

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Marita Ludvigsen

Om barnehagelæreres vektlegging av barns språkvansker i barnehagen i alderen tre til seks år med tilhørende styrking av samspillet med de andre barna

En kvalitativ singlecasestudie om hvordan barnehagelærere i møte med barns språkvansker arbeider for å styrke dem språklig og sosialt i samspill med de andre barna

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 121

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært både krevende og utfordrende, men også spennende og lærerikt. Ved å studere fem barnehagelærere opplevelser av fenomenet barns språkvansker og samspillet med andre barn, har jeg utviklet kunnskaper med en større forståelse for fenomenet. Denne utviklende kunnskapen og forståelsen vil jeg ta med meg videre inn i arbeidslivet, hvor jeg i møte med barns språkvansker håper å kunne bidra til at de får det bedre både språklig og sosialt i samspill med andre barn.

Jeg vil først og fremst takke mine fem engasjerte informanter for at de kunne stille til intervju og dele sine opplevelser, erfaringer og forståelser om fenomenet barns språkvansker og samspillet med andre barn. Takk for at dere viste stor interesse for temaet. Hadde det ikke vært for deres engasjerte og utfyllende svar, ville ikke denne oppgaven fått et like godt utgangspunkt.

Tusen takk til veileder Gisle Johansen for gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk for gode samtaler, motiverende ord og kritiske innspill som har vært av stor betydning for egen utvikling.

Jeg vil også rette en takk til familien min. Takk til Daniel for at jeg har fått muligheten til å fokusere på egen videreutdanning de siste to årene. Det har vært to utfordrende, hektiske og krevende år på mange måter, men vi kom oss i mål tilslutt. Takk til Isak og Emma for at dere har holdt ut med en stressende og tidvis fraværende mamma som måtte sette av tid til å skrive masteroppgaven. Nå skal det bli godt å få mye etterlengtet kvalitetstid sammen i sommer. Takk til mamma som har stilt opp som barnevakt i tid og utider for at jeg kunne prioritere arbeidet med masteroppgaven i krevende og hektiske perioder.

Takk til øvrig familie, venner og kollegaer for støtte og motiverende ord gjennom de siste to årene.

Bodø, 18. mai 2022.

Marita Ludvigsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven har et singlecasesstudiedesign som overliggende plan for gjennomføring samt kvalitative intervju med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som metode for å studere fem barnehagelæreres erfaringer og opplevelser om fenomenet barns språkvansker og deres samspill med andre barn. Gjennom hele studien er det gjort etiske vurderinger for å kunne ivareta informantenes konfidensialitet samt ønsket om et pålitelig resultat. Studiets problemstilling er *Hvordan vektlegger barnehagelærere i barnehagen arbeidet med barns språkvansker i alderen tre til seks år, og hvordan kan de styrkes i samspillet med de andre barna?* For å operasjonalisere problemstillingen bidrar to forskningsspørsmål til å konkretisere det problemstillingen etterspør.

Resultatene i denne studien viser at barnehagelærerne opplever språkvansker hos barn som et komplekst fenomen med store individuelle variasjoner hos barna. Til tross for at barnehagelærerne opplever lite kunnskap og kompetanse om barns språkvansker fra utdanningen, har de likevel gjennom erfaring fått kunnskaper og kompetanse på hvordan de skal møte og ivareta disse barna. Barnehagelærerne opplever at noen barn klarer seg godt sosialt sett, selv med språklige utfordringer, mens at andre barn kan ha sosiale tilleggs vansker som påvirker samspillet med andre barn. Resultatene kan tyde på at barnehagelærere skiller mellom alvorlige og mindre alvorlige språkvansker. De mindre alvorlige tilfellene av språkvansker knytter de til uttale- og lydmessige vansker i språket, noe de opplever å kunne arbeidet med ved å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet. De mer alvorlige tilfellene av barns språkvansker knytter de til utfordringer med språkforståelsen, hvor barna igjen har vansker med å forstå andre eller det å kunne uttrykke seg slik at andre forstår dem. I de alvorlige tilfellene av barns språkvansker, er kunnskapen og kompetansen lavere med behov å tilmelde barna til PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) for videre utredning.

Barnehagelærerne opplever for øvrig at barna lærer best i samspill med andre barn, med ønske om å kunne skape gode leke- og læringsmiljø gjennom tilrettelegging av lystbetonte og språklige aktiviteter med fokus på lek og samspill i barnehagehverdagen. Sett fra deres side vises det til at det ofte er avgjørende at de voksne er språklig bevisste med god kompetanse på relasjoner, og at de voksne er tilstede for barna, gir trygghet, støtte, hjelp og veiledning, noe som er vesentlig for at barna skal kunne føle seg sett, hørt og trygge nok til å kunne utfordre seg selv og dermed utvikle seg både språklig og sosialt. En forutsetning for å få til dette er ofte tilstrekkelig bemanningstetthet og gode samarbeid mellom personalet, foreldrene og andre hjelpeinstanser.

Abstract

This master's thesis has a single case study design as an overarching plan for implementation as well as qualitative interviews with a phenomenological-hermeneutic approach as a method for studying five kindergarten teachers' experiences about the phenomenon of children's language difficulties and their interaction with other children. Throughout the study, ethical assessments have been made in order to safeguard the informants' confidentiality as well as the desire for a reliable result. The study's problem is *How do kindergarten teachers in the kindergarten emphasize the work with children's language difficulties at the age of three to six years, and how can they be strengthened in the interaction with the other children?* In order to operationalize the problem, two research questions contribute to concretizing the problem.

The results of this study show that kindergarten teachers experience language difficulties in children as a complex phenomenon with large individual variations in the children. Despite the fact that the kindergarten teachers experience little knowledge and competence about children's language difficulties from their education, they have nevertheless through experience gained knowledge and competence on how to meet and take care of these children. Kindergarten teachers experience that some children do well socially, even with language difficulties, while other children may have additional social difficulties that affect the interaction with other children. The results may indicate that kindergarten teachers distinguish between serious and less serious language difficulties. The less serious cases of language difficulties are connected to speech and sound difficulties in the language, which they experience being able to work with by arranging the general educational offer. The more serious cases of children's language difficulties are connected to challenges with language comprehension, where the children have difficulty understanding others or being able to express themselves so that others understand them. In the serious cases of children's language difficulties, the knowledge and competence are lower with the need to register the children with the PPT (Educational Psychological Service) for further investigation.

Kindergarten teachers experience in addition that the children learn best in interaction with other children, with a desire to be able to create a good play and learning environment through the facilitation of pleasurable and linguistic activities with a focus on play and interaction of everyday life in the kindergarten. From their point of view, it is pointed out that it is often crucial that the adults are linguistically aware with good competence in relationships, and that the adults are present for the children, provides security, support, help

and guidance, which is essential for the children to be able to feel seen and heard, as being confident enough for being able to challenge themselves and thus develop both linguistically and socially. A prerequisite for achieving this is often sufficient staffing density and good cooperation between the staff, the parents and other support agencies.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Oppgavens formål og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Oppgavens påfølgende avgrensninger med definisjoner av begreper	4
1.5 Oppgavens oppbygning	6
2.0 Noen teoretiske refleksjoner	7
2.1 Språk og kommunikasjon	7
2.1.1 Språkets regelbundne form	8
2.1.2 Barns språkutvikling	9
2.2 Barns språkvansker	10
2.2.1 Catalise-studier	12
2.2.2 Kartlegging og identifisering av barns språkvansker.....	14
2.2.3 Sosiale og emosjonelle vansker	15
2.2.4 Vansker i lek og samspill med andre barn	17
2.3. Spesialpedagogisk hjelp.....	18
2.3.1 Foreldresamarbeid.....	19
2.3.2 Språktrening og Karlstad modellen som spesialpedagogisk tiltak	20
2.4 Tilpasset tilbud, inkludering og tidlig innsats i det allmennpedagogiske arbeidet	21
2.4.1 Tilpasset tilbud.....	22
2.4.2 Inkludering.....	23
2.4.3 Tidlig innsats.....	24
2.5 Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet.....	24
2.5.1 Tilrettelegging for et godt språkmiljø med og rundt barna.....	25
2.5.2 Tilrettelegging for gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barna.....	26
2.5.3 Tilrettelegging av lek og samspill mellom barna.....	27
3.0 Design og metode	29
3.1 Et holistisk singlecasestudiedesign med flere analyseenheter	29
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	30
3.3 Noen vitenskapsteoretiske tilnærminger.....	31
3.3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	32
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	34
3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet	34
3.4.2 Utvalg av informanter	35

3.4.3 Rekruttering av informanter.....	36
3.4.4 Utvikling av intervjuguide	37
3.4.5 Planlegging og gjennomføring av intervju som datainnsamlingsmetode	39
3.5 Analyse av datamaterialet	40
3.5.1 Transkribering.....	41
3.5.2 Koding og kategorisering.....	42
3.5.3 Fortolkning av datamaterialet	43
3.6 Evaluering av studiet.....	45
3.6.1 Validitet.....	45
3.6.2 Reliabilitet.....	46
3.6.3 Generalisering.....	47
3.6.4 Noen forskningsetiske refleksjoner.....	48
4.0 Resultater	51
4.1. Begrepet språkvansker	51
4.1.1 Noen årsaker til barnas språkvansker	52
4.2 Å oppdage barns språkvansker	52
4.2.1 Å oppdage språkvansker gjennom daglige observasjoner	53
4.2.2 Å oppdage språkvansker gjennom kartlegging.....	54
4.2.3 Prosessen etter oppdagede språkvansker	55
4.3 Bekymringer knyttet til barns språkvansker	55
4.4 Faktorer som kan føre til vansker i samspillet med andre barn	57
4.4.1 Utdfordrende lekenivå	57
4.4.2 Individuelle variasjoner	58
4.4.3 Barns språkvansker med sosiale eller emosjonelle vansker	58
4.5 Barnehagelærerens kunnskap og kompetanse	60
4.5.1 Behovet for mer kunnskap og kompetanse om språkvansker i barnehagen	60
4.6 Spesialpedagogisk arbeid.....	61
4.6.1 Foreldresamarbeid.....	61
4.6.2 Språklæring som spesialpedagogisk tiltak	63
4.6.3 Barnehagelærernes meninger om språktrening som spesialpedagogisk tiltak.....	64
4.6.4 Organisering av spesialpedagogisk arbeid.....	65
4.7 Tilrettelegging og tilpasning av det allmennpedagogiske arbeidet som tiltak.....	66
4.7.1 Tidlig innsats og forebyggende arbeid.....	67
4.7.2 Inkludering i fellesskapet.....	68
4.7.3 Inkludering i lek og samspill.....	69
4.8 Voksenrollens betydning for barns språklige og sosiale utvikling	71
5.0 Drøfting.....	73
5.1. Om barnehagelærernes forhold til barns språkvansker.....	73

5.1.1 Begrepet språkvansker	73
5.1.2 Årsaker til barns språkvansker	74
5.1.3 Å oppdage barns språkvansker	75
5.1.4 Prosessen etter oppdagede språkvansker	77
5.1.5 Noen bekymringer knyttet til barns språkvansker	78
5.1.6 Barns språkvansker og samspill med andre barn	78
5.1.7 Barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap og kompetanse om barns språkvansker	80
5.2 Om barnehagelærernes vektlegging i det videre arbeidet med barns språkvansker for å kunne styrke de språklig og sosialt	82
5.2.1 Foreldresamarbeid	82
5.2.2 Språklæring som spesialpedagogisk tiltak	83
5.2.3 Tilpasning av det allmennpedagogiske tilbudet	85
5.2.4 Tidlig innsats og inkludering	86
5.2.5 Om å styrke barna i samspillet med andre barn	88
5.3.6 Noen utfordringer i arbeidet med barns språkvansker og samspillet med andre barn	90
6.0 Oppsummering og veien videre	92
6.1 Noen teoretiske betraktninger	92
6.2 Design og metode	94
6.3 Svar på problemstillingen	96
6.4 Veien videre	97
Litteraturliste	99
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	103
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	105
Vedlegg 3: Tillatelse fra arbeidsgiver	106
Vedlegg 4: Endelig intervjuguide	107
Vedlegg 5: Operasjonaliserende intervjuguide	109
Vedlegg 6: Vurdering fra NSD	111

Figurer:

Figur 1: Avgrensning av språkforstyrrelser mot andre aspekter knyttet til vansker med språk, tale og kommunikasjon (Etter Bishop, et al. 2017, s. 1076; Kristoffersen, et al. 2017, s. 18). Side 5.

Figur 2: Kommunikasjon, språk og tale (Johansson, 2019, s. 10). Side 7.

Figur 3: Bloom og Laheys (1978) språkmodell (Helland, 2019, s. 17). Side 9.

Figur 4: Endelig sett med presise utsagn (Bishop, et al. 2016, s. 17). Side 13.

Figur 5: Veien til diagnoser innen språkforstyrrelser (Bishop, et al. 2017, s. 1075). Side 13.

Figur 6: Venndiagram over termene for de ulike diagnosene (Bishop, et al., 2017, s. 1076). Side 13.

Figur 7: Trygghetssirkelen (Brandtzæg, et al., 2013, s. 25). Side 89.

Tabeller:

Tabell 1: Endelig utvalg av informanter. Side 36-37.

1.0 Innledning

I stortingsmelding nr. 6 (Tett på tidlig innsats) kommer det tydelig fram at alle barn fortjener en god start i livet, hvor barnehagen både er en vesentlig del av oppveksten, foruten at barna skal kunne oppleve å lære og leke sammen med tilhørende utvikling og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). En forutsetning for at barna skal kunne oppleve dette er følgelig at rammene rundt barna er trygge med tilhørende trivsel som forutsetning for å lære. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er gjerne avgjørende for å kunne sikre at barn flest opplever å kunne nå egne drømmer og ambisjoner, hvor målet følgelig er at alle barn uavhengig av bakgrunn og forutsetninger skal kunne få likeverdige muligheter til allsidig utvikling og læring. I barnehagen møter barna både oppturer og nedturer, hvor de gjerne erfarer både mestring og utfordringer. Da er det vesentlig at barna også møter voksne som gir støtte og omsorg samt hjelper barna å takle både medgang og motgang. Barnehagen skal følgelig kunne bidra til at barna får det beste grunnlaget for å utvikle seg faglig sosialt med en opplevelse av at de er en verdifull del av fellesskapet foruten å kunne bli godtatt som de er (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Barnehageloven §31 fremhever at barn med særlige behov har rett på spesialpedagogisk hjelp med formålet å kunne gi dem tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av språklige - og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2005). Den spesialpedagogiske hjelpen kan gis til barnet både individuelt eller i gruppe, hvor de også har rett på hjelp uansett om det går i barnehage eller ikke. Stortingsmelding nr. 6 fremhever for øvrig at barnehagen skal kunne være inkluderende for alle barna, hvor det følgelig er avgjørende at de ansatte har god kompetanse og nære relasjoner til barna (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Nordahl m.fl (2018) hevder at for at vi skal kunne forbedre inkludering i barnehagen, bør ansatte anerkjenne at alle barna er felles ansvar for barnehagen. Fokuset må følgelig vendes bort fra de enkelte barns utfordringer og heller mot barnehagens ansvar for ivaretagelse og tilrettelegging. Det vises til at det spesialpedagogiske tilbudet ofte organiseres utenfor fellesskapet, hvor spesialpedagogiske hjelpen gis av spesialpedagoger som ikke er ansatt i barnehagen, noe som igjen er lite sosialt inkluderende. Barnehagens personale bør møte barnas behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse samt sikre deltakelse og medvirkning i fellesskapet. Inkludering omhandler dermed å kunne tilrettelegge for sosial deltakelse, slik at de enkelte barna kan delta ut fra egne behov og forutsetninger.

Wendelborg et. al. (2015) viser til at norske barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker er det vanligste årsaken til at barn får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, deretter følger psykososiale- og atferdsvansker, utviklingshemming, sammensatte vansker og språk og/eller kommunikasjonsvansker blant flerspråklige barn. Ifølge Høigård (2019) vil språk- og talevansker påvirke barnets selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker, noe som igjen kan hemme barnets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Grøver (2018) hevder at det å kunne oppnå sosial aksept i barnegruppen ofte kan være krevende for et barn med lite språk. Barn med språkvansker har gjerne færre forutsetninger til å reparere samtalesammenbrudd, hvor manglende språkferdigheter kan gjøre det vanskelig å få innpass i leken. For at barnas samspill skal kunne fremme språkutviklingen, er det følgelig vesentlig at de voksne følger med prosessene i barnegruppen og passer på at alle barna er inkludert i sosiale samspill med jevnaldrende.

I Rammeplanen for barnehagen (2017) fremkommer det at *Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barns utvikling. (...) Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23). Følgende står det at *personalet skal følge med på barns kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive, eller som har sen språkutvikling.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). På denne bakgrunn av dette vil studien gjennom kvalitative intervju undersøke fem barnehagelæreres erfaringer og opplevelser omkring fenomenet barns språkvansker i alderen tre til seks år med deres samspill med andre barn. Følgende skal studien se nærmere på hvordan barnehagelærerne arbeider for å kunne styrke barna språklig og sosialt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom ti år som pedagogisk leder i ulike barnehager landet over, har jeg i møte med barns språkvansker møtt på mange ulike vanskeområder. I disse årene har jeg arbeidet med barn som har hatt ulike grader av vansker knyttet til uttale, taleflyt, bokstavlyd og språkforståelse. Jeg har også opplevd at barns språkvansker kunne knyttes til forsinket språkutvikling, selektiv mutisme eller flerspråklighet. Noen av barna jeg har arbeidet med har hatt tilleggsdiagnoser som autisme-spekterforstyrrelse eller ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), mens andre ikke har hatt åpenbare årsaker til språkvansker. Jeg har også opplevd at noen av barna har vokst av seg sine språklige utfordringer, mens andre har hatt vedvarende vansker. Barna med vedvarende vansker eller markant forsinket språkutvikling har gjerne blitt henvist til PPT i samarbeid med foreldrene. Både gjennom observasjon av barnas språkutvikling i hverdagen og bruk av TRAS (Tidlig Registering Av Språk) har jeg oppdaget barn med språkvansker. Både under observasjon av og i arbeidet med barns språkvansker, har jeg ofte opplevd at disse barna har vært svakere i samspillet med andre barn. Jeg har opplevd at de oftere kan havne i konflikt med andre barn, trekke seg ut av lek, trenge mer tid for seg selv, snakke mindre, bli stille eller mer utagerende. Med tanke på hvor mange barn jeg har møtt opp gjennom tiden som pedagogisk leder, har jeg ofte undret meg over at jeg etter utdanningen hadde lite kunnskap og kompetanse om barns språkvansker.

I mange av disse tilfellene har jeg samarbeidet tett med spesialpedagoger og logopeder som har gitt nyttig veiledning i forhold til hvilke tiltak vi bør sette inne for disse barna. Hvor tiltakene har vært i form av språktrening, lekegrupper og ASK (Alternativ Supplerende Kommunikasjon). Selv i tett samarbeid med spesialpedagoger og logopeder har jeg likevel ikke følt at mine egne kunnskaper om barns språkvansker har økt i særlig grad. Til tiltaket knyttet til språktrening har jeg ofte stilt spørsmålstegn ved at assistenter uten faglig kompetanse kan gjennomføre språktreningen én til én med barna. Her har jeg mindre gode opplevelser av at barna tas ut av barnegruppen for å gjennomføre treningen. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan barnehagelærere i andre barnehager forholder seg til barns språkvansker og hvordan de opplever disse barna i språklige samspill med andre barn. I det følgende ønsker jeg å finne ut av hvordan de vektlegger arbeidet i møte med barn med barns språkvansker for å kunne styrke de både språklig og sosialt. På bakgrunn av dette vil jeg nå gjøre rede for oppgavens problemstilling, samt oppgavens formål og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling

Hvordan vektlegger barnehagelærere i barnehagen arbeidet med barns språkvansker i alderen tre til seks år, og hvordan kan de styrkes i samspillet med de andre barna?

1.3 Oppgavens formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å få innblikk i barnehagelærernes erfaringer, opplevelser og forståelser av fenomenet barns språkvansker og deres samspill med andre barn, foruten utvikling av ny kunnskap i form av studiens empiri og aktuell teori. Dersom det kommer fram gode erfaringer og opplevelser om hvordan vi best mulig kan arbeide med barnas språkvansker sammen med styrking av samspillet med andre barn, kan det være nyttig kunnskap for andre barnehagelærere som står ovenfor lignende problemstillinger. Kunnskap som igjen kan føre til at barn med språkvansker får det bedre i samspill med andre barn. For egen del håper jeg at denne forskningen kan bidra til å øke egen kunnskap og kompetanse om fenomenet.

For å kunne besvare problemstillingen planlegger jeg gjennomføring av intervju med fem barnehagelærere i ulike barnehager. For å operasjonalisere problemstillingen kom jeg også fram til to forskningsspørsmål som kan bidra til å konkretisere problemstillingen;

- Hvordan forholder du som barnehagelærer deg til barnehagebarns språkvansker i alderen tre til seks år?
- Hva vektlegger du som barnehagelærer i det videre arbeidet med barns språkvansker for å kunne styrke de både språklig og sosialt?

1.4 Oppgavens påfølgende avgrensninger med definisjoner av begreper

Jeg har valgt å avgrense problemstillingen for å rette fokuset mitt mot barn i aldersgruppen tre til seks år. Når jeg i det følgende nevner fenomenet barns språkvansker, og hvordan vi kan styrke deres samspill med andre barn, er det denne aldersgruppen jeg setter fokus på.

Barns språkvansker har lenge vært et vidt begrep med mange ulike definisjoner, hvor det i 2016-2017 ble gjennomført studier i engelskspråklige land for å finne fram til en viss enighet omkring de mange anvendte definisjoner og begreper om barns språkvansker (Bishop et. al. 2016, 2017). Som følge av nye engelske definisjoner på barns språkvansker, ble det i 2021 gjennomført lignende studier i landet vårt som endret definisjonene og forståelsene av barns språkvansker. Språkforstyrrelser erstatter nå det tidligere begrepet språkvansker, hvor det nå

blir definert som en overordnet term som omhandler vansker med språk, tale og kommunikasjon. Men det er fortsatt uklart om vanskene vil medføre betydelige funksjonsnedsettelse. Utviklingsmessige språkforstyrrelser erstatter det tidligere begrepet spesifikke språkvansker (SSV) og forkortes nå med samme forkortelse som på engelsk DLD (Developmental Language Disorder). Definisjonen av begrepet omhandler barn og unge som har vedvarende problemer med språket utover fire- til femårs alderen samt hvor problemene følgelig har betydelig innvirkning på muligheter til utdanning og deltakelse i yrkes- og samfunns livet. Begrepet brukes følgelig om barn, hvor vanskene ikke kan knyttes til en biomedisinsk tilstand. Dersom språkforstyrrelsen for øvrig kan knyttes til en biomedisinsk tilstand omtales det som en språkforstyrrelse assosiert med X, hvor X følgelig er den biomedisinske tilstanden (Kristoffersen, et. al, 2021). For ordensskyld legges figuren over de forskjellige begrepene, vanskene og forstyrrelsene knyttet til barns språkvansker under.



Figur 1: Avgrensning av språkforstyrrelser mot andre aspekter knyttet til vansker med språk, tale og kommunikasjon (etter Bishop et al., 2017, s.1076). (Kristoffersen, et.al, 2021, s18).

Som følge av at de nye begrepene ble lagt fram høsten 2021, har jeg i denne studien valgt å bruke begrepet språkvansker, da jeg anser det som mest kjent av dags barnehagelærere i Norge. De gjeldende definisjonene av begrepene vil likevel være knyttet til de nye begrepene. Ifølge Norbury (2016) er det ofte en sammenheng mellom barns språkvansker og sosiale og/eller emosjonelle atferdsvansker. Haugen (2019) viser imidlertid til mange ulike begrep som omhandler barns vansker knyttet til samspill og relasjoner til andre, hvor det følgelig kan være både foreldre, jevnaldrende og/eller andre mennesker. Her brukes begrepet relasjonsvansker for å vise til at vanskene gjerne fører til utfordringer i forhold til å kunne inngå i naturlige relasjoner til andre mennesker. Relasjonsvansker deles for øvrig inn i to hovedgrupper, hvor vi i den ene gruppen finner sosiale vansker som gjerne er av utagerende karakter, hvorpå vi i den andre gruppen finner emosjonelle vansker av innagerende karakter.

Når vansker med samspillet blir nevnt i denne studien, blir det definert som relasjonsvansker i form av sosiale og/eller emosjonelle vansker.

1.5 Oppgavens oppbygning

I oppgavens første kapittel er oppgavens tema lagt fram og knyttet til medfølgende valg av problemstilling. Det er videre er gjort rede for oppgavens formål og forskningsspørsmål samt avgrensninger og definisjoner av begreper som er knyttet til tema som skal undersøkes i denne studien.

I kapittel to presenteres teori som skal kunne aktualisere problemstillingen samt være støtte til studiens empiri, noe som igjen vil kunne gi en større forståelse av temaet og fenomenet.

I kapittel tre redegjøres studiens valg av design og metode som følgelig er knyttet til hva problemstillingen ønsker å finne ut av. Videre gjøres det rede for forskende tilnærminger samt forskningsrettede valg med tanke på studiens design og metode. Her vil det også redegjøres hvordan datamaterialet er blitt bearbeidet og analysert. I det følgende blir studiens kvalitet vurdert, før noen etiske refleksjoner redegjøres.

Kapittel fire omhandler studiens resultater, noe som igjen er en analyse av det innsamlede datamaterialet, hvor informantenes erfaringer, opplevelser og meninger om fenomenet kommer fram.

I kapittel fem drøftes studiens funn og støttes med aktuell teori.

I kapittel seks oppsummeres studien med noen avsluttende refleksjoner samt veien videre.

2.0 Noen teoretiske refleksjoner

2.1 Språk og kommunikasjon

Ifølge Høigård (2019) er det å kunne lære språk, noe av det mest vesentlige som skjer i menneskets liv. Det har sammenheng med at det er gjennom språket vi mennesker lærer å forstå verden, får større selvinnsett og å kunne ta del i språksamfunnets kultur sammen med andre mennesker. Språket henger følgelig også sammen med den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen.

Språk- og kommunikasjonsutviklingen starter med det nyfødte barnets første skrik som videre vil være en kontinuerlig prosess, hvor utviklingen vedvarer gjennom hele livet, eller så lenge det er mulig å lære (Johansson, 2019). Befring (2020) hevder det samme når han beskriver at allerede nyfødte barn har behov for og evner til å kommunisere. Nyfødte barn kommuniserer gjerne gjennom gråt, ved å åpne og lukke øynene, samt å kunne snu seg mot eller fra andre mennesker.

Ifølge Høigård (2019) tilegner barna seg språket gjennom samspill med andre og er følgelig innstilt på kontakt og kommunikasjon helt fra fødselen. Gjennom det tidlige samspillet mellom omsorgspersonene og barnet, legges følgelig grunnlaget for språkutviklingen. Videre skal barnet tilegne seg språk, noe som innebærer at barnet skal lære seg både hva språket brukes til, og hvordan det anvendes.

Når vi i denne studien skal definere språk, er det rimelig å reflektere at språk er et konvensjonalisert system av symboler som må læres (Johansson, 2019). Vi mennesker har flere ulike typer språk, der den vanligste formen for språk er talespråket, men hvor vi i tillegg også har skrift- og tegnspråk. Disse formene defineres som ulike redskaper for språket, hvor språket er en av ulike former for kommunikasjon. Dette fremkommer i figur 1.1 som illustrerer at tale er en form for språk, foruten at det er en form for kommunikasjon.



Figur 2: *Kommunikasjon, språk og tale* (Johansson, 2019, s.10).

Når vi forøvrig i oppgaven skal definere kommunikasjon, vises det til Johanssons (2019) definisjon om at kommunikasjon er en prosess, der mennesket påvirker en eller flere andre til å gi respons. Kommunikasjon kan for øvrig være både bevisst og ubevisst samt ha en hensikt eller ikke, hvor en relasjon mellom to eller flere personer er følgelig en nødvendig forutsetning for å kunne kommunisere.

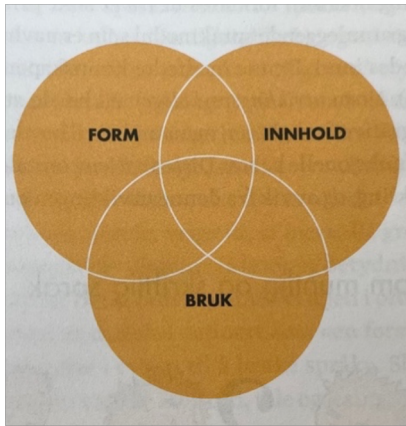
Ifølge Helland (2019) er det betinget at vi har en avsender og en mottaker for at et språk skal være et kommunikasjonsmiddel, hvor det i kommunikasjonssituasjoner mellom avsender og mottaker er mye som kan analyseres på ulike nivå. Det språklige nivået handler om hele vår bevissthet som avsender eller mottaker av et budskap, hvor det fysiologiske nivået handler om tale- og hørselsorganene våre, mens det akustiske nivået handler om lydbølgene i språket. For de fleste av oss skjer det å lære seg å snakke automatisk, men talen er ofte en svært komplisert aktivitet som krever en koordinasjon av organer som stemmebånd, lepper, tunge, munn og hjernes bevissthet med talens innhold, noe som skal skje i løpet av millisekunder.

Johansson (2019) kommer nærmere inn på at barnets indre forutsetninger er begrenset til medfødte funksjoner i starten av livet, hvor forutsetningene forandres og utvikles ved at barnet blir stimulert og påvirket av omgivelsene. Her må det følgelig finnes egenskaper i den ytre stimuleringen som passer barnets mottakelighet. Interaksjonen mellom indre forutsetninger og ytre stimuleringer fører til at barnet i større grad klarer å ta i mot og bearbeide kompliserte inntrykk fra omgivelsene.

2.1.1 Språkets regelbundne form

Før vi går nærmere inn på barns språkutvikling, er det naturlig å se litt nærmere på språkets form. Språk er som nevnt i kapitel 1.1 en form for kommunikasjon, samtidig som tale igjen er en form for språk (Johansson, 2019).

Ifølge Bloom og Lahey (1978) er det til tross for mange ulike språk, likevel et kjennetegn at språk er regelbundet i sin form (Helland, 2019). Språk deles gjerne inn i form, innhold og bruk, hvor delene gjerne har felles påvirkningsforhold til hverandre, men hvor disse også kan analyseres hver for seg. Dette kan vi se nærmere på ved å se på Bloom and Laheys (1978) språkmodell (figur 1.2).



Figur 3: Bloom og Laheys (1978) Språkmodell (Helland, 2019, s. 17).

Innenfor språkets form finner vi fonologi, morfologi og syntaks, hvor førstnevnte handler om lydlæring, noe som også kan forklares som de meningsdifferensierende elementene i språket (Bloom og Lahey, 1978, Helland, 2019). Morfologi handler imidlertid mer om læren til de minste meningsbærende elementene i språket, som for eksempel bøyninger og avledninger, hvor vi til slutt finner syntaks som omhandler læren om setningsstrukturen i språket. Innenfor språkets innhold finner vi videre semantikk som kommer nærmere inn på språkets innholdsside som for eksempel ordtilfang, sjanger og stil i forhold til tema foruten avsender og mottaker. Språkets innhold og medfølgende ordtilfang avspeiler videre både den kulturen som språket tilhører samt hvordan denne oppfatter vår verden. Innenfor språkets bruk finner vi for øvrig pragmatikken som kommer nærmere inn på hvordan språket brukes i ulike situasjoner. Språket tilpasser seg for øvrig generasjoner, sosiale grupper, ulike situasjoner og varierer gjerne mellom ulike kulturer (Helland, 2019).

2.1.2 Barns språkutvikling

I kapitel 2.1 kom vi nærmere inn på at barns kommunikasjonsutvikling startet allerede ved fødselen, hvor også barnet allerede som nyfødt kommuniserer i samspill med sine omsorgspersoner. Barnets språkutvikling inngår følgelig i kommunikasjonsutviklingen, hvor barnet etterhvert skal begynne å lære seg språket, og hvordan det skal anvendes (Høigård, 2019, Johansson, 2019, Befring, 2020). På bakgrunn av dette kan vi gjerne uttrykke at kommunikasjonsutvikling antas å være en forutsetning for språkutvikling (Johansson, 2019).

Mennesker trenger ord. Ord som kan uttrykke behov, følelser, tanker og kunnskap, ord som kan brukes til å øke vår innsikt, ord som kan hjelpe til i problemløsning og

selvkontroll, ord som kan være redskap for hukommelsen og tanken og ord som også kan deles med andre mennesker både i sorg og i glede. (Johansson, 2019, s.148).

Å lære et språk omhandler følgelig mye mer enn bare det å lære ord, noe som i seg selv er vesentlig, men også å kunne lære hva språket brukes til, og hvordan språket anvendes i samhandling med andre mennesker. (Høigård, 2019; Givær, 2014).

Ifølge Lyster (2014) er det gjerne store variasjoner i den typiske utviklingen blant barn, hvor dette følgelig fører til at det kan være vanskelig å fastslå språklig risikoatferd hos barna. Hun viser forøvrig til en tommelfingerregel at barn ved treårsalderen bør kunne tre-ordsyttringer.

Johansson (2019) hevder at hos de fleste barna starter det en rivende utvikling av språket rundt toårsalderen. Ifølge Ottem og Lian (2008) begynner noen barn å snakke seint, men når de først begynner å snakke, går utviklingen ofte raskt. Barnet viser heller ingen tegn til negative effekter av den forsinkede utviklingen, men dersom det ikke har begynt å bruke ord ved 22 måneders alder og heller ikke begynt å bruke setninger ved 33 måneders alder, bør vi være oppmerksomme på språkutviklingen med dens mulige språkvansker.

Før vi ser nærmere på barns språkvansker, kan vi minne hverandre om språkets regelbundne form i kapittel 2.1.1 der vi ved hjelp av Bloom og Laheys (1978) språkmodell, kunne se at språket består av form, innhold og bruk hvor disse tre delene er gjensidig avhengige deler av en helhet (Helland, 2019). Ifølge Johansson (2019) vil en forstyrrelse eller mangel i en av disse tre delene også kunne medføre en forstyrrelse av helheten.

2.2 Barns språkvansker

Ifølge Høigård (2019) kan vi se at noen barn kan vise tidlige tegn til språkvansker ved å ha en språkutvikling som avviker fra den mer typiske utviklingen. Hos noen barn kan det dreie seg om forsinket språkutvikling, mens hos andre barn kan det omhandle en vedvarende vanske med tale og språk. I noen tilfeller av språk- og talevansker kan vanskene være sekundære, det vil si at vanskene kommer som følge av andre diagnoser som for eksempel ulike funksjonsnedsettelse eller syndromer. Helland (2019) viser til at forventningene følgelig bør være at den språklige utviklingen er på nivå med den kognitive utviklingen. Sekundære språkvansker kan også henge sammen med helt eller delvis nedsatt hørsel. Selektiv mutisme omhandler barn som er stille og tause over lengre eller kortere tid, noe som ikke knytter seg til språket, nedsatt hørsel eller utalevansker, men heller til sosial angst. Innenfor primære vansker vises det gjerne til talevansker som er knyttet til artikulasjon, utviklingsmessig

dyspraksi, verbal dyspraksi og dysartri. Vansker knyttet til språklig prosessering som språklig oppfattelse, bearbeidelse og produksjon, gjerne omhandler taleflytvansker, afasi og spesifikke språkvansker (SSV).

Ifølge Høigård (2019) vil vansker som forekommer uten påviselige årsaker, dreie seg om spesifikke språkvansker (SSV). Dette omhandler barn som ikke tilegner seg språket som forventet, til tross for en ellers typisk utvikling. Helland (2019) viser i denne sammenheng til at noen barn med spesifikke språkvansker ofte utvikler dysleksi senere i livet. Ottem og Lian (2008) hevder at når det er snakk om språkvansker hos barn, blir disse ofte knyttet til barns utfordringer med å uttale ordene riktig samt at utfordringene retter seg selv senere. Slike vansker er det vi kan beskrive som talevansker eller uttalevansker, språkvansker gjerne derimot en mer omfattende og alvorlig utfordring hos barn.

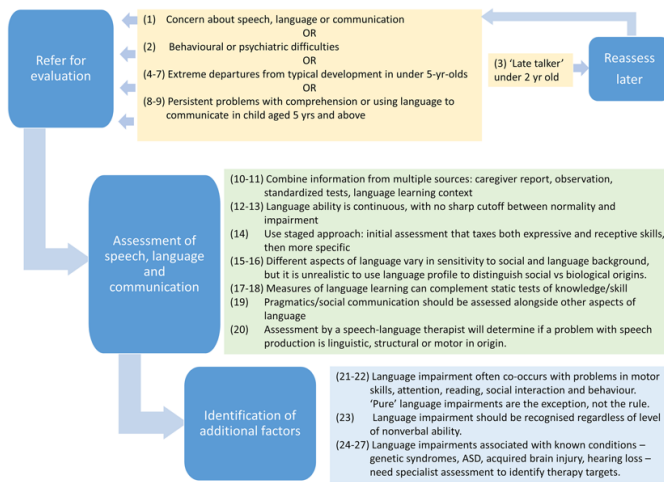
Høigård (2019) viser til at vi gjerne skiller mellom tale-, språk- og språklydvansker, hvor førstnevnte knyttets til selve talen i form av stemmevansker og utfordringer med rytme og flyt i talen. Et barn med talevansker har vanligvis ikke utfordringer med språkforståelsen, språkvansker derimot er utfordringer som gjerne knyttes til innholdssiden av språket. Her vil det ofte dreie seg om vansker med forståelsen (reseptive vansker), vansker med å produsere meningsfylte ytringer (ekspresive vansker), eller vansker knyttet til å bruke språket i sosiale situasjoner (pragmatiske vansker). Ifølge Lyster (2014) kan noen barn ha utfordringer med å utvikle et ordforråd som er adekvat for alderen, mens andre barn kan ha utfordringer knyttet bruken av språket, hvor det følelig innebærer å kunne kommunisere med andre mennesker. Slike vansker knyttes gjerne til barn med ulike former for autisme, men kan ofte opptre hos barn som av andre grunner har vansker med å holde tråden i en samtale. Hos disse barna kan vanskene vise seg ved at barna trekker inn temaer som ikke er relevante i samtalen, utfordringer med turtaking samt det å utvikle dialogisk kompetanse. Ifølge Bele (2017) vil barn med spesifikke språkvansker (SSV) ofte ha markante begrensinger i ekspresive - og/eller reseptive språklige ferdigheter. Barnets språklige vansker vil for øvrig være sammensatte kombinasjoner av vansker på ulike områder innenfor fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk. Forandringer knyttet til ulike overganger i livet kan forøvrig bidra til at vanskene blir mer tydelig eller mindre, hvorpå vanskene kan være dynamiske over tid, men at kjernen av vanskene vil bestå. Vansker med informasjonsprosessering og eksekutive funksjoner er ofte fremtredende trekk hos barn med spesifikke språkvansker, hvor vansker med blant annet mentalisering kan prege utviklingen av sosiale relasjoner og nære vennskap til jevnaldrende.

Ottem og Lian (2008) kommer nærmere inn på at språket er et komplekst - og dynamisk system av symboler, hvor elementene er ordets mening. Når vi ser på barns språkvansker, kan disse tyde på at barnet ikke har god tilgang til det aktuelle symbolsystemet. Når vi har en god tilegnelse av dette, vil det innebære at vi forstår hva andre uttrykker med utvikling av egne ideer og tanker som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer inn i sammenhengen. Derfor kan det å ha språkvansker innebære store konsekvenser på en eller flere områder knyttet til utdanning, arbeid og psykisk helse.

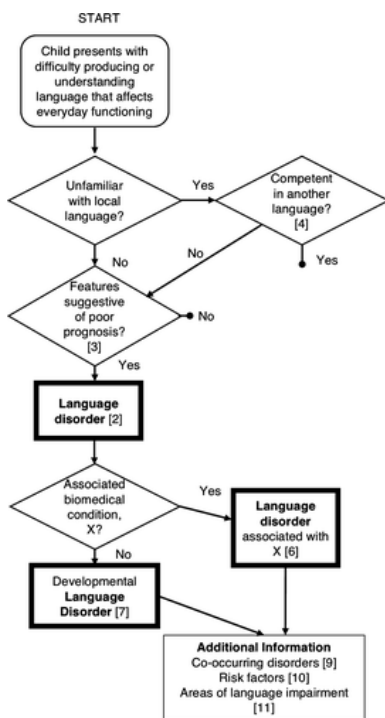
Norbury, et.al (2016) viser til at utbredelsen av barns språkvansker antas å være 9,92% av populasjonen. Der 7,58% antas å gjelde språkvansker uten påviselige årsaker, og at utbredelsen av språkvansker knyttet til psykisk utviklingshemming og/eller en medisinsk diagnose hos mennesker antas å være 2.34%. Ifølge Bele (2017) vil det være vesentlig å studere barn og personer med spesifikke språkvansker over tid. Hun viser til at spesifikke språkvansker i dag er lite kjent og knytter årsaken til at det dreier seg om en manglende konsensus omkring når diagnosen skal settes, samt at det brukes mange ulike navn på de mange ulike vanskene barn med spesifikke språkvansker kan ha. Det er nylig gjennomført studier for å finne enighet om konsensus omkring når og hvilke diagnoser innenfor språkvansker skal settets, samt en felles terminologi for de ulike navnene som brukes om de ulike vanskene barn kan ha med språket (Bishop, 2016, 2017, Kristoffersen, et.al. (2021). Følgende skal vi se nærmere på resultatene fra disse studiene.

2.2.1 Catalise-studier

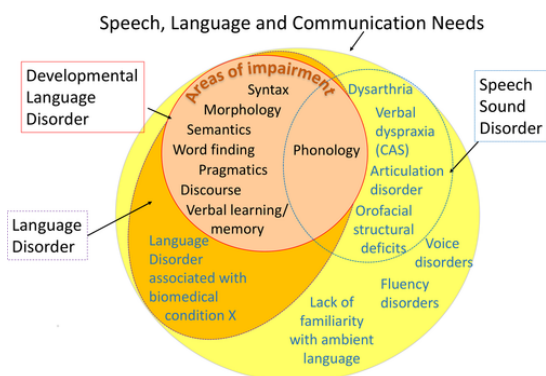
Ifølge Bishop, et. al. (2016, 2017) skapte uenighetene rundt kriteriene og terminologiene for barns språkvansker utfordringer for forskning og praksis. Hvor igjen bruken av ulike kriterier og terminologi om barns språkvansker mellom ulike profesjoner gjerne førte til at samarbeidet ble utfordrende. På denne bakgrunn ble det gjennomført en delfistudie for engelskspråklige land for å finne enighet om kriteriene og terminologien på engelsk. Studien hadde to faser, der de i den første fasen ble enig om kriterier for barns språkvansker, i den andre fasen ble de enige om terminologier knyttet til barns språkvansker. Resultatene fra denne studien kan vi for øvrig se i figur 4,5, og 6.



Figur 4: *Endelig sett med presise utsagn* (Bishop, et.al., 2016, s. 8)



Figur 5: *Veien til diagnoser innen språkforstyrrelser* (Bishop, 2017, s1075).



Figur 6: *Venn diagram over termene for de ulike diagnosene* (Bishop, 2017, s. 1076).

På linje med engelskspråklige land, fant også Kristoffersen, et. al (2021) fram til at det også på norsk benyttes mange ulike kriterier og terminologier for barns språkvansker. Det gjorde også sitt til at kommunikasjon, samarbeid og forståelse mellom ulike fagfelt var utfordrende også her i Norge. Med bakgrunn i den engelske Catalise-studien ble det derfor gjennomført en lignende norsk Catalise-studie for å finne frem til hvilke termer vi burde benytte i Norge når vi skal beskrive barns språkvansker. På grunnlag av resultatene i den norske Delphi-konsensus studien anbefales det nå å bruke *språkforstyrrelse* som en overordnet term, mens *vansker med språk, tale og kommunikasjon* brukes der det er uklart om vanskene vil medføre betydelig og varig funksjonsnedsettelse. Barn med vedvarende problemer med språket utover fire-fem års alder og hos personer der problemene vil ha stor innvirkning på utdanning og deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, anbefales bruk av *utviklingsmessig språkforstyrrelse*. Dersom språkforstyrrelsen er en del av en biomedisinsk tilstand anbefales det bruk av *utviklingsmessig språkforstyrrelse assosiert med X* (der X er den biomedisinske tilstanden). Dermed anbefales det at språkforstyrrelser som ikke er assosiert med en biomedisinsk tilstand omtales som *utviklingsmessig språkforstyrrelser* (med bruk av forkortelsen som på engelsk, DLD) (Kristoffersen et al., 2021). I figur 4 kan vi se veien til de forskjellige diagnosene, hvor vi i figur 5 kan vi se hvilke vansker som kan knyttes til de forskjellige diagnosene (Bishop, 2017).

2.2.2 Kartlegging og identifisering av barns språkvansker

Ifølge Lie (2014) er hensikten med tidlig identifikasjon av barn med sen språkutvikling å finne frem til hvilke barn som trenger tidlig intervenring, men for å kunne gjøre det vil det være vesentlig å kjenne barnas språkutvikling så tidlig som mulig. I lengre tid har det vært uenigheter i fagfeltet når det skal settets inn tiltak for barn med språkvansker. Noen har gjerne en noe avventende holdning, der de ser om språket kommer på plass etterhvert, mens andre ønsker å sette inn tiltak så tidlig som mulig. For å kunne oppdage, identifisere og sette inn tiltak, er det vesentlig at personalet har god kompetanse og erfaring i hvordan TRAS (Tidlig registrering av språk) både brukes og tolkes samt hvordan resultatene skal følges opp. For å kunne vite hvilke barn som er i risikozonen for utvikling av mer alvorlige språkvansker, må vi følgelig kunne identifisere vanskegraden. Det kan gjøres ved å kartlegge barnas språkfunksjonsprofil av ekspressivt og reseptivt språk, sosiale ferdigheter, kommunikasjonsevne samt den mer kognitive funksjonsprofilen. Dette vil være vesentlig fordi det vil hjelpe oss å finne markører for språkforsinkelser hos barn så tidlig som mulig,

noe som fører til at vi kan sette inn tidlige tiltak for de barna med økt sjanse for å utvikle spesifikke språkvansker.

Lyster (2014) uttrykker at vi først og fremst bør se på hvordan barnet mestrer språkets form, innhold og bruk når vi skal vurdere barnas språk. Deres kunnskap om språkets form eller reseptive ferdigheter vurderes ut fra om ordene uttales og bøyes rett, eller om setningene har rett syntaks. Kunnskapen barnet har om språkets innhold er gjerne knyttet til hvor mange ord og typer setningskonstruksjoner barnet bruker og forstår. Her bruker ofte spesialpedagoger tester som TROG (Test of Reception of Grammar) og BPVS (British Picture Vocabulary Scale) for å kunne kartlegge barnets grammatiske forståelse og ordforståelse. For å kunne kartlegge barnets bruk av språket i form av ekspressive ferdigheter, kan vi benytte kartleggingsmateriale der vi kan se på barnets produksjon av ord og setninger. Analysering av barnets spontane tale og barnets samtaler med voksne og andre barn er også en måte kan benyttes for å vurdere barnets språkferdigheter. Lie (2014) viser til bruk av Wechslers tester for å utrede språkvansker hos barn, men disse bør helst anvendes i tillegg til andre språktester. WPPSI-III (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – 3. Utgave) er en evnetest som brukes til å vurdere barnas kognitive evne. Foreldrerapport for kommunikativ utvikling (CDI) er et kartleggingsinstrument som kan brukes for å vurdere barnas ordforråd, kommunikative gester, handlinger, leker og rutiner samt grammatisk kunnskap og ytringslengde.

2.2.3 Sosiale og emosjonelle vansker

Ifølge Norbury (2016) er det ofte en sammenheng mellom barns språkvansker og sosiale - og/eller emosjonelle atferdsvansker. Befring (2020) hevder at kommunikasjon også omhandler barn som med sine være- og handlemåter gir uttrykk for behov for hjelp og støtte. For mange barn omhandler gjerne psykososiale vansker utfordringer i samspillet med andre barn, hvorpå vi gjerne benytter betegnelsene relasjons- og samspillsvansker. Dersom disse blir spesielt bekymringsfulle, kan vi gjerne si at barna har atferdsvansker.

Haugen (2019) viser til flere grunner til at barn kan ha utfordringer med å inngå i naturlige relasjoner med andre. Her deles relasjonsvanskene inn i to hovedgrupper, hvor vi i den ene gruppen finner vansker av sosial eller utagerende atferd, mens det i den andre gruppen fremkommer vansker av emosjonell og innagerende atferd. Ifølge Lund (2014) kan barn gjerne isolere seg og bli stille for å beskytte seg selv fra erfaringer knyttet til utestengelse fra

lek, ignorering og latterliggjøring. Disse barna har gjerne en innagerende atferd og kan fort bli usynlige i barnehagen. Her bør de voksne aktivt arbeide for å stoppe uønsket atferd og heller hjelpe barnet inn i leken. Målet vil følgelig være å gi de forsiktige barna nye mestringserfaringer som videre kan bli en del av barnets generaliserte erfaringer. Befring (2020) viser til at sentrale kjennetegn for innadvente barn gjerne er å være stille, sosialt forsiktige og engstelige. De gjemmer seg gjerne i sosiale felleskap og er i liten grad involvert i samspill med andre barn. Barna kan ofte bli oppfattet som utrygge med vansker i å utvikle nære og gjensidige relasjoner til andre mennesker. Voksne i møte med innagerende barn, kan gjerne oppleve at de har forsøkt alt for å inkludere barna uten å lykkes, noe som kan føre til at de voksne rundt barna gir opp.

Ifølge Lund (2014) er ofte barn med utagerende atferd mer synlige i barnehagen. Disse både ses og høres av de voksne, stemmene er gjerne høye med ofte roller som midtpunktet i konflikter. Det kan igjen føre til at barna gjerne oppleves som slitsomme av voksne med ofte irritasjon mellom dem og barna. I møte med slike barna er det vesentlig at de voksne ser nærmere på egen atferd som betydningsfull, hvor deres reaksjoner enten kan forsterke eller forebygge utfordrende situasjoner. Det samme uttrykker Befring (2020), hvor barn med utagerende atferd ofte kan oppleves som vanskelige, noe som igjen kan føre til at barna får negativ oppmerksomhet. Sentrale kjennetegn for barn med en utagerende atferdsvansker er gjerne konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og uheldige samspillsmønstre. Samtidig kan noen barn gjerne ha vansker med impulskontrollen og dermed vise et aggressivt reaksjonsmønster. Ifølge Befring (2020) kan de psykososiale tilpasningsvanskene være nevrologisk berettiget eller handle om andre vanskelige forhold i oppvekstmiljøet. Uansett bakgrunn for de psykososiale vanskene vil barnet ha store behov for støtte til sosial og emosjonell læring. Innenfor sosiallæring vil gjerne målet være at barnet skal kunne mestre normene for samspill og samhandling med andre mennesker. Innenfor emosjonell læring handler det mest om at barnet skal bli mest mulig kjent med egne følelser og kunne gi uttrykk for følelsene sine.

Ottem og Lian (2008) viser også til sammenhenger mellom språkvansker og atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske vansker, noe som igjen ofte er en konsekvens av at språkvansker varer over tid. Det understrekes at det er store individuelle forskjeller mellom disse barna og at prognosen for disse barna har sammenheng med hvor alvorlig språkvanskene er.

2.2.4 Vansker i lek og samspill med andre barn

Ottem og Lian (2008) viser til at uansett om barn med språkvansker har innagerende eller utagerende reaksjonsmønstre, vil de ofte ha vansker med å relatere seg til jevnaldrende, noe som gjerne fører til at de i mindre grad enn andre barn blir valgt som venner. Ifølge Høigård (2019) vil språk- og talevansker påvirke barnets selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker. Disse vanskene kan ofte hemme barnets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, hvor barn med språk- og talevansker gjerne beskrives som umodne, rastløse, utagerende og aggressive. Barnas atferdsmessige reaksjoner henger ofte sammen med frustrasjoner som følge av manglende evne til å kommunisere egne ønsker, behov og følelser eller at de ikke forstår hva andre uttrykker.

Grøver (2018) hevder at evnen til å kunne oppnå sosial aksept i barnegruppen ofte kan være krevende for et barn med forsinket språkutvikling. Barn med språkvansker har gjerne færre forutsetninger til å reparere samtalesammenbrudd, hvor manglende språklige ferdigheter kan gjøre det vanskelig å få innpass i leken. For at barnas samspill med andre barn skal kunne fremme språkutviklingen, er det vesentlig at de voksne følger med prosessene i barnegruppen. De bør i det følgende passe på at alle barna er inkluderte i sosiale samspill med jevnaldrende som igjen kan tilføre barna språklige ferdigheter.

Bele (2017) viser til at barn med spesifikke språkvansker også kan ha vansker med mentalisering, noe som igjen kan påvirke og hemme barnets utvikling av sosiale relasjoner og nære vennskap med jevnaldrende. Evnen til mentalisering handler om å kunne ta og forstå andres perspektiv, noe som igjen innebærer evnen til å kunne forestille seg hva en annen person tenker, føler og opplever. Dersom et barn har vansker med mentalisering vil det også kunne påvirke og hemme barnets evne til å forstå sosial interaksjon samt å kunne kommunisere egne behov. Dette trekkes også Lie (2014) fram, hvor gjerne barn med språkvansker har utfordringer med å bruke språket sitt i sosiale sammenhenger, hvor også noen barn kan ha større utfordringer med å bruke og forstå de sosiale kodene som forutsetning for kommunikasjon.

Stangeland (2017) har studert sammenhengen mellom språksvake toåringer og sosial fungering i lek. Studien viser at språksvake toåringer fungerer dårligere i lek enn sine jevnaldrende, noe som vil si at barn med språkvansker gjerne allerede i toårsalderen faller utenfor sosialt. Det vil følgelig føre til at barna allerede her går glipp av vesentlig sosiale erfaringer med betydning for deres språkutvikling. Resultatene i studien viser at sosial

kompetanse har større betydning for barnas lekeatferd enn språklige ferdigheter, hvor igjen tiltak for å øke sosiale ferdigheter vil øke barnas deltakelse i lek sammen med andre barn. De voksne bør kunne støtte og veilede disse barna i sosiale strategier som ofte brukes i lekesammenheng, gjennom å engasjere seg selv i lek på en positiv måte eller ved å tilrettelegge for lek som vil øke barnas deltakelse i lek sammen med andre barn, noe som igjen vil kunne øke dere muligheter for å tilegne seg sosiale ferdigheter.

2.3. Spesialpedagogisk hjelp

Wendelborg et. al. (2015) viser til at norske barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker er den vanligste årsaken til at barn i barnehagen får spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Torsteinson (2014) er det ingen nedre grense for retten for spesialpedagogisk hjelp som igjen kan gis både til hjemmet og barnehagen. Det er vanligvis PPT som er den utøvende og rådgivende instansen som skal hjelpe barnets omsorgspersoner og personalet i barnehagen i arbeidet med å tilrettelegge tilbudet for det enkelte barnet i fellesskapet. Spesialpedagogisk hjelp for barn med særskilte behov er lovpålagt med referanse til Barnehageloven, hvor §31 fremhever at dersom barn under opplæringspliktig alder har særskilte behov for det, har de rett på spesialpedagogisk hjelp etter tilmelding fra barnehagen i samråd med foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2005). Formålet med hjelpen er å kunne gi barna tidlig hjelp og støtte i utvikling og tilegning av språklige - og sosiale ferdigheter. Den spesialpedagogiske hjelpen kan for øvrig gis til barnet både individuelt eller i gruppe. §32 presiserer at det skal innhentes samtykke fra foreldrene før PPT utarbeider en sakkyndig vurdering med påfølgende fra kommunen om spesialpedagogisk hjelp. Det innebærer at foresatte har rett til å gjøre seg kjent med vurderingen og dens innhold, før det fattes vedtak. Så langt det er mulig skal tilbudet om spesialpedagogisk hjelp utarbeides i samarbeid med barnet og barnets foreldre, hvor det følgelig skal legges vekt på deres syn. En gang i året skal foreldrene og kommunen få oversikt over barnets spesialpedagogiske hjelp med vurdering av dets utvikling fra barnehagen. I §33 framkommer det også at PPT i den hjemlige kommunens er sakkyndig instans i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp, hvor tjenesten skal sørge for at det utarbeides sakkyndige vurderinger etter tilmelding fra barnehagen i forståelse med foresatte. I tillegg skal tjenesten bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organiseringsutvikling for å kunne tilrettelegge tilbudet i barnehagen for barn med særskilte behov. Vedtaket om spesialpedagogisk hjelp må begrunnes dersom det avviker fra den sakkyndige vurderingen. (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Selv har jeg erfart at barn med særskilte behov har fått rett på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, men hvor jeg likevel oftest har opplevd at hjelpen innebærer tilrettelegging i form av språklig eller sosial læring utenfor fellesskapet på avdelingen. Den sakkyndige vurderingen utarbeides av fagpersoner i PPT som ofte har vært innom barnehagen en kort stund for å observere barnet, hvorpå de innen kort tid i barnehagen skal ta hensyn til barnets videre behov. Det oppleves ofte at vedtaket om spesialpedagogisk hjelp ikke innebærer tilstrekkelig ekstraressurser for å kunne dekke behovet barnet har gjennom en hel barnehagehverdag. Jeg har følgelig ofte erfart på vegne av personalet i barnehagen å ha fått for lite veiledning om kompetanse innenfor barnets vansker samt hvordan vi kan arbeide for å styrke barnet i barnehagehverdagens situasjoner. Vi skal derfor i det følgende se nærmere på hvordan barnehagens personale kan møte barns språkvansker samt tilpasse og tilrettelegge for at barna skal kunne styrkes best mulig både språklig og sosialt.

2.3.1 Foreldresamarbeid

Både Johansson (2019) og Nilsen (2014) hevder at et godt og velfungerende samarbeid mellom barnehagen og hjemmet er vesentlig i arbeidet med barns språkstimulering eller i form av spesialpedagogiske tiltak. Foreldresamarbeidet framkommer også i Rammepplanen (2017), der det fremkommer følgende;

Barnehagen skal begrunne sine vurderinger ovenfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29).

Ifølge Lund (2014) møter vi som personale i barnehagen mange ulike typer foreldre, noe som kan føre til at vi kan oppleve at samarbeidet med noen foreldre er særskilt utfordrende. Noen foreldre gir alt og tar i ekstra tak for barna sine, mens andre kan være sårbare og streve i foreldrerollen, noe som gjerne blir forsterket, dersom barna deres har det vanskelig. Noen foreldre kan imidlertid oppleve en fortvilelse som de overfører til personalet i barnehagen. I sårbare tema kan samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene gjerne bli særskilt utfordrende, hvor det likevel er vesentlig at barnehagen og foreldrene klarer å samarbeide om hvilke løsninger som passer det enkelte barnet best. Lie (2014) hevder for øvrig at det ved tidlig intervensjon av barns språkvansker er en forutsetning for involvering av foreldrene i vurderingen, noe som igjen kan være en avgjørende faktor for barnets utvikling.

2.3.2 Språktrening og Karlstad modellen som spesialpedagogisk tiltak

Ifølge Johansson (2019) er barnets nære voksne sentrale for barnets normale språkutvikling, hvor et tett og godt samarbeid mellom disse er en forutsetning for at barnet skal kunne lykkes i språktreningen. Denne bør igangsettes så tidlig som mulig og treningen bør være strukturert, kontinuerlig og repeterende. Karlstadmodellen blir ofte brukt som verktøy i form av en nøytral modell for diagnoser med fokus på barnet og de voksne rundt. Her er det barnet selv som lærer seg selv, men hvor det følgelig trenger andre vesentlige personer rundt seg som støtter, utfordrer, tilrettelegger og tar bort ulike hindrer i læringsprosessen.

Høigård (2019) fraråder derimot bruken av ordet språktrening når vi skal arbeidet med språk sammen med barn. Vi voksne bør ikke trene barn i språk, men heller samtale med barna i form av språkarbeid som grunner i at barna tilegner seg kommunikasjon og språk gjennom hele dagen. I barnehagen arbeides det med språk gjennom hele dagen, hvor den viktigste ressursen i språkarbeidet er voksne som er følelsesmessig tilgjengelige, ser og svarer barnas initiativ og som gir alle barna varierte opplevelser, erfaringer i språklige omgivelser.

Givær (2014) mener også at språklæring bør tilrettelegges av de voksne i alle situasjonene gjennom hele barnehagehverdagen. Her vises det til at mange barnehager gjennomfører språklæring i form av språktrening, der spill, bilder, figurer og andre ideer skal støtte barnas språk. Denne formen for læring bør skje i en positiv atmosfære med gode samspill, da kan metoden bidra til å repetere ord og innhold som også fører til gode samtaler mellom barna og mellom barna og voksne. Samtidig ligger det begrensinger i en slik form for læring da instrumentell læring krever konsentrasjon hos barnet som vanligvis gjerne ikke varer lengre enn en halv time. Denne formen for læring bør derfor heller være et tillegg til barnas språklæring i barnehagen, hvor igjen den mest hensiktsmessige metoden er voksne som klarer å tilrettelegge for språklæring i barnehagehverdagen, noe som igjen fører til at alle hverdagssituasjonene vil kunne bli gode språkarenaer for språklæring.

Stangeland (2018) fremhever leken som viktigere enn voksenstyrt språkopplæring, også for barn med språkvansker. Barn med språklige utfordringer blir ofte tatt ut av aktiviteter som for eksempel frilek og utelek, for å øve og trene på språket sammen med en voksen. Barn med språkvansker trenger å være en del av det sosiale og i lek, hvor gjerne det språklige utbyttet er større, dersom de får være med i meningsfulle aktiviteter, enn om de skal sitte inne sammen med en voksen og trene på ord og begreper.

Givær (2014) mener at uansett om språktreningen skjer i barnegruppens daglige situasjoner eller på språktrening, er barns medvirkning avgjørende for å kunne skape et godt læringsmiljø. Når det kommer til språktrening er det ifølge Johansson (2019) ingen raske måter å bedre barnas språkvansker på. Ulike samspillsfaktorer har imidlertid en betydning, hvor den mest hensiktsmessige faktoren handler om å ta utgangspunkt i det enkelte barnet. Det handler følgelig om individualisering, hvor barnets egne erfaringer, interesser, motivasjon, evner, ferdigheter og sosialt miljø som bør være styrende når valg av metode for språktrening skal planlegges.

I rammeplanen for barnehager legges det for øvrig vekt på at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i det allmenpedagogiske tilbudet på avdelingen. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For egen del er det for øvrig enkelt å forstå at noen barn trenger fokus på språklæring i tilrettelagte situasjoner, men egne opplevelse omkring språktrening som tiltak i møte med barns språkvansker er likevel delt. Målene for språktreningen er ofte enkle og konkrete som fører til at vi både kan se og måle barnas språklige framgang. Likevel opplever jeg selv også språktrening som ekskluderende, hvor igjen ønsket er å kunne inkludere språklæringen i det allmenpedagogiske tilbudet på avdelingen for at barna skal kunne unngå å bli tatt ut av fellesskapet for å lære språk. Gjennom samarbeidet med PPT samt spesialpedagoger og logopeder oppleves det likevel som at hovedfokuset er på språktrening samt hva barnet skal gjøre og lære seg her.

2.4 Tilpasset tilbud, inkludering og tidlig innsats i det allmenpedagogiske arbeidet

Rammeplanen for barnehagen (2017) legger vekt på at barnehagen skal kunne tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet etter enkeltbarnas behov og forutsetninger. Barnehagen skal dermed kunne sørge for at barn som trenger ekstra støtte, får den tilretteleggingen som er nødvendig for at barnet skal kunne få et inkluderende - og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal også vurderes og tilpasses etter barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Nordahl m.fl. (2018) er det spesialpedagogiske systemet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging både lite funksjonelt og ekskluderende. Sist nevnte fordi organiseringen og innholdet ofte fører til manglende inkludering og tilhørighet i fellesskapet med andre barn, foruten lite funksjonelt fordi barna ofte møter ansatte uten pedagogisk

kompetanse. Halvparten av barna med behov for særskilt tilrettelegging har ofte en assistent, samt at de møter voksne generelt i barnehagen som har lite spesialpedagogisk kompetanse. En kompetanse som er avgjørende for barns læring og utvikling.

2.4.1 Tilpasset tilbud

I rammeplanen for barnehagen (2017) framkommer det at:

Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen. I barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Arbeidet med omsorg, danning, lek og læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Ifølge Nilsen (2014) kan vi i barnehagen bruke begrepet tilpasset tilbud i stedet for tilpasset opplæring som brukes i skolen. Dette innebærer at begrepet tilpasset tilbud kan brukes som et overbegrep både for det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen og for spesialpedagogisk hjelp. Gjennom tilpasset tilbud skal det allmennpedagogiske tilbudet tilpasses det enkelte barnets behov og utviklingsnivå, hvor det på mange måter handler om hvordan vi kan tilrettelegge for barn med blant annet sosiale - og/eller språklige utfordringer. Et tilpasset tilbud kan være et godt verktøy og tiltak for å sikre en best mulig utvikling hos alle barna, noe som vil innebære at det allmennpedagogiske tilbudet er tilpasset det enkelte barnets utvikling og gjennomføres i det daglige på avdelingen. Dersom barnet har behov for særskilt tilrettelegging kan det få spesialpedagogisk hjelp etter tilrådning fra PPT med vedtak fra kommunen, noe som igjen barnehagen som hovedansvarlig letter til rette for med støtte fra PPT.

Torsteinson (2014) uttrykker at lyttende- og nærværende voksne er vesentlig i arbeidet med barn som krever spesialpedagogisk hjelp og støtte i barnehagen, noe som igjen omhandler å ta barnets uttrykk og signaler på alvor samt være oppmerksom på barnets individuelle behov. Det er noe som også innebærer å kunne tilrettelegge den pedagogiske virksomheten med utgangspunkt i det enkelte barnets potensial og interesser.

Ifølge Hannås (2017) er tilstrekkelig og adekvat kompetanse vesentlig for å kunne tilpasse opplæring etter det enkelte barnets evner og forutsetninger. Det vises til at nyere forskning tyder på at kvaliteten i spesialpedagogisk hjelp ikke kan sikres gjennom at lærerne får veiledningstjenester fra andre eksperter eller fagmiljø. Videre viser det til at god

spesialpedagogisk tilpassing ofte er avhengig av allsidig, differensiert og spesialiserte former for kompetanse. Innenfor et pedagogisk arbeid vil denne kompetansen ofte være verdifull i det allmennpedagogiske tilbudet for alle barna. Selv om det er skolen og lærernes kompetanse som nevnes her, kan vi likevel trekke en sammenheng til barnehage og barnehagelærere. Torsteinson (2014) uttrykker i denne sammenheng at det er vesentlig for barnas utvikling og læring at personalet i barnehagen har kunnskap om deres utvikling, individuelle behov og tilrettelegging i hverdagen. Det er også vesentlig at barnehagen jobber mot kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse knyttet til spesialpedagogisk arbeid. Barnehageeier, styrer og pedagogiske ledere har ansvar for at kompetanse utvikles, noe som kan gjennomføres ved utveksling av kunnskap, tanker og erfaringer i personalgruppen samt gjennom veiledning og kurs.

2.4.2 Inkludering

I rammeplanen for barnehagen (2017) fremkommer det at inkludering i barnehagen omhandler tilrettelegging av sosial deltakelse. Det innebærer at barnehagens innhold skal kunne formidles, slik at alle barna kan delta ut fra deres egne behov og forutsetninger, hvor også lekens sosialisering er vesentlig. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I følge Solli (2017) vil inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne avhenge av barnehagens muligheter og evne til å være inkluderende for alle barn. Her vises det videre til at barnehagens inkluderings- og ekskluderingsprosesser ofte avhenger av de voksnes kompetanse og holdninger, foruten samspillet mellom de voksne, mellom voksne og barn og barnas interaksjoner mellom hverandre. Nordahl m.fl (2018) hevder at for å kunne forbedre inkludering i barnehagen, bør ansatte anerkjenne at alle barna er barnehagens felles ansvar. Fokuset må følgelig vendes bort fra de enkelte barns utfordringer og mot barnehagens ansvar for ivaretagelse og tilrettelegging. Det vises til at det spesialpedagogiske tilbudet ofte organiseres utenfor fellesskapet, hvor den spesialpedagogiske hjelpen gis av spesialpedagoger som ikke er ansatt i barnehagen, noe som følgelig er lite sosialt inkluderende. Barnehagens personale bør følgelig møte barnas behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse samt sikre deltakelse og medvirkning i fellesskapet. Inkludering omhandler følgelig om å kunne tilrettelegge for sosial deltakelse på en måte, der innholdet i barnehagen gjør at enkeltbarna kan delta ut fra egne behov og forutsetninger.

2.4.3 Tidlig innsats

I rammeplanen for barnehagen (2017) står det følgende:

For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

I St.meld. 6 legges det vekt på at tidlig innsats innebærer at barna allerede fra småbarnsalder får et godt pedagogisk tilbud, hvor barnehagen arbeider for å forbygge utviklingsmessige utfordringer hos barna. Men der hvor utfordringer avdekkes, skal det snarest settes inn tiltak som innebærer tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet og/eller andre særskilte tiltak. Et godt fundament i barnehagealder vil følgelig kunne øke sannsynligheten for en god utvikling hos barna, hvor det vil være vesentlig for alle barn å få tilgang til et godt tilpasset pedagogisk opplegg fra tidlig alder (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Ved å sette inn tidlig tiltak vil vi i følge Lie (2014) kunne forebygge at barna ikke utvikler en mer alvorlig form for språkvansker eller eventuelle tilleggsvansker. Forsinket språk hos førskolebarn kan føre til en språkvanske av en mer alvorlig vanskegrad.

2.5 Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet

I Rammeplanen for barnehagen (2017) kommer det tydelig fram at å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi er vesentlig i barnehagen, der det avgjørende ofte er at barn får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sett ut fra barn med særskilte behov fremkommer det at barnehagen skal bruke mangfoldet i barnegruppen som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres individuelle forutsetninger. Barnehagen skal også motvirke alle former for diskriminering samt være et trygt og utfordrende sted, hvor barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Det kommer også tydelig fram at sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre, noe som omfatter at barna har ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill. Derfor skal barnehagen aktivt legge til rette for at barna får utvikle sosialt vennskap og sosialt fellesskap. Barnehagen skal også være bevisste på at barnas språk og kommunikasjon ofte påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ut fra ovenstående vil det avslutningsvis redegjøres for hvordan vi som personale i barnehagen kan tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet. Hensikten er følgelig å tilpasse barnehagetilbudet, inkludere alle barna i fellesskapet samt arbeide med tidlig innsats i møte med barns språkvansker. Voksenrollen har følgelig en vesentlig betydning for at alle barna skal kunne få oppleve gode relasjoner mellom voksne og barn, mellom barna samt at det blir lagt til rette for deres behov og forutsetninger for læring, lek og samspill.

2.5.1 Tilrettelegging for et godt språkmiljø med og rundt barna

Ifølge Lyster (2014) er det vesentlig at vi som voksne rundt barnet er gode taleforbilder, som aktivt går inn i gode lærende dialoger og samtaler med barna i ulike samspillsituasjoner. Når vi går inn for slike samspill, er det vesentlig med tydelige artikuleringer med god grammatikk og setningsstrukturer. Voksens bevissthet om hvordan de både i direkte- og indirekte samtaler med barna kan arbeide med barnas ordforråd, grammatikk og fonologi, er følgelig en vesentlig kompetanse som avgjør barnehagens språkstimulerende kompetanse. Høigård (2019) hevder at barna ikke nødvendigvis lærer gjennom å bli belært av voksne, eller å måtte øve på språket. Barn tilegner seg derimot språket gjennom samspill med andre, hvor de voksne rundt barnet bør vise ansvar for at det språklige samspillet skal bli så bra som mulig. Fra tre-fireårsalderen vil også barnas samspill med andre barn være vesentlig for språkutviklingen, hvor igjen samtaler mellom barna vil være vesentlige språklæringsarenaer gjennom oppveksten. Samtalen gir gjerne nærhet og kontakt i tillegg til å være kilden til både kunnskap om både seg selv og omverden, men hvor barna også gjerne tilegner seg både språkssystemet og tilliggende samspillsferdigheter.

Ifølge Giver (2014) er det å kunne etablere gode språkmiljø i barnehagen et vesentlig tiltak i møte med barns språkvansker, noe som innebærer at de voksne er språklige aktive og tilstede sammen med barna. Johansson (2019) viser til at vi som voksne kan gi barna en større forståelse av at det finnes sammenhenger mellom de ordene som brukes og de delene av virkeligheten som ordene knyttes til. Da er det vesentlig at vi som voksne snakker til barna om det som skjer her og nå, om forhold som barna er interessert i samt å kunne peke på og benevne ulike forhold med ord.

Ifølge Høigård (2019) kan gode samtaler mellom barn og voksne finne sted i mange ulike situasjoner, men noe som egner seg særlig godt er å lese bøker sammen. Å lese bøker kan gi en felles opplevelse av bilder og tekst som gir mange muligheter for samtale. Her oppstår det gjerne nære kontakter mellom barnet og den voksne som følgelig skaper en god og rolig

ramme rundt samtalen. Videre vises det til at det gjerne i samtaler mellom barn og voksne følger store krav til den voksne, hvor det ofte er store ulikheter når det kommer til språklige ferdigheter, kunnskap, erfaring, vurderingsevne og makt i en samtale mellom et barn og en voksen. Voksne i samtale med barn bør følgelig kunne tilpasse seg, slik at barnets bidrag kan inngå i samtalen. Johansson (2019) viser videre til at språket vårt er bygd opp av utallige enkeltord, ord som vi trenger for å kunne benevne ting, beskrive noe eller for å kommentere forhold som skjer rundt oss. Ordene er også vesentlig for å kunne gjøre seg forstått i møte med andre mennesker, men også for å forstå hva andre uttrykker. Det er likevel ikke en selvfølge at vi skal kunne forstå hverandre.

2.5.2 Tilrettelegging for gode relasjoner mellom voksne og barn og mellom barna

I rammeplanen (2017) fremkommer det at barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap, hvor alle barn skal kunne erfare at de er betydningsfulle for fellesskapet og være i et positivt samspill med både andre barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir sosial kompetanse sett på som en forutsetning for at barn skal kunne fungere godt sammen med andre, og at barna gjennom sosialt samspill utvikler ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Det skal også tilrettelegges for utvikling av vennskap og sosiale fellesskap, hvor personalet også bør lære og støtte barna i å ta andres perspektiv, se andre synsvinkler samt reflektere over både sine egne og andres følelser, opplevelser og meninger. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Høigård (2019) begynner barna rundt treårsalderen å snakke med hverandre, hvor de gjerne tester seg selv av hva de har tilegnet seg av språk. Likevel vil samtalen med voksne og eldre barn fortsatt være vesentlig for den videre tilegnelsen av språket.

Gode opplevelser med personalet og andre barn som tar imot, støtter og utfordrer barns kunnskapssøking og utforsking og legger fundamentet for «livslang læring»
(Gjems, 2021, s 65).

Gjems (2021) kommer i det følgende inn på at kommunikasjon mellom voksne og barn, og mellom barn kan føre til etablering av relasjoner, hvor disse igjen fører videre til god utvikling og læring på flere områder. For å kunne etablere vennskap er gode relasjoner en forutsetning, ofte som forutsetning for barns språkutvikling sammen med bidrag til å gjøre barna tryggere og med tro på seg selv. Som voksen i møte med barn, har vi alltid det overliggende ansvaret for å kunne utvikle gode relasjoner til alle barna.

Ifølge Lund (2014) erfarer barna miljøet på godt og vondt, hvor de følgelig vil trenge hjelp av voksne for å kunne forstå og mestre det som skjer. De vil gjerne trenge hjelp til å forstå sin egen rolle i samspillet med andre, til å finne ut av alt som er vanskelig, til å finne ut av hvorfor de ikke kommer seg videre i lek og alle følelsene som kan være vanskelige når forhold blir utfordrende. Haugen (2019) hevder at svikt i barnas sosiale kompetanse er et sentralt kjennetegn for relasjonsvasker, noe som kan variere i styrke. Relasjonsvansker av sterk grad kan gjerne knyttes til en diagnose, mens vansker av svak eller middels grad kan befinne seg innenfor normalvariasjon. Ifølge Lund (2014) er det likevel de voksne i barnehagen sitt ansvar å følge med og sørge for at alle barna får muligheten til å være sammen med andre barn med utvikling av vennskspsrelasjoner. Dette handler følgelig ikke om å tvinge barna til å være venner, men å tilrettelegge for at andre barn ønsker å delta sammen med det enkelte barnet. I møte med stille og tilbaketrukkne barn som kanskje bare leker med et annet barn, er det vesentlig at de voksne støtter, hjelper og utfordrer dem til å øve seg i nye relasjoner med andre barn i trygge omgivelser.

2.5.3 Tilrettelegging av lek og samspill mellom barna

Sjursen (2014) hevder nødvendigheten av at de voksne i barnehagen observerer barnas lek samt kartlegger barnas lekekompetanse. Som voksne i barnehagen skal vi kunne sikre at alle barna, også de med nedsatt funksjonsevne får delta i sosial lek sammen med andre barn, samt oppleve humor, innlevelse og medbestemmelse. Ved å observere barnas sosiale lek, vil det også være mulig å avdekke både inkludering og ekskludering. Uavhengig av funksjonsnivå og kognitive ferdigheter er leken barnas livsverden, hvor det nettopp er i den sosiale leken at barna utvikler gode vennskspsrelasjoner.

Ifølge Givær (2014) kan barna styrke vennskap og tilhørighet gjennom for eksempel deltakelse i fysisk lek. Ved å tilrettelegge denne leken sammen med samspill kan alle barna, uavhengig av språklige ferdigheter, få oppleve muligheter til å synliggjøre andre sider, evner og interesser som kan føre til vesentlige mestningsopplevelse hos barna. Dersom de voksne i barnehagen er bevisste på allsidige måter å skape relasjoner og vennskap på, kan ofte den fysiske leken ses på som en ressurs for barnas språkmiljø. Deltakelse i denne type lek, kan følgelig være starten på barnets sosialiseringssprosess i barnehagen. Ved å se på det fysiske rommet i kombinasjon med mulighet for samhandling og vennskap kan det inkluderende språkmiljøet styrkes. Læringsprosessen hos barn skjer ofte kontinuerlig, og leken vil være sentralt i språklæring. Å finne felles referanserammer er igjen vesentlig for å kunne

samhandle i lek da det gjerne er slike forhold som avgjør om kommunikasjon og øvrige samtaler mellom barna er mulig. Det er for øvrig lett å finne felles referanserammer i en barnegruppe, hvor det følgelig er av stor betydning at voksne kan legge til rette for leken med gjensidige referanser for samspill.

3.0 Design og metode

Utvikling av design handler ifølge Sjøvoll (2018) om å lage en plan for studiens logikk foruten å kunne knytte innsamlet informasjon til det problemstillingen etterspør. Ved å ta utgangspunkt i studiens tema og problemstilling vil utviklingen av design og metode kunne gi studien en hensiktsmessig ramme.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) uttrykker at metode i hovedsak innebærer å følge en bestemt vei mot det skisserte målet. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg følgelig om hvordan vi kan samle inn, analysere og tolke data, som igjen er en vesentlig del av den empiriske forskningen. I denne tilnærmingen bør metodene rundt innsamling og bearbeiding av informasjon være systematisk, grundig og åpen gjort rede for. Studiens vei mot målet blir i det følgende redegjort, noe som igjen handler om forskningsrettede valg som er tatt for å kunne belyse og besvare studiens problemstilling;

Hvordan vektlegger barnehagelærere i barnehagen arbeidet med barns språkvanser i alderen tre til seks år, og hvordan kan de styrkes i samspillet med de andre barna?

Formålet med studien er følgelig metodisk sett å kunne forstå fenomenet barns språkvanser sett fra informantens side samt å kunne utvikle ny kunnskap med utgangspunkt i studiens empiri og teori.

3.1 Et holistisk singlecasestudiedesign med flere analyseenheter

Ordet case kommer fra det latinske ordet kasus, hvor vi på norsk ikke har en konkret oversettelse, men hvor det norske ordet tilfelle kan erstatte ordet case. Ved å studere et enkelt tilfelle kan vi lære om fenomenet vi ønsker å finne ut av (Skogen, 2018).

Denne studiens problemstilling vil følgelig danne utgangspunktet for valg av casestudiedesign. Ifølge Skogen (2018) kan et casestudiedesign egne seg både som forskende - og pedagogisk tilnærming. Den forskende tilnærming passer godt til denne studien da problemstillingens første ord er hvordan som igjen knyttes til ønsket om å studere fenomener, slik de fremkommer i den virkelige verden. Samtidig egner denne tilnærmingen seg til utvikling av ny kunnskap som er formålet med denne studien. Som pedagogisk tilnærming passer den også godt til denne studien da et enkelt, sammensatt tilfelle med flere analyseenheter i form av informanter skal studeres. Tilfellet eller casen i denne studien henger igjen sammen med studiens problemstilling.

Ifølge Johannessen et al (2016) vil i hovedsak en casestudie som forskningsdesign dreie seg om en prosess som omhandler utformingen av problemstilling, forskningsrettede valg omkring teoretisk forankring, analyseenheter og metode for datainnsamling, samt kriterier for hvordan innsamlet informasjon skal analyseres og tolkes.

Både Skogen (2018) og Johannessen, et. al (2016) viser til at vi innenfor casestudier finner ulike typer design med valg av hvilken type som passer best, basert på valg av antall caser som skal studeres, og hvor mange analyseenheter som avgrenser studien. Denne studien defineres som en singlecasestudie, på bakgrunn av at studiens problemstilling ses på som én enkelt case. For å finne svar på problemstillingen, er det i denne studien valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Her intervjues fem barnehagelærere, som igjen blir definert som tilsvarende analyseenheter, men hvor disse i analysen og tolkningen av datamaterialet vil bli sett på i sammenheng som én yrkesgruppe, eller kontekst innenfor én enkelt singlecase. Med tanke på at formålet med denne studien er å utvikle ny kunnskap, vil studiens resultat og aktuelle teori i det følgende ses i sammenheng i drøftingen. Designet for studien vil jeg kort oppsummert beskrive som et holistisk singlecasestudiedesign med flere analyseenheter i form av informanter.

Ifølge Skogen (2018) er et godt presisjonsnivå vesentlig når det gjennomføres en casestudie, hvor problemstillingen følgelig vil ha stor betydning for forskningsarbeidets kvalitet. I denne sammenheng vil det innebære å kunne sette seg godt inn i datainnsamlingsstrategiene for bruk av intervju sammen med de metodiske tilnærmingene for strategien. Denne prosessen vil i det følgende bli gjort nærmere rede for.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Sjøvoll (2018) vil det foruten utviklingen av forskningsdesign også være vesentlig å kunne velge de mest hensiktsmessige metodene for innsamling og analyse av data, hvorav disse kategoriserer seg innenfor kvantitative - og kvalitative former. Gjennom tellinger og målinger samler vi gjerne inn kvantitative data, men ifølge Johannessen, et al. (2016) vil kvalitativ informasjon si noe mer om kvalitet eller særskilte kjennetegn ved fenomenet som studeres. Kvalitative metoder vil følgelig være hensiktsmessig for å kunne undersøke fenomener som vi ønsker å forstå bedre. En kvalitativ undersøkelse kan gjennomføres på mange måter, hvor vi som forskere må velge hvordan vi ønsker å samle inn, analysere og tolke informasjon. Valgene som gjøres tidlig i denne prosessen vil igjen binde og avgrense

muligheter senere, men her bør alle fasene av forskningsprosessen beskrives, hvor et etablert og overliggende forskningsdesign vil kunne lette dette arbeidet.

Sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene er målsettingen å kunne utforske barnehagelærernes opplevelser og erfaringer av fenomenet språkvansker hos barn i barnehagen foruten deres samspill med andre barn. I det følgende er det også ønskelig å kunne utforske hvordan barnehagelærerne forholder seg til fenomenet samt hva de vektlegger i arbeidet med barns språkvansker for å kunne styrke barna både språklig og sosialt. På denne bakgrunn var det ønskelig å komme i direkte kontakt med barnehagelærere i ulike barnehager for å kunne belyse og besvare problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Det er dermed valgt en kvalitativ forskningsmetode med bruk av tilhørende kvalitativt forskningsintervju for å kunne samle inn data til studien. Denne metoden vil kunne si noe om særskilte kjennetegn ved fenomenet barns språkvansker og samspill med andre barn. Så langt jeg kan se er dette følgelig den mest hensiktsmessige metoden for å kunne besvare problemstillingen (Johannessen, et. al, 2016).

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvorfor denne studien betegnes som en samfunnsvitenskapelig studie med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

3.3 Noen vitenskapsteoretiske tilnærminger

All samfunnsforskning består i å undersøke folks virkelighet. Virkeligheten er kompleks. Den består av uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger (Johannessen, et. al, 2016, s.31).

Ifølge Johannessen, et. al (2016) danner den sosiale virkeligheten utgangspunktet samfunnsvitenskapen som igjen er den som handler om samhandling mellom mennesker. Samfunnsvitenskapen har følgelig som hensikt å utvikle ny kunnskap om denne virkeligheten gjennom ulike registreringer for innsamling av informasjon. Med blick på denne studien vil datainnsamlingen fremkomme gjennom lydopptak og notater fra intervju av fem barnehagelærere. Hvordan data blir til, vil følgelig være avhengig av hva vi som forskere er interessert i å finne ut av med tilhørende valg av problemstilling.

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen, et. al, 2016 s.34).

Ifølge Johannessen, et.al (2016) er denne forforståelsen nødvendig for å kunne forstå virkeligheten. Sett i sammenheng med denne studien, handler det følgelig om på forhånd gjennom mitt yrke som barnehagelærer, å ha en forforståelse av fenomenet barns språkvansker og samspillet med andre barn. Denne forståelsen vil dermed kunne påvirke hva jeg ønsker å finne ut av når jeg samler inn informasjon samt hvordan den vektlegges og tolkes. Både under innsamlingen av informasjon, bearbeidelsen, analysen og tolkningen av informasjonen, vil min forforståelse kunne påvirke hvilken data som blir innsamlet, utvalgt og tilslutt presentert som resultat. Det vil i denne sammenheng være vesentlig å bevisstgjøre seg prosessen gjennom hele studien, hvor jeg spesielt i tolkningen av data er bevisst på at min forforståelse kan tillegge tolkninger og meninger om datamaterialet fra informantene. Dette er vesentlig fordi informasjon fra den sosiale virkeligheten i seg selv er meningsbærende, noe som igjen innebærer at informantene som skaper informasjonen, også selv har en oppfatning og fortolkning av denne virkeligheten.

På denne bakgrunn vil studien ha en samfunnsvitenskapelig tilnærming med ønske om å finne fram til hvordan barnehagelærere opplever fenomenet barns språkvansker foruten barnas samspill med andre barn. Dette handler følgelig om hvordan barnehagelærerne opplever fenomenet, hvor informasjon i denne sammenhengen vil være det innsamlede materialet ved bruk av kvalitativt intervju som metode. Denne tar igjen utgangspunkt i forskningens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

3.3.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

I det følgende vil jeg gjøre rede for betegnelsene fenomenologi og hermeneutikk samt begrunne nærmere hvorfor jeg kommer til å belyse en fenomenologisk tilnærming med ønske om å se den i nærmere sammenheng med en hermeneutisk oppfølging.

Ifølge Johannessen, et. al (2016) innebærer begrepet fenomenologi læren om fenomenene, hvor fenomenologi følgelig er en kvalitativ, metodisk tilnærming som benyttes for å studere verden, slik mennesker oppfatter den. Sett i sammenheng med denne studien gjennomføres kvalitative intervju med ønske om å kunne studere informantens oppfatning av virkeligheten i barnehagen. Målet er følgelig å kunne gi en så presis beskrivelse som mulig av informantens perspektiver, opplevelser og forståelse av fenomenet som problemstillingen etterspør. Her vil det også være vesentlig å minne hverandre om at et fenomen gjerne oppleves individuelt ut fra hver enkelt persons interesser, bakgrunn og forståelse. Dermed vil et holistisk

singlecasestudiedesign med en kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming innebære å kunne utforske, oppfatte og beskrive informantenes erfaringer med forståelse av det etterspurte fenomenet.

Ifølge Dalland (2020) kan betegnelsene hermeneutikk og fenomenologi både brukes hver for seg og sammen. Før jeg ser på hvordan jeg i denne studien skal bruke disse betegnelsene sammen, vil jeg gå litt nærmere inn på hermeneutikk.

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73).

En hermeneutisk oppfølging passer godt til denne studien med valg av kvalitative intervju som forskningsmetode, hvor formålet følgelig er å kunne utvikle ny kunnskap med utgangspunkt i studiens empiri og aktuell teori. Når datamaterialet i denne studien bearbeides gjennom transkribering, vil intervjuene skifte form fra muntlig språk til skriftlige tekster, noe som igjen danner grunnlaget for at den innsamlende informasjon skal kunne analyseres og tolkes. En hermeneutisk tilnærming til prosessen med tilhørende fortolkningen av tekstene bidrar følgelig til å gi innholdet mening (Kvale og Brinkmann, 2015).

Ifølge Dalland (2020) handler den hermeneutiske fortolkningen om å forsøke å finne en mening med noe, eller å kunne forklare noe som i utgangspunktet er uklart. Slik jeg forstår det, handler det om å kunne fortolke og finne mening i fenomenet som problemstillingen etterspør, hvor det følgelig i denne sammenheng skal skje gjennom mine øyne i den transkriberte teksten.

Her er vil det i følge Kvale og Brinkmann (2015) være vesentlig å bevisstgjøre forforståelse om tekstens tema. Som barnehagelærer vil jeg på en naturlig måte ha en forforståelse om temaet og fenomenet jeg etterspør. Formålet med en hermeneutisk fortolkning vil følgelig være å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva den transkriberte teksten betyr, sett fra informantens side og i neste omgang min side som forsker.

Sett i sammenheng med kapittel 3.1 hvor denne studien har ett holistisk singlecasestudiedesign med flere analyseenheter, er det med ønske om å kunne se på analyseenhetene i sammenheng innenfor en enkelt case. En hermeneutisk tilnærming vil dermed handle om å kunne se sammenhenger mellom informantene innenfor de tekstomsatte meninger fra intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) samt Dalland (2020) er hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet at forskeren ønsker å kunne forstå verden sett fra informantens side, noe som kan oppnås gjennom en samtale mellom forsker og informant om et tema begge er interesserte i. I et forskningsintervju vil ikke målet med intervjuet bare være å kunne utveksle oppfatninger om det aktuelle temaet, men også å skape mening og forståelse rundt fenomenet som igjen kan føre til ny kunnskap. Det kvalitative forskningsintervjuet kan i denne sammenheng brukes for å utvikle ny kunnskap om barns språkvansker og deres samspill med andre barn. Ny kunnskap kan videre føre til økt forståelse og handling for både informanten selv og andre i samme situasjon eller kontekst. I denne sammenheng vil det følgelig være utenforstående i samme yrke som barnehagelærere.

Sett i sammenheng med valget av en holistisk singlecasestudie med informanter som analyseenheter innenfor en enkelt case, handler det følgelig om å kunne se sammenhenger mellom informantens meninger og forståelse omkring fenomenet barns språkvansker og samspillet med andre barn. Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er det ønskelig å best mulig kunne forstå informantenes virkelighetsforståelse samt best mulig fra min side for å kunne finne fram til deres meninger og forståelser rundt fenomenet. Kvalitative forskningsintervju er dermed slik jeg ser det, den mest hensiktsmessige metoden for å kunne belyse og besvare hva problemstillingen etterspør samt for å kunne utvikle ny, aktuell kunnskap. I det følgende vil det redegjøres nærmere for forskningsrettede valg under planleggingen og gjennomføringen av det kvalitative intervjuet. Valgene i denne prosessen vil følgelig være knyttet til studiens design, metode og vitenskapsteoretiske tilnærminger.

3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet

Johannessen, et. al (2016) viser til ulike intervjuformer det kan velges mellom ved planlegging og gjennomføring av kvalitative forskningsintervju. Intervjuform som bør velges, handler blant annet om hvor stramt eller strukturert vi som forskere ønsker å forholde oss til i intervjuguiden. I et semistrukturert intervju forholder vi oss gjerne mindre stramt til intervjuguiden, men hvor det er nødvendig med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, der spørsmålene, temaer og rekkefølge vil variere fra intervju til intervju.

Kvale og Brinkmann (2015) peker på at denne intervjuformen passer godt når vi ønsker å se virkeligheten fra informantens side samt ønsket om å kunne få fram forståelse, fortolkninger

og meninger rundt et fenomen. En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til det kvalitative forskningsintervjuet, vil derfor passe godt i denne sammenheng. I et semistruktuert intervju vil vi kunne være åpne for endringer i både rekkefølge og formulering av intervjuguidens spørsmål, hvor også denne måten vil kunne forfølge informantens svar og deres historier. Sett i sammenheng med denne studien vil et semistruktuert intervju som intervjuform, være en god målsetting for gjennomføring av intervjuene.

3.4.2 Utvalg av informanter

Johnsen (2018) viser til at prosessen rundt valg av informanter bør være godt beskrevet og begrunnet i kvalitative forskningsmetoder. Det vil følelig handle om å beskrive hvor bredt sammensatt utvalget er og hvor mange informanter som er med for å kunne gi studien et pålitelig resultat. Denne prosessen bør også kunne knyttes til valg av design og metode.

Mine refleksjoner rundt utvalget av informanter baserer seg på denne studiens design og metode. På bakgrunn kapittel 3.1 og valg av ett holistisk singlecasestudiedesign, der informantene ses på i form av analyseenheter innenfor en enkelt case. Det kvalitative intervju som metode blir en naturlig konsekvens for datainnsamling med dets muligheter for nokså dypereliggende informasjon fra den enkelte i relasjon til fellesskapet mellom dem (Skogen, 2018).

Ifølge Johnsen (2018) kan det forøvrig bli vanskelig å gå i dybden av kildematerialet, dersom utvalget er for stort, noe som kan føre til vansker med de tilgjengelige ressursene som i denne sammenheng først og fremst er tiden til rådighet. På den andre siden kan det bli vanskelig å analysere og trekke konklusjoner, dersom utvalget er for lite. Utvalget i denne studien vil bestå av et mindre utvalg på fem barnehagelærere, både for å kunne gå i dybden samt trekke sammenhenger innenfor en sammensatt case. Et utvalg på fem informanter var likevel nødvendig for å få rimelig god innsikt i fenomenet sett fra barnehagelærernes øyne sammen med deres opplevelser og erfaringer med fenomenet.

Dalland (2020) viser til at utvalget i en kvalitativ undersøkelse avhenger ofte av hva vi som forskere ønsker å få nærmere informasjon om. I strategiske sammenhenger baserer utvalget seg på bakgrunn av bestemte kunnskaper og erfaringer informantene innehar. Siden denne studien har kvalitative intervju som metode for datainnsamling, er det i denne sammenheng valgt et strategisk utvalg av informanter med bakgrunn i deres kunnskaper og erfaringer som barnehagelærere i barnehager.

3.4.3 Rekruttering av informanter

Ifølge Johannessen et. al (2016) er formålet med rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser å kunne få mest mulig kunnskap om fenomenet som problemstillingen etterspør. I et strukturert utvalg er det ulike måter å sette sammen utvalget på med påfølgende valg av den mest hensiktsmessige varianten knyttet til studiet. I det følgende er det valgt en kriteriebasert utvelgelse, hvor kriteriene er at informantene er utdannede barnehagelærere, ansatt som barnehagelærere med minimum tre års erfaring samt at de har erfaring med barns språkvansker i alderen tre til seks år. Disse kriteriene vil forøvrig være hensiktsmessige for å få fram den faglige kompetansen de sitter inne med samt ønsket om et pålitelig resultat.

I rekrutteringsprosessen av informanter til denne studien er det benyttet to ulike metoder som Johannessen, et. al (2016) omtaler som snøballmetoden og personlig rekruttering. Innen førstnevnte er det rekruttert informanter via kjente fra egne nettverk, hvor informantene ved personlig rekruttering ble oppsøkt og spurt personlig av meg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det oppstå spørsmål omkring hvem som bør gi samtykke i forskning i institusjoner, dermed fikk informantene tilsendt informasjon om studien (vedlegg 1) samt samtykkeskjema til informanten selv (vedlegg 2), hvor det også ble lagt ved skjema om tillatelse fra arbeidsgiverne (vedlegg 3). Samtykke fra arbeidsgiver til en undersøkelse kan for øvrig innebære at det legges mindre eller større press på informantene om å delta. På denne måten fikk de informasjon om studien og vurdere samtykke med sine arbeidsgivere før de bestemte seg for å være med.

Utvalget i denne studien presenteres slik;

Utdanning	Stilling	Erfaring	Avdeling	Videreutdanning
Barnehagelærer	Pedagogisk leder	Ti år fra barnehage, fem år med barn i alderen tre til seks år	Storbarnsavdeling Barn i alderen tre til seks år.	Veiledning, praktisk personalledelse og systematisk HMS (helse, miljø og sikkerhet)
Barnehagelærer	Pedagogisk leder	15 år i barnehage, 10 år med barn i	Blandet avdeling	Påbegynt master i tilpasset opplæring med

		alderen null til seks år	Barn i alderen null til seks år	fordypning i spesialpedagogikk
Barnehagelærer	Pedagogisk leder	Tre års erfaring i barnehage, tre år med barn i alderen null til seks år	Blandet avdeling Barn i alderen null til seks år	Ingen
Barnehagelærer	Pedagogisk leder	34 års erfaring fra barnehage og barn i alderen null til seks	Blandet avdeling Barn i alderen null til seks år	Grunnfag i pedagogisk veiledning, organisasjon psykologi og ledelse
Barnehagelærer	Pedagogisk leder	15 års erfaring fra 0-6 år og to siste år med 0-3 år	Små barns avdeling 0-3 år Mest erfaring fra 0-6 år	Veiledning, fordypning i ledelse og endringsarbeid i barnehagen.

Tabell 1: Endelig utvalg av informanter.

3.4.4 Utvikling av intervjuguide

Utviklingen av intervjuguiden var knyttet til studiens holistiske singlecasestudiedesign med en kvalitativ forskningsmetode foruten en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med utgangspunkt i studiens problemstilling, forskningsspørsmål og formål.

Ifølge Dalland (2020) vil intervjuguiden lede oss som forskere gjennom intervjuet med formål å utvikle ny kunnskap gjennom samtaler i intervjusituasjonen, noe som igjen er en overliggende hensikt med det kvalitative intervjuet. Gjennom utviklingen av intervjuguiden får vi gjerne muligheten til å forberede oss på intervjuprosessen med mål for øvrig å kunne

best mulig forstå fenomenet barns språkvansker og hvordan fenomenet oppleves fra informantenes side (kapittel 3.4.1).

Johannessen, et. al (2016) viser til at en intervjuguide er en liste over temaer og spørsmål som vi som forskere ønsker å få svar på. Temaene er knyttet til studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, hvor det igjen er utviklet generelle spørsmål som formuleres slik at informantene kan komme med utdypende informasjon om temaene. I tillegg inneholder intervjuguiden underpunkter eller underspørsmål, hvorpå vi kan forsikre oss om at spørsmålene og temaene blir godt dekt og utdypet.

Ifølge Dalland (2020) bør intervju spørsmålene kunne oppfordre informantene til å komme med aktuelle beskrivelser. Ved å få informantene til å fortelle, kan vi i større grad få spontane og konkrete beskrivelser av informantenes egne opplevelser og erfaringer. For å få til dette åpnet jeg gjerne spørsmålene med «kan du fortelle litt om...», «hvordan opplever du ...» eller «hva tenker du om...».

På bakgrunn av valg av et semistrukturert intervju, vil følgelig intervjuguiden inneholde en oversikt over temaer som ønskes dekket (vedlegg 4). Her er det utviklet hovedspørsmål innen for ulike tema, hvor det igjen også er utviklet noen tilleggsspørsmål som det forholdes ulikt til i møte med informantene. Nevnte tilleggsspørsmål ble gjerne stilt utfra informantene svar på hovedspørsmålene. Intervjuguiden med spørsmål ble for øvrig vurdert og utviklet både med hensyn til en tematisk - og en dynamisk dimensjon (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som operasjonalisering av problemstillingen tar vi ifølge Johnsen (2018) utgangspunkt i forskningsspørsmålene når vi arbeider videre med utviklingen av intervjuguiden. Sett i sammenheng med denne studien, ga utviklingen av forskningsspørsmålene gode føringer for utviklingen av intervjuguiden med sikring av fokus på best mulige svar på problemstillingen (vedlegg 5).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det i forberedelsene til et intervju kan være nyttig å utvikle to intervjuguides. I den ene intervjuguiden med tematiske forskningsspørsmål, hvor forskningsspørsmålene er formulert med et teoretisk språk. Den andre intervjuguiden har med tematiske og dynamiske intervju spørsmål, men som er formulert etter intervju personenes hverdagspråk (vedlegg 4 og 5).

3.4.5 Planlegging og gjennomføring av intervju som datainnsamlingsmetode

Før gjennomføring av intervjuene ble det sendt ut informasjonsskriv, samtykkeskjema samt spørsmål om tillatelse fra informantenes arbeidsgiver (vedlegg 1, 2 og 3). Når informantene hadde fått tillatelse og samtykket i å være med i intervjuundersøkelsen, ble tid og sted planlagt sammen med informantene. På grunn av koronasituasjonen og store smitteutbrudd i tidsperioden for gjennomføringen av intervjuene, ble de gjennomført både som fysiske tilstedeværende intervju og digitale samtaler over internett. Selve planleggingen av intervjuene ble i stor grad likt gjennomført, selv om de ble gjennomført på noe ulike måter hvor for øvrig situasjonen og rammen rundt ble endret.

Johannessen, et. al (2016) kommer nærmere inn på ulike situasjoner og rammer rundt intervjuene. Uansett hvor eller hvordan intervjuene gjennomføres, bør det skapes en god atmosfære mellom intervjuer og informant sammen med avklaring av sted, der intervjuet kan gjennomføres uten forstyrrelser. I denne sammenheng ble de fysiske, tilstedeværende intervjuene gjennomført hjemme hos en informant, hjemme hos meg og i barnehagen til en informant. Her fikk vi muligheter for personlige kontakter med utvikling av gode relasjoner før intervjuet. Vi rakk også å snakke løst og fast om andre hverdagslige forhold, noe som førte til en mer behagelig atmosfære. Uansett om vi var hjemme eller i barnehagen, ble det sørget for at vi fikk sitte i fred uten forstyrrelser utenfra. I de digitale intervjuene prøvde jeg å ta med meg erfaringene fra de fysiske intervjuene med forsøk om så godt som mulig å snakke litt om andre forhold før intervjuet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør intervjuet introduseres med en briefing, der intervjueren definerer og avklarer situasjonen. Det var ønskelig med en rolig start og innledning til intervjuene. Dermed startet jeg gjerne med å presentere meg selv, gå igjennom informasjonen fra informasjonsskrivet samt noen bakgrunns spørsmål til informantene for å forberede selve intervjuet. Informantene fikk ikke intervjuguiden på forhånd, men heller noe informasjon om temaet og formålet med studien. Det var igjen med bakgrunn av et ønske om spontane svar utfra informantenes egne opplevelser, tanker og erfaringer rundt fenomenet. (Vedlegg 1).

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervjuet som et håndverk som igjen handler om alt fra planleggingen av intervjuet, iscenesettelsen samt utviklingen av intervjuguiden foruten kunsten å stille oppfølgingsspørsmål. De viser ikke til noen regler for intervjuet, men heller til ulike teknikker som kan gjøre at det blir lettere å konsentrere seg om selve temaet og

informantene under intervjuet. I forkant av intervjuene følte jeg å ha for lite erfaring fra intervjuer for å kunne skape en god situasjon, men hvor læringskurven var bratt med en opplevelse av å ha videreutviklet meg etter hvert fra de første til de siste intervjuene.

Dalland (2020) viser til at det er vesentlig å sikre tilegning av informantenes kunnskap, noe som ble gjort ved å gjennomgå noen avsluttende spørsmål, hvor informantene ble spurt om det var noe mer de ønsket å si eller tema de ønsket å fortelle noe mer om. Ved avslutningen av intervjuet ble de spurt om å oppsummere vesentlige områder de hadde vært inne på.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det oppstå en viss anspenthet eller angst når intervjuet er avsluttet. Informantene var åpne om egne erfaringer og opplevelser og lurte kanskje igjen på hva som var intervjuets formål, og hvordan det skulle anvendes fremover. Alle informantene ble derfor spurt om hvordan de hadde opplevd intervjuet, hvor det viste seg at flere lurte på om svarene deres kunne bidra til noe, eller at de selv opplevde at svarene var rotete og lite sammenhengende. Intervjuene ble dermed avsluttet ved å takke for at de hadde stilt til intervju, at svarene deres var relevante og nyttige for studien samt at formålet med studien ble igjen nevnt som en debriefing. I det følgende fortalte flere av informantene at de var blitt mer bevisst på egen rolle og ulike tema innenfor arbeidet med barns språkvanser samt hvordan de kan styrke barna både språklig og sosialt i samspill med andre barn. Flere nevnte også at de ble oppmerksomme på hvor lite fokus det gjerne er på språkvanser i barnehagen, til tross for at de jobber daglig med språk og språkutvikling i alle hverdagslige situasjoner. Vi avsluttet intervjuene med litt prat om intervjuet og over til hverdagslige forhold, før vi dro fra hverandre både fysisk og digitalt.

3.5 Analyse av datamaterialet

Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite. (Dalland, 2020, s. 94).

Når de innsamlede data skulle analyseres, var det vesentlig igjen å tenke tilbake til utgangspunktet, og hva som var ønskelig å undersøke samt formålet med studien. Det var noe som følgelig innebar å reflektere metoden som var veien mot målet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Denne studiens formål, forskningsdesign, metode og andre forskningsrettede valg var følgelig styrende for valg av analysemetode. I denne delen vil det redegjøres nærmere for hvordan innsamlede data fra de kvalitative intervjuene ble analysert og tolket. Ifølge Dalland (2020)

legges grunnlaget for analysen allerede i intervjuguiden, der det allerede før gjennomføring av intervjuene er tenkt over hva vi ønsker å vite i møte med informantene samt at svarene skal bidra til å belyse problemstillingen. Det kvalitative intervjuet lar seg ikke repetere likt i møte med forskjellige informanter, hvor intervjuene er unike med varierte svar både i grad og innhold.

I analysearbeidet merket jeg derfor raskt at arbeidet med operasjonaliseringen av problemstillingen med forskningsspørsmålenes utgangspunkt for intervjuguiden, lettet mye av arbeidet. Hensikten med et holistisk singlecasedesign med flere analyseenheter er jo nettopp å kunne se på svarene fra informantene i en sammenheng innenfor den overliggende casen (Skogen, 2018).

3.5.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205).

Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at det ikke er enkelt å transkribere i en fortolkningsprosess, hvor ulikhetene mellom talespråket og skriftspråket kan skape ulike utfordringer. Det vil forøvrig være vesentlig å ha tenkt igjennom disse utfordringene på forhånd. Intervjuene er i utgangspunktet samtaler mellom to mennesker som er fysisk til stedet med samtaler som vil bli abstrahert og innskrenket i skriftlig form under transkriberingen. Allerede i lydopptaket av intervjuet vil den første abstraksjonen fra menneskenes fysiske tilstedeværelse skje, ofte med tap av informantenes kroppsspråk i form av kroppslige holdninger og gester. I transkripsjonen skjer enda en abstraksjon med tap av stemmeleie, intonasjon og åndedrett, hvor vi følgelig i denne fasen må vise høyde for konfidensialiteten til informanten.

For å kunne registrere og dokumentere intervjuene blir det gjerne ifølge Kvale og Brinkmann (2015) brukt lydopptak for å i neste omgang kunne gjøre lydopptakene om fra talespråk til skriftspråk gjennom transkripsjon. Her kan vi også bevare mest mulig fra samtale med informantene ved å skrive ned korte notater og stikkord underveis og etter intervjuene. I sammenheng med denne studien gjorde lydopptakene og notatene sammen med egen hukommelse det lettere å huske tilbake til intervjuene under arbeidet med transkriberingen. Der det var tid og mulighet for det, ble lydopptakene transkribert samme dag samt senest dagen etter.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at transkripsjon også innebærer etiske spørsmål, hvor vi følgelig bør kunne ta høyde for informantenes konfidensialitet. Hvor det i denne sammenheng i utgangspunktet ble valgt å transkribere intervjuene på bokmål. Det ble derimot raskt oppdaget under første transkribering at enkelte ord og uttrykk mistet noe mening, noe som for øvrig kunne ha verdifull betydning på dialekt. I det følgende ble det reflektert over og vurdert at uttalelsene likevel ikke ville kunne identifisere informantene med bakgrunn i at transkriberingen ble gjort på dialekt, samtidig som alle informantene hadde samme dialekt. Transkripsjonene ble dermed oversatt ordrett fra muntlig til skriftligform. Det ble også lagt inn lyder, pauser, latter samt understreking av ord som informantene la vekt på.. Etter transkriberingen, kunne jeg se på de transkriberte tekstene som grunnleggende empiriske data, som følgelig ble bedre egnet for analyse. For videre å kunne ta høyde for informantenes konfidensialitet ble de allerede i transkriberinger omtalt som informant 1-5.

3.5.2 Koding og kategorisering

Ifølge Johannessen et. al (2016) kan ikke kvalitative data stå for seg selv som tilfellet er med kvantitative data. De kvalitative dataene må tolkes, hvor analyse og tolkning ofte henger sammen, men hvor det likevel er noen forskjeller. I denne delen vil jeg gjøre nærmere rede for hvordan innsamlede data er analysert, før det blir gjort rede for hvordan de er tolket.

Dette vil følgelig henge sammen med valget av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet som metode for studien, foruten at det gjennom et holistisk singlecasestudiedesign er ønskelig å kunne se på informantene i form av analyseenheter. Det er igjen noe som handler om å se på informantenes utsagn i en sammenheng innenfor en enkelt, overliggende singlecase.

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. (Johannessen, et. al, 2016, s.110).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at koding eller kategorisering, er den vanligste metoden for analysering av datamateriale fra intervju. Ved å bruke denne metoden, vil vi kunne få en oversikt over datamaterialet i de transkriberte tekstene. Allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden begynte tema å dukke fram som senere kunne kategoriseres. Under intervjuene kom det også fram temaer og koder som kunne kategoriseres i sammenheng med hva de andre informantene hadde uttalt. I det følgende arbeidet med de transkriberte tekstene, ble det tydeligere at flere koder og kategorier kom fram, hvor disse ble satt inn i en tabell. Det gjorde

det igjen lettere å kunne holde oversikt for temaer og kategorier som kom fram i analysen av datamaterialet. I det følgende uttrykker Kvale og Brinkmann (2015) at koding handler om å kunne knytte nøkkelord til utsagn i den transkriberte teksten, for igjen senere å kunne identifisere uttalelsene til informantene. Gjennom koding av datamaterialet vil gjerne kategorier utvikle seg, men de kan også være utviklet på forhånd. De kan være hentet fra aktuell teori, hverdagspråk og fra informantenes ordforråd. Kort oppsummert handler det om å finne mening i store mengder datamateriale med reduksjon av innholdet i strukturerte kategorier..

Ifølge Johannessen, et. al (2016) kommer det gjerne i analysen fram ulike elementer med mønstre og sammenheng mellom informantenes opplevelser og meninger med fenomenet. Dette henger følgelig sammen med valget av en fenomenologisk tilnærming til studien med ønske om å forstå fenomenet sett fra informantenes side. Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og intervjuguide ble det utviklet kategorier i form av hovedtema og undertema. Uttalelsene fra informantene ble deretter fargekodet for lettere å finne igjen informantenes uttalelser og knytte dem til de ulike kategoriene. Noen utsagn kunne plasseres inn under begge forskningsspørsmålene og i flere kategorier, men de ga også mulighet for å se på meningsinnholdet fra ulike vinkler. Når innsamlet informasjon var analysert, kunne det trekkes konklusjoner som svarte på problemstillingen (Johannessen, et. al, 2016).

3.5.3 Fortolkning av datamaterialet

I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite (Dalland, 2020, s.94.).

Ifølge Johannessen, et. al (2016) handler tolkning om å sette ting inn en større sammenheng. Her må vi kunne se på konsekvensene analysen og konklusjonen kan ha for det som er undersøkt. Fortolkning handler følgelig om å finne en mening som i utgangspunktet kan være noe uklart. Her vil det være vesentlig å ta utgangspunkt i funnene samt å kunne knytte de til teorien. For å kunne oppnå formålet med studien, må vi følgelig tolke resultatene fra analysen.

Radnitzkys (1970) hermeneutiske fortolkningsprinsipper er bearbeidet og utvidet i Kvale og Brinkmann (2019). Disse syv fortolkningsprinsippene vil være vesentlig å forholde seg til i studien med ønske om en hermeneutisk tilnærming til fortolkningen av de transkriberte tekstene. Slik det tolkes her, vil de hermeneutiske prinsippene for det første handle om å følge prinsippet om den hermeneutiske spiral, der vi stadig i arbeidet med tekstene går fram og

tilbake mellom deler og helhet. Det er dermed vesentlig å prøve og finne mening i det som i utgangspunktet er uklart ved å fortolke ulike deler av teksten, hvorpå disse settes sammen igjen til en ny helhet. Fortolkningen avsluttes når vi har fått fram en indre enhet i teksten som også er uten motsigelser. Her vil det også være vesentlig å huske på studiens tema og formål samt kunne se sammenhengen mellom informantenes uttalelser i den transkriberte teksten. Denne sammenfattes følgelig inn mot en ny helhet, hvor teksten bør være skrevet med utgangspunkt i hva den selv uttrykker om et tema. Det er for øvrig vesentlig å være bevisst på når teksten legges inn i resultatene, og at den er utvalgt på bakgrunn av kunnskaper om temaet eller fenomenet. Gjennom denne bevisstgjøringen vil jeg følgelig være bevisst på de spørsmål som stilles til teksten samt bestemme hvilke svar og uttalelser som er mulig. Til slutt er det vesentlig å minne om at fortolkningen når utover det åpenbare og utvikler forståelsen ved å sette sammen nye deler til en sammenheng i resultatet, hvor også meningen utvides.

I det følgende ble de ordrette transkriberte tekstene fargekodet og satt inn mot ulike kategorier av hovedtema og undertema. I den påfølgende prosessen med bearbeiding av teksten ble den delt opp i hovedsetninger og leddsetning, hvor muntlige tilleggsord ble fjernet fra den originale, transkriberte teksten. Her ble også lyduttrykk som «eh» og «hmm» fjernet i tillegg til latter og lange pauser, med mindre disse var vesentlige for tekstens mening (Dalland, 2020).

Dalland (2020) kommer nærmere inn på at når de ulike delene fra informantenes uttalelser er tematisk plassert i kategorier eller tema, er det vesentlig i analysen at alle svarene som angår temaet er inkludert i resultatet. Her må vi minne hverandre om at det også må vises hensyn til uttalelser som kan gå igjen i flere tema. Da vil det være vesentlig å tydeliggjøre at uttalelsen brukes flere ganger, men hvor det også må vises hensyn til hvem som uttaler hva, og dersom flere svarer det samme. Svar som går igjen hos mange informanter har gjerne mer tyngde enn svar som bare en har kommet med, hvor det kan være lurt å sortere uttalelsene i rekkefølge, der det som går igjen oftest kommer først og det som uttales av færre informanter kommer sist. Dette tok jeg med meg da jeg begynte å skrive resultatdelen med tematisering av det analyserte datamaterialet. Dersom en informant uttaler seg om noe eget som kan sette de andre uttalelsene i et nytt lys, eller gi oss en dypere forståelse av temaet eller fenomenet, vil det være mitt ansvar i fortolkningen å kunne uttrykke hva jeg mener er vesentlig. Det vil forøvrig være vesentlig å reflektere at informantenes anonymitet skal ivaretas, noe som innebærer å bevare de etiske retningslinjene samt å kunne være ærlig om funnene og det

sammenfattende resultatet. Funnene med tilhørende resultater skal også kunne vise leseren hva som er opplevd i den forskende prosessen.

3.6 Evaluering av studiet

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at spørsmål om reliabilitet og validitet gjerne strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer i intervjuforskning. Her vil det ofte stilles noen epistemologiske spørsmål knyttet til intervjuforskningen samt om kunnskapen som er produsert, til en viss grad kan være objektiv.

I denne delen vurderes studiens kvalitet med hensikt å kunne vise til om studiens gjennomføring møter de kvalitetskravene som stilles ved å se på om arbeidet oppfyller kravene til validitet, reliabilitet samt om resultatene i studien lar seg generalisere (Dalland, 2020). Tilslutt vil også noen etiske refleksjoner gjennom studien redegjøres.

3.6.1 Validitet

Ifølge Dalland (2020) starter gjerne en forskningsundersøkelse med valg av tema med påfølgende problemstilling, forskningsmetode, hvem eller hva som skal bidra med data, og hvordan informasjonen skal innsamles med påfølgende analyse, vurdering og konklusjon. Tilslutt skal det også gjøres valg i forhold til formidlingen av resultatene. Studiens validitet eller gyldighet handler om hvor godt vi har klart å besvare problemstillingen og hvor godt vi har klart og redegjort for de forskningsrettede valgene gjennom studien samt på hvilke måter valgene har hatt betydning for resultatet, noe som igjen vil avgjøre om hvordan studiens resultat er rimelig gyldig. Sett i sammenheng med denne studien er alle oppgavens deler forsøkt redegjort og begrunnet så godt som mulig, studiens design og metode henger følgelig sammen med studiens formål og hensikt (kapittel 3.1 og 3.2), noe som igjen er bakgrunnen for alle valg som er tatt i denne studien.

Ifølge Johannessen, et al (2016) kan vi ved å angi hvilken informasjon som er aktuelt å samle inn, finne ut av hvordan en problemstilling kan gjøres forskbar. Operasjonalisering handler i denne sammenheng om prosessen fra det generelle til det mer konkrete, noe som dreier seg om det empiriske arbeidet med problemstillingen. Her bør vi følgelig være målrettet og kunne avgrense området vi som forskere har i fokus. For å kunne operasjonalisere problemstillingen ble det tatt utgangspunkt i de påfølgende forskningsspørsmålene i arbeidet med å utvikle

intervjuguiden. Noe som igjen ga gode føringer med sikring på å best mulig kunne svare på problemstillingen.

Kvale og Brinkmann (2015) kommer nærmere inn på at selv om vi ikke har særlig erfaring med den valgte metoden, vil det likevel være mulig å sikre en god validitet. Det starter med valg av tema med påfølgende forarbeid i form av problemstilling med påfølgende støtte av aktuell teori. I det følgende kommer også planleggingen med vurderinger av metodevalg sammen med etiske overveielser. I intervjuet bør vi for øvrig gjennomføre grundig utspørring og kontinuerlig kontroll av forståelsen og meningen med svarene fra informantene. Analysen skal videre sikre at spørsmålene som stilles, samsvarer med det vi er ute etter, og om fortolkningene er troverdige. Da er det vesentlig å være språklig bevisst på hva som skjer under transkriberingen, og når det muntlige språket skal overføres til skriftlig form.

Transkriberingen i denne sammenheng er oversatt ordrett fra muntlig til skriftlig form på dialekt, hvor det følgelig er gjennomført vurderinger og refleksjoner rundt informantenes anonymitet. Her ble det for øvrig vurdert at ingen kunne gjenkjennes på bakgrunn av dette da alle hadde samme dialekt. I analysen ble tilleggsord, lyder som hosting og latter samt pauser fjernet for å ytterligere få fram meningen i teksten.

Både Dalland (2020) og Kvale og Brinkmann (2015) kommer nærmere inn på at det siste som skal kontrolleres, er om den endelige oppgaven gir en gyldig og dekkende beskrivelse av resultatene. Validiteten vil følgelig være avhengig av at alle fasene i forskningen er fornuftige og forsvarlige, og at de støtter opp under våre egne konklusjoner. I drøftingen vil bruk av aktuell litteratur bidra til å støtte validiteten i studien.

Med blick på denne studien er det forsøkt å gjøre grundig rede for forskningsrettede valg gjennom hele oppgaven, fra tema til utvikling av problemstilling sammen med bakgrunn og formål for studien. Med et godt etablert forskningsdesign med valg av metode, har jeg i det følgende forsøkt å belyse problemstillingen best mulig. Det kvalitative forskningsintervjuet har også blitt godt beskrevet med forsøk på å gjøre egne opplevelser knyttet til intervjuene tydelig for leseren. Analyse og tolkning er belyst og gjort rede for, foruten at resultatene er nedskrevet for å framheve hva som er kommet ut av det innsamlede datamaterialet.

3.6.2 Reliabilitet

Ifølge Dalland (2020) er reliabilitet et kriterium for kvaliteten i forskning, noe som igjen handler om på hvilke måter det presterte arbeidet er pålitelig eller til å stole på. Her må vi

kunne svare på hvorfor vi har undersøkt akkurat dette, og hva vi har tenkt å bruke resultatene til samt gjøre rede for hvem vi er som forskere. Ved å fortelle om vår bakgrunn og førforståelse (kapittel 1.1) gir vi følgelig leseren mulighet til å kunne vurdere vår pålitelighet. Men leseren kan også få mulighet til å vurdere påliteligheten til arbeidet vårt ved å gjøre rede for hvordan vi har samlet inn data til undersøkelsen, og hvilke mulige feilkilder som kan ha påvirket resultatet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan spørsmål om reliabilitet knyttes til ulike stadier i undersøkelsen som i intervjusituasjonen, transkriberingen og analysen. Det er derfor i denne studien forsøkt ærlig og tydelig redegjort for vurderinger og begrunnelser knyttet til disse stadiene.

Som Dalland (2020) kommer nærmere inn på, bør vi også etter gjennomført undersøkelse, vurdere valget av anvendt metode. Undersøkelsen kan komme til å vise at en annen metode kunne gitt bedre informasjon, men dersom det viser seg at vi ikke har kommet fram til god nok kunnskap, må denne usikkerheten legges åpent og ærlig fram. Det er ikke alltid slik at vi kommer fram til entydige svar på problemstillingen, hvor det ikke behøver være negativt, dersom det er nødvendig med flere undersøkelser. Dette krever at vi har gjennomført arbeidet på en metodisk god måte, ærlig redegjort for framgangsmåten med antakelser som vi eller andre kan arbeide videre med. Det er følgelig på grunnlag av våre spørsmål vi får svar sammen med evnen vår til å oppfatte svarene, ta vare på dem, forstå og tolke dem som gjerne vil være avgjørende for om det vi har funnet fram til gjennom intervjuet er til å stole på.

Sett i sammenheng med denne studien er metodene og gjennomføringen forsøkt ærlig redegjort for, hvor egen førforståelse og bakgrunn er lagt fram for å tydeliggjøre mine tanker og meninger om både fenomenet og tema i forkant av undersøkelsen.

3.6.3 Generalisering

Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse kan vurderes som rimelig pålitelig og gyldig, vil det i det følgende gjerne antydes at det er for få intervjupersoner i en intervjuundersøkelse til at resultatene skal kunne generaliseres i en noe vid sammenheng. Resultatene fra en intervjuundersøkelse trenger ikke nødvendigvis å generaliseres globalt, men hvor den produserte kunnskapen fra en intervjusituasjon heller kan overføres til andre relevante situasjoner.

Ifølge Dalland (2020) handler generalisering i kvalitativforskning om at forskningsresultatene kan gjøres gjeldene for andre enn de som var med i undersøkelsen. Her bør vi gjøre klart rede

for hva formålet med undersøkelsen er, hvor det i denne sammenheng handler om å få innsikt i hvordan fem barnehagelærere opplever og erfarer fenomenet med ønske om å utvikle ny kunnskap. Noe som for øvrig kan øke egen kunnskap om fenomenet samt at andre barnehagelærere kan kunne få utvidet kunnskap igjennom undersøkelsen. Det vil derfor kunne være nødvendig å argumentere for hvorfor denne kunnskapen lar seg generalisere eller overføre. Her vil det også være relevant å vurdere nærmere om informantene er best mulig representative for undersøkelsens formål. Kvale og Brinkmann (2015) kommer nærmere inn på at for å kunne generalisere resultatene i en intervjuundersøkelse til en større gruppe vil kreve at kriteriene rundt antall av informanter og deres representativitet allerede er begrunnet i ved utvalget. På denne bakgrunn bør vi allerede ved utvalget tenke over hvor mange informanter som trengs for å kunne gjennomføre studien samt sikre at informantene er representative. Denne studien har et lite utvalg på fem informanter hvor alle jobber som og er utdannede barnehagelærere samt at de har alle erfaring med språkvansker hos barn i alderen tre til seks år, noe som for øvrig ble vurdert som nødvendig for å få fram den faglige kunnskapen til informantene.

Ifølge Dalland (2020) kan vi se på den nyvunne kunnskapen fra undersøkelsen i lys av aktuell litteratur og forskning og dermed kunne si noe om kunnskapen kan generaliseres. I drøftingen er studiens resultater støttet av aktuell litteratur som følgelig viser til om kunnskapen kan generaliseres.

3.6.4 Noen forskningsetiske refleksjoner

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en intervjuundersøkelse en moralsk undersøkelse, der det vil være knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og formål. Intervjupersonene vil gjerne bli påvirket av det menneskelige samspillet i intervjuet, hvor den produserte kunnskapen vil påvirke vårt syn på menneskets situasjon. Dermed vil det ofte kunne dukke opp moralske - og etiske spørsmål gjennom intervjuforskningen som igjen vil prege hele forløpet i undersøkelsen. Her bør vi kunne vise hensyn til de etiske utfordringer fra begynnelse til slutt. I denne studien er det tatt hensyn til informantene ved at de er beskyttet gjennom etiske - og juridiske overveielser gjennom hele prosessen.

I det følgende reflekteres det rundt de etiske utfordringene som vi ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan komme til å møte i ulike forskningsstadier. For det første er det vesentlig å ha tenkt gjennom tematiseringen til undersøkelsen samt hva som er formålet med forskningen.

Bakgrunnen og formålet ble utdypet i kapittel 1.2, men hvor det likevel var vesentlig å reflektere over det gjennom hele oppgaven, slik at det kan knyttes forskningsrettede valg i undersøkelsen, noe som igjen henger sammen med både valg av design og metode. Arbeidet med denne studien startet med at den ble meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata), før den videre forskningen ble forskningsundersøkelsen vurdert og godkjent av NSD (vedlegg 6).

Forskningsetikk handler for øvrig i følge Dalland (2020) om å ivareta personvernet og sikre de som deltar i forskningen mot å bli påført skade eller unødvendige belastninger. I forskende prosesser har vi for øvrig som mål å få innsikt i eller utvikle ny kunnskap, noe som følgelig ikke skal skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd. Denne studien omhandler mennesker med spørsmål om personvern, hvor studenter og forskere ved institusjoner som har NSD som sitt personvernombud, skal følgelig melde inn sine forskninger når meldeplikten utløses. Siden denne studien behandler personopplysninger, er meldeplikten følgelig lovpålagt. Personopplysninger som blir behandlet i denne sammenheng er indirekte gjennom bakgrunnsopplysninger som kjønn, alder, sted, institusjon, utdanning og stilling, noe som igjen er opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner. Denne studien er også meldepliktig, fordi den inneholder behandling av personopplysninger ved hjelp av datamaskin og utstyr med tilhørende tekst- og lydfiler på pc samt smart telefon. Selv om informantene i denne studien ble anonymisert, var den fortsatt meldepliktig, som følge av at personopplysninger skulle behandles fra data innsamlingen startet og fram til publisering av resultatet (Dalland, 2020).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil de etiske sidene i planleggingen omfatte innhenting av informantenes informerte samtykke til deltakelse i studiet, sikre konfidensialitet og vurderinger av konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene. Et informert samtykke innebærer gjerne at informantene får informasjon om undersøkelsens overordnede formål samt hovedtrekkene i design og metode med mulige konsekvenser og fordeler med deltakelsen. Et informert samtykke innebærer for øvrig å kunne sikre at informantene deltar frivillig samt at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Her bør deltakerne også være informert om fortroligheten, og hvem som har tilgang til intervjuet eller annet aktuelt materiale. De bør også være informert om at vi som forskere har rett til å kunne offentliggjøre hele eller deler av intervjuet, hvor de følgelig kan få tilgang til transkriberingen og analysen av datainnsamlingen. Det kan noen ganger gjerne oppstå spørsmål omkring hvem som skal gi samtykke i en intervjuundersøkelse, det ble dermed i denne sammenheng også innhentet

tillatelse fra informantenes arbeidsgiver før gjennomføringen av intervjuene. I denne studien ble intervjuene tatt opp på lydopptaker, hvor opptakene senere skulle transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Siden intervjuet i utgangspunkt er en samtale mellom to mennesker som er fysisk til stede, vil samtalen bli abstrahert og fiksert i skriftlig form i transkriberingen, hvor vi følgelig i denne fasen må vise høyde for konfidensialiteten til informantene. I denne studien ble intervjuene transkribert på dialekt for å ikke miste betydninger og meningen bak ord og uttrykk på dialekt. Det ble likevel reflektert over og vurdert at informantene ikke var gjenkjennbare til tross for transkribering på dialekt da alle informantene hadde samme dialekt. I denne fasen er det også vesentlig å kunne vise hensyn til informantene ved å ivareta deres muntlige omtaler på en lojal måte. Dette kan ivaretas ved at vi allerede i intervjusituasjonen kontrollerer at vi best mulig har forstått det informantene uttrykker. I analysen av innsamlet informasjon, er det også vesentlig som forsker å vurdere hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.0 Resultater

I denne delen presenteres resultatene fra datainnsamlingen med barnehagelærernes opplevelser og meninger om fenomenet barns språkvansker og samspill med andre barn. Denne delen vil derfor være fri for drøftinger knyttet til teori, men med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjort en analyse av datamaterialet. I det følgende vil vi gjennom sitater og beskrivelser av hva barnehagelærerne har fortalt, se nærmere på hvordan de forholder seg til barns språkvansker med sine erfaringer og opplevelser knyttet til barns språkvansker og samspill med andre barn. I tillegg fremkommer det de vektlegger for å kunne styrke barnas språklige - og sosiale utfordringer i arbeidet med barns språkvansker.

4.1. Begrepet språkvansker

Samlet sett forbinder barnehagelærerne i hovedsak begrepet språkvansker til tre ulike vansker, i forhold til uttale, å kunne uttrykke seg samt vansker med språkforståelsen. Disse vanskene blir igjen knyttet til andre faktorer som tolkes i det følgende. Vansker med uttalen blir for øvrig knyttet til å uttale ord- og bokstaavlyder som igjen fører til at barna ikke blir forstått. Vansker med å uttrykke seg blir for øvrig knyttet til at barna har få eller ingen ord, lite språk eller evne til å kunne formidle, noe som følgelig fører til at de får vansker med å kunne gjøre seg forstått. Vansker med språkforståelsen blir derimot knyttet til å kunne forstå det som blir sagt av andre, ulike forhold som skjer rundt dem samt å kunne forstå ord og begreper. Dette kan vi se i følgende sitat:

Da tenk æ på unga som slit med å uttrykk det de vil si. Språkvanska kan også vær minoritetsbarn som har dårlig språkforståelse og dårlig språk for å uttrykk sæ. Unga som ikke klar å gjør sæ forstått, som har lite språk, men også gjerne de som kan vær veldig sjenert, det blir jo en språkvanske når de ikke klar å formiddle ut og dermed bruka mye mimikk og gesta for å gjør sæ forstått (Informant 5).

Samme informant nevner her at språkvansker gjerne kan omhandle barn som er veldig sjenerte. Ifølge informant 3 handler også barns språkvansker om evnen til å kunne uttrykke seg både språklig og med kroppsspråket, hvor hun også nevner evnen til å oppfatte det som blir sagt og beskjeder som blir gitt.

Informant 2 kommer nærmere inn på vansker med uttalen med nærmere utfordringer til artikulasjon, men ifølge informant 1 kan barn med uttalevansker gjerne snakke og formidle mye, men at de gjerne har utydelig språk som er vanskelig for andre rundt barnet å forstå.

Informant 4 forteller videre om et stort spekter med forskjellige vansker hos barna. Hun kan ikke selv uttrykke fagspråket for vanskene, men omtaler dem i form av store - og små språkvansker. Hun opplever de store språkvanskene som komplekse og som vanskelig for både henne og spesialister å forstå samt utfordringer med å få tak på hva akkurat disse vanskene er knyttet til. Når det gjelder de store språkvanskene, blir barna ofte grundig utredet på sykehus samt sjekket for syn og hørsel. Videre opplever hun de små språkvanskene som når et barn har vansker med uttale eller språklyder.

Informantene 2, 4 og 5 nevner også stamming og stotring gjennom intervjuet.

4.1.1 Noen årsaker til barnas språkvansker

Når barnehagelærerne forteller om hva de legger i begrepet språkvansker, kommer de også inn på ulike årsaker som kan knyttes til vanskene.

Alle informantene nevner at forsinket språkutvikling kan være en årsak til språkvanskene, hvor informantene 2, 3, 4 og 5 også inkluderer flerspråklige barn i samtalen, men både hos norske og flerspråklige barn med forsinket språkutvikling opplever barnehagelærerne at språkvanskene kan forsvinne senere hos noen av barna.

I følge informantene 1, 4 og 5 er det gjerne en sammenheng mellom barnas uttalevansker og nedsatt hørsel, noe som følgelig kan føre til at barna ikke hører ordene eller lydene rett med påfølgende vansker med uttalen. Informant 4 nevner i denne sammenheng at barn med språkvansker også kan ha nedsatt syn, men hvor informant 3 knytter uttalevansker til at noen barn kan være født med ganespalte, noe som følgelig kan gjøre uttalen utfordrende. Informant 5 hevder videre at barns språkvansker i noen tilfelle kan skyldes understimulering i hjemmet.

4.2 Å oppdage barns språkvansker

På spørsmål om hvordan barnehagelærerne oppdager språkvanskene, trekker alle fram at de først og framst oppdager dem i det daglige gjennom observasjon og i samtaler med barnet i barnehagehverdagen. For å kunne kartlegge akkurat hva barnas utfordringer med språket er, nevner alle TRAS (Tidlig registrering av språk)-skjemaet. Barnehagelærernes observasjoner

fra det daglige er gjerne det som fører til at de ønsker å kartlegge barnets språk noe nærmere. Informant 1 oppsummerer det som går igjen hos de andre barnehagelærerne:

Det e jo gjerne i det daglige arbeidet med barn der man les bøker eller snakka i dialogen og i samtale. Det e da man ser om vi treng å gå vidare og ha fokus på nåkka og om det må tilmeldes vidare. Du har jo TRAS-skjemaet som du kan ta utgangspunkt i, det går jo da på språk og uttale, da får du jo kartlagt litt korsen man ligg an. Men det vi har gjort mange ganga e jo å bare skriv ned, førr sæ sjøl, ting som blir uttalt feil. (Informant 1).

På bakgrunn av at barnehagelærerne nevner ulike metoder for å oppdage språkvansker, samt ulike vansker de oppdager. Jeg kom derfor fram til undertema oppdage språkvansker gjennom daglige observasjoner og oppdage språkvansker gjennom kartlegging som vi kan se nærmere på.

4.2.1 Å oppdage språkvansker gjennom daglige observasjoner

Hos mæ, så e det gjerne det at æ hør at de gjerne ikke har lydan, og vældig uttydelig i uttale. Når man ser på alder og utvikling kor de burde vær. (Informant 5)

Informantene 2 og 5 trekker fram at det gjerne er uttalevanskene som er lettest å oppdage i det daglige, noe som begrunnes med at det er lett å høre uttalevanskene hos barna. Informant 2 uttrykker videre at uttalevanskene er lettere å oppdage i det daglige enn vansker knyttet til forståelsen. Hun opplever at disse barna gjerne må kartlegges grundig for å finne akkurat hvor språkvansken ligger. Samtidig sier hun at disse barna i større grad klarer å kamuflere vanskene sine og dermed seile under radaren, men hvor uttalevanskene ikke kan kamufleres og er følgelig lettere å oppdage. Informant 5 kommer videre inn på at foruten å oppdage språkvansker i det daglige, legges det merke til barnas motorikk, Hun opplever ofte en sammenheng mellom barns språkvansker og motoriske utfordringer, som for eksempel stivhet i bevegelsene.

Informant 1, 3 og 4 nevner at de gjerne oppdager barnas språkvansker i det daglige når de observerer barna i lek og samspill med andre barn. Informant 3 sier hun gjerne legger merke til at barnet trenger hjelp for å komme inn i leken samt at de gjerne oppleves som stille. Informant 4 nevner videre at hun i det daglige følger med på barnas sosiale kompetanse, men når hun opplever at et barn har vansker med samspillet med andre barn, begynner hun å tenke på språket. Det kan vi se i følgende sitat:

Sosial kompetanse, har jo veldig mye å si. Når du ikke klar å forhold dæ til andre, så begynn man jo å spekuler på ka e det her? E det språket som ikke når fram? Klar de ikke å snakk sjøl? E det andre som ikke forstår de? Eller forstår de ikke ka andre sir? (Informant 4).

Informant 3 forteller at hun blir oppmerksom på om barna kan ha språkvansker dersom barnet ofte trenger oversetting fra andre barn eller voksne som kjenner barnet godt. Der barn og voksne må oversette det barnet sier, for at andre som ikke kjenner barnet skal kunne forstå hva barnet sier. Når hun oppdager dette, tenker hun at barnet bør kartlegges videre. At barn med vansker knyttet til uttale eller det å kunne uttrykke seg trenger en oversetter, nevnes også av alle de andre barnehagelærerne gjennom intervjuet.

4.2.2 Å oppdage språkvansker gjennom kartlegging

Alle barnehagelærerne nevner at de bruker TRAS som metode for å nærmere kartlegging av språkvansker samt sikre at barna følger adekvat språkutvikling.

Informant 1 nevner at hun bruker TRAS-skjemaet som utgangspunkt for å kartlegge noe nærmere om språkvansken, men hun noterer også på mer selvstendig grunnlag når barnet uttaler ting feil. Informant 2 uttrykker videre at hun oppdager barnas vansker knyttet til språkforståelsen når hun tar TRAS på alle barna.. Uttalevanskene oppdager hun vanligvis i det daglige, men hos barna med utfordringer knyttet til språkforståelsen opplever hun som vanskelig å finne ut av, dersom man ikke kartlegger nærmere hvor vansken er. Informant 3 bruker også TRAS på alle barna i barnehagen, hvorpå hun oppdager om de har utfordringer med språket. Uttalevanskene oppdager hun også i det daglige, men i likhet med informant 1 bruker også informant 3 å notere for seg selv de ordene eller lydene som hun hører at barnet har vansker med å uttale. Informant 4 bruker også TRAS på barna, hvor hun opplever at den gir gode indikatorer på hvor språkvanskene befinner seg, og hvordan de kan jobbe videre med vanskene. Hun opplever for øvrig at de kan gjøre mye selv, men at enkelte vanskeområder indikerer at de må ha videre hjelp. Det kan vi se i følgende sitat:

Vi bruka jo TRASen. Den blåe e grei, og den grønne kan vi gjør veldig veldig mye med. Når man da kommer over på det røde feltet, det e gjerne da det e vanskelig å definer akkurat ka e det her? Det e jo gjerne da du må begynn å græv og leit litt, det e noe galt som du ikke forstår. Så e det jo gjerne sånn at det røde feltet indiker til lavterskel eller ei videre tilmeldning. (Informant 4).

Informant 4 nevner videre at hun bruker en språktabell som gir gode føringer på hvor barnet ligger an i språkutviklingen. Når hun og personalet har observert dem, går de gjennom tabellen og huker av det de ser er på plass i barnas språkutvikling. Informant 5 bruker også TRAS for å kartlegge barnas språkutvikling, men her brukes det i hovedsak tiltaksplaner for å følge opp barnets språkvansker. Informant 2 forteller videre at hun bruker ALLE MED, men at denne kartleggeren går mer på det sosiale og barnas samspill, men hun opplever likevel at det kan være sammenhenger mellom avvik i TRAS og ALLE MED skjemaet.

4.2.3 Prosessen etter oppdagede språkvansker

Etter at barnehagelærerne har oppdaget språkvansker hos et barn gjennom selvstendige observasjoner eller kartlegging med TRAS, setter de først og fremst i gang egne tiltak. Dersom tiltakene ikke har gitt særlig utslag i barnets språkutvikling etter en periode, ønsker barnehagelærerne å henvise barnet til PPT. Informant 1, 2, 3, og 4 ønsker enten å henvise videre til veiledning og råd fra kommunens lavterskel tilbud eller henvise direkte videre til PPT, fordi de ønsker at andre fagpersoner utenfra skal komme for å bekrefte at de har observert rett samt finne fram til mer spesifikt hvor barnas språkvansker befinner seg. Forskjellen mellom Informant 5 og de andre informantene, er at førstnevnte har en kollega med videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette fører til at de ikke like ofte henviser barn videre til PPT. Det kan vi se i følgende sitat:

Det e faktisk ikke så ofte vi har henvist videre tell PPT. Vi har ei som har videreutdanna sæ innaførr spesped, så vi bruka gjerne ho mye. (Informant 5).

Informantene 1, 2, og 4 nevner for øvrig lang ventetid hos PPT noe som igjen kan føre til at de gjerne tilmelder barna tidlig for å sikre at de får hjelp før det er for sent.

4.3 Bekymringer knyttet til barns språkvansker

Barnehagelærerne blir fulgt opp med spørsmål om når de opplever at de blir bekymret for barns språkutvikling. Alle barnehagelærerne blir først og fremst mest bekymret for barns vansker tilknyttet språkforståelsen.

Informantene 2 og 3 opplever at de ofte blir bekymret senere enn de egentlig burde samt at det kan føre til at de plutselig føler å være for seint ute. Begge begrunner det med at det ofte skjer mye i barnets språkutvikling fram til barna er fire år, hvorpå det er først til denne alder at de

blir bekymret. Informant 2 forteller også at det gjerne er i fireårs-alderen hun forventer at både språkforståelse og uttale bør begynne å falle på plass. For henne er det gjerne hvilke språkvansker barna viser tegn til, og om barnet er norsk eller flerspråklig som avgjør om å ha en avventende holdning eller ikke. Informant 3 uttrykker bekymring for språkforståelsen med tanke på den som noe kognitivt. Hun mener at dersom det bare er uttalevansker, så kan disse repareres, men dersom barnet ikke forstår helt enkle og tydelige beskjeder, så må de lære seg å forstå språket, før de kan lære å snakke det. Informant 4 nevner også at det skjer mye i barnas språkutvikling fram til de er fire år, hvor hun gjerne begynner å jobbe med barnet rundt treårsalder. Dersom det ikke har skjedd særlig framgang fram til fireårsalderen, tilmelder hun barnet videre til PPT. Hun opplever for øvrig at det er vanskelig å si når hun blir bekymret, noe som knytter seg til at man må vurdere det enkelte barnet, og hvor i spekteret språkvansken ligger. Videre sier hun:

Æ kan godt bli bekymra for en toåring, hvis det e mye æ ser som ikke stæm. Det treng ikke nødvendigvis å vær selve språket, men vess du opplev at akkurat den toåring ikke lytta, men gjør andre ting, altså det har ikke forståelse for det det skal gjør og når. Da prøva vi å jobb med kroppsspråket og gjør tegn til tale, noe som vi bruka i det daglige her, og når de ikke skjønna det heller, da tænk æ at det må vær noe mer, så da blir æ litt bekymra (Informant 4).

Informant 5 opplever at hun også kan bli bekymret for en toåring, hvor hun gjerne opplever å bli bekymret når de ikke skjønner lekens regler, eller ikke tar helt enkle og konkrete beskjeder foruten barn som ikke har ord ved toårsalder. Hun blir også bekymret for barnets språkforståelse som når de har utfordringer med å forstå enkle ord og begreper. Hun opplever også bekymringer, dersom barna ikke klarer å uttrykke seg eller gjøre seg forstått. Hun opplever også dette, dersom barna blir utagerende mot andre barn, fordi de ikke klarer å gjøre seg forstått, eller gi uttrykk for sine ønsker og behov. Hun nevner også barn til slutt som har ord, men hvor disse ikke knyttes sammen til det de sier, som i det følgende:

Men det e også når du sett med unga og læs ei bok også e det ikke noe sammenheng, der de for eksempel peika på ei ku og sir hest, eller på ei krokodille og sir kylling.
(Informant 5).

4.4 Faktorer som kan føre til vansker i samspillet med andre barn

På spørsmål om hvordan barnehagelærerne opplever barnehagebarn med språkvansker i samspill med andre barn, trakk de fram flere ulike sider som kan føre til at barn med språkvansker også kan ha vansker i samspillet med andre barn. De trekker fram at samspillsvanskene kan føre til at barna blir utestengt fra lek, eller trekker seg ut av den. Jeg kom derfor fram til følgende del kapittel utfordrende lekenivå, individuelle variasjoner og barns språkvansker med sosiale eller emosjonelle vansker.

4.4.1 Utfordrende lekenivå

Informantene 1, 3 og 5 nevner at de i møte med barns språkvansker, opplever at samspillet og leken med andre barn er for utfordrende for disse barna. De knytter det til at lekenivået blir for utfordrende, hvor barna gjerne mangler lekekoder og utholdenhet for å være med i leken. Dette fører igjen gjerne til at de enten blir tildelt enkle roller som ikke trenger å bety så mye å for eksempel bli utestengt, eller at de trekker seg selv ut av leken.

Ifølge informant 1 begynner barna i tre-fireårs alderen med rollelek med en opplevelse at barn som ikke snakker så godt eller som uttaler seg uforståelige, kan bli tildelt roller som ikke skal si noe særlig, som for eksempel å være en katt. Dette mener hun fører til at barna ikke får ta del i leken på samme måte som de andre barna, hvor hun videre knytter dette til en type ekskludering som kan være utfordrende for det enkelte barnet. Hun forteller videre at hun har opplevd at barn ikke får være med i lek, eller at de selv velger å trekke seg unna. Hun mener at det handler om at barnet selv skjønner at det er på et annet nivå som fører til at de trekker seg ut, fordi de ikke har noe å bidra med i leken. Informant 3 kommer inn på mye av det samme når hun forteller at barna enten kan bli utestengt, eller stenger seg selv ut av leken. Sett i sammenheng med det informant 1 sier om nivået i leken, mener informant 3 at barna trekker seg selv ut, fordi leken blir for utfordrende. Hun opplever også at det handler om at barna ikke har utholdenhet i leken de er inne i og dermed faller ut. Informant 5 nevner utagerende toåringer, fordi de ikke innehar de samme lekereglene som de andre barna. Videre mener hun at dette følger barna når de blir eldre, fordi de blir mer utenfor i lek da de ikke skjønner eller forstår lekens regler. Dette gjelder også når leken stopper opp, og når leken blir for voldsom.

4.4.2 Individuelle variasjoner

I møte med barns språkvansker hevder alle barnehagelærerne at det er store individuelle variasjoner i hvordan disse barna er i samspill med andre barn. Noen opplever at barna klarer seg fint, mens andre har vansker knyttet til samspillet med andre barn.

Barnehagelærerne knytter også samspillsvansker til individuelle trekk hos det enkelte barnet. Informantene 1, 3 og 4 nevner at det kommer an på om på om barnet bare har uttalevansker, eller om det er språkforståelsen som først og fremst er barnets utfordring, eller hvor i spekteret språkvansker barnet befinner seg i. De opplever at utfordringer med språkforståelsen påvirker barna mest i samspillet med andre barn som igjen handler om både å gjøre seg forstått og kunne forstå andre. Informant 2 knytter språk- og samspillsvansker til barnets personlighetstype. Dersom barnet viser en innagerende atferd, vil det kunne ha utfordringer knyttet til å ikke tørre å vise seg fram med tilhørende personlig usikkerhet. De er gjerne stille og forsiktig og klarer ikke å kommunisere det de ønsker. Hun har også opplevd barn med språkvansker som er svært sosiale og som ikke lar språkvanskene hindre sosiale samspill med andre. Informant 5 nevner at svært sjenerte barn kan ha samspillsvansker med andre barn med tilhørende utagerende atferd mot andre barn, dersom de ikke klarer å gjøre seg forstått eller forstå andre barn.

Informant 3 nevner ulikheter i barnas språklige ferdigheter som igjen fører til hierarki i barnegruppen, hvor de med svake språklige ferdigheter og evne til å gjøre seg forstått, er nederst i hierarkiet med tilhørende samspillsvansker med andre barn.

4.4.3 Barns språkvansker med sosiale eller emosjonelle vansker

Alle barnehagelærerne opplever at barns språkvansker er komplekse fenomen som kan henge sammen med andre vansker. Alle har også opplevd i møte med barns språkvansker at det kan være en sammenheng med sosiale og/eller emosjonelle vansker.

Informantene 1, 3 og 4 knytter de sosiale - og emosjonelle vanskene til utfordringer med språkforståelsen, eller at andre som ikke forstår dem kan bli frustrerte. Informantene 1 og 4 knytter det også til at det er sårt for barna, hvor de kan bli lei seg når andre ikke forstår hva de sier. Informant 3 mener at utfordringer med språkforståelse ligger på det kognitive området, som igjen fører til at barna har utfordringer knyttet til å være ufokuserte og ukonsentrerte. De får dermed ikke med seg beskjeder fra de voksne og kan derfor slå seg vrang. De får følgelig

ikke med seg det som skjer rundt dem og har ikke evne til å sortere ut det andre sier, noe som igjen påvirker samspillet med andre både barn og voksne.

Æ trur at vess du har litt vanskeligheta med det sosiale fra før av, så trur æ ikke språkvanska hjelpe dæ. Æ har prøvd å studer det barnet som æ har nu, altså ka som hemme det, e det språkvanskan eller e det de sosio-emosjonelle vankan, førr det har begge delan. Æ har egentlig ikke klart å funnet ut av det ennu. Men æ trur at vess du har det ene, så trur æ ikke det andre hjælpa dæ. (Informant 2).

Informant 2 nevner i tillegg at hun kan oppleve at barn med forsinket språkutvikling, eller flerspråklige barn kan bli mer utagerende, noe som knyttes til å ikke klare å uttrykke seg slik at andre forstår dem. Informant 5 nevner at hun opplever at barns språkvanskene og det meste henger sammen i forhold til både innagerende - og utagerende atferd.

4.4.3.1 Relasjoner og samspill med voksne

Barnehagelærerne opplever at barn med språkvansker er kontaktsøkende og nære med voksne som de er trygge på samt at de søker oppmerksomhet fra dem. Informant 1 nevner også at de voksnes holdninger er vesentlig i samspillet og relasjonene med barn med språkvansker sammen med opplevelser at de voksne kan bli frustrerte over at de ikke forstår barnet, noe som igjen kan føre til negative holdninger mot barnet. Hun mener at samspillet mellom barn med språkvansker og voksne avhenger av de voksnes evne til å bli kjent med og trygge barna. Informant 2 uttrykker å være opptatt av å veilede personalet til å kunne møte og støtte barnas språkvansker på en hensiktsmessig måte for igjen å unngå at barnet får negativ oppmerksomhet. Informant 3 opplever barn med språkvansker som oppmerksomhetssøkende ovenfor voksne ved at barna klenger mye og bruker ulike strategier for å få en eller annen form for kontakt som de ikke mestrer sammen med de andre barna. Hun kan også oppleve at det gjerne er ubetydelig for barnet om det får positiv eller negativ respons så lenge det er en form for respons. Men hun uttrykker at det avhenger av hvilke vansker barna har samt å ha en innagerende - eller utagerende atferd. Informant 4 opplever at det blir tette bånd mellom de voksne og barn med språkvansker i og med at de har faste voksne som følger dem gjennom dagen og med tilhørende språktrening. Barna henvender seg mye til sine faste voksne for å få hjelp og støtte i hverdagen, hvor informant 5 mener at disse barna gjerne søker mer mot voksne, fordi at de er barnas trygge havn, hvor også barna kan søke hjelp og støtte. Hun

skiller for øvrig mellom innagerende - og utagerende atferd, hvor innagerende barn søker nærhet, mens utagerende søker oppmerksomhet med en opplevelse som ivrige og aktive.

4.5 Barnehagelærerens kunnskap og kompetanse

På spørsmål om hvordan barnehagelærerne opplever egen kunnskap og kompetanse om barns språkvansker, mener alle at den meste kunnskapen og kompetansen kommer med erfaring. Informant 2, 4 og 5 opplever også at de selv må søke kunnskap på ulike områder. Informant 2 og 4 sier de oppsøker kunnskap hos logopedier når de er i barnehagen, men de spør og ønsker å lære mer og forstå barnas vansker. Informant 4 og 5 sier også at ledergruppa er god på å dele kunnskap med hverandre, hvor informant 2 tar videreutdanning som har ført til at kunnskapen om barns språkvansker har økt. Informant 5 oppsøker kunnskap i faglitteratur i møte med barn som kun opplever å ha lite kunnskap i å hjelpe de enkelte barna.

Informant 3 og 5 opplever at de aldri kan bli ferdig utlært, hvor de i barnehagen møter forskjellige barn med ulike utfordringer. Også innenfor språk vil barna ha forskjellige vansker som må på tilpassede måter som igjen handler om å se det enkelte barnet samt hva de som voksne kan gjøre for å hjelpe nettopp dette barnet.

Informant 4 mener hun har god kompetanse uten noen særskilt bakgrunn for det, men har lang erfaring, noe tegnspråk foruten å ha jobbet med prosjekter som har økt kunnskapen hennes. Hun nevner også det er gjennom mange års erfaring hun har tilegnet seg mest kunnskap og kompetanse på området, hvor hun og øvrig personale er bevisst på språk og språkarbeid i barnehagen med referanse til gode språkmodeller for barna. Informant 1 nevner at det nok er vesentlige forskjeller mellom barnehagene om hvor mye kunnskap personalet har om barns språkvansker. Hun mener derfor at fagteamet og lavterskeltilbudet er vesentlig for barnehagene, men opplever likevel lang ventetid og synes ikke det er bra. Barnehagen trenger kanskje bare en utenforstående noen ganger som kan komme inn til dem for å uttrykke at de har observert rett. Det kan igjen føre til at de blir tryggere på seg selv med egen kompetanse.

4.5.1 Behovet for mer kunnskap og kompetanse om språkvansker i barnehagen

Alle barnehagelærerne mener at det er for lite fokus på barns språkvansker i barnehagelærerutdanningen, i forhold til det som møter dem i deres praksis. I denne sammenhengen blir det tolket som at barnehagelærerne vanligvis har noen barn med ulike

språklige utfordringer. Informant 2 sier også at hun opplever hvert år at noen i barnegruppen har språkvansker, hvor hun samtidig jobber mye med flerspråklige barn og mener følgelig at det bør være mer satsing på barns språkvansker. Det gjelder særlig med tanke på de store ringvirkninger barnas språkvansker kan ha på barnet når det begynner på skolen, mest med tanke på utvikling av mulige lese- og skrivevansker. Hun tror også at mange barn med ulike språkvansker kan gå under barnehagelærernes radar, mens Informant 3 synes fenomenet barns språkvansker er veldig spennende med ulike utfordringer og nye barn som en hele tiden skal forholde deg til. Hun opplever også ofte at noen barn i barnegruppen har utfordringer knyttet til språket, hvorpå det burde vært mer fokus på kompetanseutvikling i barnehagen. Med det mener hun at det burde legges til rette for at hele personalet, også assistenter kan få gå på aktuelle kurs. Hun mener videre at dersom det var flere i barnehagen med kunnskap og kompetanse om språkvansker, kunne de klart å fange opp barna raskere og tidligere. Informant 4 opplever også at nyutdannede barnehagelærere har for lite kompetanse på dette området, hvor de igjen viser seg usikre i møte med barns språkvansker i barnehagen. Informant 5 synes det er mye i utdanninga som er for lite fokusert, noe hun opplever noe spesielt når de har studenter i barnehagen. Informant 4 uttrykker videre at mange av ansatte med mindre erfaring, opplever nok at det er et stort sprang mellom den formelle kompetansen og hva det er behov for i barnehagen. Da mener hun at er viktig med felles personalmøter, hvor personalet jobber godt på kryss og tvers samt at de deler kunnskapen med hverandre. På den måten mener hun at kompetansen kan øke hos alle ansatte.

4.6 Spesialpedagogisk arbeid

Innenfor det spesialpedagogiske arbeidet trekker barnehagelærerne fram foreldresamarbeidet, språklæring som spesialpedagogisk tiltak samt organiseringen av spesialpedagogiske tiltak.

4.6.1 Foreldresamarbeid

Alle barnehagelærerne trekker fram foreldresamarbeidet som vesentlig i arbeidet med barns språkvansker med en opplevelse av godt samarbeid med foreldrene, men at foreldresamarbeidet også kan være utfordrende som igjen knyttes til at språkvansker hos barna kan oppleves sårt for noen foreldre. Det mest vesentlige for alle barnehagelærerne er å legge grunnlaget for et godt, tidlig samarbeid samt å kunne trygge foreldrene ved å holde de oppdatert på barnas utvikling.

Informant 1 forteller videre at hun stort sett opplever at foreldrene har lyst til at barnehagen skal fokusere på og arbeide med barnets språkvansker. Likevel har hun i noen tilfeller opplevd at foreldrene ikke er enige i det barnehagen har observert, mens andre foreldre kan unnskyldte barnets språkvansker med at de også hadde vansker med språket som barn. Mens noen har foreldre med ønske om at det ikke skal bli for mye styr rundt med diverse skriftlige rapporter på barna. For henne handler det om å trygge foreldrene og komme i gang tidligst mulig, slik at barnet kan få best mulige forutsetninger. Hun opplever at god kommunikasjon fremmer foreldresamarbeidet, hvor det videre synes er vesentlig at foreldrene blir holdt oppdatert med god informasjon om tiltakene til barnet med tilhørende utvikling.

For informant 2 kan gode og utfordrende foreldresamarbeid noen ganger skille mellom hvilke vansker barnet har. Om det er forhold som de tenker at barnet blir å mestre etterhvert, eller om det er vansker som barnet kommer til å ha med seg videre som for eksempel stamming, eller noe som er en vanske barnet ikke blir kvitt, men som det må lære seg til å håndtere. Slike vansker opplever hun at foreldrene kan oppleve som fortilende, hvor de kan bli redde for at barnet skal bli ekskludert av andre barn. Dersom barnet har mer kjente uttalevansker som for eksempel knyttet til bokstavlyder, opplever hun at foreldrene er positive med fokus på at det er greit at barnehagen kan hjelpe barnet. Hun fremhever videre at det for henne egentlig handler om å få foreldrene med seg i samarbeidet med en opplevelse av at også foreldrene har varierende kunnskaper om barns generelle utvikling, hvorpå det er varierende om foreldrene deler barnehagens bekymringer.

Informant 3 ønsker gjerne en tidlig foreldresamtale, dersom hun oppdager mulige språkvansker hos barna, hvor det for henne handler det om å finne ut om foreldrene har samme bekymring. Hun opplever det for øvrig som vanskeligere å ta opp språkvansker enn atferdsvansker med foreldrene, hvor det ved sistnevnte kan oppleves at foreldrene for eksempel bagatelliserer vansker tilknyttet alder. Språkvansker opplever hun derimot kan være et sårt tema for foreldrene, fordi hun opplever at foreldrene selv forstår barnets språk. Da mener hun at de kan bli defensive, fordi de ikke har innsett at barnet selv har en språkvanske.

Informant 4 opplever at det har blitt et løft i foreldresamarbeidet, der de i dag er mer interessert og mer opptatt av kvalitet i barnehagen. Hun viser også til at de har et stabilt personale gjennom mange år som igjen fører til at foreldrene blir trygge på personalet. Selv tar hun alltid opp på oppstarts- og foreldresamtaler hvordan hun og personalet arbeider med bruk av ulike kartleggingsverktøy i barnehagen. Hun trygger foreldrene på at hun alltid vil

snakke med foreldrene, hvor ingenting blir gjort uten sammen å være enige. Videre viser hun til å ha ei ressurssterk foreldregruppe.

Informant 5 opplever at de fleste foreldrene er forståelsesfulle og innforstått med det barnehagen mener det bør tas tak i. Hun opplever at de er interessert i å vite hvordan de jobber i barnehagen med ønske om å kunne gjøre mye av det samme hjemme. Selv har hun ikke møtt noen foreldre som ikke er villige til samarbeid, men opplever at de ofte kan synes det er sårt for foreldrene om barna viser tegn til språkvansker. Hun trygger foreldrene med at det ikke er alvorlig dersom barna må tilmeldes PPT, men hvor det heller handler om å få hjelp for å kunne støtte barnet samt å gi det de beste forutsetninger for videre utvikling.

4.6.2 Språklæring som spesialpedagogisk tiltak

Alle barnehagelærerne nevner språklæring i form av språktrening som et spesialpedagogisk tiltak som settes i gang etter at barna har fått sakkyndig vurdering fra PPT, eller som tiltak fra lavterskel før barna eventuelt blir henvist videre til tjenesten. Informant 5 utdyper ikke språktrening som spesialpedagogisk tiltak da det er lenge siden hun har henvist barn til PPT. Hvor hun igjen heller arbeider med språk og språkutvikling i fokus gjennom tilpasning og tilrettelegging av barnehagehverdagen for barn med behov for det.

Informant 1 trekker fram språktrening når et barn har utfordringer knyttet til bokstavlydene som for eksempel b og p.

Da går det for eksempel an å lag en boks med b-ord og en boks med p-ord. Også skal ungen legg dær ungen hør det rætte ordet. (Informant 1).

Hun opplever at hun raskt kan se framgang hos barn med utfordringer knyttet til bokstavlyder med disse konkrete tiltakene, hvor hun også nevner øving med munnmotorikk i forbindelse med språktrening. Tiltakene er individrettet etter hvilke utfordringer barnet har med språket, hvor Informant 2 nevner trening i form av memoryspill som skrives ut til barna og gjennomføres på språktreningen. Informant 3 nevner mange ulike igangsatte spesialpedagogiske tiltak sammen med hvordan måltidsituasjonen skal tilrettelegges for barna. På språktrening har hun erfart at det ofte er øvelser knyttet til mimikk og munnmotorikk som skal gjennomføres i tillegg til tema, gjentakelser og repetisjon. Hun synes tiltakene er greie og at målene som settes er enkle og konkrete som igjen gjør det lett å se om barnet har framgang. Informant 4 trekker også fram språktreningen som tiltak for de barna som mangler lyder eller lydkombinasjoner. Hun opplever at tiltakene er mye rettet mot barnas

språkvansker og mindre mot hele barnet, hvor igjen enkelt barnas eventuelle tilleggsvansker ikke har fullt så stort fokus. Når hun videre snakker om organisering av spesialpedagogiske tiltak, nevner hun også at de på språktrening har fokus på lesing og tegn til tale.

I analysen av datamaterialet ble det tydelig at flere av barnehagelærerne har meninger om de spesialpedagogiske tiltakene, derfor trekker jeg fram noen av meningene rundt språktrening som spesialpedagogisk tiltak.

4.6.3 Barnehagelærernes meninger om språktrening som spesialpedagogisk tiltak

Informant 1 uttrykker at hun synes at språktrening som tiltak ofte kan oppleves som ekskluderende og stigmatiserende for et barn, derfor er hun opptatt av å trekke andre barn inn i språktreningen sammen med det enkelte barnet, eller å gjennomføre språklæringen i form av språktrening på avdelingen sammen med andre barn.

Informant 2 forteller at hun i samarbeid med logoped har etterspurt tiltak som går på at barnet skal være mer i sitt naturlige lekemiljø. Hun opplever at aktuelle tiltak går ut på at barnet skal tas ut av barnegruppa og inn på et eget rom, hvor treningen består i at barnet skal spille ulike spill eller gjøre andre språkstimulerende oppgaver sammen med en voksen. Hun opplever også at det kan være utfordrende å få med seg barnet på språktrening, fordi det selv ønsker å være i sitt kjente miljø sammen med de andre barna. Videre opplever hun å ikke få helt konkrete tiltak, tips eller råd på hvordan hun kan jobbe med barnet inne på avdelingen sammen med de andre barna.

Informant 3 uttrykker at hun også har blandede følelser knyttet til språktrening som tiltak med en opplevelse av at barnet har framgang, treningen gir barnets språk en positiv utvikling. Men hun savner også tiltak som går mer på å se hele barnet samt at hun som kjenner barnet, burde få mer tillit til hvilke tiltak som fungerer for det enkelte barnet. Hun mener at barnet ikke nødvendigvis må tas ut av gruppen, men at mange av tiltakene kan gjennomføres i de daglige rutiner så lenge det er nok bemanning. Det kan vi se i følgende sitat:

Æ har også hatt gode erfaringa med språktrening, der man ser at det hjelp og at det kommer mer ord og sånne ting. Men æ har nok mest trua på det daglige. Det som skjer i løpet av dagen, det tænk æ burde vært mest fokus på, ikke de der 30 minuttan du tar barnet ut og sitt der å øva og øva og øva og repeter og repeter og repeter. Fordi det kan man få til iløpet av dagen også, så lenge det e satt av tid til det og man e nok folk på jobb. (Informant 3).

Informant 4 mener det er viktig at alle sider ved barnet blir vektlagt når tiltak settes inn. Hun opplever ofte at logopedene setter inn tiltak som bare omhandler språk, hvor spesialpedagogene ser mer på helheten. Hun mener også at mye av treningen kan tas inne på avdelingen sammen med de andre barna, hvor mye kan legges i det daglige arbeidet så lenge personalet er bevisst på språk og enkeltbarnets utfordringer.

For informant 5 er det lenge siden hun har fått spesialpedagogiske tiltak fra andre instanser, men hun jobber bevisst og målrettet med barnas tiltaksplaner over en periode. Hun er som de andre opptatt av at treningen bør være lystbetont og gjerne sammen med andre barn, hvor hun ikke ønsker at barnet skal føle tvang på hva det trenger å trene på. Derfor sier hun at hun trekker treningen inn i hverdagen på avdelingen.

Egentlig mest i hverdagen. Øvelsa på begrepan, for eksempel «kan du lægg boka på bordet?». Også litt mer med de her i, under, over, oppå, førr å se om de klar det. Å da jobba vi vældig bevisst med det. (Informant 5).

4.6.4 Organisering av spesialpedagogisk arbeid

Personlig så syns æ at det kan vær både og. Det træng ikke alltid å vær en pedagog. Det blir vældig sårbart vess noe skjer, eller at noen blir syk og at de ikke får gjennomført den treninga de skal gjør. Æ tænk at alle bør vær opplært på det og fått sett barnet i aksjon. Så nei det træng absolutt ikke bare vær pedagogen, selvom kanskje mange trur det e bare pedagogen som skal gjør det. Æ mein det må gjøres til en felles ting. (Informant 1).

Sitatet oppsummerer mye av det de andre informantene er inne på, hvor Informantene 4 og 5 forteller om ressurssterke personalgrupper med mange års erfaring som kan lage didaktiske planer, tiltaksplaner med ansvar for barn med ulike utfordringer. I følge Informant 4 har hun hovedansvaret for at språktreningen og tiltaksplanene blir gjennomført samt at hun skriver ut IUP (Individuell utviklings plan) og halvårsrapportene. Det er derimot tilsatte assistenter med ekstraressurser som gjennomfører treningene samt følger barna gjennom dagen. Hun kan likevel ta over arbeidet, dersom de er fraværende eller syke. Hun er for øvrig opptatt av en rød tråd i arbeidet, hvor barna har faste voksne som følger dem, faste tidspunkt for trening, hvorpå det blir lite forutsigbart for både barn og voksne.

I følge informant 2 og 3 er det i hovedsak de som pedagoger som har ansvaret for barn med spesialpedagogiske tiltak. De er ansvarlige for utskrivning av ILP og halvårsrapporter med

tilhørende ansvar for språktreningen. Informant 2 ønsker likevel å veilede personalet for hvordan de kan møte barnet i det daglige, men der informant 3 ikke kan gjennomføre språktreningen, er det en fagarbeider som tar over ansvaret.

4.7 Tilrettelegging og tilpasning av det allmennpedagogiske arbeidet som tiltak

Dette hovedtema bygger på spørsmål både knyttet til hvordan barnehagelærere vektlegger arbeidet med barns språkvansker, hvordan de tilrettelegger i møte med barns språkvansker samt hvordan de arbeider med språk og språkutvikling for alle barna på avdelingen.

På spørsmål om hvordan informant 1 tilrettelegger for barn med språkvansker, kommer mye av det samme fram som de andre informantene uttrykker.

Ja, det e jo sånne ting som å nevne alt med navn. Lag små lekegrupper, der man har fokus på det her med språk. Men man skal jo ha fokus på veldig, veldig mye i barnehagen, så det handlar jo også om det å kunne slå ting litt sammen. Det her med tall for eksempel, tall og det å benevne. Det går jo inn under språk. Les bøker, e kjempe viktig. Ha ei rolig høytlesning, der ungan kanskje slappa av litt, og kor de kan gjensfortell etterpå det vi har lest, også dette med å lytt ut ord (Informant 1).

Alle barnehagelærerne nevner lekegrupper, aktivt bruk av språk både med og rundt barna, bevisste språklige voksne rollemodeller, å bade alle barna i ord og begreper, å tydeliggjøre og konkretisere ord og begrep i hverdagssituasjoner for barn med språkvansker og at de repeterer ord og begreper. Informantene 1, 2 og 3 mener at nok tid og ressurser er en forutsetning for at språkarbeid som allmennpedagogisk tiltak skal kunne fungere for barn med språkvansker. På den andre siden opplever Informantene 4 og 5 lite utfordringer i forhold til tid og ressurser, noe de begrunner begge det med at de har ressurssterke personalgrupper og lite fravær. De forteller også om godt innarbeide rutiner og planer som alle tar ansvar for.

Informant 2 er i tillegg opptatt av å snakke med barna, reflektere og stille åpne spørsmål samt lese bøker i hverdagen. Informant 3 nevner at brettspill sammen med en voksen er en god aktivitet som kan ha en pedagogisk agenda bak seg. Når slike type aktiviteter blir voksenstyrt, kan barna bades i ord og begreper, hvor de samtidig kan få barna til å gjenta ordene og gå gjennom begrepene med barna i det daglige i stedet for på særskilt organisert språktrening.

Informant 4 jobber mye med språk og språkutvikling i hverdagen, hvor hun og personalet er bevisst på arbeidet med tilhørende struktur. For henne handler det igjen om å ha en rød tråd gjennom dagen med en tilhørende plan for hva de gjør. Hele personalet kan for øvrig lage

didaktiske planer, hvor alle er bevisste på hva som er målet med aktivitetene. Hun har mange gode eksempler på hvor mye av språkarbeidet hun får inn i samlingsstunden som igjen kan knyttes til mye av innholdet i barnehagen, men mest av alt med fokus på språk og tilhørende benevning av ord og begrep. Når ei barnegruppe skal på tur, har de dagen i forveien ei samlingsstund, der de snakker om hva de skal gjøre på turen. De bruker gjerne ipad og bilder som konkretiserer ord og begreper som kan forbindes med det de skal gjøre på turen. Under selve turen snakker de igjen om det de var inne på i samlingsstunden samt å kunne gjennomføre praktisk det de snakket om dagen i forveien, hvor ord og begreper blir brukt på nytt igjen. Dagen etter turen, har de etterarbeid, hvor de snakker i samlingsstunden om hva de gjorde på turen foruten at dette arbeidet inneholder mye fokus på språk, opplever hun også at barna er mye roligere på tur fordi barna er forberedt på hva som skal skje. Videre har hun fokus på sanger om konkrete ord.

4.7.1 Tidlig innsats og forebyggende arbeid

Alle barnehagelærerne mener at tidlig innsats, bevisste språklige voksne, samtaler og gode relasjoner til barna, voksne som tilrettelegger og som er til stedet i aktivitet og lek, og at generelt språkarbeid i barnehagen kan forebygge språkvansker hos barn.

Det å snakke med ungan og ha fokus på språk i hverdagen. Det å være bevisst på sitt eget språk og det å ha fokus på språklige aktiviteten gjennom leken. (Informant 2).

Informant 1 og 5 nevner at å lese bøker er viktig i språkarbeidet med barna, noe som igjen kan forebygge språkvansker hos barn.

Informant 1, 2 og 3 legger vekt på at tett bemanning er vesentlig også for å kunne forebygge vansker, hvor tettere bemanning i barnehagen kunne ført til at barns språkvansker både blir oppdaget tidligere med lettere jobbing med forebygging. De mener alle at det i en travel barnehagehverdag er det fort gjort å glemme verdien i de gode samtalene med barna i hverdagssituasjonene og særlig om det er få voksne på avdelingen.

Informant 3 og 5 nevner også at et enkelt, konkret og tydelig språk med og rundt barna, kan gjøre det lettere for dem å få med seg hva som skal skje og skjer rundt dem. Det er også noe som kan tidlig forebygge at de mister motivasjonen for å holde fokus og få med seg beskjeder. Informant 3 nevner også at foreldresamarbeidet kan forebygge språkvansker når også foreldrene blir bevisst på å være gode språkmodeller for barna sine. Informant 4 mener at det er mye som kan gjøres i barnehagen for å forebygge språkvansker, hvor det for henne

handler i hovedsak om tidlig innsats, hvor hun allerede når barna begynner i barnehagen har interesse for det enkelte barnet. Videre mener hun at bevisst og strukturert bruk av Språksprell fører til stor språkutvikling hos alle barn, som igjen forebygger språkvansker hos barn.

For informantene 3, 4 og 5 vil også forebygging og inkludering av barn med språkvansker også kunne forebygge mobbing.

4.7.2 Inkludering i fellesskapet

På spørsmål om hvordan barnehagelærerne kan inkludere barn med språkvansker i barnegruppens fellesskap svarer alle informantene at felles språkarbeid på avdelingen vil både kunne inkludere og gagne alle barnas språkutvikling. Alle nevner også at det er vesentlig at de ser det enkelte barnets behov og interesser og tilrettelegger det allmennpedagogiske tilbudet ut fra det enkelte barnet. Videre nevner også alle barnehagelærerne at det er viktig med fokus på lek, og at barna lærer mye språk i lek sammen med andre barn. Språklige aktiviteter kan også gjøres om til en lek som inkluderer alle barna.

Informant 1 trekker fram at mye språktrening også kan gjøres i samlingsstunder som en felles aktivitet for alle barna. Da er det viktig at alle barna er deltakende, og at ikke barnet med behov for treningen havner i skyggen av de andre barna. Hun nevner trening på munnmotorikk, høytlesning og gjenfortelling som eksempler på hva som kan gjøres felles. For henne er det vesentlig at ikke det enkelte barnet skiller seg ut, og at det ikke blir et for stort fokus på barnets utfordringer. Dersom barnet trenger språktrening utenfor gruppen, tar hun ofte med seg et par andre barn som det er trygt på. For informant 2 handler inkludering også om å gjøre det enkelte barnet populært for de andre barna. Det gjør hun ved å starte en aktivitet eller et prosjekt med barnet som de andre barna gjerne får interesse for og blir med på. Da er det det vesentlig at det omhandler noe det enkelte barn er interessert i, hvor hun også uttrykker at inkludering er å tilrettelegge for lek på barnets premisser. Dersom barnet ikke liker å ha ti barn rundt seg, legges det til rette for at barnet kan leke med to barn og bygger videre derfra. Å la barnet få utvikle sine lekeferdigheter mener hun å kunne gi barnet økt selvbilde. For informant 3 handler inkludering om å la det enkelte barnet få bli med på ting som kanskje ikke de andre barna får lov til. På denne måten kan hun få inn språktrening, styrke barnet og etterhvert trekke andre barn inn i det. Hun mener også at språktreningen ikke må gjennomføres på et språktreningsrom, men at hun kan trene på språk også på gymrommet sammen med andre barn. Informant 4 mener at det er mye inkludering i å jobbe på

aldersblandet avdeling, hvor barna uavhengig av alder kan sammen, hvor igjen ulikt lekenivå ikke har så mye å si, så lenge barna har felles interesser. Hun er også opptatt av å skape felles fokus for barna som igjen kan bidra til inkludering og komme med gode eksempler.

Her e det en unge som skal inn sosialt. Da må vi jobb med de andre ungan og få de inn, finn på artige ting som gjør at den ungen har lyst til å gjør det. Så om du tar med de den ungen som ennu ikke noen har gått bort til, også kopier du noen kule fargeleggingsark med noen ninjaer eller uansett, så e æ sekker på at de andre guttan vil kom å syns at det der va kult, og da vil de også fargelegg. Å da har du en god mulighet, da kan du spell på språket, du kan jobb med dem ilag, da har de en felles greie som ungen blir involvert og inkludert i (Informant 4).

4.7.3 Inkludering i lek og samspill

Når barnehagelærere kommer nærmere inn på inkludering i fellesskapet, trakk alle fram lek og samspill som viktige virkemidler for å få barna inkludert i barnegruppa. De ble videre fulgt opp med spørsmål om hvordan de kan bidra til å styrke barna i samspill og lek med andre barn.

For alle barnehagelærerne er tilstedeværende voksne det mest vesentlige for å kunne styrke barn i samspillet med andre barn. De mener at det handler om å kunne støtte barna og være deres trygge havn i samspill med andre barn. For at barna skal kunne mestre samspill med andre barn, er det vesentlig at de er trygge og føler seg sett og ivaretatt av de voksne. Her mener også alle barnehagelærerne at de som voksne må kunne se og møte det enkelte barnet og dets behov for hjelp og støtte. Barn er forskjellige, også de med språkvansker, hvor det er store individuelle variasjoner som fører til at barna også må møtes, støttes, følges opp og hjelpes på forskjellig vis. Alle barnehagelærerne mener også at selv om du som voksen skal være til stede, skape trygghet, støtte og hjelpe barnet i samspill med andre barn, er det også vesentlig å kunne trekke seg ut og gi barna utfordringer som fører til at de opplever mestring og selvstendighet.

For informantene 1, 4 og 5 handler det også om å kunne støtte og hjelpe barna i samtale med andre barn, ved å være barnas tolk, hvor de voksne forklarer ovenfor andre barn hva barnet egentlig mente eller hva det sa. Men også å kunne forklare og støtte barnas følelsesmessige reaksjoner for andre. Informant 5 mener at det er vesentlig å være tilstede og observere leken, men dersom barnet leker fint sammen med andre, er hun også tilgjengelig fra sidelinjen. Hun

opplever ofte at barn med språkvansker kan bli utagerende i lek, men for henne er det derfor viktig å være tilstede, slik at hun både kan se hva som skjedde og stoppe uønsket atferd i forkant. Samtidig som hun språklig sett kan støtte og forklare barnet og de andre hva som skjer, hvor det igjen også handler om å være der, men å kunne la barna prøve selv, både i leken og konfliktløsning;

Han prøvde å ta tilbake, du tok bilen hennes, så ble han sint. Å samtidig si det e lov å bli sint, men det e ikke lov å klip, men du kan ta tilbake bilen (Informant 5).

Alle barnehagelærerne trekker fram leken når de kommer nærmere inn på å styrke barna i samspillet med andre barn, hvor de opplever at det er i leken og/eller sammen med andre barn at barna lærer mest. Da er det i tillegg til å være tilstedeværende og støttende voksne vesentlig å kunne legge til rette for gode lekemiljø både på avdelingen og i lekegrupper.

I følge informant 2 vil gode lekemiljø kunne styrke barnet både språklig og sosialt, hvorpå hun mener at de voksne tilrettelegger for barns lek. Hun uttrykker også at en måte å tilrettelegge lek på, kan være å skjerme barnet som eventuelt ikke liker å ha så mange rundt seg ved å la barnet leke skjermet med ett eller to andre barn. Informant 3 mener også at de voksne i tillegg til å tilrettelegge for god lek, må være bevisste på å følge opp god lek og hjelpe barna med å fortsette den gode leken samt å utvikle den videre. Det forklarer hun godt i følgende sitat;

Man må jo bare start ett sted, kanskje begynn med lekegruppa og finn ut ka de kan ha til felles og legg til rette før aktivitetene der de kan ha det morsomt og trives i hverandre sitt selskap. Å følg dem opp, ikke avbryt de leken som man ser har en god kvalitet, tilross før at man e i en hektisk barnehagedag. Legg til rette før at ungan kan få lov å fortsett med leken. Ser man at de har en fin lek på et rom før lunsj, så prøv å bygg den opp igjen etterpå. Også gjerne bygg på interessan demmes, ta utgangspunkt i de og finn ut korsen man kan bygg leken videre. (Informant 3).

I likhet med de andre opplever også informant 3 at leken betyr mye for disse barna. For henne er det viktig at de kommer seg inn i lek og lærer seg lekekoder og mener for øvrig at det er mange begreper i barnas lek, hvor barn har et eget språk sammen som de snakker med på sin måte. I leken opplever hun at de lærer av hverandre og ser fordeler med at avdelingen har barn fra null til seks år, hvor de yngste barna tar etter og lærer av de større barna. Informant 4 opplever også fordeler med å være på blandet avdeling, hvor barn i ulike aldersgrupper kan leke sammen. Hun mener også at det er vesentlig at rommene og lekemiljøene er ryddig,

koselig og innbyr til lek. Hun er også opptatt av sortering, og at barna skal vite hvor lekene er, og hvor de kan finne dem. I tillegg til faste plasser for lekene, rydder de også på en fast måte, hvor rommene skal være oppstilt, slik at de neste som kommer inn, blir inspirert til lek med tilhørende spenning. I lek og samspill mener informant 4 at det er viktig at hun ikke blir lekekompisen til barnet, men at hun kan være med i leken for å styrke samholdet mellom barna. Hun tar gjerne på seg en rolle for å få kunne få med seg et annet barn i leken.

Tre av informantene trakk også fram viktigheten av vennskap i sine intervju.

Det som æ mein e det aller, aller, aller viktigste det e at ungan har vennskap i barnehagen. At de har unga å lek i lamme, og at de blir inkludert. (Informant 3).

Informant 4 sier at de har en veldig harmonisk barnegruppe, der alle har venner. At barna har så tette og gode forhold seg imellom mener hun er en styrke for barna med språkvansker. Hun mener for øvrig at det sosiale er viktigere enn det faglige når barn med språkvansker skal begynne på skolen.

En ting e jo at de kanskje ikke klar det som de skal lær. Lesing og de tingan som egentlig skola e førr, men vess du dett ut sosialt, så e også det andre ødelagt. Derfor e det så viktig at det sosiale e på plass. (Informant 4).

Æ e litt førr at alle må få lov å ha en bestevenn, at det e en som e der. (Informant 5).

Videre uttrykker Informant 5 betydningen av vennskap for barn med språklige utfordringer. En venn kan på mange måter stille opp, støtte og hjelpe det enkelte barnet i ulike hverdagssituasjoner eller når det oppstår vanskelige situasjoner. Hun ser på mange måter på en bestevenn som en beskytter for disse barna. For henne handler det også om å støtte og veilede alle barna til å bli den beste utgaven av seg selv. I det legger hun også at barna må bygges opp, bli robuste og kunne takle motgang når de blir større. Har barnet språkvansker eller andre utfordringer, må de voksne hjelpe dem slik at barna klarer å håndtere det..

4.8 Voksenrollens betydning for barns språklige og sosiale utvikling

*Vær der og vær støttanes fra dag én. Det å kunne støtt opp under og forstå barnet. Eller bare ta hånda til barnet og si «*Vis mæ ka du mein*». Bare det å vær der for barnet, trur æ e nåkka av det viktigste. (Informant 1).*

På spørsmål om hvordan barnehagelærere styrker samspillet mellom barna, og hva de vektlegger i arbeidet med barns språkvansker, ble det tydelig at voksenrollen har stor

betydning for disse barna. Barnehagelærerne ble derfor spurt om hva de tenker om egen rolle i møte med barn med språkvansker.

Det som i hovedsak kommer fram gjennom intervjuene, er at alle informantene mener at tilstedeværende, støttende, veiledende voksne som ser de enkelte barna og lar dem utfordre seg samt oppleve mestring, er roller som de og andre voksne bør ha i møte med barns språkvansker. Informant 2 uttrykker videre at det er vesentlig å være til stede sammen med barna for å kunne kartlegge deres utfordringer, behov og sterke sider.

Informant 4 opplever en større vekst og utvikling i møte med barns språkvansker, dersom de voksne reflekterer og bevisstgjør egen rolle i møte med barna. For henne handler det om å ha blikkontakt med dem, men for at de skal oppnå god sosial kompetanse, må også de voksne sosialisere seg med barna. Hun mener at sosial kompetanse har alt å si for hvordan barnet er i samspill med andre, og for at språket skal komme på plass. Det er i denne sammenheng avgjørende for de voksne å ha blick for barna og at de får kjenne på gode relasjoner med de voksne ved å oppleve at de voksne snakker til dem med tilhørende gode relasjoner. Hun viser videre til at barn kopierer språket rundt seg, hvor det er avgjørende at de voksne er bevisste på eget språk, er språklig aktiv sammen med barna og at de er tilstede, veileder og rettleider barna gjennom samtaler. Informant 5 mener også at barn kopierer språket rundt seg, men også handlingene til de voksne. Hun mener at det er viktig at de voksne er gode rollemodeller for barna, hvor de kan se at også personalet snakker godt om hverandre, kan gi ros og en stryk på skulderen til hverandre. Samtidig mener hun at det er viktig at barna ser og hører at du tør å stå opp for dem, og at du våger å si ifra til de andre voksne, dersom de har misoppfattet en situasjon mellom dem. Det er videre vesentlig at en som voksen kan si unnskyld for at de tok feil. Det er følgelig ikke bare barna som skal måtte si unnskyld hele tiden, men også de voksne dersom de har reagert på en gal måte.

Vær der før de, vær stemmen demmes, når de ikke kan gjør sæ forstått sjøl. Still opp før de, ikke bare før kampan med andre unga, men også mot andre voksne som kanskje ikke ser de. Æ brenn sånn før de ungan. At de skal bli sett og hørt, at man e der før de. Finn noen som de kan vær trygg på, og som de kan få en god relasjon med, så blir det lettere å kom igang med andre vanskelige ting. At man bare i bunn og grunn danna gode relasjona med ungan. (Informant 5).

5.0 Drøfting

I denne delen drøftes resultatene fra intervjuundersøkelsen med teori om fenomenet og tema omkring barns språkvansker og samspillet med andre barn, her vil det også komme inn ny aktuell teori for å støtte opp under studiens resultater. I det følgende vil også undersøkelsens forskningsspørsmål belyses:

- Hvordan forholder du som barnehagelærer deg til barnehagebarns språkvansker i alderen tre til seks år?
- Hva vektlegger du som barnehagelærer i det videre arbeidet med barns språkvansker for å kunne styrke de både språklig og sosialt?

5.1. Om barnehagelærernes forhold til barns språkvansker

5.1.1 Begrepet språkvansker

Resultatene viste at barnehagelærerne i hovedsak forbinder barns språkvansker til barns vansker med uttalen, med å uttrykke seg samt vansker med språkforståelsen. Dette kan på mange måter sammenlignes med Høigårds (2019) beskrivelse av at språkvansker kan dreie seg om ekspressive vansker som er knyttet til vansker med å produsere meningsfylte ytringer, pragmatiske vansker i forhold til å bruke språket i sosiale sammenhenger samt reseptive forhold som handler om vansker med språkforståelsen.

Ut fra hva barnehagelærerne fortalte gjennom intervjuene om barns vansker med uttalen, ble disse gjerne knyttet til vansker med å kunne uttale ord og bokstavlyder. Ser vi tilbake til Bloom og Laheys (1978) språkmodell, figur 3 samt språkets form, kan det se ut som at barnehagelærerne mener at barna har fonologiske vansker, hvor fonologi omhandler lydlæring som igjen er de meningsdifferensierende elementene i språket (Helland, 2019). Det kommer også fram i resultatene at barnehagelærerne også knytter barns vansker med å uttale ordene riktig til det som Ottem og Lian (2008) beskriver som tale- eller uttalevansker som ofte kan rette på seg senere. I venndiagrammet over de ulike diagnosene innenfor vansker med språk, tale og kommunikasjon etter Bishop, et al (2016, 2017) (figur 6) og i den norske versjonen (figur 1) (Kristoffersen, et. al 2021) kan vi forøvrig se at fonologiske vansker både befinner seg under forstyrrelser tilknyttet språklyder og utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD), noe som forøvrig tidligere ble omtalt som spesifikke språkvansker (SSV). Dette støtter følgelig opp under barnehagelærernes uttalelser om at barns språkvansker kan være vansker med å uttale ord og lyder.

Ifølge Bele (2017) har barn med spesifikke språkvansker (SSV) ofte markante begrensninger i ekspressive og/eller reseptive, språklige ferdigheter. Barnets språklige vansker vil ofte være sammensatte kombinasjoner på ulike områder innenfor fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk. Går vi igjen tilbake til Bloom og Laheys (1978) språkmodell, finner vi også morfologi og syntaks innenfor språkets form. Morfologi handler igjen om læren til de minste bøyninger og avledninger samt at vi til slutt finner syntaks som omhandler læren om setningsstrukturen i språket. Innenfor språkets innholdsside finner vi semantikk som dreier seg om språkets innhold i form av ordtilfang, sjanger og stil i forhold til tema foruten avsender og mottaker. Pragmatikk er innenfor språkets bruk som igjen er knyttet til hvordan språket brukes i ulike situasjoner (Helland, 2019). Tilbake til figurene 1 og 6 kan vi finne morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk innenfor utviklingsmessige språkforstyrrelser (Bishop, et. al, 2016, 2017, Kristoffersen, et. al, 2021). Dette støtter følgelig opp under barnehagelærernes meninger om at språkvansker handler om å uttrykke seg, noe som igjen kan handle om at barna har få eller ingen ord, mangelfullt språk eller evne til å gjøre seg forstått, hvor det i denne sammenheng tolkes som både pragmatiske - og ekspressive ferdigheter. Barnehagelærerne mente også at en annen språkvanke kan handle om barn som har vansker med språkforståelsen, noe som igjen ble knyttet til at barna har vansker med å forstå det som blir sagt av andre, ulike forhold som skjer rundt dem samt vansker med å forstå ulike ord og begreper. Det blir forøvrig tolket som at barnehagelærerne mener reseptive vansker. På bakgrunn av disse funnene kan det se ut som at barnehagelærerne omtaler ulike vansker innenfor forstyrrelser knyttet til språkllyder og utviklingsmessige språkforstyrrelser når de beskriver hva de legger i begrepet språkvansker.

5.1.2 Årsaker til barns språkvansker

I resultatene kunne vi se at barnehagelærerne trakk fram ulike årsaker til barns språkvansker. For det første mente de at forsinket språkutvikling kan føre til at barna senere utvikler språkvansker, men hvor også barnehagelærerne uttrykker at barn ofte får forsinket språkutvikling når de fra toårsalderen og videre avviker fra den adekvate utviklingen. De opplevde for øvrig at noen av barna kunne ta igjen den forsinkede språkutviklingen senere, mens andre ikke fikk det til. Dette støttes av Ottem og Lian (2008) som beskriver at forsinket språkutvikling handler om at noen barn begynner å snakke seint, men når de først begynner å snakke, går utviklingen raskt. Dersom barna ikke har begynt å bruke ord ved 22 måneders alderen og heller ikke setninger før ved 33 måneders alderen, bør vi være oppmerksomme på

språkutviklingen med mulige språkvansker. Catalise studiene (Bishop, et. al, 2016, 2017, Kristoffersen, et.al, 2021) foreslår i denne sammenheng bruk av termen språkforstyrrelse hos barn med vedvarende forsinket språkutvikling utover fire-fem års alderen, hvor det før denne alderen foreslås bruk av termen vansker med språk, tale og kommunikasjon. Dersom vanskene kan forbindes med andre biomedisinske tilfeller, blir de omtalt som språkforstyrrelser assosiert med X, men dersom de ikke kan forbindes med andre medisinske tilfeller, faller de under utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) (Bishop et. al, 2016,2017, Kristoffersen et. al, 2021).

I resultatene kunne vi også se at noen av barnehagelærerne knyttet flerspråklige barn både til barns språkvansker og som årsak til barns språkvansker. I Catalise-studiene kommer det fram at barn kan ha vansker med språket på bakgrunn av et annet morsmål som følgelig ikke er det samme som majoritetsspråket som ellers anvendes i miljøet deres. Disse vanskene bør derimot ikke karakteriseres som en språkforstyrrelse med mindre barna har avvik i aldersadekvate ferdigheter på enten morsmålet eller majoritetsspråket, noe vi forøvrig også kan se i figur nr. 5. (Bishop et. al, 2016, 2017, Kristoffersen, et. al, 2021).

I det følgende viser også resultatene at noen av barnehagelærerne knyttet barns språkvansker til nedsatt hørsel, syn og medfødt ganespalte. Dette blir i følge Bishop, et. al (2016, 2017) og Kristoffersen, et. al (2021) sett på som biomedisinske tilstander som følgelig fører til at betegnelsen språkforstyrrelser assosiert med X (hvor X er den biomedisinske tilstanden) andre tilstander kan også være knyttet til for eksempel downs syndrom eller andre utviklingshemninger. Skillet mellom disse vanskene blir for øvrig knyttet til primære - og sekundære vansker (Høigaard, 2019, Helland, 2019).

5.1.3 Å oppdage barns språkvansker

Resultatene viste at barnehagelærerne samlet sett trakk fram at de først og fremst oppdaget barns språkvansker igjennom daglige observasjoner og samtaler med barna. Dette ble forøvrig knyttet til vansker med uttale av ord- og bokstavlyder samt evnen til å kunne uttrykke seg.

To av informantene uttrykte at de hører fort, dersom et barn har utfordringer knyttet til uttalen. I denne sammenheng er uttalevansker i kapittel 5.1.1 knyttet til fonologiske vansker som kan fremkomme både under språkforstyrrelser samt vansker med tale - og utviklingsmessige språkforstyrrelser (Bloom og Lahey, 1978, Helland, 2019, Bishop, 2016, 2017 og Kristoffersen, 2021). Ifølge Lyster (2014) bør vi først og fremst se på hvordan barnet

mestrer språkets form, innhold og bruk når vi skal vurdere barnas språk. Barnets kunnskap om språkets form vurderes ut fra om ordene uttales og bøyes rett, eller om setningene har god syntaks. Barnas kunnskap om språkets innhold er gjerne knyttet til hvor mange ord og typer setningskonstruksjoner barnet bruker og forstår. Språk i bruk ble ifølge Bloom og Laheys (1978) knyttet til hvordan barna bruker språket i ulike situasjoner (Helland, 2019). I denne sammenhengen tolkes og forstås språkets formside til barnas uttale, ordforråd og setningsproduksjon som for øvrig ses på som mer ekspressive ferdigheter. Språkets bruksside handler for øvrig om hvordan barnet bruker språket i ulike sosiale situasjoner, noe som for øvrig igjen dreier seg om pragmatiske ferdigheter, mens språkets innhold knyttes til barnas språkforståelse i form av reseptive ferdigheter (Høigård, 2019). Med utgangspunkt i denne tolkningen og forståelsen, kan det se ut som at barnehagelærerne har gode kunnskaper om språkets form og bruk, som vil si at de forøvrig innebærer at de oppdager og kjenner godt til ekspressive- og pragmatiske vansker, men at de gjerne har utfordringer med å få tak på barns reseptive vansker.

I og med at barnehagelærerne i liten grad bruker fagterminologien, opplever de det som utfordrende å oppdage språkvansker hos barn samt formidle hvilke vansker de opplever barna kan ha. Det kan følgelig ha sammenheng med utfordringer i å knytte barnas vansker til hvor i språket vanskene egentlig befinner seg (Høigård, 2019).

Hos barn med reseptive vansker eller vansker med språkforståelsen generelt sett, viser resultatene at barnehagelærerne kan oppleve at disse barna seiler under radaren, men at de også kan oppdages når barnehagelærerne kartlegges i form av TRAS. I det tilhørende skjemaet er det for øvrig et observasjonsmateriale som barnehagen kan bruke for å observere åtte områder av barns språkutvikling. Områdene består av samspill, kommunikasjon, språkforståelse, språklig bevissthet og produksjon av lyd-, ord- og setningsnivå samt språk- og samspillsferdigheter. Skjemaet relaterer seg for øvrig til barns alder, og viser hva vi kan forvente av barnas språkutvikling ut fra alder (Espenakk, m.fl. 2011).

I yrket mitt som barnehagelærer har jeg også brukt TRAS ved kartlegging av barns språkutvikling, hvor jeg følgelig har kjennskap til TRAS skjemaet, hvor de de språklige områdene deles inn i røde, grønne og blå felt. Innenfor det røde feltet finner vi språkets innholdsside medfølgende språkforståelse og språklig bevissthet. På det grønne feltet finner vi språkets form side i form av uttale, ord- og setningsproduksjon, hvor vi i det følgende blå området finner språkets bruksside i form av samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet (Espenakk, m.fl. 2011). I følge Lie (2014) er det vesentlig at personalet har god kompetanse

og erfaring i hvordan TRAS både brukes og tolkes samt hvordan resultatene skal følges opp. Dette er forøvrig vesentlig å kunne identifisere vanskegraden for å kunne vite hvilke barn som er i risikozonen for å kunne utvikle mer alvorlige språkvansker. Vi har nå sett at barnehagelærerne har god kompetanse og kunnskap om barnas språkutvikling samt vansker knyttet til språkets form- og bruksside, i form av pragmatiske og ekspressive ferdigheter, men mindre om språkets innholdsside i form av reseptive ferdigheter. Dette kommer også tydelig fram i hva en av barnehagelærerne uttaler i det følgende:

Vi bruka jo TRASen. Den blå e grei, og den grønne kan vi gjør veldig veldig mye med. Når man da kommer over på det røde feltet, det e gjerne da det e vanskelig å definer akkurat ka e det her? Det e jo gjerne da du må begynn å græv og leit litt, det e noe galt som du ikke forstår. Så e det jo gjerne sånn at det røde feltet indiker til lavterskel eller ei videre tilmeldning. (Informant 4).

5.1.4 Prosessen etter oppdagede språkvansker

Når barnehagelærerne har oppdaget barns språkvansker gjennom observasjoner og kartlegging, viser resultatene at de først og fremst setter inn egne tiltak. Dersom disse ikke gir positive utslag på barnas språkutvikling etter en kort periode, henviser barnehagelærerne barna til PPT eller kommunens lavterskel tilbud. I §31 i barnehageloven kommer det fram at dersom barn under opplæringspliktig alder har særskilte behov, har de rett til spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2005). Formålet med hjelpen er å kunne gi barna tidlig hjelp og støtte i deres utvikling og læring av språklige - og sosiale ferdigheter. I det følgende står det i §33 at det er at den hjemlige kommunens PPT som er sakkyndig instans i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp, hvor tjenesten også skal sørge for at det utarbeides sakkyndige vurderinger samt bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organiseringsutvikling for å tilrettelegge tilbudet i barnehagen for barn med særlige behov.

I hovedsak viser resultatene at barnehagelærerne ønsker med sine henvisninger at andre fagpersoner utenfra skal kunne bekrefte deres observasjoner for igjen å hjelpe til med å finne fram til barnets former for språkvansker. I denne studien ønskes det i utgangspunktet å kunne se mulige sammenhenger mellom barnehagelærernes uttalelser, hvor en barnehagelærer i denne sammenheng skilte seg ut fra de andre. Informant 5 viste til at bare en kollega hadde videreutdanning i spesialpedagogikk, hvor barnehagen heller bruker hennes kunnskap og kompetanse enn å henvise aktuelle barn videre til PPT. Dette støttes av Stort.meld.nr 6 hvor

det gis uttrykk for at det er vesentlig at spesialpedagogisk kompetanse kommer nærmere barna, noe som har ført til at regjeringen ønsker å satse på kompetanseutvikling både i barnehagen og i PPT samt på å kunne bedre samarbeidet mellom barnehager og det lokale støttesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

5.1.5 Noen bekymringer knyttet til barns språkvansker

Samlet sett viser resultatene at barnehagelærerne blir bekymret for barns språkutvikling, dersom de ikke har ord eller lite språk ved toårs alderen. Dette støttes i teorien av både Johansson (2019) samt Ottem og Lian (2008) som beskriver at barna ved to årsalderen gjerne har en gode, språklig utvikling, hvor det ved 22 måneders alder kan forventes at de har to ordsyttringer. Barnehagelærerne opplever for øvrig at dersom barna forstår språket rundt seg, minsker bekymringen ved språkutviklingen, noe som fører til at de gjerne har en mer avventende holdning.

Rundt fire årsalderen forventer derimot barnehagelærerne at språket skal begynne å komme mer på plass. Dette samsvarer med konklusjonene gjort i Catalise-studiene som viser at dersom barnets forsinkede språkutvikling vedvarer ved fire fem årsalderen, defineres det som en språkforstyrrelse (Bishop, 2016, 2017, Kristoffersen, et. al 2021).

Når det kommer til vansker knyttet til barnas språkforståelse, blir derimot barnehagelærerne mer bekymret da de ofte ser at barna har store vansker med det sosiale samspillet med andre barn. Dette støttes av Bele (2017), hvor det vises til at vansker med mentalisering og informasjonsprosessering kan være fremtredende trekk hos barn med spesifikke språkvansker, noe som igjen kan føre til vansker knyttet til sosiale - og vennskapelige relasjoner med jevnaldrende.

5.1.6 Barns språkvansker og samspill med andre barn

Resultatene viser at barnehagelærerne blir bekymret, dersom de oppdager at barna har vansker med sosiale samspill med andre barn. Her ble ulike faktorer trukket fram, hvor barns språkvansker knyttes til vansker med det sosiale samspillet.

For det første opplever barnehagelærerne ofte en sammenheng mellom barns språkvansker og sosiale og/eller emosjonelle vansker, noe som forøvrig støttes av Norbury (2016) og Ottem og Lian (2008). Ifølge Lie (2014) kan barn med språkvansker ha utfordringer med å bruke språket sitt i sosiale sammenhenger, hvor også noen barn kan ha større utfordringer med å

bruke og forstå de sosiale kodene som forutsetning for kommunikasjon. I teorien viste Ottem og Lian (2008) til at barn med språkvansker ofte kan vise innagerende eller utagerende reaksjonsmønstre, noe som igjen fører til vansker med å relatere seg til jevnaldrende.

Befring (2020) hevder også at barn med sine være- og handlingsmåter gir uttrykk for at de trenger hjelp og støtte, særlig når de viser psykososiale vansker i form av utfordringer knyttet til samspillet med andre barn eller voksne. Slike vansker omtales gjerne som relasjons- eller samspillsvansker. Slik barnehagelærerne ser det, er de sosiale - og emosjonelle vanskene knyttet til at barna blir frustrerte og/eller lei seg når de enten ikke klarer å gjøre seg forstått, eller ikke forstår andre barn og voksne. Dette støttes av Høigård (2019) som hevder at språk- og talevansker gjerne påvirker barnets selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker. Disse vanskene kan ofte hemme barnets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, hvor barn med språk- og talevansker gjerne beskrives som umodne, rastløse, utagerende og aggressive. Barnas atferdsmessige reaksjoner henger ofte sammen med at barna er frustrerte som følge av at de ikke klarer å kommunisere egne ønsker, behov og følelser, eller at de ikke forstår hva andre sier.

Barnehagelærerne uttrykker at de ofte opplever en sammenheng mellom barnas språkvansker og deres sosiale og/eller emosjonelle vansker, men også store individuelle variasjoner i hvordan disse barna er i samspill med andre barn. Noen opplever at barna klarer seg fint, mens andre har vansker knyttet til samspillet med andre barn. Ottem og Lian (2008) viser også til sammenhenger mellom språkvansker og atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske vansker, noe som igjen ofte er en konsekvens av at språkvansker varer over tid. Det understrekes at det er store individuelle forskjeller mellom disse barna, og at prognosen for disse barna har sammenheng med hvor alvorlig språkvanskene er. Barnehagelærerne på sin side uttrykker at de ikke helt vet hvorfor det er slik, men nevner alvorlighetsgradene av språkvanskene.

Tre av barnehagelærerne ser imidlertid en sammenheng i forhold til hvorvidt barna er innagerende eller utagerende. Dersom barnet viser innagerende atferd, vil de kunne ha utfordringer knyttet til ikke å tørre vise seg fram som følge av at de er usikre på seg selv, er gjerne stille og forsiktig og klarer dermed ikke å kommunisere ut det de ønsker. Utagerende atferd ser barnehagelærerne ofte i form av at barna kan bli sinte, frustrerte eller slå andre barn. Dette harmonerer godt med Haugen (2019) som viser til at relasjonsvansker ofte deles inn i to hovedgrupper, hvor vi i den ene finner vansker av sosial- og utagerende atferd, mens den andre handler mer om vansker av emosjonell- og innagerende atferd. Ifølge Lund (2014) kan

innagerende barn ofte isolere seg eller bli stille for å beskytte seg selv fra utestengning fra lek og ignorering. Befring (2020) beskriver disse barna som stille, sosialt forsiktige og engstelige. Om utagerende atferd hos barn uttrykker Lund (2014) at disse gjerne er mer høylytte og ofte involvert i konflikter, noe som igjen kan føre til irritasjon blant både andre barn og voksne. Dette støttes også av Befring (2020) som hevder at barn med utagerende atferd ofte kan oppleves som vanskelige, noe som følgelig fører til at barna ofte får negativ oppmerksomhet. Andre sentrale kjennetegn for barn med utagerende atferdsvansker kan også være konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet og uheldige samspillsmønstre.

Resultatene viste for øvrig at barnehagelærerne opplever at barn med samspillsvansker enten kan bli utestengt fra lek eller trekker seg selv fra leken. Dette blir forøvrig knyttet til at lekenivået for disse barna blir for utfordrende i møte med jevnaldrende, hvor de heller ikke har lekekodene og den sosiale kompetansen som trengs for å kunne mestre samspill sammen med andre barn. Barna oppleves for øvrig som ukonsentrert med vansker tilknyttet utholdenhet i samspill og lek over lengre tid, men dersom barna er i lek med andre barn, opplever barnehagelærerne at disse barna ofte blir tildelt enklere roller uten behov for å si noe særlig. Dette støttes av Stangeland (2017) som hevder at språksvake toåring fungerer dårligere i lek enn sine jevnaldrende, noe som vil si at barn med språkvansker gjerne allerede i toårsalderen faller utenfor sosialt. Resultatene i studien viser at sosial kompetanse har større betydning for barnas lekeatferd enn språklige ferdigheter, hvor igjen tiltak for å øke sosiale ferdigheter vil øke barnas deltakelse i lek sammen med andre barn. De voksne bør kunne støtte og veilede disse barna i sosiale strategier som ofte brukes i lekesammenheng, gjennom å engasjere seg selv i lek på en positiv måte eller ved å tilrettelegge for lek som vil øke barnas deltakelse i lek sammen med andre barn, noe som igjen vil kunne øke dere muligheter for å tilegne seg sosiale ferdigheter.

5.1.7 Barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap og kompetanse om barns språkvansker

Resultatene viser at barnehagelærerne mener at barns språkvansker er et komplekst forhold med store individuelle forskjeller mellom dem. Barnehagelærerne opplever at de etter utdanning hadde lite kunnskap og kompetanse om barna språkvansker, noe de forøvrig mener kommer gjennom erfaring. Likevel opplever barnehagelærerne at det er store individuelle forskjeller mellom barn med språkvansker og tilhørende samspillsvansker. Barnehagelærerne må dermed oppsøke kunnskap om de ulike vanskeområdene de møter hos barna, noe de

forøvrig gjør gjennom samarbeidet med spesialpedagoger, logopeder, kollegaer eller ved å lese aktuell faglitteratur. Dette passer godt med teorien, der Torsteinson (2014) uttrykker at det er vesentlig for barnas utvikling og læring at personalet i barnehagen har kunnskap om deres utvikling, individuelle behov og tilrettelegging i hverdagen. Det er også vesentlig at barnehagen jobber mot kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse knyttet til spesialpedagogisk arbeid. Barnehageeier, styrer og pedagogiske ledere har for øvrig ansvar for at kompetanse utvikles, noe som kan gjennomføres ved å utveksle kunnskap, tanker og erfaringer i personalgruppen samt gjennom veiledning og kurs.

I denne sammenheng tolkes det slik at manglende kunnskap om barns språkvansker i utdanningen, kan være bakgrunnen for at barnehagelærerne ikke kjenner til fagterminologiene rundt barns språkvansker. Barnehagelærerne har like vel gjennom erfaring fått kunnskap og kompetanse om barnas språkvansker, de kan skille vanskeområdene fra hverandre, men de har ikke terminologien for å kunne forklare utover hva de opplever og erfarer. Dette kan også være grunnen for at barnehagelærerne ofte har behov for at andre fagpersoner skal komme inn å se over om de har observert rett eller om de har gått glipp av noe. Resultatene viser at kommunens lavterskeltilbud anses som vesentlig for å få raskere hjelp og veiledning for å kunne tidlig kunne hjelpe hvert enkelt barn, noe som igjen styrker tanken om at spesialpedagogisk kunnskap må komme nærmere barna. I St. Melding nr 6.

(Kunnskapsdepartementet, 2019-2020) er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehagen, hvor en bedre kvalitet i det ordinære pedagogiske tilbudet kan bidra til at alle barna får lære, mestre og utvikle seg i et inkluderende fellesskap. Det kan igjen føre til mindre behov for særskilte ordninger for det enkelte barn. Følgelig vil en god kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen kunne sikre at barna får en bedre utvikling og lærer mer med vektlegging på vesentlige faktorer som barnehagens kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet. En barnehagelærer viser også til at de sjeldent tilmelder barn til PPT, noe hun begrunner i at de barnehagen har en ansatt med videreutdanning i spesialpedagogikk som følgelig veileder personalet i arbeidet med barns språkvansker og tilhørende samspillsvansker.

Likevel viser resultatene at barnehagelærerne har god kompetanse og kunnskap om hvordan de skal møte og arbeide med barns språkvansker samt hvordan de skal styrke disse barna i samspillet med andre barn, noe vi for øvrig kan se nærmere på i det følgende.

5.2 Om barnehagelærernes vektlegging i det videre arbeidet med barns språkvansker for å kunne styrke de språklig og sosialt

5.2.1 Foreldresamarbeid

I resultatene kunne vi se at barnehagelærerne mener at foreldresamarbeidet er vesentlig i arbeidet med barns språkvansker, noe som støttes av både Johansson (2019) og Nilsen (2014) som hevder at et godt og velfungerende samarbeid mellom barnehagen og hjemmet er vesentlig i arbeidet med barns språkstimulering, ofte i form av spesialpedagogiske tiltak. Studien viser at barnehagelærerne oftest opplever å ha et godt samarbeid med foreldrene, men også at foreldresamarbeidet i noen tilfeller kan oppleves som utfordrende. Når samarbeidet oppleves på denne måten, er det gjerne i sammenheng med at foreldrene opplever en sårbarhet ovenfor barns språkvansker og/eller samspillsvansker. Ifølge Lund (2014) møter vi som personale i barnehagen mange ulike foreldre, hvor noen gir alt og tar i ekstra tak for barna sine, mens andre kan være sårbare og streve i foreldrerollen. Denne sårbarheten blir gjerne forsterket, dersom barna deres har det vanskelig, hvor også noen foreldre kan oppleve en fortvilelse som de overfører til personalet i barnehagen. I sårbare tema kan samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene bli utfordrende, hvor det likevel er vesentlig at barnehagen og foreldrene klarer å samarbeide om hvilke løsninger som passer barnet best.

Samlet sett kommer det fram i resultatene at barnehagelærerne er opptatt av å legge grunnlaget for godt samarbeid så tidlig som mulig med tidlig informasjon om hvordan barnehagen arbeider og kartlegger barnas trivsel og utvikling. I tillegg er det vesentlig å kunne trygge foreldrene ved jevnlig oppdatering om barnas utvikling. Dette støttes forøvrig av St. Melding nr 6. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020), der det kommer fram at barnehagen skal kunne tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid, hvor foreldrene og barnehagen jevnlig utveksler observasjoner og vurderinger knyttet til barnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Her kommer det også fram at det er vesentlig at barnehagen begrunner sine vurderinger ovenfor foreldrene samt vise hensyn til de synspunktene foreldrene måtte ha. Dette framkommer for øvrig i resultatene når barnehagelærerne uttrykker at foreldresamarbeidet er vesentlig ved innsetting av tiltak med trygging av foreldrene om at arbeidet som gjøres, handler om tidligst mulig å få hjelp og støtte for å kunne arbeide for at barna får de beste forutsetningene for videre utvikling. Her handler det igjen om at barnehagen og foreldrene jobber sammen for at barnet skal få de beste forutsetningene, hvor også foreldrene må oppleve at de blir oppdatert på tiltakene rundt barnet samt barnets

utvikling og progresjon. God kommunikasjon fremmer for øvrig foreldresamarbeidet, noe som støttes av Johansson (2019) som uttrykker at barnets nære voksne er sentrale for barnets språkutvikling, hvor et tett og godt samarbeid mellom dem er en forutsetning for at barnet skal kunne lykkes i språktrening.

5.2.2 Språklæring som spesialpedagogisk tiltak

Resultatene viste at barnehagelærerne har god erfaring med språklæring i form av språktrening som spesialpedagogisk tiltak, noe som for øvrig blir satt inn av spesialpedagoger og/eller logopeder fra PPT etter at barna har fått enkelt vedtak fra kommunen og utarbeidet IUP. Språktrening er også tiltak som barnehagelærerne setter inn selv, eller etter råd fra kommunens lavterskel tilbud.

Språktreningene er gjerne individrettet ut fra enkelt barnets språklige utfordringer, hvor barnehagelærerne i resultatene trekker fram ulike former for språklig trening. I hovedsak knyttes arbeidet med språktrening som tiltak til barn med uttale vansker i form av ord- og bokstavlyder. Her viser barnehagelærerne til munnmotoriske øvelser og bevisstgjøring av bokstavlyder og forskjellen mellom bokstavlyder som ligner hverandre. Barnehagelærerne trekker også fram at de i arbeider med kategorisering og repetisjon av ord og begrep samt trening i form av memory spill, hos barn med lite språk og/eller vansker med språkforståelsen. Studien viser at barnehagelærerne opplever at de spesialpedagogiske tiltakene er veldig rettet om språktrening og å styrke barnet språklig, og mindre på hvordan barnehagehverdagen kan tilrettelegges for barn med språkvansker samt det å kunne styrke barna i sosiale samspill med andre barn. Det kommer også fram at barnehagelærerne har blandete meninger og følelser omkring språktrening som spesialpedagogiske tiltak. Hvor de på den ene siden opplever at barna gjerne får en positiv språklig progresjon som er lett å måle og vurdere, mens de på andre siden opplever tiltaket som ekskluderende, hvorpå de gjerne ønsker å kunne støtte og hjelpe barna både språklig og sosialt gjennom alle situasjonene i barnehagehverdagen. Dette støttes av Givær (2014) som mener at språklæring bør tilrettelegges av de voksne i alle situasjonene i barnehagehverdagen. Språktrening med bruk av spill, bilder, figurer eller annet, støtter barnas språk, men er en form for trening eller læring som bør skje i positive atmosfære med gode samspill. Språktrening krever også konsentrasjon hos barna, som gjerne ikke varer mer enn en halv time, derfor bør denne formen for språklæring heller være et tillegg.

Resultatene viser for øvrig at språktrening organiseres noe ulikt i de forskjellige barnehagene, hvor barnehagelærerne i noen sammenhenger har ansvaret for barns språktrening, og i andre

er det tilsatte assistenter i form av ekstraressurser som har ansvaret for gjennomføring av språktrening og oppfølging i barnehagehverdagen. Nordahl m.fl. (2018) hevder at det spesialpedagogiske systemet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er ofte lite funksjonelt og ekskluderende. Sistnevnte fordi organiseringen og innholdet ofte fører til manglende inkludering og tilhørighet i fellesskapet med andre barn samt lite funksjonelt fordi det vises til at barna ofte møter ansatte uten pedagogisk kompetanse. Her vises det til at halvparten av barna med behov for særskilt tilrettelegging har en assistent sammen i møte med voksne generelt sett i barnehagen med heller mindre spesialpedagogisk kompetanse. Det er igjen en kompetanse som ofte er avgjørende for barns læring og utvikling.

Dette kan for øvrig ses i sammenheng med at barnehagelærerne opplever at de får lite opplæring og veiledning fra logopedene om bakgrunnen for språktreningen sammen med barnas mer individuelle språkvansker. Barnehagelærerne savner også en mer tilpasset trening ut fra barnas egne interesser, hvor vi i det følgende kan se at de helst ønsker at treningen skal være lystbetont sammen med de andre barna. Barnehagelærerne trekker derfor ofte inn andre barn i treningen, eller tilrettelegger for språklig læring og stimulering inne på avdelingen i hverdagsituasjonene sammen med de andre barna. Dette støttes av Johansson (2019) som uttrykker at det ikke er noen rask måte å bedre barnas språkvansker, men hvor ulike samspillsfaktorer har betydning. Den mest hensiktsmessige faktoren handler imidlertid om å ta utgangspunkt i det enkelte barnet, noe som følgelig handler om individualisering, hvor barnets egne erfaringer, interesser, motivasjon, evner, ferdigheter og sosiale miljø som igjen bør være styrende når valg av metode for den planlagte språktreningen. Stangeland (2018) fremhever for øvrig leken som mer vesentlig enn voksenstyrt språklæring. Barn med språklige utfordringer blir ofte tatt ut av aktiviteter i barnehagehverdagen for å skulle trene på språket sammen med en voksen. Det vises her til at barn med språkvansker trenger å være en del av det sosiale i leken med andre barn.

Studien viser også at barnehagelærerne tilrettelegger for lekegrupper som spesialpedagogiske tiltak for å kunne styrke barna i samspill og lek med andre barn, men opplever likevel at tiltaket er lite definert av logopedene. Det ser derfor ut som at barnehagelærerne selv setter i gang, organiserer og planlegger barns lekegrupper.

5.2.3 Tilpasning av det allmennpedagogiske tilbudet

I resultatene trekker barnehagelærerne frem flere tiltak som settes inn for å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet for de enkelte barna. Her vises det til lekegrupper, aktivt bruk av språk både med og rundt barna i form av bevisste språklige voksne rollemodeller som bader barna i ord og begreper. Tydeliggjøring, konkretisering og repetisjon av ord og begreper er det som barnehagelærerne i hovedsak vektlegger i arbeidet med barns språkvansker, men også for å kunne stimulere alle barnas språkutvikling. Dette støttes forøvrig av Johansson (2019) som viser til at vi som voksne kan gi barna en større forståelse av at det finnes sammenhenger mellom de ordene som brukes, og de delene av virkeligheten som ordene uttrykkes til. Her er det følgelig vesentlig at vi som voksne snakker til barna om det som skjer her og nå, om ting som barna er interessert i samt å kunne peke på og benevne ulike forhold med ord. Lyster (2014) kommer nærmere inn på at de voksne rundt barna bør være gode taleforbilder som aktivt går inn i lærende samtaler med barna i ulike situasjoner med tydelig artikuleringer samt god grammatikk og setningsstruktur. Bevisste språklige voksne som vet hvordan de kan arbeide med barnas ordforråd, grammatikk og fonologi har følgelig stor betydning for barnehagens språkstimulerende kvaliteter.

I det følgende kommer det fram i resultatene at barnehagelærerne er opptatt av å snakke med barna, reflektere og stille spørsmål i samtalen, hvor også lesing av bøker blir trukket fram som en vesentlig del av språkstimuleringen. Dette støttes av Høigård (2019) som uttrykker at høytlesing av bøker kan gi en felles opplevelse av bilder og tekst som gir mange muligheter for samtale. Her oppstår det gjerne nære kontakter mellom barnet og den voksne som følgelig skaper en god og rolig ramme rundt samtalen.

Det tolkes av resultatene som om barnehagelærere ønsker å slå ulike forhold sammen, hvor de kan ha en pedagogisk agenda bak ulike aktiviteter barna interesserer seg for, som for eksempel i form av brettspill og tegning. Når slike type aktiviteter blir voksenstyrt, kan barna bades i ord og begreper, hvor en samtidig kan få barna til å gjenta ordene samt gå gjennom begrepene med barna i det daglige i stedet for mer formalisert språktrening. For å få det til er det vesentlig for barnehagelærerne at de voksne er bevisste, språklige voksne som engasjerer seg i samspillet med barna. Dette tolkes videre som tiltak barnehagelærerne utfører for å kunne tilpasse eller tilrettelegge tilbudet for barn med språkvansker. Det støttes av Nilsen (2014) som viser at tilpasning av det allmennpedagogiske tilbudet innebærer å kunne tilpasse tilbudet ut fra det enkelte barnets behov og utviklingsnivå. Torsteinson (2014) støtter funnet ved å uttrykke at lyttende- og nærværende voksne er vesentlig i arbeidet med barn som krever

spesialpedagogisk hjelp og støtte i barnehagen, noe som igjen handler om å kunne ta barnets uttrykk og signaler på alvor samt være oppmerksomme på barnets individuelle behov. Det er igjen noe som innebærer å kunne tilrettelegge den pedagogiske virksomheten med utgangspunkt i det enkelte barns potensiale og interesser.

5.2.4 Tidlig innsats og inkludering

Resultatene viser at barnehagelærerne vektlegger tidlig innsats i form av voksnes gode relasjoner til barna med tilhørende tilstedeværelse med barna i lek og aktiviteter, hvor også vektlegging av språklig arbeid generelt sett kan forebygge språkvansker hos barn. Mye av dette har vi sett på tidligere, men hvor voksnes gode relasjoner til barna støttes også av Gjems (2021) som kommer nærmere inn på at kommunikasjon mellom voksne og barn, og mellom barn som kan føre til etablering av gode relasjoner som ofte fører til god generell utvikling sammen med språklig læring. For å kunne etablere vennskap er gode relasjoner en forutsetning, ofte som forutsetning for barns språkutvikling sammen med bidrag til å gjøre barna tryggere med tro på seg selv. Som voksne i møte med barn, har vi vanligvis det overliggende ansvaret for å kunne utvikle gode relasjoner til barna. St.meld. 6 legger vekt på at tidlig innsats innebærer at barna allerede fra småbarnsalder får et godt pedagogisk tilbud, at barnehagen arbeider for å forbygge utviklingsmessige, negative forhold hos barna samt at dersom slike utfordringer avdekkes, skal det snarest settes inn tiltak som innebærer tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet. Et godt fundament i barnehagealder vil gjerne styrke sannsynligheten for en videre god utvikling, hvor det følgelig vil være vesentlig at alle barn får tilgang til et godt tilpasset pedagogisk opplegg fra tidlig alder. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Samlet sett kommer det frem i resultatene at barnehagelærerne har fokus på at alle barna skal være inkludert i barnehagens fellesskap, hvor det er vesentlig for dem å jobbe kontinuerlig med språkarbeidet i form av aktive og bevisste, språklige voksne i hverdagssituasjonene. Rammeplanen for barnehagen fremhever at anerkjennelse og ivaretagelse av barndommens egenverdi er vesentlig i barnehagen, hvor det ofte er avgjørende at barn får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sett ut fra barn med særskilte behov bør barnehagen bruke mangfoldet i barnegruppen som en ressurs i det pedagogiske arbeidet ved å støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne, individuelle forutsetninger. Barnehagen skal også motvirke alle former for diskriminering samt være et trygt og utfordrende sted, hvor barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og

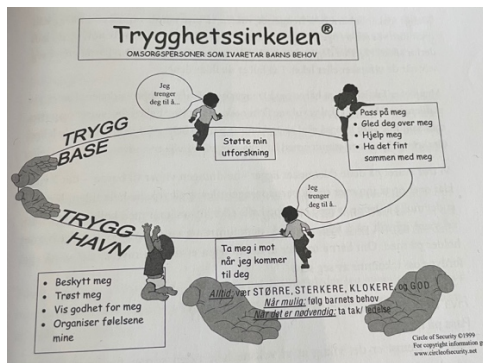
vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette støttes av Solli (2017) som uttrykker at inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne vil avhenge av barnehagens muligheter og evne til å være inkluderende for alle barn. Her vises det videre til at barnehagens inkluderings- og ekskluderingsprosesser ofte avhenger av de voksnes kompetanse og holdninger sammen med samspillet mellom de voksne, mellom voksne og barn og barnas interaksjoner med hverandre. Nordahl m.fl (2018) hevder at for å kunne forbedre inkludering i barnehagen bør ansatte anerkjenne at alle barna er barnehagens felles ansvar. Fokus må følgelig vendes bort fra de enkelte barns utfordringer og mot barnehagens ansvar for ivaretagelse og tilrettelegging. Barnehagens personale bør følgelig møte barnas behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse samt sikre deltakelse og medvirkning i fellesskapet. Inkludering omhandler følgelig å kunne tilrettelegge for sosial deltakelse på en måte der innholdet i barnehagen bidrar til at enkeltbarna kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Dette kan vi igjen se i resultatene når barnehagelærerne uttrykker at ved inkludering av barn med språkvansker og medfølgende sosiale og/eller emosjonelle vansker, er det vesentlig å kunne ta utgangspunkt i det enkelte barnets behov og interesser for å inkludere det sammen med de andre barna. Det blir beskrevet at barna må gjøres populære og attraktive for andre barn, hvor følgelig barnehagelærerne må jobbe aktivt for å trekke andre barn inn i det enkelte barnets interesser. Her hjelper og tilrettelegger de for øvrig for relasjoner mellom barna i ulike situasjoner og aktiviteter i barnehagen. Dette passer godt med det Lund (2014) uttrykker om at det er de voksnes ansvar i barnehagen å følge med og sørge for at alle barna får muligheten til å være sammen med andre barn med utvikling av vennskskapsrelasjoner. Dette handler følgelig ikke om å tvinge barna til å være venner, men å tilrettelegge for at andre barn ønsker å delta sammen med det enkelte barnet.

I hovedsak mener barnehagelærerne at barna lærer mye språk gjennom lek sammen med de andre barna med ønske om best mulig sosial inkludering, noe som støttes av Høigård (2019) med uttrykk for at barna gjerne tilegner seg språket gjennom samspill med andre barn og voksne. Her er det gjerne slik at det tidlige samspillet mellom omsorgspersonene og barnet danner grunnlaget for den påfølgende språkutviklingen, noe som også innebærer at barnet bør lære både hva språket brukes til, og hvordan det brukes.

Vi skal derfor i det følgende se nærmere på hvordan barnehagelærerne arbeider for å kunne styrke barn med språkvansker i samspillet med andre barn.

5.2.5 Om å styrke barna i samspillet med andre barn

Resultatene viser at barnehagelærerne i møte med barns språkvansker arbeider med å styrke barna både språklig og sosialt i lek og samspill med andre barn. For det første mener barnehagelærerne at tilstedeværende, trygge voksne i gode relasjoner med barna er det mest vesentlige i arbeidet for å kunne styrke barna i samspillet med andre barn. For det andre er det vesentlig for barnehagelærerne å skape trygghet i form av støtte i samspill med andre barn, men også å kunne trekke seg unna for å la barna utfordres til å bli selvstendige og oppleve mestring. Dette støttes av Gjems (2021) som hevder at disse barna trenger gode opplevelser med både personalet og andre barn, som gjerne tar imot, støtter og utfordrer utforskning foruten å legge fundamentet for livslang læring. For å kunne etablere vennskap er gode relasjoner ofte en forutsetning for barns språkutvikling sammen med bidrag for å kunne gjøre barna trygge med tro på seg selv. Det støttes videre av Lund (2014) som uttrykker at barna vil trenge hjelp av voksne for å kunne forstå og mestre det som skjer rundt. Barna erfarer verden på godt og vondt, og vil trenge hjelp til å forstå sin egen rolle i samspill med andre samt støtte til å kunne videreutvikle seg i lek. Dette ser vi også igjen i resultatene fra studien, hvor barnehagelærerne mener at det er vesentlig å kunne støtte og hjelpe barna i samtale med andre. Her viser de til at de gjerne kan være barns tolk ovenfor andre, at de arbeider med å kunne støtte og hjelpe barnet i samtale med andre, hvor de igjen setter ord på og forklarer det barnet mener slik at andre barn eller voksne kan forstå barnet. I det følgende kommer det også fram at de voksne bør kunne forklare, sette ord på og støtte barnas følelsesmessige reaksjoner. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) støtter imidlertid disse funnene godt når det uttrykkes at barnets læring om seg selv, sin egen verdi, dets egne følelser, hvordan det kan være sammen med andre og hvordan det kan arbeide for å mestre ting, er noe av det mest vesentlige som skjer i barnets liv. Det vises for øvrig til at for at vi som voksne skal kunne være sammen med barn på en måte som hjelper de å bli trygge, må vi også kunne ta utgangspunkt i det enkelte barnets behov. Som voksne i møte med barn bør vi kunne se det enkelte barnet innenfra gjennom å være oppmerksomme på dets følelser og behov, for å videre kunne hjelpe barnet til å bli trygg. Alle barn er forskjellige og har ulike behov, hvor det følgelig er vesentlig at vi som voksne forsøker å forstå hvert enkelt barn. Det vises til at trygghetssirkelen er til god hjelp for å kunne se hvert enkelt barn innenfra.



Figur nr 7: Trygghetssirkelen (Brandtzæg, et al. 2013, s.25).

I den øverste delen av sirkelen handler det om å kunne støtte barnets utforskning, hvor det igjen er vesentlig å være tilstede, passe på, hjelpe, glede seg over barnet og ha gode relasjoner til barnet. I den nederste delen av sirkelen er det vesentlig å kunne ta i mot barnet når det har behov for en voksen som kan beskytte det, trøste, vise omsorg og godhet samt hjelp til å organisere følelsene. (Brandtzæg, et al, 2013).

I studien kommer det videre fram at det er vesentlig for barnehagelærerne å kunne tilrettelegge for gode lekemiljø som følgelig kan styrke barna både språklig og sosialt. God lek mellom barna bør ivaretas og utvikles ved at tilstedeværende voksne observerer og ser verdien i leken og lekemiljøet rundt barn med språkvansker som igjen kan bli til en arena, hvor barna lærer språk, lekekoder og sosial kompetanse. Det støttes av Givær (2014) som hevder at barna også kan styrke vennskap og tilhørighet gjennom for eksempel fysisk, tilstedeværende lek. Ved å tilrettelegge denne sammen med samspill kan alle barna, uavhengig av språklige ferdigheter, få oppleve muligheter til å synliggjøre andre sider, evner og interesser som kan føre til vesentlige mestringsopplevelser hos barna. Ved å se på det fysiske rommet i kombinasjon med muligheten for samhandling og vennskap, kan det inkluderende språkmiljøet styrkes. Læringsprosessen hos barn skjer kontinuerlig, hvor leken vil være sentral ved læring av språk. Å finne felles referanserammer er i det følgende vesentlig for å kunne samhandle i lek da det gjerne er det som avgjør om kommunikasjon og øvrige samtaler mellom barna er mulig. Det er ofte lett å finne felles referanserammer i ei barnegruppe, hvor det følgelig er av stor betydning at voksne kan legge til rette for leken med gjensidige referanser for samspill.

5.3.6 Noen utfordringer i arbeidet med barns språkvansker og samspillet med andre barn

Vi har nå sett på hvordan barnehagelærerne forholder seg til og hva de vektlegger i arbeidet i møte med barns språkvansker og tilhørende samspillsvansker, utfordringer knyttet til arbeidet med barns språkvansker er også drøftet ovenfor. I denne delen trekker vi fram utfordringene som barnehagelærerne i hovedsak trakk fram knyttet til arbeidet i møte med barns språkvansker og for å kunne følge opp og styrke barna både språklig og sosialt i samspill med andre barn.

Tid og ressurser er samlet sett den største utfordringen barnehagelærerne møter i arbeidet med barns språkvansker, for dem er der vesentlig at det er nok voksne på jobb og et stabilt personale rundt disse barna som har tid og kompetansen til å være tilstede, hjelpe og støtte barna. Dette støttes forøvrig også i St.meld.nr. 6 der det kommer fram at barnehagebarn skal kunne få den oppfølgingen de trenger er det vesentlig med nok kvalifiserte ansatte som både kan se dem, gi omsorg samt stimulere til lærelyst og utforskertrang. Her kommer det forøvrig også fram at gode barnehager med høy kvalitet har høyvoksentetthet og et kvalifisert personalet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Dette kan vi også se i resultatene, hvor det kommer fram at barnehagelærerne som ikke løftet fram utfordringer knyttet til tid og ressurser viste til stabile og ressurssterke personalgrupper med lite fravær.

Studien viser at barnehagelærerne savner tiltak som går på at spesialpedagogene og/eller logopedene ser hele barnet både språklig og sosialt, samt at barnas egne interesser brukes i arbeidet med å kunne styrke barna både språklig og sosialt. Barnehagelærerne opplever at gjerne at det er utfordrende når barna ikke er motiverte for språktrening, eller at opplegget på språktreningen ikke fanger barnet. Det kommer også klart fram i resultatet et barnehagelærerne ønsker å kunne trekke språktreningen inn på avdelingen, hvor de følgelig viser til at de på mange måter allerede gjør det, savner de tiltak fra spesialpedagogene/logopedene om hvordan de kan tilrettelegge for språklig og sosial utvikling sammen med de andre barna. Barnehagelærerne hevder også at spesialpedagogene/logopedene har lite tid sammen med barna, hvor mye av tiden de er i barnehagen går på observasjon. Barnehagelærerne savner veiledning som kan føre til at de får økt kompetanse på enkeltbarnas vanskeområder, samtidig trekker også barnehagelærerne fram lang behandlingstid som fører til at de tilmelder barna tidligere. Utfordringer i samarbeidet mellom barnehagen og andre tjenester kommer også fram i St.meld.nr. 6, hvor det legges vekt på at enkeltbarna ikke ses som en helhet samt at hjelp og tiltak tar tid å sette inn (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Det vises til at det gjerne henger sammen med at det er krav om henvisning for utredning og

vedtak før hjelpen kan starte opp. Dette kan igjen føre til at tjenestene ikke prioriterer å samarbeide med barnehagen for å forebygge utfordringer hos barna, hvor samarbeidet og hjelpen først kommer når det er nødvendig for tjenestene å ivareta oppgaver innenfor eget ansvarsområde, dette kan igjen føre til at barnas behov for helhetlig hjelp ikke bli utgangspunktet for hjelpen eller tiltakene som settes inn.

6.0 Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet oppsummeres studienes deler. For det første oppsummeres teorien i korte trekk, for det andre deles refleksjoner knyttet til studiens metode, hvor vi videre ser nærmere på funnene fra resultatene som følgelig er svaret på studiens problemstilling. Avslutningsvis vil det gjøres rede for forslag til hvordan temaet kan forskes på videre.

6.1 Noen teoretiske betraktninger

Interessen for temaet og problemstillingen har økt gjennom ti års erfaring som barnehagelærer i ulike barnehager, hvor jeg i møte med barns språkvansker ofte har erfart at egen kompetanse og kunnskap fra utdanningen har kommet til kort. I barnehagen møter jeg ofte barn med språklige og/eller sosiale utfordringer, noe som igjen har ført til en interesse og et ønske om å kunne tilegne meg mer kunnskap om fenomenet. Det bunner igjen i et ønske om å kunne styrke disse barna både språklig og sosialt i samspillet med andre barn.

På denne bakgrunn ble det allerede i planleggingsfasen av studien vesentlig å sette seg inn i teori om temaet barns språkvansker for igjen å få en bredere for forståelse og kunnskap om fenomenet. Barns språkvansker er både et komplekst begrep og fenomen, noe som førte til at det var nødvendig å gå helt tilbake for å se nærmere på hvordan barns språk- og kommunikasjonsutvikling starter samt få en bredere forståelse omkring hvordan språk, kommunikasjon og tale henger sammen. I det følgende ble det vesentlig å se på språkets regelbundne form samt Bloom og Laheys (1978) språkmodell som viser hvordan språkets form, innhold og bruk er gjensidige, avhengige deler sett i lys av en helhet (Helland, 2019). Her viser også Johansson (2019) til at forstyrrelser i en eller flere av disse delene vil medføre ulike språkforstyrrelser av den mer helhetlige språkforståelsen.

I barnehagen kan vi møte barn som tidlig viser tegn til språkvansker ved å ha en språkutvikling som avviker fra den typiske utviklingen, noe som igjen kan dreie seg om en forsinket språkutvikling eller en vedvarende vanske med tale og øvrig språk (Høigård, 2019). På denne bakgrunn ble det nødvendig å se nærmere på barns typiske språkutvikling, hvor blant annet Ottem og Lian (2008) viste til at dersom barnet ikke har begynt å bruke ord ved 22 måneders alder, og heller ikke begynt å bruke setninger ved 33 måneders alder, bør vi være oppmerksomme på språkutviklingen med mulige språkvansker. Språket blir her beskrevet som et komplekst og dynamisk system av symboler, hvor elementene er ordets mening. I møte med barns språkvansker, kan det tyde på at barna ikke har en god tilgang til det aktuelle

symbolsystemet som følgelig fører til at de ikke forstår hva andre sier, eller klarer å uttrykke egne ideer og tanker i form av ord og setningsstrukturer som passer inn i sammenhengen.

I det følgende ble det nødvendig å se nærmere på skillet mellom tale-, språk- og språklydsvansker. Her kan vi igjen se at språkvansker gjerne er knyttet til vansker med forståelsen (reseptive vansker), å produsere meningsfylte ytringer (ekspresive vansker) eller å bruke språket i sosiale situasjoner (pragmatiske vansker) (Høigård, 2019). Bele (2017) viste til at spesifikke språkvansker er lite kjent, noe som knyttes til manglende konsensus omkring når diagnosen settes samt bruk av ulike navn og begreper knyttet til vanskene hos barn med spesifikke språkvansker. Det ble derfor vesentlig å vise til Catalise studiene som ble gjennomført i engelskspråklige land med formål å finne enighet rundt kriteriene og terminologiene for barns språkvansker. Her ser vi igjen på figurene 4,5 og 6 (kapittel 2.2.1, s.13) med dens nye kriterier samt veien mot de ulike diagnosene med oversikt over termene for de ulike diagnosene (Bishop et. al. 2016, 2017 I tillegg fremkommer den norske Catalisestudien som på bakgrunn av de engelske resultatene anbefaler bruk av nye terminologier knyttet til ulike språkvansker som igjen kan føre til bedre kommunikasjon, samarbeid og forståelse mellom ulike fagfelt (Kristoffersen, et. al 2021). Videre var det vesentlig å se nærmere på hvordan barns språkutvikling og språkvansker kan kartlegges og identifiseres i barnehagen for igjen å kunne avdekke hvem som trenger tidlig intervensjon (Lie, 2016).

På bakgrunn av resultatene fra studien viste det seg at barnehagelærerne ofte opplevde en sammenheng mellom barns språkvansker og deres sosiale - og emosjonelle vansker. Den tilhørende teorien vises det til at barna med sosiale og/eller emosjonelle vansker gjerne viser innagerende eller utagerende atferd, noe som følgelig påvirker samspillet med andre både barn og voksne (Haugen, 2019, Lund, 2014, Befring, 2020). Det ble videre trukket inn teori som viste ulike vansker barna kan ha i lek og samspill med andre barn, noe som følgelig henger sammen med studiens problemstilling.

Det ble videre i teorien lagt vekt på spesialpedagogisk hjelp, foreldresamarbeid, språktrening som tiltak samt hvordan barnehagen kan arbeide med tilpassede tilbud, inkludering og tidlig innsats i møte med barns språkvansker i lys av forskning, teori og barnehagens rammeverk i form av barnehageloven og rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2005, 2017). Avslutningsvis kunne se nærmere på hvordan barnehagen kan tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet i møte med barns språkvansker, gjennom å tilrettelegge for et godt språkmiljø, gode relasjoner både mellom voksne og barn, mellom barna, og for lek og

samspill mellom barn. Her kom det tydelig fram at det mest vesentlige for å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet i møte med barns språkvansker, er voksne som gode taleforbilder (Lyster, 2014). Her er det vesentlig at de voksne er tilstedeværende, etablerer gode språkmiljø, er språklig aktive i samtaler med barna, følger med, støtter, hjelper og utfordrer dem i trygge omgivelser. I tillegg vektlegges tilrettelegging for vennskap, tilhørighet, mestringsfølelse gjennom lek samt sikring for at barna er inkludert i sosial lek sammen med andre barn. (Givær, 2014, Lund, 2014, Sjursen 2014).

6.2 Design og metode

Denne studien har benyttet et singlecasestudiedesign med flere analyseenheter i form av informanter. Utviklingen av design dreier seg om å kunne lage en plan for studiens overordnede logikk samt kunne knytte innsamlede data til problemstillingen *Hvordan vektlegger barnehagelærere i barnehagen arbeidet med barns språkvansker i alderen tre til seks år, og hvordan kan de styrkes i samsillet med de andre barna?* For egen del bidro utviklingen av forskningsdesignet til å holde fokus på en rød tråd gjennom arbeidet, foruten at det ga studien en hensiktsmessig ramme (Sjøvoll, 2018). Ifølge Skogen (2018) er det vesentlig med et godt presisjonsnivå når det gjennomføres en casestudie, hvor problemstillingen har stor betydning for forskningsarbeidets kvalitet. Det er derfor forsøkt så godt som mulig å godt sette seg inn i datainnsamlingsstrategiene for bruk av intervju sammen med de metodiske tilnærmingene. Johannessen et al (2016) uttrykker at en casestudie som forskningsdesign dreier seg om en prosess som omhandler utforming av problemstilling, forskningsrettede valg omkring teoretisk forankring, analyseenheter og metode for datainnsamling samt kriterier for hvordan innsamlet informasjon skal analyseres og tolkes. Metodene rundt innsamling og bearbeiding av informasjon er derfor forsøkt gjort systematisk, grundig og åpent gjort rede for i kapittel 3 design og metode.

I denne studien er det valgt kvalitative intervju som metode for å kunne studere fem barnehagelæreres erfaringer om fenomenet barns språkvansker. Metode innebærer å kunne følge en bestemt vei mot et skissert mål, hvor samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi kan samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, et al., 2016). Med blick på denne studien var målet følgelig å kunne belyse studiens problemstilling, hvor kvalitative intervju ble sett på som den mest hensiktsmessige metoden for best mulig å kunne nå målet (Sjøvoll, 2018). For å operasjonalisere studiens problemstilling, bidrar to forskningsspørsmål til å kunne belyse problemstillingen. Forskningsspørsmålene danner igjen utgangspunktet for

studiens intervjuguide som i denne sammenheng ga gode føringer med sikring av fokus for best mulig svar på problemstillingen (Johnsen, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervjuet som et håndverk som handler om alt fra planleggingen av intervjuet, iscenesettelsen samt utviklingen av intervjuguiden samt kunsten i å stille oppfølgende spørsmål. I forkant av intervjuene følte jeg å ha for lite erfaring med intervjuer for å kunne skape en god samhandlende situasjon, men læringskurven var bratt og etterhvert oppdaget jeg under transkriberingen en videreutvikling fra de første til de siste intervjuene. Disse ble tatt opp med båndopptaker, noe som sikret bevaring av informantenes uttalelser. Videre ble opptakene fortolket og transkribert til skriftlig tekst, noe som er nokså utfordrende, hvor ulikhetene mellom talespråket og skriftspråket kan skape flere utfordringer (Kvale og Brinkmann, 2015). Men for å kunne bevare mest mulig fra samtalene med informantene, ble det også skrevet ned korte notater og stikkord underveis i intervjuene. Transkriberingen ble gjort på dialekt da jeg raskt oppdaget at enkelte ord og uttrykk mistet meningen på bokmål. Etter det kunne jeg se på de transkriberte tekstene som grunnleggende empiriske data som følgelig ble bedre egnet for den påfølgende analysen.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at koding eller kategorisering er den vanligste metoden for analyse av datamateriale fra intervju, hvor vi ved bruk av denne metoden vil få en oversikt over datamaterialet i de transkriberte tekstene. Gjennom prosessen med utviklingen av intervjuguiden samt gjennomføring av intervjuene med transkribering av lydopptakene, dukket det opp koder og kategorier med fortløpende innsetting i tilpassede tabeller. Dermed ble det lettere å holde oversikt over temaer og kategorier som kom fram i analysen av datamaterialet. Under utskrivningen av resultatene med påfølgende drøftinger merket jeg likevel at kategoriseringen av temaer og koder kunne vært bedre sammensatt, noe som førte til mye ekstra arbeid videre i prosessen. Hvis det hadde vært tid for å gå tilbake, kunne analysen i form av koder og kategorisering blitt mer nøye gjennomført.

Ifølge Dalland (2020) handler studiens validitet om hvor godt vi har klart å besvare problemstillingen, og hvor godt vi har klart å redegjøre for de forskningsrettede valgene gjennom studien samt i hvilken grad valgene har betydning for resultatet, noe som igjen vil avgjøre om studiens resultat er gyldig. Sett i sammenheng med denne studien er alle oppgavens deler forsøkt redegjort for og begrunnet så godt som mulig, studiens design og metode henger følgelig sammen med dens formål og hensikt.

Reliabilitet er et kriterium for kvaliteten i forskning, noe som igjen handler om på hvilke måter det presterte arbeidet er pålitelig eller til å stole på (Dalland, 2020). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan spørsmål om reliabilitet knyttes til ulike stadier i undersøkelsen gjeldende for intervjusituasjonen, transkriberingen og analysen, hvor det i studien er forsøkt redegjort for ærlige og tydelige vurderinger og begrunnelser knyttet til de ulike stadiene sammen med forskningsetiske refleksjoner.

Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse kan vurderes som rimelig pålitelig og gyldig, vil det i det følgende gjerne antydes at det er for få intervjupersoner i en intervjuundersøkelse til at resultatene skal kunne generaliseres.

Resultatene fra en intervjuundersøkelse trenger ikke nødvendigvis å generaliseres globalt, men hvor den produserte kunnskapen fra en intervjusituasjon heller kan overføres til andre relevante situasjoner. For å kunne generalisere resultatene i en intervjuundersøkelse til en større gruppe vil det kreve at kriteriene rundt antall informanter og deres representativitet allerede er begrunnet i utvalget. I denne studien er derfor utvalget nøye gjennomtenkt og utvalgt med tanke på å sikre at informantene er representative. Studien har et lite utvalg på fem informanter, hvor alle jobber som utdannede barnehagehagelærere sammen med erfaring med språkvansker hos barn i alderen tre til seks år. Det ble for øvrig vurdert som nødvendig for å få fram den faglige kunnskapen til informantene med mulighet for generalisering.

Ifølge Dalland (2020) kan vi se på den nyvunne kunnskapen fra undersøkelsen i lys av aktuell litteratur og forskning og dermed kunne si noe om at kunnskapen kan generaliseres. I studiens drøftingskapittel er resultatene støttet av aktuell litteratur i form av forskning og aktuell teori, noe som følgelig viser at kunnskapen til en hvis grad kan generaliseres.

6.3 Svar på problemstillingen

Resultatene fra de kvalitative intervjuene viser at barnehagelærerne opplever språkvansker hos barn som komplekse og utfordrende med store individuelle variasjoner. Til tross for at barnehagelærerne opplever lite kunnskap og kompetanse om barns språkvansker fra utdanningen, har de likevel gjennom erfaring fått kunnskaper og kompetanse for hvordan de kan møte og ivareta disse barna. Barnehagelærerne opplever at noen barn klarer seg helt fint sosialt selv med utfordringer knyttet til språk, mens andre barn kan ha tilleggsvansker i det sosiale samspillet. De opplever også at store individuelle variasjoner hos barna, gjør det utfordrende å fange opp noen barns språkvansker. Resultatene kan tyde på at barnehagelærere

skiller mellom alvorlige og mindre alvorlige språkvansker. De mindre alvorlige tilfellene knytter seg gjerne til uttalevansker og vansker med lydene i språket, noe barnehagelærerne opplever å kunne arbeide med ved å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet. De mer alvorlige tilfellene av språkvansker knytter de til utfordringer med barnas språkforståelse og/eller å kunne uttrykke seg slik at andre forstår dem. I de mer alvorlige tilfellene av barns språkvansker, er kunnskapen og kompetansen lavere med behov for å tilmelde barna til PPT for videre utredning, veiledning og støtte for hvordan de kan arbeide videre med disse barna.

Barnehagelærerne opplever at barna lærer best i samspill med andre barn med ønske om å skape gode leke- og læringsmiljø ved å tilrettelegge for lystbetonte og språklige aktiviteter med fokus på lek og samspill i barnehagen. For å kunne styrke barna både språklig og sosialt er barnehagelærerne opptatt av å se det enkelte barnet med dets daglige behov. Sett fra barnehagelærerens side er det avgjørende med tilstedeværende voksne som skaper trygghet, støtter, hjelper, veileder og utfordrer barna i sosiale samspill med andre barn. I tillegg er det også av stor betydning med bevisste, språklige voksne med god kompetanse på relasjoner for at barna skal føle seg sett, hørt og trygge nok til å tørre å utfordre seg selv med språklig - og sosial utvikling. En forutsetning for å få det til er tilstrekkelig bemanning og godt samarbeid mellom personalet, foreldrene og andre aktuelle tjenester i form av spesialpedagoger og logopedier.

6.4 Veien videre

Sett fra min side har denne studien oppnådd formålet ved å belyse fem barnehagelæreres erfaringer og opplevelser omkring barns språkvansker samt tilhørende vansker knyttet til samspill med andre barn. Jeg har utviklet ny kunnskap om temaet som jeg kommer til å ta med meg videre inn i yrket enten som barnehagelærer eller spesial pedagog. Jeg har tilegnet meg kunnskaper om barns språkvansker som jeg tidligere ikke har lært eller forstått, selv med ti års erfaring fra barnehagen i møte med språkvansker hos mange barn. I framtiden håper jeg at den nye kunnskapen kan bidra til at jeg i større grad kan være tilstede, skape trygghet, støtte, hjelpe, utfordre og tilrettelegge for at disse barna skal kunne mestre og lære språklige utfordringer sosiale samspill med andre barn. Denne studien har følgelig vært både interessant og spennende å arbeide med, men også krevende på mange måter. Videre håper jeg at studien kan være et bidrag til videre forskning på temaet, eller at andre barnehagelærere finner nyttig kunnskap som kan hjelpe dem i arbeidet med barns språkvansker, noe som igjen kan føre til at

disse barna får det bedre i sosiale samspill med andre barn. Med ytterligere tid og ressurser hadde det vært spennende å forske videre på temaet.

Gjennom intervju av spesialpedagoger, logopeder og barnehagelærere hadde det vært interessant å forske videre på hvordan samarbeidet mellom ulike instanser og fagpersoner kunne utviklet sine praksisnære funksjoner. En longitudinell studie som følger barnehagebarn med språkvansker og tilhørende samspillsvansker over i skolen hadde følgelig også vært interessant å forske på, for å kunne se nærmere på hvordan barna utvikler seg gjennom de første trinnene på skolen.

Litteraturliste

- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bele, I. V. (2017). *Teoretiske perspektiver på spesifikke språkvansker*. I Hannås, B.M. Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet – Emperiske og teoretiske studier av pedagogisk praksis. (1.utg., s. 219-230). Oslo: Gyldendal
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium. (2016). *CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children*. *PLOS one*, 11(7), e0158753.
- Bishop, D.V.M. Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). *CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi conaensus study of problems with lanugauge development. Phase 2*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Side 1068–1080.
- Brandtzæg, I. Torsteinson, S. & Øien, G. (2013) *Se barnet innenfra – Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. 7. utgave. Oslo: Gyldendal
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., Wagner, Å. K. H., & Nasjonalt senter for leseopplæring og, l. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill* ([Rev. utg., nytt oppl.]. ed.). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Bryne: Info vest.
- Givær, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2021). *Kapittel 4 – Pedagogiske prosesser: Kommunikasjon og samtaler i barnehagen*. I Alvestad, M. Og Gjems, L. Pedagogisk kvalitet i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget. (S. 58-74).
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen – Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hannås, B. M. (2017). *Kapittel 8 – Spesialundervisning, kategorisering og spesialpedagogikk*. I Hannås, B. M. (Red.) Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Oslo: Gyldendal Akademisk. (S.155-174).
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget. (Bloom og Lahey, 1978)
- Høien, T. Og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi – fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P.A og Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, I. (2019). *Språkutvikling hos barn med språkvansker*. Info Vest Forlag AS.
- Johnsen, G. (2018). Kapittel 12: *Intervjuet som forskningsredskap*. I Krogtuft, M & Sjøvoll, J. (Red.)
Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder. (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kristoffersen, K.E., Rygvold, A-L., Klem, M., Valand, S.B., Asbjørnsen, A. & Næss, K. (2021). *Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – En konsensusstudie*. Norsk Tidsskrift for logopedi.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven> (03.02.2022).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen – innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020) St.meld nr.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal. (Radnitzky, 1970).
- Lie, Branca. (2016). *Kapittel 9 - Språkvansker hos førskolebarn*. I Haugen, V. D.(red.), Haugen, R., Lie, B., & Vogt, A. (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (s. 182-198) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Lund, I. (2014). «*De er jo bare barn*» - Om barnehagebarn og mobbing. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Lyster, S-A. H. (2014). Kapittel 14: *Språk- og talevansker hos barnehagebarnet – et avhjelpende og forebyggende perspektiv*. I Hvidsten, B.I.B. (Red.). (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s. 203-228). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. Mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nilsen, V. D. (2014). Kapittel 2: *Samarbeid i barnehagen*. I Nilsen, V.D.(Red.), Haugen, R., Lie, B. Og Vogt, A. (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (1.utg, 2,opplag. S. 32-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, V.D. (2014) *Kapittel 1 – spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner*. I Nilsen, V.D, Haugen, R, Lie, B og Vogt, A. *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (1.utg, 2. opplag. S.32-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). *The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- Ottem, E og Lian, A. (2008). Kapittel 2: *Spesifikke språkvansker I*. I Bele, I.V. (Red.). *Språkvansker – Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (3. utg. s. 31-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjursen, K. (2014). Kapittel 9: *Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon*. I Hvidsten, B.I.B. (Red.).(2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s. 121- 138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvoll, J. (2018). Kapittel 1: *Masteroppgaven – forskningsplanlegging*. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2.utg., s. 21- 26). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Solli, K-A. (2017). *Inkludering i barnehagen i lys av forskning*. I Arnesen, A-L. (Red.) (2017). *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2. utg., s. 36-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2018). Kapittel 5: *Caseforskning*. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.) *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2. utg., s. 79-91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Stangland, B. E. (2017) *The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers*. European Early Childhood Education Research Journal. Volum 25. Issue 1.

Stangeland, B. E. (2018). *Språk og lek henger sammen*. I *Stavangerprosjektet – det lærende barnet*. Lesesenteret – Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.

Torsteinson, H. (2014) Kapittel 4: *Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen*. I Hvidsten, B. I. B. (Red) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 53-62).

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A., Svendsen, S., Haugset, A., Kongsvik T. & Reiling, R. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning Lastet ned fra:
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2373848/Barnehagetilbudet%2btil%2bbarn%2bmed%2bs%25C3%25A6rlige%2bbehov%2b-WEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
(10.04.2022).

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Barns språkvansker og samspillet med andre barn*»?

Dette er spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagoger i barnehagen arbeider med barns språkvansker i alderen tre til seks år. Prosjektet vil også ha fokus på hvordan pedagoger i barnehagen kan styrke disse barna i samspillet med andre barn. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets tema vil omhandle barns språkvansker og samspill. Problemstillingen for oppgaven vil være følgende: *Hvordan vektlegger barnehagelærere i barnehagen arbeidet med barns språkvansker i alderen tre til seks år, og hvordan kan de styrkes i samspillet med de andre barna?* Prosjektet har som formål å utvikle ny kunnskap om barns språkvansker og samspillet med andre barn. Kunnskap som andre pedagoger kan dra nytte av og som kan føre til at barn får det bedre i samspillet med andre barn.

Resultatene fra intervjuet vil bli anonymisert og brukt i forbindelse med min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er fordi du jobber som pedagogisk leder med barn i alderen 3-6 år. For å kunne finne svar på problemstillingen ønsker jeg derfor å intervju pedagogiske ledere som jobber med barn i alderen 3-6 år og som har erfaringer med barns språkvansker. Utvalget vil bestå av fem pedagogiske ledere fra ulike barnehager i Bodø Kommune. Det er ønskelig å intervju både pedagogiske ledere med lang erfaring og nyutdannede.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil jeg komme til å bruke en kvalitativ metode, hvor jeg gjennomfører intervju for å belyse problemstillingen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du kan stille til intervju. Hensikten med intervjuet er å få innsikt i og en forståelse av dine erfaringer og opplevelser rundt temaet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og det vil vare i ca. 45 minutter, jeg vil også komme til å skrive notater underveis. Det er ønskelig at intervjuene blir gjennomført i løpet av februar 2022. Tid og sted kan vi avtale nærmere sammen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og alle deltakerne vil bli anonymisert.

- Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- Alle opplysninger vil anonymiseres.
- Du som deltaker i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.
- Du kan når som helst ta kontakt med meg dersom du har spørsmål eller ønsker å trekke deg fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil også lydopptak og transkripsjoner bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved Marita Ludvigsen (masterstudent) på telefon 48258389 eller e-post: marita.ludvigsen@student.nord.no, eller Gisle Johnsen (veileder) på e-post: gisle.johnsen@nord.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marita Ludvigsen
(Masterstudent)

Gisle Johnsen
(Veileder)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns språkvanser og samspill med andre barn» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Tillatelse fra arbeidsgiver

Tillatelse fra arbeidsgiver

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Barns språkvansker og samspill med andre barn». Jeg gir tillatelse til:

- at pedagogisk leder kan delta i intervju og at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av arbeidsgiver, dato)

Vedlegg 4: Endelig intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanning har du?
- Har du videreutdanning?
- Hvor mange års erfaring har du fra barnehage?
- Har du erfaring med barn i alderen tre til seks år?
- Hvilken type avdeling jobber du med i dag?

I det følgende settes fokus på aldersgruppen 3-6 år.

Begrepet barns språkvansker

1. Kan du fortelle hva du legger i begrepet barns språkvansker?
 - Hvilke typer språkvansker hos barn har du mest erfaring med i denne aldersgruppen?

Oppdage barns språkvansker

2. Kan du fortelle noe om hvordan oppdager du språkvansker hos barna?
 - Hva gjør du dersom du oppdager språkvansker hos barna?
 - Når opplever du at du blir bekymret for barnas språkutvikling?
 - Hvilken type språkvanske opplever du at du blir mest bekymret for? Hvorfor?
 - Hva gjør du dersom du oppdager språkvansker hos barn?

Barns språkvansker og samspill med andre barn

3. Kan du fortelle noe om hvordan du opplever nevnte barn i samspill med andre barn?
 - Opplever du en sammenheng mellom sosio-emosjonelle vansker og barns språkvansker?
 - Hvordan opplever du nevnte barn i samspill med voksne?

Kunnskap og kompetanse om barns språkvansker

4. Hvordan opplever du din egen kunnskap og kompetanse om barns språkvansker?
 - Opplever du at det er behov for mer kunnskap om barns språkvansker i barnehagene?

Arbeidet med barns språkvansker

5. Kan du fortelle noe hva du vektlegger i arbeidet med barnas språkvansker for å kunne styrke språket?

- Igjennom arbeidet med barnas språkvansker, hvilke tiltak har du erfaring med? Hva tenker du om disse tiltakene?
- Hvordan organiseres arbeidet med barnas språkvansker på avdelingen? Hvordan opplever du dette?
- Kan du fortelle noe om hvordan du jobber med barns språk og språkutvikling på avdelingen?
- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Hvordan kan du tilrettelegge barnehagehverdagen for nevnte barn med språkvansker?
- Opplever du noen utfordringer arbeidet med barns språkvansker?
- Kan du fortelle noe om hvordan du jobber med barns språk og språkutvikling på avdelingen?
- Hvordan jobber du for å kunne inkludere alle barna i dette arbeidet?

Arbeidet med å styrke barna i sosiale samspill med andre barn

6. Kan du fortelle noe om hvilken rolle har du i møte med nevnte barns språkvansker for at de skal kunne styrke seg sosialt i samspill med andre barn?

- Kan du fortelle noe om hva du kan gjøre for at barn med språkvansker utvikler gode relasjoner til andre barn?
- Hvilken betydning tenker du at leken har for disse barna?

Vedlegg 5: Operasjonaliserende intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan vektlegger barnehagelærere i barnehagen arbeidet med barns språkvansker i alderen tre til seks år, og hvordan kan de styrkes i samspillet med de andre barna?*

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forholder du som barnehagelærer deg til barns språkvansker i alderen tre til seks år?

Intervjuspørsmål 1: Kan du fortelle hva du legger i begrepet barns språkvansker?

- Hvilke typer språkvansker hos barn har du mest erfaring med i denne aldersgruppen?

Intervjuspørsmål 2: Hvordan oppdager du språkvansker hos barna?

- Hva gjør du dersom du oppdager språkvansker hos barna?
- Når opplever du at du blir bekymret for barnas språkutvikling?
- Hvilken type språkvanske blir du mest bekymret for? Hvorfor?
- Hva gjør du dersom du oppdager språkvansker hos barn?

Intervjuspørsmål 3: Kan du fortelle noe om hvordan du opplever nevnte barn i samspill med andre barn?

- Opplever du en sammenheng mellom sosio-emosjonelle vansker og barns språkvansker?
- Hvordan opplever du nevnte barn i samspill med voksne?

Intervjuspørsmål 4: Hvordan opplever du din egen kunnskap og kompetanse om barns språkvansker?

- Opplever du at det er behov for mer kunnskap om barns språkvansker i barnehagene?

Forskningsspørsmål 2: Hva vektlegger du som barnehagelærer i det videre arbeidet med barns språkvansker for å kunne styrke de både språklig og sosialt?

Intervjuspørsmål 5: Kan du fortelle noe hva du vektlegger i arbeidet med barnas språkvansker for å kunne styrke språket?

- Igjennom arbeidet med barnas språkvansker, hvilke tiltak har du erfaring med?

- Hvordan organiseres arbeidet med barnas språkvansker på avdelingen? Hvordan opplever du dette?
- Kan du fortelle noe om hvordan du jobber med barns språk og språkutvikling på avdelingen?
- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Hvordan kan du tilrettelegge barnehagehverdagen for nevnte barn med språkvansker?
- Opplever du noen utfordringer arbeidet med barns språkvansker?
- Kan du fortelle noe om hvordan du jobber med barns språk og språkutvikling på avdelingen?
- Hvordan jobber du for å kunne inkludere alle barna i dette arbeidet?

Intervjuspørsmål 6: Kan du fortelle noe om hvilken rolle har du i møte med nevnte barns språkvansker for at de skal kunne styrke seg sosialt i samspill med andre barn?

- Kan du fortelle noe om hva du kan gjøre for at barn med språkvansker utvikler gode relasjoner til andre barn?
- Hvilken betydning tenker du at leken har for disse barna?

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD

Vurdering

27.01.2022

Referansenummer

908379

Prosjekttittel

Barns språkvansker og samspill med andre barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektperiode

16.08.2021 - 18.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

27.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte. TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn. Det betyr at deltakerne ikke kan nevne barn ved navn eller beskrive hendelser/situasjoner på en slik måte at barna kan gjenkjennes.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet

legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!