, 2014).

DRØFTING

Alle barn skal få mulighet til optimale læringsbetingelser i et inkluderende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2007). Språkutviklingen starter i det øyeblikket barnet blir født, og grunnlaget legges lenge før barnet begynner å snakke. Engasjementet og prosesseringen danner en interaksjon som gjensidig påvirker hverandre og driver språkutviklingen frem. Hovedfunnene i undersøkelsen vår viste at det var en signifikant forskjell mellom jenter og gutters språklige engasjerbarhet, og denne ulikheten var der både ved Danse pre og Danse post. Vi fant også en signifikant forskjell mellom den gruppen barn som hadde norsk som morsmål og den gruppen som hadde annet morsmål. Veiledningsintervensjon gav en signifikant effekt for de yngste jentene som vist tidligere. Denne effekten fant vi ikke hos eldre jenter, eller i noen av guttegruppene. Vi har nedenfor forsøkt å svare på våre forskningsspørsmål.

Hadde gutter og jenter samme fremgang fra første til andre skåring?

Vi fant at guttene hadde redusert sin problem-skåre noe mer enn jentene mellom de to skåringene. Undersøkelsen viste at guttenes problem-skåre var høyere enn jentenes, både ved Danse pre og Danse post målingen (Ohm & Sandland, 2014). Disse forskjellene mellom jenter og gutters skåre ved Danse pre og Danse post var signifikante. Dette tyder på at det er ulikheter mellom jenter og gutters språklige engasjerbarhet i aldersgruppen 11 – 36 måneder. Disse funnene støttes av flere studier, blant annet fant Wallentin (2009) en liten, men robust forskjell mellom jenter og gutters tidlige språkutvikling. Jentene synes å ha en fordel i den tidlige språkutviklingen. Han hevder imidlertid at denne forskjellen ikke var språkspesifikk, og at forskjellen mellom jenter og gutter kunne sees som en mer generell utviklingsmessig forsinkelse hos guttene. Denne ulikheten mellom kjønnene forsvant tilsynelatende ved seks års alder. Andre studier har også vist at jenter har en høyere språkforståelse enn gutter mellom 1,5 og 3 år (Zachrisson, Dearing, Zambrana & Nær-

de, 2014). Det var imidlertid guttene som viste størst endring og vekst i sine ferdigheter i den samme aldersgruppen. Til tross for at kjønnsforskjellene minket over tid, kan miljøfaktorer som for eksempel språkstimulering i barnehage ha ulik betydning for gutter og jenter.

Guttene økte risiko for språkforsinkelser kan være forbundet med en økt sensitivitet for påvirkninger fra miljøet, sammenliknet med jenter. Studien tyder på at gutter får en forbedret språkutvikling av å tilbringe tid i barnehagen (Zachrisson et al., 2014). Hadde vi foretatt ytterligere undersøkelser på et senere tidspunkt, er det det mulig vi hadde funnet samme tendenser som ovennevnte studier. Muligens hadde observert ulikheter mellom kjønnene gradvis avtatt frem mot skolestart. Samtidig viste våre funn at guttene reduserte sine problemskåre etter at barnehagene benyttet Danseskjemaet. Dette kan tyde på at barnehagen utgjør en viktig arena også for språkarbeid med de minste barna. Kan vi derfor anta at det er mulig å gjøre jentenes forsprang mindre ved tidlig innsats? En studie viser at gutter som går i barnehage har større ordforråd enn gutter som ikke gjør det, og at det er mulig at gutter har særlig nytte av å interagere språklig med jevnaldrende (Zachrisson et al., 2014). Jo lenger gutter har gått i barnehage, desto bedre språkutvikling ser man hos de samme guttene. Jentene derimot har like god språkutvikling uansett. Videre viste denne studien at 2-årige gutter som hadde gått i større barnegrupper, hadde større ordforråd når de ble 4 år enn 2-åringer som hadde gått i mindre barnegrupper uten jevnaldrende. Igjen fant forskerne bare en effekt for guttene, og ikke for jentene. På bakgrunn av disse funnene kan man anta at det å snakke med jevnaldrende fremfor voksen kan ha særlig betydning for språkutviklingen til gutter (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014; Zachrisson et al., 2014).

De signifikante forskjellene vi fant i vår undersøkelsen, mellom gutter og jenter samsvarer altså med andre undersøkelser. Gutter ser ut til å være mer sensitive for miljøpåvirkning enn jenter, og dermed ha størst utbytte av å gå i barnehage. Dette tyder på at gutter får andre impulser

i barnehage, som er gunstig for deres språkutvikling kontra det de får ved privat barnepass. Vi fant ingen signifikant effekt hos gutter som hadde fått tiltak i vår undersøkelse, til tross for at de hadde en klar fremgang fra Danse pre til Danse post. Det er mulig at dette indikerer at gutter får en økt språklig engasjerbarhet ved at barnehagepersonalet får økt oppmerksomhet på alle barna i gruppen, men dette krever mer forskning. Kan det tenkes at en del gutter fikk vandre i barnehagene uten at personalet fanget dem opp, eller visste hva de skulle være observante på? Likeledes kunne den signifikante effekten av tiltak bland de yngste jentene forklares på samme måte? Dersom jenter har et større ordforråd enn gutter, kunne det tenkes at denne fordelene forsterkes ytterligere ved at personalet fikk veiledning i hvordan de kunne øke barnets språklige engasjement?

Tar man utgangspunkt i at det finnes kjønns spesifikke prosesser, der gutter og jenter har ulikt tempo i sin språklige utvikling, kan både timing og tiden mellom veiledning spille inn. Altså at jenter raskere utviklet sitt repertoar, mens guttene ville vist økt resultat dersom det hadde vært lengre tid mellom målinger og veiledningen hadde vart over en lengre tidsperiode. Et annet aspekt som bør vurderes, er måten vi snakker med barna på. Er det ulike forventninger til hva en gutt og en jente skal vise av samhandling og engasjement sammen med voksne? Kan slike forventninger bidra til å skape differansen mellom kjønnene slik vi har sett? Det er ifølge Wallentin (2009) ikke bevist at hjernen til menn og kvinner er så ulike at det kan forklare kjønnsforskjeller. Det har heller ikke bevist en økt lateralisering mellom hjernehalvdelene hos kvinner, som kan forklare deres evne til å fokusere på flere oppgaver samtidig (Wallentin, 2009). Språkutviklingen til 6574 barn i alderen 8 til 36 måneder ble kartlagt i en norsk undersøkelse (Kristoffersen, Simonsen, Eiesland & Henriksen, 2012). Blant de viktigste funnene i undersøkelsen var de store variasjonene i språkutviklingen, og at jenter generelt var tidligere ute enn gutter. Undersøkelsen konkluderte med at gutter var signifikant senere enn jenter, både

når det gjaldt ordproduksjon, ordforståelse og kompleksitet (Kristoffersen et al., 2012). Personalet i barnehagene vi veiledet hadde i hovedsakelig kvinnelige ansatte. Dette gjenspeiler kjønnsfordelingen i landets barnehager, der 90 prosent av alle ansatte er kvinner (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Ville en likere kjønnsfordeling gitt mer engasjerte gutter? Det hadde vært spennende å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse som denne, på en avdeling med flere mannlige ansatte. Hvordan ville dette påvirket guttenes engasjement, og videre deres skåre? Er det forskjell mellom kvinner og menn sin måte å være i dialog med barnet på, som gjør en forskjell? Vi kan bare undre oss over hvilken betydning dette kan ha i det daglige arbeidet med barna.

Var det forskjell på enspråklige og flerspråklige barn når det gjelder språklig engasjerbarhet?

Utvalget var ikke likt fordelt, som vist i tabell 1 var det kun 30 barn med annet morsmål enn norsk. Ettersom utvalget var lite, må slutninger trekkes med varsomhet. Det ville vært en fordel om utvalget hadde bestått av en større gruppe barn med et annet morsmål enn norsk. Tross dette valgte vi likevel å presentere resultatene, da disse kunne indikere tendenser i forhold til denne gruppen. Undersøkelsen viste at det var signifikante forskjeller i hvor lett personalet opplevde det var å engasjere barna med norsk som morsmål og de med annet morsmål i henhold til Danseskjemaet. Figur 2 viste en høyere problemskåre i gruppen *tospråklig* enn i gruppen *norsk*. Undersøkelsen viste at problemskåren ble redusert i størst grad hos gruppen som var *tospråklig*. Utvalget var i en alder der barnets språk kan være begrenset til ettordstrykninger for mange av barna.

Språklig engasjerbarhet er ikke knyttet til ordproduksjon, men til engasjementet og samhandlingen som barnet gir gjennom blikk, gester, imitasjon og invitasjon til. Kan det være barnas språkforståelse som begrenser personalets opplevelse av å engasjere barna? Spørsmål knyttet til barna med annet morsmål dukket jevnlig opp på veiledningene. Personalet opplevde det

som utfordrende å engasjere enkelte av disse barna. De hadde erfart at de ikke oppnådde den kontakten de ønsket. Imidlertid fikk vi tilbakemelding på at de tiltakene som ble foreslått i veiledningen, som tok utgangspunkt i engasjerbarhet, hadde positive utfall. Veiledningen over en lengre tidsperiode kunne muligens ført til at differansen på målinger ble mindre. Barna som har deltatt i denne undersøkelsen har alle gått på avdelinger hvor det ikke har vært personal som snakket deres morsmål. Noen ganger var det misforståelser i forhold til begreper knyttet til påkledning og informasjon. Fra personalet sin side, ønsket de at noen av barna hadde vært mer i barnehagen, da de hadde erfart at tilliten og tilknytningen til barna ble utrygg. *”Det blir så lenge mellom hver gang, det blir litt som å begynne litt på nytt.”* Det ble gitt uttrykk for fra barnehagene at de ønsker seg mer kompetanse på hvordan de best mulig kan legge til rette for barn som har et annet morsmål og hvordan de skal legge til rette for at barna raskt blir trygge i gruppene. Studier tyder på at det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage, og at flerspråklige barn lærer mye norsk i barnehagen (Sandvik et al., 2014). Barnehager med god kvalitet er mer språkstimulerende enn andre barnehager, og den avgjørende faktoren er å skape mest mulig rom for samhandling og samtaler mellom barna og omsorgsgivere i barnehagen (Zachrisson et al., 2014). Flere studier viser hvordan samtaler som oppstår spontant i barnehagen, samt samtaler i mer planlagte prosjekter, som å lese bøker eller arbeide med naturfagsprosjekter, virker språkstimulerende på barn (Sandvik et al., 2014).

For å bli en attraktiv lekepartner trenger barna god språklig kompetanse, og en aktiv voksen som fortolker og tydeliggjør lekereglene er viktig for å få inkludert alle (Hofslundsen, 2012). Deltakelse og læring henger altså sammen. Flere studier anbefaler at de voksne i barnehagen leker sammen med barna, hjelper barn som trenger det til å komme inn i leken og passer på at ingen holdes utenfor (Giæver, 2014; Sandvik et al., 2014). Pedagogene med bevisste og klargjorte mål for hvordan de skal jobbe

med språkstimulering i lek, vil ha betydning for kvaliteten på språkstimuleringen (Hofslundsen, 2012). Kan vi på bakgrunn av våre funn anta at barn med annet morsmål enn norsk er mindre språklig engasjerbare? Eller handler det om tilhørighet til kulturen, at hjemmet og barnehagens kultur ikke oppleves som enhetlig for barnet? Det er mulig at det er mangel på kontekst for denne gruppen barn som gjør at deres språklige engasjerbarhet ikke fanges opp av personalet. Mennesker er skapt til å samhandle sosialt med andre i kulturen. Små barn er helt avhengige av tryggetilknytning, godt fungerende omsorgsgivere rundt seg for å tilpasse seg vaner og levemåter som omgir dem. Barnets kognitive utvikling bygger på disse unike erfaringene (Tomassello, 2000). Når omsorgsgiveren opplever at barnet strever med å mestre ulike oppgaver, vil voksne legge til rette og bygge stillas slik at barnet mestrer oppgaver som er viktig i den kulturen barnet vokser opp i (Bruner, 1983). Det hadde vært spennende å undersøke en større tospråklig gruppe for å se om tendensene er de samme, også over tid.

Kunne man se en effekt av veiledningsintervensjonen, i form av økt fremgang i intervensjonsgruppen?

Ved gjennomgang av resultatene Danse post, fant vi ingen signifikant forskjell mellom gruppen som hadde mottatt veiledningsintervensjon og kontrollgruppen. Gjennom ANCOVA analysen fant vi imidlertid at veiledningen først og fremst hadde hatt en effekt for de yngste jentene. Veiledningens hovedfokus har vært på samspill og dialog. Målet var å fremme det gode samspill mellom barn og voksne i barnehagen, formidle verdien av å vekke det enkelte barnets engasjement, og betydningen dette har i forhold til barnets videre språklige og kognitive utvikling (Bloom & Tinker, 2001; Greenspan & Shanker, 2004). Intensjonen var å bevisstgjøre de voksne sitt ansvar i forhold til å være den aktive og førende parten i denne dansen (Ottem, 2015; Pinker, 1994; Smith, 2014). Vi snakket mye med barnehagepersonalet om hvordan trygghet, tilknytning og tilstedeværelse i øye-

blikkene - sammen med barna, var viktig for deres engasjerbarhet og samspillsferdigheter. Det ble særlig lagt vekt på å se at de aller minste barna har et sterkt trygghetsbehov. Selv om det ikke var nytt for mange av de som jobbet i barnehagene, gav det mange viktige refleksjoner og drøftinger. Systematisk kartlegging og veiledningsintervensjon med ekstern veileder, kan være et effektivt verktøy og ikke minst ivareta-kende ovenfor barna som kan være i risiko for å streve mot skolealder.

Vi mener dette viser at bruk av Danseskjemaet fører til at barnehagepersonalet blir enda mer bevisst sin rolle. Skjemaet skaper engasjement hos personalet, og det fanger opp de barna som lett kan vandre uten at det blir satt ord eller tatt tak i en gryende bekymring. Engasjerte voksne gir engasjerte barn. I vår undersøkelse møtte vi mange dedikerte ansatte, som ønsket å gjøre det beste for barna som gikk i deres barnehager. De hadde allerede gjorde mye bra i forhold til sine avdelinger. Målet var ikke å endre på alt barnehagene allerede holdt på med. Imidlertid mente vi at ved å la veiledningen ta utgangspunkt i det enkelte barnets emosjoner, og viktigheten av det, ville kvaliteten på tilbudet til det enkelte barnet løftes. Vi ønsket å motivere personalet til å engasjere de yngste barna helt fra starten. Vår antakelse var at man gjennom å vekke de yngste barnas engasjerbarhet fra barnehagestart, ville kunne hindre skjevutvikling som på sikt ville svekke barnets muligheter til å utnytte sitt potensiale og påføre det vansker videre i livet (Leonard, 2000).

Veiledning brukes på mange arenaer, med til dels stor variasjon i hva man legger i begrepet. Vi startet derfor første veiledning med våre tanker og intensjoner rundt veiledningene. For oss var det viktig at alle hadde en felles oppfattelse av det vi skulle være sammen om. Vi mente det var essensielt at alle de voksne på avdelingen var med på veiledningen, da alle i personalgruppen gjør en like viktig jobb i forhold til å møte det enkelte barnet og fremme deres engasjement. Vi fant det positivt at personalgruppene hadde ulik bakgrunn og utdanning. Dette gav gruppene en spennende dynamikk, med ulike

tanker, refleksjoner og teoribakgrunn. Ved å veilede gruppen som en enhet ønsket vi å heve personalets profesjonalitet. Vi så på det som et mål å gjøre arbeidet til en felles prosess innad i den enkelte barnehagen, integrert i det daglige arbeidet. Vi hadde tro på at dette best lot seg gjøre i den gruppen personalet til daglig arbeidet i.

Det kom mange positive tilbakemeldinger i etterkant av veiledningsintervensjonen, spesielt ble dette løftet frem av fagarbeidere og assistenter. *"Ofte er vi på ulike kurs, pedagogene får noe, og vi noe annet".* Veiledningene ble beskrevet som samlende, og utviklende *"Jeg blir mer motivert når vi får kursing og veiledning."* Mangelen på arenaer eller fokus på refleksjon kom også frem i flere barnehager. *"Det er for liten tid til å reflektere sammen på avdelingsnivå. Vi er heldige som har fått lov til det nå."* Mange mente temaene på avdelingsmøtene i stor grad handlet om organisatoriske utfordringer, og at tiden ikke strakk til for faglige diskusjoner og drøftinger. Systemarbeidet forsvant raskt i de daglige utfordringene på avdelingene. Dette er beklagelig, da systemarbeidet, slik vi har drevet i denne intervensjonen, på sikt vil styrke den faglige kompetansen på avdelingen og gjøre personalet i stand til å møte ulike faglige utfordringer. Det ligger utnyttet potensiale i personalgruppens ressurser i forhold til å engasjere barn.

Veiledningskompetansen vår vil også ha virket inn på våre funn, da veileder har betydning for veiledningsintervensjonen. Veilederen vil alltid være en del av problemet, men vil også kunne være en del av løsningen (Johannessen et al., 2010). Våre fordommer, bevissthet, holdninger, årvåkenhet og faglig dyktighet både innen faget vi veiledet i og innenfor veiledningstradisjonen formet veiledningen i den enkelte gruppen. De ulike personalgruppene påvirket oss som veiledere, barrierer hos disse kan påvirke samspillet. Vi opplevde begge å ha grupper som var lette å veilede, enkle å engasjere og interessert i ny viten. De prøvde villig ut ideer og forslag vi fremmet i veiledningen. Enkelte av gruppene var mer stille og tilbakeholdne. Samspillet utvikles

sirkulært mellom de som blir veiledet og veileder (Bateson, 1972). Vårt mål var å etterstrebe balansen mellom likeverd og symmetri. Likevel kan det være vår veilederstil som gjorde enkelte tause og passive (Johannessen et al., 2010), eller hadde dette sin årsak i barrierer hos personalet (Skogen, 2009)? Samspillet i de ulike gruppene påvirket oss som veiledere, hvorvidt dette har innvirket på resultatet av veiledningsintervensjonen er det ikke mulig å vite. Kanskje var det heller ikke av betydning, da barrierer alltid vil kunne ha en innvirkning i en intervensjon. Vi har under veiledningene forsøkt å være observante på mulige barrierer, men de kan eksistere i liten eller stor grad likevel. Veiledningen var som nevnt tidligere ikke frivillig, trolig ville resultatet blitt annerledes om vi hadde brukt personale i barnehager som frivillig hadde meldt seg på.

På den andre siden fant vi i vår undersøkelse ut hva en veiledningsintervensjon kan bidra med i et typisk utvalg. På bakgrunn av de tilbakemeldingene vi fikk, personalets engasjement og vår egen erfaring fra veiledningene, opplevde vi ikke dette som noe problem under veiledningsintervensjonen. Det hadde vært interessant og hatt en anonym spørreundersøkelse i etterkant av veiledningsintervensjonene, for å kartlegge den enkeltes erfaringsutbytte av selve veiledningen, aktualitet og eventuell ny innsikt. Siste veiledningstimen ble det satt av noen minutter til dette, men muntlige tilbakemeldinger krever mer enn skriftlige. En anonym spørreundersøkelse ville muligens gitt andre svar. En annen mulighet hadde vært å observere samspillet på avdelingen, og veiledet på denne med utgangspunkt i personalets utfylte skjemaer. Dette ville gitt en annen dimensjon i veiledningen, men på grunn av begrenset tid og stort utvalg ville ikke dette vært gjennomførbart uten å få tilført ressurser.

Vår veiledningsintervensjon inneholdt fire veiledninger. På bakgrunn av personalets tilbakemeldinger ser vi at det hadde vært positivt med flere uker mellom hver veiledning. *"Jeg kunne ønsket meg mer tid mellom veiledningene, da hadde vi rukket å prøve ut mer mellom hver*

gang.” Fire uker hadde kanskje gitt et bedre utgangspunkt for personalets arbeid med barna. Dette hadde gitt de ansatte bedre tid til å sette i verk tiltak i forhold til enkeltbarn og prøve ut disse over tid. Månedlig veiledning over et barnehageår hadde vært spennende, hvilke resultater ville dette gitt ved endt intervensjon? Det var som tidligere nevnt viktig for oss å veilede barnehagen i kontrollgruppa i etterkant av undersøkelsen, for å gi noe tilbake til denne gruppe og for å motivere dem underveis. Underveis i denne andre veiledningsrunden opplevde vi oss selv som mer avslappet og trygge i vår rolle som veileder. Vi var mer kjent med det faglige innholdet, tryggere i vår rolle som veiledere og mer avslappet. Vår trygghet kan ha friggitt vår oppmerksomhet til å fokusere enda mer på de som ble veiledet og deres følelser rundt veiledningen. Det vi skulle formidle trengte ikke lenger all vår bevissthet. Dette fikk oss til å undre over hvorvidt dette kunne slått ut på en eventuell tredje skåring eller ny intervensjon. Veksten i barnehagene som har fått veiledningsintervensjon har ikke vært stor nok til å gi et signifikant resultat. Både tiltaksbarnehagene og kontrollbarnehagene har vært innenfor de to samme kommunene. Styrerne har jevnlig fellesmøter, og folk jobber deltid fordelt på tvers av barnehagene. Dette kan ha ført til en generell bevissthet rundt språklig engasjerbarhet i samtlige barnehager.

Bidro bruk av Danseskjemaet bidro til økt engasjerbarhet hos barna?

Før utarbeidelsen av undersøkelsen hadde vi lest forskning som fant positive resultater i forhold til bruk av Danseskjemaet (Mossige & Ottem, 2011). Kliniske erfaringer viser at Danseskjemaet har en veiledende rolle i seg selv (Ottem, 2015). Vi undret oss derfor over om vi ville finne det samme i vår undersøkelse. Resultatene vist i figur 5, visualiserte fremgang både i gruppen som mottok veiledningsintervensjon mellom første og andre måling, og i kontrollgruppen. Undersøkelse har omfattet 200 barn, som alle ble kartlagt med Danseskjemaet av to fra avdelingspersonalet,

ved to anledninger. Kan det ha vært bruken av Danseskjemaet som har medført økt språklig engasjerbarhet hos barna? Det er vanskelig å si sikkert at dette skyldes bruk av skjema. I første omgang er det derfor lett å argumentere for naturlig modning hos barna, uavhengig av Danseskjemaet. Imidlertid viste resultatene at fremgangen skjedde i alle gruppene, både når vi delte gruppen i kjønn, alder og språk. Dersom vi antar at det er kjønnsforskjeller som gjør at jentene ligger foran guttene, vil en naturlig modning tilsi at jentene også skulle ha større fremgang enn guttene mellom første og andre måling. Til tross for dette viste våre målinger at guttene reduserte sin problemskåre mer enn jentene, det samme gjaldt for tospråklige. I forhold til aldersgrupper viser figur 4 at det er den yngste gruppen som har hatt størst fremgang. Fremgangen har altså vært størst i gruppene med høyest problemskåre. På bakgrunn av dette mener vi Danseskjemaet har vært med på å bidra til å fremme engasjerbarhet i denne gruppen. Den reduserte problemskåren gir en indikasjon på at Danseskjemaet har satt i gang en prosess i personalgruppen, som har ført til et økt engasjement i denne gruppen, slik at barna blir engasjert i enda større grad enn før. På første veiledning fikk vi en del tilbakemeldinger på at personalet ikke var fortrolig med Danseskjemaet, da de opplevde punktene som lite informative i forhold til enkeltbarnet. I veiledningsintervensjonen ble det gjennomgått tre eller fire punkter på Danseskjemaet ved hver veiledning. Vi tok først for oss teori om emnet, og reflekterte og drøftet den voksnes rolle i forhold til det enkelte barnet på disse punktene. Dette gav ny innsikt i forhold til det hvorfor punktene var viktige, hva de kunne gjøre med enkeltbarn som strevde på hvert felt og ikke minst bevissthet rundt egen rolle. *”Skjemaet så, så enkelt ut, men bakgrunnen var så mye, mye mer. Jeg har ikke tenkt over det før.”* Kanskje var dette et resultat av typiske kartleggingsverktøy hvor man observerer barnet, mens man med Danseskjemaet ble tvunget til å se på sin egenrolle

i forholdet til å engasjere det enkelte barnet. Mange barnehager opplevde at det var godt å få et kartleggingsmateriell i forhold til de yngste barna. *"Vi har endelig fått et redskap, som retter seg mot de yngste i barnehagen."* Den språklige engasjerbarheten blant barna gikk altså frem i både gruppen barn som mottok veiledning og den gruppen som ikke gjorde det (Ohm & Sandland, 2014). Når vi snakket med dem om hvordan det hadde vært å delta, var det gjennomgående at de hadde fått en økt bevissthet rundt hvert enkelt barn. Siden alle barna ble observert, erkjente flere av personalgruppene at de kjente enkelte av barna dårligere enn de på forhånd hadde trodd, dette gjaldt hovedsaklig guttene. Ved å følge skjemaet ble det mer synlig hvilke barn som lett ble engasjert og ikke. Guttene hadde høyest problemskåre, men denne ble redusert etter personalets bruk av skjemaet. Kunne det være slik at personalet ikke var bevisst nok i forhold til å bygge opp rundt guttenes engasjement? Adferden hos omsorgsgiver bør friste barnet til å øke dets deltagelse i interaksjon. Samtaler som vekker barnets engasjerbarhet, øker barnets språkferdigheter.

AVSLUTNING

Etter endt undersøkelse fant vi en sammenheng mellom systematiske observasjoner, veiledning av barnehagepersonalet og økt språklig engasjerbarhet hos barna. Størst var reduksjonen av problemskåre hos flerspråklige barn, og de yngste guttene. Da dette er grupper som ofte rapporteres i gruppen med vansker i barnehage og skole, var dette gode nyheter. Konklusjonen etter endt undersøkelse var at barnehagepersonalet ved bruk av observasjonsverktøyet og ekstern gruppeveiledning økte barnas engasjement. Dette kom frem i undersøkelsens materiale, og gjennom samtaler med personalet. Dette kan tyde på at barnehagen utgjør en viktig arena for språkarbeid også med de minste barna, og at systematisk arbeid med de minste barnas engasjerbarhet bidrar til økt engasjement både hos personalet og barna. Undersøkelsen

vår viste også at gruppene som hadde høyest problemskåre ved første måling, var de som reduserte problemskåren mest ved den siste målingen. Resultatet kan tyde på at bruk av observasjonsverktøyet er en effektiv måte å fange opp barn som er vanskelig å engasjere, og at det er de voksne rundt barna som bidrar til at engasjementet øker.

De voksnes observasjon av egen kontakt med barna, gjorde personalet bevisst sin betydning for barnets utvikling av språklig engasjement. Vi har argumentert for at dette økte engasjementet vil ha avgjørende betydning for barnets videre språklige utvikling. Det er viktig å engasjere barnet i meningsfulle dialoger eller andre kommunikative situasjoner, da slike situasjoner driver læringen og generaliseringen frem. Barnet responderer på voksne som er genuint omsorgsfulle og respekterer dem (Owens, 2010).

Intensjonen er en grunnleggende faktor, barnet må ha en intensjon for å ville kommunisere (Bloom & Tinker, 2001). Imidlertid er det grunn til å undres om det er engasjerbarheten som driver språkutviklingen frem, eller om problemer med språkutviklingen fører til et lavt engasjement, altså kausaliteten mellom barnets engasjerbarhet og språket. Er det slik at et barn som har språkvansker derfor har lav språklig engasjerbarhet, eller er det den lave engasjerbarheten som forårsaker språkvanskerne? (Ottem, 2015). Vi har ikke drøftet dette spørsmålet i vår undersøkelse. Imidlertid ser vi at ved å observere de minste barna, og bruke tid på snakke med barnehagepersonalet, løftes alle barna frem, og de barna som var minst engasjerbare ved undersøkelsens start, var de som reduserte problemskåren mest. Vi mener derfor å ha vist at tidlig innsats kan bidra til å fremme barnets språkutvikling. Barns preverbale utvikling og betydningen av engasjement er et viktig felt innenfor forståelsen av barns tidlige språkutvikling. Ny norsk forskning viser sammenheng mellom barnets relasjon til en voksen, og mål på fungering hos barnet (Engvik et al., 2014). Denne sammenhengen forklares av forskerne

ved at det velfungerende barnet snakker godt, og får dermed får en god relasjon til voksne. Den gode relasjonen har trolig positiv effekt på barnets utvikling. Det er behov for videre forskning, da tidlig innsats vil kunne hjelpe mange barn i fremtiden. Vår oppfatning er at barnehagene i vår undersøkelse generelt sett arbeider godt med barns språklige utvikling. Forbedringspotensialet handler i stor grad om å arbeide systematisk, over tid. Det er også behov for å rette oppmerksomheten mot den voksnes ansvar for å engasjere barnet i språklig samhandling. Ingen er født til å danse alene!

Referanser

- Bateson, G.
(1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentime.
- Bishop, D.
(2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. I C. F. Norbury, J. B. Tomlin, & D. V. M. Bishop (Red.), *Understanding developmental language disorders. From theory to practice* (s 67-78). East Sussex: Psychology Press.
- Bloom, L., & Tinker, E.
(2001). The Intentionality Model and Language Acquisition: Engagement, Effort, and the Essential Tension in Development. *Monographs of the society for research in child development*, 66(4), 1 -89.
- Bowlby, J.
(1988). *Clinical Applications of Attachment Theory. A Secure Base*. London: Routledge.
- Bruner, J.
(1983). *Childs talk, Learning to Use Language*. New York: Norton & Company.
- Bruner, J.
(1995). From joint attention to the Meeting of Minds: An Introduction. I C. Moore, & P. Dunham (Red.), *Joint attention, its origin and role in development* (s.1 – 13). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Bråten, S.
(2009). *The Intersubjective Mirror in Infant Language and Evolution of Speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Greenspan, S. I., & Shanker, S. G.
(2004). *The first idea*. USA: Da Capo Press.
- Johannesen, N.
(2005). En – to – tre - småbarna med. I Arneberg, P., Juell, E. & Mørk, O. (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s.75-90). Oslo: Damm.
- Kristoffersen, K. E.
(2005). Hva er språk? I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s.17-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Law, J.
(2000). Children`s communication: Development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamhne (Red.), *Communication Difficulties in Childhood: A practical guide* (s.3-31). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Leonard, L. B.
(2000). *Children with language impairment*. London: MIT Press.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C.
(2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114. Hentet fra http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_5#preview
- Mossige, J.
(2010). Endelig håp for barn og unge med spesifikke språkvansker. I *Skolepsykologi*, 45(1), 1-2. Hentet fra <http://www.pik.no/201001.shtml#leder>
- Mossige, J., & Ottem, E.
(2011). Å by barnet opp til dans. *Psykologi i kommunen*, 46(6), 3-14.
- Ohm, I. E. & Sandland, S. M.
(2014). Språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1-3 år. En kvantitativ undersøkelse.
- Ottem, E.
(2015). Assessing language engageability and exploraton – the development of a questionnaire for young children. *Psykologi i kommunen*, (1). S. 35-47.
- Papousek, M.
(2012). From the start: integration of affect and language in parent-infant interactions.

- Infant Mental Health Journal*, 33(6), 585-589. DOI: 10.1002/imhj.21371
- Piaget, J.
(1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton Library.
- Rommetveit, R.
(1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shapiro, D. (2000). Rigidity. I D. Shapiro (Red.), *Dynamics of Character, Self-regulation in Psychopathology* (s. 71-93). New York: Basic Books.
- Smith, L.
(2002). Felles oppmerksomhet i spedbarnsalderen og senere språkferdigheter. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2(3), 87-92. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/spesped/2002/0203/felles_oppmerksomhet_i_spedbarnsalderen_og_senere_sprakferdigheter
- Smith, L.
(2010). Felles oppmerksomhet og forståelse av andre stanker, intensjoner og følelser i spedbarnsalderen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(7), 593-600. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=116719&a=2
- Smith, L.
(2014). Foreldres intuitive omsorgsutførelse. *Scandinavian Psychologist*, 1. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.1.e1>
- Smith, L., & Ulvund, S. T.
(2003). The Role of Joint Attention in Later Development Among Preterm Children: Linkages Between Early and Middle Childhood. *Social Development*, 12(2), 222-234. DOI: 10.1111/1467-9507.00230
- Stern, D. N.
(1995). *Moderskabskontrollasjonen: Et helhetssyn på psykoterapi med foreldre og små barn*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. N.
(2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk Talén, D., Ottem, E., & Mossige, J.
(2013). *Å by barnet opp til dans. Observasjon av tidlig kommunikasjon. Veileder til observasjonsskjemaet*. Oslo: Davinas AS.
- Tetzchner, S.
(2013). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomspsykologi* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tomasello, M.
(1995). *Joint attention as Social Cognition*. I C. Moore, & P. Dunham, (Red.), *Joint attention, its origin and role in development* (s.103-127). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M.
(2000). *The cultural origins of human cognition*. London: Harvard University press.
- Tomasello, M.
(2008). *Origins of Human Communication*. Massachusetts: The MIT press.
- Tomasello, M., & Farrar, J.
(1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463. DOI: 10.2307/1130423
- Trevarthen, C.
(1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I M. Bullowa (Red.), *Before speech* (s. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C.
(2005). First thing first: infant make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. *Journal of child psychotherapy* 31(1), 91-113. DOI: 10.1080/00754170500079651
- Trevarthen, C.
(2011). What Is It Like to Be a Person Who Knows Nothing? Defining the Active Intersubjective Mind of a Newborn Human Being. *Infant and Child Development*, 20(1), 119-135. DOI: 10.1002/icd.689
- Trevarthen C., & Aitken, K. J.
(2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48. DOI: 10.1111/1469-7610.0070
- Vygotsky, L. S.

(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Winnicott, D. W.

(1984). The maturational process and the facilitating environment. London: Karnac.

Zambrana, I. M., Ystrom, E., Schjølberg, S. &

Pons, F.

(2012). Action Imitation at 1½ Years Is Better Than Pointing Gesture in Predicting Late Development of Language Production at 3 Years of Age. *Child Development*. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01872.x

Siri M. Sandland

Bekkedalsv. 1

3770 Kragerø

Mail: siri.sandland@kragero.kommune.no

Mail: siri.sandland@gmail.com

Ida Ohm

Bogerkroken 12

2212 Kongsvinger

mail: ida.ohm@kongsvinger.kommune.no

mail: idaohm@hotmail.no

F O U - m i d l e r

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2016 dele ut FoU-midler inntil **kr. 750.000,-**. Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

”Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene.”

Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materialet holder en faglig høy standard, og at det publise-

res gjennom forlaget ”PP-tjenestens Materiellservice”.

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet ”Psykologi i kommunen” får tilbud om førstegangspubliserings av disse.

Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:
Forum for psykologer
i kommunen
v/ Sturla Helland
Grønstølvegen 10
5450 Sunde
E-post: hsturla@gmail.com