

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Siri Pallin

Kandidatnr: 65

Utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen.

Developmental language disorder in Kindergarten.

Dato: 18.05.21

Totalt antall sider: 67

Forord

Denne masteroppgaven markerer for meg slutten på fem år som student ved Nord universitet. Disse to årene på master i tilpasset opplæring har for meg vært svært lærerike og jeg sitter igjen med mye nyttig kunnskap som jeg får bruk for i mitt arbeid som barnehagelærer og spesialpedagog. Jeg har også stiftet nye gode bekjenskaper som jeg tar med meg videre i livet.

I forbindelse med dette masterprosjektet er det mange som har støttet og hjulpet meg som fortjener en takk. Først vil jeg takke alle medstudenter gjennom to år på dette masterstudiet, de har bidratt til gode refleksjoner, ny kunnskap og nyttige diskusjoner som har gjort at jeg har utviklet meg som barnehagelærer og spesialpedagog. Jeg vil også takke familie, venner og samboer for støtte og gode ord gjennom oppgaveskrivingen. Uten informantene som tok seg tid til å delta og som villig delte deres kunnskap og erfaring med meg hadde det ikke blitt noen oppgave, takk! Til slutt vil jeg takke veileder Karianne Berg som har gitt god veiledning og støtte gjennom hele dette masterprosjektet.

Trondheim, mai 2021

Siri Pallin

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er pedagogers arbeid i barnehagen med barn som har utfordringer med språket og omhandler hvordan pedagoger støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen. For å vite mer om dette ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode. Gjennom intervjuene fikk pedagogene forklart og beskrevet hvordan de jobber med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen og jeg fikk innsikt i hvordan de forstår fenomenet utviklingsmessige språkforstyrrelser. Formålet med denne oppgaven har vært å øke min forståelse for dette fenomenet samt at oppgaven kan bidra til å belyse holdninger og praksis i barnehagen for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Gjennom formål og tema for oppgaven kom jeg frem til denne problemstillingen: *Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?* Siden problemstillingen favner mye har jeg brukt fire forskningsspørsmål som skal belyse de viktigste funnene i undersøkelsen.

Funnene viser at arbeid med språk i barnehagen står strekt blant pedagogene og at de har god kunnskap om språk og språkutvikling hos barn. Kunnskapen om utviklingsmessige språkforstyrrelser hos pedagogene er sprikende og de er selv usikre på sin kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det kommer frem at tidlig innsats står sterkt som strategi i barnehagen, men det blir sett på som utfordrende å oppdage barn og deres behov "tidlig nok". Aktiviteter som lesing, sang, samlingsstund, samtale, lek og ulike rutinesituasjoner blir alle sett på som aktiviteter hvor man kan fremme språklig utvikling for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Skal disse barna oppleve mestring og utvikling språklig er man avhengig av at pedagogen har kunnskap og kompetanse nok om språk, språkvansker og utviklingsmessige språkforstyrrelser. Har pedagogen dette vil man kunne fange opp, finne ut hva barnet strever med samt sette inn tiltak som har effekt for det enkelte barnet.

Abstract

The theme for this master's thesis is educators' work in the kindergarten with children who have challenges with the language. This master's thesis is about how educators support children with developmental language disorders in the kindergarten. To know more about this, a qualitative survey was conducted with an interview as a method. Through the interviews the educators got to explain and described how they work with developmental language disorders in kindergarten. I gained insight into how they understand the phenomenon of developmental language disorders. The purpose of this thesis has been to increase my understanding of this phenomenon and that the thesis can help to shed light on attitudes and practices in kindergarten for children with developmental language disorders.

Through the purpose and theme of the thesis, I came to this problem: How do educators in the kindergarten describe that they support children with developmental language disorders? Since the problem embraces a lot, I have used four research questions that will shed light on the most important findings in the study.

The findings show that work with language in kindergarten is strong among educators and that they have good knowledge of language and language development in children. The knowledge about developmental language disorders in educators is divergent and they themselves are uncertain about their knowledge of developmental language disorders. It emerges that early intervention is strong as a strategy in the kindergarten, but it is seen as challenging to discover children and their needs "early enough". Activities such as reading, singing, circle time, conversation, play and various routine situations are all seen as activities where one can promote language development for children with developmental language disorders. If these children are to experience mastery and development linguistically, one is dependent on the educator having sufficient knowledge and competence about language, language difficulties and developmental language disorders. If the educator has this, you will be able to capture, find out what the child is struggling with and implement measures that have an effect on the individual child.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Figuroversikt	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
2.0 Teori	5
2.1 Rammer rundt språkarbeid i barnehagen	5
2.2 Hva er språk?.....	7
2.3 Barns språkutvikling	8
2.4 Utviklingsmessige språkforstyrrelser	9
2.5 Tidlig innsats	11
2.6 Språkstimulering for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	12
2.6.1 Hvorfor støtte barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?.....	12
2.6.2 Språkfremmende aktiviteter for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	13
2.7 Pedagogens rolle	15
3.0 Metode	18
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	18
3.2 Kvalitativ metode	19
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	20
3.2.2 Utvalg	21
3.2.3 Planlegging og gjennomføring	22
3.2.4 Transkribering og analyse	23
3.3 Kvalitet i kvalitativ forskning	24
3.3.1 Pålitelighet	24

3.3.2 Troverdighet.....	25
3.3.3 Overførbarhet	25
3.3.4 Bekreftbarhet.....	25
3.3.4 Forskningsetikk	26
4.0 Resultat	28
4.1 Barn som i hovedsak strever med språket	28
4.2 Tidlig innsats som arbeidsmetode	29
4.3 Pedagogens rolle	30
4.4 Barnehagens språkmiljø.....	32
4.5 Aktiviteter som fremmer språket	33
5.0 Drøfting	36
5.1 Barn som i hovedsak strever med språket	36
5.2 Tidlig innsats som arbeidsmetode	38
5.3 Pedagogens rolle	39
5.4 Barnehagens språkmiljø.....	40
5.5 Aktiviteter som fremmer språket	41
6.0 Avslutning.....	46
6.1 Konklusjon	46
6.2 Videre forskning	48
Litteraturliste.....	49
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	1
Vedlegg 2: Intervjuguide	1
Vedlegg 3: Meldeskjema NSD.....	1
Figuroversikt	
Figur 1 Bloom & Lahey (1978).....	7

1.0 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er pedagogers arbeid i barnehagen med barn som har utfordringer med språket. Oppgaven har pedagogers forståelse av eget arbeid i fokus. Språklæringen er noe av det viktigste som skjer i et barns liv og det er igjennom språket man lærer å forstå verden. Gjennom språket får man innsikt i seg selv og man får ta del i felleskap. Språket er viktig for den sosiale, intellektuelle og emosjonelle utviklingen hos barn (Høigård, 2013, s. 17). Språket er en altså en stor del av oss mennesker og er noe barn utvikler fra tidlig alder. Ifølge statistisk sentralbyrå går 92% av alle barn i en alder av 1-5år i barnehage i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dette vil si at barnehagen gjennom sine ansatte er i en spesiell posisjon til å kunne påvirke barns utvikling generelt og språket spesielt. Språk og språkvansker har stått strekt i politiske dokumenter, utdanning og i samfunnet generelt i lengere tid, støttemateriellet til rammeplanen om språk beskriver at tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom arbeid i barnehage møter man mange ulike barn med ulike utgangspunkt for utvikling. Det er spennende å få oppleve hvor ulike barn er og hvor ulikt de utvikler språket sitt og kommunikasjonen sin. Det er dette som er bakgrunnen til at jeg vil studere temaet språk og språkvansker videre. Gjennom den utdanningen jeg har tatt og jobb i barnehage har interessen for barns språkutvikling og spesielt språkvansker i barnehagen økt. Gjennom utdanningen har interessen for barns språk og språkvansker blitt fanget gjennom min egen usikkerhet rundt de ulike begrepene jeg har bitt presentert og derav et ønske om å ville lære mer om barn, språk og språkvansker. Jeg har gjennom hele utdanningen og i starten av min jobbkarriere kjent på et gap mellom det fokuset som er i rammeplanen og andre dokumenter rundt dette tema og min egen kunnskap om barns språkutvikling og spesielt språkvansker i barnehagen.

Som beskrevet over går de fleste barn i Norge i dag i barnehage (statistisk sentralbyrå, 2020) og fra 1. august 2018 ble pedagognormen i Norge skjerpet, det skal nå være en pedagogisk leder per 7-9 barn under 3år og en pedagogisk leder til 14-18 barn over 3år (Udir, 2020). En pedagogisk leder skal ha pedagogisk utdanning og har ansvar for å lede og iverksette det pedagogiske arbeidet (Rammeplanen, 2017). Det er altså den som er pedagogisk utdannet som skal ha ansvar for det pedagogiske arbeidet i en barnehage og sørge for at barnehageloven og

rammeplanen blir oppfylt. I rammeplanen er det flere deler som omhandler språk og kommunikasjon. Under barnehagens formål og innhold er det beskrevet at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk og det er også et eget fagområde i rammeplanen som heter kommunikasjon, språk og tekst (Rammeplanen, 2017).

Statped (2019) sier at *“Barn med språkvanskar har auka risiko for å utvikle lese- og skrivevanskar, sosiale og emosjonelle vanskar og åtferdsvanskar. Det er ein sterk samanheng mellom språklege ferdigheiter i førskulealder og seinare skulefagleg utvikling”* (Statped, 2019). Ut ifra dette sitatet fra Statped har det altså stor betydning for barn med språkvansker at man har fokus på språk og språkutvikling i barnehagen. Å få støtte til språkutviklingen tidlig kan bidra til at barn med språkvansker får det bedre på skolen, opplever mestring i fag og har mindre sjanse for å utvikle atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker.

Tidlig intervensjon med tanke på språket påvirker senere lese og skriveutvikling positivt (Dickinson & Caswell, 2007). Neuman og Dwyer (2009) beskriver at det er i barnehagen barna legger grunnlaget for senere lese og skriveopplæring og at språket hos barn påvirker deres evne til å skape relasjoner til andre. De beskriver også at et godt utviklet språk gjør at barn enklere kan samarbeide og ta andres perspektiv. Barna i barnehagen bruker språket til å kommunisere med hverandre og voksne i leken og i alle rutinesituasjoner. De bruker det for å gjøre seg forstått og for å forstå. De som har vansker med språket kan altså ut ifra det Statped (2019), Høigård (2013), Dickinson og Caswell (2007) og Nauman og Dwyer (2009) også da få vansker med å ta del i lek, felleskap og å mestre rutinesituasjoner. Alt dette er med på å bevise at fokus på språk i barnehagen er viktig for alle barn og spesielt barn med språkvansker.

Rammeplanen (2017) sier at barnehagen skal være bevist på hvordan språk og kommunikasjon påvirker andre sider ved barns utvikling samt at alle barns skal få god språkstimulering og delta i aktiviteter som fremmer dette. Den sier også at man skal fange opp og støtte barn som har sen språkutvikling og/eller er lite språklige aktive. Meld. St. 6 har fokus på tidlig innsats og forebygging i barnehage skole og SFO. Den sier at språklige ferdigheter er viktig for barnas trivsel og mestring i hverdagen og at man kan se sammenhenger her allerede før tre års alder. Rammeplanens støttmateriell: Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat (Utdanningsdirektoratet, 2017) setter også fokus på språkarbeid i barnehagen. Den beskriver at arbeid med språk er en integrert del av

barnehagehverdagen og at språkstimulering er noe som kan skje gjennom hele dagen i mange ulike situasjoner.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven har vært å forsøke å finne ut av hvordan pedagoger i barnehagen arbeider med utviklingsmessige språkforstyrrelser og hvilke tiltak de selv synes har fungert godt og mindre godt for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det har også vært et mål å få svar på hvordan pedagogene forstår begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser og tidlig innsats. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å øke min forståelse rundt tema samt at prosjektet kan bidra til at andre pedagoger i barnehagen kan forstå tema bedre. Oppgaven kan også bidra til å belyse holdninger og praksis i barnehagen for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Med bakgrunn av det har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Bakgrunnen for denne problemstillingen handler om min undring rundt hvor mye pedagoger i barnehagen kan om tema utviklingsmessige språkforstyrrelser og er basert på at jeg selv viste lite om dette tema. Blant teori kommer det også frem at det florerer mange begreper rundt uforklarlige språkvansker som gjør at det vil være interessant å se om og hvordan pedagoger i barnehagen har fokus på akkurat utviklingsmessige språkforstyrrelser. Denne problemstillingen er ganske vid og jeg har derfor valgt å ha fire forskningsspørsmål. *Hvordan forstår pedagoger i barnehagen begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hvordan forstår pedagoger tidlig innsats opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hva er pedagogens rolle opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hvilke tiltak kan styrke språket til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?*

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel en er beskrevet over. Her er det beskrevet formål og bakgrunn for prosjektet. Kapittel to omhandler den teoretiske rammen for prosjektet. Her har jeg presentert generell språk teori og teori om barns språkutvikling. Begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, tidlig innsats, tiltak for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser og pedagogens rolle er

temaer jeg har valgt å ta for meg i teorikapitlet. Kapittel tre er metodekapitlet. Her har jeg gjort rede for de ulike metodiske valgene jeg har tatt i dette prosjektet. Her blir vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsdesign og metode presentert samt refleksjoner rundt undersøkelsens kvalitet og undersøkelsens etiske spørsmål. Kapittel fire er oppgavens resultat og drøftingsdel og tar for seg funnene i undersøkelsen som handler om hvordan pedagogene selv beskriver sitt arbeid med barn som har utviklingsmessige språkforstyrrelser. Til sist er kapittel fem der jeg forsøker å komme frem til en konklusjon på prosjektet. Her blir funnene fra undersøkelsen sett opp mot oppgavens problemstilling.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for dette masterprosjektet. Her er det valgt ut teori som skal belyse problemstillingen på best mulig måte. Først blir de lovpålagte rammene for språkarbeid i barnehagen presentert, her er lov om barnehage og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sentrale dokumenter som sier noe om språkarbeid i barnehagen. Videre blir det presentert og beskrevet hva språk er og hva vi som mennesker bruker språk til, her blir også generell språkteori presentert og forklart. Barns språkutvikling er sentral i denne oppgaven og teori om barns språkutvikling blir beskrevet. Begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser blir gjort rede for og det blir beskrevet hva det vil si at barn har utviklingsmessig språkforstyrrelse. Videre blir tiltak for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser presentert, her blir det beskrevet hva tidlig innsats, pedagogens rolle og språkmiljøet i barnehagen kan gjøre med den språklige utviklingen til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

2.1 Rammer rundt språkarbeid i barnehagen

Lov om barnehager (2005) er det juridiske grunnlaget for alt arbeid i barnehagen. Det er loven som danner grunnlaget for rammeplanen og som legger grunnleggende føringer om hvordan en barnehage skal drives og hva den skal inneholde. Barnehageloven sier også noe om hvilke rettigheter barn som trenger støtte til å utvikle språklige ferdigheter har. Barnehageloven, 2005, §1 sier noe om formålet til en barnehage. Her står det at *“barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling”* (Barnehageloven, 2005, §1). Barnehageloven, 2005, §2 omhandler barnehagens innhold og sier blant annet at *“barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelse og aktiviteter”*. Sier også at *“barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller”*. Barnehageloven, 2005, §31 handler om rett til spesialpedagogisk hjelp, her står det at *“formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter”*.

Mens lov om barnehage (2005) fastsetter overordnede bestemmelser for barnehagens innhold og oppgaver består rammeplanen av mer utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen (2017) sier noe om formål og innhold, verdigrunnlag, arbeidsmåter samt at den inneholder utfyllende fagområder man skal jobbe med. Et av fagområdene i rammeplanen er kommunikasjon, språk og tekst, dette området er spesielt relevant for denne

oppgaven. Rammeplanen beskriver hvorfor man skal arbeide med barns språkutvikling samt hva det er personalet skal gjøre i arbeidet med barns språkutvikling. Rammeplanen beskriver hva det er man skal oppnå gjennom arbeidet med kommunikasjon språk og tekst og beskriver ulike aktiviteter og tema som barna skal bli kjent med.

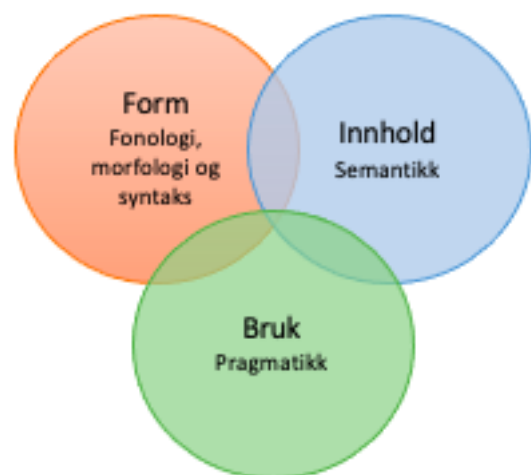
Rammeplan (2017, s.19) sier at barnehagen skal være bevist på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barns utvikling. Barnas kommunikasjon og språk skal støttes gjennom dialog og samspill slik at de kan kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Alle barn skal få god språkstimulering i hverdagen og de skal få delta i aktiviteter som fremmer utvikling av kommunikasjon og språk. Rammeplanen sier videre at personalet skal anerkjenne, respondere, støtte og stimulere alle barns ulike verbale og nonverbale uttrykk. De skal sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språk som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenking og som uttrykk for egne følelser. Personalet skal også være bevist på sin rolle som språklige forbilder.

Barnehagens fagområder er områder som har interesse og egenverdi for barn i barnehagealder. Disse skal bidra til å fremme trivsel, helse og allsidig utvikling. Fagområdene skal ses i sammenheng med hverandre (rammeplan, 2017, s. 29). I denne oppgaven vil jeg gi fagområdet kommunikasjon språk og tekst stor plass, men slik som rammeplanen sier vil språklig utvikling også være avhengig av de andre fagområdene og finne plass der.

Under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst står det at *”gjennom arbeid med dette fagområdet skal barnehagen bidra til at barna får utvikle og utforske sin språkforståelse, språkkompetanse, og et mangfold av kommunikasjonsformer. Barnas skal møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid”* (Rammeplan, 2017, s.30). Gjennom dette fagområdet skal barnehagen bidra til at barna videreutvikler begrepsforståelse, uttrykker følelsene sine, tanker og meninger, bruker språk til å skape relasjoner. Det står at barnehagen skal skape et variert språkmiljø der man synliggjør kulturelt mangfold og støtter barnas ulike kulturelle identiteter (Rammeplan, 2017, s.30).

2.2 Hva er språk?

Definisjonen av språk og hva begrepet innebærer er sentralt å forstå om man skal jobbe med språk i barnehagen. Bloom og Lahey (1978) og Uri (2004) legger begge vekt på at språk handler om noe vi bruker for å kunne formidle noe. Bloom og Lahey (1978) definerer språk som et kommunikasjonsmiddel som er betinget av et budskap som sendes mellom sender og mottaker. Dette kan være verbalspråk, tegnspråk og kroppsspråk. Uri (2004, s. 13) sier at språk er det som gjør oss i stand til å overbringe budskap til hverandre og at dette skjer ved lyder eller tegn. Å forstå hva språk er og hva det brukes til danner grunnlaget for å forstå barns språkutvikling og barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. "Alle mennesker bruker språk, alle vet noe om språk, de fleste er interessert i språk på et eller annet vis" (Uri, 2004, s.9). Kristoffersen (2005, s.17) sier at språk finnes over alt rundt oss. Han beskriver at alle språklige ytringer er bærere av informasjon, det er noen som produserer og distribuerer ytringer fordi de ønsker å formidle et budskap. Helland (2019, s.15) beskriver at vi kan skille mellom ulike typer språk, Kroppsspråk, tegnspråk, verbalspråk, skriftspråk og semiotiske tegn. I denne oppgaven er det verbalspråket som vil være i fokus, men kroppsspråket og skriftspråket er språktyper som ligget tett opp mot verbalspråket og er noe vi ofte bruker sammen med verbalspråket så disse vil også bli omtalt.



Figur 1 Bloom & Lahey (1978)

Bloom og Lahey (1978, s.22) har på en teoretisk lingvistisk måte utviklet en modell som forsøker å forklare språkssystemet vårt. Denne består av tre deler: form som inneholder kategoriene fonologi, morfologi og syntaks, innhold med kategorien semantikk og bruk med kategorien pragmatikk. ifølge Bloom og Lahey (1978, s.11) står tredelingen med form, innhold og bruk i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og de er viktige for å kunne forstå barns språkutvikling og språkvansker. Høigård (2013) og Helland (2019) beskriver innholdet i disse kategoriene nærmere.

Fonologi omhandler lydene i språket. Den fonologiske utviklingen omfatter både systemet av språklyder og det å kunne produsere de ulike lydene slik at betydningen av ord kommer frem (Helland, 2019, s.17; Høigård, 2013, s. 121). *Morfologi* handler om systemet for hvordan ordene i språket er bygget opp altså ordenes form. Dette omhandler hvordan ordene lages,

bøyes og settes sammen (Helland, 2019, s.17; Høigård, 2013, s. 136). *Syntaks* betyr sammenstilling og handler om setningsstrukturen i språket og det å stille ord sammen til større innholdsmessige enheter, dette kan være plassering av ord og setningsoppbygging (Helland, 2019, s.17; Høigård, 2013, s.142). *Semantikk* tilhører språkets innholdsside og omhandler sammenhengen mellom ord, begreper, setninger og fraser og deres betydning og mening (Helland, 2019, s.17; Høigård, 2013, s.158). *Pragmatikk* handler om hvordan man bruker språket i ulike situasjoner, hvordan man tilpasser språket i sosiale kontekster samt hvordan man er en samtalepartner (Helland, 2019, s.17; Høigård, 2013, s.42).

2.3 Barns språkutvikling

Forståelsen av barns språkutvikling bygger på ulike teorier om kognitiv og språklig utvikling. Det finnes ulike teorier om hvordan barn lærer språk og hvorfor de lærer språk. For å få en forståelse for barns språkutvikling og hvor den begynnende kunnskapen kommer fra er det nyttig å vite noe om noen ulike teorier. Innenfor kognitive læringsteorier er Lev Vygotsky (1896-1934) og Jean Piaget (1896-1980) sentrale teoretikere som hadde forklaringer på hvordan barn lærer språk. Piaget så på språket som en del av en generell kognitiv utvikling og ikke noe som utviklet seg uavhengig av annen utvikling. Piaget strukturerte den kognitive utviklingen i stadier der hvert av stadiene karakteriseres av ulike former for logikk. Barnet måtte gjennom et stadium for å kunne komme til neste (Helland, 2019, s.33). Vygotsky så i likhet med Piaget på den kognitive utviklingen som domenegenerell, men mente at utviklingen ble drevet av ytre sosialiseringprosesser og ikke indre stadier. Vygotsky mente at den viktigste hendelsen i den kognitive utviklingen skjer når språk og handling sammenfaller noe som viser seg ved egosentrisk tale. Egosentrisk tale går så over i indre tale som igjen er bakgrunn for handling. Vygotsky ser på lek, samtale og samhandling med kompetente voksne som utgangspunkt for utvikling (Helland, 2019, s. 34).

Innenfor den narrativistiske og funksjonalistiske læringsteorier er Frederic Skinner (1904-1990), Noam Chomsky (1928-) og Michael Halliday (1925-2018) sentrale teoretikere. Skinner mener at språk som annen atferd blir utviklet gjennom ytre stimuli og respons. Chomsky mener at ytre stimuli ikke kan forklare barns språkutvikling. Han mener at alle har en medfødt språkmodul der utviklingen består av modning av denne modulen. Halliday på sin side mener at språket er noe som blir lært og ikke er medfødt. Han mener at barn har interesse av å lære språk for å på en bedre måte kunne få dekket sine behov (Helland, 2019, s. 35-36). Forskning på små barns persepsjon av fonetiske enheter har brakt ny kunnskap til hvordan

barn utvikler språket. Et sentralt spørsmål her har vært hvordan det er mulig for barn å kunne lære seg alle verdens forskjellige språk. Statisk læring blir beskrevet som en menneskelig læringsmekanisme der barn gradvis lærer statisk bearbeidelse av mønstre som de ser eller hører, barna oppdager og generaliserer det de ser og visualiserer dette samt at de kategoriserer da de hører lyder, setninger og stavelser. I statisk læring ses hjernestrukturer og funksjon på som både en årsak og virkning av erfaringer barnet gjør seg. Dette gjør språkutviklingen og språklæringen både kompleks og individuell siden alle barn erfarer forskjellig (Helland, 2019 s. 39).

Grunnlaget for barns språkutvikling blir lagt i tidlig alder og starter allerede rett etter at barnet blir født. Da starter den tidlige kommunikasjonen der omsorgspersonene kommuniserer med barnet gjennom blikk, smil, latter, sang og verbalspråk, før barnet også begynner å respondere og kommunisere tilbake (Høigård, 2013, s.22). Barn lærer seg språk tilsynelatende lett, men det er store individuelle forskjeller. En typisk språkutvikling begynner med babbling frem til ett-års alder, fra 1-2 årsalder kommer ettordsyttringer, fra 2-3 årsalder kommer toordsyttringer og fra 3-årsalder bruker barnet ordene i setninger, de eksperimenterer med bøyingsformer av verb og substantiv. Man regner med at barnet har et "rent" språk innen det skal begynne på skolen (Helland, 2019, s.32).

2.4 Utviklingsmessige språkforstyrrelser

Helland (2019, s. 64) sier at språkvansker er den vansken som opptrer hyppigst blant barnehagebarn og beskriver at mellom 10-15% av alle barn i barnehagen har en forsinket språkutvikling eller har en språkvanske. Hollund-Møllerhaug (2010) viser til at forekomsten av språkvansker hos barn mellom 6-10 år er 10,1%. Både Helland (2019) og Hollund-Møllerhaug kategoriserer ikke de ulike språkvanskene da de beskriver forekomsten til henholdsvis 10-15% og 10,1% og de omfatter derfor alle typer språkvansker samt at de baserer seg på ulik alder. Hollund-Møllerhaug (2010) deler vanskene inn i undergrupper og da de tok ut gruppen med sosiale kommunikasjonsvansker var det 7,5% av barna som hadde vansker knyttet til det å snakke og forstå.

For å kunne vite hvordan man skal hjelpe barn med språkvansker er det vesentlig å vite hva en språkvanske er. Det finnes mange ulike typer språkvansker og vanskene kan skyldes ulike faktorer (Helland, 2019, s. 61). Bishop (2014) sier noe om hva vi har behov for og hvorfor man trenger konkrete begreper for å beskrive barns uforklarlige språkproblemer. Her pekes

det på flere grunner til at man bør ha begreper som beskriver vanskene samt viktigheten av at det er en felles forståelse for disse begrepene. Det blir beskrevet et kaos av begreper innenfor området for uforklarlige språkproblemer og at dette kan føre til forvirring, hindre fremdrift og tilgang til passende støtte/tjenester for de dette gjelder (Bishop, 2014).

Begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser blir beskrevet og presentert av Bishop et al. (2017). Bakgrunnen for studien de har gjort er som Bishop (2014) beskriver mangel på felles begrepsforståelse, konkrete begrep, kategorisering av typer språkvansker samt uavklarte diagnosestandarer innenfor området uforklarlige språkproblemer. Det Bishop et al. (2017) presenterer i artikkelen bygger på en studie der et panel med "eksperter" uttaler seg om ulike påstander, uttalelsene til disse "eksperterne" munner ut i en modell der begrepet språkvansker og utviklingsmessige språkforstyrrelser blir presentert og kategorisert (Bishop et al., 2017).

Bishop et al (2017) beskriver hva DLD (developmental language disorder) eller oversatt til norsk utviklingsmessige språkforstyrrelser er. De sier at det er riktig å bruke dette begrepet da språkvansken ikke har noe kjent biologisk historie, men at den ikke utelukker at det kan være noen faktorer som påvirker den språklige utviklingen. De beskriver tre faktorer som kan være til stede om det er snakk om utviklingsmessige språkforstyrrelse. 1) Nevrobiologiske eller miljømessige risikofaktorer utelukker ikke en utviklingsmessig språkforstyrrelse. 2) En utviklingsmessig språkforstyrrelse kan forekomme sammen med andre nevrologiske tilstander, dette kan være ADHD. 3) En utviklingsmessig språkforstyrrelse krever ikke at det er mislighold mellom verbale og ikke-verbale ferdigheter. Ved å inkludere disse faktorene vil man fange opp barn som tidligere ville falt utenfor begrepet "spesifikke språkvansker" som ble brukt mye før og man vil kunne gi flere hjelp og støtte med språket. Problemet med å bruke begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD, Development language disorder) kan være at det meste av litteratur bruker "spesifikke språkvansker" samt at det finnes mange ulike beskrivelser av "spesifikke språkvansker" (Bishop et al., 2017).

Spesifikke språkvansker blir av Rygvold (2012) beskrevet ved at det er barn som viser svak språkmestring til tross for at forholdene ligger til rette for normal utvikling. Videre blir det sakt at dette en paraplybetegnelse som omfatter en heterogen gruppe barn der barna har mye til felles, men grad og omfang av vansker og ytringsform varierer. Det legges vekt på at en spesifikk språkvanske blir klassifisert ut fra ulike eksklusjonskriterier (Rygvold, 2012, s.328). Også Ottem og Lian (2008) definerer spesifikke språkvansker ut ifra noen

ekskluderingskriterier, og der inkluderingskriteriet er avvikende språkutvikling (Ottem & Lian, 2008, s.33). Helland (2019) bruker begrepet spesifikke språkvansker, men legger til grunn beskrivelsen til Bishop et al. (2017). Her beskrives spesifikke språkvansker som noe der barn har en avvikende språkutvikling som ikke uten videre kan forklares ut fra en bestemt årsak (Helland, 2019, s.65).

Sammenligner man Rygvolds (2012) og Ottem og Lian (2008) sine beskrivelser av spesifikke språkvansker kan dette ligne på de samme kriteriene som for Bishop et al. (2017) sin beskrivelse av begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, men begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser er ikke oppatt av at ekskluderingskriteriene er til stede, men legger vekt på at man kan snakke om en utviklingsmessig språkforstyrrelse selv om det er andre ulike faktorer som kan ha påvirket dette.

2.5 Tidlig innsats

De første årene av et barns liv har stor betydning for barnets senere utvikling. Tidlig innsats og inkludering i barnehagen skal bidra til at alle barn har en positiv utvikling og har mulighet til å nå sitt eget potensialet (Meld. St 6, 2019-2020, s. 10). Tidlig innsats betyr at alle barn skal ha et godt pedagogisk tilbud fra tidlig alder og at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer og at det settes inn tiltak om det avdekkes utfordringer. Med tidlig innsats skal barn oppleve å få støtte og hjelp raskt om behov oppstår (Meld. St 6, 2019-2020, s. 12). Dette støttes av Hausstatter (2014, s. 41) som sier at tidlig innsats er en strategi som bygger på en forståelse om at jo tidligere man støtter og hjelper barn med konkrete vansker, jo større er sannsynligheten for at barnet viser positiv utvikling. Tidlig innsats kan også bidra til forebygging av språkvansker. Forebygging er noe som skal motvirke uønsket utvikling, det dreier seg om å styrke positive krefter og resurser i barns miljø samt å forhindre at et negativt miljø påvirker barnet i negativ retning. For å være i stand til å yte denne forebyggingen er man avhengig av kompetanse og årvåkenhet hos de som jobber i barnehagen. Man må kunne se hele bildet med risikofaktorer samt kunne fange opp endringer og behov barn har tidlig (Hagtvatn & Horn, 2012, s. 564).

Hagtvatn og Horn (2012, s. 574) beskriver noen utfordringer i det forbyggende arbeidet i barnehagen. Det å fange opp risikotilstander og behov tidlig kan være utfordrende fordi de ulike vanskene viser seg forskjellig fra barn til barn. Det krever at man har god kunnskap på området samt at man er åpen for at språkvansker også kan vise seg gjennom andre

utfordringer barnet har (Hagtvet & Horn, 2012, s. 574). Hausstatter (2014, s. 49) beskriver også at det kan være utfordringer i arbeidet med tidlig innsats og sier at det kan være etisk utfordrende å skulle sette inn tiltak tidlig hos barn. Ved å sette inn tiltak tidlig vil man ikke vite hvordan barnet ville utviklet seg uten dette tiltaket. Faren ved å sette inn tiltak tidlig vil da være at man kan sette mer fokus på vansken enn nødvendig og at det kan føre til at barnet føler seg stigmatisert eller pålagt en vanske. Man må her reflektere over hvilke gode barnet får med tiltaket og eventuelt hvilke byrder det kan føre med seg (Hausstatter, 2014, s. 49).

2.6 Språkstimulering for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser

2.6.1 Hvorfor støtte barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Ifølge lov om barnehage (2005) og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) skal man ivareta barns behov for omsorg og lek, samt fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Man skal legge til rette for at alle barn kan ta del i lek, være en del av et felleskap og få medvirket i sin hverdag (Rammeplanen, 2017, s.).

Lov om barnehager (2005) og rammeplanen (2017) sier at alle barn uansett utgangspunkt har krav på støtte og hjelp med språket slik at de kan ta del i lek, medvirke og utvikle seg. Melby-Lervåg (2011) beskriver at det er viktig at man støtter barn med språket i tidlig alder og at barns språkutvikling i tidlig alder påvirker deres senere leseutvikling i skolen. Her vises det til at det er to hovedferdigheter i førskolealder som er spesielt viktig for senere leseforståelse. Dette er fonologisk bevissthet inkludert bokstavkunnskap samt språkforståelse. Det beskrives videre at aktiviteter som høytlesning og vokabulartrening har moderat til stor effekt på barns språkforståelse. Intervensjon gjennom aktiviteter som skal fremme fonologisk bevissthet og avkodningsferdigheter har moderat effekt. Det legges her vekt på at det for de barna som strever med fonologien eller språkforståelsen er viktig at det blir satt inn tiltak tidlig samt at man velger å lære barna begreper som har betydning for de enkelte barna og at de blir gjennomgått nøye (Melby-Lervåg, 2011).

Justice et al. (2018) skriver at kvaliteten på det språkmiljøet barn møter hjemme og i barnehagen i en viss grad påvirker barnas generelle språkutvikling. Det blir her pekt på at direkte og målrettet arbeid med høy kvalitet vil påvirke barns språkutvikling positivt. Samtale blir trukket frem som en spesielt språkfremmende aktivitet og at kvaliteten på samtalen er viktig for barnets språkutvikling. Det legges her vekt på at samtaler tilrettelagt av voksne der

barn er engasjerte og den voksne støtter barnet i kommunikasjonen er viktig for deres språkutvikling og da spesielt deres ordforråd. Også Hagen et al. (2017) sier noe om effekten av språkstimulering for barn som har vansker med språket. I denne studien konkluderte de med at språkstimulering for barn med språkvansker i barnehagen har effekt og kan gi barna varige språkkunnskaper. Språkstimuleringen i denne studien ble gjennomført tre ganger i uka i 30 uker. To av øktene var i gruppe om en av øktene var individuell hver uke og øktene ble gjennomført av trente pedagoger som gjennomførte et satt program. Øktene besto av ulike aktiviteter som historiefortelling med spørsmål og samtale etter fortellingen og begreps trening med begreper som var naturlig opp mot barnets alder. De legger vekt på at språkstimuleringen er mest effektiv om kvaliteten på den er god samt at de språkfremmende aktivitetene blir gjennomført intensivt og over tid (Hagen et al., 2017)

2.6.2 Språkfremmende aktiviteter for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Å lære språk handler om å lære ord, grammatikk, men også hvordan man kan bruke språket er viktig å lære. Språk handler om kommunikasjon og det å kunne nyttiggjøre seg av det verbalspråket vi hører, og det kroppsspråket vi ser. Å lære språk er komplekst og variasjon og kvalitet i språkmiljøet vil påvirke hvordan barn lærer språk (Høigård, 2013, s.231). Høigård (2013, s.232) beskriver fire hovedelementer som påvirker barns språkutvikling: musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek. Disse fire hovedelementene er like viktige og har betydning for alle barns språkutvikling. For alle disse aktivitetene er det viktig at barnet er aktivt samt at det skal lønne seg følelsesmessig for barnet å delta, altså at barnet har lyst og føler glede og mestring.

Musiske aktiviteter omhandler sang, musikk, dans, dikt, rim og regler og er knyttet til språkets utstyrsside. Gjennom musiske aktiviteter blir barna ofte fengst, og de trenger ikke å ha kommet langt i den språklige utviklingen for å delta. Toner, rytme, rim og klang er en støtte til teksten og gjør at barn kan produsere og gjenta lengere tekster enn de kan uten disse elementene (Høigård, 2013, s.232).

God samtale er preget av gjensidighet og foregår i en atmosfære samtaleobjektene er komfortable med, det handler om noe de er interesserte i og deltakerne lytter og reflekterer over det som blir sagt. Gjennom gode samtaler får barn nye ord og begreper samt forståelse for disse slik at de kan skape mening og forståelse for sin egen tilværelse (Høigård, 2013, s.233). Barn lærer vokabular og pragmatiske ferdigheter gjennom samtaler med voksne. For

at barna skal utvikle disse ferdighetene gjennom samtaler med voksne er det viktig at den voksne har kunnskap om det å samtale med barn. Ved å fange opp barnets interesser og spontane initiativer har man en god start for en god samtale, under samtalen er det viktig at den voksne ser barnet og støtter barnet der det trenger, samt gir ord og uttrykk betydning. (Slettner & Gjems, 2016).

Samvær omkring tekst omhandler situasjoner der den voksne forteller og leser for barn samt at man samtaler om det man har hørt. Ved å lytte til tekst eller fortellinger utvikler barna evnen til å kunne danne seg indre bilder. Å bruke illustrasjoner og konkrete kan hjelpe barna til å starte en slik prosess. Gjennom samvær omkring tekst blir barna kjent med den skriftspråklige siden av språket, utviklet ordforrådet sitt, samt trent på fokus og det å skape mening rundt det de hører (Høigård, 2013, s.235). Også Hansen og Alvestad (2017) beskriver lesing fra bøker og historiefortellinger som aktiviteter som kan utvikle barnas språk. De legger vekt på at ved bruk av konkrete gjenstander vil man forsterke og gi betydning til ordene samt at repetisjon kan være viktig for at barna skal kunne forstå hele meningen i en fortelling eller historie (Hansen & Alvestad, 2017).

Allsidig lek er viktig for hvordan barna lærer å bruke språket. Leken er en betydelig del av barnas barndom og er noe som har stort fokus i barns utvikling. I lek tar barna språklig initiativ, forhandler, forklarer, argumenterer og begrunner, de tuller og fantaserer. Ulik og variert type lek vil gi barna erfaringer og kunnskap om hvordan de kan bruke språket sitt (Høigård, 2013, s.236). Vedeler (2007, s.57) beskriver språkets betydning for leken. Hun beskriver at språk, kommunikasjon og sosial kompetanse er begreper som påvirkes av hverandre, men som ikke nødvendigvis er avhengige av hverandre. Et barn med gode språklige ferdigheter trenger ikke nødvendigvis å ha god sosial kompetanse og et barn med lite ordforråd og dårlig uttale kan fortsatt være god til å kommunisere og fungere godt i samspill. Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse faktorer som påvirker leken. (Vedeler, 2007, s.58-61).

Hansen og Alvestad (2017) beskriver viktigheten av å ha fokus på språket under hverdagsaktiviteter i barnehagen. I hverdags situasjoner som måltid, påkledning og stell blir det pekt på at vokabulartrening kan skje om den voksne benevner det man gjør, peker på gjenstander og benevner de, gjentar det barnet sier eller peker på samt at den voksne plukker opp barnets initiativer og interesser (Hansen & Alvestad, 2017). En hverdags samtale blir

beskrevet som noe som finner sted i ulike hverdagslige situasjoner gjennom dagen, de er spontane og ikke planlagte, men kan også foregå i planlagte situasjoner. Disse situasjonene er gode læringsarenaer om man som voksen ta de på alvor. Ved å ta imot barnas initiativ, ta imot respons, lytte og benevne kan man gjøre disse hverdagsaktivitetene til gode språkarenaer (Gjems, 2011, s.48-51).

Samlingsstunden er en av de mest tradisjonsrike aktivitetene i barnehagen og at mange har dette som et fast punkt på dagsplanen. Samlingsstund er en planlagt aktivitet der innholdet i stor grad styres av den voksne og det kan i så måte være en arena der språkstimulering kan skje effektivt. Skal en samlingsstund være en god språklig arena er det viktig at den voksne har reflektert over hva som er målet med samlingsstunden sett bort i fra at det er noe som står på dagsplanen (Håberg, 2019).

2.7 Pedagogens rolle

Det er de som jobber i barnehagen som ser barna hver dag og som skal oppdage om barna har strever med språket, det er de som må sette igang de første tiltakene for så å innhente støtte fra andre fagpersoner om dette er nødvendig for barnets utvikling. Det er viktig at barnehagepersonalet innehar kunnskap om språk og språkvansker slik at de er i stand til å sette inn tiltak selv eller innhente råd, veiledning eller samarbeid med andre fagpersoner Helland (2019, s.57). Dette støttes av Ebbels et al. (2018) som har sett på hvordan man kan sette igang for å hjelpe barn som har språkvansker. De beskriver tre trinn for å støtte barn med språkvansker. Det første trinnet er å gi barnet indirekte interaksjon i den gruppen den tilhører, altså at man har fokus på språkfremmende aktiviteter i det allmennpedagogiske opplegget. Trinn to er direkte intervensjon av barnehagepersonalet og trinn tre er direkte intervensjon av andre instanser, dette kan være en logoped. Det pekes her på at interaksjonen er mest effektiv om den er ledet av personalet som har god kunnskap og har erfaring med språkarbeid.

Hansen og Alvestad (2017) sier at å ha kunnskap om barns språklige kompetanse er viktig for å kunne vite hva barn trenger av språklig støtte. For å finne ut hva barna trenger støtte til kan man bruke observasjon som metode. Her må den som skal observere ha en viss kunnskap om språk for å vite hva man skal se etter. De beskriver også at kartleggingsverktøy kan brukes for å finne ut hva barn trenger støtte til og at man også her er avhengig av at den som gjennomfører kartleggingen har kunnskap om barns språkutvikling (Hansen & Alvestad, 2017). Gjems (2010) sier at kartlegging er en systematisk metode som handler om å samle

informasjon om utviklingen av språket for å kunne identifisere om det finnes spesifikke områder barnet har mangelfull utvikling. Kartlegging er viktig for de barna som trenger spesifikk hjelp. For at kartlegging skal være nyttig er det viktig at den som skal utføre dette har god kunnskap om barns språk og om hvordan barn lærer språk. Har ikke den som utfører kartleggingen god kunnskap vil man ikke vite hvordan man skal bruke de svarene man får i kartleggingen og slik får man heller ikke hjulpet barnet med det det trenger. Pedagoger i barnehagen trenger også en grunnleggende kunnskap om språk for å kunne vurdere om man trenger kartlegging, her må man kunne observere og analysere barns språk i hverdagen både strukturert og ustrukturert (Gjems, 2010).

Lyster (2010) skriver at voksne i barnehagen og i hjemmet kan påvirke barns språklige utvikling ved å være beviste voksne og gode språklige forbilder. Barn med dårlig verbalt minne trenger at de voksne snakker til de med et språk som de forstår og som ikke er for komplisert eller har lange setninger som er vanskelige å huske. Uansett hvilken side av språket barnet strever med vil det ha nytte av at voksne har fokus på å benevne det barnet har i rundt seg og hele tiden vite hvor i utviklinga barnet ligger slik at det kan få passe språklige utfordringer til å utvikle språket sitt videre (Lyster, 2010).

Schjølberg et al. (2008) og Stangeland et al. (2018) beskriver faktorer hos barn man som pedagog i barnehagen kan være bevist på for å kunne gi alle barn like gode språklige forutsetninger og for å kunne fange opp barn som trenger støtte med språket tidligst mulig. I Den norske mor og barn-undersøkelsen til Folkehelseinstituttet er det en del som omhandler barn og forsinket språk. Her har mødre besvart spørsmål om barnets språk ved en alder på 1,5år og 3år. Denne undersøkelsen viser at nesten halvparten av barna som var forsinket i bruk av setninger i en alder av 3år også hadde dårligere evner til å kommunisere ved en alder på 1,5år. I denne undersøkelsen har de definert språkforsinkelse ved at et barn ved 3års alder ikke bruker mer en 2-3 ord i setninger. De fant i denne undersøkelsen tendenser til at barn med forsinket språk også hadde motoriske og sosiale vansker samt at de oftere var aggressive, overaktive, engstelige og uoppmerksomme (Schjølberg et al., 2008). En undersøkelse gjort i norske barnehager viser at jenter i snitt har bedre språkkunnskaper ved 3 års alder enn det gutter har. Jentene viser mer interesse for språkstimulerende aktiviteter som lesing, rim og regler, og musikk/sang. Guttene ligger noe under jentene på områdene språkforståelse og språkproduksjon, dette viser seg også videre inn på skolen der man kan se at guttene ligger noe etter jentene i lesing (Stangeland et al, 2018).

Gjems (2008) har sett på hvordan man støtter barn i samtaler i barnehagen. Funnene her viser at det jevnt over blir stilt mange lukkede spørsmål og få ord og uttrykk som resulterte i at barna utdypet og forlenget samtalen. Undersøkelsen viser til at kompetanse og kvalitet hos de voksne i barnehagen er viktig for at barna skal kunne ta del i samtaler og få et språklig utbytte av å samtale med voksne (Gjems, 2008). Bjørnstad og Os (2018) skriver at nøkkelfaktorene til kvalitet i barnehagen er sensitive interaksjoner mellom barn og voksne, gode relasjoner mellom ansatte, ansatte og barn og mellom barn og barn. Kunnskapen og erfaringene til den ansatte vil påvirke kvaliteten samt at det strukturelle har noe å si, som gruppestørrelse. Kvalitet i barnehagen viser seg å ha direkte innvirkning på barns utvikling. Bjørnstad og Os (2018) beskriver at den norske barnehagen viser seg å ha utfordringer når det kommer til å ha tilstrekkelig og hensiktsmessig materialet for lek og læring noe som kan påvirke prosesser og interaksjoner mellom barn og barn og barn og ansatte. Den norske barnehagen har også utfordringer da det kommer til å ha tilstrekkelig hygiene og sikkerhetstilsyn. Det som trekker opp kvaliteten i den norske barnehagen er tilstedeværelsen av kvalifisert personalet samt og deres kunnskapsnivå (Bjørnstad & Os, 2018).

3.0 Metode

I dette metodekapittelet skal jeg gjøre rede for de ulike metodiske valgene jeg har gjort i denne studien. Jeg begynner med å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Videre beskriver jeg hva kvalitativ metode er og hvorfor jeg har valgt å benytte meg av dette. Her vil jeg beskrive utvalg, hvordan prosjektet har blitt planlagt og gjennomført samt hvordan jeg har transkribert og analysert materialet. For å belyse og reflektere rundt kvaliteten på prosjektet har jeg beskrevet hva som kan gi økt kvalitet samt hva som kan svekke kvaliteten i dette prosjektet. Her har jeg gjort rede for pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

“Vitenskap og vitenskapsteori handler om systematiske undersøkelser av fysiske og sosiale fenomener som baserer seg på en organisert skepsis hvor resultater gjøres tilgjengelig for en kritisk offentlighet, og som går ut på å produsere kunnskap som er menneskets felleseie”

(Nyeng, 2012, s.10). Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten, og all samfunnsforskning består i å undersøke folks virkelighet (Johannessen et.al, 2016, s.31). Dette prosjektet er et samfunnsvitenskapelig prosjekt siden det omhandler hvordan pedagoger beskriver at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen og undersøker hvordan pedagogene oppfatter virkeligheten.

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Filosofien ble senere videreutviklet flere ganger og var i utgangspunktet en motvekt til den naturvitenskaplige og matematiske metoden. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra en aktørs egne perspektiver. Det handler altså om å beskrive verden slik som informantene oppfatter den og en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvaale & Brinkmann, 2015, s.45). Det Kvaale og Brinkmann (2015) sier om fenomenologi støttes av Thomassen (2006). Fenomenologi betyr læren om fenomenene. Et fenomen er en fremtoning, noe som viser seg eller kommer til synet, det er det vi oppfatter med sansene. I undersøkelser med en fenomenologisk tilnærming er fokuset på verden slik den konkret oppleves og erfares fra eksempelvis en pedagogs øyne (Thomassen, 2006, s. 82-83).

Fenomenologien er ut ifra det Kvaale og Brinkmann (2015) og Thomassen (2006) sier relevant for mitt prosjekt. I dette prosjektet har jeg vært ute etter å få innsikt i pedagogenes kunnskap, erfaring og opplevelser om hvordan de støtter barn med utviklingsmessige

språkforstyrrelse. Jeg har intervjuet fire pedagoger der alle har videreutdanning i spesialpedagogikk. Ved å intervjuer forholdsvis få, i tillegg til å gjennomføre dybdeintervju har jeg fått innsikt i deres tanker og praksis samt at jeg har fått sett i hvilken grad de forstår det samme fenomenet likt eller ulikt. Med en fenomenologisk tilnærming skal informantens tanker og opplevelser være i fokus. Å ha en forforståelse kan påvirke hvordan man tolker informantens tanker og opplevelser. Målet med dette prosjektet har vært å forstå fenomenet om hvordan pedagoger i barnehagen jobber med og støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, noe som gjør det hensiktsmessig å ha en fenomenologisk tilnærming i dette prosjektet.

3.2 Kvalitativ metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive hva kvalitativ metode er og hvorfor jeg har valgt å benytte meg av det i arbeidet med dette masterprosjektet. Jeg skal beskrive hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen min som er: *Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?* Jeg har beskrevet og reflektert over hvordan forskningsarbeidet har blitt gjennomført, dette innebærer valg av metode, utvalg, forberedelse til intervju, gjennomføring av intervju, transkribering og analysing av data.

Johannessen et.al (2016, s.25) sier at metodelæren hjelper oss med å ta hensiktsmessige valg. Den beskriver ulike fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de ulike fremgangsmåtene. Videre sier Johannessen et.al (2016, s..26) at metode handler om hvordan vi kan gå frem for å så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen et.al, 2016, s.26). Valg av metode er altså en viktig del av et masterprosjekt, metoden skal bidra til at man får best mulig svar på problemstillingen. For å få til dette er man avhengig av å kunne noe om metode, de ulike alternativene og hvilke konsekvenser de ulike valgene kan få.

Kvalitativ og kvantitativ metode er et skille jeg har måtte tatt stilling til for å kunne gjennomføre dette forskningsprosjektet. Ved bruk av kvantitativ metode er man opptatt av å telle opp og undersøke utbredelse av fenomener. Kvalitativ metode dreier seg om å finne ulike kjennetegn eller spesielle egenskaper samt at det sier noe om kvalitetene til et fenomen. Kvalitativ metode er særlig egnet om man skal undersøke noe man ikke kjenner spesielt godt til, fenomener det er forsket lite på eller når man vil forstå et fenomen mer inngående og

fyldig (Johannessen et.al, 2016, s.28). Denne beskrivelsen av kvalitativ forskning støttes av Nyeng (2012, s. 72) som sier at kvalitativ metode forteller noe om hvordan virkeligheten oppfattes og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger. Ut ifra disse påstandene av Johannessen et, al (2016) og Nyeng (2012) er Kvalitativ metode godt egnet til dette prosjektet da det er spesialpedagogens erfaringer og kunnskap jeg har vært ute etter å fange opp. Det er ikke antall pedagoger med kunnskap om barns språk jeg er ute etter å kartlegge, men pedagogenes dype og individuelle forståelse av tema, derfor er kvalitativ metode passende i dette prosjektet.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju har som mål å forstå sider ved informantenes dagligliv fra informantens perspektiv. Strukturen på et slikt intervju er lik den dagligdagse samtalen, men innehar også bestemt metode og spørreteknikk (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det kvalitative intervjuet kan ha ulike grader av struktur. Strukturen beskriver i hvilken grad intervjuet er tilrettelagt på forhånd og går fra ustrukturerte til strukturertintervju med faste svaralternativer. Et semistrukturert intervju er delvis tilrettelagt på forhånd og har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Spørsmål og rekkefølge på disse kan variere (Johannessen et.al, 2016, s. 148). Johannessen et.al (2016, s.154) beskriver også at spørsmålene i et forskningsintervju med fordel kan være korte og konkrete slik at man unngår å stille flere spørsmål på en gang. Til dette prosjektet har jeg vært opptatt av å få svar i intervjuene som så nøyaktig som mulig beskriver den praksisen hver enkelt pedagog fører. Ønsket mitt har vært at de så fritt som mulig har kunne beskrive hvordan de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser og hva hver enkelt legger vekt på. Det har også vært viktig at jeg har fått vite noe om deres kunnskap om språk og deres erfaring på området.

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju, ved å benytte meg av denne typen intervju har jeg sikret meg at alle informantene har fått noe av de samme spørsmålene samt at jeg har hatt frihet til å kunne gjøre om på spørsmål og på rekkefølgen på disse. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden før intervjuet. Intervjuguiden består av temaene generelt hvor de skal fortelle litt om seg selv og sin utdanning, utviklingsmessige språkforstyrrelser som begrep der de beskriver hvordan de kjenner dette begrepet, forebygging og tidlig innsats, tiltak som handler om hvordan de som pedagoger legger til rette for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser og avslutning der de kan utfylle de andre svarene sine eller beskrive noe jeg ikke har spurt de om. Intervjuguiden kan sees i sin helhet i vedlegg 2. Intervjuguiden har vært

en ramme for intervjuene, men jeg har lagt til rette for at informantene har kunne komme med innspill og tanker rundt noe jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Jeg ønsket å få fylldige svar samt at informantene skulle få tenk over på forhånd hvilken kunnskap de har og hvilken praksis de fører. Jeg valgte å sende ut intervjuguiden på forhånd slik at informantene kunne gjøre seg noen tanker om tema og spørsmålene. Ved å gjøre dette har jeg sikret meg at de har tenkt igjennom sin kunnskap og praksis og kan gi meg et fylldig svar i intervjusituasjonen, det går også mindre tid til tenking under intervjuet. Bakdelen med å sende de intervjuguiden på forhånd kan være at de spontane svarene og ulike naturlige sammenhenger kan forsvinne, samt at de kan ha planlagt svar de tror jeg vil ha.

3.2.2 Utvalg

Kvalitative intervju handler om å gå i dybden og er samtaler der man får mye informasjon på kort tid. Det vil i forskningsprosjekter som benytter en slik metode være hensiktsmessig å intervju et slikt antall at materialet ikke blir for stort (Dalland, 2020, s.81). Til dette prosjektet har jeg altså måtte reflektere over hvor mange jeg skal intervju for å få stort og fylldig nok materialet. På den andre siden må det heller ikke blir for stort slik at det blir uoverkommelig, når innhenting av informanter begynte var målet å finne 4-6 pedagoger innenfor kriteriene. Jeg har gjennomført fire intervju, det skyldes at det var vanskelig å få kvalifiserte informanter til å stille til intervju. Jeg har også reflektert under og etter intervjuene at fire informanter er tilstrekkelig. Å velge hvem man skal intervju avhenger av hva man vil vite noe om. Ved å velge personer man mener har bestemte kunnskaper, tanker eller erfaring gjør man et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s.79). Til dette masterprosjektet har jeg ønsket å få vite mer om hvordan pedagoger støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen, for å finne ut av dette har det vært naturlig å snakke med pedagoger slik at de selv har kunne fått beskrive hvordan de arbeider med dette. Jeg har da altså gjort et strategisk utvalg der et kriterie er at informanten er pedagog. For å få fylldige svar og være sikker på at de har en viss kunnskap og erfaring med språkarbeid i barnehagen var et kriterium at de hadde erfaring fra språkarbeid i barnehagen. Tre av informantene er utdannet barnehagelærer og en har annen pedagogisk utdanning. Alle informantene har videreutdanning i spesialpedagogikk, dette var ikke et kriterium, men kan ha blitt slik siden jeg ønsket noen med erfaring og kunnskap om tema. For å kunne få gode refleksjoner og fylldige svar rundt tema språk og utviklingsmessige språkforstyrrelser har jeg altså forsøkt å finne pedagoger som har erfaring med slikt arbeid samt at de har god kunnskap om barns generelle språkutvikling. Dette har vist seg å være litt vanskelig så informantene har erfaring i variert

grad, men alle har noe erfaring med tema. For å finne informanter har jeg snakket med kontakter i barnehagemiljøet, samt at jeg har rekruttert noen tilfeldig ved å kontakte ledelsen i barnehager.

3.2.3 Planlegging og gjennomføring

Som tidligere beskrevet har planleggingen i starten bestått av å velge informanter samt å utarbeide en intervjuguide. Da jeg fikk kontakt med aktuelle informanter, fikk de velge tidspunkt på intervju innenfor en periode. Da tidspunkt for intervju var satt begynte jeg å planlegge hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene. Før intervjuet ble informantene gjort kjent med et informert samtykke der de fikk informasjon om hvordan jeg som forsker overholder taushetsplikten, hvordan anonymiteten skal ivaretas samt kontaktinformasjon (Dalland, 2020, s.82).

I et semistrukturert intervju har man mulighet til å komme på spørsmål underveis, for at disse skulle være hensiktsmessige hadde jeg tenkt igjennom noen ulike formuleringer på forhånd. Jeg startet intervjuene med noen innledende spørsmål. Dette skaper en avslappende atmosfære samt at man skaper et felles grunnlag for hva det er dette skal handle om. Videre ønsket jeg at informantene skulle komme med refleksjoner rundt tema. Her oppfordret jeg de til å beskrive og fortelle fritt samt at jeg underveis stilte oppfølgingsspørsmål. Dette er i tråd med det Kvaale og Brinkmann (2015, s.107) beskriver som hensiktsmessige spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju. Dalland (2020, s.87) beskriver at forholdene rundt intervjuet kan bety noe for intervjuets kvalitet. Når man skal bruke lydopptaker er man avhengig av at det er lite bakgrunnsstøy for å få god lyd på den som snakker. I utgangspunktet tenkte jeg at informantene skulle få velge sted til intervju, men at dette måtte være et sted med lite støy og der man hadde blitt uforstyrret.

På grunn av koronasituasjonen ble det mest forutsigbart at alle intervjuene ble holdt digitalt. Digitale intervju kan ha blitt både en fordel og en ulempe. For å kunne gjennomføre de ordinære intervjuene på best mulig vis gjennomførte jeg et prøveintervju. Ved å gjøre dette fikk jeg som forsker trent på å stille spørsmålene jeg hadde planlagt samt det å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål. Prøveintervjuet gjorde at jeg kunne gjøre noen endringer på spørsmålsformuleringen for å få bedre refleksjoner fra informantene. Her fikk jeg også testet lydopptaker samt hvordan den digitale plattformen med bilde og lyd fungerte. Å få god lyd på lydopptaket ble ikke noe problem da jeg plasserte denne ved høyttaleren på

PC-en. Kvaliteten på internett til meg eller informantene hadde kunne påvirket kvaliteten på lyd og bilde. Dette fungerte godt hos alle og teknikken lå til rette for å gjennomføre intervjuene som planlagt. Ved å bruke digitalt intervju får man ikke den samme kontakten med informantene, men jeg forsikret meg om at de satt godt, sa at de kunne ta pause om de ville og at det bare var å stille spørsmål om de lurte på noe.

3.2.4 Transkribering og analyse

Det datamaterialet som har blitt samlet inn til prosjektet har blitt transkribert, kodet og analysert før det er blitt brukt i resultatdelen av oppgaven. Jeg begynte med å transkribere alle intervjuene. Å transkribere betyr å transformere altså å skifte fra en form til en annen og er i dette tilfelle oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvaale og Brinkmann, 2015, s.205). Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv, noe som blir anbefalt av Kvaale og Brinkmann (2015). De sier at ved å transkribere intervjuene selv vil man kunne få ny innsikt i det man snakket om i intervjuet. Det er stor forskjell på talespråk og skriftspråk noe som kan endre innholdet i intervjuet. I transkripsjonene har jeg valgt å gjengi ordrett både det deltakerne og jeg som intervjuer sier, jeg har også valgt å notere om det er veldig lange pauser eller noe annet spesielt som dukket opp. Ved å transkribere på en måte som gjengir både det deltakerne konkret sier, men også slik at konteksten blir belyst fikk jeg nøyaktige transkripsjoner som viser det intervjuobjektene var ut etter å fortelle (Kvaale og Brinkmann, 2015, s.207). I tråd med hva Kvaale og Brinkmann (2015, s.207) beskriver så fører transkribering til at intervjuet blir strukturert slik at det blir lettere å få oversikt over materialet, denne struktureringen var begynnelsen på analysen.

Når man har samlet inn data i kvalitative undersøkelser taler de ikke for seg selv, de må tolkes for å kunne gi mening (Johannessen et.al, 2016, s.161). Ved å bruke koding som tolkningsmetode kan man ha flere ulike kategorier og flere nivåer av disse, altså underkategorier (Johannessen et.al, 2016, s.166). Til analysen av mine intervju har jeg valgt å bruke koding som redskap for å strukturere materialet. For å strukturere materialet har jeg lest nøye gjennom alle transkripsjonene, ved å gjøre dette får man oversikt og kontroll på materialet. Videre har det det vært nyttig å benytte seg av koding, ved å ha brukt denne metoden har jeg fått flere ulike kategorier og underkategorier som strukturerer materialet. For å komme frem til ulike kategorier så jeg etter likheter og ulikheter i uttalelsene til informantene. Ved å gjøre dette kunne jeg sette sammen ulike uttalelser som passet sammen og begynne å marker de som passet sammen med en farge i transkripsjonene. Kategoriene falt

seg etter hvert naturlig ut ifra de ulike temaene jeg tok opp i intervjuet. Uttalelsene til informantene ble kategorisert i fem ulike temaer barn som i hovedsak strever med språket, tidlig innsats som arbeidsmetode, pedagogens rolle, barnehagens språkmiljø og aktiviteter som fremmer språket.

3.3 Kvalitet i kvalitativ forskning

I dette kapitlet om kvalitet i kvalitativ forskning har jeg tatt stilling til og drøftet ulike forskningsetiske spørsmål og dilemmaer samt hva som kan bidra til å høyne kvaliteten på dette forskningsprosjektet. I en forskningsoppgave er det sentralt at man kan gjøre rede for og vurdere studiens kvalitet. Dette kan gjøres ved å beskrive og forklare hvordan undersøkelsen stiller seg opp mot ulike relevante kvalitetskriterier. Til kvalitative undersøkelser har de beskrevet begrepene Pålitelighet, Troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Siden dette er et kvalitativt forskningsprosjekt som ikke skal behandle målbare data vil pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet være kvalitetskriterier som vil bidra til at jeg kan gjøre rede for og vurdere denne studiens kvalitet (Dalland, 2020, s. 245; Johannessen et.al, 2016, s. 231).

3.3.1 Pålitelighet

Nyeng (2012, s.105) beskriver at påliteligheten handler om hvor robust og holdbar undersøkelsen er, samt i hvilken grad den er til å stole på. Dette kan man teste ved å etterprøve den undersøkelsen som er gjort. Ifølge Johannessen et.al (2016, s. 231) er påliteligheten noe som handler om undersøkelsens data, altså hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan man bearbejder disse. Påliteligheten i kvalitativ forskning kan styrkes ved at man gir leseren et beskrivende og nøye innblikk i hvordan man har planlagt, utført, gjennomført valgt metode samt hvordan man har analysert resultatet fra undersøkelsen. (Johannessen et.al, 2016, s.232). For å styrke påliteligheten i dette prosjektet er alle deler av undersøkelsen nøye beskrevet samt at det er blitt gitt en begrunnelse for valgene som er tatt. Dette er gjort ved å gi en grundig beskrivelse av hvilke kriterier som har ligget til grunn for valg av informanter, hvilke informasjon de har fått om prosjektet, beskrivelse av utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene samt hvordan transkripsjon og analysing av datamaterialet har foregått.

3.3.2 Troverdighet

Validitet innenfor kvantitativ forskning handler ifølge Johannessen et al. (2016) om "måler vi det vi tror vi måler?" og er det sammenheng mellom det som undersøkes og de dataene som blir samlet inn. Siden kvalitative undersøkelser ikke kan måles bli de altså ikke valide.

Validitet i kvantitative undersøkelser kan man kalle troverdighet og handler om i hvilken grad forskerens funn og fremgangsmåter på en riktig måte viser formålet ved studien og representerer virkeligheten, altså gjør metoden man har valgt det mulig å undersøke det man har som formål å undersøke? (Johannessen et.al, 2016, s. 232). For å styrke troverdigheten i en kvalitativ undersøkelse kan man vise at man kan mye om det man undersøker og på den måten vise at man kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. Å bruke ulike metoder samt å gjennomføre til eks. et intervju flere ganger vil øke troverdigheten, dette på grunn av at man får flere ulike synspunkt på det man undersøker. Det å føre tilbake resultatene til informantene for bekreftelse kan bidra til å øke troverdigheten på prosjektet (Johannessen et.al, 2016, s.232). For å styrke troverdigheten i dette prosjektet har jeg satt meg godt inn i tema og den teorien jeg har benyttet meg av er nøye gjennomgått og blitt behandlet kritisk. Under hele prosjektet har jeg benyttet meg av veileder som har god kunnskap om tema og denne type prosjekt generelt. Etter prosjektslutt skal informantene og andre pedagoger få mulighet til å lese oppgaven for bekreftelse. Troverdighet vil også bli styrket ved at det blir brukt ulike informanter der deres refleksjoner blir drøftet opp mot hverandre og opp mot teori.

3.3.3 Overførbarhet

Overførbarhet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad resultatet kan overføres til andre forskningsprosjekt som undersøker like fenomen og er et kriterium som kan sammenlignes med generalisering i kvantitative undersøkelser (Johannessen et.al, 2016, s. 233). For å kunne overføre resultatene i dette prosjektet til andre lignende fenomener må resultatene vise den virkeligheten som informantene beskriver. Utvalget altså de som er blitt intervjuet må være representative, altså representere den gruppen de kommer fra som er pedagoger med erfaring fra språkarbeid barnehage. Dette kan være vanskelig å vite noe om da pedagoger har ulik bakgrunn, alder, erfaring og kunnskap som påvirker den virkeligheten de skal beskrive i intervjuet.

3.3.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet i kvalitativ forskning kan sammenlignes med objektivitet i kvantitativ forskning. Bekreftbarheten i en undersøkelse skal sikre at funnene i prosjektet ikke er et

resultat av forskerens subjektive holdninger. For å skape best mulig bekreftbarhet kan man beskrive alle beslutningene i forskningsprosessen nøye, se om fortolkningene støttes av litteratur og være selvkritisk og belyse alle deler av forskningen (Johannessen et.al, 2016, s. 234). For å skape bekreftbarhet i dette prosjektet har jeg beskrevet alle deler av prosjektet nøye. I beskrivelsene av prosjektet har jeg også vært kritisk til eget arbeid noe som kan føre til at leseren kan følge de vurderingene jeg har tatt, dette vil øke bekreftbarheten. Jeg har også valgt å trekke linjer mellom fortolkningen av resultatene og litteratur for å øke bekreftbarheten til dette prosjektet.

3.3.4 Forskningsetikk

Etikk blir først og fremst beskrevet som noe som handler om forholdet mellom mennesker, altså spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Ethiske spørsmål berører derfor spesielt samfunnsforskning fordi denne så direkte berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannesen et.al, 2016, s.83). Til dette prosjektet er menneskene som er informantene sentrale i forskningen. Det er deres praksis og kunnskap jeg har fanget opp for så å analysere dette og drøfte det opp mot teori for å finne svar på problemstillingen. Forskningsetikk er som etikken ellers og handler om det å gjøre vurderinger av forskning opp mot samfunnets normer og regler. Disse vurderingene omhandler alle deler av prosjektet, fra planlegging, valg av tema og problemstilling, valg av metode og anvendelse av resultat. Forskningsetikk omhandler også personvern som skal sikre at de som tar del i forskningen ikke blir påført skade eller unødige belastninger (Dalland, 2020, s.168).

Forskningsetiske spørsmål er ut ifra det Johannessen et.al (2016) og Dalland (2020) sier noe man bør vurdere under hele prosjektet. I planleggingsfasen har jeg stilt meg spørsmål om hvem denne studien skal ha nytte for. Her blir det i første omgang meg som student som får nytte av kunnskapen, samt at andre pedagoger kan ha nytte av den kunnskapen som produseres. Under arbeidet med intervjuene har det vært viktig å ivareta anonymiteten til informantene, ingen skal kunne kjenne igjen de som har deltatt i prosjektet. Dette har jeg gjøre ved å ikke bruke navn samt med å være forsiktige med hvilke karakteristika som beskriver de. Taushetsplikten blir ivaretatt ved at jeg i forkant av intervjuene reflekterte over at jeg kan komme i en situasjon der jeg har tilgang til taushetsbelagte opplysninger. Den gruppen jeg har intervjuet er kjent med taushetsplikt gjennom det å være pedagog i barnehage samt at jeg før intervjuet minnet de på å ikke bruke eksempler som gjør at de bryter

taushetsplikten. Jeg la vekt på at det er deres handlinger og kunnskap som pedagoger i barnehagen jeg er ute etter i intervjuet.

På nettsidene til Norsk senter for forskningsdata står det at *“alle som behandler personopplysninger i et forskningsprosjekt skal melde dette via NSDs meldeskjema”*.

Personopplysninger beskriver de som enhver opplysning som kan knyttes til en person. Dette kan være fødselsnummer, navn, epostadresse eller IP-adresse. Lydopptak der man kan høre stemme er også å regne som personopplysning. Det kan også være en samlet kombinasjon av opplysninger med eks. alder, bosted og utdanning. Behandling beskriver NSD som alle prosesser man gjør med disse personopplysningene. Dette kan være innsamling, registrering, bearbeiding, analyse, overføring, lagring, publisering og arkivering.

Som tidligere beskrevet har jeg benyttet meg av intervju som metode i dette prosjektet og har brukt lydopptak som verktøy for å kunne benytte meg av det informantene reflekterer over. NSD beskriver at informert, frivillig samtykke er nødvendig for å vite at informasjonen er oppfattet av den det gjelder. Samtykke skal inneholde prosjektets mål, forskers kontaktopplysninger, at det er frivillig å delta, at man kan trekke seg så lenge studien pågår, når prosjektet avsluttes. I dette prosjektet der informantene er voksne vil det være å forvente at de forstår det som står i samtykket samt at jeg har sikret dette ved å spørre de muntlig om de har forstått og evt. har noen spørsmål til deltakelsen. Ut ifra dette som NSD beskriver som grunner til å melde prosjekt, og mitt valg av metode blir jeg omhandlet av meldeplikten, prosjektet er meldt og godkjent av NSD. Samtykke og godkjenning fra NSD er nærmere beskrevet i vedlegg 1 og 3.

4.0 Resultat

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene i de gjennomførte intervjuene til dette masterprosjektet. Jeg har gjennomført fire intervju og vil kalle de for henholdsvis informant 1, 2, 3 og 4. Tre av informantene har barnehagelærer utdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk og en informant har barnevernspedagogutdanning med videreutdanning i spesialpedagogikk. Alle har erfaring med arbeid i barnehage og med språkarbeid i barnehagen. Etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert så analysert og tolket. I analysen kategoriserte jeg funnene med fargekoder og delte funnene inn i fem kategorier; Barn som i hovedsak strever med språket, tidlig innsats som arbeidsmetode, pedagogens rolle, barnehagens språkmiljø og aktiviteter som fremmer språket. Jeg vil først presentere funnene i de aktuelle delkapitlene for så å oppsummere de til slutt i hvert delkapittel. De viktigste funnene vil bli drøftet videre i drøftingskapitlet.

4.1 Barn som i hovedsak strever med språket

Alle pedagogene beskriver at de har bred erfaring med språkarbeid i barnehagen, de alle har jobbet med barn språk på avdeling i barnehage som en del av det allemenpedagogiske opplegget. To av informantene har også arbeidet med språk i barnehage fra et spesialpedagogisk ståsted. Da informantene skal beskrive hvilke erfaringer de har med språkarbeid i barnehagen beskriver alle at dette er noe de jobber mye med uavhengig om de har barn som trenger ekstra støtte eller ikke. En av informantene sier at hun arbeider mye med barns språk siden det ofte er her man ser vanskene først uavhengig av om barnet har en språkvanske eller strever med andre ting. En informant sier at hun ofte møter barn i barnehagen som har vansker med språket og at de kan streve med mye forskjellig som uttale, setningsoppbygging, arbeidsminne, forståelse, ordforråd og bruken av det. Informantene legger vekt på at vansker med språket er noe man ofte ser i barnehagen.

Det er et sprik mellom informantene og deres kjennskap til begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser. Alle informantene sier de har hørt om begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser. En av informantene sier hun har liten kunnskap om dette, mens tre av informantene sier de har litt kunnskap om dette begrepet. Informant 1 beskriver at hun er kjent med begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, men at hun ikke er godt kjent med det og at det ikke blir så mye brukt i barnehagen. Informant 2 sier at hun har hørt om begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, men ikke er så godt kjent med dette begrepet. Informant 3 er kjent med begrepet og sier at den kunnskapen hun har om dette begrepet er noe som er

ervert de siste årene og at det begrepet spesifikke språkvansker ble brukt før. Informant 4 er også kjent med begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser og sier at dette begrepet blir brukt mer nå enn før og at begrepet spesifikke språkvansker blir brukt mindre nå en før.

Den informanten som har liten kjennskap til begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser beskriver begrepet ved bruk av den kunnskapen hun har om spesifikke språkvansker. Hun sier at dette handler om barn som strever med språket og som ikke har noen andre vansker som kan påvirke dette. De tre informantene som sier at de har litt kunnskap om begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser beskriver begrepet til dels likt. Informant 1 beskriver begrepet slik

“Jeg tenker at begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser handler om barn som i hovedsak strever med språket. De kan ha andre vansker også, men det er språket som er den største utfordringen deres. Tenker det er variert hva de strever med og at det kan vise seg i vansker med arbeidsminne, setningsoppbygging, uttale, forståelse, ordforråd, bruk, ja egentlig alle aspekter ved språket” (Informant 1).

Informant 3 og 4 legger vekt på at når det er snakk om en utviklingsmessig språkforstyrrelse er det språket som er hovedvansken til barnet, men om barnet har andre vansker så trenger ikke det å utelukke en utviklingsmessig språkforstyrrelse. De sier også at disse språklige vanskene kan vise seg på mange ulike måter.

4.2 Tidlig innsats som arbeidsmetode

Alle informantene sier at tidlig innsats er viktig og at det er noe de jobber med i barnehagen. Informantene beskriver tidlig innsats ganske likt samt at noen av de har noen lengere og dypere betraktninger om begrepet. Alle informantene beskriver tidlig innsats som en strategi eller arbeidsmetode som handler om å fange opp og støtte barn tidlig. Informant 1 beskriver det slik:

“For meg handler tidlig innsats om å fange opp og sette inn tiltak tidlig slik at barna skal kunne ha best mulig utgangspunkt for å kunne utvikle språket sitt” (informant 1).

Informant 3 beskriver tidlig innsats slik *“tidlig innsats handler om å gi alle barn gode muligheter for språklig utvikling og at man tar tak i de vanskene og utfordringene barn har da man oppdager de”* (Informant 3).

To av informantene legger også vekt på at tidlig innsats kan være en forebyggende strategi. De sier at tidlig innsats ikke bare er for barn som man ser trenger hjelp og støtte. De sier at

tidlig innsats også kan være å legge tilrette for god utvikling for hele gruppa for å gi alle et godt utgangspunkt for å kunne utvikle seg språklig. Informant tre beskriver tidlig innsats og forebygging slik

“det å ha fokus på et godt språkmiljø i barnehagen kan virke forebyggende og være tidlig innsats da man allerede har begynt på noen tiltak, så om det dukker opp barn som har vansker med språke så er man allerede litt i gang” (Informant 3).

Informantene legger også vekt på at ved å støtte alle barn med språket tidlig kan man forbygge at de utvikler lese og skrivevansker i skolen.

Informantene beskriver litt ulikt hvordan de jobber med tidlig innsats i barnehagen. Informant 3 og 4 beskriver at for å yte tidlig innsats er det viktig at de voksne er observerende og nysgjerrige på barnas språk, de sier at det er viktig å begynne å undersøke med en gang de begynner å ane at barnet har vansker med språket. De legger også vekt på at den voksne må ha kunnskap om barns språkutvikling for å kunne oppdage om et barn har avvikende språkutvikling og dermed kunne gi støtte tidlig. Informant 1 sier at det er viktig å sette inn tiltak med en gang fordi språket spiller en stor rolle i barnas liv. Hun sier at *“språket er inngangen til deltakelse i lek samt at det er viktig for barn å kunne forstå, gjøre seg forstått og kunne ta del i felleskapet”* (Informant 1).

Informantene legger også vekt på at det kan være utfordringer knyttet til det å skulle gi tidlig innsats i barnehagen. Alle informantene sier noe om at det å fange opp barna kan være vanskelig. Informant 2 beskriver det slik

“det kan være vanskelig å fange opp barna tidlig og vite konkret hvilke tiltak man skal sette inn, det kan ta tid fra man først ser barnet strever med noe til man finner ut akkurat hva det er” (Informant 2).

Informantene beskriver også at det kan være utfordrende å vite om de tiltakene man setter inne er riktig og har effekt.

4.3 Pedagogens rolle

Alle informantene beskriver at det kan være vanskelig å oppdage barn som strever med språket. En av informantene beskriver at barna kan finne strategier for å skjule vansken eller at barnet unngår å være i situasjoner der vansken blir eksponert. En informant legger vekt på at det å oppdage språkvansker krever at de voksne møter alle barna på deres ulike arenaer

samt at kunnskap om språk og hvordan språkvansker kan vise seg er viktig for å kunne oppdage barn tidlig. Informant 3 beskriver dette slik

“Det er viktig at vi som voksne vet hva tegna på en språkvanske er og hvordan det kan vise seg. En språkvanske kan jo vise seg gjennom atferd i lek og de an jo havne i noen uheldige situasjoner fordi de ikke forstår eller ikke gjør seg forstått, da må vi være i stand til å tenke at dette kan handle om språket” (Informant 3).

Tre av informantene beskriver at man må søke hjelp og veiledning om man ikke får tak i hva barnet strever med eller ikke vet hvordan man skal hjelpe barnet som strever. Informant 3 beskriver det slik *“har barnet vansker vi ikke finner ut av eller vi ikke vet hvordan vi kan støtte er det viktig at vi søker støtte og kunnskap slik at de kan få støtte og hjelp”* (Informant 3). Alle informantene beskriver at samarbeid med hjemmet er viktig for at barn som strever med språket skal kunne utvikle språket sitt videre. De beskriver at man bør skape en felles forståelse for hva barnet strever med og at det kan være fordelaktig for barnet om man jobber med de samme tingene og støtte barnet på samme måte hjemme og i barnehagen.

Informant 3 beskriver at etter man har begynt å ane at det er noe med språket er det viktig å finne ut konkret hva barnet strever med slik at man kan gi barnet støtte på dette. Hun beskriver at man da kan bruke ulike verktøy for å klarlegge hva barnet trenger støtte til.

Informant 3 beskriver hvordan hun går frem om hun skal finne ut hva barnet strever med slik

“da jeg skal finne ut av hva barnet konkret strever med starter jeg med å snakke om tema som er i rundt oss i hverdagen, meg selv, kroppen og barnehagen eks. Da kan jeg se om barnet husker ordet, vet betydningen av det, hvordan setningsoppbyggingen er samt hvordan barnet uttaler ord. Dette kan jeg sammenligne med en standardisert kartlegging som TRAS for så å kanskje finne ganske konkret hva det er barnet trenger støtte til” (Informant 3).

De andre informantene støtter det Informant tre sier om bruken av kartlegging. To av informantene beskriver at de bruker kartlegging for å kunne finne ut akkurat hva barnet trenger støtte til og hva de bør prioritere. De beskriver også at de bruker de samme kartleggingene for å måle fremgang ved et senere tidspunkt. De beskriver også at om kartleggingen skal være effektiv og riktig må den som utfører den ha kunnskap om barns språk og vite hvordan de ulike vanskene kan vise seg i praksis.

Alle informantene beskriver at det i arbeid med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er viktig med voksne som er bevist på hvordan man kan påvirke barnas språk. En av informantene beskriver at det å være en sensitiv voksen som møter barna der de er og bygger relasjon med de vil være i en god posisjon til å kunne støtte barnet med språket. En av informantene beskriver at barn med språkvansker trenger voksne som hjelper de med å organisere språket sitt.

“De fleste av oss har en hjerne med mange kommodeskuffer der språket er organisert. De barna som strever med språket har bare en rotskuff, så de trenger hjelp til å organisere språket sitt slik at det blir orden i skuffene”. (Informant 3).

Alle informantene legger vekt på at kunnskap om språk generelt, om språkvansker og om ulike tiltak og muligheter for hjelp hos disse barna er viktig for at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser skal kunne få riktig hjelp og støtte. To av informantene legger særlig vekt på at de voksne i barnehagen skal være gode språkmodeller for barna, men også for de andre voksne *“ved å gå frem som et godt språklig forbilde i gruppa vil de andre voksne også få mer fokus på det å være en god språkmodell”*. To av informantene legger særlig vekt på at det er viktig med en felles forståelse på avdeling for det språklige arbeidet. De sier at samarbeid på avdeling er viktig samt at alle har et forhold til de tiltaka som blir satt inn slik at de alltid har fokus og blir gjennomført, alle må føle tilhørighet og ha kunnskap om hvorfor de er der for å kunne bidra i arbeidet.

4.4 Barnehagens språkmiljø

Alle informantene beskriver at det er viktig at alle barn og spesielt barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser møter et godt og rikt språkmiljø. Informant 3 beskriver et godt språkmiljø slik

“Tenker det er viktig at man har kontinuerlig fokus på å utvikle et godt språkmiljø, det kan være tilgjengelighet av bøker, samlingsstunder med konkrete, tilstedeværende voksne og som har fokus på å være gode språklige rollemodeller samt det å legge til rette for lek der alle har mulighet til å bidra” (Informant 3).

Informantene beskriver også at begynnende tiltak i det allmenpedagogiske som viktig. Informant 1 og 3 beskriver at dette kan være tiltak som å bruke bilder og tekst sammen, forenkle språket og bruke gjentakelse og repetisjon aktivt, ha god struktur på dagen slik at alle vet hva som skal skje samt å legge litt ekstra tilrette for språkstimulerende aktiviteter gjennom dagen. Informant 4 sier at det kan være vanskelig å skulle fokusere på alle områdene av

rammeplanen hele tiden, men at språket er der i alt vi gjør og det gir unike muligheter til å kunne fokusere på dette i mange ulike situasjoner gjennom dagen.

Alle informantene beskriver at hverdagssituasjoner er gode språkarenaer. De nevner situasjoner som påkledning, måltid, matlaging, rydding og stelling. To av informantene legger vekt på at hverdagssituasjonene er en stor del av barnas dag og at fokus på språk også må være i disse situasjonene. En av informantene beskriver det slik *“det er mange rutinesituasjoner gjennom en dag i barnehagen og jeg tenker alle disse kan være gode språkarenaer om man har fokus på det”*. Informantene legger også særlig vekt på måltidet som en god språkarena og sier at et rolig måltid gir tid og rom for å samtale med barna og at barna kan samtale med hverandre. Alle informantene sier at fokus på språk og det å være gode språklige modeller for barna kan gjøre at alle disse situasjonene språkfremmende.

4.5 Aktiviteter som fremmer språket

Alle informantene sier noe om at tilstedeværelsen av bøker, fortellinger, eventyr og samtaler er positivt for barns språkutvikling. Informant 2 og 3 legger vekt på at bruk av tekst og fortellinger bidrar til at barna får kjennskap til nye begreper, hørt uttalen på ord og trent arbeidsminnet sitt. En av informantene beskriver det slik

“Tilgang til bøker og fortellinger i samling eller generelt i hverdagen tenker jeg er viktig slik at barna får møtt språk av ulik type, her får de utfordret konsentrasjon, høre ord, begreper og forklaringer” (Informant 2).

De beskriver videre at det kan være nyttig å bruke konkrete til fortellingene og bøker med bilder slik at barna enklere kan forstå hva teksten handler om. Informant 4 legger også vekt på bruk av tekst sammen med konkrete engasjerer barna og hjelper de til å finne mening i teksten, hun snakker også om at repetisjon er viktig slik at barna får mulighet til å få inngående kunnskap om det materialet som blir presentert, videre beskriver hun at man kan ta eventyr videre fra at man som voksen forteller og bruker konkrete til at man kan dramatisere dette og at barna kan fortelle og bruke konkretene selv. Alle informantene legger også vekt på at bøker, tekst, bilder og konkrete må være tilgjengelig på ulike steder slik at barna selv kan utforske dette. De beskriver at dette kan være bøker, bilder med tekst på ulike leker, bilde og tekst på plassen sin og det å ha alfabetet på vegg.

Alle informantene nevner sang og musikk som en språkfremmende aktivitet. Ingen av de beskriver denne aktiviteten utdypende eller beskriver at den bør tillegges særlig vekt. En av

informantene sier at *“rim, regler og sang kan man bruke spontant gjennom dagen i mange ulike situasjoner”*. Informant to og tre beskriver at sang, bevegelse og musikk kan flettes inn i mange situasjoner gjennom dagen. I samling kan man legge til rette for både sang, dans, bevegelse og musikk. Også før måltid, i lek, under påkledning og andre hverdagslige situasjoner kan man flette inn sang, musikk, dans og bevegelser.

Alle informantene sier at leken generelt er viktig for barna og at den skaper felleskap og samhold blant barna. De beskriver også at leken er en arena der språket brukes mye litt avhengig av hvilken lek det er snakk om og at barn som har vansker med språket lett kan falle utenfor i lek det språket spiller en sentral rolle. Informant 3 beskriver lek hos barn som har vansker med språket slik

“jeg opplever at de barna som har vansker med språket også kan ha vansker i leken. De har problemer med å forstå hva som lekes, hva de andre sier, henge med i skifter i leken, vansker med å beskrive hva de vil gjøre i leken, det er liksom litt kaos”
(Informant 3).

To av informantene legger vekt på hva som kan gjøre at leken blir en god språklig arena for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. De sier at støtte av den voksne er viktig for at barn skal kunne forstå leken og kunne hevde seg selv i leken. Man kan komme med tips til hva barnet kan si, hjelpe det å finne ord samt benevne og sette fokus på hva de andre barna gjør i leken og hva ulike ting heter. Informant 1 og 4 beskriver at man også må huske å ha fokus på uteleken. De beskriver at ute så møter man andre begreper og en annen type lek samt at det kan være problematisk at man ofte er mindre voksne og har et stort areal der barna kan leke. Informant 4 beskriver det slik

“ute kan det være vanskeligere å støtte barna med språket, man må knytte barna til seg og være der de er for å kunne støtte språket deres. Ute er det ofte større områder og de drar raskere fra en lek til en annen. For å kunne støtte de er man avhengig av å kunne sitte i ro og være i situasjonene barna er” (Informant 4).

Informantene har ulike syn på hvordan samlingsstunden kan påvirke barn språk i barnehagen. Alle beskriver samlingsstunden som en arena der man kan skape et felleskap og ha en felles plattform. Alle informantene beskriver at man i samlingsstunden kan man legge til rette for mange ulike språkfremmende aktiviteter, de nevner lesing, lyttetrening, munnmotorikk, lære om begreper, kims lek som trener minnet, sang, rim og regler. Informant 3 legger vekt på at det å bruke visuell støtte i samlingsstunden kan hjelpe barn som har vansker med språket til å

få med seg innholdet, det kan også bidra til engasjement i barnegruppen. Informant 4 legger vekt på at visuell støtte og repetisjon er viktig i samlingsstunden for at barn som har vansker med språket skal kunne få med seg innholdet. Hun sier også at å dele inn i mindre grupper kan være nyttig slik at alle barna blir sett og ha mulighet til å delta i samlingen. Informant 2 sier at

“innholdet i samlingsstunden må ha en viss kvalitet. Man må ikke ha samlingsstund bare fordi det er en del av dagsrytmen. Den trenger ikke å være lang, men må ha et mål. Samlingsstunden kan være en arena der man kan se hver enkelt, sette fokus på temaer og man kan lese og fortelle historier. Med samlingsstunden kan man også skape et felleskap” (Informant 2).

Informant 2 legger altså vekt på at det er viktig at samlingsstunder er av god kvalitet og ikke er noe man må gjennomføre fordi det har vi alltid gjort. Hun beskriver at en samlingsstund av god kvalitet kan være en arena der man blir sett blir en del av et felleskap og som kan bidra positivt i barnas språklige utvikling.

Informant 1, 2 og 4 beskriver at samtale med barn og voksne er en arena der barn kan utvikle seg språklig. De alle beskriver at man som voksen i samtale med barn har ansvar for at samtalen blir en god samtale som fremmer språket til barnet. De alle beskriver at det å samtale med barna er noe som skjer hele dagen og i alle situasjoner. Alle legger vekt på at samtale er en arena der man kan lære om begreper, snakke om det som har skjedd, om noe som skal skje og en arena det barnet kan føle seg sett. Informant 1 beskriver en god språkfremmende samtale slik

“det skal være en strukturert samtale der man som voksen kan fokusere på å ikke hoppe frem og tilbake, gjenta ord barnet sier, ikke rette på barnet og ta tak i barnets initiativ og interesser” (Informant 1).

To av informantene legger vekt på at det å være en god samtale partner for barna er viktig for språket deres og for at de skal kunne gjøre seg forstått og kunne fortelle og forklare ting. De beskriver en god samtalepartner som en som lytter, gjentar, anerkjenner det barnet sier, benevner og bruker visuelle hjelpemidler om det er nødvendig.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte pedagogenes påstander rundt temaet utviklingsmessige språkforstyrrelser opp mot barnehageloven, rammeplanen, relevant forskning og teori. Jeg tar her de viktigste funnene fra resultatet og drøfter opp mot den presenterte teorien for å forsøke å få svar på problemstillingen som er *“Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?”*. Kapitlet er delt inn i tema som representerer forskningsspørsmålene og som er gjennomgående for denne oppgaven. Jeg gjentar forskningsspørsmålene for ordens skyld, *hvordan forstår pedagoger i barnehagen begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hvordan forstår pedagoger tidlig innsats opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hvilke tiltak kan styrke språket til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hva er pedagogens rolle opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?*

5.1 Barn som i hovedsak strever med språket

Informantene viser gjennom sine beskrivelser at de er beviste på at vansker med språket er noe som forekommer ofte i en barnehage noe som også samsvarer med det Helland (2019, s. 64) og Hollund-Møllerhaug (2010) skriver om forekomst av språkvansker i barnehagen. De skriver at språkvansker er den vansken som forekommer hyppigst i barnehagen og Hollund-Møllerhaug (2010) beskriver at 7,5% har vansker knyttet til det å snakke og forstå. Å ha en forståelse for dette kan bidra til at pedagogene har økt fokus på det språklige arbeidet i barnehagen som igjen kan føre til at barn med språkvansker blir fanget opp. Informantene beskrev at barn med språkvansker kan streve med mye forskjellig som uttale, setningsoppbygging, arbeidsminne, forståelse, ordforråd og bruken av språket. Dette viser at de har kunnskap om hva språk er og består av da det de beskriver sammenfaller med Bloom og Laheys (1978) beskrivelse av språkssystemet. Der informantene bruker ord som uttale, setningsoppbygging, arbeidsminne, forståelse, ordforråd og bruken av språket deler Bloom og Lahey (1978) språket inn i tre deler med form, innhold og bruk, som igjen inneholder fonologi som kan sammenlignes med informantenes begrep uttale, morfologi som omhandler ordforråd, syntaks er det informantene kaller setningsoppbygging, semantikk beskriver informantene som forståelse og pragmatikk beskriver informantene som det å bruke språket. Informantene viser gjennom dette at de har kunnskap om språkets ulike deler og dermed er bevist på at språkvansker kan vise seg på ulike måter. Siden de har denne kunnskapen er de i stand til å kunne se hvilken del av språket barn strever med noe som igjen kan bidra til at man får satt inn riktig tiltak tidlig.

Om pedagogene har kjennskap til begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser samt hvordan de beskriver innholdet i begrepet kan ha betydning for hvordan de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Bishop (2014) sier at det florerer mange ulike begreper rundt tema språkvansker. Bishop (2014) legger vekt på at mangel på felles forståelse rundt begreper kan hindre fremdrift, føre til forvirring og tilgang til støtte og hjelp hos den det gjelder (Bishop, 2014). Alle informantene hadde hørt om begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser før. To av informantene sier at de ikke er så godt kjent med begrepet, de sier også at det er begrepet spesifikke språkvansker som blir brukt mest i deres barnehager. De to andre informantene sier de er kjent med begrepet og vektlegger at den kunnskapen de har om begrepet er noe de har ervervet i løpet av de siste årene og at begrepet blir mer og mer vanlig å bruke. Ut ifra det informantene beskriver som sin egen kunnskap om begrepet er det slik som Bishop (2014) beskriver ulikt hvilke begrep man bruker om uforklarlige språkproblemer. Siden forskningen på dette begrepet, og hvorfor det er viktig med enighet rundt begreper er forholdsvis ny er det også naturlig at to av informantene har ervervet sin kunnskap om dette begrepet i løpet av de siste årene. Informantene viser alle usikkerhet rundt sin egen kunnskap om begrepet, dette uavhengig om de hadde god kunnskap om det eller ikke. Ut ifra Bishop (2014) kan informantenes manglende tro på seg selv skyldes de mange ulike begrepene og forklaringene på disse som florerer om språkvansker og uforklarlige språkproblemer.

Bishop (2017) beskriver begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser som en vanske som ikke har noe kjent biologisk historie, men at det ikke utelukker at det kan være noen faktorer som påvirker den språklige utviklingen. Selv om to av informantene beskriver at de har liten kjennskap til begrepet og to beskriver at de har kjennskap til begrepet beskriver de begrepet forholdsvis likt. En av informantene skiller seg litt fra de tre andre med å beskrive begrepet ut ifra den kunnskapen hun har om begrepet spesifikke språkvansker og sier at det handler om barn som strever med språket og som ikke har noen tilleggsvansker som kan påvirke dette. De tre andre beskriver begrepet likt og sier at utviklingsmessige språkforstyrrelser handler om barn som i hovedsak strever med språket og at dette er den største utfordringen deres, men om barnet har andre vansker så trenger ikke det å utelukke en utviklingsmessig språkforstyrrelse. Ser man informantens påstander opp mot det Bishop (2017) har de like forklaringer på utviklingsmessige språkforstyrrelser. Selv om alle informantene sier at de har hørt om begrepet viser de en usikkerhet da de skal beskrive det. Også de tre informantene som sier de

kjenner til begrepet er usikre da de skal beskrive det nærmere. Selv om informantene uttrykker at de er usikre på sin egen kunnskap om begrepet beskriver altså tre av de begrepet grunnleggende likt som det Bishop (2017) gjør. Det at informantene her viser god kunnskap om begrepet selv om de selv ikke synes de har god kunnskap om det kan være på grunn av det som blir beskrevet som et kaos av begreper og forklaringer innenfor tema.

5.2 Tidlig innsats som arbeidsmetode

Barnehageloven (2005) som danner det juridiske grunnlaget for alt arbeid i barnehagen beskriver gjennom §2 og §31 at barnehagen skal arbeide forbyggende og gi barn tidlig hjelp og støtte i utviklingen. Dette vil si at tidlig innsats og forebygging er noe man skal arbeide med i barnehagen. Informantene beskriver at tidlig innsats er viktig og noe de alle arbeider med i barnehagen, informantene viser her at de har noe kunnskap om hva som gjør at tidlig innsats er viktig og de ser selv verdien av å jobbe med tidlig innsats i barnehagen.

Informantene har lik beskrivelse av tidlig innsats som Hausstatter (2014, s.41) som skriver at tidlig innsats er en strategi som bygger på en forståelse om at jo tidligere man støtter barn, jo større er sannsynligheten for at barnet viser positiv utvikling. Gjennom det Hausstatter (2014, s. 41) og informantene sier handler tidlig innsats om flere ting, man skal fange opp og sette inn tiltak for å sørge for at alle barn utvikler seg.

Selv om alle informantene sier at tidlig innsats og forebygging er viktig for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser beskriver de også at det kan være utfordrende å fange opp barn som trenger tidlig hjelp. Informantene gir uttrykk for at tid er en faktor i tidlig innsats og at det å raskt finne ut hva barnet strever med er viktig, men utfordrende. Hagtvet og Horn (2012, s. 574) støtter dette og beskriver at grunnen til at det å oppdage barn tidlig kan være vanskelig er at vansker viser seg ulikt fra barn til barn (Hagtvet og Horn, 2012, s. 574). For å oppdage barn tidlig og finne ut hva de strever med kreves det at altså at pedagogen har kunnskap om hvordan ulike behov og vansker viser seg. Om man ikke fanger opp barna på et tidlig stadium kan man jo ikke kalle det for tidlig innsats. Men på en annen side er det vanskelig å skulle definere hva som er å oppdage tidlig eller ikke. Det man som pedagog kan gjøre noe med er tiden det går fra man oppdager tegn til at barnet strever til man får satt inn tiltak for å støtte barnet. Bruker man her kort tid kan det være en form for tidlig innsats.

Det å finne riktige tiltak til de enkelte barna kan altså kreve at man bruker tid på dette, dilemmaet blir da om man skal sette inn tiltak med en gang selv om man ikke helt vet hva

barnet strever med eller om man skal vente til man er helt sikker på hva det er barnet trenger støtte til. Hausstatter (2014, s. 49) beskriver at det kan være etisk utfordrende å skulle sette inn tiltak tidlig hos barn siden dette kan pålegge de en vanske man er usikker på om de har og man må veie godene opp mot byrdene det kan føre med barnet. Det er altså et dilemma om man skal sette inn støtte selv om man ikke vet konkret hva det er med språket barnet strever med. I verste fall kan man pålegge barn vansker de ikke har ved å sette inn tiltak uten å vite sikkert hva barnet strever med. Om man bruker lang tid på å finne ut hva barnet strever med kan vanskene utvikle seg. Her må man må altså veie godene opp mot byrdene.

5.3 Pedagogens rolle

Rammeplanen beskriver hva som er pedagogens rolle i barnehagen, her står det at et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for god kvalitet i barnehagen. Det står også at det er pedagoger som skal iverksette og lede det pedagogiske arbeide i barnehagen i tråd med faglig skjønn (Rammeplanen, 2017). Det er altså pedagogenes ansvar at alle barn får den språklige stimuleringen de har behov for. Det vil også si at det er deres ansvar å fange opp og følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Informantene har beskrevet i intervjuet hvordan de gjør dette.

Schjølberg et al. (2008), Stangeland et al. (2018) og informantene beskriver faktorer hos barn man som pedagog i barnehagen bør være beviste på slik at de kan fange opp barn som strever med språket tidligst mulig. Schjølberg et al. (2008) peker på at barn med forsinket språk viser tendenser til å også ha vansker med det motoriske og i det sosiale samspillet, de kan også være aggressive, overaktive, engstelige og uoppmerksom. Informantene peker på at atferd i lek kan være tegn på språkvansker. Stangeland et al. (2018) beskriver at gutter ligger bak jenter i utviklingen av språkforståelse og språkproduksjon. Det første man må gjøre for å kunne hjelpe barn som strever med språket er altså å oppdage de. For å være i posisjon til dette må man ha kunnskap om hvordan ulike vansker kan vise seg. Ved å ha kunnskap om hvordan ulike vansker kan vise seg samt et fokus og en holdning om at språkvansker kan vise seg på ulike måter kan man oppdage disse barna tidlig. At barn havner i uheldige situasjoner i lek, er forsinket motorisk, strever med det sosiale, er overaktive, aggressive, engstelige og uoppmerksomme kan være tegn som viser at det kan være snakk om en språkvanske.

Informantene beskrev at etter man har oppdager barn som strever med språket handler det om å finne ut konkret hva barnet strever med slik at man kan gi barnet riktig støtte og hjelp.

Kartlegging blir av både informantene og Hansen og Alvesta (2017) og Gjems (2010) beskrevet som et nyttig verktøy for å finne ut konkret hva det er med språket barnet strever med. De alle legger vekt på at den som utfører kartleggingen må ha god kunnskap om språk og språkvansker samt hvordan vanskene kan vise seg om kartleggingen skal være av god kvalitet. Ved å finne ut hva barnet konkret strever med vil man kunne sette inn målrettede tiltak. Kartlegging er altså et nyttig verktøy å benytte seg av da man skal finne ut mer spesifikt hva det er barnet strever med, men om dette skal være effektivt og med kvalitet er det avhengig av at den som utfører kartleggingen har kunnskap om barn språk, barns språkvansker og om det aktuelle barnet. Har man ikke det kan resultatet av kartleggingen bli feil, og man setter inn tiltak som ikke vil ha noen effekt.

Alle informantene legger vekt på at pedagoger må ha kunnskap om språk generelt, om ulike språkvansker og om ulike tiltak og muligheter for å kunne støtte barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser slik at de får utviklet språket sitt videre. Informantene beskriver at den voksne bør være en trygg og sensitiv og ha fokus på å bygge gode relasjoner med barna. For at de tiltakene man setter inn skal ha effekt blir det beskrevet av informantene og Helland (2019, s.57) som viktig at pedagogen har god relasjon til barnet og opptre som en trygg og sensitiv voksen. Pedagogen har også ansvar for å innhente råd og kunnskap av andre fagpersoner om man selv ikke har nok kunnskap til å gi barnet det støtten det har behov for (Helland, 2019, s. 57; Ebbels et al., 2018). Pedagogens kunnskap om språk og språkvansker er et gjennomgående kriterie for å kunne gi barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser riktig støtte med god kvalitet. Som pedagog må man kunne evaluere det arbeidet man gjør med disse barna for å kunne se om tiltakene har effekt. Ved å gjøre dette vil man se om det er behov for å søke ny kunnskap og veiledning av andre fagpersoner.

5.4 Barnehagens språkmiljø

Alle informantene sa at et rikt og godt språkmiljø er viktig for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Her viser pedagogene at de tar arbeidet med språk i barnehagen alvorlig og at dette er noe de har mye fokus på samt kunnskap om. De sier at dette arbeidet er viktig noe som kan bety at om man ikke arbeider tilstrekkelig med dette kan det få konsekvenser for noen, det betyr altså noe for barna at man arbeider for et godt og rikt språkmiljø i barnehagen. Språk har stor plass i rammeplanen (2017) og her står kommunikasjon og språk påvirker alle sider ved barns utvikling og at alle barn skal få god språkstimulering i hverdagen samt delta i aktiviteter som fremmer dette. Med bakgrunn i dette er det altså av betydning at man som

pedagog i barnehagen vet noe om hva som fremmer barns språkutvikling. Det er også viktig at man har kunnskap om hvordan man kan støtte barn som strever med språket slik at man når alle barn.

Hverdagssituasjoner blir beskrevet av både informantene og av Gjems (2011) som en arena der språkstimulering kan skje. Informantene beskriver påkledning, måltid, matlaging, rydding og stelling som situasjoner man bruker mye tid på i barnehagen. Informantene viser her at de ikke bare har fokus på de planlagte pedagogiske aktivitetene i barnehagen. Gjennom det de sier kan man forstå en hverdagssituasjon som alt det som skjer gjennom en dag som finner sted for å få dagen til å gå og for å dekke ulike grunnleggende behov som mat, søvn, stell og aktivitet. Informantene viser at de har reflektert over at ved å ha et språklig fokus i slike situasjoner kan de også ha et pedagogisk mål og i dette tilfelle være språkfremmende. Gjems (2011, s. 48-51) beskriver at de samtaleene man har i slike situasjoner som nevnt over blir kalt hverdagsamtaler, disse er ikke planlagte, men kan foregå i en planlagt situasjon. Informantene beskriver at slike samtaler kan være språkfremmende om den voksne har fokus på å være gode språk modeller og samtalepartnere. Dette underbygges også av Gjems (2011, s. 48-51) som beskriver at disse situasjonene kan være språkfremmende om den voksne tar imot barnas initiativ, tar imot respons, lytter og benevner. Hansen og Alvestad (2017) beskriver at ved å ha fokus på det Gjems (2011) nevner som faktorer for å gjøre samtaleene språkfremmende kan man bidra til å utvikle vokabularet til barna. Gjennom det informantene sier og den teorien som er presentert kan man si at arbeid med barns språkutvikling i barnehagen ikke bare handler om det planlagte og organiserte arbeidet, men også om alle de andre samtaleene som finner sted i løpet av en dag. Det viser seg også at det er viktig at de som jobber i barnehage er beviste på at hverdagssituasjonene kan være språkfremmende og hvordan den voksne møter barna i slike situasjoner kan ha betydning for deres språkutvikling.

5.5 Aktiviteter som fremmer språket

Informantene beskriver mange ulike aktiviteter og situasjoner i barnehagen som de mener er språkfremmende. De beskriver de samme aktivitetene og situasjonene, men vektlegger de forskjellig. Alle forteller at bøker og fortellinger, sang og musikk, lek, samlingsstund, samtale og hverdagssituasjoner er aktiviteter eller situasjoner der de kan legge til rette for god språkstimulering. Høigård (2013) Beskriver fire hovedelementer som påvirker barns språkutvikling. Musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek. Rammeplanen (2017) beskriver at dette er elementer barna skal møte i barnehagen og sier at

barna skal møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid. Det at pedagogene nevner de samme aktivitetene og situasjonene samt at disse samsvarer med det Høigård (2013) beskriver tyder på at de har kunnskap om hva som kan fremme språket hos barn. De vektlegger de ulike aktivitetene og situasjonene forskjellig noe som kan være naturlig da alle barnehager har ulike utgangspunkt og alle pedagogene også har ulike erfaringer rundt hva de synes fungerer. Det blir beskrevet få tiltak som er spesifikke for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette kan tyde på at man finner de aktivitetene som generelt er språkfremmende også språkfremmende for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Disse aktivitetene kan også tilrettelegges og formes ut ifra hva det er barna trenger støtte til.

Musiske aktiviteter kan være sang, musikk, dans, dikt, rim og regler. Disse aktivitetene fremmer særlig språkets uttrykkside (Høigård, 2013, s. 232). Alle informantene nevner at musiske aktiviteter kan være en arena for språkstimulering, men ingen av de tillegger disse aktivitetene stor vekt. Det som taler for å ha fokus på musiske aktiviteter er at det fremmer uttrykksiden ved språket, altså uttale, kroppsspråk og mimikk noe som gjør at barnet kan gjøre seg forstått og kan medvirke i sin egen hverdag. At informantene ikke tillegger denne aktiviteten større vekt kan handle om flere ting. Det kan handle om at dette er noe de kan gjøre spontant og på den måten ikke krever så mye tid til planlegging og fokus. En annen grunn kan være at andre språkfremmende aktiviteter blir sett på som viktigere av pedagogene. Det kan også være at de ser at andre aktiviteter som samtale, lek og alle hverdagssituasjonene også kan fremme språkets uttrykkside.

Høigård (2013, s. 253) skriver at ved å lytte til tekst eller fortellinger utvikler barna evnen til å danne seg indre bilder samt at de blir kjent med den skriftspråklige siden av språket og får trent på ordforråd, fokus samt det å skape mening rundt det som blir presentert. Også Hansen og Alvestad (2017) sier at bruk av tekst, bøker og fortelling vil støtte barns språkutvikling. Det Høigård (2013, s. 253) og Hansen og Alvestad (2017) beskriver støttes av informantene som sier at tilstedeværelsen av bøker, fortellinger, eventyr og samtaler er positivt for barns språkutvikling. De sier at fokus på slike aktiviteter vil bidra til at barna får kjennskap til nye begreper og forståelsen av disse, hørt uttale samt trent på arbeidsminnet. Ut ifra det informantene og teorien beskriver vil samvær omkring tekst virke språkfremmende for barn i barnehagen. De snakker om at tilstedeværelsen av bøker historier, tekst og fortellinger er viktig. Dette vil da si at man må gjøre bøkene tilgjengelig for barna slik at de selv kan ta

initiativ til denne aktiviteten og de voksne må ta imot barnas initiativ og ha tid til å lese og samtale med barna om det de leser. Det å ha tekst tilgjengelig på avdeling kan gjøre at barna får en begynnende interesse for bokstaver og tekst, dette kan være et alfabet på veggen, navn på plassen til barna eller tekst og bilde på ulike ting man ser i rundt seg.

Både Høigård (2013, s. 235) og Hansen og Alvestad (2017) legger vekt på at illustrasjoner og konkreter vil hjelpe barna til å forstå hva tekster handler om, de sier også at repetisjon er nyttig for at barnet skal forstå hele meningen i en fortelling eller historie. Noen av informantene legger vekt på at bruk av konkreter og dramatisering av historier, fortellinger og eventyr kan bidra til at det er enklere for barna å få med seg innholdet og forstå sammenhengen med det som presenteres. Barn med utviklingsmessige språkvansker kan streve med ulike deler av språket og heriblant forståelsen og arbeidsminnet, ved å bruke konkreter, illustrasjoner, dramatisering og repetisjon sammen med historier og fortellinger vil disse barna i større grad kunne forstå innholdet i det som presenteres og gjennom dette utvikle språket sitt.

Informantene legger alle vekt på at leken generelt er viktig i barnehagen fordi den skaper felleskap og samhold blant barna samt at leken i seg selv er betydningsfull for barn og bidrar til deres helhetlige utvikling. Det informantene sier støttes av Høigård (2013, s.236) som beskriver at allsidig lek er en betydelig del av barnas barndom og har stor betydning for barns utvikling. Man bør altså streve etter at alle barn får delta i ulike typer lek slik at de får allsidig erfaring med det å være i felleskap, samarbeide, bli enige, finne på lek og drive leken fremover. For at alle skal synes at leken er betydningsfull og være utviklende kan det være viktig at barna føler mestring, det å støtte barna til å finne sin posisjon eller forstå leken kan hjelpe barna til å finne mening med leken.

Da informantene skal beskrive hva som gjør leken til en god språkarena for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser legger de vekt på at støtte av den voksne i leken er viktig. Ved at den voksne er tett på og i posisjon til å benevne det barna gjør i leken, forklarer hva leken handler om og gir råd og tips til hva barnet kan gjøre og si vil barnet enklere kunne forstå leken, hevde seg og være en del av felleskapet. Alle informantene sier at barn som har vasker med språket lett kan falle utenfor i lek Vedeler (2007, s.57) beskriver at språket har betydning for leken og at språk, kommunikasjon og sosial kompetanse påvirkes av hverandre, med at de ikke nødvendigvis er avhengige av hverandre. Man skal altså være bevisst på at barn

med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan ha vansker i leken på grunn av sine språklige vansker. Ved å være tett på i leken slik som informantene sier kan man bidra til språkutvikling ved å benevne det de andre gjør samt at man kan forsøke å hjelpe barnet med å forstå og hevde seg i leken, på denne måten kan man unngå at barnet kjenner på at leken er et kaotisk sted. Skal man kunne være tett på barna må man ha tid og rom til dette. Barnehagehverdagen kan være hektisk og man er mange barn per voksne noe som kan gjøre at man ofte er opptatt med å hjelpe barn med praktiske ting noe som kan stjele den tiden man kunne brukt til å støtte barn i lek.

Håberg (2019) beskriver samlingsstunden som en planlagt aktivitet der innholdet i stor grad styres av den voksne. Det legges vekt på at om samlingsstunden skal være en effektiv språkarena er det viktig at den voksne har reflektert over hva som er målet med den. Også informantene beskriver at samlingsstunden kan være en god språkarena om den har et mål og er tilpasset de barna som skal delta. Informantene beskriver at språkfremmende aktiviteter som lesing, lyttetrening, munnmotorikk, sang, rim, regler og ulike regelleker passe godt i en samlingsstund. Samlingsstunden kan altså være en god språkarena om den voksne setter et mål for den, dette kan være at barna skal få kjennskap til et eventyr og på den måten bli eksponert for nye begreper, uttale samt det å lage mening med tekst og evt bilde. Det er også viktig at den voksne planlegger samlingen godt og har fokus under gjennomføringen, dette vil øke kvaliteten slik at samlingsstunden blir en arena der språkutvikling skjer. Man bør også reflektere over om alle barna har utbytte av det som man har planlagt, finner man ut at noen kanskje ikke vil kunne få med seg innholdet eller at de kanskje ikke har mulighet til å sitte konsentrert så lenge som aktiviteten skal foregå kan man dele inn i grupper der man lager innhold som er bedre tilpasset.

Gjennom gode samtaler får barn nye ord og begreper samt forståelse for disse slik at de kan skape forståelse og mening for sin egen tilværelse (Høigård, 2013, s. 233). Slettner og Gjems (2016) sier at barn lærer vokabular og pragmatiske ferdigheter gjennom samtaler med voksne og vektlegger at dette er avhengig av at den voksne fanger opp barnas initiativ, ser barnet under samtalen, støtter det og gir nye ord betydning (Slettner & Gjems, 2016). Informantene støtter det Høigård (2013, s. 233) og Slettner og Gjems (2016) sier. Informantene beskriver at det er den voksne som påvirker kvaliteten på samtalen og at kvaliteten er viktig for om samtalen blir språkfremmende eller ikke. Samtaler mellom barn og voksne kan altså være en god arena for språkutvikling hos barn. I En god språkfremmende samtale fanger den voksne

opp barnets initiativ, gjentar ord, benevner, holder en struktur og tar tak i barnets interesser. Dette krever voksne som er beviste sine egne handlinger og som har kunnskap om hva som gjør en samtale til en god språklig arena. Ved å være en god samtalepartner kan man altså gjennom samtale støtte barna med språket og være en god rollemodell de kan lære av.

Ved å ha økt fokus på språk i det allmenpedagogiske opplegget og i hverdagen generelt får barna stimulert språket ofte og over lang tid. Det ikke aktiviteten i seg selv som er språkfremmende, det er graden av fokus på språk i hverdagen, i hvilken grad den voksne er tilstedeværende og en god rollemodell, samt hvordan man legger til rette i de ulike situasjonene slik at de barna som har utviklingsmessige språkforstyrrelser får konkret støtte der de trenger det. Alle aktivitetene som er drøftet over er aktiviteter som skal fremme barns språkutvikling og som kan finne sted i det allmenpedagogiske opplegget. Av informantene ble det lagt stor vekt på at et kontinuerlig fokus er viktig for å gjøre disse aktivitetene språkfremmende for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Støtten til disse barna må gjennomføres med god kvalitet og over tid om det skal være effektivt for disse barna. Dette støttes også av Juctice et al. (2018). Kvalitet i dette arbeidet kan være at den voksne har fokus på å være en god rollemodell, er til stede der barna er og at man tilrettelegger så de barna med utviklingsmessige språkforstyrrelser får støtte med det de strever med.

6.0 Avslutning

Målet med dette masterprosjektet har vært å få innsikt i hvordan pedagoger forstår og jobber med barn som har utviklingsmessige språkforstyrrelser. Jeg utarbeidet problemstillingen *“Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?”*. Selve problemstillingen er ganske vid og jeg valgte derfor å utarbeide fire forskningsspørsmål som jeg har ønsket å besvare gjennom denne oppgaven, *hvordan forstår pedagoger i barnehagen begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hvordan forstår pedagoger tidlig innsats opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hva er pedagogens rolle opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? Hvilke tiltak kan styrke språket til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?* Oppgaven er basert på intervjuene av fire pedagoger som arbeider i barnehage der de deler av sin erfaring og kunnskap om språkarbeid i barnehagen og om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Jeg vil nå i dette avsluttende kapitlet oppsummere og forsøke å besvare disse forskningsspørsmålene samt problemstillingen ut ifra det som har kommet frem i resultatene, den relevante teorien og drøftingen som tidligere i denne oppgaven er presentert. Til slutt vil jeg si noe om hva som kunne vært interessant å forske videre på innenfor tema i dette masterprosjektet.

6.1 Konklusjon

Språkvansker og utviklingsmessige språkvansker forekommer relativt hyppig i barnehagen. pedagogers kunnskap om tema vil derfor være av betydning slik at de får støttet disse barna på best mulig måte. Pedagogene viser god kunnskap om språk generelt og det de beskriver sammenfaller med det teorien sier at språk er. Å ha kunnskap om begrepet utviklingsmessige språkvansker og hva begrepet innebærer vil ha betydning for hvordan pedagoger kan støtte barn med disse vanskene. Det er florerer mange ulike begreper og forklaringer av disse innenfor tema uforklarlige språkvansker noe som kan være grunnen til at pedagogene er så usikre rundt sin egen kunnskap om begrepet. Begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser blir beskrevet som en vanske barn har da de i hovedsak strever med språket og der språket er den største utfordringen, men om barnet har andre vansker så trenger ikke det å utelukke en utviklingsmessig språkforstyrrelse.

Tidlig innsats og forebygging er viktig for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det handler om å fange opp og følge opp barn som strever så tidlig som mulig slik at de kan ha mulighet til å vise positiv utvikling. Utfordringene med å skulle forebygge og jobbe med

tidlig innsats opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er at det kan være utfordrende å finne ut hva det er barnet strever med siden vanskene kan vise seg forskjellig fra barn til barn. Det kan også være etisk utfordrende å skulle sette inn tiltak om man ikke helt sikkert vet hva barnet strever med da dette kan "pålegge" de vansker de ikke har. På en annen side er det kritisk om et barn strever og ikke får støtte.

Et kompetent pedagogisk personale i barnehagen er en forutsetning for god kvalitet i det pedagogiske opplegget. Pedagogen i barnehagen må ha kunnskap om språk, språkutvikling, språkvansker samt hvordan utviklingsmessige språkforstyrrelser kan vise seg for å kunne oppdage barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. For å kunne støtte barna der de har behov må pedagogen undersøke hva det er konkret barnet strever med. Det er også pedagogens rolle å ta kontakt med andre fagpersoner om ens egen kunnskap kommer til kort i dette arbeidet.

Å ha fokus på et godt og rikt språkmiljø samt ulike aktiviteter som er spesielt språkfremmende kan barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser få støtte til å utvikle språket sitt videre. Lek, sang, rim og regler, lesing og historiefortelling, samtale, samlingsstund og ulike hverdagssituasjoner blir sett på som viktige aktiviteter og arenaer for språkutviklingen hos alle barn. Det som gjør disse aktivitetene og situasjonene spesielt språkfremmende for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er pedagogens bevissthet rundt det å være en god samtalepartner og språklig rollemodell. Det er også av betydning at aktivitetene blir lagt til rette slik at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan delta og føle mestring samt at pedagogen har et mål med aktiviteten eller situasjonen.

Å skulle støtte barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen er altså komplekst og handler om alt fra å oppdage disse barna til å støtte de slik at de får utviklet språket sitt videre. For å kunne fange opp disse barna må pedagoger ha kunnskap om hvordan utviklingsmessige språkforstyrrelser kan vise seg og for å vite hvilke tiltak man skal sette inn eller hvordan man skal støtte hvert enkelt individ må man kartlegge og finne ut konkret hva det er med språket barnet strever med. Hvilken støtte barna trenger er avhengig av hva de strever med, men man vet at noen ulike aktiviteter er særlig språkfremmende. Bruk av sang, rim og regler, lesing av bøker og fortelling av historier, samtale med barna, lek, samlingsstund og alle hverdagssituasjoner blir sett på som arenaer der pedagoger kan legge til rette for at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan utvikle språket sitt. Det blir også viktig at

man evaluerer for å finne ut om støtten har effekt og om man trenger å kontakte andre fagpersoner for veiledning.

6.2 Videre forskning

Om det hadde vært aktuelt å skulle forsket videre på dette tema kunne det vært aktuelt og spennende å se en undersøkelse med et større utvalg. Ved å ha et større utvalg enn det jeg har i dette prosjektet kan man med større sikkerhet si at det man finner gjennom intervjuene er representative for de fleste pedagoger i barnehagen. Det hadde også vært interessant å sett på forskjeller i praksis mellom barnehagelærerutdannede og de som har videreutdanning i spesialpedagogikk. Her hadde man kunne sett om det er noe forskjell i praksis på utdanningene. Det hadde også vært interessant å kunne observert hvordan pedagogene faktisk jobber med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen. Ved å bruke observasjon som metode sammen med intervju hadde man kunne sett om det er sammenheng eller sprik mellom det pedagogene sier de gjør og har fokus på og hva de faktisk gjør og hva de faktisk har fokus på.

Litteraturliste

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

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

Bishop, D. V. M. (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. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

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

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

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg). Gyldendal.

Dickinson, D. & Caswell, L. (2007). Building support for early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early childhood research quarterly*, 22, 243-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E. & Norbury, C. F. (2018). 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>

Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364-375.

Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem – godt for hva? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182. <https://doi.org/10.7577/nbf.286>

Gjems, L. (2011). Hverdagsamtalene- barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.). *Barns læring om språk og gjennom språk, samtaler i barnehagen*. (s 43-64). Cappelen Damm akademisk.

Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *The journal for child psychology and psychiatry*, 58(10), 1132-1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>

Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring og R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 563-588). Cappelen Damm Akademisk.

Hansen, J. E. & Alvestad, M. (2017). Educational language practices described by preschool teachers in norwegian kindergartens. *European early childhood education research journal*. 26(1), 128-141. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412052>

Hausstatter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s. 41-51). Fagbokforlaget.

Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. (2.utg). Fagbokforlaget.

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

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. (3. utg). Universitetsforlaget.

Håberg, L. I. A. (2019). Samlingsstund – tradisjonsberar eller nyskapar i barbeid med tidleg litterasitet i barnehagen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 288-299. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-09>

- Johannessen, A., Tufte, P. P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag.
- Justice, L. M., Jiang, H og Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early childhood research quarterly*. 42, 79-92
- Kristoffersen, K. E. (2005). Hva er språk? I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Simonsen (Red.). *Språk en grunnbok*. (s. 13-34). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kvaale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2010). Barns språkutvikling. I Ø. Kvello. (Red.). *Barnas barnehage 2, Barn i utvikling*, 65-97. Gyldendal Akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, 02(11), 41-51.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Neuman, S. & Dwyer, J. (2009). Missing in action: vocabulary instruction in pre-K. *The reading teacher*, 26(5), s. 384-392. <https://doi.org/10.1598/RT.62.5.2>
- Norsk senter for forskningsdata. *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ottem, E & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I. V. Bele (Red.). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 31-43).

Rygvold, A. L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring og R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 323-337). Cappelen Damm akademisk.

Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S., Magnus, P. & Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling, en foreløpig oversikt basert på data fra den norske mor og barn undersøkelsen*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/eldre/rapport-200810-forsinket-sprakutvikling.-en-forelopig-oversikt-basert-pa-da/>

Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>

Stangeland, E. B, Lundetræ, K & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ecec institutions. *European early childhood education research journal*. 26(3), 375-392. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463905>

Statistisk sentralbyrå. (2020, 13. Mars). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Statped. (2019, 24. januar). *Språkvansker og begrepsavklaring*. Statped. <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>

Statped, (2019, 12. desember). *Språkførstyrrelser, Tidlig innsats*. Statped. <https://www.statped.no/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar---tidleg-innsats/>

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.

Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017, 8. desember). *Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat.*

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

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjekt om

Utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (også kalt spesifikke språkvansker) i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelærere støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (også kalt spesifikke språkvansker) i barnehagen. Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelærere forstår begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, hva de tenker om forebygging og tidlig innsats samt ulike tiltak for denne gruppen. Formålet med dette er å kunne forstå bedre hvordan man kan legge til rette for og støtte barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne i dette prosjektet må være utdannet barnehagelærer/førskolelærer, jobbe eller ha jobbet i barnehage samt ha kunnskap og erfaring om språkarbeid i barnehagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det å bli intervjuet en gang. Dette vil ta ca. 1 time og kan gjøres fysisk eller digitalt. Du vil få tilsendt en intervjuguide før intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker for å sikre kvalitet i videre arbeid.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg som student som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptaket vil transkriberes og vil ikke inneholde identifiserbare opplysninger. Lydopptak vil bli tatt gjennom siden nettskjema.no og vil lagres på en server i tilknytning til universitetet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.06.21. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Siri Pallin, Pallinsiri96@gmail.com, 92884960 eller Nord universitet ved Karianne Berg, Karianne.berg@nord.no, 75517751. Personvernombud ved Nord universitet: Toril Irene Kringen, Personvernombudet@nord.no, 74022750.

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

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

Med vennlig hilsen

Karianne Berg

Siri Pallin

(Veileder)

Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å delta i dette forskningsprosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan beskriver pedagoger i barnehagen at de støtter barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Generelt

- Hvilken utdanning har du?
- Kan du fortelle meg litt om dine erfaringer med språkarbeid i barnehagen?

Utviklingsmessige språkforstyrrelser som begrep

- Er du kjent med begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser (eller spesifikke språkvansker som tidligere ble brukt)?
- Hvordan forstår du og hva legger du i begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Forebygging og tidlig innsats

- Hva forstår du med tidlig innsats opp mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?
- Kan du beskrive hva du som barnehagelærer gjør om du tenker et barn har utviklingsmessig språkforstyrrelse?
- Kan du si noe om eventuelle utfordringer du har opplevd i forbindelse med dette arbeidet?

Tiltak

- Kan du si noe om hvordan du som barnehagelærer kan støtte barn med utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke tiltak setter du inn?
- Hvordan organiseres tiltakene?
- Hvilken erfaring har du med de tiltakene som du har prøvd?

- Hva har fungert? Hva har ikke fungert?

- Hva tror du er grunnen til at tiltakene har fungert eller ikke fungert?

Avslutning

- Er det noe mer du vil fortelle?

Vedlegg 3: Meldeskjema NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Referansenummer

370281

Registrert

19.01.2021 av Siri Pallin - siri.pallin@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Berg, Karianne.berg@nord.no, tlf: 75517751

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siri Pallin, Pallinsiri96@gmail.com, tlf: 92884960

Prosjektperiode

01.02.2021 - 01.06.2021

Status

25.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

25.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 25.01.2021. Behandlingen kan starte.

ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre

eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

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 NSD

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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 NSD

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD

vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)