

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat:

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Barnehagelærerens arbeid med språkvansker i barnehagen.

The Preschool Teacher's work with language impairments in Kindergarten.

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 110

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Forord

For fem år siden startet vi på hvert vårt bachelorstudie, den gangen visste vi ikke at vi sammen skulle skrive en masteroppgave i tilpassa opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Veien hit har vært lang og utfordrende, men den har igjen ført til at vi har videreutviklet ny kunnskap. Vi har gjennom de to årene på masterstudiet støttet hverandre og arbeidet som et team. Samarbeidet har bidratt til mye drøfting og refleksjon, og ført til at vi har klart å gjennomføre masteroppgaven til tross for de utfordringene et masterarbeid medfører.

Vi vil takke våre informanter som hadde interesse av og lyst til å delta i vår undersøkelse, og for at de ville dele deres kunnskaper og erfaringer med oss.

Vi vil også takke vår veileder Anne-Marit Valle for støtte, veiledning og gode innspill. Hennes bidrag har vært til hjelp gjennom hele skriveprosessen og for å komme i mål med masteroppgaven vår.

Bodø, Mai 2018

Sammendrag

Temaet for vår masteroppgave er barnehagelærerens forståelse av eget arbeid med språkvansker. Under dette temaet hører blant annet hvordan barnehagelæreren opplever ansvar og roller i arbeid med barns språkvansker i barnehagen til. For å få et innblikk i hvordan barnehagelæreren forstår og opplever fenomenet å arbeide med språkvansker er rammen rundt dette arbeidet av betydning, fordi det ville vært vanskelig å tolke barnehagelærerens forståelse uten å se denne i sammenheng med omgivelsene de arbeider innenfor. Formålet med denne oppgaven er å øke vår kunnskap gjennom å belyse deres forståelse, oppfatninger, holdninger og erfaringer rundt arbeid med språkvansker hos barnehagebarn, og tolke dette i lys av hvilke rammer og føringer som ligger til grunn for arbeidet. Samtidig fokuserer denne oppgaven på utredning, tiltak og intervensjon mot språkvansker, og barnehagelærerens erfaring og kunnskap om språkarbeid vil drøftes opp mot teori og forskning på feltet.

Gjennom vårt formål og tema for oppgaven kom vi fram til følgende problemstilling: *Hvordan forstår barnehagelærere sitt arbeid med språkvansker i barnehagen?* I tillegg valgte vi å operasjonalisere problemstillingen ved hjelp av tre forskerspørsmål som hadde det formålet at de skulle fange opp ulike sider ved barnehagelærerens språkarbeid.

Undersøkelsen viser at språkarbeid har et sterkt fokus i barnehagene og at barnehagelærerne har god kompetanse og kunnskap til å kartlegge språkutvikling, sette i gang tiltak der det finnes behov og melde videre til barnehagens støtteapparat der barnets vansker er mer omfattende enn det barnehagelæreren kan imøtekomme. Likevel ser vi kompleksiteten i arbeidet barnehagelæreren utfører, blant annet er vurdering av barns språkutvikling utfordrende. Det finnes rammer som kan påvirke barnehagelærerens språkarbeid og arbeid med språkvansker i barnehagene. Disse rammene fører blant annet til at barn som faller utenfor språkvanskegruppa men som likevel har behov for ekstra oppfølging får tilpasset opplæring gjennom det generelle språkarbeidet som foregår i barnehagen. Språkmiljøet i barnehagene er varierende og har ulikt fokus på språklige aktiviteter, men vi ser at loggføring og kartlegging av det arbeidet som utføres øker bevisstheten rundt språkarbeid. I tillegg ser kommunikasjon og erfaringsdeling ut til å være en avgjørende faktor for barnehagens språkmiljø. Barnehagen gjør et omfattende arbeid for å imøtekomme stortingsets satsing på tidlig innsats.

Abstract

The subject of our master thesis is the preschool teacher's understanding in relation to their own work with language impairments. Beneath this particular topic there are several different approaches, among others how the preschool teacher experiences the different roles and responsibilities in the work with language impairment among children in kindergarden. To gain some insight in how the preschool teacher understands and experiences the phenomenon of working with language impairment the frame for this work is of significance, as it would be difficult to interpret the preschool teacher's understanding without seeing this in relation to the environment they are working within. The objective of this assignment is to increase our knowledge by clarifying their understanding, perception, attitudes and experiences in working with language impairment in preschool children, and interpret this in light of the framework and directions given for this work. Simultaneously, this assignment puts focus on inquiry, measures and intervention against language impairment, and the preschool teacher's experience and knowledge about language work will be debated and put in relation to theory and research in the field.

Through our objective and topic for the assignment we raised the following issue: **How do preschool teachers understand their own work with language impairments in the kindergarden?** In addition to this we chose to operationalize the issue by using three research questions with the intent of them capturing the different aspects of the preschool teacher's language work.

The survey showed that language work has a strong focus in the preschools and that the preschool teachers possess good competence and knowledge in mapping language development, to initiate measures where it is needed and enlist to the preschools support system when the child's impairment is more profound than what the preschool teacher can accommodate. However, we see the complexity in the work the preschool teacher performs and that there exists limitations and framework which affects how language work is conducted in the preschools. Children who fall outside of the language impairment-group but who still require extra follow-up, receives adapted education through the general language work occurring in preschool. The language environment in the preschools is varied and focus differently on linguistic activities, but we notice that logging and mapping of the work performed increase the awareness around language work. Furthermore, communication and

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

experience sharing seems to be a determinant for the preschools language environment. The preschool performs an extensive work to meet the parliaments venture on mapping language development, early endeavour and language work within the preschool's framework.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	v
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål	4
1.3 Oppgavens oppbygging	4
2. Teori	6
2.1 Rammer rundt språkarbeid i barnehagen	6
2.1.1 Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver	8
2.2 Hva er språk?	11
2.2.1 Hvorfor og hvordan lærer barn språk?	13
2.3 Barns språkutvikling	15
2.4 Hva er språkvansker?	16
2.5 Utredning av språkvansker i barnehagen	18
2.6 Barnehagens språkmiljø	21
2.7 Barnehagelærerens rolle	23
2.8 Tiltak mot språkvansker	24
3. Metode	29
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	29
3.2 Kvalitativ metode	32
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	33
3.3.1 Semistrukturert intervju	33
3.4 Gjennomføring av datainnsamling	34
3.4.1 Valg av informanter	34
3.4.2 Planlegging og gjennomføring av forskningsintervjuet	35
3.4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	38
3.5 God kvalitet på kvalitativ forskning	40
3.5.1 Etske overveielser	41
4.0 Drøfting	43
4.1 Barnehagelærerens forståelse av språkvansker	43
4.1.2 Barnehagelærerens erfaringer med språkvansker	48
4.1.3 Språkutvikling	51
4.1.4 Flerspråklige og minoritetsspråklige barn	54
4.2 Barnehagelærerens rolle	56
4.2.1 Barnehagelærerens kompetanse	57
4.2.2 Vente – og – se holdning	60
4.2.3 Foreldresamarbeid	63
4.2.4 Bevisste voksne	65
4.3 Barnehagelærerens språkarbeid	67

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

4.3.1 Hvordan planlegger barnehagelæreren arbeid med språkvansker?.....	68
4.3.2 Det spesialpedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen	72
4.4 Arbeid som fremmer barnehagens språkmiljø	77
4.4.1 Gode samtaler.....	78
4.4.2 Allsidig lek	79
4.4.3 Musiske aktiviteter	80
4.4.4 Samvær omkring tekst.....	82
5.0 Oppsummering og avslutning	85
5.1 Oppsummering	86
5.2 Refleksjoner rundt undersøkelsen og avslutning	93
Litteraturliste	96
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i vår masteroppgave	1
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	1
Vedlegg 3: Meldeskjema NSD.....	1

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

1. Innledning

Temaet for masteroppgaven omhandler barnehagelærerens forståelse av eget arbeid med språkvansker i barnehagen. Vår bakgrunn som nyutdannede innenfor pedagogikk og barnehagelærer har ført til at vi har utviklet en gryende interesse for språkvansker. Denne interessen har vokst frem som en følge av at temaet har vært tatt opp som en del av utdanningen vår, og fordi arbeid med språk har blitt aktualisert på et samfunnsmessig nivå gjennom politiske føringer og satsingsområder. Selv om arbeid med barns språk etter hvert har blitt et veletablert satsingsområde, er temaet slik vi anser det like aktuelt nå som noen gang tidligere. Formålet med denne oppgaven har vært å videreutvikle vår kunnskap og kompetanse på feltet gjennom å gå i dybden av temaet og få et innblikk i hva språkvansker er og hvordan språkvansker blir arbeidet med i barnehagen. Vi har også hatt som formål å belyse dette temaet fordi det er et aktuelt tema som vil være til nytte for oss når vi skal omsette kunnskapen til praksis i videre arbeid.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dette kapittelet skal vi redegjøre for valgt tema og for vår motivasjon for å belyse arbeid med språkvansker i barnehagen. Vi skal her redegjøre for den samfunnsmessige og forskningsmessige bakgrunnen som danner grunnlaget for vårt valg av tema. Regjeringen (2017) har som mål at alle barn som har svake språkferdigheter skal få nødvendig hjelp før skolestart. Et godt utviklet språk og gode kommunikasjonsevner blir trukket fram som en forutsetning for barnets videre læring og utvikling. Hjelp skal rettes mot barnas språk-, skrive- og leseferdigheter og innebærer tidlig og målrettet innsats. For å styrke barnehagenes språkarbeid har regjeringen utarbeidet en systematisk kompetansestrategi som skal bidra til å styrke barnehagelærerens arbeid med språk. Denne satsingen skal bidra til god kvalitet i barnehagene (Regjeringen, 2017). En av grunnene til at vi har valgt å belyse barnehagelærerens forståelse av arbeid med språkvansker er at barn med språkvansker utgjør en relativt stor andel av de barna som barnehagelæreren må forholde seg til i sitt arbeid. Ifølge Helland (2012) er språkvansker den typen vanske som opptrer hyppigest blant barnehagebarn, og viser til at 10-15% av alle barnehagebarn viser en forsinket eller avvikende språkutvikling eller har språkvansker (Helland, 2012, s. 64). Vi har valgt å støtte oss til dette antallet selv om litteraturen kan variere i antall når de viser til andelen barn med språkvansker. Grunnen til at

vi velger å forholde oss til dette antallet er at vi finner samsvar mellom Helland (2012) og andre nasjonale, så vel som internasjonale undersøkelser på feltet. Helland (2012) baserer sine tall på en norsk undersøkelse utført av Hollund-Møllerhaug (2010) som viser at forekomsten av språkvansker blant norske barn er 10,1%. Variasjon i antallet barn kan sannsynligvis forklares ut ifra at forskningen på feltet blir påvirket av varierende definisjoner på begrepet språkvansker, at det blir brukt ulike inklusjons- og eksklusjonskriterier, samt at det blir brukt ulike tester i forskningsarbeidet og at det finnes metodiske forskjeller i undersøkelsene. Hovedpoenget er at selv om antallet barn med språkvansker vil variere i litteraturen, er antallet vi her baserer oss på forskningsmessig underbygd og utført i det norske samfunnet. Vi mener dette antallet danner grunnlag for å anta at de fleste barnehagelærere må forholde seg til språkvansker i løpet av sin karriere, og at kunnskap og kompetanse på feltet kommer til nytte for barnehagelæreren (Helland, 2012, s. 64; Hollund-Møllerhaug, 2010, s. 608).

En annen grunn til å belyse barnehagelæreren sitt arbeid med språk og språkvansker, er at barn tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen. Derfor mener vi det er vesentlig å undersøke kvaliteten på det arbeidet som utføres i barnehagen. Ifølge Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) er kvaliteten på barnehagen viktig fordi god kvalitet har positiv innvirkning på barnets læring, sosiale kompetanse og språkutvikling. Sosial kompetanse og språklige ferdigheter er ferdigheter som barn har stort utbytte av å utvikle i ung alder, fordi de bidrar til at barn får muligheten til å delta i samspill med andre i meningsfull lek, læring og utforskning av omverden (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 43). På en annen side finnes det utfordringer i tilknytning til spørsmålet om kvalitet i barnehagen. Noen av disse utfordringene er knyttet barnehagens utvikling og forskning på feltet. For det første har barnehagetilbudet økt kraftig, for det andre har barnehagen gjennomgått strukturelle forandringer som har forandret barnehagens organisering og innhold. Denne utviklingen har skjedd så hurtig at det hevdes at forskning på barnehagens kvalitet henger etter, og at det derfor er et behov for utvikling av ny kunnskap om barnehagens kvalitet (Bjørnstad & Os, 2018, s. 112). Vårt formål med oppgaven har vært å bidra til å øke kunnskap om barnehagens kvalitet gjennom å få en forståelse for barnehagelærerens rolle og erfaring med arbeid med språk og språkvansker i barnehagen.

En annen side ved barnehagelæreren sitt arbeid med språkvansker er å imøtekomme de krav og forventninger som stilles til deres rolle som profesjonsutøvere. Vi skal derfor peke på hvilke krav og forventninger barnehagelæreren møter i sitt arbeid, og drøfte

barnehagelærerens forståelse av deres egen rolle. Det er vanskelig å forstå barnehagelæreren sitt arbeid med språkvansker uten å ha en forståelse for føringene som ligger til grunn for deres arbeid. Lovverk, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og politiske føringer er vesentlige påvirkningskrefter i barnehagelærerens språkarbeid. Blant annet påpeker rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) viktigheten av å gi støtte til barn som har behov for det. Der står det at småbarnsalderen er den grunnleggende alderen for utvikling av språk og at språk har en sentral rolle i barns sosiale og emosjonelle utvikling. Rammeplanen konkluderer med at barn som har sen språkutvikling eller som har andre språkproblemer skal få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19 og 26). Dette er et eksempel på hvordan rammeplanen bygger på stortingets satsingsområder, slik som for eksempel den nasjonale satsingen på tidlig innsats. Denne satsingen bygger på forskning som har vist at vansker med å bruke språket kan påvirke barnet på en negativ måte og vansken kan påvirke barnets tilpasning og trivsel senere i livet (Hollund-Møllerhaug, 2010, s. 608). Sett i sammenheng med at det er anerkjent at forebyggende arbeid som settes i gang så tidlig som mulig bidrar til å redusere risikoen for å utvikle lese- og skrivevansker, er forebyggende arbeid med språk, språkkartlegging og iverksetting av tiltak en vesentlig del av barnehagelærerens arbeid med å imøtekomme satsingen på tidlig innsats (Lyster, 2014, s. 9-13). Tidlig innsats bygger på et prinsipp om at det er mer gunstig for samfunnet å forebygge vansker enn å tilby behandling senere. Tidlig innsats er å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, og det betyr gjerne helt ned i barnehagealder. En vesentlig del av denne satsingen er også å gi hjelp til barn med mer moderate vansker, noe som innebærer at barnehagelæreren og barnehagens hjelpeapparat må iverksette hjelp tidlig og ikke vente å se om vansker avtar av seg selv (Statped, 2017). Det at offentlige styringsdokument poengterer viktigheten av tidlig innsats og støtte til barn med språkvansker, eller barn som er i risiko for å utvikle språkvansker, forteller oss at tidlig innsats er et aktuelt tema i dag. Barnehagelærerens arbeid med språk er svært aktuelt for barnehagens innhold, og for å imøtekomme samfunnets krav og forventning om å tilrettelegge for tidlig innsats i barnehagen. Barnehagelærerens arbeid med språk er også viktig fordi det kan gi barn som har behov for ekstra oppfølging eller som har språkvansker mulighet til å delta i barnehagens språklige fellesskap.

1.2 Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål

Vårt ønske om å gå i dybden av barnehagelærerens arbeid med språk i barnehagen slik at vi kan utvikle mer forståelse for temaet, har dannet grunnlaget for vår masteroppgave. Temaet og formålet med oppgaven har ledet oss frem til følgende problemstilling:

Hvordan forstår barnehagelærere sitt arbeid med språkvansker i barnehagen?

Problemstillingen vår er svært åpen og det har derfor vært nødvendig å gjøre en rekke valg for å avgrense oppgaven. Vi har blant annet gjennomført et kvalitativt forskningsintervju som har gitt oss muligheten til å gå i dybden av valgte tema og hente inn barnehagelærerens forståelse, opplevelser og erfaringer knyttet til arbeid med språkvansker. I planleggingsfasen av vår masteroppgave ville vi først skrive om temaet spesifikke språkvansker. Vi endret etter hvert tittel på oppgaven fordi vi var usikre på om vi ville finne barnehagelærere som hadde erfaring med spesifikke språkvansker. Vi ble også rådet til å endre temaet til språkvansker for å sikre et datamateriale som gav oss muligheten til å gå i dybden av temaet. Problemstillingen og forskerspørsmålene har blitt utformet med tanke på at vi ønsker å belyse ulike sider ved barnehagelæreren forståelse av eget arbeid. Forskerspørsmålene har også dannet grunnlag for utarbeiding av vår intervjuguide. Hvordan vi utarbeidet intervjuguide og gjennomførte undersøkelsen vår går vi nærmere inn på i oppgavens metodedel. For å operasjonalisere problemstillingen og hente inn informasjon som belyser ulike sider ved språkarbeid i barnehagen har vi formulert disse forskerspørsmålene:

- *Hvordan forstår barnehagelærere begrepet språkvansker?*
- *Hva mener barnehagelærere barnehagen kan gjøre for å forebygge språkvansker?*
- *Hvilke erfaringer har barnehagelærere knyttet til arbeid med barn som har språkvansker?*

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel to har skal vi gjøre rede for rammen rundt språkarbeidet, der vi har presentert lovverk som er relevant for utførelsen av språkarbeid i barnehagen, vi har også presentert relevante temaer fra Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) i dette kapitlet. I teorikapitlet har vi valgt ut temaene språk, språkvansker, utredning, barnehagens språkmiljø og tiltak mot språkvansker som de mest relevante temaene. Disse

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

temaene skal bidra til å danne en teoretisk forståelsesramme for oppgaven. I kapittel 3 skal vi presentere hvilke metodiske valg vi har gjort i løpet av vår undersøkelse, og vi skal forsøke å gjøre rede for hvordan vi har gjennomført forskningsarbeidet vårt. Her blir vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsdesign, valg av metode presentert. Videre skal vi redegjøre for hvordan vi har gjennomført undersøkelsen, vise refleksjoner rundt kvaliteten på vårt forskningsarbeid og etiske overveielser knyttet til undersøkelsen vår. I drøftingsdelen i kapittel 4 skal vi ta for oss barnehagelærerens forståelse av begrepet språkvansker, barnehagelærerens rolle, organisering av barnehagelærerens spesialpedagogiske arbeid, barnehagens språkmiljø og til slutt forebyggende arbeid og tiltak mot språkvansker. I oppgavens siste kapittel skal vi forsøke å komme fram til en konklusjon med eventuelt svar på problemstillingen, der vi legger fram hvilke sider ved barnehagelærerens arbeid med språkvansker som vi mener er vesentlig.

2. Teori

I dette kapitlet skal vi presentere teori som danner forståelsesrammen for oppgaven vår. I første del av teorikapitlet skal vi redegjøre for de lovpålagte rammene som er relevante for arbeid med språkvansker i barnehagen, og har i denne sammenhengen valgt å trekke fram barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Deretter har vi valgt ut teori som belyser hva språk er og hvilken rolle språket spiller i et barns utvikling og hverdag. Deretter skal vi ta for oss hva språkvansker er, hvilke ulike vanske kategorier som finnes innenfor språkvanskegruppa og hvilke språkområder som kan bli påvirket ved språkvansker. Til sist i teorikapitlet tar vi for oss utredning og tiltak mot vansker på ulike språkområder, der vi har forsøkt å trekke fram ulike sider ved utredning og tiltak som omfatter barnehagens språklige miljø og barnehagelærerens rolle. Teorien vi har valgt å trekke fram i teorikapitlet blir senere løftet fram i oppgavens drøftingsdel, og det er de teoretiske perspektivene vi skal gå inn på her som har dannet grunnlaget for vår forståelse av barnehagelærerens arbeid med språkvansker.

2.1 Rammer rundt språkarbeid i barnehagen

I arbeid med språkvansker i barnehagen så danner Lov om Barnehager (2005) det juridiske grunnlaget for utførelsen av arbeidet. Vi har derfor valgt å redegjøre for lovverk som er relevant for barnehagelærerens arbeid med språkvansker, slik at vi kan få en forståelse for det juridiske grunnlaget for barnehagelærerens arbeid. Forvaltning av loven skjer på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Det vil si at det er kommunen og fylkeskommunens ansvar å sørge for at lovens krav blir oppfylt. Det er også de som skal sørge for at barnehagen mottar de ressursene som er nødvendige for at barnehagen skal kunne oppfylle disse kravene (Erdis & Bjerke, 2009, s. 13). De bestemmelsene som gjøres på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå vil derfor ha innvirkning på det arbeidet som utføres i barnehagene.

Barnehageloven nevner ikke noe spesifikt rettet mot språk, men flere av punktene i loven bidrar til å danne rammen rundt arbeid med språkvansker i barnehagen fordi paragrafene omfatter ulike sider som er vesentlig i arbeid med språk generelt og i arbeid med språkvansker. For eksempel er barnehagelovens §1. barnehagens formål relevant i denne sammenhengen fordi det trekkes fram at:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005, §1)».

Språket utgjør en sentral del av et barns mulighet til å delta i lek, lære og for å utvikle seg (Helland, 2012, s. 295). Like relevant er dette avsnittet fra formålsparagrafen:

«Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger (Barnehageloven, 2005, §1)».

Språket er en sentral del av de grunnleggende ferdighetene i kunnskapsløftet som forutsetter læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læringen av språklige ferdigheter begynner allerede i barnehagen og barnehagen er en arena der barna kan utforske og bruke språket. Videre i barnehageloven §2 barnehagens innhold står det at barnehagen er lovpålagt å tilpasse sin pedagogiske virksomhet til barnet og ta hensyn til barnets forutsetninger og bakgrunn. Når et barns behov ikke kan dekkes gjennom tilpasning innenfor det allmennpedagogiske tilbudet trer formålsparagraf 19a retten til spesialpedagogisk hjelp i kraft. I barnehageloven §19 a står det at:

«Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage (Barnehageloven, 2005, §19)».

Retten til spesialpedagogisk hjelp trer dermed i kraft når et barn viser behov for spesiell tilrettelegging og hjelp, slik som for eksempel når barnet viser tegn til å ha språkvansker som krever systematisk innsats og som ikke dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. Formålsparagrafen sier også noe om formålet med spesialpedagogisk hjelp.

«Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2005, §19).»

Tidlig hjelp og innsats er sentrale begreper i denne sammenhengen. Vi var også inne på tidlig innsats innledningsvis, men ønsker å utdype dette nærmere her. Ifølge Hausstätter (2014) bygger tidlig innsats på et prinsipp og en forståelse som går ut på at hjelp mot barns ulike vansker må settes i verk tidligst mulig og at tidlig hjelp øker sannsynligheten for at barnets vansker får et positivt utfall. Tidlig innsats er et fremtidsrettet tiltak som har et forebyggende

formål, det vil si at tidlig innsats skal gjøre barn med ulike vansker bedre rustet til å takle videre utfordringer. Den samfunnsøkonomiske teorien om at forebygging krever mindre ressurser enn hjelp på et senere tidspunkt ligger også til grunn for satsingen på tidlig innsats (Hausstätter, 2014, s. 41). Tidlig hjelp innebærer at barnehagelæreren og foreldrene til barnet har et godt samarbeid. Når barnehagelæreren er bekymret for et barns språklige utvikling må foreldrene informeres og opplyses slik at de kan fatte gode beslutninger som omhandler sitt barn. Sammen skal foreldrene og barnehagelæreren utforme et tilbud som kan dekke barnets behov. Dette står nedfelt i § 19 b:

«Tilbudet om spesialpedagogisk hjelp skal så langt som mulig utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn (Barnehageloven, 2005, §19)».

I dette avsnittet har vi trukket fram utdrag fra barnehageloven som vi mener er relevante for den pedagogiske praksisen i barnehagene. Utdragene sier noe om foreldrene og barnehagelæreren sin rolle og ansvarsområder generelt, og dette har vi forsøkt å knytte opp mot språkarbeid og arbeid med språkvansker i barnehagen. Utdragene forteller om tilpassa opplæring og spesialpedagogisk hjelp, og hva som er formålet med dette. I neste avsnitt tar vi for oss rammeplanen som er retningsgivende for barnehagens innhold og oppgaver.

2.1.1 Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver

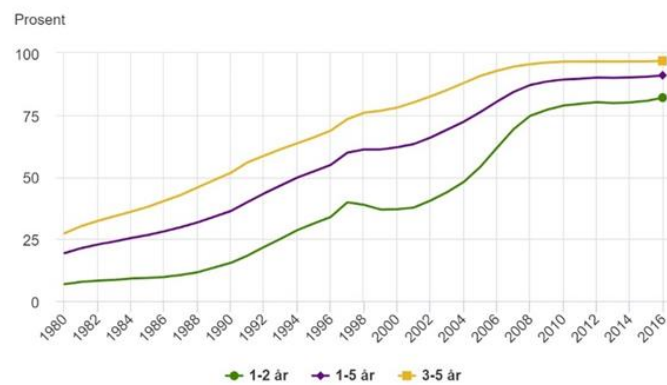
Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven som gir en detaljert beskrivelse av barnehagens innhold og ansvarsområder og er retningsgivende for barnehagelærerens arbeid. I vår oppgave er derfor rammeplanen svært sentral. Det er flere områder i rammeplanen som er relevante for vår oppgave, men spesielt områdene i rammeplan som tar for seg barnehagens ansvar og roller, barnehagens formål og innhold og barnehagens fagområder som omfatter kommunikasjon, språk og tekst relevant. Den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver trådte i kraft 1.august 2017 og avløste dermed rammeplan fra 1. mars 2006. Den nye rammeplanen poengterer at barnehagehverdagen har endret seg og at det er vesentlig å ta hensyn til dette i videreutviklingen av barnehagen, men at barnehagetradisjonen likevel må ivaretas i videreutviklingen av den. Ifølge Bjørnstad & Os (2018) har den nordiske barnehagemodellen tradisjonelt hatt rykte på seg for å tilby god kvalitet og god ivaretagelse av barn. Internasjonalt er den norske barnehagen anerkjent for sin helhetlige tilnærming til

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

barns behov, læring og utvikling. I nyere tid har det derimot blitt reist spørsmål til kvaliteten på de norske barnehagene, både nasjonalt og internasjonalt (Bjørnstad & Os, 2018, s. 111). Grunnen til dette er at barnehagetilbudet har økt kraftig i Norge de siste årene, da det har vært et mål å oppnå full barnehagedekning

Figur 1. Barnehagedekning



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

i Norge. Denne politiske satsingen vises for eksempel i statistisk sentralbyrå sine målinger av barnehagedekning som har foregått siden 1963. I SSB sine målinger av barnehagedekningen vises en kraftig økning, og denne økningen har skjedd på relativt kort tid. For eksempel gikk 19,3% av norske barn fra ett til fem år i barnehagen i 1980. Den største delen av dette antallet besto av barn mellom tre til fem år, da kun 6,8% av ett- til toåringene gikk i barnehagen på denne tiden. I 2016 gikk derimot 91% av norske barn i barnehagen, mens blant de eldste barna i aldersgruppa 3-5 år gikk 97% i barnehagen. De siste årene har andelen holdt seg stabilt over 90% (Stabell, 2017). I tillegg til den kraftige økningen i antallet barn som går i barnehagen har barnehagen gjennomgått strukturelle forandringer som har foregått parallelt med den kraftige veksten. De strukturelle forandringene går for eksempel ut på at barnehagen tradisjonelt har vært en mindre arena som har bestått av små grupper og tre til fire avdelinger, men utviklingen viser at barnehagene i dag har blitt større. Struktureringen av gruppene innad i barnehagen har også forandret seg fra å være små og stabile til å bli større og mer fleksible. Denne utviklingen har skjedd så hurtig at det hevdes at forskning på barnehagens kvalitet henger etter (Bjørnstad & Os, 2018, s. 112). Rammepplanens (2017) kapittel tre barnehagens formål og innhold viser hvordan barnehagelæreren kan arbeide for å fremme kvalitet i barnehagen. Blant annet står det at rammeplanen har en visjon om at barnehagen skal være en inkluderende arena som skal ivaretas gjennom at det arbeides med mangfold, språk og vennskap. Dette skal være med på å bidra til at barna kan ta del i leken og få gode opplevelser i sin barnehagehverdag. Kvalitet i barnehagen innebærer at barnehagens innhold er allsidig, variert og tilpasset hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Rammepplanen påpeker også barnehagelærerens rolle i arbeidet mot å skape en bedre barnehage som skal inkludere alle barn. Kompetente ansatte som kan innfri kravene i den nye rammeplanen er en

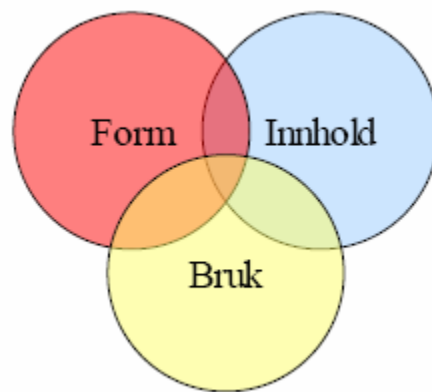
av nøkkelfaktorene for videreutvikling av barnehagen. Derfor har en økning av bemanningsnormen i norske barnehager stått på regjeringen sin agenda. Å øke bemanningsnormen innebærer også å styrke pedagognormen slik at det blir flere barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8). Rammeplanen konkretiserer også hvilke krav som stilles til barnehagen i dens oppgave med å fremme kommunikasjon og språk i hverdagen. For at barnehagen skal bidra til å fremme kommunikasjon og språk står det at en bevisst holdning til at språk og kommunikasjon er med på å påvirke barns utvikling. I rammeplanen stilles det krav til barnehagene at de skal ha en bevisst holdning til å støtte barns utvikling gjennom språklige samspill og dialoger ved å kommunisere, lytte, forstå og gi rom for barns medvirkning. I barnehagehverdagen skal alle barn oppleve språkstimulering og få muligheten til å delta i språklige aktiviteter slik at de får muligheten til å ta i bruk språket. Barnehagen har også i oppgave å sørge for at alle barnas språklige uttrykk skal verdsettes og anerkjennes. Dette ansvaret deles av alle ansatte i barnehagen i tillegg til å støtte opp om barna sin språkutvikling. Barnehagen skal også legge til rette for at alle barn inkluderes i samspill og samtaler, slik at barna får varierte og positive opplevelser med å bruke språket, og sørge for at barna får erfare og bruke språket for å kunne uttrykke følelser og egne tanker. Barnehagelæreren og andre ansatte har også i oppgave å sørge for å være språklige forbilder og lytte til barnet i språklige situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). For å komme mer spesifikt inn på hva barnehagen kan gjøre for å gjennomføre språkarbeid og hvordan det kan gjøres har vi valgt å ta utgangspunkt i kapittel 9 som omhandler barnehagens fagområder. Der er kommunikasjon, språk og tekst vektlagt som et eget fagområde. Fagområdet handler om at barn skal få mulighet til å utforske og ta i bruk språket i barnehagen, og videreutvikle sine språklige ferdigheter. Det legges også føringer for hvordan barnehagelæreren kan arbeide for å fremme språkforståelse og språklig kompetanse ved hjelp av rim, regler, sang og litteratur. Disse aktivitetene bidrar til å videreutvikle begrepsforståelse og ta i bruk et variert ordforråd, i tillegg til å bruke språket som en redskap for å skape gode relasjoner i lek og løse eventuelle konflikter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30).

2.2 Hva er språk?

Hva et språk er kan danne et grunnlag for å forstå hva språkvansker er, vi har derfor valgt å ha språk som en inngangsport til temaet språkvansker. Det finnes mange teorier om hva språk er og utallige ulike definisjoner på språk, i denne oppgaven har vi valgt å ta utgangspunkt i denne definisjonen:

«Språket er et system av tilfeldig og konvensjonelt bestemte symboler, som brukes for å formidle mening». (Reber, 1985, s. 390).

Vi har valgt å benytte oss av Reber (1985) sin definisjon på hva språk er fordi den omfatter ulike sider ved språket, og inneholder elementer som samsvarer og bygger på andre definisjoner slik som Bloom & Lahey (1978) sin definisjon. Språket er et kommunikasjonsmiddel som er betinget av at et budskap sendes mellom en avsender og en mottaker. Språk kan bestå av kroppsspråk slik som gester og mimikk,



Figur 1: Bloom & Lahey, 1978.

tegnspråk, av verbalspråk og av skriftspråk som er den skriftlige representasjonen av verbalspråket. At språket er et system av tilfeldig og konvensjonelt bestemte symboler betyr at det ikke er noen logisk sammenheng mellom ordets uttrykk, mening og hva det viser til. Det samme ordet kan ha flere ulike betydninger og en ting kan ha flere ulike begreper som endrer seg med språk, kultur og situasjon (Hagtvet, 2004, s. 63). Språket blir delt inn i elementene *form*, *innhold* og *bruk* i språkforskningen, disse elementene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, men kan brukes separat for å analysere de ulike språklige elementene (Helland, 2012, s. 14). Ifølge Bloom & Lahey (1978) er denne inndelingen av språket grunnleggende for å beskrive språkutvikling og forstå språkvansker (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Språkets form-side omfatter kategoriene fonologi, morfologi og syntaks. Språkets innholdsside omfatter semantikk. Språkets bruksside omfatter pragmatikk (Hagtvet, 2004, s. 63; Helland, 2012, s. 13-15; Bloom & Lahey, 1978, s. 22) Hagtvet (2004) forklarer de ulike språklige kategoriene nærmere:

Fonologi er språklydenes funksjon i språket. Den minste betydningsskillende enheten i lydsystemet er fonem. Ordet bil består for eksempel av tre fonem /b/ /i:/ /l/. Endres fonemet

/b/ med /m/ får ordet en annen betydning, og det er derfor det kalles den minste betydningsskillende enheten. Barn utvikler sin fonologiske kompetanse helt fra fødselen av, men uttale kan variere i stor grad og det er vanlig at barn ikke har utviklet fonologisk korrekt uttale før fire- fem årsalderen eller senere.

Morfologi er hvordan ord lages, settes sammen og bøyes. Morfemet er den minste betydningsbærende enheten i språket. Ordet «sykkelen» er et ord med bestemt form som viser til at det en bestemt sykkel. Dette ordet består av et rotmorfem som er «sykkel» og et bøyningsmorfem/grammatisk morfem «en». Mange barn mestrer de morfologiske reglene ned i to- til tre årsalderen, likevel er det vanlig at det finnes avvik i barns bruk av morfem.

Syntaks er hvordan ord settes sammen for å skape setninger og meningsbærende setningsledd. Ferdigheter i å bruke de syntaktiske reglene vil variere fra person til person, men hos tre til fem åringer vil de fleste barn ha utviklet grunnlaget for å bruke de grunnleggende syntaktiske reglene slik at de korrekt kan forme meningsbærende setninger.

Semantikk er læren om ord og setningers betydning eller mening. Som nevnt tidligere er fonologi, morfologi og syntaks utgjør språkets form-side, mens semantikken tilhører språkets innholdsside. Begrepsutvikling er en del av den semantiske utviklingen, og begrepsutvikling betyr at barnet tilegner seg og internaliserer referenter som viser til tanker, følelser, ting, personer eller hendelser. For å få et fargerikt språk som gir barnet mulighet til å uttrykke intensjoner, meninger og behov er begrepsutvikling avgjørende.

Pragmatikk er læren om språket i bruk. Det betyr at barnet skal lære å tilpasse språket sitt etter ulike kontekster og sosiale krav eller forventninger. Pragmatisk kompetanse innebærer også at barnet blir en god samtalepartner og kjenner dialogens grunnleggende prinsipper. Dette innebærer for eksempel å tilpasse språket til samtalepartneren, ha øyekontakt, vise interesse for den andre ved å stille oppfølgingsspørsmål og ikke avbryte. Pragmatikk innebærer også å vite hvordan og når man skal bruke ulike høflighetsfraser slik som «Kondolerer eller gratulerer», «tusen takk» eller «vel bekomme».

Prosodi er musikalsk siden ved språket i bruk, og har betydning for fortellerevne. Prosodisk kompetanse betyr at barnet kan bruke virkemidler som trykk og lengde på ord, tone ting blir sagt i, rytme og effektgivende pauser. Tonefall og fonemvariasjoner endrer budskapet i det som sies, for eksempel i bruk av ironi eller for å skille mellom «bønder» og «bønner» (Hagtvet, 2004, s. 63-65).

2.2.1 Hvorfor og hvordan lærer barn språk?

Kunnskap om hvorfor og hvordan barn lærer språk kan bidra til å forstå mekanismene og motivasjonen bak barns språkutvikling. Denne kunnskapen er relevant for vår oppgave fordi det belyser betydningen av å lære språklige ferdigheter, og hvordan disse ferdighetene kan læres. Ifølge Bloom & Lahey (1978) kan språk brukes til mange og varierende formål, og som oftest involverer det interaksjon med andre mennesker. Språket kan brukes som et redskap for å opprettholde kontakt med andre mennesker, hente informasjon, sende informasjon og å oppnå sine mål (Bloom & Lahey, 1978, s. 10). Når barnet skal tilegne seg et språk innebærer det å forstå hva andre sier, og å kunne uttrykke tanker og ideer gjennom ord og setninger i ulike kontekster. Å tilegne seg et språk handler om å lære språksystemet, men også hva man kan bruke språket til. Sammen med kroppsspråk lærer barn raskt at de kan bruke språket for å kommunisere ønsker og behov. Deretter kan barnet bruke språket til å skape felles oppmerksomhet rettet mot gjenstander som interesserer dem, og å protestere på omverdenen. Å lære seg hva språket kan brukes til innebærer å lære seg hvordan språksystemet kan relateres til sosial kontekst og til funksjonene som språket har i barnets liv. Det innebærer også å lære seg å tilpasse språket etter ulike mottakere og i ulike situasjoner, barnet lærer seg at ulike språklige uttrykk kan brukes for å oppnå det samme. Hvis barnet ønsker et glass vann kan det for eksempel spørre spørsmålet «har du et glass vann?», si en påstand «jeg er tørst», gi en instruks «gi meg et glass vann, vær så snill» (Bele, 2008, s. 31; Bloom & Lahey, 1978, s. 10; Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 13).

Antakelsen om at verbalspråket er noe som kommer av seg selv mens skriftspråket er noe som må læres gjennom formell trening er vanlig, men er svært forenklet sammenlignet med faktiske forhold. Å utvikle språklige ferdigheter henger i stor grad sammen med de erfaringene barnet gjør. På en annen side kan barn lære seg avanserte språkferdigheter, lese- og skriveferdigheter med minimal formell opplæring, noe som kan vise til at mye læring skjer i barnets hverdagssituasjoner og gjennom leken. Dette kan sees i sammenheng med at utvikling av talespråk er en ferdighet som er både livsnødvendig og høyt biologisk prioritert, i tillegg til at barn mottar store mengder språklig stimulering i sin hverdag (Hagtvatn, 2004, s. 106). Denne forståelsen bygger på ulike teorier knyttet til barns språkutvikling. I det siste århundret har det vært en kraftig utvikling innen forskning og kunnskap rundt utviklingen av barns verbalspråk. Nedenfor vil vi trekke fram noen anerkjente teoretikere som har ulike forklaringer på barns språkutvikling:

Innenfor kognitive forklaringsmodeller er Jean Piaget (1896-1980) og Lev Semyonovich Vygotskij (1896-1934) to sentrale teoretikere som har hatt stor betydning for forståelsen av hvordan barn lærer språk. Piaget betraktet språket som en del av en generell kognitiv utvikling, og at den derfor er domenegenerell. Han strukturerte kognitiv og mental utvikling gjennom ulike stadier i barns utvikling. Stadiene karakteriseres av ulike former for logikk, og barnet må gjennom det ene utviklingsstadiet for å nå det neste og rekkefølgen på de ulike stadiene er gitt. Piaget sin teori har flere aspekter som kan kritiseres, men den har blitt stående og gir inspirasjon til videre forskning. Vygotskij forsto også barns kognitive utvikling som domenegenerell, men han la vekt på at kognitiv utvikling styres av en ytre sosialiseringssprosess fremfor indre utviklingsstadier. Ifølge Vygotskij skjer utvikling gjennom samhandling der språket spiller en vesentlig rolle i utvikling av høyere psykologiske funksjoner, likevel mente han at den kognitive utviklingen skjer før språket. Et av de viktigste momentene i barnets utvikling er ifølge Vygotskij når språk og praksis sammenfaller og blir til internalisert egosentrisk tale, som gjør det mulig for barnet å organisere den kognitive utviklingen. Viktigheten av lek, rollespill og ytre samtale står sterkt i hans teori. Barnet utvikles gjennom ytre samtale med kompetente voksne. Forskjellen mellom det barnet klarer selv og det det kan lære ved hjelp av den voksne, kalles barnets nærmeste utviklingszone. Denne teorien har blitt kritisert for å ha lagt for stor vekt på betydningen av språket for kognitiv utvikling (Helland, 2012, s. 32; Piaget, 1973, s. 21-72, 108; Vygotskij, 2014, s. 184-220).

Innenfor nativistiske og funksjonalistiske forklaringsmodeller er Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), Noam Chomsky (1928-) og Michael Halliday (1925-) sentrale. Skinner mente barns språk læres gjennom ytre stimuli og respons og gjennom imitasjon. Chomsky mente stimuli ikke kunne forklare språkinnlæring, og at alle mennesker er født med en indre språkmodul som inneholder en universell grammatikk og fonetikk. Språkutvikling betyr her det samme som modning av språkmodulen, og siden språkkunnskap blir sett på som medfødt er tilhengere av teorien nativister. Halliday mener i motsetning til Chomsky at språket er tillært og at det ikke eksisterer uten erfaring. Han mener barn lærer språk for å oppnå sine intensjoner og dekke sine fysiske og sosiale behov, og derfor kalles hans forskning for funksjonalisme (Helland, 2012, s. 34-36).

De kjente teoretikerne innenfor kognitivismen, nativismen og funksjonalismen har alle gitt sine bidrag til hvordan vi forstår hvordan barn lærer språk. I nyere tid har også forskning på hjernens funksjoner gitt ny og revolusjonerende kunnskap på dette feltet. Et av spørsmålene som har blitt forsøkt å finne svar på i denne sammenhengen er hvordan barn klarer å gjenkjenne og skille mellom alle de fonologiske enhetene som et språk består av, og generalisere ut ifra dette. Slik kan alle barn i utgangspunktet lære seg alle verdens språk, og det forklares ut ifra en menneskelig læringsmekanisme som kalles statistisk læring. Fra spedbarns alder er det vist hvordan språk gradvis læres gjennom bearbeidelse og lagring av det språklige systemet, det vil si at barnet begynner språkinnlæringen lenge før den første ordproduksjonen starter. Erfaring spiller en viktig rolle i statistisk læring fordi det ser ut til at hjernens funksjoner og strukturer både er en årsak til og en virkning av de erfaringene barnet tilegner seg. Det vil si at hjernen påvirkes av de erfaringene som barnet opplever og utvikles i takt med dem, samtidig som at erfaringene tolkes og forstås ut ifra hjernens funksjoner og strukturer. Barnets språkinnlæring og utvikling er derfor en dynamisk og kompleks prosess, og vi ser at ulike aspekter ved kognitivismen, nativismen og funksjonalismen også skaper en forståelsesramme i moderne forskning på språklæring. På en annen side er det sider ved språklæring som enda er ukjent for oss, statistisk læring er for eksempel basert på en normalpopulasjon og derfor kjenner vi enda ikke til om statistisk læring er avvikende hos barn med språkvansker (Helland, 2012, s. 39).

2.3 Barns språkutvikling

Språkutviklingen til barn innenfor en gitt aldersgruppe varierer, dessuten varierer språket til barn i ulike situasjoner. På den ene siden er kjennskap til hva som er normalt innenfor språkutvikling grunnleggende i barnehagelæreren sitt arbeid, på den andre siden er kjennskap til barnet vesentlig for å forstå barnet i ulike sosiale kontekster. Kjennskap til barns språkutvikling og kjennskap til barnet er kunnskaper som kan bidra til at barnehagelæreren kan utføre et arbeid med god kvalitet. Selv om det er stor variasjon i barns språkutvikling, finnes det likevel noen trekk som barnehagepersonalet kan benytte seg av når de skal vurdere om et barn har behov for hjelp og støtte i deres språkutvikling. Kjennskap om barns språkutvikling danner grunnlaget for en god pedagogisk støtte, og er også nødvendig når barnehagelæreren skal vurdere om et barn har behov for spesiell tilrettelegging eller innsats (Hagtvet, 2004, s. 72). Helland (2012) henviser til den internasjonale

barnespråkundersøkelsen som har vært gjennomført av Kristoffersen og Simonsen (2012). Undersøkelsen er en del av et omfattende prosjekt som har foregått i 47 land, og viser at norske barns språkutvikling sammenfaller med barns språkutvikling i øvrige land. Der ble det konkludert med at barn som er 18 måneder har et ordforråd på 50 ord og at utviklingen av grammatisk kompetanse starter ved 18 måneder til 24 måneder. Videre viser undersøkelsen at barn har større språklig forståelse enn språklig produksjon opp til 20 måneder, for eksempel ved at barnet klarer å forstå opp til 370 ord ved 20 måneder, men klarer henholdsvis å uttale opp til 250 ord (Helland, 2012, s. 45-46). Før et barn begynner på skolen regnes det med at de fleste barn behersker ulike sider ved språket, slik som kompetanse innenfor fonologi, morfologi og syntaks. Men selv om vi regner med at barnet behersker de ulike språkområdene på dette stadiet, så er språkutviklingen til barnet enda ikke fullkommen. Barnet erfarer etter hvert hvordan det skal nyansere språkets innhold og bruk gjennom sitt språklige miljø og situasjonene barnet befinner seg i og opplever (Helland, 2012, s. 49).

2.4 Hva er språkvansker?

Definisjoner på hva språkvansker er varierer, og det har vært utfordrende å velge en definisjon som rommer vesentlige sider ved begrepet. Tangen (2014) har skrevet en definisjon som vi mener kan gi oss en forståelse av hvilke språklige elementer som påvirkes ved eventuelle språkvansker:

«En språkvanske er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem» (Tangen, 2014, s. 326).

Denne definisjonen peker på at et barn med språkvansker kan ha vansker med å kommunisere fordi kommunikasjonsprosessen preges av at barnet enten har vansker med å formidle budskap og/eller å forstå det som blir sagt. Slik som vi har nevnt tidligere er formidling av budskap forutsetningen for all kommunikasjon, og ved språkvansker svekkes derfor kommunikasjonsprosessen. Det er også tre andre moment som vi mener er vesentlige for å forstå hva språkvansker er. Det første er at barnets språkvanske innebærer vansker med å tilegne seg det språklige symbolsystemet, det vil si at barnet har vansker med å se mønster og sammenhenger som språket er bygd opp av (Bele, 2008, s. 31). Det andre er at språkvansker

også innebærer et tidsaspekt, som vil si at vansken er vedvarende og påvirker barnet over lengre tid.

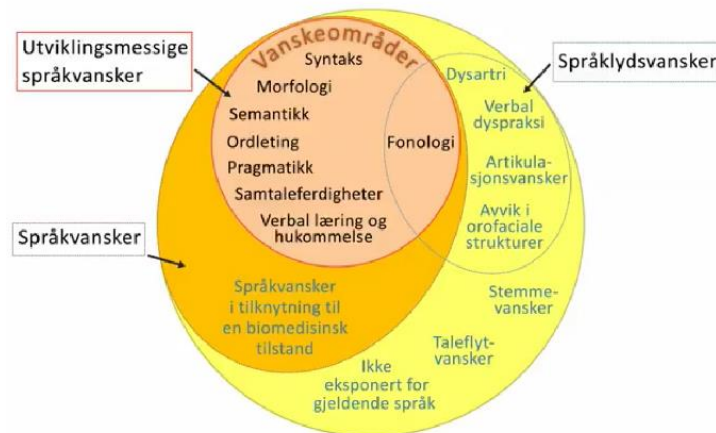
Det siste momentet er at det å ha en språkvanske har konsekvenser for barnets sosiale deltakelse og videre utdanningsløp.

Språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker er ofte komorbide, noe som betyr at barn med språkvansker ofte utvikler

andre vansker slik som sosiale og emosjonelle vansker (Statped, 2017).

Ifølge Statped (2017) kan språkvansker deles inn i to vanskegrupper, kategorisering av vanskene gir en forståelse av variasjonene innenfor språkvanskegruppa, og de ulike vanskegruppene har ulike faktorer som har betydning for vanskens prognose og for hvilke tiltak som vil ha god effekt. Kunnskap om de ulike vanskegruppene kan være avgjørende i arbeid med kartlegging, vurdering og tiltak mot språkvansker i barnehagen. Den ene vanskegruppen assosieres med en biomedisinsk tilstand. Det betyr at denne typen språkvansker er sekundærvansker og følger en annen type vanske hos barnet. Den andre vanskegruppen er utviklingsmessige vansker som består av vansker som ikke kan forklares ut ifra noen klar og entydig årsak. Derfor kalles denne vanskegruppen også for primærvansker. Biomedisinske språkvansker er gjerne en del av barnets vanskebilde. Utviklingsprognose og tiltak rettet mot barn med denne typen vansker differensieres i sammenheng med hva den biomedisinske tilstanden er. Hovedkategoriene innenfor de biomedisinske tilstandene er psykisk utviklingshemming, cerebral parese, nedsatt hørsel, hjerneskade, epilepsi, neurodegenerative tilstander, autismespektervansker og genetiske tilstander slik som Downs syndrom. Utviklingsmessige vansker oppstår i takt med barnets utvikling og gir barnet ulike grader av vansker. Utviklingsmessige språkvansker kan også være sameksisterende eller komorbide, som vil si at språkvansken kan være til stede hos et barn som for eksempel har ADHD, emosjonelle vansker, atferdsvansker, motoriske vansker, lese- og skrivevansker, talevansker og auditive prosesseringsvansker. Disse vanskene trenger nødvendigvis ikke å være sameksisterende, men det er ofte korrelasjon mellom utviklingsmessige språkvansker og

Tale-, Språk- og Kommunikasjonsvansker



Figur 2 (Statped, 2017)

andre vansker. Utviklingsmessige språkvansker kan kategoriseres på følgende områder: Afasi, artikulasjonsvansker slik som leppe-kjeve-ganespalte og utviklingsmessig dyspraksi, stemmevansker, taleflytvansker, spesifikke språkvansker og dysleksi. De to vanskegruppene kan gi samme symptomer men de har nødvendigvis ikke samme årsaksforhold. Det er vesentlig å skille symptomer fra årsaket fordi det ofte er symptomene man kartlegger og kartleggingsmateriale er utviklet med tanke på symptomene og ikke årsakene. En siste gruppe som ikke inkluderes i Statped sin kategorisering av vanskegrupper er barn som er for lite eksponert for det språket som gjelder, og dette omfatter flerspråklige barn og døve barn (Statped, 2017; Helland, 2012, s. 63-67; Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017, s. 2-10).

Kategoriseringen av språkvansker som vi har presentert over er illustrert i Statped (2017) sin modell, og er basert på en Delphi- studie som hadde som formål å utfordre fagfeltets forståelse av språkvansker (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017).

Utgangspunktet for denne studien var at manglende fellesforståelse av begreper og uavklarte kriterier for diagnostisering har preget feltet, og at dette har vært problematisk i både forskning og praksis (Statped, 2017). Blant annet er eksklusjonskriterier som brukes i diagnostisering av bla. Spesifikke språkvansker kritisert fordi det hevdes at mange barn blir ekskludert fra å motta hjelp fordi de faller utenfor diagnosekriteriene og at det i praksis gir et for snevert syn på hva språkvansker kan innebære (Statped, 2017). Ifølge Bishop. Et. Al (2017) er det tre aspekter ved et barns språkvansker vesentlig å ta i betraktning ved diagnostisering; differensiering mellom vanske kategorier/tilstander, risikofaktorer og sameksisterende vansker. Videre hevder Bishop. Et. Al. (2017) at begreper danner grunnlaget for pedagogisk praksis, og har betydning for utredning av og tiltak mot språkvansker (Bishop. Et. Al. 2017, s. 4).

2.5 Utredning av språkvansker i barnehagen

Utredning av språkvansker er en del av barnehagelæreren sitt arbeid og omfatter kartlegging, dokumentasjon, vurdering, iverksetting av tiltak og evaluering av tiltak. I dette kapittelet skal vi redegjøre for ulike perspektiver som kan være nyttige for barnehagelæreren når de skal undersøke et barns eventuelle språkvansker i barnehagen. Ifølge Hausstätter (2014) gir barnehagens innhold et grunnlag for å måle barns ferdigheter når de deltar i ulike aktiviteter.

Språklige ferdigheter er blant de ferdighetene som barnehagelæreren kan måle når barnet deltar i barnehagens ulike aktiviteter. Barn som har vansker med å delta i det sosiale samspillet og i barnehagens aktiviteter skal få muligheten til å motta hjelpetiltak og utvikle seg. Språklige ferdigheter påvirker barnet i spill med andre, og derfor er støtte i barnets språkutvikling vesentlig for å stimulere videreutvikling hos barnet. I tillegg er barna også i optimal utviklingsmessig alder i tiden de går i barnehagen. Disse faktorene gjør barnehagen til en ideell arena der barnets vansker kan utredes og motta tidlig hjelp (Hausstätter, 2014, s. 42). Når barnet mottar hjelp kan hjelpen i hovedsak være rettet mot barnets ferdigheter. På den ene siden har vi barnets kognitive ferdigheter slik som begrepsforståelse og læringsstrategier, på den andre siden har vi sosiale ferdigheter som påvirker hvordan barnet er i samhandling med barn og voksne. Hvis hjelpen som settes inn er rettet utelukkende mot barnet er det lett å overse at barnets vansker ofte er påvirket av eller er forårsaket av faktorer rundt barnet. Med dette utgangspunktet får spørsmålet om hvem som skal motta hjelp en sentral betydning. I kjernen av spørsmålet har vi barnets biologiske potensial, det vil si barnets evner og forutsetninger for å lære og utvikle seg. Funksjonsnedsettelse hos barnet påvirker evnen til å lære og utvikle seg, og hvilket funksjonsnivå de når i voksen alder. Ifølge Hausstätter er effekten av tidlig kognitiv trening for barn med funksjonsnedsettelse stor, og effekten av tidlig innsats for disse barna er et høyere funksjonsnivå i voksen alder enn hos barn som ikke har fått tidlig hjelp (Hausstätter, 2014, s. 43).

En annen faktor er det sosiale miljøet barna vokser opp i, og det er vesentlig at miljøet gir grunnlag for kognitiv stimulering og trening av sosiale ferdigheter. Foreldrenes oppdragelse og nærmiljøets rolle har stor betydning for barnets utvikling. Ifølge Hausstätter (2014) er det spesielt fire forhold som reduserer barnets utvikling: fattigdom, kultur og minoritetsspråklige forhold, foreldres utdanningsnivå og eneforsørgeransvar. Dette er en amerikansk studie som er basert på et annerledes samfunn enn det norske, likevel kan vi tenke oss at barnets nærmeste miljø påvirker dets utvikling også her i Norge. Barnets utvikling forutsetter derfor at miljøet stimulerer på en måte som fremmer utvikling. Et annet viktig punkt i denne sammenhengen er at det er kontinuitet mellom måten familien, nærmiljøet og barnehagen stimulerer barnet på. Tiltak i nærmiljø og familie går derfor ut på å koordinere måten familie ser på oppdragelse og stimulering med barnehagens krav. Hausstätter (2014) hevder også at barnehagens krav til barnet alltid burde stå sentrum for evaluering når en skal snakke om vansker og tiltak mot vansker hos barn. Barnehagen som institusjon definerer kravene barnet

møtes gjennom sine pedagogiske opplegg, tradisjoner og regler. Det er et poeng at ikke alle barnehager er like og at ikke alle voksne som arbeider i barnehager er like, og at barna møter ulike krav som blir påvirket av barnehagens prioriteringer, organisering og av barnehagen sine ansattes holdninger, verdier og kunnskapsnivå. Kravene som barnet møtes i barnehagen kan framprovosere vansker, og derfor må en vurdere om kravene som de voksne setter til barnet er rimelige eller urimelige (Hausstätter, 2014, s. 43).

Barns språkvansker varierer med hvordan fonologiske, syntaktiske, semantiske og pragmatiske vansker framtrer, men språkvansker påvirkes også av barnets kognitive utvikling og av de kompensierende mulighetene barnet har. De kompensierende mulighetene ligger i barnets oppvekstvilkår og hvilken språklig stimulering barnet mottar hjemme, i barnehagen og på skolen. Ifølge Lyster (2008) har dette stor betydning for hvordan vanskene manifesterer seg og ikke minst utvikler seg videre. Tidlig intervensjon og ulike typer tiltak kan i en del tilfeller forebygge at vanskene får utvikle seg eller hindre at de får et for stort omfang (Bele, 2008, s. 147). Det finnes flere ulike typer faktorer som påvirker barnets muligheter for utvikling. Disse faktorene kan bidra til å styrke effekten av tidlig innsats. Et barns mulighet til utvikling blir påvirket av tre faktorer. Den første faktoren er statiske faktorer som man i liten grad har reell mulighet til å påvirke, slik som barnets biologiske forhold. Den andre faktoren er variable faktorer som kan endres, men som mest sannsynlig vil ha liten innvirkning på barnets muligheter til utvikling, slik som foreldrenes utdanningsnivå. Den siste faktoren er kausale faktorer som kan forandre barnets muligheter til utvikling, slik som foreldrenes oppdragssevner og barnehagens kompetanse og bruk av ressurser som er rettet mot barnet med vansker. Det er derfor de kausale faktorene man kan prioritere å arbeide med for å endre, slik at man kan tilby adekvat hjelp til barnet (Hausstätter, 2014, s. 45). I arbeidet med å avdekke kausale faktorer brukes testing og evaluering som metode. Kompetente og erfarne barnehagelærere trenger sannsynligvis ikke å benytte seg av slikt materiell for å vite at et barn er i en risikosone eller har et problem, derimot kan det være nyttig for barnehagelæreren å definere faktorene ved et problem, vurdere hvilke tiltak som kan iverksettes og evaluere om tiltakene i siste omgang har god effekt på problemet (Hausstätter, 2014, s. 46). For eksempel blir barnets kognitive og sosiale ferdigheter som nevnt påvirket av flere faktorer enn barnets biologiske forhold. Denne forståelsesrammen kan påvirke hvordan vi ser på barnet og barnets evner når vi tester det i tilknytning til et problem eller en vanske. Hvis et testresultat forstås utelukkende som en evaluering av barnets ferdigheter kan stå barnet i fare for å bli utsatt for

stigmatisering. Med en forståelse om at barnets ferdigheter og testresultat også er et resultat et det sosiale miljøet rundt barnet, må tiltak også iverksettes i barnehagens miljø. Det er derfor et poeng at barnehagen er ansvarsbevisste i forhold til å iverksette innsats for å endre barnehagens pedagogiske strategier og arbeidsmåter i arbeid med utredning og iverksetting av tiltak (Hausstätter, 2014, s. 46).

2.6 Barnehagens språkmiljø

Kunnskap om hvordan man kan vurdere barnehagens språkmiljø kan bidra til å bevisstgjøre barnehagelærerens egen rolle i arbeid med å fremme et godt språkmiljø. Barn blir inspirert til å bruke språket slik det blir brukt i språkmiljøet de er en del av. Språklige funksjoner slik som å fortelle, undre seg, rime og bruke humor er eksempler på måter barnehagelæreren kan bruke språket på som inspirerer barn (Hagtvet, 2004, s. 72). Ifølge Høigård (2013) danner dokumentasjon av det språkarbeidet som utføres i barnehagen grunnlag for refleksjon og vurdering av barnehagens språkmiljø og hvordan barnehagelæreren kan bidra til et godt språkmiljø gjennom sitt arbeid. Å dokumentere det språkarbeidet som blir gjennomført kan gi et grunnlag for å videreutvikle barnehagens språkarbeid og språkmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 26; Høigård, 2013, s. 248). Som nevnt tidligere bygger språkteori på at barn tilegner seg språk i samspill med andre. Det vil si at barnets erfaringer med både språkbruk og språkssystemet kan ha innvirkning på barnets språkutvikling. Sammen med språktrening der barnehagelæreren øver sammen med et barn, er det sosiale samspillet som innebærer språklige aktiviteter det som kan gi barnet erfaring med språkbruk. Det er vesentlig at barnehagelæreren har et bevisst ansvar for at barnet får gode erfaringer med det språklige samspillet. Barnehagelæreren kan støtte barns språkutvikling og gi det gode erfaringer gjennom å følge barnets språkutvikling og anerkjenne barns interesse for omverden ved å være tilstede i situasjonen og sette navn på ting og vise interesse for det som barnet retter sin oppmerksomhet mot. Det er også vesentlig å imøtekomme barns initiativ til å starte en samtale eller opprettholde en samtale, og være en god samtalepartner for barnet ved å undre seg sammen med barnet istedenfor å stille kontrollspørsmål. Å skape en god samtale med barnet innebærer å tilpasse talen til barnets språklige utvikling, og forsøke å ikke rette for mye på barnets uttale eller uttrykksmåte (Høigård, 2013, s. 252- 253). Å skape et godt språkmiljø som støtter barns språkutvikling innebærer også å utvide barnets språkbruk ved å anerkjenne barnets ytring ved å gjenta ytringen med en endring slik at ytringen får riktig

språklig form. Korrigering av barnets uttale eller uttrykksmåte må brukes med forsiktighet fordi det kan føre til at barnet ikke lærer korrekt uttale og i tillegg mister motivasjonen til å delta i samtalen (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 26).

For å fremme barnehagens språklige miljø finnes det ulike aktiviteter som kan være til god hjelp. Høigård (2013) nevner i sin bok fire typer aktiviteter som kan bidra til å fremme språkutvikling: musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst, allsidig lek. Disse aktivitetene kan være med på å fremme barns språkutvikling enten det dreier seg om enspråklige barn, barn som lærer andrespråk, forsinket eller mangelfull språkutvikling. Barnet får mulighet til å delta aktivt i alle aktivitetene. Barn blir lett fengst og har god mulighet å delta i musiske aktiviteter, og de er ikke avhengig av å ha kommet langt i språkutviklingen. De musiske aktivitetene kan også være til stede i språklige aktiviteter, slik som sang og dikt, rim og regler, lek med ord og lyder. God samtale handler om gjensidighet og et emne som engasjerer samtalepartnerne. Den gode samtalen bidrar til at barn får ord og begreper som kan være til hjelp til å forstå sin egen tilværelse og skape mening (Høigård, 2013, s. 233). Samvær omkring tekst handler om at barnehagelæreren forteller og leser for barn, og de har samtaler om tekstene som blir fortalt. Dette kalles for verbalspråklige aktiviteter. Barna videreutvikler sine evner til å lytte, danne egne bilder og ha samtale rundt en tekst som bidrar til at barna danner seg indre bilder ved hjelp av språket. Barnehagelæreren eller fortelleren bruker et vanlig talespråk og kan tilpasse språket til barnegruppen. I allsidig lek blir barnet selv tvunget til å finne en måte å kommunisere på og gjøre seg forstått på. Barna tar selv språklige initiativ i lek, hvor de forhandler og forklarer, argumenterer, løser problemer og tar i bruk fantasien. I lek kan ikke barna overlate kommunikasjon ansvaret til pedagogen eller andre voksne. Barna må her selv finne måter å komme i mål med hva de mener og hva de vil uttrykke (Høigård, 2013, s. 235- 236).

I et miljø er det tre faktorer som har virkning på hverandre: fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene. Barnehagens språkmiljø er den menneskelige faktoren, og pedagogenes kompetanse og holdninger avgjørende. Men fysiske omgivelser og organisering har også betydning for at et godt språkmiljø kan bli til (Høigård, 2013, s. 237). I en barnehagehverdag foregår språkstimulering gjennom hele dagen både gjennom kommunikasjon mellom barn, og mellom barn og voksne. Barn lærer språk når de er i gode samspills situasjoner med andre hvor de får ta i bruk språket. Den viktigste ressursen når en skal bygge opp et godt språkarbeid i barnehagen er pedagogene og hvordan de arbeider, det er

avgjørende at de er tilgjengelige for barna og gir respons på barnas initiativ, og gir dem varierte opplevelser og erfaringer med språket. Det å arbeide med språk sammen med barna kan skje på ulike måter, og det må være interessant for barna og gi mulighet for videreutvikling. En måte å arbeide med barna sin språkutvikling på kan være å ta utgangspunkt i bildebøker, faktabøker eller bilder. Det å innlede til samtale med barna og ta utgangspunkt i noe barna har erfart eller gjennomført tidligere kan ha betydning for språkutviklingen (Høigård, 2013, s. 240- 241).

2.7 Barnehagelærerens rolle

For at barnehagen skal imøtekomme satsingen på tidlig innsats er det vesentlig at det finnes personer med kunnskap og kompetanse til å gjøre en forskjell. Barnehagelæreren har et viktig samfunnsmandat. Det å arbeide i barnehagen innebærer å ivareta de yngste i samfunnet vårt. Dette arbeidet krever et godt samarbeid med barnets foreldre, og barnehagelærerens arbeid har en stor betydning i barnets liv og for barnets familie. Barnehagelæreren tar del i barnets liv i en tid der barnet skal utvikle relasjoner som vil danne grunnlaget for barnets tilknytning. Kvaliteten på relasjonen mellom barnehagelæreren og barnet er derfor avgjørende (Furu, Granholt, Moxnes & Thoresen, 2014, s. 13). Barnehagelæreren sin kunnskap omfatter kunnskap om barn, om samspill og relasjoner og om kommunikasjon. I tillegg er planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet som blir gjennomført i barnehagen en viktig del av barnehagelæreren sin kunnskap og kompetanse. Barnehagelæreren sitt arbeid handler om å ha reflektert kunnskap om barnehagen som et oppvekstmiljø for små barn, rundt samarbeid med barnets hjem, og samarbeid i personalgruppen. Denne kunnskapen og kompetansen skal bidra til at barnehagelæreren kan skape en god barnehagehverdag for både barn og voksne (Furu, Granholt, Moxnes & Thoresen, 2014, s. 19).

Barnehagelærerens roller og ansvarsområder står også beskrevet i rammeplanens (2017) kapittel 2. Der står det at alle som arbeider i barnehagen har plikt til å bidra til å utvikle barnehagens miljø på en positiv måte gjennom sitt arbeid. Barnehagelederens rolle er å sørge for at barnehagens ressurser blir benyttet på den mest hensiktsmessige måten for å fremme barnas utvikling. Når det kommer til det pedagogiske arbeidet som preger barnehagehverdagen, er det barnehagelæreren som har ansvaret for det. Det innebærer å koordinere hverdagen og sikre et godt tilbud til alle barna. Det er i dette arbeidet

barnehagelæreren henter inn spesialpedagogisk støtte ved behov, og slik sett er det en rollefordeling mellom barnehagelæreren og spesialpedagogen, og mellom barnehagens allmennpedagogiske tilbud og det spesialpedagogiske tilbudet. På den ene siden har barnehagelæreren ansvar for barnehagens sosiale miljø og for barnehagens generelle pedagogiske plan, og også for å tilpasse aktiviteter slik at barnet kan være aktivt deltagende og inkludert i barnehagens sosiale fellesskap. På den andre siden har spesialpedagogen ansvaret for det enkelte barnet, det vil si sikre barnets grunnleggende ferdigheter med utgangspunkt i barnets vanske og deretter tilpasse arbeidsmåter og metoder for å skape god læring og utvikling (Hausstätter, 2014, s. 48; Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 14-15).

2.8 Tiltak mot språkvansker

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for hvordan barnehagelæreren kan iverksette evidensbaserte tiltak som har effekt på ulike språkområder. Kjennskap til hvilke tiltak som har god effekt på de ulike språklige elementene er vesentlig for en god pedagogisk praksis i arbeid med språkvansker. I utredning av språkvansker og utarbeiding av tiltak er kompleksiteten og omfanget av vansken et grunnleggende utgangspunkt. Slik som vi har vært inne på utgjør barn med språkvansker en heterogen gruppe, og hvordan et barns vanske ytrer seg påvirker hvilke tiltak som har god effekt (Bele, 2008, s. 147; Statped, 2017). Hvordan en språkvanske ytrer seg blir også påvirket av hvilke områder innenfor de språklige elementene form, innhold og bruk barnet har vansker med. Språkelementer som kan være påvirket er for eksempel fonologiske, syntaktisk-grammatiske, semantiske og pragmatiske vansker. Omtrent alle aktiviteter som foregår i barnehage og skole er sentrert rundt språket, rundt lesing og skriving. Det å lære disse ferdighetene en rettighet og et redskap for all videre læring, for sosial tilpasning og for å lære seg å kommunisere. Dette sier noe om viktigheten av språket og hvorfor vi må tilpasse opplæringen til barn med språkvansker slik at de får muligheten til å ta del i opplæringen på lik linje med alle andre. Å tilpasse opplæring til barn med språkvansker må bygge på en faglig, individuell og evidensbasert utredning med tilhørende tiltak som har god effekt (Helland, 2012, s. 295).

I Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh (2017) sin metastudie som vi har vært inne på tidligere ble også effekten av intervensjon mot språkvansker som påvirker de ulike språklige elementene omtalt. Ett av disse språklige elementene er som vi har gjort rede for tidligere er

fonologi. Fonologiske vansker innebærer vansker med å kategorisere språklydene.

Fonologiske vansker kan identifiseres når et barn strever med å skille mellom språklyder, for eksempel når et barn sier «mus» istedenfor «hus» og forveksler de fonologiske enhetene /m/ og /h/. Denne typen vansker er vanlig i tidlig språkutvikling men kan vedvare, og hos barn der denne typen språkfeil opptrer ofte kan det påvirke forståelsen av barnets tale. Fonologiske vansker hos barnehagebarn som opptrer uavhengig av problemer på andre språkområder har god respons på intervensjon. Noen barn har problemer med fonologisk bevissthet. Det vil si at barna har tydelig og klare problemer med å kategorisere og manipulerer lydstrukturen i språket. De kan være ute av stand til å identifisere fonemene som utgjør et ord, for eksempel «per», eller å oppdage at «per» og «pes» begynner med samme fonem (Bishop et. Al. 2017, s. 6). Det finnes ulike tiltak for å fremme barn sin fonologiske utvikling. Fonologisk bevissthet er vesentlig for barnet sin fonologiske videreutvikling, for eksempel når barnet skal begynne å trene på skriftspråket. Aktiviteter som kan bidra til å øke fonologisk bevissthet kan for eksempel være å stå framfor et speil og undersøke hvordan munnen forandrer seg ved uttale av ulike ord. For eksempel kan barnet si mo:r og deretter fa:r langsomt. Dette kan bidra til at barnet oppdager og erfarer at bevegelser i munnen påvirker uttalen av ordene, og hvordan tungen påvirker uttalen ved de ulike bevegelsene. Aktiviteter som innebærer å leke med ord slik som dette kan være både spennende og bevisstgjørende for barnet. For å kunne gjennomføre slike aktiviteter blir det vesentlig at barnehagelæreren har kunnskaper om fonologisk bevissthet og hvordan man kan gjennomføre slik trening. Det vil si at treningen forutsetter at barnehagelæreren har kunnskaper om hvordan de ulike språklydene uttales (Høigård, 2013, s. 130).

En annen type vanske innenfor de ulike språklige elementene er semantiske vansker. Et barn med semantiske vansker er ofte kjennetegnet ved at de har et begrenset ordforråd, noe som kan skyldes vansker med å lære nye begreper. Slike vansker kan føre til at barnet har vansker med å forstå hva som blir sagt, men de kan også ha vansker med å selv gjøre seg forstått (Høigård, 2013, s. 223). Disse barna kan ha vansker med å produsere ord til tross for at de har noen kunnskaper om betydningen av ordet. Disse vanskene er kjent som ordletingsvansker. En begrenset kunnskap om ordenes betydning hører til under domenet leksikalsk semantikk. Barn lagrer alle sine kunnskaper om nye ord i mentalt leksikon, hvordan ordene uttales lagres med en fonologisk identitet mens ordets betydning lagres med en semantisk identitet (Høien, 2014, s. 15). Disse vansken kan innebære at barnet kan ha vansker med å forstå ord med flere

betydninger. Slike vansker har særlig vist seg i bruken av verb, der det er de verb som kan ha flere betydninger som kjennetegner dette fenomenet. Semantiske vansker kan også omfatte problemer med å uttrykke eller forstå meningen i enkelte typer ord, for eksempel det å forstå at betydningen av alle eller ingen i en setning slik som «alle pennene er i boksene» eller «ingen av pennene er i boksene» (Bishop et. al, 2017, s. 7). Andre vansker slik som morfologiske og syntaktiske vansker er ofte tilstedeværende hos barn med semantiske vansker (Høigård, 2013, s. 224). Det finnes også ulike grader av semantiske vansker, og som oftest er det de barna som har store vansker som blir oppdaget tidlig. Et barn som har mindre vansker blir kanskje ikke oppdaget i barnehagealder ved mindre de har problemer med uttale (Løge, 2003, s. 96). Tiltak som har god effekt på semantisk utvikling og spesielt ordforråd er lesing av bøker. Lesing av bøker ved høytlesning kan gi barna erfaring med å lytte og skape indre bilder av meningsinnholdet i tekstene, slike erfaringer bidrar til å utvikle forståelse for nye begreper, og begrepsforståelsen spiller en vesentlig rolle for forståelsen i neste omgang. Barn som har et godt ordforråd er mer motivert for å bli lest for og forstår tekster i større grad enn barn med et mindre ordforråd. Lytteforståelse og innlevelse i tekster bidrar i videreutvikling av begrepsforståelse og kan gi mulighet til å oppdage og danne nye begreper i sitt ordforråd (Høigård, 2013, s. 165).

Morfologiske vansker viser ved at et barn har vansker med å skille betydningen når substantiv, adjektiv og verb bøyes. Vansker med å skille betydningen av ord når de bøyes kan forklares med at barnet har vansker med å analysere morfemene som et ord består av og skille mellom rotmorfem og bøyingsmorfem. For eksempel at bøyingsmorfemet «-er» i katter betyr at det er flere katter og ikke bare en katt. Barn med morfologiske vansker vil ofte forholde seg til ordets ubøyde form, og danne setninger som «katt spise» fremfor å si «katten spiste» (Høigård, 2013, s. 224). For å styrke barnet sin morfologiske utvikling kan øving på morfologisk bevissthet ha god effekt. For å øve på morfologisk bevissthet kan barnehagelæreren vise barnet hvordan ord kan være satt sammen av flere deler eller morfemer. Det finnes ulike aktiviteter som kan iverksettes for å øve på at ord kan forandre mening når det trekkes fra morfemer eller når man setter sammen to eller flere morfemer. Slike aktiviteter bidrar til å skape oppmerksomhet både mot språkets lydstruktur og innholdet som finnes i språket. En slik aktivitet kan være øvelse i å finne morfem i ord som er sammensatt. Et eksempel her kan være en lek som er hentet fra språksprell, som heter «hulter til bulter». Denne leken går ut på at barna trekker et bildekort hver, og holder det for seg selv.

Så blir det satt på musikk og barna skal bevege seg til musikken. Når musikken stopper opp er barna sin oppgave å finne en partner, og etter tur skal barna sette sammen kortene sine med partneren. Ved å sette sammen kortene kan barna oppdage at det oppstår nye ord og begreper, slik som for eksempel at et kort viser et bilde av en «mygg» og et annet viser et bilde av en «mage», og ordet «myggmage» blir til (Valle, Olvik og Orset, 2010, s. 71a og s. 115b).

Syntaks er et annet språklig element som barn kan ha vansker med, syntaktiske vansker innebærer problemer med språklig forståelse og produksjon av setninger. Det vil si vansker med å forstå betydningen av ord som kombineres i setninger og å danne setninger som er meningsbærende. Eksempel på dette kan være vansker med å forstå forskjellen i betydningen av setningen «hunden spiser» og «spiser hunden?». Hos enkelte barn kan vansken vises ved at barnet kun danner korte setninger, det vil si to- til tre ords ytringer. Syntaktiske vansker kan forårsakes av et begrenset ordforråd og av at forståelsen for ord sin funksjon i setninger er svekket (Høigård, 2013, s. 224). I tiltak og arbeidsmetoder innenfor dette området er det vesentlig at barna får en forståelse av hva begrepene ord og setninger betyr, det innebærer å vite at ord er satt sammen av lyder som representerer ting og at ord kan settes sammen til setninger. I følge Valle et. al (2010) er bevisstgjøring av begrepene «ord» og «setninger» vesentlig fordi bevisstgjøringen av betydningen av dem et tiltak i seg selv. I tillegg er barn ofte mer oppmerksomme på innholdssiden i en setning, det vil si hva som blir sagt, framfor formsiden, det vil si måten ting blir sagt på. Det å rette oppmerksomhet mot språkets form er også en del av syntaktisk bevisstgjøring. Tiltak på dette kan være språkleker slik som for eksempel språksprell 36, «Setningskoppen». Denne språkleken går ut på å bygge setninger sammen ved hjelp av bildekort, der man bevisstgjøres på at en setning kan være en liten historie og at ord som settes i rekkefølge lager setninger (Valle et. al, 2010, s. 69a og 108b). Dette er en av flere språkleker som kan skape bevissthet rundt ord og setninger.

Pragmatiske vansker innebærer vansker med å bruke språket i ulike kontekster, og justere språket etter sosiale krav og forventninger. Det vil si at barnet har vansker med språket i bruk. Barnet kan ha vansker med å tolke den sosiale situasjonen, tilpasse seg eller forstå de bestemte reglene som gjelder i situasjonen. Disse vanskene kan for eksempel innebære å ha vansker med å søke kontakt med andre ved hjelp av språket, leke med språket ved for eksempel å bruke ironi eller sarkasme, eller å lære gjennom språklige aktiviteter. Pragmatiske vansker påvirker dialogisk kompetanse. Det vil si at det blir utfordrende å oppfylle de forventningene som stilles til det å være en dialogpartner. Kroppsspråk kan også være en

utfordring for barn med pragmatiske vansker fordi de kan ha vansker med å tolke signal og uttrykk som supplerer kommunikasjonen. Et barn som har pragmatiske vansker kan oppleves som vanskelig å føre samtaler med på grunn av de ulike utfordringene barnet har i forhold til å bruke språket sitt i ulike kontekster, og utfordringene som barnet har når det gjelder å tilpasse seg både situasjonen og samtalepartneren (Helland, 2012, s. 67; Høigård, 2013, s. 224- 225). Tiltak mot pragmatiske vansker har et språklig aspekt og et sosialt aspekt, og tiltak mot de pragmatiske vanskene går ut på å bevisstgjøre barnet på språkets innholdsside og bruksside (Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh, 2017, s. 7). Tiltak mot pragmatiske vansker er trening av språket i bruk. En faktor som støtter barnets pragmatiske utvikling er å ha bevisste barnehagelærere som kan støtte barnet gjennom å bruke språket i dagligdagse situasjoner. I følge Platou (2002) er måltidet i barnehagen en spesielt gunstig situasjon for trening på språk og tilegnelse av språklige ferdigheter. I denne situasjonen er det naturlig å benevne og beskrive handlinger samtidig som de gjennomføres sosiale regler slik som turtaking er en naturlig del av måltidet, i tillegg er dette en situasjon hvor det er lite krav til prestasjon og samtalen foregår mellom likeverdige parter (Platou, 2002, s. 193).

3. Metode

I metodekapittelet skal vi presentere hvilke metodiske valg vi har gjort i tilknytning til undersøkelsen vi har gjennomført i vårt masterarbeid. Vi skal forsøke å gjøre rede for de ulike valgene vi har tatt ved å beskrive hva de innebærer og argumentere for hvordan disse valgene har kunnet påvirke svaret på problemstillingen vår. Vi skal med andre ord reflektere over hvilke konsekvenser de ulike valgene våre har hatt for resultatet av undersøkelsen. Som vi har nevnt tidligere i oppgaven er hovedtemaet for masteroppgaven barnehagelærerens forståelse av eget arbeid med språkvansker i barnehagen. Formålet med oppgaven vår har vært å øke vår forståelse for barnehagelærerens arbeid ved å undersøke hvilke erfaringer og oppfatninger de har til ulike sider ved arbeid med språkvansker, og belyse deres forståelse av eget arbeid gjennom vår egen tolkning, refleksjon og sammenligne dette med relevant teori. For ordens skyld repeterer vi problemstillingen vår: Hvordan forstår barnehagelæreren sitt arbeid med språkvansker i barnehagen? Med et fokus på både barnehagelærerens forståelse av eget arbeid og på vår tolkning av den har vår undersøkelse hatt et vitenskapsteoretisk ståsted som kombinerer fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Problemstillingen vår har vært retningsgivende i valg av hvilken metode som har kunnet tjene til å besvare problemstillingen på en god måte. I vår undersøkelse har vi anvendt kvalitativ metode, som har den egenskapen at den gir muligheten til å hente inn dybdeinformasjon (Dalland, 2014, s. 113). Vi har også benyttet oss av kvalitativt forskningsintervju gjennomføringen av vår datainnsamling. Forskningsintervjuet gav oss muligheten til å hente inn fylldig og detaljert informasjon gjennom informantenes perspektiver. Videre i kapittelet skal vi redegjøre for hvordan vi planla og gjennomførte datainnsamlingen vår, deretter skal vi ta for oss analyse av datamaterialet. Til slutt skal vi redegjøre for hvilke kvalitetsmessige kriterier og etiske betraktninger vi har forholdt oss til i vår undersøkelse.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vi valgte å kombinere fenomenologi og hermeneutikk i vår undersøkelse. Her skal vi gjøre rede for hva en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming innebærer og hvordan det påvirket vår forståelse av det vi har undersøkt. Fenomenologi og hermeneutikk er begreper som kan brukes hver for seg eller sammen. Den fenomenologiske forståelsen har et fokus på fenomenene og hvordan de framtrer for oss. Et fenomen er en begivenhet eller framtoning slik den oppfattes av våre sanser. I intervjuet er det barnehagelærerens perspektiv vi har hatt

hovedfokus på, og det er deres opplevelser og erfaringer vi har ønsket å undersøke. Med en hermeneutisk forståelse har vi på den andre siden hatt fokus på fortolkningen av fenomenene. Fortolkning betyr å finne mening i noe som i utgangspunktet er uklart. Ved å kombinere disse to perspektivene har forskningsarbeidet bestått av å beskrive og gjengi informantenes opplevelser og erfaringer på en metodisk god måte, i tillegg har dette perspektivet gitt et grunnlag for våre egne tolkninger, drøftinger og vurderinger (Dalland, 2014, s. 57).

Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen bygger på den fenomenologiske og den hermeneutiske tradisjonen. Fenomenologien kan føres tilbake til den tsjekkisk-tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Filosofien var i utgangspunktet en motvekt til matematikken og naturvitenskapens deduktive metode. Husserl sin metode hadde en deskriptiv tilnærming, det vil si at det sentrale i filosofien var i hovedsak å forstå menneskets intensjoner og subjektive opplevelser, mens hermeneutikkens formål var å finne den rette tolkningen av skrevne tekster. Ordet hermeneutikk ble avledet fra det greske ordet «hermenevin» og betyr å tolke for å forstå. Hermeneutikken omfatter prinsipper for hvordan man kan analysere og tolke tekster (Befring, 2015, s. 20). Som vitenskapelig metode omfatter hermeneutikken framgangsmåter eller metoderegler for hvordan tekster kan tolkes. I utgangspunktet var det religiøse tekster som ble fortolket gjennom denne metoden, der hensikten var å finne den «rette» tolkningen av blant annet bibeltekster (Hjardemaal, 2014, s. 190).

Fenomenologien og hermeneutikken ble videreutviklet til den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen vi kjenner i dag av blant annet Martin Heidegger (1889-1976), Hans Georg Gadamer (1900-2002) og Paul Ricoeur (1913-2005). De har alle gitt sine bidrag til hvordan den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen kan tolkes. Heidegger kritiserte Husserl fordi fenomenologien var for snever og mente at man ikke kommer utenom egen tolkning ved bearbeidelse av et datamateriale. Han mente fenomenologien ikke gir et godt utgangspunkt fordi vi ikke kan forstå fenomener uavhengig av vår egen forforståelse og tolkning (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147). Heidegger var med andre ord sterkt inspirert av den hermeneutiske tenkemåten. Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming bygger også på filosofien til Gadamer, der forskeren sin egen forforståelse har fått en større betydning. Forforståelsen omfatter forskerens faglige kunnskaper og fordommer. Gadamer's filosofi går ut på at metoden er en subjektivt fortolkende prosess, som kan bidra til å øke forståelsen av en tekst gjennom vekselvirkningen mellom teksten og forskerens tolkning av den (Befring, 2015, s. 21). Ricoeur la vekt på at man kan forstå menneskers indre liv ved å se på konkrete fortellinger om

deres egne opplevelser, dette la grunnlaget for fenomenologiske hermeneutiske metoder for beskrivelser og tolkninger. En sterk metodisk utfordring i dette arbeidet er det enkelt subjekt sine begrensninger i forhold til introspeksjon og selvinnsikt. Dette innebærer at vi har måttet ha et kritisk forhold til validiteten av det informantene har fortalt om seg selv (Befring, 2015, s. 110). Hovedpoenget er at vi ikke har kunnet komme utenom vår egen tolkning når vi har undersøkt, og at tolkningen ble påvirket av vår egen forforståelse. Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming vektlegger den prosessen vi går igjennom som fører til at vi øker vår egen forståelse av et fenomen, men samtidig er det vesentlig at vi har hatt en kritisk innstilling til eget datamateriale.

En utfordring for oss har vært å kombinere metoder og framgangsmåter fra hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, og velge et forskningsdesign som kunne tjene til å besvare problemstillingen vår på en god måte. Samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning har en sterk metodisk tradisjon som vi har kunnet støtte oss til når vi skulle bygge vårt forskningsdesign. Vi valgte å ta utgangspunkt i Van Manen (2012) sine metodiske retningslinjer som støtte i dette arbeidet. Retningslinjene består av seks ulike punkter som kunne gi oss et grunnlag for å gjennomføre undersøkelsen med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Ifølge Van Manen (2012) kan den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen sees på som en dynamisk prosess som følger seks ulike stadier i forskningsprosessen. Det første steget er å undersøke et fenomen som det er stor interesse for og som det finnes et samfunnsmessig behov for å undersøke. Det andre steget er å undersøke informantenes egne opplevelser og erfaringer uten å la det farges av vår forforståelse og fordommer. Det tredje er å reflektere rundt de vesentlige temaene som karakteriserer et fenomen. Det fjerde er beskrivelse av et fenomen og vår egen tolkning av fenomenet. Det femte punktet er å opprettholde en sterk og orientert pedagogisk relasjon til fenomenet. Det siste punktet er å forstå helheten av forskningsarbeidet gjennom vekselvirkningen mellom deler og helheten. Punktene er ikke ment til å måtte følges til punkt og prikke, men være hjelpelig til å stimulere til oppfinnsomhet og økt innsikt (Van Manen, 2012, s. 30-31). Vi har forsøkt å følge Van Manen sine retningslinjer i gjennomføringen av forskningsarbeidet vårt, og den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen dannet utgangspunktet for valg av metode.

3.2 Kvalitativ metode

I vår oppgave har vi benyttet oss av kvalitativ metode. Dette valget har blitt påvirket av problemstillingen og forskerspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven, og det er på grunnlag av vår problemstilling at vi har valgt kvalitativ metode. Samfunnsvitenskapelige metoder kan deles opp i to hovedtyper; kvantitative og kvalitative metoder. Disse omfatter ulike måter for hvordan man kan gjennomføre en undersøkelse. Kvantitative undersøkelser går ut på å håndtere datamateriale i form av tall og målbare enheter, mens kvalitative undersøkelser gir oss mulighet til å fange opp situasjoner. Kvalitative undersøkelser gir dermed et datamateriale som ikke blir framstilt ved hjelp av tall (Dalland, 2014, s.112). Formålet med vår oppgave har ikke vært å måle hvor flinke barnehagelærere er i arbeid med språkvansker, men å få et innblikk i deres forståelse av sin rolle i arbeid med språkvansker. Gjennom bruk av kvalitativ metode har vi fått et innblikk i deres forståelse av sin rolle i forhold til eget arbeid med språkvansker. Vi har måttet ta et bevisst metodevalg fordi metoden former hvordan problemstilling og forskerspørsmål besvares, og påvirker hvordan dataene kan bidra til å belyse problemstillingen på en interessant og god måte. Da vi valgte forskningsmetode handlet det om å velge en bestemt vei for å nå et mål, og vi har benyttet metoden som et middel for å belyse vår problemstilling og utarbeide ny kunnskap (Dalland, 2014, s. 111- 112; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 25). Ifølge Befring (2015) har kvalitative metoder et fortrinn spesielt i induktiv forskning som har som mål å søke innsikt i fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner. En induktiv tilnærming har gitt oss muligheten til å få innblikk i barnehagelærerens meninger, intensjoner og oppfatninger, men også å få innsikt i særtrekk ved deres livskontekst. Å forstå livskonteksten til informantene våre har bidratt til å forstå hvordan denne konteksten influerer på deres livsoppfatninger, selvforståelse og handlemåter. Gjennom denne forståelsen har vi kunnet danne et bilde av hvilke prosesser som fører til spesifikke handlemåter og hendelser i barnehagelærerens arbeid. Formålet med undersøkelsen vår har også vært å forstå særtrekk ved barnehagelærerens arbeid med språkvansker som vi kan tenke oss at vil være tilstede hos andre barnehagelærere i deres språkarbeid, og bruke denne tilegnede kunnskapen i vårt videre arbeid (Befring, 2015, s. 111-112).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I vår undersøkelse valgte vi å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Intervju har vært relevant for vår undersøkelse blant annet fordi det har bidratt til at vi har kunnet videreutvikle våre kunnskaper om tema, fått mer forståelse av arbeid med språkvansker og forstå hvilken oppfatning barnehagelærerne har i forhold til sin egen rolle i dette arbeidet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) gir det kvalitative forskningsintervjuet mulighet til å hente inn fyldige og detaljerte beskrivelser av sosiale fenomener gjennom informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145). Formålet med intervjuet har vært å forstå eller beskrive verden sett fra informantenes side. Det å hente inn informantenes opplevelser og erfaringer for å kunne forklare virkeligheten på en vitenskapelig måte er en av grunntankene i forskningsintervjuet, og denne forståelsen bygger på et prinsipp om at den virkelige verden ser ut slik som informantene oppfatter den. Dette har også vært vårt utgangspunkt da vi intervjuet barnehagelærerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21 og s.45).

3.3.1 Semistrukturert intervju

Vi valgte å strukturere våre intervju ved å anvende semistrukturert intervju i vår undersøkelse. Strukturen på et intervju kan variere fra å være ustrukturert og åpent til å være strukturert og formelt. Vi strukturerte intervjuet vårt ved hjelp av en intervjuguide som ble utarbeidet med utgangspunkt i våre forskersprørsmål. Intervjuguiden vår gav oss en oversikt over intervjuets overliggende tema, og hvilke spørsmål som skulle høre til hvert tema. Vi valgte å lage et utgangspunkt med fastlagte spørsmål, temaer og rekkefølge, men siden vi valgte å forholde oss til det semistrukturerte intervjuet var vi ikke spesifikt bundet til intervjuguidens rekkefølge. Slik kunne vi variere rekkefølgen i forhold til spørsmål og tema, og skape et intervju som føltes naturlig og sammenhengende (Johannessen, et. Al., 2016, s.148). Siden det var barnehagelærerens forståelse av arbeid med språkvansker som var hovedtema i intervjuene, ønsket vi at informantene skulle få mulighet til å rekonstruere hendelser og reflektere over sin egen praksis. Det semistrukturerte intervjuet la til rette for at informanten skulle kunne vurdere og kommentere egne handlinger eller hendelser og vi opplevde at de fikk større frihet til å uttrykke seg. Vi erfarte at det semistrukturerte intervjuet gav oss muligheten til å ha en god dialog med barnehagelærerne, og at struktureringen gjorde at vi opplevde intervjuene som mer fleksible (Befring, 2015, s. 75; Johannessen, Tufte &

Christoffersen, 2016, s. 145). I forkant av intervjuet brukte vi tid på å gjøre forberedelser og reflektere over det vi skulle ut å undersøke. Løkken og Søbstad (2013) hevder gode forberedelser bidrar til at et intervju får god kvalitet (Løkken & Søbstad, 2013, s.121). Vi har erfart at denne typen intervju krever et godt forarbeid og en god planlegging, blant annet gjennom å sørge for at vi hadde kunnskap om temaet vi skulle undersøke, utarbeide intervjuguide og spørsmål, forberede oss godt på gjennomføring av intervjuet og sørge for at vi hadde overholdt forskningsetiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 137). Videre skal vi gjøre rede for hvordan planlegging, gjennomføring og analyse av våre intervjuer har foregått.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Dalland (2014) omtaler forskningsintervjuet som et håndverk, som kun kan læres gjennom praksis, og som først gir forskeren mulighet til å fullt ut konsentrere seg om intervjupersonens livsverden når det gode håndverket er på plass (Dalland, 2014, s. 151). I dette kapitlet skal vi å gjøre rede for hvordan vi har gjennomført intervjuhåndverket gjennom de forberedelsene vi har gjort i tilknytning til undersøkelsen og hvordan vi har gjennomført den. Vi skal også gjøre rede for hvilke beslutninger vi har tatt underveis i forskningsprosessen. Formålet med dette er å vise hvilke beslutninger vi har tatt underveis i undersøkelsen og hvilke metodiske valgmuligheter vi har stått ovenfor (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 115). I denne forskningsprosessen har vi forsøkt å knytte gjennomføring av datainnsamlingen til Van Manen (2012) sine retningslinjer, slik at vår undersøkelse skulle få en god og strukturert metodisk fremgangsmåte og gi oss innsikt i vår forskningsprosess.

3.4.1 Valg av informanter

For å finne informanter til vår undersøkelse tok vi hensyn til tema og problemstilling, dette innebar å finne informanter som oppfylte ulike kriterier slik som at de var utdannede barnehagelærere og hadde kunnskap og erfaring rundt temaet språkvansker. I vår undersøkelse har barnehagelærere spilt en sentral rolle fordi de utgjør kilden til datamaterialet vårt. Med dette utgangspunktet utarbeidet vi noen utvalgsriterier for valg av informanter og valgte derfor å gjøre et strategisk utvalg. Det å gjøre et strategisk utvalg gav oss muligheten til å finne informanter som oppfylte disse kravene. Med kriteriet kunnskap og erfaringer mener

vi informanter som har jobbet med barn med ulike språkvansker og som har opparbeidet seg kunnskap og kompetanse rundt tema (Dalland, 2014, s.163). Et annet krav var at barnehagelærerne hadde erfaring med å arbeide med barnehagebarn i alderen 0-5 år. Barnehagelærerne skulle med andre ord ha erfaring med å arbeide både på småbarnsavdeling og storbarnsavdeling. Alle informantene våre skulle ha erfaring fra arbeid med de ulike aldergruppene slik at vi skulle få innblikk i hvordan arbeid med språkvansker i ulike aldre foregår. Dette kriteriet bidro til at vi fikk innsikt i ulike måter å jobbe på innenfor de ulike aldersgruppene, og hva som særpreger arbeid med ulike alderstrinn og utviklingsnivå. Vi fikk også et innblikk i hvordan barnehagelærerne arbeider med barn som både har moderate utfordringer med språket og som har mer omfattende vansker med språket. Barnehagen var arenaen vi skulle hente informantene våre fra, og i utvalget er både kommunale og private barnehager representert. Vi fant informantene gjennom bekjentskaper og fikk anbefalt barnehagelærere som hadde erfaring med arbeid med språkvansker gjennom pedagogisk-psykologisk tjeneste. Vi opplevde at barnehagelærerne hadde ulike erfaringer med språkvansker og arbeid med språk i barnehagen. I planleggingsfasen ønsket vi å ha fire til fem informanter, men endte med å ha fire informanter i vår undersøkelse fordi vi fikk et datamateriale som gav et godt grunnlag for videre drøfting.

3.4.2 Planlegging og gjennomføring av forskningsintervjuet

Det er flere punkter vi har tatt hensyn til når vi skulle forberede intervjuet, fra å utarbeide en intervjuguide til å iscenesette intervjuet. Vi tok utgangspunkt i kategorier som er basert på våre forskerspørsmål da vi skulle utarbeide intervjuguiden. Disse kategoriene var begrepet språkvansker, organisering, forebyggende arbeid og tiltak. Disse kategoriene ble til gjennom refleksjon over hvilke temaer som var vesentlig å undersøke for å besvare vår problemstilling. Forarbeidet til vår undersøkelse innebar også å reflektere over hvilke forventninger vi hadde til undersøkelsen. Forventningene gikk ut på at vi hadde et ønske om å hente inn data som var relevante for videre drøfting og refleksjoner slik at vi kunne bruke dem til å belyse problemstillingen.

Da vi skulle utarbeide intervjuguiden forsøkte vi å ha et bevisst forhold til utformingen av forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene, slik at vi kunne danne et godt utgangspunkt for å gjennomføre et semistrukturert intervju. Intervjuets varighet ble satt til 60 minutter, og

denne varigheten ble satt som et utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguiden. Vi forsøkte også å ta hensyn til språkets form og intervjuets pragmatiske oppbygging slik at vi skulle få et godt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 137). På den ene siden hadde vi den tematiske dimensjonen der vi tok hensyn til forskerspørsmål som skulle sikre produksjon av ny kunnskap, og på den andre siden hadde vi den dynamiske dimensjonen som skulle ta for seg intervju spørsmål som kunne sikre en god dialog (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 144). Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er språket som brukes når man skal formulere spørsmål vesentlig for å få en god dialog, og intervju spørsmål som er abstrakt formulert må derfor «oversettes» til et mer dagligdags språk slik at det blir lettere for informanten å bevare en viss spontanitet i sine svar. I våre intervju var det likevel fagpersoner vi skulle intervju, og vi tok utgangspunkt i at de hadde god forståelse for pedagogiske begreper, derfor brukte vi fagsjargong i våre intervju spørsmål. Vi ønsket å utforme intervjuguiden slik at barnehagelærerne både kunne gi spontane og mer veloverveide svar, derfor utformet vi spørsmålene med spørreord som skulle bidra til dette. Spørsmålene i intervjuguiden ble åpnet med spørreord som «hvorfor» og «hva» fordi de gir spontane svar, og med spørreordet «hvordan» som åpner for et mer reflektert og veloverveid svar. Dette hadde vi et bevisst forhold til i utarbeidingen av intervjuguiden vår (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 145).

En annen side ved å planlegge og utarbeide et godt intervju omfatter å iscenesette intervjuet. Iscenesettingen av vårt intervju tok utgangspunkt i at vi ønsket å legge best mulig til rette for å produsere ny kunnskap mellom oss og intervju personen. Vi planla iscenesetting av intervjuet i forveien slik at vi var forberedt til gjennomføringen av intervjuene. For det første ønsket vi å skape tillit mellom oss og barnehagelærerne gjennom å være imøtekommende og vise interesse gjennom å lytte aktivt, slik at barnehagelæreren skulle bli fortrolig med å snakke fritt rundt sine kunnskaper, erfaringer, holdninger og opplevelser. Vi startet intervjuene med en kort introduksjon der vi gav informasjon om intervjuet og hvordan det skulle foregå. Blant annet forklarte vi hvorfor vi brukte båndopptaker, at alle opplysninger som omhandler barnehagelæreren og intervjuet ville bli behandlet konfidensielt, at kopi av oppgaven kunne sendes om ønskelig og at datamaterialet blir slettet når undersøkelsen står ferdig. Vi gav også informasjon om at undersøkelsen er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata A/S. En annen del av iscenesettingen av intervjuet besto av å ta høyde for var at vi hadde kunnskap om temaet vi skulle undersøke og at vi var komfortable med intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann,

2012, s. 141- 143). For å bli mer komfortabel med intervjusituasjon utførte vi et prøveintervju. Dette gikk ut på at vi utførte en test av intervjuet på hverandre, slik at vi ble godt forberedt på spørsmålene og på tiden det ville ta å gjennomføre intervjuet.

Iscenesettingen bidro også til å forberede oss på hvordan vi skulle bruke båndopptaker og teste hvordan resultatet av lydopptaket ville høres ut. Under iscenesettingen av intervjuet planla vi hvordan vi skulle samarbeide. Vi planla at samarbeidet skulle gi oss muligheten til å veksle på hvem som stilte spørsmål slik at vi var to om å hente inn informasjon og få et utfyllende intervju.

Under gjennomføringen av intervjuene opplevde vi det som en trygghet å samarbeide ved å variere på hvem som stilte spørsmål. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som en situasjon der man har en samtale med en informant som har et formål og en viss struktur. En slik struktur påvirker rollefordelingen fordi det er vi som kontrollerer situasjonen og stiller spørsmål. Johannessen et. Al hevder at forholdet mellom intervjuets deltakere i utgangspunktet ikke er likestilt, derimot har vi arbeidet for at intervjuet skulle ta form som en dialog der vi var jevnbyrdige samtalepartnere framfor å skape en sekvens bestående av kun spørsmål og svar (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145). Gjennom å bruke det semistrukturerte intervjuet hadde vi muligheten til å variere rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden og vi var derfor ikke bundet til en bestemt rekkefølge. Vi erfarte at denne struktureringen gav oss muligheten til å skape en flytende dialog, men at for å bevare den gode flyten var det nødvendig å kjenne våre spørsmål godt. Vi opplevde at barnehagelærerne ofte hadde svart på våre spørsmål før vi rakk å stille dem! På en annen side bidro struktureringen til at vi fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det var noe vi ønsket at barnehagelærerne skulle utdype nærmere. Vi opplevde også at barnehagelærerne kunne stoppe opp i sin refleksjon og at de derfor hadde behov for at vi kom med våre innspill eller oppfølgingsspørsmål. En annen fordel med det semistrukturerte intervjuet er at det bidro til at vi kunne lede informantene slik at de svarte på spørsmålene vi hadde stilt, og innhente dem slik at de snakket om det tema vi ønsket å vite mer om. For eksempel da noen barnehagelærere begynte å snakke mye om flerspråklige barn kunne vi stille oppfølgingsspørsmål som ledet dem tilbake til spørsmålet som handlet om begrepet språkvansker. Under intervjuene benyttet vi oss av mobil båndopptaker og opptakene ble slettet etter at datamaterialet var transkribert og bearbeidet. Da oppgaven sto ferdig ble alt datamateriale makulert. Vi sørget for at barnehagelærerne fikk informasjon om våre

retningslinjer for gjennomføring av undersøkelsen både da vi sendte ut forespørsel om å delta i intervjuet og under selve intervjuet, og forsikret oss om at informantene var innforstått med våre retningslinjer. Vi benyttet også to båndopptakere under intervjuene slik at vi tok høyde for tekniske feil som kunne oppstå (Dalland, 2014, s. 177).

3.4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Før analysearbeidet av datamaterialet kunne begynne måtte datamaterialet vårt transkribes. Vi valgte å transkribere ved å skrive intervjuene ned som tekst ut ifra lydopptak. Kriteriene vi satte i forhold til transkriberingen var en korrekt gjengivelse der vi har notert pauser og tilleggs- ord, trykk på ord, hvilken tone ting blir sagt på, avbrytelser, blikk, gester og øyekontakt. Pauser ble markert med «...», småord ble skrevet direkte med i transkriberingen «ehm», trykk på ord ble markert med understrek og tone, avbrytelser, blikk, gester og øyekontakt ble notert i parentes. I første del av transkriberingsprosessen skrev vi også teksten på dialekt, slik sto vi igjen med et råmateriale som ga oss et tilbakeblikk og en gjenopplevelse av intervjuene. Den første delen av transkriberingsprosessen ble dermed skrevet ned i en muntlig form. Etter at denne delen av transkriberingsprosessen var ferdigstilt satt vi igjen med et omfattende råmateriale. Den andre delen av transkriberingsprosessen ble å hente ut det vesentlige i teksten ved å skrev intervjuet om til bokmål og redusere bruken av tilleggs ord. Vi opplevde at tolkningsprosessen var godt i gang da vi transkriberte intervjuet, ulike sammenhenger og kontraster ble synlig for oss og etterhvert utpekte ulike kategorier vi kunne benytte oss av i analysearbeidet seg. Likevel var det vesentlig for oss å ivareta det som opprinnelig hadde skjedd i intervjuene uten å la det farges av våre tolkninger under transkriberingen av datamaterialet, fordi våre tolkninger først skulle gjøre seg gjeldende i oppgavens drøftingsdel. Under transkriberingen ble noe av meningsinnholdet i råmateriale tappet, men ved å gjennomføre transkriberingen kort tid etter at intervjuene fant sted kunne vi notere ned elementer som ikke kom frem i lydopptakene. Dette bidro på en supplerende måte på veien videre mot tolkning og analyse, slik at vi kunne få fram helheten i budskapet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 186-196; Nilssen, 2012, s. 46).

I tråd med den fenomenologisk hermeneutiske tilnærmingen besto analyseprosessen vår av å pendle mellom analyserende og fortolkende prosesser. Teoretisk sett er analyseprosessen å komme fram til funn, mens tolkningsprosessen er å skape mening i funnene (Nilssen, 2012, s.

104). Det å trekke ut essensielle data fra hele datamaterialet vårt var en av hovedutfordringene våre. Bearbeiding av datamaterialet besto av en drøftingsprosess der vi tok for oss systematisering, analyse, vurdering og tolkning av datamaterialet. Gjennom systematiseringen ordnet vi råmaterialet etter datainnsamlingene slik at det ble mulig å få oversikt over dataene. Systematiseringen var todelt ved at vi først sorterte materialet og så på dataene med et kritisk blikk for å trekke ut det som var relevant, deretter satte vi dem sammen på en oversiktlig måte slik at vi kunne begynne å trekke tråder til problemstillingen vår (Dalland, 2014, s.143- 144). Nilssen (2012) nevner at analyse og fortolkning av data består i å granske datamateriale slik at man kan identifisere hva datamaterialet har å fortelle oss. Analysearbeidet går ut på å finne analyseredskaper som kan hjelpe oss til å avdekke og utarbeide et mønster og finne en sammenheng i datamaterialet. Analyseredskaper består i å stille spørsmål til datamaterialet og gjøre sammenligninger, de bidrar til å stimulere den induktive prosessen som kan være med på å gi oss en større forståelse av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 102). Analyse og fortolkning av våre data besto av å trekke ut deler av datamaterialet og sammenligne det med andre deler, slik oppsto ulike kategorier som vi ønsket å drøfte. Det besto også av å veksle mellom enkelte deler av datamaterialet og av helheten eller konteksten som delene var hentet ut ifra. Vi oppdaget at denne vekslingen var svært verdifull for vår tolkning fordi vekslingen i seg selv førte til at vi økte vår forståelse av de ulike temaene som barnehagelærerne hadde snakket om. Dalland (2014) poengterer at temaene som oppstår gjennom refleksjon og fortolkning av datamaterialet forutsetter vår egen evne til å tenke kritisk og reflektert, det betyr at vi selv må vurdere om funnene våre kan bidra til å belyse problemstillingen på en god måte. Denne vurderingen innebærer også at vi ser hvilke muligheter og begrensninger datamaterialet vårt gir, og her har vår kompetanse blitt satt på prøve. Det er gjennom vår tolkning av datamaterialet at svakheter og styrker ved metoden vi har benyttet oss av kommer til syne. Kunnskapen som vi har opparbeidet oss i forhold til svakheter og styrker ved den kvalitative metoden forskningsintervju har også bidratt til å gi oss et reflektert forhold til hvordan vi skal kunne svare på problemstillingen vår (Dalland, 2014, s. 145- 146).

3.5 God kvalitet på kvalitativ forskning

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for hvordan vi har gått frem for å høyne kvaliteten på undersøkelsen vår og hvilke etiske retningslinjer som ligger til grunn for gjennomføringen av den. Vi skal her redegjøre for hvilke kriterier som er vesentlige i kvalitativ forskning. I denne undersøkelsen har vi anvendt kvalitetskriterier som er knyttet til kvalitativ forskning. Innenfor kvantitativ forskning er reliabilitet og validitet kvalitetskriterier som brukes for å sikre kvaliteten på forskningsopplegget. Disse kriteriene er ikke alltid tilstrekkelige i kvalitativ forskning fordi kriteriene forutsetter at resultatene er hentet fra målbare data. Som tidligere nevnt innebærer det at datamaterialet består av målbare data som blir framstilt ved bruk av tall og statistikk, noe som ikke har vært relevant i denne undersøkelsen. Dessuten er det vi som har vært instrumentet som både har samlet inn data, vurdert og tolket datamaterialet, noe som gir utfordringer hvis det skal sammenlignes med naturvitenskapelige kriterier til kvalitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231-232).

For å høyne kvaliteten på denne undersøkelsen valgte vi å ta utgangspunkt i kriteriene som Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) tar for seg. De har overført begrepene reliabilitet og validitet til begreper som kan brukes i kvalitativ forskning, det vil si pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Reliabilitet eller pålitelighet har vi forsøkt å sikre gjennom å gi en god beskrivelse av konteksten og en detaljert framstilling hvordan forskningsprosessen har foregått. Det innebærer at vi har forsøkt å tydeliggjøre hvilke data og metoder vi har benyttet oss av i vårt forskningsarbeid og hvilke avgjørelser vi har tatt underveis i forskningsprosessen. Troverdighet eller intern validitet styrkes hvis metoden vi har anvendt gjør det mulig å undersøke det vi hadde som formål å undersøke. For å kunne styrke troverdigheten i vår oppgave har vi fått bekreftelse fra barnehagelærerne vi har intervjuet og fra andre kompetente personer ved at de har lest igjennom vår oppgave. Vi har blant annet hatt en veileder som vi har støttet oss under hele forskningsprosessen.

Overførbarhet eller ekstern validitet er et kriterium som kan sammenlignes med generalisering i kvantitative undersøkelser, noe som betyr at vårt forskningsprosjekt skal kunne overføres til lignende fenomener. For at vårt datamateriale skal kunne gi en mulighet for overførbarhet må våre resultater vise en forenklet, men et typisk bilde av virkeligheten. I vår oppgave har vi tatt utgangspunkt i at virkeligheten ser ut slik som barnehagelæreren har framstilt den, og at våre funn kan bidra til å øke kunnskap og bevissthet om barnehagelæreren arbeid med språkvansker. I den grad det er relevant å snakke om

overførbarhet av kvalitative forskningsopplegg, bidrar denne oppgaven med kunnskap om et tema som er relevant fordi språkvansker er noe som har fått større fokus i barnehagene og som barnehagelærere sannsynligvis må forholde seg til i sitt arbeid. Bekreftbarhet eller objektivitet er et kriterium som skal kunne sikre at andre forskere får samme resultat hvis de gjennomfører en tilsvarende undersøkelse. Vi kan gjøre rede for våre egne oppfatninger, erfaringer og fordommer for å styrke bekræftbarhet, og i tillegg få en bekreftelse fra informantene om at vår fortolkning av datamaterialet stemmer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231- 234).

3.5.1 Etiske overveielser

Etiske overveielser innebærer å reflektere over hvilke etiske utfordringer forskningsprosjektet kan medføre og hvordan de kan håndteres. Vi har sørget for å overholde de etiske retningslinjene i forskningen vår ved å sende inn et skjema om vårt forskningsarbeid til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD behandler retningslinjer og regler for personvern, og for innhenting og arkivering av data. Vi ønsket å ivareta informantenes tillit slik at de følte at de kunne bidra til vårt forskningsarbeid uten at det ble noen form for påkjenning eller belastning for dem. Forskningsarbeid som omhandler mennesker handler i stor grad om å ta hensyn til personopplysninger, og samfunnet stiller strenge krav til hvordan det skal gjøres på en god måte (Dalland, 2014, s. 95). Et av kravene som har blitt stilt til vårt forskningsarbeid er å ivareta anonymitet og taushetsplikt, fra vår side betyr det at alle personopplysninger har blitt anonymisert gjennom å kode datamaterialet slik at opplysninger ikke kan knyttes til enkeltpersoner. For å anonymisere har vi for eksempel tatt i bruk fiktive navn eller koder da datamaterialet skulle bearbeides. Ved å anonymisere barnehagelærerne sine personopplysninger kunne vi overholde taushetsplikten. Informert og fritt samtykke er et annet krav som har blitt stilt til forskningsarbeidet vårt. Det innebærer at barnehagelæreren på selvstendig grunnlag har kunnet velge om de ville delta i undersøkelsen eller ikke. Det krevde å gi tilstrekkelig informasjon som gjorde det mulig for dem å sette seg inn i hva undersøkelsen gikk ut på. Dette har vi gjort ved å gjøre informasjonen lett tilgjengelig, og sikre oss at informantene har forstått innholdet. Vi sendte ut et informasjonsskriv i forbindelse med forespørsel om å delta i undersøkelsen, vi snakket med barnehagelærerne på telefon slik at de kunne stille eventuelle spørsmål, og vi gikk som vi har vært inne på gjennom informasjonen før intervjuene startet. Det har også vært vesentlig å informere

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

barnehagelærerne om at det var mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst i løpet av forskningsprosessen. Grunnen til dette er at det kan være en fysisk og psykisk belastning å delta i undersøkelser, og det er vanskelig å forutse disse belastningene når man takker ja til å delta i undersøkelser (Dalland, 2014, s. 105).

4.0 Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte ulike temaer som framsto som sentrale i barnehagelærerens arbeid med språkvansker i barnehagen opp mot rammeplanen, barnehageloven, relevant teori og forskning. De ulike temaene som vi tolket som relevante sider ved barnehagelærerens arbeid skal bidra til å belyse problemstillingen fra ulike ståsteder. Formålet med vår oppgave har vært å gå i dybden av temaet språkvansker slik at vi skulle få muligheten til å danne en god forståelse for arbeid med språkvansker. Vi har også ønsket å videreutvikle vår kunnskap og kompetanse rundt temaet. Problemstillingen som danner grunnlag for dette kapittelet gjentar vi for ordens skyld: «*Hvordan forstår barnehagelæreren sitt arbeid med språkvansker i barnehagen?*». Gjennom oppgavens analyse- og tolkningsprosesser utarbeidet vi kategorier som danner grunnlaget for sentrale temaer innenfor arbeid med språkvansker, og det er disse temaene vi nå skal presentere. De tre hovedtemaene som vi nå skal drøfte er barnehagelærernes forståelse av språkvansker, barnehagelærerens rolle og barnehagelærerens språkarbeid.

4.1 Barnehagelærerens forståelse av språkvansker

I intervjuene våre spurte vi barnehagelærerne hvordan de forstår begrepet språkvansker, og hva de legger vekt på i deres forståelse. Dette spørsmålet førte til at barnehagelærerne fikk utdype flere sider ved deres forståelse av språkvansker. Intervjuspørsmålene ble formulert med tanke på at de skulle gi mulighet til å hente inn ulike sider ved barnehagelærerens forståelse av begrepet. Dette valgte vi å ha som inngangsport i intervjuundersøkelsen fordi vi ønsket å avklare om vi hadde en felles forståelse, fordi forståelsen av begrepet hadde betydning for spørsmålene som fulgte videre i intervjuene. Det var også vesentlig å avklare barnehagelærernes forståelse fordi det kan si noe om barnehagelærerens forståelsesramme når de skal arbeide med språkvansker. Bishop et. Al (2017) hevder at begreper danner grunnlaget for den pedagogiske praksisen, og påvirker både utredning og tiltak mot språkvansker (Bishop. Et. Al. 2017, s. 4). I intervjuene formulerte barnehagelærerne mange ulike definisjoner på hva språkvansker er, og gjennom deres formuleringer ble det etter hvert klart for oss hva barnehagelærerne vektla i sine definisjoner av språkvansker. For eksempel formulerte en barnehagelærer seg slik:

«Alt som hemmer kommunikasjon er språkvansker, slik som for eksempel at barnet mangler lyder eller at det stammer. Det som hemmer kommunikasjon kan sees på som en språkvanske».

Denne formuleringen tolket vi som at barnehagelæreren vektlegger betydningen av kommunikasjon i sin definisjon av hva språkvansker er. Da vi stilte spørsmål som skulle fange opp barnehagelærerens forståelse av begrepet språkvansker i intervjuundersøkelsen, var det påfallende at de fleste barnehagelærerne nevnte hindring i kommunikasjon som en vesentlig del av det å ha språkvansker. Slik som vi var inne på i teorien er kommunikasjon en aktivitet som er betinget av at et budskap blir sendt fra en sender til en mottaker, og målet med kommunikasjonen er å formidle et budskap. Hindring i kommunikasjon er når budskapet svinner hen i løpet av kommunikasjonsprosessen på grunn av støy som forstyrrer kommunikasjonen (Helland, 2012, s. 14). Barnehagelærerne kom med ulike eksempler på hva som kan hindre kommunikasjonsprosessen, i fortsettelsen av formuleringen over ble det blant annet nevnt at barnet kan mangle lyder eller begreper. Andre eksempler barnehagelærerne kom med i denne sammenhengen var stamming, stotring og talefeil der barnet bytter ut enkelte ordlyder. Barnets tale kan da fremstå som uklar og budskapet oppleves som vanskelig å forstå. Dette påvirker ikke bare forståelsen til voksne og andre barn som barnet med kommunikasjonsvansker forholder seg til, det påvirker også barnet selv på flere forskjellige måter. Flere av barnehagelærerne forklarte også at kommunikasjonsvansker skaper frustrasjon hos barnet, en barnehagelærerne uttrykte det slik:

«Barn med språkvansker viser forskjellig atferd, frustrasjon over å ikke forstå eller å bli forstått vises på ulike måter. Noen barn bruker kroppen mye og kan for eksempel dytte, andre barn blir veldig stille og synes det er slitsomt å delta i sosiale situasjoner».

Vi tolket dette som at når barnet ikke får fram sitt budskap og blir misforstått viser det tegn i atferden sin. Barnet viser frustrasjon eller aggresjon, men det kan også bli stille eller trekke seg unna. Dette kan påvirke barnets sosiale deltakelse i leken. Barn som har vansker med å kommunisere vil ofte streve med å delta i lek eller sosiale situasjoner fordi atferden eller frustrasjonen kan forårsake at andre barn tar avstand fra dem fordi de ikke forstår hva barnet sier eller ikke forstår den atferden barnet viser. En alvorlig konsekvens av dette er at barnet kan bli ekskludert fra leken, og miste muligheten til å få den språktreningen som ville vært en naturlig del av samhandling med de andre barna. Dette samsvarer med Løge (2011) som også

poengterer at deltakelse i lek og sosialt samspill påvirker barn sin læring, utvikling og kvalitet i sosiale relasjoner. Leken har stor betydning for barna sine språklige ferdigheter men også sosiale ferdigheter (Løge, 2011, s. 56- 73). I fortsettelsen av sitatet over fortalte barnehagelæreren at barn som har vansker med å kommunisere ofte opplever at andre barn ikke forstår dem eller kommenterer på feil uttale, og at barna kan bli såret av slike bemerkninger. En av de andre barnehagelærerne hadde erfart at barn som har feil uttale får raskt tilbakemeldinger fra de andre barna i form av irettesettelser. På en annen side fortalte flere av barnehagelærerne at de også opplevde at barna stort sett er flinke til å ha hensyn til språkvansken, når det blir tatt grep i slike situasjoner ved å bevisstgjøre barna og iverksette tiltak mot dette. For å bevisstgjøre barna fortalte barnehagelærerne at de kunne ha en samtale med barna om hvordan de hadde følt det hvis de hadde opplevd det samme som barnet med språkvansker.

En annen side ved barnehagelærernes forståelse av språkvansker, var at språkvansker er noe som krever en strukturert tilnærming. Denne forståelsen delte tilsynelatende alle barnehagelærerne, og vi mener denne forståelsen i stor grad henger sammen med hvordan barnehagelærerne arbeider med barn som har språkvansker. Vi forstår strukturert tilnærming som å gjennomføre et arbeid hvor barnehagelæreren har fokus på kartlegging av barnets språkutvikling, iverksetting av tiltak og evaluering av tiltakene. Et sitat fra en av barnehagelærerne poengterer dette:

«Det jeg tenker er at det er noe med alle i forhold til språkutviklingen deres. Med en språkvanske tenker jeg kanskje mer på noe som må jobbes strukturert med, og settes i gang tiltak på».

Da denne barnehagelæreren fortalte at det er noe med alle barn i forhold til deres språkutvikling, tolket vi ikke det som at hun mente at alle barn har språkvansker, men at alle barn kan oppleve utfordringer i løpet av sin språkutvikling. På en side kan denne forståelsen tyde på at barnehagelæreren skiller barn som har moderate vansker fra barn med språkvansker, og at det kun er barn med språkvansker som har behov for en strukturert tilnærming og få hjelp mot sine vansker. Derimot viste det seg at barnehagelæreren inkluderer barn med sen språkutvikling eller barn som viser tegn til språkvansker i gruppa fordi de mente disse barna også har behov for en strukturert tilnærming. Barnehagelærerne poengterte at alle barna i barnehagen skal følges opp i deres språkutvikling. Ifølge Hausstätter (2014) blir barn

med moderate vansker vektlagt i satsingen på tidlig innsats, fordi tidlig innsats har et forebyggende formål. For at barnehagelæreren skal imøtekomme kravet om at deres arbeid skal bidra til å gi barn med ulike typer vansker bedre rustet til å takle videre utfordringer, må deres arbeid ha et forebyggende perspektiv (Hausstätter, 2014, s. 41). Barnehagelærerne la frem en del eksempler på vanskegrupper som vil ha behov for en strukturert tilnærming. For eksempel nevnte barnehagelærerne at barn som stokker om ordlyder og bytter ut ordlyder har behov for en mer strukturert tilnærming. I noen tilfeller mente barnehagelærerne at vansken kunne avta av seg selv etter hvert, men at i slike tilfeller må man forebygge ved å jobbe strukturert med vansken. Barn som har en diagnose innenfor språkvansker må også jobbes strukturert med, og man må iverksette tiltak for å støtte dem i sin språkutvikling. En av barnehagelærerne uttrykte det slik at barn som «bare» har en sen språkutvikling må jobbes strukturert med for å få dem «opp og innfor» i sin utvikling. Vi tolket dette som at barnehagelæreren ville jobbe med barn som har en sen språkutvikling eller som viser tegn til språkvansker for å støtte dem i sin språkutvikling gjennom strukturert innsats, slik at også disse barna får muligheten til å uttrykke seg og delta i barnehagens sosiale samspill på lik linje med alle andre. Denne forståelsen av språkvansker er i tråd med Rammeplanen (2017), der det står at alle barn i barnehagen skal få muligheten til å delta i aktiviteter som fremmer språkutvikling. Slike aktiviteter innebærer språkstimulering og kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Barnehagelæreren skal også følge med på barnas kommunikasjon og språk slik at de har et grunnlag for å oppdage og støtte barn som har vansker med kommunikasjon, som er lite språklig aktive eller som har en sen språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Rammeplanen poengterer også at barn som har sen språkutvikling eller som har andre språkproblemer skal få tidlig og god hjelp. Denne hjelpen vil i noen tilfeller innebære at barnehagelæreren iverksetter målrettet og systematisk innsats over kortere eller lengre perioder for å inkludere barn i barnehagens meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19-27).

Et annen side av barnehagelærernes forståelse av språkvansker var at det er mange varianter innenfor språkproblematikk. De opplevde at det var mange varianter innenfor språkvanskegruppa og at dette gjør arbeid med språkvansker spennende og utfordrende. En av barnehagelærerne beskrev sin opplevelse med språkvansker slik:

«Det er enormt mange varianter og det gjør det veldig spennende. Det er slik at det alltid kan være noe annet man står overfor, noe som vi ikke skjønner».

Vi tolket denne opplevelsen som at barnehagelæreren opplever arbeid med språkvansker som et komplekst arbeid som byr på utfordringer. Utsagnet peker også i retning av at det kan være utfordrende å tolke et barn sine språkvansker fordi barnets symptomer kan ha årsak i ulike vansker. Statped (2017) sin inndeling av språkvanskegrupper peker også på skillet mellom årsak og symptomer i arbeid med utredning og tiltak mot språkvansker, der årsaken til språkvansken blir beskrevet som en vesentlig faktor for å iverksette tiltak som vil ha god effekt på vansken. Når barnehagelæreren kartlegger og observerer barnet er det først og fremst symptomene som vektlegges, og barnehagelæreren kan danne seg en oppfatning av barnets vanske gjennom dette arbeidet. På den andre siden blir kompleksiteten i språkvanskegrupper poengtert i utsagnet over.

Oppsummert har intervjuundersøkelsen vist oss at barnehagelærernes forståelse av begrepet språkvansker rommer flere ulike forståelser, og barnehagelærerne vektlegger ulike ting når de forteller om sin forståelse av begrepet. Likevel ser vi likhetstrekk mellom alle barnehagelærerne på visse områder. Som vi har nevnt over er vansker med kommunikasjon en faktor som det var stor enighet blant barnehagelærerne om at språkvansker innebærer. En annen faktor var språkvanskens påvirkning på andre områder i et barns utvikling vektlagt blant barnehagelærerne, og spesielt barnets atferd og sårbarhet i forhold til emosjonell og sosial utvikling ble trukket fram. En annen oppfatning som ble delt av alle barnehagelærerne er at språkvansker krever en strukturert tilnærming, her så vi at både sen språkutvikling og språkvansker krever strukturert arbeid, men at sen språkutvikling eller moderate vansker med språket først og fremst arbeides med innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. Vi så også at barnehagelærerne opplevde språkvansker som et komplekst fenomen, og at de kanskje føler at de ikke har det teoretiske grunnlaget til å forstå alle typer språkvansker, og at de derfor har behov for å støtte seg til barnehagens hjelpeapparat i slike tilfeller. Hvis vi sammenligner barnehagelærernes forståelse av begrepet språkvansker med definisjonen som vi har valgt å forholde oss til i vår oppgave ser vi at barnehagelærerens forståelse av språkvansker inkluderer viktige elementer i definisjonen. Tangen (2014) peker på at språkvansker er et kommunikasjonsproblem som påvirker barnets forståelse og/eller produksjon av språk, og at det finnes en brist i eller mellom interaksjonen av de språklige elementene form, innhold eller bruk (Tangen, 2014, s. 326). Vi så også at barnehagelærerens forståelse av språkvansker peker på at språkvansker er vedvarende og at de påvirker muligheten til sosial deltakelse. Vi

fikk innblikk i hvorfor språkvansker ofte kan knyttes opp mot sosiale og emosjonelle vansker (Statped, 2017).

4.1.2 Barnehagelærerens erfaringer med språkvansker

I undersøkelsen vår fikk vi innblikk i en rekke erfaringer som barnehagelærerne hadde opparbeidet seg gjennom sitt arbeid med språkvansker. For å få en forståelse av barnehagelærernes erfaring med språkvansker, syntes vi det var naturlig å undersøke i hvilken grad barnehagelærerne forholder seg til språkvansker i sin arbeidshverdag. Vi stilte derfor spørsmål om hvor mange barn de forholder seg til i sin arbeidshverdag, for å undersøke hvor mange barn med språkvansker det finnes der de arbeider. En av barnehagelærerne fortalte at:

«Hvor mange som har språkvansker i denne barnehagen kommer an på hvordan man definerer språkvansker. Dette blir en definisjonssak, hva vi legger i det med språkvansker»

Det denne barnehagelæreren fortalte tolket vi som at det finnes ulike aspekter barnehagelærerne vektlegger i sin definisjon av språkvansker, slik som vi utdypet i kapittelet om barnehagelærerens forståelse av begrepet språkvansker, og denne vurderingen påvirker barnehagelærerens svar. Den teoretiske rammen vi har valgt å forholde oss til i vår oppgave peker på at antallet barn som har språkvansker utgjør 10-15% av alle barnehagebarn (Helland, 2012, s. 64). Da vi spurte om hvor mange barn som har språkvansker i deres barnehage, fikk vi ulike svar. For eksempel fortalte en av barnehagelærerne at:

«Hvis vi bare regner med de som har språkvansker som har fått en slags diagnose så blir det få, da blir det ikke så mange. På min avdeling så har vi ett barn bare, men på huset totalt så har vi kanskje 5 av 80 som får hjelp av logoped eller spesialpedagog på grunn av språk».

Det denne barnehagelæreren fortalte mener vi også peker på at vurderingen av hvem man inkluderer i språkvanskegruppa påvirker antallet barn med språkvansker. En annen barnehagelærer fortalte at så mange som 5 av 26 barn på barnehagelærerens avdeling hadde språkvansker og mottok strukturert hjelp. Ut ifra det barnehagelærere har fortalt oss ser det ut til at antallet barn som mottar spesialpedagogisk hjelp utgjør ca. 12% i barnehagene de arbeider i, noe som stemmer overens med Helland (2012). Dette antallet er basert på eksemplene vi har trukket fram her, og gir kun et eksempel på hvor mange som har språkvansker i barnehagene vi har utført vår undersøkelse i. Med en forståelse om at det kun

er barn som mottar spesialpedagogisk hjelp som skal vise til antallet barn med språkvansker i barnehagen, utgjør det svært få barn. Derimot kom det fram i undersøkelsen at dette definisjonsspørsmålet kan forstås på en annen måte, og det viste seg å være at dersom man inkluderte barn som hadde behov for ekstra støtte i sin språkutvikling, slik som flerspråklige barn ville antallet bli betydelig større. En barnehagelærer sa det slik:

«Hvis vi skal inkludere alle de som jeg er litt bekymret for blir det mange flere».

Dette fortalte oss at barnehagelæreren kan inkludere barn som har en sen språkutvikling eller som sliter med sitt språk i språkvanskegruppa. Denne barnehagelæreren fortalte også at barn som har gått glipp av språklig stimulering på grunn av tetthet i ørene, ofte inkluderes i språkvanskegruppa fordi de har behov for ekstra støtte i sin språkutvikling. Tetthet i ørene ble beskrevet som et vanlig problem blant spesielt toåringene, og hadde betydning for språkutviklingen fordi tettheten svekket både læring av nye ord og uttale av ord hos barnet. Som vi har vært inne på tidligere inkluderer ikke Statped (2017) barn som har vært for lite eksponert for det språket som gjelder i språkvanskegruppa. I Statped sin definisjon gjelder dette flerspråklige barn eller døve barn. Gjennom det barnehagelæreren forteller oss, forstår vi at barnehagelærerne inkluderer barn som opplever tetthet i ørene i denne kategorien. I tillegg tolker vi det slik at barnehagelærerne inkluderer flerspråklige barn. Vi mener det at barnehagelærerne vurderer antallet barn på denne måten er interessant, og tolker det slik at barnehagelærerne har et helhetlig fokus og vil forsikre seg om at alle barna i barnehagen skal få språkstimulering slik at de kan videreutvikle språket sitt og motta et tilpasset tilbud som kan ivareta deres behov på en tilstrekkelig måte.

Slik som vi har vært inne på i metodedelen gjorde vi et strategisk utvalg av informanter og vi hadde derfor en forventning om at barnehagelærerne hadde erfaring med arbeid med ulike språkvansker. Denne forventningen opplevde vi at i stor grad ble møtt fordi barnehagelærerne hadde mange ulike erfaringer med språkvansker å dele med oss. For det første oppdaget vi at alle barnehagelærerne vi intervjuet hadde erfart språkvansker i mange ulike alvorlighetsgrader, fra moderate vansker til vansker som var svært alvorlige. Når barnehagelærerne fortalte om arbeid med barn med store språkvansker, fortalte de at det kunne være barn som ikke har språk i det hele tatt eller som bare kan si to til tre ord. I denne sammenhengen nevnte en barnehagelærer erfaring med å jobbe med to barn som hadde angelmans syndrom:

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

«De kommer aldri til å få et stort språk, men fra å ha et utgangspunkt der deres diagnose var slik at vi ikke forventet å ha noe språk i det hele tatt, kanskje to ord, til å lære seg å bruke tegn og bruke iPad som kommunikasjonsmiddel».

Dette sitatet tolket vi som at barnehagelæreren har erfaring med arbeid med barn med alvorlige språkvansker, og at hun har erfart hvordan man kan være kreativ og tilpasse sine arbeidsmetoder for å tilrettelegge og tilpasse opplæringen ved hjelp av midler slik som digitale verktøy. Videre fortalte barnehagelæreren at det ikke var forventet at noen av dem skulle utvikle et funksjonelt språk, og tidligere hadde ikke barn med denne diagnosen noen kommunikasjonsmuligheter overhodet. Gjennom arbeid med disse barna ble det tatt i bruk elektroniske hjelpemiddel for å lette kommunikasjon, for disse barna hadde vansker med å gjøre seg forstått og det var kun barnas aller nærmeste som forsto dem. Barnehagelæreren erfarte at gjennom bruk av elektroniske hjelpemiddel fikk barna for første gang muligheten til å kommunisere på flere måter enn ved hjelp av kun kroppsspråk. En annen barnehagelærer gav oss innblikk i hvor stor betydning det sosiale samspillet kan utgjøre i et barns språkutvikling:

«Jeg ser at med en gang han begynte i barnehagen så har det skjedd noe med han, bare det å få prate mye er kjempenyttig for han»

Dette sitatet mener vi belyser hvilken betydning kommunikasjonen og samspillet hadde for barnets språkutvikling, og vi ser at barnehagelæreren har et reflektert forhold til betydningen av barnehagens sosiale miljø for barna som går der. Dette eksempelet her var fra et barn som hadde blitt rammet av sykdom som gjorde at barnet ikke kunne delta i barnehagens sosiale miljø over en lang periode. Da barnet begynte i barnehagen etter en lang periode borte fikk barnehagelæreren se hvor mye fraværet hadde påvirket barnets utvikling og språk.

Barnehagelæreren fortalte at tiltak som ble iverksatt for dette barnet gikk ut på å arbeide strukturert med språktrening, gi støtte slik at barnet kunne delta i sosiale situasjoner og gi barnet tid til å utvikles og modnes. Etter hvert erfarte barnehagelæreren at språket ble bedre. Disse eksemplene har bidratt til at vi har fått et innblikk i ulike typer språkvansker, og undersøkelsen vår har gitt oss forståelse for hvordan ulike språkvansker kan arbeides med. Det informantene har fortalt oss underbygger forståelsen om at språkvanskegruppa er svært omfattende og at arbeid med ulike språkvansker krever kunnskap, erfaring og kompetanse til å utføre arbeidet. Andre språkvansker hadde flere av barnehagelærerne erfaring med, slik som

for eksempel stamming. Her beskrev barnehagelærerne at stamming er noe som må tas tak i tidlig, og at stamming gjerne forveksles med «småbarnshakking». «Småbarnshakkingen» skal derimot avta relativt raskt, og dersom den vedvarer må tiltak iverksettes raskt og logoped kontaktes for å utrede vansken. De variasjonene i barnehagelærernes erfaringer som vi har valgt å trekke fram her gjenspeiler utsagnet fra en av barnehagelærerne om at det finnes enorm mange varianter innenfor språkproblematikk. De ulike erfaringene barnehagelærerne fortalte om gav oss innblikk i spekteret med ulike vanske kategorier, og innblikk i hvordan det kan arbeides med ulike språkvansker. Vi så at det var slik at flere av barnehagelærernes erfaringer skilte seg fra de andres, slik som at en hadde erfaring med spesifikke språkvansker og den andre hadde erfaring med forsinket språkutvikling og språkvansker som skyldtes sykdom. De erfaringene barnehagelærerne delte med oss gjenspeiler også variasjonen i språkvanskegruppa og viser at de fire barnehagelærerne som vi har intervjuet hadde omfattende erfaring med samtlige av kategoriene innenfor Statped (2017) sin inndeling av språkvanskegruppa. Av de vanskene som barnehagelærerne gav uttrykk for at de hadde erfaring med er både sekundære og utviklingsmessige språkvansker representert. Innenfor sekundære språkvansker hadde barnehagelærerne erfaring med genetiske tilstander og autismespektervansker, og innenfor utviklingsmessige vansker hadde de erfaring med taleflytvansker og spesifikke språkvansker.

4.1.3 Språkutvikling

I gjennomføringen av undersøkelsen vår ble det etter hvert klart for oss at refleksjon over barn sin språkutvikling er en sentral del av barnehagelæreren sitt arbeid med språkvansker. Sett i sammenheng med barnehagelæreren sin forståelse av begrepet, der det kom fram at barnehagelæreren har et helhetlig perspektiv på barnegruppa og har en forståelse som viser at spesialpedagogisk arbeid omfatter både språkarbeid innenfor det allmennpedagogiske og arbeid med barn som har ulike diagnoser innenfor språkvanskegruppa, ser vi at arbeid med språkvansker begynner med refleksjon rundt hvert enkelt barn sin språkutvikling. En barnehagelærer belyste dette da hun sa:

«Jeg går stadig vekk i tanke- boksen og lurere på «hva er det her?» Og når du lurere på noe så er det som regel noe».

Dette sitatet tolket vi som at barnehagelæreren opplever at deres bekymring ofte stemmer når et barn viser tegn til språkvansker. Vi mener at dette også forteller at barnehagelæreren vektlegger refleksjon over barns språkutvikling i sitt arbeid. Gjennom observasjon og tillit til sin egen kompetanse vurderer denne barnehagelæreren barnets utfordringer. Undersøkelsen vår gav oss innblikk i hvordan barnehagelærerne følger barnets språkutvikling gjennom uformell og formell kartlegging på helt fra barnets første steg i barnehagen.

Barnehagelærerne begynner sitt arbeid med at de forsøker å opparbeide en oversikt over barnets språkutvikling fra barnet begynner i barnehagen. Dette gjør de ved å observere og tilegne seg kunnskap om barnets utvikling, og loggføre arbeid som har vært utført sammen med barnet. Vi oppdaget at barnehagelæreren ser en verdi i å observere og kartlegge barn tidlig, fordi det er i denne tiden barnehagelæreren tar i bruk sin pedagogiske kompetanse for å iverksette tidlig tiltak innenfor barnehagen sine rammer, og melder bekymring ved mistanke om eventuelle språkvansker slik at barnehagelæreren kan få hjelp til videre utredning og kartlegging. Barnehagelæreren vurderer også om språkutviklingen er normal eller unormal i arbeidet med å kartlegge og vurdere av barns språkutvikling, og i intervjuene våre kom det fram at dette er en oppgave som er preget av kompleksitet. En barnehagelærer gav uttrykk for denne kompleksiteten da hun sa:

«Det kan være skummelt å sammenligne barn i samme aldersgruppe fordi de er så forskjellige, og det er stor variasjon i hva som er normal språkutvikling».

Her gir barnehagelærerne uttrykk for at det er stor variasjon innenfor barns språkutvikling og at det er utfordrende å si hva som er normalt innenfor en gitt alder. Vi mener dette signaliserer at barnehagelæreren opplever det som utfordrende å vurdere barnets språkutvikling og sammenligne et barn sitt språklige nivå med aldersnormen, fordi det er store individuelle forskjeller i barns språkutvikling (Hagtvatn, 2004, s. 72). Vi tolker det som at barnehagelæreren opplever utfordringer når hun skal sammenligne et barns språkutvikling med språknormen, dette kan kanskje forklares med at ingen barn er like og alle barn har ulike forutsetninger for å lære språk. Slik som vi har vært inne på i teorikapittelet finnes det også andre faktorer enn barnets biologiske potensial som påvirker språkutviklingen. Andre faktorer som påvirker barnets språkutvikling er for eksempel barnets sosiale miljø og hvilke kompensierende muligheter barnet har (Hausstätter, 2014, s. 43; Bele, 2008, s. 147) En av barnehagelærerne belyste dette da hun fortalte:

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

«Det man ser kommer med årene og erfaring man får. Man får inn et barn også ser man på hele pakken, som foreldre, barnet, hjemmemiljø, familie og hvordan de er her i barnehagen. Deretter bygger vi våre meninger, vi arbeider ut fra dette».

Vi tolker dette som at barnehagelæreren har et helhetlig perspektiv når de vurderer barnets språkutvikling, og vi ser at barnehagelæreren bygger på sin rolle som profesjonsutøver gjennom erfaringer. Denne barnehagelæreren forklarer hvordan hennes erfaringer bidrar i arbeidet med å kartlegge og vurdere barnas språkutvikling. En annen viktig side ved barnehagelærerens vurdering av barnets språkutvikling, er å vurdere hvilke mål som er realistisk å nå når barnehagelæreren har som formål å støtte barn med språkvansker i sin utvikling, og hvilke tiltak som skal iverksettes for å hjelpe barnet. Gjennom undersøkelsen vår fikk vi innblikk i hvordan barnehagelæreren kan støtte barns språkutvikling slik at det kan få mulighet til å nå realistiske mål. Vygotskij (2014) kalte dette barnets nærmeste utviklingszone, og i tråd med Vygotskijs teori kan barnehagelæreren hjelpe barnet til å nå mål som er realistiske ved at barnehagelæreren støtter barnet i sin utvikling. Vygotskijs teori bygger også på at språket utvikles gjennom påvirkning fra kompetente voksne, og det er erfaringen og kompetansen barnehagelærerne innehar som brukes når de arbeider for å vurdere barns utvikling og støtte dem i deres språklige videreutvikling (Vygotskij, 2014, s. 184-220). I teorien har vi tidligere vært inne på at barnehagelærerens kunnskap om språkutvikling er grunnleggende for en god pedagogisk støtte og vurdering av om barnet har behov for spesiell tilrettelegging. Typiske trekk i barns språkutvikling varierer innenfor den samme aldersgruppen, i tillegg vil barns språk variere i ulike situasjoner, noe som vil si at barnet sitt språk kan framtre annerledes hjemme og i barnehagen (Hagtvet, 2004, s. 72). Ifølge Hagtvet (2004) består språkutviklingen av to faser, og den første fasen består av en oppbyggingsfase der barnet skal lære språksystemet. Denne fasen løper fra barnet er ett til fire år. Det som kjennetegnet språket hos tre til fireåringer, er blant annet at de bruker språket til å beskrive virkeligheten på en kreativ måte. I denne alderen er barna også i en fase hvor de er mer orientert mot jevnaldrende og bruker gjerne språket til å kontrollere og dirigere venner. Det er ved treårsalderen at det er rimelig å forvente at de grunnleggende språklige elementene er på plass. I oppbyggingsfasen av språket er det normalt at barn strever med å skille fonologiske enheter og de kan for eksempel bytte ut forlyder i et ord. I denne aldersgruppa kan man forvente at enkle bøyingsformer tas i bruk, men det er vanlig at grammatiske unntak fortsatt gjenstår å læres. Barna kan forme enkle setninger, men kan fremdeles ha

vansker med å forme mer komplekse setninger. Den andre språkutviklingsfasen strekker seg fra fire til seks årsalderen, og her skal språkssystemet utvides og nyanseres gjennom å trene på språket. I denne fasen øker barnets ordforråd, de fleste språklidene kommer på plass, de uregelrette bøyingsformene faller på plass og barna blir i stand til å forme mer komplekse setninger (Hagtvet, 2004, s. 72- 73; Høigård, 2013, s. 119). Denne kunnskapen kan bidra i barnehagelærerens arbeid med å vurdere barnets språkutvikling. I undersøkelsen fikk vi inntrykk av at barnehagelærerne har kunnskap om barns språkutvikling og tar kartleggingsverktøy i bruk for å systematisere dette arbeidet, i tillegg bruker barnehagelærerne sin erfaring og kompetanse til å vurdere flere faktorer som spiller inn på barnets språkutvikling. Vi forstår det slik at barnehagelærerne ser på sin rolle som svært viktig i barns språkutvikling, og barnehagelæreren kan kartlegge hvilke utfordringer barnet har og vurdere når det skal iverksettes tiltak.

4.1.4 Flerspråklige og minoritetsspråklige barn

I intervjuene våre var vi som vi har nevnt tidligere opptatt av å undersøke hvordan barnehagelæreren forstår begrepet språkvansker. En kategori som skilte seg ut i denne sammenhengen var flerspråklige barn. Slik som vi har vært inne på tidligere hadde barnehagelærerne en forståelse som pekte på at de inkluderte flerspråklige barn i språkvanskegruppa fordi de mente at de flerspråklige barna har behov for et tilrettelagt tilbud som hjelper dem i sin språkutvikling. Temaet flerspråklige barn viste seg også å være en naturlig del av intervjuene våre, samtlige av barnehagelærerne fortalte om dette temaet da vi stilte spørsmål til hvordan de forstår begrepet språkvansker. Språkarbeid som er rettet mot flerspråklige barn forstår vi derfor som en viktig del av barnehagelærerens arbeid, og vi forstår dette ut ifra at barnehagelæreren er pålagt å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for alle barn i barnehagen gjennom rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26). I teorien benyttet vi oss av Statped (2017) sin definisjon av språkvanskegruppen. Der sier Statped tydelig hvem som inkluderes og hvem som faller utenfor språkvanskegruppen (Statped, 2017). Blant annet blir barn som er for lite eksponert for det språket som skal læres ekskludert fra språkvanskegruppen, og det omfatter blant annet døve og flerspråklige barn. Vi tolket barnehagelærernes forståelse av definisjonen som at deres oppfatning samsvarer med Statped sin kategorisering av språkvanskegruppa. Likevel så vi at barnehagelærerne hadde en forståelse av at flerspråklige barn har behov for et tilrettelagt barnehagetilbud som har stort

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

fokus på språk, og at barnehagelærerne bruker begrepet språkvansker på de flerspråklige barna på grunn av begrepets funksjon. Denne funksjonen viste en av barnehagelærerne oss:

«Minoritetsspråklige og flerspråklige barn går innunder paraplyen med språkarbeid i barnehagen. Det er ikke en språkvanske men disse barna må arbeides med på en annen måte enn de vanlige barna».

Vi tolker dette som at barnehagelæreren mener at minoritetsspråklige og flerspråklige barn har utfordringer med språket sitt og må derfor få et tilrettelagt tilbud i barnehagen. Ifølge barnehagelæreren har ikke disse barna en språkvanske men språket deres må arbeides med på en annen måte enn de som har norsk som morsmål. Med begrepets funksjon mener vi at barn som barnehagelæreren har en bekymring for når det gjelder språkutvikling blir betraktet som en del av språkvanskegruppa fordi det åpner opp mot en forståelse om at dette barnet med jobbes strukturert med innenfor barnehagens rammer for å imøtekomme kravene om tilrettelegging og et tilpasset tilbud til barnet. Vi forstår det slik at barnehagelæreren ser på likhetstrekk mellom flerspråklige barn og barn som har språkvansker, fordi begge partene har sine vansker med språket som gjør at de har behov for oppfølging og ekstra støtte i sin språkutvikling. Det vil si at flerspråklige barn har også krav på å få tilbud som kan gi dem muligheter til å oppleve mestring og inkludering i barnehagen og utvikle sin kompetanse innenfor norsk språk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Barnehagelærerne vektlegger at vi må følge opp alle barn uansett hvilke forutsetninger og miljø de kommer fra, og at de velger å inkludere de flerspråklige i språkarbeidet fordi å se at et barn ikke forstår eller henger etter i barnehagehverdagen vekker bekymringer, og vi som barnehagelærere har i oppgave å ivareta alle barn etter deres egne behov.

Barnehagelærerne vektlegger at flerspråklige barn må arbeides med på en annen måte enn barn som får mye stimuli på norsk. Det at barnehagelærerne må arbeide med flerspråklige barn på en annen måte enn vanlige barn ble presisert av flere av barnehagelærerne. For eksempel da en av barnehagelærerne:

«Med disse barna må man jobbe på en annen måte enn med de norske barna som får masse stimuli på norsk».

Vi tolket dette som at det gjelder spesielt for barn som har få arenaer der de mottar norskspråklig stimuli. Barnehagelærerne gav uttrykk for at det er spesielt utfordrende når et

barn kun har barnehagen som arena for å lære seg norsk. I likhet med barn med språkvansker har de flerspråklige barna i stor grad behov for at barnehagelæreren er bevisst i forhold til å benevne og forklare begreper på ulike gjenstander. Barnehagelæreren uttrykte at det er lett å glemme dette i en hektisk hverdag. En barnehagelærer gav i denne sammenhengen uttrykk for at det er lett å ta for gitt at alle i barnegruppa kjenner til dagligdagse begreper i hverdagssituasjoner, og at det er fort gjort å glemme å benevne gjenstander i hektiske hverdagssituasjoner. Det er for eksempel ikke sikkert at barnet kjenner begrepene «sko» eller «jakke» når barnehagelæreren gir beskjed om at disse skal kles på. Arbeidet som gjennomføres for å hjelpe de flerspråklige barna foregår gjennom den daglige dialogen og gjennom daglige situasjoner slik som i samlingsstund, ved lesing av bøker, ved måltider og ved å gjøre ulike språklige aktiviteter det er et bevisst fokus på språk. Vi mener barnehagelæreren ser på sin rolle i arbeid med flerspråklige barn som forbyggende og at målet med arbeidet er å gi disse barna også et godt grunnlag før de når skolealder, dette underbygger også barnehagelærerens arbeid med å fremme tidlig innsats som satsingsområde, der forebygging står sentralt som ett av formålene (Hausstätter, 2014, s. 41). Vi kan også trekke paralleller mellom arbeid med flerspråklige barn til arbeid med språkvansker, fordi alle barn som går ut av barnehagen skal få et godt grunnlag når de begynner i første klasse. Vi ser også verdien av barnehagen som en språklig arena der barna har muligheten til å samle språk og trene på språket i et miljø som ikke stiller krav til språket i den grad som i skolen.

4.2 Barnehagelærerens rolle

I dette kapittelet skal vi drøfte barnehagelærerens forståelse knyttet til egen rolle i språkarbeid, vi skal også drøfte ulike sider ved barnehagelæreren sin rolle og knytte dette opp mot rammene rundt dette arbeidet. Forskerspørsmålene vi utarbeidet skulle hjelpe oss å hente inn ulike sider ved barnehagelærerens ulike erfaringer, og gjennom intervjuene fikk vi en forståelse av barnehagelæreren sin rolle i arbeid med språkvansker. Ett av forskerspørsmålene som var relevant i denne sammenhengen var: Hvilke erfaringer har barnehagelærere knyttet til arbeid med barn som har språkvansker? Med dette utgangspunktet har vi valgt å trekke fram barnehagelærernes forståelse av egen kompetanse, erfaringer, holdninger og ansvar. I et av intervjuene våre fortalte en av barnehagelærerne at:

«Mitt ansvar opplever jeg er veldig stort! Jeg tar det veldig alvorlig, og jeg tenker at det er bedre å si ifra for tidlig enn å vente».

Vi mener at det barnehagelæreren her gir uttrykk for viser at barnehagelæreren har en reflektert holdning til egen rolle, og at det er viktig å ta språkvansker på alvor uavhengig av vanskens omfang. Vi tolket barnehagelæreren utsagn som at det er bedre å undersøke barnets vanske for tidlig enn å vente til det eventuelt er for seint. Denne holdningen viser at det er bedre å iverksette tiltak tidlig enn å vente og se om barnets vanske avtar. Videre i kapittelet skal vi drøfte hvilken rolle barnehagelæreren har i forhold til å tilrettelegge for språkarbeid i barnehagen. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står det at barnehagen skal fremme språk og kommunikasjon. Her vektlegges det at barnehagelæreren har en bevisst tilnærming angående sin egen rolle som språklig forbilde. Det innebærer at barnehagelæreren er tilstede i dialog og samspill med barn. I rammeplanen står det at barnehagelæreren sin rolle er å bidra til at alle barna i barnehagen skal få varierte og positive opplevelser med å bruke språket i ulike sammenhenger. Dette viser noen av forventningene som står nedfelt i rammeplanen, som barnehagelæreren er pålagt å imøtekomme gjennom sitt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

4.2.1 Barnehagelæreren kompetanse

Barnehagelærernes kompetanse anser vi som en sentral del av vår problemstilling, fordi forstår barnehagelæreren kompetanse som grunnlag for utførelsen av arbeid med språkvansker. I rammeplanen for barnehagen (2017) innhold og oppgaver blir det trukket fram at alle som arbeider i barnehagen skal bidra til å oppfylle målene og kravene som står oppført i rammeplanen, ved å ta utgangspunkt i egne erfaringer og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). God erfaring og kompetanse blir dermed en nøkkelfaktor for å tilfredsstille rammeplanens mål og krav. Vi mener dette har betydning for å sikre en god kvalitet i barnehagen, og at barnehagelæreren skal bidra til en god kvalitet i barnehagen gjennom sin erfaring og kompetanse. I språkarbeid er også dette gjeldende, og dette viste seg gjennom intervjuene da en av barnehagelærerne understreket betydningen av deres kompetanse:

«For å identifisere et barn med språkvansker mener jeg at man må ha faglig kompetente folk. Det er kjempe viktig, det vil si at det er folk som vet hva det vil si å ha språkproblemer eller vansker».

Dette tolket vi som at barnehagelæreren mente at for å oppdage barn med språkvansker, kan det å ha faglig kompetente barnehagelærere som vet hva problemer eller vansker med språk innebærer ha stor betydning. Det innebærer for det første å ha kompetanse til å arbeide med språk på et generelt grunnlag slik at man kan arbeide med alle barn for å få dem «opp og innfor» i sin språkutvikling. Vi tolker det som at barnehagelæreren mener at som profesjonsutøver har man i oppgave å gi barn et tilstrekkelig tilbud som bidrar til at barnet videreutvikler språket sitt, og gir barnet mulighet til å komme på et språklig nivå som gjør at barnet kan bli forstått og gjøre seg forstått slik at de kan ta del i det sosiale samspillet i barnehagen på lik linje med andre barn. For det andre skal barnehagelæreren også tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger. Barn som har behov for ekstra støtte i sin språkutvikling har krav på at barnehagen gir den tilretteleggingen som er nødvendig for å imøtekomme barnas behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26). I vår undersøkelse kom det fram at barnehagelærerne mener at de har den kompetansen som skal til for å hjelpe de barna som strever med språket innenfor barnehagens rammer. En av barnehagelærerne uttrykte det på denne måten:

«Vi har snakket mye om dette på avdelingen og på personalmøtet at vi må stole litt på kompetansen vår, og at vi ikke skal søke andre sin hjelp med en gang. Vi må prøve litt selv og vi har mye materiale som vi kan bruke, også har vi lang erfaring total sett».

Vi mener dette belyser hvordan barnehagelærerne tar i bruk sin kunnskap og kompetanse for å prøve ut ulike tiltak og metoder som kan være med på å hjelpe barnas språkutvikling.

Gjennom å bruke sin kunnskap og kompetanse forklarte denne barnehagelæreren hvordan de kan lage planer og sette mål for det arbeidet som skal utføres, noe som kan bidra til å vurdere framgangen i barnas språkutvikling. Et annet viktig poeng som denne barnehagelæreren trakk fram er at barnehagepersonalet totalt sett har lang erfaring, og at de gjennom kunnskapsformidling og erfaringsdeling kan øke sin kompetanse i arbeid med språkvansker i barnehagen. I undersøkelsen vår kom det fram at barnehagelærerne arbeider på denne måten før de søker eventuell spesialpedagogisk hjelp. Flere av barnehagelærerne fortalte at før de søker spesialpedagogisk hjelp var det vesentlig for dem å utarbeide mål, lage tiltaksplaner og

gjennomføre språkarbeid for å se om de kan være til hjelp for barnets vansker. I drøftingsdelens siste kapittel skal vi gå nærmere inn på hvordan barnehagelærerne arbeider med dette. Når det gjelder det pedagogiske språkarbeidet som barnehagehverdagen inneholder har barnehagelæreren et ansvar for å sikre et godt tilbud for alle barna i barnehagen. Dette arbeidet skal vi utdype i kapittel 4.3. I Rammeplanen (2017) står det at barnehagelærerens ansvar og kompetanse danner et grunnlag for å ivareta barnehagens oppgaver, vi mener barnehagelærerens kompetanse til å tilrettelegge barnehagens sosiale miljø og aktiviteter er særlig relevant for å ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagelærerens kompetanse danner også et grunnlag for å vurdere hvordan de kan arbeide for å fremme en bedre hverdag for barn som viser tegn til språkvansker. I denne sammenhengen kan barnehagelæreren vurdere om det er behov for å hente inn spesialpedagogisk hjelp hvis det oppdages at vanskene til barnet krever kompetanse som ligger utenfor det allmennpedagogiske tilbudet, fordi spesialpedagogen sin kompetanse omfatter å tilpasse arbeidsmåter som kan hjelpe barnets vansker (Hausstätter, 2014, s. 48; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14- 15). Dette kom også fram i intervjuene våre blant annet sa en av barnehagelærerne:

«Barnehagelæreren sin kompetanse er det allmennpedagogiske. Det er det allmennpedagogiske vi er utdannet til å gjøre».

Vi forstår informanten slik at hun mener at barnehagelærerens kompetanse skal dekke det allmennpedagogiske tilbudet, og at andre instanser skal dekke det spesialpedagogiske tilbudet. Vi opplever at dette kan være med på å beskrive hvordan barnehagelæreren forstår sin kompetanse, hva kompetansen kan innebære, og hvordan den kan hjelpe et barn som viser tegn til en sen språkutvikling eller eventuelle språkvansker. Barnehagelæreren kan for eksempel prøve ut sin kompetanse ved å utføre språklige aktiviteter for å se om dette kan hjelpe barnet. Dette tolker vi som et grunnlag for å videreutvikle og oppnå tillitt til sin egen pedagogiske kompetanse i språkarbeidet. På en annen side har vi vært inne på at barnehagelæreren opplever kompleksiteten i arbeidet og uttrykte i intervjuet at det finnes mange varianter innenfor vanskegruppen, noe som de mener skaper utfordringer og gjør deres arbeid spennende. Kanskje dette kan tyde på at barnehagelæreren kan føle en begrensning i forhold til sin egen kunnskap og at det er på dette tidspunktet det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske møtes. Vår tolkning er at i noen tilfeller kan barnehagelæreren oppleve at barnets vansker kan være utfordrende å forstå, og at barnehagelæreren kan oppleve vanskeligheter med å se ut fra sine observasjoner eller bruk av andre metoder hva barnets

vansker går ut på. Vi opplever ut fra dette at barnehagelærerens kompetanse kan settes på prøve, på grunn av barnehagelæreren oppfatter barnets vansker som utfordrende og kanskje føler at egen kompetanse ikke strekker til. Ifølge datamaterialet vårt kom det fram at selv om barnehagelæreren sitt arbeid med språkvansker kan oppleves komplekst og utfordrende opplever ikke barnehagelæreren at de står alene i dette arbeidet. Det vil si at det er hjelpeapparat i kommunen og andre kompetente som arbeider i barnehagen som barnehagelærerne kan rådføre seg med. Vi ser på dette som en verdi og kan bidra til å videreutvikle barnehagelærerens kompetanse på en positiv måte. Dersom man for eksempel oppdager vansker hos et barn, så finnes det veier man kan gå for å få hjelp, slik at vi som barnehagelærere kan gi barnet støtte og hjelp på det som oppleves som vanskelig.

4.2.2 Vente – og – se holdning

Gjennom vår undersøkelse kom det fram at barnehagelærerne i noen tilfeller kunne ha en «vente- og- se» holdning. En barnehagelærer uttrykte for eksempel at:

«Når man har arbeidet med to til fire tiltaksplaner kan man gå videre, og ofte så kan man vente til opp mot fire årsalderen fordi at så mye kan skje. Varsellampen begynner ihvertfall å lyse ved fire år».

Vi tolker dette som at det er ved fireårs alderen barnehagelæreren utreder barnet dersom hun har mistanke om at barnet har vansker, og barnehagelæreren har allerede prøvd ulike tiltak for å se om vansken forandrer seg. Flere av barnehagelærerne gav også uttrykk for at de hadde et generelt fokus på å følge barna sin språkutvikling gjennom observasjon og deltakelse i språklig samspill med barna. Basert på vår undersøkelse forsto vi det slik at hvis barnehagelæreren oppdager at et barn viser en unormalt sen språkutvikling eller har andre vanskeområder når det har fylt fire år, kan det se ut til at det er på dette tidspunktet barnehagelæreren henviser til videre til barnehagens fagteam eller til pedagogisk-psykologisk tjeneste. Videre henvisning iverksetter arbeid med sakkyndig vurdering og vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Vi fikk inntrykk av at da barnehagelæreren uttrykte at man kan vente opptil fire årsalderen, hadde denne barnehagelæreren opparbeidet seg refleksjoner om barnets språkutvikling over lang tid. Dette hadde hun gjort gjennom arbeid som består av å jobbe med tiltaksplaner og kartlegge mål for barnets språkutvikling. Vi har tidligere vært inne på at vurdering av barns språkutvikling begynner i det barnet begynner i barnehagen, og når et barn

har fylt fire år har barnets språkutvikling allerede blitt vurdert over lang tid. Vi mener derfor det er interessant å belyse hvorfor barnehagelærerne mener at det først er ved fireårsalderen varsellampene begynner å lyse. Vi henviser her til Lyster (2008) sitt kapittel som handler om tidlig intervensjon. Et barns språkvansker varierer ved måten de framtrer, det vil si hvilke typer vansker et barn har. Barnets muligheter for videreutvikling av språket ligger i barnets oppvekstvilkår og hvilken språklig stimulering barnet mottar hjemme og i barnehagen. Dette har betydning for hvordan vanskene til barnet utvikler seg videre. Tidlig innsats kan i denne sammenhengen ha en betydning for barnets utvikling, på den måten at det iverksettes forbyggende tiltak som kan forhindre at vanskene får utvikle seg eller får et større omfang (Bele, 2008, s. 147). En av barnehagelærerne som vi intervjuet belyste en annen side ved arbeid med tidlig innsats. Hun poengterte at før barn har fylt fire år er de fortsatt veldig små, og at de må få tid til å modnes og utvikle språklige ferdigheter:

«Vi har et barn nå som jeg tenker må få tid til å modnes fordi barnet har et dårlig språk på grunn av lite ord, og jeg vet at barnet blir å få flere ord. Det er en naturlig del av språkutviklingen å få flere ord, så derfor tenker jeg at vi på en måte må «vente og se», gi barnet tid til å modnes».

Vi tolket det denne barnehagelæreren fortalte som at det i noen tilfeller kan lønne seg å vente og gi barnet tid til å modnes. Flere av barnehagelærerne var inne på denne forståelsen og fortalte at det skjer veldig mye i barnets utvikling spesielt i den tiden da barnet går fra småbarnsavdeling og over på storbarnsavdeling. Dette ble begrunnet med at språkmiljøet på storbarnsavdeling er preget av et annerledes språkmiljø. Barnehagelærerne gav oss en beskrivelse av at på storbarnsavdeling hadde de erfart at barnet møter et miljø hvor det er mer rollelek og samtaler, noe som påvirker språkutviklingen. Denne erfaringen gav barnehagelærerne uttrykk for at gjelder hos mange barn. Hvordan barnehagelæreren arbeider med språkmiljø og organisering skal vi gå mer inn på senere i drøftingsdelen. Vi tolker denne erfaringen som en forklaring på årsaken til at barnehagelærerne opplever å få en «vente og se» holdning, med andre ord kan holdningen forklares ut ifra at barnehagelærerne har erfart at barn må få tid til å modnes og at barnets utvikling påvirkes kraftig når det begynner på storbarnsavdeling. På en annen side kom det fram i undersøkelsen at dette ikke gjelder i alle tilfeller. Når barnehagelæreren oppdager vansker som vekker spesiell bekymring, ser det ut til at de er raskt ute med å få barnet utredet. Et eksempel på en bekymring som barnehagelærerne gav uttrykk for at krevde målrettet innsats, var når barn stammer. Barnehagelæreren fortalte

også at hvis det er snakk om et barn som viser tegn til omfattende språkvansker, som kanskje ikke har språk eller som kun har noen få ord blir det kan man ikke vente og se om vansken avtar. I slike tilfeller utredes barnets vasker og det iverksettes tiltak så fort som mulig. Barnehagelærerne tar likevel høyde for sin egen erfaring og kompetanse i denne vurderingen, og denne forståelsen belyser flere nyanser ved vurderingsarbeid. En av barnehagelærerne fortalte at:

«Jeg har ikke hatt den holdningen, men jeg har også moderert meg med årene ettersom jeg har fått erfaring. Jeg har sett noen ganger at det her med å vente og se kan lønne seg. Men vi som fagpersoner må allikevel gå inn å gjøre tiltak på det, det må vi gjøre».

Vi tolket dette som at selv om barnehagelæreren i noen tilfeller vurderer barnets vansker opp mot sin egen erfaring, og kan ha en oppfatning om at barnets vansker kommer til å avta gjennom modning og gjennom arbeid med generell språktrening. Erfaringen denne barnehagelæreren uttrykker samsvarer med det Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh (2017) peker på i sin Delphi studie. I denne studien er det enighet blant et ekspertpanel om at i noen tilfeller vil det lønne seg å vente og se fordi noen språkvansker avtar av seg selv, og studien viser at dette gjelder spesielt for yngre barn (Bishop. et. Al, 2017, s. 3). Samtidig vektlegger barnehagelæreren at barnets vansker ikke kan overses, og at hverdagen må tilrettelegges slik at man får tid og rom til å arbeide med språket. Statped (2017) poengterer at språkvansker også innebærer et tidsaspekt, det vil si at språkvansker påvirker barnet over lengre tid og at vansken er vedvarende (Statped, 2017). Vårt inntrykk av vent og se holdningen er at tidsaspektet har stor betydning for barnehagelærerens vurdering av barnets vansker, og det er først når barnets vansker vedvarer at barnehagelæreren viser bekymring. I eksempelet med stamming fortalte en barnehagelærer at hun kunne skille mellom stamming og småbarnshakking ved at småbarnshakking var noe som avtar etter kort tid, men at stamming var vedvarende. Spørsmålet om barnet har behov for å få tid til å modnes eller om det skal iverksettes tiltak umiddelbart ser derfor ut til å bli tolket som en vurderingssak der barnehagelæreren bruker sin erfaring og sitt pedagogiske skjønn. Vi forstår også at i noen tilfeller kan vente og se holdning gi barnet mulighet til videreutvikling, men at som barnehagelærer har man et ansvar for å følge opp barnet. Samtidig er det viktig at sen språkutvikling eller eventuelle språkvansker ikke oversees, det vil si at barnehagelæreren bruker tid på å finne metoder som kan hjelpe barnet i hverdagen, slik at barnet kan få mulighet til å videreutvikle sitt språk. Barnehagelæreren uttrykker også at de er opptatte av å

gi barnet mulighet til å få komme med språket sitt fordi mye kan skje mellom tre og fire års alderen. Dette mener vi kan vise ulike sider ved barnehagelæreren refleksjoner rundt barns språkutvikling og at barnas språkutvikling har en sentral rolle i barnehagens innhold.

4.2.3 Foreldresamarbeid

I dette avsnittet skal vi drøfte ulike sider ved foreldresamarbeid og hvilken rolle barnehagelæreren har i forhold til dette. I undersøkelsen vår kom det fram at foreldresamarbeid er en sentral del av barnehagelærerens språkarbeid, fordi alle barnehagelærerne var inne på dette temaet da vi spurte om deres rolle. I dette kapittelet skal vi trekke fram hvilke føringer som ligger til grunn for foreldresamarbeidet, hvilke rettigheter foreldrene har i forhold til medvirkning i det pedagogiske arbeidet som gjennomføres i barnehagene og hvilke prinsipper som foreldresamarbeidet gjennomføres ut ifra. Disse punktene vil vi belyse ved hjelp av barnehagelærernes opplevelser og erfaringer fra sitt foreldresamarbeid. En av barnehagelærerne sa at:

«Jeg snakker med foreldrene først. Jeg må ha dem på banen og dem skal samtykke for videre arbeid».

Vi tolker dette som at barnehagelæreren vektlegger foreldrenes bestemmelsesrett og arbeider for at de skal bli godt informert om hvorfor barnehagelæreren er bekymret for deres barn. Videre danner undersøkelsen grunnlag for å tro at barnehagelæreren arbeider for å opplyse foreldrene slik at de kan ta del i det arbeidet som gjennomføres i barnehagen som omfatter deres barn. Dette innebærer at foreldrene gir sin godkjenning og har dannet seg en forståelse av hvorfor barnehagelæreren ønsker å iverksette tiltak. Foreldrene skal også få tilstrekkelig informasjon om hva tiltaket innebærer og hvordan tiltaket kan bidra til å hjelpe barnet deres. Det barnehagelæreren gav uttrykk for her samsvarer med Barnehageloven. I barnehageloven er samarbeid med foreldre omtalt flere steder, blant annet i Barnehagelovens §1. (2005) Barnehagens formål blir det nevnt at læring og ivaretagelse av barnets behov skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2005, §1). Vi har også tidligere vært inne på Barnehagelovens §19b (2005) samarbeid med barnets foreldre, der det blant annet står at det skal legges stor vekt på foreldrenes syn i arbeid med å iverksette spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, §19b). Det er derfor barnehagelæreren sitt ansvar og igangsette foreldresamarbeid, inkludere foreldrene i det pedagogiske arbeidet som skjer i barnehagen, og

opplyse om barnehagen sine mål og arbeid for å fremme læring både innenfor språk og andre områder. En av barnehagelærerne uttrykte det slik:

«Hvis vi skal iverksette et arbeid for å undersøke barnets vansker, så må vi først ha en dialog med foreldrene. Vi må få foreldrene sin oppfattelse, blant annet i tilfeller med språkvansker».

Vi tolket dette som at barnehagelæreren begynner sitt arbeid med utredning av barns vansker ved å først ha en dialog med foreldrene, denne samtalen kan gi barnehagelæreren et innblikk i hvilken oppfatning foreldrene har. I denne samtalen kan barnehagelæreren avdekke om foreldrene har mistanke om barnets vansker. En annen side ved denne foreldresamtalen er at barnehagelæreren er pålagt gjennom rammeplanen å informere foreldrene om hvilke krav de har rett til å stille til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Dette innebærer at barnehagelæreren har en god dialog og et godt samarbeid med foreldrene og gir tilstrekkelige opplysninger om det arbeidet som foregår rundt barnet deres. Slik at foreldrene kan få en forståelse for hva barnehagens pedagogiske innhold og danne et grunnlag for å kunne delta i de beslutninger som omfatter deres barn. I intervjuene gav barnehagelæreren eksempler på hvordan de arbeider for å opplyse foreldrene om hvordan språkarbeidet foregår slik at foreldrene kunne vite hvilke tiltak deres barn har behov for og at det får tilstrekkelig oppfølging. Samarbeidet med foreldrene mener vi har stor betydning for kvaliteten på det språkarbeidet som blir gjennomført i barnehagen, spesielt med tanke på at foreldrenes bestemmelsesrett skal ivaretas samtidig som at barnehagelæreren kompetanse bidrar til at de kan samarbeide om å arbeide for barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). I alt foreldresamarbeid anser vi det grunnleggende prinsippet om å ivareta barnets beste som fundamentet for foreldresamarbeidet. Dette prinsippet fungerer også som et felles mål for både barnehagelæreren og foreldrene. Hva som er det beste for barnet vil alltid være en vurderingssak som foreldrene og barnehagen må utarbeide i fellesskap. Vi anser det viktigste målet i dette arbeidet må være å finne ut hvilke tiltak som fremmer læring og utvikling på best mulig måte, og utarbeide et helhetlig tilbud som kan bidra til å realisere dette.

I datamaterialet vårt ble flere sider ved samarbeid med barnas familier belyst. På den ene siden kom det fram at barnehagelæreren i mange tilfeller opplever bekymring for et barn og oppdager eventuelle vansker hos et barn, men at de gjerne blir møtt med ulike holdninger til dette. Noen foreldre kan ha et ønske om å vente med utredning for å se om vansken avtar. Det kom derimot fram av datamaterialet at barnehagelæreren aldri hadde opplevd at foreldre har

motsatt seg utredning dersom vansken vedvarer, hvis de har mottatt tilstrekkelig informasjon. På en annen side kom det fram at barnehagelæreren ofte forholder seg til bekymrede foreldre. I følge datamaterialet vårt uttrykker barnehagelæreren at foreldrene er bekymret for at deres barn ikke er på samme språknivå som de andre jevnaldrende barna og har en tendens til å sammenligne sitt barn med de andre barna i gruppa. Barnehagelærerne trekker fram at det kan være en forskjell på språkutviklingen til et barn som er tre år og født tidlig på året og et barn som er født sent, men barnehagelærerne fortalte også i intervjuene våre at det kan være individuelle forskjeller generelt blant treåringer. Vi mener at dette belyser hvor vesentlig dialogen mellom barnehagelæreren og foreldrene er i en slik setting. Barnehagelæreren gjennomfører i slike tilfeller gode samtaler med foreldrene og tar deres synspunkter på alvor. Det vil si at bekymring blir tatt i betraktning og undersøkt slik at foreldrene føler seg sett og hørt i slike sammenhenger. Dette kan også bidra til at foreldrene blir mer trygg på barnehagen sitt pedagogiske arbeid og at de føler at barnet sitt får den oppfølgingen som det har behov for. I teorikapittelet understreket vi et argument for hvorfor samarbeid er viktig. Som et pedagogisk tiltak er kontinuitet mellom de arenaene barnet er en del av en faktor som spiller inn på barnets utvikling. Dette betyr at det er et mål i seg selv å styrke samarbeidet og forståelsen mellom barnehagen og familien som arena (Hausstätter, 2014, s. 43). Å styrke forståelsen mellom arenaene er foreldreveiledning et satsingsområde som faller inn under barnehagelæreren sitt ansvarsområde. Vi skal ikke i denne sammenheng gå mer inn på foreldreveiledning som tema, men det er en sentral faktor at foreldre trekkes med i arbeid med å støtte barnet sin språkutvikling (Befring, 2014, s. 228).

4.2.4 Bevisste voksne

Da vi hadde gjennomført intervjuene våre oppdaget vi at bevisste voksne var et tema som alle fire barnehagelærerne hadde fokus på. De fortalte oss at de ser på sin rolle som veldig sentral i et arbeid med språkutvikling fordi det har betydning for videreutvikling hos barnet, og kan bidra til at hvert enkelt barn får språkstimulering i barnehage hverdagen. De mente at det å ha en bevisst holdning til språkutvikling og hvordan det kan arbeides med for å fremme utvikling hos barn blir det vesentlig å være en bevisst barnehagelærer. Barnehagelæreren sa:

«Jeg tenker at med en gang man oppdager og tenker at «oi», her var det noe annerledes, så er det bare å sette i gang».

Her hevder barnehagelærerne at det å være en bevisst barnehagelærer og se at noe er annerledes hos et barn kan ha betydning for et barns språkutvikling. Det vil si at de setter i gang arbeid for å finne ut hvilke vansker det er snakk om og hva barnehagen kan gjøre for å hjelpe barnet. Vi forstår at det å ha en bevisst holdning til sin rolle, og kunnskap om språkarbeid kan derfor gi et barn muligheter til å videreutvikle språket sitt. Som vi forstår det er det ifølge barnehagelærerne et ansvar å gi barn i barnehagen det de har krav på, både når det gjelder oppfølging og tilrettelegging for å få et kvalitetssikkert tilbud. En av barnehagelærerne la fram at:

«Språkarbeid handler om å ta seg i nakken og være bevisst i situasjon, fordi man alltid kan bli bedre».

Vi forstår ut ifra sitatet at i språkarbeid er det vesentlig å ha en reflektert og bevisst holdning til situasjonen i arbeidet barnehagelæreren gjennomfører. Barnehagelæreren mener at et språkarbeid kan alltid bli bedre på den måten at barnet kan få større utbytte av arbeidet. Som nevnt ovenfor i teori kapittelet punkt 2.7 har barnehagelæreren sin rolle betydning for å fremme en språkstimulerende hverdag, slik at alle barn kan ha utbytte av i sin utvikling. Dette blir også vektlagt i rammeplanen for innhold og oppgaver for barnehagen (2017). I kapittel to i Rammeplanen (2017) står det at alle som arbeider i barnehagen er pliktige til å videreutvikle barnehagens miljø på en positiv måte for å bidra til å fremme et godt og kvalitetssikkert arbeid som alle barn kan ha utbytte av. Vi tolker dette som at barnehagelæreren sin oppgave blir å finne metoder som kan videreutvikle barnet, og sikre at barnet får hjelpen som det har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15).

Barnehagelærerne mente at i situasjoner hvor man oppdager at et barn har vansker med språkutviklingen spiller barnehagelæreren sin rolle inn. Det å rekke opp hånden hvis man oppdager eller forteller om bekymringen sin angående et barns vansker så gir dette mulighet til å ta tak i vanskene og refleksjon over hvorfor og hva er man bekymret over. Vi ser på dette som en mulighet til å kunne opparbeide et godt språkmiljø for barna fordi barnehagelæreren viser her at det å ha et bevisst blikk og observere barnets vansker, og dele de med andre kan gi barn mulighet til å få tidlig hjelp og iverksettes tiltak som kan bidra til å gi barnet et tilstrekkelig tilbud. I følge Høigård (2013) kan det å dokumentere språkarbeidet som gjennomføre i barnehagen bidra til å danne et grunnlag for refleksjon og vurdering av språkmiljøet som befinner seg i barnehagen. Dette kan gi muligheter for hvordan

barnehagelæreren kan bidra til å skape et godt språkmiljø gjennom å dokumentere arbeidet sitt for å videreutvikle barnehagens språkmiljø og arbeid (Høigård, 2013, s. 248; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 26).

4.3 Barnehagelærerens språkarbeid

I dette kapittelet skal vi skal drøfte hvordan barnehagelæreren kan planlegge, organisere og gjennomføre eget språkarbeid. Vi utarbeidet tre forskerspørsmål som skulle belyse ulike sider ved barnehagelærerens forståelse av arbeid med språkvansker, ett av disse spørsmålene dannet grunnlaget for å drøfte disse sidene av barnehagelærerens arbeid: *Hva mener barnehagelærere barnehagen kan gjøre for å forebygge språkvansker?* Med bakgrunn av vår problemstilling og forskerspørsmål skal vi her drøfte barnehagelæreren sin forståelse av arbeid med planlegging, organisering og gjennomføring av arbeid som kan bidra til å forebygge språkvansker. I intervjuene fikk vi inntrykk av at utgangspunktet for planlegging av barnehagehverdagen kan være å organisere hverdagen slik at den skaper et godt språkmiljø for alle barn. En av barnehagelærerne uttrykte det slik:

«Alle skal ha et godt språkmiljø i barnehagen, det har de krav på. Det er noe vi har tenkt på når vi lager rytmen vår for dagen og for uken».

Vi forstår ut fra dette sitatet at barnehagelæreren mener alle barn har krav på å ha et godt språkmiljø i barnehagen, og at dette er noe som de tar hensyn til når dagen og uken skal planlegges og organiseres. Dette viser at barnehagelæreren reflekterer over hvordan de skal tilrettelegge barnehagehverdagen slik at barnehagen blir en god språkarena for alle barn. Didaktikken danner utgangspunkt for all pedagogisk virksomhet, og det spesialpedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen har også et didaktisk utgangspunkt. Barnehagelærerens didaktiske arbeid omfatter refleksjon rundt mål, barnehagens innhold, arbeidsmetoder og evaluering av arbeid (Imsen, 2011, s. 28). Planlegging, gjennomføring og vurdering av det arbeidet som foregår i barnehagen utgjør en kjerneaktivitet i barnehagelæreren sitt arbeid. Sentralt i barnehagelærerens didaktiske arbeid er også refleksjonen over barnehagens mål og hvilke midler de har til rådighet for å nå målene (Morken, 2012, s. 133). Morken (2012) hevder at for å kunne tilby et tilpassa tilbud til alle barn med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger, må barnehagen ha spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. Vi har tidligere vært inne på hvordan barnehagelæreren brukes sin erfaring, kunnskap og kompetanse

i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Der poengterte vi at erfaringsdeling og kommunikasjon er nøkkelfaktorer for å få en god kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Ifølge Morken (2012) er forståelsen om at spesialpedagogisk virksomhet i barnehagen dreier seg om planlegging og gjennomføring av trening av barn med særskilte behov vanlig. Denne forståelsen vitner om en snever forståelse av hvilken betydning spesialpedagogikk har i barnehagens virksomhet. Spesialpedagogikk rommer også tilrettelegging innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, utviklingsarbeid, kartlegging og rådgivningsarbeid (Morken, 2012, s. 132). I neste del av kapittelet skal vi drøfte hvordan barnehagelæreren kan arbeide for å tilrettelegge barnehagens innhold og tilpasse opplæringa til alle barn i barnehagen ved å løfte fram hvordan barnehagelæreren arbeider for å skape et godt språkmiljø i barnehagen. Tidligere har vi også vært inne på andre viktige sider ved barnehagelærerens spesialpedagogiske arbeid, som rommer utredning, kartlegging og foreldresamarbeid. Disse sidene ved barnehagelærerens arbeid tar vi med oss inn i den videre drøftingen av organisering og gjennomføring av arbeid med språkvansker.

4.3.1 Hvordan planlegger barnehagelæreren arbeid med språkvansker?

Gjennom intervjuene våre ønsket vi å få et innblikk i hvordan barnehagelærerne planlegger og gjennomfører arbeid med språkvansker innenfor de rammene som begrenser og muliggjør dette arbeidet. I dette kapittelet skal vi knytte barnehagelærernes beskrivelser av planlegging og gjennomføring av arbeid med språk og språkvansker til teori om barnehagens språkmiljø og til teori om forebyggende arbeid og tiltak mot språkvansker. I intervjuene stilte vi spørsmål hvordan barnehagelæreren organiserer arbeid med språk og språkvansker i barnehagen. Ut ifra dette spørsmålet fikk vi innblikk i hvordan barnehagen planlegger og organiserer sin arbeidshverdag. Vi henviser her til Barnehageloven § 1. barnehagens formål (2005) hvor det står at barnehagen har et ansvar å ivareta barnas behov for omsorg og lek, men også fremme læring og danning som grunnlag for at barnet skal oppleve allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005, §1). Dette forteller oss at barnehagen er lovpålagt å fremme læring hos barna gjennom barnehagens innhold og oppgaver. I intervjuene våre fortalte en barnehagelærer hvordan hun kan imøtekomme dette ved å planlegge hverdagen slik at alle barna mottar et tilpasset og likeverdig tilbud som fremmer læring og utvikling. En måte å gjøre dette på var å planlegge hverdagen slik at alle barna fikk oppleve å få bli lest for. Barnehagelæreren sa:

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

«Lesegruppene organiserer vi slik at vi gjør det de dagene vi er fem voksne. Vi har valgt den dagen vi har fem voksne for da har vi en ekstra, da klarer vi å få delt inn i fem grupper. Da får alle hver sin gruppe.»

Vi tolker dette som at barnehagelæreren planlegger hvilke aktiviteter som skal gjennomføres ut ifra hvilke rammer som begrenser eller muliggjør aktiviteten. Her tolket vi det som at barnehagelæreren mener nok voksne er en forutsetning for at arbeidet med å lese for alle barna skal kunne gjennomføres. Ut ifra konteksten i dette intervjuet kom det ikke fram hvor mange barn de var på denne barnehagelærerens avdeling, men ut fra utsagnet tolker vi det som at de deler inn i mindre grupper for at alle barna skal få bli lest for. En annen barnehagelærer fortalte at det å dele inn i mindre lesegrupper var viktig for å få muligheten til å skape en god lesestund, hun fortalte også at mindre grupper gav barna muligheten til å delta aktivt i lesestunden. Å reflektere over hvordan man kan organisere slike aktiviteter er en viktig del av planleggingen. Ifølge Gunnestad (2014) er sosial organisering av barn og voksne en sentral del av planleggingsprosessen. Organiseringen kan blant annet gå ut på hvordan barnegruppa deles inn og hvordan barnehagelærerens plassering i lesestunden kan påvirke barnas erfaringer og opplevelser (Gunnestad, 2014, s. 111).

Gjennom undersøkelsen vår ble det klart for oss at avdelingsmøtene som holdes i barnehagen har en viktig funksjon i barnehagens språkmiljø, for det er her barnehagelærerne deler opplevelser, erfaringer og informasjon. Barnehagelærerne arbeider også med planlegging av arbeid med språk på avdelingsmøtene. En av barnehagelærerne uttrykte det slik:

«Vi snakker mye om hvordan vi skal drive språktrening på avdelingsmøtene, vi må ha en felles forståelse, og det synes jeg er veldig viktig.»

Vi forstår dette sitatet som at barnehagelæreren mener at avdelingsmøtene er en arena hvor de kan dele erfaring og planlegge hvordan de kan gjennomføre språktrening i barnehagen.

Gjennom avdelingsmøtene kan barnehagelærerne opparbeide en felles forståelse for hvordan de skal drive språkarbeid, og vi token det slik at barnehagelærerne arbeider for å sikre at alle som skal drive med språkarbeid drar i samme retning. Hausstätter (2014) hevder også at å arbeide for kontinuitet i måten barnet blir stimulert på og sørge for at alle som arbeider med barnet stimulerer på en måte som fremmer utvikling er et tiltak i seg selv (Hausstätter, 2014, s. 43). Denne erfaringsdelingen ble trukket fram som en viktig faktor i planlegging, organisering og gjennomføring av språkarbeid. Som vi har vært inne på er didaktisk

relasjonstenkning utgangspunktet for barnehagens pedagogiske virksomhet, og vi mener det barnehagelæreren fortalte her viser hvordan didaktisk relasjonstenkning brukes i deres arbeid. Vi ser også at avdelingsmøtenes rolle er å sikre at alle som skal arbeide med barnet arbeider for å nå samme mål. Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver (2017) har et sterkt nærvær i denne praksisen. Rammeplanen poengterer at barnehagelærerne skal bidra til å videreutvikle barnehagen og fremme læring og et godt språkmiljø. Barnehagelæreren er pliktet til å støtte barna og sørge for at barna opplever det språklige miljø på en positiv måte, og gjennom det barnehagelæreren fortalte fikk vi et innblikk i hvordan avdelingsmøtene kan bidra til å videreutvikle barnehagens språkmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18 -19).

Planlegging og gjennomføring av språkarbeid i barnehagen kan også ta utgangspunkt i hvordan barnehagelæreren arbeider for å skape et godt språkmiljø for alle barn. En barnehagelærer fortalte at:

«Barnehagen skal være en god språkarena for alle barna, uansett hvor de er i sin utvikling»

Det barnehagelæreren sa her fortalte oss at målet for hennes arbeid er å videreutvikle barnehagens språkmiljø og skape en arena der alle barn får ta del i barnehagens språklige miljø slik at de kan videreutvikle sine språkferdigheter uansett hvor de er i sin språkutvikling. For å skape et godt språkmiljø som inkluderer og tilrettelegger for barn som har sen språkutvikling eller språkvansker fortalte barnehagelæreren at vurdering av barnehagens språkmiljø er vesentlig. Kunnskap om hvordan barnehagens språkmiljø kan vurderes gir barnehagelæreren mulighet til å reflektere over sin egen rolle i arbeidet som kreves for å fremme et godt språkmiljø. Ifølge Hagtvet (2004) blir barn inspirert til å bruke språket på den måten som det brukes i det språklige miljøet barnet er en del av. Vurdering av barnehagens språkmiljø innebærer å reflektere over hvordan barnehagelæreren arbeider for å skape et språkmiljø som inspirerer barna å bruke språket på kreative måter slik som å fortelle, undre seg, rime og ta i bruk humor (Hagtvet, 2004, s. 72). Videreutvikling av barnehagens språkmiljø skjer gjennom refleksjon og planlegging av aktiviteter som inkluderer og gir barn et likeverdig tilbud, og gjennom vurdering av barnehagens språkmiljø. Denne forståelsen tenker vi kan være med på å bygge opp et godt språkmiljø for alle barn, men spesielt for barn med sen språkutvikling eller språkvansker. Tilpasset opplæring går ut på å sørge for at hvert enkelt barn får opplæringen tilrettelagt etter sine forutsetninger og behov. For å gi et tilrettelagt tilbud for hvert enkelt barn er det vesentlig å reflektere over organiseringen av

hverdagen i barnehagen som kan bidra til å gi barna mulighet til å videreutvikle sine ferdigheter. Begrepet tilpasset opplæring handler også om hvilke pedagogiske valg som tas i forhold til metoder. Dette kan kanskje bidra til at barnehagelærerne oppdager ut fra sitt arbeid hvem som trenger litt tettere oppfølging, og hvem som klarer seg bra (Erdis og Bjerke, 2009, s. 27).

En annen side som viste seg å være utfordrende når barnehagelæreren skal planlegge språkarbeid i barnehagen er å få tiden til å strekke til. I følge en av barnehagelærerne kan dette arbeidet være utfordrende fordi i en barnehagehverdag kan alt skje, det kan for eksempel forekomme uforutsette ting i hverdagen som utfordrer gjennomføring av aktiviteter i hverdagen, slik som sykdomsfravær. En barnehagelærer fortalte for eksempel at:

«Det er mange ting å gjøre i barnehagen, plutselig er noen syke også videre. Det er krevende å få hverdagen til å gå rundt. Jeg opplever ikke at jeg får gjort alt det språkarbeidet som jeg skulle ønske. Vi er for mange barn og for store grupper til det».

Slik vi forstår sitatet mener barnehagelæreren at det er krevende og utfordrende å få gjennomført alt det språkarbeidet som er planlagt i en hektisk barnehagehverdag. Vi tolker dette som at timeplanen som er satt opp i barnehagen blir sårbar hvis en av barnehagelærerne er rammet av sykdom eller er borte fra avdelingen på grunn av møter. Barnehagelæreren gir også uttrykk for at hun har følelsen av at det ikke blir gjennomført nok språkarbeid. Dette tolket vi i sammenheng med at flere av barnehagelærerne fortalte at barnehagene har vokst betraktelig de siste årene og at det har blitt større enheter med barn. Mengden oppgaver som barnehagelæreren skal utføre i sitt arbeid og antallet barn barnehagelæreren skal ivareta i sitt arbeid mener vi kan være årsaken til at denne barnehagelæreren opplever det som utfordrende å få gjennomført språkarbeid i den mengden som er ønsket. I innledning var vi inne på hvordan barnehagens strukturering har forandret seg. Ifølge Bjørnstad & Os (2018) består disse forandringene av at antallet barn som går i barnehagen har økt, at barnegruppene i barnehagen har blitt større og at inndelingen av barnegruppa er preget av store og fleksible grupper (Bjørnstad & Os, 2018, s. 112). Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at barnehagelæreren opplever barnehagehverdagen som hektisk, og at den tiden de har til rådighet er verdifull. En viktig del av barnehagelærerens planlegging og gjennomføring av språkarbeid er derfor å utnytte tiden på en god måte. En av barnehagelærerne uttrykte at tiden hun har til rådighet skal fordeles mellom gjøremål og samvær med barna:

«Tiden vår er verdifull, vi skal ha tid i hverdagen til å få gjort ting og til å få vært nok sammen med barna».

Vi tolket dette som at tiden spiller en vesentlig rolle i hverdagen, og at uansett hvor hektisk hverdagen oppleves så er det viktig å bruke tiden godt, dette innebærer å planlegge og prioritere ulike gjøremål i hverdagen. Tiden barnehagelæreren har til rådighet skal brukes til å ivareta barnas behov på en god måte, planlegge dagens gjøremål og organisere arbeid slik at barnehagetilbudet sikrer god kvalitet for alle barn.

4.3.2 Det spesialpedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen

Med det spesialpedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen mener vi her både den språktreningen som barnehagelæreren utfører sammen barn med språkvansker og det språkarbeidet som barnehagelæreren utfører innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. I dette kapittelet skal vi trekke frem ulike sider ved det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og vi har her vektlagt barnehagelæreren forståelse av utførelsen av eget arbeidet. Å drive spesialpedagogisk arbeid innenfor barnehagens rammer er en rolle som barnehagelæreren har blitt pålagt gjennom Rammeplanen (2017). Kapittelet i rammeplanen som omfatter tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte poengterer at hvis det er grunn for å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagelæreren opplyse foreldrene om deres bekymring og om at foreldrene har rett til å kreve at det blir utført en sakkyndig vurdering som kan vise om deres barn har behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Vi har tidligere vært inne på at å legge til rette for foreldresamarbeid er en viktig del av barnehagelæreren rolle. Det spesialpedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen rommer å oppdage når et barn har eventuelle vansker, å ha en dialog med foreldrene og å opplyse dem om hvilke rettigheter de har i forhold til sitt barn. Føringsene for disse områdene av barnehagelæreren arbeid er nedfelt i barnehagelovens paragraf 19a og b, retten til spesialpedagogisk hjelp og samarbeid med barnets foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. §19a-b). Arbeidet innebærer også å tilkalle hjelp fra barnehagens hjelpeapparat og å utføre det arbeidet som kommer frem av en eventuell sakkyndig vurdering. I undersøkelsen vår var barnehagelærerne samstemte om hvilken betydning den sakkyndige vurderingen har for utførelsen av spesialpedagogisk språkarbeid i barnehagen. Den sakkyndige vurderingen som

er utarbeidet av pedagogisk psykologisk tjeneste danner utgangspunktet for barnehagelærerens videre arbeid. Denne forståelsen bygger også på barnehagelovens føringer, og i denne sammenhengen er §19c-e gjeldende. Disse paragrafene omfatter rollen til pedagogisk-psykologisk tjeneste, sakkyndige vurderinger og vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2005, §19 c-e). En av barnehagelærerne formulerte det slik:

«Det er den sakkyndige vurderinga som legger føringen når barna får et tiltak eller en vurdering på at de skal ha ekstra hjelp. Det er PPT som kommer inn. Der står det ofte spesifisert at barnehagelæreren skal gjøre det, og der er det også anbefalt om det skal være en til en, eller i gruppe. Det er ikke alltid vi som bestemmer det».

Denne formuleringen forteller oss at den sakkyndige vurderinga har en viktig funksjon, fordi den oppleves som en oppskrift på hvordan arbeidet skal utføres. Slik som barnehagelæreren formulerte gir den blant annet føringer for hvem som skal utføre treningen og hvordan den skal utføres. I barnehagelovens § 19d står det at den sakkyndige vurderingas rolle er å vurdere om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, den sakkyndige vurderinga skal omfatte kartlegging av barnets vanske, hvilke mål som er realistiske å nå for barnet, hvilken type hjelp og organisering som kan bidra i barnets læring og utvikling, og til slutt hvilket omfang den spesialpedagogiske hjelpen skal ha og hvilken kompetanse de som gir hjelp bør ha (Kunnskapsdepartementet, 2005, §19d). Barnehagelærerens spesialpedagogiske arbeid i barnehagen trer i kraft når det har blitt utført en sakkyndig vurdering og det har blitt fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp, for da har barnets vansker blitt utredet og det blir tilført midler til barnehagen for å gi tilstrekkelig tilrettelegging for dette barnet. Vi har tidligere vært inne på at det er kommunen eller fylkeskommunens ansvar å forvalte barnehageloven (Erdis & Bjerke, 2009, s. 13). Det er også kommunen eller fylkeskommunen som fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp barnehagene, og dersom vedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen skal dette begrunnes. Slike vedtak skal inneholde hva hjelpen skal gå på, hvor lenge hjelpen skal vare, hvordan den skal organiseres, hvilken kompetanse hjelperen skal ha og tilbud om foreldrerådgivning (Kunnskapsdepartementet, 2005, §19e). I undersøkelsen vår tolket vi barnehagelærerens forståelse som at de opplever et stort ansvar i arbeid å imøtekomme sakkyndige vurderinger og vedtak om spesialpedagogisk hjelp fordi de danner grunnlaget barnehagelærerens arbeid med språkvansker. Dette ble tydeliggjort for oss da en av barnehagelærerne fortalte at:

«PPT kommer inn og tar testene og observerer, også skriver de sin vurdering og hva de mener om det. Dette er på en måte loven. Dette skal dette barnet ha».

Vi tolker dette som at den sakkyndige vurderingen har som formål å sikre at barnets behov blir dekt og barnehagen kan imøtekomme rammeplanen og barnehagelovens krav og forventninger. Vedtak om spesialpedagogisk hjelp skal på den andre siden sikre at barnehagen mottar ressurser til å tilby barnet hjelp og gir barnet den sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å tilby et inkluderende og likeverdig tilbud (Rammeplan, 2017, s. 26). Likevel viste undersøkelsen vår at barnehagelærerne kan oppleve noen sider ved det å tilby spesialpedagogisk hjelp innenfor det allmennpedagogiske tilbudet som problematisk. På en side viste det seg at barnehagelæreren føler at de får tilstrekkelig støtte til å drive spesialpedagogisk språkarbeid fra barnehagens støtteapparat, på en annen side fortalte de at de opplevde tilførselen av ekstra ressursmidler som problematisk på noen områder. Barnehagelærerne fortalte om hvordan barnehagens støtteapparat bidrar i deres arbeid:

«Jeg har jobbet tett på tre barn som ikke har hatt språk, og da har det vart over mange år. Da får man selvfølgelig hjelp, du sitter ikke alene med slike ting. Det er ekstremt viktig å samarbeide med fagteamet».

Vi tolket dette utsagnet som at barnehagelæreren opplever en støtte i sitt arbeid med språkvansker, og fagteamet ser ut til å bistå barnehagelæreren i arbeid som krever spesialpedagogisk kompetanse. Fagteamets hovedoppgave er å bistå barnehagen slik at barn som skal motta spesialpedagogisk hjelp mottar hjelp som er tilrettelagt deres forutsetninger og behov og tilpasset den vansken barnet har, i tillegg går fagteamets rolle ut på å veilede barnehagelærere og foreldre. En av de andre barnehagelærerne gikk nærmere inn på hvordan fagteamet og barnehagelæreren samarbeider rundt tilrettelegging av det spesialpedagogiske tilbudet:

«Vi har hele tiden en fagperson fra fagteamet inne som veileder oss og jobber med oss, både logoped og spesialpedagoger. De er inne og jobber med barna og veileder noen ganger foreldrene. Det er viktig å mikse min erfaring, det jeg vet om barnet. Sammen kan vi bygge arbeidet».

Vi tolket dette utsagnet ut ifra konteksten og forsto at spesialpedagogen som kommer fra fagteamet, barnehagelæreren og foreldrene har et samarbeid rundt barnet. Vi tolker dette samarbeidet som spesielt verdifullt for barnet fordi deres samlede kompetanse kan bidra til å skape et helhetlig tilbud av god kvalitet rundt barnet. Foreldrene kan bidra i dette samarbeidet ved at det er de som kjenner sitt barn best, barnehagelæreren kan bidra i samarbeidet fordi de ser barnet i hverdagen og har kompetanse og kunnskap til å vurdere barnet med utgangspunkt i barnehagens innhold og spesialpedagogen kan bidra i samarbeidet ved å bistå med spesialpedagogisk kompetanse (Hausstätter, 2014, s. 42). Slik som vi har vært inne på i teorikapittelet er kunnskap om de ulike variasjonen i språkvanskegruppa betydning for vanskens prognose og for hvilke tiltak som har og effekt (Statped, 2017), den sakkyndige vurderingen som barnet mottar beskriver hva som er barnets vanskeområder og hvilke tiltak som skal iverksettes. Deretter er det barnehagelæreren sitt ansvar å gjennomføre sitt arbeid i tråd med den sakkyndige vurderingen, og ser vi at barnehagelæreren ikke føler seg ensom i dette arbeidet. På en annen side har barnehagelæreren fokus på hele barnegruppa, og ikke bare barnet som skal motta spesialpedagogisk hjelp. Dette fokuset ble tydelig for oss da flere av barnehagelærerne var inne på hvilke midler barnehagen mottar for å drive spesialpedagogisk arbeid. Barnehagelærerne forklarte at de mottok ressurser i form av ekstra bemanning når et barn får innvilget hjelp som krever at barnehagelæreren skal arbeide med språktrening rettet mot det ene barnet. En av barnehagelærerne uttrykte det slik:

«Når barna får en diagnose så blir det tilført ekstra ressursmidler for at vi skal kunne gå ut av avdelingen og gjøre jobben. En barnehagelærer blir ikke erstattet av en barnehagelærer, sånn at det går utover avdelingen når du skal jobbe ekstra med det barnet».

Vi tolket dette som at barnehagelæreren mente det var problematisk at hun ikke ble erstattet med en annen barnehagelærer når hun skulle utføre språktrening og ikke var tilstede på avdelingen. På spørsmål om hvilke ressurser barnehagen mottar for å drive med spesialpedagogisk arbeid, kom det fram at ekstra bemanning var en type ressurs som barnehagene mottok. Det var derimot slik at den ekstra ressursen var en barnehageassistent. Vi tolket det barnehagelærerne fortalte oss som at dette påvirker resten av avdelingen, og at de opplever det som problematisk å ikke være tilstede på avdelingen i den tiden de er pålagt å drive språktrening med enkelte barn. En annen nyanse som kom fram da vi stilte spørsmål om hvilke ressurser barnehagen mottar, var hvordan politiske føringer kan begrense eller muliggjøre barnehagelæreren arbeid. For eksempel kunne en av barnehagelærerne fortelle at

de mottok tilretteleggingsmidler for å drive språkarbeid når barnehagen hadde en stor andel barn som var flerspråklige eller minoritetsspråklige før, men at denne ressursen forsvant på grunn av føringer som den nye regjeringen iverksatte.

En annen side ved det spesialpedagogiske språkarbeidet som foregår i barnehagen er fysisk organisering av arbeidet. Gjennom intervjuene fikk vi innblikk i hvordan fysisk organisering kan brukes for å skape et godt tilbud for barn som har behov for språktrening eller som skal motta spesialpedagogisk hjelp. Som vi har vært inne på gir den sakkyndige vurderingen og vedtak om spesialpedagogisk hjelp føringer for hvordan språktreningen skal organiseres, men barnehagelæreren har et visst handlingsrom i utførelsen av sitt arbeid, og bruker sitt pedagogiske skjønn for å tilrettelegge tilbudet etter sin kompetanse og erfaringer. Et eksempel på dette vistest da barnehagelæreren fortalte:

«Vi har for eksempel en gutt som har spesialpedagogisk hjelp, så han har vi et opplegg rundt. Han skal ha en språkgruppe, der vi trekker inn flere barn, og da er vi veldig tydelige og bevisste på hvilke barn vi trekker inn».

Dette sitatet forteller oss at barnehagelæreren har et bevisst forhold til, og vet hvordan gruppen rundt barnet skal settes sammen for å gi barnet et fullverdig spesialpedagogisk tilbud. Det å organisere språkarbeidet på denne måten tenker vi kan gi mulighet for å tilrettelegge og tilpasse opplæringen arbeidet. Barnehagelæreren organiserer arbeidet sitt ut fra hvordan hun kan tilrettelegge for hvert enkelt barn ved å sette sammen grupper som kan bidra til at barna skaper et godt læringsfellesskap slik at de kan videreutvikle kunnskaper og ferdigheter sammen. Vi tolker at ut fra denne måten å organisere spesialpedagogisk hjelp på, at barnehagelæreren tar i bruk sin spesialpedagogiske kompetanse når hun skal organisere sitt arbeid med språk. En annen barnehagelærer uttrykte også hvordan hun brukte sitt spesialpedagogiske skjønn i sitt arbeid, et eksempel på dette var at hun hadde opplevd at hun var uenig i det spesialpedagogiske arbeidet som barnehagen ble rådet til å gjøre. I dette eksempelet hadde barnehagelæreren blitt rådet til å endre barnehagens fysiske organisering for å redusere mengden stimuli som barnehagens omgivelser gav, fordi det var et barn på avdelingen som var sensitiv for store mengder stimuli. Dette gav barnehagelæreren uttrykk for at hun ikke var enig i, fordi det ville påvirke de andre barna på avdelingen:

«Spesialpedagogene som har vært her har sloss litt med meg for å få meg til å skjønne at «ja men, det blir for mye stimuli», «jaja, okei da» har jeg svart. Men så har vi diskutert litt og så har jeg ikke gitt meg på noen områder. Og for disse guttene var det greit, der har vi tilpasset mer og det så jeg».

Vi tolket det barnehagelæreren fortalte som at hun heller ville tilpasse tilbudet for dette barnet gjennom andre metoder enn det hun ble rådet til av spesialpedagogen, fordi hun ville ivareta både barnet som skulle motta spesialpedagogisk hjelp og de andre barna på avdelingen. Istedenfor å ta bort alt som var av lekemateriell på avdelingen fortalte hun at de hang opp hvite gardiner som skjulte lekemateriellet, slik at lekemateriellet likevel ble lett tilgjengelig for de andre barna. Videre fortalte hun at denne vurderingen gav gode resultater både for barnet og for barnegruppa. Vi mener dette viser hvordan tiltak mot ulike vansker kan bli møtt av krav fra barnehagens side, og at det derfor er viktig å belyse hvordan vedtak om spesialpedagogisk hjelp og tiltak kan bli gjennomført i barnehagen. Hausstätter (2014) hevder at barnehagens krav blir påvirket av barnehagens prioriteringer, organisering og barnehagelæreren holdninger, verdier og kunnskapsnivå. Barnehagens krav kan framprovosere vansker dersom de er urimelige, men vi tolker det barnehagelæreren fortalte oss her som at rimelige krav til barnet også kan ha en positiv effekt på barnets utvikling (Hausstätter, 2014, s. 43). Slik vi forstår det viser dette sitatet at det finnes ulike måter å gjennomføre spesialpedagogisk arbeid på, og at det å prøve ut forskjellige metoder og måter å organisere arbeidet på kan bidra til å skape et godt og kvalitetsmessig tilbud i barnehagen.

4.4 Arbeid som fremmer barnehagens språkmiljø

Gjennom undersøkelsen vår fikk vi et godt innblikk i hvordan barnehagelærerne arbeider for å skape et godt språkmiljø i barnehagen, og vi sitter igjen med et inntrykk av at barnehagelærerne forstår videreutvikling av barnehagens språklige miljø som en hovedoppgave i deres arbeid. Vi har gjennom drøftingsdelen vært inne på flere sider ved arbeid med barnehagens språkmiljø, vi har blant annet vært inne på hvordan språkmiljøet kan danne utgangspunkt for planlegging og organisering i barnehagen, og hvordan kunnskap om gode språkmiljø kan danne basis for vurdering av barnehagens språkmiljø. I dette drøftingskapittelet skal vi ta for oss hvordan barnehagelæreren kan bidra til å utvikle barnehagens språkmiljø gjennom sitt arbeid. Vi har tidligere vært inne på rammene rundt

barnehagelærerens arbeid med å fremme et godt språkmiljø. Rammeplanen (2017) poengterer at alle som arbeider i barnehagen har plikt til å bidra til å utvikle barnehagens miljø på en positiv måte gjennom sitt arbeid. Barnehagestyreren skal på sin side sørge for at barnehagens ressurser blir benyttet på en hensiktsmessig måte, mens barnehagelæreren har ansvar for barnehagens sosiale miljø og for barnehagens generelle pedagogiske plan. Barnehagelæreren skal også tilpasse barnehagens innhold slik at alle barn kan være aktivt deltakende og inkludert i barnehagens sosiale fellesskap (Hausstätter, 2014, s. 48; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15). Formålet med å skape et godt språkmiljø i barnehagen er å skape et miljø som gir barnet gode opplevelser og erfaringer, og som støtter barns utvikling (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 26). Et godt språkmiljø kan også ha en forebyggende virkning, slik som en av barnehagelærerne fortalte:

«Jo tidligere man kan være bevisst i barnehagen på et godt språkmiljø, jo mindre språkvansker får vi kanskje. Å sette inn støtet der man trenger det».

Dette tolket vi som at språkmiljø også kan bidra i barnehagelærerens arbeid med tidlig innsats, og at et godt språkmiljø kan bidra i arbeidet med å skape et barnehagetilbud av god kvalitet. I intervjuene våre ble det nevnt mange ulike måter barnehagelærerne arbeider på for å bidra til å utvikle et godt språkmiljø i sine barnehager. I tillegg til en dagsrytme som tar høyde for tid til dialog og samspill med barna, delte barnehagelærerne mange erfaringer med aktiviteter som bidrar til et godt språkmiljø.

4.4.1 Gode samtaler

Høigård (2013) trekker frem fire aktiviteter som danner grunnlag for å skape et godt språkmiljø i barnehagen, som består av gode samtaler, allsidig lek, musiske aktiviteter og samvær omkring tekst. Vi synes også det var svært relevant og interessant da en av barnehagelærerne påpekte at:

«Språket er i hverdagen hele tiden».

Konteksten rundt dette utsagnet fortalte oss at arbeid med et godt språkmiljø ikke bare er begrenset til arbeid med de planlagte og organiserte språklige aktivitetene som barnehagelæreren tilrettelegger for, men omfatter også alle de hverdagslige samtalene i garderoben og ved matbordet. Det er også samspillet som utspiller seg i leken både ute, inne

og på tur. Gode samtaler er å skape situasjoner der den voksne og barnet har en dialog som er preget av gjensidighet og som tar utgangspunkt i barnets interesse (Høigård, 2013, s. 233). Vi fikk innblikk i hvordan barnehagelærerne kan arbeide for å fremme dialogen i sitt arbeid gjennom å ta utgangspunkt i barnets interesser. En barnehagelærer fortalte at:

«Jeg prater og forteller om ting som jeg tror barna er interessert i. Nøkler er kanskje mer interessant enn andre ting. I begynnelsen så var det jeg som hele tiden driftet dette, men etter hvert merket jeg at barnet også begynte å peke. Den opplevelsen av at «Å, hun peker selv! Nå er det noe hun vil formidle!»

Vi tolket dette som at barnehagelæreren kunne bruke barnets interesse som en inngangsport til å skape en god dialog, og at selv om det kan være utfordrende å skape en god dialog med barn som har omfattende språkvansker er mestringsfølelsen stor når barnet endelig tar del i samtalen. Når barnehagelæreren først har tilrettelagt for at dialogen og samspillet finner sted, kan barnet få muligheten til å utvikle sitt språk og lære nye ord og begreper (Høigård, 2013, s. 233). Å skape gode dialoger kan også ta utgangspunkt i aktiviteter som stimulerer til samtale, slik som for eksempel brettspill. En annen barnehagelærer fortalte at gjennom brettspill kan man fokusere på mange områder som fremmer utvikling og læring, man kan for eksempel fokusere på sosiale regler, spilleregler, å vente på tur og lytte til hverandre. Gode samtaler som forekommer gjennom barnehagehverdagen kan bidra til å utvikle flere av de språklige elementene hos barnet.

4.4.2 Allsidig lek

Sammen med gode samtaler gav barnehagelærerne oss et innblikk i hvordan allsidig lek kan bidra til et godt språkmiljø i barnehagen. Allsidig lek er aktiviteter der barnet lærer og utvikles i samspill med andre, og ulike typer lek utvikler ulike sider ved språket. Allsidig lek bidrar i utgangspunktet til å utvikle alle aspekter ved språket (Høigård, 2013, s. 236). En barnehagelærer forklarte det slik:

«Det er mye lek som kan lekes uten språk. Gjennom leken kan man føle at man blir sett og likt og får det til. Hvis man mestrer leken så klarer man også å mestre språket en gang»

Vi forstår ut fra sitatet at leken er vesentlig innenfor språkutvikling, fordi gjennom leken møter barnet språkets ulike måter å kommunisere på. Allsidig lek danner grunnlaget for alle

læringsaktiviteter i barnehagen, fordi leken er barnas naturlige måte å utfolde seg i verden, utforske og danne seg erfaringer. Ifølge Draugsvoll (2017) blir barnehagelærere utsatt for et økt krav til læringsresultat og tidlig innsats, som medfører et økt fokus på barnehagen som læringsarena. Dette utfordrer verdien av den frie leken blant barnehagebarn, og i den norske barnehagetradisjonen står verdien av fri lek sterkt (Draugsvoll, 2017, s. 62). Det er likevel ikke hensiktsmessig å snakke om lek for barnehagebarn uten å snakke om læring, fordi leken er barnets måte å ta inn over seg verden. Leken driver også barnet til dyp læring gjennom å utforske, oppdage, oppleve og danne erfaringer (Brendeland, 2017, s. 48). God læring gjennom lek forutsetter derimot at barnehagelæreren legger til rette for at den gode leken utvikles. Det innebærer at barnehagelæreren tilrettelegger for god lek i første omgang, og så kan læringen komme deretter (Draugsvoll, 2017, s. 62). I sammenheng med språkaktiviteter som fremmer språkutvikling ser vi at leken er en inngangsport til arbeid med språk i barnehagen. Ifølge Brendeland (2017) er leken motivert av lyst, en sterk indre motivasjon bidrar også til god læring. Vatne (2007) utdyper også lekens legitimitet i barns hverdag, og påpeker at leken er lystpreget og bidrar derfor til økt motivasjon. Leken bidrar derfor til et stort læringspotensial, selv om motivet for leken ikke først og fremst er læring (Vatne, 2007, s. 62). Barnehagelæreren kan derfor ha nytte av å bruke leken som utgangspunkt i språkaktiviteter som foregår i barnehagen (Brendeland, 2017, s. 49). Dette perspektivet underbygges også av resultatene i bornholmprosjektet (2004) som viste at arbeid med øvingsopplegget «Språkleker» hadde en sterkt forebyggende funksjon, spesielt med hensyn til fonologisk bevissthet som er avgjørende for den tidlige lese- og skriveutviklingen og forebygging av lese- og skrivevansker. Gjennom leken kan barnehagelæreren stimulere til økt nysgjerrighet for språk (Høghaug, 2015, s. 30).

4.4.3 Musiske aktiviteter

Høigård (2014) nevnte også at musiske aktiviteter er aktiviteter som bidrar til et godt språkmiljø. Musiske aktiviteter kan være tilstede i språklige aktiviteter som sang, dikt, rim og regler og lek med ord og lyder (Høigård, 2013, s. 232). Slike aktiviteter kan også bidra til at barn videreutvikler ferdigheter i de språklige elementene, for eksempel kan musiske aktiviteter styrke barn sin fonologiske, morfologiske, syntaktiske og pragmatiske bevissthet (Høigård, 2013, s. 130; Valle et. Al, 2010, s. 71a og 115b; Bishop et. Al, 2017, s. 7). Barnehagelærerne fortalte om mange ulike musiske aktiviteter de arbeider med i sin

barnehagehverdag. Det barnehagelærerne fortalte oss i intervjuene gav oss inntrykk av at musiske aktiviteter finner sted i strukturerte treningssituasjoner, i de organiserte samlingsstundene i barnehagen og i lek og aktiviteter som ellers gjøres i barnehagen. For eksempel kunne en barnehagelærer fortelle at:

«Noen ganger hvis noen skal stå foran et speil og øve på hvor tunga skal være når man skal si «r» eller andre lyder, da gjør vi det alene med barnet».

Vi tolket dette som en strukturert treningssituasjon der målet var å bevisstgjøre barnet på hvordan ulike fonologiske lyder plasseres i munnen når man skal uttale dem. En annen barnehagelærer kunne fortelle at hun hadde erfart at slik trening kunne føre til en tydelig bevisstgjøring hos barnet i treningssituasjonen, men at utfordringen med dette arbeidet var at barnet brukte det de hadde lært i treningssituasjonen også i dagligdagse situasjoner.

Eksempelet med å øve på munnmotorikk for å øke fonologisk bevissthet var vi også inne på i teorikapittelet. Ifølge Høigård (2013) kan kunnskap om hvordan man skal uttale språklidene med på å bevisstgjøre barnet slik at det kan videreutvikle sine fonologiske ferdigheter (Høigård, 2013, s. 130). Vi tenker at bevisstgjøring av de ulike språklige elementene også kan skje gjennom samlingsstundene i barnehagen. Samlingsstunden i barnehagen er en organisert aktivitet som har et innhold og formål, og musiske aktiviteter som foregår i samlingsstundenes sosiale samspill bidrar til læring og utvikling av språklige, kognitive, emosjonelle, sosiale og motoriske ferdigheter (Høigård, 2013, s. 23). En barnehagelærer fortalte at i samlingsstundene kunne de for eksempel synge, bruke billedplansjer eller bruke bøker til å fortelle eventyr, rim og regler. En annen barnehagelærer fortalte at de kunne bruke materiale som er hentet inn i barnehagen med tanke på at det er spesifikke områder av språket som skal trenes på. Hun fortalte at:

«Blant toåringene har vi jobbet med noe som heter Bablarna. Bablarna er første steg i Karlstadmodellen, der du øver på lydene «mama, papa, didi, dodo osv.»

Det materialet som barnehagelæreren fortalte om her tolket vi som ett av mange ferdige treningsopplegg som er tilgjengelig i barnehagene. Karlstadmodellen fikk vi inntrykk av at er et ferdig materiale som man kan hente fram for å bruke i samlingsstundene, og som tar for seg trening på ulike språklige elementer. Dette materialet fortalte barnehagelæreren at barnehagen hadde mottatt fra kommunen som et forebyggende tiltak for å styrke barnas språkutvikling, vi fikk inntrykk av at barnehagelæreren hadde en positiv erfaring med dette materialet fordi det

er et materiale som fenger barna. I teorikapittelet trakk vi fram språksprell som et annet materiale som kan brukes i språktrening, og ifølge Valle et. Al. (2010) bidrar slikt materiale til å bevisstgjøre barna på språkets forside (Helland, 2012, s. 13-15; Valle, Olvik og Orset, 2010, s. 69a, 108b).

4.4.4 Samvær omkring tekst

Gjennom intervjuene fikk vi et dyptgående innblikk i hvordan barnehagelærerne kan arbeide med samvær omkring tekst. Barnehagelærerne fortalte mange eksempler på hvordan man kan arbeide med bøker på ulike måter, og hvordan man kan bruke bøker som en inngangsport til samtaler og refleksjon rundt innholdet i bøkene. Samvær omkring tekst er aktiviteter som innebærer samtaler rundt tekst, slik som lesning av bøker (Høigård, 2013, s. 235).

Barnehagelærerne gav oss et inntrykk av at det er et sterkt fokus på lesing av bøker i barnehagene, og at de implementerer lesing av bøker i sin arbeidshverdag fordi denne aktiviteten blir oppfattet som en god aktivitet som fremmer språkutvikling. En barnehagelærer fortalte at:

«Det å lese bøker og samtale rundt bøkene er en kjempegod arena der barna kan samle ord».

Vi tolket dette som at barnehagelæreren bruker lesing av bøker som en treningsaktivitet der barna får muligheten til å danne nye ord og begrepet. I teorien var vi inne på hvordan lesing av bøker kan styrke utvikling av de språklige elementene, der vi trakk frem lesing av bøker som relevant spesielt i forhold til semantiske vansker eller en sen semantisk utvikling. For å oppsummere nevnte vi der at semantiske vansker særlig er kjennetegnet ved et svekket ordforråd. Lesing av bøker bidrar til å styrke minnebildet av ord barn kjenner fra før, og introduserer barn til nye ord og begreper (Høigård, 2013, s. 165). Vi fikk inntrykk av at barnehagelærerne er spesielt glade i å lese bøker som er laget av norske forfattere, som har et innhold som fenger barna og bidrar til å engasjere barna på en god måte. Vi fikk også inntrykk av at barnehagelærerne er opptatt av å lese både nye og gamle bøker, og at de gjør tiltak i sin hverdag for å bidra til at alle som leser for barna henter fram nye og aktuelle bøker. I intervjuene fikk vi forståelse for ulike måter man kan lese for barn, og for hvorfor barnehagelærerne tilpasser sine måter å lese på. En av barnehagelærerne fortalte at i deres barnehage arbeidet de for å bevisstgjøre personalgruppa i barnehagen på måten de leser på, fordi lesing av bøker innebærer så mye mer enn å lese ordrett fra første til siste side. Hun

utdypet at ulike måter å lese på kan bidra til forskjellige læringsprosesser hos barna. Ved å begynne lesingen med å se på en bok sin forside kunne hun få barna til å reflektere over innholdet i boka, noe som kan bidra til å øke tekstforståelsen og bevisstgjøre barna på for eksempel tekstsjangeren. Ved å begynne lesingen med å vise den siste siden av boka kunne hun stille retrospektive spørsmål; hvordan kan gutten ha havnet i munnen på haien? Vi fikk også innblikk i hvordan barnehagelæreren kunne ta utgangspunkt i teksten eller bildene i boka på ulike måter for å skape en dialog med barna, noen av bøkene barnehagelæreren fortalte om hadde en utforming som tilrettela for dialog og refleksjon rundt innholdet i boka.

Barnehagelærerne har et bevisst forhold til sammensetning av lesegruppa når de skal lese bøker. De tilpasser også bøkene til lesegruppa de skal lese for. Tilpasning av leseaktiviteten ble beskrevet som en viktig faktor for å skape en god lesestund som kan bidra til læring. Slik som en av barnehagelærerne påpekte, er det lite hensiktsmessig å lese en bok som ikke er tilpasset barnet, og derfor må de gjøre noen tiltak som motiverer barna til å lese:

«Er det rette bøker vi har eller må vi kanskje snakke med barna om hva slags bøker de liker å lese. Hvilke bøker vi skal ha inne på avdelinga. Vi må gjøre noen tiltak, også kan vi se etter hvert om de har blitt mer glad i bøker, om de velger bøker selv».

Vi forstår dette som at barnehagelæreren arbeider for å skape motivasjon og interesse for lesing av bøker. I tillegg arbeider de for å skaffe bøker som fenger barna, og da kan barnehagelæreren ta utgangspunkt i barnas interesser. Noen barn er interessert i fly og andre er interessert i båter, å lese om et tema som barna er interessert i øker barnets motivasjon for å lytte. Det er også vesentlig at det språklige nivået i boka er tilpasset barna. Mange ukjente ord som barna ikke forstår vil gjøre det vanskelig for dem å følge med og forstå meningsinnholdet i tekster, motsatt vil en for enkel bok kanskje oppleves som kjedelig og lite utfordrende.

Barnehagelærerne tok utgangspunkt i alder og nivå i språkutvikling da de skulle sette sammen lesegrupper på sin avdeling. Noen ganger kunne de ta med seg barn med samme alder og lese for dem, andre ganger var det nødvendig å tilpasse gruppene etter barnas nivå. Gjennom barnehagelærernes arbeid med gode samtaler, allsidig lek, musiske aktiviteter og samvær omkring tekst kan de fremme barnehagens språkmiljø. I undersøkelsen kom det også fram at loggføring, kartlegging og arbeid med tiltaksplaner kan bidra til å videreutvikle barnehagens språkmiljø. En barnehagelærer kunne fortelle at kartlegging av den pedagogiske praksisen rund lesing i barnehagen bidro til bevisstgjøring for personalgruppa:

«Vi lager tiltaksplaner for enkelte barn, for avdelinga eller gruppa. Vi lager for eksempel en tiltaksplan der det står at vi skal bli mer glad i bøker, at vi alle skal bli det. Vi skal føle at barna blir glade i bøker, også skriver vi hva vi må gjøre.»

Vi forsto det barnehagelæreren fortalte her som at i deres barnehage ble det utført kartlegging som viste hvilke barn som ble lest for, hvem som leste for dem og hvilke bøker som ble lest i. Denne kartleggingen bidro til bevisstgjøring blant personalgruppa. Vi tolker dette som at kartlegging av barnehagens språkmiljø og arbeid med tiltaksplaner bidrar til å videreutvikle barnehagens språkmiljø. Videre fortalte barnehagelæreren at det lages tiltaksplaner som beskriver hva som skal gjøres, deretter gjennomføres arbeid i tråd med tiltaksplanen. Til slutt blir arbeidet vurdert, og da kan barnehagelæreren vurdere om målene i tiltaksplanen har blitt nådd. Helland (2012) peker på at i barnehagen møter barna aktiviteter som er sentrert rundt språk og skrift. Å lære seg språklige ferdigheter er en rettighet som fremmer videre læring og utvikling. Vi har vært inne på hvorfor språket er en vesentlig del av sosial utvikling, og hvorfor språket er en sentral del av muligheten til å kommunisere. Språket har en viktig funksjon og derfor er det vesentlig at barnehagelæreren tilpasser opplæringen til barn med språkvansker ved å tilrettelegge for et godt språkmiljø. Arbeid med tiltaksplaner bidrar til å videreutvikle barnehagens språkmiljø, og gir barna muligheten til å motta et likeverdig og tilpasset tilbud. Det å tilpasse opplæringa for barn med språkvansker må bygge på en faglig, individuell og evidensbasert utredning med tilhørende tiltak som kan være til hjelp for barnet (Helland, 2012, s. 295). Slik som vi har drøftet i dette kapittelet bygger tiltak og arbeid med språkvansker på spesialpedagogen og barnehagelærerens erfaring og kompetanse, og vurdering av barnets språkvansker har et helhetlig perspektiv. Dette perspektivet innebærer å vurdere faktorer i det miljøet barnet befinner seg i.

5.0 Oppsummering og avslutning

I vår masteroppgave har vi vært i fire forskjellige barnehager og intervjuet barnehagelærere med god kunnskap og erfaring rundt arbeid med språkvansker. Vi har gjennomført fire kvalitative forskningsintervju som vi mener gav oss muligheten til å samle et omfattende og fyldig datamateriale som bidrog til å belyse ulike sider ved barnehagelærerens forståelse av arbeid med språkvansker i barnehagen. Problemstillingen som dannet rammen for oppgaven vår var:

Hvordan forstår barnehagelærere sitt arbeid med språkvansker i barnehagen?

Formålet med vår masteroppgave har vært å øke vår kunnskap om temaet språkvansker ved å belyse barnehagelærernes forståelse, oppfatninger, holdninger og erfaringer av arbeid med språkvansker. Da vi skulle drøfte datamaterialet vårt opplevde vi hvor viktig rammene som ligger til grunn for utførelsen av språkarbeid er. Vi erfarte at rammeplanen og barnehageloven utgjør grunnlaget for å drive språkarbeid i barnehagen, og at barnehagelærernes forståelse av arbeidet er preget av et stort ansvar. Vi sitter igjen med et inntrykk av at barnehagelærerne har et sterkt fokus på arbeid med språk i eget arbeid, og at de en viktig del av deres rolle er å imøtekomme stortingets satsing på tidlig innsats og bidra til å forebygge språkvansker. Gjennom innblikk i forskning på feltet sitter vi også igjen med et inntrykk av at det er behov på ny og oppdatert forskning på feltet, og at arbeid med språkvansker er et aktuelt tema som har kommet for å bli. Datamaterialet som vi har samlet gjennom undersøkelsen vår har vært omfattende og fyldig, og barnehagelærerne våre gav oss muligheten til å drøfte mange ulike perspektiver i forhold til barnehagelærerens forståelse av eget arbeid. Det har vært utfordrende å arbeide seg frem mot hvilke sitater og temaer vi ville fokusere på, men etter grundig gjennomgang av datamaterialet kom vi til slutt frem til hvilke temaer vi ønsket å drøfte. I dette kapittelet skal vi presentere våre konklusjoner og oppsummere hvert tema i drøftingskapittelet. De tre hovedtemaene vi har drøftet i drøftingskapittelet var barnehagelærerens forståelse av språkvansker, barnehagelærerens rolle og barnehagelærerens språkarbeid. Disse tre temaene gjenspeiler også forskerspørsmålene våre, og formålet med dem har vært å belyse barnehagelærerens forståelse for eget arbeid fra ulike sider.

5.1 Oppsummering

Det første momentet vi har drøftet er barnehagelærernes forståelse av språkvansker.

Forskerspørsmålet som lå til grunn for dette temaet var «Hvordan forstår barnehagelærere begrepet språkvansker?» Undersøkelsen vår viste at barnehagelærerne vektla ulike sider i sine definisjoner på språkvansker. Det viste seg at blant annet at betydningen av barnas kommunikasjonsmuligheter ble vektlagt i definisjonen. For eksempel kunne språkvansker vise seg ved at barnehagelæreren oppdaget at barnet manglet lyder eller at barnet stammet, og slike vansker kan gjøre det vanskelig å tyde barnets budskap. Denne forståelsen samsvarer med Tangen (2014) sin definisjon som peker på at språkvansker er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå eller produsere språk (Tangen, 2014, s. 326). En annen side ved språkvansker er at den kan påvirke barnets atferd. En barnehagelærer trakk frem at atferden til barnet kunne gjøre barnehagelæreren oppmerksom på barnet sitt språk, på den måten at barnet kunne vise frustrasjon eller at det ble stille og trakk seg unna hvis barnet hadde vansker med å forstå eller gjøre seg forstått. Barnehagelærernes erfaringer med ulike språkvansker fortalte oss at det er stor variasjon i språkvanskegruppa, og at kunnskap om de ulike vanskekategoriene har betydning for barnehagelærernes forståelse for vanskens årsak og hvilke tiltak som har god effekt. Denne forståelsen er i tråd med Statped (2017) som hevder at kunnskap om de ulike vanskegruppene kan være avgjørende i arbeid med kartlegging, vurdering og tiltak mot språkvansker. Selv om barnehagelærerne opplever språkvanskegruppa som kompleks og omfattende, er det tydelig at de mottar god hjelp fra barnehagens støtteapparat. Det er tydelig for oss at kunnskap om språkvansker er vesentlig i arbeid med språkvansker. Kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom oppgaven kan bidra når vi skal ut å gjennomføre spesialpedagogisk arbeid med språk i barnehagene. En annen side ved barnehagelærernes forståelse av språkvansker, var at språkvansker er noe som krever en strukturert tilnærming. Vi mener denne forståelsen viser barnehagelærernes tilnærming til arbeid med barn som har en sen språkutvikling eller språkvansker. Den strukturerte tilnærmingen tyder på at barnehagelærerne går strukturert til verks for å sette inn støtet der man trenger, slik at de kan hjelpe barna med å videreutvikle ferdigheter i de ulike språklige elementene form, innhold eller bruk (Bloom & Lahey, 1978, s. 22). Vi ser at den strukturerte tilnærmingen kan være barnehagelærerens måte å arbeide på for å imøtekomme kravet om å tilrettelegge for tidlig innsats. Da barnehagelærerne vektla at det finnes mange varianter innenfor språkproblematikk, fikk vi inntrykk av at barnehagelærerne opplevde det forbyggende og strukturerte arbeidet deres som utfordrende og spennende.

Undersøkelsen gav oss inntrykk av at barnehagelærernes erfaringer med arbeid med ulike språkvansker var svært varierende. For eksempel hadde en barnehagelærer erfaring med spesifikke språkvansker, mens en annen hadde erfaring med forsinket språkutvikling og språkvansker som kunne skyldes miljø eller sykdom. Barnehagelærerne fortalte også at enkelte ganger måtte de arbeide med barn som hadde omfattende språkvansker. Omfattende språkvansker kunne innebære arbeid med barn som ikke hadde noe språk eller bare kunne noen få ord. De ulike erfaringene vi fikk et innblikk i gjennom undersøkelsen gav oss innsikt i kompleksiteten i språkvanskegruppa. Det barnehagelærerne delte med oss i intervjuene mener vi viser at de har omfattende erfaring med ulike språkvansker, og hvordan man kan arbeide med ulike språkvansker. Vi mener deres erfaringer gjenspeiler variasjonen i Statped (2017) sin inndeling av språkvanskegruppa, og slik vi ser det hadde barnehagelærerne erfaring med mange forskjellige språkvansker innenfor både sekundære og utviklingsmessige språkvansker. Gjennom vår undersøkelse var det å få et inntrykk av hvor mange barn som hadde språkvansker interessant for oss, fordi vi mener at antallet kunne gi oss et helhetlig bilde på hvor utbredt språkvansker er i de barnehagene vi har undersøkt. Antallet forteller også i hvilken grad barnehagelærerne forholder seg til språkvansker i sitt arbeid. Vi fant at antallet barn med språkvansker i disse barnehagene samsvarer godt med litteraturen som viser til at 10-15% av alle barn har språkvansker (Helland, 2012, s. 64). Barnehagelærerne pekte på at hvem man inkluderer i språkvanskegruppen påvirker antall barn med språkvansker. Dette mener vi viser at barnehagelæreren er observant i forhold til barn som har vansker med språket på ulike måter. Både når det gjelder språkvansker hos norske barn og barn som har et annet morsmål. Definisjonsspørsmålet fortalte oss at dersom man inkluderte barn som også hadde behov ekstra støtte i sin språkutvikling slik som for eksempel flerspråklige barn, kunne antallet barn med språkvansker bli større. Vi forsto det slik at barnehagelærerne mente språkarbeid som er rettet mot flerspråklige barn var en viktig del av deres arbeid. Barnehagelærerne er pålagt å følge rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver (2017), blant annet ved å tilrettelegge for et godt allmennpedagogisk tilbud til alle barn i barnehagen. Undersøkelsen vår viste at barnehagelærerne hadde et helhetlig perspektiv på eget arbeid når de skulle utrede et barn sine eventuelle språkvansker. Dette viste seg ved at barnehagelæreren begynte med å kartlegge og vurdere barnets språkutvikling. Deretter opparbeidet de seg et helhetlig bilde på barnets situasjon og miljøet rundt barnet. Her ble vurdering av barnehagens språklige miljø vurdert, og her ble barnehagens organisering, arbeidsmetoder og mål også

vurdert. Dette forteller oss at barnehagelæreren har et helhetlig perspektiv når de vurderer barnets språkutvikling og utreder barnets språkvansker. Vi ser også at barnehagelæreren tilnærming til utredning av språkvansker samsvarer med forskning på feltet, som viser hvilke faktorer i barnets miljø som må utredes og gjøres tiltak på for å styrke effekten av tidlig innsats (Bele, 2008, s. 147; Hausstätter, 2014, s. 43-46).

Det andre momentet vi har drøftet er barnehagelæreren rolle. Forskerspørsmålet «Hva mener barnehagelærere barnehagen kan gjøre for å forebygge språkvansker» skulle bidra til å belyse barnehagelæreren rolle i dette arbeidet. I kapitlet barnehagelæreren rolle gav barnehagelærerne uttrykk for at en reflektert holdning til sin egen rolle er vesentlig i eget arbeid, fordi man som barnehagelærer har et stort ansvar for å tilrettelegge for at barn skal få det tilbudet de har krav på. Barnehagelærerne vektlegger at det er viktig å ta språkvansker på alvor uavhengig av vanskens omfang. For å følge Rammeplan (2017) sine mål og krav har vi fått en forståelse for betydningen av god kompetanse og erfaring. Kompetanse og erfaring er nøkkelfaktorer for å sikre god kvalitet i barnehagen. Gjennom våre drøftinger ble det klart for oss at barnehagelærerne mener de har den kompetansen som skal til for hjelpe barn som har sen språkutvikling eller som viser tegn til språkvansker. Undersøkelsen viste at barnehagelæreren sin kompetanse skal dekke det allmennpedagogiske tilbudet, på den andre siden skal det spesialpedagogiske tilbudet dekkes av barnehagens fagteam og av pedagogisk-psykologisk tjeneste (Hausstätter, 2014, s. 48; Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 14-15). Vi har også vært inne på at barnehagelæreren kompetanse kan settes på prøve i tilfeller hvor barnets språkvansker oppleves som utfordrende enn det barnehagelærerne føler de kan imøtekomme. I noen tilfeller ser det ut til at barnehagelærerne føler at deres kompetanse ikke strekker til. Likevel ser det ut til at barnehagelærerne ikke føler at de står alene i arbeidet, fordi barnehagens fagteam og pedagogisk-psykologisk tjeneste kan bidra med spesialpedagogisk kompetanse. Funksjonen til barnehagens hjelpeapparat er å utrede barnas vansker og veilede både barnehagelærere og foreldre (Barnehageloven, 2005, §19b-c). Vi mener dette gir en beskrivelse av hvordan barnehagelæreren forstår sin kompetanse og hva deres rolle omfatter. Undersøkelsen viste også hvordan barnehagelæreren kan bruke sin kompetanse i arbeid med å forebygge språkvansker. Gjennom vårt arbeid har vi sett at barnehagelærerne i noen tilfeller kunne ha en vente-og-se holdning, og denne holdningen var et resultat av lang erfaring. Vi så at barnehagelærernes erfaringer samsvarer med det Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh (2017) peker på i sin studie. I denne studien ble det

hevdet at i noen tilfeller kunne det lønne seg å vente og se, fordi språkvansken til barnet avtar i noen tilfeller. Deres funn pekte på at dette gjaldt spesielt for yngre barn (Bishop, 2017, s. 3). Da vi drøftet denne holdningen understreket vi at barnehagelærerne mente at barnets vansker likevel ikke kan overses. Barnehagelærerne fortalte at barnets utfordringer må tas på alvor. Det innebærer å tilrettelegge for språktrening i det daglige arbeidet som foregår i barnehagen, og vurdere effekten av tiltak og metoder som blir gjennomført. Det viste seg at hvis barnehagelærerne oppdaget at et barn hadde sen språkutvikling eller vansker med ulike språkområder, var det ved fireårs alderen barnehagelæreren henviste videre til barnehagens støtteapparat for videre utredning. Grunnen til dette var at barnehagelærerne på forhånd hadde gjennomført arbeid med flere ulike tiltak for å hjelpe barnet i sin språkutvikling. En annen side som ble belyst ved denne holdningen var at før barn har fylte fire år så er de fortsatt veldig små. I noen tilfeller er det viktig å gi dem tid til å modnes og gi mulighet til å utvikle språklige ferdigheter. Selv om vi fikk et inntrykk av at barnehagelærerne ventet til fireårsalderen med å henvise videre til barnehagens støtteapparat, var alle barnehagelærerne samstemte i at språkarbeidet skulle begynne så tidlig som mulig. Det vil si at barnehagelæreren arbeid med å imøtekomme satsingen på tidlig innsats innebærer at forebyggende arbeid iverksettes gjennom det generelle pedagogiske tilbudet i barnehagen. Videre i oppgaven så vi at foreldresamarbeid var en sentral del av barnehagelæreren arbeid med språkvansker. Barnehagelærerne mente at foreldrenes bestemmelsesrett og behov for informasjon er viktig fordi foreldrene har krav på å få være deltakende i barnehagens beslutningsprosesser og motta tilstrekkelig informasjon. Som profesjonsutøver er barnehagelærerne pålagt å gi tilstrekkelig informasjon om barnets eventuelle språkvansker (Barnehageloven, 2005, § 19b). Barnehagelærernes rolle i samarbeid med foreldre er å tilrettelegge for en god dialog og ta initiativ til samarbeidet. Undersøkelsen viste at samarbeid med foreldrene har betydning for kvaliteten på barnehagens spesialpedagogiske arbeid, og at foreldrenes bestemmelsesrett supplerer barnehagelærernes kompetanse slik at de sammen kan utarbeide et kvalitetsmessig tilbud rundt barnet. Foreldrenes bestemmelsesrett innebærer å få muligheten til å ta del i beslutninger som omfatter deres barn, og barnehagelærerne skal ta foreldrenes synspunkter på alvor. En annen side ved barnehagelæreren rolle viste seg å være en bevisst voksen. Det å være en bevisst voksen mente barnehagelærerne kunne bidra til å oppdage om det finnes avvik i barnas språkutvikling. Barnehagelærerne mente at en bevisst rolle bidrar til å vite når barnet har behov for at man iverksetter forebyggende språkarbeid.

Barnehagelærernes bevissthet kunne også bidra i arbeid med å vurdere hva barnehagen kan gjøre for å hjelpe. Undersøkelsen vår viser at det å være en bevisst barnehagelærer kan ha betydning for språkutviklingen til barna. I undersøkelsen ble det også vektlagt at kvaliteten på språkarbeid kan bli bedre ved at man tilrettelegger gjennom å bruke sin kunnskap og kompetanse. Denne forståelsen understreket også Furu. Et. Al (2014) da de blant annet hevdet at barnehagelæreren må kunnskap og kompetanse for å kunne utgjøre en forskjell i barnas hverdag (Furu, Granholt, Moxnes & Thorsen, 2014, s. 13).

Det siste momentet vi har drøftet er barnehagelærerens språkarbeid og hvordan barnehagelæreren kan bidra til å fremme barnehagens språkmiljø. Forskerspørsmålet «Hvilke erfaringer har barnehagelærere knyttet til arbeid med barn som har språkvansker?» skulle bidra til å belyse ulike sider ved barnehagelærerens språkarbeid. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står det at barnehagelæreren er pålagt å fremme et godt språkmiljø i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19). I undersøkelsen vår fikk vi et innblikk i hvordan barnehagelæreren videreutvikler språkmiljøet gjennom planlegging, organisering og gjennomføring av språkarbeid. Barnehagelærerne vektla betydningen av å ha en felles forståelse av det arbeidet som skal gjennomføres i barnehagen. For å fremme en felles forståelse kom det fram at avdelingsmøtene var en gylden mulighet til å dele opplevelser, erfaringer og informasjon mellom barnehagelærerne. Det barnehagelærerne fortalte gav oss et inntrykk av at avdelingsmøtene har en viktig funksjon i barnehagens språkmiljø, fordi det er her personalet planlegger og organiserer arbeid som skal fremme barnehagens felles mål. Barnehagelærerne fortalte at målet med deres arbeid var å videreutvikle barnehagens språkmiljø og skape en arena der alle skulle få muligheten til å ta del i barnehagens språklige miljø. Målet med deres arbeid var også å gi barna muligheten til å videreutvikle sine språkferdigheter uavhengig av hvor de befinner seg i sin språkutvikling. For å skape et inkluderende språkmiljø som tilrettelegger for barn som har sen språkutvikling eller språkvansker, fortalte barnehagelæreren at vurdering av barnehagens språkmiljø er vesentlig. Gjennom vår undersøkelse ble det derimot klart for oss at barnehagelærerne ofte har en følelse av at tiden ikke strekker til. Barnehagelærerne uttrykte blant annet at det er utfordrende å få gjennomført alt det språkarbeidet som blir planlagt i løpet av en hektisk barnehagehverdag. Vi fikk inntrykk av at utførelsen av språkarbeidet i barnehagen er sårbart hvis for eksempel personalet er borte på grunn av møter eller sykdom. Dette gav oss inntrykk av at tiden barnehagelærerne har til rådighet spiller en vesentlig rolle i språkarbeidet, fordi økt

press på oppgaver som skal gjennomføres og store barnegrupper som skal ivaretas påvirker barnehagelærerens mulighet til å drive med språkarbeid (Stabell, 2017; Bjørnstad & Os, 2018, s. 112). Likevel viste det seg at uansett hvor hektisk hverdagen er så vektla barnehagelærerne å bruke tiden de har til rådighet godt, både når det gjelder planlegging og det å prioritere ulike gjøremål i barnehagehverdagen. Tiden barnehagelæreren har til rådighet mener vi er verdifull fordi barnehagelærerens prioriteringer og tidsbruk kan bidra til å ivareta barnas behov på en god måte, planlegge gjøremål for dagen og organisere eget arbeid. Innenfor barnehagelærerens språkarbeid er det spesialpedagogiske arbeidet en sentral del. I drøftingskapittelet var vi inne på at en vanlig forståelse av spesialpedagogisk arbeid, er at det kun omfatter gjennomføring av arbeid med barn med særskilte behov. Undersøkelsen vår viste derimot at barnehagelærernes forståelse av spesialpedagogisk arbeid omfatter tilrettelegging innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, utviklingsarbeid, kartlegging og rådgivning. Barnehagelærerne har dermed en vid forståelse av spesialpedagogisk arbeid (Morken, 2012, s. 132). I undersøkelsen var det stor enighet om den sakkyndige vurderingens betydning for det spesialpedagogiske arbeidet som gjennomføres i barnehagen. Barnehagelærerne fortalte at den sakkyndige vurderingen ble utarbeidet av pedagogisk-psykologisk tjeneste. Den sakkyndige vurderingen utgjør utgangspunktet for barnehagelærerens videre arbeid med barnets språkvansker. I følge barnehagelærerne oppleves den sakkyndige vurderingen som en oppskrift på hvordan arbeidet skal utføres, og gir føringer for barnets språktrening. Barnehageloven § 19c-e er i denne sammenhengen sentral. Paragrafen forteller blant annet at pedagogisk-psykologisk tjeneste skal sørge for at den sakkyndige vurderingen blir utarbeidet og formålet med den er å sikre at barn som har behov for ekstra tilrettelegging skal få den hjelpen de har krav på (Barnehageloven, 2005, § 19 c- e). I undersøkelsen vår kom det fram at i tillegg til den sakkyndige vurderingen danner vedtak om spesialpedagogisk hjelp grunnlaget for barnehagelærerens arbeid med språkvansker. Vedtak om spesialpedagogisk hjelp skal utarbeides av kommunen eller fylkeskommunen, og har som formål å sikre at barnehagen mottar ressurser til å gjennomføre arbeidet. Vi tolket det barnehagelærerne fortalte som at den sakkyndige vurderingen har som formål å sikre at barnets behov blir ivarettatt, og at krav og forventninger i Rammeplanen (2017) og Barnehageloven (2005) blir overholdt. I sammenheng med dette ble det klart for oss at barnehagelærerne kunne oppleve at enkelte sider ved tilførselen av ressursmidler for å drive spesialpedagogisk arbeid opplevdes som problematisk. Barnehagelærerne mente det var

problematisk at de ikke ble erstattet med en annen barnehagelærer når de skulle utføre språktrening og ikke kunne være tilstede på avdelingen. Vi tolket det barnehagelærerne fortalte oss som at dette påvirker resten av avdelingen, og at de opplever det som problematisk å ikke være tilstede på avdelingen i den tiden de er pålagt å drive språktrening med enkelte barn. Gjennom intervjuene fikk vi innblikk i hvordan fysisk organisering kan brukes for å skape et godt tilbud for barn som har behov for språktrening eller som skal motta spesialpedagogisk hjelp. Som vi har vært inne på gir den sakkyndige vurderingen og vedtak om spesialpedagogisk hjelp føringer for hvordan språktreningen skal organiseres, men barnehagelæreren har et visst handlingsrom i utførelsen av sitt arbeid. Barnehagelærerne bruker sitt pedagogiske skjønn for å tilrettelegge tilbudet med utgangspunkt i sin kompetanse og erfaringer. Barnehagelærerne gav oss eksempler på hvordan de kunne gjennomføre spesialpedagogisk hjelp. En av barnehagelærerne fortalte blant annet verdien av å være bevisste på sammensetting av grupper. Fordi hun mente sammensettingen bidro til å skape et læringsfellesskap som kunne bidra til å gi barna muligheten til å videreutvikle kunnskaper og ferdigheter sammen. Beskrivelsene av hvordan barnehagelæreren kunne ta i bruk sin spesialpedagogiske kompetanse for å organisere språkarbeid i barnehagen gav oss innsikt i hvordan man kan tilrettelegge for en god pedagogisk praksis. Beskrivelsene gav oss også innblikk i hvordan det kan arbeides for å skape et godt språkmiljø i barnehagen. De ulike sidene ved barnehagelærernes arbeidsmetoder bidrar i arbeidet med å imøtekomme satsingen på tidlig innsats, og øke kvaliteten i barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I det siste drøftingskapittelet drøftet vi arbeid som kunne bidra til å fremme barnehagens språkmiljø. I teorien var vi inne på at barnehagens språkmiljø er sammensatt av barnehagelærernes prioriteringer, kunnskaper erfaringer og holdninger og av barnehagens fysiske og sosiale organisering (Høigård, 2013, s. 237). Undersøkelsen vår viste at videreutvikling av barnehagens språkmiljø innebar både planlegging, organisering av aktiviteter og av de hverdagslige og spontane situasjonene som oppstår i barnehagen. Vi tolket det barnehagelærerne fortalte som at videreutvikling av språkmiljøet i barnehagen er en hovedoppgave i barnehagelærernes språkarbeid.

I siste del av drøftingskapittelet trakk vi fram ulike organiserte aktiviteter som kan bidra til å fremme språkutvikling og et godt språkmiljø i barnehagen. I undersøkelsen vår fikk vi innblikk i ulike måter barnehagelærerne arbeider på for å fremme barns språkutvikling. Aktivitetene ble gjenspeilet i Høigård (2013) sin teori om hvilke aktiviteter som kan fremme

barns språkutvikling: allsidig lek, god dialog, musiske aktiviteter og samvær omkring tekst (Høigård, 2013, s. 233- 236). Barnehagelærerne mente at aktivitetene kunne gi barnet mulighet til å møte språket i ulike situasjoner, danne gode erfaringer med språket og få mulighet til å oppleve mestring innenfor språk. Vi så også at aktivitetene barnehagelærerne gjennomførte i eget arbeid gjenspeilet forskning på feltet, slik som vi var inne på i teorien må arbeid med språkvansker bygge på evidensbaserte tiltak som har god effekt på ulike språkområder (Helland, 2012, s. 295). Vi fikk innblikk i hvordan barnehagelæreren kan legge til rette for den gode samtaler og det gode samspillet i dagligdagse situasjoner. Vi tolket det barnehagelærerne fortalte som at barnets interesse kan brukes som en inngangsport for å skape en god dialog. Dialogen er verdifull fordi den bidrar til at barnet kan utvikle sitt språk og danne nye ord og begreper (Høigård, 2013, s. 233). I undersøkelsen fikk vi inntrykk av at allsidig lek er utgangspunktet for all læring i barnehagen. Den allsidige leken utvikler ulike sider ved språket, og barnehagelærerne gav oss inntrykk av at tilstedeværelse og bevissthet er viktig for å støtte barn i deres deltakelse i leken (Høigård, 2013, s. 236). Barnehagelærerne fortalte om mange ulike musiske aktiviteter de arbeider med i sin barnehagehverdag. De musiske aktiviteter finner sted i strukturerte treningssituasjoner, i de organiserte samlingsstundene i barnehagen og i lek og aktiviteter som ellers gjøres i barnehagen. Vi fikk inntrykk av at det finnes mye ferdig materiale barnehagelærerne benytter når de arbeider med musiske aktiviteter. Samvær omkring tekst hadde et sterkt fokus blant barnehagelærerne. Barnehagelærerne bruker lesing av bøker som en treningsaktivitet der barna skal få muligheten til å danne nye ord og begreper. De ulike aktivitetene som barnehagelærerne legger til rette for i barnehagen bidrar til å skape et godt språkmiljø og arbeidet har et forebyggende formål. Aktivitetene som utføres i barnehagene mener vi bygger på litteratur og forskning på feltet og har god effekt på barns språkutvikling.

5.2 Refleksjoner rundt undersøkelsen og avslutning

Gjennom vår masteroppgave har vi belyst ulike sider ved barnehagelærernes forståelse av arbeid med språkvansker. De ulike sidene viser at barnehagelærerne har et sterkt fokus på språkarbeid og at barnehagelærerne bruker sin kunnskap og kompetanse i arbeid med å vurdere barns språkutvikling, gjennomføre målrettede tiltak og tilmelde barnets vansker hvis det er behov for videre utredning. En annen side viser at arbeidet er preget av kompleksitet, det å vurdere barnets utvikling og behov opp mot de rammene som ligger til grunn for

barnehagelærerens arbeid krever refleksjon og kompetanse. For eksempel viste det seg at barn som faller utenfor språkvanskegruppa men som likevel har behov for ekstra oppfølging får tilpasset opplæring gjennom det generelle språkarbeidet som foregår i barnehagen. Vi så også at språkmiljøet i barnehagene er varierende og at det er fokus på ulike språklige aktiviteter. Noen barnehager har sterkt fokus på lesing av bøker mens andre bruker språkmateriell. Vi ser også at loggføring og kartlegging av det arbeidet som utføres øker bevisstheten rundt språkarbeidet, og at erfaringsdeling og kommunikasjon er en nøkkelfaktor i kvalitetsmessig godt arbeid i barnehagene. Etter undersøkelsen satt vi igjen med et inntrykk av at barnehagene gjør et omfattende arbeid for å imøtekomme stortingsets satsing på tidlig innsats og strekker seg langt i sin hektiske hverdag for å tilby et kvalitetsmessig godt tilbud til alle barn. Vi mener at dette belyser sentrale sider ved hvordan barnehagelæreren forstår eget arbeid med språkvansker. Temaene som vi har valgt å belyse i oppgavens drøftingsdel gjenspeiler hvordan vi har analysert og tolket datamaterialet, som vi samlet inn ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju. Vi opplevde at denne forskningsmetoden gav oss mulighet til å samle et stort datamateriale som gav oss et godt grunnlag for videre drøfting og refleksjon. Det kvalitative forskningsintervjuet gav oss muligheten til å gå i dybden av temaet språkvansker og vi opplevde at metoden tjente problemstillingen på en god måte. Vi har vært redskapet som både har samlet datamaterialet og tolket det barnehagelærerne har fortalt, derfor vil besvarelsen av oppgavens problemstilling være farget av vår forforståelse, holdninger og kunnskapsgrunnlag. Måten vi har besvart problemstillingen på gjenspeiler derfor også vår evne til å tenke kritisk og reflektert (Dalland, 2014, s. 145- 146). Gjennom vår forskningsprosess har vi forsøkt å høyne kvaliteten på vår undersøkelse ved å ta utgangspunkt i kvalitative kriterier for god forskning. Vi har forholdt oss til kvalitetskriteriene er pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231- 234). Ved å gjøre rede for valg som er fattet i løpet av forskningsprosessen og hvordan undersøkelsen ble gjennomført har vi arbeidet for å møte disse kravene. Selv om vi har tatt utgangspunkt i at virkeligheten er slik som barnehagelærerne har framstilt den har vi hatt et kritisk blikk på validiteten av det informantene har fortalt. Vi har blant annet kunnet sammenligne det barnehagelærerne har fortalt og med resten av datamaterialet, med teori og med forskning på feltet. Vi har også vektlagt det fenomenologisk- hermeneutiske ståstedet i analyse og tolkningsprosessene i oppgaven. Vekselvirkningen mellom datamaterialet, temaer som fremsto som relevant, teori

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

og forskning bidro til at vi fant sentrale sider ved barnehagelærerens arbeid med språkvansker, som igjen kunne bidra til å belyse problemstillingen (Dalland, 2014, s.143-144). Prosessen vi har vært igjennom har ført til at vi har økt vår forståelse for ulike føringer som påvirker barnehagelærerens arbeid, for barnehagelærerens forståelse av egen rolle og for arbeid med språkvansker. Gjennom denne undersøkelsen har vi oppdaget flere interessante momenter som vi mener har bidratt til å videreutvikle vår kunnskap om språkvansker og hvordan man kan arbeide for å fremme et godt tilrettelagt tilbud til alle barn. Det vi sitter igjen med etter denne undersøkelsen mener vi vil være med å bidra i videre arbeid.

Litteraturliste

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager 2005. nr. 8

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bele, I. V (red.). (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Bishop, D. V. M., Sowling, M. J., Thompson, P. A. & Greengalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, Vol. 58 (10.), s. 1-13. Doi: 10.1111.

Bjørnstad, E., & Os, E. (2018) Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:1, 111-127, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412051

Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. United States of America: John Wiley & Sons.

Brendeland, T., A. (2017). Dypere lek med bedre lekemateriell. *Første steg*, 2017(2), 48-51.

Dalland, O. (2014). Metode og oppgaveskriving. 5. Utgave, 3. Opplag. Oslo: Gyldendal akademisk.

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet I skolen*. (Meld. St. nr. 21.) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Draugsvoll, K., I. (2017). Kan lek og læring skiljast? *Første steg*, 2017 (2), 62-64.

Erdis, M & Bjerke, A-K. (2009) *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Furu, A., Granholt, M., Moxnes, A., & Thorsen, M. (2014). *Å arbeide i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnestad, A. (2014) *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Hagtvet, E. B. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk

Hausstätter, R.S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I: Hvidsten, B. I. B. *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A., Hjardemaal, F & Tveit, K. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 2010 (47), 608-610. issn: 0332-6470

Høgshaug, G. (2015). Språklek som basis for den første lese- og skriveopplæringen. *Spesialpedagogikk*, 2015(7), s. 28-32.

Høien, T. (2014). Logos håndbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker. Bryne: Logometrica AS.

Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lindseth, A., Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. Nordic College of Caring Sciences

Lov om barnehager (Barnehageloven). (2005). 17.06.2005. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Lyster, S-A., H. (2014). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Løge, I. K. (2003) Språk-, tale- og kommunikasjonsvansker. I Rognhaug, B. (red.), *Spesialpedagogikk i førskolealder, (s. 81- 113), 4. opplag.* Oslo: TANO.

Løge, I. K. (2011) Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland (Red.): *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge, (s. 56-73), 1. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring.* Oslo: Cappelen Damm

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

Piaget, J. (1973). *Barets psykiske utvikling. De grunnleggende begreper og teorier i Piagets psykologi. Innledning av David Elkind.* Gjøvik: Gyldendals Fakkeltbøker

Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i et sosialt perspektiv. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk, 2002 (2-3), s. 187-195.*

Reber, A. S. (1985). *The Penguin. Dictionary of Psychology.* London: Penguin Books

Regjeringen. (2017). *Språk i barnehagen.* <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen/sprak-og-kvalitet-i-barnehagen/id2466810/>

Regjeringen. (2017). *Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen/stortingsmelding-om-kvalitet-i-utdanningen/id2466822/>

Statped (2017). *Språkvansker og begrepsavklaring.* Hentet fra

<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>

Stabell, C. (2017). *Barnehagedekning før og nå.* <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Tangen, E. (Red.). (2014). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat*. 08.12.2017.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

Valle, A., Olvik, L. og Orset, A.K. (2010) *Tall- og språk- sprell. En praktisk- teoretisk veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag. (A)

Valle, A., Olvik, L. og Orset, A.K. (2010) *Tall- og språk- sprell. Matematikk- og språkleker for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag. (B)

Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i et sosialt perspektiv. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2002 (2-3), s. 187-195.

Vatne, B. (2007). Forgylte læringsstunder – lek som inspirasjons- og motivasjonsfaktor. I: Skjong, S. (red.). *GLSM Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget,

Van Manen, M. (2012). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ottawa: Althouse Press.

Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i vår masteroppgave

Forespørsel om deltakelse i mastergrad prosjekt

Studenter:

Heidi Kristin Nilsen Høgli

Helene Marie Storli Aaseth

Veileder:

Anne- Marit Valle

Informasjon om vår masteroppgave

Vi er to studenter som skal skrive masteroppgave i tilpasset opplæring, med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitet. Oppgaven vår skal stå ferdig våren 2018.

Hovedtemaet for oppgaven vår er språkvansker. Vi ønsker å undersøke hvilke erfaringer og oppfatninger dere har i forhold til ulike sider ved arbeid med språkvansker.

Problemstillingen vår er: **Hvordan forstår barnehagelærere sitt arbeid med språkvansker i barnehagen?**

Vi har også noen forskerspørsmål som bidrar til å belyse ulike sider ved arbeid med språkvansker i barnehagen. Temaene vi ønsker å gå inn på er organisering, forebyggende arbeid, tiltak og tilpassa opplæring. Vi trenger derfor hjelp av dere som arbeider med dette temaet slik at vi kan få større innblikk i deres arbeid med språkvansker. Vi ønsker derfor å intervju 4-5 barnehagelærere som har god erfaring med språkvansker. Vi skal bruke båndopptager under intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på 45-60 minutter, og tid og sted avtales etter ønske.

Alle opplysninger som omhandler barnehagelærer og intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at alle opplysninger anonymiseres og at opptakene blir slettet når oppgaven står ferdig i mai 2018. Det vil være mulig å trekke seg fra undersøkelsen når som helst i prosessen. Når oppgaven står ferdig kan kopi av oppgaven sendes om ønskelig.

Denne studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Hvis det er ønskelig med mer informasjon om undersøkelsen kan vi kontaktes på tlf; 45421358/98036008 eller sende epost til heidi.hogli@hotmail.com / helene.storli.aaseth@hotmail.no.

Vi håper dere har anledning til å delta.

Med hilsen oss.

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Vedlegg 2: Intervjuguide**Problemstilling: Hvordan forstår barnehagelærere sitt arbeid med språkvansker i barnehagen?**

Tema:	Spørsmål:
Kategori: Begrepet språkvansker	1. Hvordan forstår du/ hva legger du i begrepet språkvansker?
Kategori: Organisering	2. Hvordan organiserer dere arbeid med språkvansker i barnehagen?
Kategori: Forebyggende arbeid	3. Hva mener du barnehagen kan gjøre for å identifisere barn med språkvansker?
Kategori: Tiltak	4. Hva gjør dere når dere utarbeider og gjennomfører tiltak for barn med språkvansker?

Navn på kandidat:

Emnekode: ST313L

Dato: 15.05.2018

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

Vedlegg 3: Meldeskjema NSD

Anne Marit Valle

Postboks 1490

8049 BODØ



Vår dato: 18.09.2017

Vår ref: 55759 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55759

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Barnehagelæreres arbeid med spesifikke språkvansker

Nord universitet, ved institusjonens øverste leder

Anne Marit Valle

Helene Marie Storli Aaseth

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet med vedlegg
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Nord universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Nord universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Heidi Kristin Nilsen Høgli. Kandidatnr. 15

Helene Marie Storli Aaseth. Kandidatnr. 20

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 09.12.2017 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no