

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Ina Molde & Camilla Molde

Barnehagelæreres kompetanse på barn
med en språkforstyrrelse.

Dato: 13.05.23

Totalt antall sider: 110

Forord

For tre år siden startet vi sammen på en videreutdanning om barns språk og språkutvikling. Dette førte til at vi sammen ønsket å skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring og tidlig innsats, med fokus på barn med språkforstyrrelser. Veien hit har vært utrolig spennende og lærerik, men også utfordrende til tider. Gjennom disse årene har vi støttet hverandre, og det har vært lærerikt å arbeide sammen om denne oppgaven. Drøftinger vi har hatt sammen har hjulpet oss til å begrunne og kvalitetssikre analyser og tolkninger av teori og innhentet informasjon, og vi har vært et godt team.

Vi vil takke våre deltagere som hadde interesse og lyst til å delta i vår undersøkelse, og for at de har delt sine erfaringer og kunnskap med oss. Vi vil også takke våre veiledere Trine Telnes og Karianne Berg for god veiledning og tilbakemeldinger. Deres bidrag har vært til hjelp gjennom hele skriveprosessen, og for at vi har kommet i mål med masteroppgaven vår.

Til slutt vil vi takke familiene våre for at de har gitt oss tid, ro og mulighet til å fullføre dette studiet. Uten dere hadde vi aldri kommet i mål.

Verdal, 2023 Ina Molde & Camilla Molde

Sammendrag

Tittelen vi har valgt å gi denne masteroppgaven er «barnehagelæreres kompetanse på barn med en språkforstyrrelse». Det er en kvalitativ studie om barnehagelæreres kompetanse på arbeid med barn som har en språkforstyrrelse. Formålet med undersøkelsen er å få innblikk i barnehagelæreres ulike kompetanse på arbeid med barn med en språkforstyrrelse.

Denne studien har undersøkt problemstillingen "Hvordan beskriver barnehagelærere sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser?". Undersøkelsen bygger på en sosialkonstruktivistisk posisjon. Metoden som er anvendt for å belyse problemstillingen er induktiv tilnærmende, med kvalitativ semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av 5 barnehagelærere i alderen 30 til 50 år og med 5-25 års erfaring med barn med en språkforstyrrelse. Datamaterialet er først transkribert, og vår analyseprosess tar utgangspunkt i hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel, og den er basert på tematisk analyse. Videre er studiens kvalitet diskutert tilknyttet begrepene reliabilitet og validitet. Deretter belyser vi de etiske vurderinger relatert til forskningsprosessen. Funnene våre blir presentert basert på analysen og tolkningen av dette.

Studien kan på bakgrunn av funnene oppsummeres med 5 hovedkategorier:

1. *Språkforstyrrelser er ofte komplekse.*
2. *De synlige vanskene får mest fokus:* Barn som har vansker med uttale av lyder, barn som er utagerende og innagerende.
3. *Aktive observasjoner er nyttig og viktig.*
4. *«Vente og se» eller vent og mislykkes.*
5. *Tiltak språkstimulering og munnmotorikk:* «fokus på språk og språkstimulering», spesifikke tiltak mest rettet mot munnmotorikk.

Resultatene fra undersøkelsen i tilknytning til foreliggende forskning viser at dette er et område det er forsket lite på tidligere i Norge, og at det bør forskes videre på barnehagelæreres kompetanse på barns språkforstyrrelser i barnehagen. Basert på funnene i studien drøftet opp mot relevant teori på området, viser barnehagelærerne at de er klar over kompleksiteten ved en språkforstyrrelse, men deltagerne har likevel ikke tilstrekkelig kunnskap til å oppdage alle sidene ved denne kompleksiteten. Det er ofte de «synlige» vanskene deltagerne blir oppmerksomme på, og de setter i gang tiltak som de tror virker. De viser en kompetanse ved å sette i gang tiltak tidlig, og ikke «vente og se», og de har god

kompetanse på det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen for å styrke alle barns språk. I tillegg viser funnen at barnehagelærerne har behov for hjelp for å kunne vite hvilke tiltak man skal bruke for de ulike vanskene et barn med en språkforstyrrelse kan ha.

Abstract

The title we have chosen to give this master's thesis is "kindergarten teachers' competence on children with a language disorder". It is a qualitative study of kindergarten teachers' competence in working with children who have a language disorder. The purpose of the study is to gain insight into kindergarten teachers' different competence in working with children with a language disorder.

This study has examined the question "How does kindergarten teachers describe their competences when working with children that has language disorders?". The study is based on a social constructivist position. The method used to elucidate the research question is inductively approximate, with qualitative semi-structured interviewing as a data collection method. The sample consists of 5 kindergarten teachers aged 30 to 50 years and with 5-25 years of experience with children with a language disorder. The data material has first been transcribed, and our analysis process is based on hermeneutics and the hermeneutic circle, and it is based on thematic analysis. Furthermore, the quality of the study is discussed in relation to the concepts of reliability and validity. We then shed light on the ethical assessments related to the research process. Our findings are presented based on the analysis and interpretation of this. Based on this, the study can be summarized in 5 main categories:

1. *Language disorders are often complex.*
2. *The visible difficulties receive the most focus:* children that have difficulties with pronunciation of sounds can express this with either acting out or get introverted.
3. *Active observations are useful and important.*
4. *"Wait and see" or wait and fail.*
5. *Interventions language stimulation and oral motor skills:* "focus on language and language stimulation", specific interventions mostly aimed at oral motor skills.

The results of the study in connection with existing research show that little research has been done on this area earlier in Norway, and that further research should be conducted on kindergarten teachers' competence in children's language disorders in kindergartens. Based on the findings of the study discussed in relation to relevant theory in this area, the kindergarten teachers show that they are aware of the complexity of a language disorder, but the participants nevertheless do not have sufficient knowledge to address all aspects of this complexity. It is often the "visible" difficulties that the participants become aware of, and they

initiate measures that they believe work. They demonstrate competence by taking early action, and not "wait and see", and they have good competence in the general educational programs in kindergartens to strengthen all children's languages. In addition, the findings show that the participants need help to know what interventions to address the various challenges a child with a language disorder may have.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	4
1.0 innledning.....	9
1.1 bakgrunn og formål	10
1.2 Problemstilling:	13
1.3 Studiens innhold og oppbygging.....	13
2.0 Teori	14
2.1 Hva er språk?.....	15
2.1.1 Språk og kommunikasjon.....	15
2.1.2 James Law- språktreet.....	16
2.1.3 Bloom og Lahey	19
2.2 Barns tilegnelse av språk.....	20
2.2.1 Språkutvikling	20
2.2.2 Normalutvikling	21
2.3 Barn med språkforstyrrelser.....	23
2.3.1. Terminologi.....	23
2.3.2 Språkforstyrrelser.....	25
2.3.3 Arv og miljø	28
2.4 Hvordan kan en språkforstyrrelse komme til uttrykk?.....	29
2.4.1.Samspill:.....	29
2.4.2 lek:	30
2.5 Tiltak i barnehagen for barn med en språkforstyrrelse.....	31
2.5.1. Barnehagens språkarbeid.....	31
2.5.2 Barnehagelærerens rolle for barn med en språkforstyrrelse.....	33
2.5.3 Tidlig innsats.....	35
2.5.4 Ulike språkkartleggingsverktøy.....	36
3.0 Metode.....	38

3.1 Vitenskapelig ståsted.....	38
3.1.1 Hermeneutikken	39
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	40
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	40
3.2.3 Utforming av intervjuguide	41
3.3 Utvelgelse av deltakere	42
3.4 Gjennomføring av prøveintervju og intervjuer	42
3.5 Transkribering og analyse av data.....	44
3.6 Koding og kategorisering	44
3.7 Pålitelighet (reliabilitet).....	46
3.8 Validite	47
3.9 Etske hensyn og metodiske utfordringer	48
4.0 Presentasjon av funn.....	50
4.1 Språkforstyrrelser er ofte komplekse.	50
4.2 De "synlige" vanskene får mest fokus	51
4.2.1 Barn som har vansker med uttale.	51
4.2.1 Utagerende og innagerende barn.....	52
4.3 Aktive observasjoner er nyttig og viktig.....	53
4.4 «Vente-å- se eller vente og mislykkes»?.....	55
4.5 "Tiltak: språkstimulering og munnmotorikk	56
4.5.1 "Fokus på språk og språkstimulering"	56
4.5.2 Spesifikke tiltak mest rettet mot munnmotorikk.	58
5.0 Drøfting	59
5.1 Språkforstyrrelser er ofte komplekse.	59
5.2 De synlige vanskene får mest fokus	61
5.2.1 Barn som har vansker med uttale.	62
5.2.2 Utagerende og innagerende barn.....	65
5.3 Aktive observasjoner er viktige og nyttig	69
5.4 «Vente og se eller vent og mislykkes».....	72
5.5 Spesifikke tiltak mest rettet mot munnmotorikk.	75
6.0 Avslutning	81
Litteraturliste.	83

Vedlegg	99
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	99
Vedlegg 2. Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....	101
Vedlegg 3. NSD godkjenning	104

Figurer:

Figur 1: Språktreet (Law, 2000)

Figur 2: Bloom og Laheys språkmodell (1987)

Figur 3: Norsk versjon av modellen til Bishop et al (2017).

1.0 innledning

Noe av det viktigste som skjer i et barns liv er å utvikle språket. Ved hjelp av språket lærer vi å forstå oss selv og omgivelsene rundt oss, og det hjelper oss til å reflektere og organisere tankene våre. Språket er med på å gi oss en identitet, et felleskap med andre mennesker og tilhørighet i det samfunnet vi lever i (Espenakk, et al., 2007, s. 7). 93, 4 % av alle barn i Norge går i barnehage i dag (Statistisk sentralbyrå, 2022). Dersom ansatte i barnehagen har riktig kunnskap og kompetanse til å kunne identifisere barn med språkforstyrrelser, vil man ha en unik mulighet til å oppdage mange barn med språkforstyrrelser, siden nesten alle barn går i barnehage (Nilsen, 2014, s. 40). Det å tilegne seg språklige ferdigheter er en kompleks prosess (McLeod, 2017). De fleste barn mestrer dette spontant, og de fleste utvikler språket raskt gjennom en kombinasjon av modning og læring (Rygvold, 2008, s. 219). Det er store variasjoner i utviklingen av språklige ferdigheter hos barnehagebarn, og det er ingen klare grenser for hva som er normal forsinket og avvikende utvikling (Sansivini et al., 2021). Det kan derfor være en utfordring å klare å skille mellom hva som er sen utvikling, og hva som er en språkforstyrrelse (Kunnskapsdepartementet 2011, s.56). I veilederen som er utgitt av myndighetene: språk i barnehagen- mye mer enn bare prat, kommer det frem at barn som har en forsinket språkutvikling, ligger etter sine jevnaldrende i språkutvikling. Mange av disse barna kan ta igjen jevnaldrende etter hvert (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette støttes av Snowling et al (2016) som peker på at noen barn som har et begrenset vokabular vil ta igjen sine jevnaldrende (Snowling et al., 2016).

Barn med språkforstyrrelser er barn som har varige vansker med språk, og hvor vanskene forstyrrer dagliglivets fungering i kommunikasjon og læring (Krogenæs, 2021). Det er en gruppe barn som av ulike grunner har senere språkutvikling enn sine jevnaldrende, og som strever med å forstå og/eller bruke språk i kommunikasjon med sine omgivelser, disse barna kan som sagt ha en språkforstyrrelse. Når man snakker om språkforstyrrelser viser det til at det ligger et språklig problem, uten at det knyttes til utviklingstakt eller en tydelig årsaksfaktor (Rygvold et al., 2019, s. 308). Det har blitt anslått at ca. 7-8 % av barn har en språkforstyrrelse uten en åpenbar årsak. Ved skolestart vil omtrent to barn i hver klasse på 30 elever fortsatt ha en språkforstyrrelse (Norbury et al.,2016). Barn som har en språkforstyrrelse vil ikke bare ha et språklig problem, men det vil berøre hele livssituasjonen deres. Det vil kunne påvirke barnas utvikling sosialt, emosjonelt og intellektuelt, det vil også kunne øke risikoen for senere lese og skrivevansker, lærevansker og psykososiale vansker (Espenakk, et al., 2007, s. 7).

Det diskuteres om det er mulig å forebygge språkforstyrrelser, det man kan forebygge er alvorligheten av konsekvensene av en språkvanske. Det som er viktig er å fange opp hvilke barn dette gjelder så tidlig som mulig. Slik at man gjennom tidlig og riktig innsats kan forebygge at vanskene blir mer alvorlige enn strengt tatt nødvendig (Krogenæs, 2021). I vår studie er det barnehagelæreren som vil være i fokus. Det vil bli lagt vekt på barnehagelæreren kompetanse på barn med språkforstyrrelser på storbarnsavdeling, og som har norsk som førstespråk. I dette underkapitlet skal vi begrunne vårt valg for temaet til prosjektet vårt: barnehagelæreren kompetanse på arbeidet med barn på storbarnsavdeling som har en språkforstyrrelse, ut ifra fire perspektiver: *samfunnsperspektiv*, *systemperspektiv*, *forskningsspektiv* og *våre personlige interesser*.

1.1 bakgrunn og formål

Først vil vi omtale bakgrunnen for dette prosjektet fra et *samfunnsperspektiv*. Noe av det viktigste som skjer i barns liv er å lære språket, slik lærer vi å forstå verden. Språk er en grunnleggende ferdighet som er avgjørende for den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen (Høigård, 2019, s. 15) Barn med en språkforstyrrelse utgjør en relativ stor andel av de barna som barnehagelæreren må forholde seg til i sitt arbeid. Man regner med at forekomsten av språkforstyrrelsen reduseres noe med alderen, men mye tyder på at ca. 6 prosent av barn i skolealder fortsatt har språklige problem som ikke kan forklares (Bishop et al., 2016). I skolealder vil ikke språkforstyrrelsen vise seg bare i det talte språket, men også som lese- og skrivevansker, spesielt knyttet til leseforståelse (Rygvoid et al., 2019, s. 308). Språkforstyrrelser kan bli et vedvarende problem for mange barn og disse kan stå i fare for å utvikle atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problem. Hos barn med språkforstyrrelser kan det se ut som at de atferdsmessige og emosjonelle problemene øker med alder, noe som kan skyldes frustrasjon, avvisning fra andre og dårlig selvtilit (Le et al., 2020). Noen studier har også vist at disse barna mobbes oftere enn de blir valgt som venner (Sureda-Garcia et al., 2021). Barn med en språkforstyrrelse er også i risikoen for lese- skrive vansker, og atferdsvansker kan også være relatert til disse vanskene (Siu, 2015). Nelson et al (2011) viser til at jo større utfordringer barnet har med språket, desto større blir svikten i akademiske og sosioemosjonelle ferdigheter. Nyere undersøkelser viser også noe av det samme, at barn med språkforstyrrelser har oftere sosiale og emosjonelle vansker, oppmerksomhetsvansker og lav selvoppfatning sammenlignet med jevnaldrende (Eadie et al., 2018; Nicola & Watter 2015). Ifølge klinisk erfaring er kjernen i problemet fortvilelse. Fortvilelse for at de ikke har venner, ikke lærer så fort som andre og bekymringer for

fremtiden. En opplevelse av sosial isolasjon, utestenging og tilkortkomming på mange områder. Å minske dette ubehaget eller fortvilelsen bør være det den pedagogiske hjelpen tar sikte på (Espenakk et al., 2007, s. 34).

Sekundært er valget styrt av et *systemperspektiv*, det vil si offentlige føringer som har fokus på barns språkutvikling. I norsk offentlig debatt er det en økende oppmerksomhet om barnehagens bidrag til barns språkutvikling. I dag går ni av ti norske barn i alderen ett til fem år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2022). Dette har ført til at den generelle oppmerksomheten om barnehagen sin rolle i samfunnet vårt har økt. I stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) står det at det er bra for barn og gå i barnehagen så lenge barnehagen holder høy kvalitet. De gode barnehagene er med på å styrke barns språkferdigheter og reduserer atferdsvansker, mens barnehager med dårlig kvalitet kan øke risikoen for atferds- og språkforstyrrelser. Det hevdes også at det er en svakhet i samfunnet ved at det er ulik kvalitet rundt om i landet som gjør at ikke alle barn får den hjelpen de trenger. Dette ønsker regjeringen å gjøre noe med ved å satse på kompetanseheving (Meld. St.6 (2019-2020), s.9, 23). De siste årene har det vært et økende fokus fra ulike hold på verdien av tidlig innsats for å forebygge blant annet språkforstyrrelser. Stortingsmelding nr. 21 og nr. 6 er en videreføring og forsterkning av prinsippet tidlig innsats. Stortingsmelding nr. 6. (2019-2020) tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo blir tidlig innsats knyttet til individnivå (Meld. St.6 (2019-2020), s. 23). I stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen, står det at det er stor enighet om at tidlig innsats er mer virkningsfullt enn å prøve å kompensere for store forskjeller senere i opplæringsløpet (Meld. St. 21 (2016-2017), s.12). Den sier også at det er viktig å legge vekt på de første årene fordi tidlige tiltak har høyere effekt enn tiltak senere i opplæringsløpet (Meld. St. 21 (2016-2017)). Nordahl- utvalget sier at oppmerksomheten rundt tidlig innsats kan ha bidratt til at barnehagene er tidligere ute når det er mistanker om at et barn kan ha bruk for spesialpedagogisk hjelp (Rambøll Management (2011) i Nordahl mfl. 2018, s. 58).

Tidlig innsats kan forebygge sekundære vansker i form av kognitive, atferdsmessige eller emosjonelle reaksjoner (Næss & Zambrana, 2019, s. 296). Politikerne vil fremheve en politikk hvor man ikke skal vente og se, men fange tidlig opp og følge opp. De har tatt konsekvensene av et temmelig tydelig forskningsbilde. Det er viktig å sette inn tiltak før problemene får eskalere, og barna eller miljøet har mistet selvtillit og mestringstro. Dette vil antagelig gi effekter på kortere tid enn spesialpedagogiske tiltak som settes inn etter at barnet

har slitt over lang tid (Hagtvet & Klem, 2019, s. 212). For at barnehagen skal kunne komme en uheldig utvikling hos barnet i forkjøpet, er det nødvendig at personalet har god kompetanse på barns språkutvikling (Lyngseth, 2018, s. 315). Tidlig innsats innebærer å kunne komme inn på et tidlig tidspunkt i et barns utvikling, før vanskene blir alvorlige (Buli-Holmberg, 2012, s. 72).

Den tredje grunnen som leder vårt valg av tema, er styrt av *forskningsprinsippet*. Sett fra et samfunnsperspektiv nevnt ovenfor er det i Norge et stort behov for mer innsikt i hvilke erfaringer og kunnskap barnehagelærere har om barn med en språkforstyrrelse. Vi finner en del publisert forskning fra andre land, som har fokus på barns språkforstyrrelser og konsekvensene av en språkforstyrrelse (Sansivini et al., 2021, Snowling et al., 2016, Bishop et al 2016). I Norge finner vi en del norske masteroppgaver om barn i barnehagen med en språkforstyrrelse, men ikke mye publisert forskning. Derfor er det interessant for oss å forske på barnehagelæreres erfaringer og kunnskap om barns språkforstyrrelser i barnehagen. Denne kunnskapen kan brukes til å gi et innblikk i hvilken kompetanse som ligger hos barnehagelærere som jobber med barn med en språkforstyrrelse, og hvilke utfordringer de møter på.

I barnehagens rammeplan understrekes det at alle barn har krav på et variert og rikt språkmiljø i barnehagen, og det fremheves spesielt at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer må få tidlig og god hjelp. Videre sier Rammeplanen også at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk og at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sidene til barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24, 48). I St. meld nr. 23 konkluderes det med at det ikke finnes noen samlende oversikt over kvaliteten på språkstimuleringen og språkvurderingen som foregår i norske barnehager. Det er behov for mer forskning som kan belyse hvordan barnehagen ivaretar forutsetningen om språkstimulering lagt i barnehageloven og rammeplanen (St. Meld nr. 23 (2007-2008), s. 28). Det er en variasjon i hvordan man omtaler og definerer språkforstyrrelser, og barn med en språkforstyrrelse er en sammensatt gruppe. Det har vært stor usikkerhet og uklarhet i fagfeltet på hvor omfattende og streng kriteriene for en språkforstyrrelse skal være. Dette kan ha bidratt til at mange med slike vansker har blitt oversett i hjelpeapparatet. Det trengs mer forskning for å kunne vite med sikkerhet hvilke barn som får vedvarende språkvansker. De fleste barn går i barnehagen i dag, og barnehagelærere har et godt utgangspunkt for tidlig identifikasjon og intervensjon. Økt fagpedagogisk vekt på språkstimulering og språkutvikling

vil være nyttig, og generelle intervensjoner vil komme alle barn til nytte (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser., 2018, s. 297).

Den siste grunnen for at vi valgte å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærere har med barn med en språkforstyrrelse, er *våre personlige interesser*. Vi jobber selv som barnehagelærere og har opplevd at dette er en gruppe barn vi ofte møter på i hverdagen. Vår erfaring er at det mangler kompetanse på dette området. Det er lite forskning på barnehagelærers erfaring med barn med en språkforstyrrelse. Dette er et gap i forskningen som vårt forskningsprosjekt vil være med å fylle. Vi ønsker å få en større innsikt i barnehagelæreres erfaringer med barn med en språkforstyrrelse på storbarnsavdeling. Bakgrunnen ligger i at vi personlig ønsker å få større kunnskap og forståelse for barn med en språkforstyrrelse og hvilke erfaringer barnehagelæreren legger mest vekt på. Denne kunnskapen vil være nyttig for oss som barnehagelærere, vi vil ha en større forståelse og evne til å hjelpe de barna vi møter som har en språkforstyrrelse. Vi opplever fortsatt en «vent-og-se» holdning og at det er for lite fokus på hvilke utfordringer barn med språkforstyrrelser ofte har og kan få videre. Det er viktig med tidlig innsats og at barnehagelærere vet hva man skal gjøre og hva man skal se etter for å kunne oppdage det tidlig nok (Nilsen, 2014, s. 40). Datamaterialet og kunnskapen fra vår undersøkelse vil kunne brukes til å forbedre praksis ved å gi barnehagelærere og andre som arbeider med barn med en språkforstyrrelse innsikt i hvilken erfaring og kunnskap som er ute blant barnehagelærere i barnehagen.

1.2 Problemstilling:

Med bakgrunn i det vi har skrevet over ønsker vi å undersøke barnehagelæreres erfaringer med arbeid med barn med en språkforstyrrelse. Formålet med denne studien er å få mer kunnskap om barnehagelæreres kompetanse på og arbeid med barn med en språkforstyrrelse, derfor er vår problemstilling slik:

Hvordan beskriver barnehagelærere sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser?

1.3 Studiens innhold og oppbygging

Vårt prosjekt sin teoretiske bakgrunn vil bli presentert i kapittel to. Her vil vi ta for oss hva språk er, og hvordan språkutviklingen foregår. Vi vil vise dette gjennom å presentere Bloom & Lahey sin språkmodell, og illustrasjonen av et språktre av James Law. Videre vil vi trekke

inn hvordan en språkforstyrrelse blir definert og konsensusstudien CATALAISE som viser kompleksiteten rundt en språkforstyrrelse. Dette kapitlet tar også for seg en grov gjennomgang av hvordan språkforstyrrelser kommer til uttrykk, viktigheten av tidlig innsats for barn med en språkforstyrrelse, og tiltak i barnehagen for barn med en språkforstyrrelse.

I kapittel tre vil prosjektets metode og metodens fremgangsmåter bli representert. Vi har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, i form av et kvalitativt forskningsintervju. Denne metoden har tatt utgangspunkt i å få en større forståelse av barnehagelærers beskrivelse av egne erfaringer knyttet til barn med en språkforstyrrelse på storbarnsavdeling. Dette har blitt gjort ved å intervju fem barnehagelærere.

I kapittel fire vil vi presentere funnene fra analysen av datamaterialet.

Ut fra disse funnene vil det i kapittel fem bli diskutert ulike påstander om kompleksiteten ved en språkforstyrrelse. Vi vil se på hvordan de synlige vanskene er de vanskene deltagerne har mest erfaring med, og at de ser på aktive observasjoner som viktige. Videre vil vi se på at en vent og se holdning kan føre til at man venter og mislykkes. Tilslutt skal vi komme inn på tiltak deltagerne har erfaringer med, i arbeidet med barn med en språkforstyrrelse på storbarnsavdeling.

I kapittel seks vil en konklusjon og en avsluttende kommentar på prosjektet vårt komme.

2.0 Teori

Formålet vårt med teorien og litteraturgjennomgangen er å posisjonere vår studie innenfor eksisterende forskning om språk, barns språkutvikling og barn med språkforstyrrelser. Vi har valgt ut teori og forskning som skal belyse problemstillingen på best mulig måte. Gjennom en oversikt over aktuell forskningskontekst vil vi utvide forståelsen for disse emnene og utforske de ulike perspektivene på språk, språkutvikling og barn med språkforstyrrelser. I dette kapitlet vil vi først se på eksisterende teorier og forskning om hvordan man kan forstå språk. Vi har beskrevet hva språk er, og hva vi mennesker bruker språket til. Vi har valgt å ta utgangspunkt i James Law sitt språktre og Bloom og Lahey sin språkmodell, for å vise hvordan barn utvikler språket sitt. Videre skal vi presentere barns språkutvikling, og hva som er barns normalutvikling. Det er viktig at alle som arbeider i barnehage vet noe om språk, og hvordan denne utviklingen skjer. Ved å se på normalutviklingen kan man få en oversikt over hvordan språkforståelse og språkproduksjon går hånd i hånd. Selv om det er store forskjeller i

utviklingen, kan det gi barnehagelærere en liten innsikt i hva man skal se etter. Deretter skal vi presentere hva en språkforstyrrelse er, og se på terminologien knyttet til en språkforstyrrelse. Til slutt skal vi presentere forskning på hvordan en språkforstyrrelse kan komme til uttrykk og hvilke tiltak som vil nytte å sette i gang for de barna som har en språkforstyrrelse i barnehagen. For å kunne vite hvilke tiltak man skal sette inn for de ulike vanskene, er det viktig å vite hvilke tiltak som vil hjelpe mot de ulike vanskene.

2.1 Hva er språk?

I dette underkapitlet skal vi skrive om språk og kommunikasjon. Vi skal se nærmere på hvordan barn utvikler språket sitt med utgangspunkt i James Laws språktre. For å komme i dybden på hva språk er ønsker vi også å ta utgangspunkt i Bloom og Lahey sin språkmodell. Disse to modellene viser på ulike måter, hvordan barnet i sin språkutvikling skal kunne tilegne seg ferdigheter i tilknytning til ulike områder. Bloom og Lahey sin modell viser at språket består av ulike deler som samspiller og påvirker hverandre. Law sitt språktre kan oppleves som en mer skjematisk framstilling av språket som et system og for språkutviklingen. Begge språkmodellene er gode som utgangspunkt for å kunne illustrere språket som system, og for å vise hvordan barn utvikler språket sitt.

2.1.1 Språk og kommunikasjon

Rammeplanen (2017) sier at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk, og at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sidene til barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23, 48). Ordet kommunikasjon betyr å «gjøre noe felles» og det er vanskelig å se for seg et liv uten evnen til å kommunisere. Når man kommuniserer handler det om å dele tanker, opplevelser og ønsker med andre (Næss & Zambrana, 2019, s. 279).

Det å kommunisere er å overføre meningsfull informasjon, verbalt eller ikke verbalt til ett eller flere mennesker (Espenakk, et al., 2007, s. 7). Et barn kommuniserer før det kan språk, gjennom gråt, peking, vinking, smil osv. Kommunikasjon er derfor noe barn uttrykker med kropp, lyder, blikk og etter hvert med ord. Språk er et konvensjonelt symbolsystem som letter kommunikasjon og tenkning. Når man ser det på denne måten kan man si at kommunikasjon er et videre begrep enn språk ettersom det rommer alle barnets uttrykksmåter, både språklige og ikke språklige uttrykksmåter som f.eks. gråt (Haugen, 2014, s. 115).

Barns språkutvikling er en del av kommunikasjonsutviklingen og barn skal lære å forstå hva ord betyr og hvordan det kan brukes i ulike sammenhenger (Espenakk, et al., 2007, s.13). Språklig kommunikasjon er en unik menneskelig egenskap og kan ses på som en bro mellom mennesker for tilknytning og samhandling. Når barn tilegner seg språk har dette avgjørende betydning for barns utvikling i deres relasjoner med andre, seg selv og orientering i verden og utdanning og arbeid. Gjennom samspill med andre læres språket og språk er med å understøtte barns evne til å regulere følelser og atferd og delta i lek (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 289).

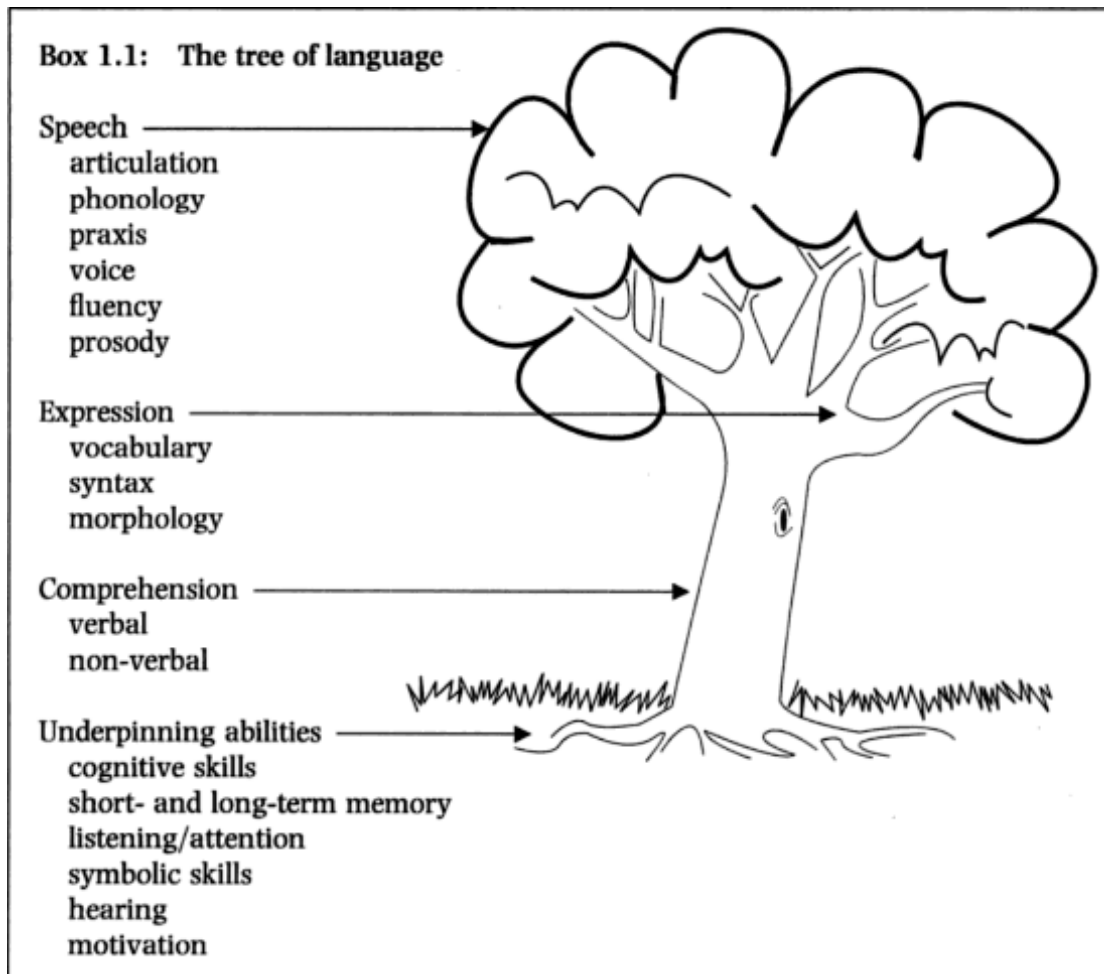
Hoff (2010) hevder at det ikke er noen teori alene som kan forklare kompleksiteten i språktilegnelsen, det er bare allment akseptert at mennesker har noen medfødte forutsetninger for språk. Noen av de forutsetningene er syn, hørsel og medfødte reaksjonsmønstre som fremmer kommunikasjon. Kognitive prosesser som hukommelse, problemløsning og utvikling av oppmerksomhet er også nært knytte til språkutviklingen. Sosialt samspill er avgjørende for at medfødte forutsetninger skal kunne aktiveres. Det betyr at barnet må være en del av et miljø hvor foreldre og andre er interessert i å kommunisere språklig og tilpasse sitt språk til barnets nivå på ethvert tidspunkt- det vil si at det er helheten, kommunikasjon, språk og sosialt samspill som er grunnlaget for at barn skal kunne forstå og formidle språklige ytringer (Hoff, 2010)

Når man i dagliglivet omtaler barns språkmestring, sier ansatte i barnehagen gjerne at «Erik er flink til å snakke, men Lise snakker ikke selv om hun er to år». Dette er et eksempel på at i dagliglivet brukes «snakke» synonymt med det å utvikle og mestre språket. I en faglig sammenheng må man være bevisst på at det er et skille mellom det å snakke og det å ha et språk. Å ha et språk er en mental ferdighet, men det å snakke er en måte å utøve denne ferdigheten på. Språket kan også uttrykkes gjennom tegnspråk eller skriftspråk. Språket bruker vi til å kommunisere tanker, følelser, ideer ønsker og behov til andre mennesker. Vi kan også kommunisere uten å bruke språk f.eks. gjennom kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tonefall og mimikk, dette kalles ikke- språklig kommunikasjon eller nonverbal kommunikasjon (Rygvold et al., 2019, s. 301)

2.1.2 James Law- språktreet.

James Law har tegnet et tre for å illustrere hvordan barn utvikler språket sitt;’’ the tree of language’’. James Law sier at språket er en dynamisk prosess, som påvirkes av arv og miljø, og er på ingen måte en statisk prosess. Ved å se på tre metaforen nedenfor (figur 1), kan vi se hvordan enkelte elementer henger sammen slik at de utgjør en helhet. Treets røtter, stamme,

grener og blader utgjør denne helheten. Slik vil det også være med språket. Språket inneholder flere ulike komponenter slik som: språklige forutsetninger, språkforståelsen, språkproduksjonen, samt tale og skrift som alle vil være deler i en kommunikativ helhet. Disse elementene henger nøye sammen og de utvikles og brukes i et dynamisk samspill, hvor alle enhetene er avhengige av hverandre (Law, 2000, s. 4). Ved å se på tre metaforen kan vi få en innsikt i hvilke deler av språket barnehagelærerne har kompetanse på.



Figur 1. ”The Elements of Language” (Law, 2000).

Røttene representerer de forutsetningene man bør ha for å tilegne seg språket, og vi ser at genetiske faktorer har stor betydning. For at barn skal utvikle språk er det noen grunnleggende faktorer som bør være på plass, slik som: Oppmerksomhet, samspill, hukommelse og motivasjon.. Genetiske faktorer har en stor betydning, og for barnas språkutvikling er det noen grunnleggende faktorer som må være på plass slik som motivasjon, hørsel, kognitive ferdigheter, minnefunksjon, oppmerksomhets- og lytteferdigheter og symbolforståelse. Svikt på noen av disse områdene vil kunne få konsekvenser for utviklingen

av språket, for eksempel et barn med nedsatt hørsel kan ha svakere forutsetninger for å tilegne seg språket (Law, 2000, s. 4 ,5).

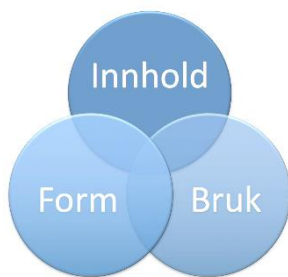
Stammen på treet representerer barnet sin språkforståelse. Språkforståelsen kan ofte bli oversett, både av foreldre og pedagoger, spesielt hvis barnet også strever med uttale eller det å kunne uttrykke seg språklig. For å kunne forstå meningen i det som sies, er det nødvendig å kunne vite hva det enkelte ordet betyr, men man må også kunne forstå de lingvistiske reglene som brukes i det aktuelle språket, for eksempel hvordan ord settes sammen og bøyes (morfologi), hvordan de ulike ordene er relaterte til hverandre, og hvordan ordrekken vil ha betydning for meningen (syntaks, for eksempel forskjellen mellom Ola så Per og Per så Ola). Å arbeide systematisk med begreper, stammen på treet, vil danne grunnlaget for de øvrige språkferdighetene (Law, 2000, s. 5,6).

Grenene representerer barnets evne til å kunne uttrykke seg. Det å ha gode ferdigheter til å fortelle og formidle tanker og meninger er avhengig av et godt vokabular og mestring av språkets bøyningmønster og setningsstruktur. Bladene på treet symboliserer talen. Når barnet prater bruker de pust, svelg, munnhule, gane, nese, tunge og lepper til å lage språklyder, såkalt artikulasjon. Videre inngår fonologi. Fonologi handler om språklydens funksjon, når et barn skal lære seg å snakke, må det både lære seg å lage språklydene og forstå språklydssystemet. I tillegg må disse ferdighetene også kunne koordineres på en stadig mer automatisert og flytende måte (Law, 2000, s. 7).

Alle de ulike delene som inngår i treets røtter, stamme, grener og blader påvirker hverandre i en kontinuerlig prosess. Samtidig blir treet hele tiden påvirket av de omgivelsene det lever i. Kommunikasjon mellom mennesker består på samme måte av mye mer enn de enkeltfaktorene som inngår i de formelle språklige aspektene som er beskrevet ovenfor. Vi må også kunne beherske den pragmatiske siden av språket vårt. Pragmatikk handler om det å kunne bruke de språklige ferdighetene vi har på en fleksibel måte, og som er tilpasset den situasjonen og den eller de menneskene man kommuniserer med. Det å kunne bruke språk innebærer at man også behersker en del "uskrevne regler" for hvordan vi snakker med hverandre. Eksempler kan være turtaking, det å holde seg til det aktuelle temaet, kunne spørre, utdype, rette misforståelser, bruke blick og mimikk på en måte som understreker en mening eller som kan vise at du lytter og forstår. Man kan bruke Law sin modell for å kunne beskrive den komplekse helhetstenkningen som bør legges til grunn ved en kartlegging av barns språkutvikling og eventuelle språkforstyrrelser (Law, 2000, s. 7,8).

2.1.3 Bloom og Lahey

Bloom og Laheys språkmodell (1978) er en annen måte å illustrere de ulike sidene i språket på (figur 2). Denne modellen ser mer direkte på språket og tar for seg det som i Laws modell handler om stammen og grenene på treet uten at de ser like mye på forutsetningene (røttene). I denne modellen kommer man mer inn på bruken av språket som kanskje ikke er like godt dekket i Laws modell. Bloom og Laheys språkmodell (1978) betrakter språket som en helhet bestående av tre deler og modellen viser hvordan relasjonen mellom de tre hovedkomponentene i språket: Innhold, form og bruk. Disse tre delene overlapper hverandre og utgjør samlet vår språklige kompetanse (Rygvoid, 2017, s. 165). Bloom og Lahey hevder at dette tredimensjonale synet på språk er grunnleggende for å beskrive utviklingen av språk og for å forstå språkforstyrrelser. En normal språkutvikling er en vellykket integrasjon av disse komponentene, barn må få bruke språk for å lære å produsere det og for å forstå budskap (Bloom & Lahey, 1978, s. 11).



Figur 2. Fritt etter Bloom & Laheys (1978).

Innhold handler om hva ord, fraser og setninger betyr, dette kan også kalles semantikk. Barn utvikler gradvis forståelse for hva ordene betyr, og hva de refererer til. Det handler om utvikling og nyansering av begrep og hvordan man etter hvert sorterer dem i overordnende og underordnende begrep.

Språkets form handler om de tre komponentene fonologi, morfologi og syntaks.

Fonologien (språklyder) handler om hvordan lyder danner system og mønster i språket. Den handler om systemet av språklydene, reglene for hvordan disse brukes og funksjonen de har i språket ved å skille ordmeninger. Et fonem er den minste enheten i språket som kan skille et ords betydning fra et annet. Et eksempel på dette er ordene «kul» og «gul» hvor språklydene /k/ og /g/ som signaliserer at ordene har ulik mening

Morfologien handler om hvordan ord er bygd opp. Det handler om hvordan substantiv, verb og adjektiv kan bøyes, som for eksempel båt-er og spis- te, det handler også om at nye ord kan lages som for eksempel seil- båt.

Syntaks handler om hvordan ord blir satt sammen til meningsfulle setninger. Syntaksen regulerer på hvilken måte ord kan settes sammen til ytringer og setninger. Om ordenes rekkefølge ikke følger de syntaktiske reglene, kan formidling av mening og forståelse noen ganger forvanskes, at språkets eller bli borte. Et eksempel på at syntaks regulerer mening og ikke bare betydningen av det enkelte ord kan være ytringer som «faren roper på gutten» og gutten roper på far». Her ser man at det er sammenheng mellom innhold og form, at språkets ulike deler er nær knyttet til hverandre.

Språkets bruk eller pragmatikk handler om regler for hvordan språket brukes og tolkes i sosiale situasjoner (Rygvold, 2017, s. 165,166).

I praktisk arbeid er det helt avgjørende å forstå den helhetlige forståelsen av språket slik at man klarer å se sammenhengen mellom språkets ulike deler og hvordan de påvirker hverandre (Rygvold, 2008, s. 217). Når man ser på språkmodellene til Law og Bloom og Lahey viser de tydelig språkets kompleksitet og at det er mange deler som skal fungere sammen når man skal lære seg språklig kommunikasjon.

2.2 Barns tilegnelse av språk.

I dette underkapitlet skal vi skrive om barns språkutvikling, og hvordan barn tilegner seg språk. For å kunne forklare en språkforstyrrelse, trenger barnehagelærere å vite hva språk er og hva som er en typisk utvikling. Vi skal også komme inn på normalutviklingen, da det er viktig å ha kjennskap til den. Barns språkutvikling foregår ikke som en helhetlig prosess, men som flere utviklingsprosesser, som hos de fleste barn skjer parallelt.

2.2.1 Språkutvikling

Det er viktig at alle som jobber med barn er oppmerksomme og vet noe om barns kommunikasjonsferdigheter, språk og taleutvikling da dette har betydning for barns kognitive og sosiale utvikling (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 289).

Melby-Lervåg & Lervåg (2018) beskriver ulike språklige utviklingsprosesser et barn skal gjennom. Barn skal lære seg forståelse av språkets innhold (semantikk), betydningen av ord og oppbygging av språket. Det å lære seg å forstå nye ord er en ferdighet som alltid er under utvikling, da vi gjennom hele livet møter på nye ord. Først hører man et nytt ord, så får man en situasjonsbetinget spesifikk forståelse av det, til så å ha en mer generell og overordnet forståelse av ordet. Barn skal få en forståelse av lydene i språket (fonologi), denne prosessen starter allerede i spedbarnsalderen ved at barnet blir oppmerksomt på at språket består av ulike lyder. I løpet av de ni første månedene vil barna ut fra det språket de blir eksponert for, utvikle kunnskap som gjør dem i stand til å høre at språket er sammensatt av ord som består

av ulike lyder. For barn med en typisk språkutvikling vil ferdigheter knyttet til språklyder utvikle seg raskt de første leveårene og i løpet av de første skoleårene vil de mestres fult ut. Barn utvikler og lærer seg grammatiske ferdigheter (regler for bruk av språket) som innebærer morfologiske (hvordan ord er bygd opp og blir dannet av mindre meningsbærende enheter) og syntaktiske ferdigheter (kunnskap om hvordan ord settes sammen til setninger). Barnet skal også lære seg pragmatiske ferdigheter (den sosiale bruken av språk) (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 154,155).

Rammeplanen for barnehagen sier at personalet skal anerkjenne og respondere på barnas ulike verbale og nonverbale uttrykk, og støtte deres språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Alle som har ansvaret for barn må vite når man skal bli bekymret for barna sin språkutvikling, og hva man bør gjøre (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 163). Fra barnets side er språkutviklingen en aktiv prosess hvor de ikke bare tilegner seg språket på grunnlag av det de hører og blir oppfordret til å gjenta. Barna utnytter det språket de erfarer i sitt miljø og tilpasser det til egne kognitive og sosiale forutsetninger på ulike tidspunkt. Vanligvis beskrives språkutviklingen i stadier uten at de er klart avgrenset fra hverandre. Barn tilegner seg språket i ulik takt, derfor er aldersangivelser et uttrykk for et gjennomsnitt som ikke reflekterer spredningen i hva barna mestrer på ulike alderstrinn. Selv om utviklingstakten er forskjellig ser det imidlertid ut som at rekkefølgen i språkutviklingen er den samme (Rygvold, 2017, s. 167). Noen barn snakker tidlig, mens andre venter med å uttrykke seg verbalt. Noen snakker hele tiden, og det er tydelig at de øver seg mens andre kan være tause uten at det påvirker språkutviklingen negativt. Når man beskriver barns språkutvikling kan man skille mellom barns språkforståelse og språkproduksjon, men disse to sidene er avhengige av hverandre og påvirker hverandre gjensidig slik at det er vanskelig å skille mellom dem (Espenakk, et al., 2007, s. 13).

2.2.2 Normalutvikling

Her vil vi vise hvordan språkproduksjon og språkforståelse går hånd i hånd, og hvordan språkutviklingen foregår. Det er store forskjeller i utviklingen, men det kan gi barnehagelæreren en innsikt i hva man skal se etter.

Espenakk, et al., 2007 har laget en skisse over språkutvikling som vil bli presentert nedenfor:

Språkforståelse i alderen 0-1år: Et nyfødt barn foretrekker menneskets ansikt og stemme og ved 3mnd alder snur de seg etter stemmer. I 6mnd alderen snur de seg etter lyd. Etter hvert blir

språket viktigere i kommunikasjonssamspillet. Barnet begynner å forstå enkelte ord knyttet til situasjonen og gir respons på eget navn mellom 7-12mnd.

Språkproduksjon 0-1år: Barnet gråter og har kurrelyder. Når barnet nærmer seg 6mnd babler barnet med flere lyder, b-, p- og m- sammen med vokallyder: «ma-ma». rundt 7mnd klarer de å lage lyder med språkets inotasjon og det første ordet knyttet til situasjonen i 1års alderen.

Språkforståelse 1-2år: Nå begynner barnet å peke på bilder i bøker på oppfordring. De kan følge enkle språklige oppfordringer sammen med kroppsspråk. Etter hvert følger de enkle oppfordringer knyttet til en situasjon (f.eks. «kan jeg få bilen»). De lytter til lesing og peker på bilder. Når barn er 1 ½- 2 år er det viktigere at de har god språkforståelse, enn at de snakker mye.

Språkproduksjon 1-2: Nå tilegner barnet seg flere ord og kan begynne å kombinere dem rundt 1 1/2års alderen. De mestrer flere konsonanter, spesielt i begynnelsen av ord. Rundt 1 1/2år har barn 20-50 ord som de bruker til å kommunisere med. Når ordforrådet overstiger ca. 50 ord og barnet aktivt spør etter navn på gjenstander kalles gjerne ordspurtperioden.

Språkforståelse 2-3år: I denne perioden kan de følge to oppfordringer som f.eks. «hent eplet som ligger på bordet». De begynner å forstå motsetninger som stor- liten. De viser interesse for rim og regler og liker å bli lest for.

Språkproduksjon 2-3år: De deltar i sangleker, rim og regler. De bruker spørreordet «hva». De har ord for det meste og begynner å bruke pronomen og preposisjoner. De bruker 3ordssetninger og en 3åring har ca. 1000 aktive ord.

Språkforståelse 3-4år: Nå begynner de å forstå enkle hv-spørsmål og nektende setninger, de forstår også enkle sammenhenger (hva gjør du når du er sulten?). De har også en forståelse for farge-, form-, stavellesord

Språkproduksjon 3-4år: De begynner å bruke språket til å uttrykke meninger, ønsker og følelser. Språket blir også en viktig del av leken i tillegg til at de leker og tøyser med språket og er interessert i rim. En 4åring kan bruke rundt 2000ord aktivt.

Språkforståelse 4-5år: Nå forstår barna det meste som blir sagt og de klarer å følge kompliserte oppfordringer. De forstår gradbøying av en del adjektiv og kan klassifisere begreper (mat, dyr).

Språkproduksjon 4-5år: De har ordbøyninger, voksen syntaks og uttaler stort sett språklydene korrekt. De kan nå forklare ords mening «hva er sove», de kan også fortelle om egne erfaringer i nåtid og fortid på en forståelig måte. En 5åring kan bruke rundt 4000 ord aktivt. I denne perioden eksperimenterer noen også med skriftspråket (Espenakk, et al., 2007, s. 21).

I barnehagealder er det stor variasjon i utvikling av språklige ferdigheter, på grunn av dette kan det være vanskelig å vite når det er grunn til bekymring (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 291). Man tenker ofte at det er et hovedskille mellom vansker med å forstå språk (reseptive vansker), vansker med talespråk (ekspressive vansker) og bruke språket (pragmatiske). Disse områdene henger sammen og overlapper hverandre (Utdanningsdirektoratet 2017). Det er gjort flere studier av barn med lite ekspressivt språk i 18 – 24 måneders alder, såkalte «late talkers». Studien til Dale et al (2003), fant ut at selv om noen «late talkers» vil ta igjen sine jevnaldrende i språklige ferdigheter er det noen som ikke vil gjøre det og at det er vanskelig å skille mellom forsinket eller avvikende språkutvikling i barnehagealder. Krogenæs (2021) peker på at det allikevel er enighet om noen forsinkelser og risikofaktorer som gjør at barnehagepersonalet bør kunne gi barnets språkutvikling en økt oppmerksomhet og støtte (Krogenæs 2021).

2.3 Barn med språkforstyrrelser.

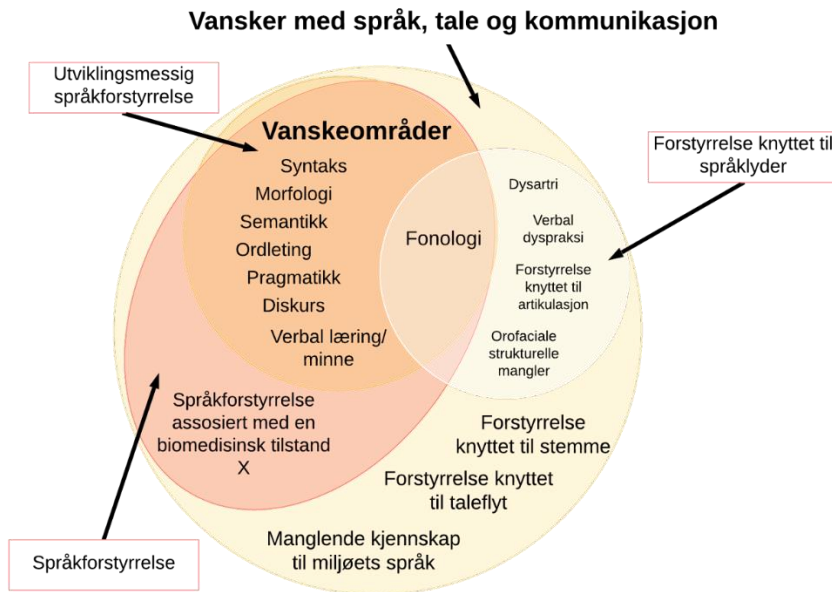
I dette underkapitlet skal vi redegjøre for terminologi knyttet til barn med en språkforstyrrelse, og redegjøre for de barna som har en språkforstyrrelse. Dette kan gi en innsikt i hva en språkforstyrrelse er, og hva barnehagelærere skal være oppmerksomme på. Det er viktig å se at barn med en språkforstyrrelse er en sammensatt gruppe. Det finnes en gruppe barn som ikke tilegner seg språket like raskt som de andre barna, og som av ulike grunner har en sen språkutvikling. De barna som har et språklig problem, uten at man kan knytte det til utviklingstakt eller en tydelig årsaksfaktor kan ha en språkforstyrrelse (Rygvold et al., 2019, s. 308)

2.3.1. Terminologi.

Frem til i dag har barns vansker med språk blitt definert og forstått på ulike måter. Fra 1994-2013 fikk 33 ulike engelske betegnelser for vansker med språk over 600 treff i Google scholar (Bishop, 2014). Kristoffersen et al. (2021) viser til lignende utfordringer i Norge også. Det finnes flere yrkesgrupper som utreder og jobber med barn som har forsinket språk og språkforstyrrelser: spesialpedagoger, leger, psykiatere, psykologer, logopedier, barnehagelærere og lærere. Forståelsen av hva en språkforstyrrelse er har variert i de ulike yrkesgruppene, og det samme gjelder terminologien som har blitt benyttet i dette temaområdet. I det engelskspråklige fagmiljøet ble det gjennomført en konsensusstudie kalt CATALISE. I 2015 ble CATALISE igangsatt blant annet som et resultat av en større debatt om bruken av termen *specific language impairment* i disse landene. Det kom ulike bidrag fra denne debatten i et spesialnummer av international journal of language and communication

disorders (IJLCD), og det ble debatter som fulgte i ulike fora. Dette understreket blant annet hvor viktig det var for barnas rettigheter, behandling og oppfølging at fagpersoner kan enes om en felles terminologi (Bishop et al.,2016,2017).

Bishop et al (2017) anbefaler å bruke en overordnet kategori: «Tale, språk og kommunikasjonsbehov» (figur 3). Den omfatter alle typer vansker et barn kan ha, og som kan påvirke språket, uavhengig av årsak. Disse barna kan også ha behov for hjelp og ressurser. Det ble enighet om å anbefale å bruke *Language disorder* om språkforstyrrelser som synes å vedvare etter 5 års alder, og som har en sterk innvirkning på barnets hverdagsliv med hensyn til kommunikasjon og læring. *Development Language Disorder* (DLD) ble anbefalt å bruke om språkvansker uten en kjent årsak og *Language Disorder associated with biomedical condition* om språkforstyrrelser hos et barn med en annen utviklingsforstyrrelse. Man kan ikke oversette den engelske terminologien direkte til norsk. Derfor ble det gjennomført en tilsvarende konsensus-studie i Norge (Kristoffersen et al (2021). I terminologien blir det konkludert med en anbefaling om at betegnelsen «språkforstyrrelser» blir brukt som en overordnet term i en norsk kontekst. Det er et skille mellom fagtermen språkforstyrrelse, og en mer uformell beskrivelse, vansker med språk, tale og kommunikasjon, når det er uklart om vanskene vil medføre en betydelig og varig funksjonsnedsettelse. De barna som ikke vil oppfylle kravet om en språkforstyrrelse, vil likevel kunne ha behov for oppfølging. Hos barn og unge som har vedvarende problemer med språket utover 4-5 års alder anbefales det at språkforstyrrelsen omtales som en utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD), der problemene har en betydelig innvirkning på muligheter til utdanning og deltakelse. Hvis språkforstyrrelsen er en del av en biomedisinsk tilstand (for eksempel autisme) ble det konkludert om at betegnelsen språkforstyrrelse assosiert med x brukes, der «x» viser til den biomedisinske tilstanden (Kristoffersen, et al., 2021). Man skal bruke begrepet språkforstyrrelser om barn som har varige vansker med språk, hvor vanskene forstyrrer dagliglivets fungering i kommunikasjon og læring. I barnehagealder kan mange barn ha en forsinket språkutvikling, uten at det er en språkforstyrrelse (Bishop et al.,2017).



Figur 3. Norsk versjon av modellen til Bishop et al (2017). Hentet fra CATALISE Norge (2020)

2.3.2 Språkforstyrrelser.

Barn med en språkforstyrrelse er en sammensatt gruppe og en språkforstyrrelse kan komme til uttrykk på ulike måter (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 294).

Begrepet språkforstyrrelse kan brukes om en femåring med lite ordforråd og problemer med å forstå språklige utsagn. Det kan brukes om en niåring som har ordletingsvansker og enklere setningsstruktur enn alderen skulle tilsi, og også om en femtenåring med utviklingshemming som nesten bruker bare enkeltord som substantiv og verb (Rygvoid et al., 2019, s. 308).

Hos små barn er det å lære seg å kommunisere ved hjelp av språket en av de største utfordringene, men også en av viktigste oppgavene deres. Humle & Snowling (2009) hevder at det å ha problemer med å forstå eller produsere språk er det mest frustrerende barn kan erfare (Humble & Snowling, 2009, s. 129). Barn som ikke kan formidle det de ønsker til andre på grunn av at de ikke har utviklet språket sitt godt nok, kan fort bli frustrerte (Lie, 2014, s. 183).

Det å ha en språkforstyrrelse er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og /eller produsere språk. Det kan også beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene i Bloom og Laheys språkmodell (figur 2), innhold, form og bruk eller i en interaksjon mellom dem. For å beskrive og tolke ulike former for språk- og talevansker kan man se på de ulike delene i denne modellen, men å splitte opp helheten vil

alltid representere noe kunstig, det er derfor viktig og ikke bare betrakte dem hver for seg (Rygvold et al, 2019, s. 308).

Barn med vansker innenfor komponenten innhold (semantikk) vil ha problemer med språkets mening og det å danne begreper noe som gjør at ordforrådet deres blir lite (Rygvold, 2017, s. 171). Denne vansken berører både forståelse og produksjon og viser seg ved at barnet har vanskelig for å forstå ord, bruke ordene og hente frem de ordene de vil bruke, de har ordletingsvansker. Barn med denne vansken har ofte mange pauser og bruker lang tid på en språklig respons, de kan også ofte omskrive ord og setninger som f.eks. de ønsker å si «gardiner» men uttrykker det som «vindustøy» (Espenakk, et al., 2007, s. 30).

Komponenten form består av morfologi, syntaks og fonologi. Barn med morfologiske og syntaktiske vansker er barn som har grammatiske vansker. De morfologiske vanskene gjør at det å bøye ord blir vanskelig, og barn med en språkforstyrrelse bruker lengre tid på dette enn jevnaldrende. Disse vanskene kan vise seg ved at barnet utelater og/eller bruker ordbøyninger feil som f.eks. «drikket» for «drakk» og «størsteste» for «størst». Barna med denne vansken gjør ikke alltid feil, men de har flere feil enn jevnaldrende (Espenakk, et al., 2007, s. 31). Når barn er forsinket i de første flerords-ytringene sine kan det være et tidlig tegn på syntaktiske vansker (Espenakk, et al., 2007, s. 31). Den siste vansken barn kan innenfor komponenten form er fonologiske vansker. Under barns språkutvikling lærer barn ubevisst at språklydene må mestres på to plan- artikulatorkisk (*fonetisk*) og meningsskillende (*fonologisk*). *Fonetiske vansker* (artikulasjonsvansker) er et produksjonsproblem og ved å se på figur 3 kan vi si at her snakker vi om at barn har en taleforstyrrelse, og det er derfor ikke en språkforstyrrelse.

Fonologiske vansker er et språklig problem som gir barnet vansker med organisering av språklydsystemet, og med å bruke språkets fonologiske regler. Man kan i tillegg dele uttalevansker inn i enda flere presise grupper og da benytter forskere differensialdiagnostikk, da skiller man vanskene fra hverandre og deler de inn i grupper etter ulike kriterier. For å finne de rette tiltakene hos barn med språklydvansker, foreslår Dodd (1995) en klassifisering i fire ulike underkategorier av språklydvansker, artikulasjonsvansker, fonologisk forsinkelse, konsekvent fonologisk forsinkelse og inkonsekvent fonologisk forsinkelse.

Artikulasjonsvansker er vansker med å artikulere/produsere spesifikke fonemer rent fysisk. De kan for eksempel ha vansker med å uttale en /t/ eller /s/ og barnet vil ofte bruke en konsekvent erstatningslyd. Barn med en *fonologisk forsinkelse* bruker forenklingsstrategier som er innenfor den typiske språkutviklingen, men som ikke er adekvate i forhold til alderen. Disse barnas utvikling er mer typisk barn som er yngre. For disse barna tar det lengre tid

gjennom språkutviklingen enn typisk utviklede barn, men de fleste tar igjen jevnaldrende. *Konsekvente fonologiske vansker* er konsekvent bruk av ikke utviklingsmessige feil mønstre, barna følger ikke typisk språklydsutvikling, men tar i stedet i bruk en eller flere atypiske prosesser. Det fører til at barn med en slik vanske forenkler ord på en annen måte enn et barn med typisk fonologisk utvikling. De har problemer med å gjenkjenne og skille ulike lyder fra hverandre, f, eks at «kake» uttales «tate». Barn som har *inkonsekvente fonologiske vansker*, bruker fysiologiske og utypiske forenklingsprosesser varierende fra gang til gang. Disse barna har språklydvansker som gjør talen vanskelig å forstå, i tillegg til at erstatningslydene kan variere og det kan gjøre talen enda vanskeligere å forstå. Barn med inkonsekvente fonologiske vansker kan sammenlignes med barn som har dyspraksi. Dyspraksi er barn som har språklydvansker fordi de har problemer med planleggingen eller programmering av de motoriske bevegelsene for å kunne produsere språk (Dodd, 2013, s.10). Språklydvanskene kan også være tegn på andre vansker som påvirker språkområder som syntaks, semantikk og pragmatikk. Barn med språklydproblem reagerer forskjellig når de opplever at de ikke uttaler ord rett, noen er helt uvitende eller synes ikke det spiller noen rolle, mens andre kan trekke seg tilbake i det sosiale eller blir åpenlyst frustrert ved å bli irritert og aggressive (Dodd, 2013, s.3).

Komponenten bruk (pragmatikk), handler om hvordan språket brukes. Barn som har vansker innenfor pragmatikken, kan ha utfordringer med å bruke språket på en hensiktsmessig måte i samspill med andre. Disse barna kan oppleves som vanskelige å snakke med fordi de tar lite språklig initiativ, de svarer ikke på språklige henvendelser, de kan plutselig ta opp nye, uventede samtaleemner og de er i liten stand til å reparere brudd i dialogen med å stille spørsmål. Andre barn kan være aktive kommunikasjonspartnere i dialog med en person, men kan streve når det er flere til stede. Andre tegn på pragmatiske vansker kan være vansker med å forstå ufullstendige, tvetydige og humoristiske utsagn, en slik vanske kan bunne i utfordringer med å ta tilhørers perspektiv. Barn med pragmatiske kan derfor gi for mye eller for lite språklig informasjon i samtalsituasjoner (Rygvoid et al, 2019, s. 308,315).

Rohrer-Baumgartner & Urnes (2018) indikerer at det er viktig at ansatte i barnehagen har noe kjennskap til normal språkutvikling, og det er noen forsinkelser som ansatt man bør legge merke til. Dette kan være barn som har redusert babling ved 9 måneders alder, dårlig språkforståelse ved 16 måneders alder, barn som ikke har sagt sitt første ord ved 18 måneders alder, og barn som ikke har sagt to ordsetninger ved 24 måneders alder. Et barn som har et forsinket talespråk, og som har en enda mer forsinket språkforståelse, er et alvorlig tegn

(Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 294). Man må også være oppmerksom på treåringer som ikke produserer ytringer på tre ord eller mer, som har vanskelig for å oppfatte språklige beskjeder, som viser lite interesse for å bli lest for, og som kan ha problemer med å lære nye ord. De barna som har vansker med språkforståelsen sin ved fire fem års alder og som har få ordbøyninger og enkel setningsstruktur ved femårs alder må også få hjelp (Høigård, 2019, s. 164). Man må også være oppmerksom på de barna som ikke evner å bruke tulleord, og som har vansker med å kunne gjenfortelle en historie i fem års alder (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 294).

Simonsen et al (2014) sin studie viser til at utvikling av språkferdigheter hos barn kjennetegnes av en enorm kompleksitet som økes med alderen, og at det er stor variasjon fra et typisk utviklende barn til det neste. Språkkunnskaper er en viktig forutsetning for senere akademiske prestasjoner, og lesing er fremtredende blant disse. Derfor er det viktig at vi har kunnskap om tidlig språklig utvikling. De fant også ut at utviklingen at ordforståelse gikk foran ordproduksjon. Videre indikerer de at forståelse og produksjon av vokabular, grammatisk kompleksitet og grammatiske ferdigheter økte med alderen. Utvikling av språkferdigheter har stor betydning for vår evne til å kommunisere, men er også et viktig fundament for senere skoleferdigheter. Studien til Lervåg et al (2009) støtter opp om dette og viser til at språklydsferdighetene våre er en forutsetning for å kunne knekke koden for sammenhengen mellom lyd og bokstav (Lervåg et al, 2009). Videre sier forskningen til Melby- Lervåg et al (2012) at hvis barn strever med språklydvansker kan de støte på problemer i lese og- skriveopplæringen, er disse vanskene alvorlige kan barna bli diagnostisert med dysleksji (Melby-Lervåg et al, 2012).

2.3.3 Arv og miljø

Gjennom forskning kan vi se at det er noen risikofaktorer som kan forsterke mistanken om at det er barn som trenger støtte i den språklige utviklingen. Dette kan være barn som kommer fra familier med lese og skrivevansker eller språkforstyrrelser. Det er også gjort funn som viser at det er hyppigere forekomst av vansker med språk hos gutter enn jenter, hyppigere hos yngre søsken i en stor søskenflokk og hyppigere i familier hvor foreldrene har lav utdanning Det er også en risikofaktor hvis barnet har hatt hyppige ørebetennelser, eller ved depresjon hos foreldrene (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser. , 2018, s. 298). Sansavini et al., (2021) har gjort en studie som støtter dette. Her pekes det på at det er en risikofaktor for å få en språkforstyrrelse hvis familiemedlemmer også har hatt en språkforstyrrelse (Sansavini et al., 2021). I barnehagen bør man være ekstra oppmerksom når man kjenner til at foreldrene til

et barn har en vanske knyttet til språk og læring, fordi det kan være arvelig (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 156). Et barn som har en dårlig språklig progresjon etter at tiltak innenfor barnehagens rammer er satt inn, bør henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og eller barne- og ungdomspsykiatri (BUP) (Krogenæs, 2021).

2.4 Hvordan kan en språkforstyrrelse komme til uttrykk?

I dette underkapitlet skal vi skrive om hvordan en språkforstyrrelse kan komme til uttrykk. Barn som har en språkforstyrrelse har det ofte vanskelig i sosiale samspill med andre, og da spesielt i lek med andre barn. Det er viktig at barnehagelæreren vet at en språkforstyrrelse kan komme til uttrykk på mange ulike måter i sosiale samspill med andre, og at man kan se at det er en sammenheng mellom språkforstyrrelser og atferd.

Sosial kompetanse er å fungere godt sammen med andre. Sosial kompetanse omhandler ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill. For at enkeltbarnet skal lykkes og trives er det sentralt å ha denne kompetansen, dermed også bli verdsatt som venn og en likeverdig deltaker i spillet med de andre barna (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.4.1. Samspill:

Når barn skal utvikle sosial kompetanse er språk viktig (Ogden, 2017, s.120). Sosial kompetanse er å mestre språklige ferdigheter som å ta språklig initiativ, bruke et språk som passer i situasjonen og følge instruksjoner. Barn med en språkforstyrrelse kan streve med dette (Rygvold, 2019, s. 315). Når vi er i et sosialt samspill med andre kjenner vi tilhørighet, vi trives og vi utvikler oss. For barna er det å ha et godt samspill sammen med andre helt avgjørende for emosjonell, språklig, motorisk og kognitiv utvikling (Størksen, 2018, s. 79). I rammeplanen for barnehager er det et sterkt fokus på barn sin utvikling av sosial kompetanse. Det står blant annet at sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne fungere godt sammen med andre. Videre står det at alle barn skal kunne erfare i barnehagen å være betydningsfull for fellesskapet, og være i et positivt samspill med både barn og barnehageansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22-23).

I barnehagen er det mange hverdagssituasjoner der barna kan bruke språket aktivt. Et godt språkstimulerende miljø er preget av at personalet bruker språket i samspill med barna gjennom hele dagen, og man skal legge til rette for språklig samhandling barna imellom. Barn som kan ha vansker med å forstå hva som blir sagt, kan vise dette gjennom vansker i samspill

med andre barn. Når barnet foretrekker å kommunisere mest med yngre barn eller barnehageansatte, eller om de kommuniserer mye ikke-verbalt, bør de ansatte i barnehagen være oppmerksomme på barnets språkforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ansatte i barnehagen må være spesielt oppmerksomme på de barna som det kan være vanskelig å engasjere i samspill og dialog. Barn skal la seg engasjere i sosialt samspill, for at de skal tilegne seg språk. Samtidig fremmer barnet sin språkferdighet deres evne til å kunne være med i et samspill (Mossige & Ottem, 2011).

2.4.2 lek:

Rammeplanen for barnehager sier at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. I barnehagen skal det være gode vilkår for lek, vennskap og barnets egen kultur. Videre skal leken være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Leken er viktig for språklæring og språkutvikling. Barnehagedagen består av lek som er frivillig og lystbetont, og barna deltar med glede og engasjement. Barna sier ofte høyt hva de gjør, og de bruker både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. I leken uttrykker de tanker, følelser og ønsker, spiller roller, diskuterer og argumenterer, og de håndterer konflikter og inngår i relasjoner.

Personalet bør gå inn i barnas lek for å bistå de barna som trenger det, og delta på ulike måter for å stimulere det verbale språket deres. De ansatte i barnehagen må være oppmerksomme og bidra slik at alle barna får anledning til å delta og bruke språket sitt i lek. Det å kunne delta og mestre ulike leker gir barna gode språktilegnelsesarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Barn som av ulike grunner ikke greier å delta i lek med andre, kan stå i fare for å forstyrres i sin naturlige personlighetsutvikling. Det kan være flere grunner til dette, noen barn kan ha vansker med å forstå kommunikasjonen som inngår i leken, mens andre barn kan bli ignorert og avvist (Nilsen, 2014, s. 113). Ifølge forskning har barn med en språkforstyrrelse problemer med språklig atferd, og dette kan resultere i en nedsatt evne til språklig interaksjon og sosial isolering (Lie, 2014, s. 185). Ansatte i barnehagen har et stort ansvar i deres arbeid med å legge til rette for leksituasjoner som skal være mest mulig inkluderende for alle barn (Nilsen, 2014, s. 113). Basert på sitt doktorgradsarbeid om barn som ble holdt utenfor leken i barnehagen, understreker Ruud (2010) særlig tre grunner til at det er viktig at barn får være med i lek i barnehagen. For det første er deltakelse i lek, og det å ha venner viktig for barnets trivsel «her og nå». For det andre får barnet sosial, emosjonell og språklig stimulering og læring gjennom deltakelse i sosial lek. Samhandling i lek kan, for det tredje, forebygge senere psykososiale vansker og samhandlingsvansker i skolen og arbeidslivet (Ruud, 2010, s. 51)

2.5 Tiltak i barnehagen for barn med en språkforstyrrelse.

I dette underkapitlet skal vi skrive om hvilke tiltak man kan sette i gang for barn med en språkforstyrrelse i barnehagen. Det er viktig at barnehagelæreren vet vite hvilke tiltak man skal sette inn for de ulike vanskene et barn kan ha. Samtidig peker Rygvold et al (2019) på at det finnes ingen entydige svar på når eller hvordan man skal sette i gang på tiltak for et barn som strever med språket. Det er heller ikke et tiltak som passer for alle (Rygvold et al., 2019, s. 316). Videre er det viktig for barnehagelæreren å vite hvilken fordel tidlig innsats kan ha for barn med en språkforstyrrelse, og hvilke ulike språkkartleggingsverktøy som finnes.

2.5.1. Barnehagens språkarbeid.

I rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal bidra til at barn får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer. Videre står det at barna skal møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger litteratur og tekster fra samtid og fortid. Barnehagen skal også bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulerer til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47,48). Videre står det at personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk, og fange opp og støtte de barna som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive eller som har en sen språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24)

For å se en helhetlig og fleksibel tilnærming til språkarbeidet kan man se på tiltak i tre nivåer. Det 1.nivået er universelt forebyggende nivå (undervisning av høy kvalitet for alle barn). Barn med god språkmestring i barnehagealder har et godt grunnlag for senere språk- og leseutvikling. Ved å satse og jobbe spesifikt med språk og språkarbeid i barnehagen og legge til rette for alle barna kan man forebygge senere språkforstyrrelser og mulige konsekvenser av slike forstyrrelser. *Nivå 2* er målrettet- intensivt nivå (spesialpedagogiske tiltak for barn med økt risiko for språkforstyrrelser). Her jobber man systematisk for å styrke språk og kommunikasjonsferdigheter hos barn i risikozonen for språkforstyrrelser. Warren & Yoder (1996) viser til at barn i risikozonen for å utvikle språkforstyrrelser er barn med familiær risiko for vansker med språk, lesing og skriving eller sen språkutvikling, utviklingsforstyrrelse eller sensoriske vansker. For disse barna bør man iverksette tidlige og forbyggende tiltak i stedet for en «vente og se holdning» (Warren & Yoder, 1996). Dette støttes opp av Kristoffersen et al (2021) som understreker at for barn som har vansker med

språk, tale og kommunikasjon bør det iverksettes *watchful waiting* (aktiv overvåking) ved hjelp av regelmessig kartlegging så lenge man er bekymret for barnets utvikling (Kristoffersen et al, 2021). Man skal passe på å ikke problematisere en eventuell forsinkelse i den språklige utviklingen, men ved mistanke om risiko kan man iverksette tiltak uten at man må kalle vaksen noe spesielt slik at barnet får optimalisert sine utviklingsmuligheter. Forebyggingen av tiltakene på dette nivået er avhengig av hva som ligger i den enkeltes risiko. *Nivå 3* er spesialistnivå, disse barna har også nytte av tiltakene på nivå 1 og 2 men trenger i tillegg målrettet «skreddersydde» tiltak over tid. Her må språkarbeidet rettes mot de spesifikke problemene det enkelte barn et har og i mange tilfeller er å fremme barnets kommunikasjon og språkutvikling og om nødvendig, lære barnet egnede strategier for å kompensere for og «leve med» språkforstyrrelsene. I slike tilfeller kan målrettet bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) som tegn til tale, bruk av gester og tegn parallelt med det verbale språket, ulike visuelle og digitale hjelpemidler være til god hjelp. barnehageansatte som omgås barn med språkforstyrrelser bør være reflektert over sitt eget språk og passe på at det ikke er for enkelt eller for avansert i forhold til barnets språkferdighet. Det kan i tillegg være lurt å dempe talehastigheten og å unngå å rette på barnet. Det finnes også tips og råd til tiltak for måter å styrke ordforrådet på, for å fremme fonologisk bevissthet, styrke grammatiske ferdigheter og tiltak basert på statisk læring (ubevist registrere og holde rede på mønstrene som finnes i miljøet rundt dem. For å lykkes på dette nivået må miljøet rundt barnet samarbeide. Dette miljøet kan bestå av spesialpedagog, logoped, foresatte, barnehagelærere, PPT- tjenesten og barnet selv (Rygvoid et al, 2019, s. 323- 327).

Høigård (2019) peker på at en forutsetning for at barnehagens språkarbeid skal bli vellykket er gode relasjoner mellom barn og barnehageansatte. Høigård trekker frem fire aktiviteter som særlig fremmer alle barns språkutvikling, disse er musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig leik. Dette er aktiviteter som står sentralt i barnehagens arbeid. I alle disse aktivitetene må barna delta aktivt og de må forgå i en atmosfære der det lønner seg følelsesmessig for barna å delta. De musiske aktivitetene består av sang, dikt, rim og regler. Det er personalets oppgave å skape de gode samtalene i barnehagen, dette krever at barnehageansatte er oppmerksomme på hva barnet er opptatt av å snakke om, tillegg må personalet bevissthet om sin egen rolle i samtalen. Samvær omkring tekst handler om når barnehageansatte leser og forteller for barna og hvor de samtaler om tekstene.

Barnehageansatte har hovedansvaret for å ta barna med inn i samspillet på de aktivitetene over, men når det kommer til lek kan ikke ansatte i barnehagen bestemme over den, den tilhører barna. Barn leker fordi de synes det er gøy og det gir opplevelser med andre. Det de barnehageansatte kan gjøre er å legge til rette for gode lekemuligheter og inspirere til lek (Høigård, 2019, s.168,169). Dette kan vi finne igjen i American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) også. Dette viser at flere land har sett nytten av noe av de samme tiltakene som skal fremme barns språk.

I løpet av en barnehagedag har man mange hverdagssituasjoner og uformelle samtaler som finner sted når og hvor som helst som f.eks. måltid, lek og påkledning, i disse situasjonene er det viktig at man snakker om det man gjør, benevner og snakker om felles opplevelser. Under disse hverdagssituasjonene må personalet også passe på å legge opp til at barna kan kommunisere seg imellom (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å understøtte barns språkutvikling trenger barn barnehageansatte som skaper god og gjensidig kommunikasjon med dem. Barns forståelse kommer før de klarer å uttrykke dem verbalt. Man kan si at de ansatte i barnehagen må «bade» barna i språk, dette kan barnehageansatte gjøre ved å sette ord på det de gjør, snakke tydelig, langsomt og i korte setninger og kommenter det barnet gjør. Det er viktig å gi barna nok tid til å uttrykke seg og her er det viktig at barnet føler seg forstått. Ta tak i barnets interesser og motivasjon, men man skal være forsiktig med å stille for mange spørsmål da barna kan føle det som krav. For å stimulere den fonologiske bevisstheten er det viktig å bruke rim og regler. For å støtte barns språkutvikling kreves det mental tilstedeværelse, god kontakt og kunnskap om barnets språkferdigheter, på den måten kan barnehageansatte formidle seg på en slik måte at barnet forstår og samtidig lærer noe nytt (Urnes , 2018, s. 125).

2.5.2 Barnehagelærerens rolle for barn med en språkforstyrrelse.

I rammeplanen tydeliggjøres det at barnehagen skal tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også for de barna som har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Hovedansvaret for å planlegge og gjennomføre dokumentasjon og vurdering ligger hos styreren og barnehagelærerne, de fleste i barnehagen deltar i samspill og kommunikasjon med barna. Derfor bør alle bidra i vurderingen av barnehagens språkmiljø og barnas språkkompetanse. For å få til det må de aktuelle medarbeiderne få opplæring i hvordan de dokumenterer og vurderer, og de må få kjennskap til hensikten med det de gjør. Her kommer det også frem at mange ansatte opplever at det er en utfordring å få nok tid til å jobbe systematisk med språket, da foreslår veilederen at man skal ikke tenke på at språket skal komme i tillegg til alt det

andre, men at det skal være en naturlig del av hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Krogenæs (2021) viser til at det i de siste årene har det vært en økt forståelse for viktigheten av kompetanse om språk i barnehagen.

Saracho & Spodek (2007) peker på at det er viktig å støtte barn i kommunikasjon, identitet og kreativitet, men at hovedvekten burde ligge på muntlige språkopplevelser, noe som vil hjelpe barn å "lære og forstå forholdet mellom det muntlige og det skriftlige språket.

Barnehagelærere bør legge opp til ulike språkaktiviteter lek, bøker, rim og regler, fortellinger og dramatisering. Ved å bruke slike aktiviteter får barn mulighet til å lytte og bruke språket sitt, i tillegg blir det barnehagelærerens oppgave å oppmuntre barna til å delta aktivt i disse aktivitetene. Dette støttes også opp av Hagen (2018) som har gjort en studie for å finne ut hvilke språkaktiviteter norske barnehagebarn i 4-6årsalderen deltok i, og om disse aktivitetene støtter opp om barns språkforståelse. Lesing av bøker, den gode hverdagssamtalen i situasjoner som f.eks. måltid, påkledning og fri lek, små lekegrupper, brettspill og førskolegrupper var de språkaktivitetene barn deltok i. Barnehagelærerne brukte språkaktiviteter i hverdagssituasjoner og i arrangerte grupper (Hagen, 2018).

Hansen & Broekhuizen (2021) indikerer at kvaliteten på språklæringsmiljøet for barn er relatert til vekst av ordforrådet fra 3- 5 års alder. Det er viktig med sosial støtte for tidlig språkutvikling. Man må gi barn et lydhørt og rikt språkmiljø, inkludert utvidet samtale og tilrettelegging for samtaler, og på denne måten vil barna få et økt ordforråd. Barn trenger dyktige, aktive og ambisiøse barnehageansatte som er bevisst deres betydning for å støtte tidlig læring og utvikling og som benytter seg av tilgjengelige muligheter for å lære språk. Samtidig peker de på at det er et behov for et regelverk som gir personalet rammer som gjør dem i stand til å skape og delta i rike og støttende samtaler med barn. Dette vil være viktig for barns deltagelse i lek, deres språkutvikling og i deres senere skoleløp (Hansen & Broekhuizen, 2021). Brodin og Renblad (2020) ønsket i sin studie å finne ut om og hvordan høytlesing og historiefortelling kan forbedre barns kommunikasjonsutvikling. Deres studie viser at høytlesing og historiefortelling kan være et pedagogisk verktøy for barns utvikling. I tillegg fant de ut at barnehagelærere trenger støtte og etterutdanning om hvordan de kan støtte hvert enkelt barn på en mest mulig effektiv måte (Brodin og Renblad, 2020).

Det er ikke barnehagelærerens sin oppgave å finne ut av hvilken vanske barnet har, og for å få hjelp må barnehagelæreren vite når man må ta kontakt med PPT eller logoped for å få hjelp (Horn & Espenakk, 2002, s. 101). Barnehagelæreren må bruke sitt faglige skjønn og sin

kunnskap om barns språktilegnelse når de følger med på barns språk, de må reflektere over inntrykkene de får og ta en vurdering. Vi må åpne for at dette kan gi en stor variasjon i måten barnehagelærere jobber på, ikke bare fra barnehage til barnehage, men også for barnehagelærere som jobber i samme barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette støttes opp av Nordberg & Jacobsson (2021). En usikkerhet som kom frem i denne studien var hvordan barnehagelærerne skulle definere det å «arbeide på en systematisk måte», deltagernes forståelse og tolkning av dette og måten de arbeidet systematisk på varierte sterkt. De uttrykte også usikkerhet til hvordan de skulle definere og hvordan de skulle arbeide med barn som trengte ekstra støtte. barnehagelæreren hadde mange ulike måter å jobbe på. Noen jobbet systematisk ved å bruke handlingsplaner, noen mente at foreldresamarbeid var det viktigste. Noen barnehagelærere «reflekterte» rundt materialene de brukte mens andre stolte på materialet som ble valg ut av andre. Et annet funn var at hoveddelen av deltakerne oppga at de brukte systematiske språkvurderinger for barn med behov for ekstra støtte. Resultatene fra denne studien viser at det er utfordringer for profesjonene som jobber i barnehagen og at det er store variasjoner i barnehagelæreres forståelse og betydning av ulike begreper (Nordberg & Jacobsson, 2021).

2.5.3 Tidlig innsats.

En barnehagelærer skal hjelpe barn til mestring og utvikling (Lyngseth, 2018, s. 302). I rammeplanen for barnehagen fremheves det at barn med sen språkutvikling eller språkproblemer må få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Barnehagen er viktig i forhold til forebygging og tidlig innsats. Dette kommer frem blant annet i Stortingsmelding18, læring og fellesskap (2010-2011), her understrekes det at barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Samtidig har også barnehagen et ansvar for å sette i gang ytterligere tiltak ved behov (Meld. St. 2010-2011, s.66).

Tidlig hjelp er god hjelp, og alle som arbeider i barnehagen har et ansvar for å følge med i barns språkutvikling (Høigård, 2019, s. 164). Det krever at barnehageansatte er lyttende og tilstedeværende, og at de ser enkeltbarnets samspill og trivsel i barnegruppen. Det må gis rom for det enkelte barns utviklingstempo, og vise forståelse for at barn har ulike forutsetninger (Lyngseth, 2018, s. 315). Dette fremhever også stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), den sier at barn som har behov for ekstra støtte. Skal motta denne støtten så tidlig som mulig, og at man skal unngå en vente-og-se-holdning (Meld. St. (2006-2007)).

Man kan forvente at en tidlig identifisering av forsinket språkutvikling som følges opp med relevant språkpedagogisk støtte, vil som en hovedregel være til fordel for de barna det gjelder (Klem & Hagtvet, 2018, s. 16). I språkutviklingen er det flere trekk som kan gjøre det faglig utfordrende i praksis å vurdere om svake språklige prestasjoner ved ett gitt tidspunkt er en forsinkelse som vil gå over, eller om det kan være et risikotegn på at det er en mer omfattende eller vedvarende språkforstyrrelse det er snakk om. Språkforstyrrelser hos barn er komplekse, og det er vanskelig å finne ut hvor grensen går mellom den vanlige og uvanlige språkutviklingen (Lie, 2014, s. 197). Enkelte barn kan vise en tilsynelatende forbigående språklig forsinkelse, slik som *late talkers* (Bishop et al., 2017), mens andre ikke viser noen forsinkelser som vekker bekymring i tidlige år, men som strever ved et senere tidspunkt (Snowling et al., 2016). Trekk som dette i barns språkutvikling kan gjøre det vanskelig å kunne skille mellom hva som er normal variasjon, en mindre eller avgrenset forsinkelse, eller at det kan være et tegn på en mer vedvarende språkforstyrrelse (Klem & Hagtvet, 2018, s. 16). Dette kan man finne igjen i faglitteraturen, der grensen mellom det som defineres som en 'forsinkelse' og 'språkvanske' beskrives som «flytende» (Bishop, 2014). Forskning viser viktige fremskritt når det gjelder tidlig identifisering av språkforstyrrelser hos barn, men samtidig er den tidlige intervensjonen en utfordring for feltet. Det trengs mer forskning på identifisering, karakteristika, utfall og predikasjon for en språkforsinkelse (Lie, 2014, s. 197).

2.5.4 Ulike språkkartleggingsverktøy.

For å kunne sikre at alle barn som har behov for særlig innsats, blir fanget opp tidlig, skal barnehagen vurdere den språklige kompetansen til alle barn. I språkveilederen blir den språklige vurderingen beskrevet ut fra en modell i tre steg- det første steget handler om helhetlig observasjon av alle barn, i steg to vil det være en nærmere oppfølging med en systematisk observasjon av det enkelte barn. Det tredje steget vil være å eventuelt henvise til utredning for de vanskene et barn kan ha (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Å dokumentere og vurdere barns språklige kompetanse er grunnlaget og utgangspunktet for alt videre arbeid med enkeltbarns språk i barnehagen. Det er viktig at barnehagen arbeider bevisst med dokumentasjon og vurdering av det enkelte barns språk. Dette skal pedagogen bygge videre på når man skal arbeide med forebyggende språkstimuleringstiltak. Å ha en god kjennskap til barnets språklige kompetanse gir et godt grunnlag for å kunne gi tilpassede utfordringer og nødvendig hjelp og støtte. Dette er også helt nødvendig for at man skal kunne oppdage de barna som kan ha en språkforstyrrelse, slik at de ansatte i barnehagen kan jobbe mer målrettet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Når man har en mistanke om at det kan være utfordringer med språket er det viktig å kartlegge, ikke bare språkmestringen, men også hvilke konsekvenser det kan gi for barnet i samspill med jevnaldrende og ansatte i barnehagen, både i lek og læring. Det er viktig at barnehagelæreren ser hele barnet, og retter oppmerksomheten mot mulige følgetilstander og er bevisst på hvilken sentral rolle språket spiller i barnets sosiale og emosjonelle utvikling (Rygvoid et al, 2019, s. 316). Forskning viser at det er manglende kompetanse på kjennskap til risikofaktorer blant personale i barnehager, og det er ofte grunnen til at man ikke oppdager vansker hos barna, og at det blir satt inn tidlige hjelpetiltak for sent (Buli-Holmberg, 2012, s. 76).

TRAS er et observasjonsmaterieell som er mye brukt i barnehagen i dag, og hensikten er å kunne vurdere barns språk og samspillsferdigheter gjennom at man retter oppmerksomheten mot samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet og produksjon knyttet til språklyder, ord og setninger (Rygvoid et al., 2019, s. 317). Helland (2012) peker på at TRAS er delt i tre områder som er i overenstemmelse med Bloom og Laheys (1978) modell om de tre språkkomponentene. Den første komponenten er språkforståelse, det handler om hva barnet begriper av begreper sammen med språklig bevissthet. Den andre komponenten er språkets forside, det referer til hva barnet kan produsere av setninger, ord og uttale. Den siste komponenten er språket i bruk, det omfatter det sosiale aspektet, kommunikasjon og oppmerksomhet. Når barnehagelæreren observerer innen disse tre områdene kan man sikre at en viss bredde av barns språk blir fanget opp. Hvilke tiltak som settes i gang for barn med en språkforstyrrelse er forskjellig i ulike deler av Norge. Tiltakene er avhengig av personalet sin kompetanse og erfaring når det gjelder bruk og tolkning av TRAS, og den videre oppfølgingen av TRAS- kartleggingsresultater. I praksis vil dette si hvordan barnehagen følger videre hvert enkelt barn sin språkutvikling, og hvordan de benytter observasjonene til å kunne tilrettelegge for pedagogiske tiltak i forhold til rammeplanen for barnehagen, og når det bør søkes hjelp til eksterne hjelpeapparat (Lie, 2014, s. 191).

Ved å kartlegge danner man et grunnlag for blant annet å danne hypoteser. Man kan avdekke eventuelle språkforstyrrelser, identifisere utviklingspotensialer og man danner grunnlaget for tiltakstenkning. Det er viktig å ha et bredt fokus når man kartlegger, på den måten unngår man et ensidig blikk på isolerte deler av utviklingen. Videre er det viktig å ha et vidt perspektiv på barnets fungering. Man skal anerkjenne barnet som aktør og gå inn i et likeverdig samspill om de ulike aktivitetene (Klem & Hagtvvet, 2018).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for valg og gjennomføring av metode. I forhold til vår problemstilling «*Hvordan beskriver barnehagelærere sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser?*» ble det for oss mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode i form av et kvalitativt forskningsintervju hvor målet var å få tak i andre menneskers meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012, s. 30). Ved å bruke en slik tilnærming i vår oppgave, ville det kunne gi oss noen svar som kan være relevante for oss og andre som jobber med barn og språkforstyrrelser. Videre i dette kapitlet vil vi gjøre rede for vårt vitenskapelige ståsted, samt prosessen og gjennomføringen av den kvalitative intervjuundersøkelsen.

3.1 Vitenskapelig ståsted

I all forskning er det viktig å være klar over hvilket vitenskapelig ståsted man har og at det vil være sentralt. Det vil si at man har ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt/ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s.92).

Den ontologiske forutsetningen er at det eksisterer mange virkeligheter, virkeligheten er kompleks, i stadig forandring og skapes av alle de som er involvert i forskningsprosessen. Virkeligheten kan oppfattes forskjellig og forskningen vil gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012, s. 25). Vårt ontologiske ståsted anerkjenner at det ikke finnes bare en virkelighet, men flere. Utfra vår problemstilling ønsket vi å få tak i hver enkelt barnehagelærers beskrivelse av erfaringer, kompetanse og synspunkt om språkforstyrrelser. Det viser at det er mulig å få tak i flere perspektiver, og at det ikke finnes en enkelt sannhet.

Det epistemologiske ståstedet vil være at kunnskapen er det som blir til i møtet mellom oss som forskere og våre deltagere. En stor del av datamaterialet ble konstruert i samspillet mellom oss, derfor var også relasjonen mellom oss av stor betydning. Vi ønsket å få tak i deres beskrivelser rundt egne erfaringer med barn med språkforstyrrelser. Det ble derfor viktig at vi i vårt prosjekt klarte å redusere avstanden mellom oss som forskere og våre forskningsdeltakere, og i stedet opprettere et nært samarbeidsforhold. Inn i møte med våre deltagere hadde vi med oss en forforståelse angående temaet språkforstyrrelser, denne forforståelsen bygger på våre egne erfaringer, bakgrunn, kunnskap og teoretisk rammeverk. Vår forforståelse var også med oss når vi skulle fortolke deltagerens svar under intervjuene

som var basert på deres beskrivelser rundt språkforstyrrelser hos barn. Når vi skulle jobbe videre med materialet ønsket vi i samhandling med deltagerne å få en dypere innsikt i deres beskrivelser, for så å videre konstruere og rekonstruere de erfaringene deltagerne beskrev for oss (Nilssen, 2012, s.25,26). I kvalitative metoder er fortolkning og tolkningslære viktig.

3.1.1 Hermeneutikken

I vår forskning har vi benyttet en hermeneutisk tilnæringsmåte for å få tak i hvordan barnehagelærerne beskriver sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser. Hermeneutikken er læren om hvordan man skal fortolke tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s.69), og den spiller en rolle når man skal analysere data der man forsøker å tolke meningen i det som formidles språklig (Befring, 2015, s110). Hermeneutikken har en lang historie og den klassiske hermeneutikken hadde fokus på religiøse, juridiske og litterære tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Hermeneutikken ble på 1800 tallet utviklet fra å være en metode for å finne sannhet i en tekst, til å bli en tolkningsvitenskapelig metode. Ved hjelp av hermeneutisk metode kan den bidra til økt forståelse av en tekst (Befring, 2015, s. 21), i vårt tilfelle vil denne teksten være våre intervjuer.

Et av de viktigste begrepene i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Den henviser til begrunnelsessammenhenger, forbindelsene mellom det som skal fortolkes, forforståelsen og den sammenhengen det må fortolkes i. I den hermeneutiske sirkel henger helhet og del sammen, vi møter en tekst/ situasjon med en «forforståelse» (den kunnskapen og de erfaringene vi allerede har). Vi beveger oss hele tiden mellom enkeltdelene av teksten/situasjonen og helheten. Vi forstår etter hvert mer og mer og, selve prosessen blir en dynamisk prosess. Den blir omtalt som sirkel, men det er kanskje enda bedre å se den som en spiral, ettersom man aldri blir stående på samme sted (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Forskningen vår er en prosess, og gjennom både intervju, analyse og tolkning vil vi bevege oss mellom enkeltdelene av situasjonen og helheten. For at forskningen vår skal ta en retning må vi vite hva vi skal se etter, og hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot når vi ønsker å se nærmere på språkforstyrrelser. Forforståelse omfatter faglig relevant innsikt og forskerens fordommer, og den vil danne grunnlaget for den interaktive prosessen som suksessivt kan føre til ny og økende innsikt i innholdet i et dokument. Vår egen erfaring fra å jobbe i barnehage gjør at vi har innsikt i temaet språkforstyrrelser som vi skal utforske. Denne forforståelsen krever at vi er bevisst på hvordan våre erfaringer kan påvirke våre opplevelser og

informasjonen vi får fra barnehagelærerne. Det har vært viktig for oss å ha med oss bevisstheten om at vår forforståelse kan påvirke utforming av spørsmålene i intervjuguiden, våre møter med deltagerne og vår vurdering og tolkning av resultatene. Vi har reflektert rundt hvordan våre egne forventninger og forutinntatte oppfatninger kan føre til feilkilder, dette er med på å sikre påliteligheten og validiteten i resultatene av dataene våre. Hadde vi på forhånd hatt forventninger om hvilke funn vi ville gjøre kunne det ha påvirket resultatet av undersøkelsen. Vi har derfor jobbet og forsøkt å ha dette i bevisstheten gjennom hele undersøkelsen. Vår erfaring er at barn med språkforstyrrelser ikke blir oppdaget tidlig nok og at det er store variasjoner rundt kunnskapen om temaet. Selv med disse erfaringene prøver vi å gå inn i studien med åpen holdning om at det ikke trenger å være sånn.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få tak i hvordan barnehagelærere beskriver sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser valgte vi å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av våre deltagers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s.21).

I et intervju ønsker man å skaffe fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker oppfatter sin livssituasjon. Man har tema som tas opp, og hvor de som blir intervjuet kan komme med synspunkter og perspektiver rundt temaene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Når vi valgte å bruke et forskningsintervju var intensjonen å utvikle kunnskap til en bestemt tematikk, i vårt tilfelle ble dette barnehagelærers kompetanse på barn med språkforstyrrelser. Vi som forskere ledet intervjuet med utgangspunkt i vår problemstilling og forskningsspørsmålene slik at vi klarte å få innsikt i deltagerens erfaringer, tanker og følelser rundt vårt tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Ut ifra vårt syn og hva vi ønsker å få ut av intervjuene våre valgte vi å bruke et semistrukturert intervju. Vi hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men rekkefølgen av temaene ble bestemt underveis. Da kunne vi følge intervjuerens fortelling og hoppe litt frem og tilbake i fortellingen. Her var det stort rom for å stille oppfølgingsspørsmål basert på deltagerens svar (Thagaard, 2013, s. 98). Ved å bruke et slikt intervju ga vi deltagerne frihet til å uttrykke seg, og de kunne være med på å bestemme hva som ble tatt opp

i intervjuet slik at det ble enklere å få tak i deres erfaringer og oppfatninger. De ble bedt om å rekonstruere hendelser. Sosiale fenomener er komplekse, og denne typen intervju ga oss muligheten til å få frem kompleksitet og nyanser (Johannesen et al., 2010, s. 137).

3.2.3 Utforming av intervjuguide

Vi utformet en intervjuguide for å belyse problemstillingen vår som er: «*Hvordan beskriver barnehagelærere sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser?*».

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden prøvde vi å identifisere sentrale deltemaer fra problemstillingen vår, og endte opp med tre hovedkategorier som vi laget hovedspørsmål til. I tillegg laget vi oppfølgingsspørsmål for å få dekket og utdypet de forskjellige temaene og hovedspørsmålene. Vi startet med å stille noen fakta spørsmål som handlet om bakgrunnsinformasjon. Her ønsket vi å etablere en relasjon og et tillitsforhold til deltagerne, så her var det enkle spørsmål med enkle svar. Temaene våre var barn med språkvansker, barnehagens språkarbeid/miljø, samarbeid og eventuelle spørsmål som handlet om vente-seholdningen rundt barn med språkforstyrrelser. Hovedspørsmålene vi stilte var blant annet hvilke erfaringer de hadde, hva de la i begrepet «barn med en språkforstyrrelse», hvordan deltagerne kunne tilrettelegge, hvilke utfordringer de opplevde, synspunkter og eksempler på hendelser de hadde erfart. Vi avsluttet med å spørre om de hadde noe annet å tilføye slik at deltagerne hadde mulighet til å komme med innspill eller spørsmål om det var noe som var uklart eller ikke hadde kommet frem under intervjuet. Vi ønsket ikke å ta opp disse temaene og spørsmålene i en bestemt rekkefølge, men stilte dem der det ble naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen. Som forskere måtte vi også være forberedt på at deltakerne kunne ta opp temaer vi ikke hadde tenkt på forhånd, eller at vi ønsket å stille noen spørsmål vi ikke hadde tenkt på i forkant.

Et eksempel fra intervjuguiden vår er dette spørsmålet: hva legger du i begrepet språkforstyrrelse? Videre sier vi at begrepet språkforstyrrelse tidligere har blitt kalt språkvansker, og vi velger å bruke ordet språkvanske gjennom resten av intervjuet. Grunnen til at vi tok det valget er at språkforstyrrelser er et relativt nytt faglig uttrykk, som vi ikke har erfart at brukes så mye i dagligtalen enda. Vi ønsket ikke å gjøre deltagerne våre usikker i forhold til begrep, og valgte derfor å bruke begrepet språkvanske, som vi tror er mer meningsfullt for barnehagelærere.

3.3 Utvelgelse av deltakere

For å få tak i deltagere til vår studiet gjorde vi et strategisk utvalg, det vil si at vi tenkte gjennom hvilken målgruppe som burde delta for at vi skulle kunne få svar på vår problemstilling (Johannesen et al., 2010, s. 106). Dette innebar at vi ønsket å finne deltagere som oppfylte ulike kriterier. Våre kriterier var at de var barnehagelærere som jobbet i barnehage, hadde noe erfaring med språkforstyrrelser og at de hadde jobbet med det på en storbarnsavdeling. Vi ønsket også å få tak i deltagere med ulik alder, kjønn og erfaring som barnehagelærere.

For å rekruttere deltagere til prosjektet ble det tidlig i prosessen sendt ut en forespørsel på e-post til styrere ved ulike barnehager i fire kommuner i Midt-Norge. Vi informerte kort om prosjektet og om noen kunne tenke seg og delta. Gjennom denne prosessen fikk vi tak i to deltagere. For å få tak i de resterende deltakerne brukte vi våre egne nettverk som jobber som barnehagelærere. Til slutt satt vi igjen med fem forskningsdeltakere, fire kvinnelige deltagere og en mannlig deltager. Av disse var fire i aldersgruppen 30-39 år og en i aldersgruppen 40-49 år. Alle var utdannet barnehagelærere og hadde jobbet i barnehage i 5-25 år, samt at to hadde relevant etterutdanning i barns språkutvikling og språklæring, og en av deltagerne hadde spesialpedagogisk utdanning i tillegg. To av deltagerne jobbet i barnehager med aldershomogene grupper, en jobbet i avdeling for barn fra 4-6 år, en jobbet på småbarnsavdeling 1-3 år, men hadde erfaring fra storbarnsavdeling 4-6 år, og en jobbet i en en-avdelingsbarnehage 1-6 år. Når vi hadde fått tak i deltagerne våre fikk de tilsendt en e-post med litt mer utfyllende informasjon om prosjektet og et samtykkeskjema som ble skrevet under før vi gjennomførte intervjuene (vedlegg 1 og 2).

3.4 Gjennomføring av prøveintervju og intervjuer

I forkant av intervjuene gjennomførte vi et prøveintervju for å prøve ut intervjuguiden og teste oss selv som intervjuere. I tillegg ga prøveintervjuet oss mulighet til å prøve ut det tekniske utstyret og se hvordan det fungerte. Prøveintervjuet ble gjennomført på en kollega. Under prøveintervjuet fikk vi undersøkt hvilke spørsmål og tema som åpnet opp for dialog, og hvor lang tid vi brukte. Vi fikk øv oss på å stille gode oppfølgingsspørsmål slik at vi kunne avklare uklarheter eller sikre riktig forståelse av utsagn. For å kunne stille de gode oppfølgingsspørsmålene slik at deltagerne svarte på det vi spurter om, prøvde vi også å be om en bekreftelse ved at vi f.eks. spurte «har jeg forstått deg korrekt nå?». Om vi klarte å få til dette under intervjuene ville det være med på å gi oss et råmateriale som representerte et samsvar mellom intervjupersonen og oss som forskere. Tilbakemeldingene vi fikk var at deltageren syntes spørsmålene var gode, og at deltageren ikke følte at hen måtte gjenta seg

selv. Hen følte også at vi gikk i dybden, og at hen måtte reflektere en del over egen praksis for å kunne svare. Vi opplevde også at spørsmålene fungerte fint, og det var noen spørsmål vi ikke stilte da vi følte hen allerede hadde svart på dem. Vi fikk øvelse i å spørre opp om -hva mener du med det? Har du noen eksempel? Vi merket at vi fikk en dypere forståelse, og flere gode eksempler fra deltageren når vi stilte disse oppfølgingsspørsmålene. Vi brukte to enheter til opptaket. Vi erfarte at det ble grei kvalitet, men intervjuet foregikk i et stort rom som ga litt gjenklang slik at vi under intervjuene ønsket å gjennomføre dem i litt mindre rom. Når vi lyttet til opptakene i etterkant hørte vi at vi stresset litt, slik at under intervjuene måtte vi ta oss god tid til å la deltagerne tenke seg om, og til å fortelle. Prøveintervjuet ga oss en pekepinn på tidsbruk, og var i tillegg en god øvelse for å bli mer fortrolig i vår egen rolle som forskere.

Når vi skulle gjennomføre de aktuelle intervjuene var det å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære et overordnet mål for intervjusituasjonen. Vi tok derfor kontakt med hver enkelt deltaker og avtalte tid og sted. Intervjuene ble gjennomført på deltagerens premisser, noe vi håpet førte til større trygghet. To av deltagerne traff vi i deres barnehage, en deltager ble intervjuet i sitt eget hjem og to av deltagerne traff vi på vår arbeidsplass. Farene for å gjennomføre intervjuene hjemme og på arbeidsplassen er at man kan bli avbrutt av mennesker eller at de blir overhørt, men i våre tilfeller foregikk to av intervjuene på arbeidsplassen under deltagerens kontortid uten avbrytelser, og i intervjuet som ble gjennomført hjemme hos en deltager unngikk vi også de store avbrytelsene. De to intervjuene på arbeidsplassen vår ble gjennomført etter stengetid. Intervjuene ble gjennomført fra midten av oktober- desember, og varte mellom 30-60minutter.

Før vi startet selve intervjuet skrev deltakerne under på samtykkeskjemaet (vedlegg 2) og bekreftet at de fremdeles ville delta i prosjektet. Deretter gikk vi gjennom problemstillingen vår og fikk forklart om noe var uklart med hensyn til informasjonsskrivet. Under gjennomføringen av intervjuet startet vi med enkle spørsmål hvor deltakerne fikk si litt om seg selv og sin erfaring rundt temaet. På denne måten kunne vi bryte isen og få dem til å føle seg trygge å ha lyst til å dele erfaringene sine med oss. Begge var med på intervjuene, vi delte dem mellom oss slik at den ene ledet tre og den andre to. Begge prøvde å være åpne og vise støtte og sympati for å skape en fortrolig situasjon. Den som ikke ledet intervjuet, fokuserte på å finne balansen mellom å lytte godt, gi tilbakemeldinger og hjelpe til med å stille de gode oppfølgingsspørsmålene, slik at vi klarte å komme mer i dybden på spørsmålene og for å utvikle intervjuet videre (Thagaard, 2013, s.107). I gjennomførelsen av intervjuet ønsket vi at

begge partene prøvde å forstå og oppleve mening i det som ble sagt. I en slik form foregikk det en kontinuerlig analyse hvor vi som forskere måtte stille ulike spørsmål til det som ble sagt for virkelig å gripe og begripe handlingene og tankene som kom frem i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121).

3.5 Transkribering og analyse av data

Når man har utført et eller flere intervju vil man sitte med en stor mengde data som må analyseres og fortolkes. En viktig del av analyseprosessen er transkriberingen som betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. I vårt prosjekt brukte vi lydopptak og materialet vårt måtte transkriberes fra muntlig til skriftlig form, dette gjorde dem mer strukturert og bedre egnet til analyse. Dette gjorde at vi fikk bedre oversikt over materialet og dette er begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188, 189). Transkriberingen er tidkrevende, og noen velger og la andre gjøre det. Vi gjennomførte transkriberingen selv, da kunne vi lytte og skrive ned nye tanker og ideer til koding som også kunne dukke opp. Det ga oss mulighet til få tak i ord som gjentok seg og viktige setninger ble lett synlige. Vi ble også godt kjent med materialet vårt. Vi transkriberte intervjuene samme dag eller senest fem dager etter gjennomføringen (Nilssen, 2012, s. 47,48). Vi delte intervjuene mellom oss slik at den ene transkriberte 2 og den andre 3, men begge lyttet gjennom alle intervjuene for slik å bli bedre kjent med dem.

Allerede under transkripsjonen merket vi at analyseprosessen startet, vi oppdaget utsagn vi syntes var interessant og disse noterte vi ned i loggen vår. Under transkripsjonen la vi vekt på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakerne sa. Vi noterte pauser som ehh, ja og nei, da disse småordene kan indikere at de som snakker nøler, er usikker eller må tenke seg om. Vi markerte om noe var utydelig i teksten og hjalp da hverandre med å tyde det som ble sagt. Vi valgte også transkribere intervjuene på bokmål og ikke dialekt, dette for å ta vare på deltakernes anonymitet og for at ordrette transkripsjoner på dialekt kan være vanskelig å lese. For å bevare anonymiteten til forskningsdeltakerne vil de bli referert til som deltagere.

3.6 Koding og kategorisering

Koding og kategorisering er en viktig del av analysen. I denne fasen deler man materialet i mindre deler og systematiserer det. Man må finne ut hva som er viktig å ha med, hvordan man

skal få oversikt over materialet og på den måten finne frem til interessante funn (Anker, 2020, s. 73).

Vår analyseprosess tar utgangspunkt i hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel og den er basert på tematisk analyse. Gjennom denne analyseprosessen har vi gått frem og tilbake i materialet vårt. Vi brøt det ned fra en helhet til mindre deler, for så igjen å sette det inn i en ny helhet. Dette har vi i løpet av analysen gjort flere ganger, og når man på denne måten går inn og ut av materialet, kan det forstås som den hermeneutiske sirkel. Vi startet med en uklar forståelse av materialet som helhet for så å dele det i mindre deler og gjennom de fortolkningen satte vi delene i ny relasjon til helheten. Ved å gjøre det på denne måten føler vi å ha oppnådd en dypere forståelse av meningen i materialet vårt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216).

Når transkripsjonen var ferdig, ble intervjuene skrevet ut med gode marger på begge sidene for slik å kunne notere det vi fant interessant. Vi ble enige om å lese intervjuene hver for oss, før vi møttes å sammenlikne det vi fant. Når vi leste prøvde vi å bruke en induktiv metode ved å prøve å lese intervjuene som en tekst hvor vi ikke tok hensyn til spørsmålene. Vi dykket ned i materialet og noterte alt av interesse i tillegg til at vi etter hvert så en del ting som gikk igjen. Vi brukte markeringstusj for å markere det vi fant i teksten og post it lapper på sidene til det som gikk igjen. Vi skrev i marginen når vi oppdaget noe som en større helhet, eller noe vi ønsket å ta med videre. Ved å bruke en induktiv metode hadde vi ikke forhåndsdefinert kategoriene og heller ikke bestemt hvilke merkelapper vi ville bruke. Det som dukket opp kan komme fra ulike perspektiver og speiler kunnskapen vi som forskere har (Nilssen, 2012, s. 65).

Når dette var gjort møttes vi og gikk gjennom alle intervjuene sammen, og sammenliknet det vi hadde funnet av interesse. Mye var likt og noe ulikt, vi diskuterte og reflekterte rundt det vi hadde notert og lest. Mens vi gikk gjennom intervjuene sammen laget vi oss også et memo med ideer, spørsmål, og tanker til koding og foreløpige kategorier (Nilssen, 2012, s.102). Vi hadde fortsatt en stor mengde materialet og begynte nå å se nærmere på det, ved å se etter mønstre, temaer og kategorier, vi hadde allerede merket oss noe mens vi leste hver for oss. Vi laget oss et tankekart hvor vi tok tak i problemstillingen. Vi prøvde å se etter nye sammenhenger og mønstre i materialet, for slik å samle kodene i mindre koder og kategorier. Ved å redusere, systematisere og organisere dataene slik, håpet vi å kunne legge et godt grunnlag for analysen, uten å miste viktig informasjon (Johannesen et al., 2010, s. 165). Etter dette prøvde vi igjen å minske disse kodene inn i noen kategorier. Disse kategoriene brukte vi

da vi gikk gjennom intervjuene, og markerte det som var innenfor de ulike kategoriene med ulike fargekoder. Vi delte kategoriene mellom oss. Nå kom vi frem til fire ulike kategorier med ulike tema innenfor hver av dem, vi så at temaene fortsatt var for vide og gikk derfor gjennom dem en gang til for å se hva som egentlig ble sagt og komme i dybden på intervjuene. Vi fikk igjen en dypere forståelse og klarte å trekke ut litt mer fra intervjuene. Det neste steget ble da og laget en ny oversikt over temaene, hva som kom frem og hvilke tanker vi fikk rundt det som ble sagt. Vi følte nå at vi hadde noe å starte med, og begynte å se på hvilken teori som kunne knyttes opp til temaene. Vi fordelte igjen teoribiten mellom oss slik at vi kunne ha fokus på litt hver. I denne gjennomgangen følte vi at vi utviklet nye fortolkninger av og perspektiver på informasjonen som lå i intervjuene. Ved å begynne å se litt på teori opp imot temaene, og mønstrene i datamaterialet kan vi finne måter å rapportere materialet på (Johannesen et al., 2010, s. 165).

De kategoriene vi nå hadde funnet handlet om deltakernes erfaringer og deres meninger, disse snakker ikke for seg selv, men må tolkes. Når vi da plukket frem teori igjen ble den brukt som et analytisk og fortolkende rammeverk som hjalp oss å forstå og forklare betydningen av hva det var deltakerne egentlig erfarte og fortalte noe om. Når vi tolker, forklarer og rammer vi inn ideene i relasjon til teori, annen forskning og viser hvorfor funnene er viktige og gjør dem forståelige (Nilssen, 2012, s. 65,66).

3.7 Pålitelighet (reliabilitet)

Reliabilitet betyr pålitelighet, og et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig dataene er. Det handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data man bruker, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannesen et al., 2010, s. 40). Reliabilitet knyttes i utgangspunktet opp mot etterprøvbarehet, om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Et intervju vil være vanskelig å kunne etterprøve ettersom individene og omstendighetene forandrer seg. Som kvalitative forskere måtte vi derfor prøve å sikre reliabiliteten på andre måter. Det gjorde vi ved at vi reflekterte over de valgene vi gjorde under forskningsprosessen og presiserte hvordan vi har gått frem. Vi har forsøkt å være åpne gjennom hele forskningsprosessen, ved at vi har gitt nøyaktige beskrivelser av utvalg, prosessen med gjennomføring og bearbeiding av intervjuene, samt presentasjon av funnene. Vi har i tillegg beskrevet utfordringer og problemer vi møtte på, og brukt eksempler fra materialet i oppgaven vår (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223-224). Det at vi er to forskere

som samarbeider, kan også styrke reliabiliteten vår ved at vi samarbeider og diskuterer beslutningene i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 203).

3.8 Validitet

Validitet brukes som et kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer til det fenomenet som utforskes (Anker, 2020, s.109). Validitet handler om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al, 2010). Her blir det viktig å hele tiden ha problemstillingen i fokus (Anker, 2020, s.109). Vi viser blant annet validitet i forskningen ved å ha intervjuet barnehagelærere som jobber i barnehage, og har erfaring med språkforstyrrelser. Dette stemmer overens med vår problemstilling. Der vi ønsker å få svar på hvordan barnehagelærere beskriver sin kompetanse på, og arbeid med en språkforstyrrelse.

Ved at vi som forskere selv er innenfor det miljøet som studeres, gir oss et godt grunnlag for forforståelse for fenomenet vi studerer. Vi jobber som barnehagelærere og har egen kunnskap og erfaringer knyttet til språkforstyrrelser, dette gir grunnlag til gjenkjennelse og utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert vil komme frem til. På en annen side kan tilknytningen til miljøet gjøre at vi som forskere overser det som er forskjellig fra egne erfaringer, vi kan bli mindre åpne for nyansene i situasjonene som studeres (Thagaard, 2013, s. 206).

For å styrke validiteten på vårt prosjekt gjorde vi et grundig arbeid rundt intervjuene vi ønsket å gjennomføre. Vi startet med å sende en forespørsel tidlig i høst for å skaffe informanter til prosjektet. For å kunne utføre intervjuprosessen på en god måte ble vi veiledet på intervjuguiden to ganger. På den måten fikk vi reflektert rundt spørsmålene vi ønsket å stille, på hvilken måte vi kunne få mest mulig informasjon fra deltagerne, og samtidig hvordan spørsmålene kunne oppleves for deltagerne. Vi ønsket å stille spørsmål som ga deltagerne mulighet til å beskrive egne erfaringer og oppfatninger. Vi gjennomførte et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og oss selv som intervjuere.

Under analysen av materialet vårt brukte vi god tid og satte vi oss godt inn i tekstene for slik å kunne få en god forståelse for så å kunne beskrive deltagerens erfaringer med språkforstyrrelser. I rapporten har vi gjengitt det sitatet som best forklarer deltagerens uttrykk for så å fortolke og vurdere det som er sitert.

Ved å gjennomføre en avgrenset kvalitativ studie er ikke den kunnskapen man kommer frem til mulig å generalisere til andre studier (Anker, 2020, s. 110). Vår oppgave kan være av interesse for andre, fordi den kan gi nyttig kunnskap om arbeidet med en språkforstyrrelse i barnehagen. For våre deltagere kan deltakelsen ha bidratt til mer refleksjon rundt temaet og større bevissthet rundt egen praksis. I tillegg er det grunn til å tro at andre barnehagelærere og andre som jobber med en språkforstyrrelse kan kjenne seg igjen i erfaringene og opplevelsene det fortelles om, og at det har overføringsverdi til dem (Befring, 2015, s. 55).

3.9 Etiske hensyn og metodiske utfordringer

Som forsker har man et etisk ansvar. Forskningsetikk handler om å følge formelle regelverk, ivareta personer i undersøkelsen og utøve et godt forskningshåndverk (Anker, 2020, s. 104). I vårt prosjekt skal vi behandle personopplysninger. Nord universitet har en avtale med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og vi meldte prosjektet vårt inn her før vi kunne utføre intervjuene. All forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til personvernombudet for forskning ifølge NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Postholm & Jacobsen, 2018, s.252). Ingen av intervjuene ble gjennomført før godkjenning fra NSD. Det finnes flere måter å dokumentere et intervju på, og det vanligste er lydopptak, lyd og bildeopptak eller notater (Johannesen et al., 2017 s.155). Vi brukte lydopptak i våre intervju. Det ga oss som intervjuer mulighet til å konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk. Gjennom lydopptaket ble ordbruk, tonefall, pauser og liknende registrert slik at vi igjen og igjen kunne gå tilbake og lytte (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187). Vi brukte diktafon-appen med opplasting til Nettskjema.no da dette er en sikker lagringsform som er utarbeidet av UiO.

Forskningen vi gjennomførte i barnehagen betydde forskning på andre mennesker, både barnehagelærere og barn. Utfordringen for forskeren vil være at man befinner seg i et etisk dilemma. Det kan være en situasjon hvor vi har lyst til å gjøre noe fordi det er best for undersøkelsen, men det er uetisk overfor det det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). I vårt forskningsprosjekt hvor vi skulle ut å undersøke hvordan barnehagelærere beskriver sin kompetanse på, og arbeid med en språkforstyrrelse, kan slike situasjoner oppstå, og det er viktig å være klar over de etiske dilemmaene.

I den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal sikre at forskningen foregår på en forsvarlig måte, som innebærer krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere dem som utforskes og krav om konfidensialitet. Vi tok utgangspunkt i disse forskningsetiske retningslinjene i beskrivelsen av hvilke etiske hensyn vi har måttet ivareta i løpet av studien. Samtykket til deltagerne skal være både fritt og informert, det vil si at deltagerne har samtykket uten å bli presset til det, og at de har fått god nok informasjon om hva det går ut på. Videre må man gi deltagerne mulighet til å uttrykke at de har forstått hva det innebærer å delta, og at de når som helst kan avstå fra å delta, uten at det får noen negative konsekvenser for dem (NESH, 2021). I vår undersøkelse var noen av deltagerne bekjente og ettersom deltakelse skal være frivillig og at ingen skal presses til deltagelse var vi veldig bevisst i hvordan vi formulerte oss når vi tok kontakt slik at de ikke skulle føle seg tvunget til å delta. Det som er like viktig som frivillighet er kravet om at forskningsdeltakerne våre har rett til et privatliv, det vil si en frisone i livet som ikke nødvendigvis skal undersøkes. Det vi måtte tenke over var; hvor følsom er den informasjonen som samles inn? Hvor privat er den informasjonen som samles inn? Og hvor stor mulighet er det for å identifisere enkeltpersoner ut fra data? Det siste kravet er krav på å bli gjengitt korrekt. Vi måtte ha riktig presentasjon av data. Det er et godt etisk prinsipp at forskningsdeltakerne får være de første leserne av forskningsteksten vår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

Når vi sendte ut forespørsler til styrerne ved ulike barnehager opplevde vi lite tilbakemeldinger. Det var nok ulike årsaker til at det ble lite tilbakemeldinger fra barnehager og barnehagelærere. Vi snakket med noen styrere i etterkant som fortalte at de ikke hadde hatt tid til å informere de ansatte og at det var ganske mange slike henvendelser i løpet av året. Selve hverdagen i barnehagene er også hektisk, og mange barnehagelærere opplever nok at de allerede har nok arbeidsoppgaver fra før som de skal rekke gjennom. Dette med arbeidsoppgaver og tid snakket flere av de vi intervjuet om. Temaet språkforstyrrelser kunne kanskje oppleves som utfordrende å snakke om, spesielt hvis det oppleves som at egen kompetanse settes «på prøve» eller vurderes og også det at vi tok et valg om ikke å levere ut intervjuguiden på forhånd. Motsatt kan det muligens for de som har valgt å delta, si noe om at de føler seg mer trygge på temaet. Vi sendte ikke ut intervjuguiden på forhånd, det kunne være med å skape litt usikkerhet for deltakerne. Vi var ute etter deltakernes egne beskrivelser, og ønsket ikke at de leste seg opp for slik å svare det de trodde vi ønsket.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal vi presentere funnene fra analysen av datamaterialet. Formålet med studien vår har vært å finne ut hvordan barnehagelærere beskriver egne erfaringer knyttet til barn på storbarnsavdeling med en språkforstyrrelser. Etter analyseprosessen vår, står vi igjen med 5 hovedkategorier: (1) Språkforstyrrelser er ofte komplekse (2) de "synlige" vanskene får mest fokus (3) aktive observasjoner er nyttig og viktig (4) «vente å se eller vente og mislykkes» og (5) tiltak: språkstimulering og munnmotorikk. Vi vil presentere funnene i de aktuelle delkapitlene. De viktigste funnene våre vil bli drøftet videre i drøftingskapitlet. Alle hovedkategoriene blir presentert med tilhørende underkategorier for å løfte frem beskrivelsene fra barnehagelærerne. Vi vil representere dette i tekstform, i tillegg til enkelte sitat fra barnehagelærerne. Hovedtemaene blir knyttet opp mot problemstillingen i prosjektet. Vi følger forskningsetiske prinsipper for anonymitet og referer til informasjonsdeltakerne våre som deltakere. Vi ønsker ikke å bruke fiktive navn, da vi synes det ikke har noen betydning å vite hvem som har sagt hva. Alle deltakerne er representert i funnene.

4.1 Språkforstyrrelser er ofte komplekse.

Denne hovedkategorien handler om deltagerne sine erfaringer knyttet til forståelsen av hva en språkforstyrrelse er.

Barnehagelærerne viste at de hadde kunnskap om mangfoldet og kompleksiteten som ligger i fenomenet "barn med språkforstyrrelser". De beskrev barn som har utfordringer og problemer når det kommer til uttale, språklig innhold, forståelse av ord og begreper og bruk og oppbygging av setninger. En deltager beskriver språkforstyrrelser slik:

Ja det er jo så vidt begrep det med språkforstyrrelser. Ehhh ..., jeg synes det er vanskelig på en måte å si akkurat et slikt fasitsvar på det, en forstyrrelse kan jo på en måte være en kortvarig forstyrrelse, en midlertidig normalutvikling, men jeg tenker det er noe mer enn at du bare er sen til å prate jeg da. (...) Så på en måte om du ikke har begrepsforståelse eller har pragmatiske vansker, ikke kan å bruke språket ditt i sammenhenger eller vansker med grammatikk sant, eller ikke forstår endelsene, det er så mye.

Flere av deltagerne uttrykker at en språkforstyrrelse er et interessant tema, men at det også er vanskelig å komme med et fasitsvar, og at i mange tilfeller er det veldig komplekst og at dette fører til en usikkerhet hos deltagerne. Deltagerne uttrykker at de må bruke den kunnskapen og

de erfaringene de har om en språkforstyrrelse, men forteller videre at dette ikke gir noe direkte svar på hva de skal gjøre videre. En av deltagerne uttrykker denne usikkerheten på denne måten:

Det er jo litt interessant da, og veldig kompleks da. Og utfordrende synes jeg. Man må få med seg de rette elementene.

Funnene tyder på at det kan være utfordrende for deltagerne å vite hvor de skal begynne og hva som er best å gjøre for barn med en språkforstyrrelse. Flere av deltagerne forteller at de ikke alltid vet hva de skal være bekymret for, mens to av deltagerne uttrykker at de blir bekymret når barnet ikke følger normalutviklingen, og at man må vite hva man skal forvente av 4- 5 åringen, men de blir usikre på hva de skal gjøre videre. Flere stiller spørsmål, men har ikke alltid klare svar på alt når de snakker om språkforstyrrelser. En deltager uttrykker utfordringen slik:

For hva er det, hvor skal jeg starte, hva er det som mangler, hva er viktig å sette inn?

4.2 De "synlige" vanskene får mest fokus

I denne hovedkategorien skal vi legge frem funn fra deltagerne sine erfaringer om hva de ser mest av i hverdagen av en språkforstyrrelse. For selv om alle deltagerne ser kompleksiteten i en språkforstyrrelse, og ser at språk omfavner mye endrer beskrivelsene til deltagerne seg under intervjuet og fokuset rettes ofte mot de synlige vanskene. Hovedkategorien er delt opp i to underkategorier (1) barn som har vansker med uttale av lyder og (2) utagerende eller innagerende barn.

4.2.1 Barn som har vansker med uttale av lyder.

Selv om deltagerne ser kompleksiteten i en språkforstyrrelse, har de mye fokus på de barna som har vansker med uttale av lyder. I beskrivelsene har de mye oppmerksomhet rettet mot de vanskene som man tydelig kan høre. Deltagerne beskriver at dårlig uttale hos barna er noe av det de ser og opplever mest av i hverdagen. De beskriver barn som har vanskelig for å uttale lyder, og flere deltagerne uttrykker at de bruker hørselen sin til å bli oppmerksom på om et barn kan ha en språkforstyrrelse. En deltager beskriver hvordan fokuset rettes mot lydene slik:

I forhold til de lydene, det er kanskje det som man merker oftest. (..) Det er fordi man hører dem, man må bruke hørsla da.

Deltagerne forteller at det er vanlig at barn har problemer med å uttale lyder. På den ene siden uttrykker en deltager at barnehagelærere ofte retter fokus mot lyder på grunn av at det er for dårlig kompetanse blant barnehagelærere på språkforstyrrelser og at dette fører til at en del barn med språkforstyrrelser går udiagnostisert.. På den andre siden uttrykker to deltagere at uttale er noe man enkelt kan oppdage og gjøre noe med, og at da kan barnehagelæreren og barnet få hjelp av logoped, og så ordner det seg innen kort tid.

Det er fort gjort, og den enkleste greia med språk er det som gjelder uttale. For det er en quick fix på et vis.

Det er delte meninger blant deltagerne på hvilke lyder man skal være bekymret for, og når de skal være på plass. Flere beskriver at blanding av bokstavlyder er lett å høre og en deltager uttrykker også at det er lett, men at man bør bli mer bekymret når et barn har en fonologisk forsinkelse når de er rundt tre til fem år. Noen deltagere forteller også at de ikke blir så bekymret hvis barnet har vansker med å uttale lyder, og noen av deltagerne stiller seg også spørsmålet om barns vansker i forhold til lyder egentlig kan sies å være en del av en språkforstyrrelse.

Møter oftest på det med bokstav og at de blander lydene, hvorfor, tror jeg at vi ikke legger så mye vekt på L og R f.eks., det øves ikke på. (...) Om det er en vanske eller ikke, det er en diskusjon det å.

4.2.1 Utagerende og innagerende barn.

Alle deltakerne beskriver at det er en sammenheng mellom barns språk og atferd, og at dette også får mye oppmerksomhet i hverdagen. Atferd blir også en synlig vanske for deltagerne. Deltagerne uttrykker at man kan bli oppmerksom på en språkforstyrrelse ved å se hvordan barna er i det sosiale samspillet. I hverdagen blir deltagerne ofte oppmerksom på de barna som ikke får delta i lek og aktiviteter, og at de da kan bli utagerende. De beskriver barn som ikke får til å spørre på en adekvat måte om å bli med i leken, som ikke greier å bli værende i leken. Barna kan vise vansker i sosialt samspill ved at de havner i mye konflikter, og at de utagerer med å slå eller bite. En deltager uttrykker det på denne måten:

- *Først og fremst så ser du det i leksituasjon da. Det er en del unger med dårlig språk som ikke får til å si hva de vil. (...) de kan bli utagerende isteden.*

Deltagerne er også oppmerksomme på de innagerende, stille barna i hverdagen. De barna som ikke spør om å få bli med i leken, og som uttrykker seg med at de blir stille og trekker seg unna de andre barna blir også synlige for deltagerne. En deltaker uttrykker at man trenger ikke å vite hvordan disse barna har det fordi de gir lite uttrykk til de i rundt seg. En deltaker forteller dette om sin bekymring for de stille barna:

- *Det er fort gjort at man tenker på at de ikke sier noen ting, har ikke sagt et ord på to år enda så blir jeg bekymret, men så blir jeg bekymret hvis jeg ser et barn som bare trekker seg unna og ikke gir så mye da (...) holder på mye for seg selv og ikke krever så mye.*

Deltakerne ser at de barna som ikke kommer inn i lek, enten med at de kan utagere eller at de trekker seg unna, kommer inn i en ond sirkel. De forteller at disse barna ofte kan ty til lek som krever lite språklig aktivitet, slik som fange-ta-lek, eller at de tyr til de lekene hvor de får sitte i fred, og at de dermed får lite språktrening av både ansatte i barnehagen og barn. En deltaker kom med dette sitatet for å vise hvordan dette kan påvirke barna sin språkutvikling:

Ehhh, eller at det på en måte at de ikke kommer seg inn i sosiale altså, lek med andre barn er også faretruende tenker jeg hvis du blir sittende alene og ikke kommer deg inn sammen med noen, det forsterker også språkutviklingen at du ikke får tatt i bruk den

4.3 Aktive observasjoner er nyttig og viktig.

Denne kategorien handler om deltagerens erfaringer av å observere, og hva de gjør videre når de blir oppmerksomme på at et barn kan ha en språkforstyrrelse.

Deltagerne legger vekt på at de ser hva barna gjør i hverdagen gjennom å observere. Funnene viser at de synes observasjoner i hverdagen er nyttig og viktig. En deltaker forteller at man må stole på seg selv i observasjonen, stole på det man ser og hører. En annen deltaker uttrykker at hen ønsker å bruke aktiv observasjon istedenfor formelle tester, for med formelle tester mener deltageren at man tar en vurdering på hva som er normalt og ikke, mens med observasjoner får du sett flere sider av barnet. Når de observerer kan de bli mistenksomme på at barnet kan ha ulike utfordringer med språket sitt. En deltaker uttrykker det slik:

Observering i hverdagen, det er kanskje det viktigste tenker jeg da. For da ser du hele ungen, helheten i ting, du ser konteksten og bakgrunn for ting tenker jeg da.

De har fokus på den aktive observasjonen, der de går inn i lek sammen med barna. Flere av deltagerne uttrykker at det er viktig å delta i leken selv, da har de mulighet til å få innsikt i barnas ulike uttrykksmåter, ikke bare sitte på siden og observere. De ser de hvordan barna forholder seg til hverandre. Når de leker med barna blir de godt kjent, og de kan legge merke til hvis det er noe. En deltager forteller at når du får tatt flere observasjoner så kan du få en følelse på at her er det noe som ikke stemmer med barnet. En deltaker beskriver viktigheten av den aktive observasjonen slik:

Når du kommer tett på dem i leken, det er kanskje da du får observert dem godt da og når de er få og når de er i små grupper

Deltagerne beskriver at hvis de har en mistanke om noe de ser i observasjonene sine, og de ønsker å drøfte barnet hos PPT for å få tips og råd, viser funnene våre at noen kartlegger barna ved hjelp av blant annet TRAS. Dette begrunner de med at PPT ønsker at de har gjort noe i det allmenpedagogiske tilbudet først. To av deltagerne uttrykker at alle hadde hatt godt av å ha systematiske observasjoner på gruppa si, og observert litt ekstra på de barna som er i risikozonen, men ingen funn viser at de faktisk tar flere systematiske observasjoner enn de andre deltagerne. Kun en av deltageren uttrykker at hen er negativ til bruken av TRAS, fordi hen syntes den var dårlig til å kartlegge barns språkutvikling.. I tillegg til kartlegging i forhold til PPT er det en deltaker som beskriver at de i barnehagen hen jobber i også har systematisk kartlegging av risiko for språkforstyrrelser gjennom spørsmål til foreldrene:

En møter jo på når man kartlegger barna når de starter så har jo vi spørsmål i alle fall i vår barnehage om det er risiko for språkvansker i familien, dysleksi eller andre typer språkvansker så det kartlegges jo i forhold til arvelighet og den er jeg bevisst på når disse barna vokser opp og hva man skal jobbe spesielt med.

Alle deltakerne sier at de har vært i kontakt med hjelpeinstanser gjennom arbeidet med barn med språkforstyrrelser, og flere er fornøyde med hjelpen de får, mens noen føler at det er begrenset hva de får i utbytte. En barnehagelærer forklarer:

Det er jo en grunn og et mål med alt de sier. (...) Vi må jo se hva som fungerer på vår gruppe å ikke sluke alt som kommer, for det må fungere også. Det er ikke alt som passer inn i gruppa, eller som de voksne mestrer.

4.4 «Vente-å- se eller vente og mislykkes»?

Denne kategorien handler om ulike beskrivelser av en vent og se holdning blant deltagerne.

Når deltagerne har gjort seg en observasjon begynner de å reflektere over hva gjør vi nå. Skal vi sette i gang tiltak eller vente og se?

I deltagerne beskrivelser er det noen som mener det er en vente og se holdning i barnehagen mens flere uttrykker at barnehagen er blitt bedre, men at i hjelpeinstansene rundt bruker alt for lang tid før det gjøres noe.

På den ene siden så er det mange som uttrykker at det fortsatt er en vent og se holdning når det kommer til språk. En barnehagelærer forklarer det slik:

Nei jeg tror nok kanskje at det skal litt til før vi gjør noe, dessverre. hvorfor, nei for det «er da bare språk», ja, men jeg tror også at vi ønsker å tro at det går, modnes at han må bare få litt tid så blir det greit, ja, men det er ikke alle det skjer med. Så det er veldig synd at det skal gå så lang tid, man ser vel kanskje at det tar lengre tid å at for oss å søke om hjelp om få noen til å hjelpe oss med språk enn det tar å søke om hjelp til barnevern omsorg og slikt, men det er jo nesten like ille allikevel for barnet sin del.

Samtidig så er det flere som antyder at det er blitt bedre, ja vi venter og ser, men ikke like lenge som før. Flere av deltagerne uttrykker at de ønsker at utfordringene barnet har med språkutviklingen skal gå over av seg selv, og at det er noe som modnes hvis man gir dem litt tid, men at man ser at det ikke er slik for alle. Likevel tar det lang tid før barnet får hjelp, for det er en treghet i systemet også. En annen deltager beskriver sine erfaringer slik:

Jo ... jeg føler vi i barnehagen klarer å se ting tidlig hvis det er noe da, men jeg føler at det stopper der da. Det tar så lang tid alt, hvis man skal ha hjelp. Men jeg føler at vi klarer å være på ganske bra i barnehagen da. Men selvfølgelig noen blir det for sent med å.

Flere av deltakerne sier også at de har ventet for lenge. Konsekvensene av å vente og se er at språkforstyrrelser ikke blir oppdaget tidlig nok. En deltager beskriver også at barn med en

språkforstyrrelse kan stå i fare for å få psykiske problemer. Hen beskriver at andre barn kan gjøre narr av dem, bemerke at de snakker feil eller at de ikke sier noe. Barna med en språkforstyrrelse føler lite mestring, og går på smell etter smell. Deltagerne konkluderer med at man egentlig bare burde gå bort fra dette med å vente og se. En deltaker uttrykker det slik:

Vi må ikke ha den vent og se holdningen, vent og mislykkes betyr det.

To av deltagerne uttrykker at hvis de hadde startet tidligere med tiltak på noen av barna med en språkforstyrrelse så hadde kanskje barna ikke hatt like store vansker som de har i dag. Deltagerne uttrykker at de ønsker å ha fokus på tidlig innsats fremover, etter at de har erfart hvor lang tid det tar å få hjelp for et barn med en språkforstyrrelse. Samtidig uttrykker en deltager at tidlig innsats fungerer ikke på samme måte i hverdagen som det blir uttrykt i ulike styringsdokument. En deltaker forteller det slik:

Forebygging og tidlig innsats er nesten en komedie snart i samfunnet, dessverre det står på papiret, men man må ha nok hender, folk og øyne hvis man skal klare å forebygge tidlig tenker jeg da.

4.5 "Tiltak: språkstimulering og munnmotorikk"

Denne kategorien handler om at deltagerne bruker en del generelle tiltak og at de setter inn tiltak for de barna de tenker har behov for det. Ut ifra intervjuene har vi delt opp svarene i to underkategorier som vi har valgt å kalle: (1) Hvilke tiltak blir gjort i barnehagen og (2)

Munnmotorikk

4.5.1 "Fokus på språk og språkstimulering".

Deltagerne har erfaring med en del generelle tiltak i hverdagen for barn med en språkforstyrrelse. I intervjumaterialet vårt kommer det frem at deltagerne har mye fokus på hvordan de snakker med barna i hverdagen, og at det er viktig å benevne begrep. En deltager uttrykker at når hen snakker med barna så er det ingenting som heter denne eller dette, alt skal ha et navn, og det er viktig å benevne begrep hos barna. Deltagerne setter inn disse tiltakene fordi de vet at det er bra for språkutviklingen, og de gir uttrykk for at de bruker mye tradisjonelle tiltak også slik som bøker, sang, rim og regler. En deltager forteller at med å ha fokus på et godt allmennpedagogisk tilbud, så er det god språkutvikling i seg selv. Deltageren uttrykker et godt allmennpedagogisk tilbud slik:

Et godt allmenpedagogisk tilbud handler om å ta i bruk den kunnskapen man har om språkutvikling. Vi bruker rammeplanen, og har sang, rim og regler, eventyr og bøker. Ved å være gode språklige rollemodeller tror jeg man kommer langt med.

Når deltagerne forteller om barna med en språkforstyrrelse, forteller noen deltagere om de barna de merker har lite og sen språkutvikling. Deltagerne uttrykker at barna har utfordringer med å uttrykke seg, og at det er viktig at barna får tid nok til å uttrykke seg. Flere av deltagerne uttrykker også at barnehageansatte må ta seg tid til barnet. Videre forteller de at det er viktig å ta barna på alvor.

Det er det å ta seg tid til å være sammen med dem da. Finne ting de liker, se hva interessen deres er uansett hvilke utfordringer de har. Ehh ... gi den klemmen å, ja, på en måte la utfordring være utfordring, få det til parallelt på et vis da. Vanskelig å svare på. La de, tune seg inn på de på et vis da, se hvor de er i landet på et vis da, la de gå i sitt tempo og da, tenker jeg er det viktigste.

Alle deltagerne har erfaring fra arbeid med barn med en språkforstyrrelse, og noe alle deltagerne har gode erfaringer med, er å bruke bilder som støtte til språk. Deltagerne beskriver at disse er til hjelp for alle barna, men spesielt for de barna som trenger ekstra språk støtte, og at de ser viktigheten av å starte med bilder fra barna er små. Barna får da bedre muligheter til å delta i samtaler og aktiviteter ved at de kan se på bilder eller vise bilder. Noen har også erfaring med andre hjelpemidler, slik som td snap og tegn til tale. En deltager forteller om sin erfaring med tegn til tale:

Jeg har god erfaring med tegn til tale. Det begynte vi med tidlig. (...) Det er noe som kan brukes selv om de i utgangspunktet ikke sliter med språk.

Deltagerne ser stor nytte av bruk av bilder og tegn til tale, men de uttrykker at det er en utfordring å få resten av personalet til å se viktigheten av bruken av bilder og tegn til tale for barn med en språkforstyrrelse. En deltager uttrykker at hen har laget en dagtavle med bilder, men at personalet lar barna leke med bildene, og at det ikke blir brukt slik det skal brukes. De forteller også at det tar mye tid å lage materialet, og at bilder ofte kan bli rotet bort, eller tatt ned fra veggen, og at dette kan være frustrerende og tidkrevende. En deltager uttrykker det slik:

Det kan jo være utfordrende å få personalet til å skjønne også, hvorfor er dette viktig. For vi har jo forskjellig utdanning og erfaringsbakgrunn sant, åsså jeg er litt opptatt av vi kan ikke bar mene noe heller vi skal må ha noe håndfast å vise til også tenker jeg.

Flere deltagerer forteller at de reflekterer over om at de tiltakene de gjør er gode nok. En deltager forteller at hen føler at tiltakene aldri blir bra nok. De skal skynde seg å gjøre et tiltak, men så blir det ingen helhet i det. Tiltakene blir litt overflatiske, men noe blir i alle fall gjort. Det er også utfordrende for deltagerne at tiltakene skal «pakkes» inn, slik at det ikke vises at det er tiltak spesifikt på et barn. Men funnene viser at de fortsetter med å bruke de gamle tiltakene for det er de de har til rådighet. En deltager uttrykker at en har noe kunnskap, man vet at det er bra, men at hen ikke kunnet utdype bruken av det. En deltaker er inne på et forslag til løsning til at de tyr til de samme tingene:

Det er å arbeide med det systematisk med det i personalgruppa da (...) Skulle vært mer opp til arbeidsplassen også å arbeide mer med fag litteratur, og ny litteratur tenker jeg da. For å henge på litt mer, og ha mer fokus på konkrete ting i hverdagen, på møter og slikt, få med seg alle. konkretisere mye, forklare hvorfor det skal gjøres slik, begrunne, snakke mer fag kanskje, tror jeg er lurt da.

4.5.2 Spesifikke tiltak mest rettet mot munnmotorikk.

Denne kategorien handler om det tiltaket deltagerne beskriver at de har mest erfaring med i arbeidet med et barn med en språkforstyrrelse, nemlig munnmotorikk. For de barna som har vansker med uttalen setter de inn munnmotorikk som tiltak.

Deltagerne beskriver at de setter inn munnmotoriske øvelser som et tiltak i barnehagen for å få bedre munnmotorikk og tydelige lyder. En deltager sier også at de har munnmotorikk for å øve opp musklene i ansiktet på de barna som ser ut til å være slappe i muskulaturen. Flere deltagerer mener at de har god erfaring med bruk av munnmotoriske øvelser. Her har en deltager forklart prosessen:

Vi har øvet på lyder, for eksempel gjort litt grimaser, blåst gjennom sugerør for å bygge opp muskulatur. Vi har ikke trengt å gå så langt egentlig, for det har hjulpet en del.

Det er ulike fortellinger fra deltagerne om grunnen til at munnmotorikk brukes som et tiltak for barn med en språkforstyrrelse. I uttalelsen til en deltager kommer det frem at de har fått i tips fra PPT og logoped å gjøre ulike munnmotoriske øvelser for barn som har vansker med uttale. En deltager forteller at man kan bruke munnmotorikk hvis barnet har en leppe, kjeve, ganespalte, og etter hvor omfattende det er. Flere deltagere opplever at barna har stor glede av det, og at de derfor ønsker å bruke det for å øve på lyder. En deltager uttrykker det slik:

Ehhh ... munnmotorikk. Munnmotoriske øvelser med eventyr, og mannen som bor i hula. Vasker taket, gulvet og alt det der. Synge sanger med o-i-u lyd og grimaser. Grimaser er gøy.

5.0 Drøfting.

I dette kapitlet drøftes funnene fra studien opp mot forskning og aktuell teori fra teorikapittelet. Dette er i tråd med den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015, s. 21).

Problemstillingen for oppgaven var: «*Hvordan beskriver barnehagelærere sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser?*». De funnene vi har ansett som mest sentrale for problemstillingen blir løftet frem i denne delen. Diskusjonen omhandler 5 kategorier for å svare på problemstillingen: (1) språkforstyrrelser er ofte komplekse (2) de synlige vanskene får mest fokus (3) aktive observasjoner er viktige og nyttig (4) «vente og se eller vent og mislykkes» og (5) spesifikke tiltak mest rettet mot munnmotorikk.

5.1 Språkforstyrrelser er ofte komplekse.

Deltagernes erfaringer var preget av at de hadde mye kunnskap om hva som ligger i en språkforstyrrelse, og de så kompleksiteten som ligger i den. Det kan likevel virke som at denne kompleksiteten kan føre til en usikkerhet hos deltagerne, da det virker som det er vanskelig å vite hva man skal bli bekymret for og hva man skal gjøre videre med en språkforstyrrelse.

De beskrev barn som har utfordringer og problemer når det kommer til uttale, språklig innhold, forståelse av ord og begreper og bruk og oppbygging av setninger, dette er i tråd med hvordan Rygvold et al (2019, s.308) definerer en språkforstyrrelse. Rygvold et al (2019) viser til at en språkforstyrrelse er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk. Den kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, bruk og form eller i en interaksjon mellom dem (Bloom & Lahey, 1978). Deltagernes beskrivelser stemmer også overens med definisjonen som ble gitt i

den engelske og norske Catalise- studien. Her blir det presentert forslag til en norsk betegnelse på den engelske developmental language disorder, som norske fagpersoner har blitt enige om. Den norske betegnelsen er utviklingsmessige språkforstyrrelser, forkortet til DLD, og erstatter det tidligere begrepet spesifikke språkvansker (Kristoffersen et al., 2021). Grunnen er at det var et behov for å bytte ut betegnelsen spesifikke språkvansker blant annet fordi ordet «spesifikk» antyder at vanskene er spesifikt knyttet til språket, altså at barnet har en typisk utvikling på andre områder (Bishop, 2014). Sansavini et al (2021) indikerer også at DLD er en betegnelse som brukes når barn strever med språkproduksjon og /eller forståelse av språk, uten at man kjenner noen grunn til det (Sansavini et al., 2021). En språkforstyrrelse vil påvirke mange sider av et barns liv. Det er viktig at de som jobber i barnehage tar bekymringene sine på alvor. Man må ta med at en språkforstyrrelse påvirker både selvbilde, læring og samspill med andre mennesker når man prøver å forstå problemområdet for et barn med en språkforstyrrelse (Rygvoid, 2017, s. 174). Deltagerne våre viser også at de har kunnskap om dette, da de beskriver at barn med en språkforstyrrelse kan føle lite mestring, og at andre barn kan gjøre narr av dem.

Tiltross for at deltagerne har en relativt klar definisjon, er det likevel ikke lett for deltagerne å vite når man skal ta tak i det og eventuelt henweise videre. En usikkerhet som også er beskrevet av andre gjennom forskning. Nilsen (2014) viser til at barnet ikke trenger å gi noe direkte eller åpenbare indikasjoner på at noe ikke er helt som det skal være, men man kan merke at det er noe ved barnet som gjør at man blir urolig eller bekymret for at det skal være noe med barnet. Dette kan være en diffus følelse, og bygge på mange små signaler som barnet kan sende ut (Nilsen, 2014, s. 40). Det kan være en fare for at den usikkerheten som beskrives av deltakerne kan føre til en handlingslammelse slik som Nilsen (2014) beskriver. Disse signalene som barnet sender oss kan føre til at ansatte i barnehagen (Aspøy & Bråten, 2014) blir handlingslammet, og at man blir usikker på hvordan man skal håndtere situasjonen (Nilsen, 2014, s. 44). Studien fra Sansavini et al (2021) fremhever også vanskeligheten med å kunne skille hva som er generell språkutvikling og hva som kan være tegn på en språkforstyrrelse. De peker på at det er en ekstrem variasjon i språklig og kommunikativ utvikling hos barn mellom 3 og 5 år (Sansavini et al., 2021).

Kunnskap om normalutvikling og hva man kan forvente av barn i ulike aldre, ble av enkelte deltakere beskrevet som en måte å navigere på for å kunne vite noe om hvem som kunne ha behov for ekstra oppmerksomhet. Rygvoid (2008, s.212) har likevel pekt på at dette kan være

utfordrende da barnehagelærere har stor toleranse for variasjoner i barns språkmestring, med andre ord kan det likevel være fare for at det er noen barn som burde ha vært fanget opp som ikke blir det. I en rapport fra Aspøy & Bråten (2014) er det gjort funn fra en studie av barnehageansattes egen forståelse av sin kunnskap knyttet til barns språkutvikling. Her understrekes det av flere at det er «mye som er normalt», det vil si at det innenfor en norm om normalitet kan være store variasjoner fra et barn til et annet. Slike variasjoner kan for eksempel være knyttet til at «noen er veldig verbale, og andre er veldig stille», og til at utviklingsforløp går i litt ulikt tempo hos de forskjellige barna. Dette kan gjøre det krevende å ha et klart bilde av det enkelte barns språkutvikling. Barn man trodde hadde et godt språk, kan ved nærmere kartlegging eller arbeid med dem i én-til-én-situasjoner vise seg å ha «store huller» i vokabularet eller andre utfordringer. At det innenfor normalen kan være store individuelle variasjoner, skaper også tvil hos enkelte styrere, barnehagelærere, men også andre ansatte i barnehagen. De kan oppleve en «tvil» knyttet til om de skal få utredet eller fulgt opp et barn. Hva som ligger innenfor en normal utvikling, og hva som gir grunn til nærmere utredninger og tiltak, kan være krevende å vite for de ansatte (Aspøy & Bråten, 2014). McGregor (2020) støtter opp om dette, og beskriver språkforstyrrelser som en vanske som ofte er skjult for barnehagelærerne fordi de ikke har nok kompetanse til å vurdere om språket er aldersadekvat. En løsning på dette kan være å gi barnehagelærerne verktøy for å kunne oppdage vanskene og gjøre at de blir oppmerksomme på vanskene (McGregor, 2020). På den andre siden viser Lyngseth (2018, s.303) til at personalets kompetanse, skjønn og faglige vurderinger i forhold til hvert enkelt barn er viktig når man skal avgjøre hva som er normal utvikling hos et barn og hva som kan være avvikende. Melby-, Lervåg & Lervåg (2018, s, 163) peker samtidig på at det er uavhengig av personalets kunnskap om språkutvikling ikke alltid er lett å avklare, når man bør bli bekymret eller hva man bør gjøre, da det ikke finnes noen klare regler for når man bør agere.

5.2 De synlige vanskene får mest fokus

I dette underkapitlet skal vi legge frem drøfting rundt de vanskene deltagerne våre har mest erfaring med i hverdagen når det gjelder språkforstyrrelser. I hverdagen er det de synlige vanskene hos barna som får mest fokus i barnehagen. Deltagerne i denne studien rettet spesielt fokuset mot barn som har vansker med uttale, og barn som kan være utagerende eller innagerende med forklaring i deres språklige ferdigheter.

5.2.1 Barn som har vansker med uttale.

Alle deltagerne viser at de ser kompleksiteten og hvilke utfordringer barn med en språkforstyrrelse kan ha, men i hverdagen er det barna som har vansker med uttale av lyder som blir mest synlig for deltagerne. Dette kan ha en klar sammenheng med at avvikende uttale er lett å legge merke til. Rygvold (2017) beskriver at avvikende uttale er lett å legge merke til. Videre sier hun at man noen ganger kan bli for opphengt i denne siden av barns kommunikasjon. Ytterste konsekvens av dette kan føre til at barnet opplever å ikke mestre, og kan derfor vegre seg for å gå inn i språklige samhandlinger. Det er viktig at ansatte i barnehagen lytter til hva barnet sier, istedenfor hvordan det sies. Samtidig skal ikke dette føre til at mulige språkforstyrrelser ignoreres (Rygvold, 2017, s. 185). Erfaringen til deltagerne er at uttalevansker er lettere å legge merke til fordi de kan høre dem og det gjør dem dermed mer oppmerksomme på at et barn kan ha en språkforstyrrelse. Dette stemmer overens med forskningen til Rygvold et al., (2019, s.317) som viser til at barnehageansattes bekymringer rundt barns språkforståelse ikke er det som gjør barnehageansatte urolig, men bekymringene knyttes til det hørbare, uttale, ordforråd og grammatiske ferdigheter på ulike alderstrinn. Noe som også er i tråd med Lysters (2008) beskrivelser om at det er barn med ekspressive vansker eller uttalevansker som i størst grad henvises til hjelpeapparat mens barn med forståelsesproblem er en gruppe som ofte overses med tanke på tiltak (Lyster, 2008, s.148). Burroughs & Tomblinch (1990) viser også til at uttale er enkelt å identifisere da det kan høres av ansatte og foreldre. Rygvold (2008) peker på at vi må åpne for at et barn som snakker lite eller på en småbarnslig måte når det nærmer seg 4 år, ofte kan gi barnehageansatte og foreldre rundt barnet bekymringer om det kan være noe i veien med språket. Dette kan være riktig, men språkforståelsen kan også være dårligere enn de ansatte i barnehagen og foreldrene tror. Vansker med å forstå er ikke like åpenbare som vansker med å uttrykke språket. Barnet kan være god på å tolke kroppsspråk og kommunikasjonssituasjonen, men også fordi voksne er rause kommunikasjonspartnere som ofte overtolker hva de tror barnet forstår (Rygvold, 2008, s. 213). En av deltagerne mente at det er fokus på uttale hos barna, fordi mange barnehagelærere har for lite kompetanse om kompleksiteten ved en språkforstyrrelse. I rapporten språklige rollemodeller- hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes, kommer det frem at de som jobber i barnehage har et behov for å lære mer om det spesielle språkarbeidet barn som sliter med språket trenger (Aspøy & Bråten, 2014). Rohrer-Baumgartner og Urnes (2018) peker på at en del barn med språkforstyrrelser ikke blir fanget opp og tatt hensyn til, fordi fagfolk ikke har nok kunnskap om barn med en språkforstyrrelse. (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser., 2018, s. 301).

En uttalevanske kan være et av tegnene på en språkforstyrrelse (Pennington & Bishop, 2009), og være mer bekymringsfullt enn deltagerne våre beskriver. I studien til Zhang & Tomblin (2000) peker de på at barn med en språkforstyrrelse som hadde uttalevansker har større sannsynlighet for å motta hjelp enn barn som har andre tegn på språkforstyrrelser (Zhang & Tomblin 2000). Høigård (2019) viser til at barn med god uttale sjeldent blir rettet på, de snakker mye, noe som gjør at de får muligheten til å konsentrere seg om innholdet i det som blir sagt. Dette er positivt for språkutviklingen og læring generelt. Barn med uttale vansker kan derimot ofte oppleve kritikk fra både ansatte i barnehagen, familiemedlemmer og andre barn, i tillegg til at de ofte opplever å ikke bli forstått. Dette kan virke negativt inn på deres selvtillit og atferd, ved at de trekker seg unna eller hevder seg med negativ atferd (Høigård, 2019, s. 162,163). Rygvold (2017, s. 183) støtter opp om dette og viser til at for barn som uttaler ord på en uvanlig måte lengre enn forventet kan det være et tilsynelatende enkelt problem. I tillegg kan det også være uttrykk for en omfattende og vedvarende vanske som kan påvirke kommunikasjon og språk, men også sosial og emosjonell fungering. Barn med språklydproblem er ulike og reagerer forskjellig, for noen virker det ikke som det spiller noen rolle, mens andre kan trekke seg tilbake, bli irriterte og aggressive om de ikke blir forstått (Rygvold, 2017, s. 183).

Våre deltakere begrenset beskrivelsen til de synlige vanskene med utalevansker, mens Rygvold et al (2019) og Lyster (2008) skriver at det også er andre typer ekspressive språkvansker som kan ansees for å være "synlige", slik som begrenset ordforråd og setningsoppbygging. Adlof et al (2021) peker på at barn med en språkforstyrrelse har vansker med å lære seg ord, og de har problemer med å lære både fonologiske og semantiske aspekter ved nye ord (Adlof et al., 2021). Funksjonsord kan skape store problemer for disse barna og læres ikke i det hele tatt. Det finnes mange grader av semantiske vansker, de med store vansker blir oppdaget tidlig mens de med mellomstore eller mindre vansker oppdages ikke i barnehagealder (Høigård, 2019, s. 161). Rygvold (2017) støtter opp mot dette, vanskene til barn med semantiske vansker kommer til uttrykk ved at de kan streve med funksjonsord og bruker lang tid på å uttrykke det de vil formidle, fordi de leter etter ordene. For å kompensere for ordletingen vil de bruke mange innholdstomme ord som dings og ting eller de kan ha ulike kreative uttrykk som fisketank for akvarium (Rygvold, 2017, s. 171). Ifølge Løge (1995) oppdages ikke barn med mindre semantiske vansker hvis de ikke har et uttaleproblem i tillegg (Løge, 1995, s. 96).

Et interessant funn er at noen av deltagerne uttrykte at uttale også er noe som det er lett å gjøre noe med. Det kan henge sammen med at det er store variasjoner i språklydsutviklingen hos barn, men et normalt trekk i språkutviklingen hos barn i førskolealder er å bruke forenklinger (Horn & Espenakk, 2002, s. 100). I følge Høigård (2019) tyr barn til forenklingsstrategier fordi deres ordforråd og behov for å kommunisere, overgår ferdigheten i å uttale alle fonemene. De vanligste forenklingsstrategiene barn bruker er utelating av lyd, erstatning av en lyd med en annen, tillegg av lyd og ombytting av lyder. Disse forenklingen er ikke språkfeil, men ulike stadier i den normale språktilegnelsesprosessen (Høigård, 2019, s. 87). Dodd et al (2013) støtter opp om dette og peker på at barns uttale gradvis blir mer og mer nøyaktig og varig over tid, desto eldre barn blir klarer de å uttale flere lyder, og bruke mindre forenklinger. Barn kan for eksempel produsere talelyden isolert eller i en bestemt posisjon i ett ord, men de trenger ikke å bruke dem riktig i alle ord (Dodd et al, 2013, s.38). Høigård (2013) har videre pekt på at det er viktig at barnehagelærere som jobber med barn vet noe om barns forenklingsstrategier og eventuelt kartlegger, for å finne ut hvilke forenklinger barnet bruker. Slik at andre har en mulighet til å forstå barnet bedre (Høigård, 2013, s. 220,221). På den andre siden viser Horn & Espenakk (2002) til at det er vanlig at barn forenkler uttalen, men at det i fire-femårsalderen, +/- 1/2 til 1 år bør opphøre. Hvis lydforenklingen fortsetter utover denne alderen kan det tyde på at forsinkelsen er en del av en mer omfattende språkforsinkelse (Horn & Espenakk, 2002, s. 96). Dodd et al (2013) støtter opp om dette, og viser til at for å avgjøre om et barns tale er avvikende eller forsinket skal man se etter type vanske barnet har, snarere enn antallet feil som er gjort. Hvis barns feilmønstre kan beskrives som typiske for normal utvikling, så er neste spørsmål om feilene er alderstilpassede eller ikke (Dodd et al, 2013, s. 43). Rygvold (2017) peker på at det er vanskelig å slå fast hvor mange som har språklydsvansker, fordi det kan være et problem i førskolealder, men ikke i skolealder. Det foreligger ingen norske undersøkelser som anslår hvor mange som har vansker med å produsere språklydene, men man finner langt flere språklydsvansker blant førskolebarn enn blant elever i skolealder. I skolen vil man i større grad møte elever som har et taleproblem, og som strever mer med skriftspråket enn det talte språket (Rygvold, 2017, s. 162).

Hvor alvorlig en uttalevanske er, og hvor lett den er å gjøre noe med, virker å være et omdiskutert tema. I en studie gjort av Hayiou- Thomas et al (2014) fant de ut at nedsatt språkforståelse er en større risikofaktor for vedvarende vansker, og at språkforståelsesvansker er betydelig vanskeligere å fange opp enn utydelig uttale som ikke er et alvorlig tegn .

Forskningen til Law Garret og Nye (2003) støtter opp om dette og viser at uttalevansker og ekspressive vansker er det letteste og behandle. Ser man det derimot fra en annen vinkel slik som i forskningen til Pennington og Bishop (2009) uttrykker de at en vanlig oppfatning før var at barn med uttalefeil hadde umoden munnmotorikk og at barn ville vokse det av seg, men nyere undersøkelser har vist at man skal være på vakt spesielt om uttalefeilene er mange. For i mange tilfeller kan barn med uttalevansker ha et underliggende problem med språklydvansker (Pennington og Bishop, 2009).

Hvis man ser uttale opp mot James Laws språktre kan man også se kompleksiteten, og alle de ulike elementer som skal som skal være på plass før man kan jobbe med uttale (Espenakk, et al., 2007, s. 9). Sæverud et al (2016) indikerer at hvis barnet strever med uttale eller det å kunne uttrykke seg språklig, kan ofte språkforståelsen bli oversett av både foreldre og pedagoger. Det vil trolig ha liten hensikt å trene på arbeidet med grenene, for eksempel uttale og setningsstruktur, dersom stammen er svak og barnet har et lite ordforråd, og liten forståelse for hva ordene betyr. Grenene på treet symboliserer barnet sitt ekspressive språk, evnen til å kunne snakke og uttrykke seg. Barnets ekspressive språk er viktig for videreutviklingen av språket. Etter hvert kan barnet rette oppmerksomheten mot å lytte ut eksempelvis rim og enkeltlyder. Den språklige bevisstheten til barnet er sentral for utviklingen av senere lese og skriveferdigheter (Sæverud et. al 2016, s. 10). McGregor (2020) indikerer at sammenlignet med andre vansker har barn med språkforstyrrelser 6 ganger større risiko for å ha lesevansker, 6 ganger så stor risiko for problemer med staving, 4 ganger så stor risiko for å streve med matematikk og 12 ganger så stor sjanse for å streve med alle (McGregor, 2020). For at barnet skal kunne utvikle gode ferdigheter i å fortelle, og formidle tanker og meninger må barnet ha et vokabular og beherske språkets bøyningmønster og setningsstruktur. Bladene på treet symboliserer talen og her inngår både artikulasjon og fonologi, og disse ferdighetene må kunne koordineres på en stadig mer automatisert og flytende måte (Sæverud et al., 2016, s.10).

5.2.2 Utagerende og innagerende barn

Lund (2012) beskriver atferdsproblemer som et problem som oppstår i samspill med omgivelsene. Hun peker på at vanskene ikke er i selve barnet, men noe som blir til når barnet møter krav og forventninger som det ikke greier å imøtekomme. Når slike situasjoner oppstår vil noen barn vende følelsene sine utover, mens andre vil vende følelsene innover. De barna som vender følelser, opplevelser og tanker innover i seg selv, har en innagerende atferd

(Lund, 2012, s. 22). De barna som har en utagerende atferd, vil fremtre som hyperaktive impulsive og kanskje aggressive (Kirk et al., 2012, s. 194).

Deltagerne beskriver at de ser en sammenheng mellom barns språk og atferd gjennom å se på barna i sosiale samspill med andre, og ofte i lek. For å kunne delta i positive sosiale interaksjoner med jevnaldrende er det avgjørende å ha språkferdigheter (Chen et al, 2020). I følge Rygvold (2017) kan barn som har vansker med kommunikasjon streve med lek og sosialt samspill, både med jevnaldrende og barnehageansatte. Noen barn kan da være innagerende, og reagere med å trekke seg tilbake og holde seg mer i utkanten av gruppen. Andre barn vil kunne bli mer utagerende, og kan ødelegge eller forstyrre aktiviteten. Uansett hvilken reaksjonsmåte barna har, vil det henge sammen med vansker med å kunne forstå språklig utsagn, og problemer med å kunne kommunisere sine ønsker, behov og følelser på en rask og effektiv måte (Rygvold, 2017, s. 173). Dette støttes opp av studien til Redmond (2011) som viser at barn med språkforstyrrelser har større sannsynlighet for å bli mobbet av jevnaldrende (Redmond, 2011). I studien til Durkin & Conti-Ramsden (2010) pekes det på at barnet selv og barnehagelæreren kan oppleve at barn med en språkforstyrrelse har svakere sosiale ferdigheter, de tar mindre initiativ til samspill og kommunikasjon, de kan trekke seg ut av sosiale fellesskap og de strever med å delta i lek. Mange strever med å få venner, og dermed kan barn med en språkforstyrrelse bli mer isolert og alene enn jevnaldrende (Durkin & Conti-Ramsden, 2010). For barn som har mye innagerende eller utagerende atferd blir anledningene til å samhandle, kommunisere, eller å utvikle seg gjennom relasjoner svært begrenset (Gjertsen, 2013, s. 162).

Å delta i lek krever språklig kompetanse, barna må kunne uttrykke sine egne ønsker og meninger gjennom å forhandle (Gjems, 2018, s. 414). Barn som har atferdsvansker blir ofte avvist av de andre barna fordi de ikke oppfører seg som forventet, for eksempel i lek. Det å bli avvist av jevnaldrende vil kunne øke barnets stress og frustrasjon, og kan være med på å bidra til å øke barnets vansker (Drugli, 2018, s. 235). Deltagerne våre beskriver at barn med en språkforstyrrelse kan ha vanskeligheter med å spørre om å få bli med i leken, de klarer ikke å bli værende i leken og de kan havne i mye konflikter. Deltagerne beskriver videre at barna kan utagere ved å slå eller bite. Dette samsvarer med det Barsøe (2010) sier om barn som kan ha vansker med å uttrykke seg verbalt, at de uttrykker seg på andre måter, slik som å bite eller slå (Barsøe, 2010, s. 20). Dette støttes av St Clair et al (2019), som peker på at en språkforstyrrelse ser ut til å være en risikofaktor for emosjonelle problemer og utfordringer med relasjonen til jevnaldrende. Barna med en språkforstyrrelse kan ha vanskelig for å delta i

kommunikative samspill, og opplever en frustrasjon over å ikke bli forstått. Dette fører igjen til færre vellykkede sosiale læringsmuligheter med jevnaldrende (St Clair et al., 2019).

En studie fra Norbury et al (2016) konkluderer med at språkforstyrrelser er sterkt assosiert med atferdsproblemer. Her kommer det også frem at de barna som er født senest på året er mer utsatt for å få en språkforstyrrelse og oppleve atferdsproblem enn de barna som er født tidligere på året. Ved at barna har en aggressiv atferd er det en strategi som gjør det vanskelig for de å få bli med i leken (Vedeler, 2007, s. 79). Videre peker Vedeler (1999) på at det kan føre til at barn som har et høyt nivå av negativ sosial atferd blir mislikt av kameratene sine (Vedeler, 1999, s. 96). Ifølge en studie av Lloyd-Esenkaya et al (2020) er det mange barn med en språkforstyrrelse som har utfordringer i forhold til blant annet sosiale ferdigheter. Studien indikerer at barn som har lave ekspressive språkferdigheter og lave reseptive språkferdigheter har et høyere nivå av atferdsproblemer, og de kan ha en aggressiv atferd. Bakgrunnen for dette kan være at barna bruker sin aggressive atferd istedenfor å bruke språket sitt. Samtidig peker denne studien på at ikke alle barn med en språkforstyrrelse trenger å ha vanskeligheter med å samhandle med jevnaldrende eller å få venner. Årsaken til dette er uklare, men et eksempel er at nivået deres av pragmatiske ferdigheter, slik som turtaking under samtaler, er gode nok til å kunne samhandle med andre på en god måte (Lloyd-Esenkaya et al, 2020).

Deltagerne beskriver også barn med en språkforstyrrelse som trekker seg unna de andre barna og blir mye alene. Dette er forenlig med det Vedeler (2007) har beskrevet om hvordan barn med en språkforstyrrelse strever med å kommunisere effektivt, og de snakker ofte utenom konteksten, noe som kan gjøre det vanskelig for andre å forstå hva de egentlig mener (Vedeler, 2007, s. 77). Rygvold et al (2019, s. 315) peker samtidig på at barn med språkforstyrrelser strever med å få venner og gode vennskapsrelasjoner (Rygvold et al., 2019, s. 315). Dette er en reel bekymring da flere studier viser at barn med svake språkferdigheter kan streve med sosialt samspill allerede fra før tre års alderen (Stangeland, 2017). Studien til Lloyd-Esenkaya et al, (2020) indikerer at sosial tilbaketrekning hos barn med en språkforstyrrelse er vanlig. Forskningen antar at barn med en språkforstyrrelse er redde for sosiale situasjoner, ikke bare på grunn av at de har kommunikasjonsvansker, men også på grunn av vanskeligheter i emosjonell utvikling. Men det er fortsatt en usikkerhet i de underliggende årsakene til at barna med en språkforstyrrelse trekker seg unna de andre barna, og de fremhever at det trengs mer forskning på dette. En antagelse fra studien er at barna med en språkforstyrrelse trekker seg unna fordi de er usikre på hvordan de skal komme inn i lek med andre barn (Lloyd-Esenkaya et al, 2020). Disse vanskene kan føre til at barn med

språkforstyrrelser ofte leker på utsiden av barnegruppen, leker med yngre barn, leker alene eller holder seg mest i nærheten av de ansatte i barnehagen. Dette fører igjen til at de barna med språkforstyrrelser opplever å få færre erfaringer, og mangelfull sosial kompetanse ifra tidlig alder (Goh et al., 2021).

Det kan være flere grunner til at barna med en språkforstyrrelse kan bli avvist i lek med de andre barna, og det er viktig at ansatte i barnehagen er bevisst på sin rolle. Ifølge Vedeler (2007) viser undersøkelser at barn med språkforstyrrelser som regel ikke ble ignorert eller avvist av de andre barna. De andre barna ønsket imidlertid ofte lek med et mer avansert språk som barna med en språkforstyrrelse ikke kunne håndtere. Dette kunne igjen resultere i en aggressiv og destruktiv atferd, eller at de barna som hadde en språkforstyrrelse trakk seg tilbake til alenelek (Vedeler, 2007, s. 106). Samtidig peker Ruud (2010, s. 76) på at barnehageansatte må observere samspillet mellom barna, og gripe inn når de ser at barn blir avvist og ignorert i lek. Det er ikke nok å bare se det barnet som blir avvist og ignorert. Videre påpeker hun at det er viktig at barnehageansatte legger merke til hvordan relasjonene mellom barna utvikler seg, slik at man kan forhindre uheldige samhandlingsmønstre (Ruud, 2010, s. 26). Lloyd-Esenkaya et al (2020) peker på at det er få tiltak som støtter barn med en språkforstyrrelse sin sosiale utvikling, selv om disse barna risikerer å utvikle sosiale problemer. Gerber et al (2012) utførte en systematisk oversikt, og de fant kun åtte studier som vurderte tiltak som kunne støtte sosial kommunikasjon hos barn med en språkforstyrrelse. Dette tyder på at det må mer forskning på dette området (Gerber et al., 2012). Det kan være rimelig å anta at et barn med en språkforstyrrelse er vanskeligere å engasjere i sosialt samspill slik som deltagerne beskriver, samtidig mister også disse barna mange muligheter til å praktisere disse ferdighetene fordi de ikke er attraktive lekekamerater. Begge typer adferd vil være med å påvirke barnas språkutvikling. Funn viser at førskolebarn som er meldt til PPT på grunn av sosiale og emosjonelle vansker også hadde omfattende språkforstyrrelser (Løge, 2011, s. 61). De barna som ikke får tilgang til lek med andre barn, mister også muligheten til å praktisere disse ferdighetene. Det problematiske er at disse barna, mer enn noen andre, hadde trengt å få innpass i leken for å kunne utvikle strategier for å få positive opplevelser i forhold til andre barn (Ruud, 2010, s. 52).

5.3 Aktive observasjoner er viktige og nyttig

I dette underkapitlet skal vi legge frem drøfting av funn fra hva barnehagelærerne gjør i hverdagen med de barna de ønsker å se nærmere på, og som de har en mistenke om at det kan være noe. Deltagernes beskrivelser var preget av at de aktivt gikk inn og observerte barna.

Deltagerne beskriver at observasjon er det viktigste de gjør i hverdagen for å kunne se de barna som kan ha en språkforstyrrelse. Deltagerne er opptatt av barns uttale, og observasjoner kan være hensiktsmessig å bruke for å se på det språket som brukes i dagligtalen (Rygvold et al., 2019, s. 317). Dette støttes av Vogt (2014) som sier at usystematiske observasjoner er en styrke ved at de foregår i barnets naturlige miljø. Videre sier han at observasjoner kan gi hypoteser om kognitiv funksjon, motivasjon og selvoppfatning, som man kan kartlegge videre ved hjelp av vurderingsskjemaer, som TRAS (Vogt, 2014, s. 70). Lyngseth (2018) peker på at usystematiske observasjoner er i mange tilfeller tilstrekkelig for å kunne legge til rette for det pedagogiske arbeidet på universelt forebyggende nivå (Lyngseth, 2018, s. 306). Rygvold (2017) peker samtidig på at når man observerer barn i naturlige situasjoner, får man en forståelse av hvordan barna bruker språket for å få kontakt og samspille med jevnaldrende og de ansatte i barnehagen. Man bør observere språket som brukes i dagligtalen i naturlige, daglige situasjoner sammen med kjente personer. Den som observerer må huske at språkmestring ikke er en statisk størrelse, og at den kan endres avhengig av situasjonen og personer barnet samspiller med, og hvilke språklige krav som ligger i situasjonen (Rygvold, 2017, s. 176). På den andre siden viser Lyngseth (2018) til at man må huske at observasjoner av barn er bare et resultat av det tidspunktet observasjonen ble gjennomført, hvilken observasjonsmetode som ble benyttet og ikke minst barnets dagsform akkurat den dagen (Lyngseth, 2018, s. 311). Bruk av observasjoner i barnehagen kan også ha sine utfordringer. Klem og Hagtvatn (2018) peker på at barnehagelærere daglig iakttar barns språklige fungering og atferd i barnehagen gjennom usystematiske observasjoner. Denne formen å hente informasjon på kan være tilfeldig og har noen innebygde svakheter. Observasjonene man gjør kan fort bli subjektive, og kan føre til at man blir selektive i hva man ser. Resultatet kan da bli at man overser vesentlige aspekter ved barnets språklige og atferdsmessige utvikling (Klem & Hagtvatn, 2018). Horn & Espenakk (2002) skriver at vi må åpne for at i tilfeldig observasjon blir resultatet av det man ser ofte tilfeldig og upålitelig. I observasjonene vektlegger man ulike sider ved et barns språk, man kan bli selektiv i det man ser og man blir fort usikker på hva man har sett. Hva kan sies å være normalt? Usystematiske observasjoner kan også føre til

at man ikke gjør flere ytterligere observasjoner eller videre henvisning (Horn & Espenakk, 2002).

Når et barn med en språkforstyrrelse skal drøftes av PPT-tjenesten, beskriver deltagerne våre at de benytter seg av systematiske observasjoner. Ifølge Klem & Hagtvat (2018) observerer man systematisk ved å observere et fenomen med utgangspunkt i kategorier man har forhåndsbestemt. Man kan for eksempel observere om et barn tar språklig initiativ ovenfor andre. Man kan bruke TRAS for en systematisk observasjon, slik som deltagerne våre beskriver (Klem & Hagtvat, 2018). Forskning viser at arbeidet med TRAS i barnehagen har gitt personalet økt kompetanse på å observere barns kommunikasjons ferdigheter i barnehagen (Helland, 2012, s. 86). En av deltagerne våre uttrykte at hen var negativ til bruken av TRAS, da hen syntes at de var dårlige til å kartlegge barns språkutvikling. Det ble nedsatt et ekspertutvalg som skulle vurdere de verktøyene som blir brukt til å teste norske barnehagebarn (Kunnskapsdepartementet, 2011). De vurderte blant annet kartleggingsverktøyet TRAS, og konkluderte med at den ikke kunne oppfylle de forventningene som stilles til språkkartlegging i barnehagen. For å kunne vurdere hvilke kartleggingsverktøy som kan være nyttige til hvert enkelt barn med en språkforstyrrelse kreves det kompetanse i barnehagene (Rygvoid et al., 2019, s. 317). Pettersvold & Østrem (2012) peker på at man ved bruk av TRAS- skjemaet kan bli for subjektiv. Ved å bruke TRAS-skjemaet får barnehagelæreren en fullmakt til å definere om et barn bruker språket relevant og om det leker på en adekvat måte. Hva som kan betegnes å være relevant språkbruk og hva som er en adekvat måte å leke på vil nødvendigvis være basert på høyst subjektive vurderinger (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 53).

Deltagerne beskriver ikke noe system for kartlegging. Det er rimelig å anta at grunnen til at det ikke er noe system for kartlegging i barnehagen er fordi å kartlegge barnehagebarns språk er et omdiskutert tema. I St.meld.nr. 41 (2008-2009) ble det foreslått å språkkartlegge alle barn som går i barnehage. Klem og Hagtvat (2018) peker på at kommunale pålegg om systematisk kartlegging av alle barn i barnehagen har fått stor motstand. Motstanden har vært begrunnet i måten en ofte kartlegger på, og de konsekvensene dette kan gi. Det som ofte trekkes frem er at en først og fremst leter etter feil ved barnet, at man vurderer alle barn med «tommestokk» uten å ta hensyn til at barn er ulike og skal få være ulike. Videre går motstanden på at man ikke anerkjenner barnets rett til medvirkning, og at man ikke tar hensyn til at en tidlig identifisering av risiko kan være stigmatiserende (Klem & Hagtvat, 2018). Greve hevder i et intervju (Jonasson, 2015) at kartlegging med standardiserte verktøy er

krenkende for barnehagelærere. Hun hevder at barnehagelærere har kompetanse nok til å kunne observere og å vurdere om barn har behov for hjelp. Videre sier hun at man godt kan bruke skjema etter at man har observert barnet og man ser at man har behov for det, men det skal ikke brukes systematisk for alle barn. Barn er forskjellige, og det skal de få være. Man kan ikke oppsummere de i et bestemt skjema hevder Greve (Jonassen, 2015). Videre viser Klem & Hagtvvet (2018) til at i praktisk virksomhet er språkkartlegging et komplekst fenomen. Det er et mangfold av perspektiver og hensyn som må sammenholdes når språkkartlegging skal inngå som et ledd i pedagogiske og spesialpedagogiske innsatser, tilpasset ulike barn sitt nivå og behov. Barnet blir da i sentrum, og det skal fattes beslutninger om barnets fremtid, både gjennom de pedagogiske tiltakene som settes inn etter kartleggingen, og dem som ikke settes inn (Klem & Hagtvvet, 2018). På en annen side viser Hagtvvet & Klem (2019) at en problemforståelse som gir signaler om en mulig risiko, også kan lede til at miljøet oppfører seg som om at det var en diagnose som ble utdelt. Det kan føre til at personalet kanskje senker forventningene til barnet, og det kan utvikles en tendens til overbeskyttelse. En slik atferd kan påvirke barnet i en uønsket retning (Hagtvvet & Klem, 2019, s. 204). Det er ingen selvfølge at det skal gjennomføres språkkartlegging på alle barn, og rammeplanen (2017) for barnehagen legger ingen konkrete føringer for hvordan språkkartleggingen skal gjennomføres i barnehagen. Det betyr at den enkelte barnehagen står fritt til å selv velge fremgangsmåte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flere av deltagerne ønsket mer systematisk kartlegging i barnehagen. Hvis man har mistanker om at det kan være en språkforstyrrelse er det viktig å kartlegge, ikke bare språkmestringen, men også hvilke konsekvenser dette vil få for barnet, også i samspill med jevnaldrende og voksne, i lek og læring. Barnehagen må se hele barnet, og være bevisst på hvilken sentral rolle språket spiller i barnets sosiale og emosjonelle utvikling (Rygvold et al., 2019, s. 317). Klem & Hagtvvet (2018) peker på at barnehage er en institusjon der man bør være oppmerksom på barn som er forsinket med tanke på den språklige utviklingen. For å kunne få til dette krever det at man har systematiske kartleggingsmetoder for å følge barnets språkutvikling. St.meld.nr 6 (2019-2020) viser til flere studier som trekker frem kartlegging av språk i barnehagen som noe positivt. Studiene viser at ansatte i barnehagen blir mer oppmerksomme på språk og arbeid med språk i hverdagen av å kartlegge barna språklig. Befring & Næss (2019) trekker i tillegg frem at det som kan være en positiv side av kartlegging av alle barn, er at man da kan greie å fange opp de barna som har vansker med språkforståelsen. Videre kan man ifølge Hagtvvet & Klem (2019, s. 203) anta at en systematisk

kartlegging av barns språk i barnehagen, kan øke sannsynligheten av å fange opp barn med risiko for problemer med språk tidlig i utviklingen. Dette støttes også av Vogt (2014) som sier at TRAS ikke bare er nyttig som et hjelpemiddel for å kartlegge språk, men også som et virkemiddel for kompetanseheving hos ansatte i barnehagen. Personalet bruker mer språkstimulerende tiltak over tid, følger barnets utvikling på flere områder og samtidig får de en god oversikt over barnets språklige utvikling, sammenliknet med andre på samme alder (Vogt, 2014, s. 78). På den andre siden peker Utdanningsforbundet (2023) på tre grunner til at man ikke skal kartlegge alle barn. Det første er at språkkartlegging kan gjøre en helt normal språkutvikling til å bli et problem. Det andre er at kartlegging av barns kompetanse gir lite informasjon til utviklingen av et godt språkmiljø. Det siste de trekker frem er at en kartlegging av alle barn er byråkratiserende og feil bruk av tid. De mener at det aller viktigste barnehagelærere kan bruke tiden på, er samvær som skaper gode relasjoner til alle barn, og å lage et godt språkmiljø i barnehagen (Utdanningsforbundet, 2023).

5.4 «Vente og se eller vent og mislykkes»

I denne kategorien skal vi legge frem drøftinger i hva som ligger i uttalelsen vente og se eller vent og mislykkes. Det kan se ut som deltagerne har erfaring med at det er enklest om en språkforstyrrelse ordner seg av seg selv. De ønsker ikke å lage et problem, fordi barnet kan vokse det av seg. Samtidig har de erfart at man ikke bør vente og se med et barn med en språkforstyrrelse, for da kan både barnehagelæreren og barnet mislykkes.

Alle deltagerne har opplevd at det finnes en «vent og se» holdning, og deltagerne beskrivelser viser at de ikke ønsker å stigmatisere barn for tidlig. Ifølge Helland (2012) har det vist seg å være riktig å følge «vent-og-se» prinsippet for noen barn, og den økende kunnskapen vi har om barns språkutvikling viser at dette gjelder de barna som først og fremst har en forsinket, men ikke avvikende, språkutvikling (Helland, 2012, s. 84). Det er normalt store variasjoner mellom ulike barns språkferdigheter på et gitt tidspunkt mens de går i barnehagen (Simonsen et al., 2014). Bornstein & Putnick (2012) viser til at man likevel kan se at de barna som viser svakere ferdigheter ved ett tidspunkt, vil også med stor sannsynlighet også vise svakere ferdigheter enn sine jevnaldrende på et senere tidspunkt. Denne stabiliteten er særlig å se fra 4- års alder og utover (Bornstein & Putnick, 2012). Derfor kan tidlige forsinkelser i språkutviklingen være et symptom på vedvarende forsinkelser og

språkforstyrrelser (Hayiou-Thomas et al., 2014). Helland (2012) skriver at i førskolealder er barnets hjerne mest mottakelig for den påvirkningen som kan styrke og utvikle de språkrelaterede nettverkene i hjernen. Denne kunnskapen tilsier at vi bør arbeide med barn som kan være i risikozonen for å få språkforstyrrelser etter «føre-var»-prinsippet (Helland, 2012, s. 84). Samtidig peker Befring (2019) på at det er viktig å være bevisst på at negativ oppmerksomhet kan medføre stigmatisering. Normalvariasjonen er stor blant barn, og at de kan ha et språklig «problem» kan være forbigående. Det er derfor viktig å unngå stigmatiserende karakteristikk, og hindre at barn blir hengende fast i et problemfokus (Befring, 2019, s. 180). De ansatte i barnehagen må gi rom for det enkelte barnets utviklingstempo, man må også vise forståelse for at alle barn har ulike forutsetninger, samtidig bør man unngå en vente og se holdning (Lyngseth, 2018, s. 315). I en studie av Nouraey et al (2021) kommer det frem at å merke barn med diagnoser kan føre til unødvendig stress hos foreldre. Det kommer også frem at foreldre kan foretrekke å vente og se, i frykt for at det vil ta mye tid, eller for å skape angst hos barnet ved å utsette det for testing av språkforstyrrelsen. De ønsker heller å vente og se om barna sine vil ta igjen språkutviklingen til jevnaldrende (Nouraey et al., 2021). Norbury et al (2016) viser også til at det kan være ulemper ved å gripe inn ovenfor barn som kan vokse av seg problemene.

Deltagerne beskriver at det har blitt mindre av «vente-og-se» holdningen. Vi må åpne for at deltagerne har fått positive erfaringer og kunnskap om å sette i gang tiltak tidligere. Når man i dag har oppdaget en forsinket språklig utvikling møter enn ofte i dag en anbefalt praksis om å igangsette en generell styrking av barnets språk innenfor det allmennpedagogiske tilbudet (Ebbels et al, 2019). Dette støttes også av forskning som viser at det er mulig å påvirke barns språkutvikling positivt gjennom relevante og tidlige forebyggende tiltak (Hagtvet & Klem, 2019, s. 205). Det har vært et økende fokus på tidlig innsats de siste årene. I stortingsmelding nr.16 (2006-2007) blir det tatt avstand fra den «vente og se» holdningen som har vært rådende i forhold til barn med språkforstyrrelser, og tidlig innsats skal være en nøkkel inn i dette arbeidet. Stortingsmelding nr.21 (2016-2017) er en videreføring av prinsippet om tidlig innsats. Her kommer det frem at det er stor enighet om at tidlig innsats er mer virkningsfullt enn å prøve å kompensere for store forskjeller senere i opplæringsløpet. Den har også fokus på at det er viktig å legge vekt på å sette inn tidlige tiltak i de første årene, da dette vil ha høyere effekt enn å sette inn tiltak senere (Meld. St. 21 (2016-2017), s.12). Nordahl- utvalget sier at oppmerksomheten rundt tidlig innsats kan ha bidratt til at barnehagene er tidligere ute når det er mistanker om at et barn kan ha bruk for spesialpedagogisk hjelp (Rambøll

Management (2011) i Nordahl mfl. 2018, s. 58). Tidlig hjelpetiltak vil være til stor hjelp for barnet, fordi det kan motvirke at samspillet mellom barn og miljø får en kvalitet som i neste omgang kan føre til feilutvikling og følgevansker (Klem & Hagtvatn, 2018).

Et av funnene viser at hvis man venter for lenge kan det føre til negative konsekvenser for barn med en språkforstyrrelse. Dette ble referert til som vent og mislykkes. Rimehaug (2018) peker på at en bekymring for et barn begynner i det små, ofte ikke med alvorlige handlinger eller dramatiske hendelser og reaksjoner. Man har kanskje ventet litt for lenge med å forholde seg til små bekymringstegn. Men man skal alltid ta en slik uro på alvor, ikke ved å kjøre full alarm, men ved å invitere andre inn til en undring sammen. Konsekvensene av at man venter og ser kan for disse barna være at de får dårligere trivsel og større problemer i framtida (Rimehaug, 2018, s. 340). Drugli (2018) peker samtidig på at vi alle har en psykisk helse, også barna. Barnehagen har en stor mulighet til å kunne fremme psykisk helse, og har en viktig oppgave i det å bidra til tidlig intervensjon slik at man kan hindre en utvikling av psykiske vansker (Drugli, 2018, s. 219). Språkforstyrrelser vedvarer ofte over lang tid, disse barna står da i vansker for å kunne få psykiske problemer (Goh et al., 2021). Her kan det være store individuelle forskjeller, og man må se det i sammenheng med alvorlighetsgraden av språkforstyrrelsen (Ottem & Lian, 2008, s. 41). Rohrer-Baumgartner og Urnes (2018) mener at det er godt forståelig at barn med språkforstyrrelser kan utvikle angst eller adferdsforstyrrelser, og at de er usatt for psykiske vansker. Vanskene en språkforstyrrelse kan gi er en følelse av å være annerledes, og det innebærer mange utfordringer for barnet i sosiale samspill. Det å ikke klare å uttrykke seg kan være frustrerende, samtidig kan de misforstå det som blir sagt. Dette kan få barna til å føle seg dum, ansett som uinteressert eller at de får kjeft for å ikke følge med (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser., 2018, s. 297). Drugli (2018) fremhever viktigheten av at de som jobber i barnehagen har kunnskap om hvordan barns psykiske vansker utvikles, hvordan de kommer til uttrykk, slik at man raskt kan få avdekket disse vanskene (Drugli, 2018, s. 236). Ottem & Lian (2008) indikerer at på mange måter kan man se på en språkforstyrrelse som en skjult vanske, og man kan se en sammenheng mellom den skjulte vasken og eksklusjon fra deltakelse på mange arenaer. Barn med en språkforstyrrelse opplever en fortvilelse over å ikke ha så mange venner som andre, og over at de ikke lærer så raskt som andre. Fortvilelsen barna viser kan vises gjennom at de trekker seg unna eller at de kan bli utagerende, slik som vi har nevnt tidligere. Derfor er det mange barn med en språkforstyrrelse som opplever lærevansker, atferdsvansker, psykiske vansker og som kan ende opp i problemer (Ottem & Lian, 2008, s. 42).

5.5 Spesifikke tiltak mest rettet mot munnmotorikk.

Deltagerne har mange tiltak som de bare ramser opp, de har en verktøykasse av generelle tiltak. De gjør mange tiltak for at de ser at barna synes det er gøy, de forteller også at de gjør ting fordi de alltid har gjort det. Det tiltaket deltagerne har mest erfaring med er bruk av munnmotorikk

Funnene våre viser at deltagerne har gode erfaringer med å arbeide med språk i det allmennpedagogiske tilbudet. De beskriver aktivt bruk av bøker, sang, rim og regler og ansatte i barnehagen som gode språklige rollemodeller, og viktigheten med å skape gode relasjoner. Gjems (2018) støtter opp om viktigheten rundt gode relasjoner og peker på at i barnehager med god kvalitet er det tette og gode relasjoner mellom barn og barnehagepersonalet. I tillegg uttrykker hun at barnehagepersonalet må ha høy kompetanse i å støtte barns språktilegnelse og barnas interesser og utforskende aktivitet (Gjems, 2018, s. 420). Dette støttes av GoBan studien som viser til at noen av kjennetegnene på barnehager med god kvalitet er der ansatte viser entusiasme, varme og at de er imøtekommende overfor barn, foreldre og personalet (Alvestad et al., 2019). Videre beskriver Gjems (2018) at barnehageansatte med høy kompetanse er ansatte som inviterer barn til å dele erfaringer, ideer eller meninger, at de ansatte i barnehagen er tydelige og viser at de lytter aktivt og er nærværende. Når barnehageansatte lytter til barna, hører man på hva de sier og i tillegg observerer de det barnet uttrykker gjennom kroppsspråk. Den ansatte viser sin interesse og engasjement ved å gi barnet full oppmerksomhet, gir barnet øyekontakt og bekrefter med nikk og smil (Gjems, 2018, s.425). På en annen side viste GoBan studien at en utfordring i det daglige arbeidet i barnehagen er å klare å stille åpne spørsmål, og gi rom for vedvarende felles samtaler ut fra varierte erfaringer og barns initiativ. Dette viser at det er behov for mer kompetanse om betydningen med slike språklige samspill for barns læring, utvikling og trivsel (Alvestad et al., 2019). Bruk av bøker og tekster er viktig i barnehagehverdagen og Grøver (2018) trekker frem bøker som en kilde til å lære språk og utvikle kunnskap om verden, men også til å utvikle skriftrelaterte ferdigheter (Alvestad et al, 2019). Bøker er også en kilde til samvær og kontakt mellom barnehageansatte og barn. I tillegg fremhever Grøver (2018) viktigheten med å tenke over hvilke bøker man velger, det er viktig at man ikke bare prioriterer en type bøker, men gir barna erfaring med bredden av bøker, både bildebøker, ordløse bøker, og informasjonsorienterte bøker, da ulike tekster gir ulike former for samtaler og språkbruk (Grøver, 2018, s. 95,116). På en annen side viser Høier (2010) gjennom sin

undersøkelse at det er viktig at de ansatte tenker forebyggende med tanke på de barna som viser lite interesse for å bli lest for, de som tar lite kontakt med de ansatte i barnehagen og de som viser lite initiativ til å fortelle noe selv. Dette krever barnehageansatte som engasjerer seg og prøver å inkludere alle barna i ulike aktiviteter og ikke bare de som selv tar initiativ til f.eks. boklesing og samtale (Høier, 2010). Dette støttes også av Sénéchal & LeFevre (2002) de peker på at graden av kvaliteten på høytlesning i barnehagen er viktig for utviklingen av barns tekstkunnskap og ordforråd. Dette har igjen betydning for i hvilken grad de er i stand til å forstå innholdet i ulike tekster (Sénéchal & LeFevre, 2002). Fodstad (2018) har studert hvordan blant annet poetiske tekster kan være med å utvikle språket til barn i barnehagealder (Fodstad, 2018, s. 90). Sang, rim og regler hører til i poetiske tekster i tillegg til dikt, gåter vitser og sangleker. Aktiviteter med poetiske tekster bidrar til felleskap og latter og barna kan glemme både tid og sted, og i tillegg styrkes også barns fonologiske og metaspråklige bevissthet når de holder på med slike aktiviteter. Poetiske tekster bør brukes aktivt i barnehagehverdagen og på den måten kan man høste mange gevinster for barns språktilegnelse (Fodstad, 2018, s. 95). Rygvold et al (2019) beskriver at det å jobbe tidlig og generelt med et godt språkmiljø for alle barn legger man et viktig grunnlag for senere språk- og leseutvikling. Å jobbe på denne måten er også forbyggende med tanke på senere språkforstyrrelser og mulige konsekvenser av disse forstyrrelsene. Denne måten å jobbe på inngår i det å jobbe på et universelt forebyggende nivå (Rygvold et al., 2019, s. 320). I rammeplanen (2017) blir det også tydeliggjort at barnehagen skal tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger. Dette skal også gjøres når et barn kan ha behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Selv om alle deltagerne beskriver gode erfaringer og god tilrettelegging av et allmenpedagogisk tilbud beskriver de det mer utfordrende når de skal tilrettelegge for barn med en språkforstyrrelse. Det kan se ut til at det er lite refleksjoner rundt nytten av dem. I følge Rygvold et al (2019) har barn med en språkforstyrrelse også utbytte av de universelle tiltakene som tidligere har blitt nevnt, men de trenger i tillegg målrettede tiltak over tid. Her må språkarbeidet rettes mot de spesifikke problemene barnet har. Målet er at barnet skal lære seg å leve med språkforstyrrelsen (Rygvold et al., 2019, s. 323). Når man skal sette i gang tiltak for barn som har en språkforstyrrelse bør man ta utgangspunkt i barnets interesser, og i tillegg ha språkets sosiale og kommunikative funksjon i sentrum (Law, Dennis & Charlton, 2017). Når man setter i gang tiltak er ikke målet bare å lære barn nye ord og bøyninger eller

mer avanserte setningsstrukturer. Det er viktig å huske at barn som har språkforstyrrelser ikke bare skal «lære» ord og setninger, men at et overordnet mål er å bedre deres forutsetning for å kommunisere, lek og samspill med jevnaldrende og voksne. Hvis innholdet i språktiltakene rettes mot ord og setninger barnet har bruk for i sosiale situasjoner, kan det ha god effekt på språkutviklingen ved at barnet hører det jevnaldrende sier, og kan bruke språket mer aktivt for å ta del i leken. Det kan derfor være en fordel å starte språkarbeidet med det som best hjelper barnet med å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner, slik at barnet kan delta aktivt i sosiale sammenhenger. Det kan da være aktuelt å fokusere på språkforståelse, ordforråd, bruk av ytringer som er lengre enn ett og to ord, narrativer og samtaleferdigheter (Rygvold et al., 2019, s. 319). Barn med en språkforstyrrelse er en sammensatt gruppe, og det kan ikke være bare en måte å gjøre ting på. Man må ta utgangspunktet i barnets vansker og utviklingsnivå. De fleste av barna med en språkforstyrrelse vil ha nytte av en bred tilnærming, og hovedføringene i arbeidet bør være tiltak som styrker språket og kompensere for vanskene til barnet. De bør oppfordres til å bruke språket og kommunisere mens det vil være uheldig med stadig problemfokus eller terping og korreksjon (Rohrer-Baumgartner & Urnes, språkforstyrrelser., 2018, s. 299). Videre reflekterer deltagerne over hvorvidt tiltakene de gjør er de riktige. Det er utfordrende å gjennomføre tiltak som skal passe den enkelte, samtidig som at det skal passe barnegruppen. Arbeidet mot komplekse og /eller vedvarende språkforstyrrelser må basere seg på respekt for barna og de utfordringene de sliter med. For at barna skal kunne få en ny giv må tiltakene være appellerende og engasjerende, og de må vekke positive følelser. Dette kan kreve nye aktiviteter, nye tilknytninger og kanskje overgangen til en ny barnehage (Befring, 2019, s. 179). Hvis tiltak settes inn for sent kan både barnet og miljøet mistet selvtillit og mestringstro. Da må tiltakene gjennom mange negative følelser som nederlagene kan ha skapt, før de kan komme inn i positive læringsmodus (Hagtvet & Klem, 2019, s. 212). Dette fordrer kompetansen hos barnehagelæreren, og dessuten en holdning og en vilje til å gripe inn og handle når man registrerer et barn som strever (Hagtvet & Klem, 2019, s. 203). Barnehagelærerens oppgave blir å legge til rette for universelle tiltak for alle barna, sette inn selekterte tiltak ved bekymring rundt barns språkutvikling, og vurdere hvilke barn som bør utredes for mer omfattende språkforstyrrelser. Disse barna kan da få individuelle tiltak i form av spesialpedagogisk hjelp (Krogenæs, 2021). Gjennom en tidlig og tilpasset tilrettelegging kan barnehagen hjelpe barnet til å få en best mulig utvikling og læring, og forebygge eventuelle fremtidige lærevesker i skolen (Nilsen, 2014, s. 40).

Munnmotoriske øvelser er et tiltak som deltagerne beskriver at de setter inn i barnehagen for å få bedre munnmotorikk og tydelige lyder. En deltager beskriver at dette er et tiltak som gjennomføres hvis barnet er slapp i muskulaturen og trenger å øve opp musklene i ansiktet. En vanlig oppfatning tidligere og som fortsatt eksisterer er at når barn hadde uttalefeil skyldtes det umoden motorikk, og at barnet ville vokse det av seg. Derimot viser undersøkelser at det bare er en liten andel av barn som har uttalevansker på grunn av umoden munnmotorikk (Pennington og Bishop, 2009). Horn & Espenakk, (2002, s. 101) trekker frem at for barn som har slapp munnmotorikk, kan det være nyttig med «blåseleker», blåse bort en fjær, blåse med sugerør i en kopp med vann eller lignende. Dette for å bedre dirigeringen av luftstrømmen ut gjennom munnen. Palsdottir (2008, s. 14) uttrykker også noe lignende, et normalfungerende barn har samtlige språklyder på plass når det er rundt fem år, men noen barn kan av ulike grunner ha problemer med å uttale enkelte lyder. Når man har problemer med å uttale lydene l-r og s er dette som regel motorisk betinget eller skyldes artikulatoriske vansker. Barn som skal lære å uttale disse lydene vil ha stor nytte av aktiviteter som går på å trene musklene i tungen, munnen, leppene og ansiktet. Denne aktiviteten vil føre til økt bevissthet om hvor de enkelte lydene skapes, og hvordan tunge-, munn- og ansiktsmuskulaturen fungerer. I motsetning til at noen teorier viser til at det tidligere ble antatt at styrket munn- og tungemotorikk bedret barns uttale, viser blant annet forskningen til Lof (2006) at munnmotoriske vansker sjelden er årsaken til barns uttalevansker, og heller blir en tidstyv i stedet for effektiv hjelp for barna. Munnmotorikk vil ikke ha effekt på språklidsvansker fordi vansken ikke er motorisk betinget, men kan ha effekt der vansken faktisk er motorisk. Med oralmotoriske øvelser uten tale som blåsing, suging og tungeøvelser (eks. «vaske huset», ta tungen opp mot nesens og ned til haken) er målet å styrke musklene og forberede forutsetningen for å produsere tale. Videre beskrives det at for barn med forsinket fonologisk utvikling og fonologiske vansker vil ikke oralmotoriske øvelser ha noen effekt, deres vansker er ikke motoriske. Når man bruker tale brukes kun en liten prosent av talemuskulaturens totale kapasitet. Det er viktig å jobbe med den ferdigheten man ønsker å forbedre, og for å få en forbedret tale må man da øve på å snakke. I logopedisk behandling er det ikke uvanlig å bruke munnmotoriske øvelser som oppvarming, og når man skal utføre krevende øvelser som fordrer bruk av maksimal muskelkapasitet (f.eks. vektløfting eller løp) er oppvarming fornuftig. Det er derimot ikke bruk for oppvarming ved tale da det krever langt under maksimal kapasitet (Lof, 2006).

En nyere studie gjennomført av Alhaidary (2021) har sett på litteraturen som finnes om bruk av munnmotoriske øvelser uten tale, for å behandle språklydvansker. Barn med språklydvansker trenger effektive tiltak for å forbedre uttalen, og det finnes mange tiltak tilgjengelig. Den mest brukte teknikken er oral- motorisk trening hvor en del av øvelsene er munnmotoriske øvelser uten tale. Selv om munnmotoriske øvelser uten tale er noe av det som er veldig populært å bruke, mangler denne teknikken støttende funn i litteraturen. I tillegg stilles det spørsmål rundt begrunnelsene for denne behandlingen. Det finnes mange andre uttale øvelser som er tilgjengelig for logopeder og barnehagelærere. Ved å bruke munnmotoriske øvelser uten tale er målet at de etter hvert skal klare å utføre disse øvelsene i uttalesammenheng. Avslutningsvis viser studien Alhaidary (2021) til at det er behov for mer forskning for å undersøke verdien av munnmotoriske øvelser uten tale for å behandle uttalevansker hos barn.

Studien til Lof & Watson (2008) støtter opp om at det er mange logopeder som bruker munnmotoriske øvelser uten tale (blåsing ol.), og fant i sin studie at 67-85% av logopedene som deltok, brukte munnmotoriske øvelser uten tale, som tiltak for å bedre uttalen til barn. En nyere forskning gjort av Brumabaugh & Smit (2013) fant i sin studie at det var 67 % av logopedene som brukte oralmotoriske øvelser uten tale av og til, noen ganger, ofte eller alltid. På en annen side undersøkte McCauley (2009) hvilke bevis som finnes for at munnmotoriske øvelser skal kunne forbedre uttale. Funnene i studien er tvetydige, da de mangler godt utformede, eksperimentelle kontrollerte studier med tilstrekkelig kraft og godt beskrevne deltagere. Dette viser at det er viktig at logopeder og barnehagelærere nøye vurderer hva eventuelle munnmotoriske øvelser, som helt konkret vil hjelpe et barn som har uttalevansker. Videre peker McCauley (2009) på at hvis barnehagelæreren er bekymret for fraværet av f.eks. d/t i barnets uttale, vil barnehagelæreren om hen har kunnskap om motorisk læring, stille seg spørsmål ved bruk om en munnmotorisk øvelse uten tale vil hjelpe.

Deltagerne har fokus på språklydvansker, men de skiller ikke mellom fonetiske vansker, fonologisk forsinkelse og fonologiske vansker. De setter inn munnmotorikk som et tiltak for det som kan være en fonologisk forsinkelse, men de ulike uttalvanskene krever ulike tiltak. De ulike typene uttalevanskene er forårsaket av ulike problemer i den språklige prosesseringen som igjen krever ulike tilnærminger. Barna kan også ha problem på ett eller flere av områdene. Dodd (1995) foreslår en klassifisering i fire ulike underkategorier av språklydvansker, artikulasjonsvansker, fonologisk forsinkelse, konsekvent fonologisk forsinkelse og inkonsekvent fonologisk forsinkelse. Barn med artikulasjonsvansker har en

nedsatt evne til å uttale fonemer, vanligvis /s/ eller /r/. Om barn har en fonologisk forsinkelse bruker de typiske fonologiske prosesser som er normale for yngre barn. Barn med en konsekvent fonologisk forsinkelse bruker fonologiske prosesser som er atypiske i den normale språklydutviklingen og erstatningslydene er ofte konsekvente. Barn med inkonsekvent fonologiske vansker er den mest alvorlige, de har ikke munnmotoriske vansker med å imitere lyd, men de har vansker med å velge riktig lyd i riktig rekkefølge, og kan sammenlignes med dyspraksi (Dodd, 2013, s. 10). Deltagerne beskriver barns uttalevansker som artikulasjonsvansker (fonetiske vansker) men mange av disse barna har nok en språkforstyrrelse (fonologiske vansker). Av 1100 barn som ble henvist til logopedtjeneste i løpet av en 15 måneders periode hadde 320 barn uttalevansker. Resultatene viste at av de 320 barna hadde 57,5 % fonologisk forsinkelse, 20,6 % hadde konsekvent fonologisk forsinkelse, 9,4 % hadde inkonsekvent fonologisk forsinkelse og kun 12,5 % hadde artikulasjonsvansker. De barna som hadde artikulasjonsvansker hadde ofte bare den vansken, mens barn med fonologiske vansker ofte hadde flere vansker samtidig (Bromfield & Dodd, 2004). Ifølge Wren et al (2016) er en artikulasjonsvanske ikke en alvorlig vanske, og noe man kan ekskludere når man ser på barn med uttalevansker. På en annen side peker Rygvold (2017) blant annet på at når barna er i fireårsalderen er det viktig at man ikke bare ser på artikulasjon, det fonetiske aspektet, men at man i denne alderen også bør være klar over at barna bør kunne bruke språklydene til å formidle og skille mening, fonologisk mestring. Så i stedet for å jobbe med munnmotorikk kan barnehagelærere i stedet jobbe med å være gode taleforbilder, ikke påpeke feil, gjentar ord korrekt, og ikke stille for store krav til presis artikulasjon på et tidlig tidspunkt (Rygvold, 2017, s. 187). I følge Rygvold (2008) trenger barn med fonologiske vansker å lære hvordan språklydene fungerer i språket, å forstå at ord ikke bare er helhetlige lydklanger, men at de kan deles opp, og at kombinasjoner som kuer- duer, spille og pille formidler ulike meninger. Man må rette fokuset på språket og ikke på motorisk produksjon av lyder. Hvis man jobber på denne måten vil fokuset være på ordmening som kan være med på å bidra til å utvikle produksjon av språklyder uten direkte artikulasjonstrening (Rygvold 2008, s.245, 246). En tidlig avdekking av risiko for språkforstyrrelser vil være bra for barnet hvis det følges opp med gode kvalifiserte språkpedagogiske tiltak (Klem & Hagtvet, 2018, s. 196). Selv om barnehagelæreren skal ha kunnskap om språklydvansker er det på den andre siden ikke barnehagelærernes oppgave å finne ut hvilken uttalevanske barnet har. Stortingsmelding 6 nevner personalets kompetanse som en viktig faktor for at barn skal få den oppfølging de har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s. 22). Barnets alder kan gi en pekepinn på om barnets tale følger typisk utvikling, og det er derfor viktig at barnehagelærere har

kunnskap om typisk utvikling av språk og tale. Horn & Espenakk (2002) viser til at i disse tilfellene bør man ta kontakt med logoped eller PPT, slik at barnet kan få en bredere utredning for vanskene sine. Dette vil si at når barn går i barnehagen er det ikke de ansattes oppgave å behandle eller korrigere barnas eventuelle språkforsinkelser, men i stedet observere barnas språkutvikling, tilrettelegge miljøet rundt barna, og være den som henviser til videre utredning når det er behov for det. Små grupper, lesing, spill, rim og regler, lytteleker er måter å tilrettelegge miljøet i gruppen slik at alle barn får mulighet og lyst til å bruke språket. Til alle disse tiltakene kan det være fint å bruke visuell støtte som for eksempel bilder. Visuell støtte og bilder er det flere av deltagerne som er opptatt av og har gode erfaringer med (Horn & Espenakk, 2002, s. 101).

6.0 Avslutning

Vi vil i dette kapitlet komme med en avslutning og en besvarelse av problemstillingen vår:

Hvordan beskriver barnehagelærere sin kompetanse på, og arbeid med barn med språkforstyrrelser?

Våre funn viser at barnehagelærerne har mye erfaring og kompetanse når det kommer til barn med en språkforstyrrelse. De har kunnskap om kompleksiteten som ligger i fenomenet barn med en språkforstyrrelse, men kanskje ikke tilstrekkelig kompetanse og ferdigheter til alltid å kunne oppdage denne kompleksiteten. En konsekvens av å ikke oppdage en språkforstyrrelse kan da bli at barn som har behov for en grundigere kartlegging ikke blir henvist videre til rette instans.

Barnehagelærerne i vår studie snakker om det å vente og se, og at selv om de noen ganger mistenker at det kan være noe mer, så venter de. Her kan konsekvensen i verste fall bli at man venter og mislykkes. Dersom man skal vente og se, må man vite hva man venter på og hva man skal se etter. Barnehagelærerne som deltar i vår studie har kunnskap om at observasjon er viktig, og alle deltagerne bruker observasjon i hverdagen, men de har kanskje ikke alle redskapene de trenger for i større grad å kunne gjøre systematiske observasjoner. Tiltakene barnehagelærerne har kompetanse på og benytter seg av er rettet mot de synlige vanskene, og i stor grad er det generelle tiltak. Som vi har nevnt tidligere i oppgaven vil det ikke være et tiltak som passer for alle. En konsekvens av det kan da bli at kanskje ikke alle barna får den hjelpen de har behov for.

Denne studien viser at våre funn bekrefter tidligere funn når det gjelder barn med en språkforstyrrelse. Dette viser kanskje at verden ikke har forandret seg så mye, tross for at

andre har funnet, og gjort oppmerksom på noe av det samme tidligere. Et viktig funn vi har gjort er at barnehagelærerne i vår studie i stor grad benytter generelle tiltak, uten at de har gått i dybden på hva barna egentlig strever med. Det er også et viktig funn at barnehagelærerne har lite fokus på strukturert observasjon, siden det er kommet mange verktøyer for dette i den senere tiden. Videre er det et nytt og spennende funn at barnehagelærerne har mye fokus på motoriske øvelser og dette har nok liten hensikt. Her ser det ut til at det blir viktig med ny kunnskap inn i barnehagene.

Vi håper at funnene fra dette mastergradsprosjektet kan komme til anvendelse for andre barnehagelærere, ved at de får nyttig kunnskap som kan hjelpe dem i deres arbeid med barn som har en språkforstyrrelse. Videre håper vi at denne studien kan hjelpe andre barnehagelærere til å se kompleksiteten ved en språkforstyrrelse, og at de ser viktigheten av tidlig innsats i arbeidet med barna som har en språkforstyrrelse.

For en videre forskning hadde det vært naturlig å sett enda nærmere på hvordan barnehagelærere forstår kompleksiteten rundt en språkforstyrrelse, og hvordan de får kunnskap og kompetanse på området. Kanskje er det behov for intervensjoner med tanke på å øke barnehagelærernes kunnskaper og ferdigheter på dette området.

Vi vil avslutte denne masteroppgaven med et sitat fra en deltager etter endt intervju.

I helt korte trekk må alle lære seg noe om språkvansker, hva er det og hva kan man gjøre, og hvilke tegn skal vi være obs på, så gjør noe, ikke vent og se.

Som vi har skrevet om tidligere i studien er det stor sannsynlighet for barnehagelærere å møte på barn med en språkforstyrrelse. Da er det viktig at man som barnehagelærer vet hva man skal se etter, hvordan en språkforstyrrelse kan komme til uttrykk, og hvilke tiltak man skal sette i gang for de ulike vanskene, som vil hjelpe barnet.

Litteraturliste.

- Adlof, S. M., Baron, L. S., Bell, B. A., & Scoggins, J. (2021). Spoken Word Learning in Children with Developmental Language Disorder or Dyslexia. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 64(7), 2734–2749.
https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00217.
- Alhaidary A. (2021). Treatment of speech sound disorders in children: Nonspeech oral exercises. *International journal of pediatrics & adolescent medicine*, 8(1), 1–4.
<https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2019.07.008>
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J.B., Tungdal, I.B.E., Velde, K.L & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Rapport nummer 85, Universitetet i Stavanger. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis- En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aspøy, T. M., & Bråten, B. (2014). *Språklige rollemodeller- hvordan barnehageansattes kompetanse om språk kan styrkes*. Oslo: Fafo.
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. In E. Befring, K.-A. B. Næss, R. Tangen, & R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk* (pp. 168-195). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Befring, E., & Næss, K.-A. B. (2019). *Spesialpedagogikk*. (R. Tangen, Ed.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained

- language problems. *International journal of language & communication disorders*, 49(4), 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. United states of America: John Wiley & sons.
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Stability of language in childhood: a multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. *Developmental psychology*, 48(2), 477–491. <https://doi.org/10.1037/a0025889>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children’s speech and language skills. *Early child development and care*, 190(14), 2205-2213. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Broomfield, J., & Dodd, B. (2004). The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2), 135–151. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct267oa>
- Brumbaugh, K. M., & Smit, A. B. (2013). Treating children ages 3-6 who have speech sound disorder: A survey. *Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online)*, 44(3), 306-319. doi:[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013/12-0029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013/12-0029))
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. In H.

- Bjørnsrud, & S. Nilsen. *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (pp. 71-86). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Burroughs, E. I., & Tomblin, J. B. (1990). Speech and language correlates of adults' judgments of children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 485–494. <https://doi.org/10.1044/jshd.5503.485>
- Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T. J., & Sawyer, B. (2020). Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. *Child development*, 91(2), 471–487. <https://doi.org/10.1111/cdev.13183>
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 46(3), 544–560. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/044))
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018). *NESH, Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)
- Dennis, J., Law, J., & Charlton, J. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders: (Protocol). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1), 1-21. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>
- Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S., & Hua, Z. (2013). Children's acquisition of phonology. I B. Dodd (Red.), *Different Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (s. 24-43). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, Barbara (2013). *Children with speech defining the problem disorder*. I B. Dodd (Red.), (s. 3- 23). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A

- review of social and emotional functioning in adolescence. *Child language Teaching and Therapy*, 26(2),27(2),105-121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- Drugli, M. B. (2018). Psykisk helse og psykiske vansker. In V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, & M. B. Drugli (Ed.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (pp. 219-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C., & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 53(4), 799-810. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12385>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Espenakk, U., Frost, J., Høigård, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., Hell, H. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Fodstad, C. (2018). Tre litterære sjangre: Hvordan styrke poetiske tekster, eventyr og bildebøker barns språk. In S. Kibsgaard, *Veier til språk* (pp. 90-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gerber, S., Brice, A., Capone, N., Fujiki, M., & Timler, G. (2012). Language use in social interactions of school-age children with language impairments: an evidence-based systematic review of treatment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43(2), 235–249. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0047\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0047))
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Sammfunnsvitenskapens forutsetninger- Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Gjems, L. (2018). Barn, språk, læring og lek. In V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, & M. B.

- Drugli (Ed.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (pp. 413-428). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goh, S. K. Y., Griffiths, S., Norbury, C. F., & the SCALES Team. (2021). Sources of variability in the prospective relation of language to social, emotional, and behavior problem symptoms: Implications for developmental language disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 130*(6), 676–689. <https://doi.org/10.1037/abn0000691>
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian journal of educational research, 62*(5), 649-663. DOI: 10.1080/00313831.258276.
- Hagtvet, B. E., & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (pp. 196-217). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hansen, J. E., & Broekhuizen, M. L. (2021). Quality of the language-learning environment and vocabulary development in early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(2), 302-317. <https://doiorg.ezproxy.nord.no/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Haugen, R. (2014). Barns utvikling i førskolealder. In R. Haugen, B. Lie, A. Vogt, & V. D. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (pp. 99-125). Oslo: Cappelen Damm.
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2014). Language impairment from 4 to 12 years: prediction and etiology. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR, 57*(3), 850–864. https://doi.org/10.1044/2013_JSLHR-L-12-0240.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hoff, E. (2010, August). Context effects on young childrens language use: The influence of conversational setting and partner. *First language*, pp. 461-472.
- Horn, E., & Espenakk, U. (2002, September 12). TRAS (Tidlig registrering av Språkutvikling. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk*, pp. 145-150.
- Humle, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorder of language learning and cognition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Høier, J. (2010). Tidlig innsats for livslang læring—Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 330-342. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-08>.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling- muntlig og skriftlig* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *introduksjon til vitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, T. (2015). *Kartlegging av barn er krenkende*.
[– Kartlegging av barn er krenkende \(barnehage.no\)](#)
- Kirk, S., Gallagher, J.J., Coleman, M.R. & Anastasiow, N. (2012). *Education Exceptional Children* (13. utgave). International edition. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Klem, M., & Hagtvet, B. (2018, april). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, pp. 12-24.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk*

i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011.

Kristoffersen, E. K., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A., & Næss, K.-A. (2021, mars). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge- en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, pp. 6-23.

Krogenæs, K. (2021, april). Barn med språkforstyrrelser og et godt språkmiljø i barnehagen for alle barn. *Spesialpedagogikk*, pp. 3-16.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Rammeplan for barnehagen (udir.no)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Law, J. (2000). Childrens communication: development and difficulties. In J. Law, A. Parkinson, & R. Tamhne, *communication difficulties in childhood* (pp. 3-33). Oxford: Radcliffe medical Press.

Law J, Dennis JA, Charlton JJV. Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews 2017, Issue 1*. Art. No.: CD012490. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>

Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2003(3), CD004110. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004110>.

Le, H. N. D., Mensah, F., Eadie, P., McKean, C., Sciberras, E., Bavin, E. L., Reilly, S., & Gold, L. (2021). Health-related quality of life of children with low language from early childhood to adolescence: results from an Australian longitudinal population-based study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 62(3), 349–356. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13277>

- Lervåg, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: a Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 45(3), 764–781. <https://doi.org/10.1037/a0014132>
- Lie, B. (2014). Språkvansker hos førskolebarn. In V. Nilsen (Ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (pp. 182-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., & Clair, M. C. S. (2020). What Are the Peer Interaction Strengths and Difficulties in Children with Developmental Language Disorder? A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093140>.
- Lof, G. L. (2006, November). Logic, theory and evidence against the use of non-speech oral motor exercises to change speech sound productions. In *Invited presentation at the ASHA Annual Convention, Miami, FL, Nov (Vol. 17)*. [Logic, Theory and Evidence Against the Use of Non-Speech Oral Motor Exercises to Change Speech Sound Productions \(speech-language-therapy.com\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/037)).
- Lof, G. L., & Watson, M. M. (2008). A nationwide survey of nonspeech oral motor exercise use: implications for evidence-based practice. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(3), 392–407. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/037\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/037))
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngseth, E. J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (pp. 302-317). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvansker- generelle og spesifikke tiltak. In I. V. Bele, *Språkvansker. teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (pp. 147-164). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Løge, I.K. (1995). Språk-, tale- og kommunikasjonsvansker. I Eck, O.R & Rognhaug, B (red): *Spesialpedagogikk i førskolealder*. Oslo:Tano
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker. barnehagens møte med sårbare barn og unge* (pp. 56-69). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- McCauley, R. J., Strand, E., Lof, G. L., Schooling, T., & Frymark, T. (2009). Evidence-based systematic review: effects of nonspeech oral motor exercises on speech. *American journal of speech-language pathology, 18*(4), 343–360. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/09-0006\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/09-0006))
- McGregor K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, speech, and hearing services in schools, 51*(4), 981–992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003.
- McLeod, S. (2017). Speech Sound Aquisition. I: J.E. Bernthal, N.W. Bankson & P. Flipsen Jr.P. *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children*, p.82-143 (Eighth Edition). Boston: Pearson
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Ed.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen-forskning og praksis* (pp. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin, 138*(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 21 (2016–2017) - regjeringen.no

- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Ottem, E., & Mossige, J. G. (2019). Strukturert vokabularundervisning i grunnskolen og førskolen. *Psykologi i kommunen*, (3). Fagfellevurdert: Endringer i læreres og førskolelæreres vurderinger av barns språklige ferdigheter / *Psykologi i kommunen* nr. 3 2019. Temanummer: Tilbakeblikk (psykisk-kommune.no)
- Nelson, K. E., Welsh, J. A., Trup, E. M. V., & Greenberg, M. T. (2011). Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. *First Language*, 31(2), 164-194. <https://doi.org/10.1177/0142723710391887>
- Nicola, K., & Watter, P. (2015). Health-related quality of life from the perspective of children with severe specific language impairment. *Health and quality of life outcomes*, 13, 127. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0326-1>
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2018). Spesialundervisningens tiltakskjede. In E. Befring, K.-A. B. Næss, R. Tangen, & R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk* (pp. 218- 250). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Nilsen, V. D. (2014). Samarbeid i barnehagen. In V. D. Nilsen, R. Haugen, B. Lie, & A. Vogt, *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 32-55). Oslo: CappelenDamm.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016).

- Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(1), 65–73.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12431>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & 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, and allied disciplines*, 57(11), 1247–1257.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Nordberg, A., & Jacobsson, K. (2021). Approaches and educational assessments of children's speech, language and communication development in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 191(14), 2188-2203. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/03004430.2019.1697693>
- Nouraey, P., Ayatollahi, M. A., & Moghadas, M. (2021). Late Language Emergence: A literature review. *Sultan Qaboos University medical journal*, 21(2), e182–e190.
<https://doi.org/10.18295/squmj.2021.21.02.005>
- Næss, K.-A., & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. In E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk* (pp. 279-300). Oslo: Cappelen Damm.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 99-127). Oslo: Gyldendal.
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. In I. V. Bele, *SPRÅKVANSKER. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (pp. 31- 42). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2015). *Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell*. Oslo: Statped.

- Palsdottir, H. (2008). *Språkglede i barnehagen- lek med språk, tekst og kommunikasjon*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual review of psychology*, 60, 283–306.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>.
- Rimehaug, T. (2018). Tidlig innsats og tverrfarglig samarbeid for barn i risikozonen. In V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, & M. B. Drugli (Ed.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (pp. 339- 352). Bergen: Fagbokforlaget.
- Redmond S. M. (2011). Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/hyperactivity disorder, and typical development. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42(4), 520–535.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0078\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0078)).
- Rohrer-Baumgartner, N., & Urnes, A.-G. (2018). Språkforstyrrelser. In A.-G. Urnes, *Den interaktive hjernen hos barn og unge. forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. (pp. 289-302). Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med. Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rygvold, A.-L. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. (T. Ogden, Ed.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Rygvold, A.-L. (2017). Språk- og talevansker. In A.-L. Rygvold, T. Ogden, & T. Ogden (Ed.), *Innføring i spesialpedagogikk* (pp. 161-191). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. K., & Næss, K.-A. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. In E. Befring, & K.-A. Næss, *Spesialpedagogikk* (pp. 301-337). Oslo: Cappelen Damm.
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., Vecchi, S., Battajon, N., Bertolo, L., Capirci, O., Carretti, B., Colatei, M. P., Frioni, C., Marotta, L., Massa, S., Michelazzo, L., Pecini, C., Piazzalunga, S., Pieretti, M., Rinaldi, P., ... Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review. *Brain sciences*, 11(5), 654. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Oracy: Social facets of language learning. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 695-705. DOI: 10.1080/03004430701377540
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0142723713510997>
- Siu, A. L., & US Preventive Services Task Force (2015). Screening for Speech and Language Delay and Disorders in Children Aged 5 Years or Younger: US Preventive Services Task Force Recommendation Statement. *Pediatrics*, 136(2), e474-e481. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1711>
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy

- outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(12), 1360–1369. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12497>
- Stangeland, B.E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Statistisk sentralbyrå (2023, 01.mai). *Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage*. Barnehager (ssb.no)
- St Clair, M. C., Forrest, C. L., Yew, S. G. K., & Gibson, J. L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: A population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2750-2771. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0061.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 16 (2006-2007) - regjeringen.no
- St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer— Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 23 (2007-2008) - regjeringen.no
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/?ch=1>
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. In Glaser, S. Vibeke, D. Ingunn, & M. Britt, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. forskning og praksis* (pp. 79-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: fagbokforlaget.
- Urnes, A.-G. (2018). Barn under skolealder. In A.-G. Urnes, *Den interaktive hjernen* (pp.

121-126). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Språk i barnehagen- mer enn bare prat.*

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

Utdanningsdirektoratet (2018) *Veileder: Barns trivsel – voksnes ansvar.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>

Utdanningsforbundet (2023). Språkkartlegging i barnehagen. (Utdanningsforbundet.no)

Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vogt, A. (2014). Kartlegging- fremgangsmåter og verktøy. In V. D. Nilsen, B. Lie, & A. Vogt,

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (pp. 78-98). Oslo: Cappelen Damm AS.

Vogt, A. (2014). Kartlegging- prinsipper og metodisk grunnlag. In V. D. Nilsen, R. Haugen, B. Lie, & A. Vogt, *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (pp. 56-77). Oslo: Cappelen Damm AS.

Warren, S.F. & Yoder, P.J. (1996). Enhancing communication and language development in young children with development delays and disorders. *Peabody Journal of Education*, 71(4), 118-132. DOI: 10.1080/01619569609595132

Wren, Y., Miller, L. L., Peters, T. J., Emond, A., & Roulstone, S. (2016). Prevalence and Predictors of Persistent Speech Sound Disorder at Eight Years Old: Findings From a Population Cohort Study. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 59(4), 647–673. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-S-14-0282.

Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-

language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech-
Language Pathology*, 9(4), 345-357. [https://doi.org/10.1044/1058-
0360.0904.345992](https://doi.org/10.1044/1058-0360.0904.345992)Language, Speech, and Hearing Services in Schools•Vol. 51•981–
992•October 2020.

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Bakgrunns erfaring:

- Hvilken utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring har du?
- Hvor har du fått din kunnskap om barns språkutvikling?
- Fortell kort om din bakgrunn når det gjelder å jobbe med barn med språkvansker.

Barn med språkvansker.

- Hva legger du i begrepet «barn med en språkforstyrrelse?». Språkforstyrrelser har tidligere blitt kalt for språkvansker.
 - Hvilke barn tenker du på da? Har du noen eksempler?
 - Hvilke tegn er det som vekker bekymring hos deg når det gjelder barns språkutvikling? Hvilke tanker har du om det?
 - Hva gjør at du blir ekstra oppmerksom til et barns språkvanske? I hvilke situasjoner? Har du noen eksempler?
- Ut fra dine erfaringer, hvilke språkvansker opplever du oftest å møte i barnehagen? Hvorfor tror du det er slik?
- Hvordan synes du det er å oppdage barn som har en språkvanske? har du noen eksempler?
 - Er det noen vansker som er lett? Kan du begrunne dette?
 - Er det noen vansker som går under radaren? Har du noen tanker om hvorfor det er slik?
 - Hvilke erfaringer har du med å identifisere barn med en språkvanske? kan du gi noen eksempler?

Barnehagens språkarbeid/miljø

- Hvordan tilrettelegger du for en god språkutvikling i barnehagen? Har du noen tanker om hvorfor dere gjør det slik?
 - Hva synes du er et godt språkmiljø? Kan du begrunne dette?
 - Hvilke barn er det som må tilrettelegges for? Er det noen som er ekstra viktige? Kan du gi noen eksempler?
 - Hvordan støtter du barn med en språkvanske i hverdagen? Har du noen eksempler?
 - Hvilke erfaringer har du med forebygging og tidlig innsats for barn med språkvansker? Hvorfor gjør dere slik? Kan du begrunne det?
- Hvilke erfaringer har du med organisering av arbeidet med barn som har språkvansker i din barnehage?
 - Hva er det som er utfordrende? Har du eksempler?
 - Hva er det som er positivt? Har du eksempler? Hvorfor gjør dere slik?
- Hva gjør dere i barnehagen med barn som har språkvansker?

- Hvilke prosedyrer følger dere? Hvorfor gjør dere slik? Har du eksempel?
- Hvor stor er bekymringen før dere gjør noe? Hvorfor tror du det er slik? Har du noen tanker om hvorfor dere gjør slik?
- Hva tenker du om disse barna i barnehagen?
 - Hva er de største utfordringene? Har du eksempel?
 - Hva er det viktigste du gjør i møte med disse barna? Hvorfor gjør dere slik?
 - Hva har du erfart at har fungert best i møte med disse barna? Har du noen tanker om hvorfor dette har fungert?

Avslutning

- I en ideell verden, hvordan hadde du ønsket å kunne fulgt opp disse barna? Har du noen eksempel på det som har fungert hos dere?
 - Er det noe deres barnehage er god på i oppfølging av disse barna? Kan du begrunne dette?
- Er det noe annet om språkvansker du har lyst til å si noe om, som vi ikke har spurt om?

Eventuelle spørsmål:

- Vi har erfart at det ofte eksisterer en vente-og-se holdning til barn med språkvansker.
 - Har du noen tanker om at det fremdeles er en slik holdning?
 - Hva har dere gjort?
 - Hvorfor vedvarer denne holdningen tror du? Hva skal til for at den opphører?
- Hvem samarbeider du med når du har et barn med språkvansker?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” *Barn med språkvansker* ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kunne få mer kunnskap og innsikt i barnehagelærers erfaring i arbeid med å støtte barn med språkvansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Vi er to studenter som skriver sammen.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å høre ulike erfaringer fra barnehagelærere om hvilken erfaring de har i å arbeide med barn med ulike språkvansker i barnehagen. Vi håper også at prosjektet vårt kan tilføre forskningsfeltet nyttig kunnskap omkring denne tematikken, og at det skal ha en overføringsverdi for andre fagpersoner. Vi ønsker ikke å undersøke språkvansker hos barn som er flerspråklige.

Problemstillingen i prosjektet som skal analyseres er: Hvordan beskriver barnehagelærere egen kunnskap knyttet til barn på storbarnsavdeling med språkforstyrrelser?

Dette er en masteroppgave som tas ved Nord Universitet. Utvalget vårt er et strategisk utvalg, hvor vi vil velge informanter ut fra erfaring med valgt tema.

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 at du jobber som barnehagelærer i en barnehage. For å kunne svare på problemstillingen vår ønsker vi å gjennomføre intervju med barnehagelærere som har erfaring med språkvansker i dette prosjektet. Vi ønsker å intervju både menn og kvinner, nyutdannede og de med mer erfaring. Vi ønsker også å intervju en eller to barnehagelærere som har relevant videreutdanning innenfor barn og språk. Vi sender ut denne henvendelsen til fem ulike barnehager.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en kvalitativ undersøkelse, hvor vi skal bruke intervju for å belyse problemstillingen. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke erfaringer du som barnehagelærer har gjort deg i å støtte barn med språkvansker i ulike situasjoner og hva du tenker er et godt språkmiljø for barn med språkvansker. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet. Det er ønskelig at intervjuene blir gjennomført i slutten av November 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.

- Det er vi som er studenter og våre veiledere som vil ha tilgang
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Alle opplysninger vil anonymiseres.
- Du som deltar 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 personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15 mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Da vil også lydopptak og transkripsjoner slettes.

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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet ved Ina Molde og Camilla Molde (masterstudenter) på telefon 46629529/92253639 eller på epost: Ina-molde@hotmail.com/camillamolde@yahoo.no, eller Trine Telnes (veileder og Karianne Berg (veileder) på epost: trine.telnes@nord.no / karianne.berg@nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, kontaktopplysninger: personvernombud@nord.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Karianne Berg
(Veileder)

Trine Telnes
(Veileder)

Ina Molde
(Masterstudent)

Camilla Molde
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet barn med språkvansker, 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. NSD godkjenning
NSD sin vurdering.

Referansenummer

760542

Vurderingstype

Standard

Dato

27.10.2022

Prosjektittel

Barn med språkvansker

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Trine Telnes

Student

Ina Molde og Camilla Molde

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-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!

