

Helene Heimdal

# **PED6905 1 Masteroppgave i spesialpedagogikk**

Barn med spesifikke språkvansker i barnehagen

En kvalitativ studie om allmennpedagogiske og  
spesialpedagogiske intervensjoner i barnehagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Mai 2021



Helene Heimdal

# **PED6905 1 Masteroppgave i spesialpedagogikk**

Barn med spesifikke språkvansker i barnehagen

En kvalitativ studie om allmennpedagogiske og  
spesialpedagogiske intervensjoner i barnehagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Anne Sofie Samuelsen  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Tema for denne studien er spesifikke språkvansker og tar for seg allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

Følgende problemstillingen har vært utgangspunkt for oppgaven:

*«Hvilke intervensjoner gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?»*

For å besvare problemstillingen ble det gjennomført kvalitativt intervju med tre barnehagelærere og to støttepedagoger fra ulike barnehager i ulike kommuner.

Hovedfunnet i denne studien viste tydelig at allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak var flettet sammen med ønske om å gi barn med spesifikke språkvansker et inkluderende og helhetlig tilbud i barnehagen. Det var tydelig gjennom studien at tiltakene som ble beskrevet kan ses i sammenheng med empiri og forskning. Funn i studien viste at det arbeides allmennpedagogisk med fokus på et godt tilrettelagt språkmiljø, der hverdags situasjoner og lek ble brukt for å fremme språklig utvikling. Funn pekte også på begrepslæring, lesing av bøker, sang og rim og regler som tiltak som ble utført allmennpedagogisk og viser seg særlig støttende for barn med spesifikke språkvansker.

I forhold til organisering av den spesialpedagogiske hjelpen viste sentrale funn i studien at spesialpedagogiske tiltak i så stor grad som mulig gjennomføres på avdelingen, slik at barn med spesifikke språkvansker på denne måten har økt forutsetning for å oppleve inkludering og å føle tilhørighet til barnegruppa. Spesialpedagogiske tiltak ble også gitt i grupper, men kun en til en trening når støttepedagogene så dette helt nødvendig, som f.eks. ved fonologisk trening og med tanke på tiltak rettet mot semantiske vansker. For uten dette pekte videre funn på at det i liten grad ble brukt intensiverte og systemiske spesialpedagogiske tiltak som er direkte rettet mot barnets språklige vansker, men at hjelpen heller utøves i stor grad som en støtte innenfor det allmennpedagogiske tilbudet.

Et gjennomgående funn i oppgaven rettet seg mot voksenrollen. Deltagende og støttende voksne i hverdagen med god relasjon til barna, viste seg som betydningsfull for informantene i møte med barn med spesifikke språkvansker. I et forebyggende perspektiv viste funn at informantene hadde fokus på forebygging både for å fremme barns språkutvikling, men også for å hindre tilleggs vansker. For å få til et slikt barnehagetilbud forutsettes det at barnehagetilbudet er av høy kvalitet, ved at barnehagepersonell innehar kompetanse om spesifikke språkvansker og tiltak rettet mot vanskene.

Videre forskning på feltet kunne vært interessant, da med forskning på betydningen av barnehager med høy allmennpedagogisk kvalitet kontra barnehager med lav allmennpedagogisk kvalitet i forhold til hvilke intervensjoner barn med spesifikke språkvansker møter innenfor allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbud.

## Abstract

The theme for this study is specific language difficulties and describes general pedagogical and special pedagogical work in the kindergarten.

The question that I` been using to get an answer in this thesis are:

*«What interventions are given in general pedagogical and special pedagogical to children with specific language difficulties in the kindergarten?»*

To answer the problem, qualitative interviews was conducted with three kindergarten teachers and two support-educators from different kindergartens in different commune.

The main findings of this study clearly showed that general pedagogical and special pedagogical measures was used together with the best intension to provide children with specific language difficulties with an inclusive and comprehensive offer in the kindergarten. It was clear through the study that the measures described, can be seen in connection with empirical data and research. Findings in the study showed that general pedagogical work is done with a focus on a well-adapted language environment, where everyday situations and games were used to promote language. Findings also pointed to concept learning, reading books, song and rhyme and rules as measures that were carried out in general pedagogical work and are particularly supportive for children with specific language difficulties.

In relation to the organization of the special pedagogical assistance, key findings in the study showed that these measures are implemented in the ward as much as possible, so that children with specific language difficulties in this way have increased the prerequisite for experiencing inclusion and feel like a member of group. The special pedagogical measures was also given in the form of groups, but only one to one training when the special educators saw this as absolutely necessary, like for example by phonological training and with a view to measures aimed at sematic difficulties. Besides this furthermore, findings indicated that intensified and systemic special pedagogical measures were used largely as a support within the general pedagogical offer.

A consistent finding in the thesis was the impact of the adult role. Participating and supportive adults in everyday life with a good relationship with the children, proved to be important for the informants in encounters with children with specific language difficulties. In a preventive perspective, findings showed that the informants focused on prevention both to promote children's language development, but also to prevent additional difficulties. In order to achieve a high quality kindergartens, you have to have employees with sufficient competence about specific language difficulties and measures aimed at the difficulties.

Further research in this field could be interesting, with research on the importance of kindergartens with high general pedagogical quality versus kindergartens with low general pedagogical quality in relation to which interventions children with specific language difficulties encounter within general pedagogical and special pedagogical offers.

## Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Institutt for pedagogikk og livslanglæring ved Norges teknisk-vitenskapelige universitet (NTNU) våren 2021 under veiledning av Anne Sofie Samuelsen.

Å arbeide med denne masteroppgaven har vært både spennende og krevende. Det har vært en lærerik prosess hvor jeg har fordypet meg i hvordan barnehagen arbeider allmennpedagogisk og spesialpedagogisk med barn med spesifikke språkvansker i barnehagen.

Jeg har mange å takke. Først en takk til alle mine informanter som stilte opp til intervju på teams, og gjorde det mulig å gjennomføre denne oppgaven. Grunnet situasjonen rundt Covid-19, var det ikke så mange alternativer for å gjennomføre intervju på en forsvarlig måte. Derfor rettes det en stor takk til informantene.

Takk til arbeidsplassen min som valgte å satse på meg, og bidro i høyeste grad for at dette skulle gå. Jeg har nå enda mer kompetanse som jeg gleder meg til å ta i bruk i tiden fremover. Jeg vil takke veilederen min Anne Sofie Samuelsen for god veiledning, og for å ha gitt meg støtte og konstruktive tilbakemeldinger gjennom oppgaven.

Jeg vil også rette en takk til min forståelsesfulle mann og gutta her hjemme som har holdt hus og hjem i orden, og latt meg få bruke all min fritid på denne oppgaven de siste månedene. 11 åringer har mang en gang tilbudt seg sin hjelp, når jeg i et frustrert øyeblikk har revet meg litt i håret. Mens 14 åringer har fulgt med på hvor mange ord jeg har skrevet, og lurer på om jeg virkelig har gjort dette frivillig. Ordene er ferdig skrevet, og oppgava er endelig i havn. Jeg kan rette blikket videre mot en ny og spennende stilling.

Bamble, Mai 2021  
Helene Heimdal

# Innhold

<b>1 Innledning</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Oppgavens struktur	8
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger	8
<b>2 Litteraturgjennomgang</b>	<b>9</b>
2.1 Teorier om språkutvikling	9
2.2 Barns språkutvikling	10
2.3 Språkvansker	12
2.3.1 Spesifikke språkvansker	13
2.3.2 Identifisering og kartlegging av spesifikke språkvansker	14
2.4 Allmennpedagogisk tiltaksarbeid innenfor språkstimulering i barnehagen	15
2.4.1 Barnehagens språkmiljø	16
2.4.2 Språkstimulering gjennom lek	17
2.5 Forebygging	18
2.6 Spesialpedagogisk hjelp	18
2.7 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen	19
<b>3 Metode</b>	<b>21</b>
3.1 Kjennetegn til kvalitativ metode	21
3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	21
3.1.2 Kvalitativ metode	21
3.1.3 Valg av forskningsdesign	22
3.1.4 Kvalitativt forskningsintervju	22
3.2 Kvalitet i forskningsprosessen	23
3.2.1 Pålitelighet	23
3.2.2 Gyldighet	24
3.2.3 Generaliserbarhet	24
3.2.4 Transparens og refleksivitet	25
3.2.5 Etske betraktninger	25
3.3 Min forskningsprosess	26
3.3.1 Valg av informanter	26
3.3.2 Rekruttering av informanter	27
3.3.3 Intervjuguide	27
3.3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju	28
3.4 Analyse	29
3.4.1 Transkribering	29
3.4.2 Koding og kategorisering	30
<b>4 Presentasjon og drøfting av empiri</b>	<b>31</b>
4.1 Kompetanse innenfor spesifikke språkvansker	31
4.2 Allmennpedagogisk språkarbeid	32
4.2.1 Hverdagssituasjoner	34
4.2.2 Støtte i leken	35
4.2.3 Kartlegging	37
4.3 Forebyggende tiltak	39
4.4 Spesialpedagogisk arbeid	40
4.4.1 Spesialpedagogisk språkarbeid	42



<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>45</b>
5.1	<i>Oppsummering og konklusjon .....</i>	45
5.2	<i>Refleksjon over egen studie og videre forskning .....</i>	46
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>48</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>51</b>
	<i>Vedlegg 1 .....</i>	52
	<i>Vedlegg 2 .....</i>	55

# 1 Innledning

Å bidra til at alle barn får en god start, er den viktigste investeringen vi som samfunn kan gjøre. Barnehagen er første leddet i et læringsløp som varer livet ut. Barnehagen skal bidra til en god barndom ved å gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud der trivsel, vennskap og lek er i fokus. Barns språkferdigheter har stor betydning for barnas trivsel og følelse av mestring i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det har de siste årene blitt tatt store grep for at vi skal ha barnehager og skoler som gir muligheter for alle. Noen av grepene for å forbedre dette var en ny rammeplan i 2017, som tydeliggjør barnehagens forpliktelser og ansvar. I forhold til språk og kommunikasjon, sier rammeplanen noe om at alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen. De skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling. Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirkes av alle sider ved barnets utvikling, og barnehagen skal verdsette barns ulike kommunikasjonsuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017). En stor andel av barn under skolepliktig alder går i barnehage. Udir opplyste i 2018 at 91,7 prosent av barn mellom 1 og 5 år i Norge går i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kartlegging av språk er en del av barnehagens arbeid. Det er store forskjeller på hvor systematisk dette gjøres i praksis.

I Melding St. 6 (2019-2020) skrives det at regjeringen er opptatt av at barnehagene arbeider systematisk med å vurdere og følge opp barns språkutvikling. Flere studier viser at å kartlegge språkferdigheter gjør de ansatte i barnehagen mer oppmerksomme på språk og språkarbeid. Utdanningsdirektoratets spørring til Barnehage-Norge fra 2015 viser at nærmere 60 prosent av barnehagene kartlegger barns språk når foreldre eller personalet mener det er behov for det, mens bare 35 prosent rutinemessig kartlegger alle barnas språk. Siden 2008 har den rutinemessige språkkartleggingen av alle barn gått betydelig ned, mens den behovsstyrte kartleggingen har økt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I barnets første leveår blir grunnlaget for utvikling og læring lagt. Sannsynligheten for en god språkutvikling øker om barna utvikler et godt fundament denne første tiden.

Språk hos barn og unge utvikles kontinuerlig. Frem til 6-års alderen lærer barn ca. 14 000 ord. Det er imidlertid store individuelle forskjeller i barns språkutvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Enkelte barns språkutvikling avviker fra den normale utviklingen. Hos noen kan det være snakk om en forsinket språkutvikling, mens for andre kan det dreie seg om vedvarende vansker. Når språkvanskene er en følge av andre diagnoser eller funksjonsnedsettelse kaller vi dem generelle språkvansker, men vanskene kan også opptre uten noen klar årsak. Da snakker vi om spesifikke språkvansker. Dette er barn som ellers har en normal utvikling, men som ikke tilegner seg språket som forventet (Høigård, 2019).

Det er vanlig å angi at ca. 7 % av femåringer har spesifikke språkvansker (Tomblin et al. 1997; Leonard 2014; Klem og Rygvold, 2016). Det vil si at barn med språkvansker er å finne i de aller fleste barnehager. Det er tre ganger så mange gutter som jenter som har spesifikke språkvansker (Espenakk et al, 2007). Spesifikke språkvansker beskrives som et skjult handikap i litteraturen. Dette fordi det er vanskelig å forstå og diagnostisere, samtidig som det nødvendigvis heller ikke er lett å se eller høre at et barn har spesifikke språkvansker. Når barn med språkvansker kommer i skolealder kan de ha utviklet et tilsynelatende godt hverdagspråk, men den underliggende svikten vil fortsatt være tilstede (Bishop, 2014).

Rammeplanen sier noe om at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig skal få den tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et likeverdig og inkluderende barnehetilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dersom støtten barnet trenger ikke kan gis gjennom allmennpedagogiske tiltak, har barn under opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette gjelder uavhengig om de går i barnehage (Lov om

barnehager § 19a). I 2018 fikk 8800 barn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som tilsvarer 3 prosent av barna. Når disse barna begynner på skolen vil en forholdsvis stor andel ha spesialundervisningen som knytter seg opp til vansker med språk (Kunnskapsdepartementet, 2019). De siste 5 årene har det vært en jevn økning i barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp øker med alderen. For ettåringer er andelen 0,4 prosent, mens hos femåringer har den økt til 6 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er langt flere gutter enn jenter som mottar spesialpedagogisk hjelp. Henholdsvis 68 % i skolen og 71 % i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I Melding St. 6 (2019-2020) legger regjeringen frem en rekke tiltak som skal sikre et godt pedagogisk tilpasset tilbud for alle barn. I meldingen prioriteres blant annet økt kompetanse til de som arbeider direkte med barna, samtidig skal også den spesialpedagogiske kompetansen flyttes nærmere, til der barna er i barnehagen eller i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Behovet for dette påpekes i Nordahl-rapporten som blant annet sier noe om at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, ikke nødvendigvis møter voksne med tilstrekkelig kompetanse (Nordahl et al., 2018). Spesialpedagogisk hjelp som utøves med rett kompetanse vil føre til en tilpasset opplæring som vil gi økt forutsetning for positiv utvikling og inkludering. Bedre kvalitet på den spesialpedagogiske hjelpen kan også føre til et mindre behov for spesialpedagogisk oppfølging i fremtiden (ibid).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne oppgaven er interesse for barns språklige utvikling, og utfordringer knyttet til dette. Gjennom mitt arbeid som utøvende støttepedagog i barnehage, har jeg møtt mange barn med ulike språklige utfordringer. Dette er et spennende fagfelt som jeg ønsker mer kunnskap om. Spesifikke språkvansker i barnehagen er et tema som er relevant i forhold til mitt arbeid, og økt kunnskap gir flere muligheter for å oppdage vanskene tidlig i barnehagen. Jeg synes også dette er relevant innenfor det spesialpedagogiske feltet, sett i et større tidsperspektiv, fordi vi vet språkvansker svært ofte gir følgesvansker inn i skolen, om de ikke identifiseres på et tidlig tidspunkt (Bishop, 2014).

I masteroppgaven fokuserer jeg på hvilke allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak som kan iverksettes allerede i barnehagealder for at barn med spesifikke språkvansker skal få bedre forutsetninger for senere å mestre skolen. Jeg er derfor interessert i å undersøke hvilke tiltak som gis til barna i barnehagen. Jeg ønsker å se nærmere på barnehagelærere og støttepedagoger sine refleksjoner rundt dette.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med min prosjektoppgave er å få innblikk og kunnskap i hvordan det arbeides i barnehagen for å forebygge spesifikke språkvansker hos barn. Jeg ønsker derfor å belyse tre barnehagelærere og to støttepedagoger sine refleksjoner og erfaringer rundt det å arbeide med spesifikke språkvansker i barnehagen.

Oppgavens problemstilling er følgende:

*«Hvilke intervensjoner gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?»*

### 1.3 Oppgavens struktur

I første del vil jeg beskrive oppgavens litteraturgrunnlag. Her vil styringsdokumenter, teori og empiri rundt forebygging og språkarbeid i barnehagen presenteres.

I andre del av oppgaven vil studiens metodiske tilnærming bli presentert med vitenskapsteoretisk grunnlag og begrunnelse for valg av forsknings design. Kvaliteten i forskningsprosjektet vil bli beskrevet, og jeg vil videre også presentere min forskningsprosess. Her vil jeg beskrive forskningsintervjuer, og redegjøre for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og data ble bearbeidet og tolket. I analysearbeidet mitt vil jeg ta for meg transkribering, koding og kategorisering. I forskningsarbeid er det en rekke etiske retningslinjer som må tas hensyn til. For å sikre at forskningen jeg skal utføre ikke bryter med disse retningslinjene meldte jeg forskningsprosjektet mitt inn til NSD. Dette måtte gjøres siden jeg skulle ha direkte kontakt med informantene (NSD, 2020).

I oppgavens tredje del vil funnene mine bli presentert og drøftet opp mot aktuelle styringsdokumenter, teori og empiri. Funnene vil bli drøftet i lys av problemstillingen. Avslutningsvis vil oppgaven ha en oppsummering og konklusjon der jeg vil samle funnene mine. Her vil jeg også reflektere over egen studie og komme med forslag til videre forskning.

### 1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Det overordnet tema i denne oppgaven er språkvansker. Definisjoner knyttet til vansker på språk blir ofte omtalt på ulike måter, fordi det er en uenighet om terminologi og kriterier for barns språklige vansker. Dette kan påvirke muligheten til å identifisere disse barnas vansker tidlig, og det er også en utfordring i forskningsfeltet fordi kriteriene for hva som defineres som vansker er ulike. Det har gjennom tidene vært ulike termer knyttet til spesifikke språkvansker, men termen brukes i de tilfeller der språkutviklingen ligger betydelig under forventet nivå i forhold til alder, og uten at det foreligger noen klar årsak til språkvanskene (Bishop, 2014). Termer som forsinket språkutvikling, utviklingsmessige språkvansker, eller bare språkvansker er eksempler som er brukt i litteraturen for å beskrive spesifikke språkvansker. Felles for disse barna er at de har en avvikende språkutvikling (Ors, 2003; Helland 2019). Jeg vil i denne oppgaven bruke termen spesifikke språkvansker fordi den er mest brukt i teorien. I intervjuguiden valgte jeg å bruke termen spesifikke språkvansker synonymt med språkvansker fordi jeg ikke ønsket klarhet rundt begrepet spesifikke språkvansker om det var informanter som ikke kjente til kriteriene som lå til grunn for begrepet.

Jeg vil i denne oppgaven avgrense ved kun å fokusere på spesifikke språkvansker, fordi jeg ønsker å ekskludere andre underliggende årsaker til generelle språkvansker som f.eks. autismespekterforstyrrelser, psykisk utviklingshemning og andre tilstander som påvirker språkutviklingen til barn. Jeg ønsker at språkvanskene skal være barnets primærutfordring. I denne oppgaven ligger også fokuset på enspråklige barn.

## 2 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil jeg presentere teori, empiri og styringsdokumenter knyttet til min problemstilling:

*«Hvilke intervensjoner gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?»*

Først vil teorier om språkutvikling beskrives. Deretter vil jeg gjøre rede for barns språkutvikling. Videre vil jeg beskrive språkvansker, spesifikke språkvansker og identifisering og kartlegging av disse. Jeg vil så beskrive allmennpedagogisk tiltaks arbeid innenfor språkstimulering i barnehagen, før jeg greier ut om forebygging. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for spesialpedagogisk hjelp og allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

### 2.1 Teorier om språkutvikling

Innenfor den sosiokulturelle teorien er Piaget (1896-1980) og Vygotsky (1896-1934) to sentrale teoretikere som har hatt stor betydning for forståelsen av hvordan barn lærer språk. Innfallsvinkelen til Piaget og Vygotsky sine teorier om barns utvikling var en idealforestilling om det velutviklede voksne menneskets ferdigheter, som påviste hvor annerledes barn oppfører seg, og hvordan deres umodne tendenser forsvinner og oppheves etter hvert som de når høyere utviklingsstrinn (Bråten, 2014, s.53).

I følge Piaget blir barn sett på som et selvregulerende individ som utvikler seg i samhandling mellom det som er medfødt og miljøets påvirkning (Miller, 2011). Piaget strukturerte utviklingsstadier i kognitiv og mental utvikling. Piaget så på språket som en del av en generell kognitiv utvikling, og at den derfor er domenegenerell. Det forklares ved at når den kognitive utviklingen har blitt etablert hos barnet, og de for eksempel mestrer den logiske tenkningen, så vil vi kunne se den logiske tekningen på andre områder også. Når et barn har nådd et utviklingsstadium, så blir flere og flere områder sett på med barnets nye måter å tenke på. Piaget sin teori har blant annet fått betydning for studier av barns utvikling av språk (Gulbrandsen, 2014).

Piaget sin teori har flere aspekter som har blitt kritisert. Dette omhandlet blant annet metodene han brukte, ved at han observerte egne barn og barn fra velstående familier. Man mente derfor at observasjonene ikke var representative for barns utvikling generelt. Til tross for kritikk har hans teori blitt stående og gir inspirasjon til videre forskning (Helland, 2019, s.33-34).

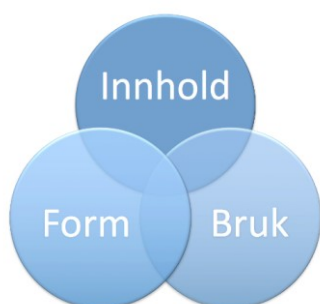
Vygotsky så på hvordan sosiokulturell kontekst definerer hvilke kunnskap og erfaringer barn trenger å tilegne seg (Miller, 2011). Vygotsky forsto også barns kognitive utvikling som domenegenerell, men la vekt på at kognitiv utvikling styres av en ytre sosialiseringsspross fremfor indre utviklingsstadier som Piaget hevder barnet må igjennom for å utvikle seg videre. Han var opptatt av språkets betydning for utvikling av høyere mentale funksjoner. Han hevdet at den kognitive utviklingen skjer ved samhandling og blir skapt gjennom språket (Moen, 2020). Betydningen av samtaler, lek og rollespill står sterkt i hans teori, og barnet utvikles gjennom samtaler med kompetente voksne. Vygotsky snakker om den nærmeste utviklingssonen, som er sonen mellom det barnet klarer å løse på egenhånd, og det barnet ikke klarer på egenhånd, men klarer ved hjelp av voksen støtte. Det er den støtten barnet trenger for å tilegne seg ny kunnskap og nye erfaringer. Kritikk mot Vygotskys teorier har vært rettet mot språkets rolle i den kognitive utviklingen. Han har blitt kritisert for å være for opptatt av individet, og for å ha lagt for stor vekt på betydningen av språket for kognitiv utvikling (Helland, 2019).

Oppsummert ser jeg at forskjellen mellom de to nevnte teoriene er at Piaget legger mer vekt på selvstendighet, og at barnet selv tilegner seg ny kunnskap ut i fra motivet om likevekt, mens Vygotsky legger mer vekt på det sosiale miljøet rundt barnet. Med likevekt mener Piaget at det er motivasjon som driver barnet mot ny kunnskap (Helland, 2019). Jeg vil i denne oppgaven plassere meg selv i det sosiokulturelle perspektivet som Vygotsky viser til. Dette fordi jeg ønsker å ta utgangspunkt i teorier om at læring og utvikling skjer i samspill mellom mennesker. Videre vil jeg også vise til rammeplan for barnehagen, der læring forstås som en sosial utviklingsprosess og kan derfor sammenlignes med Vygotskys syn på barns læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sett i barnehagen vil fokuset på barnets proksimale utviklingssone bidra til å kunne tilrettelegge for gode læringssituasjoner, da det er i denne sonen læringspotensialet ligger. Her vil blant annet relasjonen mellom voksen og barn i barnehagen være av stor betydning for at barnet skal nå sin proksimale utviklingssone (Helland, 2019).

## 2.2 Barns språkutvikling

Språk er et kommunikasjonsmiddel som gir oss muligheten til å formidle våre intensjoner i form av tanker, meninger, ønsker og følelser. Ved hjelp av språk lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Språkutviklingen er derfor noe av det mest betydningsfulle som skjer i barns liv, og er avgjørende for barnets videre utvikling. Det er store individuelle forskjeller i barns språkutvikling, da barn er født med ulike forutsetninger for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bloom og Lahey (1978) presenterer sin språkmodell der språket defineres gjennom de tre komponentene: Form, innhold og bruk. Denne tredimensjonale oversikten av språket er grunnleggende for å kunne beskrive utviklingen av språket, samtidig som den også er viktig for å kunne forstå spesifikke språkvansker (Bloom og Lahey, 1978, s.11). Hovedområdene står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, selv om de også kan analyseres separat. Normal språkutvikling er en gjensidig interaksjon mellom komponentene i modellen (Bloom og Lahey, 1978).



**Figur 1: Bloom og Laheys språkmodell (Bloom og Lahey, 1978)**

Innholdet i språket handler om semantikk som beskriver meningsinnholdet som blir uttrykt gjennom ord eller setninger. Semantikk handler også om kunnskap om objekter, hendelser og relasjoner. Bloom og Lahey (1978) beskriver denne kunnskapen som knyttet til barnets erfaring og kognitiv kapasitet, som blant annet kan være oppmerksomhet og hukommelse.

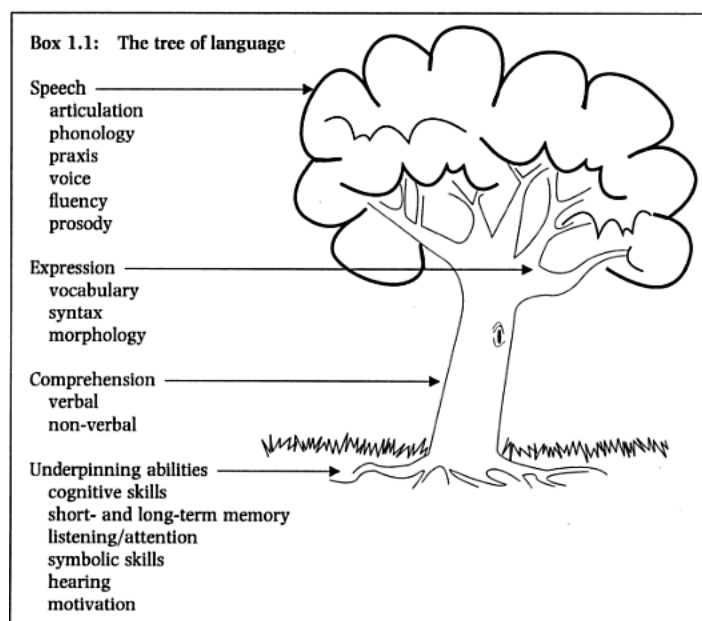
Formen i språket beskriver hvordan språket er bygd opp, grammatiske prinsipper og uttale. For å forstå språkets form har Bloom og Lahey (1978) delt videre inn i tre hovedkategoriene fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om språklydsystemet og hvordan språklydene blir brukt og funksjonen de har i språket. Morfologi handler om hvordan ord er bygd opp, blir laget og hvordan de bøyes. Den siste kategorien heter syntaks og handler om hvordan ord settes sammen til å bli betydningsfulle setninger.

Bruken av språket, også kalt pragmatikk beskrives av Bloom og Lahey (1978) som hvordan språket brukes i samspill og kommunikasjon med andre. Dette handler om å ha evner til å kunne tolke og anvende språket i kommunikasjon og i en sosial kontekst. For å kunne bruke språket riktig må vi variere ut ifra hvilken hensikt som ligger til grunn og tilpasse språket ut fra situasjon og sammenheng, dette viser til den pragmatiske siden ved språket (ibid).

Forskere har lenge vært opptatt av hvordan barn lærer språk (Helland, 2019). Når barn deltar i språklig samspill sammen med andre, tilegner de seg ubevisst og gradvis språksystemet. De bruker språket. Barns språkutvikling ble tidligere ofte registret på bakgrunn av verbal tale, som kan refereres til form komponenten i Bloom og Laheys språkmodell (Bloom og Lahey, 1978). Selv om det er individuelt når denne prosessuelle utviklingen skjer så en gjerne at barnet starter med babling før fylte ett år. Ettordstyttringer skjer mellom ett -to års alder, og fra tre-års alderen snakker barnet i setninger. Det er også i den alderen barnet leker seg med bøyingsformer som substantiv og verb. Språkutviklingen følger hjernens vekst fra barnet er 0-12 år. Det har de siste årene vært stor utvikling innen forskning og kunnskap om barns tidligere språkutvikling. I dag mener språkforskere blant annet at allerede fra barns første levemåneder utvikles kunnskap om grammatikk og språkoppfatning, altså formen i språket (Helland, 2019, s.32). Dette kan ses i lys av Vygotsky sin teori om at læring skjer i samspill med omgivelsene. Det starter med spedbarnet som har øyekontakt, variert toneleie og smil til språket utvikler seg, hele tiden er sosialt samspill inne i bildet (Miller,2011). Den førspråklige utviklingen går fra barnet er født og til det sier sine første ord, ca. ved 12-18 måneders alder. Viktige faktorer i denne perioden som særlig blir vektlagt er dialog, turtaking og gjensidig oppmerksomhet. Dialogen kan være verbal eller nonverbal. Den sosiale interaksjonen mellom foreldre og barn er av grunnleggende betydning for barnets senere språkutvikling (Næss, 2020).

James Law (2000) har symbolisert barns språkutvikling ved hjelp av et tre som han bruker som metafor. Her beskriver han hva kommunikasjon er, og modellen viser forhold mellom språk- og tale utviklingen som er av betydning for kommunikasjon. Law (2000, s.4) beskriver kommunikasjon som:

*«... a dynamic process. On the one hand it represents an interaction between the individual and the enviroment. On the other there is also an interplay between the component part of the communication system.»*



**Figur 2: «The tree of language» (Law, 2000, s.4).**

Videre beskriver Law (2000) språkutviklingen der treets røtter representerer de grunnleggende forutsetningene for å lære språk som kognisjon, hørsel, syn, sosial motivasjon og hukommelse. Alle disse faktorene påvirker språkutviklingen i større eller mindre grad. Mangel eller svikt i noen av disse områdene vil få konsekvenser for utviklingen av språket. I Stammen på språktreet finner vi pragmatikk. Den illustrerer begrepsapparatet og språkforståelsen. Det handler her om å bygge opp ordforråd. Greinene representerer barnets evne til å uttrykke seg verbalt, og til å bruke begreper i en meningsfull sammenheng, også kalt det ekspressive språket. Bladene på treet blir representert som talen. Når barnet snakker brukes pust, svelg, gane, nese, tunge og lepper for å lage språklyder.

På lik linje med Bloom og Lahey (1978) sin inndeling av komponentene i språket, symboliserer også Laws (2000) språktre modell språkets ulike deler som avhengig av hverandre. Språktreet med sine røtter, stamme, grener og blader vil påvirke hverandre i en kontinuerlig prosess, samtidig som de blir påvirket av miljøet og omgivelsene det lever i.

## 2.3 Språkvansker

Folkehelseinstituttet omtaler språkvansker som:

*«Språkvansker innebærer at tilegnelse og bruk av språkferdigheter er svakere enn forventet for alderen. Vanskene kan knyttes til en eller flere av områdene; semantiske vansker, morfologiske vansker, syntaktiske vansker eller pragmatiske vansker. Disse vanskene skal være så alvorlige at de påvirker funksjonell kommunikasjon, sosial deltakelse, skolefaglig mestring og yrkesutøvelse» (Folkehelseinstituttet, 2021).*

Denne definisjonen peker på hvordan tilegnelse og bruk av språk kan være preget av ulike vansker. Her vil jeg vise til språktre modellen til Law (2000) som beskriver språk som en dynamisk prosess der både individet og miljøet er i samspill. Språktreet viser hvordan alle delene i språket henger sammen og er i samspill med hverandre. En svikt i områdene nevnt over vil føre til konsekvenser for språkutviklingen til barnet.

Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er et tegn på forsinket utvikling og hva som kan være tegn på en språkvanske hos små barn. Likevel finnes det noen forhold som det er viktig å være oppmerksom på for barn i barnehagealder:

- Hvis spedbarnet er stille, har lite babling
- Viser liten interesse for sosialt samspill
- Mangelfull oppmerksomhet overfor språk på alle alderstrinn
- Utdfordringer med å lære nye ord og lite ordforråd i forhold til alder
- Leker gjerne med yngre barn
- Hvis barnet ikke bruker ettords-ytringer ved 1 ½ års alder
- 2 åringer som har mangelfull språkforståelse
- 3 åringer som ikke produserer ytringer på tre ord eller mer
- 4-5 åringer som er vanskelige å forstå
- 5 åringer som har lite ordbøyninger og enkel setningsstruktur (Høigård, 2019, s. 164).

Språkvansker klassifiseres ut fra hvilke aspekter ved språket de viser seg i (Høigård, 2019). De ulike vanskene i språket deles inn i de fire områdene semantiske vansker, morfologiske vansker, syntaktiske vansker og pragmatiske vansker.

Semantiske vansker karakteres ved at det først og fremst handler om særlige utfordringer med å forstå og tilegne seg nye begreper. Barn med semantiske vansker har ofte begrenset og snevert ordforråd, og de har manglende forståelse av begreper, ord og uttrykksmåter. Ofte er det en sammenheng mellom semantiske vansker og andre språkutfordringer. Sen



læring av nye ord og begreper fortsetter ofte i skolealder, da særlig akademiske ord, lavfrekvente ord og ord med overført betydning. Dette kan henge sammen med at barn med språkvansker ser ut til å ha færre semantiske assosiasjoner enn barn i adekvat utvikling har (Rygvdold, 2012, s.331).

Morfologiske vansker viser seg ved at barnet har vansker med å forstå bøyning av substantiv, verb og adjektiv. Barnet oppfatter ikke ordets betydning i en-tall og flertall, og bruker derfor ikke de riktige grammatiske morfemene (Høigård, 2019, s.161). Grammatiske vansker ses ofte som et trekk hos barn med spesifikke språkvansker (Bishop, 1997).

Syntaktiske vansker ser vi ved at barna har manglende evne til å produsere setninger eller til å oppfatte mening med setninger. De bruker ofte uvanlige korte eller ufullstendige setninger. Barna kan også ha en avvikende rekkefølge av de ordene de produserer, som gjør det vanskelig å kombinere ord til meningsfylte setninger (Høigård, 2019, s. 162).

Pragmatiske vansker viser seg ved vansker med bruken av talespråket i sosiale sammenhenger. Pragmatiske vansker gir derfor særlige utfordringer med å bruke språket på adekvate måter, og vil ofte innebære strev med både verbal og nonverbal kommunikasjon. Barn med pragmatiske vansker kan ofte oppleves som vanskelige å prate med fordi de tar lite språklig initiativ, og ikke alltid gir aldersadekvate svar. Dette kan gjøre det vanskelig for andre å forstå dem (Rygvdold, 2012, s.332).

Sett i relasjon til Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell, som er omtalt på s. 11, vil de semantiske vanskene gå inn under *innhold*. De morfologiske og syntaktiske vanskene går under *form*, mens de pragmatiske vanskene plasseres inn under *bruk* i modellen.

Språklydsvansker og talevansker ligger også innenfor språkvansker. Språklydsvansker, også kalt artikulasjonsvansker viser seg ved at barnet ikke klarer å uttale språklyder riktig. Det er vansker på det fonetiske området som gjør at barnet har utfordringer med å finne rett uttalemåte av lydene. Dette til tross for at barnet forstår og mestrer språklydsystemet (Høigård, 2019, s.62). Innenfor språklydsvansker finner vi også fonologiske vansker. Barn med fonologiske vansker har problemer med å lære seg språkets lydsystem, og med å uttale ord riktig. De bruker ikke språklydene som forventet. De kan erstatte språklyder feil, selv om de mestrer å artikulere lydene. Disse barna kan være vanskelige å forstå, men de har selv ikke vansker med å forstå det andre sier (Rygvdold, 2012). De fonologiske vanskene kan vi plassere under form komponenten i Bloom og Laheys (1978) sin språkmodell. Talevansker kan ha ulike årsaker, både nevrologiske, organiske og funksjonelle. De finnes i mange former og vanskegrader, som f.eks. stamming og taleflytproblemer. Hvis vi ser for oss Law (2000) sin språktre modell vil talevansker plasseres i bladene, som er et symbol for talen.

### 2.3.1 Spesifikke språkvansker

Selv om det i forskningsfeltet har vært mange diskusjoner rundt spesifikke språkvansker er ikke dette et nytt fenomen, eller noe nytt som forskes på. Barn har gjennom tidene strevd med utvikling av språk uten at man har klart å finne årsaken. Forskere har på ulike måter prøvd å definere spesifikke språkvansker, fordi man ikke har nok kunnskap om hvorfor enkelte barn ikke utvikler språket som andre.

Bishop (2014, s. 25) beskriver termen spesifikke språkvansker på barn som:  
«...Whose language development is substantially below age level for no apparent cause».

Videre brukes det i Norge blant annet diagnosekriteriene fra International Classification of Diseases ICD.10: F80 Spesifikke utviklingsforstyrrelse av tale og språk:

«Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadier. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemning eller miljøfaktorer. Tale- og språkforstyrrelsene i denne kategorien ledsages ofte av problemer med lese- og stavevansker, kontakt- og atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser» (World Health Organization, 2001).

Tidligere antok man at barn med spesifikke språkvansker ville vokse vanskene av seg. I dag er det enighet om at vanskene ofte arter seg på andre måter etter hvert som barna tilegner seg språk på nye nivåer (Espenakk et al., 2007). Vanskene oppdages ofte i tre-fire års alderen. I denne alderen begynner det å bli tydelig om det er avvik i f.eks. barnets uttale eller at barnet har et såpass lite ordforråd at det vekker bekymring (Rygvdold, 2012). Vanskene er mest vanlige hos førskolebarn, og kan avta noe mot skolealder, og i voksen alder. Klem og Rygvold (2016) sier at dette kan komme av at førskolealder er den mest aktive perioden for læring av språk. Når et barn i førskole alder ikke tilegner seg språket som forventet, vil en naturligvis reflektere over årsaken til det. Det er sannsynlig at det er flere faktorer og forhold som påvirker dette. Studier viser til at hjernen utvikler seg atypisk ved spesifikke språkvansker, uten at en klarer å fastslå årsaken til dette. Forskning tyder imidlertid på at spesifikke språkvansker henger sammen med arvelige faktorer. Dette forklares med at mellom en tredjedel og halvparten av barn med dette problemet har en kjent familiehistorie (Leonard, 1998 et al.; Rygvold, 2012). En genetisk disposisjon eller et lite stimulerende språklig miljø vil ikke alene nødvendigvis føre til utfordringer med språktilegnelse, men barna vil ha en sårbarhet for utviklingen av språkvansker fordi miljøet kan forsterke de svake forutsetningene. I og med at spesifikke språkvansker er en paraplybetegnelse på en gruppe barn med uforklarte språklige vansker, vil det være sannsynlig at også årsaksforholdene er sammensatte (Klem og Rygvold, 2016).

Spesifikke språkvansker blir definert som en signifikant utviklingsmessig språkvanske. Siden diagnostiske kriterier ikke er klare, finnes det heller ikke helt klare tall på forekomsten av spesifikke språkvansker. Som nevnt tidligere anslås det at ca. 7 % av femåringer har spesifikke språkvansker (Tomblin et al. 1997; Leonard 2014; Klem og Rygvold, 2016).

### 2.3.2 Identifisering og kartlegging av spesifikke språkvansker

Siden variasjonene i utvikling av språklige ferdigheter er store, finnes det ingen klare grenser mellom typisk, forsinket eller avvikende utvikling. Det blir derfor en utfordring å skille mellom hva som er forsinket utvikling og hva som er en spesifikk språkvanske i barnehagealder.

Barn som strever med språktilegnelsen blir som oftest oppdaget tidlig hvis de har utfordringer med å produsere språklydene. Dette fordi slike utfordringer er lette å avdekke. Andre tegn på spesifikke språkvansker kan hos noen barn ses svært tidlig, der en ser utfordringer med turtaking, uoppmerksomhet for lyd eller ved at barnet babler lite. Utfordringer med språklydene innebærer ikke nødvendigvis at barnet har spesifikke språkvansker. Vanskene kan være en del av vanskebildet ved spesifikke språkvansker, men vanskene kan også opptre isolert. Det er derfor viktig å skille mellom språk og tale når en skal identifisere språkvansker fordi det har store konsekvenser for hvilke tiltak som iverksettes (Klem og Rygvold, 2016, s.18).

Rammeplan for barnehagen sier noe om at personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive eller som har en sen språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å sikre at alle barn som har behov for særlig innsats, blir fanget opp tidlig, skal barnehagen vurdere den språklige kompetansen til alle barn. Utdanningsdirektoratet tydeliggjør dette i veilederen: *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat*, der den språklige vurderingen beskrives ut fra en modell i tre steg. Første steg handler

om helhetlig observasjon av alle barn. I steg to vil det være nærmere oppfølging med systematisk observasjon av det enkelte barn. Tredje steg vil være eventuell henvisning til utredning for vanskene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kartlegging av språk handler om å få innblikk i barns språklige ferdigheter (Giæver, 2015). Holmberg og Lyster (2000) skiller mellom kartlegging på systemnivå og individnivå. Kartlegging på systemnivå i barnehagen dreier seg om barnehagens rutiner for kartlegging, mens på individnivå handler det om barnehagelærerens kunnskap om kartlegging og hvilke metoder som benyttes. Barnehagelærere har derfor et godt grunnlag for å vurdere en helhetlig kartlegging av barn da de bør inneha god kompetanse til å kunne vurdere barns språklige utvikling samtidig som de er tett på barna i hverdagen. Barnehagens rutiner i forhold til kartlegging på systemnivå er ulike. Språkveilederen konkluderer med at systematiske kartleggingsmetoder er nødvendig for å være oppmerksomme og oppdage de barna som har forsinket språkutvikling. Det kommer også frem at barnehagen systematisk bør observere alle barns språkutvikling, ikke bare de man er bekymret for (Espenakk et al., 2007). Vi snakker her om nødvendigheten av både systemrettet og individrettet kartlegging. En hovedgrunn til å bruke systematisk og individuell språkkartlegging for å fange opp barn med språklige utfordringer, er at det kan være vanskelig å oppdage forsinket språkutvikling i hverdagssituasjoner, som kan bidra til at barnet ikke får den hjelpen den er i behov av (Klem og Hagtvedt, 2018). Det finnes i dag ingen statlige retningslinjer som sier at alle barn skal kartlegges i forhold til språk i barnehagen. I en spørreundersøkelse fra 2015 som omhandler rutiner for kartlegging av barns språk i barnehager, kommer det frem at 35,5 % av barnehagene har faste rutiner for kartlegging av alle barn, mens 57,6 % velger å kartlegge etter observert behov (Haugset et al., 2015).

Kartleggingsmateriell som kan observere og registrere språk over tid og i ulike situasjoner er nødvendig. I Norge har vi blant annet TRAS (tidlig registrering av språk) som er utviklet til dette formålet og kan brukes i barnehagen. Arbeid med TRAS har bidratt til å øke personalets kompetanse på å observere barns kommunikasjons ferdigheter i barnehagen (Helland, 2019). Ved helsestasjonens to og fireårskontroll brukes testene SATS og SPRÅK 4 (Helsedirektoratet, 2006).

Meld. St. 6 (2019-2020) viser til flere studier som trekker frem kartlegging av språk i barnehagen. Studiene viser at de ansatte i barnehagen blir mer oppmerksomme på språk og arbeid med språk gjennom å kartlegge språklige ferdigheter hos barna. Om man ser kartlegging med et kritisk blikk ligger det flere dilemmaer knyttet til nettopp dette. Kartleggingsskjemaer inneholder normalt noen rammer som sier noe om hvilke ferdigheter som anses som viktige, det gjør at ferdigheter som ikke er en del av skjemaet kan bli usynlig for personalet. Når noe ferdigheter gis mer verdi enn andre rangeres barn utefra hva de mestrer. Videre viser ikke kartleggingen nødvendigvis hele bildet av barnet (Givær, 2015).

## 2.4 Allmennpedagogisk tiltaksarbeid innenfor språkstimulering i barnehagen

Språkstimulering er et vidt begrep. Meld. St. 16 (2006-2007) definerer tidlig språkstimulering til å være aktiv og bevisst leke med språket i form av eventyr lesing, sang, rim og regler og bruk av fagbøker for barn. Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold. Barn lærer når de holder på med noe som interesserer dem, og det er personalets ansvar at de språklige aktivitetene er tilpasset barnas språklige ferdigheter, interesser og initiativ. Rammeplanen sier videre noe om at barnehagen skal sørge for at alle barn får positive og varierte erfaringer med å bruke språk som redskap for tenkning, og som uttrykk for egne tanker og følelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Arbeid med språk i barnehagen skal være kunnskapsbasert, reflektert, planlagt og målrettet. Det handler om en bevissthet i den pedagogiske praksisen hos dem som arbeider med språkstimulering. Denne bevisstheten gir anledning til å utvikle ny kunnskap, og styrke kvaliteten i arbeid med barn (ibid).

Barnehagens forståelse av hva som er viktig for barn å lære, har betydning for hvordan det legges til rette for et godt språkmiljø.

Hvordan barnehagen organiserer arbeid med språkstimulering for barn med spesifikke språkvansker er av betydning for deres utbytte av det. Meld. St. 6 (2019-2020) sier også noe om at det for å skape gode språkmiljøer trengs kompetente ansatte som er bevisste på betydningen de har for barnas utvikling og læring, og som holder fokus på å at de inkluderes i språkstimulerende aktiviteter i barnehagen. Derfor bør arbeidet med språkmiljø bære preg av reflekterende prosesser, der pedagogene observerer og dokumenterer barnas trivsel og deltakelse i både formelle og uformelle aktiviteter (Givær, 2015). I rapporten Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet (2015) finner vi sammenheng mellom gruppestørrelser og språkutvikling. For jenter med nevrobiologisk sårbarhet var store barnegrupper (25-40 barn) sterkt assosiert med flere symptomer for språkvansker ved 5 års alder. Analyser viste så at sårbarheten sank over tid dersom de gikk i små barnegrupper (1-14 barn). Rapporten belyser også at faktorer ved personalet henger sammen med flere symptomer på språkvansker hos jenter, da grunnet lite samarbeid mellom personalet (Folkehelseinstituttet, 2015, s.6-7).

Høigård (2019) nevner først og fremst av barnehagepersonalets kompetanse og holdninger, som et kjennetegn på et godt språkmiljø i barnehagen. Både pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter bidrar i arbeidet med språk i barnas hverdag. Videre deler også Høigård (2019) et miljø inn i tre faktorer som virker sammen og har betydning for hvor godt språkmiljøet i barnehagen er: Fysiske omgivelser, sosial organisering og personalet. Med det fysiske miljø legges det vekt på akustiske forhold som fravær av støy innendørs, hvordan de ulike rommene på avdelingen er tilrettelagt for inspirasjon til lek, utforskning og eksperimentering. Med sosial organisering menes blant annet gruppestørrelser med barn på avdeling, bemanningstetthet og tilstedeværelse av pedagoger (ibid). Den viktigste faktoren er personalet som er helt avgjørende for et godt språkmiljø i barnehagen. Barn er avhengig av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres. Barn trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulerer følelser og de trenger å oppleve nærhet, trøst og beskyttelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kvaliteten på relasjonen har innflytelse både på barnets kognitive og sosiale utvikling. En god relasjon styrker barnets motivasjon og læring, og kan dessuten virke forebyggende med tanke på tilleggsvansker som sosiale og emosjonelle vansker (Nielsen, 2014). Dette vektlegger også rammeplanen: «Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.19). Barnehagen blir på en måte hjemmets forlengede arm når det gjelder språkutvikling. Derfor er det viktig at barn blir møtt med en nærhet, og voksne som kjenner det enkelte barns behov og muligheter. Sammen med utdanning, erfaring og kompetanse spiller også barnehageansattes personlighet inn når det gjelder å styrke barns selvutvikling (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 20). Bjørnestad og Os (2018) utforsket kvaliteten på barnehagetilbudet til de minste barna i Norge. De peker blant annet på kvalifisert personell, mindre barnegrupper og tilgjengelighet av lekemateriell som styrker som kan påvirke kvaliteten positivt.

#### *2.4.1 Barnehagens språkmiljø*

I barnehagen er hverdagen preget av ulike former for lek, samt planlagte og spontane pedagogiske aktiviteter. I tillegg kommer de daglige rutinesituasjonene, som av- og påkledning og måltider. I rammeplan står det fastslått at «alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.23).

Næss (2020) beskriver faktorer som gjennom ulike studier har vist seg å kunne påvirke barns språkutvikling på en positiv måte. Et eksempel på dette er pedagogiske strategier som inkluderer både eksplisitt og implisitt stimulering. Eksplisitt stimulering handler om førstehåndserfaringer og opplevelser, mens implisitt stimulering knyttes til dialoger, sanger, lesing av bøker og lek (Næss, 2020, s.89-90). Høigård (2019, s.168) beskriver musikalske aktiviteter, gode samtaler, samvær omkring tekst og lek som fire aktiviteter som fremmer barns språkutvikling i høy grad. Felles for aktivitetene er at barna må delta aktivt og at de foregår i en atmosfære der det lønner seg for barnet å delta følelsesmessig. Aktivitetene er en del av samfunnets kultur, og i denne prosessen tilegner de seg også språket. Musikalske aktiviteter er ikke bare sang, dans og musikk, men også rim, regler og språkleker og leking med ord. Slike trekk er knyttet til språkets uttrykkside som vi også finner igjen i greinene på Law (2000) sitt språktre. En god samtale er preget av gjensidighet av lytting og refleksjoner. Det er voksnes ansvar og skape gode samtaler med barna. Med samvær omkring tekst mener Høigård (2019) situasjoner der voksne forteller og leser for barn. Det finnes flere måter å lese på, øyekontakt, variert stemmebruk og gester viktig for å holde på oppmerksomheten til barna, samtidig som en må hjelpe dem til å få tak på handlingen i fortellingen. Fortellinger kan også være illustrert med bilder eller konkrete. Dette er til stor støtte for barn med spesifikke språkvansker. Barn som blir lest for får tilgang til et mye rikere og variert ordforråd. Lyttetrening er også en viktig faktor ved språkstimulering, fordi fokuset er å bevisstgjøre barn på innholdet ved f.eks. høytlesning. Barn må få mulighet til å reflektere og stille spørsmål til det de lytter til (Næss, 2020). Daglig lesing av bøker har stor betydning for utvikling av barns språk (Høigård,2019).

#### *2.4.2 Språkstimulering gjennom lek*

Store deler av hverdagen i barnehagen består av lek som beskrevet over. I tredje utkast av Rammeplan for barnehagens formål og innhold presiseres det at barnehagen skal inspirere og gi rom for ulik lek, både ute og inne. Omsorg, lek og læring er tre grunnleggende faktorer som utgjør grunnpilarene i norsk barnehagepedagogikk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Store deler av barnehagedagen består av lek som er frivillig og lystbetont. Samhandling med andre er av stor betydning for barns språklige utvikling. Lek har derfor en viktig funksjon for læring og utvikling. Gjennom leken lærer barn noe om seg selv og andre. I lek bruker barn både verbal og non-verbal kommunikasjon. De uttrykker tanker, følelser og ønsker, spiller ulike roller, håndterer konflikter og får nye relasjoner. Ferdigheter som er knyttet til hvordan barn bruker språket i samhandling er viktig for å få innpass i lek, og for at leken skal opprettholdes over tid (ibid). Leken innbyr barn til å skape og prøve ut ideer og innfall. De må kunne mestre språket for å kunne leke samtidig som de tilegner seg mer språklig kompetanse gjennom leken. Rom for lek i barnehagen styrker språkmiljøet like mye som aktiviteter som er tilrettelagt av pedagoger (Giæver, 2015). Å inkluderes i lek er viktig for å kjenne at en hører til og er en del av barnegruppen. Det å ha venner, og få være med å leke er noe som for de aller fleste barn er viktigst for at de skal ha lyst å gå i barnehagen. Noen barn kommer naturlig inn i lek, mens for andre er dette vanskeligere. Barn som ikke er deltagende i lek, vil ikke lære seg å mestre lekekodene på egenhånd dersom det bare tilrettelegges for frilek. Ansatte må derfor støtte barn som har behov for det gjennom observasjoner, veiledning og tilrettelegging i leken, slik at de blir en del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barn med svake språklige ferdigheter leker oftere alene, og blir ofte ikke værende i lek over tid. Barn med spesifikke språkvansker vil ofte i lek gjøre seg erfaringer med at de ikke mestrer, eller ikke forstår. En konsekvens av å ikke mestre lek kan føre til mistriivsel i barnehagen, samtidig som de minsker muligheten for viktig sosial, emosjonell og språklig læring (Rygvold, 2012).

Det er som nevnt barn som ikke mestrer lek på en hensiktsmessig måte. For å fange opp alle barn er det viktig at personalet i barnehagen er gode på å observere barnas lek, slik kan de oppdage barn som faller utenfor. De må videre være oppmerkssomme og bidra slik at alle barn får mulighet til å delta og bruke språket sitt i ulike typer lek. Deltakelse i, og mestring

av ulike typer leker som regelleker, parallell lek og rollelek, representerer mange muligheter for språktilegnelse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

## 2.5 Forebygging

I NOU 2009:18 beskrives begrepet forebygging som å komme i forkant av ulike problemer, det handler om å begrense en uønsket utvikling. Forebygging kan finne sted på alle steder der en blir utsatt for nye læringskrav og erfaringer. (NOU 2009:18).

I spesialpedagogikken har forebygging en fremtreden posisjon. Da en sentral oppgave består i å beskytte barn og unge mot risikofaktorer i deres liv, samtidig som en vil styrke deres forutsetninger for selvbeskyttelse. Det handler om at tiltak blir gjort for å beskytte, samtidig som vi skal vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt. For barn og unge med f.eks. spesifikke språkvansker vil forebygging i stor grad handle om å hindre at de utvikler tilleggs vansker (Befring, 2012). Vi kan dele forebygging inn i nivåene «Universell», «Selektiv», og «Indikativ».

Med universell forebygging forstås man tiltak i det allmennpedagogiske tilbudet som tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Mens selektiv forebygging omfatter barn med en antatt risiko for forsinket eller avvikende utvikling. Selektive forebyggende tiltak vil derfor være intensiverte tiltak som skal hindre at problemtilstander varer eller videreutvikles. I det siste nivået som beskrives som indikativ forebygging, omhandles tilstander som allerede er identifiserte og åpenbare. Her er det viktig at barnet får tilpassede tiltak mot de spesifikke vanskene så tidlig som mulig for å redusere at de utvikler tilleggs vansker. Sett i et system og individperspektiv vil den universelle og selektive forebyggingen ligge innenfor det allmennpedagogiske, mens indikativ forebygging, som oftest er individrettet, ligger innenfor det spesialpedagogiske (Befring, 2012, s.565).

Tidlig innsats er et begrep som er nært sammenhengene med forebygging. Tidlig innsats kan først og fremst forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. Tidlig innsats handler også om å gripe inn tidlig når det oppstår problemer eller utfordringer må avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det tenkes at begrepene forebygging og tidlig innsats henger noe sammen, men at forebygging kan brukes i alle stadier der en finner krav til læring, utvikling og erfaringer, og at så lenge vi snakker om en lærings arena som barnehagen er, bør forebyggings begrepet være i fokus (NOU 2009:18).

Det er nødvendig at barnehagepersonalet har kunnskap om de ulike nivåene i forebygging, og at de videre har kjennskap til ulike former for forebyggende arbeid slik at de kan sette inn tiltak for at barn med spesifikke språkvansker skal få den støtten de er i behov av. Barnehager med høy kvalitet er kanskje den viktigste universelt forebyggende faktoren vi kan gi til alle barn, men som er helt nødvendig for at barn med spesifikke språkvansker skal få et godt utgangspunkt for positiv utvikling. Alvestad et al. (2019) undersøkte kvaliteten i barnehagen gjennom GoBaN-prosjektet. Og peker på personalets pedagogiske arbeid, relasjonskvalitet, samarbeid, språklig samspill og kommunikasjon som nøkkelord for barnehager som har høy kvalitet.

## 2.6 Spesialpedagogisk hjelp

Retten til spesialpedagogisk hjelp trer i kraft når et barn har behov for spesiell tilrettelegging og støtte. Som for eksempel når barnet viser tegn til å ha spesifikke språkvansker som krever systematisk tilrettelegging og som ikke kan dekkes av det allmennpedagogiske tilbudet.

I barnehageloven § 19 a heter det: «*Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det.*» (Barnehageloven, 2005).

Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av blant annet språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogikk rommer både tilrettelegging innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, utviklingsarbeid og kartlegging (Mørken, 2012, s.132). Når det blir meldt bekymring for om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp sender kommunen/barnehagen i samarbeid med foreldre en henvisning til PPT, med ønske om en sakkyndigvurdering av barnet. PPT vil da foreta en grundig kartlegging og vurdering av barnets vansker og behov for spesialpedagogisk hjelp. Videre gir PPT en tilrådning til kommunen, om det er behov for spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Det er kommunens ansvar og fatte enkeltvedtak på den spesialpedagogiske hjelpen, og der tar de også stilling til hvem som skal gi hjelpen og hvordan den skal organiseres. PPT har to lovpålagte oppgaver (barnehageloven § 33).

- Sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger.
- Bistå med kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagene for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det skal lages en plan for den spesialpedagogiske hjelpen som er knyttet til innhold, omfang og organisering av hjelpen. Som oftest blir denne skriftlige oversikten skrevet som en individuell opplæringsplan (IOP). Den kan inneholde veiledning til personalet i barnehagen eller trening og stimulering på spesifikk område. Den kan organiseres ved en til en trening, grupper eller som støtte på avdeling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Organisering av spesialpedagogisk arbeid kan deles inn i systemnivå og individnivå. Innfor systemnivå finner vi de rammebetingelsene barnehagen må følge som for eksempel lover og rammeplan, altså det allmennpedagogiske. Individnivået handler om tilrettelegging for det enkelte barnets tilbud i barnehagen, som vil være det spesialpedagogiske (Tveit et al., 2012).

Det er mange som har innspill til hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen bør utvikle seg i fremtiden. Nordahl-rapporten vil være et sentralt dokument for utvikling på dette området i årene fremover. Rapporten stiller seg kritisk til hvilket utbytte barn og unge får av spesialpedagogisk hjelp slik det blir organisert i dag. Dagens spesialpedagogiske system oppfattes som ekskluderende fordi man mener at innholdet og organiseringen fører til manglende tilhørighet i fellesskapet for barn og unge (Nordahl et al., s.7). Rapporten hevder også at barn får hjelp for sent, og får derfor et dårligere læringsutbytte (ibid, s.43).

Meld. St. 6 (2019-2020) er tydelig på at PPT skal være mer tilstede i barnehagen, slik at de i større grad kan bidra til å tilpasse tilbud og forebygge vansker. Innenfor spesialpedagogisk kompetanse er det behov for særskilt tilrettelegging med god tilgang til spisset kompetanse. Spesialpedagogisk kompetanse kommer alle barn til gode, men er avgjørende for positiv utvikling for barn med særskilt behov (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage (Rekom) har som mål å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Samtidig vil regjeringen sikre nødvendig spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen gjennom en stor kompetansesatsing som vil ses i sammenheng med Rekom (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 2.7 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Meld. St. 6 (2019-2020) er tydelig på at alle barn skal oppleve inkludering i barnehagen, altså å føle at de er en del av fellesskapet. Videre mener regjeringen at det viktigste grepet vi kan gjøre for å styrke en inkluderende praksis i barnehagen, er å forbedre kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet. Det er derfor viktig at barn får et helhetlig tilbud der de

spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med eller er en del av det allmennpedagogiske tilbudet.

Det kan være vanskelig å skille mellom allmenpedagogisk og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Allmennpedagogisk praksis vil gi de fleste barn en mulighet for læring og utvikling. Enkelte barn kan i tillegg ha behov for støtte i lengre eller kortere perioder. Her gir regelverket stor fleksibilitet for tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet i barnehagen, altså allmennpedagogisk støtte. Til tross for dette har noen barn behov for tiltak utover det tilrettelagte tilbudet som barnehagen gir. Spesialpedagogisk hjelp er ment å fungere som et sikkerhetsnett for barn som trenger ekstra støtte i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skillelinjen mellom hva som er spesialpedagogisk hjelp og hva som er støttetiltak innenfor det allmennpedagogiske barnehagetilbudet må forstås i lys av om tiltaket er rettet mot hele gruppen av barn, eller om tiltaket kun er rettet mot barnet som har særlige behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp* sier noe om at tiltaket er spesialpedagogisk dersom målet er å hjelpe et barn for å bedre barnets vansker eller forsinkede utvikling. Det trenger derfor ikke nødvendigvis å være en forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske hjelpen og det allmennpedagogiske tilbudet (ibid).

I forhold til spesifikke språkvansker var det tidligere vanlig at den spesialpedagogiske hjelpen gikk ut på å øve gjennom oppgaver der opplegget var mer voksenstyrt. De siste årene ser en at arbeidet er mer rettet mot barnets interesser, og at det er mer fokus på det sosiale og kommunikasjon i utførelse av spesialpedagogisk hjelp (Rygvoid, 2012).



## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg og gjennomføring av metode. Kvale og Brinkmann beskriver den opprinnelige betydningen av ordet *metode* som «*veien til målet*». For å finne veier til målet må man vite hva målet er. Det må foreligge et klart å definert formål med studien, og det er viktig at forskeren kan forta et gjennomtenkt metodevalg (Kvale & Brinkmann, 2019). Siden målet med min studie er å finne ut av hvilke tiltak som gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen har jeg i denne studien valgt en kvalitativ tilnærming, der jeg har valgt intervju som metode.

Jeg vil først vise til kjennetegn til kvalitativ metode. Jeg vil så beskrive kvaliteten i forskningsprosessen, for så å presentere min forskningsprosess. Her vil jeg presentere valg av informanter og beskrive hvordan forskningsintervjuene ble forberedt og gjennomført. Til sist vil jeg med analysearbeid ta for meg transkribering, koding og kategorisering.

### 3.1 Kjennetegn til kvalitativ metode

#### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne studien er det benyttet både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnæringsmåte, som står som to viktige retninger innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningen. En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s.36). Kvale og Brinkmann (2019) sier videre at en slik tilnærming handler om en interesse for å forstå ulike sosiale fenomener slik verden blir opplevd i enkeltpersoner sitt perspektiv. Ved bruk av dybdeintervjuer vil en metodologisk tilnærming relatert til fenomenologien være aktuell nettopp fordi jeg som forsker har som mål å få økt forståelse for informantenes erfaring innenfor temaet i studien. Jeg er derfor her ute etter å få informantene mine som er barnehagelærer og støttepedagoger sin forståelse av tiltak som blir gitt til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen utefra deres opplevelse og erfaringer.

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2019). Målet med en hermeneutisk tilnærming er å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Det handler om å ikke forholde seg til en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2018, s.37). I en hermeneutisk tilnærming vil jeg som forsker tolke datamaterialet på bakgrunn av min forforståelse som støttepedagog og erfaringer jeg har med meg. Jeg vil i møte med ny informasjon danne meg nye subjektive forståelser ved gjentagende bearbeiding av datamaterialet. Videre er det i tolkningsprosessen viktig at jeg som forsker er reflektert og kritisk, og at jeg er bevisst min egen forforståelse.

#### 3.1.2 Kvalitativ metode

Det er i forskningssammenheng vanlig å skille mellom to tilnærminger. Vi har kvantitativ og kvalitativ metode, og disse innebærer vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp og hva dataundersøkelsene fører til. Kvantitative metoder er basert på distanse mellom forskeren og personer som deltar i forskningen. Dataene i kvantitative undersøkelser er målbare. Det vil si at de kan kategoriseres slik at en kan telle opp hvor mange som gir ulike svar. Disse svarene vil gi oss et tall som resultat. Kvalitative metoder er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personene forskeren studerer. Kontakten vi har i felten, har derfor betydning for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s.16).

Kvalitativ forskning er preget av en følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Man er som oftest tett på informantene ved enten en intervjuundersøkelse eller en observasjon (Tjora, 2018). I kvalitativ forskning er et overordnet mål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Grunnlaget for at vi kan utvikle denne forståelsen er nettopp den nære kontakten mellom forskeren og deltakeren i felten. Den kontakten vi etablerer bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018).

### 3.1.3 Valg av forskningsdesign

Ønske for denne oppgaven var å undersøke hvilke intervensjoner som gis, både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen. Siden jeg var ute etter både barnehagelærere og støttepedagoger sin opplevelse av disse intervensjonene ville kvalitativ metode være den mest hensiktsmessige metoden å velge. Jeg ønsket å få god informasjon om hvordan intervjupersonene oppfatter og forstår temaet, og hvilke praksis som utføres i arbeidet med barn med spesifikke språkvansker i barnehagen.

### 3.1.4 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju var den metoden som passet best til min problemstilling. Dette begrunnes med at jeg, som forsker ønsker å ha dialog med mine informanter. Jeg tenker at gjennom dialog vil jeg oppnå de reflekterte svarene jeg trenger for å få svar på problemstillingen. Jeg vil få tak i informantens subjektive forståelse og erfaringer knyttet til tiltak for barn med spesifikke språkvansker.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan beskrives som et formål med å forstå sider ved informantens liv i hverdagen fra sitt eget perspektiv. Videre kan det forklares som at strukturen på et forskningsintervju er lik den dagligdagse talen. Samtidig er det viktig å huske på at det som et profesjonelt intervju har en bestemt metode og spørreteknikk. Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir en privilegert tilgang til andre menneskers opplevelser av verden (Kvale og Brinkmann, 2019).

Kvale og Brinkmann (2019) beskriver flere viktige momenter som en må tenke på ved et forskningsintervju. I det kvalitative intervju blir informantene oppfordret til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, eller hvordan de handler, også kalt deskriptiv tilnærming. Videre er den primære oppgaven til forskeren å spørre hvorfor informantene handler som de gjør. Noen ganger kan informantens svar være flertydig. Her blir det forskerens sin oppgave og finne ut hvorfor og hva som er årsaken, da det ikke ønskes utvetydige og kvantifiserbare meninger i et slikt intervju. Kvale og Brinkmann (2019) nevner også den mellommenneskelige situasjonen. De beskriver forskningsintervju som kunnskap som skapes i interaksjonen mellom mennesker. Forskeren og informanten agerer og påvirker hverandre, derfor må jeg som forsker være oppmerksom på mulige utfordringer som f.eks. etiske krenkelser av informantens grenser. Videre må jeg være i stand til å beherske disse på en god måte. Jeg må også være bevisst min egen forforståelse og hvordan det kan påvirke intervjusituasjonen.

Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. Thagaard (2018) skiller mellom ustrukturert og strukturert intervju. Et ustrukturert intervju kan ses på som en samtale mellom forsker og informant. Det blir sett på som en uformell tilnærming der informanten kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og spørsmålene som kommer opp kan tilpasses temaene. En fordel ved et slikt intervju er at det kan være relevante temaer informanten bringer opp som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant. Ved et strukturert intervju er hovedspørsmålene utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt. Det kvalitative aspektet ved et slikt intervju er at informanten står fritt til å utforme svarene sine,

og kan videre presentere sin forståelse av temaene. Fordelen med en slik tilnærming er at de svarene vi får er sammenlignbare fordi alle informantene har kommentert de samme spørsmålene (Thagaard, 2018).

I planleggingen av intervjuene mine drøftet jeg litt frem og tilbake i forhold til hvilket intervju jeg skulle velge. På den ene siden så jeg for meg at det kunne fungere med et ustrukturert intervju fordi jeg da kunne få nyttige refleksjoner om temaer som jeg ikke hadde tenkt på forhånd, og dette kunne være spennende i forhold til forskningen min. På den andre siden tenkte jeg at det ville være helt nødvendig med et strukturert intervju da analysen av dataene jeg skulle samle inn skulle ligge til grunn for informantenes svar. Valget falt derfor på det som er mest vanlig innenfor kvalitativ forskning, strukturert intervju (Tjora, 2018).

Tjora (2018) beskriver videre strukturerte intervjuer som dybdeintervjuer. Et dybdeintervju kan formes på ulike måter, men som oftest gjennomgår det tre faser:

Første fase er oppvarmingsfasen. Inn under denne fasen stilles enkle, konkrete oppvarmings spørsmål om temaer som ikke krever så mye refleksjon. Denne fasen kan skape en trygghet hos informanten, og gi forskeren anledning til å plassere deltakeren i relasjon til bakgrunnsvariabler (Tjora, 2018, s.146).

Andre fase handler om refleksjonsspørsmål og er selve kjernen i intervjuet. Her gir vi mulighet til at informanten kan gå i dybden på ulike deler av temaene. I enkelte intervjuer kan en oppleve at informanten kun trenger et spørsmål for å nærmest snakke seg gjennom hele intervjuguiden, mens andre informanter kan trenge mange oppfølgings spørsmål for å reflektere over hvert enkelt spørsmål.

Den tredje fasen handler om avrundings spørsmål. Spørsmål som kommer avslutningsvis kan lede oppmerksomheten bort fra refleksjon spørsmålene, og vil bidra til en normalisert avrundning av intervjuet (ibid).

Oppsummert måtte jeg for å få et vellykket intervju på forhånd sette meg godt inn i informantens situasjon og være godt forberedt. Det trengs kunnskaper rundt konteksten for intervjuet for at en skal kunne stille spørsmål som informanten vil oppleve som relevante (Thagaard, 2018).

## 3.2 Kvalitet i forskningsprosessen

Innenfor forskning er det nødvendig med retningslinjer for å kvalitetssikre arbeidet som blir gjort. Kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning knytter Tjora (2018) til presentasjon av forskningen. Han beskriver de tre kriterierene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2018, s.231). Jeg vil i dette underkapittelet bruke de tre nevnte kriteriene for å vurdere kvaliteten på mitt forskningsprosjekt.

### 3.2.1 Pålitelighet

Pålitelighet, også kalt reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2019). Forskerens innsikt i fagområdet det forskes på kan være viktig for å kunne stille presise spørsmål og for å kunne møte informantene med en viss kompetanse (Tjora, 2018). Data som innhentes, må være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. Selv om dataene en samler inn i utgangspunktet er relevante, må en også sikre at det er en nøyaktighet som preger prosessen. Begrepet pålitelighet refererer tradisjonelt til hvorvidt forskningen kan gjentas med samme resultat (Thagaard, 2019). I et intervju vil det alltid ligge en feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Har informanten oppfattet spørsmålet riktig? Og har jeg som forsker forstått svaret riktig? I kvalitativ forskning er jeg selv som forsker en faktor som vil påvirke svarene som samles inn, fordi

forskningsresultatene i større eller mindre grad vil påvirkes av relasjonen mellom forsker og informant (ibid). Dette gjør at det det ikke vil være mulig å gjenta en kvalitativ studie nøyaktig, med en annen forsker og andre informanter. Tjora (2018) sier noe om at man som forsker bør argumentere for forskningens pålitelighet gjennom å synliggjøre forhold ved forskeren, informantene og relasjonen mellom dem, som kan ha innvirkning på resultatene.

I denne oppgaven er det tre barnehagelærere og to støttepedagogers beskrivelse og refleksjoner på et bestemt tidspunkt som gjelder. Med andre informanter eller på et annet tidspunkt kan det hende at resultatene hadde blitt annerledes. Dette fordi informantenes kunnskap og erfaringer vil være ulike, og barnehagen er stadig i utvikling, noe som gjør at det skjer forandringer i praksis. Oppgavens pålitelighet ville derfor blitt styrket, om andre studier hadde vist lignende funn. Størrelsen på utvalget mitt er til sammen fem informanter. Siden jeg har valgt to yrkesgrupper, kan det nok ses på som et lavt antall informanter. Dette kan være en svakhet med tanke på studiens pålitelighet. Men siden alle informantene fikk samme spørsmål med unntak av at støttepedagogene fikk noen ekstra spørsmål knyttet til spesialpedagogisk arbeid, føler jeg at jeg har fått nok informasjon til å gjennomføre denne studien. Informantenes refleksjoner, erfaringer og kunnskap, samt en positiv relasjon til meg som forsker mener jeg også vil gjøre studien pålitelig.

### 3.2.2 Gyldighet

Studiens grad av gyldighet, også kalt validitet vil kunne vises gjennom om forskningsprosjektet gir svar på spørsmålene som stilles gjennom problemstillingen (Tjora (2018).

Kvale og Brinkmann (2019) snakker om at det er kvaliteten på undersøkelsesopplegget som brukes for studiens emne og formål, som avgjør gyldigheten av den kunnskapen som produseres. Videre snakker de om gyldighet i forhold til kvaliteten på intervjuet, og informantenes troverdighet. Det er derfor viktig å kontinuerlig kontrollere at du har forstått informasjonen som gis, ved hjelp av utspørring om meningen med det som blir sagt. Grunnlaget for å vurdere om svarene informantene gir er gyldige, befinner seg allerede i intervjuet. Det er viktig å få frem presist hva informanten prøver å formidle. Man må også gi informanten mulighet til å utdype mer, dersom det blir nevnt noe som jeg synes er bra. På denne måten kan man vurdere om svarene er gyldig i forskningen (Dalland, 2020). En god validitet avhenger av meg som forsker sine ferdigheter, og her vil jeg ta med meg min egen bakgrunn og erfaring fra barnehage. Det vil være med på å legge grunnlaget for analysen og tolkningene mine.

I forkant av intervjuene var det viktig for meg å forberede meg teoretisk, slik at jeg hadde relativt god kunnskap om temaene i intervjuet. Dette gjorde jeg for å kunne stille relevante spørsmål underveis og dermed øke gyldigheten i prosjektet. En faktor som kan ha negativ betydning for gyldigheten i intervjuene, er meg som forsker og intervjuer. Jeg har liten erfaring på området, og det er mulig at min manglende erfaring kan ha ført til at jeg ikke fikk belyst alle spørsmål som er relevante i intervjuguiden i forhold til min problemstilling. For å motvirke dette gjennomførte jeg prøve intervju med en kollega, og jeg brukte lang tid på å ferdigstille intervjuguiden. Jeg hadde også mange oppfølgingsspørsmål, som jeg kunne bruke ved behov for å få innhentet mest mulig relevant informasjon.

### 3.2.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet viser til om resultatet og tolkningene som er oppnådd i en enkelt studie også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2019). I følge Kvale og Brinkmann (2019) handler det om hvorvidt kunnskapen som produseres i kvalitative intervjuundersøkelser kan overføres til andre relevante situasjoner. Som nevnt tidligere, er hvert enkelt intervju ulike, og

vil derfor ikke kunne sammenlignes direkte. I denne studien vil derfor generaliserbarhet dreie seg om hvor stor grad en kan forvente å få lignende resultat i lignende situasjoner. En kan skille mellom ulike former for generalisering slik Tjora (2018) gjør. En naturalistisk generalisering handler om personlige erfaringer, ved at man i forskningen redegjør godt nok for detaljene i det som er studert. Slik at leseren selv kan vurdere om funnene vil ha gyldighet til for eksempel leserens egen forskning (Tjora, 2018, s.239). I en moderat generalisering beskriver forskeren hvilke situasjoner i forskningsfunnene som er gyldige. En annen form for generalisering omtales som konseptuell generalisering. Det handler om at man ved kvalitativ forskning utvikler konsepter eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert (ibid).

I denne studien har jeg tatt informantenes stemme, og drøftet dette opp mot teori og forskning på området. Med tanke på generalisering vil jeg ikke kunne si at resultatene gjelder alle barnehagelærere og støttepedagoger, men det vil gi et innblikk og en overføringsverdi i forhold til hvordan de forstår temaer rundt intervensjoner for barn med spesifikke språkvansker i barnehagen. Jeg kan derfor argumentere for at forskningsfunnene vil være naturalistisk generaliserbare i tråd med Tjoras (2018) redegjørelse for dette begrepet.

### *3.2.4 Transparens og refleksivitet*

Et av de viktigste kravene til all forskning er knyttet til transparens. Transparens handler om hvor godt valgene i en forskningsrapport formidles. Det er mange valg som må tas gjennom en forskningsprosess. Hvordan undersøkelser er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvordan deltakere er rekruttert, hvilke problemer som har oppstått, hva slags teorier som har vært benyttet og hvordan disse har virket er spørsmål som må diskuteres (Tjora, 2018, s.248). For at jeg skulle gjøre forskningsarbeidet mitt transparent måtte jeg være bevisst forforståelsen min som var preget av at jeg arbeider som støttepedagog i barnehage, og hadde en opplevelse av hvordan dette arbeidet utføres. Hos oss gjennomfører vi det meste av arbeidet rettet mot barn med spesifikke språkvansker gjennom små grupper, og lite foregår bevisst som allmennpedagogisk støtte. Videre for å sikre transparens må jeg systematisk registrere valg, endringer og lignende underveis i prosjektet slik at leserne skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til kvaliteten av den. Det har jeg forsøkt gjort i metodekapittelet ved å reflektere over egen påvirkning gjennom hele forskningsprosessen.

### *3.2.5 Etske betraktninger*

Studien har fulgt Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer (NESH, 2016). Vitenskapelig virksomhet krever at en som forsker forholder seg til de etiske prinsipper som gjelder. En skal vise nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene blir presentert, og hvordan andres arbeid blir vurdert (Thagaard, 2019). Kvale og Brinkmann (2019) peker på at forskningsetiske spørsmål må prege hele forskningsintervjuet. Videre peker de på fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke handler om de rettighetene informantene har, at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen. Oppsummert handler det om at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Ved intervjuets start informerte jeg om at studien var godkjent av NSD, samt at informantene i forkant fikk skriftlig informasjon om prosjektets formål. Her beskrev jeg tema, hva intervjuet innebar for informantene, at det er frivillig deltagelse og om informantens rettigheter til å trekke seg fra prosjektet.

Informasjonen jeg ga omfattet også informasjon om fortrolighet og om hvem som vil få adgang til intervjuet. Alle informantene leverte signerte samtykker på e-mail. Konfidensialitet i forskningen beskriver enigheten med informantene om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale og Brinkmann, 2019). Som en hovedregel skal forskeren behandle innsamlet informasjon som omhandler personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Når forskeren sier at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, er det lovnad om at informasjonen ikke formidles videre på noen måter som kan identifisere informanten (NESH, 2016).

Jeg informerte informantene om at innsamlet data ville bli behandlet konfidensielt, og at det kun var meg og eventuelt veileder som ville ha tilgang til materialet. Jeg informerte videre om anonymisering, slik at informanten ikke vil gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. I forhold til båndopptak informerte jeg om at alt ville bli slettet når oppgaven ferdigstilles mai 2021.

Konsekvenser til en kvalitativ undersøkelse bør man forholde seg til med tanke på hvilke negative konsekvenser det kan påføre informantene, men også de fordeler en kan forvente å få ved deltagelse (Kvale og Brinkmann, 2019). Mulige konsekvenser jeg kan ha påført mine informanter tenker jeg er knyttet til det asymmetriske maktforholdet i kvalitative undersøkelser. Når jeg som forsker viser fortrolighet og åpenhet, kan det ha ført til at informanten sa noe vedkommende ville angre på i senere tid. Jeg ga derfor informantene informasjon om muligheten til å få innsyn i transkripsjonene, om det var uttalelser de angret på (ibid).

Det er min rolle som forsker som er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i hele prosessen. De etiske valg jeg har tatt underveis handler om min moralske integritet. En avgjørende faktor ville derfor være min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som forsker (Kvale og Brinkmann, 2019). Under hele forskningsprosessen har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene som er beskrevet av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). NSD godkjente mitt forskningsprosjekt på bakgrunn av at prosjektet ble utført i tråd med retningslinjene.

### 3.3 Min forskningsprosess

#### 3.3.1 Valg av informanter

I min masteroppgave har jeg valgt å bruke betegnelsen informant om de personene jeg skal intervjuer. Thagaard (2018) beskriver begrepet informant som noe som gir assosiasjoner til et forskningsperspektiv, der målet er at forskeren skal innhente viktig informasjon fra de personene som studeres. Når jeg skulle velge ut informanter ønsket jeg informanter som kunne uttale seg på en reflektert måte om barn med spesifikke språkvansker i barnehagen, og om hvilke tiltak som gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk. Et slikt valg blir av Tjora (2018) beskrevet som et strategisk eller teoretisk utvalg. Dette fordi informantene ikke er tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, men de har egenskaper og kvalifikasjoner jeg ønsker for å få svar på min problemstilling.

Følgende inklusjonskriterier ble brukt for å definere aktuelle informanter i prosjektet:

Barnehagelærere:

- Informanten måtte ha barnehagelærer utdanning
- Informanten måtte ha arbeidet som pedagogisk leder i minst to år
- Informanten må ha erfaring fra 3-6 års avdeling i barnehagen

Støttepedagogene:

- Informanten må ha utdanning innenfor spesialpedagogikk
- Informanten må ha ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen
- Informanten må ha minst to års erfaring

Informantene til min forskning representerer to faggrupper, barnehagelærere og støttepedagoger. Støttepedagoger har ansvaret for den spesialpedagogiske hjelpen som utøves i barnehagen. Dette valget tok jeg fordi de har ulikt mandat, selv om begge faggruppene arbeider med barn med spesifikke språkvansker i barnehagen. Siden jeg ønsker refleksjoner rundt både allmennpedagogiske og spesialpedagogiske intervensjoner, var det viktig for meg å benytte meg av disse to faggruppene. Jeg håper med valget jeg har tatt å kunne få frem ulike perspektiver og refleksjoner knyttet til min problemstilling. Informantene mine har alle mellom 8-20 års erfaring fra arbeid i barnehage.

Videre måtte jeg velge ut antall informanter jeg skulle intervju. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver farene ved å enten velge for få eller for mange. Ved for få intervjupersoner vil det være vanskeligere å generalisere og å teste ut hypoteser om forskjeller. Ved for mange intervjupersoner er det ofte for liten tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene. Det var for meg viktig at jeg ikke valgte for få, og valget falt på fem informanter. Tre barnehagelærere, og to støttepedagoger. Dette begrunnes med at det var viktig for meg å få tyngde på hvilke intervensjoner som gjøres allmennpedagogisk da dette innebærer den største tiden av barnas barnehagehverdag. Her kommer også det forebyggende arbeidet som gjøres i barnehagen inn. Når det gjelder valg av støttepedagoger, ønsket jeg å få mer kunnskap om hvordan det arbeides spesialpedagogisk for barn med spesifikke språkvansker i barnehagen. Om det viste seg at to informanter var for snevert, kunne jeg enkelt utvide antallet.

### *3.3.2 Rekruttering av informanter*

Jeg sendte ut en e-mail til styreere i barnehager og PPT i fire forskjellige kommuner. Jeg sendte også ut en forespørsel på en gruppe for spesifikke språkvansker på facebook. Jeg fikk ingen respons fra e-postene jeg sendte, og en respons fra facebook gruppen. Jeg tok kontakt med lederen min i PPT og hun sendte ut ytterligere e-poster. Dette resulterte i to nye informanter. På dette tidspunktet hadde jeg skaffet meg tre informanter med barnehagelærer utdanning. For å få tak i støttepedagoger måtte jeg henvende meg til egen kommune, og fikk da to som ønsket å bidra med intervju. At jeg har informanter fra tre ulike kommuner, ser jeg på som en styrke i forhold til generaliserbarhet.

### *3.3.3 Intervjuguide*

Kvale og Brinkmann (2019) beskriver intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet på en fast måte. Intervjuguiden vil hjelpe meg med å holde struktur, og til å forsikre meg om at jeg har muligheten til å få svar på det jeg ønsket å vite noe om hos informantene. Det er viktig for meg at intervjuguiden ikke har for stram struktur, men at det er rom for samtale utenom selve spørsmålene. Dette for at informantene skal kunne gi uttrykk for sine refleksjoner og opplevelser. Jeg har valgt å dele opp spørsmålene i intervjuguiden i følgende temaområder:

- Erfaring og kompetanse om spesifikke språkvansker
- Barn med spesifikke språkvansker
- Språkmiljøet i barnehagen
- Forebyggende tiltak

- Kartlegging
- Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen (kun for støttepedagogene)

Alle temaene inneholder underspørsmål der jeg tar opp relevante spørsmål for det jeg ønsker svar på. Intervjuguiden skal bidra til å gi meg svarene jeg trenger for å kunne si noe om hvilke intervensjoner som gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen.

### 3.3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Informantene hadde før intervjuet mottatt et samtykkeskjema, som de hadde skrevet under på. Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguide på forhånd. I valg av hvilken metode jeg skulle bruke på dokumentasjonen falt valget på bruk av lydopptak, da det gir meg visshet om at jeg får med meg alt som blir sagt. Det ga meg også mulighet til å fokusere fullt på informanten, slik at jeg kunne vektlegge god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2018). Jeg hadde på grunn av retningslinjer fra myndighetene grunnet covid-19 ingen valg i forhold til å la informant velge sted for intervju, noe som kunne gitt en trygghet i forhold til intervju situasjonen (Tjora, 2018). Derfor opplyste jeg allerede i forespørselsskrivet (Vedlegg) at intervjuene ville foregå digitalt, på teams. Alle informantene samtykket til dette. Det er flere ulemper knyttet til å intervjuer over internett. Thagaard (2019) nevner at jeg som forsker må arbeide mer intensivt for å holde flyten i intervjuet. Informantene kan bli distraheret av andre oppgaver de holder på med, og svartiden kan bli lang, noe som kan påvirke svarene på spørsmålene.

De første minuttene av et intervju er avgjørende. Informantene ønsker en klar oppfatning av meg som intervjuer før de så skal legge frem sine erfaringer og følelser for en fremmed. Det er derfor viktig at det skapes god kontakt, og at jeg lytter, viser interesse og respekt for det som sies (Kvale og Brinkmann, 2019). Tjora (2018) presiserer også at god kontakt og en avslappet stemning er en forutsetning for å lykkes med intervjuet. Dette hadde jeg med meg når jeg skulle starte intervjuene. Jeg valgte litt småprat før jeg startet, for at stemningen skulle være god og trygg. Dette opplevde jeg som et godt valg, da alle intervjuene mine var preget av en god stemning.

Ved oppstart av intervjuene gjennomgikk jeg først hensikten med intervjuet, og hva jeg ønsket kunnskap om. Jeg informerte om intervjuets form og varighet. Videre opplyste jeg i forhold til anonymitet, og at alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen personer kan gjenkjennes. Til slutt informerte jeg innledningsvis om informantens rettigheter i form av at det er frivillig deltagelse og muligheten for å trekke seg. Intervjuene foregikk som nevnt på teams, og jeg benyttet meg av en lydopptaker for å kunne ta opp samtalen.

I den første fasen, brukte jeg enkle oppvarmingsspørsmål. De første spørsmålene til intervjuet gikk ut på informantens utdanning og arbeidserfaring. Jeg synes dette førte til en god start, da dette bidro til å senke skuldrene litt hos informantene, før jeg startet opp med de konkrete temaene der jeg ønsket kunnskap. Jeg synes i utgangspunktet ikke at intervju på teams var en god situasjon å få hentet inn kunnskap på, da jeg var redd jeg ville miste f.eks. observasjon av kroppsspråk, som igjen kan gi en større fare for feiltolkning fra meg. Jeg var også redd tekniske utfordringer ville føre til en dårlig start på intervjuene. Tekniske utfordringer ble det på et par av intervjuene, men dette gikk fint, og min bekymring var grunnløs.

I den andre fasen gikk vi i dybden av temaene og jeg opplevde gode refleksjoner fra informantene. Noen av informantene hadde behov for oppfølgingsspørsmål for at jeg skulle kunne få svarene jeg var ute etter. Selve intervjuene gikk overaskende bra via teams, og jeg følte jeg fikk innhentet nødvendig kunnskap fra mine informanter. Det var episoder der jeg



avbrøyt informantene, da jeg trodde de var ferdige å prate. Dette måtte jeg øve på utover i intervjuene, da det til tider var vanskelig for meg å time dette riktig. Det tenker jeg har noe med mangelen på observasjon av kroppsspråk og blikkontakt å gjøre. Det blir ikke tydelig nok over teams, og hos noen av informantene så jeg bare ansiktet, som gjorde det vanskelig å observere når de snakket. Dette støtter også Thagaard (2019) som sier at ansikt til ansikt kontakt gir bedre muligheter til å tolke utsagn, da vi kan lese informantens kroppsspråk og uttrykksmåte, vi vil også da bedre kunne vurdere rundt informantens refleksjoner. Intervjuet stilte også mer krav til meg i forhold til å følge opp om jeg hadde tolket deres utsagn riktig. Jeg opplever allikevel at jeg sitter igjen med overaskende gode erfaringer etter intervjuende. Jeg synes jeg fikk hentet inn den kunnskapen jeg var ute etter, og at intervjuene hadde en fin flyt, og var preget av en trygg og god stemning.

I tredje fase og ved intervjuets slutt oppsummerte jeg kort hva vi hadde snakket om, for så å avslutte med avrundings spørsmålet: «*Er det noen av temaene du har lyst å fortelle om/utdype mer?*» Dette ga informanten en ekstra mulighet til å ta opp de ulike temaene vi snakket om under intervjuet. Jeg skrudde da av lydopptakeren, og stilte da det siste avrundings spørsmålet mitt: «*Hvordan opplever du at det har vært å være med på dette intervjuet?*» Her opplevde jeg en hyggelig samtale med alle mine informanter, og jeg benyttet her anledningen til å takke for deltagelsen, samtidig som jeg ga informasjon om rettighetene de har med tanke på datamaterialet (Kvale og Brinkman, 2019).

## 3.4 Analyse

Analyse handler om å dele opp datamaterialet og deretter foreta en vurdering av hva dataene kan gi en forståelse av, og at vi begrunner den forståelsen vi mener teksten gir uttrykk for (Thagaard, 2019, s.153). I denne delen av underkapittelet vil jeg ta for meg prosessen med analysearbeidet. Nedenfor vil jeg beskrive transkribering, koding og kategorisering av datamaterialet jeg har samlet inn. Dette vil utgjøre grunnlaget for funnene mine som vil bli presentert i kapittel fire.

### 3.4.1 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført satt jeg igjen med et stort materiale på lydopptak. Neste steg var da å transkribere materialet jeg hadde samlet inn. En transkripsjon er kort fortalt en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Når intervjuet skal transkriberes må en gjøre materialet egnet for analyse ved å strukturere dette i skriftform. Denne prosessen er i seg selv starten på analysen (Kvale og Brinkman, 2019). Transkripsjon fra lydopptak har flere problemstillinger både rent teknisk og i forhold til fortolkning. Det å transkribere ordrett fra talespråk til skriftspråk finnes det mange regler for, men det handler om å ta valg og å dokumentere for hvordan transkripsjonene er utført (Kvale og Brinkman, 2019).

Jeg valgte å transkribere fortløpende etter alle intervjuer, og alle intervjuene ble skrevet ned i sin helhet på bokmål. Dette for å sikre informantene mest mulig anonymitet. Tjora (2018) beskriver at man som hovedregel transkriberer på bokmål eller nynorsk, og prøver å unngå dialekter da de lettere er gjenkjennbare. Jeg opplevde god kvalitet på lydopptakene, noe som gjorde transkripsjonen enklere å gjennomføre. Under transkripsjon var det viktig for meg å gjengi nøyaktig det informanten sa, både med tanke på min fortolkning av innholdet siden, og at det skulle være lesbart (Tjora, 2018). Jeg beskyttet informantenes konfidensialitet ved å ikke navngi de på båndopptaker, men hadde tall på hver informant, dette videreførte jeg også på transkripsjonene. Varigheten på intervjuene varierte på mellom 40 – 50 minutter, og dette utgjorde til sammen 25 sider med transkripsjon. Jeg opplever at jeg under hele transkripsjonsprosessen hadde de etiske prinsippene fremme, og at jeg var sensitiv overfor informantens refleksjoner og opplevelser.

### 3.4.2 Koding og kategorisering

Etter endt transkribering kunne analysearbeidet starte med tanke på sortering, kategorisering, analyse og tolkning av resultatene. I kvalitativ analyse er koding av data en vanlig fremgangsmåte. Jeg opplevde egentlig at analysen allerede var i gang under prosessen med transkribering, dette fordi jeg der begynte å se tendenser knyttet til likheter og ulikheter hos informantene (Kvale og Brinkman, 2019).

Jeg har valgt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming på mitt forskningsprosjekt. Jeg har hele veien vært i en fortolkningsprosess, der jeg har analysert meningsinnholdet i datamaterialet. Analysen skal deles opp, og for å kunne oppnå en helhetlig forståelse er det viktig at delene studeres i forhold til den helheten de er en del av (Thagaard, 2019). Videre strukturerte jeg delene inn i kategorier, og prøvde å se sammenheng mellom kategoriene. Temaene som ble presentert i intervjuguiden viste seg å være et godt utgangspunkt når jeg gjennom kodingsprosessen skulle komme frem til hovedkategorier. Jeg endte til slutt opp med å analysere datamaterialet ut fra følgende kategorier:

- Kompetanse
- Allmennpedagogisk språkarbeid
- Forebyggende tiltak
- Kartlegging
- Spesialpedagogisk arbeid

Etter å ha fylt kategoriene med innhold, startet jeg med sammenligning av intervjuene. Hensikten med dette var å finne sammenhenger mellom det informantene beskrev. Her så jeg også etter likheter og ulikheter og forklaringer på eventuelle forskjeller. Hvor var det samsvar mellom informantene, og hvilke oppfatninger var ulike? Hensikten med analysen er at den skal stå i samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv, for så å føre til at en får en helhetsforståelse av meningsinnholdet i datamaterialet (Thagaard, 2019).

## 4 Presentasjon og drøfting av empiri

Jeg vil i denne delen av oppgaven vise til funn fra de fem intervjuene jeg gjennomførte med barnehagelærere og støttepedagoger. Funnene vil bli presentert, tolket og drøftet opp mot oppgavens problemstilling: «*Hvilken intervensjoner gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?*»

Funnene blir presentert gjennom sitater fra informantene, for så å bli drøftet opp mot relevant forskning og teoretisk grunnlag for oppgaven. Som nevnt ble datamaterialet kodet og kategorisert. Dette resulterte i fem hovedkategorier, som vil være utgangspunkt for inndeling av overskrifter i denne delen:

- Kompetanse
- Allmennpedagogisk språkarbeid
- Forebygging
- Kartlegging
- Spesialpedagogisk arbeid

På flere av kategoriene ble det naturlig å utarbeide underkategorier for å understreke funnene mine. For å lage et system som tydeliggjør bedre for leseren har jeg valgt å nummerere informantene fra nr. 1-5.

### 4.1 Kompetanse innenfor spesifikke språkvansker

Barnehagelæreres og støttepedagogers kompetanse har en sentral betydning i forhold til hvilke tiltak som gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen. Jeg tenker også at dette har betydning for at barnehagen skal kunne forebygge og oppnå en god kvalitet på språkarbeidet (Giæver, 2015).

Det var ulike svar fra informantene på spørsmål om hvordan de opplever sin egen kompetanse knyttet til barn med spesifikke språkvansker. To informanter mente de hadde relativ god kompetanse, men resten av informantene hadde ikke det, og kunne ønske de hadde mer kompetanse innenfor feltet, slik at de i større grad kunne sette inn de rette tiltakene så tidlig som mulig.

Til tross for varierende kompetanse sier informantene noe om hvordan de drar nytte av samarbeid med PPT når de er bekymret for språkutviklingen til et barn:

*«Kompetansen min på språkvansker er ikke så god, så der er jeg rett på kompetanseteam som styres av PPT. Når jeg opplever at et barn har utfordringer med språk så søker jeg kompetanseteam kjapt, så får jeg veiledning der. Om det er nødvendig får jeg støttepedagogen til å se og kartlegge videre.» (Informant 1).*

*«Min kompetanse er ikke kjempe god, men her tenker jeg det er bra å ha flere å spille på. Vi har godt samarbeid med PPT, så jeg har mange flinke å ringe.» (Informant 3).*

Her viser informantene tydelig at de er i behov av samarbeid for at de skal kunne gi barn med spesifikke språkvansker den støtten de trenger for få et tilrettelagt tilbud. De beskriver mulighetene de har for å samarbeide med PPT, og jeg tolker det dit at dette er et positivt samarbeid som bidrar til å ivareta blant annet barn med spesifikke språkvansker. Dette støttes også av Meld. St. 6 (2019-2020) som er tydelig på at PPT skal bidra til å forebygge vansker og gi støtte til barnehagene slik at de kan gi et godt pedagogisk tilbud. Samtidig er regjeringen opptatt av at samarbeidet omfatter både systemrettet og et helhetlig arbeid med tanke på inkludering slik at alle barn får den hjelpen de er i behov av. Det er her tydelig at

PPT i samarbeid med barnehagen skal bidra med både universell, selektiv og indikativ forebyggende arbeid i barnehagen.

Samtidig som flertallet av informantene oppga noe mangelfull kompetanse på spesifikke språkvansker, sa alle informantene at kompetanse var av stor betydning for å kunne gi et godt tilrettelagt tilbud både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker:

*«Helt avgjørende. Barn kan havne i en ond sirkel med mye atferd fordi de ikke forstår og klarer å gjøre seg forstått. Det kan skape dårlige relasjoner og føre til at barnegruppen trekker seg unna barnet. Jeg mener det er helt avgjørende at barnehage personell innehar kompetanse om språkvansker for at en skal se barnet og sette i gang gode tiltak så tidlig som mulig.» (Informant 2).*

*«Det har jo masse og si. Det kan være snakk om å oppdage tegn tidlig kontra seint. Det har betydning for hvordan vi skal jobbe for et best mulig miljø rundt barnet. Utviklingen er jo dynamisk, det skjer jo noe hele tiden. Jeg tenker at barnehagelærere ikke har nok om dette på skolen, det er jo de som styrer skuta sånn sett.» (Informant 5).*

Dette støttes av (Espenakk et al., 2007). Som sier noe om at tidlig identifisering av spesifikke språkvansker og et godt tilrettelagt opplæringstilbud i barnehagen gir den beste prognosen for positiv utvikling. Samtidig er også informantene svært tydelige på at kunnskap og kompetanse om språkvansker vil være grunnleggende for å kunne gi støtte til de aktuelle barna i barnehagen så tidlig som mulig. Jeg tolker det som en bevissthet de innehar, samtidig som jeg undrer meg over den manglende kompetansen i forhold til spesifikke språkvansker, når alle informantene har forståelse for betydningen av den. Kan det være at de undervurderer sin egen praksiskompetanse? Alle barnehagelærerne var klare på at de ikke hadde nok teori om språkvansker i løpet av utdannelsen sin, samtidig er dette informanter med lang erfaring innenfor barnehagefeltet, så det kan jo tenkes at de egentlig har god erfaringsbasert kunnskap og kompetanse om spesifikke språkvansker som de ikke helt anerkjenner, selv om de støtter seg til samarbeid med PPT. Samtidig er St. meld 6 (2019-2020) tydelig på at barnehagepersonalet må ha nødvendig pedagogisk kompetanse for å kunne følge opp enkeltbarn i tråd med rammeplanens krav og intensjoner. Her kommer også Rekom inn som et satsingsområde på pedagogisk praksis som skal bidra til nettopp dette.

Oppsummert er det ulik kompetanse informantene sitter på, der tre av informantene beskriver liten kompetanse i forhold til spesifikke språkvansker, til tross for at alle informantene var tydelige på hvor viktig kompetansen er. Samtidig viser det seg at flere av informantene opplever støtte og et godt samarbeid med PPT, som bidrar når de er usikre eller har behov for veiledning og støtte rundt et barn.

## 4.2 Allmennpedagogisk språkarbeid

Under intervjuene ble informantene bedt om å beskrive hva som oppleves som viktig for at barnehagen skal være preget av et godt språkmiljø for barna. Informantene trakk frem en del likheter i barnehagens arbeid med språk. Funnene viste først og fremst at bevisste og tilstedeværende voksne var noe alle informantene så på som helt avgjørende for å skape et godt språkmiljø i barnehagen. Samtidig var det funn som tydet på at barnehagene jobbet forebyggende i forhold til barn med spesifikke språkvansker innenfor universell og selektiv forebygging.

Som informant 2 beskriver:

*«At personalet er deltakende sammen med barna er jo det viktigste. Den kaffepraten over benken eller sånn, det er jo så lite stimulerende overfor barna. Det er jo det jeg egentlig anerkjenner best, det å være tilstede sammen med ungene. Samtidig når vi er sammen med ungene må vi og være gode språklige forbilder.»*

Her viser informanten et eksempel som kan ha positiv effekt bruken av språket, også kalt pragmatikk (Bloom og Lahey, 1978). Pragmatikk handler om at barnet lærer å tilpasse språket sitt etter ulike kontekster eller sosiale krav (Høigård, 2019). Her ville Vygotsky pekt på den nærmeste utviklingssonen som betydningsfull da den kognitive utviklingen skjer i samhandling og blir skapt gjennom språket (Moen, 2020). Sett allmennpedagogisk vil det informant 2 beskrev ligge under universell forebyggende tiltak, og vil derfor virke forebyggende for alle barna i barnehagen.

Informant 3 snakker videre om relasjon knyttet til barn med spesifikke språkvansker:

*«Relasjonen til de voksne er viktig. Jeg mener omsorg og relasjon er noe av det viktigste for at man skal fremme læring. Vi må være der sammen med barna, kommunisere og støtte de der de trenger det.»*

Her tydeliggjør informanten Vygotsky sosiokulturelle syn på læring, hvor læring ses på som en grunnleggende prosess, hvor kunnskap utvikles gjennom deltakelse og erfaringer sammen med andre (Miller, 2011). Det at omsorgsfulle voksne er tilstede for barna bidrar til å støtte dem i å nå sin nærmeste utviklingssonen. Gode relasjoner mellom barn og voksne er forutsetningen for at språkarbeidet i barnehagen skal bli vellykket (Høigård, 2019).

Videre beskriver informant 4 fire punkter som de i hennes barnehage er opptatt av å fokusere på:

*«høyt lesning, gode samtaler, godt lekemiljø og sang, rim og regler, vi har alltid fokus på de fire tingene. Skal vi for eksempel fortelle et eventyr, tar vi alltid med konkreter. Det gjør at barn som har språkvansker har større forutsetning for å forstå hva eventyret handler om.»*

Her opplever jeg informanten er inne på det som Næss (2020) kaller implisitt stimulering. Dette er en måte å påvirke barns vokalbularutvikling på en positiv måte, og som kan virke forebyggende i forhold til spesifikke språkvansker. Videre forteller informanten om bruk av konkreter som samsvarer med Høigård (2019), som sier at bruk av konkreter i fortellinger kan være til støtte for barna for å fange opp innholdet i fortellingen. Informant 4 var inntil høyt lesning som et fokusområdet i sin barnehage. Lesing av bøker er et eksempel på tiltak som gir effekt på semantisk utvikling, som vi finner under komponenten innhold i Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell. Erfaringer gjennom høytlesning bidrar dessuten til å utvikle forståelse for nye begreper (ibid). Sitatet til informanten viser også til eksempler på universell forebygging da dette er allmennpedagogiske tiltak, men jeg tenker også at tiltakene over kan passe inn under selektiv forebygging, da selektiv forebygging omfatter barn der det er en antatt risiko for forsinket eller avvikende utvikling. Jeg tolker det dit fordi informantene sier noe om hva de velger å fokusere på allmennpedagogiske tiltak for å fremme et godt språkmiljø i barnehagen for barn med spesifikke språkvansker. Det vises for meg som eksempler på en bevissthet i forhold til intensiverende tiltak som kan være med på å hindre at utfordringer videreutvikles (Befring, 2012).

Det å ha fokus på disse fire områdene mener jeg er med på å legge til rette for positiv språkutvikling hos alle barn, det kan jo tenkes at barnehager som har mer tilfeldige fokusområder vil vise seg ved at barn med spesifikke språkvansker blir eksponert for mindre språkstimulering enn det behovet tilsier.

Informant 1 beskriver hvordan de tilrettelegger lekemiljøet med tanke på en språklig bevissthet:

*«vi har lekesoner der alle sonene har et visuelt fokus. Vi har bilder av konkreter på veggene med tekst til hva det er. Der barna leker rollelek med kjøkken henger det bilder av frukt, og under eple for eksempel så står det eple. Vi bruker ordbilder til alle konkreter. Samme gjør vi med dyrene, her bruker vi veggene og rommet til å forsterke utvalgte bilder. Også har vi jo lesestolen, her har vi bilder av bøker på veggen.»*

Her er vi inne på det Høigård (2019) beskriver som det fysiske miljø i barnehagen. Det fysiske miljøet kan både hemme eller fremme et godt språkmiljø. Slik informant 1 beskriver, ser vi gode eksempler på hvordan denne barnehagen fremmer utvikling av språkmiljøet på en positiv måte, samtidig er dette også tiltak rettet mot komponenten form i Bloom og Laheys (1978) sin språkmodell. Der blant annet fokus på ordbilder kan bidra til utvikling på språkets forside. Videre er informant 3 også inne på betydningen av det fysiske miljøet og tilrettelegging med en språklig bevissthet, da med fokus på visuell støtte:

*«Vi lager hver dag et system på hva som skal skje ved å bruke dagtavle, så barna får en oversikt over dagen. I samling bruker vi for eksempel bilde kort som visualiserer hva vi sier, eller så bruker vi konkreter.»*

Dette ser jeg på som et eksempel på allmennpedagogisk støtte på universelt forebyggende nivå som er bra for alle, men kan være avgjørende for at et barn med f.eks. semantiske språkvansker skal ha større forutsetninger for å oppleve mestring i for eksempel samlingstund (Høigård, 2019).

Oppsummert viser funnene mine flere eksempler på at det tilrettelegges godt for et positivt språkmiljø i barnehagene til informantene. I lys av Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell finner jeg allmennpedagogiske tiltak som er rettet mot alle komponentene i modellen, og de utføres både på et universelt og selektivt forebyggende nivå. Det er tydelig at det i tillegg til å skape et godt fysisk miljø med pedagogisk innhold, er stort fokus på voksenrollen, og relasjoner til barna hos både pedagogiske ledere og støttepedagoger. Voksne med nære relasjoner til barn med spesifikke språkvansker er avgjørende for at de skal få et godt og inkluderende tilbud i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### 4.2.1 Hverdagssituasjoner

Det var svært tydelig fra alle informantene at det var stort fokus i barnehagen på hvordan det tilrettelegges for språkstimulering gjennom hele dagen. Spesielt opptatt var de fleste av å bruke hverdagssituasjonene for det de var verdt. Her ble det nevnt fokus på språkstimulering både i samling, påkledningssituasjoner og i måltidet. Spesielt måltid ble beskrevet av flere som en arena der det var stort fokus på språk.

Som informant 1 sier:

*«Vi er bevisst på språkbruk ved matbordet. ikke vil du ha den? vil du ha sånn? er det den du vil ha? Dette bruker vi mye tid på blant personalet. På hvordan vi spør og hvordan vi svarer barna.»*

Samtidig nevnte flere av informantene betydningen av den gode samtalen rundt bordet. At man snakket med barna under måltidet om hvordan maten smakte, at det var voksenstøtte på alle bordene, og at det ble skjermet for barn som hadde behov for mer ro ved at de spiste i mindre gruppe, slik at det ikke ble så mange forstyrrelser. Her var informantene inne på blant annet tiltak mot pragmatiske vansker som er trening på bruken av språket (Bloom og

Lahey, 1978). En faktor som støtter barns pragmatiske utvikling er å ha bevisste barnehagelærere og støttepedagoger som kan støtte barnet gjennom å bruke språket i dagligdagse situasjoner (Høigård, 2019). Her er vi og inne på bevisstgjøring på språkets bruksside og formside som Bloom og Lahey (1978) beskriver i sin språkmodell. Høigård (2019) beskriver dialogen/samtalen som en kilde til nærhet, kontakt og kunnskap. Gjennom samtaler møter barna andres språk, verdier og holdninger. Ved å bruke språket i samtaler tilegner barn seg både språkssystemet og ferdigheter i å bruke språket i samtaler. Det må lønne seg følelsesmessig for barn å snakke, og for å kunne delta i en dialog må barnet ha noe å kunne tilføre samtalen (Giæver, 2015). Ut i fra dette kan vi se hvor viktig det er at ansatte i barnehagen er bevisste på verdien av de gode samtaler. Ikke bare føler barna seg hørt, sett og verdsatt, men det er også en viktig faktor i forhold til forståelse av hvordan begreper kan brukes. Flere av informantene trakk også frem betydningen av visuell støtte i form av symboler som var tilgjengelig under måltidene. Dette tenker jeg er en bevisst tilrettelegging for at barn med spesifikke språkvansker lettere kan kommunisere og vise til sine ønsker og behov.

Grunnen til at flere trekker frem måltidet som en arena de assosierer med mye fokus på stimulering av språk tolker jeg også kan handle om tid og ressurser. Flere informanter nevnte under intervjuet at tid, ressurser og sykdom hos ansatte hindret dem i å være tilstede for barna slik de ønsket det, men ved måltidet var alle samlet, og det kan da ha vært enklere å legge til rette for å holde på den gode dialogen.

Flere av informantene snakket også om det med språklig bevissthet i alle hverdagssituasjoner. Det kom frem at språkstimulering ble vektlagt i alle de uformelle situasjonene som oppstår i løpet av en dag. Sett i et forebyggingsperspektiv, vil dette være universell forebygging som er for hele barnegruppen. Informantenes beskrivelse av tilrettelegging og fokus på språkmiljøet gjør at jeg tolker det som barnehager som innehar en god kvalitet. Meld. St. 6 (2019-2020) vektlegger barnehager med høy kvalitet som universelt forebyggende. Barnehager med høy kvalitet er bra for alle barn, men særlig positiv for barn som har behov for ekstra støtte. Gode barnehager bidrar til å styrke barns språkferdigheter og reduserer blant annet atferdsvansker. Barnehager med lav kvalitet kan derimot øke risikoen for språkvansker.

Oppsummert er det tydelig at det er stort fokus på språkstimulering og språklig bevissthet i hverdagssituasjoner hos alle informantene gjennom hele dagen. Det vises til hvordan hverdagssituasjoner brukes for å fremme språket og stimulere barna språklig. En forutsetning for å få til dette er ifølge samtlige informanter nok voksne og tilstedeværende voksne. Det er tydelig gjennom samtlige intervjuer at voksentetthet er en utfordring i hverdagen. Flere av informantene beskriver en hektisk hverdag med høyt sykefravær. Dette spiller inn på hverdagen til barna, og kan bidra til et dårligere tilbud, spesielt for barn med særskilte behov. Dette er også et kjennetegn på barnehager med dårlig kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### 4.2.2 Støtte i leken

Ifølge informantene var støtte i lek noe de alle la vekt på med tanke på at barn med spesifikke språkvansker skal oppleve sosial mestring og inkludering. Begge støttepedagogene var også tydelige på at de brukte spesialpedagogisk arbeid inn i leken.

Informant 2 beskriver utfordringer knyttet til lek som kan ses hos barn med språkvansker:

*«man ser ofte at de trekker til yngre barn og er mindre deltagende i lek, ofte kommer de aldri helt inn i leken. For eksempel uttalevansker gjør at andre barn ikke forstår hva barnet prøver å si, eller at barnet ikke forstår innholdet i det som blir sagt. Dette ser jeg kan skape frustrasjon og sinne hos barn med språkvansker.»*

Her kommer informanten inn på følges vansker som vi ofte ser hos barn med spesifikke språkvansker, som viser til behov for støtte inn i leken. Barn som ikke er med i leken, lærer ikke å mestre lekekoder helt av seg selv. Når de som er svakest språklig i tillegg er mindre deltagende i lek som krever og stimulerer til et godt språk, kan man tenke seg at forskjellen på barna blir enda større (Kibsgaard og Kanstad, 2015). Her kommer det tydelig frem behovet for at barnehagepersonalet har barnets proksimale utviklingssone som Vygotsky refererer til i fokus, for å kunne tilrettelegge for gode leke situasjoner der barnet opplever mestring med støtte av voksen (Helland, 2019).

Videre snakker informant 2 om tilrettelegging og støtte for at barn med spesifikke språkvansker skal ha større forutsetninger for å mestre lek:

*«Det er viktig at barna har noe å henge leken på, og her mener jeg lekesonene i barnehagen er viktige. For eksempel lekekjøkken. Her kan vi f.eks. leke butikk, de fleste har jo vært med på butikken, eller vi kan leke at vi sitter spiser. Jeg bruker ofte den spesialpedagogiske hjelpen inn i leken, nettopp fordi jeg har muligheten til å være tett på. Selv om ikke jeg alltid er med i leken, er jeg tilstede og fanger opp det som skjer: Du nå ser jeg at du ikke leker med de barna lengere, hva var det dere egentlig lekte? Ååå du har gått på butikken ja, men da må du si det til de andre fordi de vet ikke at du er på butikken. De andre barna må vite det hvis ikke tror de du har gått fra leken.»*

Dette tenker jeg er et godt eksempel på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen kan bidra med å støtte opp under lek. Der støttepedagogen er tett på barnet under hele leken. De andre voksne på avdelingen kunne også støttet dette barnet i lek, men her tolker jeg det som fokuset ligger på det enkelte barnet i en større kontekst og at støttepedagogen er tilgjengelig for akkurat dette barnet under hele leken. En pedagogisk leder ville kanskje hatt et mer felles fokus på alle barna, og kunne her oversett viktige detaljer for at leken skal fortsette og utvikle seg for akkurat dette enkelt barnet.

Informant 4 sa noe interessant om felles referanse i leken:

*«Da vi vokste opp var det bare et barne-tv, nå er det mange valgmuligheter innenfor barne-tv. Det gjør at barna ikke har noen felles referansepunkt der. Derfor ser vi noen ganger på filmsnutter eller spiller teater så det blir en inspirasjonskilde og felles opplevelser som barna kan ta med seg i leken. Dette gjør vi faktisk mye, for hvis ikke kan vi se tendenser til at alle vil leke på sin måte, også har de ikke en felles referanse.»*

Selv om informanten nevner at dette som oftest ses hos minoritetsspråklige barn har jeg lyst til å knytte dette opp mot barn med spesifikke språkvansker. Vi vet at disse barna har utfordringer i forhold til lek, og ved å gi barnet en felles referanse slik informanten beskriver kan man tilrettelegge for at barnet lettere skal forstå lekens innhold. Informanten viser til et eksempel på hvordan de ansatte kan bidra til at barnet får økt forutsetning for å mestre den aktuelle leken, fordi barnet da har en felles referanse knyttet til leken.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring er det sosiale felleskapet som for eksempel samspillet mellom voksne og barn avgjørende for at vi skal lære (Helland, 2019). Informant 1 sier noe om hvordan de i hennes barnehage er viktige språkmodeller for barna i leken:

*«Vi bruker mye tid på å stille spørsmål i lek, vi undrer oss sammen, vi bruker språket i leken. Her syns jeg personalet er gode.»*

Samtidig sier hun også noe om det konstante fokuset på språkstimulering:



*«Noen ganger opplever jeg at vi blir for opptatte av språket, jeg tror vi pedagoger er litt sånn at vi skal plante inn læring overalt. Fordi vi er bevisst på alt som skjer i leken, og da vil vi gjerne sprute opp med litt ekstra språk, eller tall og mengde. Noen ganger holder det med bare lek, tenker jeg.»*

Her tolker jeg det som om informanten bevisst reflekterer rundt sin rolle som pedagogisk leder og hva som forventes av henne i lek med barn. En kan jo anta at pedagoger har dette fokuset så sterkt, også fordi det er forventet at de er gode på språkstimulering og utførelsen av dette, og at de da som informanten sier glemmer litt at noen ganger holder det med bare lek. Dette støttes med Høigård (2019) som sier noe om at barnehagepersonell må la leken være på barnas premisser og at vi ikke må ha et nytteperspektiv på barns lek.

Oppsummert legges det til rette for tiltak både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk for at barn med spesifikke språkvansker skal oppleve mestring og læring i lek i barnehagen. Det var tydelig at barnehagelærere og støttepedagoger er tett på barna i leken og er bevisst muligheten for språklig påvirkning i sin rolle, samtidig som de var bevisste på hvordan de kan være en støtte i lek. Jeg tolker også ut fra intervjuene at informantene legger mye vekt på leken i hverdagen, og hvordan de kan bruke leken til positiv språkutvikling ved å være tett på barna.

### 4.2.3 Kartlegging

Kartlegging av språk hos barn i barnehagen er et omdiskutert tema i dagens forskning. I forhold til min problemstilling var jeg interessert i informasjon om hvordan informantene forholdt seg til dette når det var mistanke om spesifikke språkvansker. Først og fremst snakket samtlige informanter om at observasjon alltid var stedet der man startet. På spørsmål om hva de så etter når de observerte et barns språkutvikling viser funnene at informantene forsøkte å finne ut hvilke områder vanskene viser seg i. Som informantene beskriver:

*«Vi må observere bredt. Ord-produksjon, setningsoppbygging og språkforståelse. Kan de for eksempel ta imot en beskjed? Samtidig observerer jeg barnets sosiale fungering i lek og samhandling med andre. Også må vi snakke sammen på avdeling om det vi observerer.» (Informant 1).*

*«Vi må jo observere hva de kan utfra alder og avvik. Hvis leken ikke fungerer og det er mye slåing og dytting osv. Så må vi sjekke ut dette nøye, for noen ganger kan du tenke at språket er godt nok, også er det egentlig huller der som du først ikke har lagt merke til. Jeg mener det er viktig at vi observerer rundt hele barnet. Både i lek, i aktiviteter og i hverdagssituasjoner ellers.» (Informant 5).*

Her viser informantene til det som blir omtalt som helhetlig observasjoner. Det er de helhetlige observasjonene som gir grunnlaget for veien videre. Om man skal foreta en kartlegging, eller at en konkluderer med at ikke det er grunn til bekymring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Informant 1 nevner også samarbeid mellom personalet som en del av observasjonsarbeidet.

Når det gjelder om barnehagene kartlegger systematisk eller ved behov, viser funnene noe ulik praksis blant informantenes barnehager. To av informantene er tydelig på de negative konsekvensene av kartlegging, og mener at det må være større rom for at barn er forskjellige. Som informant 4 sier:

*«Jeg er veldig imot det med kartlegging av barn, om en er tett nok på barna ser en jo hvis et barn har hull, da legger man merke til det, enten du, foreldrene eller andre*

*som arbeider på avdeling. Derfor kartlegger jeg ikke systematisk, kun om det er behov for det.»*

Her tolker jeg det som om informanten mener at barnehagelærerens kunnskap og kompetanse om språkvansker er nok til å vurdere om et barn har behov for en mer systematisk kartlegging. På den ene siden forstår jeg refleksjonene til informantene som er imot kartlegging, men på en annen side viser studier at ansatte i barnehagene blir mer oppmerksomme på arbeid med språk gjennom å kartlegge de språklige ferdighetene til barn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig som det vil være veldig individuelt hvor gode barnehagelærere er til å vurdere barns språkutvikling gjennom kun tilfeldige observasjoner. Den offentlige debatten om kartlegging av språket til barnehagebarn er i stor grad preget av ytterpunkter. Argumentene som brukes er ofte for eller imot og er preget motsetninger (Klem og Hagtvet, 2018). Men de som ikke kartlegger kan jo også komme ut for at de strekker barnet ut over det barnet har forutsetninger for å mestre. Man kan ikke se eller høre om et barn har lav verbal forståelse, og hvilke områder dette gjennomgående gjelder innenfor uten å ha gjennomført en evnetest eksempelvis Wippsi. Man kan da heller ikke kjenne til barnets styrker og kanskje kunne bruke alternative læringskanaler inn i arbeidet. På en annen side kan man jo kanskje vente til barna er fire fem år før man kartlegger så mye slik at barnet gis tid til språklig modning.

Videre reflekterer informant 3 rundt hvem som skal kartlegges og hvorfor. Informanten legger til grunn at barnehagen må ha kompetanse om spesifikke språkvansker for å kunne oppdage eventuelle utfordringer:

*«Om vi har et godt samarbeid på avdelingen og vi har kompetansen, bør det være nok til å bare kartlegge de barna vi er bekymret for, da trenger vi ikke bruke all den tiden på å kartlegge hele barnegruppen.»*

Her er informanten innpå det med behovsstyrt kartlegging. Siden 2008 har den rutinemessige kartleggingen av alle barn gått ned, mens den behovsstyrte kartleggingen har økt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er også et eksempel på kartlegging på individnivå som handler om kunnskapen pedagogene har om kartlegging og hvilke metoder som da brukes (Holmberg og Lyster, 2000). St. meld 6 (2019-2020) peker blant annet på mer kompetanse rundt observasjon, kartlegging og dokumentasjon for å kunne styrke kompetansen blant barnehageansatte. Jeg mener det vil være veldig individuelt hvilke barnehager som har kompetanse til å nyttiggjøre seg av behovskartlegging, og hvilke som ikke vil klare å fange opp barn med spesifikke språkvansker så tidlig som mulig. Altså kan konsekvenser av behovskartlegging være at barn ikke får den hjelpen de trenger fordi personalet ikke klarer å fange opp barnets vansker. På en annen side viser ikke en kartlegging nødvendigvis hele bildet av barnet, da kartleggingsskjemaer normalt inneholder noen rammer som sier noe om hvilke ferdigheter som anses som viktige (Giæver, 2015). Flere av informantene oppga som nevnt tidligere at de hadde liten kompetanse på spesifikke språkvansker, og det vil få konsekvenser for kartleggingen.

Kartlegging på systemnivå handler om barnehagens rutiner for kartlegging. Informant 5 beskriver hvordan dette gjøres i sin barnehage:

*«Den gamle styreren vår var veldig glad i kartlegging, hun var veldig på at det var super viktig. Vi bruker observasjoner og «Barn i vekst» når vi kartlegger alle barn, hvis vi ser det er behov for mer bruker vi Tras.»*

Meld. st. 6 (2019-2020) peker på flere studier knyttet til kartlegging av språk i barnehagen som støtter utsagnet. Studier viser seg at de ansatte i barnehagene blir mer oppmerksomme på språk og språkarbeid gjennom å kartlegge barna. Dette kan dermed bidra til positiv språkutvikling hos barn med spesifikke språkvansker fordi de får hjelp tidlig. Kartlegging gjøres av ulike grunner, og siden det i dag ikke finnes noen statlige retningslinjer som sier at

alle barn skal språk kartlegges i barnehagen blir det opp til den enkelte barnehage/kommune og bestemme dette (Haugset et al., 2015).

Informant 2 har et forebyggende perspektiv på hvorfor de kartlegger i sin barnehage:

*«...avdekke hvor huller ligger tidlig for at en skal kunne jobbe så godt som mulig for at mest mulig skal komme seg på plass, kanskje helst før skolestart. Man vet at språkutvikling har så mye å si for lese og skrive opplæringen. Og også i forhold til det sosiale, og å kunne fungere adekvat sammen med andre.»*

Sitatet over tolker jeg kan sette søkelys mot forebygging i forhold til spesifikke språkvansker, fordi forebygging blant annet handler om å begrense en uønsket utvikling (NOU 2009:18). Informanten belyser her også kartlegging mot et fremtidsperspektiv.

Oppsummert startet informantene med observasjoner om de var bekymret for et barn. Det var enighet om at observasjoner var viktig for å finne ut om hvilke områder vanskene viste seg i. Barnehagene forholdt seg ulikt til om de brukte systematisk kartlegging eller behovskartlegging. Her viser funnene mine noe ulik praksis i de forskjellige barnehagene. Det var også delte meninger om hva som var det rette å gjøre, da informantene hadde ulikt syn på betydningen av kartlegging. Det er tydelig at barnehager som holder seg til behovsstyrt kartlegging er i nødvendighet av å ha kompetente ansatte for å tidlig kunne fange opp barn med spesifikke språkvansker (Holmberg og Lyster, 2000). Har de ikke det, vil en konsekvens av manglende kompetanse kunne være at barns språklige vansker blir oppdaget på et senere tidspunkt, som også påvirker muligheten for forebygging av eventuelle tilleggsvansker.

### 4.3 Forebyggende tiltak

Arbeid med språk i barnehagen skal fremme barnas språkutvikling, men det skal også ha et forebyggende fokus. På spørsmålet: *«hvilke forebyggende tiltak erfarer du kan være nyttig når man skal støtte barn som viser tegn til språkvansker?»* tolker informantene dette noe forskjellig. Her reflekteres det rundt både selektiv og indikativ forebygging.

Informantene reflekterte rundt selektiv forebygging og sa noe om faste pedagogiske opplegg som f.eks. språkkista som ble gjort på avdeling, både i store og små grupper. Informantene snakket også om betydningen av en god relasjon i det forebyggende arbeidet. Videre ble det nevnt støtte og tilstedeværelse av voksne for å forebygge at barnet ikke skulle utvikle tilleggsvansker. Da det er kjent at mange barn med språkvansker, utvikler emosjonelle og sosiale vansker som tilleggsvansker (Rygvoid, 2012). Faste planlagte opplegg med fokus på språk og å være tilstedeværende for barnet tenker jeg er gode eksempler på tiltak innenfor forebyggende arbeid. Innenfor spesialpedagogikk handler forebygging knyttet til språkvansker nettopp om tiltak som blir gjort for å hindre at barnet utvikler tilleggsvansker (ibid).

Når det gjelder støtte til de voksne i barnehagen så snakker informantene blant annet om veiledning som forebygging:

*«Først og fremst må man snakke sammen med de andre pedagogene. Veiledning på hvordan vi kan tilrettelegge må gis ut på avdeling. Vi kan tilrettelegge gjennom små grupper, bruke barnets interesser, støtte opp barnet med deres sterke sider, der barnet mestrer best.» (Informant 4).*

*«Vi bruker kompetanseteam som en mulighet for å drøfte ulike utfordringer vi har i barnegruppen. I kompetanseteam deltar pedagoger fra barnehagen, helsesøster og PPT, og man kan med foresattes samtykke melde inn enkeltsaker som kan drøftes.» (Informant 3).*

Jeg tolker ut fra dette sitatet at informantene vektlegger samarbeid i arbeidet med forebygging. Det synes at barnehagelærerne reflekterer over hvordan de sammen kan tilrettelegge barnehagehverdagen slik at barnehagen blir en god språkarena for alle barn. Her vil jeg også trekke frem kunnskap hos personalet som en viktig brikke i forhold til å samarbeide forebyggende. Det at pedagogene sitter på nok kompetanse om spesifikke språkvansker tenker jeg er avgjørende for et godt samarbeid og for å gi veiledning til de ansatte. Om ikke de innehar denne ferdigheten, vil de heller ikke kunne spille på andre ansatte i arbeidet med forebygging.

I løpet av intervjuene fremkom det også noen faktorer som gjør det forebyggende arbeidet i barnehagen mer utfordrende. Funnene viste at mye bruk av vikarer med lav kompetanse og liten tid, som elementer innenfor universell forebygging som utfordrende.

Som informant 4 sier:

*«Vi er ikke en profesjon, i Oslo så har vi en stor andel ufaglærte. først og fremst må vi få inn flere pedagogiske ledere, for kunnskap og tilrettelegging av miljø og sånt, det er viktig.»*

Her vil jeg støtte meg til forskningen som viser at barnehagelærere bidrar til et bedre læringsmiljø, bedre relasjoner mellom barn og ansatte og bedre relasjoner barna imellom. Å ansette flere barnehagelærere vil kunne bidra til at flere barn mestrer lek og får oppleve inkludering nettopp fordi barnehagelærere innehar kompetanse om hvordan de skal tilrettelegge for det. Barnehagelærere bidrar også til at barn som trenger ekstra oppfølging får støtte så tidlig som mulig (Bjørnestad og Os, 2018). Og vi vet jo at det er viktig at barn som har en spesifikk språkvanske oppdages tidlig, slik at de kan få hjelp til sine utfordringer raskest mulig. Tidlig hjelp er essensielt for å gjøre barnet i stand til å kunne mestre vanskene sine (Law, 2000).

Oppsummert for punktene knyttet til forebyggende arbeid viser funnene at det er enighet blant informantene at forebyggende arbeid er svært viktig når vi har barn med spesifikke språkvansker i barnehagen. Selektiv og indikativ forebygging må ses i en sammenheng for å kunne legge til rette for tidlig støtte hos barn med spesifikke språkvansker. Forebygging kan ses i lys av både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid fordi vi i arbeid med barn med spesifikke språkvansker må bruke alle forebyggingsnivåer for å kunne gi et tilrettelagt helhetlig tilbud. Det handler om tiltak som blir gjort for å støtte, samtidig som vi skal vedlikeholde og videreutvikle det som er positivt (Befring, 2012). Funn viser også at informantene vektlegger samarbeid og veiledning inn i det forebyggende arbeidet, og at det er nødvendig med kvalifisert barnehagepersonell for å kunne drive forebyggende arbeid i barnehagen. Funn viste også at ufaglærte og bruk av vikarer med lav kompetanse gjorde det forebyggende arbeidet i barnehagen utfordrende.

#### 4.4 Spesialpedagogisk arbeid

Støttepedagogene jeg intervjuet var opptatt av at barna skulle ha mest mulig av den spesialpedagogiske hjelpen inn i fellesskapet, selv om de også valgte noe språkgrupper og en til en trening utenfor barnegruppen når dette var helt nødvendig. Informantene opplevde også at det har skjedd en endring de siste årene der det spesialpedagogiske feltet har blitt mer flettet inn i det allmennpedagogiske arbeidet. Som informant 5 beskriver:

*«Jeg opplever en stor forskjell fra jeg begynte å jobbe og til nå. Til å begynne med satt vi mest inne på et rom med et barn, på språkkrommet. Mens nå er jeg nesten ikke der, da er det hvis et barn har så store vansker at det må øve alene først.»*

Her beskrives en endring i hvordan den spesialpedagogiske hjelpen utføres. Utefra det informantene beskriver tolker jeg det dit at den nå er mer rettet mot inkludering. Dette støtter seg til Meld. St. 6 (2019-2020) som er tydelig på at alle barn skal oppleve inkludering og føle at de er en naturlig del av fellesskapet. Samtidig som regjeringen er tydelig på at det av og til er nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnegruppen for å fremme utvikling. Dette er i motsetning til Nordahl- rapporten som beskriver noe annet en informantene, og belyser at det praktiseres for ofte at barn blir tatt ut av barnegruppen for å få et eget spesialpedagogisk tilbud. Videre blir det nevnt at det er ulikt hvordan barnehagene tilrettelegger for barn med særskilte behov. (Nordahl et al., 2018). Jeg tenker at dette kan handle om kvaliteten av den allmennpedagogiske tilretteleggingen for barn med spesifikke språkvansker i barnehagen, og at det egentlig er kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet som i stor grad avgjør om den spesialpedagogiske hjelpen kan utføres i fellesskapet eller ikke.

Selv om informantene hadde mest fokus på hvordan de kan tilrettelegge for barn med spesifikke språkvansker på avdeling eller innenfor allmennpedagogisk støtte, ga de også uttrykk for eksempler der de så behov for individuelle tiltak utenfor barnegruppen.

Informant 2 viser til et eksempel der hun mener behovet for individuelt tiltak er nødvendig:

*«Jeg har et barn, med store utfordringer med forståelsen. Når det barnet skal delta på førskolegruppe en gang i uken, tar jeg ofte ut barnet dagen før slik at vi gjør opplegget på forhånd. Dette er for at barnet skal ha økt forutsetning for å oppleve mestring, også er det jo repetering. Dette er vanskelig å gjøre sammen med andre fordi barnet mister så lett fokus, det er jo gammeldags, men det fungerer for dette barnet.»*

Her tolker jeg det som at informanten i forkant har reflektert over hvordan den spesialpedagogiske hjelpen bør organiseres, for at det aktuelle barnet skulle ha forutsetning til å oppleve mestring i førskolegruppe. Det er jo det mye av hjelpen handler om, det å tilrettelegge for mestring. Her kan en jo tenkes at en starter med individuell trening, og at man tar sikte på at barnet etter hvert vil kunne øve på forhånd med f.eks. et annet barn, og så videre øve i en liten gruppe. Om barnet fortsetter å kun øve alene, vil kanskje dette bli en nødvendig strategi for at barnet skal oppleve mestring i større gruppe. Dette kan da på sikt virke mot sin hensikt i et inkluderings og fellesskapsperspektiv. Å tilrettelegge i mindre grupper, ved å ta med et eller to barn ekstra fra avdelingen ble av informantene fremhevet som en positiv tilrettelegging i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp. Dette samsvarer med Helland (2019) som sier noe om at mindre grupper kan virke motiverende for barnet, samtidig som det er viktig at gruppesammensetningen blir valgt slik at barnet vil oppleve mestring. Samtidig støtter også forskning opp under dette. I rapporten sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitet (2015) vises sammenheng mellom gruppestørrelser og språkutvikling, der mindre grupper fører til redusert sårbarhet i forhold til språkvansker (Folkehelseinstituttet, 2015).

Begge informantene som arbeidet som støttepedagoger var opptatt av samarbeidet i forhold til den spesialpedagogiske hjelpen med de andre ansatte, da spesielt samarbeid med pedagogiske ledere. De var tydelig på at det også har skjedd endringer her de siste årene. Som informantene beskriver:

*«Jeg føler mer vi er som et team rundt barnet nå. Før satt jeg der med mine planer og mitt barn, og det ble veldig sånn at barnehagen ikke involverte seg på samme måte som de gjør nå. Jeg synes ofte det også var litt motstand når de andre voksne skulle involvere seg mer i barna, noen synes det var spennende, mens andre synes det var litt skummelt og de følte kanskje ikke at de hadde kompetansen.» (Informant 5).*

*«Jeg samarbeider med barnehagen, noen er lettere å samarbeide med enn andre, men man finner jo alltid ut av det til slutt. Jeg har også samarbeid med assistent i forhold til enkelt barn og andre instanser som Habu og Statped.» (Informant 2).*

Endringene som informantene forteller om støttes i det som Morken (2012) beskriver, der forståelsen om at spesialpedagogisk virksomhet i barnehagen dreier seg om planlegging og gjennomføring av trening av barn med særskilte behov er vanlig. Morken peker på at det er viktig å huske på at spesialpedagogikk også rommer tilrettelegging innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, utviklingsarbeid og kartlegging (Morken, 2012, s.132). For å få til dette er støttepedagogene avhengig av et godt samarbeid med barnehagen. Her tenker jeg også et godt samarbeid har positiv innvirkning på forebygging på alle nivåer. Et utfordrende samarbeid slik som informant 2 nevner på, kan helt klart virke mindre forebyggende til barn med spesifikke språkvansker, da det kan føre til et mindre inkluderende allmennpedagogisk og spesialpedagogisk tilbud. Melding St. 6 (2019-2020) snakker om behovet for å bygge et lag rundt barna som inkluderer ansatte i barnehagen, PPT og andre instanser. Videre legger også regjeringen vekt på betydningen av samarbeidet i et forebyggingsperspektiv, der de er klare på nødvendigheten av samarbeid for å både identifisere barn med utfordringer og for å forebygge for tilleggsversker.

Mye av det spesialpedagogiske arbeidet har fokus på mestring hos barnet. Informantene beskrev at mye av arbeidet deres dreide seg om tilrettelegging i forhold til dette. Det ble nevnt blant annet støtte og tilstedeværelse i leken med fokus på mestring og selvstendighet hos barnet som en del av det spesialpedagogiske arbeidet. Et eksempel på dette er beskrivelsen informant 5 gir:

*«...det er viktig at man ikke gjør den feilen at man blir en krykke, slik at barnet ikke klarer seg uten deg. Det er en hårfin balanse det å gjøre barnet selvstendig, og at det har trua på seg selv.»*

Jeg tolker dette som at informantenes fokus på mestring kan ses i lys av det utviklingsnivået der barnet mestrer på egenhånd. Mens fokuset på selvstendighet kan ses i sammenheng av barnets potensielle utviklingsnivå, der barnet vil mestre ved støtte av voksen. Her viser informanten forståelse for barnets behov i tråd med Vygotskys teori om å tilpasse hjelpen innenfor barnets nærmeste utviklingszone (Miller, 2011).

Oppsummert viser funnene at støttepedagogene har stort fokus på organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen. Det vises til at det spesialpedagogiske arbeidet foregår i felleskapet barnet er i for å inkludere barnet i barnegruppen i mest mulig grad. Samtidig viser også støttepedagogene til eksempler der de bruker språkgrupper som en del av tilretteleggingen for den spesialpedagogiske hjelpen. En til en trening gis kun når det er en nødvendighet. Informantene viser til tilrettelegging og støtte til barn med spesifikke språkvansker i det allmennpedagogiske arbeidet som viktige momenter i hjelpen. Samarbeid med barnehagen viser seg også betydningsfull for at barn med spesifikke språkvansker skal få best mulig utbytte av den hjelpen de er i behov av. Støttepedagogene viser også til fokus på at barn med spesifikke språkvansker skal oppleve mestring i barnehagen.

#### *4.4.1 Spesialpedagogisk språkarbeid*

Når barn med språklige forsinkelser ble nevnt av informantene var det først og fremst i forbindelse med utfordringer knyttet til uttale. Form komponenten i språkmodellen til (Bloom og Lahey, 1978) beskriver hvordan språket er bygd opp. Den omhandler både fonologi, morfologi og syntaks. Språklyder omhandler derfor språkets forside. Om det viser seg at barnet kun strever med språklydene havner vanskene inn under fonologiske vansker. Barn med spesifikke språkvansker strever som oftest på flere områder, men fonologiske vansker kan være en av de. Språklydsvansker er ofte lett å gjenkjenne, mens grammatiske vansker

ofte blir oversett. Informant 5 viser til samarbeid og veiledning med PPT når barn har fonologiske vansker:

*«Når barn har fonologiske vansker er det som regel PPT som veileder oss på hvor vi skal begynne. Jeg har opplegg jeg har fått fra logoped som jeg følger. Slik systematisk arbeid gjør jeg som oftest en til en, og noen ganger i språkgrupper.»*

Det vises av informanten til et samarbeid med PPT om det spesialpedagogiske arbeidet rundt barn med fonologiske vansker. Form komponenten inneholder flere andre områder i språket. I forhold til morfologiske vansker kom ingen av informantene inn på tiltak eller bevissthet knyttet til dette. Dette til tross for at grammatiske vansker ofte ses som et trekk hos barn med spesifikke språkvansker (Bishop, 1997). Det kan virke som informantene er mer bevisste på tiltak der vanskene er mer synlige, slik som ved f.eks. språklydvansker. Og at det der er klare retningslinjer for hvilke tiltak som iverksettes. Det kan tenkes at når det gjelder f.eks. morfologiske vansker som kan være mer skjulte blir tiltakene mer tilfeldige, og inngår som en del av det spesialpedagogiske språkarbeidet, uten at det rettes spesifikke tiltak direkte mot dette vanskeområdet.

Innholds komponenten i (Bloom og Lahey, 1978) sin språkmodell omhandler semantikk. Når det gjelder barn med semantiske vansker beskriver informantene noen tiltak de er bevisste på i det spesialpedagogiske arbeidet:

*«Konkretisering i allmennpedagogiske aktiviteter, vi må starte et sted og så må vi bygge det videre derfra.» (Informant 2)*

*«Begrepstrening er noe jeg har fokus på, og kategorisering. Jeg arbeider her med fokusområder slik at vi kan øve både i språkgrupper og på avdeling.» (Informant 5)*

Barn med semantiske vansker har som nevnt i litteraturgjennomgangen særlige vansker med å forstå og tilegne seg nye begreper (Rygvold, 2012). Informantene belyser tiltak rettet mot både begrepstrening, konkretisering og kategorisering som fokusområder i arbeid med semantiske vansker. Dette tenker jeg er viktige områder i forhold til semantiske vansker. Men for at en skal oppnå positiv utvikling tenker jeg også intensivitet er et nøkkelord her. Informantene var utydelig i forhold til intensivt trening. Jeg fikk mer inntrykk av at de hadde fokuset på allmennpedagogiske aktiviteter og at støttepedagogen støttet der. Den støtten i det allmennpedagogiske tilbudet tenker jeg er vel så bra, samtidig som det kanskje burde vært mer tydelig tiltak rettet mot intensivt språkarbeid (Høigård, 2019).

Bruken av språket, også kalt pragmatikk er den siste komponenten i (Bloom og Lahey, 1978) sin språkmodell. Pragmatikk omhandler hvordan språket brukes i samspill og kommunikasjon med andre. Informant 2 beskriver det spesialpedagogiske arbeidet her som en del av det allmennpedagogiske:

*«Jeg tenker det handler i tillegg til å jobbe med ordforråd slik at barnet har nok verbalt språk til å mestre lek, også at vi er tilstede i hverdagen og støtter barnet i det sosiale samspillet som foregår på avdeling.»*

Dette støttes av (Næss, 2020) som sier at barns vokabular er avgjørende for den pragmatiske utviklingen. Ved å arbeide med ordforrådet til barnet gir informanten barnet bedre forutsetninger for å mestre det sosiale ved å kunne bruke språket i lek. Da barnets evne til å forstå den sosiale konteksten og sosiale koder er av betydning for pragmatisk utvikling (ibid). Hvis vi ser på Law (2000) sin språktre modell, vil vi finne pragmatikk i stammen på treet, samtidig som det pragmatiske elementet av språket vil flyte gjennom hele treet og bidra til nyansering av kommunikasjonen.

Oppsummert er det tydelig at støttepedagogene også i språkarbeidet har fokus på hvordan de kan tilrettelegge for den spesialpedagogiske hjelpen i det allmennpedagogiske tilbudet i

barnehagen, selv om også språkgrupper og en til en trening blir brukt som en del av det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg opplever at støttepedagogene har kunnskap om hvordan de skal arbeide i forhold til tiltak rettet mot spesifikke språkvansker, men jeg tolker at tiltakene ofte kan virke generelle og kan oppleves lite spesifikke mot barnets språklige vanskeområde. Arbeidet viser seg også lite intensivert, men mer som støtte der barnet befinner seg.



## 5 Avslutning

### 5.1 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: «*Hvilke intervensjoner gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?*». Jeg vil under vise til funn i lys av problemstillingen min.

Hovedfunnet i denne studien viser tydelig allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak i barnehagen flettes sammen med et ønske om å gi barn med spesifikke språkvansker et inkluderende og helhetlig tilbud i barnehagen. Det er tydelig gjennom studien at tiltakene som blir beskrevet kan ses i sammenheng med tidligere forskning. For å få til et slikt barnehage tilbud forutsettes det at barnehagen er av høy kvalitet og at både støttepedagoger og barnehagelærere innehar nok kompetanse om spesifikke språkvansker og tiltak rettet mot dette området.

Et gjennomgående og forventet funn i oppgaven retter seg mot voksenrollen. Deltagende og støttende personal i hverdagen med god relasjon til barna viste seg som betydningsfullt for informantene i møte med barn med spesifikke språkvansker. Dette er også en forutsetning for å lykkes med språkarbeid i barnehagen. Forskning sier det er utslagsgivende at barnehagepersonalet er bevisst sin rolle som språklige forbilder for barn, da spesielt for barn med spesifikke språkvansker. Dette er også nevnt i offentlige styringsdokumenter at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna er avgjørende for at vi skal få et inkluderende felleskap for alle.

#### **Allmennpedagogiske tilbud som gis til barn med spesifikke språkvansker:**

Samlet sett synes flere av informantene at de hadde for liten kunnskap om språkvansker generelt. flere var også tydelig på at det var lite teori å hente om dette gjennom utdannelsen. Samtidig synes jeg informantene ga uttrykk for god kompetanse når det gjaldt tilrettelegging for barn med spesifikke språkvansker allmennpedagogisk. At noen hadde liten kompetanse om spesifikke språkvansker var et forventet funn i oppgaven, da min forforståelse som støttepedagog viser lik erfaring fra praksis. Funn i forhold til allmennpedagogisk tilrettelegging var noe overaskende da jeg ikke forventet så stort fokus på generell allmennpedagogisk språkstimulering i hverdagen.

Funnene i første del omhandler språkmiljøet i barnehagen. Det er tydelig at barnehagene hvor informantene arbeider tilrettelegger miljøet i barnehagen slik at det i mest mulig grad er tilpasset barnets språklige nivå og behov. Jeg opplevde informantene som bevisste på hvordan hverdagsituasjoner brukes for å fremme språket og stimulere barna språklig. Funnene viser at begrepslæring, lesing av bøker, sang, rim og regler, er tiltak som gjøres allmennpedagogisk, og disse tiltakene er særlig støttende for barn med spesifikke språkvansker. Funn viser også at det legges til rette for mestring og språkstimulering i lek ved at personalet er tett på og beviste på sin mulighet for språklig påvirkning og støtte gjennom leken.

Tiltakene over kan ses på som forebyggende tiltak, da det blir universell forebyggende for alle barna, mens det kan ses på som selektiv forebygging for barn med spesifikke språkvansker. Det legges til rette i barnehagene for at barnet skal mestre gjennom å kunne forstå beskjeder som blir gitt, få uttrykke seg og få delta i lek ut fra sine språklige forutsetninger. Når det gjelder arbeid med språkmiljøet i barnehagen er det også tydelig at det allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske hjelpen overlapper hverandre og gjerne gis forebyggende på disse ulike nivåene.

I den delen i oppgaven som omhandler kartlegging viser de sentrale funnene mine delte meninger om kartlegging. Det er ulik praksis om barnehagene til informantene mine benytter seg av systematisk kartlegging eller behovskartlegging. Meningen var også delte om

fordelene og ulempene knyttet til kartlegging. Dette var et forventet funn, da min forforståelse i arbeidet som støttepedagog har gitt meg erfaringer fra praksisfeltet sammen med forskning som tilsier at kartlegging utøves ulikt på tvers av kommunene.

Funn i oppgaven viser også at samarbeid med PPT og muligheten for veiledning er noe som vektlegges som betydningsfullt for at barn med spesifikke språkvansker skal få oppleve en tilpasset og god språkarena i barnehagen.

### **Spesialpedagogiske tilbud som gis til barn med spesifikke språkvansker:**

Når det gjelder spesialpedagogiske intervensjoner i barnehagen knyttet til barn med spesifikke språkvansker viser funn i studien at spesialpedagogiske tiltak i så stor grad som mulig utøves på avdeling, slik at barn med spesifikke språkvansker har økt forutsetning for å oppleve inkludering og å være en del av fellesskapet i barnehagen. Dette var et uventet funn i oppgaven både utefra egen erfaring og forskning på området. Jeg forventet at den spesialpedagogiske hjelpen i større grad ble gitt i språkgrupper og en til en situasjoner enn det informantene ga uttrykk for. Funn i studien viste dog til noe bruk av språkgrupper i det spesialpedagogiske arbeidet, men kun en til en trening der informantene så det helt nødvendig, som ved f.eks. fonologiske og semantiske vansker. For uten dette pekte videre funn på at det i liten grad ble brukt intensiverte og systemiske spesialpedagogiske tiltak som er direkte rettet mot barnets språklige vansker.

For at spesialpedagogiske tiltak utøvd på avdeling skal gi en positiv utvikling for barn med spesifikke språkvansker, henger dette sammen med hvor gode barnehagene er til å tilrettelegge for god allmennpedagogisk støtte. Barnehager med høy kvalitet gir bedre forutsetning for at den spesialpedagogiske hjelpen kan gis inn under det allmennpedagogiske tilbudet. Utfordringene ved en slik praksis er at den spesialpedagogiske hjelpen ikke alltid blir spesifikt tilpasset barnets språklige behov.

Støttepedagogene innehar kunnskap i forhold til å rette språklige tiltak mot spesifikke språkvansker, men tiltakene kan som nevnt ses på som generelle og lite intensivt og spisset mot barnets språklige vanskeområde. Dette var et uventet funn, da jeg hadde forståelsen av at det arbeides mer intensivt rettet mot barn med spesifikke språkvansker. Et annet funn viser at godt samarbeid i barnehagen er betydningsfull for at barn med spesifikke språkvansker skal få best mulig utbytte av den hjelpen de er i behov av. Med tanke på kartlegging viser funn at støttepedagogene har et forebyggende perspektiv på dette området, og at kartleggingen kan bidra til å få satt i gang tiltak tidlig.

Det er også et gjennomgående funn at støttepedagogene har indikativ forebygging i fokus i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette vises ved at de tilrettelegger for mestring, lek og læring på individnivå, med utgangspunkt i det enkelte barnets behov, styrker og interesser.

## **5.2 Refleksjon over egen studie og videre forskning**

Kvalitativt forskningsintervju var et naturlig valg av metode for å kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte. Det at studien representerer to faggrupper med til sammen fem informanter resulterer i en svakhet med tanke på generaliserbarhet. Allikevel vil jeg si at styrken ved dette var at jeg fikk muligheten til å gå i dybden på forskningsområdene. Jeg fikk også innhentet nyanserte pedagogiske data innenfor både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk ved å benytte meg av to yrkesgrupper som arbeider med språk i barnehagen. Dette håper jeg kan bidra til at lesere av oppgaven kan trekke paralleller og overføre resultatene til egen praksis. Jeg opplever at studien kan anses som gyldig, og forhåpentligvis vil den bidra til å belyse hvilke tiltak som viser seg å være effektive for å gi barn med spesifikke språkvansker et helhetlig tilbud i barnehagen med fokus på inkludering, læring og mestring.

Hvis det hadde vært aktuelt å forske videre innenfor dette temaet, ville det vært interessant å forske videre på betydningen av barnehager med høy allmennpedagogisk kvalitet kontra barnehager med lav allmennpedagogisk kvalitet i forhold til hvilke intervensjoner barn med spesifikke språkvansker møter allmennpedagogisk og spesialpedagogisk. For å definere hvilke barnehager som er av høy kvalitet kontra dårlig kvalitet kunne en markør vært ansatte sin kompetanse. Regjeringen vil jo i årene fremover satse på et videreutdanningstilbud både innenfor spesialpedagogikk og allmennpedagogikk. For barnehagelærere satser regjeringen på videreutdanning som blant annet omhandler språkutvikling og språklæring som skal bidra til å styrke språkarbeidet i barnehagene. Det finnes i dag ingen felles retningslinjer for de spesialpedagogiske utdannelsene. I barnehageloven er det ikke stilt eksplisitte kompetansekrav til ansatte som skal gi spesialpedagogisk hjelp. Det finnes ikke en egen faggruppe for spesialpedagogikk som er knyttet til universitet og høgskolerådet, slik som det finnes for andre fagområder. Dette blir definert som uheldig i flere fagmiljøer, og regjeringen vil arbeide for et mer spisset utdanningsløp for yrkesgrupper som vil ha ansvar for å utføre spesialpedagogisk hjelp til barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.64-70). Det kunne derfor vært interessant å forsket videre på dette området ved å bruke informanter som har benyttet seg av regjerings satsingsområde og derfor har økt kompetanse om barn med spesifikke språkvansker.

## Litteraturliste

- Alvestad, M. m.fl. (2019) *Kvalitet i barnehagen*. Rapport nr. 85. Universitetet i Stavanger.
- Befring, E. (2012) *Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv I*: E. Befring, & Tangen (Red). *Spesialpedagogikk*. (5 utg., s. 129-136) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bishop, D.V.M. (1997) *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in children*. Psychology Press.
- Bishop, D.V. (2014). *Uncommon understanding: developmental and disorders of language comprehension in children*. London: psychology Press.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018) Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS –R. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, S. (2014). *Kommunikasjon og samspill*. Universitetsforlaget AS.
- Dalland (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7 utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Espenakk, U. et al. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2015/sarbare-barn-i-barnehagen/>
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Språkvansker hos barn*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>
- Giæver, K. (2015). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L.M. (2014). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Universitetsforlaget AS.
- Haugset, A.S., Nilsen, R.D. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015 (TFoU-rapport 2015:19)*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf>
- Helland (2019). *Språk og dysleksi* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/helsestasjon-05-ar/horsel-syn-og-sprak>
- Holmberg, J. & Lyster, S.A.H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4 utg.). Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (2015). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Klem, M. & Rygvold, A.L (2016). *Spesifikke språkvansker-en begrepsavklaring*. Norsk tidsskrift for logopedi, 62, 18-22.

- Klem, M. & Hagtvet, B. (2018). *Tidlig språkkartlegging, til barnets beste?* Norsk tidsskrift for logopedi, 4, 12-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.* (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo.* (St. meld nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Law, J. (2000). Childrens communication: development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamnhe (Red.) *Communication difficulties in childhood: a practical guide.* (s.3-31). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Lov om barnehager (2005). *barnehageloven* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Miller, P.H. (2011). *Theories of developmental psychology.* New York: Worth publishers.
- Moen, T. Sosiokulturell teori, Vygotsky i teori og praksis I: Karlsdottir, R. & Hybertsen, I.D. (2020). *Læring-utvikling-læringsmiljø, en innføring i pedagogisk psykologi.* (4 utg., s. 252-265) Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer-en innføring.* Oslo: Cappelen Damm.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap humanoria juss og teologi.* Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nielsen, M.M. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Næss, K-A.B. Barns språkutvikling I: Karlsdottir, R. & Hybertsen, I.D. (2020). *Læring-utvikling-læringsmiljø, en innføring i pedagogisk psykologi.* (4 utg., s. 73-91) Fagbokforlaget.
- Rygvold, A. (2012). Språkvansker hos barn. I : E. Befring, & Tangen (Red). *Spesialpedagogikk.* (5 utg., s. 323-340) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Personvernombud for forskning (NSD) Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5 utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3 utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tveit, A. D., m.fl. (2012). *Ja takk, begge deler. PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Språk i barnehagen, mye mer enn bare prat*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/forsinket-sprakutvikling-og-sprakvansker/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Tall og analyse av barnehager 2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/#>
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i masterprosjekt

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD (egen fil).

## Vedlegg 1:

### **Intervju guide**

#### Innledning:

- Hensikt med intervjuet, og konkretisere hva jeg ønsker kunnskap om
- Intervjuets form og varighet (45-60 minutter)
- Anonymitet (alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen personer kan gjenkjennes).
- Informantens rettigheter (frivillig deltagelse, mulighet til å trekke seg)

#### Problemstilling:

*Hvilke intervvensjoner gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med språkvansker i barnehagen?*

#### Åpningsspørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet som barnehagelærer/spesialpedagog?
3. Hvor mange barnehager har du arbeidet i (Avdeling/base)?
4. Hvordan var din barnehagelærer utdanning knyttet til teori om språkvansker?

#### Erfaring og kompetanse om språkvansker:

1. Hvordan opplever du din egen kompetanse knyttet til barn med spesifikke språkvansker? (kunnskap, ferdigheter, holdninger).
2. Hvilken innvirkning kan barnehagepersonalets kunnskap og kompetanse ha på arbeidet med språkvansker?

#### Barn med spesifikke språkvansker:

1. Hva legger du i begrepet språkvansker?
2. Hvilken erfaring har du med spesifikke språkvansker?
3. Forskning viser at det ofte er tilleggsvansker i forbindelse med språkvansker, hvilken erfaring har du med dette? (sosiale vansker, emosjonelle vansker, osv.)
4. Kan du fortelle om hvilke rutiner dere har med tanke på barns språkutvikling om dere er bekymret?
5. Hva ligger til grunn for bekymring for et barns språkutvikling?
6. Kan du fortelle om når eller hvor disse mistankene kommer til syne i?
7. Hvordan går du frem ved mistanke om spesifikke språkvansker hos et barn?
8. Hva gjør dere for å forebygge at barn med spesifikke språkvansker faller utenfor det sosiale samspillet med andre barn?
9. Hvordan er arbeidet med foresatte når det er mistanke om spesifikke språkvansker?
10. Hva tenker du når du hører tidlig innsats knyttet til språkvansker?



11. Kan du fortelle om hvordan barnehagen jobber med tidlig innsats når det gjelder potensielle språkvansker?
12. Hva tenker du om konsekvenser knyttet til om ikke det blir satt i gang tiltak mot språkvansker i tidlig alder?

#### Barnehagelærers arbeid med språkstimulering i barnehagen:

1. På hvilken måte arbeider dere med barnas språkutvikling i barnehagen innenfor det allmennpedagogiske? (tema arbeid, samling, måltid, grupper)
2. Hva opplever du som viktig for at barnehagen skal være preget av et godt språkmiljø?
3. Hvordan bruker dere leken som språkstimulering?
4. Hva tenker du om læringsmiljøets betydning for barn med språkvansker i barnehagen?
5. (Kontekstuelle, individuelle, relasjonelle).
6. Bruker dere hjelpemidler som f.eks. språkpakker når dere arbeider med barns språkutvikling? (systematikk, visualisering).

#### Kartlegging:

1. Hva ser du etter når du observerer og vurderer et barns språkutvikling?
2. Gjennomfører du/dere observasjoner systematisk, regelmessig eller tilfeldig av barns språk?
3. Bruker barnehagen kartleggingsverktøy som tras, alle med o.l. i barnehagen? (hvilke barn blir kartlagt og når).
4. Når det mistenkes spesifikke språkvansker, hvordan kartlegges det og hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?
5. I hvor stor grad vil du si at kartleggingsverktøyene dere bruker gir de svarene dere trenger for å vurdere om et barn bør henvises videre?

#### Spesialpedagogisk arbeid rundt barn med språkvansker:

1. Kan du fortelle litt om rammene rundt spesialpedagogisk arbeid i barnehagen? (Ute av avdeling eller sammen med barnegruppa, språkgrupper, tilrettelegging).
2. Hvem utfører spesialpedagogisk arbeid i din barnehage? (stilling, utdanning).
3. Er det noe du spesielt vektlegger i det spesialpedagogiske arbeidet med barn med språkvansker?
4. Hvem samarbeider om den spesialpedagogiske hjelpen som gis, og hvordan opplever du samarbeidet?
5. Hvordan arbeider du/dere spesialpedagogisk med:
  - a: semantiske vansker
  - b: morfologiske vansker
  - c: Syntakse vansker
  - d: pragmatiske vansker

Avslutning:

1. Hvordan opplever du at det har vært å være med på dette intervjuet?
2. Er det noen tema du har lyst å fortelle mer om/utdype mer?

Vedlegg 2:

## **Forespørsel om å delta i masterprosjekt om barn med språkvansker i barnehage.**

Jeg tar erfarings basert master i spesialpedagogikk ved NTNU, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Mitt formål med prosjektet er å undersøke hvilke intervensjoner som gis allmennpedagogisk og spesialpedagogisk til barn med språkvansker i barnehagen?

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan pedagoger arbeider med barn med språkvansker i barnehagen. For å få svar på spørsmålene jeg har om temaet vil jeg bruke intervju som metode. I forbindelse med intervjuet vil jeg utforme en intervjuguide. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle temaene barnehagelærers rolle i arbeid med språkutvikling, barn med spesifikke språkvansker, forebyggende arbeid og kartleggingsarbeid i barnehagen.

Jeg ønsker å intervju pedagoger fra 3-6 års avdeling i barnehage som har arbeidet i barnehage i minimum 2 år. Jeg ønsker primært pedagoger med barnehagelærer utdanning. Intervjuene vil gjennomføres på teams, og er planlagt å ta 45 – 60 minutter. Til sammen ønsker jeg å intervju 4 barnehagelærere, og vil da ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide.

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i et intervju med meg på teams. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger behandles og oppbevares konfidensielt. De er kun tilgjengelige for meg selv og veileder, og vi begge har taushetsplikt. Opplysningene vil slettes ved prosjektets slutt mai 2021. Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige oppgaven.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du som informant kan når som helst trekke ditt samtykke uten grunn. Resultatet av prosjektet vil publiseres gjennom min masteroppgave som er planlagt ferdig mai 2021.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Veileder for prosjektet er Anne Sofie Samuelsen, [anne.s.s.samuelsen@ntnu.no](mailto:anne.s.s.samuelsen@ntnu.no)

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med masterstudent Helene Heimdal – Tlf: 976 30 955, eller på e-post [helene.heimdal@bamble.kommune.no](mailto:helene.heimdal@bamble.kommune.no)

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta på intervju. På forhånd takk.

Med vennlig hilsen  
Helene Heimdal

**Samtykke til deltakelse i studien.**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og vil delta på intervju

X

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

