

Vebjørn Osmundsvåg Furnes

"Det å verkeleg sjå, det forpliktar også å gjere"

Ein kvalitativ studie av tidleg innsats og språk i
barnehagen.

Masteroppgåve i Master i spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Juni 2020

Vebjørn Osmundsvåg Furnes

"Det å verkeleg sjå, det forpliktar også å gjere"

Ein kvalitativ studie av tidleg innsats og språk i barnehagen.

Masteroppgåve i Master i spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Juni 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Samandrag

Denne studien hadde som hensikt å undersøkje korleis pedagogiske leiarar forstår og legg til rette for tidleg innsats med vekt på barns språkutvikling i barnehagen. Studien vart undersøkt ut i frå problemstillinga: «Korleis forstår og legg pedagogiske leiarar til rette for tidleg innsats med vekt på barns språkutvikling i barnehagen?». Oppgåva har eit kvalitativt forskingsdesign med kvalitative forskingsintervju som metode. For å undersøkje problemstillinga vart det utført intervju med tre pedagogiske leiarar på storbarnsavdelingar med ulik bakgrunn og erfaring. Funna blir presentert og drøfta ut i frå dei tre kategoriane tidleg innsats, barnehagens språkmiljø og samarbeid.

Hovudfunna i oppgåva viser til ein einigheit blant dei pedagogiske leiarane om korleis omgrepet tidleg innsats skal bli forstått. Det kjem likevel fram at omgrepets bruk i praksis er diskuterbart. Dei peikar på variasjonar i korleis ulike barnehagepersonell tolkar omgrepet og at det er noko ein i fellesskap må bli enige om på arbeidsplassen. Dette kan tyde på at det er behov for eit felles rammeverk for tidleg innsats i norske barnehagar. For barnehagens språkmiljø fann eg at dei pedagogiske leiarane er opptekne av vaksenrolla og samspel med barna for språkutviklinga, og eit godt samarbeid innanfor personalgruppa. Vidare peika dei på viktigheita av organisering i barnehagekvardagen, nytte kvardagssituasjonane til språkstimulering og observasjon og kartlegging i det daglege arbeidet. I samarbeidet med foreldre fann eg at pedagogane ynskjer eit tett, nært og ope samarbeid med foreldre. Dei peika på viktigheita av å få foreldra på lag då parallelt arbeid i barnehagen og heimen kan ha ein positiv effekt for barnets utvikling. I overgangen frå barnehagen til skulen viser dei pedagogiske leiarane til ei oppfatning av barnehagen som avgjerande for tidleg innsats i skulen. Pedagogane viser til informasjonsutveksling som kan gjere at barna får den støtta dei treng frå dag ein, men at det også finnes utfordringar ved dette samarbeidet når informasjonen ikkje blir overført eller nytta. Av vidare forskning på feltet kan det vere hensiktsmessig med eit fokus på å finne ein felles ramme for tidleg innsats knytt til norsk barnehagetradisjon. Elles vidare forskning på tidleg innsats og språk for dei minoritetsspråklege barna, og korleis ta vare på tidleg innsats i overgangen frå barnehage til skule.

Abstract

The purpose of this study was to examine how kindergarten teachers understand and facilitate early intervention with focus on children's language development. The study wanted to explore the research question: «How do kindergarten teachers understand and facilitate early intervention with an emphasis of children's language development?». The thesis uses a qualitative research design and qualitative semi-structured interviews as the methodological approach. The empirical material was gathered through interviews with three kindergarten teachers with different backgrounds and experiences. Furthermore, the findings are presented and discussed based on the three categories; early intervention, the language environment in the kindergartens, and lastly collaboration.

The key findings show that the three kindergarten teachers agree on how they understand the term early intervention. However, the use of the term in practice is more unclear. My informants showcase the variety in the interpretation of the term, and further how the employees of the individual kindergarten have to come to an agreement of how they interpret the term. These findings suggest that there is a need for a common understanding of the term based on the Norwegian kindergarten tradition. I found that the kindergarten teachers were interested in the profession role of the adults in interactions with the children, and the cooperation between the staff members. Furthermore, they illustrate the importance of organizing the day, use of the natural settings that happens every day in kindergarten, and observation in their daily work for a sufficient language environment. When collaborating with parents the kindergarten teachers explain that they want to facilitate a close and open relation. They emphasize the importance of cooperating with the parents to increase the benefits of actions when they are practiced both at home and in the kindergarten. My findings related to the transition from kindergarten to school showcase an impression that the kindergarten plays a vital role for early intervention. Exchanging information that has been acquired about the children in kindergarten may lay the groundwork for children getting the support they need from early on at school, though there are challenges in this collaboration if the information is not transferred or utilized. It appears desirable that future research focus on developing a common framework for early intervention in the context of the Norwegian kindergarten tradition. Otherwise, further research on early intervention related to minority children and their language development is also an interesting subject, in addition to how one can maintain early intervention in the transition from kindergarten to school.

Forord

For ei reise, for ei utvikling og for ein læringsprosess eg har tatt del i dei siste fem åra. Det blei tidleg klart at dette var vegen eg ville gå. Arbeid med menneskje er ein utruleg spennande, men krevjande jobb. Ingen dag er lik og byr på nye utfordringar. No kjenner eg meg klar for å ta steget ut i arbeidslivet og jobbe for at menneskjene eg møter får moglegheiter til læring, utvikling og ikkje minst trivsel.

Takk til alle mine informantar som har gjort denne oppgåva mogleg til tross for den krevjande situasjonen med COVID-19. Dette er noko som skapte utfordringar både for meg som forskar og intervjupersonane for gjennomføring av intervju mine. Derfor skal dei ha all ære for at denne mastergradsoppgåva har fått bein å gå på.

Tusen takk til alle gode vener og klassekameratar (de veit kven de er) som har støtta opp gjennom alle timane på «kontoret», med alt for mykje kaffi og lange lunsjpausar. Takk til «roomie» for orden på livet, planlegging og skriving ved kjøkkenbordet samt mykje tull og fjas. Eg vil også rette ein stor takk til min rettleiar Per Egil Mjaavatn for god og viktig rettleiing for korleis denne oppgåva har blitt utarbeidd.

Denne oppgåva og mastergrada er for dei to heltane mine som gjort meg til den personen eg har blitt og ført meg ut på den vegen eg har gått og framleis går. Det er faktisk umogleg for meg å ikkje nemne dei to fantastiske gutane som har lært meg så mykje om korleis livet kan sjå ut for andre. Alle med ulike behov, alle med sine styrkjer og alle med sin unike måte å vere på. På dagar der eg har slitt og følt meg hjelpelaus har de dukka opp som ei indre stemme og fått meg inn på betre tankar.

G og L, vi spenn oss fast i romraketten. Lommene fulle av setlar og myntar frå alle verdas land. Vi flyr over den spegelblanke sjøen der Titanic, Queen Mary og Poseidon stille seglar. I det fjerne ser vi Big Ben som slår takta for livet vårt, og tar fatt på den eventyrlege reisa til verdsrommets ende og endå lenger.

Trondheim, Juni 2020
Vebjørn Osmundsvåg Furnes

Innhold

1	Introduksjon	1
1.1	Tema og Aktualitet	1
1.2	Førforståing	1
1.3	Problemstilling	2
1.4	Avgrensing og oppbygging	3
2	Teori	4
2.1	Tidleg innsats	4
2.1.1	Korleis forstå omgrepet tidleg innsats	4
2.1.2	Førebygging	7
2.1.3	Kartlegging.....	7
2.1.4	Foreldresamarbeid og overgang barnehage-skule	9
2.2	Språk og språkutvikling.....	10
2.2.1	Barns språkutvikling	10
2.2.2	Teori om språk.....	12
2.2.3	Språkferdigheiter og språkvanskar:	13
2.2.4	Språkets rolle i barnehagen	14
2.3	Tidlegare forskning.....	15
2.3.1	Tidleg innsats	15
2.3.2	Språkmiljø i barnehagen	16
3	Metode	19
3.1	Kvalitativ metode	19
3.1.1	Grunngjeving for val av metode	19
3.1.2	Vitskapsteoretisk tilnærming	20
3.1.3	Det kvalitative forskingsintervju	20
3.2	Forskinsprosessen	21
3.2.1	Val og presentasjon av informantar	21
3.2.2	Utarbeiding av intervjuguide og førebuing til intervju	22
3.2.3	Intervjusituasjonen	23
3.3	Analyse av empiri.....	23
3.3.1	Transkribering	23
3.3.2	Analyse, koding og kategorisering	24
3.4	Kvalitet i forskingsprosessen.....	24
3.4.1	Objektivitet	24
3.4.2	Reliabilitet.....	25
3.4.3	Validitet	25

3.4.4	Generalisering	26
3.5	Etiske betraktningar	26
4	Presentasjon av funn og drøfting.....	28
4.1	Tidleg innsats	28
4.1.1	Forståing av tidleg innsats.....	28
4.1.2	Tydelegheita i omgrepet.....	29
4.2	Barnehagens språkmiljø	30
4.2.1	Språkstimulering.....	30
4.2.2	Kvardagssituasjonar	32
4.2.3	Bekymring.....	33
4.2.4	Observasjon og kartlegging	35
4.2.5	Organisering.....	37
4.2.6	Språkstøttande tiltak	39
4.3	Samarbeid.....	40
4.3.1	Foreldresamarbeid.....	40
4.3.2	Overgangen frå barnehage til skule	42
5	Avslutning.....	44
5.1	Oppsummering og konklusjon	44
	Referanser.....	47
	Vedlegg	51

Figurar

Figur 1: Bloom og Laheys språkmodell (Bloom & Lahey, 1978).....	10
---	----

1 Introduksjon

1.1 Tema og Aktualitet

«Norsk utdanning har alt for lenge vært preget av en vente- og se holdning [sic.]. Men troen på at problemene løser seg etter hvert, stemmer ikke med det vi nå har av forskning og kunnskap om opplæringen. Derfor skal tidlig innsats være styrende for politikken» (Regjeringen, 2006).

«Vi må bort fra en <vente og se>-holdning i norsk skole. I dag er det alt for mange elever som strever faglig og sosialt, og som ikke får hjelp tidlig nok. For å hjelpe disse barna må vi ta tak i problemene med én gang de oppstår» (Regjeringen, 2017).

Tidleg innsats har blitt eit viktig omgrep for satsinga på barn og unge si utvikling fram mot å bli kompetente og dyktige samfunnsborgarar. Dei to sitata ovanfor står med 11 års mellomrom og kan fortelje mykje om aktualiteten for tidleg innsats også i dag. Frå politisk hald i Noreg er temaet hyppig omtalt og brukt dei siste 10-15 åra. Seinast i november 2019 la Kunnskapsdepartementet fram Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet med stortingsmeldinga er å kome fram til forslag for strategiar og praksis i barnehagar, grunnskular og SFO for alle barn og unge uavhengig av føresetnadar for læring og bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette viser fokuset som blir lagt på temaet og korleis ein ynskjer å satse på tidleg innsats som ein strategi i dannelsings- og utdanningsløpet. 9 av 10 barn mellom eitt og fem år går i dag i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen står derfor i ein særskild posisjon til å møte dei fleste barn og leggje til rette for utvikling, danning og læring frå tidleg alder av.

Arbeid med språket blant barn vil spele ein stor rolle for barnets utvikling og læring. Rammeplanen lovpålegg ein til å drive med språkstimulering i barnehagen. Kommunikasjon, språk og tekst har ein eigen plass som fagområde i barnehagen og eit av formåla med praksisen handlar om å fremje kommunikasjon og språket (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ut i frå forskning har det vist seg at dette kan ha ein positiv effekt for lese- og skriveferdigheiter seinare i utdanningsløpet (Hjetland, 2017). Ny forskning har også vist at det er ein samanheng mellom barns språkferdigheiter og sosial kompetanse så tidleg som frå to-årsalderen av (Stangeland, 2017). Barnehagen er ein sosial arena der barn møter andre barn og vaksne. Barn utviklar seg og lærer blant anna gjennom relasjonen med andre menneskje. Derfor vil språket spele ein sentral rolle i kommunikasjonen og samspelet med andre. Dette kan vere med å understreke viktigheita av ein god pedagogisk praksis rundt språkstimulering i barnehagen.

1.2 Førforståing

Gjennom min bakgrunn som barnehagelærer er språket noko som har fanga interessa mi og er eit spennande tema å undersøkje. I løpet av studietida mi på barnehagelærerutdanninga fekk eg auga opp for kor mykje læring og utvikling barna går gjennom, og korleis barnehagens språkmiljø kan spele ei rolle for barnas språkutvikling. Det var spesielt etter ein praksisperiode på ei småbarnsavdeling eg fann ut at språk og

språkutvikling var eit tema eg brann for. Eg hugsar at eg reflekterte over kor mykje enkeltbarna hadde utvikla seg språkleg frå den første praksisbolken eg hadde til den neste praksisbolken 2-3 månadar etterpå. Denne refleksjonen tok eg med meg vidare og temaet for min bacheloroppgåve handla om skriftspråksstimulering i barnehagen. Her fekk eg vidare undersøkje korleis ein kan leggje til rette for språkmiljøet i barnehagen og viktigheita av det pedagogiske tilbodet for barnas vidare språkutvikling. Vidare gjennom erfaring frå arbeid i barnehage samt oppgåveskriving om tidleg innsats og språkutvikling ut i frå mi eiga studieretning, er dette to tema som har fatta mi interesse og noko eg ville undersøkje nærmare.

Omgrepet tidleg innsats er mykje brukt i politiske styringsdokument og viser til korleis ein ynskjer at praksis skal vere i barnehagar og skular. Men på den andre sida er omgrepet nemnd berre ein gong i rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) der det står: «*For enkelte barn kan tidleg innsats innebære at personalet arbeider særleg målretta og systematisk – i kortare eller lengre periodar – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40). Etter at eg starta på min mastergrad innanfor spesialpedagogikk vart tidleg innsats eit kjent omgrep som eg ynskja å få meir kunnskap om. Dette førte til ein god del tankar og refleksjonar rundt dette med tidleg innsats. Kva er moglegheitene og kva er utfordringane rundt tidleg innsats? Heile vegen har eg forsøkt å ta med meg min pedagogiske bakgrunn som barnehagelærar og prøvd å reflektere rundt kva som blir sagt om tidleg innsats og korleis min eigen bakgrunn påverkar dei funna eg har gjort. Dette har ført til fleire tankerekker som går fram og tilbake rundt barnehagens tradisjon, kva som er til barnets beste og korleis kunne leggje til rette på best mogleg måte for at alle barn skal kunne oppleve meistring, utvikling, danning og læring. På bakgrunn av dette ynskjer eg å undersøkje korleis omgrepet tidleg innsats fungerer i praksis i barnehagen med vekt på språket. Korleis forstår og opplev dei profesjonelle aktørane som skal utøve tidleg innsats akkurat dette satsingsområdet? Dette er det eg ynskjer å undersøkje med denne oppgåva.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av dette vil eg undersøkje temaet rundt problemstillinga: «Korleis forstår og legg pedagogiske leiarar til rette for tidleg innsats med vekt på barns språkutvikling i barnehagen?». Formålet med studien er å få eit innblikk i korleis pedagogiske leiarar forstår og nyttar seg av omgrepet tidleg innsats knytt til språket i praksis. Eg ynskjer å undersøkje korleis dei opplev og nyttar språkstimulering som strategi både på systemnivå og på eit individnivå som ligg til grunn for språkmiljøet i barnehagen.

Dette har ført til desse forskingsspørsmåla som eg vil fokusere på i denne oppgåva:

- Korleis forstår pedagogiske leiarar omgrepet tidleg innsats og kva fører det med seg for praksis i barnehagen?
- Kva legg pedagogiske leiarar vekt på og korleis legg dei til rette for språkmiljøet i barnehagen?
- Korleis samarbeider pedagogiske leiarar med foreldre rundt barnets språkutvikling i barnehagen?
- Korleis samarbeider pedagogiske leiarar med skulen i overgangen mellom barnehage og skule knytt til barnets språklege utvikling?

1.4 Avgrensing og oppbygging

Tidleg innsats i barnehagen har eit stort omfang. Derfor har eg valt å avgrense oppgåva mi til språkstimulering og språkutvikling. Oppgåva mi handlar om korleis pedagogiske leiarar på storbarnsavdelingar opplev og forstår tidleg innsats i barnehagen med vekt på språket. Dette er grunna at eg også vil sjå på korleis dei går fram i samarbeidet rundt barnas overgang frå barnehage til skule. Den vil derfor avgrense seg inn på ein forståing rundt det pedagogiske arbeidet blant tre- til seksåringane i barnehagen. Oppgåvas teoretiske rammeverk vil derimot også belyse dei yngste barna i barnehagen då det har relevans for språkutvikling og den tidlege innsatsen i barnehagen.

Denne masteroppgåva har som mål å belyse korleis pedagogiske leiarar kan leggje til rette for språkstimulering og førebygging av at barn kan utvikle utfordringar med språket. Språkvanskar vil kort bli definert i oppgåvas teoretiske rammeverk, men er noko eg ikkje kjem til å gå i djupna på grunna relevans og omfanget av denne oppgåva. Oppgåva vil rette seg inn mot arbeid med barn som har norsk som sitt førstespråk. Dette er grunna oppgåvas omfang og for å kunne spisse problemstillinga og teorien brukt inn mot den tidlege innsatsen og barnas språkutvikling.

Som teoretisk ramme for denne mastergradsoppgåva vil eg ta utgangspunkt i teoriar om at læring skjer i samhandling mellom menneskje. Dette er eit sosiokulturelt perspektiv som Vygotskij (2001) viser til, og vil bli kort forklart først i teorikapittelet. Synet vil prege korleis eg analyserer og drøfter funna i denne oppgåva.

Først i oppgåva vil eg presentere det teoretiske rammeverket for oppgåva mi som legg grunnlaget for drøftingsdelen. Det neste kapittelet i oppgåva er metodedelen der eg gjer reie for det metodiske vala eg har tatt for denne oppgåva. For å samle inn empiri har eg nytta meg av kvalitativ metode. I metodekapittelet vil informantane mine bli presentert og eg vil ta for meg heile forskingsprosessen. Dette kapittelet tar også for seg forskningsetiske refleksjonar, reliabilitet og validitet for oppgåva mi. Etter dette vil eg presentere funna i oppgåva. I denne delen vil eg drøfte problemstillinga mi opp i mot teorien eg har presentert i teorikapittelet og ut i frå empirien. Avslutningsvis vil eg summere opp oppgåva ut i frå funna og drøftinga.

2 Teori

I dette kapitlet vil eg presentere relevant teori til mi oppgåve. Først vil eg ta for meg teori om kva tidleg innsats er og korleis ein kan forstå omgrepet. Dette vil vere på eit generelt nivå, men også knytt til språket. Den neste delen vil ta for seg teori om språket og språkutvikling blant barn. Til slutt ser eg på tidlegare forskning av tema der eg blant anna ser på dei ulike tradisjonane og forståingsrammene tidleg innsats berer preg av i norsk samanheng samt forskning om støttande språkmiljø for barns språkutvikling.

Som nemnd i innleiinga vil eg bruke Vygotskijs teoriperspektiv rundt læring i eit sosiokulturelt perspektiv. Det sosiokulturelle perspektivet omhandlar at ein som menneskje utviklar seg gjennom samspel med andre menneskje (Vygotskij, 2001). Han legg vekt på at læring er eit sosialt fenomen og at ein lærer gjennom sosiale samanhengar og i sosiale situasjonar. Vygotskij (1978) trekk fram dette sosiokulturelle perspektivet når han snakkar om den næraste utviklingssone. Han viste til at barns utvikling skil seg mellom det faktiske utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået. Dette kan verte definert gjennom to grenser. Den første grensa er det barnet kan klare å gjere aleine, medan den andre grensa er det barnet ikkje klarar, sjølv med hjelp. Sona som ligg mellom dette er det Vygotskij (1978) kallar den næraste utviklingssone. Denne sona viser til kva barnet kan klare ved hjelp frå ein meir kompetent person, for eksempel den pedagogiske leiaren for denne oppgåva. Det er viktig å få fram at den næraste utviklingssona er ein dynamisk prosess som forskyv seg utover i takt med barnets læringsutvikling og at grensene er ujamne grunna barnets kunnskapsnivå innanfor forskjellige kunnskapsområde som for eksempel språkutvikling.

Frå min pedagogiske bakgrunn er ein hovudtanke at barnehagepersonalet bør ta utgangspunkt i barnas kompetanse, kunnskap og ressursar i arbeidet med tidleg innsats og utvikling av språket. Her vil det sosiokulturelle perspektivet vere ein plattform å byggje drøftinga mi ut i frå. Relasjonen mellom den vaksne og barna i barnehagen kan leggje til rette for barnas utvikling ut i frå deira eigne kunnskapar og meistringserfaringar slik at ein kan kunne oppnå den best moglege utviklinga for kvart einskild barn.

2.1 Tidleg innsats

2.1.1 Korleis forstå omgrepet tidleg innsats

Tidleg innsats kan bli definert og anvendt på to måtar, slik St.meld. nr. 16 ... og *ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) viser til. Det første handlar om innsats på eit tidleg tidspunkt i barnets liv, som i barnehagen. For det andre handlar det om tidleg inngripen når eit problem oppstår eller vert avdekt uansett kor langt i livsløpet ein er komen. Derfor kan ein sjå på tidleg innsats som både førebygging av vanskar så vel som avdekking og intervensjon som Bjørnsrud og Nilsen (2012) hevdar. Nordahl mfl. (2018) trekk fram ein studie gjennomført av UiO og den dåverande Høgskolen i Vestfold som gjekk gjennom sentrale utdanningspolitiske dokument frå 70-talet og fram til i dag. I studien fann dei at tidleg innsats ikkje er tydeleg omtalt eller konkretisert i læreplanane på nasjonalt nivå, og at dette kan gjere at tidleg innsats ikkje blir gjort forpliktande på ein tydeleg måte.

I Noreg har førebygging og tidleg innsats lenge dominert i utdanningspolitikken (Kunnskapsdepartementet, 2019). Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) viser til at mykje har gått riktig veg for barnehagar og skular dei siste åra, men at det framleis er mange barn og elevar som får hjelp for seint og blir møtt med for låge forventningar. Dette gjer at ein ikkje blir sett og forstått, og lærer og utviklar seg mindre enn det ein kunne gjort med eit betre tilpassa pedagogisk tilbod (Kunnskapsdepartementet, 2019). Meldinga viser til at den tidlege innsatsen handlar om å gje eit godt pedagogisk tilbod frå tidleg småbarnsalder av. Vidare viser den til at barnehagar og skular må aktivt drive arbeid for å førebyggje utfordringar som viser til den første definisjonen av tidleg innsats, samt at ein set inn tiltak så raskt som mogleg dersom utfordringar er avdekt som peikar på den andre definisjonen. Stortingsmeldinga presiserer at dette kan vere ved å leggje til rette innanfor det ordinære tilbodet og/eller ved å setje inn særskilde tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Barnehagen møter dei fleste barn i samfunnet gjennom sitt daglege verke. I dagens barnehage går 90 prosent av alle barn mellom eitt og fem år. Av desse er talet blant fire- og femåringar på 97 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til at dei forskjellane som ein kan finne blant barna i barnehagen vil kunne forsterke seg i skulealderen. Vidare viser dette til at jo seinare det blir sett inn tiltak, jo mindre effektive vil desse tiltaka truleg vere. Nordahl mfl. (2018) viser til at talet på barn og unge som tek i mot spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning er størst på ungdomstrinnet som går i mot prinsippet om tidleg innsats. Vidare viser han til at når denne innsatsen blir sett inn for seint så vil det fungere meir som ein avlastingsordning for barn og unge i staden for den spesialpedagogiske hjelpa den er meint for å vere. Dette grunna at barna og elevane har for store manglar i kunnskapen og gir for store nederlag til at ein får læringsutbytte (Nordahl mfl., 2018).

Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) hevdar at effekten av barnehagen som arena for tidleg innsats i stor grad avhenger av kvaliteten på barnehagens tilbod. Dette kallar dei for prosesskvalitet som kan bli forstått som kvaliteten på det som skjer i barnehagen. Dette omhandlar blant anna samspelet mellom barn og vaksne samt samspelet mellom barna. Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til at dei barnehagane med høg prosesskvalitet har betre språkleg, kognitiv og sosial utvikling som gjer dei betre førebudd på skulestart og presterer betre på skulen enn dei barna som har opplevd ein lågare prosesskvalitet. Denne kvaliteten på barnehagen spelar også inn på barnas evne til å delta i meningsfull leik, læring og utforsking i samspel med vaksne og andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019), viser til ein studie frå Agder-prosjektet. Resultata viser at det er store ulikskapar mellom barnehagar for kva grad dei bidreg til sjølvreguleringsutvikling, matematikkferdigheiter og barnas språkutvikling. Dei fann eit gjennomsnitt på fem månadars forskjell i barnas utvikling, kontrollert for familiebakgrunn, samanlikna mellom dei barnehagane med mest og minst læring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Meld. St. 24 *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013) viser at det er stor variasjon i dei tilsette sin kompetanse og små barns medverknad og samspel med andre. Ein del tilsette forstår ikkje alltid barnets intensjonar eller tek omsyn til kva barnet ynskjer. Stortingsmeldinga (Kunnskapsdepartementet, 2013) viser at dei derfor ikkje klarar å fremje eit godt samspel mellom barnet og dei vaksne som gjer at prosesskvaliteten mellom barnehagar i Noreg er varierande. Barnehagepersonalets

kompetanse og kunnskap har ei avgjerande rolle for arbeidet med tidleg innsats i barnehagen. Dette blir også understreka i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) der det står at ein viktig føresetnad for høg kvalitet i barnehagen er eit kvalifisert og kompetent barnehagepersonale.

I barnehagen har ein moglegheita til å leggje til rette for tidleg innsats ut i frå dei tidlegare nemnde definisjonane frå tidleg alder av. Personalet i barnehagen skal vurdere barnas utvikling og ferdigheiter gjennom heile barnehageåret, og har ein unik moglegheit til å fange opp dei barna som har forseinka eller mangelfull språkutvikling eller andre vanskar som St.meld. nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) hevdar. Meld. St. 18 *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og vaksne med særlege behov* (Kunnskapsdepartementet, 2011) hevdar at ein av føresetnadane for tidleg innsats handlar om systemets evne til å fange opp og følgje opp dei barna og unge som står i risiko for å utvikle vanskar. Dette handlar for det første om personalets evne til å identifisere og vurdere enkeltindividets utvikling og kompetanse, og for det andre om å anvende eit profesjonelt skjønn for å kunne avgjere kva for tiltak som kan styrkje barnets utvikling.

NOU 2010:8 (2010) viser til at det er ei ynskjetenking at barn vil vakse av seg problem med modning og erfaring. Vidare viser NOU-en (2010:8) at små problem og forseinkingar kan gi store utfordringar for seinare læring og sosial utvikling. Barnehagen kan vere ein mogleg viktig arena for tidleg innsats som det kjem fram av Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Stortingsmeldinga viser til ein delstudie som har undersøkt treåringar si språkutvikling. Denne undersøkinga samanlikna barn som går i barnehage og dei som ikkje går i barnehage. Studien fann at barna i barnehagen uansett morsmål, foreldres inntekt og utdanningsnivå snakkar med lengre og meir samansette setningar, og færre har forseinka språk enn dei som ikkje går i barnehagen. Studien kan derimot ikkje konkludere med at ulikskapane i språkutviklinga er skulda av faktorar ved barnehagetilbodet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I det politiske biletet har tidleg innsats verte brukt for å utjamne sosiale forskjellar blant norske barn og ungdom. Dette visast blant anna i NOU 2010:8 (2010) som skriv at eit sosialt utjamnande utdannings- og kompetansesystem skal kunne hjelpe, rettleie, stimulere og motivere barn tidlegast mogleg for å nytte sitt læringspotensial uavhengig av bakgrunn. Vidare viser NOU-en (2010:8) at det er eit spenningsforhold mellom sosial utjamning som prinsipp gjennom tidleg intervensjon kontra prinsippet om eit inkluderande fellesskap. Det blir stilt spørsmål om det er barna som skal vere rusta til å meistre barnehagen og skulen, eller om det er desse arenaene som skal vere rusta til å ivareta og meistre mangfaldet i barne- og elevgruppene. NOU-en (2010:8) hevdar at svaret på desse utfordringane vil handle om ein gjensidig tilpassing som gjer at barna strekk seg i mot eit rimeleg og realistisk utviklings- og læringsmål, samt at barnehagen og skulen møter dei gjennom individualiserte og differensierte forventingar og krav.

Ut i frå eit pedagogisk og spesialpedagogisk synspunkt hevdar Simonsen og Kristoffersen (2017) at det er viktig å fylle omgrepet tidleg innsats/intervensjon med eit innhald som kan gi støtte til kvart barn ut i frå sine eigne føresetnadar. Vidare trekk dei fram at eit kjenneteikn blant barn er at dei utviklar seg og blir modne i sitt eige tempo og ikkje i takt. Simonsen og Kristoffersen (2017) understrekar at den tidlege innsatsen må basere seg på ein kritisk pedagogisk vurdering av dei vilkåra ut frå enkeltbarnets moglegheiter for å ta del, utvikle seg og lære.

2.1.2 Førebygging

Førebygging kan bli definert som: «(...) å hindre og redusere tilgangen av potensielt negative påvirkninger og å tilføre positive, utviklingsfremmende impulser» (Befring, 2012, s.26). NOU 2009:18 (2009) viser at omgrepet førebygging er nært samanhengande med tidleg innsats, men i tydinga av omgrepet som viser til tidslinja for ei lærings- og utviklingsfase. Førebygging kan finne stad på alle stader der ein blir utsett for nye læringskrav, omstillingar og erfaringar (NOU 2009:18). Førebygging handlar om å kome i forkant av ulike problem og at ein læringsarena bør fordre ein forebyggjande orientering (NOU 2009:18).

Vidare kan førebygging delast inn i tre ulike nivå som Buli-Holmberg (2012) viser til. Det første nivået er primær førebygging, som dreier seg om tiltak for å førebyggje ei negativ utvikling i ei større gruppe. Eit eksempel på dette er for alle barna i ein barnehage eller avdeling. Det neste nivået er sekundær førebygging som handlar om tiltak retta mot ei spesifikk risikogruppe (Buli-Holmberg, 2012). Dette nivået er for dei barna som står i fare for å utvikle eller få vanskar, eller for dei som allereie har utvikla vanskar. Målet med den sekundære førebygginga er å hindre utviklinga av vanskar eller minske alvorsgrada for dei barna med slike vanskar. Det siste nivået er tertiær førebygging som dreier seg om tiltak retta mot risikogrupper som har utvikla tydelege vanskar (Buli-Holmberg, 2012). Blant desse vil barn med funksjonsnedsettingar, stor problemåtfærd og språkvanskar vere. Tiltak blir her sett inn for å hindre ei forverring og avgrense utviklinga og konsekvensane av vanskane.

Buli-Holmberg (2012) hevdar at barnehagetilbodet kan ha ei stor betyding for barn med særskilde behov då ein kan setje inn tiltak tidleg. Blant anna kan desse tiltaka vere for barn med risiko for å utvikle eller viser problemåtfærd, eller dei barna som står i fare for å utvikle språkvanskar eller med ei forseinka språkutvikling (Buli-Holmberg, 2012). Vidare hevdar ho at i førebyggjande arbeid vil det vere behov for tiltak på alle dei tre nivåa som tidlegare er nemnd.

2.1.3 Kartlegging

Buli-Holmberg (2012) trekk fram at målet med kartlegging er å hente inn informasjon om eit barns føresetnadar og behov. Denne informasjonen skal bli brukt for å leggje til rette for og utarbeide tiltak som kan stimulere barnas utvikling og gi støtte til å kome over i ein positiv utviklingsprosess. Ulike kartleggingsmetodar Buli-Holmberg (2012) trekk fram for det pedagogiske personalet er observasjon, intervju, samtalar og ulike testar. Vidare hevdar ho systematisk kartlegging vil gi personalet ein djupare innsikt og forståing rundt barnets læreføresetnadar, utviklingsnivå, læringsbehov og om miljøet der læringa går føre seg.

Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) trekk fram at barnehagelærarstudentar må få meir kompetanse rundt bruk av observasjon, pedagogisk dokumentasjon og kartlegging for å styrkje kompetansen i barnehagelærarrolla. Vidare hevdar stortingsmeldinga (Kunnskapsdepartementet, 2019) at personalet treng kunnskap om barnegruppa og enkeltbarnets trivsel, behov og allsidig utvikling. I dei gode barnehagane observerer og vurderer personalet barnas trivsel og utvikling med grunnlag i deira individuelle føresetnadar og behov (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dei trekk også fram at ein slik form for systematisk vurdering kan bidrege til at ein i større grad kan oppdage og avdekke dei barna som treng ekstra støtte, samt å få eit meir kritisk blikk på eigen praksis.

Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) viser til fleire studiar som trekk fram språkkartlegging i barnehagen. Desse viser at dei tilsette i barnehagen vert meir merksame på språk og språkarbeid gjennom å kartleggje språkferdigheiter. Blant anna driv omtrent 60 prosent av barnehagar språkkartlegging av barn når foreldre eller personalet meiner det er behov for det. På den andre sida er det berre 35 prosent som kartlegg alle barnas språk rutinemessig, og sidan 2008 har denne rutinemessige kartlegging minka medan behovsstyrt kartlegging har auka (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ei form for kartlegging som kan nyttast i barnehagen er dynamisk kartlegging (Buli-Holmberg, 2012). Denne type kartlegging handlar, i følgje Buli-Holmberg (2012), om å konsentrere seg om samspelet mellom pedagog og barn, mellom tiltak og læring og det som skjer i denne læringsprosessen. Buli-Holmberg (2012) viser til at det er viktig at dei som gjennomfører denne kartlegginga er merksame på kva og kvifor ein skal observere, samt å samarbeide med heimen for å få ein heilskapleg forståing. Vidare hevdar ho at kartlegginga er ein kontinuerleg prosess og resultatet frå kartlegginga skal gi hjelp til å setje opp spesifikke mål og tiltak for barnet. Vidare trekk ho fram at systematiske observasjonar vil vere viktig for å kunne dokumentere barnets utvikling og for å få ein djupare innsikt i denne utviklinga (Buli-Holmberg, 2012).

Rygvdal (2017) legg vekt på at testar alltid vil vere eit hjelpemiddel i arbeidet med kartlegging, men at det bør bli supplert med observasjonar av barnets språk i samhandling med personar dei er kjende med. Ho understrekar at barna får moglegheit til å vise sine kommunikasjonsferdigheiter i desse situasjonane. Vidare trekk Rygvold (2017) fram at språkmiljøet og samspelet mellom den vaksne og barnet må trekkast inn i forståinga av utfordringar med språket. Dette er fordi utfordringar ofte berre blir oppfatta som barnets problem.

Andresen (2017) legg vekt på at problem og moglegheiter blir oppdaga gjennom den daglege observasjonen og jamleg kommunikasjon med barn i vanlege språkbrukssituasjonar i barnehagen. Vidare viser ho til at dersom spesialpedagogar blir levert hovudansvaret for barna som opplev utfordringar i barnehagen, vil det kunne bli problematisk for desse barnas inkludering då gjensidigheita mellom barnet og barnehagelæraren går tapt. Andresen (2017) viser vidare til at om kartleggingsverktøy tek bort den kartlegginga som skjer når ein møter barnet i dei kvardagslege barnehagesituasjonen vil barnehagelæraren kunne få eit fjernt forhold til barna som også kan svekke barnehagelæraren som profesjonsutøvar. Dette understrekar ho med at den teoretiske forståinga av betydinga for relasjon mellom vaksen og barn til å kunne sjå og tolke barnets behov er ein del av den norske barnehagetradisjonen. Denne tradisjonen kan derimot stå i fare for å bli dradd ut av barnehagen dersom kartleggingsverktøy for tolking av barnas språkutvikling blir ei norm (Andresen, 2017).

Ved å leggje meir vekt på ferdigheiter, tidleg innsats, og meir kartlegging hevdar Arnesen (2017) at det kan bli einstyndande med tidleg identifisering og diagnostisering av det enkelte individet ut i frå eit snevert og instrumentelt syn på barnet. Vidare viser ho til at det nye trykket rundt læring i barnehagen kan gjere at fleire barn blir gjenstand for overvaking, registrering og rapportering på grunn av dei auka forventingane til ferdigheiter. Arnesen (2017) trekk fram at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ofte tar barnet vekk frå leiken og samspelet med andre barn til fordel for å trene på det barnet ikkje meistarar.

2.1.4 Foreldresamarbeid og overgang barnehage-skule

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) trekk fram viktigheita av samarbeid med foreldre i barnehagen. Det visast til at barnehagen skal leggje til rette for at heimen og barnehagen kan utveksle observasjonar og vurderingar knytt til barnas trivsel, helse, læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her skal barnehagen grunngjeve sine vurderingar og ta omsyn til foreldra sine synspunkt. På denne måten skal ein sikre at foreldra får medverke til å leggje til rette for barnehagetilbodet til enkeltbarnet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dalen og Tangen (2012) viser til at barnehagen må anerkjenne foreldre som sentrale aktørar i barnets liv. Vidare viser dei til at fagfolk må ha ei innsikt i dei vilkåra som foreldreskapet inngår i. Eit godt samarbeid med foreldre krevjar at foreldra opplev å sjå ei meining i samarbeidet og dei oppgåvene som blir pålagt dei. Foreldra må kunne oppleve å ha innflytelse og kjenne støtte frå institusjonen hevdar dei (Dalen og Tangen, 2012). Vidare trekk dei fram at det er viktig at opplegget i barnehagen skal vere tilpassa barnets behov og verte gjennomført i eit samarbeid med heimen. Barnehagen skal kunne vere eit supplement til heimen og ikkje ein kompensasjon sjølv om dei vaksne i barnehagen vil kunne spele ei sentral rolle for enkeltbarnets utvikling, hevdar Dalen og Tangen (2012).

Overgangen frå barnehage til skule spelar ei rolle i arbeidet med tidleg innsats og førebygging av vanskar. Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) hevdar at enkelte barn strevar ved overgangar. Dei viser også til at delen av spesialpedagogisk hjelp til spesialundervisning går ned mellom overgangane til utdanningsnivåa. Dette ser vi ved nedgangen i spesialpedagogisk hjelp i overgangen frå barnehagen til 1.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.43). Dei hevdar at dette kan tyde på ein for dårleg samanheng i det spesialpedagogiske tilbodet på dei ulike nivåa.

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) viser til at barnehagen og skulen bør utveksle informasjon og kunnskap som eit utgangspunkt for samarbeid om dei eldste barna i barnehagen sitt tilbod, samt deira overgang til og oppstart i skulen. Dette skal gjerast i samarbeid med både skule og foreldre for å sikre ein trygg overgang frå barnehagen til skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Buli-Holmberg (2012) hevdar at ein god overgang frå barnehagen til 1.klasse kan ha stor betyding for barnets utvikling og læring i skulen. Vidare viser ho til at det er nødvendig med god kommunikasjon mellom heim, barnehage og skule for å kunne leggje til rette for eit best mogleg tilbod frå første skuledag av.

St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) hevdar at eit kjernepunkt for overgangen mellom barnehage og skulen er å sikre god informasjonsflyt. Dei viser til at dette kan unngå at ein sløsar bort verdifull tid for elevar og lærarar ved å leggje til rette for eit opplegg bygd rundt eksisterande kunnskap om eleven. Vidare hevdar stortingsmeldinga at gode overgangar kan vere avgjerande for heile eleven sin skulegang, spesielt for dei elevane med ulike åtferds- eller læringsvanskar (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samarbeidet mellom barnehagen og skulen vil vere av avgjerande betyding for å lette eit barns overgang frå barnehage til skule slik St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) hevdar. Den legg vekt på den tidlege innsatsen for å styrkje arbeidet i barnehagen som hjelp i overgangen og betre elevresultat i skulen. Det hevdast at dette vil vere særskilt viktig for dei barna som får ei svak stimulering heime (Kunnskapsdepartementet, 2009)

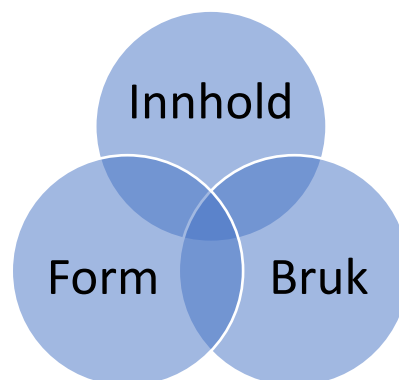
Dalen og Tangen (2012) trekk fram at for at overgangen mellom barnehagen og skulen skal kunne bli best mogleg så er kontakt og samarbeid mellom barnehagen og skulen, samt foreldresamarbeid, ein føresetnad. Dei viser til at gode overgangar har vist seg å ha ei betyding for heilskap og kvalitet i opplæringstilbodet for barn og unge. Vidare trekk Dalen og Tangen (2012) fram at informasjon om barns språkutvikling har blitt lagt stor vekt på rundt barns overgang til skule. Dei hevdar vidare at det vil vere viktig at institusjonane har forventningar til kvarandre og klarar å skape ein felles plattform og forståing rundt språkutvikling.

2.2 Språk og språkutvikling

2.2.1 Barns språkutvikling

Bloom og Lahey (1978) presenterer at språket er sett saman av tre ulike hovudkomponentar. Dei viser til at språket består av ei meining eller innhald som er koda eller representert ved ei lingvistisk form for bruk i ein spesifikk kontekst. Modellen deira trekk fram komponentane innhald, form og bruk. Den viser til relasjonen mellom dei og at dei påverkar kvarandre på ein meningsfull måte.

Språk er kunnskap om integrasjonen av innhald, form og bruk, hevdar Bloom og Lahey (1978). Dei viser til at alle komponentane spelar ei rolle når barn skal kunne forstå og uttrykkje beskjeder. Dette ser vi igjen i modellen deira der den inste sirkelen har ei overlapping av alle hovudkomponentane som representerer eit godt integrert språk.



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

Innhaldssida av språket viser til meininga i det som vert uttrykt gjennom ord og setningar, som vert kalla semantikk. Den semantiske sida av språket blir av Bloom og Lahey (1978) delt inn i tre hovudkategoriar som omhandlar kunnskap om objekt, relasjon til objekt og relasjon til hendingar. Bloom og Lahey (1978) viser til at semantisk hukommelse handlar om ein persons kunnskapar og minner av eiga erfaring. Dei trekk fram at semantikken og språkets innhald er ein lingvistisk representasjon av eit individs kunnskapar om verda av objekt, hendingar og relasjonar.

Formsida av språket handlar om korleis språket er strukturert, og om dei lingvistiske elementa som bindar saman lydar og symbol med meining. Dette er delt inn i tre hovudkategoriar for å forstå språkets form (Bloom & Lahey, 1978). Den første kategorien er fonologi som handlar om språklydar og korleis språklydar kan verte kombinert. Den andre kategorien er morfologi som viser til korleis ord er bygd opp, blir danna og korleis dei blir bøygd. Den tredje kategorien omhandlar syntaks som er kunnskap om korleis ord

blir sett saman og organisert for å kunne danne setningar som gir meining på ulike måtar.

Bruk eller pragmatikk viser til ferdigheitene rundt å bruke språket sitt i samhandling med andre. Dette går ut på å kunne bruke og tolke innhalds- og formsida i språket i ein sosial kontekst. Bloom og Lahey (1978) trekk fram at bruken av språket vil variere ut i frå språkhandlinga si hensikt eller funksjon, og ut i frå den konteksten handlinga inngår i.

Det finns fleire måtar å sjå på korleis barn tileignar seg språk. Eit ytterpunkt handlar om at tileigninga av språk er biologisk styrt og at alle er fødd med ein språkleg kapasitet (Rygvdold, 2017). Her kan vi vise til Chomsky (1972) som hevdar at barn har ein biologisk styrt kapasitet for å lære språk som han kallar «Language Acquisition Device» (LAD). Chomsky seier at språket er kreativt og at barn uttrykk nye ytringar heller enn imitasjonar av det dei allereie har høyrte. Han trekk fram at barn som lærer sitt førstespråk vil trekke ut reglar frå språket ein møter ut i frå barnets eigen produksjon og forståing av språket. Barnet vil kjenne igjen ei ny ytring som ei setning fordi den er generert av den grammatikken kvart individ har internalisert (McDonagh & McDonagh, 2008).

Det andre ytterpunktet handlar om miljøets innflyting på språkutviklinga og seier at språket blir lært på same måte som andre ferdigheiter, som ved imitasjon og at omgjevnadane lona korrekt språkleg åtferd (Rygvdold, 2017). Dette viser Bruner (1983) til når han forklarar barns språkutvikling ut i frå «Language Acquisition Support System» (LASS). Han hevdar at dei vaksne fungerer som eit støttande stillas for barnet som hjelp barnet til å lære og utvikle språket. Dette blir aktualisert ved at den vaksne i kjente kontekster og omgjevningar ligg eit steg føre barnet, kan signalere og gi hint til barnets respons. Ved å tilby ein rutinebasert dialog, og gjennom spørsmål og tilbagemeldingar til barnet legg den vaksne til rette for ein kognitiv grunnbase der språket kan verte tileigna (McDonagh & McDonagh, 2008).

Mellom desse ytterpunktene viser Rygvold (2017) til interaksjonistiske teoriar som legg vekt på samspelet mellom arv og miljø både frå eit sosialt og kognitivt perspektiv. Desse teoriane legg vekt på barnet som aktiv deltakar i tileigninga av språk, barnets språklege utforsking og ferdigheiter rundt å tolke dei vaksne sine kommunikative intensjonar som viser avhengigheita av miljøets språklege stimulering.

For å kunne forstå kommunikasjon og korleis ulike komponentar heng saman for at barn skal kunne nytte og utvikle språket, kan vi sjå på Laws (2000) språkmodell. Denne modellen blir illustrert ved hjelp av eit språktre. Røtene på treet viser til dei underliggende faktorane som motivasjon, kognitive ferdigheiter, merksemds- og lytteferdigheiter, symbolforståing, høyrsel og minnefunksjonar. Alle desse er viktige i utviklinga av kommunikative ferdigheiter i følgje Law (2000)

Treet stamme viser til barnets språkforståing. Law (2000) trekk fram at dette er ein del av språkutviklinga som ofte blir oversett. For å kunne forstå meining i det som blir sagt vil det vere nødvendig å forstå kva ord tyder, men også forstå dei lingvistiske reglane som blir brukt i språket. Dette handlar blant anna om morfologi som er korleis ord blir sett saman og blir bøygd, korleis orda relaterer til kvarandre, og syntaksen som handlar om korleis rekkefølgja av ord kan ha ei betyding for meininga av setninga. Eit anna viktig punkt i språkforståelsen handlar om den verbale og nonverbale forståinga i følgje Law (2000). Den verbale forståinga kan vere uavhengig av kontekst, medan den nonverbale forståinga ofte inneber ei forståing av kroppsspråk og mimikk.

Greinene på treet symboliserer det ekspressive språket til barnet. Law (2000) trekk spesielt fram barnets utvikling av ordforråd og syntaks. Mange barn lærer seg å formulere setningar fort og automatisk slik at dette blir ein ferdigheit. For andre barn kan det komplekse forholdet mellom subjekt og verb, og å formulere setningar bli ei for komplisert oppgåve. Dei med vanskar rundt syntaks vil ofte ha utfordringar med å sjå at små endringar ved eit ord kan gjere ein forskjell for innhaldets mening. Dette viser seg ved at semantikken, meningsinnhaldet i ei setning eller uttrykk, blir gjeldande for det ekspressive språket.

Blada på treet viser til talespråket, kommunikasjonen og språkets tekniske aspekt. Law delar det å produsere lyd inn i tre kategoriar. Han delar det inn i artikulasjon, fonologisk utvikling og praksis. Alle områda spelar inn og påverkar kvarandre i ein dynamisk kontinuerleg prosess som samtidig blir påverka av dei omgjevnadane barnet er i. Derfor vil pragmatikk også spele ein rolle i barns utvikling av språk, som Law (2000) viser til. Dette går ut på å kunne bruke sine språklege ferdigheiter på ein fleksibel måte avhengig av og tilpassa til situasjonen og menneskja ein kommuniserer med. Eksempel på dette kan vere uskrivne reglar som turtaking, blikk, kroppsspråk og lytteforståing.

Rygvold (2017) trekk fram at det er stor variasjon i barns språkutvikling som gjer det utfordrande å avgjere om eit barn følger ei forventa utvikling eller ikkje. Ofte brukar barnehagelærarar, lærarar og andre omgrepet forseinka språkutvikling om barna. Dette kan føre til ein forståing av at det berre er ei forseinking i språket som bidreg til ei vente- og-sjå-haldning blant institusjonen, og at ein overser dei språklege problema eit barn har hevdar Rygvold (2017).

2.2.2 Teori om språk

Rygvold (2017) viser til at språk kan bli forstått som ei samling med ord og eit utval reglar for korleis desse orda kan kombinerast. Vidare viser ho til at orda, eller dei språklege symbola kan bli kombinert på ein måte som gjer at vi kan skape eit uendeleg tal på setningar. Dette gjer oss i stand til å formidle og uttrykkje tankar, kjensler, ynskjer, behov og idear til andre. Det er ikkje berre det talte språket som går innom språkomgrepet hevdar Rygvold (2017). Det handlar også om skriftspråk, teiknspråk og teikn ved tale som går innom verbal kommunikasjon, men også non-verbal kommunikasjon som kroppsspråk, ansiktsuttrykk og mimikk. Å meistre språket handlar derfor ikkje berre om å kunne ord og setningar, men om å kunne kommunisere med andre (Rygvold, 2017).

Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser til at dei fleste barn som tek i mot spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er mellom tre og sju år. Blant desse barna er nesten halvparten av sakene PP-tenesta mottok knytt til språkvanskar blant barnehagebarn. Barns språkferdigheiter spelar ein stor rolle for trivsel og meistringskjensle i kvardagen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) hevdar at denne samanhengen allereie er tydeleg før barna er tre år og at dei språksterke barna har føresetnadar for deltaking i leik, samspel med barn og vaksne, og ofte aktive i leik og sosiale aktivitetar. Vidare viser dei til at barna som strevar med å utvikle språket ofte fell utanfor barnefellesskapet og at desse barna treng hjelp og støtte for å kunne ta del i leiken og utvikle den sosiale og språklege kompetansen sin.

Dei tilsette i barnehagen må vere kompetente og engasjerte og bevisst på si eiga betyding for barns språkutvikling og læring ifølge Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vidare viser stortingsmeldinga til at dei tilsette er lovpålagde å observere, fange

opp og støtte dei barna som viser ulike formar for kommunikasjonsvanskar, har sein språkutvikling eller er lite aktive i å bruke språket. Dette er ein føresetnad for å kunne skape eit rikt språkmiljø og støtte tidleg og god språkstimulering som kan fremje språkferdigheitene blant barna i barnehagen hevdar stortingsmeldinga (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Høier (2012) trekk fram at det er viktig for personalet i barnehagen å tenkje førebygging for dei barna som viser liten interesse for å bli lest for og som sjeldan tek initiativ til å fortelje sjølv. Vidare viser Høier (2012) til forskning om at barn frå språkleg svake heimar som går i barnehagar som arbeider mykje med språkstimulering ligg over gjennomsnittet dei første åra i grunnskulen. Denne gruppa ligg også over barn frå språkleg gode heimar, men som er i barnehagar med lite merksemd mot språkstimulering (Høier, 2012).

For mange barn vil tidleg innsats ikkje vere nok hevdar Nordahl mfl. (2018). Dei viser til studiar som fortel at fireåringar med svake språkferdigheiter viste lovande resultat i kort tid etter intervensjon i eit språktreningsprosjekt. Denne effekten var svakare etter seks månader og Nordahl mfl. (2018) hevdar at desse barna treng vedvarande støtte og tiltak.

Språktileigning handlar både om lingvistisk, kommunikativ og relasjonskompetanse hevdar Rygvold (2017), og seier det vil vere aktuelt å fokusere på språkforståing, ordforråd, ytringar, samtaleferdigheiter og narrativer med barna. Rygvold (2017) nemner at den overordna målsetjinga for barnehagen må vere å leggje til rette for at barna kan få utforske og bruke språket i naturlege situasjonar. Ho legg vekt på at det kan vere gunstig å starte språkarbeidet med det som kan hjelpe barnet til å meistre ulike kommunikasjonsstrategiar. På denne måten kan barnet kunne ta del i fleire sosiale samanhengar og bidrege til at ein betrar språkmeistring, kommunikasjonsferdigheiter og samspelsferdigheiter som igjen vil kunne påverke sjølvbilete og det sosiale samspelet (Rygvold, 2017). Rygvold (2017) viser til at dei vaksne spelar ei viktig rolle for barnas språkutvikling og at dei må reflektere over sitt eige språk i interaksjonen mellom barn og vaksen.

2.2.3 Språkferdigheiter og språkvanskar:

Omgrepet språkvanskar er eit nøytralt omgrep og samlenemning som peikar på at det ligg føre eit språkleg problem utan at det er knytt til ei utviklingstakt eller årsak (Rygvold, 2017). Vidare vises det til at språkvanske er eit kommunikasjonsproblem som kjem fram av vanskar med å produsere og/eller å forstå språket enten gjennom innhald, form og bruk, og korleis dei blir brukt seg i mellom. Rygvold (2017) foreslår derfor at ein bør beskrive korleis vanskane viser seg slik at foreldre og fagfolk kan få ei felles forståing rundt kva utfordringane er. Hulme og Snowling (2009) viser at vi kan dele språkvanskar inn i to ulike undergrupper. Den første gruppa er generelle språkvanskar der vansken kjem som ein konsekvens eller er assosiert med ei diagnose eller funksjonsnedsetting. Den andre gruppa er spesifikke språkvanskar der vansken er barnets primære utfordring. Dette viser at det er ein svakheit i ein ferdigheit ut i frå den typiske forventa utviklinga for barnet, og at den kan meistre på andre utviklingsområde.

Språkvanskar blir ofte oppdaga i tre til fireårsalderen viser Rygvold (2017) til. Dette kan vere fordi det er ein alder der barna er på veg til å meistre daglegspråket, og at uttale kan avvike frå det forventa, eller at barnet har eit svakt ordforråd som gir grunn til bekymring. Stangeland (2017) viser til at eldre barn med språkvanskar er mindre attraktive leikekameratar, brukar lite hensiktsmessige sosiale strategiar og er meir

einsame enn sine jamaldrande. Det viser til at barn mellom 7- og 10-år med språkvanskar, samanlikna med jamaldrande utan språkvanskar, brukar fleire non-verbale strategiar og lite hensiktsmessige forhandlings- og konflikthandteringsstrategiar, og har svakare sosial kompetanse når dei er 4-5 år gamle.

Studien frå Stangeland (2017) viser at barn med forseinka språkutvikling ofte blir med i meir simple former for leik, som gjer at dei kan bli ekskludert frå meir komplekse leiker med andre barn. Som effekt av dette kan forseinka språkutvikling gjere at barnet ikkje kjem inn i situasjonar der ein får interaksjon som trengs for vidare utvikling, og gjer det vanskelegare å ta igjen forspranget. Eit funn frå studien til Stangeland (2017) viser at berre ein liten del av småbarna i den lågtskårande gruppa tok del i kompleks leik, der mange barn i den høgtskårande gruppa tok del, som også er slik tidlegare forskning viser. Ettersom at komplekse former for leik stil krav til eit høgt nivå av språkferdigheiter kan ein argumentere for at barn med dårlege språkferdigheiter har mindre sannsyn for å meistre denne form for leik på grunna utilstrekkelege lingvistiske ferdigheiter, hevdar Stangeland (2017).

I studien til Stangeland (2017) fann ho at den største forskjellen mellom den lågt- og høgtskårande gruppa var at berre 11 prosent av barna i den lågtskårande gruppa leika med andre barn, og berre 8 prosent klarer å halde seg i leiken. I den høgtskårande gruppa låg dette på 88 og 70 prosent. Dette indikerer at barn med låge språkferdigheiter tenderar til å leike aleine i store delar av tida i barnehagen hevdar Stangeland (2017). Erfaringar og interaksjon med jamaldrande kan vere avgjerande for å lære sosiale normer innanfor leik i ein gitt kultur, seier ho. Vidare viser ho til at småbarn som ikkje tek del i sosial leik kan ha verre føresetnadar for å lære sosiale koder for korleis å starte, kome inn i og halde seg i leik med andre .

2.2.4 Språkets rolle i barnehagen

Barnehagen spelar ein stor rolle for den vidare språkutviklinga blant barn i følge Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den hevdar at dersom barna har eit godt ordforråd og god forståing av omgrep i barnehageåra så vil sannsynet for god språkutvikling og skuleprestasjonar auke seinare. Ut i frå det Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser har barn med god språkleg utvikling før skulestart ei betre leseutvikling og sosial utvikling i grunnskulen enn dei med forseinka språkleg utvikling. Vidare understrekar dei at gjennom eit godt barnehagetilbod vil dei barna med problem i språkutviklinga kunne bli fanga opp og fylgt opp tidleg med kvalifisert støtte og hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnehagepersonalet er lovpålagd å leggje til rette for språkstimulering i barnehagen. Dette er nedfelt i fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) viser til at personalet blant anna skal skape eit språkmiljø der barna opplev glede av å bruke språket og kommunisere med andre, invitere til ulike samtalar der barna kan få reflektere, fortelje, undre og kome med spørsmål, og kunne leike med språket gjennom rim, lyd og regler. St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) viser til at barnehagen kan knytte metodar som er nært til barnehagens tradisjon for læring gjennom aktivitetar som språkleikar. Dette kan vere eit steg i å førebyggje lese- og skrivevanskar seinare i livet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

St.meld. nr. 23 *Språk bygger broer* (Kunnskapsdepartementet, 2008) hevdar at det er stor internasjonal merksemd rundt betydinga av språkutvikling og tidleg innsats.

Stortingsmeldinga viser til studiar som trekk fram at det språklege fundamentet som vert lagt i tidlege år har stor betydning for den seinare læringa og at det er store variasjonar i barns språkferdigheiter når dei startar i 1.klasse.

I NOU 2009:18 (2009) viser ein kunnskapsoversikt over kvalitet i barnehagen at barnehagekvaliteten har innverknad på både kort- og langtidseffektar for skulefagleg læring. NOU-en (2009:18) trekk fram at dei barna som går i barnehagar får møtt eit større register av ord gjennom erfaringar, lek, opplevingar og samtalar med andre vaksne og barn, og igjen vil få eit meir velutvikla ordforråd.

2.3 Tidlegare forskning

2.3.1 Tidleg innsats

Forsking har kritisert tidleg innsats som omgrep på bakgrunn av ulike tradisjonar innanfor pedagogikken. For å forklare kort ulikskapane mellom tidleg innsats i Education-tradisjonen og Pädagogik-tradisjonen kan vi sjå på Vik (2014). Ho seier at Education-tradisjonen brukar institusjonens krav og føringar for å legitimere sin innsats. Dette blir konkretisert gjennom at ein skal regulere kva som er viktig i ein opplæringssituasjon. Pädagogik-tradisjonen derimot legitimerer sin innsats ut i frå generelle rammer for utvikling og danning som kan vere knytt til meir generelle normative verdiar i samfunnet. Vik (2014) viser til at pedagogisk aktivitet i botn skal vere eit relasjonsforhold mellom den som legg til rette for læring og den som skal lære det. Ut i frå denne ulikskapen får vi ulike utgangspunkt for korleis tidleg innsats blir definert og når det er behov for det:

- *Innen Education-tradisjonen utløses behovet for tidlig innsats når det er et gap mellom institusjonens krav og de ferdighetene som barnet fremviser.*
- *Innen Pädagogik-tradisjonen utløses behovet for tidlig innsats når relasjonsforholdet mellom voksen og barn ikke fungerer, med andre ord, når det ikke lenger er mulig å gjennomføre opplæring. (Vik, 2014, s.9)*

Kritikk rundt tidleg innsats kjem som eit resultat av desse ulike posisjonane innanføre dei pedagogiske paradigma, hevdar Vik (2015). Ho peikar på at tidleg innsats er basert på educationtradisjonen og at kritikken som blir reist mot tidleg innsats er basert på pädagogiktradisjonen. Det blir trekt fram at eit av problema rundt tidleg innsats handlar om at ein ikkje har etablert eit felles rammeverk ein kan diskutere tidleg innsats innanfor i den norske pedagogiske debatten om opplæringa sine mål.

Vik og Hausstätter (2014) peikar på tre utfordringar ved tidleg innsats for den norske pedagogikken. For det første handlar det om kostnadseffektivitet. Dei trekk fram at St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) formidlar ei tru på kausale samanhengar mellom tiltak og effekt, og at den opererer med årsaksforklaringar mellom tileigning av ferdigheiter og kunnskapar, og eit liv med både individuell og samfunnsmessig gevinst.

For det andre handlar det om inkludering og ein skule for alle. Vik og Hausstätter (2014) trekk fram at førskuleaktivitetar blir lagt opp for å førebu barnet til å klare seg best mogleg i skulen og at dette kan sette barnehagen i fare for å miste sin eigenverdi. Dei viser til at inkludering blir forstått på ein annan måte i Noreg enn i andre land som vi har bygga forskning på og at inkludering ikkje har den same posisjonen i for eksempel educationfeltet som i det pedagogiske feltet. Dette kan føre til at forholdet mellom

inkludering og tidleg innsats ikkje blir sett på som problematisk og som heller ikkje kjem fram i etiske drøftingar i internasjonal litteratur hevdar Vik og Hausstätter (2014).

Den siste utfordringa Vik og Hausstätter (2014) trekk fram handlar om pedagogen og programmet. Dei viser til at Early Intervention-forskinga tidleg innsats har blitt bygd på i Noreg er ei tverrfagleg satsing av helsefag, psykologi, sosialfag og medisin som representerer eit anna fagspråk enn det typisk brukt i norsk skule og barnehagekontekst. Vidare trekk dei fram at lærarar står i ei utfordring om ein er ansvarleg for dei definerte rammene sett av institusjonens tidlege innsatsprogram, eller det som er understreka innanfor pedagogikktradisjonen med realisering av barnets vekstpotensial og sjølvbestemningsrett.

Vik og Hausstätter (2014) har etter å ha undersøkt feltet på tidleg innsats funne at den norske litteraturen hovudsakleg handlar om meta-refleksjonar og drøftingar av prinsippet tidleg innsats. Dette er noko som kan underbygge at ein ikkje har utvikla ein praksis til tidleg innsats i skulen og barnehagen i Noreg, hevdar dei. Vidare etterlyser dei litteratur som kan konkretisere tidleg innsats innanfor den ideologien og kulturen som det norske utdanningssystemet er bygd på. Dette kan vi sjå igjen når Vik og Hausstätter (2014) viser til St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) som seier at identifikasjonen av vanskar må bli basert på ein standard etablert som del av skulens institusjonelle ramme og derfrå kunne setje inn tiltak for å eliminere eller minske eit problem på tidleg tidspunkt. Sjølv om denne argumentasjonen kan verke logisk og fornuftig ut står den i ein kontekst som er utanfor den tradisjonen norsk utdanning står i, hevdar dei. Å blande ulike pedagogiske tradisjonar kan bli problematisk fordi det fører til ein kollisjon av pedagogiske kulturar. Dette har blant anna ført til kritikken på kva temaet bør fokusere på ut frå ein norsk pedagogisk ståstad, seier Vik & Hausstätter (2014).

Vik (2014) beskriv at for å kunne ta vare på og utvikle ein pedagogisk praksis så må pedagogen bygge sin strategi gjennom eit barneperspektiv som vert utvikla i møtet med barnet. Slik kan ein ivareta barnets posisjon i ein pedagogisk prosess. Vidare trekk ho fram tre kjenneteikn på tidleg innsats i ein pedagogisk forståingsramme. For det første handlar det om at den tidlege innsatsen blir sett inn når relasjonen mellom den vaksne og barnet ikkje fungerer. Det neste handlar om at det er den vaksne som er ansvarleg for relasjonsforholdet mellom barnet og den vaksne. Siste kjenneteikn handlar om at den tidlege innsatsen skal handle om å skape prosessar som førar til utvikling og læring hos barnet gjennom pedagogiske strategiar. Her viser Vik (2014) til at den pedagogiske måloppnåinga skal verte evaluert ut i frå om læringsprosessen utviklar og fører til vekst hos barnet.

2.3.2 Språkmiljø i barnehagen

Terrell og Watson (2018) viser til forskning om ulike strategiar for å støtte barns språkutvikling knytt til seinare lese- og skriveferdigheiter frå tidleg alder av. Dei trekk fram at erfaringar med språket som er initiert av barnet sjølv har vist seg som gunstige for utvikling av språket. Dette viser dei til ved fokusgruppeintervju av barnehagelærarar i Sverige der eit slikt støttande språkmiljø ved barneinitiert fokus kom til syne gjennom dei kvardagslege situasjonane i barnehagedagen.

Høgtlesing blir trekt fram av Terrell og Watson (2018) som ein hensiktsmessig aktivitet for eit støttande språkmiljø. Forskinga dei trekk fram viser at høgtlesing gir ein naturleg situasjon der barnet og en vaksen kan i samspel gi positive erfaringar ved språket. Jalongo og Sobolak (2011) legg vekt på forarbeidet med bøker før høgtlesinga. Dei viser til at ein bør introdusere nye ord som er viktige for å forstå boka før ein startar

høgtlesinga. Terrell og Watson (2018) vektlegg kvaliteten på høgtlesinga. Dette stil krav til den vaksne sin rolle ved å kunne stille opne spørsmål om boka, følgje barnets medverknad, repetere barnas ytringar og fungere som eit støttande stillas ut i frå barnets ferdigheiter og kunnskap. Terrell og Watson (2018) trekk vidare fram den vaksne som støttande stillas og at ein bør gi barna ein moglegheit til å auke evna til å respondere og kome med det dei kallar for «instruktiv tilbakemelding». Dette går ut på å følgje opp barna når dei responderer med språket på ein måte som er korrekt og forklarar kvifor dette var hensiktsmessig.

Blackburn og Aubrey (2016) viser i si forsking til arbeid med språkmiljø med barn frå fødselen av til dei var fem år. Observasjon frå studien viste til at ein tilbyr mange ulike aktivitetar til barna for å støtte ulike former for leik, sosialt samspel, læring og utvikling. Det var ein ulik balanse i vaksenstyrt leik og frileik mellom den kvardagslege og spesialiserte settingar. Ut i frå observasjonen viste dei til at barna hadde meir samspel i mindre strukturerte kontekster. Dei fann at kvardagslege aktivitetar let barna få meir fridom, val og moglegheiter til å ha eit sosialt samspel med både jamaldringar og vaksne.

I studien kunne Blackburn og Aubrey (2016) vise til at vaksenstyrte aktivitetar resulterte i færre barneinitierte interaksjonar, medan frileiken oppmuntra til fleire interaksjonar som både var retta til konteksten barna var i og ut i frå deira egne interesser. Dei trekk fram av observasjonane eit eksempel med barn som responderte betre på og brukte språket meir i kvardagsaktiviteter og rutinesituasjonar. Dette understrekar behovet og viktigheita av planlegging og ein balanse av vaksen- og barneinitierte aktivitetar slik at alle barnas behov blir møtt hevdar forfattarane (Blackburn & Aubrey, 2016).

Fleire studiar trekk fram viktigheita av å følgje opp barnas ytringar og deira interesser i samtale. Dette er noko McLeod, Kaiser og Hardy (McLeod et al., 2019) trekk fram i sin studie som viser at responsive og relaterte ytringar frå dei vaksne i leik er sterkt relatert til barnas bruk av desse orda i ikkje relaterte ytringar. Jalongo og Sobolak (2011) støtter seg også til dette og viser til at ein bør støtte barnet i sine val av samtaleemne heller enn å fokusere på instruksjonelle tema då dette opnar for meir meningsfull og kognitivt utfordrande barn-vaksen samtale.

Slavin og Chambers (2017) legg vekt på at ein bør byggje barnas ordforråd ut i frå konteksten barna er i. Dei viser til at barn innanfor eit tema kan høyre og tileigne seg auka ordforråd ved hjelp av å høyre orda i denne konteksten. For dei tilsette i barnehagen vil det kunne vere eit mål å leggje til rette for ulike aktivitetar der barna kan få bruke språket og ord i kontekst og leik. Dei trekk fram rolleleik som butikk eller bakeri kan gi moglegheita for å utforske ord knytt til tema samt å høyre jamaldringar bruke språket i konteksten.

Kvalitet på arbeidet med språkmiljøet og å leggje til rette for språklege interaksjonar av høg kvalitet har vist seg å vere viktigare for språkutviklinga enn materialet som blir brukt hevdar Terrell og Watson (2018). Dei legg likevel vekt på at ein bør tilby eit stort og variert mangfald av materiell for barna og at dei vaksne kan støtte barna med klare intensjonar. Vidare trekk dei fram at arbeid med den fonologiske bevisstheita, som handlar om språkets form og korleis språket er sett saman av lydar, er særskild viktig for barnets vidare språkutvikling. Dette viser dei til at kan bli arbeidd med i små grupper og grupperingane kan vere varierte i ferdighetsnivå. På denne måten kan barn med lågare ferdigheiter dra fordelar og lære av det sosiale sampelet med barn med høgare ferdigheiter (Terrell & Watson, 2018).

Hansen og Alvestad (2018) fann at barnehagar med høg kvalitet på språkmiljøet var kjenneteikna av: ei personalgruppe som er responsive og sensitive til barnas forsøk på kommunikasjon, fokus på språket brukt i naturleg kontekst i både vaksen og barnestyrte situasjonar, god planlegging for læring og utvikling ved hjelp av rammeplanen, ulike strategiar for å gi eit rikare ordforråd som utvida samtale, aktivitetar med forteljing og å uttrykkje handlingar, og til slutt ein fleksibel bruk av kartleggingsverktøy både på individ- og gruppenivå. Dei fann at arbeid med barns språkstimulering i kvardagsaktivitetar med ein barnesentrert tilnærming er særst viktig (Hansen & Alvestad, 2018).

3 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere reie for dei metodiske aspekta ved denne studien. Her vil eg først presentere den metodiske tilnærming mi. Etter dette vil eg forklare forskingsprosessen der eg tar for meg utarbeiding av intervjuguide, val av informantar og beskriving av intervjusituasjonen. Vidare vil eg vise korleis eg har analysert empirien gjennom transkribering, koding og kategorisering. Heilt til slutt går eg gjennom kvaliteten i studien i høve objektivitet, reliabilitet, validitet, generalisering og etiske omsyn til forskingsprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

Metode i forskning handlar om å velje og følgje ein veg til eit bestemt mål. Når ein skal gjere forskning i barnehagen ser vi ofte på menneskje og deira interaksjon i samfunnet. Det vil derfor vere hensiktsmessig for meg å velje samfunnsvitskapleg metode for denne oppgåva. Vi har to hovudretningar innan samfunnsvitskaplege forskingsmetoder. På den eine sida har vi kvantitativ metode og på den andre sida har vi kvalitativ metode. Harboe (2006) trekk fram at forskjellen mellom desse metodane handlar om den ulike produksjonen av data.

Den kvantitative metoden byggjer på tal, svar eller fakta som kan bli statistisk berekna. Ringdal (2013) viser til at kvantitative forskningsspørsmål ofte handlar om å prøve å få fram ei forklaring av ein situasjon. Dette er i motsetning til dei kvalitative forskningsspørsmåla som er ute etter kva eller korleis noko skjer og har eit formål av å beskrive situasjonen. Kvantitative studiar undersøker typisk langt fleire respondentar enn ein kvalitativ studie. Dette kan vere med på å teste og generalisere datamaterialet, som er hovudstyrkja til kvantitative studiar (Harboe, 2006).

Kvalitativ metode produserer ikkje kvantitative data på same måte som ein kvantitativ metode og viser til at vi søkjar nær kontakt til feltet gjennom intervju, observasjonar eller ved ei analyse av tekst og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018). I motsetning til kvantitative metodar vil vi heller gå i djupna på eit tema ved hjelp av den kvalitative metoden. Den kvalitative metoden er «eksplorativ», som vil seie at den er undersøkjande eller utforskande. Det typiske for denne metoden er færre respondentar der ein ynskjer å hente inn informasjon og nyansar som ein kan tolke i forhold til den konteksten ein står i (Harboe, 2006).

3.1.1 Grunngeving for val av metode

For denne oppgåva ynskja eg å undersøkje korleis eit fenomen står fram og blir opplevd i barnehagen. Då eg var ute etter pedagogiske leiarar si oppleving av tidleg innsats og språket i barnehagen ville kvalitativ metode vere den hensiktsmessige metoden å velje. Det er intervjupersonens stemme som skal bli lyfta fram og drøfta i denne oppgåva. Ved å velje ein kvalitativ metode kunne eg oppnå dette heller enn å hente inn eit større datamateriale som var meir standardisert gjennom ein kvantitativ metode. På denne måten ville eg få inn eit mindre datamateriale men også gi meg moglegheita til å gå i djupna på temaet. Formålet var derfor å få fram nyansar rundt temaet mitt og få ei breiare innsikt, forståing og kunnskap om tidleg innsats og språket i barnehagen.

3.1.2 Vitskapsteoretisk tilnærming

Dei vitskaplege tilnærmingane legg grunnlaget for korleis ein som forskar kan undersøkje ulike tema og problemstillingar. I den samfunnsvitskaplege forskinga der ein undersøker kva prosessar som går føre seg i samfunnet og gjennom kvalitativ metode står fenomenologien og hermeneutikken som to viktige retningar.

Fenomenologi tar sitt utgangspunkt i den verkelege verda vi lev i (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) viser til at fenomenologisk tilnærming handlar om ei interesse for å forstå ulike sosiale fenomen slik verda blir opplevd og ut i frå aktørane sitt perspektiv. Vi ynskjer derfor å undersøkje eit tema ut i frå ein forståing om at verkelegheita er det eit menneskje oppfattar. I denne oppgåva vil eg sjå på korleis pedagogiske leiarar forstår og opplev tidleg innsats knytt til barns språk i barnehagen. Derfor vil eg fram til informantane sin oppleving og erfaringar med temaet i sitt eige verke og liv. Når vi ser på ulike teoretiske tilnærmingar vil dette vere tett knytt til ein fenomenologisk tilnærming.

Hermeneutikken er læra om fortolking av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette handlar om å bruke fortolking for å rette merksemd mot og søke meining i dei spørsmåla som stilles til ein tekst. Kvale og Brinkmann (2018) hevdar at formålet med den hermeneutiske fortolkinga er å oppnå ein gyldig og allmenn forståing av kva ein tekst betyr. For denne oppgåva vil hermeneutikken spele ein rolle då eg i analysen av intervjuet kan sjå utover her-og-no situasjonen i intervjuet og nytte teksten til å skape meining og kunnskap. Dette vil vere med på å leggje grunnlaget for analysen av datamaterialet mitt i denne studien.

3.1.3 Det kvalitative forskingsintervju

Kvale og Brinkmann (2018) legg vekt på at det kvalitative forskingsintervjuets formål er å forstå sider ved intervjupersonen liv frå sitt eige perspektiv. Dei trekk fram tolv aspekt som karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskingsintervjuet. Eg vil trekkje fram tre av aspekta som eg opplev som spesielt viktige for denne oppgåva og det kvalitative forskingsintervjuet. Gjennom det kvalitative intervjuet vil eg for det første søkje meining. Det handlar om å forstå betydinga av sentrale tema i intervjupersonen sin livsverd (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette stilte krav til intervjuaren som bør ha god kunnskap om temaet sitt og prøve å få fram det som ligg «mellom linjene» ved å kunne få avkrefta eller bekrefta fortolking av det intervjupersonen ytringar.

For det andre vil eg leggje vekt på det deskriptive aspektet av intervjuet. Denne delen av forskingsintervjuet handlar om å få intervjupersonen til å beskrive korleis dei handlar, opplev og kva kjensler dei sitt med i ulike situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2018). Ein søker mest mogleg nyanserte skildringar av det ein undersøker. Som intervjuar vil det derfor vere viktig å vere observant, nysgjerrig og fylgje opp intervjupersonens utsegn for å oppnå tjukke skildringar (Friberg, 2019).

Til sist nemner Kvale og Brinkmann (2018) den mellommenneskelege situasjonen. Kunnskapen som vert produsert skjer i samspelet mellom intervjuar og intervjuperson. Kvart intervju har sin eigen spesielle dynamikk, og kunnskapen som vert produsert i eit intervju har sitt unike samspel. Eg som intervjuar må vere klar over at eg kan påverke min intervjuperson og den kunnskapen som blir skapt.

For å undersøkje problemstillinga mi tenkte eg først at det ville vere interessant å utføre fokusgruppeintervju med pedagogiske leiarar. På denne måten kunne eg få dei profesjonelle aktørane til å dele sine erfaringar og opplevingar gjennom diskusjon og

refleksjon i samspel. Etter å ha arbeida med dette over tid var opplevinga mi at eg hadde behov for å endre på metoden og velje individuelle intervjuar i staden for. Dette var grunna at det vart vanskeleg å gjennomføre då pedagogiske leiarar har ein uføreseieleg barnehagekvardag. Denne problematikken gjorde det derfor vanskeleg å kunne samle alle saman på same plass utan at det skulle gå utover informantane sin arbeidstid. Derfor vurderte eg det som meir gjennomførleg å utføre individuelle intervju. Med dette til grunn valte eg å utføre individuelle forskingsintervju for å undersøkje problemstillinga mi og måtte derfor gjere nokre endringar på informasjonsskrivet mitt og intervjuguiden.

3.2 Forskingsprosessen

3.2.1 Val og presentasjon av informantar

For å kunne innhente data må ein gjere eit utval av einingar som skal verte undersøkt. For denne oppgåva var det naturleg å ta utgangspunkt i det Thagaard (2018) kallar strategisk utval. Denne forma for utval er basert rundt å velje personar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som i forhold til problemstillinga ein har valt er strategiske. I denne oppgåva vil desse einingane vere informantar i form av pedagogiske leiarar i barnehagen. Grunngevinga for å velje pedagogiske leiarar som informantar handlar om å undersøkje problemstillinga rundt tidleg innsats og språket i barnehagen. Då pedagogiske leiarar er dei ansvarlege for det pedagogiske opplegget i barnehagen ville det vere naturleg å undersøkje deira erfaringar og opplevingar rundt dette for å svare på problemstillinga.

Ved utval må ein også ta stilling til utvalets størrelse. Thagaard (2018) viser til at talet på deltakarar ikkje bør vere større enn at ein kan gjennomføre omfattande analysar, og at vi kan vurdere talet på deltakar knytt til eit mettingspunkt. Mettingspunktet møter vi når ein kjem fram til at ein ikkje får meir kunnskap om fenomenet ein undersøker ved hjelp av fleire informantar (Thagaard, 2018). Grunna omfanget på denne oppgåva var det ikkje mogleg å møte mettingspunktet som vises til. Til slutt enda eg på tre kvinnelege pedagogiske leiarar som informantar, alle med ulik erfaring og utdanning. Talet på informantar handla om kor mange informantar det var mogleg å gjennomføre intervju med grunna oppgåvas omfang. Dette gjorde at forskinga vart meir handterleg. Det vart mogleg å gjere grundige tolkingar av enkelteiningar som er ein av fordelane med eit mindre tal av informantar i følge Kvale og Brinkmann (2018). Eg oppfatta datamaterialet eg fekk via intervjuar som tilstrekkeleg til å kunne utføre analyse og drøfting.

Informantane mine bestod av pedagogiske leiarar på storbarnsavdelingar. Eg valte å intervju pedagogar på storbarnsavdelingar ettersom at det er i denne alderen det oftast blir oppdaga om eit barn kan utvikle utfordringar ved språket. Ei anna grunngeving for å velje dette utvalet var for å sjå på korleis pedagogane nytta tidleg innsats i overgangen frå barnehagen til skulen. Dette ville ikkje vere relevant for pedagogiske leiarar på småbarnsavdelingar.

Informant 1 var ein pedagogisk leiar i ein kommunal barnehage med rundt 60 barn totalt. Dette var fordelt på fem avdelingar der storbarnsavdelingane har 18 barn i barnegruppene. Informanten er ein relativt nyutdanna barnehagelærer og har arbeidd som pedagogisk leiar i to år.

Informant 2 var ein pedagogisk leiar på storbarnsavdeling med 29 barn og 7 vaksne i ein privat barnehage med rundt 80 barn totalt. Denne pedagogiske leiaren har jobba i denne barnehagen i 6 år og er utdanna spesialpedagog med førskulelærer i grunn.

Informant 3 var ein pedagogisk leiar i ein privat barnehage med rundt 60 barn totalt derav storbarnsavdelingar med 16-18 barn. Informanten er utdanna førskulelærer med fleire ulike vidareutdanningar og kurs, og held på med ein master i barn og unges psykiske helse. Pedagogen har arbeidd som pedagogisk leiar på storbarnsavdeling i to år samt 19 år som pedagogisk leiar på småbarnsavdeling.

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide og førebuing til intervju

Eit forskingsintervju kan verte utforma på fleire ulike måtar. Intervjusituasjonen kan bere preg av å vere ein samtale mellom intervjuar og intervjuperson ut i frå nokre hovudtema, men også vere ganske rigide og strukturerte der alle spørsmåla er fastsette på førehand. Den vanlegaste forma for intervju er ein middelveg mellom desse to. Dette er det vi kallar semi-strukturerte intervju. Kvale og Brinkmann (2018) legg vekt på at ein brukar eit semistrukturert livsverdsintervju når tema frå dagleglivet skal bli forstått ut frå intervjupersonens eige perspektiv. Vidare viser dei til at ein søker skildringar av intervjupersonen sin livsverd og då særleg fortolkingar av meininga til dei fenomena som blir undersøkt. For mi problemstilling var det naturleg å velje eit semistrukturert livsverdsintervju då det var nokre hovudtema eg ynskja å få svar på, men samtidig ha fleksibiliteten til å kunne endre rekkefølge på spørsmåla, kome med oppfølgingsspørsmål, be informanten utdjupe svaret sitt eller sikre meg at eg har tolka responsen deira riktig.

Før sjølve intervjuet formulerte eg fram ein intervjuguide ut i frå det Kvale og Brinkmann (2018) nemner som skripting av intervjuet. Intervjuguiden min hadde eit innhald med ulike hovudtema som eg ynskja å få meir informasjon om. For ein del av spørsmåla hadde eg skrive ned forslag til oppfølgingsspørsmål som kunne vere aktuelle for hovudspørsmåla. Thagaard (2018) trekk fram at denne strukturen for intervjuguiden gjer at vi kan endre rekkefølge på spørsmåla undervegs og følgje med på samtalen og nytte oppfølgingsspørsmåla på ein best mogleg måte for å få tak i breiddekunnskap. Intervjuguiden min var prega av opne spørsmål fordi eg ynskja å få fram det intervjupersonen opplevde som viktig rundt kvart tema. Dette var bevisst for å unngå ledande spørsmål og heller følgje opp på ytringane intervjupersonen kom med. Arbeidet med intervjuguiden var ein kontinuerleg prosess. Denne vart det gjort mindre endringar på etter at eg gjennomførte dei ulike intervju. Dette var grunna erfaringar med korleis rekkefølgja på dei ulike tema kom fram i samtalen, og at eg følte behov for å endre ordlyden i nokre av spørsmåla for å klargjere meininga med dei.

Eit mål med samtalen er å kunne oppnå tjukke skildringar av dei spesifikke fenomena som skal bli undersøkt. Tjukke skildringar handlar om å ikkje berre gjere reie for det spesifikke fenomenet men også om den materielle, symbolske og sosiale konteksten handlinga eller fenomenet skjer innanfor (Friberg, 2019). Som forskar er det ikkje sikkert at eg tolkar fenomenet på same måte som intervjupersonen. Derfor vil det vere viktig å kunne få ein tjukk beskriving av handlinga slik at ein i større grad kan reflektere over fenomenet ein undersøker. Dette stilte krav til min intervjuguide og meg sjølv som aktiv intervjuar for å kunne få tjukke skildringar som seinare vart analysert.

3.2.3 Intervjusituasjonen

Intervjua gjekk føre seg ved hjelp av Skype der eg nytta bandopptakar til å ta opp lyden av intervjuet. Grunngevinga for å gjennomføre intervjua ved hjelp av Skype handla om retningslinjer sett frå myndigheitene og dei ulike barnehagane i perioden då intervjua skulle verte gjennomført. For å unngå smittefare av eit virus var dette ei vurdering eg og mine informantar kom fram til som det mest hensiktsmessige for å få gjennomført datainnsamlinga. Intervjua starta opp med ein brifing som Kvale og Brinkmann (2018) viser til der eg la fram kort om meg sjølv, kva prosjektet handlar om, korleis intervjua kom til å gå føre seg og informantane sine rettigheter i masterprosjektet. Før eg gjekk inn på spørsmåla om dei ulike temaområda spurte eg informantane om deira utdanning, bakgrunn og erfaring. Dette var for å få ein start på samtalen før sjølve produksjonen av kunnskap kunne setje i gong.

Å utføre intervjua ved hjelp av Skype var kanskje ikkje ein ideell situasjon ettersom at eg ikkje kunne vere sikker på om intervjupersonen nytta seg av notat eller andre informasjonskjelder for å bidrege til produksjon av kunnskap. Andre delar av kommunikasjonen som for eksempel delar av kroppsspråket gjekk tapt ved denne forma for intervju. Det stilte krav til meg som intervjuar å følgje opp om deira ytringar for å forsikre meg om at eg tolka dei riktig og at dei kunne stå inne for det dei har sagt. Ettersom at det var tankane og opplevingane til informantane mine eg var ute etter, opplevde eg at intervjua fungerte for formålet med denne oppgåva.

Intervjua vart avslutta med ein debriefing som Kvale og Brinkmann (2018) nemner. Her stilte eg spørsmål til intervjupersonen om den hadde noko meir å leggje til om temaet før eg skrudde av bandopptakaren. Etter dette hadde vi ein liten prat om korleis intervjuet hadde gått føre seg, kva oppleving ein sat igjen med og takka for deltakinga i denne studien. Det var også viktig for meg å få fram at dei kunne ta kontakt med meg i etterkant dersom dei hadde spørsmål til prosjektet eller ha innsyn i datamaterialet slik det står nemnd i rettigheitene til informantane.

3.3 Analyse av empiri

3.3.1 Transkribering

Transkribering er prosessen der ein transformerer ein munnleg intervjusamtale over til skriftleg tekst som skal gjere intervjusamtalen tilgjengeleg for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018). Eg valte å utføre transkriberinga sjølv, då dette gav meg ein større nærheit til datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2018) fortel at forskarar som transkriberer sine egne intervju lærer mykje som sin eigen intervjustil, og at ein under transkripsjonane kan leve seg inn igjen i intervjusituasjonen som kan spele inn på meiningsanalysen av det som vart sagt. Eg som forskar og intervjuar har opplevd situasjonen, og ved hjelp av eigen transkripsjon kunne eg bli meir fortruleg med materialet og gi meir kunnskap om temaet eg undersøker. For å ta vare på intervjupersonane sin anonymitet vart alle namn og stader bytta ut med fiktive namn eller fjerna frå transkripsjonane. Grunna anonymitet og for å nytte sitat i denne oppgåva vart alle intervjua skrive om til nynorsk som målform. Derfor vart også prover sett bort i frå då eg ikkje opplevde dei som viktige for den vidare analysen. Resultatet av transkriberinga var 27 sider tekst ut i frå 1 time og 43 minutt med intervju.

3.3.2 Analyse, koding og kategorisering

Analyse handlar om å dele opp det transkriberte datamaterialet i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette brukar vi for å få fram meining og forståing av dei opplevingane intervjupersonen har av temaet ein ynskjer å undersøkje. For denne oppgåva valte eg å nytte temaanalyse som analytisk tilnærming av datamaterialet (Thagaard, 2018). Temaanalysen gjekk ut på at eg analyserte datamaterialet inn i kodar og kategoriserte datamaterialet inn i ulike kategoriar knytt til mine temaområder. Hensikta med denne type analyse var å samanlikne svara mellom dei ulike deltakarane for å finne eventuelle samanhengar. På denne måten kunne eg også få fram alle synspunkta som var spesifikt retta inn mot dei temaområda eg har forska på ved hjelp av intervjuet. Dette vart gjort for å få fram ulike funn, forståing og opplevingar rundt dei ulike sidene av temaet mitt og belyse dei ved hjelp av seinare drøfting. Thagaard (2018) viser til at denne forma for analyse kan vere eit felles utgangspunkt for analysar som rettar seg mot å forstå fenomen og ein forståing av dei enkelte temaområda vi nærmar oss ved hjelp av intervjuet. Dette la eg til grunn for valet av analysemetode.

For å finne fram til kategoriane trakk eg derfor inn det koda materialet for å korte ned datamaterialet og få fram det vesentlege for å drøfte problemstillinga mi. Ved å kode materialet kunne eg sjå kva slags tankar og tema som dukka opp i transkripsjonane mine. Datamaterialet vart til slutt brote ned og analysert ut i frå dei følgjande kategoriane:

- Tidleg innsats
- Barnehagens språkmiljø
- Samarbeid

Kategoriane vart formulert på bakgrunn av omgrep som er tett knytt til den norske barnehagetradisjonen. Grunnlaget for første kategori var for å kunne sjå på pedagogane sine tankar om korleis dei forstår tidleg innsats generelt. Den andre kategorien legg vekt på det dei pedagogiske leiarane opplev som viktig og korleis dei legg til rette for eit godt språkmiljø i barnehagen. Den siste kategorien handlar om samarbeid med heimen og skulen som har innverknad på barnas språklege utvikling. Det var derfor naturleg å kalle denne kategorien for samarbeid.

3.4 Kvalitet i forskingsprosessen

Kvale og Brinkmann (2018) nemner fire ulike områder som kan styrkje kvaliteten i eit forskingsprosjekt. Desse fire områda er objektivitet, reliabilitet, validitet og generalisering. Eg har valt å halde meg til desse definisjonane i tråd med Kvale og Brinkmanns (2018) syn på bruken av omgrepa i kvalitative studiar. I denne delen vil eg gjere reie for desse områda knytt til denne studien.

3.4.1 Objektivitet

Eit spørsmål som blir stilt rundt kvaliteten på kvalitative studiar er om kunnskapen som blir produsert gjennom intervju kan vere objektiv. Kvalitative intervju kan vere ein objektiv forskingsmetode med omsyn til sentrale betydingar av omgrepet (Kvale & Brinkmann, 2018). Ein av desse betydingane rettar seg spesielt mot forskaren og forskarrolla i ein studie. Dette kallar Kvale og Brinkmann (2018) for refleksiv objektivitet og går ut på å reflektere over sitt eige bidrag til produksjon av kunnskap. Ut i frå min eigen bakgrunn som barnehagelærar og komande spesialpedagog vil eg gå inn i studien

med ein førforståing og tankar rundt temaet. Gjennom heile forskingsprosessen har eg derfor forsøkt å reflektere over dette for å unngå at mi subjektive mening skal ta over produksjonen av kunnskap. Dette har vore viktig då det er intervjupersonens stemme og tankar rundt temaet som skulle bli løfta fram gjennom denne studien.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet er eit relevant og viktig omgrep for denne oppgåva og handlar om kor påliteleg forskinga mi er. Dette omhandlar i følgje Thagaard (2018) om korleis prosjektet er utført på ein truverdig og tillitsvekkande måte. Ho viser vidare til at dette stil krav til at forskaren er reflektert rundt konteksten for datautviklinga og betydinga av relasjonen til forskingsdeltakarane i denne datautviklinga. For å styrkje kvaliteten i forskingsprosessen legg Kvale og Brinkmann (2018) vekt på tjukke skildringar som eg har nemnd tidlegare i forskingsprosessen. Tjukke skildringar vil situere ei hending i ein kontekst, og for forskaren handlar det om å produsere tjukke skildringar ut i frå den situerte kunnskapen intervjuar har gitt. I denne oppgåva har eg forsøkt å beskrive vala eg har tatt grundig, dei funna eg har gjort og korleis eg har tolka materialet. Eg har gjort reie for min eigen førforståing og posisjon som forskar og korleis det kan ha påverka denne studien.

3.4.3 Validitet

Validitet vil ha ei sentral rolle for denne oppgåva og omhandlar kor gyldige funna mine er. Validiteten kan verte knytt til mine resultat av forskinga og korleis eg tolkar datamaterialet mitt (Thagaard, 2018). I denne studien vil eg ta med meg mi eiga bakgrunn og erfaring som barnehagelærar og komande spesialpedagog. Dette vil vere med på å leggje grunnlaget for analysen og tolkingane mine. Thagaard (2018) trekk derfor fram at validiteten kan bli presisert ved å stille spørsmål rundt mine egne tolkingar for å kunne kome fram til gyldigheita av dei ut i frå verkelegheita eg har studert.

Intern og ekstern validitet vil derfor ha noko å seie for gyldigheita av studien min (Johnson, 1997). Johnson (1997) viser til at den interne validiteten stil spørsmål ved om studien brukar ein metode som er hensiktsmessig og om ein svarar på studiens spørsmål. Vidare malar han eit bilete av forskaren i kvalitative studiar som ein detektiv som prøvar å nøste opp i ledetrådar og finne mening i det som blir sagt. Dette stil krav til forskaren for å undersøkje fenomenet og analysere i etterkant ut i frå ein gunstig metode. For å styrkje den interne validiteten har eg forsøkt å svare på problemstillinga mi gjennom å nytte ein hensiktsmessig metode og halde meg til tema i drøftinga.

Den eksterne validiteten handlar om korleis resultatet kan verte overført til andre tilhøve (Johnson, 1997). Johnson (1997) trekk fram at kvalitative studiar ofte søker å vise det unike om eit fenomen heller enn å generere funn som er vidt anvendelige. For å styrkje den eksterne validiteten har eg nytta tidlegare forskning og teori i studien for å drøfte fenomenet. Kvale og Brinkmann (2018) trekk fram at ein kontinuerleg prosessvalidering bør gjennomsyre heile forskingsprosessen. Validiteten kan verte styrkja ved å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Dette er alle aspekt og faktorar som var viktige å ta for seg for kvaliteten i forskingsprosessen min for å undersøkje temaet og problemstillinga mi.

3.4.4 Generalisering

Generalisering handlar om at resultata frå ein studie kan verte overført til andre intervjupersonar, kontekster og situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2018). Dei trekk fram at når vi tenkjer på generalisering i kvalitative studiar vil vi ikkje sjå på om intervjuresultata kan verte generalisert globalt, men heller om den kunnskapen ein produserer i den spesifikke intervjusituasjonen kan verte overført til andre relevante situasjonar. Denne studien baserer seg på intervjupersonens stemme drøfta opp i mot teori og tidlegare forskning på området. Det er derfor viktig å få fram at resultata frå denne studien viser til mitt utval sin oppleving av tidleg innsats og språket i barnehagen. Med høve til generalisering kan eg ikkje seie at resultata gjeld for alle pedagogiske leiarar, men kan gi eit innblikk og overføringsverdi i korleis profesjonelle går fram og forstår temaet som har verte undersøkt.

3.5 Etiske betraktningar

Når ein skal utføre samfunnsvitskapleg forskning må ein overhalde og følgje etiske prinsipp. Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidd slike forskningsetiske retningslinjer. Vidare vil eg gjere reie for nokre av desse punkta og korleis eg har gått fram rundt kravet om meldeplikt.

I tråd med personopplysningslova frå 2018 er det meldeplikt for prosjekt der ein behandlar personopplysningar ved hjelp av elektronisk utstyr. Det vil seie at alle som utfører forskning der personlege opplysningar blir brukt må sende inn eit meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Ettersom at eg ville ta lydopptak og generell informasjon om informantane sitt yrke og liknande meldte eg inn prosjektet mitt til NSD. I meldeskjema sendte eg inn informasjon om prosjektet mitt, utkast til intervjuguide og samtykkeskjema. Vurderinga av prosjektet mitt medførte ingen konfliktar med personvern så lenge prosjektet vart utført i tråd med retningslinjene og vart vurdert som godkjent.

Eit av krava frå NESH (2016) handlar om informert samtykke. Det informerte samtykke til prosjektet er ein kontrakt som omhandlar alle dei rettighetene informantane har. Dette betyr at forskingsdeltakarane blir informert om det overordna formålet, moglege risikoar og fordelar ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). Det vises til at ein på denne måten sikrar at dei involverte deltek frivillig, og at dei har rett til å trekke seg frå prosjektet når som helst. Dette omhandlar derfor at ein ikkje skal utsetje informantane for unødige konsekvensar. På førehand sendte eg ut informasjonsskrivet mitt med informasjonen om føremålet med prosjektet, kva det ville innebære delteke samt eit skjema for samtykke. I informasjonsskrivet vart desse rettighetene som tidlegare nemnd formidla samt fortrulegheita til prosjektet ved kven som har tilgang til datamaterialet som vert produsert.

Konfidensialitet er eit anna krav frå NESH (2016) sine forskningsetiske prinsipp. Dette tyder at ein ikkje rapporterer private data som kan identifisere intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2018). I følgje Kvale og Brinkmann (2018) refererer dette også til ein einigheit med forskingsdeltakarane om kva som kan bli gjort med datamaterialet som blir resultatet av deira deltaking. Dei viser vidare til at dette som oftast inneberer at ein ikkje kan avsløre og identifisere deltakarane i prosjektet og sikre anonymiteten til intervjupersonane. Som forskar må ein gjennom heile forskingsprosessen evaluere, vurdere og reflektere om etiske omsyn. Ingen av dei involverte i studien skal kunne

oppleve unødige konsekvensar, og som forskar må ein derfor ta visse omsyn og vere grundig i arbeidet med etikken, vere open og gjennomsiktig.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg presentere funna frå dei tre intervju med pedagogiske leiarar og drøfte dei ved hjelp av teori frå teorikapittelet. Funna vil bli presentert og drøfta i dei kategoriane eg nemnde i metodekapittelet under analyse. Desse kategoriane vil derfor vere tidleg innsats, barnehagens språkmiljø og samarbeid.

4.1 Tidleg innsats

4.1.1 Forståing av tidleg innsats

Eit av mine forskningsspørsmål for denne oppgåva handla om å få fram pedagogiske leiarars forståing av omgrepet tidleg innsats. Kva er det dei legg til grunn for omgrepet og kva berer det med seg for praksis i barnehagen. Funna viser til ei felles forståing blant dei pedagogiske leiarane av kva som ligg i omgrepet tidleg innsats. Dei delar oppfatninga ut i frå den definisjonen av tidleg innsats som St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Bjørnsrud og Nilsen (2012) legg fram. Informant 2 kunne skildre si forståing av tidleg innsats som: *«Tidleg innsats, då tenkjer eg det er om å gjere å vere tidleg på bana før det oppstår eventuelle språkvanskar eller andre typar vanskar.»* medan informant 3 fortalde at: *«Eg tenkjer at det handlar om å vere tidleg ute med å observere utvikling og setje inn tiltak før ting er utfordrande.»*.

Dette synet kjem fram frå alle informantane når dei fortel at dei forstår omgrepet som å vere tidleg ute og setje inn tiltak før vanskanen blir store. Definisjonen som er lagt fram av St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) viser til den tidlege innsatsen som innsats tidleg i barnets liv, men også tidleg inngripen når problem oppstår eller vert avdekt. Som vi ser ut i frå definisjonen og informantane sine svar så er det ein klar samanheng til begge delane av definisjonen. Informantane legg vekt på å vere tidleg på før barna kan utvikle vanskar, som det kan tenkjast at viser til barnehagens førebyggjande effekt mot vanskar slik Befring (2012) definerer det. Dette kan sjåast på som primærførebygging for alle barna i barnehagen som Buli-Holmberg (2012) viser til. Vegen for å utrette denne førebygginga kan derfor tenkjeleg vere gjennom å tilby eit godt pedagogisk tilbod frå tidleg alder av som Kunnskapsdepartementet (2019) legg vekt på. I samanheng med dette nemner informant 3 på spørsmål om førebygging og den tidlege innsatsen i barnehagen at:

«Det å verkeleg sjå, det forpliktar også å gjere». Eg tenkjer at det er det førebygging handlar om. For meg så handlar tidleg innsats også om å ha opne auger, sjå og kunne setje inn dei små grepa som gjer at alle får dei same moglegheitene da.»

Som vi kan sjå ut i frå dette sitatet og dei tidlegare nemnde er forståinga av tidleg innsats sterkt knytt til korleis ein som tilsett i barnehagen skal opptre for å kunne utrette den tidlege innsatsen. Alle informantane la vekt på å observere alle barna og å setje inn tiltak eller grep der det trengs som støttar seg til definisjonen lagt fram av Kunnskapsdepartementet (2006). Dette kjem fram ved at personalet skal vurdere barnas ferdigheiter og utvikling gjennom barnehageåret og at systemet skal kunne fange opp dei barna som står i risiko for å utvikle vanskar (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2011).

For dette arbeidet vil personalets kompetanse og handlekraft tenkjeleg vere ein viktig del av denne innsatsen. Det kan derfor fordre eit godt samarbeid og kommunikasjon blant personalgruppa. Eit av funna frå intervjuet kan vise til denne samanhengen. Informant 2 kunne fortelje at:

«Det viktige med tidleg innsats er at ein har ein god dialog i personalgruppa slik at terskelen er veldig lav for å diskutere med ein gong ein ser eller tenkjer at det kanskje kan vere noko. At ein er raskt ute med å diskutere det sånn at det er fleire auge som ser, er til stades og ser det same. Sånn at ein kan gjere noko før det eventuelt må store tiltak inn i biletet.»

Når vi ser på dette sitatet ut i frå den meldte vente-og-sjå-haldninga som har prega norske barnehagar og skular (Regjeringen, 2006), viser informanten til at samarbeidet i barnehagen spelar ei stor rolle for den tidlege innsatsen. Funnet viser at ein raskt skal diskutere og kome til einigheit for å gjere grep før det må store tiltak inn i biletet. Dette kan derfor tenkjeleg stille store krav til personalets kompetanse og kunnskap slik Kunnskapsdepartementet (2011) og St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) melder om. Ein potensiell risiko ved dette handlar om dei store variasjonane i kompetansen blant dei tilsette i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette kan tyde på at arbeidet med tidleg innsats i stor grad handlar om personalets evne til å identifisere og vurdere enkeltindividets utvikling. Vidare vil derfor det profesjonelle skjønnnet kunne vere avgjerande for at barnehagen set inn tiltak som kan styrkje barnas utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011).

4.1.2 Tydelegheita i omgrepet

Eit av funna frå intervjuet handla om tydelegheita av omgrepet tidleg innsats. Dette kan sjåast på som ein viktig del for å forstå korleis tidleg innsats blir forstått og brukt av dei pedagogiske leiarane i barnehagen. På spørsmål om korleis dei opplevde tydelegheita rundt omgrepet tidleg innsats kom det fram gjennom intervjuet at omgrepet er diskuterbart. Informant 3 la det fram på denne måten:

«Eg har erfaring med at vi som jobbar i barnehage tolkar det veldig ulikt. Og også andre, foreldre for så vidt. Så eg tenkjer at i likskap med mange andre omgrep er det viktig å ikkje berre bruke omgrepet, men å snakke om det og finne ein felles forståing for omgrepa før ein tek dei i bruk.»

Informant 2 kunne fortelje noko som støttar seg til sitatet ovanfor når informanten nemner at: *«Tidleg innsats, eg tenkjer at det vertfall er noko som ein må diskutere i barnehagen om kva folk legg i det.»* Det kan sjå ut som at det er stor variasjon innanfor ulike barnehagar og personalgrupper om kva som blir oppfatta som tidleg innsats. Potensielt kan dette føre til at barn ikkje får den hjelpa og støtta ein treng tidleg nok, og gå i mot det prinsippet tidleg innsats er meint for. Funnet mitt kan indikere at det er opp til dei ulike barnehagane å fylle omgrepet med eit innhald som gjer at ein kan arbeide mot ein pedagogisk praksis for barnets beste. Dette kan sjåast i samheng med det Simonsen og Kristoffersen (2017) viser til og at det er pedagogens kritiske vurdering av enkeltbarnets og barnegruppas moglegheiter for deltaking, utvikling og læring som står til grunn for tidleg innsats.

Omgrepet har dei siste 15 åra tatt stor plass i sentrale styringsdokument. Dette har som Vik (2014) peikar på blitt kritisert ut i frå dei ulike pedagogiske tradisjonane vi har i verda. Når vi ser på funna mine rundt spørsmålet om dei pedagogiske leiarane opplev omgrepet som tydeleg, kan det tyde på at ein kan stille spørsmål rundt rammeverket til

tidleg innsats. Denne opplevinga kjem fram som eit diskusjonstema når informant 2 nemner: *«Fordi nokon i personalgruppa kan tenkje at det er tidleg innsats å kople på andre tenester, altså at du er tidleg ute då.»*. Dette kan sjåast i samanheng med Vik (2015) sine tankar om det manglande felles rammeverket for å diskutere tidleg innsats innanfor den norske pedagogikktradisjonen. Dette funnet kan også støttes av Nordahl (2018) som viser til at omgrepet ikkje er konkretisert eller tydeleg omtalt i læreplanane. Når dei ulike barnehagane, avdelingane og personalgruppene er nøydt til å diskutere sjølve kva dei ser på som tidleg innsats vil det potensielt vere store variasjonar rundt kva som blir lagt vekt på i dette arbeidet. Med grunn i dette kan det tenkjast å vere uklart korleis tidleg innsats skal forståast og bli arbeidd med i barnehagar og skular.

4.2 Barnehagens språkmiljø

4.2.1 Språkstimulering

Eit av forskingsspørsmåla eg ville undersøke handla om kva pedagogiske leiarar legg vekt på og korleis dei legg til rette for språkmiljøet i barnehagen. Eg ynskja å få fram kva dei opplev som viktig for å støtte barns språk og kvifor dei synes dette. Det som kom fram gjennom intervjuet er at dei pedagogiske leiarane har mange ulike strategiar for å arbeide med barns språk, observere språk og setje inn tiltak for språkmiljøet. For å leggje til rette for språkstimulering nyttar pedagogane både vaksenstyrte og barnestyrt aktivitetar gjennom dagen. Dei har eit fokus på bevisste vaksne som har og gir tid til å støtte barna. Pedagogane er også opptekne av å tilby varierte aktivitetar som kan setje fokus på språket for heile barngruppa, samt for enkeltbarnet.

Informant 3 skildra eit fokus dei har for barnas språkstimulering i sin barnehage. Ho ynskjer å leggje vekt på at språket er komplekst og omhandlar ulike sider. Dette kom fram når ho fortalde:

«Eg er veldig opptatt av ikkje berre det som går på det verbale språket, men det som går på det non-verbale språket! Dei tre verbale ferdigheitene med blikk, felles fokus og turtaking. Det ser eg som tidleg innsats i forhold til språkutvikling fordi at det er dei elementære ferdigheitene ein må ha for at verbalspråket skal kunne blomstre.»

Her opplev eg det som at informant 2 peikar på noko vesentleg for barns språklege utvikling og for korleis barn tileignar seg språket som både Chomsky (1972) og Bruner (1983) set lys på. Som Rygvold (2017) viser til er språket ei samling ord med ulike reglar om korleis desse kan setjast i hop. Samtidig belyser informant 2 at språket handlar om så mykje meir enn berre dei orda ein formulerer fram. Språket handlar i stor grad om kommunikasjon mellom menneskje. Her vil dei tre dugleikane pedagogen trekk fram spele ei rolle i barnets tileigning av språket som vert støtta av Laws (2000) tankar om kommunikative ferdigheiter. Sitatet frå informant 2 kan derfor også støtte seg til Rygvold (2017) som hevdar at det ikkje er nok å berre kunne ord og setningar for å meistre språket. Ein må kunne nytte dei semantiske ferdigheitene i relasjon til andre for å kommunisere. Her kan dei tilsette i barnehagen støtte barna ved å overføre kommunikativ kunnskap til barnet. Denne tematikken trekk Informant 3 fram når ho fortalde:

«Bruke mykje kroppsspråk og vi har også brukt teikn-til-tale på småbarn. Og det vi ser, det handlar om å gi ungane reiskapar til å prate! Dei må både ha lyst til å prate, også må dei også ha reiskapane til å få til å kommunisere med andre da.»

Språk er artig. Ha språkleikar og det å tulle med språket og fjase, og song og musikk er språkstimulering også tenkjer eg».

Som vi ser ut i frå sitatet ynskjer pedagogen å forbinde språket med noko som er positivt. Ho legg vekt på å tilby varierte aktivitetar som er lystbetont og med vaksne som byr på seg sjølv. Som støttande vaksen har ein meir kunnskap og kompetanse enn barnet. Ved å nytte denne kompetansen til å leike seg med språket og å ha klare intensjonar rundt eit variert språkleg tilbod kan ein tenkjeleg auke barnas språklege bevisstheit som Terrell og Watson (2018) peikar på. Med grunn i dette kan barna få opplevingar med nye ord og setningar i ein naturleg kontekst som igjen kan utvikle kommunikative ferdigheiter.

Alle informantane legg vekt på vaksenrolla når ein skal arbeide med språkstimulering i barnehagen. Det dei trekk fram handlar om å vere bevisst på si eiga rolle og at det ligg mykje læring i dei aktivitetane og situasjonane ein møter i barnehagen. Informant 1 legg vekt på denne bevisstheita når ho fortalde: *«Hugse på at alle typar aktivitetar eigentleg er språk da! At det er språkstimulering. At absolutt alle aktivitetar vi gjer er det, og vere bevisste på det.»*. Sitatet kan vi sjå i samanheng med Bloom og Laheys (1978) modell om at språket er kunnskap om integrasjonen av form, innhald og bruk. Informanten viser til at språkstimulering skjer i alle situasjonar i barnehagekvardagen og desse kan tenkjeleg nyttast til å gi barna kunnskap og ferdigheiter innan språkets tre hovudkomponentar (Bloom & Lahey, 1978).

Barnehagen møter 90% av alle barn mellom eit og fem år (Kunnskapsdepartementet, 2017) som alle har ulike behov, føresetnadar og moglegheiter for å bidra. Den profesjonelle vaksne vil derfor tenkjeleg spele ein stor rolle som Bruner (1983) viser til ved miljøets innflyting på språkleg utvikling. Informant 3 understrekar dette når ho skildrar: *«Først og fremst så kjem eg alltid tilbake til at språk også handlar om relasjonar. Du må ha nokon du har lyst å prate med. Så eit godt språkmiljø har også fokus på relasjonar både mellom barn-barn og mellom barn-vaksen.»*. Da vil det potensielt vere viktig å trekke inn ulike aktivitetar og språklege tema der barna får å ha interaksjonar med både barn og vaksne. Dette fokuset på relasjonar kan sjåast i samanheng med det Vik (2014) trekk fram om tidleg innsats i ein pedagogisk forståingsramme. For at tidleg innsats i form av språkstimulering skal kunne fungere vil relasjonen i det språklege samspelet mellom pedagog og barnet potensielt vere viktig for ei positiv utviklingskurve. I tråd med NOU 2009:18 (2009) vil dette kunne gi barna eit meir velutvikla ordforråd og auke sannsynet for god språkutvikling slik Meld. St. 6 (2019) hevdar.

Eit anna interessant funn rundt korleis pedagogane legg til rette for språkstimulering i barnehagen handlar om forskjellane rundt eit individfokusert og eit systemfokusert perspektiv. Informant 3 fortel at:

«Eg tenkjer at når du jobbar med heile gruppa så må du ta omsyn til kva som fenger dei fleste. Korleis du skal klare å treffe flest mogleg. Medan når du jobbar spesifikt i forhold til språket er det mykje lettare å ta dei individuelle omsyna, og møte ungen akkurat der den er.»

Her kan vi ut i frå sitatet sjå korleis det stil ulike krav til språkarbeidet i ein barnehage. Det kan sjå ut som at barnehagepersonalet er nøydd til å vere fleksible og planlegge godt for å skape eit språkmiljø som tar omsyn til alle barna. Eit eksempel som kan belyse dette kan vi sjå frå Informant 1 som skildrar ein høgtlesingsaktivitet. Ho fortalde: *«Vi tek*

bilete av bøker og har det på storskjerm. Alle barna får sett visuelt i boka medan vi leser vi leser. Då kan du ha ei lesesamling for ei full gruppe og at alle ser det same.». Som Terrell og Watson (2018) nemner kan ulike former for høgtlesing vere ein viktig språkleg aktivitet å arbeide med i barnehagen. Informanten kunne fortelje at dei vaksne kan nytte høgtlesinga både for alle barna, men også med enkeltbarn. Ho fortalde at personalet brukar å setje seg ned saman med færre barn i etterkant av aktiviteten for å lese boka på nytt. Her ser vi korleis den pedagogiske leiaren kan leggje til rette for ein aktivitet der alle barna er involvert, og seinare gi barna moglegheit til å medverke og møte dei individuelle omsyna. Når informanten belyser denne situasjonen kan vi sjå ein fleksibel språkaktivitet som kan gi barna moglegheiter for læring av ulike omgrep som kanskje ikkje elles ville vore naturleg å bruke.

4.2.2 Kvardagssituasjonar

Eit sentralt funn pedagogane trakk fram for å skape eit godt språkmiljø i barnehagen handla om kvardagssituasjonane. Kvardagssituasjonane var noko alle informantane la vekt på og opplevde som viktig. Dette omhandla dei faste rutinesituasjonane i barnehagen, som for eksempel garderobesituasjonen og måltidet. Alle informantane mine kunne fortelje at dei hadde eit fokus på å nytte kvardagssituasjonane til språkstimulering. På denne måten ynskja dei at alle barna kunne ta del og bruke språket i naturlege situasjonar i barnehagen slik Rygvold (2017) legg vekt på. Informant 1 kunne fortelje dette om eigen praksis i garderobesituasjonen:

«Eg prøvar å nemne alt barna gjer eller skal ha på seg. Presisere kva det er og ikkje berre seie: «Skal du ha på deg genseren og buksa» men: «Du skal ha på deg fleece-buksa. Du skal ta på deg fleece-jakka.». Vektlegge kvart enkelt omgrep som blir brukt i garderobesituasjonen.»

Den pedagogiske leiaren fokuserer på å nytte språket til dei handlingane og i den konteksten barnet er i. På denne måten kan vi sjå at den vaksne brukar innhaldssida av språket som Bloom og Lahey (1978) nemner som ein av hovudkomponentane for språket. Det kan sjå ut som at den vaksne nyttar ein meningsfull kontekst til å støtte barnets språk ved å presentere og knytte og ulike omgrep i den aktuelle situasjonen. På denne måten kan barnet få presentert ulike omgrep og nytte dei i ein kontekst. Her har barnehagepersonalet ein moglegheit til å nytte den kjente konteksten ved garderobesituasjonen til å signalere og gi hint til barnets respons slik McDonagh og McDonagh (2008) viser til, og leggje til rette for eit grunnlag som språket kan bli bygd vidare på. Dette har vist seg som viktig då det kan føre til at barn kan respondere og bruke språket meir i kvardags- og rutinesituasjonar slik Blackburn og Aubrey (2016) hevdar.

I det første sitatet viste eg til ein situasjon som i stor grad er prega av vaksen-barn relasjonen. Eit vidare funn viser ein anna arena der språket har ein viktig rolle der den pedagogiske leiaren legg til rette for barnegruppa. Dette kjem fram når informant 2 konkretiserer korleis dei jobbar med språkstimulering ved måltidet:

«Med matbordet for eksempel, som er ein av våre viktigaste arenaer for språk. Då delar vi oss opp på to rom med tre bord på eit rom, to bord på eit rom og ein vaksen på kvart bord. Firkanta bord. Det er også gjennomtenkt sånn at alle ser kvarandre rundt matbordet, og vi har fokus på språk og samtale. At alle blir inkludert og alle får tid til å prate.»

Dette vert støtta av Slavin og Chambers (2018) som nemner at ordforrådet bør byggje på dei kontekstane barna er i. I barnehagen kan det tenkjast at måltidet kan vere ein slik aktuell situasjon å arbeide aktivt med språkstimulering. Som vi ser ut i frå sitatet har barnehagen eit fokus på samtalen og ved å ha mindre grupper kunne gi betre moglegheiter for alle barna til å delta. Ved bordgrupperinga og mindre grupper kan det gi både den vaksne og barna moglegheiter til å ha språkleg samspel. Med grunn i det Høier (2012) nemner om at personalet bør oppmuntre barna som sjeldan tek initiativ til å snakke, kan måltidet vere ein hensiktsmessig arena for språkstimulering. Planlegging og å refleksjon gjennom korleis ein strukturerer ulike naturlege situasjonar kan derfor ha ein innverknad på kvaliteten av det språklege samspelet for barnegruppa slik Hansen og Alvestad (2018) viser til.

Eit vidare funn frå kvardagssituasjonane var fokuset på vaksenrolla i desse situasjonane. Dette kjem fram når informant 2 fortel at: *«Dei vaksne skal by på seg sjølve for å få i gang samtalar og undring. Unngå desse «Kva gjorde du ute? Kva skal du etterpå?»». Vi ser at når ein begynner å fortelje så fortel også ungane!»*. Her kan vi sjå at dei legg vekt på å unngå spørsmål som kanskje ofte blir stilt av vaksne på rutine. Dei ynskjer å opne opp for barnets ytringar og få i gang samtalen. Det kan derfor tenkjast at den vaksne spelar ei stor rolle i å følgje opp barnets ytringar og skape ein samtale med grunn i dette. Viktigheita av denne forma for interaksjon kan støttast ved Jalongo og Sobolak (2011) for å bidrege til ein meir meningsfull og kognitivt utfordrande samtale mellom barn-vaksen. Den vaksne kan derfor fungere som ei støtte og hjelpe barnets utvikling vidare ved hjelp av samspelet og relasjonen slik Vygotskij (1978) hevdar.

4.2.3 Bekymring

Eg ynskja å undersøkje korleis dei pedagogiske leiarane gjekk fram når dei har var begynt å bli bekymra for eit barns språklege utvikling. Eit par av barnehagane hadde spesialpedagogisk kompetanse innanfor personalgruppa som kunne vere til hjelp. Tenkjeleg er dette ein styrkje for barnehagen, men kan bli utfordrande om alt av tiltak blir sett til spesialpedagogen for utføring. Dette vil vere av betydning for at barna ein er bekymra for ikkje skal miste sin plass i inkluderingsprosessane. Som Andresen (2017) seier kan dette skape utfordringar då gjensidigheita mellom barnet og barnehagelæraren går tapt. Informant 2 var klar på at dei aldri tek barn ut av dei naturlege situasjonane i barnehagen for å drive med spesifikk språktrening. Det kan sjåast i samanheng med det Arnesen (2017) viser til ved at spesialpedagogisk hjelp ofte tek barnet vekk frå leik og samspel for å trene på det ein ikkje meistarar. Sjølv om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen vil omhandle vedtak så kan det vere grunn til å tru at tiltak bør bli sett inn i den normale barnehagekvardagen. I denne delen vil det tenkjeleg derfor vere viktig at barnet ikkje blir teken ut av leiken då den står for mykje læring mellom jamaldrande (Stangeland, 2017).

Eit anna funn som kom fram av intervjuet var pedagogane sin oppleving av å setje inn og prøve ulike tiltak. Pedagogane nemnde at dei hadde ein låg terskel for å prøve ut ulike språktiltak i samarbeid med heimen. Dei pedagogiske leiarane var opptekne av å setje inn tiltak i barnehagen før ein eventuell tilvising vidare til andre instansar. Dette kjem fram av det Informant 3 kunne skildre:

«Når vi har oppdaga grunn til bekymring så drøftar vi det i leiarteam og tar ein samtale med foreldra. Og då er eg oppteken av å beskrive nøyaktig det som er utfordringane og så høyrer vi kva dei heime tenkjer. Vi brukar då å lage ein handlingsplan og set i gong nokre tiltak for å hjelpe.»

Som vi ser av sitatet verkar det som at pedagogen i samarbeid med resten av personalet er raskt ute med å diskutere og drøfte situasjonen. Denne tankegangen oppfatta eg som at dei ynskjer å vere på bana tidleg før vanskanane har blitt så store at dei treng omfattande tiltak. Dette støtter pedagogen vidare når ho nemner: *«Eg tenkjer at vi har ein låg terskel for å setje inn tiltak i forhold til enkeltungar utan at vi tenkjer at her er det noko stort, svært og skummelt. Eller at det er nokon ungar som slit veldig.»*. Dette kan tenkjeleg vere viktig for barnets utvikling når vi har sett at tiltak som blir sett inn tidleg ofte har størst effekt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når barnehagen raskt nyttar seg av handlingsplanar får dei noko konkret som dei kan arbeide med og evaluere korleis tiltaka har fungert. Dette kan vere tett knytt til arbeidet med tidleg innsats rundt barnas språklege utvikling.

Alle barnehagane hadde også eit samarbeid med andre instansar gjennom ulike drøftingsteam. Gruppene her bestod av mange med ulik kompetanse og kan setje lys på ulike sider av ein situasjon. Instansane som typisk var representerte i møta var Pedagogisk-Psykologisk Teneste, barnevernet, Barne og Ungdomspsykiatrisk, helsestasjon og pedagogisk fagteam. I desse gruppene kunne dei ta for seg anonyme saker og diskutere med andre profesjonelle for å utarbeide forslag til ulike støttande tiltak som kunne setjast inn. Dette belyser Informant 1 når ho fortalde dette om eit drøftingsteam dei samarbeider med:

«Eg syns det var veldig hjelpesamt fordi eg skreiv jo berre ned ting eg hadde observert og sett. Dei les det før dei kjem på møtet, og da har jo dei ein viss aning på kva dei kan gi meg som tips. Og så kan vi sitte å diskutere enda djupare, for eg kan jo ikkje skrive ned alle situasjonar, men eg kan forklare meir på møtet kva eg ser, kva eg opplever og kva eg prøvar å forstå av barnet. Dei kan då kome med innspel på kva som kan vere grunnen og kva tiltak eg kan setje inn.»

Dette samarbeidet kan verte viktig for å kunne identifisere om eit barn står i fare for å utvikle språkvanskar. Som vi ser ut i frå sitatet har pedagogen fått eit utbytte av å nytte all kompetansen som ligg til grunn i dette samarbeidet. Her vil barnehagen i samarbeid med dei andre instansane ha eit behov for å finne ut om utfordringa handlar om ein generell eller spesifikk språkvanske (Hulme & Snowling, 2009). På bakgrunn av denne kunnskapen kan barnehagen kunne arbeide med barnets vidare utvikling og for å setje inn riktige tiltak opp i mot dei utfordringane barnet har. Dersom barnet har språkvanskar som ein konsekvens av ein diagnose vil det tenkjeleg vere eit fokus på barnets primære vanske. Slike språkvanskar blir ofte oppdaga på barn på storbarnsavdelingar då nivået av kommunikasjon aukar som Rygvold (2017) peikar på. Det å oppdage dei barna med ein forseinka språkutvikling og raskt setje inn tiltak kan sørgje for at barna er attraktive leikepartnarar, får ein betre sosial kompetanse og tek del i rike læringssituasjonar i samspel med andre slik Stangeland (2017) hevdar.

Eg oppfattar det som at barnehagane ynskjer å gå i mot den tidlegare observerte vente-og-sjå-haldninga. Informant 3 legg vekt på viktigheita rundt tidleg innsats for barnets språk når ho nemner: *«Det er viktig at vi jobbar med tidleg innsats til alle ungar i forhold til språk fordi det er nøkkelen til så mykje anna i tillegg.»*. Derfor vil det tenkjeleg vere viktig at pedagogane opererer ut i frå det dei nemner. Det vil seie at ein ikkje tenkjer at barnet berre har ein forseinka språkleg utvikling. Dette kan potensielt medverke til ein vente-og-sjå-haldning ved ein tankegang om at barnets ferdigheiter vil naturleg utvikle seg slik Rygvold (2017) nemner. Med dette kan det vere grunn til å tru at språklege tiltak, både på system- og individnivå kan ha positive effektar for alle barna i

barnegruppa. Som effekt av dette kan det også potensielt auke kvaliteten på heile barnehagens språklege miljø.

4.2.4 Observasjon og kartlegging

Dei pedagogiske leiarane kunne fortelje om korleis dei nyttar observasjon i arbeidet med språkmiljøet i barnehagen. Dei la vekt på at mykje av observasjonen skjer i det daglege arbeidet i barnehagen. Pedagogane skildra observasjonen som ein inngang til å arbeide med tidleg innsats rundt barnas språklege utvikling. Informant 3 kunne belyse dette når ho fortalde:

«Eg tenkjer at det å observere og kartleggje språk er nødvendig for å drive på med tidleg innsats. Først og fremst det ein gjer i det daglege er viktig, men også det å kartleggje språkutviklinga til ungane for å vite om du treng å leggje til rette for noko ekstra.»

Som vi ser ut i frå sitatet, er observasjonen ein del av profesjonen til dei tilsette og dei ynskjer å ha eit fokus på å sjå alle barna. Det kan vere grunn til å tru at barnehagen nyttar observasjonen for å hente informasjon om barnets behov og føresetnader. Dette vil vere viktig for å kunne utarbeide tiltak retta mot både individet og systemet, samt bidra til å skape eit miljø som skapar positiv utvikling slik Buli-Holmberg (2012) skildrar.

Personalgruppa sin betyding i kartlegginga var noko som vart trekt fram gjennom intervjuet. For å observere barnas språk trekk informant 2 inn viktigeheitane rundt ei personalgruppe med god kommunikasjon og samarbeid. Ho skildra det på denne måten: *«Observere i fellesskap med dei eg jobbar i lag med. Det er viktig å leggje til rette for at kommunikasjonen i avdelinga er god og alle har auga med seg, ser ungane og er i lag med ungane.»*. Det kan derfor oppfattast som at den pedagogiske leiaren tar med seg observasjonane til heile personalgruppa for å få eit heilskapleg bilete av barnets språk. Som vi ser ut i frå sitatet har pedagogen eit fokus på at dei tilsette skal vere aktivt med barna og ta til seg dei signala barna ytrar. Dette er i tråd med det Andresen (2017) legg vekt på om korleis utfordringar eller moglegheiter blir oppdaga gjennom dei naturlege språkbrukssituasjonane i barnehagen.

Denne bevisstheita som nemnd i førre avsnitt kan by på ulike utfordringar for ein som pedagog i barnehagen. Det kom fram gjennom intervjuet at det kunne vere utfordrande å få systematisert den kunnskapen ein får gjennom observasjonane. I barnehagekvardagen observerer pedagogen heile tida, men det kan framleis by på utfordringar for å kommunisere og få fram kva ein har observert. Informant 1 kunne belyse denne utfordringa:

«Det kan vere litt vanskeleg! Berre det å kunne observere barna og å skrive ned det du har sett og høyrte. Men igjen så er det sånn, kvardagen er jo kvardagen. Det er jo hektisk! Så det er ikkje alltid du oppfattar barn, at dei kanskje har språkproblem da. Enten fordi at dei kan vere ganske sterke språkleg og i leik, men du legg merke til for eksempel korleis dei seier eit ord eller unngår lange setningar, eller om dei skjønner alt ein seier da.»

Sitatet ovanfor kan rette søkjelyset på det Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) peikar på med at ein må få meir kompetanse rundt observasjon, pedagogisk dokumentasjon og kartlegging for å kunne styrkje kompetansen i barnehagelærarrolla. Det vil også vere viktig at ein har eit fokus på barnas føresetnader slik informant 1 klarar å belyse. Barnet kan stå fram som sterke i leiken ut i frå ein kontekst, men ein må også

vere bevisst på om barnet nyttar seg av ulike forenklingsstrategiar i det språklege. Dette kan bli ei utfordring for barnet i leiken dersom ein ikkje har den tilstrekkelege språkforståelsen både verbalt og nonverbalt som Law (2000) nemner. Eit barn med sterke motoriske evner kan tenkjeleg hevde seg godt i fysisk leik men streve i rolleleiken som krevjar meir språkleg bevisstheit. Ved å kunne observere og vurdere systematisk korleis barna handlar ut i frå sine behov og føresetnadar kan ein i større grad avdekke dei barna som treng meir støtte i ulike områder av det språklege slik Kunnskapsdepartementet (2019) peikar på.

Ei anna utfordring som vart nemnd handla om observasjon på systemnivå. Informant 3 kunne skildre viktigheita av å ikkje bli blind på eigen praksis: *«For vi blir ofte prega av den forståing vi sjølve har både i forhold til ungar og familie og i forhold til eige system og eiga avdeling. Det å få «utanfrå-blikket» har vore viktig da.»*. Ein utfordring som då kan oppstå handlar om korleis ein oppfattar ei språkleg utfordring. Som Rygvold (2017) trekk fram må personalgruppa vere bevisst på å sjå si eiga rolle i språkmiljøet. Dersom ein berre oppfattar språklege utfordringar som barnets problem kan det skape problem for eit støttande språkmiljø. Språkmiljøet blir tenkjeleg skapt gjennom det tilbodet barnehagen gir og gjennom kvaliteten på samspelet mellom barn-vaksen og barn-barn. Dette kan sjåast i samanheng med det Buli-Holmberg (2012) nemner om dynamisk kartlegging. Det kan tenkjeleg vere gunstig å konsentrere seg om samspelet mellom pedagogen og barnet, og vurdere forholdet mellom tiltak og læring i barnets utviklingsprosess. Her vil barnehagen derfor spele ein viktig rolle i å leggje til rette for eit miljø med høg kvalitet på aktivitetar, samspel og kommunikasjon.

Eit funn i oppgåva mi som eg fann interessant handla om pedagogane sine tankar rundt bruk av standardiserte kartleggingsverktøy. Dei pedagogiske leiarane kunne skildre ulike sider og nyansar om tematikken rundt kartlegging av barns språk. Den første sida av opplevinga rundt kartlegging omhandla korleis ein brukar det som ei støtte til det pedagogiske opplegget. Informant 1 la det fram på denne måten:

«Eg synes det er positivt for min del da, for da kan eg også ta med meg dei andre på avdelinga for å sjå kva dei synes og som kanskje ikkje eg ser. Da kan vi alle bli enige om at: «Ja da ligg barnet der i utviklinga». Så eg ser på det som positivt då eg kanskje enda meir spesifikt ser på kor dei ligg i enkelte områder og da er det lettare å seie det til foreldra også sånn at dei skjønner kor barnet ligg også.»

Som vi ser ut i frå sitatet var denne pedagogen positiv til bruken av kartleggingsverktøy for å undersøkje dei ulike språklege områda barnet kunne streve med. Tenkjeleg vil det vere viktig å få fram at ulike kartleggingsverktøy bør vere ei støtte i kartlegginga og ikkje som ein mal og absolutt for barnets språkferdigheiter. Som Rygvold (2017) viser til bør kartleggingsverktøy nyttast i samanheng med observasjonar av barnets språk der ein samhandlar med trygge og kjende vaksne. Dette vil vere viktig når forskning har vist at barnehagar av høg kvalitet nyttar ein fleksibel bruk av kartleggingsstrategiar og ei barnesentrert tilnærming i arbeidet med språket (Hansen & Alvestad, 2018). Det vil derfor tenkjeleg vere viktig at barnehagane observerer og kartlegg korleis barna fungerer i sosialt samspel med andre og i kontekster der språkets form, innhald og bruk (Bloom & Lahey, 1978) blir belyst.

Ei anna side rundt språklege kartleggingsverktøy handla om kven som skal kartleggast og kvifor ein skal kartleggje. Pedagogen la fram at barnehagen bør ha tilstrekkeleg kompetanse innanfor avdelinga til å oppdaga språklege utfordringar. Informant 2 la vekt på dette når ho fortalde:

«Eg meiner at ein skal kunne inneha den kompetansen i ei avdeling til å kunne plukke opp og sjå dei ungane som har behov for det. Stole på kompetansen blant dei tilsette. Heller enn å drive å bruke tida på å kartleggje ungar som kanskje då berre blir liggande for den som kartlegg og ikkje for det resterande personalet på avdeling. For då er det jo eigentleg ikkje nyttig. Men å kartleggje dei ungane som har behov for det, det blir noko anna!»

Informanten belyser her eit viktig tema angående kven ein skal kartleggje. Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) har peika på at den behovsstyrte kartlegginga har auka. Dette er i tråd med det informant 1 viser til, men står i motsetning til det Informant 1 skildra i eit tidlegare avsnitt. Bør ein kartleggje språket til alle barna i barnehagen? Eller har personalet tilstrekkeleg kompetanse om barns språkutvikling til å kunne kartleggje når det er behov for dette? Dette kan vere ein viktig del av arbeidet i barnehagen for å sikre relasjonen mellom barnet og pedagogen. Som Andresen (2017) viser til kan kartleggingsverktøy bidrege til å svekke barnehagelæraren som profesjonsutøvar. Dersom verktøyet tek bort den naturlege kartlegginga som norsk barnehagetradisjon byggjer på, kan dette tenkjeleg skape utfordringar rundt det å sjå og tolke barns behov.

Det siste funnet rundt bruk av kartleggingsverktøy eg vil ta føre meg omhandlar bruken av det profesjonelle skjønnet og kva som blir opplevd som normal utvikling blant barn. Informant 3 kunne belyse ei utfordring rundt denne tematikken. Ho la vekt på at det er store variasjonar blant dei pedagogiske leiarane i ulike barnehagar. Det kjem fram når ho fortalde:

«Men så veit eg også alt kan ikkje bli lagt til profesjonelt skjønn! Ein kan ikkje gå ut i frå at alle pedagogar klarar å vurdere skjønsmessig om kva tid ein skal kartleggje! Fordi at vi har så utruleg store variasjonar på kva tid vi reagerer på ting og kva tid vi tenkjer det å setje inn tiltak.»

Ut i frå sitatet kan vi sjå at det blir opplevd som store variasjonar rundt kva tid ein skal nytte kartleggingsverktøy dersom ein ikkje nyttar dei på alle barna. Med dette i grunn, kan det vere ein fare for at tidleg innsats ikkje trer i kraft slik den er nemnd og forstått av dei pedagogiske leiarane. Informanten kunne vidare setje lys på problematikken rundt normalitetsprinsippet i barnehagen når ho fortalde: *«Eg tenkjer at barn er ulike individ og at dei ikkje skal bli kartlagd og putta i ein firkanta boks med at det her skal du kunne!»*. Dette kan støtte seg til at når ein legg vekt på kartlegging så kan dette føre til tidleg identifisering av barnets ferdigheiter ut i frå ei norm. Det er noko som kan føre til eit snevert og instrumentelt syn på barnet slik Arnesen (2017) nemner som står i motsetning til tanken om inkludering i Noreg som Vik og Hausstätter (2014) peikar på. Det kan derfor vere grunn til å tru at det er eit spenningsforhold om korleis barnehagen skal leggje til rette for barna slik NOU 2010:8 (2010) peikar på. Eg oppfattar informanten som open for kartlegging, samt å nytte sin eigen kunnskap og kompetanse for å sjå det einskilde individets styrkjar og utfordringar for å kome fram til realistiske mål for utviklinga. Dette vil vere i tråd med det NOU-en (2010:8) nemner vidare om utfordringane ved tidleg intervensjon kontra eit inkluderande fellesskap.

4.2.5 Organisering

Eit gjennomgåande funn som kom fram av intervjuet mine handla om organisering. Dette omhandla korleis barnehagen gjennomfører dagane med gjennomtenkte strategiar for å kunne støtte barnas språkutvikling. Alle pedagogane hadde eit fokus på å nytte små

grupper i løpet av barnehagedagen. Pedagogane legg til grunn at dette handlar om å kunne sjå alle barna og gi dei som treng litt ekstra støtte den støtta dei har behov for. Barnehagane legg med dette opp til at barna skal få kunne ta del på lik linje og gi tid og rom til alle barna. Det kjem fram av intervjuet at desse små gruppene gir betre moglegheiter for dei profesjonelle i barnehagen til å fange opp og sjå alle barnas behov. Informant 2 kunne fortelje dette om denne tankegangen: *«I barnehagen her så organiserer vi kvardagen i små grupper. Vi synes det er utruleg gunstig på alle vis og spesielt for å fange opp ungar som treng litt ekstra støtte, spesielt knytt til språket og det sosiale samspelet.»*.

Når vi ser på sitatet ovanfor kan det sjå ut som organiseringa av situasjonane i barnehagen kan vere ei hjelp til å fange opp dei barna som kan stå i fare for å utvikle språkvanskar. Dette er i tråd med kjenneteikna på tidleg innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2012) og kan gi moglegheit for å tilføre positive opplevingar og fremje utvikling slik Befring (2012) hevdar. Dette vil stille krav til kompetansen til personalgruppa for å kunne sikre ein barnehage med høg kvalitet på språkmiljøet slik Hansen og Alvestad (2018) nemner. Ei utfordring vil derfor handle om korleis personalet tolkar og nærmar seg barna for å fremje eit godt samspel slik Meld. St. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) peikar på.

Når ein har eit fokus på å nytte små grupper kan ein sørgje for at dei barna som kanskje ikkje alltid tar like stor del i språklege aktivitetar også får tid og rom til å delta. Informant 3 la vekt på kor viktig det er å ta vare på desse barna og støtte språket deira. Det kom fram når ho fortalde om korleis dei organiserer førskulegruppa:

«Vi er opptekne av å dele i mindre grupper for vi er ganske mange skulestartarar. Derfor delar vi inn i mindre grupper for at det skal vere lettare for dei som er litt stille å sleppe til da. Også tenkjer eg at det handlar om å hjelpe dei som er veldig «på» til å tone seg litt ned sånn at dei andre får sleppe til også. Og så er eg kanskje ekstra sensitiv i samtalanene med dei som er stille til å fange opp dei små signala, sånn at dei slepp til.».

I større grupper vil det vere naturleg å tenkje at barna som tar mest plass også er dei som får mest merksemd. Barnehagen har eit ansvar for å leggje til rette for heile barnegruppa og gi støtte til det einskilte barnet på deira nivå. Informanten viser til at ved å organisere førskulegruppa slik så kan personalgruppa planleggje og å nytte ulike strategiar for å leggje til rette for eit språkmiljø med rom for alle. Personalgruppa kan møte barna på deira nivå og utfordrar dei vidare med bakgrunn i deira kompetansar og styrkjar. På denne måten kan ein bidra til at alle barna får sin plass og moglegheit til å medverke og lære om korleis ein nyttar språket i ulike situasjonar. Dette er i tråd med det Hansen og Alvestad (2018) understrekar som nokre av kjenneteikn på eit språkmiljø av høg kvalitet.

Informant 2 kunne skildre ein strategi dei har fokus på i sin barnehage: *«Der det er ein vaksen, der trengs det ikkje fleire! Med to til fem barn på kvart rom og du som vaksen er til stades så har du utruleg stor moglegheit til å støtte og hjelpe ungane i kvardagen.»*. Det kan tenkjast at barnehagane nyttar organisering som strategi for språkmiljøet for å auke kvaliteten på dei språklege interaksjonane. Eg oppfattar og tolkar dette som at pedagogane brukar kompetansen som ligg i personalgruppa og ynskjer støttande vaksne for barnas utvikling. Det kan derfor vere grunn til å tru at organiseringa i tett samspel med støttande vaksne kan gi fleire språklege interaksjonar mellom barnet og den

vaksne. Dette kan vere viktig ut i frå Vygotskijs (2001) syn på eit sosiokulturelt læringsperspektiv og bruke den meir kompetente vaksne som støtte vidare i utviklinga.

4.2.6 Språkstøttande tiltak

Tidlegare i oppgåva har vi sett på korleis pedagogane nyttar språkstimulering som ein del av det språklege miljøet. I denne delen fann eg nokre interessante tankar rundt korleis dei pedagogiske leiarane legg til rette for språkstøttande tiltak der dei opplev barn som kunne trenge litt ekstra. Barnehagane brukar blant anna ulike aktivitetar som språkleikar, spel og musiske aktivitetar. Eit interessant funn i denne kategorien omhandlar korleis pedagogen bevisst nytta leiken som språkstøtte. Dette kom fram når Informant 2 fortalde:

«Vi har leikegrupper, då både sjølvvalte og vaksenvalte sånn at vi ser kven som kan spele kvarandre god for eksempel i rolleleiken. Dei som er drivne rolleleikarar kan hjelpe dei som kanskje ikkje får til å anvende språket på den måten. Eller det å leike seg med språket så får dei hjelp av dei som er litt stødigare. Men sjølv sagt at dei som er stødige skal få leike med dei andre som også er stødige slik at dei får sin driv i leiken. Så det er ein balansegang.»

Vidare legg den pedagogiske leiaren vekt på at dei som vaksne er nøyddde til å vere til stades og nært i denne form for lek. Ho grunnar dette i at den vaksne må kunne støtte barna vidare i leiken om den skulle miste driven. Pedagogen legg til rette for at jamaldringar kan få nytte språket gjennom lek. Dette kan vi sjå i samanheng med Terrell og Watson (2018) som nemner at barn med lågare språklege ferdigheiter kan dra fordelar av det sosiale samspelet frå barn med høgare ferdigheiter. Denne forma for språkstøttande tiltak kan dermed fungere som ein motpol til det Stangeland (2017) fann i sin studie om at barn med låge språkferdigheiter leikar aleine i store delar av barnehagekvardagen. Då vi har sett at relasjonar mellom barn-barn og barn-vaksen i form av eit sosiokulturelt perspektiv (Vygotskij, 1978, 2001) førar til utvikling og læring spelar dette ein rolle i barnehagen. I rolleleiken kan dette ha positive effektar for heile leikegruppa slik Aubrey og Blackburn (2016) nemner om at denne type lek rettar seg meir til barnas interesser og konteksten dei står i.

Eit anna funn frå intervjuar retta mot språkstøttande tiltak handlar om bevisst bruk av språket i samlingsstunder og grupper. Dei kunne fortelje om ulike strategiar og tema dei nyttar seg av i desse gruppene for å setje lys på språkarbeidet. Informant 1 kunne skildre korleis dei arbeidar med språket gjennom temaet kjensler:

«Eg prøvar så godt eg kan å setje inn tiltak og ha språkgruppe ein gong i veka med dei barna som treng det da. Vi har litt barn med forskjellige utfordringar så vi fokuserer også på «Grøne tankar, glade barn». Og snakkar om kjensler. Men det er innanfor språk det og. At dei får fleire omgrep innanfor å snakke om kjensler i staden for berre: lei seg og glad.»

Som vi ser ut i frå sitatet så spelar språket ein stor rolle i barnehagens arbeid. Språket kan nyttast til å setje ord på barnas tankar, opplevingar og kjensler. Dette er noko som krevjar mykje av barnas kapasitet til språkforståing, lære språkets ekspressive sider og korleis ta i bruk det ein har lært som Law (2000) viser til. Informanten legg vekt på å nytte temaet om kjensler til å utvide barnas ordforråd og gi dei fleire omgrep og moglegheter for å ta desse i bruk. Det er i tråd med både Slavin og Chambers (2017) tankar om å byggje barnas ordforråd ved hjelp av ordbruk om eit tema i kontekst, samt det Hansen og Alvestad (2018) viser til om den utvida samtalen for å gi eit rikare

ordforråd. På denne måten kan vi sjå at informanten nyttar eit viktig tema både for barnets språklege forståing men også å kunne nytte seg av omgrepa til å snakke om eigne kjensler.

Informant 3 kunne fortelje om korleis dei nyttar gruppesamlingane sine til å arbeide med barnas språklege bevisstheit. Det kjem fram når ho fortalde:

«Vi brukar Språksprell som er eit verktøy med gode idear til korleis vi kan jobbe med språkleg bevisstheit. Og vi brukar Språkløyper som ligg på nett i storklubben i forhold til bevisstheit mellom det munnlege språket og skriftspråket for eksempel. Vi prøvar å tenkje på den språk-brua som vi kallar det over til barna. Målet våra er at dei skal ha ein viss forståing om samanhengen mellom det munnlege språket og skriftspråket.»

Som vi ser av sitatet ynskjer pedagogen å leggje til rette for at barna skal få sjå ulike sider av språket. Det kan sjå ut til at ein arbeider med å vise korleis noko vi fortel kan blir gjort om til noko som kan nyttast igjen. Informant 2 støttar seg til denne tankegangen med ein aktivitet dei gjennomfører. Ho fortalde: *«For å få i gang språk og forteljing blant ungane, så teiknar vi det vi har gjort i løpet av dagen kvar dag i samlingsstunda. Alle får fortelje det dei har gjort og beskrive, kva dei gjorde, kven dei leika i lag med for å få fram dei forskjellige sidene ved språket og det ser vi at det fungera kjempebra.»* På denne måten får alle barna setje ord på handlingane sine og medverke på sitt nivå med ein lystbetont aktivitet. Dersom den profesjonelle vaksne i tillegg klarar å følgje opp barnas ytringar, og relaterer dei til andre omgrep kan det styrkje barnas vidare bruk av desse orda slik McLeod et al. (2019) viser til. Slik kan pedagogen bruke sin kompetanse rundt språkbruk som potensielt vil gi barna eit rikare ordforråd. Det kan tenkjeleg også ha ein positiv effekt dersom pedagogen gir tilbakemelding på barnas ytringar når dei brukar språket på korrekt måte slik Terrell og Watson (2018) viser til. Pedagogen bør ut i frå dette derfor forklare barnet kvifor ytringa var hensiktsmessig då barnet tenkjeleg kan ta dette til seg i sin pragmatiske bruk av språket.

4.3 Samarbeid

4.3.1 Foreldresamarbeid

Eit av forskningsspørsmåla mine for denne oppgåva handla om foreldresamarbeid. Eg ynskja å få eit innblikk i korleis pedagogiske leiararar samarbeider med foreldre for barnets språklege utvikling. Det som kom fram av intervjuva var at alle dei pedagogiske leiarane ynskja eit tett, nært og ope samarbeid med heimen. Å ha eit nært samarbeid med heimen kan stå fram som ein sjølvfølge, men det stil krav til dei profesjonelle som arbeider i barnehagen. Foreldresamarbeidet er nedfelt i rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og viser til at foreldra skal få medverke i barnehagetilbodet til enkeltbarnet.

Når pedagogane la vekt på eit tett, nært og ope samarbeid med heimen var det å tidleg etablere ein god dialog viktig. Det kom fram av intervjuva at ein som pedagog må ha ein dialog med foreldra kontinuerleg og ikkje berre gjennom foreldresamtalane ein har nokre gonger i året. I denne dialogen kunne ta opp og snakke opent om det ein har observert knytt til barnets språkutvikling. Informant 2 kunne fortelje at: *«Det er ikkje alltid foreldra er einige i det vi ser. Dei forstår ungane sine veldig godt og lærer seg fort kva alle erstatningar betyr som gjer at ein kanskje ikkje ser det like godt som dei eksterne da».*

Sitatet rettar fokuset mot korleis ein forstår eit barns kommunikasjon. Tenkjeleg kan foreldra ha ei anna oppfatning av barnets kommunikasjon enn det barnehagen har. Pedagogane legg derfor vekt på at ein ikkje bør halde noko tilbake om kva dei observerer, men at det også kan by på utfordringar i korleis ein går fram i møte med heimen. Dette kan potensielt vere viktig for barnets språklege utvikling då forskning har vist at barn med låge språkferdigheiter kan falle ut av leiken som er ein viktig utviklingsarena i barnehagen (Stangeland, 2017). Med grunn i dette kan det også tenkjast at samarbeidet med heimen kan spele ein rolle i å førebyggje at barn utviklar språkvanskar og kommunikasjonsvanskar utifrå det Rygvold (2017) nemner.

Informant 1 kunne også fortelje om denne type utfordring ved foreldresamarbeidet. Informanten kunne rette søkjelyset på problematikken når barnehagen og heimen tenkjer ulikt om eit barns utvikling. Ho fortalde:

«Det blir ekstremt vanskeleg for meg som pedagogisk leiar å ville leggje til rette for at barnet skal ha det bra i seinare tid. For eg føler at om dei ikkje vil hjelpe barnet, og at dei ikkje ser det vi ser. Vi er jo ganske masse med barna, så synes eg eigentleg at det kan øydeleggje litt for barnet og kanskje livskvaliteten seinare.»

Dette kan verte ei utfordring for barnehagen når ein skal anerkjenne foreldra og få dei til å oppleve meining i samarbeidet slik Dalen og Tangen (2012) hevdar. Barnehagen skal streve etter å gi alle barn eit best mogleg pedagogisk tilbod. For at barnehagen skal kunne leggje til rette for kvart einskild barns beste, vil det stille krav til barnehagens opplegg. Tilbodet skal vere tilpassa barnets behov slik Dalen og Tangen (2012) nemner, og dette kan vere ei utfordring dersom foreldra ikkje er einige med barnehagens opplegg. Dette kan verte understreka av det Informant 3 fortalde: *«Tiltaka dei fungerer så veldig mykje betre om ein jobbar parallelt med det heime og i barnehagen.»*. Barnehagen skal vere eit supplement til heimen slik Dalen og Tangen (2012) hevdar, og derfor vil det vere naturleg å tenkje at tiltak for språket vil ha betre utbytte gjennom eit fungerande samarbeid.

Eit anna funn frå intervjuet handla om korleis ein av pedagogane går fram i samarbeidet med foreldra når ein observerer språkutviklinga til eit barn. Det kom fram at pedagogane har eit fokus på å beskrive tydeleg kva ein observerer. Dette handla om å få fram det ein har observert og knytte det til kva ein forventar av barn på denne alderen. Informant 3 legg vekt på å vere tidleg ute i samarbeidet med foreldre for å kunne setje inn tiltak og unngå ein vente-og-sjå-haldning. Det kjem fram når ho fortel:

«At ein har gått og lurt litt, men ikkje sagt noko til foreldra også plutseleg: «nei, no er vi så bekymra!» og fortel foreldra at vi er bekymra og har lyst å tilvise. Da har ikkje foreldra fått tid til å undre seg. Så det å få dei med på laget heilt frå starten det er viktig!»

Som Rygvold (2017) nemner kan det vere store variasjonar i barns utvikling av språket som kan vere utfordrande for å kunne avgjere om barnet følgjer den forventa utviklinga. Med grunn i dette har informant 1 fokus på å undre seg i lag med foreldra når det kan vere grunn til bekymring og på ein tydeleg måte beskrive korleis situasjonen er. På denne måten få fram kor barnet ligg i språkutviklinga, og kunne setje inn tiltak med grunn i eit godt samarbeid for å kunne førebyggje utviklinga av språkvanskar. Det kan derfor tenkjast at eit tidleg og gjennomgåande samarbeid med heimen spelar ein viktig rolle for barnets språklege utvikling. Som pedagog skal ein leggje til rette for alle barna

og støtte dei gjennom alle åra i barnehagen. Dette blir støtta av Nordahl mfl. (2018) som peikar på at barn med svake språkferdigheiter treng vedvarande støtte og tiltak for å fortsette utviklinga si.

4.3.2 Overgangen frå barnehage til skule

I denne oppgåva ville eg få fram korleis ein samarbeider i overgangen frå barnehage til skulen. Dette var eit av forskingsspørsmåla mine for denne oppgåva då fleire studer viser at det språklege fundamentet som vert lagt i tidlege år har ei stor betydning for læring seinare i livet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Rammeplan for barnehagen (2017) lovpålegg barnehagane å samarbeide med skular for å sikre ein trygg overgang for førskulebarna. Eit av funna omhandla kva pedagogane opplevde som viktig informasjon å utveksle med skulen om barna. Dette var blant anna om barna hadde spesialpedagogisk hjelp, språkvanskar eller andre typar vanskar. Dei forklarte dette i lys av å kunne gi barna den hjelpa dei treng så tidleg som mogleg. Viktigheita blir presisert av Høier (2012) som seier at barnehagar med fokus på god språkstimulering har stor innverknad på barnas skulefaglege prestasjonar. Informantane var tydelege på at dei ville gi eit innblikk til skulen om kva slags barn dei får både ved barnas sterke sider og ved eventuelle utfordringar. I dette la dei pedagogiske leiarane vekt på å gi skulen eit innblikk i kva behov det einskilde barnet har i barnehagen. Det kom også fram av intervjuet at å utveksle informasjon om korleis barnet har utvikla seg i barnehagen kunne vere gunstig for å leggje til rette for barna i overgangen.

Informant 3 kunne fortelje dette om barnehagens rolle i overgangen: *«Og i forhold til tidleg innsats så tenkjer eg at dersom skulane skal kunne ha tidleg innsats så må dei ha informasjon i frå oss i barnehagen.»*. Dette kan setje lyset på viktigheita av barnehagen som arena også for å sikre at innsatsen som har blitt sett inn i barnehagen blir overført til skulen. Kunnskapsdepartementet (2017) viser til at dei forskjellane som ein finn blant barna i barnehagen kan forsterke seg i skulealder, og at tiltak i seinare tid vil vere mindre effektive. På denne måten kan det vere grunn til å tru at informasjonsflyten mellom barnehagen og skulen kan spele inn for barnas vidare læring og resultat. Dette blir også støtta av St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) som seier at vi kan unngå sløsing av verdifull tid ved å byggje vidare på eksisterande kunnskap. Det vil stille krav til samarbeidet slik at skulen har informasjon tidleg nok til å kunne setje inn støttande tiltak for dei barna som kan ha behov for ekstra språkstøtte.

Gjennom intervjuet kom det fram at det kan vere nokre utfordringar ved samarbeidet mellom barnehagen og skulen. Utfordringane som blir nemnd av informantane handlar om samtykke frå foreldre til informasjonsutvekslinga, korleis ta vare på alle barna i overgangen og ikkje berre dei med identifiserte vanskar, og korleis ein nyttar seg av informasjonen som blir gitt frå barnehagen. For å kunne sikre ein god overgang frå barnehagen til skulen forpliktar det eit godt samarbeid med både heimen og skulen slik Buli-Holmberg (2012) nemner. Då kan det vere interessant å sjå på noko som kom fram i intervjuet med informant 3. Ho fortalde: *«Eg har jo eit inntrykk av at det er variasjonar på kva og korleis ting blir tatt i mot når barnet begynn på skulen, i forhold til den informasjonen som vi delar da.»*. Når vi ser på dette sitatet opp i mot den tidlegare nemnde informasjonsflyten kan det verke som at dei pedagogiske leiarane kan leggje til rette for eit potensielt godt samarbeid med skulen. Barnehagen må også ha samtykke av foreldre for å utveksle informasjon. Dette kan derimot føre til utfordringar for barnet dersom skulen ikkje mottek, oppfattar eller nyttar seg av informasjonen dei får. Det kan derfor vere grunn til å tru at ein må kome fram til ein felles forståing mellom dei ulike barnehagane og skulane om kva ein utvekslar. Dette er i tråd med det Dalen og Tangen

(2012) understrekar knytt til barns vidare språkutvikling. Til sist handlar det om korleis dei ulike skulane tek i mot og nyttar seg av den informasjonen barnehagen i samarbeid med heimen har utveksla.

5 Avslutning

5.1 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgåva har prøvd å svare på problemstillinga: «Korleis forstår og legg pedagogiske leiarar til rette for tidleg innsats med vekt på barns språkutvikling i barnehagen?». For å summere opp oppgåva vil eg halde meg til dei tre hovudkategoriane oppgåva er drøfta i. Funna i første del om tidleg innsats kan indikere ein einigheit blant pedagogane i definisjon av omgrepet. Dei pedagogiske leiarane nemner at tidleg innsats handlar om å vere tidleg ute og førebyggje at barn utviklar store vanskar. På den andre sida kan det sjå ut som at omgrepet i stor grad er prega av forståinga til dei tilsette i barnehagen. Dette kan medføre store variasjonar rundt innhaldet ein legg til arbeidet med tidleg innsats. Ein potensiell risiko som kan oppstå er at barn ikkje får den hjelpa og støtta dei treng tidleg nok. Med grunn i dette kan det tenkjast at tidleg innsats ikkje har klare eller tydelege nok rammer å gå ut i frå. Funna mine kan tenkjeleg støtte seg til det Vik og Hausstätter (2014) nemner om eit behov for diskusjon rundt eit felles rammeverk om tidleg innsats. Dette rammeverket bør tenkjeleg vere basert på den pedagogiske plattformen norske barnehagar er bygd på.

I den andre delen av oppgåva, som omhandlar språkmiljøet, opplevde eg at språkmiljøet i stor grad blir sett saman gjennom eit gjennomgåande samarbeid innanføre dei ulike personalgruppene. Det verkar som at barnehagane prøvar å nytte den kompetansen som ligg blant dei tilsette. Dei belyser dette ved å kunne få fleire blikk og meiningar rundt barnas språklege utvikling og nytte dette samarbeidet for å drive språkmiljøet vidare både på individ- og systemnivå. Funna viser også at barnehagane nyttar seg av samarbeid med andre instansar for råd knytt til det generelle språkmiljøet og retta mot enkeltbarn. Eit funn som står sentralt i oppgåva handlar om korleis pedagogane organiserer barnehagekvardagen. Dei har eit fokus på å nytte små grupper for å sjå alle barna og ha betre moglegheiter til å fange opp dei barna som kan streve språkleg og sosialt. Ved å nytte ein slik strategi får dei vaksne meir tid og nærare kontakt med barna til å kunne støtte dei i lek og aktivitetar.

Eit gjennomgåande funn i oppgåva rettar seg mot vaksenrolla i barnehagen. Støttande vaksne, som er godt førebudde til ulike aktivitetar og som klarar å sjå alle barnas behov, er ein grunntanke som kjem fram fleire gonger i løpet av oppgåva. Eg oppfattar at barnehagane stil krav til korleis dei vaksne skal handle og agere i samspel med barna. Dette gjer dei gjennom å nytte ulike strategiar, situasjonar og kontekster ein møter i barnehagen. Eit eksempel på dette handlar om korleis dei vaksne opptre i kvardagssituasjonane, som nemnd har stor betyding for språkmiljøet i barnehagen. Det kjem fram av funna mine at personalet bør vere bevisste over si eiga rolle i barnehagens språkmiljø. Pedagogane peikar på relasjonar mellom barn og vaksne, der den vaksne kan belyse ulike sider av språket og bidrege til å auke barnas språklege bevisstheit.

For å sikre eit språkmiljø av høg kvalitet vil det pedagogiske tilbodet barnehagane tilbyr stå sentralt. Funna mine viser at pedagogane tilbyr varierte aktivitetar som kan setje fokuset på språkstimulering. I desse aktivitetane fokuserer dei både på å kunne fenge heile barnegruppa, men også ta omsyn barnas individuelle behov. Det kan sjå ut som at barnehagane må vere bevisste på balansegangen mellom vaksenstyrte og barneinitierte

aktivitetar slik at alle barna får ta del i aktivitetane. Dette vil vere viktig ettersom forskning viser at barn med låge språkferdigheiter leikar oftare aleine, eller strevar med å ta del i rolleleiken. Det er noko som potensielt kan vere negativt for barnets sosiale kompetanse og for å kunne bruke språket hensiktsmessig og variert i ulike kontekstar. Eg fann at dei pedagogiske leiarane er opptekne av å nytte kvardagssituasjonane som for eksempel garderobesituasjonen og måltidet til å støtte barnas språk i ein naturleg kontekst.

Barnehagane observerer alle barna i det daglege pedagogiske tilbodet og nyttar kartlegging der det trengs for å arbeide spesifikt med barnas språk. Funna viser at denne observasjonen skjer i eit tett samarbeid med heile personalgruppa. Pedagogane trekk fram ulike opplevingar rundt kartleggingsverktøy i barnehagen. Dei belyser for det første kartlegging der ein er bekymra for barnets utvikling då kompetansen som ligg til grunn på avdeling kan vere nok, men å kartlegge der det trengs. Det kjem fram at det kan vere variasjonar ved det profesjonelle skjønnet om kva tid ein er bekymra for eit barns språklege utvikling. For det andre blir kartlegging sett på som ein hjelp til å setje inn hensiktsmessige tiltak. I arbeidet med observasjon, kartlegging og igangsetting av tiltak er dei opptekne av å nytte naturlege situasjonar i barnehagekvardagen framfor å trene på språket. Eg oppfattar dette som hensiktsmessig då barna kan få meir læring og utvikling av språkets ulike sider ved å kople språket til daglege situasjonar og kontekster ein møter.

I den siste delen av oppgåva som handlar om samarbeid, kan funna mine indikere at eit godt samarbeid med heimen kan vere avgjerande for arbeidet med barns språkutvikling og førebyggje utvikling av språkvanskar. Pedagogane trekk fram problematikk rundt arbeidet med barnets utvikling dersom ein ikkje har foreldre på lag frå starten av. Dei er opptekne av ein god dialog frå dag ein, og eit tett samarbeid der ein kan beskrive og fortelje alt ein observerer og tenkjer. Det er noko som står sentralt i arbeidet med tidleg innsats i barnehagen. Pedagogane peikar på viktigheita ved eit godt samarbeid då tiltaka tenkjeleg fungerer best når dei blir arbeidd med både i barnehagen og i heimen. Eg oppfattar det derfor som at barnehagane prøvar å leggje til rette for alle barna i sitt daglege verke og tar med foreldra sine innspel for barnets utvikling.

Det siste hovudfunnet mitt omhandlar samarbeid med skulen i overgangen frå barnehagen til skulen. Pedagogane la vekt på å gi skulen eit innblikk i kva styrkjer og utfordringar dei ulike barna har. I funna mine kunne eg sjå at pedagogane opplevde nokre utfordringar ved samarbeidet. Dei viste til store variasjonar i korleis skular tek i mot den informasjonen barnehagen gir, samt at ein må ha samtykke frå foreldre angåande informasjonsflyten. Dette kunne gjere det utfordrande å utføre tidleg innsats då skulane kan vere avhengige av barnehagens informasjon for å kunne leggje til rette for barna frå dag ein. Eg oppfattar det som at pedagogane ynskjer å gi informasjon om blant anna barnets språklege utvikling for at barna skal kunne ha eit best mogleg utgangspunkt over i skulen. Til sist vil det derimot handle om korleis skulen tek i mot og nyttar seg av denne informasjonen for at tidleg innsats som prinsipp skal kunne fungere.

Når eg ser på empirien min opp i mot teori og tidlegare forskning opplev eg at det finnes samanhengar retta mot arbeidet med tidleg innsats for barnas språk i barnehagen. Funna indikerer eit fokus på sentrale delar innanfor kjenneteikna for eit godt språkmiljø i barnehagen som kan ha ein førebyggjande effekt for utvikling av språklege vanskar. Eg oppfattar likevel at omgrepet tidleg innsats bør bli konkretisert gjennom eit teoretisk rammeverk bygd på den norske pedagogikktradisjonen. Dette ettersom at informantane

peikar på at tilsette i barnehagen har variert kompetanse og ulik forståing av kva tid ein skal setje inn tiltak. Det er noko som potensielt kan gjere at den tidleg innsatsen ikkje blir utført slik den var tenkt å vere i barnehagen.

Vegen vidare for forskning på feltet kan vere å setje lys på tidleg innsats i ein norsk pedagogisk barnehagetradisjon for å finne ein felles ramme å byggje definisjonen ut på. Elles kan ein forske vidare på tidleg innsats og språket i barnehagen retta mot barna utan norsk som morsmål. Det kan også vere interessant å undersøkje vidare korleis tidleg innsats blir tatt vare på i overgangen frå barnehagen til skulen. Dette spesielt ettersom at delen av spesialpedagogisk hjelp reduserast frå barnehagen til skulen.

Referanser

- Andresen, R. (2017) Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I: A. Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg., s. 114-137).
- Arnesen, A. (2017) Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I: A. Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg., s. 69-92).
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21-36) Oslo: Cappelen DAMM.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 11-20) Oslo: Cappelen DAMM.
- Blackburn, C., & Aubrey, C. (2016). Policy-to-practice context to the delays and difficulties in the acquisition of speech, language and communication in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 414-434. DOI: 10.1080/09669760.2016.1244046
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 71-86) Oslo: Cappelen DAMM.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dalen, M., og Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I: E. Befring, & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 220-239) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*. 3(2), 119-136. DOI: 10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02
- Hansen, J, E., & Alvestad, M (2018). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 128-141. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412052
- Harboe, T. (2006). *Indføring i samfundsvidenskabelig metode*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

- Hjetland, H, N,. (2017). *Predicting and improving reading comprehension. A quantitative multimethod approach*. Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/handle/10852/63230>
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Høier, J. (2010). Tidlig innsats for livslang læring. Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94(4), 330-340.
- Jalongo, M, R., & Sobolak, M, J. (2011). Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Educ J*, 38, 421-429. DOI: 10.1007/s10643-010-0433-x
- Johnson, R. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education the Professional's Voice*, 118(2), 282-292. Henta frå https://www.researchgate.net/profile/R_Johnson3/publication/246126534_Examining_the_Validity_Structure_of_Qualitative_Research/links/54c2af380cf219bbe4e93a59.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld. nr. 23 (2007-2008)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24 (2012-2013)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Law, J. (2000). Children's communication: development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamnhe (Red.) *Communication difficulties in childhood: a practical guide*. (s. 3-32). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- McDonagh, J., & McDonagh, S. (2008). Learning to Talk, Talking to Learn. I: J. Marsh, & E. Hallet (Red.) *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*. (s. 1-17). UKLA: The United Kingdom Literacy Association. Henta frå https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/23582_01_Marsh_Ch_01.pdf
- McLeod, R. H., Kaiser, A. P., & Hardy, J. K. (2019). The Relation Between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(2), 103–116. DOI: 10.1177/1053815117702927
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap humaniora juss og teologi*. Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Henta frå <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. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>
- Regjeringen. (2006). *Tidlig innsats for livslang læring*. (Pressemelding, 15. desember 2006). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2006/tidlig-innsats-for-livslang-laring/id439078/>
- Regjeringen. (2017). *Forsterket plikt til tidlig innsats*. (Pressemelding, 24. mars 2017). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larelyst/id2545169/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A. (2012). Språkvansker hos barn. I: E. Befring, & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 323-340) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Simonsen, E., & Kristoffersen, A-E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I: A. Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg., s. 229-250).
- Slavin, R. E., & Chambers, B. (2017). Evidence-based reform: enhancing language and literacy in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 778-784. DOI: 10.1080/03004430.2016.1211121
- Stangeland, E, B., (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*. 25(1), 106-121. DOI: 10.1080/1350293X.2016.1266224

- Terrell, P. & Watson, M. (2018). Laying a Firm Foundation: Embedding Evidence-Based Emergent Literacy Practices Into Early Intervention and Preschool Environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 148–164. DOI: 10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Henta frå <https://www.udir.no/rammeplan>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. I: *Nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1-13. Henta frå <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/647/1052>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer). Henta frå <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/298860/Phd5%20Vik.pdf?sequence=1>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). *Fra «early intervention» til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt om tidleg innsats med vekt på barns språkutvikling:

Semi-strukturert forskingsintervju

Introduksjonsspørsmål:

1. Namn, alder, utdanning og kor lenge har du arbeidd som pedagogisk leiar?

Tidleg innsats:

2. Korleis forstår du omgrepet tidleg innsats?
2A: Tydelegheita i omgrepet?
2B: Etablert omgrep i profesjonen?
3. Korleis opplev du tidleg innsats i praksis i barnehagen?
3A: Kva fører det med seg?
3B: Korleis er det å forhalde seg til omgrepet?
3C: Kjem det fram i årsplanen?

Barns språkutvikling:

4. Korleis forstår du tidleg innsats knytt til barns språkutvikling?
4A: Kva opplev du det gjer med deg som profesjonell aktør i barnehagen?
5. Kan du fortelje litt om korleis de arbeider med tidleg innsats med tanke på barns språkutvikling i barnehagen?
5A: For heile barnegruppa?
5B: For det individuelle barnet?
6. Kva opplev du som viktig for språkmiljøet i barnehagen?
6A: Har det nokre strategiar de arbeider med? Prosjekt?
6B: Kva slags type materiell har de i barnehagen?
6C: Korleis arbeider de med bevisstgjerjing av språket?
7. Kva rutinar har de for å arbeide med barns språkutvikling dersom det er vekt bekymring for språkutviklinga?
7A: Korleis opplev de å planlegge og gjennomføre tiltak før ei evt melding til spesialpedagogisk teneste?
8. Kva skal til for at du tenkjer å setje inn tiltak for eit barn med tanke på språkutviklinga?
8A: Kva ligg til grunn for bekymring for eit barns språkutvikling?
9. Kva førebyggjande strategiar har de for å støtte barns språkutvikling?
9A: Korleis observerer de barna?
9B: Nyttar de kartleggingsverktøy?

Overgang til skule og samarbeid med føresette:

10. Kva tankar har du rundt tidleg innsats knytt til overgangen frå barnehage til skule?

10A: Korleis opplev de informasjonsutvekslinga med skulen?

10B: Kva tenkjer du er viktig informasjon å utveksle med skulen?

11. Kva opplev du som viktig i samarbeidet med føresette for barnets språklege utvikling?

11A: I overgangen frå barnehage til skule?

11B: For barnets vidare språkutvikling?

Avsluttande spørsmål:

12. Er det noko meir de ynskjer å leggje til angående emnet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Tidlig innsats med vekt på barns språkutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogiske ledere forstår og legger til rette for tidlig innsats med vekt på barns språkutvikling i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. Tidlig innsats er et begrep som er mye omtalt fra politisk hold og bestemmer mye av praksisen for hvordan man ønsker det skal være i utdanningsløpet. Formålet med denne undersøkelsen er å få en forståelse av hvordan pedagogiske ledere forstår sin rolle og bruker dette begrepet i praksis i barnehagen. Et av forskningsspørsmålene mine går derfor ut på hvordan de pedagogiske lederne forstår og legger til rette for tidlig innsats knytt til barns språk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet med Vebjørn Osmundsvåg Furnes som masterstudent og Per Egil Mjaavatn som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du arbeider med barns språk hver dag og har det pedagogiske ansvaret for en hel barnegruppe. Kriteriene vi har brukt for utvelgelse er at den pedagogiske lederen

- arbeider på storbarnsavdeling (3-6år)
- har arbeidet i barnehage i minimum 2 år

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å være med på ett intervju som vil ta ca. 45 min. Intervjuet vil bestå av deg som pedagogisk leder i samtale med meg som intervjuer diskutere og reflektere rundt spørsmålene mine. Intervjuet er et semi-strukturert intervju. Det vil innebære at intervjuet har satt opp noen temaer og spørsmål som er utgangspunktet for samtalen. Dine opplevelser og tanker i samspill med meg som intervjuer er fokuset for samtalen. Det vil derfor ikke være et fokus på riktige eller gale svar da det er hvordan samtalen utvikler seg som vil bli det sentrale.

For å kunne sikre anonymiteten er det viktig at navn på barn eller barnehager ikke blir nevnt i intervjuet slik at ingen informasjon kan bli gjenkjent. Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker. Lydopptaket vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig. Underveis vil opptaket kun bli behandlet av intervjuer, og oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og du som forskningsdeltaker vil i det ferdige produktet bli gitt full anonymitet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun Vebjørn Osmundsvåg Furnes som har tilgang til lydopptaket og transkripsjonene.
- Informantene vil bli kodet og anonymisert som Informant 1, Informant 2 osv., i oppgaven slik at ingen kan gjenkjennes. Navn på barnehagene identifiseres ikke. Alle identifiserende bakgrunnsopplysninger vil bli utelatt fra oppgaven.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca. 15. september 2020. Lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt og innlevering av oppgaven.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Vebjørn Osmundsvåg Furnes ved NTNU på epost vebjorof@stud.ntnu.no eller på telefon 90509703
- Per Egil Mjaavatn ved NTNU på epost per.egil.mjaavatn@ntnu.no eller på telefon 73598103
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Vebjørn Osmundsvåg Furnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tidlig innsats med vekt på barns språkutvikling, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. september, 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD Vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgåve om tidleg innsats knytt til barns språkutvikling i barnehagen.

Referansenummer

642328

Registrert

09.01.2020 av Vebjørn Osmundsvåg Furnes - vebjorof@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Egil Mjaavatn, per.egil.mjaavatn@ntnu.no, tlf: 73598103

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vebjørn Osmundsvåg Furnes, vebjorof@stud.ntnu.no, tlf: 90509703

Prosjektperiode

13.01.2020 - 15.09.2020

Status

18.03.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

18.03.2020 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 16.03.2020. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

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

10.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

