

NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPLIGE UNIVERSITET (NTNU)

Barn med språkvansker

En kvalitativ studie av tre pedagogisk-psykologiske rådgiveres erfaring med å fange opp og følge opp barn med språkvansker i barnehagen

Siri Solem

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, Høst 2014

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en veldig lærerik prosess, men også utfordrende til tider. Denne oppgaven har gitt meg verdifull kunnskap om temaet språkvansker, som jeg helt sikkert vil få god nytte av når jeg nå går ut i arbeidslivet.

Jeg må først takke mine tre informanter for at de ville stille opp og dele sine erfaringer med meg. Dere utgjør grunnlaget for denne oppgaven, så uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg må også rette en stor takk til min veileder Else Johansen Lyngseth, som har gitt meg gode tilbakemeldinger under hele prosessen og vært til svært god hjelp og støtte. Takk for tålmodighet, konstruktiv respons og dine faglige innspill underveis i prosessen.

Jeg må også rette en stor takk til familien for god hjelp til å lese over korrektur. Jeg setter stor pris på deres hjelpsomhet. Takker også for deres gode støtte underveis i prosessen.

Trondheim, 2014

Siri Solem

Innhold

Forord.....	1
1. Innledning.....	4
1.1 Problemområde.....	4
1.2 Begrunnelse for valg av oppgave	4
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	5
1.4 Forskning på området.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning	6
2. Teoretisk bakgrunn.....	7
2.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)	7
2.2 Språk og et sosiokulturelt syn på språkutvikling.....	8
2.3.1 Miljøets betydning.....	10
2.4 Språkvansker	11
2.4.1 Forståelse av begrepet språkvansker	12
2.4.2 Spesifikke språkvansker	13
2.5 Forebygging og tidlig innsats	15
2.6 Å fange opp barn med språkvansker	16
2.6.1 Observasjon	17
2.6.2 Samtaler med foreldrene.....	17
2.6.3 Ulike utredninger og tester	18
2.6.4 Dynamisk kartlegging	18
2.7 Følge opp barn med språkvansker	19
2.7.1 Språkstimuleringstiltak i barnehagen	20
2.8 Samarbeid.....	22
3. Forskningsmetode	23
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	23
3.2 Egen undersøkelse.....	24
3.2.1 Intervju som datainnsamlingsmetode	24
3.2.2 Tekniske hjelpemidler	25
3.2.3 Valg av informanter.....	25
3.2.4 Utvalg	26
3.2.5 Gjennomføring	27
3.2.6 Transkribering	27
3.2.7 Forskerrollen	28

3.3 Etiske vurderinger	29
3.4 Analyse av datamaterialet.....	30
3.4.1 Forforståelse	31
3.4.2 Analysearbeidet	31
3.5 Kvalitetssikring av kvalitative studier	33
3.4.1 Reliabilitet	33
3.4.2 Validitet	34
4. Presentasjon av funn og drøfting.....	35
4.1 Fange opp barn med språkvansker	35
4.1.1 Utfordringer i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker	35
4.1.2 Faktorer som kan gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker.....	44
4.2 Følge opp barn med språkvansker	49
4.2.1 Ulike kulturer	49
4.2.2 Tilleggs vansker hos barn med språkvansker og konsekvenser av mangelfull oppfølging (sen oppfangning)	51
4.2.3 Miljøets betydning.....	53
4.2.4 Mestringsopplevelser.....	58
5. Avslutning	61
6. Referanser.....	64
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	69
Vedlegg 2. Informasjonsskriv	72
Vedlegg 3. Samtykkeerklæring	74

1. Innledning

1.1 Problemområde

Å utvikle språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Gjennom språket lærer barnet å forstå seg selv og omgivelsene rundt seg, og det hjelper barnet til å reflektere og organisere tankene sine. Språket gir barnet en identitet, fellesskap med andre mennesker og tilhørighet i det samfunnet de lever i. En forsinket språkutvikling eller en språkvanske vil derfor ikke bare være et språklig problem, men noe som berører hele livssituasjonen for den som rammes. Den kan påvirke barnas utvikling sosialt, emosjonelt og intellektuelt, og øke risikoen for senere lese- og skrivevansker, lærevansker og psykososiale vansker. Barn med språkvansker har også en ekstra utfordring i vårt samfunn, i og med at læring i stor grad forutsetter god språkkompetanse. Hos en del barn kan vanskene derimot reduseres, dersom de oppdages tidlig og det settes i gang tiltak (Espenakk & Hegdal, 2007).

1.2 Begrunnelse for valg av oppgave

Både gjennom praksis og studier har språkvansker blitt et tema jeg har blitt interessert i. Siste praksisperiode i masterstudiet i spesialpedagogikk fikk jeg praksisplass hos pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I løpet av denne praksisperioden fikk jeg innsikt i saker som blant annet omhandlet barn med språkvansker. Jeg opplevde denne gangen at PP-rådgiverne syntes det var vanskelig å avgjøre om enkelte barn hadde en normal språkutvikling, om det hadde en forsinket språkutvikling eller om det hadde en språkvanske.

St.meld. nr. 16 (“...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, 2006-2007) påpeker viktigheten av å jobbe med god språkutvikling fra småbarnsalderen, da de blant annet skriver at forskning viser at barn som har en god språkutvikling før skolestart, både har bedre sosial utvikling og leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Slik aktualiserer stortingsmeldingen viktigheten av å jobbe med språk i barnehagen. Gjennom Barnehageloven § 2 er barnehagen forpliktet til å følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Ett av fagområdene i rammeplanen er kommunikasjon, språk og tekst og barnehagen er slik forpliktet til å jobbe aktivt med dette. Dette fagområdet er en viktig del av det språklige arbeidet i barnehagen og i forhold til å forebygge språkvansker. Gjennom St.meld.nr.41 (“Kvalitet i barnehagen”, 2008-2009) påpekes det at språkstimulering er en

viktig oppgave for barnehagens personale. Her står det at rammeplanen pålegger barnehagen å sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenking og som uttrykk for egne tanker og følelser. Ut fra dette ser jeg at barnehagen er en viktig læringsarena for barn, der de blant annet tilegner seg språklige ferdigheter sammen med andre barn.

På bakgrunn av dette, og det at jeg i tillegg er utdannet førskolelærer og derfor har mest kompetanse om barn i barnehagealder, valgte jeg å ha et fokus på barn med språkvansker i barnehagen. Både fordi språket er en så viktig del av menneskenes liv og fordi språkvansker rammer såpass mange, gjør dette til et aktuelt og viktig tema. Det gjør at jeg er nysgjerrig og har lyst til å lære mer om dette, slik at jeg forhåpentligvis blir bedre rustet til å fange opp og følge opp disse barna som fremtidig spesialpedagog.

1.3 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av dette kom jeg frem til en problemstilling som ble retningsgivende for hva jeg ønsket å undersøke, og jeg kom til slutt frem til denne problemstillingen:

“Hvilken erfaring har tre pedagogisk-psykologiske rådgivere med å fange opp og følge opp barn med språkvansker i barnehagen?”

1.4 Forskning på området

En forskningsrapport fra folkehelseinstituttet viser at barn i barnehagen har bedre språkferdigheter, sammenlignet med barn som blir passet hjemme med mor, far eller dagmamma. Denne forskningen viser at det er en positiv sammenheng mellom det å gå i barnehage og god språkutvikling, uten at de kan si noe direkte om årsaken til denne sammenhengen (Lekhal, 2010). Dette viser igjen at barnehagen har en viktig rolle i forhold til barnets språkutvikling. Også nyere forskning gjort av Engvik et.al. (2014) viser barnehagens og personalets viktige rolle i barnas språkutvikling. Denne forskningen viser sammenhengen mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Gjennom denne forskningen kommer det frem at en god relasjon mellom barn og voksne i barnehagen, spiller positivt inn for barns psykiske og språklige utvikling. Pedagogisk kvalitet i barnehagen, slik som dagsplan, pedagogisk praksis og rutine for kartlegging, forklarer lite av variasjonen i barnas språklige og psykiske fungering. Også strukturell kvalitet i barnehagen, som for eksempel

gruppestørrelse, personalstabilitet og tilgang på undervisningsmateriell, ser også ut til å forklare lite av variasjonen i barnas språklige og psykiske fungering. Heller ikke alder før oppstart eller antall timer i barnehagen henger særlig grad sammen med språklig og psykisk fungering hos barnet (Engvik et.al., 2014). Denne forskningen viser hvor viktig voksenrollen i barnehagen er og at de voksne i barnehagen har en viktig rolle både i forhold til barnas psykiske og språklige utvikling.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette første kapitlet som er innledningen til min masteroppgave, har dere nå blant annet fått innsikt i hvorfor jeg valgte å skrive om dette temaet og beskrivelse av oppgavens problemstilling. I det neste kapitlet presenterer jeg teori som jeg mener er relevant for min problemstilling og oppgaven for øvrig. Her har jeg lagt vekt på Vygotskij sitt sosiokulturelle læringssyn. Dette teoretiske utgangspunktet danner grunnlaget for tolkningen av mine funn. I tredje kapitlet redegjør jeg for min forskningsmetode. Her tar jeg for meg sentrale sider ved den kvalitative forskningsmetoden samt beskrivelser og begrunnelser av mine valg i denne prosessen. I kapittel fire presenteres mine funn og drøfting, sett i lys av relevant teori. Det siste kapitlet, som er kapittel fem, har jeg gitt en oppsummering av oppgaven og noen avsluttende refleksjoner.

2. Teoretisk bakgrunn

Her vil jeg presentere relevant teori som kan belyse min problemstilling og undersøkelse for øvrig. Mitt teoretiske perspektiv bygger på den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) sitt sosiokulturelle læringssyn, der han antar at læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis. Sosiokulturell teori og tradisjon legger derfor vekt på at utvikling skjer mellom mennesker i den sosiale konteksten de er en del av (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978). Det finnes mange syn og teorier på barns språkutvikling. Felles for dem jeg har tatt med i min oppgave er at de ser på språkutviklingen i lys av et sosiokulturelt perspektiv, der man mener at språket er noe som læres i samspill med andre.

I dette kapittelet vil jeg skrive litt om hva pedagogisk-psykologisk tjeneste er, litt generelt om språk og språkutvikling, før jeg videre går inn på språkvansker og forebygging og tidlig innsats. Helt til slutt vil jeg komme inn på hvordan man kan fange opp og følge opp barn med språkvansker.

2.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er kommunens og fylkeskommunens rådgivende og sakkyndige instans i spørsmål som omhandler barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov (Nilsen, 2008). Opplæringsloven (§5-6) stiller krav til at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) skal være viktige veiledere og kompetansegivere til barnehager og skoler, og målet er at PPT skal kunne bistå barnehager og skoler med å sikre at alle barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte får ta del i gode utviklings- og læringsprosesser. Læringscenteret skriver at PPT primært er en hjelpeinstans og det forventes at tjenesten skal ha kompetanse til å gi andre råd. PPT skal ha gode forutsetninger for å gjennomføre sakkyndig vurdering, drive organisasjons- og kompetanseutvikling og gi direkte hjelp til den enkelte (Læringscenteret, 2001).

I følge loven kan denne tjenesten organiseres innenfor den enkelte kommune, eller den kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller med fylkeskommunen. Opplæringsloven gir ingen føringer for hvor stort et PP-kontor skal være, eller hvilket fagpersonell som denne

tjenesten skal inneha. PP-kontorene er som oftest sammensatt av et fagpersonell med pedagogisk, psykologisk og sosialfaglig bakgrunn (Nilsen, 2008).

PPT er en frivillig tjeneste som skal være tilgjengelig for alle barn i førskolealder, elever i barne- og ungdomsskolen, elever i videregående skole og voksne med særlige opplæringsbehov. Frivillig betyr at all henvisning fra ulike instanser til PPT skal ha de foresattes samtykke, eller samtykke fra den unge selv ved fylte 15 år (Nilsen, 2008).

PP-rådgiverne kan jobbe både systemrettet og individrettet. Ved systemrettet arbeid kan PP-rådgiverne inngå i et tverrfaglig samarbeid mellom flere etater som for eksempel helsestasjon, barnevern og barnehage om et enkeltbarn eller en barnegruppe. I det systemrettede arbeidet kan PP-rådgiverne også jobbe systemrettet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i for eksempel barnehagen for å forebygge at vansker oppstår, eller for å hjelpe personalet i barnehagen med å legge til rette for relevante tiltak overfor barn og unge med spesielle vansker. I tillegg kan PP-rådgiverne også gi råd og veiledning til personalet i barnehagen for at tilbudet eller opplæringen best mulig kan tilpasses barnas behov. Ved individrettet arbeid derimot jobber PP-rådgiverne med utredninger av enkeltbarn og utformer en sakkyndig vurdering (Opplæringsloven § 5-3). Etter utredningen av barnet kan en også få systemrettet arbeid fra PPT gjennom veiledning og kompetanseutvikling av fagfolk, foreldre eller andre, som følge av denne utredningen. Den sakkyndige vurderingen skal gjøres i nært samarbeid med foreldrene, men også barnehagelærere deltar i utformingen av denne. PP-rådgiverne skal ikke gjøre all kartleggingen alene, men sørge for å innhente opplysninger fra de som er rundt barnet (for eksempel foreldre og barnehage), i tillegg til egen kartlegging, som vil danne grunnlaget for vurderingen. I sakkyndig vurdering må det stilles krav om en relativt bred kartlegging som gir et mest mulig helhetlig bilde av barnet (Nilsen, 2008).

2.2 Språk og et sosiokulturelt syn på språkutvikling

Språk er en viktig del av menneskenes liv. Gjennom språket kan menneskene uttrykke behov, følelser, tanker og kunnskap. I følge folkehelseinstituttet blir språket sett på som et av de viktigste verktøyene for læring og samfunnsdeltakelse gjennom hele livet (Schjølberg et al., 2008). Halliday (1993) presenterer språk som en dominerende faktor i så vel barns som voksnes læring, og han hevder at språklæring er en kontinuerlig læringsprosess som starter ved fødselen og vedvarer hele livet (Halliday i Gjems & Løkken, 2011).

Når jeg skal definere hva språk er, vil jeg i denne oppgaven bruke Passer & Smith (2004) sin definisjon på språk. De sier at ordene, eller de språklige symbolene, kan kombineres på måter som gjør at vi kan skape et uendelig antall setninger som gjør det mulig for oss å formidle tanker, følelser, ideer, ønsker og behov til hverandre (Passer & Smith, 2004). Her ser vi at det skilles mellom verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Både tale-, tegn- og skriftspråk er verbal kommunikasjon, mens kroppsspråk, tonefall, ansiktsuttrykk, mimikk osv. som ledsager språk, betegnes som ikke-verbal kommunikasjon. Ikke-verbal kommunikasjon formidler særlig følelsene våre, men uttrykker også noe om forholdet mellom mennesker som snakker sammen. Med andre ord dreier ikke språkmestring seg bare om å mestre ord og setninger, men også om å mestre kommunikasjon (Rygvdold, 2012).

Det er mange syn og teorier på barns språkutvikling. Felles for de jeg har valgt er at de ser på språkutviklingen i lys av et sosiokulturelt perspektiv, som vektlegger at språket er noe som læres i samspill med andre. Vygotskij (1978) og Bruner (1983) så også på det sosiale samspillet som viktig for språkutviklingen og at barnet er en aktiv deltaker i egen språktilegnelse (Vygotskij og Bruner i Rygvold, 2012). Språkutviklingen er avhengig av miljøets språklige stimulering og barnets egen språklige utforskning, aktivitet og økende ferdighet til å forstå og tolke voksnes kommunikative intensjoner. Barn tilegner seg med andre ord språket i samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold (Rygvdold, 2012). Utdanningsdirektoratet skriver at barn lærer best når de deltar aktivt og får bruke språket sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2013). For barn med språkvansker kan språket derfor være en hindring for å lære seg nye ting. Dette støttes av Vygotskij (1978) sin teori om et sosiokulturelt læringssyn som også bygger på at individet lærer i samspill med omgivelsene. En viktig faktor i denne teorien er språket, som ikke bare brukes til kommunikasjon, men også tenking og refleksjon.

Språkutviklingen er noe som skjer rimelig lett og naturlig for de fleste barn (Johansson, 2001, Rygvold, 2012). Rygvold (2012) skriver blant annet at barn tilegner seg språket gradvis i et språklig samspill med omgivelsene uten noe form for formell læring. Johansson skriver at barnet tilegner seg språket samtidig som det lærer seg å se, høre og gjøre. Gjennom ulike erfaringer og med en voksenperson som en formidler mellom barnet og omgivelsene, utvikler barnet sin egen språkferdighet (Johansson, Ingemarsson, & Rognlid, 2001).

Johansson (2001) ser på barnet som et aktivt vesen. Hun mener at barna har indre forutsetninger (slik som evner, oppfattelse, motivasjon og ulike faktorene i miljøet) som kan

være avgjørende for hvilke egenskaper og hendelser barnet kan oppfatte, bearbeide, huske og utnytte i egne handlinger. De indre forutsetningene er begrenset til medfødte ferdigheter i begynnelsen, men gjennom stimulering og påvirkning fra omgivelsene vil skje en kontinuerlig forandring av disse ferdighetene. Dersom det finnes kvaliteter i den ytre stimuleringen som er tilpasset barnet, vil det skje en utvikling, og barnet vil kunne ta i mot flere og mer kompliserte inntrykk fra omgivelsene. Alle barn blir ikke født med de samme indre forutsetninger, og alle barn har ikke de samme faktorene i sine omgivelser. Derfor vil det oppstå en uendelig variasjon av utviklingsbetingelser (Johansson et al., 2001).

I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på dialogiske tilnærminger der ordenes mening tilegnes delvis og over tid ved at barn gjør erfaringer med ordenes bruk i ulike kontekster. I sosiokulturelle perspektiver oppfattes språktilegnelse som resultat av sosial interaksjon, og som avhengig av barns kognitive, kulturelle og sosiale kunnskapsstrukturer. Språk er en grunnleggende faktor i de fleste av våre læreprosesser. Gjennom samtaler med andre lærer vi ord, og vi bygger opp kunnskap om hvordan vi kan eller skal uttrykke oss når vi vil formidle noe til andre i vår omgivelse. Etter hvert som barnet skaffer oss erfaringer med å bruke ord som representerer sine erfaringer, ideer og meninger, kan det delta i samtaler (Gjems & Løkken, 2011).

2.3.1 Miljøets betydning

Språk utvikles hovedsakelig gjennom samspill med andre mennesker (Kvello, 2010). Selv om barn har ulike potensialer for språk, er det miljøfaktorer som forklarer i hvilken grad barn utvikler seg i tråd med sitt biologisk gitte språkpotensial. Forenklet kan man si at å snakke med barn er det som leder til god språkutvikling og gjør barna til kompetente samtalepartnere. Barnas språklige kompetanse avhenger dermed av det språkstimulerende miljøet de lever i (Kvello, 2010).

Både Kvello og Johansson peker på de voksnes rolle i språkutviklingen. De anser begge foreldrene som den viktigste språkstimuleringskilden for barn i barnehagealder, men samtidig påvirkes barns språkutvikling også av søsken og jevnaldrende de er sammen med, i tillegg til andre voksne, slik som ansatte i barnehagen. Påvirkningen fra søsken og jevnaldrende er derimot svakere enn foreldre og andre voksne som barna er sammen med (Kvello, 2010). De voksne vil fungere som et formidlende ledd mellom barnet og det de skal lære om virkeligheten (Johansson et al., 2001). Dette kan ses i sammenheng med det som kalles

“støttende stillas” innenfor et sosiokulturelt syn. Wood, Bruner & Ross introduserte i 1976 begrepet “stillasbygging” for å illustrere hvordan et barn gjennom voksehjelp kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde. De voksne må støtte opp om barnets aktivitet, inntil barnet selv er i stand til å utføre aktiviteten uten støtte. De sammenlignet dette med et stillas for å bygge et hus, der stillaset kan fjernes når huset er ferdig, som er bakgrunnen for dette begrepet (Wood, Bruner & Ross i Vygotskij, Roster, Bielenberg & Kozulin, 2001).

Kvello skriver videre om de voksnes rolle i barnehagen; de ansatte i barnehagen må ha hyppige, fyldige og informasjonsrike samtaler med barna for å bidra til sterk og positiv språkutvikling hos dem. De voksne i barnehagen må ta mye initiativ til å snakke og skape et emosjonelt støttende miljø for å sikre at barna får en god språkstimulering (Kvello, 2010). Dette støttes også av Gjems og Løkken (2011); i daglig samspill med barnehagelærere og andre ansatte møter barn språk i ulike sammenhenger. I barnehagen vil barn delta i og observere ulike samtaler mellom barn og mellom barn og voksne, og de vil tilegne seg kunnskap om ulike samtaleformer, for eksempel narrativer, forklaringer og beskrivelser. Kvaliteten på barns barnehageopphold vil blant annet avhenge om de møter ansatte som bruker et rikt og variert språk i samtaler med dem, som inviterer dem til å delta aktivt, og som inspirerer dem til å sette ord på og dele sine erfaringer og tanker (Gjems & Løkken, 2011). Barnehagen kan til en viss grad kompensere for svak språkstimulering i hjemmet (Kvello, 2010).

2.4 Språkvansker

Selv om de fleste barn tilegner seg språket i omtrent samme takt, er det en del barn som av ulike grunner henger etter sine jevnaldrende språklig sett, og som strever med å forstå og/eller å bruke språk i kommunikasjon med sine omgivelser (Rygvold, 2012). I følge folkehelseinstituttet er språkvansker et av de vanligste problemene hos små barn (Schjølberg et al., 2008). Omkring 7 % av alle femåringer har spesifikke språkvansker og av disse igjen kan det antas at opptil 40 % av barna vil ha vedvarende språkvansker (Law i Nyborg, 2013). Tomblin m.fl. (1997) mener at spesifikke språkvansker forekommer opp til fire ganger så ofte hos gutter som hos jenter (Tomblin i Rygvold 2012). Språkutviklingen hos barn varierer, og derfor er det ikke alltid like lett å avgjøre om ett barn ikke følger en forventet utviklingstakt, er i det nedre området for vanlig utvikling eller har om det har en språkvanske (Rygvold, 2012).

2.4.1 Forståelse av begrepet språkvansker

“Språkvansker” er en vanlig betegnelse på de varierte problemene vi finner hos barn som av ulike grunner ikke utvikler språket som forventet. Barn med språkvansker er like forskjellige som andre barn på de ulike utviklingsområdene. Språkvansker har derfor ikke et bestemt uttrykk eller forløp, og arter seg forskjellig fra barn til barn. “Språkvansker” er en samlebetegnelse og et ganske nøytralt begrep som bare peker på at det foreligger et språklig problem, uten å knytte dette til utviklingstakt eller årsaksfaktorer. Ulempen med en slik merkelapp er at fagfolk kan ha varierende forståelse av hva som ligger i betegnelsen. Om foreldre og fagfolk har ulik oppfatning av hva som egentlig er språkvansker, kan det føre til uklarheter i praksis. I tillegg til merkelappen “språkvansker” bør det derfor beskrives hvordan vanskene viser seg, slik at man får en felles forståelse av hva problemet består i. For å kunne fange opp barn med mulige språkvansker kan en grov tommelfingerregel være at et generelt velfungerende barn kan ha et språklig problem som er alvorlig nok til å vekke bekymring (Rygvold, 2012).

I denne oppgaven benyttes Rygvold sin definisjon på språkvansker: “En språkvanske er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem” (Rygvold, 2012). Her ser vi altså at en språkvanske kan både være problemer med å forstå språk, produsere språk eller en kombinasjon av begge deler.

Barnehagelærere, lærere og andre kan bruke begrepet “forsinket språkutvikling” om barn med språkvansker (Rygvold, 2012). Ved forsinket språkutvikling begynner barnet å snakke senere enn forventet for alderen, men har ikke forsinket utvikling på andre områder og har heller ikke andre diagnostiserte utviklingsforstyrrelser. Forsinket språkutvikling kan ses på som en undergruppe av språkvansker og kan brukes opp til barnet er 4-5 år. Mange av de barna som begynner å snakke “sent”, når igjen jevnaldrende i språkutviklingen. Det kommer blant annet frem gjennom den norske mor og barn-studien ved Folkehelseinstituttet, som for eksempel viste at 5 % av barna hadde forsinket språkutvikling ved treårsalder (ifølge mødrene), men at om lag halvparten av disse vil vanligvis ta igjen sine jevnaldrende i løpet av et par år. Hos andre derimot kan dette være det første tegnet på en utviklingsforstyrrelse som senere kan bli diagnostisert som spesifikke språkvansker, autismespekterforstyrrelse, lærevansker, ADHD, utviklingshemming eller andre utviklingsforstyrrelser (Schjølberg, Vartun, & Helland, 2012).

Videre skriver Rygvold at alt for mange ofte har en “vente-og-se-holdning” til dette og dermed overser de språklige problemer (Rygvold, 2012).

Ottem og Lian (2008) skriver at årsakene til språkvansker kan være mange. Blant annet kan det dreie seg om hørselsproblemer, syndromer av ulik art eller mental retardasjon, men i mange tilfeller har en ingen god forklaring på barnets språkvansker. Der en ikke har noen god forklaring på barnets språkvansker er det ofte snakk om det man kaller en spesifikk språkvanske, selv om denne språkvansken har en arvelig komponent (Ottem & Lian, 2008). Språkvansker deles derfor grovt sett inn i to undergrupper: generelle- og spesifikke språkvansker, men språkvansker manifesterer seg som problemer med språkets innhold, form og bruk uavhengig om vanskene er generelle eller spesifikke. Men hvor omfattende språkvanskene er og hvilke områder som er særlig berørt, vil variere med årsaker til problemet så vel som med individuelle forutsetninger (Rygvold, 2012). Generelle språkvansker oppdages som regel tidlig fordi de er assosiert med en annen diagnose, noe også mine funn viste. Jeg vil derfor ikke gå noe nærmere inn på generelle språkvansker i denne oppgaven.

2.4.2 Spesifikke språkvansker

Spesifikke språkvansker (SSV) er en diagnostisk term som brukes om barn som har en språkmestring langt under hva man skulle forvente, på tross av at forholdene ligger til rette for vanlig utvikling. Vanskene oppdages ofte først i tre-fireårsalderen, en alder da barn flest er på god vei til å mestre dagligspråket: da kan barnets uttale avvike fra det aldersforventede, og/eller ordforrådet kan være så lite at det vekker bekymring hos de nærmeste. Ved SSV er språkvansken barnets primære problem. Begrepet spesifikk innebærer at det er en svakhet i en ferdighet, med typisk utvikling og mestring på andre utviklingsområder (Rygvold, 2012).

For å få diagnosen SSV er blant annet ett av diagnosekriteriene at barnet har en normal hørsel og at barnet ikke har hatt noen nylige episoder av mellomørebetennelser. Språkvansken skal dermed ikke tilskrives et hørselstap. Mellomørebetennelser kan også ha en negativ effekt på språktilegnelsen, og i følge Ottem og Lian kan gjentatte episoder med mellomørebetennelser ha langtidseffekter på barnets utvikling, på grunn av at hørselen blir dårligere i slike tilfeller (Ottem & Lian, 2008). Mogford og Bishop (1993) påpeker at det finnes en høy andel av barn med språkvansker blant barn som er operert for mellomørebetennelse. Derfor bør man være

oppmerksom på slike betennelser hos barn med språkvansker, men dette er altså ikke regnet som en årsaksfaktor til SSV (Mogford og Bishop i Ottem & Lian, 2008).

Tilleggsvansker

For mange barn med SSV vil vanskene vedvare over tid og som en konsekvens av dette står barn med denne diagnosen også i fare for å utvikle atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer. Hvor alvorlige problemene blir, avhenger imidlertid av alvorlighetsgraden av språkvansken, den støtten barnet får, barnets selvtillit og krav fra omgivelsene (Ottem & Lian, 2008). Et godt pedagogisk tilrettelagt barnehagetilbud derimot kan forhindre at barn utvikler slike tilleggsvansker (Buli-Holmberg, 2012).

Enkelte studier vist at barn med språkvansker i førskolealder i mindre grad enn sine jevnaldrende blir valgt som venner. Det kan også synes at som om barn med språkvansker mobbes oftere enn andre barn (Ottem & Lian, 2008). Kommunikasjonsferdigheter er kjernen i sosial kompetanse og derfor er barn med språkvansker ofte mindre sosialt populære enn barn med gode språkferdigheter. Barn med språkvansker har også vennskap av dårligere kvalitet enn det barn uten språkvansker har, i følge Kvello (2010). I forbindelse med dette skriver Rygvold (2012) at det kan være gunstig å starte språkarbeidet med det som best hjelper barnet med å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner, slik at det kan delta i flere sosiale sammenhenger. På denne måten kan barnet få et språk å delta i lek med, både med tanke på det å etablere og utvikle leketemaer og for å inngå i vennsksapsrelasjoner (Gjems & Løkken, 2011).

Ett typisk reaksjonsmønster hos barn med SSV er tilbaketrekning fra sosial interaksjon, som kan innebære at de ikke tar initiativ til samtale, at de leker alene, og at de blir mindre likt av klassekamerater (Ottem & Lian, 2008). Dette støttes av Rygvold (2012). Barn med språkvansker kan også ha en mer utagerende atferd, noe som kan henge sammen med mangelfull språkforståelse og frustrasjon over ikke å få formidlet ønsker, behov og følelser på en formålstjenlig måte (Rygvold, 2012). Økt forekomst av aggressiv art ser også ut å forekomme (Ottem & Lian, 2008). Ottem og Lian skriver videre at språkvansker på mange måter er en skjult vanske (Ottem & Lian, 2008).

2.5 Forebygging og tidlig innsats

Hagtvet & Horn (2012) skriver at forebyggende arbeid er tiltak som har til hensikt å motvirke utvikling av problemer på sentrale utviklingsområder. Ett godt forebyggende arbeid vil kunne bidra til styrke og kompetanse hos barn og miljø til å møte og leve med en problemtilstand. Slik kan det forebygge senere vansker og sosial ulikhet (Hagtvet & Horn, 2012). Tidlig innsats derimot handler om å komme inn på et tidlig tidspunkt i barnets utvikling, før vanskene blir alvorlige (Buli-Holmberg, 2012).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fremheves det spesielt at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer må få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2011). Forskningsresultater viser at personalet i barnehagen mangler kompetanse når det gjelder kjennskap til risikofaktorer. En slik manglende kompetanse er en av grunnene til at personalet i barnehagen ikke oppdager vansker hos barna, som igjen fører til at hjelpetiltak blir satt i gang for sent (Buli-Holmberg, 2012). Det er ingen tvil om at barnehagen er viktig i forhold til forebygging og tidlig innsats. Dette kommer frem blant annet i St.meld. 18 ("Læring og fellesskap", 2010-2011, kapittel 4.2). Her understrekes barnehagens sentrale rolle i forebyggende arbeid: "Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Barnehagen har samtidig ansvar for å iverksette ytterligere tiltak ved behov". Det pedagogiske tilbudet i barnehagen anses altså som et forebyggende tiltak, men i noen tilfeller kan det være behov for ekstra tiltak for forebygging.

Barnehagen er altså en sentral og viktig arena for å iverksette forebyggende og tidlig innsatser når det gjelder barns språklige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013). At barnehagen har en viktig rolle i forhold til forebygging og tidlig innsats støttes også av Buli-Holmberg (2012) og Lyngseth (2014). Dette er fordi barnehagen har muligheten til å komme inn med tiltak på et tidlig tidspunkt i barns utviklingsprosess. Med tidlig innsats kan barnehagen hjelpe barnet til å overkomme vanskene i størst mulig grad og forebygge at de i for stor grad påvirker den faglige utviklingen som forventes i skolen. Det er viktig at den som skal arbeide med barnas språk får god innsikt i hva barnet mestrer og hvilke språklige utfordringer det har, for at kvaliteten på tidlig innsats skal være god (Ottem & Lian, 2008).

Tidlig innsats krever kompetanse og oppmerksomhet blant de barnehageansatte (Hagtvet & Horn, 2012, Lyngseth, 2014). De må ha god kompetanse om barns språkutvikling. Det krever også lyttende og tilstedeværende voksne som ser enkeltbarnets samspill og trivsel i

barnegruppen. Barnehagelæreren må gi rom for det enkelte barns utviklingstempo og vise forståelse for at barn har ulike forutsetninger, samtidig som en vente og se holdning må unngås (Lyngseth, 2014).

Hagtvet og Horn (2012) skriver videre at forebyggende arbeid handler om flere faktorer, som høyt kvalitetsnivå på det ordinære pedagogiske tilbudet, det å kunne fange opp viktige risikotegn på et tidlig tidspunkt og det handler om holdninger, altså en vilje til å kunne gripe inn og handle når en registrerer at et barn og/eller barnets miljø strever på en måte som er risikobelastet. Dette krever et jevnt og godt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, ikke minst mellom barnehage/skole og PPT (Hagtvet & Horn, 2012).

Barnehagen skal gjennom forebyggende arbeid gi barn tidlig hjelp og avverge at barn utvikler omfattende problemer på viktige utviklingsområder. For barn med særskilte behov og barn som står i risikozonen for å utvikle vansker, vil barnehagetilbudet være av betydning for at det blir satt inn tiltak tidlig (Buli-Holmberg, 2012). Også Schjølberg, Vartun og Helland (2012) skriver at tidlig kartlegging, utredning og iverksetting av nødvendige tiltak øker sjansen for at barn med språkvansker vil mestre de vanlige kravene de møter senere i livet. Tiltak på et tidlig tidspunkt har ofte avgjørende betydning for at barnet får en positiv utvikling og ikke utvikler tilleggsvansker som kan hemme barnet vel så mye som språkvansken i seg selv (Schjølberg et al., 2008).

2.6 Å fange opp barn med språkvansker

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) understreker blant annet at alle barn i barnehagen må få et rikt og variert språkmiljø, videre påpekes det at noen barn kan ha en sen språkutvikling eller ulike språkproblemer (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å kunne fange opp barn med språkvansker er kartlegging nødvendig. Kartlegging gir et grunnlag for å danne hypoteser, for å avdekke eventuelle språkproblemer, for å identifisere utviklingspotensialer og for all tiltakstenking, i følge Espenakk m.fl. (2007). Kartlegging foretas av både barnehagelærere og PP-rådgivere, men det kreves tilstrekkelig kompetanse for å kunne vurdere om et barn har forsinket eller avvikende utvikling. Kartlegging er et begrep som kan forstås på mange måter, blant annet ved at en skaffer seg en oversikt over “et terreng eller en situasjon”. I denne sammenhengen vil det være barnet som er i sentrum og en ser på “terrenget” rundt barnet. En annen måte er å se på kartlegging som et overordnet begrep, som betyr at det finnes underordnede begrep som inngår i en helhetlig forståelse. Kartlegging er et

overordnet begrep, mens underordnet kartleggingsbegrepet og som en del av en helhetlig kartlegging er: observasjon, samtaler med foreldrene, screening, ulike utredninger og ulike tester (Lyngseth, 2014).

2.6.1 Observasjon

Observasjon kan benyttes i kartleggingsarbeidet for å fange opp barn med språkvansker. Barnehagen spiller en viktig rolle i forhold til å observere barna i det daglige siden de møter barna hver dag, men PP-rådgivere kan også komme til barnehagen for å observere barn som barnehagen er bekymret for. Dokumentasjon om enkeltbarn etter observasjon er bare et resultat av det tidspunkt observasjonen ble gjennomført, hvilken observasjonsmetode som ble benyttet og ikke minst barnets dagsform. Derfor er det ofte nødvendig med observasjon av barnet over en tidsperiode. Etter en observasjonsperiode er det viktig å kjenne til barnet, dets familiesituasjon, tidligere erfaringer og barnets helsesituasjon fra fødsel og frem til observasjonstidspunkt (Lyngseth, 2014).

Tidlig registrering av språkutvikling (TRAS) er et verktøy som danner grunnlaget for systematisk observasjon og kompetanseheving i språkutvikling. Målsettingen med TRAS er å formidle betydningen av tidlig intervensjon, øke kunnskapen om språkutvikling, forebygge språkvansker og bidra til at barn med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker blir registrert tidlig (Horn, m.fl. 2003). TRAS er et viktig redskap for å registrere behovet for tidlig forebygging og tiltak. Det er en allmenpedagogisk tilnærming til forebygging med utgangspunkt i tidlig observasjon av språkutvikling i naturlige sammenhenger. Resultatene fra observasjonene gir kunnskap om barns språkutvikling og denne kunnskapen kan benyttes til å tilpasse språkopplæringen til risikobarna (Buli-Holmberg, 2012).

2.6.2 Samtaler med foreldrene

Et godt samarbeid med barnas foreldre eller omsorgspersoner er grunnleggende i forhold til kartleggingsarbeidet og det å fange opp barn med språkvansker. I barnehageloven er det nedfelt at “barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling” (Barnehageloven 17. juni 2005). I rammeplanen kan man også lese at “barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” (Barnehageloven § 1 Formål). Ut fra dette vil barnets trivsel og utvikling være et felles ansvar fordelt mellom foreldre og barnehagepersonalet (Lyngseth,

2014). Barnehagen er de som møter foreldrene hver dag og har slik bedre muligheter til å samtale med foreldrene i hverdagen enn PP-rådgivere. Slik blir barnehagepersonalet bedre kjent med både barnet og foreldrene.

Barnehagelæreren må holde foreldrene orientert om arbeidet med deres barn, og Lyngseth (2014) påpeker at et tillitsfullt samarbeid er særlig viktig i en kartleggingsprosess. Foreldrene må kunne oppleve at barnehagen ivaretar deres barn på best mulig måte. Også PP-rådgivere bør inkludere foreldrene aktivt i utredningsarbeidet, slik at foreldrene er orientert om det arbeidet som blir gjort. Et tillitsfullt samarbeid er like viktig mellom barnehagelærer og foreldre, som mellom PP-rådgiver og foreldre. Kartleggingen av barnet er en samarbeidsprosess. En åpenhet og en god dialog mellom fagpersoner og foreldre vil være avgjørende for samarbeidet om barnet. Foreldrene må få grundig og god informasjon om hva barnehagelæreren eller PP-rådgiver ser som eventuelle utfordringer for barnet og hva som skal kartlegges. Fagpersonene må være åpne og lyttende til foreldrenes beskrivelse av barnet og møte foreldrene på en respektfull og anerkjennende måte (Lyngseth, 2014).

2.6.3 Ulike utredninger og tester

I kartleggingsarbeidet kan en bruke ulike tester for å fange opp barn med språkvansker. Barnehagelæreren kan ta i bruk tester som ikke krever sertifisering, men PP-rådgiverne er de som kan bistå best i forhold til utredning og tester. Alt kartleggingsarbeidet må likevel skje i et samarbeid mellom barnehagelærere, foreldre og PP-rådgivere. Det er viktig å huske på at testresultatene gir et kunstig bilde av barnet og det sier lite om hvordan barnet fungerer i lek og samspill i barnehagehverdagen. Derfor er det viktig at PP-rådgivere samarbeider med de som er sammen med barna til vanlig, som barnehagepersonalet og foreldre, da de kan bistå med å se barnet i en større og mer helhetlig sammenheng (Lyngseth, 2014).

2.6.4 Dynamisk kartlegging

Kartlegginger ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil være å gjøre dynamiske kartlegginger, da denne kartleggingen er inspirert av Vygotskijs teori om at barn utvikler seg i en sosial kontekst i samhandling med andre. I en dynamisk kartlegging er fokus rettet mot barnet som subjekt, det personlige og spesielle med dette barnet og det legges vekt på barnets muligheter for videre vekst og utviklingsmuligheter (Lyngseth, 2010). Fagpersoner må derfor prøve å identifisere barnets potensial for læring og støtte opp under ferdigheter som er innenfor barnets "nærmeste utviklingssone". Da må fagpersonene gi barnet nok støtte til å løse de

oppgavene barnet i utgangspunktet ikke mestrer alene. Ved dynamisk kartlegging er fagpersonen opptatt av å få til et samspill med den som kartlegges (Lyngseth, 2008).

2.7 Følge opp barn med språkvansker

Espenakk m.fl. (2007) setter fokus på å se hele barnet når man jobber med å følge opp barn med språkvansker, fordi vanskene kan gi seg utslag på ulike områder. Dette vil også forbedre kvaliteten på den tidlige intervensjonen i følge Ottem og Lian (2008). Tiltak som iverksettes må bygge på analyse av et barns språklige mestring, sosiale og emosjonelle fungering og kunnskap om språkutvikling og språkvansker, så vel som på refleksjon rundt hva som kan forklare problemet (Rygvdal, 2012). Kinge (2012) skriver at det tverrfaglige samarbeidet står sentralt i arbeidet med å avdekke sammenhenger og utvikle forståelse for barnets tilstand og behov, slik at meningsfulle tiltak kan iverksettes. Foreldrene spiller en sentral og viktig rolle i denne prosessen (Kinge, 2012).

Espenakk m.fl. (2007) mener at tiltakene må tilpasses det enkelte barn med tanke på barnets interesser, kunnskaper, erfaringer, og den situasjonen barnet befinner seg i. Barn med språkvansker har best utbytte av tiltak tilrettelagt i meningsfulle sosiale situasjoner med andre barn og voksne, men hva som er en meningsfull situasjon, vil variere fra barn til barn. Språkstimulering er mest effektiv når fagpersonene har fokus på barnets interesser. Det betyr at de møter barnet på områder som opptar det og går inn i relasjonen på barnets premisser. Dette vil kunne oppleves mer meningsfylt for barnet enn om man skulle styre det over mer tilfeldige temaer. Best utbytte av tiltak skjer vanligvis hvis barnet finner temaet interessant og læringen foregår i en god sosial setting med andre (Espenakk & Hegdal, 2007). Å tilrettelegge for at tiltakene er i meningsfulle situasjoner sammen med andre barn og voksne slik Espenakk m.fl. (2007) skriver, vil være hensiktsmessig ut fra et sosiokulturelt lærings syn, slik at barnet kan tilegne seg språket sammen med andre.

Espenakk m.fl. (2007) ser også ut til å tenke tiltak ut fra et sosiokulturelt perspektiv, da de legger vekt på at språket tilegnes i naturlige situasjoner sammen med andre. Barn husker best når temaet er relevant for dem, og når det tas utgangspunkt i deres interesser. Slik bør tiltakene både legge vekt på det barnet er opptatt av og interessert i, i samhandling med andre. Når barn bruker språket sitt i samhandling med andre, vil de etter hvert tilegne seg ferdigheter om hvordan de skal bruke språket i kommunikasjon med andre. Dette krever at PP-rådgivere tilrettelegger tiltaksaktivitetene slik at barnet blir interessert og nysgjerrig. Slike situasjoner er

viktig for at barnet skal tilegne seg både kunnskap og erfaringer om et emne. Barnet vil også tilegne seg kommunikative ferdigheter som eksempelvis turtaking i en dialog, hvordan holde seg til tema og tolke den andres kroppsspråk (Espenakk & Hegdal, 2007).

PP-rådgivernes mål med kartlegging bør være å finne frem til mulige pedagogiske tiltak for barnets vekst og utvikling. I forhold til et sosiokulturelt syn på tiltaksarbeidet, bør PP-rådgiverne prøve seg frem i samspill med barnet for å finne frem til en best mulig tilrettelegging for akkurat dette barnet. Etter en periode med utprøving av tiltak, kan det foretas ny kartlegging for justering av tiltakene (Lyngseth, 2010).

2.7.1 Språkstimuleringstiltak i barnehagen

Hagtvet skriver at språkstimuleringstiltak i barnehagen har betydning for barns sosiale utvikling, fordi kommunikasjonsferdigheter og språkforståelse er viktig for utviklingen av sosial kompetanse (Hagtvet i Buli-Holmberg, 2012). Et sosiokulturelt syn på språkstimuleringstiltak i barnehagen vil være å tenke tiltak gjennom det Vygotskij kaller for “den nærmeste utviklingssonen”. Selv har Vygotskij beskrevet “den nærmeste utviklingssonen” slik:

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotskij et al., 1978).

Vygotskij skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå som uttrykker hva barnet kan mestre på egenhånd og dets potensielle utviklingsnivå som uttrykker hva barnet kan gjøre under voksen veiledning eller i samarbeid med en mer dyktig jevnaldrende. Det er altså avstanden mellom disse to nivåene Vygotskij kaller for sonen for den nærmeste utviklingssonen. Barnets språkutvikling er dermed ikke kun avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001)

I følge utdanningsdirektoratet er det å støtte barns tilegnelse av språk en av barnehagens kjerneoppgaver. Kommunikasjons- og språkkompetanse er viktig både for barnets liv her og nå og for barnets muligheter i framtiden. Barnehagen skal gi alle barna varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, redskap for tankene og uttrykk for egne tanker, meninger og følelser. Innholdet i barnehagehverdagen skal støtte opp om barnas språkutvikling og språkstimulering skal inngå som en del av det daglige samværet

(Utdanningsdirektoratet, 2013). I rammeplanen fremheves det blant annet at barnehagens oppgave med å gi alle barn tilpassede utfordringer med utgangspunkt i barnets forutsetninger og funksjonsnivå, og i dets personlige, sosiale og kulturelle bakgrunn

(Kunnskapsdepartementet, 2011). Buli-Holmberg (2012) skriver at barnehagetilbud av høy kvalitet får betydning for at barn utvikler seg og opplever mestring (Buli-Holmberg, 2012)

Høigård, Mjøl og Hoel (2009) ser ut til å tenke ut fra et sosiokulturelt perspektiv, da de mener at barn utvikler språk i samspill med andre mennesker. I følge dem er fem aktiviteter særlig fruktbare for barns språkutvikling: gode samtaler med barna, bruk av rim, regler, dikt og sang, fortelling og høytlesning, og lek og utforskning av skriftspråket. Gode samtaler med barna i barnehagehverdagen gjennom barnas interesse og erfaringer er viktig, da dette er den beste måten å stimulere språkutviklingen på i følge Høigård, Mjøl og Hoel (2009). I den siste aktiviteten som er lek og utforskning av skriftspråket, fremhever de hvor viktig lek er for barns læring og utvikling av språket. De mener at barna må få mulighet til å holde på med variert lek i barnehagen. Både konstruksjonslek, regellek og rollelek vil være gunstig for barnas språkutvikling. I konstruksjonslek lærer barna grunnleggende begreper, for eksempel hva de ulike formene på klossene heter. Gjennom konstruksjonslek gjør de også grunnleggende erfaringer med tall og mengde, størrelse, lengde, farge, vekt osv. I regellek regulerer språket fellesskapet i leken, både gjennom forklaringer på forhånd av hva som gjelder eller er lov, og gjennom få faste ytringer som blir gjentatt mange ganger som for eksempel: “min tur” og “din tur”. Barna får også utforsket språket mye gjennom rollelek. Barnehagepersonalet bør legge til rette for dette ved å lage egne lekekroker, for eksempel butikk, for så å skifte ut dette etter en tid. Høigård, Mjøl og Hoel skriver at ikke alle barn fungerer like godt i rollelek, og at det da er viktig at barnehagepersonalet hjelper disse barna inn i leken. Enten å tilpasse roller eller utvikle den leken som er (Høigård, Mjøl og Hoel, 2009).

Hagtvatn (2004) skriver om “her-og-nå”-dialogen. Hun mener denne er viktig for språkstimuleringen, fordi situasjonene gir ordene mening. Den gode “her-og-nå”-dialogen krever imidlertid at barnehagepersonalet har gode kommunikasjonspartnere med tid og evne til å lytte aktivt gjennom nærvær og interesse. Hun skriver at barn vokser språklig og følelsesmessig når de blir tatt på alvor av voksne som har tid til å lytte (Hagtvatn, 2004).

Begreper kan læres på to måter; førstehåndserfaringer og andrehåndserfaringer. Ved førstehåndserfaringer får barnet direkte erfaring med referenter, mens andrehåndserfaring

handler om forklaringer, beskrivelser og definisjoner. Et viktig mål for barnehagen er at begreper forankres i barnas virkelighet, og jo mer erfaringsfattig barnas hjemmetilværelse er, desto mer aktivt må barnehagen bringe erfaringen til barna. Hun skriver at begrepsstimulering handler om å legge ord på livet – på det barna gjør, på det de erfarer og opplever og på det de føler og tenker. Samtaler og kommentarer ved matbordet, under påkledning, i forbindelse med matlaging, på turer og utflukter, vil være de viktigste virkemidler til kobling av ord og førstehåndserfaringer (Hagtvet, 2004).

2.8 Samarbeid

Det er nødvendig med et godt samarbeid mellom barnets nærpersoner, slik som foreldre og familie, personalet i barnehagen og andre fagpersoner som for eksempel PP-rådgivere. Johannson (1990) skriver at forutsetningene for et godt samarbeid er til stede når språkstimuleringen betraktes som en felles oppgave mellom foreldre, personalet i barnehagen/skolen og PP-rådgivere (Johansson et al., 2001). Lyngseth skriver at åpenhet og god dialog mellom barnehagelæreren og foreldrene vil være avgjørende for samarbeidet om barnet. For det første må foreldrene få grundig og god informasjon om hva barnehagelæreren ser som eventuelle utfordringer for barnet og hva som skal kartlegges (Lyngseth, 2014).

Forskning viser at foreldre til barn med språkvansker har behov for omfattende veiledning, i form av støtte og hjelp, fordi mange av dem ikke har den nødvendige kunnskapen som kreves for at deres barn skal få en gunstigs mulig utvikling (Espenakk & Hegdal, 2007). Foreldrene vil ha behov for veiledning i hvordan man praktisk gjennomfører tiltak i hverdagen i samhandling med eget barn. De bør få veiledning i forhold til hvordan de kan være gode språkmodeller og legge til rette for at barnet får bruke språket sitt og utvikle det. De bør også få veiledning i å stimulere barnet sitt til mest mulig selvstendighet og selvhjelpenhet, og bør derfor oppfordres til å tenke gjennom og finne ut hva slags hjelp barnet har behov for, for å mestre selv. Dette er fordi mestringsopplevelser øker selvfølelsen og motiverer barnet for mer utvikling og selvstendighet (Espenakk & Hegdal, 2007).

3. Forskningsmetode

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive de valgene jeg har tatt under forskningsprosessen. Mastergradsoppgaven er basert på kvalitativ forskning. Jeg har gjennomført tre intervjuer som danner datagrunnlaget. Ved oppstarten av oppgaven sendte jeg inn en søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) for å få tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

Forskning starter med en undring eller et spørsmål. Det kan være et tema man synes er spesielt interessant, som etterhvert utformes til en mer konkret problemstilling. Etter det fortsetter arbeidet for å besvare eller i alle fall belyse dette spørsmålet, ved hjelp av en forskningsmetode (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Da jeg skulle gjennomføre dette mastergradsprosjektet måtte jeg som forsker benytte en eller annen form for metode for å samle inn datamateriale. Dette kan ses på som et verktøy eller et redskap for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt. Som forsker kan en velge blant flere ulike forskningsmetoder som kvalitativ, kvantitativ og historisk forskningsmetode. Med utgangspunkt i problemstillingen min, så jeg at en kvalitativ tilnærming ville egne seg best for min masteroppgave. I kvalitativ forskningsmetode er søken etter mening og formålsforklaringer typisk i følge Ringdal (2013). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010). Målet med kvalitative studier er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012). Siden jeg ønsker å få tak i pedagogisk-psykologisk rådgiveres *erfaringer*, vil en kvalitativ forskningsmetode egne seg best.

Ved kvalitativ forskningsmetode tar forskeren for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det. Forskeren er gjerne lenge på forskningsfeltet og får en nærhet til det. Når denne forskningsmetoden tas i bruk er det viktig at informantenes stemme løftes frem, som kalles for det emiske perspektivet (Dalen, 2011). I tillegg må jeg som forsker komme bak ordene informantene uttrykker, for å finne meningen i dem, noe som kalles "tilnærmingens fortolkende karakter". I denne prosessen, hvor teori spiller en vesentlig rolle, er forskeren i kontinuerlig "fortolkningsmodus" (Moen & Karlsdóttir, 2011).

3.2 Egen undersøkelse

3.2.1 Intervju som datainnsamlingsmetode

Siden jeg har en kvalitativ forskningsmetode har jeg brukt intervju til å samle inn datamateriale til masteroppgaven. Kvale og Brinkman (2009) sier at intervju egentlig er “utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema, der forskeren er den som ber om informantens meninger og oppfatninger (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Formålet med intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, og siden jeg er ute etter erfaringer og å få en dypere innsikt i temaet, vil dette være en tilnærming som passer til min masteroppgave (Dalen, 2011).

Et intervju kan enten være helt strukturert med bruk av faste spørsmåls- og svarkategorier, eller det kan bygge på opplysninger som er samlet inn på en mer uformell måte. Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. I et åpent intervju er målsettingen at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. En åpen tilnærming er en krevende intervjuform fordi intervjueren ikke har formulert spørsmål på forhånd og er mer avhengig av at informantene er villig til å meddele seg. Den mest benyttede formen er et semistrukturert eller et halvstrukturert intervju. Ved slike intervjuer er samtalene fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. Ved en slik form er det vanlig å utarbeide en intervjuguide i forkant av intervjuet. Jeg har brukt et semistrukturert/halvstrukturert intervju til min masteroppgave. Jeg lagde en intervjuguide med forholdsvis åpne spørsmål, slik at den som ble intervjuet kunne snakke relativt fritt rundt spørsmålene. Jeg noterte også oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk tilstrekkelig med informasjon og at informanten svarte på det jeg egentlig spurte om. I tillegg utarbeidet jeg intervjuguiden etter traktprinsippet, som vil si at de første spørsmålene ikke går rett på temaet, men at de er litt mer generelle først for å få en myk start. Eksempelvis begynte jeg med spørsmål som gikk på informantens utdanning og arbeidserfaring. Etter hvert siktet jeg spørsmålene inn mot oppgavens hovedtemaer, som blant annet er forebygging, tidlig innsats og å fange opp og følge opp barn med språkvansker. Til slutt utvidet jeg spørsmålene igjen for å få en naturlig og grei avslutning. Her spurte jeg om det var noe de ønsket å tilføye (Dalen, 2011).

Dalen skriver at det kan være lurt å foreta ett eller flere prøveintervjuer. Jeg hadde ingen muligheter for å gjennomføre prøveintervju, men jeg øvde meg på familiemedlemmer, slik at jeg fikk prøvd ut intervjuguiden litt på forhånd. Selv om de ikke kunne svare faglig for seg, så kunne de komme med tilbakemeldinger og tips til utforming av spørsmålene. Jeg fikk også her testet meg selv som intervjuer (Dalen, 2011).

Jeg bestemte meg for at informantene skulle få intervjuguiden i forkant av intervjuet. Denne fikk de i god tid før intervjuet, slik at de hadde mulighet til å forberede seg godt. Jeg ser det som en fordel å sende ut intervjuguiden på forhånd, siden informantene da har mulighet til å forberede seg som kan føre til at man får mer fyldige svar. Jeg opplevde likevel at det var i varierende grad hvor godt de hadde benyttet denne muligheten til å forberede seg. Noen hadde satt seg godt inn i intervjuguiden og hadde med seg notater, mens andre ikke hadde sett noe på den slik jeg fikk inntrykk av. Jeg fikk naturligvis mest fyldige svar av de som hadde brukt god tid på å forberede seg.

3.2.2 Tekniske hjelpemidler

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for at jeg ville ta i bruk en lydopptaker som hjelpemiddel under gjennomføringen av intervjuene. Dette ser jeg på som ett nyttig hjelpemiddel, siden jeg som forsker da kunne konsentrere meg fullt og helt om selve intervjusituasjonen. Det ble enklere å komme med gode oppfølgingsspørsmål og være en god lytter, for da behøvde jeg ikke å skrive ned alt informantene sa under intervjuene. Bruk av lydbånd under intervjuene ble avklart på forhånd med informantene, slik at dette ble godkjent av de som ble intervjuet. Jeg lånte en lydopptaker ved Dronning Mauds Minne og testet i forkant av intervjuene ut hvordan den fungerte. Dalen påpeker at dersom man tar i bruk slike tekniske hjelpemidler, krever det at forskeren har et mest mulig avslappet forhold til bruk av opptaksutstyr under intervjuet og behersker teknikken slik at opplegget virker profesjonelt (Dalen, 2011).

3.2.3 Valg av informanter

I min masteroppgave omtaler jeg de personene jeg intervjuet som informanter. Postholm skriver at en “informant” gir, som ordet antyder, informasjon om “noe”. Dette “noe” tilsier at det finnes en virkelighet som informanten kjenner til og som han eller hun kan gi opplysninger om (Postholm, 2010). Etter at jeg hadde skrevet prosjektbeskrivelsen og fått denne godkjent av veileder, begynte jeg å søke etter aktuelle informanter. Da jeg skulle finne

informanter var et strategisk utvalg hensiktsmessig for meg. Jeg ønsket å få intervju pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) som hadde erfaring med barn med språkvansker, både generelle- og spesifikke språkvansker. Erfaring med språkvansker ble derfor styrende for valg av informanter. Grunnen til at jeg valgte å intervju PP-rådgivere var hovedsakelig fordi jeg tenkte at de ville kunne bidra med mest erfaringer rundt barn med språkvansker. Lindback skriver at språkvansker er forholdsvis utbredt hos barn i barnehagen, og at bekymring angående språk er en av de vanligste grunnene til at førskolebarn blir henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Lindbäck, 2003). Jeg tenkte derfor at de ville ha tilstrekkelig med kompetanse og erfaring med dette temaet.

3.2.4 Utvalg

Jeg sendte ut søknader til flere ulike PPT i distriktet i god tid før planlagt gjennomføring av intervju, og la samtidig ved informasjonsskriv. Den første informant svarte tidlig ja, mens det var dårligere respons på de andre søknadene. Etter som tiden gikk, ble jeg derfor nødt til å begynne å ringe til de jeg hadde sendt ut søknader til. Til slutt fikk jeg svar fra to PP-rådgivere til som sa seg villig til å delta. I tabellen nedenfor presenteres noen opplysninger om de tre informantene.

	Kjønn	Utdanning	Arbeidserfaring
Informant 1	Kvinne	Master i spesialpedagogikk. Videreutdanning: - Audiopedagogikk, - Lese- og skrivevansker - Forvaltning og sakkyndig arbeid	- Ansatt som spesialpedagog i barnehage og skole i 6 år. - Ansatt som PP-rådgiver i 9 år og til dags dato.
Informant 2	Kvinne	Allmennlærerutdanning. Videreutdanning: - Logopedi.	- Ansatt som lærer (jobbet som spesialpedagog de siste årene) - Ansatt som PP-rådgiver i 12 år og til dags dato.
Informant 3	Mann	Master i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Tre mellomfag: - Lingvistikk - Spesialpedagogikk - Logopedi	- Ansatt som logoped - Ansatt som PP-rådgiver i 10 år og til dags dato.

Alle informantene er ansatt i stilling som PP-rådgiver og mener de har lært mye om språkvansker gjennom denne jobben, samt de stillingene de har hatt før de ble ansatt hos PPT. Samtlige av informantene har erfaringer med både generelle og spesifikke språkvansker hos

barn i både barnehage og skole. Informant 1 fortalte at hun har jobbet med barn helt opp til 11 år, informant 2 opp til 16 år, mens informant 3 kunne fortelle at han har jobbet litt med voksne også.

3.2.5 Gjennomføring

Jeg tilpasset meg informantenes ønske om tidspunkt for intervju. To av intervjuene kom i samme uke, mens det første intervjuet ble avholdt uka før. Intervjuene ble derfor gjennomført med forholdsvis tette mellomrom. Intervjuene ble avholdt på arbeidsplassene til informantene, noe som kanskje kunne bidra til at informantene følte seg trygge. De valgte også et egnet rom hvor vi kunne sitte uforstyrret. Jeg hadde på forhånd informert at intervjuet ville ta om lag en time, men det viste seg at vi brukte litt mer tid enn jeg hadde beregnet, da informantene hadde mye å fortelle. Dette gjaldt alle tre intervjuene.

Jeg stilte opp i god tid før det avtalte tidspunktet. Informantene bydde på kaker, kjeks og kaffe, og vi startet intervjuet med litt uformell prat. Ved å prate litt sammen først kan man skape litt relasjon til informanten før man setter i gang. Jeg erfarte også at dette "lettet" litt på stemningen, slik at både jeg som intervjuer og informantene følte oss mer avslappet.

Jeg startet med å informere litt om masteroppgaven og hvilke rettigheter de har som informanter, blant annet at deltagelsen er frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst. Jeg fortalte også hensikten med lydopptakeren og at opptaket kun var til eget bruk. Etterpå skrev de under på et samtykkeskjema der de godkjente dette. Jeg spurte også om de hadde noen andre spørsmål før vi satte i gang.

Selv om jeg tok lydopptak noterte jeg litt underveis som sikkerhet om noe skulle gå galt med lydopptaket. Dette forklarte jeg for informantene. Jeg skrev kun ned stikkord og prøvde å begrense skriveingen, slik at jeg kunne konsentrere meg mest om selve intervjuet. I intervjuguiden hadde jeg oppfølgingsspørsmål som en sikkerhet for å få svar på spørsmålene mine. Disse oppfølgingsspørsmålene kom godt til nytte under intervjuene og gjorde at jeg fikk fyldige svar.

3.2.6 Transkribering

Jeg transkriberte alle intervjuene selv, ved å høre gjennom lydopptakene og skrive det rett inn på datamaskinen. Jeg prøvde å transkribere intervjuene så snart som mulig etter

gjennomføring. I og med at intervjuene var såpass tette, fikk jeg likevel ikke transkribert ferdig ett intervju før jeg måtte gjennomføre neste. I følge Nilssen (2012) er fordelene med å transkribere selv så mange at tidsaspektet er den eneste grunnen til at du kan vurdere noe annet. Transkribering er først og fremst en viktig del av analyseprosessen; ved å lytte og skrive kommer nye tanker. Ideer til koding kommer også ofte under transkripsjonen. En annen fordel med å transkribere selv er at du blir veldig godt kjent med materialet. En tredje årsak til at forskeren bør transkribere selv, er at det noen ganger kan være en fordel for den som transkriberer å kjenne konteksten. Noen ganger krever rett avskrift både forståelse og tolkning, særlig hvis det er mye støy på opptaket eller mikrofonen har vært for langt unna. For meg har det vært uaktuelt å la noen andre gjøre transkriberingen for meg, siden jeg lovte informantene at det kun var jeg som skulle lytte til opptaket. Nilssen skriver at å la andre transkribere for deg har en etisk utfordring, siden informantene har gått med på å samarbeide med deg som forsker, og det er til deg de forteller sin historie eller lar deg få innblikk i sine handlinger (Nilssen, 2012).

Jeg valgte å utelate kroppsspråk og gester i min transkribering, da jeg ønsket å ha et hovedfokus på informantenes opplevelser og erfaringer. Jeg transkriberte lydopptakene til bokmål, blant annet på grunn av at informantene hadde ulike dialekter. Jeg synes derfor det er mer hensiktsmessig å forholde seg til en form, som da blir bokmål.

3.2.7 Forskerrollen

Under intervjuet prøvde jeg å være bevisst min egen rolle. Jeg prøvde mitt beste på å være en god lytter og lytte aktivt til det informantene hadde å fortelle gjennom blikk-kontakt og bekræftende nikk. Jeg var også bevisst på å gi tenkepauser underveis og ikke stresse videre til neste spørsmål. Jeg måtte takle at det ble stille en stund og jeg erfarte at de ofte kom på mer når jeg ga de tid til å tenke litt. Noen ganger var det litt vanskelig å vite om informantene tenkte eller om han/hun rett og slett ikke hadde noe mer å si. Jeg gjentok av og til det informantene sa, for å få en bekræftelse på at jeg hadde riktig forståelse. Nilssen (2012) skriver hva gode kommunikative ferdigheter er. Det hun trekker frem er for det første forskerens evne til å etablere kontakt. Dette syntes jeg gikk veldig greit på alle tre intervjuene, da vi startet med kaffe, kjeks og litt småprat for å etablere kontakt og få en myk start. Den andre egenskapen hun trekker frem er forskerens evne til å skape en atmosfære av tillit og utvikle gode relasjoner. Jeg prøvde å skape en trygg atmosfære ved å være rolig og samtidig startet intervjuet med litt generelle spørsmål, slik at det ble en myk start. I forhold til tillit så

understrekte jeg viktige punkter som at intervjuet var anonymt. Dette kan være med å gjøre at informantene følte seg tryggere i intervjusettingen. Nilssen (2012) skriver også at en tillitsfull og respektfull atmosfære er en forutsetning for å få informantene til å åpne seg og fortelle, og gi oss fyldig informasjon. Derfor anser jeg det som veldig viktig å få en god start på intervjuet. Den tredje kommunikative ferdigheten som Nilssen trekker frem er at forskeren stiller gode spørsmål. Det har jeg forsøkt å sikre gjennom å utarbeide intervjuguide på forhånd og i tillegg fått veiledning og justert på denne. Det å være en aktiv lytter er den fjerde kommunikative egenskapen Nilssen trekker frem. Under intervjuet prøvde jeg hele tiden bevisst å lytte aktivt og vise interesse for informantene ved å ha blikkontakt og å nikke bekræftende. Den siste kommunikative egenskapen i følge Nilssen er forskerens evne til å gi rom for pauser og stillhet, da dette er en del av det å være en god lytter. Dette prøvde jeg også å være bevisst på ved å ikke hoppe rett til neste spørsmål så snart det ble noen sekunders stillhet, men at jeg heller måtte tåle at det var stille en liten stund, slik at informantene fikk litt tenkepause (Nilssen, 2012).

I tillegg til kommunikasjon var jeg også veldig bevisst på å holde mine meninger for meg selv, selv om jeg av og til hadde lyst til å si mine tanker omkring det som ble sagt. Jeg forsøkte å holde meg mest mulig nøytral, slik at jeg ikke skulle påvirke informantene i noe grad. Postholm skriver at dette er å løfte informantenes stemme frem, som kalles det emiske perspektivet (Postholm, 2010).

Under intervjuene stilte jeg også oppfølgingsspørsmål etter behov. Dette var for å få mer utfyllende svar og sikre at spørsmålet ble besvart, men også for at vi skulle holde oss innenfor temaet. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre informantene om det var noe de ønsket å tilføye eller si mer om. Jeg opplevde at alle tre hadde en del å si her. Jeg prøvde også å få en fin avslutning ved å småprate litt og ikke stresse i vei så snart jeg hadde fått svar på spørsmålene i intervjuguiden.

3.3 Etiske vurderinger

Jeg sendte inn en søknad med informasjon om mitt mastergradsprosjekt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for å registrere og få godkjent mitt masterprosjekt. NSD jobber med å påse at all innsamlet datamateriale og personopplysninger blir behandlet på en korrekt måte. Siden jeg skulle bruke lydopptaker, ble det viktig at jeg informerte om at disse

ble slettet etter jeg hadde samlet inn datamaterialet. I etterkant av søknaden fikk jeg godkjenning av prosjektet.

Dalen (2011) skriver at forskeren har et overordnet ansvar for å ivareta informanten gjennom hele forskningsprosessen. Dette er noe jeg har vært bevisst på gjennom hele forskningsprosessen, blant annet ved å følge de forskningsetiske retningslinjene (Dalen, 2011). Etter at personvernopplysningen ble innført i 2001, er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Prosjekter som inneholder sensitive opplysninger er underlagt konsesjonsplikt. Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personlige opplysninger, må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til NSD. Jeg har fulgt de forskningsetiske retningslinjene slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som innebærer krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere dem som utforskes og krav om konfidensialitet. Forskningsprosjektet sattes først i gang etter informantenes informerte og frie samtykke. Informantene kunne trekke seg når som helst underveis i prosjektet. Informantene ble informert om at de opplysningene som kom frem i løpet av intervjuet ville bli behandlet fortrolig, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende og at alt anonymiseres (Dalen, 2011).

Informantene ble informert om deres rettigheter: at de kunne trekke seg når som helst, at all informasjon blir behandlet konfidensielt og at intervjuet var anonymt. Jeg forklarte også hensikten med å ta lydopptak og forsikret dem om at dette kun var til eget bruk, og at det ville bli slettet etter transkribering. Informantene skrev deretter under på et samtykkeskjema der de godkjente dette, før vi satte i gang med intervjuet.

3.4 Analyse av datamaterialet

Postholm (2010) skriver at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet under hele prosessen i en kvalitativ studie. Dette gjelder dermed også for analysearbeidet, siden analysen vil farges av de erfaringer og opplevelser forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen. Dette betyr at analysene vil preges av forskerens egne perspektiver. Jeg har likevel i størst mulig grad prøvd å møte datamaterialet med et åpent sinn (Postholm, 2010).

3.4.1 Forforståelse

Begrepet forforståelse handler om at vi har en mening om fenomenet før vi undersøker det. Det kan være egne erfaringer, følelser, meninger og kunnskaper. Denne forforståelsen er ikke til å unngå, da vi alltid har dette med oss i undersøkelsen (Dalland, 2007).

Jeg har enda ikke vært aktiv i yrkeslivet, noe som gjør at mine kunnskaper rundt dette temaet baseres mest på teoretisk kunnskap. Jeg har derfor lite erfaring med å jobbe med barn med språkvansker, men har kunnskap om temaet gjennom forelesninger, pensumlitteratur og litt fra min praksisperiode hos PPT. Da jeg var i praksis hos PPT, gjennomførte jeg også en språktest i forbindelse med en språkrappport vi hadde som et arbeidskrav denne perioden. Barnet jeg utførte språktesten på var ett barn som var meldt til PPT og jeg drøftet mine resultater med de andre i PPT etter gjennomføringen. I forkant av undersøkelsen hadde jeg en forståelse for at barn med språkvansker har en viss risiko for å utvikle tilleggsvansker. Jeg forsto derfor at det er viktig å kunne fange opp barn med språkvansker tidligst mulig gjennom tidlig innsats, for å kunne forebygge tilleggsvansker som blant annet sosiale utfordringer/sosiale- og emosjonelle vansker. For å kunne fange opp barn med språkvansker, tenkte jeg at kompetanse hos fagpersonene må være viktig, for man må jo vite hva man egentlig skal se etter.

Gjennom å skrive en masteroppgave om barn med språkvansker er målet mitt å tilegne meg kunnskap om språkvansker som kan bli relevant for meg som fremtidig spesialpedagog. Under forskningsprosessen har jeg bevisst prøvd å legge min forforståelse til side, slik at jeg møter undersøkelsen med et åpent sinn.

3.4.2 Analysearbeidet

Analyseprosessen tar til ved oppstart av forskningen og er med oss under hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Når jeg skulle begynne å systematisere de meningsbærende enhetene i teksten kalles det for koding (Postholm, 2010). Koding er en viktig del av analysen. Forskeren går da systematisk gjennom dataene og samler dem på nye måter i kategorier. Målet er en mer overordnet forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011). Nilssen skriver at forskeren først begynner analysearbeidet med å se etter sammenhenger og mønster i materialet, koder og kategoriserer. I analyseprosessen så jeg etter fellestrekk og regelmessigheter, og prøvde å finne et mønster i datamaterialet. Jeg så også etter forskjeller eller det unike (Nilssen, 2012).

Da jeg skulle begynne å systematisere datamaterialet mitt og gjøre det mer oversiktlig, gikk jeg grundig gjennom datamaterialet og fant slik ut hvor hovedtyngden lå. Jeg gikk frem og tilbake mellom datamateriale og teori, for å se etter sammenhenger. Måten jeg har gått frem for å analysere datamaterialet mitt, ligner litt på det Kvale og Brinkman (2009) kaller hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale et al., 2009). Hermeneutikk betyr *læren om tolkning* og legger stor vekt på fortolkning og forståelse (Dalen, 2011). I en hermeneutisk meningsfortolkning er forskeren frem og tilbake mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske spiral. En spiral som åpner for stadig dypere forståelse av meningen (Kvale et al., 2009). Denne spiralen dannes gjennom en pågående toveis trafikkerings mellom data og teori for å skape en meningsfull tekst (Postholm, 2010). Jeg ser også at jeg som forsker har hatt en induktiv tilnærming til forskningsfeltet, som vil si vil si at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyse av dataene (Thagaard, 2013). Jeg har vært åpen for at det kunne komme nye opplysninger underveis i forskningsprosessen som kunne fått betydning for min forskning (Postholm, 2010)

Etter analysen kom jeg til slutt frem til to kategorier med påfølgende underkategorier ut fra fellestrekk mellom intervjuene. Første kategori er “Fange opp barn med språkvansker” og andre kategori er “Følge opp barn med språkvansker”. Etter kodingsprosessen og analyse av datamaterialet har jeg delt inn i underkategorier som blir presentert i tabellen under. Jeg har også tematisert underkategoriene ut fra analyse av datamaterialet, og derfor har jeg på en måte tre kategoriske nivåer. I tabellen under viser jeg hvordan jeg har delt inn hoved- og underkategoriene.

Hovedkategorier	Underkategorier
Fange opp barn med språkvansker	<ul style="list-style-type: none"> • Utfordringer med å fange opp barn med språkvansker • Faktorer som kan gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker
Følge opp barn med språkvansker	<ul style="list-style-type: none"> • Ulike kulturer • Tilleggsvansker og konsekvenser av mangelfull oppfølging (sen oppfangning) • Miljøets betydning • Mestring

3.5 Kvalitetssikring av kvalitative studier

To begreper som er viktig for en undersøkelses kvalitet er reliabilitet og validitet. I kvalitativ forskning finnes det ikke en sann virkelighet. Kravet til reliabilitet og validitet er derfor problematiske, siden møtet mellom forsker og informanter er unikt og kan aldri representeres i etterkant. Det er knyttet til et bestemt sted og til et bestemt tidspunkt (Postholm, 2010), men gjennom såkalte “tykke beskrivelser” (Geertz 1973) av forskningsfeltet eller fenomenet kan det gjøre at andre kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon. Slik kan en forskningstekst fra et praksisfelt frembringe nye måter å se og tolke praksisfeltet på, og dette blir kalt for naturalistisk generalisering. Altså en nytteverdi av forskningens funn for andre i tilsvarende situasjon/andre som kjenner fagområdet (Geertz i Dalen, 2011).

I mastergradsprosjektet har jeg bevisst brukt mange og ulike kilder for å understøtte mine funn. Det kan være med på å heve kvaliteten på masterprosjektet mitt. Postholm (2010) skriver at dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke undersøkelsen (Postholm, 2010).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet eller nøyaktighet og oppfattes av mange som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. Reliabilitet forutsetter i grunn at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere, men ved kvalitativ forskning blir det vanskelig å stille et slikt krav. Både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg, og det gjør det selvsagt vanskelig å etterprøve resultatene. Som kvalitativ forsker må man derfor sikre reliabilitet på andre måter. Dalen (2011) skriver at en måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme “forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet. Når man bruker intervju som eneste innsamlingsmetode utgjør informantenes egne ord og fortellinger hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse, og det er derfor viktig at dette materialet er så fyldig og relevant som mulig. Dette blir beskrevet som “tykke beskrivelser”. I min oppgave har jeg bevisst forsøkt å skrive teksten så fyldig som mulig. Dette kan være med på å sikre reliabilitet i oppgaven. Under intervjuet brukte jeg lydopptaker, noe som gir høyere reliabilitet. At forskeren holder seg nøytral og ikke påvirker

informantenes svar, var jeg også bevisst på og dette vil også sikre høyere reliabilitet (Dalen, 2011).

3.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet eller relevans. Dalen skriver at validiteten i kvalitative studier kan styrkes ved at intervjueren stiller “gode” spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen, 2011). Dette har jeg sikret gjennom grundig arbeid med intervjuguide og gode spørsmål gjennom samtale med veileder. Jeg hadde også oppfølgingsspørsmål, som bidrar til både høyere validitet og reliabilitet, i og med at dette sikrer at du får svar på det du lurer på. Jeg valgte å sende ut intervjuguiden på forhånd til informantene. Dette fordi informantene kommer mer forberedt til intervjuet, de har gjort seg noen tanker på forhånd og sannsynligvis vil dette også gjøre at de føler seg tryggere i intervjusituasjonen. Dette vil derfor kunne være med på å øke validiteten i forskningen min.

At man har foretatt prøveintervju er også med på å styrke studiets validitet, siden man da får øvd seg på intervjusituasjonen og eventuelt justert intervjuguiden etter behov. Jeg hadde ikke mulighet til å gjennomføre et prøveintervju, så dette kan være en svakhet i forhold til validiteten på denne masteroppgaven. Jeg hadde likevel forberedt meg godt gjennom å øve meg på andre personer uten faglig bakgrunn.

Forskeren må huske å minimere graden av påvirkning underveis og holde seg mest mulig nøytral, slik at han/hun ikke påvirker informantene (Postholm, 2010). Moen & Karlsdottir påpeker også at det er viktig at forskeren under gjennomføringen av intervjuet holder meningene sine for seg selv, slik at informantene ikke overtar forskerens synspunkter (Moen & Ragnheiður, 2011). Under intervjuene holdte jeg bevisst mine meninger for meg selv og prøvde å holde meg mest mulig nøytral, slik at jeg ikke skulle påvirke informantene med mine meninger. Dette vil være med på å sikre validitet.

Jeg har under hele prosessen med denne oppgaven vært nøyaktig og grundig i mitt arbeid. Under arbeidet med transkripsjonene spalte jeg mange ganger frem og tilbake når noe var utydelig, og jeg dobbeltsjekket også transkripsjonene til slutt for å sjekke at jeg hadde fått med meg alt. Dette vil også gjøre at validiteten er sterkere.

4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere de mest sentrale funnene i datamaterialet og drøfte det ut i fra den teoretiske bakgrunnen som ble presentert i kapittel 2. Jeg har valgt å presentere funn og drøfting sammen da jeg synes at dette gir best struktur og at det blir mest ryddig for leseren. Ut fra problemstilling og analyse har jeg delt dette kapittelet inn i to hoveddeler: “Fange opp barn med språkvansker” og “Følge opp barn med språkvansker”. Jeg har under disse to hoveddelene kommet frem til underkategorier ut fra analysen av datamaterialet. Jeg presenterer funnene gjennom sitater fra mine informanter, for så å kommentere og drøfte dette i lys av relevant teori.

4.1 Fange opp barn med språkvansker

I datamaterialet kom det frem både faktorer som kan være med å gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker, men også forskjellige utfordringer som informantene trakk frem i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker. Jeg vil først drøfte de ulike utfordringene, for så å drøfte hva som kan bidra til å gjøre arbeidet enklere.

4.1.1 Utfordringer i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker

Forsinket språkutvikling eller en språkvanske?

Datamaterialet viser at alle informantene erfarer at det er en utfordring å avgjøre om barnet har en språkvanske eller om det har en forsinket språkutvikling, noe som kommer frem gjennom disse sitatene:

Erfaringen er at det er fryktelig vanskelig, men vi bruker jo anamnese og en helhetsvurdering. Vi prøver å danne oss en oversikt over funksjon og vansker, slik at det krever en god del kartlegging for å få tak i om det er en vanske eller om barnet er sent utviklet (Informant 1).

Det er det man ikke vet når man starter opp. Noen ganger er det vanskelig. Vi går sånn forholdsvis grundig til verks vil jeg nesten si for å finne ut av det (Informant 2).

Det er jo vanskeligere å vite dess mindre de er. På førskolenivå er det mange som “klabber” med språket uansett, så da er det vanskelig å vite. Det blir en skjønnsvurdering sammen med testing, om vi ser store avvik på testene. Så får man litt erfaring etterhvert (Informant 3).

For å finne ut av om barnet har en språkvanske eller om det har en forsinket språkutvikling, mener altså informantene at en grundig kartlegging og en helhetsvurdering av barnet vil være

til hjelp, i tillegg til å sammenligne med tidligere saker. Gjennom å gjøre en grundig kartlegging og snakke med både foreldre og barnehageansatte, vil PP-rådgiverne få et bilde av totalsituasjonen hvordan barnet har det både hjemme og i barnehagen. En helhetsvurdering er viktig for å kunne se hele barnet. Det er viktig å huske på at observasjoner eller tester av et barn bare er et resultat av det tidspunktet observasjonen ble gjennomført, hvilken observasjonsmetode som ble benyttet og ikke minst barnets dagsform akkurat den dagen (Lyngseth, 2014). Espenakk (2007) setter fokus på dette med å se hele barnet når man jobber med å følge opp barn med språkvansker. Årsaken til at en ønsker å se hele barnet er fordi språkvanskene kan gi seg utslag på ulike områder og at en sjeldent finner et rent språkproblem. Å se hele barnet når man skal fange opp barn med språkvansker vil derfor også være viktig (Espenakk & Hegdal, 2007). Siden informantene legger vekt på en helhetsvurdering av barnet vil de få en god innsikt i hva barnet mestrer og hvilke språklige utfordringer det har. Dette vil forbedre kvaliteten på den tidlige intervensjonen også i følge Ottem og Lian (Ottem & Lian, 2008). Selv om PP-rådgiverne etterhvert får erfaring og kan sammenligne med tidligere saker, bør de likevel ta i betraktning at ingen barn er like. Dette er også en av grunnene til at en helhetsvurdering er viktig i arbeidet med å følge opp barn med språkvansker. Alle informantene fortalte at de syntes det er vanskelig å avgjøre om ett barn følger en forventet utviklingstakt, om det er i det nedre området for vanlig utvikling eller om det har en språkvanske. Dette stemmer godt overens med litteratur fra Rygvold som skriver at det ikke alltid er like lett å avgjøre dette, siden språkutviklingen hos barn varierer (Rygvold, 2012).

“Vente-og-se” holdninger

“Vente-og-se” holdninger kan være en utfordring i PPT sitt arbeid med å fange opp barn med språkvansker, siden barnehagen da kan overse språklige problemer. Det vil begrense PPT sitt arbeid med å fange opp og følge opp barn med språkvansker og må derfor tas på alvor. Samtlige av informantene mener likevel at det har skjedd en positiv endring ute i barnehagene og at det ikke er like stor grad av disse “vente-og-se” holdningene ute i barnehagene lengre. Dette kom frem på denne måten:

Det er sjeldnere nå da. Det kan skje, men det er ikke så veldig mye “vente-og-se” holdninger egentlig altså. Jeg synes ikke det (Informant 1).

Tradisjonelt så har det nok vært sånn, men det er i ferd med å bli bedre. Det har forandret seg ganske mye bare i løpet av de siste 6-7 årene. Jeg synes stadig at det går fremover der og jeg synes i

barnehagen, som jeg kjenner best da, så synes jeg ikke det er så veldig mye vente-og-se-holdning egentlig lengre jeg (Informant 2).

Jeg tror ikke det gjelder i like stor grad som før (Informant 3).

Informantene synes at “vente-og-se” er et begrep som henger litt igjen fra tidligere år. At “vente-og-se-holdninger” er i ferd med å forsvinne synes jeg er veldig bra, for da vil barn med språkvansker bli oppdaget tidligere og de vil bli ivaretatt og fulgt opp på en god måte. Rygvold (2012) skriver at barnehagelærere, lærere og andre bruker begrepet “forsinket språkutvikling” om barn med språkvansker, og at alt for mange fagfolk ofte har en “vente-og-se-holdning” og dermed overser språklige problemer (Rygvold, 2012). Informantenes erfaringer til dette utsagnet er derfor litt ulikt Rygvold sin oppfatning, noe som kan bety at det har blitt en positiv endring til “vente-og-se” holdninger i praksisfeltet.

Alle informantene mener at de sjeldent opplever at barn med språkvansker blir fanget opp på ett sent tidspunkt som årsak av denne problematikken. Informant 1 sier at om noen barn blir fanget opp sent, så har det heller vært noe som er vanskelig å oppdage enn at de har “ventet og sett”. Om barna ikke blir fulgt opp på en god måte, så tror hun ikke det har noe med barnehagepersonalets innsats å gjøre.

Det er ikke det at de vet om problemene og “venter og ser”. Det er bare at det er noe som er vanskelig å oppdage og at de derfor ikke har oppdaget det. Så det er ikke “vente-og-se” holdning synes jeg ikke. Det kan være at de synes at den jobben de gjør er så bra som den kan være. At de synes det er bra nok de tiltakene som blir satt i gang (Informant 1).

Informant 3 nevner at selv om det ikke er like stor grad av “vente-og-se” holdninger lenger, så kan likevel enkelte saker ta en del tid før det blir satt i gang tiltak. Han mener at det ikke handler om uvilje til å handle, men heller at det enkelte ganger kan ta lengre tid før det blir henvisning.

Det begrepet der kan være litt sånn at det i en travel hverdag tar litt tid før ting blir gjort bare. At det tar sin sakte gang før det blir tatt tak i og før det blir henvisning. Det er ikke uvilje egentlig (Informant 3).

Her ser vi at både informant 2 og 3 mener at en eventuell “vente-og-se” holdning ikke handler om uvilje til å handle hos barnehagepersonalet. Informantene er inne på ulike årsaksforklaringer til “vente-og-se” holdninger, og som informant 1 sier kan det være en vanske som er vanskelig å oppdage eller at barnehagen selv mener at jobben de gjør i barnehagen er så bra som den kan være, eller det kan være som informant 3 sier at enkelte saker kan ta lengre tid. Saker som gjelder barns språk kan være noe som gjerne tar lengre tid,

siden det krever en bred kartlegging. Det kan være at barnet først må ta en hørselsjekk før PPT setter i gang utredningsarbeidet, og da går det gjerne tid både til å prate med foreldrene om dette og få en time hos legen. Det skal også en bred kartlegging til, i følge informantene, slik at da vil det gå en del tid til utredningsarbeidet før PP-rådgiverne kan skrive en sakkyndig vurdering.

Informant 1 sier at hun ikke tror at personalet i barnehagen vet om problemene og “venter og ser”, men at det heller er noe som er vanskelig å oppdage og at de derfor ikke oppdager det. I tilknytning til dette tenker jeg umiddelbart at “vente-og-se” holdninger handler mye om kompetanse. Selv om enkelte språkvansker er vanskeligere enn andre å oppdage vil kompetanse hos personalet avgjøre i hvilken grad de er i stand til å fange opp barn som avviker fra en normal utvikling. Barnehagepersonalet må ha kompetanse om barns språk og språkutvikling for å kunne vite hva som avviker fra en normal språkutvikling. Det krever også oppmerksomhet, og barnehagelæreren må gi rom for det enkelte barns utviklingstempo og vise forståelse for at barn har ulike forutsetninger, samtidig som en vente-og-se holdning må unngås (Lyngseth, 2014).

Dersom personalet mener de selv gjør jobben så bra som den kan være, slik informant 1 forteller, men den jobben de gjør likevel ikke er “god nok”, så handler det også her om kompetanse. Da har de ikke har tilstrekkelig kompetanse på feltet til å se at den jobben de gjør ikke er optimal for barnets utvikling. I slike tilfeller er det viktig at personalet får den oppfølgingen de har behov for og at de kan få veiledning fra mer kompetente fagpersoner, som for eksempel PPT. Oppfølging og tilbud om veiledning vil være viktig for å forebygge at “vente-og-se” holdninger utvikler seg. Informantene kunne fortelle at det ble mest veiledning i forhold til konkrete saker og mindre veiledning på systemnivå. De kunne fortelle at de av og til har deltatt på personalmøter for å ha små “minikurs” om for eksempel språk, men at dette ikke var noe de gjorde så ofte. De fortalte at de svært gjerne skulle gjort mer av det, men at de dessverre manglet tid til å få gjennomført det.

At det har blitt mindre “vente-og-se” holdninger ute i barnehagene mener også informant 3 kan henge sammen med bedre kompetanse blant barnehagepersonalet:

Jeg tror ikke det er samme “vente-og-se” holdningen nå som før. Jeg tror både lærere og barnehagelærere har bedre kompetanse. Folk har vært på kurs og rundt omkring, og kan derfor mye mer om det. Generelt at kunnskapsnivået er høyere enn det var (Informant 3).

Utdannelse og kunnskap hos barnehagepersonalet har derfor betydning for arbeidet med å fange opp barn med språkvansker. Økt kompetanse hos barnehagepersonalet vil gjøre at “vente-og-se” problematikken reduseres, siden de forhåpentligvis vil kunne bruke denne kunnskapen til å se hva som avviker fra en normal språkutvikling. Informant 2 derimot tenker at årsaken til at det ikke er så veldig mye “vente-og-se-holdninger” nå lenger, kan handle om PPT sin organisering. Terskelen for å ta kontakt blir lavere når PPT er tettere på og derfor kan dette kan redusere at barnehagepersonalet og foreldre “venter-og-ser”.

Utfordringer knyttet til samarbeidet med foreldrene

Informant 1 trakk også frem utfordringer knyttet til samarbeid med foreldrene i forbindelse med å fange opp barn med språkvansker. Informant 1 uttrykte dette slik:

Det ligger en utfordring i at foreldre ikke ønsker hjelp. Foreldre kan fryktelig ofte være slik at “nei, vi venter og ser da”, så de henger igjen litt. Det kan være at de ikke ønsker hjelp. Får piggene ut om noen begynner å nevne at dette er ett problem. Det er en utfordring (Informant 1).

Dette funnet viser at foreldresamarbeidet kan være utfordrende enkelte ganger, dersom foreldrene selv ikke ønsker hjelp. Et godt samarbeid med foreldrene er viktig i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker, fordi foreldrene er de som kjenner barnet best. Informant 1 sier at det i slike tilfeller kan gå en god del tid til å overtale foreldrene i å melde saken til PPT. Det er viktig at fagpersonene i disse tilfellene kan beskrive konsekvensene av å ikke melde, som for eksempel å snakke med foreldrene om hva språkvansken kan bety sosialt for barnet. Foreldre ønsker barna sine det beste, så derfor er informant 1 sine erfaringer at foreldrene svært gjerne ønsker at deres barn skal ha det bra sosialt og at de har venner. Ut fra dette synes jeg at det er viktig at fagpersoner tenker over hvordan de legger frem eventuelle bekymringer og at de beskriver vanskene for foreldrene så godt som mulig. Lyngseth (2014) skriver at det å ha en åpenhet og en god dialog mellom barnehagelæreren og foreldrene vil være avgjørende for samarbeidet om barnet. Foreldrene må få grundig og god informasjon om hva barnehagelæreren ser som eventuelle utfordringer for barnet og hva som skal kartlegges (Lyngseth, 2014). Å ha en åpenhet og en god dialog er viktig mellom PPT og foreldrene også mener jeg. Det er viktig at PPT gir foreldrene god informasjon under hele prosessen. Dette vil nok gjøre at foreldrene føler seg mer trygge på PPT, bidra til åpenhet og vil gjøre det enklere å etablere tillit. At foreldrene får god informasjon og blir møtt på en åpen og anerkjennende måte, vil bidra til at det blir enklere for foreldrene å melde barnet sitt til PPT, siden de da

kanskje vil føle seg mer trygg på PPT som hjelpeinstans og at de opplever at barnet blir ivaretatt på best mulig måte.

Å være åpen og lyttende til foreldrenes beskrivelse av barnet og møte foreldrene på en respektfull og anerkjennende måte, er viktige egenskaper hos barnehagelæreren (Lyngseth, 2014). Lyngseth nevner kun hvordan barnehagelæreren bør opptre i kartleggingsprosessen, men jeg synes også at dette bør gjelde for PP-rådgiverne. Det er viktig at PP-rådgiverne gir god informasjon om kartleggingsprosessen før de setter i gang med utredningsarbeidet. Et tillitsfullt samarbeid ser jeg på like viktig her, for å kunne hjelpe barnet på best mulig måte. Å opptre på en respektfull og anerkjennende måte, og å være åpen og lyttende er nesten enda viktigere for PP-rådgiverne. Dette fordi de ikke kjenner verken foreldrene eller barnet fra før av, i motsetning til barnehagelærerne som møter dem hver dag. PP-rådgiverne bør derfor være lyttende til foreldrenes egne opplevelser og beskrivelser av barnet, da de kan komme med verdifull informasjon. Dette blir en del av arbeidet med å få en helhetlig vurdering av barnet, da testing i seg selv ikke er nok alene i denne sammenheng.

Spesifikke språkvansker (SSV) og stille barn

Alle informantene synes at det er spesielt utfordrende å fange opp barn med SSV. Erfaringene deres er at det ofte er vanskelig å være sikker på om ett barn har en spesifikk språkvanske.

Informant 3 fortalte det slik:

Spesifikke språkvansker er vanskeligere synes jeg, fordi at når vi får en henvisning så er det ofte så mye man må utelukke på en måte og du må gjøre ganske grundige kartlegginger, og som regel så finner du noe annet også når du får henvisninger på språkvansker (Informant 3).

Jeg tolker ut fra dette sitatet at informant 3 synes det er utfordrende å fange opp barn med SSV på grunn av at det gjerne er beskrevet andre vansker også i tilmeldingene. I tilmeldingene er det gjerne skrevet en helhetsvurdering av barnet og da er det naturlig at det for eksempel står både om språk og atferd hos barnet. For å finne nærmere ut av dette blir PP-rådgiverne nødt til å gjøre grundige kartlegginger, som informant 3 sier, slik at de kanskje kan finne ut av hvor vanskene egentlig ligger.

Informant 1 synes barn med SSV er utfordrende å fange opp på grunn av at de er flinke til å følge andre, se hva de andre gjør og henge seg på. Dette kommer til uttrykk gjennom dette sitatet:

Det ser ut som de har full kontroll på rutiner og hva som skal gjøres i barnehagen og at de er helt påkoblet. Det også gjør det vanskeligere å avdekke at de har vansker. Kanskje snill og grei og.. Det blir en litt skjult vanske og det er det som gjør det til en utfordring (Informant 1).

Informant 1 mener altså at SSV er utfordrende, siden det gjerne kan bli en skjult vanske og derfor vanskelig å avdekke. Også Ottem og Lian (2008) skriver at språkvansker er på mange måter en skjult vanske. Når barnet blir flink til å følge de andre barna og i tillegg oppfører seg fint, så blir det jo veldig vanskelig å legge merke til at språket ikke er som det skal. De skiller seg dermed ikke så veldig ut fra de andre barna, men glir inn i mengden. Da gjelder det at de voksne er ekstra våkne og oppmerksomme for å kunne fange opp disse barna. Som Lyngseth (2014) skriver krever dette lyttende og tilstedeværende voksne, og det i enda større grad i slike tilfeller.

Ett av kriteriene for å kunne få diagnosen SSV er at barnet har en normal hørsel og at barnet ikke har hatt noen nylige episoder av mellomørebetennelser. Mine funn viser viktigheten av å utelukke hørsel og mellomørebetennelse i arbeidet med å fange opp barn med SSV. Informant 1 mener det ligger en liten utfordring i forhold til det, da barna sjeldent har fått sjekket hørselen når de blir henvist til PPT.

Jeg savner automatikk i at foreldrene hørselsjekker barna sine og får beskjed om det fra barnehagen før de melder til oss. Det skulle vært ferdig. Er det noe trøbbel med språket, så må man sjekke at sansene fungerer og det skulle de gjort før de melder til oss. Det er ingen vits i å vente med det, for det kommer vi uansett til å spørre etter (Informant 1).

At foreldre og barnehagen tar ansvar for at barnet blir hørselsjekkert før de blir meldt til PPT ville dermed gjort arbeidet til PPT enklere, i og med at de ville ha spart en del tid og fått satt i gang tiltak på ett tidligere tidspunkt. Viktigheten av hørsel og mellomørebetennelse er det imidlertid kun en informant som tar opp. Det er viktig å påpeke at det ikke ble stilt spørsmål om denne problematikken i intervjuguiden, men at det kom frem som et funn utenom spørsmålene. Informant 1 har audiopedagogisk bakgrunn, så det kan være en av grunnene til at hun legger så stor vekt på dette. Hørsel er såpass grunnleggende, og da spesielt i forhold til SSV, siden språkvansken ikke skal tilskrives et hørselstap. Så det å sjekke hørselen vil være en av de første tingene foreldrene bør sjekke opp, når det er mistanke om språkvansker. Mellomørebetennelser kan også ha en negativ effekt på språktilegnelsen, og i følge Ottem og Lian kan gjentatte episoder med mellomørebetennelser ha langtidseffekter på barnets utvikling, på grunn av at hørselen blir dårligere i slike tilfeller. Derfor bør både foreldre og fagpersoner være oppmerksom på gjentatte episoder av slike betennelser hos barn, men dette

er altså ikke regnet som en årsaksfaktor til SSV (Ottem & Lian, 2008). Dette funnet viser derfor at det å utelukke hørsel og mellomørebetennelser er viktig i arbeidet med å fange opp barn med SSV.

I forbindelse med barn med SSV ble også stille barn nevnt som en utfordring. Barn som av en eller annen grunn ikke bruker språket så mye. Blant annet sier informant 1 og 3 dette:

Ett barn som ikke bruker språk kan være tegn på så mye. Er det sosial angst? Er det sjenert? Har han det helt forferdelig? Hva er det? Er han tunghørt? (Informant 1).

Det er vanskelig å vurdere språket på noen som ikke vil snakke (Informant 3).

Når barn ikke bruker ekspressivt språk aktivt så blir det som informant 3 sier utfordrende å vite om barnet følger er normal språkutvikling. Både barnehagepersonalet og PP-rådgivere får mindre grunnlag til å vurdere barnets verbalspråk. I slike tilfeller synes informantene at det er vanskelig å vite hva som er årsaken til at barnet ikke bruker språket, fordi det kan være så mye, slik informant 1 sier. Det kan både være ting som foregår hjemme, noe barnet har opplevd, hørselsproblemer eller det kan handle om at barnet rett og slett ikke forstår. Det er en utfordring å finne ut av dette, mener informantene. De påpeker likevel at det viktigste er å sette inn tiltak og hjelpe barnet til å bruke språket.

Flest gutter med SSV

Mine funn viser at det er flest gutter som blir meldt til PPT for SSV. Jeg har satt opp dette punktet under utfordringer i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker, på grunn av at det kan være en mulig utfordring i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker om jenter med SSV blir oversett. Informant 1 og 2 uttrykte seg slik:

Det er helt klart flest gutter som er meldt hit for SSV, men vi er usikre på om det er disse snille jentene med forståelsesvansker – blir de egentlig oppdaget? Det har vi med oss. At disse guttene, helt klart, men det er ikke sikkert at det er flest gutter som har vansker, det bare måten de er på. De er mye mer synlig ofte, for guttene er kanskje ofte litt mer utagerende (Informant 1).

Jeg skal ikke påstå at det er fire ganger så mye, men jeg opplever at det er flest gutter ja (Informant 2).

Ut fra dette ser vi at både informant 1 og 2 opplever at flest gutter blir meldt til PPT for SSV. Dette samsvarer godt med Tomblin m.fl. (1997) som mener at SSV forekommer opp til fire ganger så ofte hos gutter som hos jenter, uten at litteraturen går nærmere inn på årsakene til dette. Informantene hadde noen tanker rundt årsaken til denne fordelingen. Informant 1 er blant annet usikker på om jenter med for eksempel forståelsesvansker blir oppdaget. Det å ha

SSV kan oppleves som frustrerende og det kan jo hende at guttene får ut sin frustrasjon gjennom utagering i større grad enn jentene. Frustrasjon gjennom utagering er enklere å legge merke til, enn barn som reagerer med å bli stille og tilbaketrukket. Barn som utagerer blir mer synlige, slik informant 1 sier. Om da de barna som reagerer med å trekke seg tilbake ikke blir fanget opp, så er dette en utfordring som PP-rådgiverne bør være oppmerksom på. Informant 2 derimot var inne på at fordelingen kanskje var slik på grunn av biologiske betingelser. Hun tenker at jentene gjerne er flinkere til å prate, mens guttene liker bedre å være aktive.

At det er flest gutter med SSV kan altså være en utfordring i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker, dersom jenter med lignende vansker blir oversett. For å hindre at dette skjer, er det viktig at fagpersonene er flinke til å se alle barna uansett atferd. Ikke bare de som utagerer, men også de som har en mer innadvendt atferd. Å være våken og bevisst dette vil være viktig i arbeidet med å fange opp eventuelle jenter med forståelsesvansker som kan komme i bakgrunnen.

Utfordrende å vite om språkvansken er hovedvansken

Informantene synes det er vanskelig å finne ut av hva som er årsak til hva når det gjelder språkvansker. Om språkvansken er en hovedvanske eller om det er en tilleggsvanke.

Informantene mener at språkvansker kan være ganske komplekst.

At noen som sliter med språk.. det kan være tegn på så veldig mye. En språkvanske er veldig vanskelig å få klarhet i. Det kan være så mange forskjellige ting når det er ett eller annet med språket som ikke er som det skal. Det er så mange veier det kan gå. Ingen saker er lik og derfor er det litt vanskelig.

Vanskelig å bli klok på hele barnet (Informant 1).

Er det konsentrasjonsvanskene som gjør at barnet har språkvansker eller er det språkvansken som gjør at han har konsentrasjonsvansker? Er det språkvansker som gir atferdsvansker eller er atferdsvansken en del av en primær diagnose ADHD med språkvanske i seg igjen? Det er komplisert (Informant 3).

Ut fra dette tolker jeg det slik at grunnen til at informantene synes at det er utfordrende å vite hva som er hovedvanske og hva som er tilleggsvanke, er fordi at det finnes så mange ulike årsaksfaktorer og kan derfor arte seg i flere ulike retninger. Dette kan støttes av Ottem og Lian (2008) som også skriver at årsaker til språkvanskene kan være mange. De skriver at det blant annet kan dreie seg om hørselsproblemer, syndromer av ulik art eller mental retardasjon, men i mange tilfeller har en ingen god forklaring på barnets språkvansker. I de tilfellene man ikke har en god forklaring til vanskene, dreier det seg om SSV. Mye tyder allikevel på at SSV har en arvelig komponent og derfor vil det være viktig å finne ut av om det er noen språkvansker i

barnets familie (Ottem & Lian, 2008). Selv om informantene peker på at det er utfordrende å vite hva som er hovedvanske og hva som er tilleggsvanske, så vil jeg tro at en helhetlig kartlegging vil være viktig for å finne ut av det. Det tverrfaglige samarbeidet står sentralt i arbeidet med å avdekke sammenhenger og utvikle forståelse for barnets tilstand og behov slik at meningsfulle tiltak kan iverksettes. Foreldrene spiller en sentral og viktig rolle i denne prosessen (Kinge, 2012). Derfor er det viktig at PPT har ett godt samarbeid med både foreldre og barnehagen når de skal finne ut av dette. Det viktigste er uansett at PPT får satt inn tiltak som kan hjelpe barnet til å utvikle språket og gjennom evaluering av tiltakene vil PP-rådgiverne muligens komme ett skritt nærmere å finne ut av om hva som er barnets hovedvanske. Om for eksempel det blir satt inn språkstimulerende tiltak, men konsentrasjonsvanskene ikke bedrer seg, så er det kanskje ikke språkvansken som er barnets hovedvanske. Da må PPT gjøre en ny sakkyndig vurdering.

4.1.2 Faktorer som kan gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker

Forebygging og tidlig innsats

Mine funn viser at tidlig innsats kan være med på å gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom dette sitatet:

Det som kan gjøre jobben enklere er selvsagt at barnehage og helsestasjon melder tidlig og at de har gjort en bred kartlegging de som går rundt barna. Det har blitt enklere å fange opp barn med SSV etter TRAS med utfylling fra barnehagene og det fokuset det har blitt på språk. At de er opptatt av språkforståelse og de er opptatt av at de skal bruke språket (Informant 1).

Dette funnet viser at tidlig innsats vil gjøre jobben til PP-rådgiverne enklere på den måten at de kommer i gang med utredning og igangsetting av tiltak på ett tidligere tidspunkt. Om barnehagen i tillegg har gjort en bred kartlegging på forhånd, så vil dette også være til god hjelp for PPT. Da har PPT et godt utgangspunkt og det vil være tidsbesparende i og med at mye av kartleggingene allerede er gjort, og det kan føre til at de raskere kan igangsette tiltak som kan hjelpe barnet. I følge Buli-Holmberg handler tidlig innsats om å komme inn på et tidlig tidspunkt i barns utvikling, før vanskene blir alvorlige (Buli-Holmberg, 2012). Fokus på tidlig innsats i barnehagen vil gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker, siden personalet i barnehagen vil bli mer bevisst i å legge merke til eventuelle avvik i språkutvikling hos barn.

Gode observasjoner kan barnehagen gjøre gjennom blant annet språkbobservasjoner med TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) og spesielt informant 1 og forteller at hun ser på det som svært nyttig å få informasjon om TRAS-observasjoner som barnehagen har gjort, sammen med tilmeldingen til PPT (Buli-Holmberg, 2012). TRAS er et verktøy som danner grunnlaget for systematisk observasjon og kompetanseheving i språkutvikling, og er noe informantene mener barnehagene har blitt flinkere til å ta i bruk. Målsettingen med TRAS er å formidle betydningen av tidlig intervensjon, øke kunnskapen om språkutvikling, forebygge språkvansker og bidra til at barn med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker blir registrert tidlig (Horn m.fl., 2003). Resultatene fra TRAS-observasjonene gir kunnskap om barns språkutvikling som kan benyttes til å tilpasse språkopplæringen i barnehagen (Buli-Holmberg, 2012). Fordi TRAS gir gode observasjoner av barnets språk over tid og kan benyttes til å tilpasse språkopplæringen, vil det som informant 1 sier bli enklere å fange opp barn med språkvansker.

Informant 1 sier at det har blitt enklere å fange opp barn med språkvansker ettersom barnehagene har blitt mer opptatt av språkforståelse og å bruke språket. Et større fokus på språk i barnehagen vil legge et godt grunnlag for språkstimulering og på den måten vil nok barnehagepersonalet enklere kunne fange opp barn som ikke “henger med” på dette. Barnehagepersonalet får et større fokus på det og det kan gjøre det enklere å legge merke til avvik. Ut i fra dette er det ingen tvil om at tidlig innsats er viktig. Også informantene påpeker viktigheten av å komme inn på et tidlig tidspunkt.

Det er fryktelig stor betydning, fordi det kan redusere vanskene og hindre sekundære vansker senere (Informant 1).

Det er grunnleggende viktig, for om man kommer inn tidlig, så kan man kanskje unngå at barnet utvikler psykiske problemer, samt at de kan få et bedre utgangspunkt for å lære å lese og skrive. Jo lengre tid det går før de får hjelp, dess verre blir jo det (Informant 2).

Det er helt klart viktig og det gjør barna godt rustet til å lære seg å lese og skrive på skolen (Informant 3).

Informantene trekker frem her at tidlig innsats både kan redusere de vanskene som er, men også hindre at tilleggsvansker utvikler seg. I tillegg vil barnet, som informant 2 og 3 sier, få et bedre utgangspunkt for å lære seg å lese- og skrive i skolen, noe som er en veldig grunnleggende ferdighet i dagens samfunn. Dette støttes av Ottem og Lian (2008) som skriver at tidlig innsats kan ha stor betydning for å hindre at vanskene blir så store som de ellers

kunne ha blitt. Med tidlig innsats kan barnehagen hjelpe barnet til å overkomme vanskene i størst mulig grad og forebygge at de i for stor grad påvirker den faglige utviklingen som forventes i skolen (Ottem & Lian, 2008). Det støttes også av Schjølberg, Vartun og Helland (2012) som skriver at tiltak på et tidlig tidspunkt ofte har en avgjørende betydning for at barnet får en positiv utvikling og ikke utvikler tilleggsvansker som kan hemme barnet vel så mye som språkvansken i seg selv. Videre er det viktig at den som skal arbeide med barnas språk får en god innsikt i hva barnet mestrer og hvilke språklige utfordringer det har, for at kvaliteten på tidlig innsats skal være god (Ottem & Lian, 2008). Da er viktig at det er gjort en bred kartlegging, noe informant 1 også vektla.

Forebygging kan også ses på som en del av det som kan gjøre jobben enklere, siden forebygging handler om å komme inn før problemene oppstår og er en viktig del av tidlig innsats. Barnehagen skal gjennom forebyggende arbeid gi barn tidlig hjelp og avverge at barn utvikler omfattende problemer på viktige utviklingsområder. For barn med særskilte behov og barn som står i risikozonen for å utvikle vansker, vil barnehagetilbudet være av betydning for at det blir satt inn tiltak tidlig (Buli-Holmberg, 2012). Informantene mener også at forebygging av språkvansker er viktig i barnehagen. Informant 2 ordla seg slik:

Altså det å gå i barnehagen og som samtidig er opptatt av den språklige biten, det er forebygging i seg selv til barna (Informant 2).

Dette funnet viser at barnehagen kan være en forebyggende arena i seg selv. Også St.meld.nr.18 (2010-2011) "Læring og fellesskap" påpeker at barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Et godt pedagogisk tilrettelagt barnehagetilbud kan forhindre at barn utvikler tilleggsvansker, som for eksempel lese- og skrivevansker eller sosiale vansker.

Gjennom datamaterialet ser jeg at voksenrollen er viktig i det forebyggende arbeidet. Det kan støttes av Kvello (2012) og Johansson (2001) som mener at foreldrene er de viktigste språkstimuleringskilden for barn, men at selvfølgelig andre voksne som barna omgås også er med å påvirke språkutviklingen. Mye av barnas språkutvikling avhenger av voksenrollen og det språkarbeidet som blir gjort i barnehagen. Dersom barnehagen jobber aktivt med å få til god språkutvikling vil dette kunne være med å forebygge språkvansker hos barn. Aktive voksne som er opptatt av språk er viktig for at barnehagen skal kunne fungere som en forebyggende arena. Buli-Holmberg (2012) skriver at barnehagen har en sentral rolle i det forebyggende arbeidet, siden den har muligheten til å komme inn med tiltak på et tidlig

tidspunkt i barns utviklingsprosess. Det understrekes også av utdanningsdirektoratet som skriver at barnehagen er en sentral og viktig arena for å iverksette forebyggende og tidlig innsatser når det gjelder barns språklige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hagtvedt & Horn (2012) skriver at forebyggende arbeid handler om flere faktorer, som høyt kvalitetsnivå på det ordinære pedagogiske tilbudet, det å kunne fange opp viktige risikotegn på et tidlig tidspunkt og holdninger (altså en vilje til å kunne gripe inn og handle når en registrerer at et barn og/eller barnets miljø strever på en måte som er risikobelastet). Kvalitet i barnehagen, kunnskap og gode holdninger er altså viktige egenskaper hos barnehagepersonalet i arbeidet med å forebygge språkvansker.

Kompetanse

Kompetanse hos personalet er også forebyggende i og med at personalet da kan mer om språkstimulering og barns språkutvikling, og slik enklere kan fange opp barn som avviker fra en normal språkutvikling. Samtlige av informantene mener at det nå har blitt mye bedre kompetanse blant barnehagepersonalet og at det har skjedd en positiv utvikling på dette området. I tillegg har det blitt mer fokus på språk i barnehagene nå, enn det var før. Dette kan ha litt sammenheng med at kunnskapsdepartementet lanserte et temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen i 2009. Personalet har også bedre utdanning og vært på flere kurs. Kompetanse vil selvfølgelig gjøre arbeidet med å fange opp barn med språkvansker enklere. Dette fordi barnehagepersonalet i større grad kan legge merke til avvik dersom de sitter på den rette kunnskapen, og slik vil tilmeldingene skje på ett tidligere tidspunkt. Tilmeldingene til PPT vil også bli mer "riktige". Braarud mfl. (2008) skriver at forskningsresultater viser at personalet i barnehagen mangler kompetanse når det gjelder kjennskap til risikofaktorer, og at en slik manglende kompetanse er en av grunnene til at personalet i barnehagen ikke oppdager vansker hos barna, som igjen fører til at nødvendige hjelpetiltak blir satt i gang for sent (Braarud m.fl. i Buli-Holmberg, 2012). Dette viser til at kompetanse er viktig i forhold til både tidlig innsats og for å kunne fange opp barn med språkvansker. Selv om informantene erfarer at kompetansen ute i barnehagene økt, vet vi ikke om kompetansen er tilstrekkelig nok for å kunne avdekke språkvansker hos barn.

Organisering av PPT

Gjennom datamaterialet har jeg fått ett inntrykk av at når PPT er tettere på, så vil terskelen for å ta kontakt bli mindre. Organiseringen av PPT kan innvirke på jobben med å fange opp barn

med språkvansker og derfor har jeg satt opp dette som et punkt under det som kan gjøre arbeidet enklere å fange opp barn med språkvansker.

I følge loven kan PPT organiseres innenfor den enkelte kommune, eller den kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller fylkeskommunen. Opplæringsloven gir heller ingen føringer for hvor stort et PP-kontor skal være, eller hvilket fagpersonell som denne tjenesten skal inneha. Derfor er PPT organisert på litt ulike måter i Norge. PP-rådgiverne jeg har intervjuet er fra ulike kommuner og er derfor også organisert på litt ulike måter. Jeg tror at ved at PPT er mer ute i feltet (barnehage/skole) så vil dette kunne bidra på en positiv måte til å fange opp barn med språkvansker. Jeg tror dette kan bidra til at barn med språkvansker blir oppdaget på ett tidligere tidspunkt og slik unngår disse “vente-og-se” holdningene. At PPT er lett tilgjengelig gjør det enklere for både barnehageansatte og foreldre å “stikke innom” om de lurer på noe, og det gjør også at foreldre og fagpersoner blir bedre kjent med PPT. Jeg tror derfor at terskelen for å ta kontakt blir lavere. Informant 3 fortalte at PPT i deres kommune var organisert på en slik måte, at barnehagene hadde hver sin PP-rådgiver som kontaktperson og i tillegg hadde disse PP-rådgiverne noen faste kontordager på barnehagene hver uke. Informant 3 mente at dette har gjort at PPT får jevnere kontakt med foreldrene og barnehageansatte. PPT i informant 2 sin kommune har vært med i ett prosjekt som har gjort at de har vært mye ute i barnehagene og mener det har styrket samarbeidet mellom PPT og barnehagen.

Terskelen for å ta kontakt med oss har kanskje blitt lavere etter at vi er såpass mye ute i barnehagene og de vet alltid hvem de kan ta kontakt med (Informant 2).

At det blir en lavere terskel for å ta kontakt med PPT, vil være med på å gjøre arbeidet med å fange opp barn med språkvansker enklere, siden barnehagepersonalet og foreldre gjerne da tar kontakt med PPT på et tidligere tidspunkt og slik får tatt tak i vansker knyttet til språk tidligere (Jmfør tidlig innsats). Ut i fra dette så tror jeg organisering av PPT er viktig i forhold til tidlig innsats og for å fange opp barna. Når PPT er mer ute i barnehagene og tettere på, så blir det enklere for barnehagepersonalet å ta opp forskjellige problemstillinger når de er innom. I tillegg blir man jo bedre kjent med hverandre og det vil også være med på å senke terskelen for å ta opp saker.

Det er nødvendig med et godt samarbeid mellom barnets nærpå personer. Johansson skriver at forutsetningene for et godt samarbeid er tilstede når språkstimuleringen betraktes som en felles oppgave mellom foreldre, personalet i barnehagen og PP-rådgivere (Johansson et al.,

2001). Jeg tror samarbeidet mellom PPT, barnehagen og foreldre kan bli styrket dersom de møtes oftere i hverdagen og at dette kan gjøre det lettere å betrakte språkvansken som en felles oppgave. Dersom PP-rådgiverne har noen faste kontordager ute i barnehagene, kan det være positivt i form av at de blir lettere tilgjengelig både for foreldre og barnehageansatte og det vil gjøre det enklere å etablere et godt samarbeid.

“Språkvansker er greit å henvise for”

Informantene erfarer at språkvansker er noe som foreldrene ofte synes er greit å henvise for, og derfor er gjerne språkvanskene noe av det første som blir meldt til PPT. Derfor kan tilmeldinger som gjelder språk være med på å gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker, siden dette ofte er uproblematisk i følge informantene. Blant annet sier informant 1 at:

Det er ofte slik at språkvansker er litt mer greie å henvise for. Det kan vi få med foreldrene på (Informant 1).

Hvorfor er det slik at foreldrene synes språkvansker er mye greiere å melde, enn for eksempel atferdsproblematikk? Informantene mente at dette gjaldt spesielt for barn med SSV. Om barnet i utgangspunktet kun har problemer med uttale, så kan det jo det være enklere å takle for foreldrene enn om barnet har generelle språkvansker der vanskene ofte er mye mer omfattende. Da er det som tidligere skrevet problemer på flere områder og det er mye mer å ta innover seg som foreldre. Dette kan være årsaken til at språkvansker, og da spesielt SSV, er noe foreldrene synes er greit å melde barnet sitt for. Det kan være en av grunnene til at språket kommer først i tilmeldingene, da det er en enklere vei å gå.

4.2 Følge opp barn med språkvansker

4.2.1 Ulike kulturer

Mine funn viser at både barnehager og foreldre kan ha ulikt engasjement når det gjelder oppfølging av barn med språkvansker. Dette kom til uttrykk slik:

Det er noen barnehager som vil ha mer kontakt og vil stadig vekk ha hjelp. Det er nok dessverre slik at de som skriker høyest får mest. Det varierer etter hvem som jobber med barna (Informant 1).

Informant 1 forteller her at det er de som skriker høyest som får mest hjelp ute i barnehagene og at det varierer ut fra hvem som jobber med barna. Dette funnet viser at personalet i

barnehagen spiller en stor og viktig rolle i arbeidet med å følge opp barn med språkvansker. Det krever engasjerte voksne som er aktive og interessert i å følge opp barnet på best mulig måte. Også informant 3 erfarer at det er ulike kulturer i barnehagene:

Det er jo klart at enkelte barnehager melder behov mye, mens andre er helt stille. Det er også der avhengig av at personalet på den enkelte barnehage er våken, interessert og kompetent (Informant 3).

At barnehager melder ulikt behov til PPT tror jeg kan handle blant annet om informasjon, kunnskap og organisering. Som informant 3 påpeker så er det jo først og fremst viktig at personalet er våken, interessert og kompetente ikke minst. Kompetanse er et viktig punkt. Det er vanskelig å vite årsaken til hvorfor enkelte barnehager melder lite behov for hjelp. Det kan være at de selv mener at de har så god kompetanse at de føler at de mestrer dette godt på egenhånd eller så kan det handle om lite informasjon fra PPT sin side. At de ikke vet når de kan ta kontakt, hvem de skal ta kontakt med, hva de skal spørre om, hva de kan få veiledning på osv. Videre fortalte informantene om ulike kulturer hos foreldrene:

Med foreldrene er det også etter behov og det er så stor forskjell på foreldrene. Noen ønsker så sterkt at vi skulle kommet hjem til dem og vist dem hvordan de gjør ting. Mens andre er veldig vanskelige å få kontakt med. Har et anstrengt forhold til hjelpeapparatet (Informant 1).

Her ser vi at det er forskjellige behov hos foreldre og at det varierer hvor mye de etterspør hjelp fra PPT. Når det gjelder ulike behov hos foreldrene så kan det også her handle om interesse og informasjon. Alle informantene fortalte at de bruker å si til foreldrene at de mer enn gjerne må ta kontakt om det er noe de lurer på. Likevel erfarer de at foreldrene sjeldent gjør dette. Hva kan være grunnen til det? Er det det at de føler at de har fått så god informasjon at de ikke sitter igjen med noen spørsmål? Eller er det at de ikke er interessert i å få oppfølging og hjelp? Jeg tror det kan handle om mangel på informasjon. Som foreldre er det kanskje ikke så enkelt å vite hvem man skal ta kontakt med og hva man skal spørre om, dersom de har fått lite informasjon om dette på forhånd. Forskning viser at foreldre til barn med språkvansker har behov for omfattende veiledning i form av støtte og hjelp, fordi mange av dem ikke har den nødvendige kunnskapen som kreves for at deres barn skal få en mest mulig gunstig utvikling (Espenakk & Hegdal, 2007). Likevel sier samtlige informanter at de opplever at flesteparten av foreldrene ikke tar kontakt med PPT etter sakkyndig vurdering er ferdigskrevet. Hvorfor gjør de ikke det, når de sannsynligvis har behov for omfattende veiledning? Er det det at de ikke tør å ta kontakt? Føler de at de ikke kan ta kontakt? Espenakk (2007) skriver at foreldrene bør få veiledning i forhold til hvordan de kan være gode språkmodeller og legge til rette for at barnet får bruke språket sitt og utvikle det.

Informant 2 mener at veiledning til foreldrene i stor grad handler om hvordan de kan bistå barnet sitt, blant annet ved å være gode språkmodeller. Mine funn viser at PPT gir veiledning til foreldrene, men at det blir mest gjennom den sakkyndige vurderingen (individrettet arbeid). I den sakkyndige vurderingen kommer PPT med tips til tiltak som foreldrene kan gjøre, men både informant 1 og 3 mener at disse tiltakene bør være på et enkelt nivå og at det handler mye om at foreldrene må starte å prate med og lese for barna sine. Om foreldrene trenger veiledning utover den sakkyndige vurderingen, er alle informantene åpne for at foreldrene kan ta kontakt med de utover de avtalte møtene. Informant 3 sier at foreldrene må ha et engasjement for å følge opp barnet og at de orker å lese hva som faktisk står i den sakkyndige vurderingen, og slik ta litt ansvar selv. Dette funnet viser at veiledning til foreldre avhenger av at foreldrene er engasjerte og interesserte i å få veiledning. PPT kan komme med et tilbud om veiledning, men det er foreldrenes avgjørelse om de ønsker å ta i mot et slikt tilbud eller ikke.

I sammenheng med at det er ulike kulturer for å ta kontakt med PPT både i barnehage og hjem, så tror jeg også at organiseringen av PPT kan ha stor betydning. Jeg har tidligere nevnt organisering som ett punkt på “fange opp” siden, men jeg ser også at det kan ha betydning på “følge opp” siden også. Det handler også her om lav terskel og at det blir enklere å stikke innom PPT om det er noe man lurer på, for eksempel i forhold til tiltakene for barnet.

4.2.2 Tilleggsvansker hos barn med språkvansker og konsekvenser av mangelfull oppfølging (sen oppfangning)

Samtlige av informantene sier at språkvanskene kan føre til andre vansker enn bare språket i seg selv. De fortalte om at disse barna gjerne kan utvikle tilleggsvansker, spesielt om de ikke blir fulgt opp på en god måte eller at de blir fanget opp på ett sent tidspunkt. Blant annet sier informant 1 at:

At språkvanskene får ringvirkninger enn bare språket i seg selv og språkutviklingen ser jeg egentlig i alle sakene med språk (Informant 1).

Erfaringene til informantene stemmer godt overens med litteraturen. Også Ottem og Lian (2008) skriver om dyptgående og varige virkninger hos barn med språkvansker, og de mener at årsaken til at barn med språkvansker ofte kan utvikle tilleggsvansker er på grunn av at språkvanskene ofte vedvarer over lang tid. Ottem og Lian skriver at virkningene likevel vil variere med alvorlighetsgraden av språkvansken, den støtten barnet får, barnets selvtillit og krav fra omgivelsene (Ottem & Lian, 2008). Informant 1 forteller at barn med språkvansker

kan oppleve frustrasjon og at de kan slite med lek og sosial samhandling. Dette kommer til uttrykk gjennom dette sitatet:

Både barnehage og foreldre kan ofte fortelle om at barna føler seg dumme og de er frustrert, spesielt fra tre-års alderen, at de begynner å bli frustrert over at de ikke blir forstått og at de kanskje kan bli litt ekskludert fra lek. Språkets betydning for leken er utrolig stor. Det går utover lekeferdighetene deres. Og fra 4-5 års alder så sliter de disse barna her. Sosialt. Så det ser vi helt klart. Barn med store uttalevansker blir hemmet i lek og i utfoldelse generelt i barnehagen (Informant 1).

Dette funnet viser hvor viktig barnas språk er både for lek og sosial samhandling med andre barn. Jeg forstår dette som at språkvanskene kan føre til at de lettere kan bli ekskludert og føle seg utenfor. Ottem og Lian (2008) skriver at enkelte studier har vist at barn i førskolealder med språkvansker i mindre grad enn sine jevnaldrende blir valgt som venner, i tillegg til at det også kan synes som at barn med språkvansker mobbes oftere enn andre barn. Rygvold (2012) skriver også at barn med språkvansker er mindre sosialt populære enn barn med gode språkferdigheter, siden kommunikasjonsferdigheter er kjernen i sosial kompetanse. I tillegg skriver Kvello (2010) at de har vennskap av dårligere kvalitet enn det barn uten språkvansker har. Jeg spurte derfor informantene om de opplevde at barn med språkvansker hadde vanskeligheter for å få venner, men mente ikke at dette var tilfelle. Samtlige av informantene hadde en oppfatning at barn med språkvansker gjerne hadde venner, men påpekte at det likevel fort kan skje at de får en litt passiv rolle i vennegjengen. Spesielt til eldre de blir og jo mer viktigere samtalen blir. Da kan disse fort bli stående på siden, fordi de ikke klarer å henge på det raske språket. De mente også at barn med språkvansker kan få passive roller i leken, for eksempel at de får roller som hund eller baby, der de ikke trenger å bruke språket så mye.

Informant 3 har en oppfatning om at barnas frustrasjon for språkvansken får mer utløp i form av utagering i barnehagen, mens til eldre de blir så reagerer de heller med å bli mer innadvendte, stille og tilbaketrukket. Dette kan ses litt i sammenheng med litteratur fra Ottem og Lian (2008). De skriver at et typisk reaksjonsmønster hos barn med språkvansker er tilbaketrekning fra sosial interaksjon, som blant annet innebærer at de ikke tar initiativ til samtale og at de leker alene. De skriver samtidig at det finnes studier som viser reaksjonsmønster som er mer utadrettet og at en økt forekomst av atferdsvansker av aggressiv art ser ut til å forekomme. Også Rygvold (2012) mener at de kan reagere med både innagerende og utagerende atferd. Ut fra dette ser vi at erfaringene til informant 3, som handler om at barn med språkvansker kan få utløp for sin frustrasjon både gjennom

innadvendt og utadvendt atferd, stemmer godt overens med litteraturen, selv om de ikke går inn på at det ene eller andre atferdsmønster er mer typiske i visse aldersgrupper.

Ut fra mine funn ser jeg at språkvansker kan føre til problemer med både lek og sosial samhandling. Dette kan selvfølgelig oppleves som frustrerende for barnet. Det er derfor viktig at fagpersoner kan identifisere og hjelpe disse barna så tidlig som mulig. Det kan også være gunstig å jobbe for å hjelpe barnet til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner, slik at det kan delta i flere sosiale sammenhenger. På denne måten kan barnet få et språk å delta i lek med, både med tanke på det å etablere og utvikle leketemaer, og for å inngå i vennsksrelasjoner (Rygvold, 2012, Gjems & Løkken, 2011). Et godt pedagogisk tilrettelagt barnehagetilbud kan også være med å redusere eller forhindre at barn utvikler tilleggsvansker (Buli-Holmberg, 2012).

Jeg ser at mine funn stemmer overens med tidligere forskning og teori, når det gjelder tilleggsvansker hos barn med språkvansker. Sosiale problemer virker å være et problem for disse barna, og for de med språkvansker i barnehagen vil det derfor bli ekstra vanskelig med lek siden språk er en viktig del av det. På grunnlag av dette vil det derfor bli viktig å også jobbe med det sosiale hos barn med språkvansker, noe også informantene mener. PP-rådgiverne mente at det ville bli viktig å legge til rette for lek, og spesielt rollelek siden språket er så viktig i denne leken. De mente også at organiserte lekegrupper kunne være lurt, slik at de voksne er tett på og kan følge opp barna og veilede etter behov. Hagtvet m.fl. (2011) skriver at språktiltak i barnehagen har betydning for barns sosiale utvikling, fordi kommunikasjonsferdigheter og språkforståelse er viktig for utviklingen av sosial kompetanse (Hagtvet m.fl. i Buli-Holmberg, 2012). Dette viser, som jeg har skrevet om tidligere, viktigheten av at barnehagen jobber forebyggende og at de er opptatt av språk i barnehagen. Det vil altså kunne bidra både til å forhindre at språkvanskene og sosiale problemer utvikler seg.

4.2.3 Miljøets betydning

Informantene mener at miljøet både hjemme og i barnehagen har svært stor betydning for barnas språkutvikling. De uttrykker dette slik:

Helt avgjørende betydning for barns språkutvikling egentlig, fordi den konteksten barnet er i både på barnehagen, fritid og hjem har stor innvirkning på hvordan språket er (Informant 1).

Språkmiljøet kan egentlig ikke understrekes nok hvor viktig det er (Informant 2).

Det har stor betydning selvsagt at de blir stimulert godt (Informant 3).

Funnene viser hvor avgjørende miljøet rundt barnet er for at barnet skal få en god språkutvikling. Miljøet både hjemme og i barnehagen kan ha avgjørende betydning for om barnet får en god språkutvikling og det er viktig at barnet blir stimulert godt både hjemme og i barnehagen, slik informant 3 påpeker. Dette stemmer godt overens med litteratur fra blant annet Kvello (2010), da han skriver at språket utvikles hovedsakelig i samspill med andre mennesker og at barn har ulike biologiske potensialer for utvikling av språket. Miljøet spiller likevel en stor rolle i forhold til om barnet utvikler seg i tråd med sitt biologiske gitte språkpotensial. Derfor er det så viktig at både foreldrene og de voksne i barnehagen snakker med barna, da dette leder til en god språkutvikling og gjør barna til kompetente samtalepartnere (Kvello, 2010). At de voksne snakker med barna er i tråd med det informantene legger vekt på i tiltakene, der de mener at det viktigste språktiltaket er nettopp det å begynne å snakke med barna i alle hverdagssituasjoner. Både voksnes fokus på å være gode språkmodeller for barna, samt at de har fokus på begrepslæring vil være viktig i arbeidet med å følge opp barn med språkvansker. Informantenes syn på tiltakstenking ligger tett opp mot det sosiokulturelle læringssynet, da de i tiltakene legger vekt på sosial samhandling.

Voksenrollen

Hvor godt miljøet rundt barnet avhenger av de voksne som er der. Gjennom datamaterialet ser jeg at voksenrollen er viktig for barnas språkutvikling og for å kunne følge opp barn med språkvansker på en god måte. Samtlige av informantene hadde mye å fortelle om hvordan de voksne kan legge til rette for en god språkutvikling.

Det er jo bevisst språkbruk av de voksne og at de er gode språkmodeller. At de voksne bruker språket i naturlige situasjoner og benevner det som foregår og det de ser. Og bruken av spørreord, hvordan de stiller spørsmålene til barna. At de stiller åpne spørsmål og stimulerer de til å si noe mer enn bare ja og nei. Og at de tilpasser det enkelte barnet. Hvordan de snakker med dem (Informant 1).

Det er jo egentlig det med å tenke litt språk i alle sammenhenger. At personalet har en bevissthet om at egentlig handler det om språk på forskjellige måter i alt det de holder på med (Informant 2).

Det er viktig at personalet i barnehagen driver "språkrøkt" som det heter, i det daglige, i alle sammenhenger og er gode språkmodeller og stimulerer begrepsutviklingen (Informant 3).

Gjennom disse sitatene ser jeg hvor viktig det er at de voksne er gode språkmodeller for barna. Vanligvis har barn flere viktige voksne i livet sitt (Johansson, 2001). Med "voksne" forstår jeg dette som både foreldre og barnehageansatte. De må snakke med barna og bruke

språket i naturlige situasjoner. Informant 1 sier at det er viktig at de voksne har et bevisst språkbruk, for eksempel at de stiller åpne spørsmål slik at barna blir stimulert til å si mer enn bare ja og nei og slik får øvd seg mer på å bruke språket. Og tenke språk i alle sammenhenger ser også ut til å være viktig for at barna skal kunne få en god språkutvikling. Også Kvello vektlegger voksenrollen i arbeidet med god språkutvikling. Han mener at de voksne må ha hyppige, fyldige og informasjonsrike samtaler med barna for å bidra til sterk og positiv språkutvikling hos dem. De voksne i barnehagen må ta mye initiativ til å snakke og skape et emosjonelt støttende miljø for å sikre at barna får en god språkstimulering (Kvello, 2010). I daglig samspill med barnehageansatte møter barn språk i ulike sammenhenger. I barnehagen vil barn delta i og observere ulike samtaler mellom barn og mellom barn og voksne, og vil slik tilegne seg kunnskap om ulike samtaleformer (Gjems & Løkken, 2011). Både gjennom funn og litteratur, ser jeg at voksenrollen er viktig i barnets språkutvikling. Det at voksne, både foreldre og barnehagepersonalet, er bevisst på hvordan de snakker med barna, at de bruker språket i alle hverdagslige sammenhenger og legger til rette for at også barna kan få bruke språket aktivt er viktig i arbeidet med å følge opp barn med språkvansker. I forhold til et sosiokulturelt perspektiv på voksenrollen, bør de voksne fungere som et "støttende stillas". Wood, Bruner og Ross introduserte begrepet "stillasbygging" i 1976 for å illustrere hvordan et barn gjennom voksehjelp kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde. De mener at de voksne bør støtte opp om barnets aktivitet, inntil barnet er i stand til å utføre aktiviteten uten støtte. De sammenlignet dette da med et stillas for å bygge et hus, men når huset er ferdig kan stillaset fjernes (Vygotskij et al., 2001).

Begrepslæring

At barnehagen følger opp barn med språkvansker ved å jobbe aktivt med begrepslæring er også viktig. Dette er noe alle informantene trekker frem. Det kommer til uttrykk slik:

Jeg mener at barna bør få begrepslæring gjennom erfaringer og opplevelser (Informant 1).

Bruk dagligdagse situasjoner og ordlegg det. Jeg bruker å kalle det handling på språk. Og egentlig kan man tenke at mange handlinger man holder på med, så må man snakke om det man gjør her og nå, og ha en bevissthet på at det faktisk er språktrening (Informant 2).

Å la barna lære begreper gjennom erfaringer og opplevelser vektlegger altså informant 1. Med det mener hun at barna bør få lære begreper gjennom både se, høre og gjøre. Det kan ses i sammenheng med det informant 2 kaller "handling på språk". Med dette mener hun at de

voksne bør snakke med barnet om det man gjør i en her-og-nå situasjon, som for eksempel under påkledning. At man forteller at “nå tar vi på lua” osv., så lærer barna hva man kaller de ulike klesplaggene. Hagtvvet (2004) skriver nesten om det samme, bare at hun kaller dette for “her-og-nå”-dialogen. “Her-og-nå”-dialogen mener hun er viktig for språkstimuleringen, fordi situasjonene gir ordene mening. Hun skriver videre at en god “her-og-nå”-dialog krever at barnehagepersonalet opptrer som gode kommunikasjonspartnere med tid og evne til å lytte aktivt gjennom både nærvær og interesse. Når voksne viser barna at de har tid til å lytte, vil barna vokse språklig og følelsesmessig, mener Hagtvvet (Hagtvvet, 2004).

Begreper kan læres på to måter; førstehåndserfaringer og andrehåndserfaringer. Ved førstehåndserfaringer får barnet direkte erfaring med referenter, mens andrehåndserfaring handler om forklaringer, beskrivelser og definisjoner. Det er viktig at barnehagen legger til rette for at barna lærer begreper gjennom begge disse erfaringene. At barnet først får førstehåndserfaringer med et begrep, for så å ta det videre til andrehåndserfaringer når barnet er klar for det. At barnet lærer begreper gjennom virkeligheten, tror jeg er spesielt viktig for de med språkvansker, siden de gjerne trenger flere repetisjoner for å huske. Ved at de får både høre ordet og gjøre egne erfaringer til det, vil det bli enklere å huske det. Hagtvvet mener at begrepsstimulering handler om å legge ord på livet. Da tenker hun på det barna gjør, på det de erfarer og opplever og på det de føler og tenker. Det kan ses i sammenheng med det informant 2 kaller “handling på språk”. Samtaler og kommentarer ved matbordet, under påkledning, i forbindelse med matlaging, på turer og utflukter, vil være de viktigste virkemidler til kobling av ord og førstehåndserfaringer (Hagtvvet, 2004).

Språkmiljøet rundt barnet

Kvello skriver videre at barns språklige kompetanse avhenger av kvaliteten på det språkstimulerende miljø de lever i og at barnehagen kan til en viss grad kompensere for svak språkstimulering i hjemmet (Kvello, 2010). Dette er i tråd med mine funn:

Det er mange som ikke er bevisst språkmiljøet hjemme, men da er det jo enda bra at det er bra i barnehagen da. Det er klart at det mest optimale vil jo være et godt språkmiljø både hjemme og i barnehagen. Men om språkmiljøet er dårlig hjemme, så vil jo barnet utvikle seg i barnehagen sammen med de andre. Desto dårligere miljøet er hjemmet, desto viktigere blir barnehagen (Informant 1).

Litt dårlig språkmiljø kan være hos en del hjem. Det er ikke over alt det snakkes så mye. Det er litt kulturelt betinget i de enkelte hjemmene. I noen hjem snakkes det veldig lite får jeg inntrykk av. Det er korte beskjeder og ikke samtale. Og da blir de mer avhengig av at det gjøres godt på barnehagen (Informant 3).

Dette funnet viser at språkmiljøet kan variere fra hjem til hjem. Noen foreldre er flinke til å prate med barna sine, mens andre er dårligere. Dette viser også at dersom barnet har ett dårlig språkmiljø hjemme, så blir språkmiljøet i barnehagen desto viktigere. Hagtvet (2004) skriver også at jo mer erfaringsfattig barnas hjemmetilværelse er, desto mer aktivt må barnehagen bringe erfaringen til barna (Hagtvet, 2004). Jeg tror at alle foreldre er interessert i å prate med sine barn, men at det heller handler om at det kan være ekstra utfordrende for foreldrene å få til en dialog med barnet om det har en språkvanske. For eksempel kan det sikkert oppstå en del misforståelser under kommunikasjonen mellom foreldrene og barnet.

Informant 1 har erfaring med at barnehagen sender hjemmet bilder av barnehagehverdagen, og mener at dette kan være til god hjelp for å få til en dialog mellom foreldre og barn.

Mange barn er veldig dårlig på å fortelle, men er det et bilde der så kan det føre til at det blir mye enklere for både barn og foreldre å få til en dialog om hva som har skjedd den dagen (Informant 1).

Det som informant 1 trekker frem her, tror jeg kan være en veldig god støtte for barn med språkvansker. Gjennom at barnehagen sender bilder til hjemmet, blir det enklere både for barnet selv og fortelle, men også foreldrene for å skape en dialog. Barn med språkvansker har god nytte av visuell støtte. Dette kan også bidra til at det ikke blir så mange misforståelser.

Som samtlige av informantene påpekte, så er det aller viktigste at foreldrene i det hele tatt snakker med barna sine. Flere av informantene mener at foreldrene må først og fremst få lov til å være foreldre, derfor bør PPT ikke legge for mange tiltak i hjemmet. Informantene tenker heller at barnehagepersonalet kan jobbe mer målrettet og spesifikt med språkvansken.

Kvaliteten på barnets barnehageopphold vil blant annet avhenge om de møter ansatte som bruker et rikt og variert språk i samtaler med dem, som inviterer dem til å delta aktivt, og som inspirerer dem til å sette ord på og dele sine erfaringer og tanker (Gjems & Løkken, 2011). Hvor godt språkmiljøet er i barnehagen avhenger derfor av de voksne som arbeider der og det er nok derfor kvaliteten på språkmiljøet kan variere fra barnehage til barnehage.

I forhold til et sosiokulturelt syn på språkutvikling hos barn, mener Vygotskij og Bruner at språkutviklingen er avhengig av miljøets språklige stimulering og barnets egen språklige utforskning, aktivitet og økende ferdighet til å forstå og tolke voksnes kommunikative intensjoner (Vygotskij og Bruner i Rygvold 2012). Ut fra dette synet ser jeg at ikke bare miljøet spiller en viktig rolle for barnets språkutvikling, men at også barnet selv er aktiv i

denne utviklingen. At et samspill mellom miljø og barnet selv er det som vil gi barnet en god språkutvikling.

4.2.4 Mestringsopplevelser

Samtlige av informantene forteller at når voksne skal hjelpe barn med språkvansker til å oppleve mestring, er det viktig å møte barnet på riktig nivå.

Møt barnet på riktig nivå og unngå den frustrasjonen at det blir for vanskelig. Det er kjempeviktig (Informant 1).

Voksne må være snar til å rose og på en måte kommentere det de gjør riktig og bra. Gi dem den støtten som de på en måte trenger. Ikke mer enn.. altså ikke overdriv det, men opp til nærmeste utviklingstrinn da kan du si. Sånn at de klarer det. Lag settinger som gjør at de lykkes (Informant 2)

Det handler veldig mye om å gi dem passe med utfordringer og sørge for mestring. De må få oppgaver som er tilpasset sitt nivå. Det er veldig viktig (Informant 3).

Ut fra dette funnet ser jeg at det er viktig å møte barna på riktig nivå og gi dem passe med utfordringer og bør vektlegges ved oppfølging av barn med språkvansker. Å møte barnet på riktig nivå kan ses i sammenheng med det Vygotskij kaller for “den nærmeste utviklingssonen”. I følge Vygotskij vil samtaler og forklaringer innenfor barnets utviklingszone kunne bidra til at erfaringer bearbeides på en mer bevisst måte (Vygotskij et al., 1978). I området mellom det barnet kan klare på egenhånd og det barnet ikke klarer å gjøre alene, finner vi altså den nærmeste utviklingssonen som er det barnet kan klare med litt veiledning og hjelp fra en mer kompetent person. Barnehagepersonalet må møte barnet på riktig nivå, slik informantene påpeker, og veilede og være til støtte slik at han/hun kan oppleve å mestre noe. Også i rammeplanen fremheves det blant annet at barnehagens oppgave med å gi alle barn tilpassede utfordringer med utgangspunkt i barnets forutsetninger og funksjonsnivå, og i dets personlige, sosiale og kulturelle bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Slik er barnehagens overordnede prinsipp at innhold og aktiviteter skal tilpasses barns forskjellige behov. For at barnehagens personale skal klare å følge opp dette prinsippet kreves det kartlegging av de forskjellige barns funksjonsnivå og behov. Buli-Holmberg (2012) skriver at barnehagetilbud av høy kvalitet får betydning for at barn utvikler seg og opplever mestring (Buli-Holmberg, 2012). Kvalitet i barnehagen er dermed viktig for at barna skal få oppleve mestring.

Mestring vil innvirke positivt på barnets selvbilde og gi bedre selvtillit. Det kan være at barnehagepersonalet må være til støtte og hjelp i for eksempel lekesituasjoner, der barn med språkvansker kan ha litt utfordringer. Da er det viktig at barnehagepersonalet finner en balansegang mellom å ikke blande seg for mye inn i leken, men samtidig være til nok støtte for barnet slik at det mestrer å være med i leken. Også Høigård, Mjøl og Hoel (2009) skriver at ikke alle barn fungerer like godt i rollelek, og at det derfor er viktig at barnehagepersonalet hjelper disse barna inn i leken. Enten ved å tilpasse roller eller utvikle leken som er (Høigård, Mjøl og Hoel, 2009). Å legge til rette for mestringsfølelser vil som sagt bidra positivt til bedre selvtillit, og informant 1 mener at barnehagepersonalet også kan bedre barnets selvtillit gjennom å vise frem de sterke sidene til barnet. Dette kom til uttrykk gjennom dette sitatet:

Gjør han litt populær og få opp statusen. Hjelp han i sosiale situasjoner slik at han mestrer dem (Informant 1).

Ut fra dette tolker jeg det som informant 1 mener at ved å få opp statusen til barnet og hjelpe barnet til å mestre sosial samhandling med andre barn, vil barnet få bedre selvtillit. Også informant 3 mener at man bør hjelpe barna til å mestre sosial samhandling:

En del av dem trenger hjelp til å samhandle med andre barn rett og slett. Hvordan man tar kontakt (Informant 3).

Her ser vi hvordan informantene vektlegger det å jobbe med det sosiale i forhold til når de tilrettelegger for mestringsopplevelser for barn med språkvansker. Derfor bør dette legges vekt på i tiltaksarbeidet, når fagpersonene skal følge opp barna. Informant 1 mener også at det å organisere barna i mindre grupper vil være gunstig for de med språkvansker:

Legg opp til at det er aktiviteter som er brukbar for han da. Sammen med kanskje noe få andre, slik at det blir et godt miljø for å bruke språk også. Ofte fungerer de bedre i mindre grupper. At de har noen de er trygge på. For mange kan være forsiktige. At de ikke ønsker å kommunisere så mye og snakke så mye. Det vil som regel være bedre om de får være sammen med dem de er trygge på i en liten gruppe med kjente som er like gammel som seg selv (Informant 1).

Enkelte av de barna med språkvansker kan være stille og forsiktige, og da vil det å gjøre noe sammen i en mindre gruppe med andre de føler seg trygge på, gjøre at barnet lettere tør å prate. Dette er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet, da barnet lærer best språket sammen med andre. Informant 2 mener også at det kan være lurt å dele barna i mindre grupper og mener at rollelek i en organisert lekegruppe kan være gunstig. Disse funnene viser at mestringsopplevelser for barn med språkvansker handler mye om å legge til rette for

mestring gjennom både sosialt samvær med andre barn og lek- og lekegrupper. Rollelek er en aktivitet som i stor grad krever språk og er derfor en viktig aktivitet i forhold til språk.

Høigård, Mjøl og Hoel (2009) skriver at både konstruksjonslek, regellek og rollelek vil være gunstig for barnas språkutvikling og mener derfor at barna bør få mulighet til å holde på med variert lek i barnehagen (Høigård, Mjøl og Hoel, 2009). At lek er en sentral aktivitet for barnets språkutvikling er det lite tvil om, og derfor vil det å la barn med språkvansker få mulighet til å delta i lek på lik linje med andre barn være viktig for barnets språkutvikling. Barn med språkvansker må praktisere språket, de må bruke de nye ordene de har lært og det har barnet gode muligheter for å prøve ut gjennom lek.

Foreldrene og barnehagepersonalet bør få veiledning i å stimulere barnet sitt til mest mulig selvstendighet og selvhjulpenhet, og bør derfor oppfordres til å tenke gjennom og finne ut hva slags hjelp som skal til for at barnet skal mestre selv. Dette er fordi mestringsopplevelser øker selvfølelsen og motiverer barnet for mer utvikling og selvstendighet (Espenakk & Hegdal, 2007). Ut i fra dette ser jeg at dette er noe PPT bør legge vekt på i den sakkyndige vurderingen og tiltakene for øvrig, og veilede barnehage og foreldre på dette slik at de vet hvordan de skal møte barnet på riktig nivå.

5. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg hatt ett fokus på barn med språkvansker i barnehagen. Problemstillingen som har blitt belyst og besvart er:

“Hvilken erfaring har tre pedagogisk-psykologiske rådgivere med å fange opp og følge opp barn med språkvansker i barnehagen?”

Vi har fått et verdifullt innblikk i tre erfarne og kunnskapsrike pedagogisk-psykologiske rådgiveres erfaringer og opplevelser av det å fange opp og følge opp barn med språkvansker i barnehagen. Deres erfaringer har blitt tolket og belyst av relevant teori. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det framkommet interessante funn som gir svar på problemstillingen. Det er vanskelig å skulle komme med en konklusjon i denne avslutningen, siden jeg har gjort en kvalitativ studie. Det gjør det også vanskelig å generalisere denne undersøkelsen. Jeg håper likevel den kan ha nytteverdi for andre og at den kan ha overføringsverdi for andre i liknende situasjoner.

5.1 Oppsummering av oppgavens resultater og refleksjoner

Fange opp barn med språkvansker

Oppgaven viser at det er knyttet både utfordringer og faktorer som kan bidra til å gjøre det enklere å fange opp barn med språkvansker. En del av utfordringene ser ut til å handle om usikkerhet knyttet til selve problemområdet språkvansker, siden det er ganske stort og omfattende problemområde. Blant annet synes informantene det er vanskelig å avgjøre om barnet har en språkvanske eller om det bare er forsinket i språkutviklingen. De synes også det er vanskelig å vite om språkvansken er hovedvansken eller om det er en tilleggsvanke. Samtidig trakk informantene frem barn med SSV som spesielt utfordrende, siden de i slike tilfeller synes det er vanskelig å bli sikker på om barnet har SSV eller ikke. Det er ofte beskrevet mange vansker i tilmeldingene og det blir derfor mye en må utelukke. Stille barn ble også nevnt som utfordrende, siden det blir vanskelig å vurdere språket på noen som ikke vil snakke. Foreldresamarbeid kunne også oppleves som utfordrende, dersom pp-rådgiverne kommer i situasjoner der foreldrene ikke ønsker hjelp. En annen utfordring i arbeidet med å fange opp barn med språkvansker var “vente-og-se” holdninger i barnehagen, da dette vil begrense PPT sitt arbeid med å fange opp og følge opp barn med språkvansker. Et viktig funn her var at informantene opplever i mindre grad “vente-og-se” holdninger ute i barnehagene,

og at dette kan ha en sammenheng med økt kompetanse hos barnehagepersonalet. Gjennom denne oppgaven kommer det frem at faktorer som forebygging og tidlig innsats, kompetanse i barnehagen og organiseringen av PPT, vil bidra til å gjøre jobben med å fange opp barn med språkvansker enklere.

Følge opp barn med språkvansker

I oppgaven kommer det frem fire ulike momenter som kan innvirke i arbeidet med å følge opp barn med språkvansker og barnets videre språkutvikling. For det første viser det seg at det er ulike kulturer både hos foreldre og barnehageansatte for hvor engasjerte de er for hjelp og støtte fra PPT. Det er klart at barnet er avhengige av engasjerte voksne rundt seg for at oppfølgingen skal bli best mulig. Det viser seg her at organiseringen av PPT kan ha en betydning i denne sammenheng. Det andre punktet er tilleggsvansker hos barn med språkvansker og konsekvenser av en mangelfull oppfølging. Her ser vi viktigheten av tidlig innsats, da dette kan redusere tilleggsvanskene. Det tredje momentet er miljøets betydning. Her ser vi hvor utrolig viktig miljøet er for barnets språkutvikling og hvor stor innvirkning de voksne som befinner seg i barnas miljø, både hjemme og i barnehagen, har på barnets språkutvikling og i arbeidet med å fange opp og følge opp barn med språkvansker. De voksne må være aktive i barnas språkutvikling, være gode språkmodeller og flinke til å jobbe med begrepslæring. Det siste punktet, som er mestringsopplevelser, handler om at de voksne må gi barn den støtten de trenger opp til nærmeste utviklingsnivå, for slik å sørge for mestringsopplevelser hos barnet. Her ser vi at det vil være viktig å legge til rette for mestringsopplevelser i arbeidet med å følge opp barn med språkvansker, slik at barnet opplever å mestre dagligdagse utfordringer, og slik styrke barnets selvtillit.

Noen oppsummerende tanker

Masteroppgaven viser hvor viktig og grunnleggende god språkutvikling for barn er og at mye av dette grunnlaget dannes i barnehagen. Barnehagen er derfor en viktig del av barnas språkutvikling. Oppgaven viser også hvordan språk virker inn på både læring, sosiale relasjoner og vennskap, og derfor kan språkvansker føre til også andre vansker enn bare språket i seg selv. På grunnlag av dette ser man en sammenheng mellom hvor viktig det er å komme inn på et tidlig tidspunkt for slik å forhindre eventuelle tilleggsvansker, og slik sikre at barna går en god fremtid i møte.

Veien videre

På bakgrunn av resultater i denne studien har det framkommet flere interessante forskningstema som det kan være interessant å undersøke nærmere. Det kunne vært interessant å intervju andre grupper om samme tema, som for eksempel barnehagelærere eller foreldre. En annen mulighet kunne vært å observerte over en periode, for eksempel observasjon av hvordan barnehagen konkret jobber med å fange opp og følge opp barn med språkvansker. Min masteroppgave viser, både gjennom litteratur og informantenes erfaringer, at det er flest gutter med språkvansker, uten at noen av dem har noen gode forklaringer på dette. Det kunne derfor vært interessant å forske mer på denne kjønnsfordelingen hos barn med språkvansker og slik prøvd å finne ut av årsaken til en slik fordeling.

6. Referanser

- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I: Nilsen, S. og Bjørnsrud, H. (red). *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk. (s. S. 71-86)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engvik M, Evensen L, Gustavson K, Jin F, Johansen R, Lekhal R, Schjølberg S, Wang MV og Aase H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Lastet ned fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf>
- Espenakk, U. m.fl. (2007). *Språkveilederen med DVD om språkutvikling og språkvansker hos barn og unge*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Gjems, L., & Løkken, G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hagtvet, B.E. og Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. (s. S. 563-588)
- Horn, E. m. f. (2003). *TRAS-håndbok: Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger*.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Johansson, I., Ingemarsson, M. I., & Rognlid, W. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker, 2, Ordstadiet*. Klepp stasjon: Info vest.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: en kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2005-2006). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Lastet ned fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). St.meld. nr. 16. *...og ingen sto igjen. Tidlig innstas for livslang læring*. Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). St.meld. nr. 41. *Kvalitet i barnehagen*. Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). St.meld. nr. 18. *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvellido, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R. (2010). *Barn i barnehager har bedre språkferdigheter*. Lastet ned fra:
<http://www.fhi.no/artikler/?id=87334>
- Leonard, L. B., & Bishop, D. V. M. (2000). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove: Psychology Press.
- Lindbäck, S. O. (2003). Språkvansker. Lastet ned fra: www.elevsiden.no/sprak/1098318619
- Lyngseth, E. (2014) Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I Glaser, V., Drugli, M. B. og Størksen, I. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget. (bok under utgivelse)
- Lyngseth, E. J. (2008). *Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen*.
- Lyngseth, E. J. (2010). *Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen*. Lastet ned fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/292/306>
- Lyster, S-A. H. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I: Bele, I.V. (red). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk (s.147-164).
- Læringscenteret (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten, Læringscenteret.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I: Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (s.189-228).

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyborg, G. (2013). Spesifikke språkvansker og atferd, emosjonelle og sosiale vansker: Et oppfølgingsopplegg for barn og foreldre. *Psykologi i kommunen*, 48 (5), s. 61-73.
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I: Bele, I.V. *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk (s. s.31-42).
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2004). *Psychology: the science of mind and behavior*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. (s.323-340).
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Magnus, P., Mathiesen, K. S., & Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Schjølberg, S., Vartun, M., & Helland, S. S. (2012). *Språkvansker hos barn*. Lastet ned fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=95274>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Språk i barnehagen: mye mer enn bare prat : en veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk, språktilegnelse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1. Intervjuguide

Problemstilling:

“Hvilken erfaring har tre pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) med å fange opp og følge opp barn med språkvansker?”

Bakgrunnsopplysninger

- Utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring
- Fortell kort om din bakgrunn i forhold til å jobbe med barn med språkvansker

Barn med språkvansker

- Hva legger du i begrepet “barn med språkvansker”?
- Hvilke tegn vekker bekymring hos deg når det gjelder barns språkutvikling?
- I hvilken alder opplever du at språkvanskene oppdages?

Språkutviklingen hos barn varierer, og derfor er det ikke alltid like lett å avgjøre om ett barn ikke følger en forventet utviklingstakt, er i det nedre området for vanlig utvikling eller har om det har en språkvanske (Rygvoold 2012).

- Hva er din erfaring i å avgjøre om et barn har en språkvansker eller om barnet har forsinket språkutvikling?

Forklare hva jeg legger i begrepene generelle- og spesifikke språkvansker, før jeg spør videre.

- Ut fra dine erfaringer, hvilke språkvansker opplever du oftest å møte på av disse typene?

Generelle språkvansker

- Hva kan være utfordrende ved å fange opp barn med generelle språkvansker? Eventuelt hva gjør arbeidet enklere?

Spesifikke språkvansker (SSV)

- Hva kan være utfordrende ved å fange opp barn med spesifikke språkvansker? Eventuelt hva gjør arbeidet enklere?

Jeg har lest at SSV forekommer opp til fire ganger så ofte hos gutter som hos jenter.

- Hvilke erfaringer har du med dette? Opplever du at språkvansker opptrer oftest hos gutter?

Språkvansker er høyfrekvent blant barn i førskolealderen. Omkring 7 % av alle femåringer har spesifikke språkvansker (Kvellido 2010).

- Hvilke erfaringer/opplevelser har du knyttet til SSV i barnehagealder?

Jeg har lest at barn med SSV kan utvikle sekundære vansker (slik som for eksempel sosiale- og emosjonelle vansker) dersom de ikke fanges opp på ett tidlig tidspunkt.

- Kan du fortelle dine erfaringer knyttet til denne problematikken?

Forebygging og tidlig innsats

- Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for en god språkutvikling?
- Hvilket arbeid blir gjort i forhold til forebygging og tidlig innsats, og hvem er det som gjør dette arbeidet? PPT eller barnehagen?
- Kan du fortelle hvilken betydning forebygging og tidlig innsats kan ha for barn med eventuelle språkvansker?
- Kan du si noe om miljøets betydning for barns språkutvikling?

Fange opp/tilmeldinger

- Erfaringer med tilmeldinger og bekymringer rundt barns språkutvikling

I følge folkehelseinstituttet er språkvansker et av de vanligste problemene hos små barn.

- Opplever du at bekymringer rundt barns språk er noe som man ofte finner blant tilmeldingene til PPT?
- Hvem opplever du oftest søker hjelp fra PPT?
- Hva er det du oftest møter på i en bekymringsmelding for språkvansker?

Har lest litt om at førskolelærere/lærere ofte har en “vente-se-holdning” til språkvansker.

- Kan du fortelle hvilken erfaring du har til dette utsagnet?
- Har du erfart at barn med språkvansker har blitt fanget opp på et veldig sent tidspunkt, som årsak av en “vente-og-se” holdning?

Fange opp/utredning

- Kan du fortelle om utredningsarbeidet som settes i gang etter tilmeldingene er kommet inn?
- Hvordan kartlegges barna i forhold til språk?
- Hva gjøres med resultatene innenfor PPT?
- Hvordan formidler dere resultatene til foreldrene?
- Hvordan formidler dere resultatene til barnehagen?

Følge opp/tiltak

- Hva gjør PPT videre når det er bekymring rundt et barns språk?

- Kan du gi eksempler på spesialpedagogiske tiltak som kan settes i gang for barn med språkvansker i barnehagen?
- Hvordan kan barnehagen hjelpe barn, som får spesialpedagogisk hjelp på grunn av en språkvanske, til å oppleve mestring?
- Kan du fortelle litt om samarbeidet med barnehagen? Hvordan fungerer det? (Møter, veiledning, samarbeid og kontakt i hverdagen)
- Kan du fortelle litt om samarbeidet med foreldrene? Hvordan fungerer det? (Møter, veiledning, samarbeid og kontakt i hverdagen)
- Andre samarbeidspartnere?

Avslutning

- Er det noen tema du vil si noe mer om?
- Er det andre tema jeg ikke har tatt med som du synes burde vært med?
- Annet?

Takk for deltakelsen og ditt verdifulle bidrag!

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltagelse i prosjektet:

”Barn med språkvansker”

Bakgrunn og formål

Prosjektets formål er først og fremst å tilegne meg mer kunnskap om barn med språkvansker, men jeg håper også at jeg med mitt prosjekt kan tilføre forskningsfeltet nyttig kunnskap omkring denne tematikken, og at prosjektet mitt kan ha overføringsverdi for andre fagpersoner. Foreløpig problemstilling er: “Hvilken erfaring har tre pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) med å fange opp og følge opp barn med språkvansker i barnehagen?”

Prosjektet er en mastergradsstudie som tas ved NTNU, i samarbeid med Dronning Mauds Minne høyskole.

Utvalget er et strategisk utvalg, der jeg vil velge informanter ut fra erfaring med valgt tema.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer intervju med en varighet på ca en time. Spørsmålene vil blant annet omhandle bakgrunnsopplysninger som informantenes utdanning og arbeidserfaring. Jeg vil også vite hvor lenge vedkommende har jobbet som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Videre er jeg interessert i å få vite mer om vedkommendes erfaring med å fange opp og følge opp barn med språkvansker. Jeg ønsker å ha et hovedfokus på det å fange opp barn med språkvansker, men det blir selvfølgelig naturlig å komme litt inn på det å følge opp disse barna også. Da tenker jeg på hva som gjøres videre når de har funnet ut at et barn har språkvansker og litt i forhold til hva som gjøres med tanke på forebygging og tidlig innsats. Med fange opp tenker jeg på PPT sin erfaring med tilmeldinger og bekymringer fra både barnehage, helsetjeneste og foreldre, kartleggingsmetoder de tar i bruk, og tidlig innsats og forebyggende arbeid. Jeg ønsker her å få tak i deres erfaringer med både generelle og spesifikke språkvansker.

Data registreres ved hjelp av notater og lydopptak. Lydopptakene vil oppbevares digitalt på passordbeskyttet datamaskin, og vil bli slettet når prosjektet er ferdig og godkjent.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg som student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger og lydopptak lagres på passordbeskyttet datamaskin, som kun studenten vil ha tilgang til. Videre vil alt anonymiseres

innen prosjektslutt 02.06.14, og navn vil kodes i datamaterialet. Kodingsnøkkel vil holdes avskilt fra selve datamaterialet, og det vil kun jeg ha tilgang på.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 02.06.14. Personopplysninger og lydopptak blir slettet når prosjektet er bestått/godkjent.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)