

Lena Andreassen

Tidlig innsats i språkarbeid på småbarnsavdeling 0-3 år

«Forsinket språkutvikling og tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling»

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2022

Lena Andreassen

Tidlig innsats i språkarbeid på småbarnsavdeling 0-3 år

«Forsinket språkutvikling og tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling»

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien handler om hvordan pedagogisk personell i barnehagen legger til rette for tidlig innsats i språkarbeid på småbarnsavdeling 0-3 år og fanger og følger opp de minste barna med mulige utviklingsmessige språkforstyrrelser. Den går inn på hvordan de voksne på småbarnsavdeling legger til rette for et godt språkmiljø og de minste barnas språkutvikling på sine avdelinger. Formålet med denne studien er å øke kunnskapen om hvordan de fanger opp disse barna «som bekymrer» i sin språkutvikling og hvordan prosessen for å bistå barnet i dette, gjennomføres i praksis. Samtidig fokuserer denne studien på den magefølelsen som oppstår hos de voksne når de er bekymret for et barns språkutvikling. Hva slags tiltak igangsettes og hvilken betydning de voksne har i språkutvikling til hvert enkelt barn og i styrkingen av språket generelt på avdelingen. Det pedagogiske personalets erfaringer og kunnskap rundt språkutvikling og språkmiljø vil drøftes opp mot teori på feltet.

Gjennom mitt formål og tema for studiet har jeg kommet frem til følgende problemstilling: *På hvilken måte fanger pedagogisk personell på småbarnsavdeling opp de barna som sliter i sin språkutvikling og hvordan jobber de i praksis med tidlig innsats rundt språk og språkmiljøet på avdelingen, i møte med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?* I tillegg har jeg valgt å lage en underproblemstilling som skulle gå på denne magefølelsen som kan oppstå hos det pedagogiske personalet rundt denne forsinkelsen i tilegnelse av språk. Den lyder som følgende: *Mange får en magefølelse på at her trengs det tiltak rundt barnets språkutvikling. Hvordan oppstår en slik magefølelse?*

I teorigrunnlaget presenterer jeg aktuell teori og forskning på språkutvikling og språkvansker hos de minste barna. Barnas språkmiljø og språklige forbilder. Deretter går jeg inn på forebygging og tidlig innsats i arbeidet med språkstimulerende tiltak og til slutt personalets betydning i språkfremming på avdelingen.

I denne studien er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Utvalget består av to informantgrupper, med tre informanter i hver gruppe hvor stillingstittel varierte. For å innhente datamaterialet er det benyttet semistrukturert gruppeintervju.

Det pedagogiske personalet har en stor og viktig oppgave i møte med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Funn fra studien viser til at det er svært krevende å anslå om barnet har en utviklingsmessig språkforstyrrelse, er sen i sin språkutvikling «late talker» eller er en språksamler. Det kom frem av mine informanter at det er bra dette tema kommer på dagsorden og at det fokuseres på tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling.

Summary

This study is about how pedagogical staff in the kindergarten facilitates early intervention in the year group 0-3 and captures and follows up the youngest children with possible developmental language disorders (DLD). It discusses how the adults in the young children's ward facilitate a good language environment. The purpose of this study is to increase knowledge about how they capture these children "who worry" in their language development and how the process of assisting the child in this is implemented, works in practice. At the same time, this study focuses on the gut feeling that arises in adults when they are concerned about a child's language development. What kind of measures are initiated and what significance do the adults have in the language development of each individual child and in the strengthening of the language in general in the ward? The pedagogical staff's experiences and knowledge of language development and language environment will be discussed against theory in the field.

Through my purpose and theme for the study, I have come to the following problem: In what way do pedagogical staff in the toddler department catch the children who are struggling in their language development and how do they work in practice with early intervention around language and the language environment, in meeting children with developmental language disorders? In addition, I have chosen to create a sub-problem that should go on this gut feeling that can arise in the pedagogical staff, around this delay in the acquisition of language. It reads as follows: Many people get a gut feeling that measures are needed around the child's language development. How does such a gut feeling occur?

In the theoretical basis, I present current theory and research on language development and language difficulties in the youngest children. Children's language environment and linguistic role models. Then I go into prevention and early intervention in the workplace with language stimulating measures, and finally the importance of staff in language promotion at the ward.

In this study, a qualitative research method has been used. The sample consists of two informant groups, with three informants in each group where the job title varied. Semi-structured group interviews have been used to obtain the data material.

The pedagogical staff has a large and important task in meeting children with developmental language disorders. Findings from the study indicate that it is very demanding to estimate whether the child has a developmental language disorder, is late in his/her language development "late talker" or is a language collector. It emerged from my informants that it is good that this topic is on the agenda, and that the focus is on early efforts around language in the toddler department.

Forord:

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess som har gitt meg rom for å vokse som fagperson og menneske. Jeg har fått kjenne på følelsen av å komme til kort, uro over masterens sideantall, frykt for å ikke finne informanter og et press i å balansere mellom full jobb, sosialt liv og studie. Jeg har fått tilegnet meg ny og spennende kunnskap og erfaringer gjennom dette året med masterskriving.

Tusen takk til mine flotte informanter som har bidratt med erfaringer, meninger og kunnskap under gruppeintervju. Jeg er så takknemlig for at de ville delta og gi meg de verktøyene jeg trengte for å kunne fullføre studiet.

Jeg vil takke min veileder Per Egil Mjaavatn for all hjelp, veiledning og støtte underveis. Han har kommet med gode råd og gitt meg tro på at dette skulle jeg få til. Det har føltes trygt å spørre om hjelp underveis i prosessen.

Jeg ønsker å rekke en stor takk til min fantastiske arbeidsplass for tilrettelegging, støtte og oppmuntring disse to årene med studie. Helt til slutt ønsker jeg å takke min familie og mine gode venner som har støttet og vært der for meg når frustrasjonen har meldt seg. Som har gitt meg troen på at dette skulle gå.

Jeg vil avslutte med et sitat som jeg mener viser hvorfor det å jobbe med barnehagebarns språkutvikling er så viktig. Sitatet er hentet fra boken til Humle & Snowling (2009, s.129):

“Problems in understanding or producing language are among the most frustrating and isolating handicaps that a child can experience”.

Lena Andreassen

Bodø, våren 2022

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemformulering	2
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensinger	3
1.4 Samfunnsrelevant	4
1.5 Oppgavens oppbygging.....	5
2 TEORETISK GRUNNLAG.....	6
2.1 Barns språk og språkutvikling	6
2.1.1 Språkets tre dimensjoner	7
2.1.2 Språkutvikling	9
2.2 Språkvansker	11
2.2.1 Typisk og atypisk språkutvikling	11
2.2.2 Biomedisinsk tilstand og utviklingsmessige språkforstyrrelser	12
2.2.3 Identifisering av de ulike språkvanskene	15
2.3 Barnas språkmiljø og språklige forbilder.....	16
2.4 Forebygging og tidlig innsats	17
2.4.1 Språkstimulerende tiltak	19
2.4.2 Personalets betydning i språkfremming-arbeidet i barnehagen	21
3 METODE.....	21
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	22
3.2 Kvalitativ tilnærming	23
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	24
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide	25
3.3.2 Prøveintervju.....	26
3.3.3 Utvalget.....	26
3.3.4 Rekruttering av informanter	27
3.3.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	28
3.4 Analyse	29
3.4.1 Transkripsjon	30

3.4.2	Koding og kategorisering	31
3.5	Kvalitetskriterier	32
3.5.1	Relabilitet	32
3.5.2	Validitet.....	33
3.5.3	Etiske betraktninger	34
4	PRESENTASJON AV FUNN.....	35
4.1	Språkmiljø på avdelingen.....	36
4.1.1	Voksenrollen i språkarbeid	36
4.1.2	Avdelingens materiell og utforming	38
4.1.3	Språkfremmende aktiviteter.....	38
4.2	Fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	39
4.2.1	Utfordrende å vite om det er språkvanske, språksamler eller sen i språkutviklingen	39
4.2.2	Kjenne på en «magefølelse» og se barnet i en helhet	42
4.2.3	Observasjon og kartlegging.....	44
4.3	Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	45
4.3.1	Tiltak.....	45
4.3.2	Samarbeidspartnere	47
4.3.3	Språkmateriell.....	49
5	DRØFTING	50
5.1	Språkmiljø på avdelingen.....	50
5.1.1	Voksenrollen i språkarbeid	51
5.1.2	Avdelingens materiell og utforming	53
5.1.3	Språkfremmende aktiviteter.....	54
5.2	Fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	57
5.2.1	Utfordrende å vite om det er språkvanske, språksamler eller sen i språkutviklingen	57
5.2.2	Kjenne på en magefølelse og se barnet i en helhet.....	58
5.2.3	Observasjon og kartlegging.....	60
5.3	Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	62

5.3.1	Tiltak.....	63
5.3.2	Samarbeidspartnere.....	64
5.3.3	Språkmateriell.....	67
6	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	68
6.1	Forslag til videre forskning.....	70
7	REFERANSER.....	71
8	VEDLEGG.....	76

1. INNLEDNING

Språket er avgjørende for å gjøre seg forstått, bygge vennskap og formidle følelser og tanker. Språket er noe av det viktigste for barnets utvikling. Barnehagen er en viktig arena for å støtte og bygge videre på barns språk. De ansatte i barnehagen har en viktig rolle med å fange opp de barna som sliter med språkutviklingen og sette i gang tiltak for å hjelpe og støtte disse barna. Barna bruker det meste av sin våkne tid i barnehagen og det er i denne tiden at barna får utfoldet seg i språk gjennom lek og læring, sosialisering og vennsbygging, dialog og fortellinger med de voksne, samtidig som de styrker og tilegner seg begreper og ordforråd i hverdagsrutinene. Det er gjennom språket at vi får tilknytning til et fellesskap, får uttrykt våre grunnleggende behov og ønsker og lærer verden å kjenne. Barn tilegner seg alltid kommunikative og språklige ferdigheter innenfor en relasjonell og sosial ramme. Språket er en del av kulturen vår og et redskap for tilegnelse av sosial og kulturell kunnskap (Tetzchner, 2012). Det er tydelige krav til hva pedagogisk personell i barnehage skal tilby og legge til rette for, når det kommer til språk og kommunikasjon. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) stiller krav om barnehagens formål og innhold, herunder arbeidet og tilretteleggingen for kommunikasjon og språk. *Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23)

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I mine yrkesår som pedagog i barnehage, på både storbarn- og småbarnsavdeling har jeg vært engasjert i barns språkutvikling. Hvordan vi som ansatte på en avdeling kan styrke og gi barna best mulige utgangspunktet i språkutvikling og språktilegnelse. Jeg har som pedagogisk leder og spesialpedagog møtt barn jeg har fått en dårlig magefølelse på, da det kommer til deres språkutvikling. Jeg har kjent på en følelse av at barnet trenger ekstra støtte og tidlig tilrettelegging. Jeg mener det er viktig at vi er bevisst på dette i møte med barn og at vi jobber målrettet med å styrke hele språkmiljøet på avdelingen. Vi som er voksne i barnehagen har et stort ansvar med å bade barna i språket fra tidlig alder, bruke språkfremmende materiell og utstyr, og å være et godt språklig forbilde for barna. Jeg er stor tilhenger av tidlig innsats når det kommer til språkutvikling og språkmiljø i barnehagen og mener jo tidligere vi setter i gang; jo bedre. Kunnskapsdepartementet konstaterer at tidlig innsats skal forstås både som «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår

eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10). Jeg undrer meg over hvorfor en ofte utsetter tiltak for barn i aldersgruppen 0-3 år, når tiltakene kan være så mange og vi allerede har en magefølelse på at barnet strever eller henger etter. Hvor vi mistenker at de trenger støtte i språktilegnelsen. Hvorfor må vi risikere å miste dyrebar tid på å vente med tiltakene og hjelpen for disse barna som har en forsinket språkutvikling eller viser tegn til språkvansker. Her tenker jeg at det vil være positivt å se på hele språkmiljøet på avdelingen og at vi som barnehage satser på å fremme språk på alle avdelinger, store som små. Jeg undrer meg over hva som er personalets tanker rundt dette med å bekymre seg og sette spørsmålstegn ved barnas språkutvikling på en småbarnsavdeling. Under samtale med kollegaer og venner i yrket så er det mange som kjenner igjen denne magefølelsen og denne holdningen av å vente og se. Hvorfor er det da slik at forsinket språk eller språkvansker blir ventet med, spesielt når det kommer til disse barna som «bekymrer» og gjør at vi setter disse spørsmålstegnene? For de yngste barna i barnehagen så er det vanskelig å konkludere med om barnet har en forsinkelse eller en vanske med språkutviklingen. Normalutviklingen vil være innenfor et stort spekter. Noen barn babler og sier sine første ord som ettåring, mens noen barn snakker lite som toåring. Noen barn er «late talkers», der språket utvikler seg normalt på et senere tidspunkt. Mens noen barn vil slite og henge etter de jevngamle barna og ha en forsinket språkutvikling. Spredningen for hva som ligger under normal språkutvikling er stor og vi må også være forsiktig med å gripe for tidlig og hardt inn i en normalutvikling hos de barna som er «normalt seine». Jeg synes dette temaet er nødvendig å forske mer på og bringe opp på dagsorden. Dette blir derfor mitt tema i masteroppgaven.

1.2 Problemformulering

Min problemstilling lyder som følgende:

På hvilken måte fanger pedagogisk personell på småbarnsavdeling opp de barna som sliter i sin språkutvikling og hvordan jobber de i praksis med tidlig innsats rundt språk og språkmiljøet på avdelingen, i møte med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Underproblemstilling:

Mange får en magefølelse på at her trengs det tiltak rundt barnets språkutvikling. Hvordan oppstår en slik magefølelse?

Med pedagogisk personell tenker jeg de ansatte: pedagogisk leder, barnehagelærer, fagarbeidere og assistenter, på den aktuelle småbarnsavdelingen. Det er hele det

pedagogiske personalets ansvar å støtte barns språkutvikling og fange opp forsinket språkutvikling og språkvansker hos barna i barnehagen. I Stortingsmelding 19 (2015-2016) spesifiseres det at de ansattes kompetanse er sentral for et godt og tilpasset barnehage tilbud. De ansatte og kompetansen til de ansatte er viktig for å skape et rikt og variert språkmiljø. De ansatte vil være med å støtte og stimulere språkutviklingen i arbeid med barna. Når de ansatte legger til rette for ulike erfaringer og samhandlinger mellom barn, mellom voksne og barn, så fremmes barnas begrepsutvikling (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Det er vanskelig å sette fingeren på denne magesfølelsen på at et barn har vansker med språket og ikke følger samme utvikling som de jevnaldrende på småbarnsavdelingen. Når vi snakker om de yngste barna så er gjerne denne magesfølelsen enda mer usikker fordi normalutvikling har så store ytterpunkter i alderen 0-3 år. Dette kan igjen føre til at de ansatte ikke reflekterer over språkmiljøet for barna på avdelingen.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensinger

I min masteroppgave vil det være vanskelig å si hva som er normalt og unormalt når det kommer til språkutviklingen på småbarnsavdeling, her tenker jeg på hva som er normalutviklingen i aldersgruppene 0-3 år. Det vil komme en innføring i hva typisk og atypisk språkutvikling er for barnehagebarn, selv om det vil være svært store forskjeller. Men jeg ønsker å høre hva pedagogisk personell tenker om hva som avviker, på den måte at de bekymrer seg og setter spørsmålsteget ved språkutviklingen. Hva får barnehageansatte til å kjenne på denne magesfølelsen og mistenke at et barn har språkvanske eller en forsinket språkutvikling? Jeg ønsker å vite hva pedagogisk personell tenker rundt dette temaet og hva som gir dem grunn til bekymring med hensyn til språket til enkelte barn. Hvilke tiltak settes inn og hvordan jobber de med språket i den daglige driften på avdelingen?

Det har de siste to årene skjedd viktige endringer i terminologien innenfor barns språk og språkutvikling. I den norske versjonen av CATALISE konsensusstudien (Kristoffersen et al., 2021) foretatt av fagfolk fra ulike fagfelt, er det en anbefaling om å benytte seg av begrepet *utviklingsmessige språkforstyrrelser* (DLD) og gå bort fra det som tidligere ble kalt *Spesifikke språkvansker*. De ønsket i forkant av denne CATALISE-studiet å komme frem til en felles terminologi i beskrivelsen av barns vansker med språk, slik at alle faggrupper som jobber med språk kan kategorisere og definere vanskene likt. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) har allerede (høsten 2021) begynt å benytte begrepet inne på deres nettsider med artikler om *utviklingsmessige språkforstyrrelser*.

Jeg har på bakgrunn av ny og relevant forskning valg å benytte meg av begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser» i denne masteroppgaven.

1.4 Samfunnsrelevant

Jeg mener satsning på å fange opp språkvansker hos de minste barna er høyst relevant og dagsaktuelt for min masteroppgave. Hvis vi ser på nyhetsbildet, hva som ligger ute på nett og det som er skrevet om språksatsing i barnehagen via tidsskrifter, artikler og i regelverk, så har det vært et økt fokus på språkarbeid i barnehagen. Det har vært større fokus på studier av språk og språktilegnelse de siste 30 årene. Kristoffersen, Simonsen, Eiesland og Henriksen gjennomførte i 2012 en CDI-basert studie om *Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk* (Kristoffersen et al., 2012) Der benyttet de seg av foreldrerapporteringsinstrumentet MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (ODI), som de hadde tilpasset til norsk. I denne studien så forskerne på vekst og variasjon i språkutviklingen til barn i alderen 8-36 måneder. De ønsket å finne et verktøy som tidligst mulig kan hjelpe å identifisere barn i risikogruppen for språkvansker.

Andre aktuelle studier for å fange opp språkvansker hos barn er CATALISE: A *multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus study. Identifying Language Impairments in children* av Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgt (Bishop et al., 2016). Her ønsket forskerne å komme frem til felles kriterier og identifikasjon for hva som ligger under forsinket og hemmet språkutvikling hos barn. I denne studien intervjuet de logopedier, spesialpedagoger, audiografer, psykologer, barneleger m.m.; til sammen 56 fagpersoner som jobber med barn, for å høre deres synspunkter på hvert aktuelle spørsmål i studien. Året etter (Bishop et al., 2017) kom de ut med del 2 av studien: *Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development*. Bishop, Snowling, Thompson og Greenhalgh ønsket å komme til en enighet i kriteriene og terminologien ved barns språkvansker. De ønsket å forske i hvordan manglende terminologi kan påvirke barnas tilgang til tjenester i samfunnet, samt hindre dem i praksis og ved forskning.

Denne CATALYSE-studien er ikke oversatt direkte til norsk, derfor har en gruppe norske forskere gjennomført en konsensusstudie som har som mål å finne en terminologi for vansker med språk hos barn og unge (Kristoffersen et al., 2021). De ønsket å identifisere og klassifisere, samt knytte en felles term til terminologien. Målet deres var å foreslå enhetlige og oppdaterte norske termer for språkvansker hos barn og oppnå høyst mulig enighet om disse termene hos et panel av 30 fagfolk fra ulike instanser og felt.

6 forskere fra ulike fagfelt fra Universitetet i Oslo, Nord universitet, Frambu, Statped og Universitetet i Bergen gjennomførte den norske studien.

Det har vært en nasjonal satsning på språkkommuner i Norge i tidsrommet 2016-2019 der fokuset var å styrke språket i barnehage, grunnskole og videregående skole. 72 kommuner deltok i denne nasjonale satsningen. I disse språkkommunene ble det stilt krav om at kommunene må ha klare mål for språkarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Dette er samfunnsrelevant fordi de ansatte i barnehagen har så mye å si for tidlig innsats når det kommer til språkvansker og barns språkutvikling. *Personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.24). Vi må være «tidlig på» når vi ser barn hvor språket uteblir og ser de barna som strever med språket. Vi som jobber i barnehage, må gi barna de beste forutsetningene for tilegnelse av språket. Hvis vi kan få inn en større satsning på dette viktige arbeidet på småbarnsavdelinger, så mener jeg at det kan ha en heldig utvikling på hvor tidlig barn får hjelp og hvor tidlig man kan avdekke disse vanskene.

1.5 Oppgavens oppbygging

Jeg har delt inn masteroppgave inn i åtte kapitler. I innledningen går jeg igjennom valg av forskningsfelt, valg av problemstilling og samfunnsrelevans. I kapittel to, det teoretiske grunnlaget, presenterer jeg teori som jeg mener er relevant for min problemstilling og oppgaven for øvrig. Jeg kommer til å ha et stort fokus på språkutvikling, språkvansker og barnas språkmiljø. Deriblant utviklingsmessige språkførstyrrelser, barnehagen og de ansattes rolle i barnas språkutvikling og hvordan fange opp og forebygge språkvansker. Disse temaene skal bidra til å danne en teoretisk forståelsesramme for oppgaven. I kapittel tre skal jeg presentere hvilke metodiske valg jeg har tatt i min studie. Her tar jeg for meg sentrale sider ved den kvalitative forskningsmetoden samt beskrivelser og begrunnelser av mine valg i denne prosessen. I kapittel fire presenterer jeg funnene etter intervju med fokusgruppen. I kapittel fem drøfter jeg mine funn. I kapittel seks er oppsummeringer av oppgaven og noen avsluttende konklusjoner. De siste to kapitlene inneholder referanseliste, og vedlegg sendt og fylt ut av mine informanter.

2 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapitlet skal det redegjøres for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien. Først vil jeg beskrive språkets oppbygging og gå i dybden på barns språkutvikling. Deretter presenterer jeg språkvansker og går i dybden på utviklingsmessige språkforstyrrelser og hvordan en kan identifisere disse vanskene. Videre skal jeg skrive om barns språkmiljø og språklige forbilders betydning i språktilegnelse. Helt til slutt vil jeg komme inn på forebygging og tidlig innsats når det kommer til språkstimulerende tiltak, og personalets rolle og betydning i arbeidet med språkfremming hos de minste barna. Teoriene jeg har valgt å trekke fram i teorkapittelet blir senere løftet fram i oppgavens drøftingsdel.

2.1 Barns språk og språkutvikling

Språket er unikt for mennesker, der ord og språklige kategorier har vokst frem i fellesskap, for at vi skal kunne utvikle og kommunisere kunnskap, snakke om ting som angår oss, kunne organisere oss i kollektive virksomheter og dele erfaringer gjennom læring og kommunikasjon. Det er gjennom språket vi kan forstå andres perspektiver og ta del i deres tanker (Bele, 2008). Høigård (2019) hevder at noe av det viktigste som skjer i barns liv er å lære språk. Videre beskriver hun at det er gjennom språket vi lærer oss å forstå verden, vi får en økende innsikt i oss sjøl, vi får ta del i språksamfunnets kultur og vi trer inn i et fellesskap med andre mennesker. Tetzchner (2012) beskriver at barn bruker språket med den intensjon om å formidle noe til en annen part. Selve formålet til barnet kan variere betraktelig med hvem det prater med eller situasjonen. Det kan være for å få noe, for å få vite, for at de vil fortelle noe, eller et ønske å opprettholde samtalen.

Language is so readily acquired and so universal in human affairs that it is easy to forget what a complex phenomenon it is (Bishop, 1997, s. 1). Som Bishop (1997) beskriver ovenfor så kan man fort glemme av hvor komplekst språk og språkutvikling er. En tenker at språk er universelt og lett å lære, men for noen barn er ikke språk så enkelt å mestre. Lyster (2013) beskriver i sin definisjon på språket, at det er språket som utvikler oss. Har man et dårlig utviklet språk kan det hemme vår utvikling. Det er derfor viktig at språkarbeidet står sentralt på dagsorden og jobbes med systematisk både i barnehage og på skole. For språket er et symbolsystem som barn lærer i ulikt tempo og på ulike måter.

I min masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av Passer & Smith (2004) sin definisjon av språk. Der de sier at ordene, eller de språklige symbolene kan kombineres

slik at vi kan skape uendelige antall setninger som gjør det mulig for oss å formidle og dele tanker, følelser, ideer behov og ønsker til hverandre (Passer & Smith, 2004). I deres definisjon ser vi at det gjøres ett skille mellom den verbale kommunikasjonen som tale-, tegn- og skriftspråk og den ikke-verbale kommunikasjonen som følelser, mimikk og kroppsspråk.

Videre ønsker jeg å støtte meg på definisjonen til Høigård (2019), der hun beskriver at språktilegnelsen til barna skjer i samspillet med andre mennesker. Barna lærer språkssystemet og språkbruk gjennom egne språklige erfaringer. De danner seg hypoteser, prøver ut hypotesene og justerer dem frem til bruken og grammatikken som er gjeldene i voksensamfunnet. *Språktilegnelsen anses av mange som den største intellektuelle bragd vi noen gang behøver å gjennomføre* (Bloomfield, 1933; Lust, 2006, sitert i Torkildsen 2010, s.171).

Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) henviser til Wadman, Drukin og Conti-Ramsden (2008) i boken sin, som sier at språk er nøkkelfaktor i kommunikasjon og barn og unge som har problemer med å uttrykke seg eller forstå, vil være sårbare i sin kommunikasjon med andre mennesker. Det å ikke kunne ta del i et fellesskap på lik linje med andre, vil skape frustrasjon hos vedkommende, uansett hva språkvansken skyldes. En slik språkvanske vil kunne være med å skape lærevansker og videre frustrasjon, som igjen kan gi utslag i tilbaketrekking og utagerende atferd. Midthassel et al. (2011) uttrykker at dette vil kunne være en risikofaktor for barnets videre psykososiale utvikling.

2.1.1 Språkets tre dimensjoner

Det å kunne bruke språk innebærer at en er i stand til å beherske en del «uskrevne regler» i måten vi kommuniserer med hverandre på. Herunder turtaking, hvordan vi holder oss til tema, rette misforståelser, kunne stille spørsmål, utdype, bruke blikk, gester og mimikk for å støtte meningen i dialogen og/eller vise at vi forstår og lytter (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

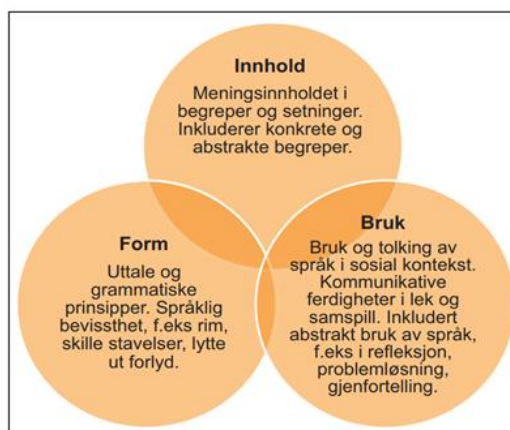
Bloom og Laheys (1978) har delt språket inn i tre dimensjoner: et *innhold* (semantikk), *gen form* (struktur) og *bruk* (pragmatikk). Sæverud et al. (2011), Rygvold (2012) og Utdanningsdirektoratet (2017) viser til Bloom og Laheys språkmodell og hvordan de tre dimensjonene påvirkes og utvikles av hverandre på en betydningsfull måte. Hvis vi ser på eksemplet fra språk-veilederen (Udir, 2017) så er eksempelet som er tatt med der, et eksempel på de tre dimensjonene i språket og hvordan de blir involvert og tatt i bruk

hos et jentebarn på ett år. Barnet sier «mokka-mokka», mens hun ser på moren og peker på smokken som ligger på bordet.

Språkets innhold eller semantikk handler om språkets semantiske side, altså ord og ordkombinasjonens betydning. Det viser til meningen og innholdet som skal uttrykkes gjennom ord og setninger. Herunder personens samlede kunnskap om relasjoner, objekter og hendelser. Jentebarnet har lært seg ordet smokk «mokka», som representerer denne smokken på bordet, den faktiske gjenstanden.

Språkets form eller struktur består av fonologi (språklyder og kombinasjoner av språklyder), morfologi (hvordan ord er oppbygd, hvordan ordene lages og bøyes) og syntaks (hvordan ordene knyttes sammen og organiseres for å lage ulike typer meningsfulle setninger) – disse lingvistiske elementene som gjennom lyder og symboler fører til mening. Jentebarnet har ikke etablert korrekt uttale for ordet «smokk», men hun er på gang med å beherske ordets rette form.

Språkets bruk (pragmatikk) handler om hvordan vi tolker og bruker ordene og språket på en korrekt måte i en sosial kontekst. Det viser til våre evner og ferdigheter i å bruke språkets innhold- og formside i kommunikasjon med andre i ulike sosiale sammenhenger. Bruken av språket vil variere ut fra konteksten språket inngår i, hvilken funksjon eller hensikt språkhandlingen har i samhandling med andre. Jentebarnet bruker blikket til å se på moren, ord for å ytre hva hun vil ha og gestikulerer med pekefingeren til moren for å lede oppmerksomheten mot smokken hun vil ha (Sæverud et al. 2011; Rygvold, 2012; Udir, 2017).



Figur 1. Bloom og Laheys språkmodell (1978), hentet fra Stortingsmelding 19 (2015-2016).

Bloom og Lahey (1978) definerer språk som integrasjonen av innhold, form og bruk med utgangspunkt i denne språkmodellen. Ifølge Bloom & Lahey (1978) er denne inndelingen av språket grunnleggende for å forstå språkvansker og beskrive språkutvikling (Bloom & Lahey, 1978). Helland (2019) beskriver at språkforskere deler språket inn i elementene *form*, *innhold* og *bruk*, og disse elementene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, men kan brukes separat for å analysere de ulike språklige elementene.

2.1.2 Språkutvikling

Tetzchner (2012) beskriver at barns språkutvikling er grunnleggende for deres kulturalisering, deres personlige- og sosiale utvikling. Han uttrykker derfor at i arbeid med barn, er dyp kunnskap om barns språk, om hva barn kan formidle og hva barn forstår, helt nødvendig kunnskap å besitte for de som jobber med barn. Når man har jobbet noen år i barnehage, ser man at barn utvikler seg i ulikt tempo og med ulike styrker innenfor sin språkutvikling. Jeg har sett store variasjoner i hvor tidlig de aktivt benytter lyder, babling, ord, mimikk og gester i sin språkformidling. Tetzchner et al. (1993) beskriver at variasjonene for når barn sier sine første ord, avhenger av voksnes kriterier for når man kaller barneytringer voksenlike ord.

Barns språktilegnelse skjer i et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, kulturelle og sosiale faktorer. Fordi så mange ulike forhold bestemmer hvordan et barn utvikler språket sitt, vil det også være store variasjoner innenfor den såkalte normale utviklingen.

(Lyster, 2013, s.71)

Det at variasjonen i barns språkutvikling er så stor, kan gjøre det vanskelig for ansatte på småbarnsavdeling å vite når de skal sette spørsmålstegn ved språkutviklingen til barn. De kan derfor vente med tiltak og kartlegging. Språket er et symbolsystem som barn lærer i ulikt tempo og på ulike måter. Det vil derfor være viktig at språkarbeidet i barnehagen er sentralt på dagsorden og jobbes med systematisk (Lyster, 2013). Helland (2019) viser til at den norske pedagogikken ofte har vært styrt av en «vente-og-se»-holdning. Hun beskriver at tanken bak denne holdningen er at barnehagen skal være lekebasert, ikke lærebasert, og at barnet skal få følge sin naturlige utvikling uten at barnet skal oppleve stigmatisering ved at det gis spesialtrening. Denne «vent-og-se»-holdningen kan være riktig for noen barn, de som først og fremst bare har en forsinket språkutvikling. Men uheldig for de barna som har en avvikende språkutvikling.

Når barnet lærer språk så må barnet identifisere betydningsfulle språkmønstre i talen de hører og lagre disse i sitt langtidsminne, slik at de gjenkjennes som familiære ord med informasjon om fonologisk form og ordets betydning (Bishop, 1997). Det vil si at barnet skal kunne oppfatte ordene i talestrømmen, lagre dem i sitt langtidsminne og så prøve å benytte dem i egen tale. Det er en prosess som krever mye av barnet, det er stor variasjon på når barnet mestrer dette.

Kvillo (2010) trekker inn at den første perioden i språkutviklingen er noenlunde lik på tvers av kulturer. Ordene «ja», «nei», «mamma» og «pappa» etableres tidlig, uavhengig barnas kultur. Uansett morsmål og etnisitet så kan man forvente at disse orden uttales korrekt ved 18- til 24- måneders alder. Det er sjelden at barn uttaler sitt første ord før

de er ni måneder gamle (Lewis & Brooks-Grunn, 1979; Sylvestre & Mèrette, 2010, i Kvello, 2010).

Torkildsen (2010) skriver at når barnet er 15-18 måneder gammelt, opptrer de suksessive ett-ordsytringene. Deretter etterfølges de raskt av barnets første to-ordsytringer. Denne overgangen fra ett-ords til fler-ordsytringer viser til et viktig fremskritt i språkutviklingen til barnet, fordi det gir barnet sjansen til å både introdusere et tema og en kommentar, for eks. «ball» (tema) «borte» (om temaet). Den språklige bevisstheten til barna ser ut til å skje gravis. Tetzchner et al. (1993) viser til Gleitman, Gleitman og Shipley (1972) om at allerede et barn på 2-3 år kan høre om en ytring høres korrekt ut eller «tullete» (silly) når syntaksen er rett eller gal. Barnet blir etter hvert flinkere til å komme med korreksjoner i egen og andres tale og si hvordan ytringen bør formuleres. En sier at ordene nærmest utfyller situasjonen, fordi for de minste barna utgjør språket og situasjonen en helhet. De miste barna er «inne» i språket; de er lite språklige bevisste. For å kunne se språket utenfra så må barnet kunne snu sin oppmerksomhet fra hva som sies, til hvordan det sies. Clark (1973, i Tetzchner et al. 1993) sier at rimleker, ordlek med språklige nydannelser, selvkorreksjoner og lignende kan ses som en begynnende bevisst språkanalyse.

Uansett hvilken språkkultur barnet vokser opp i, så sier man at i løpet av barnets tredje leveår faller alle de grunnleggende byggesteinene for språket på plass. Et barn på tre år er selvfølgelig ikke utlært som språkbruker. Barnet vil i løpet av barneårene lære titusenvs av ord og vil trenge lang tid på å forstå at det vil være sosiale konsekvenser av de måter barnet uttrykker seg på (Torkildsen, 2010). Bishop (1997) beskriver at i fireårsalderen skal barn gjennomsnittlig kunne beherske sofistikerte og subtile ferdigheter i grammatikk, pragmatikk, semantikk og fonologisk analyse. Hva er det da som gjør at enkelte barn sliter, selv når de har de beste forutsetningene for å lykkes i hjem med foresatte som bader barna i språk?

Når det kommer til språkutvikling og flerspråklige barn, så er det stor enighet i fagfeltet (Meisel, 2001; Genesse, 2006; Serratrice, 2013, i Sælås & Gujord, 2017) om at det ikke er forskjeller mellom barn som er flerspråklig, og de som er ett-språklig når det kommer til språkutvikling. De flerspråklige barna kan bruke litt lengre tid på enkelte områder i språkutviklingen, men de blir ikke vesentlig forsinket og disse forskjellene har ikke noe å si for hvor godt de behersker og lærer språket (Selås & Gujord, 2017). Giæver (2014) hevder at språkutvikling er sammensatte prosesser og at barn lærer språk ved å snakke, lytte, delta, observere og imitere, ikke bare gjennom morsmål eller norsk språkstimulering. Gjennom å høre og snakke språk utvikler barna en språkkompetanse som kan bestå av flere språk.

Hagtvet & Horn (2012) beskriver at det er vanlig at utviklingen på begge språk kan være forsinket, uten at det skal bekymre miljøet rundt. Hvis denne forsinkelsen vedvarer, uten forbedringer skal forebyggende tiltak settes inn for å hjelpe og støtte barnet. Her vil det være naturlig å koble inn samarbeidspartnere med relevant ekspertise på de aktuelle utfordringene. Hagtvet & Horn (2012) hevder at jo mer omfattende barnets behov er, jo viktigere blir det at tiltak planlegges og gjennomføres i flerfaglige team med relevante medarbeidere fra PPT, habiliteringstjeneste, barne- og ungdomspsykiatriske enheter, Statlig spesialpedagogisk tjeneste osv.

2.2 Språkvansker

Det kan være veldig vanskelig å vite om barnet har en forsinket språkutvikling som er en del av variasjonen i tilegnelse av språk eller om barnet har en vanske som går ut over språkutviklingen (Lyster, 2013). Hvordan oppdager man disse språkvanskene, hvordan kan de slå ut?

Humle & Showling (2009) beskriver at problemer med å produsere språk eller forstå språk er noe av de mest frustrerende og isolerende hindringene et barn kan oppleve. Det er stor variasjon fra barn til barn i hvordan språkvansker ytrer seg. Språkvansker varierer med hensyn til pragmatiske, syntaktiske-grammatiske, fonologiske og semantiske vansker. Språkvanskene kan også påvirke barnets kognitive utvikling og de kompensere mulighetene barnet har. Lyster (2008) beskriver at stimulering hjemme og i barnehage/skole har stor betydning for hvordan vanskene utarter og utvikler seg. Derfor vil tidlig intervensjon og tiltak være med å forebygge at vanskene får utviklet seg eller hindre at omfanget av vansken blir større (Lyster, 2008). Videre skriver Lyster (2008) at det uheldigvis er barn med impressive språkvansker som i stor grad oversees når det kommer til å sette i gang tiltak tidlig. Dette mener hun skyldes at barn med klare uttalevansker eller ekspressive vansker lettere oppdages og henvises videre til hjelpeapparatet. Barn med ekspressive språkvansker der det er problem med uttale eller lydproduksjon, vil ha større sjanse for å få oppdaget vansken og satt i gang hjelp enn barn med et forståelsesproblem (Lyster, 2008).

2.2.1 Typisk og atypisk språkutvikling

Barns språkutvikling varierer veldig og normalspektret er stort. Noen barn tilegner seg tidlig språkferdigheter, men andre har en uvanlig eller sen utvikling. Noen barn har vansker som hemmer utviklingen og noen er født med en funksjonshemming som påvirker utviklingen. Den *typiske utviklingen* er det forløpet som er mest vanlig, der

funksjonene er intakte og forskjellene mellom barna er ordinære. *Atypisk utvikling* er et begrep som blir brukt bredt om alle former for utvikling der forløpet skjer på en uvanlig måte (eks. døve barn, som tilegner seg tegnspråk, ikke talespråk), og om barna med intellektuell utviklingsforstyrrelse, der barna tenker og vurderer ulikt fra andre barn (Tetzchner, 2019). Tetzchner (2019) beskriver nødvendigheten av kunnskap om typisk utvikling, slik at vi forstår og har kunnskap om atypisk utvikling. For det er mange forhold som virker inn på både typisk og atypisk språkutvikling. Når årsakene til de språklige vanskene er ukjent og utviklingen ellers er normal på andre områder, ble språkvanskene tidligere kalt for «spesifikke språkvansker», nå byttet til «utviklingsmessige språkforstyrrelser (se Bishop et al., 2017, Kristoffersen et al., 2021). Tetzchner (2019) spesifiserer at disse barna, per definisjon, ikke har hørselstap, intellektuell utviklingsforstyrrelse, bevegelsehemning, hjerneskade eller andre vansker som kan forklare språkvanskene.

Helland (2019) presiserer at for å kunne avdekke en avvikende språkutvikling, må vi vite hva som ligger i begrepet *typisk språkutvikling*. Mange forskere har vært opptatt å finne ut hvordan barn lærer språk. Det viser seg at barn lærer språk tilsynelatende lett, men for noen barn, vil det være avvik i språkutviklingen som ikke kan forklares ut fra en kjent årsak. Videre beskriver hun at denne avvikende språkutviklingen har hatt mange navn i løpet av de siste 50 årene, men at symptomene på den avvikende språkutviklingen kan sees tidlig hos enkelte barn. Noen barn oppdages allerede nede i spedbarnsalderen, der en ser at det bables lite, turtaking er vanskelig, eller at barnet er uoppmerksomt ovenfor lyd.

Torkildsen (2010) hevder at på grunn av den store variasjonen i hva som inngår i typisk utvikling, så har det tidligere vært vanlig å råde foreldrene til å «vente og se» når barnet er sen i sin språkutvikling. Hun beskriver at denne holdningen holder på å forandre seg i takt med kunnskapen man tilegner seg om atypisk språkutvikling. Videre sier hun at vi må være oppmerksomme på at selv om barn som sliter eller har sen språkutvikling stort sett vil få normale språkferdigheter, så har denne gruppen en forhøyet risiko for utviklingsmessige språkforstyrrelser (se Bishop mfl., 2017) og dysleksi (Torkildsen 2010).

2.2.2 Biomedisinsk tilstand og utviklingsmessige språkforstyrrelser

Bare de siste fem årene har det skjedd endringer i fagtermologien. Det som tidligere ble kalt «spesifikke språkvansker», kalles nå «Utviklingsmessige språkforstyrrelser», «Developmental Language Disorder (DLA)» som er termen er i engelskspråklig litteratur. Denne endringen i ønske om ny terminologi kom av at flere norske forskere

gjennomførte en konsensusstudie inspirert av CATALISE - studien gjennomført av Bishop, Snowling, Thompson, & Greenhalgh, i 2016 og 2017. Denne konsensusstudien hadde som mål å oppdatere norske termer og finne en faglig enighet rundt terminologien blant norske fagfolk (Kristoffersen et al., 2021).

Ved denne nye terminologien «Developmental Language Disorder», fra nå forkortet til DLD, beskriver Bishop et al. (2017, i Kristoffersen et al. 2021) at det trekkes et skille mellom språkforstyrrelser som er assosiert med biomedisinsk tilstand og språkforstyrrelser uten kjent biomedisinsk årsak. Videre informerer de om at tilstander som nevrologiske årsaker, genetiske syndromer og sensorinevral hørselstap, og også vansker med språket hos mennesker med utviklingshemning og mennesker med autismespekterforstyrrelser, også er tilstander som ligger under språkforstyrrelser assosiert med biomedisinske tilstander, så lenge det kan knyttes til en nevrologisk eller genetisk årsak.

Helland (2019) viser til studien av Bishop et al. (2017) om de tre faktorene som ikke skal være ekskluderende i en DLD-diagnose.

- 1) *nevrologiske eller miljømessige risikofaktorer utelukker ikke en DLD-diagnose;*
- 2) *DLD kan forekomme sammen med andre nevrologiske tilstander (for eksempel ADHD)*
- 3) *DLD-diagnosen krever ikke et misforhold mellom verbale og ikke-verbale ferdigheter*

(Helland, 2019, s. 66)

Helland (2019) beskriver videre de veiledende faktorene som inngår i definisjon av hva vanskene består av; Det er vansker med syntaks, morfologi, semantikk, ordleting, pragmatikk, diskurs, fonologiske vansker og verbal læring og minne. Dette gjelder både barnets ekspressive og impressive språk.



Figur 2: Avgrensning av språkforstyrrelser mot andre aspekter knyttet til vansker med språk, tale og kommunikasjon (etter Bishop et al. 2017, s.1076), hentet fra den norske CATALISE-studien.

Betegnelsen «utviklingsmessige språkforstyrrelser» omfatter problemer med språket som ikke samsvarer med barnets generelle utvikling. Barnet sliter med kommunikasjon og læring, og språkforstyrrelsen vil sannsynligvis vedvare etter fem års alder. Den nye terminologien skiller seg fra spesifikke språkvansker (SSV) ved at misforholdet mellom verbal- og ikke-verbal ferdighet er avvist (Rygvdold, Garmann, Torkildsen & Næs, 2019).

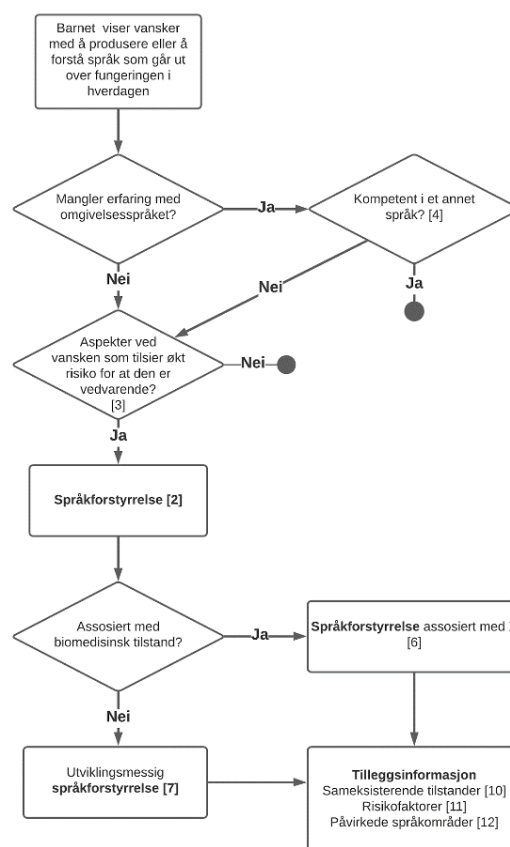
Næss & Zambrana (2019) trekker frem at når et barn har funksjonelle vansker med språket og det ikke er en klar årsak til vansken, har barnet en utviklingsmessig språkforstyrrelse. De som er rundt barnet kan muligens tenke at slike vansker ikke påvirker og har så stor betydning i kommunikasjonen mellom mennesker. Vi støtter oss gjerne på situasjonsforståelse og nonverbal kommunikasjon, men utviklingsmessige språkforstyrrelser kan ha konsekvenser for flere områder i språket. Disse vanskene kan påvirke den generelle kommunikasjonen og være med å øke risikoen for at vanskene vedvarer. Næss & Zambrana (2019) trekker frem Bishop et al. (2017), der de minner oss på at barn i to-tre års alderen kan være «late talkers» eller ha andre vansker med språket som ikke betyr at de har en utviklingsmessig språkforstyrrelse. De trekker derfor frem at det vil være avgjørende å følge disse barna tett opp, slik at en kan styrke kommunikasjonsferdighetene og prøve å motvirke at disse vanskene får utviklet seg. Felles for barn med DLD både med og uten assosierte andre funksjonsnedsettelse eller tilstander er at støtte og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon i stor grad kan kompensere for språkvanskene. Det vil være til stor hjelp å benytte seg av f.eks. bilder, konkreter, symboler, tegn til tale, piktogrammer og så videre (Næss & Zambrana, 2019).

Det vekkes vanligvis bekymring rundt barns språkutvikling hvis barn har færre enn 50 ord og ingen ordkombinasjoner når de er to år. Dette betyr ikke nødvendigvis at barnet har en utviklingsmessig språkforstyrrelse, for noen barn er «late talkers», som vil ta igjen sine jevnaldrende. Men for noen barn vil vanskene vedvare. Det er vanskelig å forutsi om disse vanskene vil opphøre, fortsette eller medføre tilleggsproblemer, spesielt siden barna er i førskolealder (Rygvdold et al., 2019). Barn med DLD bruker gjerne lang tid på å sette sammen ord til ytring og de har gjerne kortere setninger enn hva vi forventer av alderen og de har ofte en tendens til å bruke grunnmønstret «subjekt-verbal-objekt» i negasjoner og spørresetninger. For barn med impressive vansker vil lange og komplekse setninger med mye informasjon være vanskelig å forstå (Rygvdold et al., 2019).

Kristoffersen et al. (2021) har laget en norsk modell basert på Bishop et al. (2017) CATALISE-studie. Denne modellen vil være et hjelpemiddel for fagpersoner som bekymrer seg over barns språkutvikling og den vil kunne hjelpe med å finne ut hvor

vanskene ligger. Dette kan være et hjelpemiddel når det kommer til kartlegging av barns språkvansker.

Rygvdal et al. (2019) påpeker at selv om det først er i fire-fem års alderen vi noenlunde kan identifisere at barnet er i risiko for DLD, så betyr ikke det at man skal vente med å sette i gang tiltak som støtter barns språkutvikling når barnet viser sen utvikling på et eller flere områder i språket. Det er viktig å kartlegge og se hele barnet, være bevisste på den sentrale rollen språket spiller i barnets emosjonelle og sosiale utvikling og vi må rette oppmerksomheten mot mulige ettervirkninger av språkvanskene. Vi må tenke på hvilke konsekvenser en svak språkmestring kan ha eller får for samspillet barnet har med jevnaldrende og voksne, både i lek og i læring.



Figur 3: Forholdet mellom ulike kategorier av språkførstyrrelser (etter Bishop et al., 2017, s.1075), hentet fra CATALISE Norge.

2.2.3 Identifisering av de ulike språkvanskene

Høigård (2019) beskriver klassifiseringen av språkvanskene ut fra hvilke aspekter ved språket de viser seg i. Noen barn har vansker med ordforrådet (semantiske vansker), noen med bruken av språket (pragmatiske vansker) og noen har vansker med grammatisk struktur (morfologiske og syntaktiske vansker). Et barn med språkvansker har som regel vansker på ett eller flere områder i språket sitt. Et barn kan også ha en språklydvanske som kan påvirke læring, samspill, selvbilde og oppmerksomhet (Høigård, 2019).

Når et barn har problemer med å danne begreper og har et lite ordforråd, så har barnet semantiske vansker. Både det semantisk-assosiative nettverket og begrepsdybden til ordene er stekt begrenset. Disse barna har en ikke-tilfredsstillende begrepsutvikling, så det er meget viktig at tidlig hjelp iverksettes, da tidlig hjelp er god hjelp (Høigård, 2019).

Når barnet har vansker med bruken av språket, er det en pragmatisk vanske. Barnet kan da ha vansker med å forstå eller tilpasse seg satte kulturbestemte regler i den sosiale situasjonen, og ha vansker med å tolke den sosiale konteksten barnet befinner seg i. Høigård (2019) skriver videre at disse barna kan ha vansker som er knyttet til visse språkhandlinger og språkfunksjoner, og kan også være knyttet til selve dialogen. Barnet kan da slite med å mestre turtaking eller lignende krav som er forventet av en dialogpartner. Disse barna kan det oppleves vanskelig å gjennomføre en samtale med (Høigård, 2019).

Når barnet har en morfologisk vanske, så har barnet vansker med å analysere ord i grammatiske morfemer og leksikalske morfemer. Det vil si at barnet ikke oppfatter at bøyningen av adjektiv, subjekt og verb nyanserer ordets betydning. Barnet holder heller på ubøyde former enn å bruke de riktige grammatiske morfemene (Høigård, 2019).

Når barnet har en syntaktisk vanske, beskriver Høigård (2019) at vansken viser seg gjennom en manglende eller ufullstendig evne til å produsere setninger eller å oppfatte meningen i setningen. Barnet vil da ha vansker med å oppfatte de ulike betydningene som kommer frem når samme ord kombineres på ulikt vis. Noen barn med syntaktisk vanske vil bare klare å lage korte ytringer bestående av to til tre ord. Denne språkvansken kan også henge sammen med et begrenset ordforråd. Barnet kan slite med å få tak i funksjonsordenes rolle i setningsoppbyggingen. Disse barna kan også plassere ordene i en avvikende rekkefølge når det kommer til setningene de produserer.

Barnet kan ha en artikulasjonsvanske, det vil si at barnet har vansker med å uttale en språklyd på korrekt måte. Her har barnet problemer med uttalemåten av språklydene og sliter med å finne rett uttalested i munnhulen. Denne språkvansken har vanligvis ikke sammenheng med barnets forståelse (Høigård, 2019).

Et barn som sliter med fonologiske vansker kan gjerne uttale de enkelte språklydene, det vil si at barnet ikke behøver å ha fonetiske vansker. Men disse barna har vansker med å høre forskjellen mellom språklydene og skille ordbetydninger fra hverandre. Crystal (1989, i Høigård, 2019) skriver at det er sannsynlig at barn med slike vansker har en kombinasjon av fonetiske og fonologiske vansker.

2.3 Barnas språkmiljø og språklige forbilder

Barns språklige kompetanse avhenger av hvor språkstimulerende miljø de lever i (Kvillo, 2010 s. 131). Miljøet rundt barnet er avgjørende for det ordforrådet som utvikles. Det er avgjørende for hvordan barn bruker språket og hvor ofte, det har betydning for bevisstheten rundt eget språk. Selv om språkvansker hos barn ikke kan

forklares ut fra miljømessige forhold, så kan miljøet rundt ha positiv påvirkning på det språket barnet utvikler og ha en betydning for hvor god barnet blir i å beherske språket (Lyster, 2013). Høigård (2019) deler et miljø inn i tre faktorer som virker sammen: mennesker, de fysiske omgivelsene og sosial organisering. Når det kommer til språkmiljø i barnehagen er den menneskelige faktoren helt avgjørende, her har barnehagepersonalets kompetanse og holdning stor betydning. De andre to faktorene har også betydning for hvor godt språkmiljøet kan bli i barnehagen.

Et godt språkmiljø i barnehagen kommer ikke av seg selv, det må satses og jobbes solid med over tid. Det barna kan, bør alltid være utgangspunktet for så å bygge videre på det. Det er gjennom lek vi lærer språk, men for å komme med i leken må vi kunne beherske språket. Derfor er det helt nødvendig med støttende og aktive barnehageansatte som hjelper barn inn i leken og hjelper barna med å hente frem resursene deres (Selås & Gujord, 2017).

Når det kommer til å fremme eller hemme et godt språkmiljø, har de fysiske omgivelsene og måten barnehagen organiserer det sosiale, betydning for barns språk. De akustiske forholdene i barnehagen påvirker om barna får med seg de lydsvake fonemene i talespråket. Hvis det er fravær av støy innendørs, vil barna kunne fange opp disse fonemene og det vil bidra til en god språkutvikling hos barna. Høyt støynivå vil påvirke negativt og kunne skape store konsekvenser for språkutviklingen (Høigård, 2019).

Ansvar for å sikre et best mulig språkmiljø ligger på de ansatte i barnehagen og omsorgspersonene rundt barnet. Det er disse personene som er barnets viktigste språkforbilde og språklige samspillpartner. I alderen tre til fire år er også jevnaldrende barn viktige for språkutviklingen (Høigård, 2019). De voksne språkforbildene snakker til barna på en tilpasset måte, ut fra alder og språklige utvikling. Denne måten å snakke med barna kalles «barnetilpasset tale». Der trekkene i talen, ut ifra alder, er med å skape interesse for samtalen og holde samtalen ved like. Den har som mål å skape et godt følelsesmessig forhold mellom barnet og den voksne. Den barnetilpassede talen letter barnets språktilegnelse og barnets forståelse av det som blir fortalt. Det vil være svært heldig at ansatte i barnehagen benytter seg av barnetilpasset tale i barnehagen (Høigård, 2019).

2.4 Forebygging og tidlig innsats

Hagtvatn & Klem (2019) beskriver to komplementære strategiske grep som styrkes i forebyggende arbeid. Det ene skal gi en økt kompetanse på områder i utviklingen som

er risikobelastet, i dette tilfelle språkferdigheter, og aktivt forhindre at en uønsket utvikling skjer hos barna. Det andre grepet er å gi økt mestring på de andre utviklingsområdene til barna, som dermed styrker og forsterker positive krefter og ressurser på alle områder i barnas liv.

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og *ingen stod igjen*, beskriver departementet at tidlig innsats må forstås på to måter. Den ene som innsats på tidlig tidspunkt i barnets liv og den andre som tidlig inngripen når vansker og problemer avdekkes eller oppstår i barnehage, på grunnskolen eller i voksen alder. Læringsmulighetene til barn og unge må bygges opp stein på stein. Jo tidligere barna får hjelp, jo større muligheter er det for at problemene og vanskene avverges. Kunnskapsdepartementet ønsker å få bukt med denne «vente og se»-holdningen, der barnehagene, helsestasjonene og skolene har et stort ansvar for å sette i gang tiltak raskt når en ser uheldig eller sen utvikling hos barn. Derfor mener de det er viktig med faglig kompetanse og å kartlegge utviklingen til barna, slik at en fanger opp de barna som sliter. Forskning gjort av Bremnes, Falck og Strøm (2006, i St.meld nr. 19) visste at det ville være svært lønnsomt samfunnsøkonomisk at en satset på tidlige ferdighetsstimulerende tiltak i barnehagealder. Departementet trekker videre inn hvor viktig det er å sikre tidlig hjelp til de barna som trenger språkstimulering og støtte, både til majoritetsspråklige og minoritetsspråklige.

For å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Slik identifisering innebærer både å vurdere barns utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes. Det finnes verktøy og hjelpemidler som kan være til nytte i en slik vurderingsprosess. Mange helsestasjoner og barnehager har gode erfaringer med ulike verktøy for språkkartlegging.

(St. Meld nr. 16 (2006-2007), s.11)

Hagtvet & Klem (2019) viser til forskning som har vært gjennomført over de siste 20 årene når det kommer til tidlig innsats og forebygging. «Vente og se»- holdningen må bort, vi må få inn holdningen «fange tidlig opp og følge opp» slik at vi setter inn tiltak før problemene eskaleres. Vi må hjelpe barna før de og/eller miljøet mister mestringstro og selvtillit til seg selv og egne evner. Hagtvet & Klem (2019) trekker frem at årsaken til at tidlig innsats og tidlig forebygging er kommet på dagorden er at forskningen så tydelig viser at det er mulig å påvirke språkutviklingen til barn gjennom tidlige og relevante tiltak. Hvis en vanske avdekkes, må det også komme i gang tidlig tilrettelagt opplegg og i visse tilfeller kobles på spesialpedagogiske tiltak (Lyster, 2013). Selås & Gujord (2017)

trekker frem funnene til Bornstein og kollegaer (2014), der det hevdes at den tidlige innsatsen bør starte opp før barna er 4 år gamle. De presiserer videre at det viktigste vi som barnehageansatte kan gjøre, er å sørge for at vi tilbyr god språkstimulering til alle barn.

Jo tidligere man intervenserer, jo lengre man følger barna opp, jo større doser man investerer – jo bedre er sjansene for å oppnå positive og varige virkninger på språklige og kognitive ferdigheter. Tiltaket må dessuten (selvfølgelig) planlegges og gjennomføres av kompetente fagpersoner.

(Ramey & Ramey, 2006, i Hagtvet & Klem, 2019, s. 208)

Hvis barnet viser forsinkelse i førspråklige ferdigheter eller språkforståelse, på gester, eller det er språkforstyrrelser i familien til barnet, så beskriver Næss & Zambrana (2019) at det er spesielt viktig å jobbe forebyggende. Dette mener de fordi slike forhold kan indikere at språkforstyrrelsen har en risiko for å vedvare. Hagtvet & Horn (2012) viser til at forebyggende tiltak foregår på flere nivåer i «tiltakskjeden», og den deles inn i «primær», «sekundær», og «tertiær» forebygging. Under primær forebygging ligger det allmenne forebyggingstiltaket, der alle barn skal få et pedagogisk tilbud med kvalitet som vil være forebyggende for en negativ utvikling. Sekundær forebygging omfatter barn og barnegrupper med antatt risiko for avvikende eller forsinket utvikling. Her vil det være et fokus på intensivert innsats som skal forhindre at vansken vedvarer eller videreutvikles hos det/de aktuelle barna. Tertiær forebygging omhandler barn som har identifiserte og åpenbare vansker, for eksempel hørselshemninger. Barnet har da behov for tilpasset og intensivert tiltak fra første stund, som skal hindre en forverring av vansken og redusere følgetilstander ved vanskene.

I praksisen med å forebygge i språkarbeidet mener Hagtvet & Klem (2019) at det er viktig at de voksne reflekterer over hvordan en kan sikre at samtalene med hvert enkelt barn er emosjonelt, intellektuelt og språklig stimulerende, engasjerende og omhandler de temaene som barna er opptatt av.

2.4.1 Språkstimulerende tiltak

«Språkstimulering i barnehagen gir kognitive ferdigheter. Dette forutsetter at personalet bruker språk aktivt i samspill med barna gjennom hele barnehagedagen.»

(St. Meld.19 (2015-2016), s. 48)

Selås og Gujord (2017) trekker frem at «å stimulere» betyr å legge til rette, oppmuntre, aktivisere, styrke eller lage gunstige vilkår. De definerer språkstimulering som

«Språkstimulering i barnehagen er aktiviteter og tiltak overfor eit barn eller ei barnegruppe som tar sikte på å:

- *auke eksponeringa for språket eller delar av det språket som skal lærast*
- *betre deltakinga til barnet i kommunikasjon på språket*
- *styrke lysta og viljen barnet har til å kommunisere*
- *tilføre barnet språklege erfaringar av bestemte typar*

(Selås & Gujord, 2017, s.184-185)

Når en barnehage jobber kontinuerlig med å prøve å legge til rette for å styrke barns vilje og lyst til å delta i språkaktiviteter, øker språkeksponeringen og tilfører språklige erfaringer av ulike typer. Dette regnes ifølge Seljås og Gujord (2017) som en god barnehage. Ved at barnehagene gjør disse grepene så vil det styrke barnas indre kompetanse, øke barnas språklige erfaringer og vil være med på å endre barns språkatferd. Når barn sliter med å uttrykke seg verbalt, så kan barnehagen benytte seg av visuell støtte, musikalske aktiviteter, estetiske prosesser, kroppslige aktiviteter og samhandling rundt aktiviteter (Lyster, 2008; Giæver, 2014). Det er disse nonverbale aktivitetene som kan være veldig heldige for å inkludere alle barn med svak språkutvikling inn i barnehagehverdagen (Selås & Gujord, 2017). Samtale med barn der en tar utgangspunkt i bilder av barn og voksne, bilder i bildebøker, bilder på internett og bilder i faktabøker kan ha stor betydning for språkutviklingen (Høigård, 2019).

Hvor språkstimulerende miljø barna oppholder seg i er, vil påvirker deres språklige kompetanse (Kvello, 2010). Det at barnehagen gjennomfører tilrettelagte økter som har som mål å fremme språk, som f.eks. samlingsstund, språkgrupper eller besøk av logoped eller spesialpedagog kan være heldig for barn som sliter med sin språkutvikling (Selås & Gujord, 2017).

Midhassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) presiserer at i arbeid med barn som sliter med språkvansker så må man ta en bit om gangen, jobbe steg for steg. Som voksen er det svært viktig at vi setter ord på og forklarer til barna alt vi gjør, og at vi tilpasser språket vårt etter barnets språklige kompetanse. Samtidig trekker de frem at det er heldig å gi barn utfordringer, som ny kunnskap, som vil være med å utvide både den språklige og sosiale kompetansen til barna. Når det kommer til språkstimulering i barnehagen, er det viktig at det pågår hele tiden og i alle situasjoner barna befinner seg i. Situasjoner som måltider, stell og garderobesituasjoner kan skape fine samtaler mellom barn og voksne, som igjen støtter barnas språkutvikling (Selås og Gujord, 2017).

2.4.2 Personalets betydning i språkfremming-arbeidet i barnehagen

Når personalet i barnehagen er følelsesmessig tilgjengelig for barna, gir varierte erfaringer og opplevelser og ser og svarer på barns initiativ, så vil den ansatte være den viktigste ressursen for godt språkarbeid på avdelingen (Høigård, 2019). Lyster (2013) trekker frem at for at et godt språkmiljø skal kunne utvikles på avdelingene så må den voksne være i gode dialoger med barna og være bevist på at de er gode modeller for barna. Det er gode relasjoner mellom barna og de voksne som er en forutsetning for at man skal lykkes med språkarbeidet i barnehagen (Høigård, 2019). Rygvold (2012) beskriver at voksne i tillegg må reflektere over eget språk og passe på at det er tilpasset barnets språkferdighet når de omgår barn og unge med språkvansker. Hun trekker også frem at det er gunstigere å dempe talehastigheten og gjenta utsagn på en korrekt måte enn å rette på barnas utsagn direkte.

I løpet av en barnehagehverdag så møter personalet og barna i barnehagen på en rekke gode språklæringssituasjoner. Selås og Gujord (2017) hevder at det viktigste en voksen kan gjøre er å se potensialet for språkstimulering i aktivitetene som skjer i barnehagen. Det viktigste en voksen kan gjøre i barnehagen er å være til stede, synge for barnet, snakke og undre seg med barnet, følge barnet i kommunikasjonsintensjon, lese sammen med barnet, gi barnet gode språklige mønster, og være våken og fange opp når barnet formidler noe. Det er de voksne som er viktige når barn lærer språk. De uttrykker at det pedagogiske personalet kan være med å gjøre barn til interessante og attraktive lekekamerater for de andre barna i barnehagen. Samtidig har personalet ansvar for å styrke språket i leken, slik at barna etter hvert bruker språk i lekesituasjonen på eget initiativ (Selås & Gujord, 2017).

For å hjelpe de barna som sliter med språket så må vi i barnehagen forsikre oss om at alle ansatte har god kompetanse på å vurdere den språklige utviklingen hos barn. For å få til dette mener Helland (2019) at vi må benytte oss av redskaper som hjelper oss med dette. Gode redskaper til bruk i observasjoner og som gir oss muligheter til å registrere barna i ulike situasjoner og over tid, f.eks. TRAS (Tidlig registrering av språk; Espenakk et al., 2003, i Helland, 2019). Hun påpeker at når personalet benytter seg av slikt kartleggingsmaterieill så har det vist seg at det har økt kompetansen deres på å observere de kommunikative ferdighetene til barna i barnehagen (Helland, 2019).

3 METODE

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for mine valg av metode og gjennomføringen av den. Den aktuelle studien har en kvalitativ tilnærming, med fokusgruppeintervju som

metode for innhenting av data. Målet med studien er å få fylldig informasjon om hvordan informantene arbeider og samtaler om temaet, og hvilken synspunkter de har på arbeidet de gjør på egen småbarnsavdeling når det kommer til å fange opp barn som sliter med språket. Jeg vil informere om prosessen rundt å rekruttere informanter og det endelige utvalget vil bli beskrevet. Deretter går jeg inn på hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, og hvordan gjennomføringen av prøveintervju og intervju gikk til. Videre beskrives det hvordan datamaterialet ble samlet inn, hvordan prosessen var med bearbeiding med transkripsjoner, samt analyse av datamaterialet. Avslutningsvis vil kvalitetsvurderingen bli tatt opp, derunder validitet og reliabilitet, samt etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Når vi bruker kvalitative metoder, så utvikler vi en forståelse av de fenomenene vi studerer. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen er det som danner grunnlaget for den forståelsen vi tilegner oss i løpet av forskningsprosessen. Det vil ha betydning for hvordan vår teoretiske bakgrunn påvirker hva vi tolker og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2021) hevder at kvalitative data ikke taler for seg selv, de må tolkes av forskeren som har samlet inn dataene.

Jeg har i denne studien valgt å kombinere fenomenologi og hermeneutisk tilnæringsmåte for å få frem fokusgruppens tanker, meninger og erfaringer rundt avdelings språkmiljø og barnas språkutvikling. Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av enkeltpersoners erfaringer på et dypere plan og ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. De felles erfaringene deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fenomenologi som et bestemt begrep som viser til et ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiv, og beskrive livsverden slik informantene opplever den, ut fra den forståelsen at mennesker oppfatter den virkelige virkeligheten.

Utgangspunktet i fenomenologen er forståelsen av hvordan informantene opplever fenomener i egen livsverden. Mens det sentrale i hermeneutisk tilnærming fremhever betydningen av informantenes handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som vil være innlysende (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) trekker frem at i hermeneutikken blir betydningen av å fortolke folks handlinger fremhevet, gjennom å lete etter en dypere mening enn det man umiddelbart ser. Hermeneutikken var opprinnelig knyttet til læren om fortolking av tekster. «*Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan et hermeneutisk perspektiv knyttes til å «lese» kulturen som tekst»* (Thagaard, 2018, s. 37). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at

begrepene *samtale* og *tekst* spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen når det kommer til *humaniora* i løpet av de siste århundrene, der det legges vekt på forskerens forkunnskap på samtalens og tekstens tema. I tolkning av en intervjuetekst vil forskeren eksempelvis studere den mening teksten formidler (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) beskriver at det ikke finnes en egentlig sannhet i hermeneutisk tilnærming. Fenomener kan tolkes på flere nivåer, og meningen kan bare forstås i lys av den sammenhengen vi studerer, er en del av. Min bakgrunn som spesialpedagog og tidligere pedagogisk leder i barnehage, vil være med å prege min tolkning av datamaterialet og analysen. Selv om mine informanter som innbefattes i dette forskningsstudiet er ukjente for meg, så har jeg en kjennskap til yrket og barnehagens hverdag som er med å prege min tolkning av datamaterialet. Hovedpoenget er at jeg ikke har kunnet komme utenom min egen tolkning når jeg har undersøkt, og at tolkningen ble påvirket av min egen forforståelse. Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming vektlegger den prosessen jeg går igjennom som fører til at jeg øker min egen forståelse av et fenomen, men samtidig er det vesentlig at jeg har hatt en kritisk innstilling til eget datamateriale.

3.2 Kvalitativ tilnærming

På en forenklet måte kan en si at forskningsmetoden er de fremgangsmåtene en bruker for å besvare eller belyse problemstillingen og for å få kunnskap, men det må mer avgrensning og presisering til for å kunne kalle det en definisjon (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som forsker har jeg mulighet til å velge mellom kvantitativ, kvalitativ og historisk metode. Disse forskningsmetodene omfatter ulike måter for hvordan man kan gjennomføre en undersøkelse. Med utgangspunkt i problemstillingen min og formålet med studiet så jeg at en kvalitativ tilnærming ville egne seg best for min masteroppgave.

Begrepet «kvalitativ» innebærer å trekke frem meninger og prosesser som ikke kan måles i frekvens eller kvantitet (Denzin & Lincoln, 2018, i Thagaard, 2018). I den kvalitative metoden vektlegges det å skape en forståelse, nærhet til informant med åpen interaksjon og data i form av tekst (Tjora, 2020). Thagaard (2018) beskriver at det karakteristiske for kvalitativ forskning er at forsker ønsker å finne en forståelse av sosiale fenomener, enten ved analyser av tekst og visuelle uttrykksformer, eller ute i felten ved intervju og observasjon. Den kvalitative forskningen er preget av følsomhet overfor konteksten undersøkelsen gjennomføres i, og en er ofte tett på menneskene man «forsker på» og metoden prioriterer nærhet (Tjora, 2020; Kleven og Hjordemaal, 2018). Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver at denne nærheten til informantene kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers kunne ha vært vanskelig å kunne få tak i. I

min studie ønsker jeg å komme i dybden og vite hvordan mine informanter jobber og tenker rundt mitt tema og mine forskningsspørsmål. Jeg ønsker at ved å være med i min studie så vil informantene reflektere sammen og kanskje trygge og fremme hverandre på en annen måte enn hva en kvantitativ metode ville ha gjort. Tjora (2020) trekker frem at en forholder seg til fortolkende paradigmer, der fokuset som oftest er på informantenes meninger og opplevelser. I den kvalitative metoden vil informantene kunne redegjøre for holdningene sine og hva som bidrar til å skape disse holdningene. Denne metoden er mer mangfoldig, men samtidig preges den av kreativitet og innlevelse så vel som systematikk og struktur (Tjora, 2020). Ut ifra min problemstilling, der jeg ønsker å vite hvordan det pedagogiske personalet fanger opp de barn som sliter med språkutviklingen, og avdelingens praksis rundt tidlig innsats med språk og språkmiljø i møte med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Er jeg ute etter å vite deres tanker, meninger og erfaringer rundt mitt forskningstema.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker det kvalitative forskningsintervjuet å få frem intervjupersonens opplevelse av verden, slik at jeg som forsker kan få sett verden fra informantens side. Dalen (2011) beskriver at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for at forsker skal få en innsikt i informantens tanker, følelser og egne erfaringer. Det handler om at jeg som forsker skal få en dypere innsikt i hvordan mine informanter opplever og forholder seg til sin livssituasjon. Jeg har i min studie valgt å gjennomføre fokusgruppeintervju, der jeg skal intervju tre til fire informanter samtidig. Disse informantene skal jobbe på samme avdeling på samme arbeidsplass. Wilkinson (2004, i Tjora 2020) beskriver at fokusgruppe er en form for gruppeintervju der et antall informanter er samlet for å diskutere ett eller flere fokus eller tema. Thagaard (2018) trekker frem at intervju av fokusgrupper kan gi viktig innsikt i meninger og holdninger som er utbredt i det feltet vi skal studere. Ved at informantene diskuterer sammen kan det bidra til at temaene i undersøkelsen blir utdypet og forsker får de ulike variasjonene av holdninger og synspunkter som kan være heldig for studien. Å velge et fokusgruppeintervju som ønsket intervjuemetode for innhenting av mine data, fører med seg både fordeler og ulemper. Tjora (2020) trekker frem at denne måten for intervju kan være effektiv når det kommer til data/kunnskap fra flere informanter samtidig. Videre er fokusgruppe heldig fordi den kan virke mindre truende for deltakerne når de diskuterer meninger, ideer og oppfatninger, enn når man gjennomfører individuelle intervju. Mine informanter vil i et fokusgruppeintervju bli trygget av hverandre siden de er kollegaer som jobber tett med hverandre, noe som kan være heldig både under og etter intervjusituasjonen. Tjora (2020) trekker frem at ved å intervju kollegaer på samme

arbeidsplass så skaper det samhørighet under intervjuet. Halkier (2020) trekker frem at fokusgrupper sees på som et effektivt og kreativt verktøy til å innhente data. Denne metoden for innsamling av data virker ikke særlig påtrengende for informantene, da de er flere og kjenner hverandre. Samtidig er en ulempe ved metoden at enkelte informanter kan havne mer i bakgrunnen og ikke si så mye underveis. Noen informanter har lettere for å delta i diskusjon med flere til stede. Det at noen informanter deler sine erfaringer, kan oppmuntre de andre i gruppen til å dele egne erfaringer, og dermed kan en meningsutveksling mellom informantene være i gang (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021).

Det er flere måter å utforme forskningsintervjuene på; ustrukturert, strukturert og delvis strukturert/semistrukturert. I min intervjuguide har jeg valgt å benytte meg av delvis strukturert/semistrukturert intervju, der de fleste spørsmålene er satt, men det er rom for at forsker stiller oppfølgingsspørsmål og spørsmål som kan være aktuelle for studien, som ikke har kommet med i intervjuguiden. Thagaard (2018) beskriver at en oppsummert kan si at et delvis strukturert forskningsintervju regnes som en samtale mellom forsker og informant, der samtalen styres av de temaene forskeren ønsker å få kunnskap om og de temaene informanten tar opp underveis. Det vil si at intervjuet verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide skal være med på å strukturere intervjuet og hjelpe forskeren å utforske de viktigste områdene studien skal belyse, og hjelpe til med å holde fokus på temaene for studiet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) belyser at de ulike temaene i intervjuguiden springer ut av den problemstillingen studien skal belyse. Forsker identifiserer da sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Dette for at forskeren skal kunne innhente og utdype informantens personlige erfaringer rundt temaet. Denne oppdelingen vil også gjøre det enklere for både forsker og informant å holde orden på alle spørsmålene (Thagaard, 2018; Tjora, 2020). Under utformingen av intervjuguiden fokuserte jeg på at spørsmålene skulle være åpne og utdypende. Thagaard (2018) trekker frem at det er viktig at forsker stiller spørsmål som oppmuntrer informantene til å gi utfyllende og konkrete beskrivelser rundt de aktuelle temaene, slik kan forsker sikre at intervjuet har en god kvalitet. Jeg noterte også oppfølgingsspørsmål, for å sikre at jeg fikk tilstrekkelig med informasjon rundt temaet og for å forsikre meg om at spørsmålene skulle bli tolket korrekt. Thagaard (2018) beskriver at vi anvender oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre informantene til å

uttrykke seg mer spesifikt og korrekt rundt sine erfaringer om temaet. Jeg bestemte meg tidlig for at informantene mine skulle få intervjuguiden tilsendt, slik at de fikk lest over og forberedt seg på tema og undertemaene for intervjuet. Jeg ser det som en fordel at informantene går inn i intervjusituasjonen med en forkunnskap og med tanker rundt egen praksis, som kan føre til at man får mer fylldige svar.

3.3.2 Prøveintervju

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble det gjennomført et prøveintervju. Dalen (2011) trekker frem at gjennom prøveintervju får jeg som forsker teste ut intervjuguiden og jeg får testet meg selv som intervjuer. Prøveintervjuet ble også en god mulighet til å prøve ut det teknologiske utstyret som skulle benyttes og se hvordan det fungerte i praksis. Jeg valgte å gjennomføre prøveintervjuet med tre av mine kollegaer på småbarnsavdeling, derav en pedagogisk leder, en barne- og ungdomsarbeider og en assistent. De har jobbet av og på sammen i en årrekke, og følte derfor som den beste gruppen å gjennomføre prøveintervjuet med. I etterkant av intervjuet evaluerte jeg deres opplevelse av endt intervju, spørsmålene i intervjuguiden og min væremåte sammen med gruppen. Tilbakemeldingene på å gjennomføre gruppeintervjuet ble ansett som trygt og styrkende for dem som avdeling. Samtidig var enkelte redde for at de tok for stor plass i intervjuet. Tjora (2020) trekker frem at graden av deltakelse i fokusgruppeintervju varierer i graden av engasjement mellom deltakerne. Dette så jeg selv underveis i prøveintervjuet, der jeg gikk over til å spørre hver enkelt deltaker det aktuelle spørsmålet. Jeg har ut ifra dette prøveintervjuet lagt til, fjernet og omformulert spørsmål i min intervjuguide der det har vært aktuelt. Dalen (2011) trekker frem at det ofte vil være nødvendig å gjøre endringer i intervjuguiden etter endt intervju, da det muligens kommer opp nye temaer, noen spørsmål var kanskje ikke egnet og noen må kanskje omskrives. Prøveintervjuet var en god øvelse for å bli mer fortrolig i min egen rolle som forsker og det ga meg også en pekepinn på tidsbruk.

3.3.3 Utvalget

Dalen (2011) poengterer at et utgangspunkt når det kommer til utvalg, er at antall informanter ikke bør være for stort. Det er en tidskrevende prosess å gjennomføre og bearbeide intervjuene, og det er viktig at intervjumaterialet er av den kvalitet at det gir forsker tilstrekkelig grunnlag for tolking og analyse. I min studie intervjuet jeg to grupper med pedagogisk personale fra småbarnsavdeling med barn i alderen 0-3 år. Disse to gruppene jobbet i hver sin barnehage i en større by i Norge. Gruppene besto av

ulike yrkestitler som pedagogisk leder, barnehagelærer, fagarbeider og assistent, alt etter hva sammensetningen er på den avdelingen i de aktuelle barnehagene. Strategisk utvelgelse av informanter er, ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) at jeg som forsker tenker igjennom hvilken målgruppe som skal delta i min studie og at de vil sitte på den kunnskapen jeg trenger. Jeg har valgt at informantene mine skal jobbe på småbarnsavdeling og at de skal være bemanningen på den aktuelle avdelingen som deltar, tre til fire informanter alt ut ifra størrelsen på avdelingen (antall barn).

3.3.4 Rekrutering av informanter

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) trekker frem at ved rekrutering av informanter så må forskeren identifisere og ta valg for hvordan han/hun skal gå frem for å innhente dem i studien. En kan benytte seg av geografiske avgrensinger, snøballmetoden, personlig rekrutering, annonser, rekrutering på et bestemt sted m.m.

Jeg har i min studie valgt å avgrense etter geografisk område. Jeg har valgt å bruke informantgrupper fra en større by i Norge. Informantene jobber da i samme by, men i forskjellige barnehager. Jeg har også tatt valg om å avgrense etter hvordan alderssammensetningen er i barnehagene. Mine informanter skal jobbe på småbarnsavdeling med barn i aldersgruppen 0-3 år. Det vil si at alle andre barnehager i denne byen med aldersblandet barnegruppe ikke var aktuelle i min studie.

De barnehagene som passet beskrivelsen ble samlet og jeg trakk tilfeldige barnehager, der jeg ringte styrerne for å høre om en av deres småbarnsavdelinger ville være med i studien. Dette ble en krevende prosess, da Norge akkurat hadde blitt gjenåpnet etter pandemi og jeg plutselig stod i den situasjon at svært mange barnehager opplevde det som utfordrende å delta i studien på grunn av sykdomsbildet og deres følelse av å ikke ha en optimal pedagogisk drift. Til slutt fikk jeg to småbarnsavdelinger fra to barnehager som ville delta i studien. De styrerne som var positive til deltakelse i min studie fikk tilsendt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide med spørsmålene til intervjusituasjonen over mail, og de ble bedt om å videreformidle denne informasjonen videre til avdelingen jeg skulle intervjuer.

I tabellen nedenfor presenteres det noen opplysninger om de to informantgruppene. Som det også kommer frem i tabellen er informantenes navn blitt omgjort til fiktive navn.

Tabell 1: Opplysninger om de to informantgruppene

Fiktive navn:	Kjønn	Alder	Yrkestittel	Erfaring
Barnehage 1.				
Monica	Kvinne	27 år	Pedagogisk leder	8 år på småbarn
Anita	Kvinne	42 år	Fagarbeider	7 år på småbarn
Pernille	Kvinne	39 år	Assistent	9 år på småbarn
Barnehage 2.				
Kari	Kvinne	52 år	Pedagogisk leder	Ca. 12 år på småbarn
Ingunn	Kvinne	39 år	Pedagogisk leder	Ca. 6 år på småbarn
Sunniva	Kvinne	37 år	Assistent	Ca. 9 år på småbarn

3.3.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Siden jeg jobber 90% ved siden av masterskrivingen, hadde jeg kun mulighet til å gjennomføre intervjuene på min studiedag/plandag i uken. Dette gjorde at fleksibiliteten ble borte og vi måtte ta sikte på at dagen passet for både informantene og meg som forsker. Derfor ble de to gruppeintervjuene gjennomført på ulike datoer, slik at jeg rakk å ha ferdig transkribert fra mitt første gruppeintervju før jeg skulle gjennomføre mitt andre og siste intervju. Styrer og pedagogisk leder i de aktuelle barnehagene fant ut hvilken dag som kunne passe av mine mulige datoer, og tidspunktet ble besluttet av informantene. Her valgte begge barnehagene å gjennomføre intervjuet i barnas sovetid, for at det ikke skulle være så sårbart for dem som passet barna.

For meg var det viktig å møte opp tidlig for å hilse på mine informanter, slik at vi alle fikk forberedt oss på hva som skulle skje. Informantene på småbarnsavdeling i barnehage 1. tok godt imot meg og fant et grupperom vi skulle gjennomføre intervjuet i. Vi var alle litt spente og vi brukte noen minutter på å bli trygge i situasjonen. Det kom frem i intervjusituasjonen at to av informantene ikke viste de skulle delta på gruppeintervjuet før to dager før, så de uttrykket at det gjorde dem nervøse. Før selve intervjuet fylte informantene ut samtykkeerklæring og spørreskjema. Følelsen av nervøsiteten opplevde jeg som forsker forsvant underveis. I barnehage 2. ble jeg godt tatt imot og vist opp til møterommet der intervjuet skulle gjennomføres. Jeg hadde da fått lagt frem båndopptaker og dokumentene, så de kunne gå rett i gang med utfylling av samtykkeerklæring og spørreskjema da de var på plass. Opplevde barnehage 2. som veldig rolige og klare. Jeg som forsker fikk et inntrykk at de viste hva det innebar å delta på et intervju og være med i en studie. Dette var også noe som kom frem under intervjusituasjonen, bare at de tidligere hadde blitt intervjuet individuelt.

Jeg begynte intervjusituasjonen med å presentere meg selv, mitt yrke, kort om min masteroppgave og tema for dem, og fortalte hvordan intervjuet skulle foregå. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at intervjuer bør introduseres med en brifing om intervjuets formål og kontekst. Jeg informerte om at deltakelsen i studien er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra studien. Jeg fortalte også om min taushetsplikt, ovenfor dem og deres for hverandre. Jeg informerte dem om hensikten med å bruke diktafon under intervjuet og at opptaket var til eget bruk under transkribering og at ingen andre enn meg ville få tilgang til opptaket. Lengden på intervjuene varierte noe, der det ene intervjuet hadde en varighet på ca. 35 minutter og det andre varte ca. 50 minutter. Thagaard (2018) trekker frem at fordelene med å benytte seg av lydopptak under intervjuet er at alt som sies, blir bevart. I tillegg vil forsker kunne konsentrere seg om spørsmålene og intervjupersonenes kroppsspråk og situasjonen som helhet. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål om hvordan de opplevde å delta i et gruppeintervju. Tilbakemeldinger var at det var en ny opplevelse og at de syntes det var fint å kunne prate om temaene sammen. De opplevde situasjonen som mer trygg og at det ga rom for refleksjon over avdelings arbeid. Til slutt fikk de mulighet til å komme med noen siste tanker og jeg fikk takket dem for deres deltakelse. Jeg opplevde at det var en god måte å runde av intervjuet på.

3.4 Analyse

I denne delen av metodekapittelet skal jeg gå inn og beskrive prosessen med analysearbeidet. Det vil si arbeidet med transkripsjon, koding og kategoriseringen av mitt datamateriale som er samlet inn gjennom gruppeintervju. Det er dette som gir grunnlaget for de funnene som jeg presenterer i kapittel 4.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) beskriver at når forsker har analysert data, så trekker hun/han en konklusjon for å svare på sin problemstilling. Forsker tolker da data, og det er da forsker sin jobb å se på hvilke konsekvenser konklusjonen og analysen har for det som undersøkes. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) trekker frem at kvalitative data ikke snakker for seg selv, de må tolkes. Forsker må da prøve å forstå og forklare disse funnene fra analysen og passe på at ytringene eller handlingene sees i sammenheng med situasjonen.

Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene der mening skapes.

(Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.170)

Jeg som forsker må alltid tenke på hvilke konsekvenser min forforståelse kan ha i måten jeg analyserer og tolker mitt datamateriale og mine funn. Johannessen, Tufte og

Christoffersen (2021) beskriver at vi som mennesker overfører vår forforståelse og våre forutsetninger til fenomenet vi studerer, og det kan derfor være lett å tro at fenomenet er slik vi ser det. Det er derfor viktig at forsker er mest mulig åpen for innholdet i de dataene som samles inn.

Analysen er rettet mot å utvikle en helhetlig forforståelse av de fenomenene vi studerer.

(Thagaard, 2018, s.151)

3.4.1 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at å transkribere betyr å transformere, det vil si å skifte om en form til en annen. Altså gjennom å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Dette vil strukturere intervjuene slik at de blir bedre egnet for analyse.

For meg var det viktig at jeg kom raskt i gang med transkripsjonene av de semistrukturerte intervjuene, slik at jeg hadde hvert intervju friskt i minne. Jeg gjennomførte begge transkripsjonene selv, og fokuserte på å gjennomføre de innenfor få dager etter selve gruppeintervjuet. Jeg tok så et bevisst valg på å utelate mimikk, gester og kroppsspråk i min transkribering. Jeg valgte derimot å skrive opp informantens gest for at en av de andre informantene skulle ta over dialogen i intervjusituasjonen. Jeg noterte da ned når de pekte eller så på sine kollegaer, mens de gjerne henviste seg til de andre ved bruk av deres navn eller setningen «Hva tenker du?». Dette valget med å utelate det meste av kroppsspråk, mimikk og gester ble gjort fordi jeg ønsket at hovedfokuset skulle være informantens erfaringer, tanker og opplevelser. Jeg valgte å markere pauser (...), da jeg mener de kan være av betydning; de kan være uttrykk for usikkerhet, tenking eller lignende. Jeg har valgt å ha med et begrenset antall «mhm» og «eeh» i transkripsjonsteksten. I presentasjon av funn har jeg valgt å fjerne disse utsagnene fordi det ikke har betydning for innholdet og det vil bidra til at teksten blir mer lettlest.

Jeg tok et valg om å transkribere lydopptaket over til bokmål i stedet for informantens dialekt. Dette fordi det da ville kunne komme frem hvilken dialekt flesteparten av informantene snakket, som kan være med å avsløre hvilken by disse barnehagene befinner seg i. Forsker må vurdere å transkribere lydopptaket til dialekt eller normalisere til bokmål eller nynorsk. Normalisering kan fungere som anonymisering der informasjonen kan være identifiserbar (Tjora, 2020). Under transkriberingen valgte jeg konsekvent å utelate navn på avdelinger, kommuner, barn og lignende som kunne avsløre informantens identitet. Jeg valgte også å beskytte informantens identitet ved å benytte meg av fiktive navn i transkripsjonen.

3.4.2 Koding og kategorisering

I tråd med den fenomenologisk hermeneutiske tilnærmingen besto analyseprosessen min av å kode og kategorisere mitt datamateriale ved å veksle mellom fortolkende og analyserende prosesser, slik at jeg kan belyse masteroppgavens problemstilling. Jeg har benyttet meg av en induktiv tilnærming under koding og kategorisering, det vil si at jeg har utviklet kategorier ut fra datamateriale jeg skal analysere (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Når en benytter seg av en induktiv tilnærming så innebærer dette at en leser gjennom teksten flere ganger, ser etter gjentakende tema, generaliserer, grupperer datamaterialet og definerer kategorier (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Tjora (2020) beskriver at kjennetegnet på den induktive empirinære kodingen er at den skal ligge veldig tett på datamaterialet og gjerne benytte seg av begreper som alt finnes der. Dalen (2011) beskriver at etter endt intervju begynner bearbeidingen og organiseringen av materialet som er innsamlet. Gruppeintervju 1. ble på 16 sider og gruppeintervju 2. ble på 20 sider. Da transkriberingen var unnagjort, satt jeg igjen med et datamateriale bestående av 36 sider tekst. Koding innebærer at forsker deler opp sin transkriberte tekst og betegner utsnitt i teksten med kodeord (Thagaard, 2018). Allerede da jeg transkriberte intervjuene opplevde jeg at min tolkningsprosess var i gang. Jeg så at kontraster og sammenhenger ble synlig og jeg oppdaget etter hvert at det utpekte seg kategorier som jeg kunne benytte meg av i analysearbeidet. Ut fra det transkriberte datamaterialet laget jeg koder som ble samlet til underkategorier, som deretter ble utarbeidet til tre hovedkategorier. Kvale og Brinkmann (2015) betegner kategorisering som konsentrasjon av mening. Derfor var det viktig for meg at mine kategorier er meningsbærende og kunne trekkes til teori og min problemstilling. Det som har vært viktig for meg å være klar over, er at kategorisering av datamateriale representerer både et analytisk hjelpemiddel, så vel som en begrensing (Thagaard, 2018). Disse tre hovedkategoriene er delt opp slik at det dekker mest mulig av mitt innhentede datamateriale, og på den måten får dekt mest mulig av essensen av hva intervjuet dreide seg om. Dalen (2011) beskriver at forskeren systematisk må gå igjennom sitt datamateriale og se på hva disse dataene handler om. Forsker må deretter lete etter abstrakte kategorier som kan samle dataene mellom de ulike informantene. Dette for å skape mer egnede kategorier som vil gi mulighet til å gjøre innholdet mer forståelig på et teoretisk og fortolkende nivå. I tabellen under viser jeg hvordan jeg har delt inn mine hoved- og underkategorier.

Tabell 2: Inndeling av hoved- og underkategorier

Hovedkategorier	Underkategorier
Språkmiljø på avdelingen	<ul style="list-style-type: none"> - Voksenrollen i språkarbeid - Avdelingens materiell og utforming - Språkfremmende aktiviteter
Fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	<ul style="list-style-type: none"> - Utfordrende å vite om det er språkvansker, språksamler eller sen i språkutviklingen. - Kjenne på en «magefølelse» og se barnet i en helhet. - Observasjon og kartlegging
Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser	<ul style="list-style-type: none"> - Tiltak - Samarbeidspartnere - Språkmateriell

3.5 Kvalitetskriterier

Når det kommer til forskning, er det nødvendig med noen forskningsetiske retningslinjer og prinsipper for å kvalitetssikre det arbeidet som blir gjort. De sentrale begrepene for å sikre kvalitet i en kvalitativ studie er reliabilitet og validitet, samt de etiske betraktningene ved å gjennomføre et forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2015; Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021). I kapitlene under vil jeg gå nærmere inn på disse begrepene i sammenheng med denne studien og de valgene og hensynene som er tatt underveis.

3.5.1 Relabilitet

Relabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at reliabilitet har med troverdigheten og konsistensen i forskningsresultatene å gjøre. Det vil i kvalitativ forskning være umulig å duplisere forskningsdataen eksakt på et senere tidspunkt da ulike forsker vil kunne tolke materialet ulikt, en vil ikke kunne få de samme svarene av informantene og samtalene vil være preget av konteksten intervjuet ble gjort i og den samhandlingen forsker og informant hadde sammen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021). Det vil derfor være veldig viktig at jeg som forsker er transparent og åpen i prosessen. Det vil si at jeg

som forsker gir en detaljert og åpen beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder for å sikre at fremgangsmåten hele tiden fremstilles for leseren, slik at de kan vurdere min forskningsprosess steg for steg (Thagaard, 2018; Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021).

For å oppnå så høy reliabilitet som mulig, var det viktig for meg å gjennomføre og beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at resultatene mine kan etterprøves av andre forskere. Som nevnt tidligere, vil det være vanskelig å få til en eksakt duplikasjon av mine resultat, da samspillet mellom forsker og informantene påvirker resultatene. Det er derfor viktig for meg å fremstille mine resultater på en måte som fremmer sannsynligheten for at en annen forsker ville kunne komme frem til lignende resultater. Det at jeg har valgt å bruke semistrukturert gruppeintervju der informantgruppene fikk ulike oppfølgingsspørsmål ut ifra hva de ytret, vil kunne føre til at etterprøvbareheten blir vanskeligere.

En faktor jeg tenker kan brukes for å styrke påliteligheten til det datamaterialet som er innhentet gjennom intervju, er bruk av diktafon. Det at jeg transkriberer ord for ord det som blir sagt under intervjuet ved å høre på lydopptaket, vil minske mulighetene for feiltolkning og feilkilder i analyseprosessen. Tjora (2020) trekker frem at jeg som forsker må være bevist på mine valg og hvordan de påvirker resultatene. Jeg må fortelle leseren om forhold internt i studien for å styrke min pålitelighet.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til de funnene jeg som forsker kommer frem til, og hvordan forsker kommer frem til og tolker disse funnene. Det vil være viktig at jeg går kritisk igjennom hvordan jeg som en forsker posisjonerer meg i miljøet jeg studerer og hva jeg som forsker baserer tolkningene mine på, for dette vil ha betydning i de funnene jeg presenterer (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) trekker frem at validitet også baserer seg på om tolkninger fra andre studier kan bekrefte hverandre. Kunnskap utvikles i veldig små skritt, derfor er det viktig at vi forholder oss bevist til tidligere forskning på lignende tema eller lignende metoder, samt teorier og perspektiver.

Vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablert kunnskap om disse i relevant forskning.

(Tjora, 2020, s. 234)

For meg har det å lese lignende masteroppgaver vært svært lærerikt og nyttig. Det har ført til at jeg fikk en pekepinn på hva jeg selv ønsket med min studie og sett hva annet som er forsket på innenfor et lignende tema. Det har vært viktig for meg å skape en forforståelse, men samtidig være åpen og mottakelig for andre synspunkter og vinklinger fra mine informanter. Jeg står i den posisjonen at jeg selv jobber i barnehage, erfaring både på småbarnsavdeling og storbarnsavdeling. Jeg har erfaring med å jobbe med språk og språkmiljøet til de minste barna, og har i mitt yrkesliv samarbeidet mye med andre instanser. Dette vil naturlig påvirke hvordan jeg formulerer meg i studien. Det har derfor vært viktig for meg å prøve å legge bort egne tanker og meninger når jeg går ut og intervjuer, fordi jeg ønsker å kunne tilegne meg ny kunnskap, og andre tanker og måter å jobbe med temaet på. Dalen (2011) beskriver at når forsker velger problemstilling som de selv er opptatt av eller berørt av, kan det påvirke studiens validitet. Derfor er det viktig at uttalelsene som kommer frem i intervjusituasjonen og oppgaven videre er så nær informantenes forståelse og opplevelser som mulig.

Det har vært svært viktig for meg å skrive en masteroppgave både til de som jobber i det miljøet jeg studerer, så vel som til en utenforstående. For at min studie skal virke troverdig og valid, har det vært viktig for meg å ha en tydelig beskrivelse av de metodene som er brukt og analysen av undersøkelsen. Dette vil føre til at leseren kan se hele prosessen som er gjort og da få en større tillit til det resultatet jeg presenterer. Det er min jobb som forsker å spille rollen som djevelens advokat ovenfor mine egne funn, ved at jeg sjekker etter feilkilder. Dette styrker validiteten (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.5.3 Etske betraktninger

Tjora (2020) beskriver at han benytter begrepet *betraktninger* for en etisk sans som han mener skal ligge implisitt i all forskning. Der aspekter som respekt, konfidensialitet, tillit og gjensidighet må prege den kontakten en har med sine informanter.

Etske betraktninger innebærer at jeg som forsker reflekterer over hvilke etiske utfordringer min studie kan medføre for meg og mine informanter, og hvordan disse etiske utfordringene kan håndteres. Det at jeg har sendt inn et meldeskjema om mitt forskningsprosjekt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), vil være med å sikre at de etiske betraktningene er tatt på alvor. NSD sin rolle er å passe på at jeg som forsker forholder meg til retningslinjer og regler for personvern, samt for innhenting og arkivering av mitt forskningsmateriale. Jeg sendte informasjonsskriv, samtykkeerklæring, spørreskjema og intervjuguide inn til vurdering og etter at prosjektet var godkjent av NSD gikk jeg i gang med å finne informanter.

Da jeg hadde funnet informanter som ville delta på min studie, ble det sendt ut informasjonsskriv som beskriver mitt formål med studien, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet, deres rettigheter m.m., der det ble gitt viktig informasjon som omhandlet deres deltakelse i en slik studie og mitt ansvar som forsker. Ved at de har fått tilsendt dette informasjonsskrivet, har mine informanter hatt mulighet til å gå tilbake og lese hva deres deltakelse innebærer og deres muligheter er. For meg har det vært viktig å informere om dette i forkant av selve intervjusituasjonen, ikke bare via papirformat. Det har vært viktig å beskytte mine informanters identitet og arbeidsplass. Jeg har benyttet meg av fiktive navn for mine informanter og jeg har valgt å ikke inkludere avdelingsnavn inn i transkripsjonen. I informasjonsskrivet som er sendt til mine informanter så er de gjort kjent med at forskningsprosjektet mitt er godkjent av NSD under de premissene som her er skissert (Vedlegg 1.).

Før vi gikk i gang med selve intervjusituasjonen, skrev mine informanter under samtykkeerklæring for deltakelse i mitt forskningsprosjekt. De signerte samtykkeerklæringene er lagret låst og utilgjengelig for andre enn forsker. Det er svært viktig at jeg som forsker ivaretar personvernet og taushetsplikten.

Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning. Det gjelder selv om det ikke innhentes personopplysninger eller sensitiv informasjon, og det gjelder selv om personene blir anonymisert når man offentliggjør resultatene. (...) Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart.

(NESH, 2021, punkt 15, s. 17)

4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet skal jeg presentere mine mest sentrale funn fra mitt datamateriale. Jeg har i analyseprosessen kommet frem til tre hovedkategorier «Språkmiljø på avdelingen», «Fange opp barn med språkvansker» og «Følge opp barn med språkvansker», med tre underkategorier under hver av dem.

Jeg har valgt å beskrive kategoriene og eksemplifisere og trekke inn informantenes sitater. Disse sitatene skal bistå med å gi en økt forståelse av innholdet i kategoriene. Jeg har vært bevisst på å velge ut sitater som jeg mener representerer kategoriens innhold og informantens syn på en god måte. Som nevnt i metodedel er navnene til informantene fiktive, dette for å ta hensyn til konfidensialiteten til mine informanter.

Jeg har valgt å dele prestasjon av funn og drøfting hver for seg i denne masteroppgaven. Jeg synes jeg fikk bedre frem hva mine informanter erfarer og tenker rundt hver kategori ved å dele oppgaven slik. Jeg ønsket at deres sitater skulle få komme tydelig frem.

4.1 Språkmiljø på avdelingen

Med språkmiljø på avdelingene så tenker jeg hvordan det pedagogiske personellet jobber med utforming, bevissthet, holdninger, tema og hverdagssituasjoner som en språkfremmende prosess. Hvordan de i sin praksis jobber med å styrke språket på sine avdelinger og på hvilken måte de gjør dette. Under intervjuene med de to informantgruppene spurte jeg om de kunne beskrive avdelingens språkmiljø og hvordan de jobber med språket. Jeg ønsket å høre hva de som pedagogisk personell tenkte rundt måten de jobber i praksis. Det ble i analyseprosessen av datamaterialet lagd tre underkapitler som omhandlet språkmiljøet på de to avdelingene; «voksenrollen i språkarbeid», «avdelingens materiell» og «språkfremmende aktiviteter».

4.1.1 Voksenrollen i språkarbeid

I datamaterialet kom det frem hva mine informanter tenkte rundt rollen de har som voksen i arbeidet med språket på småbarnsavdeling. I barnehage 1. trakk de frem det med å bade barna i språket. Assistent «Pernille» beskrev det slik: *“Vi prater med barna hele dagen. Vi benevner og får barna til å gjenta. Alt vi gjør benevner vi”*. Barne- og ungdomsarbeider «Anita» uttrykket: *“Vi bader dem jo i språk”*. Pedagogisk leder «Monica» trakk frem viktigheten med å samtale med barna, og konsekvensene dette kan føre med seg ved å ikke ha et slik fokus. *“Vi tenker det er viktig å prate med dem. Hvis de ikke hører språk, så vil de jo heller ikke lære seg språk”*.

Dette med å bade barna i språket og prate med dem hele dagen, kom ofte frem under gruppeintervjuet med informantgruppe 1.

I barnehage 2. var informantene litt mer utfyllende i sine sitater for hvordan de som voksne jobber med språkmiljøet på sin småbarnsavdeling. Pedagogisk leder «Kari» beskriver: *“Vi legger til rette for at barna skal få tid til lek og at det ikke skal være mye oppstyking av dagen. Vi jobber mye med sosialisering, der de øver seg på hvordan vi er mot hverandre. Vi er veldig opptatt av progresjon, men vi tenker at det at barna har et fang, får mat, søvn, det må komme først. Så er vi bevisste på å være gode språkmodeller. Nå når vi fikk inn en nyansatt, så veiledet vi henne på hvordan vi ønsker*

at det skal være her på avdelingen. Det at vi må tørre å minne hverandre på «Det heter ikke «det», det heter «baconost», alle kan jo glemme seg av i hverdagen. Det å være i dialog med barna om alt, selv om man ikke får svar. Være sammen med barna, synge og leke med språket. Så vi er raske på å veilede nyansatte på hva som er viktig når man jobber med språket på en småbarnsavdeling. Det at vi snakker med barna, vi synger, vi ser og snakker om bilder og bruker rim og regle”.

Assistent «Sunniva» trakk frem viktigheten med å skape et trygt og godt miljø i bunn, slik at de best kan legge til rette for språk på sin avdeling. *“Barna må ha det bra. Det at de får dekt de grunnleggende behovene, for at de skal kunne utvikle språk og sosial kompetanse. Bruker hver anledning til å snakke med barna om hva de gjør, og hva de har gjort”.*

Videre beskrev «Kari»: *“Vi er jo en gjeng som har jobbet mange år i barnehagen og vi er veldig bevisst på vår rolle og hvordan vi kan påvirke. Det med å hele tiden sette ord på det vi gjør og være gode språkmodeller. Ved matbordet bruker vi navnene og begrepene på pålegget, ikke «den» og «den». Når vi sitter og kler på så benevner vi de klesplaggene som de skal ha på. Vi snakker til og med barna, ikke over hode på dem”.*

Pedagogisk leder «Ingunn» viser til det med å legge til rette for kommunikasjon. *“Vi legger ganske til rette for god kommunikasjon i situasjoner, i påkledning- og garderobesituasjoner. Der tar vi inn noen få barn, slik at vi får tid til å kunne snakke med dem”.*

Til slutt trakk «Kari» frem: *“Jeg tenker at dette temaet handler om bevisste voksne og hvordan vi kan være med å påvirke barnas språkutvikling. Altså hvilket språkmiljø vi lager for barna. De er her i ganske mange timer av en dag, så vi kan jo påvirke utviklingen ganske mye ved at vi prater med dem. Så lenge vi er bevisst på dette, så tenker jeg - ved at de er i et godt språkmiljø får alle mulighetene for å få en god språkutvikling”.*

Ut ifra datamaterialet fra begge informantgrupper så kom det frem at begge informantgruppene var opptatt av å legge til rette for gode dialoger og samspill hver dag sammen med de minste barna. De ser hver mulighet og hver situasjon som rom for å bade barna i språket og legge til rette for språket. Begge informantgruppene går inn på det ansvaret de ansatte på en avdeling har for å legge til rette for et godt språkmiljø.

4.1.2 Avdelingens materiell og utforming

Avdelingens materiell og utforming, det som er tilgjengelig visuelt for barna av bilder, spill, leker og hvordan rommene er organisert for lek og samspill, som vil kunne støtte og fremme språket til de minste barna. «Monica» beskriver: *"Vi jobber med tema, barnehagens tema. Nå har vi hatt tema «Kroppen», da henger vi opp bilder av munn, nese og hender, osv. Hvor barna ofte er og peker og sier hva de ser. Og så er vi jo også med på Språkløypa nå, barnehagen. Som gjør at vi skal bli enda mer fokusert på å bade barna i språk".*

«Kari» trekker frem hvilken utforming de har på sin småbarnsavdeling: *"Vi bruker bilder og navnelapper på plassene til barna. Barna kan da gjenkjenne sin plass, sin skuffe på stellerommet. Vi tar en del bilder på avdelingen og snakker om bildene, om hva som skjer på hvert aktuelle bilde. Barna elsker å sitte og se på bilder av seg selv. Der kommer de gjerne på ting de vil snakke litt om og vi får en dialog der".*

I datamaterialet fra de to gruppeintervjuene så kom det frem at de to småbarnsavdelingene jobber med, og er bevisst på materiell på hver sin avdeling i større eller mindre grad.

4.1.3 Språkfremmende aktiviteter

Hvilket språkfremmende aktiviteter som blir lagt til rette for på en småbarnsavdeling vil variere og det vil være avhengig av hvert enkelt barns alder og utviklingsnivå. Men opp mot hvert enkelt barn så er det aktiviteter som vil passe deres språkutvikling. Under aktiviteter som fremmer språket på sin småbarnsavdeling trakk «Anita» frem: *"Vi synger veldig mye på avdelingen. Vi prater mye med barnet, under måltid, påkledning og i leken. Ja, vi prater med dem hele tiden. Vi har jo slike eventyrposer med «Bukkene Bruse» som vi bruker når vi forteller eventyr. Når vi er på tur, vi er mye på tur så ser vi og prater om det vi ser på turen. Gravemaskiner og slikt".*

«Kari» beskriver hvordan de legger til rette for språket ved å jobbe mye en til en med barna. *"Fokuserer på dialog en til en, og bruker godt tid med barnet. Snakker og synger litt. Vi spør og setter ord på det som ungene opplever, selv om ikke barna svarer, så holder vi dialogen i gang. Det å bruke bøker, selv om de er små. At vi samtaler rundt om en bok og vi bruker bilder mye. Puslespill, der vi sitter sammen med barna og snakker om det, og har en dialog".* Videre trekker «Ingunn» frem: *"Vi bruker bøker og sang masse på avdelingen. Vi bruker mye tid på å synge, peke i bøker og peke på bilder sammen med barna. Bruker navnene til barna mye i både sang og ellers".*

«Sunniva» trekker frem andre språkfremmende aktiviteter og situasjoner som deres avdeling gjennomfører: *"Og alt benevnes jo med ord. Farger og det å gjenta. Vi gjentar hele tiden, vi kan gjerne sitte med et barn og gjenta et ord tjue ganger. Så bruker vi mye lek med lyder. De aller minste gjenspeiler gjerne det du gjør, og jeg pleier ofte å leke med munnen og tungen med dem. De gjør gjerne det samme, og barna starter tidlig med å vise hva de kan gjøre, hvilke lyder de kan lage".*

I datamaterialet ser jeg mange likhetstrekk mellom de to informantgruppene i måten de jobber med å styrke språket i hverdagsituasjoner, aktiviteter og i lek. De trekker frem det med å følge barnets interesser og ytringer, gjentar ordene og gi barna nye inntrykk som skaper dialog.

4.2 Fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser

I prosessen med å kode og kategorisere det transkriberte gruppeintervjuet, så ble hovedkategori «Fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser» det som samlet datamaterialet. Det er utfordrende å ta rede for om barnet har en språkvanske, er en språksamler eller er sen i sin språkutvikling. Hvordan får personalet en bekymring eller en magefølelse på at her er det noe som skurrer, noe som ikke er slik det skal være rundt språket til et barn på avdelingen, og hvordan går de frem i møte med dette barnet. Hva er veien fra å fange opp dette barnet i hverdagen, til å sette i gang med konkrete tiltak. Her får vi ett innblikk i hva mine to informantgrupper tenker rundt prosessen med å fange opp disse barna som sliter i sin språkutvikling, og utfordringene rundt dette.

4.2.1 Utfordrende å vite om det er språkvanske, språksamler eller sen i språkutviklingen

Denne underkategorien ble valgt fordi i den prosessen med å fange opp de barna som kan ha en mulig utviklingsmessig språkforstyrrelse, er det mange «fallgruver» og ting som gjør det hele komplisert når barna er så små. Det å skal fastsette når barnet har en språkvanske, er sen i sin språkutvikling eller samler på språket, opplevde jeg var utfordrende for mine informanter å svare på. «Pernille» fra informantgruppe 1. trekker frem forskjellene mellom hvert enkelt barn: *"Det er veldig stor forskjell på hvor mye hvert enkelt barn prater. De prater jo med sitt språk. (...) Det er ikke alle som har så mye språk, men de har jo veldig god språkforståelse de fleste av dem".*

«Ingunn» fra informantgruppe 2. beskriver: *"Det er så utrolig stor variasjon når et barn begynner å prate og det løsner for dem. Noen begynner å snakke når de er akkurat fylt ett år, mens noen sparer på kruttet til de nesten er fylt tre år. (...) Hvis vi har et barn som vi opplever ikke forstår beskjeder, så øver vi ekstra med det og hvis barnet fremdeles ikke forstår det, da tenker jeg at man må begynne å reagere mer".*

Når det kommer til når en skal forvente av språkutvikling ut ifra alder som trekker «Pernille» frem: *"De sier jo at man skal ha en språkforståelse på så så mange ord og så skal du kunne si så så mange ord, etter hver sånn alder.. opp igjennom. Så skal man gå etter det som fasit, så er det jo kanskje flere som har språkvansker? Fordi de ikke er der de skal være i utviklingen"?*

«Monica» legger til *"Når de bikker to år så bør de jo ha enkelte ord inne, om de ikke har hele ordboken så er det i alle fall kommet noe. Men det er jo graden av det, men det er jo ikke spesifikke tegn. Om det er språkvansker eller forsinket språkutvikling, det å klare å skille de er vrient. Det er ikke et fasitsvar på det der".*

«Kari» beskriver at tegnet som vekker hennes bekymring, går på barnets språkforståelse: *"Jeg tenker at første tegnet som vekker bekymring er for meg er å se på språkforståelsen. Hvis de ikke forstår enkle beskjeder som vi gjør hver dag, det er da det blir en bekymring og jeg tenker at det kanskje er noe. For barn i alderen ett til tre år er så forskjellige. Det er ikke krise at en toåring ikke prater rent eller ikke har begynt å prate så mye, så lenge barnet forstår det vi sier. For noen barn prater tidlig og det kommer ett og ett ord, mens noen gjemmer på ordene og plutselig når barnet er to eller tre år så eksplodere det. (...) Men jeg tenker at det tidligst i toårsalderen bekymrer hvis det virker som de ikke forstår og hvis vi stusser over andre ting rundt barnets utvikling. I forhold til språk er det mer på storavdeling der jeg tenker «Der skulle du hatt den lyden», og der henter vi da inn annen kompetanse hvis barnehagen ikke får til å hjelpe barnet".*

Det å begynne tidlig med å satse på språket kan hjelpe de voksne med å lettere se og vurdere om barna sliter i sin språkutvikling, mener «Monica». Hun sier: *"Jo tidligere en begynner, jo større sjanse har man for å bygge dem opp tidligere. Jo lengre du venter, jo vanskeligere blir det. Kanskje går det seg til, eller så er det noe. Kanskje man har tenkt at det kommer, men så kommer det aldri. En opplever større effekt av å begynne tidlig. (...) Og så er det for at de ikke skal falle utenfor i det sosiale. Det hender jo at hvis du har lite språk, da kan du fort havne utenfor fordi du ikke er på forventet nivå i forhold til rollelek. Du blir tildelt roller som hund eller baby eller slike type ting".*

«Kari» beskriver: *"Jeg tenker at hvis vi er flinke til å være gode språkmodeller for barna, og hvis et barn da ikke utvikler seg etter normalen. Da er det lettere å fange dem opp og*

tenke at her er det kanskje noe. At det er lettere å fange dem opp tidligere enn hvis vi ikke hadde hatt så fokus på språk. For nå kan vi tenke at her trengs det mer stimuli eller noe slik, og så legge til rette for det. Men hvis vi mener at i løpet av hverdagen får barnet den stimulien de skal ha for å ha en god utvikling, så kan vi kanskje si tidligere at her er det noe hvis et barn sliter. Vi må holde øyene åpen og fange mer opp”.

«Sunniva» trekker frem viktigheten med å prøve å se hvor barnet ligger i sin språkutvikling. Hun beskriver at når man har jobbet i barnehage i mange år, blir det lettere å vite når språket skulle ha vært på plass. *”Hvor er de i utviklingen, for utvikling går og lydene kommer og plutselig kommer ordene som de har jobbet med lenge. Når vi blir kjent med barna og ser hvordan tingene kommer på plass og ser hvordan de lærer seg å bruke språket. Vi har jobbet så lenge i barnehagen at vi vet når det er forventet at språket kommer”.* Videre beskriver «Sunniva»: *”Noen barn bruker jo for eksempel bare lyder til de er kjempestor, og så plutselig kommer ordene”.*

«Kari» uttrykker viktigheten med et godt språkmiljø på avdelingen og hva et dårlig språkmiljø kan føre til. *”Jeg tror at hvis vi hadde hatt et dårlig språkmiljø i barnehagen, så hadde det vært vanskeligere å si om det barnet sliter i utviklingen. Det kan godt hende at barnet trenger mer stimuli, men hvis vi mener vi har gjort det vi kan, så er det jo kanskje noe annet som ligger til grunn for at barnet sliter”.*

Når det kommer til utfordringen med å vite om det er språkvanske, sen språkutvikling eller barnet er en språksamler, så legger «Kari» frem det å være oppmerksom på flerkulturelle barn og foreldre. *”Også er vi oppmerksom på foreldrene, der barna er tospråklig. Der vet vi jo at det norske språket kanskje kan komme litt senere, det at vi har det i bakhodet. Så lenge vi har en dialog med foreldrene og foreldrene sier de prater morsmålet veldig bra hjemme, så blir vi mindre bekymret for det norske språket, fordi da vet vi at det norske språket kan komme litt etter hvert”.*

Under intervjuet med begge informantgruppene spurte jeg dem om setningen «Vent og se, det går seg sikkert til» når det kommer til barns språkutvikling og mulige språkvanske, og hva de tenkte rundt en slik tanke. Her trakk begge informantgruppene inn utfordringene ved å forholde seg til denne setningen. «Anita» fra informantgruppe 1. beskrev utfordringen slik: *”Jeg tenker på setningen «Vent å se», barna er jo veldig små og skal man vente å se tar det kanskje mange måneder, og først da skal du melde om hjelp. Så tar det da måneder til hjelpen kommer og så har plutselig tiden gått veldig fort, kanskje ett år og da har ikke barnet fått hjelp. Da er det veldig greit å begynne på småbarn å melde ifra, begynne tidlig. Et halvt år er jo lenge for disse barna”.*

I barnehage 2. uttrykker «Kari» sin mening rundt setningen «Vent og se, det går seg sikkert til» slik: *”Den er jo litt skummel. Jeg tenker jo at på småbarnsavdeling så er det*

jo så stor forskjell på språkutviklingen og jeg tror ikke vi bruker akkurat den setningen. Men vi sier at det er forskjell i utviklingen. Men igjen, selv om vi venter så har vi et ekstra syn på dem. Der vi kan ha det oppe til sak på møter, der vi diskuterer barn vi er bekymret for. Vi har jo alle erfaring med at systemet tar tid, venter man for lenge så tar jo systemet.. så tar det så lang tid, at det er bedre å melde inn fordi ventetiden er så lang. Så venter du for lenge eller blir for sent ute med å henvise, så kan det fort gå et halvt år, ett år før barna får hjelp. Så akkurat setningen «Vent og se, det går seg sikkert til» tror jeg ikke vi bruker i den forstand. Selv om vi kan vente litt, ikke slik at vi tenker at det går seg til, men mer at vi vet at alle barn har forskjellig utvikling”.

I mitt datamateriale kommer det frem at mine informanter synes det er vanskelig å si noe sikkert når det kommer til om barnet har en utviklingsmessig språkvanske, er en språksamler eller bare er litt treg. Det er utfordrende når barna er så små at språket er i en begynnende fase og som de trekker inn, at variasjonen mellom hvert enkelt barns utvikling er så stor. Samtidig ser jeg likhetstrekk mellom at begge informantgruppene er enig om å følge ekstra med på de barna som gjør dem usikre.

4.2.2 Kjenne på en «magefølelse» og se barnet i en helhet

Når det kommer til å kjenne på en magefølelse, noe som sier deg at her er det noe med språket, kan være en måte å fange opp barn med en mulig språkforstyrrelse. Det å se barnet i en helhet, i en kontekst ut fra andre utviklingsområder er også med å skape et bilde av hva utfordringen er/ kan være. Som barnehageansatt kan man fundere på om språkutviklingen er et resultat av en annen vanske, eller er det språket i seg selv som er utfordringen. «Pernille» fra informantgruppe 1. beskriver denne magefølelsen som noe som «ikke stemmer». *”Jeg får en følelse av at noe ikke stemmer, at her er det noe som skurrer. Vi har vært veldig på ett barn da. Som vi synes mangler språk, ut ifra hvor han burde være. Så da har vi snakket mye innad i gruppen og kontaktet utover for å få hjelp”.*

«Monica» trekker frem utfordringene med denne magefølelsen: *”Å det er vanskelig, er de sene, om de er samlere, noen samler og sier ingenting før det er ren tale. Mens noen merker du at det skurrer både på språket og språkforståelsen. Jeg tror det er slik at vet man, så vet man. Eller når man føler det, så føler man det. Det er så vanskelig å sette ord på akkurat hva en føler og hva en ser. Jeg tror det er summen av alt”.*

«Anita» beskriver at hun kan kjenne på en magefølelse etter barnet er fylt to år, og barnet enda ikke produserer ord: *”Jeg tenker det er når de nærmere seg toårsalderen*

og de enda ikke har begynt å snakke. Da synes jeg det begynner å bekymre». «Monica» legger til: «En plass mellom to og tre år. Det er sjeldent tidligere enn to.

«Monica» trekker frem mulige tegn som kan hjelpe til under prosessen med å fange opp de barna som sliter med språket: *“Jeg tror mange av tegnene er om de henger med i det sosiale eller om de fort ramler ut. Det har jo mye å si for språket, både språkforståelse og ordene de har og om de klarer å henge med i store og små grupper. Det er jo slike ting som kanskje er tegn.. man ser de faller utenfor. (...) I forhold til å gi en beskjed eller når det gjelder å hente en bleie, da ser man jo lett om det gjør det av rutine. Er det innarbeidede rutiner eller er det forståelse? Jeg tror at når man kjenner en magesfølelse så tar vi det opp med hverandre og så ser vi om vi kjenner på det samme. Hvis vi er tre stykk som kjenner på det samme, så er det noe en bør jobbe videre med”.*

Pedagogisk leder fra barnehage 2. «Kari» beskriver måter å sjekke opp om de mulige språkvanskene på ved å teste språkforståelse og hørsel: *“Når det kommer til småbarnsavdelingen, altså de barna vi er usikre på. Når vi gir beskjeder til barna, så prøver vi å se om barna skjønner beskjeden eller om de bare gjør som de andre. Så lager vi noen ekstra beskjeder for å sjekke om dem skjønner det vi sier og følger beskjeden. Dette for å sjekke hørsel eller språkforståelsen. Nå har vi et barn som er litt sen å prate og ikke sier så mye, og da lurer vi på om han skjønner hva vi sier. Men alle barn er forskjellige og noen trenger mer tid, så da må vi være ekstra på og observere ekstra. Vi voksne snakker sammen og er mer oppmerksom på dette. Vi må prøve å få i gang språk og bruke språket mer aktivt rundt barna”.*

«Pernille» beskriver også dette med å se etter mulige tegn, og det som er utfordrende med å jobbe med de minste barnas språkutvikling: *“Da ser vi også på hvordan språkforståelsen er. Er det bare det at de ikke har begynt å snakke ordentlig enda? Det kan jo hende de har sine ord, men at de ikke tydelig, men at de forstår hva du ber dem om, og så gjør de det. Mens det andre barnet kanskje ikke gjør det, som ikke forstår. Da tror jeg vi plukker det mer opp, når man ser det er noe med språkforståelsen. Spesielt hvis det ikke er noe forståelse, da begynner jeg å tenke. Vi hører at språket er på vei. Skal vi stresse det eller skal vi se det an? Men de er jo små, så den bekymringen må ikke komme for tidlig heller. Jeg tenker fortsette å jobbe, prøve å fange opp om det er noe”.*

«Sunniva» sier til at det skal mye til før hun blir bekymret for språkutviklingen til barnet, fordi variasjonen i utviklingen er så stor: *“Det skal ganske mye til for at vi blir bekymret bare for språket, fordi det er så stor variasjon og vi ser ofte at de som ofte har vært sen på småbarn utvikler det på storbarn. Hvis barna enda er forsinket på storbarn så snappes det fort opp, fordi vi har så god kommunikasjon mellom avdelingene. Vi har i*

forkant gitt den bekymringen videre til dem og sier at de må være oppmerksom på barnet og hvordan språket er i løpet av de to neste månedene på storbarn". «Kari» legger til: "Men jeg kjenner nok ikke på den bekymringen før de er kommet på storbarnsavdelingen, at de er passert tre år, at jeg tenker at her skulle det ha skjedd noe, da i dialog med foreldrene. Vi har jo hatt unger som ikke forstår, så da har det vekket bekymring hos oss. Vi har jo hatt barn som har gått fra småbarn til storbarn og ikke snakket noe særlig, hatt lite språk. Da har vi vært oppmerksomme på dette. Det sier ikke at vi ikke gjør noe, men vi har ikke måtte tilkalt andre instanser".

«Monica» trekker frem utfordringer en kan møte på når en jobber på småbarnsavdeling, der en bekymrer seg for et barns språk: "De vil ofte vente til de er begynt på storbarn. Det er jo det man ønsker, å fange det opp før barnet før det skal på storbarn. For da har en plutselig ikke så lang tid før skolestart, og da er det mye de skal lære på kort tid".

4.2.3 Observasjon og kartlegging

Når en skal prøve å fange opp en mulig utviklingsmessig språkvanske så kan et hjelpemiddel for barnehageansatte være å observere og kartlegge barna som bekymrer eller gir deg en magefølelse. Det å da observere barnet i ulike situasjoner, en til en, i mindre og større grupper, i lek og lignende. Når det gjelder å fange opp barn med mulige språkførstyrrelser så dro begge informantgruppene frem observasjon som noe av det første de setter i gang med ved mistanker rundt språkførstyrrelser. «Monica» la frem sin avdelings prosess. *"Det er jo slik at vi jobber og snakker om det sammen. Vi observerer sammen, og vi snakker om det. Hva tenker vi her? Og kan vi spille videre på interessene til barna, kommer det mer språk da? Er det enkelt ord barnet bør kunne?"*

«Kari» fra informantgruppe 2. beskrev det slik: "Veien er jo først at vi setter i gang, vi snakker om det og så observerer alle. «Ser dere det jeg ser, eller ser dere det ikke?», så snakker vi om det og så setter vi kanskje i gang noen tiltak. Hvis vi er usikre på et barn, så snakker vi med daglig leder og henter inn litt informasjon og råd fra andre, og hvis de også er enig i barnehagens vurdering så ber vi om hjelp utenfra. Da sender vi, i samråd med foreldrene en henvisning. Så får vi litt hjelp til å se, kanskje vi ikke har nok kompetanse på dette".

Når det kommer til å gjennomføre kartlegging og benytte seg av kartleggingsverktøy, beskrev «Pernille» hvordan deres tidligere pedagogiske leder hadde gått frem i møte med en barn som bekymret. *"Det vi gjorde i fjor var vel det at pedagogisk leder fylte inn «Alle med»-skjemaet og da så hun på det og pratet med både foreldre og styrer, så ble da PPT kontaktet. Så tok det dessverre lang tid før PPT kom, hun har nettopp vært her".*

«Monica» trekker frem prosessen fra observasjon til kartlegging: *“Men ved begynnende mistanke, så er det i starten observasjon som vi starter med aller først. Å observere barnet, hvor mye språk har det egentlig? Å teste, i forhold til «Alle med»-skjema. Kartlegge hvor er det barnet ligger og hvor er det mangler. Men aller først er det jo viktig at vi snakker med hverandre, tar det opp og så observerer. Og så baller det på seg, alt etter hvor ille det er eller om det må henvises videre”.*

«Kari» beskriver veien avdelingen tar fra observasjon til kartlegging av barnet: *“Vi observerer litt og har en diskusjon uten at det nødvendigvis er skriftlig. Hvis vi da observerer det samme så setter vi i gang med kartlegging. Da bruker vi TRAS-skjema, men dette er barn i to-treårsalderen. Da prøver vi å finne ut om det er noen lyder som mangler. En systematisk observasjon der vi kan se hva som er forventet til den og den aldersgruppen, slik at vi vet hva vi kan forvente og vi får da en indikasjon på hvor barnet ligger. Du kan jo på språk ha problemer med uttalen, mens det på språkproduksjon er bra. Så kan du ha motsatt, at barnet har god uttale, men vansker med å hente ordene. Med TRAS får du en viss peiling på hvor problemet ligger”.*

Ut ifra datamaterialet så er begge informantgruppene like i sin prosess fra å observere og samtale sammen rundt det de ser, til å vurdere og gjennomføre kartlegging av de mulige vanskene/forstyrrelsene, der de mener det er behov.

4.3 Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Når barnet er fanget opp av de ansatte på avdelingen, er neste hovedkategori blitt «Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser». Hvilke tiltak settes i gang fra barnehagens/avdelingens side, hvem er samarbeidspartnere som kan være med på denne prosessen og hvilket språkmateriell benyttes. Her skal vi nå få ett innblikk i hva mine to informantgrupper tenker rundt prosessen med å følge opp disse barna som sliter med mulige utviklingsmessige språkforstyrrelser.

4.3.1 Tiltak

Hvilke tiltak settes i gang når en har et barn som har utfordringer i sin språkutvikling og vi ser trengs å følges ekstra opp. Hva gjør barnehagene for å følge opp det barnet som sliter, og hvordan fremmer de da språket, med tanke på utstyr, lek, organisering osv. Pedagogisk leder «Kari» beskriver hvordan de tenker rundt hverdagssituasjonene på avdelingen som mulighet for god språkutvikling, og hvilke tiltak de gjør for å styrke språkmiljøet og hvert enkelt barns språkutvikling. *“Vi ser på hver situasjon i barnehagen som en pedagogisk situasjon. Inngåing, stellesituasjon, matsituasjon, å bruke det som*

en språksituasjon. Når vi jobber med tiltak, så har vi holdt på med mer systematiske aktiviteter. Der vi for eksempel har jobbet med tre klesplagg og brukt bilder og hatt et veldig fokus for å se om ordene setter seg. Noen gang har vi kanskje hatt litt overfokus for å se. Nå har vi fokus på matvarer og hva vi spiser. Vi bruker bilder og konkreter til situasjonene. (...) Så bruker vi tegn til tale for å forsterke. «Nå skal vi spise» (viser tegnet for å «spise»), «Nå skal vi sove» (viser tegnet for «sove»), og så bruker vi dette til å forsterke språket. Spesielt hvis det er barn som trenger ekstra oppfølging, når det kommer til språk. Nå har vi noen barn som ikke har norskspråklige foreldre, der vi måtte finne på noe lurt for å få inn språk. Nå bruker disse barna dette for å gjøre seg forstått, og da snakker vi om barn i ett- og toårsalderen”.

Assistent «Sunniva» legger til et annet språktiltak de benytter seg av: “Vi har sånne brikker, en brikke til måltidene med bilde av det vi har servert, slik at de kan uttrykke seg gjennom disse. Der barna kan vise hva de ønsker, uten at det er forventet at de skal kunne si pålegget”.

Når det kommer til tiltak og hva disse tiltakene kan være for de barna som sliter med sin språkutvikling så beskriver «Anita» fra informantgruppe 1. hva de kan gjøre i barnehagen. “Ja, det er jo mye man kan gjøre i barnehagen. Vi kan sette inn egne tiltak uten at vi venter på at det kommer noen inn. Vi kan jo skrive tiltaksplaner og jobbe med det på avdelingen”.

«Monica» legger til at i de situasjonene jobber de mer en mot en, “Da jobber vi mer konkret mot det barnet og ikke bare på det generelle språkmiljøet”. Monica uttrykker videre et savn på et tilbud i kommunen som nå ikke eksisterer, som tidligere var til hjelp for barnehagene. “Før var jo «Lavterskeltilbudet» noe du kunne få inn på småbarn, slik at vi fikk flere øyne som observerte. Men det ble mer eller mindre borte. Nå er det jo full tilmelding til PPT, så det er vanskelig å få noen utenfra til å komme å se. Vi setter oss jo gjerne litt fast, så vi skulle gjerne hatt noen utenfra, uten at en direkte trenger å melde. Hvis det var en mistanke så kunne det blitt fanget opp lettere”.

I barnehage 2. trekker «Ingunn» frem hvilket tiltak de anser som viktige når en skal følge opp barn som sliter i språkutviklingen. “Før vi går ut, på ettermiddagene så deler vi barnegruppen inn i mindre grupper, slik at det blir litt roligere og vi har bedre tid til å være til stede i leken, i matsituasjonene. Slik at vi kan veilede dem, snakke med dem og benevne ting. (...) Hvis det noen som trenger ekstra støtte og vi jobber ekstra med dem, så er vi bevisste på hvor vi plasserer dem. Vi har tre bord vi bruker til å spise på, så tar vi det barnet som sliter på det bordet med færrest barn. Fokuset blir mer skjerpet på barnet og det blir ikke så mye som skjer rundt”. «Kari» legger til: “Jo mindre gruppe, jo

mer rom for å se barna. Du får bedre lek, og igjen hvis det blir bedre lek, så vet vi jo hva det kan bety for språket. Så vi er bevisst på å dele opp i mindre grupper”.

«Sunniva» trekker frem det med å koble på de flerkulturelle foreldrene som et av tiltakene for å hjelpe og støtte barnet, da barn av flerkulturelt opphav. *”Vi oppfordrer foreldrene til å bruke morsmålet hjemme. Mange foreldre er ofte bekymret for at de ikke kommer til å lære seg bra norsk i barnehagen, men vi oppfordrer dem til å bruke morsmålet hjemme og så får de det de trenger av norsk i barnehagen”.*

Som nevnt ovenfor så beskriver «Ingunn» tiltaket med å dele barnegruppen opp i mindre grupper. Videre trekker hun inn det med å lage lekegrupper der de jobber spesifikt med enkelte tema. *”Da lager vi lekegruppe, en liten gruppe barn med dette barnet oppi, der man leker og jobber med lyder. For eksempel hvis barnet sliter med uttale, så øver vi sammen”.*

I datamaterialet så jeg at informantene fra gruppeintervju 2. var mer spesifikke i tiltakene og hvordan de jobber på sin småbarnsavdeling, under intervjuet. Mens informantgruppe 1. var litt mer generelle, der de informerte om at tiltaksplaner da skrives og at de jobber mer en til en.

4.3.2 Samarbeidspartnere

Samarbeidspartnere som barnehagen skal og kan samarbeide med er mange, de nærmeste er barnas foreldre og sine egne jobbkollegaer. Men det er også andre samarbeidspartnere som er lurt å koble på og jobbe tett sammen med for å følge opp barn som sliter i sin språkutvikling. Når det kommer til hvem mine informantgrupper samarbeider med, i og utenfor barnehagen, kommer den forøvrigste personalgruppen og foreldrene fort på banen. «Monica» fra informantgruppe 1. trekker frem: *”Vi prater med den andre småbarnsavdelingen fordi dem kjenner jo de barna vi har, og styrer eventuelt”.* «Pernille» legger til: *”Vi bruker personalgruppen her. Vi prater med hverandre og deler tanker”.*

I informantgruppe 2. beskriver «Kari» hvordan de tenker rundt samarbeid utover avdelingen, når det kommer til barn en bekymrer seg over når det kommer til språket. *”Vi tenker at hele huset er ett. Vi fordeler godene og ressursene. Vi kan gå på tvers av avdelingene, være i dialog med daglig leder og bruke pedagogmøtene hvis det er noe vi lurer på og vil ta opp og diskutere. I tillegg har vi en erfaren assistentgruppe som man kan snakke med”.*

«Sunniva» legger til: *“Vi har besøk på tvers av avdelingene når det er mulighet og det passer. Når de små skal over på storavdeling, så bruker vi lang tid på tilvenning. Vi starter forberedelsene gjerne nå, allerede tidlig på våren. Slik at de barna som skal gå over på storbarn skal bli tilvent der”.*

Det å koble på foreldrene mener «Monica» er viktig, slik at barnehagen får enda mer kunnskap rundt barnets språkutvikling. *“Viktig at foreldre også blir involvert og vi får vite hva som skjer hjemme, prater barna mye hjemme eller er det bare i barnehagen de er stille? Har foreldrene hatt noen mistanker selv? Viktig at vi får dem på banen tidlig og at vi jobber rundt det samme. At de ikke blir involvert for sent”.*

Under gruppeintervjuet med informantgruppe 2. gikk «Kari» også inn på viktigheten med å involvere foreldrene i språkarbeidet, og belyste hvorfor hun mener det er så viktig. *“Når det kommer til språk, det hjelper jo ikke hvis vi jobber mye med språket hvis vi ikke har foreldrene på banen. Vi prøver å få foreldrene med på det vi gjør i barnehagen, der de også gjør dette hjemme. Det handler om å gjøre foreldrene bevisste, fordi det er ikke bestandig foreldrene er så flinke med å snakke med barna sine. Derfor er det viktig å veilede foreldrene og forklare dem hvorfor dette er viktig. Vi må gjøre foreldrene bevisst, fordi jeg tror ikke foreldrene tenker over det. Det handler jo om bevisstgjøring. Jeg føler vi er trygge på å gi foreldrene tilbakemelding, både i det daglige og hvis det er spesielle ting. For eksempel når vi jobber med «pålegg» eller når vi oppmuntrer barna til å si selv hva de ønsker, da oppmuntrer vi foreldrene til å også gjøre det hjemme. For det hjelper ikke hvis barnehagen skal jobbe aktivt, vi må ha foreldrene med på laget”.*

«Kari» trekker frem mulige utfordringer i møte med foreldre som ikke behersker muntlig og skriftlig norsk, og hvilket tiltak de har gjort for å prøve å styrke foreldresamarbeidet med denne foreldregruppen. Hun belyser: *“Vi har begynt å få litt erfaring med barn av foreldre som ikke snakker norsk, så vi har fått en del utfordringer. Der har vi måtte hentet litt opplysninger og råd fra andre som har mer erfaring rundt dette enn oss. Vi jobber med å finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Hvordan skal vi kommunisere med disse foreldrene? Hva kan vi forvente av disse barna som ikke forstår hva vi sier? Så det er nytt for oss og der prøver og feiler vi, og lager oss erfaringer”.*

Når det kommer til andre samarbeidspartnere som kommer på banen når en er bekymret for et barns språkutvikling, trekker «Monica» frem: *“Så er det jo PPT. Når du kjenner det er utenfor egen kunnskap så melder en videre, for å få andre til å se på det. Om det kan være noe, om det kan være en språkvanske”.* Videre beskriver «Monica» utfordringene med å melde eller søke hjelp fra andre instanser når barna går på småbarnsavdeling: *“Men det tar jo tid å få det inn på småbarn. Vi får ofte høre fra andre*

instanser at barna er små og at det ikke blir tiltak for de kommer opp på storbarn. Det blir jo sjeldent tiltak på småbarn, med tanke på ekstraressurs eller med en til en og alt dette her. Vi håper det blir bedre, at de kan få hjelp tidligere. At det blir tidlig innsats”.

Ut ifra datamaterialet ser jeg at begge informantgruppene har like tanker når det kommer til å bruke den ressursen som er i barnehagen og foreldrene til barnet tidlig og aktivt. Det kommer frem at begge informantgruppene søker ut til andre instanser der de føler de kommer til kort.

4.3.3 Språkmateriell

«Språkmateriell» er det siste underkapitlet under «Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser», det som da tas i bruk i oppfølgingen av barn som sliter i sin språkutvikling. Her trekker informantgruppene inn materiell de kan benytte seg av dersom de jobber mer direkte mot et barn eller en gruppe. I datamaterialet trekker «Monica» fra informantgruppe 1. frem: *”Hvis det er noe som er ekstremt språkrelatert, slik som «Grønne og røde tanker», og alle de språkboksene, som «Språkkista», så blir det bestilt inn til fellessen. Disse deler vi da på i barnehagen”.* Videre trekker «Monica» inn annet språkmateriell de benytter på avdelingen. *”I samråd med spesped har vi kopiert noen familiehus som de har på naboavdelingen”.*

I barnehage 2. uttrykker «Ingunn»: *”Vi har ikke så mye språkmateriell for de minste barna, men alle som jobber her i barnehagen har jobbet her i mange år og har masse erfaring og har vært borti språkvansker. Hvis vi oppdager et barn vi stusser litt på så er vi ganske på for å hente frem det språkmaterialet vi har fra tidligere.*

«Kari» formidler hvordan delekultur er med på å styrke og legge til rette for å utvide språkmaterialet de har tilgjengelig. *”Jeg føler vi har en delekultur i barnehagen, både når det kommer til utstyr, hvordan man gjør ting og til kompetanse. Vi deler fagartikler, artikler og slikt mellom avdelingene. Har storbarn startet med et tema, så kan vi dele våre erfaringer og materiell med dem og så forteller vi hvordan vi gjorde det inne hos oss. Det er bra at vi vil bruke hverandre sine ideer”.*

«Sunniva» beskriver noe av det språkmaterialet de har tilgjengelig på deres småbarnsavdeling. *”Av og til drar vi frem klovnekort. Det er slike kort vi har fått fra logoped tidligere, som har kommet med materiell til oss, som vi har spart på når vi jobber med barn. Det er en klovn, og så skal barna prøve å gjøre det samme med tungen sin som klovnen. Slike munnkort, slike kort for munnmotorikk”.*

I datamaterialet kom det frem fra begge informantgruppene at de har litt språkmateriell tilgjengelig i barnehagen for å følge opp barn som sliter med uttale, ord, vansker med å ordproduksjon og lignede. Men det fremkommer fra begge gruppeintervjuene at disse språkfremmende verktøyene muligens er litt mer egnet for barn på storbarnsavdeling, enn de minste barna.

5 DRØFTING

Som nevnt i innledningen til kapittel 4, presentasjon av funn, besluttet jeg å dele presentasjon av funn og drøfting hver for seg. I analyseprosessen kom jeg frem til tre hovedkategorier og tre underkategorier under hver hovedkategori. Jeg skal i kapittel 5 ta for meg hver kategori og drøfte og tolke dette opp mot mitt teoretiske perspektiv og masteroppgavens problemstilling. Det er disse temaene, samt teori som skal bidra til å belyse min problemstilling fra ulike ståsted. Problemstillingen som er med på å danne grunnlag for dette kapitlet lyder som følgende:

«På hvilken måte fanger pedagogisk personell på småbarnsavdeling opp de barna som sliter i sin språkutvikling og hvordan jobber de i praksis rundt språk og språkmiljøet på avdelingen, i møte med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?».

Jeg skal også koble inn underproblemstillingen som går slik: *Mange får en magefølelse på at her trengs det tiltak rundt barnets språkutvikling. Hvordan oppstår en slik magefølelse?*

5.1 Språkmiljø på avdelingen

Et godt språkmiljø vil gi samtlige barn en mulighet for å utvikle sin språkkompetanse i tråd med sine forutsetninger (Lyster, 2013, s.66-67). Hvordan barnehagen og de voksne på hver avdeling jobber med å fremme språk og skape gode språksituasjoner vil som Lyster (2013) beskriver, gi de beste forutsetningene for at små barn utvikler og styrker sitt språk. Stortingsmelding 19 beskriver et godt lærings- og språkmiljø er en arena som lar alle barn få delta i samtale med andre barn og med voksne, der personalet tilrettelegger etter barnas nivå og interesser, bruker et korrekt og variert ordforråd og fremmer barnas undring gjennom relevante bidrag og spørsmål. Videre presenterer de at dette avhenger av at personalet vet hvordan de kan støtte barnas læring i leken, i samspill og i samtaler med barna. De trekker spesielt frem viktigheten med kvaliteten på samtalene mellom voksne og barn, og betydningen den kan ha for barnas ordforråd og begrepsutvikling (Meld. St. 19 (2015-2016)).

5.1.1 Voksenrollen i språkarbeid

For å skape et godt språkmiljø så må personalet i barnehagen møte barns refleksjoner og innspill med åpenhet. Barna må få rom til å snakke om det de er interessert i og opptatt av, og der de kan stille spørsmål som de lurer på (Giæver, 2014). Som det kommer frem av mine informanter så er de opptatt av å ta seg tid til barna, lage rom for dialog og samspill i lek og i rutinesituasjoner. Som «Kari» sa under i «presentasjon av funn» så er det de voksens ansvar å være bevisste på det språkmiljøet de skaper for barna på avdelingen. Videre beskrev hun at det er de voksne som må være bevisste på hvordan de kan påvirke barnas språkutvikling. Det å ha denne kunnskapen tenker jeg vil være med å styrke språkmiljøet på avdelingen. Det å ha en slik bevissthet rundt hvor stor betydning barnehagepersonell har for språk og språkmiljø, mener jeg bidrar til at en jobber med barns språk på en mer heldig måte. Hvis en ikke er klar over betydningen av egen voksenrolle i lek, samhandling og rutinesituasjoner, så tror jeg man kan miste mange gode språkfremmende muligheter gjennom barnehagehverdagen. Lyster (2013) beskriver at det er viktig at de ansatte i barnehagen har kunnskap om språk og hvordan språket utvikler seg igjennom barneårene. Det er denne kunnskapen som legger grunnlaget for språkmiljøet som ivaretar barnas språkutvikling. I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) så beskrives det at barnehagen skal være bevisste på at språk og kommunikasjon påvirker alt ved barns utvikling. Barnehagen har derfor som rolle å anerkjenne og verdsette barnas ulike språk og kommunikasjonsuttrykk, det inkluderer også tegnspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet må derfor være bevisst på den rollen de besitter i dette arbeidet, og bruke denne bevisstheten aktivt i møte med barna. Som informant «Ingunn» sa under gruppeintervju 2. så legger de til rette for god kommunikasjon i ulike situasjoner, som påkledning og garderobesituasjon. Der de bruker den tiden til å få snakke med hvert enkelt barn og snakke rundt det de gjør og bruker i situasjonene, til begrepslæring og samhandling. Løge (2011) beskriver at det er viktig å sette ord på tingene man gjør og forklare underveis, en tilpasser situasjonene til barnet og utfordrer barnets språkkunnskap litt og litt. Det er disse situasjonene som jeg mener kan hjelpe barnet, situasjonen er trygg og kjent, men ordvokabularet kan tilpasses og utfordres etter hvor barnet er i sin språkutvikling. «Ingunn» beskrev at ved å legge til rette for kommunikasjon i disse hverdagssituasjonene, så opplevde hun å få mer tid en til en med barna. Hun får og skaper tid til å snakke med barna. Hagtvatn og Horn (2012) beskriver at hverdagssituasjoner som av- og påkledning, overgangssituasjoner og spisesituasjoner kan gjøres om til språklige «rike» øyeblikk som kan støtte barns språkutvikling. Her får personalet tid til lærende dialoger og «dvelende» samtaler som kan tilpasses hvert enkelt barn. Der en kan legge til rette for pauser, hvor barna får mulighet til å tenke og

uttrykke seg utover den aktuelle situasjonen. Disse hverdagssituasjonene styrker også barna emosjonelt, der den voksne kan «tone seg inn på» barnet og prate om det barnet interesserer seg for. Dette vil være hovedkilden til styrking av de minste barnas språk (Hagtvet & Horn, 2012).

Jeg tenker at hvilken innstilling de voksne har til språkarbeid og språkmiljø på sin avdeling er essensielt i arbeidet med de minste barna. Det er de voksne som er barnas språkmodeller og forbilder, og i og med at vi er så mange timer sammen med barna hver dag i barnehagen, så er det av stor betydning. Kvello (2010) beskriver at ansatte i barnehagen er en av de viktigste språkstimulerende kildene til barns språkutvikling, etter foreldrene. Vi har derfor en stor og viktig rolle i barnets liv og utvikling. Som mine informanter fra informantgruppe 1. trakk frem så er det vår rolle å bade barna i språket, benevne og gjenta og prate med dem gjennom hele dagen. Som informantene fra informantgruppe 2. nevnte, er barna mange timer av dagen i barnehagen og det er derfor deres jobb som barnehagepersonale å prate og legge til rette for gode språkmøter. Selås og Gujord (2017) beskriver det å være emosjonelt «på», hjelpe barnet å forstå og bli forstått, og følge barnas initiativ er noe av det viktigste en voksen kan gjøre for barnet språk. Det blir som informantene mine sier, man bader barna i språket, er sammen med barna og tar seg tid til samspillet. I rammeplanen (2017) trekkes det frem at personalet skal være lydhøre i møte med barnas kommunikasjon, og de skal være bevisst på sin rolle som språklig forbilde (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantgruppe 2. trakk frem dette med viktigheten av å skape tid for samhandling og lek, at det ikke skal være for mye oppstyking av dagen. Det å skape rom for at barna skal kunne søke til et fang og få dekt sine grunnleggende behov, er det vi ansatte som må legge til rette for. Hagtvet og Klem (2019) trekker frem det Ramey og Ramey (2006) har diskutert i sin bok. Det at det er vesentlig i voksen-barn-samspillet at kvaliteten i voksen-barn-samtalen er utviklingsstøttene. Det at barna her føler seg trygge i miljøet er avgjørende for språkutviklingen. Det er personalet på barnets avdeling som må ta initiativ til å skape et emosjonelt støttende miljø, for å sikre at barna får en god språkstimulering (Kvello, 2010). Videre skriver han at de ansatte må ha informasjonsrike, hyppige og innholdsrike samtaler med barna, slik at det kan bidra til positiv språkutvikling (Kvello, 2010). Vi må altså prate og bade barna i språk gjennom hele barnehagehverdagen og finne tid til å skape øyeblikk en til en mot alle barn.

For at barna skal få det best mulige utgangspunktet til å utvikle sitt språk, mener jeg at språkmiljøet på avdelingen må være preget av engasjerte, trygge og kontaktsøkende voksne. Voksne som tar seg tid til barnas samspill og fanger opp barnas signaler og tegn for kommunikasjon. Det inntrykket jeg satt igjen med etter to endte gruppeintervju, er

at disse informantgruppene fokuserer på å være sammen med barna, følge deres ønsker og initiativ og at de er bevisst sin rolle som språkforbilder på sine avdelinger. Som informant «Kari» trakk frem så er det hennes rolle som ansatt å veilede nyansatte inn i det eksisterende språkmiljøet. Slik jeg tolket det, lære den nyansatte hvordan man snakker med barna, bruker begreper og deltar og fanger opp barns initiativ til samhandling. Hun nevner dette med å «tørre» si ifra tidlig at de forventer at en bruker korrekte begreper, være sammen med barna i sang, samtale, rim og regle, bilder osv. Giæver (2014) beskriver at viktig tiltak for å etablere et godt språkmiljø på avdelingen er at personalet deltar i språklig samspill og aktiviteter med barna. For å kunne organisere språkarbeidet på en slik måte beskriver hun at personalet må være til stede, i størst mulig grad, der barna er. Ved å være så tidlig på som «Kari» beskriver, mener jeg er svært heldig. Det er noe med å bevisstgjøre og legge forutsetninger for språkmiljøet, og ved å gå inn med en slik tanke, mener jeg det fører til at språkmiljøet hele tiden har et fokus i hverdagen. For å styrke språkmiljøet på småbarnsavdelingen, så vil denne holdningen om å innlemme nyansatte inn i språkkulturen gå inn i utdraget fra Stortingsmelding 19. Der det er vesentlig at de ansatte kommuniserer sammen om temaet og setter i gang tiltak som fremmer språket (Meld. St. 19 (2015-2016)). Barnehagen har denne viktige oppgaven med å sørge for at alle barn, uansett forutsetning for å lære språk, morsmål, sosial og kulturell bakgrunn, får være en del av en meningsfull kommunikasjon med voksne og andre barn. Dette gir dermed gode muligheter for barnas kommunikative utvikling (Høigård, 2019).

5.1.2 Avdelingens materiell og utforming

Stortingsmelding 19 trekker frem at utformingen av det fysiske miljøet inne og ute er med på å gi viktige rammebetingelser for barns læring, trivsel og opplevelser. Videre beskriver de at barnehagen må se disse fysiske rammene for barnas læringsmiljø som en helhet (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hva en legger i avdelingens materiell og utforming kan være svært omfattende, men ut ifra hovedkategori «Språkmiljø», skal vi holde oss innenfor det språkfremmende materiellet og utformingen. Nå var det slik at jeg ikke var innom på begge småavdelingene til mine informanter, så jeg har bare sett en av mine informanters avdeling. Det ble fra min side ikke spurt om å få se avdelingene, så derfor er deres avdelings faktiske utformingen ikke aktuelt i min oppgave. Informant «Monica» gikk litt inn på den utforming og pynten de nå har oppe på sin avdeling. Hun trekker inn at de utformer avdelingen i kontekst med det tema de jobber med, det at de drar inn temaet i avdelingens pynt, utstyr, dekorering og aktiviteter. De henger opp bilder av ting som omhandler temaet. Her fikk jeg inntrykk av at barna synes det er stas å gå bort å peke og prate sammen med de voksne og andre

barn om det de ser på bildene. Giæver (2014) beskriver at de fysiske omgivelsene i barnehagen er en viktig del av språkmiljøet. Hun trekker frem at barnehagen derfor bør innredes slik at miljøet innbyr til språkbruk. «Kari» fra gruppeintervju 2. beskriver hvordan de bruker mye bilder i sin utforming, som da er med å by til språklige samhandling. De tar bilder av barna i lek, ulike situasjoner og lignende for så å henge de opp, slik at dette kan skape gode språklige situasjoner i etterkant. Som hun nevnte under intervjuet: *"Barna elsker å sitte å se på bilder av seg selv. Der kommer de gjerne på ting de vil snakke litt om og vi får en dialog der"*. Her bruker de da bilder av barna som kan være med å skape en følelse av at avdelingen er enda mer «deres». Det at barn kan oppleve at de setter preg på avdelingens fysiske miljø kan forsterke eierforholdet de har til barnehagen. Denne gjenkjennelsen kan bidra til at innholdet på avdelingen gjøres forståelig (Giæver, 2014). Jeg tenker det å ha materiell, som bilder, symboler, konkrete og utstillingsvegger av barnas kunst, kan være vært heldig for å by til dialog mellom barn og mellom barn og voksne. Spesielt hvis dette blir hengt opp i barnehøyde eller er godt synlig fra bordet/bordene på avdelingen. Hagtvet og Klem (2019) beskriver at universelle forebyggingstiltak på avdelingen med vekt på språkstimulering, kan føre til naturlige og uformelle samtaler mellom barn og voksne, og også i samtaler og leken barna imellom. Informant «Monica» informerte også at deres barnehage var blitt med på Språkløypa, slik at de skal bli enda bedre på å bade barna i språk og jobbe med språkutvikling. «Språkløyper» er en nasjonal strategi der barnehage og skole skal jobbe med språk, lesing og skriving, tilpasset barnet og elevens alder. Kunnskapsdepartementet satt i gang en satsingsperiode fra 2016 til og med 2019, gratis ressurser for kompetanseutvikling var tilgjengelig. Materiellet ligger tilgjengelig på nettsiden Sprakloyper.no.

5.1.3 Språkfremmende aktiviteter

De minste barna er i en fase av sitt liv der de søker mye kontakt fra voksne, og de hermer og tar etter kroppsspråk, lyder, mimikk, gester og verbalt språk rundt dem. Som nevnt av min informant «Pernille» fra informantgruppe 1. så er det med å herme, gjenta og benevne viktig i deres samhandling og dialog med barna. Selås og Gujord (2017) uttrykker at det kan være utfordrende å finne den best mulige språktilegnelsen for alle barn, men hvis man sikrer seg at en møter barna der de er, lar dem møte nye begrep, gi dem nye utfordringer, blir kjent med andre verdener igjennom litteraturen og får førstehåndserfaring med en allsidig verden, får oppleve mestring og stimulering, og opplever gode dramatiske opplevelser, så vil det være støttene til barns språktilegnelse.

Barnehagen har derfor en viktig rolle med å gi barna disse opplevelsene, fordi vi som jobber i barnehage ikke kan sikre oss for hva som barna blir eksponert for hjemme.

«Kari» fra informantgruppe 2. fortalte at de fokuserer på å skape samhandling og dialog en til en med barna på sin avdeling. Jeg fikk et inntrykk av at det med å skape tid og rom for dialog var prioritert, og at de passet på å finne disse øyeblikkene med barna i løpet av dagen. Giæver (2014) trekker frem at det å ha dårlig tid kan være med å påvirke språkmiljøet i barnehagen negativt. Derfor er det så viktig at det fokuseres og legges til rette for denne dialogen som «Kari» beskriver. Jeg tenker at i stressende og travle tider så vil det være vanskelig å fange opp de minste barnas initiativ til samhandling. Dette tenker jeg er viktig å ha i bakhodet, og derfor prøve å skape denne tiden med hvert enkelt barn så godt det går. F.eks. gjøre stellesituasjonen til et språklig møte, og ikke et effektivt samleband av bleieskift. Som tidligere nevnt av informantgruppe 2. så er det å finne disse mulighetene i hverdags situasjonene som stell, påkledning, mat osv. som kan være arena for denne en til en-dialogen. I tillegg er situasjoner som turer i nærmiljøet fine språkfremmende aktiviteter som «Anita» fra informantgruppe 1. trakk frem, noe som skaper mye dialog blant de minste barna. Her snakker de om det de ser og det barna biter seg merke i på turen, og de voksne spiller da videre på barnets initiativ.

«Anita» trakk frem at de bruker sang mye på avdelingen, de synger mye for og sammen med barna i løpet av dagen. Også informantgruppe 2. trakk frem det at de benytter mye tid på å synge sammen med barna. Selås og Gujord (2017) beskriver at barn som sliter med språket kan oppleve en annen flyt og mestring gjennom sang. I rammeplanen (2017) kommer det frem at personalet skal tilby et variert mangfold av sanger, bøker, bilder og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begge informantgruppene trakk frem hvordan de jobber med bøker, tekster og eventyr sammen med barna på sin småbarnsavdeling. «Anita» fortalte at de bruker eventyrposer for å fremme språket på avdelingen, der innholdet i posen både stimulerer og støtter språket gjennom tekst og sang, men også visuelt gjennom konkrete. I stortingsmelding 19 er det spesifisert at språkstimulerende aktiviteter som sang og regle, rollelek, utforskning av tema og språklig bevisstgjøring er viktige for språkutviklingen til barn. Her trekker de inn hva god språkstimulering innebærer; at alle barn samhandler og snakker med barn og voksne gjennom hele barnehagehverdagen, i rutinesituasjoner, under lesestund, i leken og under språkstimulerende aktiviteter (Meld. St. 19 (2015-2016)). Informantene fra begge barnehager fortalte om hvordan de benytter bøker i samhandling med barna. Barna får da et fang å sitte i, hvor de da snakker om det de ser, og hva de hører den voksne forteller. Som «Ingunn» trakk frem så kan man bruke bøker til å peke i og snakke om, i tillegg til å lese. «Kari» gikk inn på at poenget ikke er å lese boken fra A til Å, det er å

samtale og følge barnas initiativ. Selås og Gujord (2017) trekker inn at å lese bok til barna har en verdi i seg selv, men at vi også skaper en sosial og kulturell opplevelse gjennom å sitte i en armkrok eller på fanget til en voksen og bli lest for. De beskriver videre at gjennom bøker så får vi og barna mulighet til å bli kjent med seg selv, fordi vi så lett speiler oss i det vi leser (Selås & Gujord, 2017). Jeg tenker at det å lese for barna skaper både et språklig heldig miljø, men også knytter båndet mellom barn og voksne tettere sammen. Det blir litt slik «Sunniva» tok opp rundt det å først passe på at de grunnleggende behovene er møtt, her får barnet en «ladesituasjon», samtidig som det deltar i en språkfremmende aktivitet. I Stortingsmelding 19 tar de opp at samtaler rundt bøker og høytlesning for barn er med å støtte begrepsutviklingen til barna, i tillegg kan høytlesning av norske bøker ha særlig positivt effekt for norskutviklingen til minoritetsspråklige barn (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Informantene gikk inn på å bruke bilder mye i løpet av barnehagehverdagen, og som det kom frem i forrige underkapittel så har de et fokus på at barna skal kunne se og snakke om bilder av både seg selv og avdelingens tema. Informantgruppe 2. beskrev at det er viktig å benytte seg av barnas navn i samtale og sang. Barna liker veldig godt å høre om seg selv, og det er derfor en fin mulighet til å fremme språket ved å henge bilder synlig. I dialog om disse bildene, vil barnehagepersonellet få mulighet til å se hva barnet er interessert i og opptatt av. Hagtvatn og Klem (2019) hevder at når de voksne «toner seg inn» på temaer som barna viser interesse for eller er opptatt av, der man da tilpasser seg barnets språknivå og bringer dialogen videre både språklig og tematisk, vil dette gi barna mulighet til å erfare et språkmiljø som bruker mange og varierte ord og gir dem mulige språklige utfordringer og erfaringer i deres mulige mestringsnivå.

«Sunniva» tok opp at de liker å leke med lyder, med tunge og munnen sammen med barna på avdelingen. Der barna hermer og gjør aktiviteten sammen, voksne som barn. Hun trakk frem at de gjentar ordene så mange ganger som barna ønsker, og hvor morsomt de små synes det er når de leker seg med lyder sammen. Her får barna vist frem hva de kan på en morsom og ufarlig måte, som jeg tenker bringer glede og samhold. Barnet får øvet seg på lydene og munnøvelsene hvor de kan «forsvinne i mengden», dette ufarliggjør øvelsene og setter ikke barnet til veggs. Samtidig vil det være nødvendig for personalet å jobbe med lyder og øvelser en til en under andre situasjoner og aktiviteter, slik at utviklingen eller den manglende utviklingen fanges opp. I rammeplanen (2017) beskrives det at personalet i barnehagen skal oppmuntre barn til å leke og fabulerer med lyder, språk, rim og regler (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2 Fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Når det kommer til å fange opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser så er det noen utfordringer i det at barna er i alderen 0-3 år. Barn på en småbarnsavdeling er i starten av sin språkutvikling og variasjonen mellom hvert enkelt barn er svært stor. Kristoffersen et al. (2012) trekker frem at språkferdigheter er preget av stor variasjon og rask vekst fra hvert enkelt barn. For at vi skal fange opp hvor barna ligger i sine språkkunnskaper, forutsetter det at vi har god kunnskap om språkutvikling og kjenner til gode verktøy som kan hjelpe oss fange opp de barna som er i risiko for å utvikle språkvansker, så tidlig som mulig.

5.2.1 Utfordrende å vite om det er språkvanske, språksamler eller sen i språkutviklingen

Når det kommer til å fastslå om et barn henger etter med språk, har en mulig språkvanske eller bare samler på ordene, er det en veldig krevende oppgave som har mange fallgruver. Hvert barns språkutvikling er individuell, og det er vanskelig å se så små barn opp mot et normalområde, fordi normalområdet er så stort, variert og individuelt. Å fastslå at det er språkvanske, barnet er en språksamler eller er sen i språkutviklingen, er svært vanskelig når barna går på småbarnsavdeling. Som det tas opp i begge informantgruppene, opplever de at det er så store forskjeller på barna, hvor mye de prater og hvor de er i sin språkutvikling. «Ingunn» forteller at hun ser alt fra ettåringer som er begynt å snakke, til de som snart er fylt tre år før det løsner. Torkildsen (2010) beskriver at normalvariasjonene er store ved de språklige milepælene og når disse nås. Variasjonen i når de ulike språklidene kommer på plass varierer sterkt. Kvello (2010) trekker frem at variasjonene i språkferdigheter er betydelig individuelle frem til barna er tre år, deretter vil de individuelle språkferdighetene bli nokså stabile. Det var litt ulik oppfatning mellom de to informantgruppene når det kom til å si når en kan se en mulig språkforstyrrelse. I barnehage 1. kom de frem til at de blir bekymret hvis barnet er to år og ikke har noen ord inne, de bekymret seg også tidlig hvis de så at barnet falt utenfor og ikke virket til å forstå beskjeder eller faller ut av sosiale situasjoner med andre barn. I barnehage 2. ble det også tatt opp bekymring rundt et barn på deres avdeling som ikke virket til å forstå beskjeder og henge med i samspill med andre. De trakk frem at ord-produksjon og verbal tale ikke bekymret dem så mye før barnet er fylt tre år, så lenge de ser at barnet ikke henger etter på flere områder. «Ingunn» og «Kari» kom frem til at de blir bekymret hvis de ser at barnet er to år og viser tegn til å slite med språkforståelsen. Men som nevnt tidligere, kjenner de sjeldent på bekymring rundt ordforråd og ordlyd før barnet er kommet på storbarn. Jeg

tenker det kan være uheldig hvis en skal vente med barn hvor lyder og ord ikke kommer, helt til de begynner på storbarnsavdeling. Barn som ikke babler eller bruker lyder og ord tenker jeg kan ha en utviklingsmessig språkforstyrrelse. Men slik jeg tolket og forstod datamaterialet fra informantgruppe 2. så er de barna de ikke bekymrer seg for, de barna som bruker lyder for å kommunisere. Røverspråket som de kalte det. Det er kanskje ikke kommet ord og de snakker, men de bruker lyder og babler.

I og med at denne normalvariasjonen er så stor i typisk språkutvikling, så vil det være vanskelig å avgjøre om et barn er forsinket i sin språkutvikling og vil ta dette igjen, ikke følger et forventet utviklingsløp eller kan ha vedvarende vansker med språket (Rygvold et al., 2019). «Monica» fra informantgruppe 1. tok opp at når de står i en slik situasjon som gjør dem usikker på barnets språkutvikling, setter de i gang med tiltak som kan være fremmede for barnets språkutvikling. Det å starte tidlig med tiltak der man mistenker språkvanske kan være både heldig og uheldig. Heldig at barnet får tidligere hjelp og at man tar språkutviklingen på alvor, slik at vanskene ikke får utviklet seg å skape et enda større skille mellom barnet og de jevnaldrende barna. Uheldig hvis barnehagen setter i gang et treningsfokusert opplegg for det barnet som sliter, noe som kan ekskludere barnet fra barnegruppen i løpet av dagen. Her tenker jeg at en må finne en balanse mellom å styrke språkmiljøet for det aktuelle barnet, men samtidig passe på at det ikke blir et treningsopplegg som fokuserer på det barnet ikke mestrer. Som informantgruppe 1. gikk inn på under intervjuet, handler det om at de skal hindre at barnet faller utenfor i det sosiale. Det at det tar så lang tid før andre instanser kommer inn for å observere, gjør derfor barnehageansattes initiativ til å starte språksatsning mot barnet desto viktigere. Kvello (2010) hevder at barn som bruker færre enn 50 ord ved toårsalder, klassifiseres som å ha en sen språkutvikling. Men samtidig viser han til en studie av Rescorla (2002, i Kvello, 2010), der man så at mange av barna havnet innenfor et normalområde noen år senere. Derfor er det svært vanskelig å slå noe fast når det kommer til de minste barnas språkutvikling, og i hvilken hastighet det kommer. Men jeg tenker at det betyr ikke at man skal slutte å jobbe, vi må prøve å se og fange opp de barna som henger etter.

5.2.2 Kjenne på en magefølelse og se barnet i en helhet

Hva er det som gjør at vi blir bekymret eller begynner å stusse på et barns språk og språkutvikling? Dette er et vanskelig spørsmål som jeg ikke kan gi en fasit på, fordi språk er som nevnt så komplekst og omfattende. Det er ikke en rett og enkel vei for hvordan barn lærer og bruker språk. Språkutviklingen er individuell ut fra hvert enkelt barn og det er derfor vanskelig å lage en spesifikk sjekklister over hva barna skal kunne

til hver alder. Det er derimot blitt laget en tabell av Sosial- og helsedirektoratet (2006) som Lyngseth (2020) viser til i boken sin om kartlegging av barns språk. I denne tabellen fremstilles det en oversikt over hva hvert alderstrinn skal kunne innenfor språkområdene «språkforståelse» og «språkproduksjon» fra fødsel og frem til barnet er fem år. Denne tabellen skal støtte fagpersoner i arbeidet med å observere og kartlegge hvor barn ligger i språkutviklingen, men Lyngseth (2020) minner om at dette alltid må sees i betraktning om at hvert barn er unikt og har sine egne forutsetninger for å utvikle språket. En slik oversikt kan både være heldig og uheldig å ta i bruk, det er derfor viktig å benytte faglig skjønn og se barnet i en helhet alene og i barnegruppen. Det som for meg gjør det utfordrende å si om det er vansker/forstyrrelser er om det er knyttet til en biomedisinsk tilstand som enda ikke er avdekket, om barnet kan ha en utviklingsmessig språkforstyrrelse, er en språksamler eller om barnet bare er sen i språkutviklingen som er årsaken. Næs og Zambrana (2019) hevder at vansker med kommunikasjon kan oppstå på ulike tidspunkt i barnas språkutvikling, men at det for noen barn kan komme til syne allerede i starten av barnets liv. Da gjennom avvik eller forsinkelser innenfor nonverbale ferdigheter, f.eks. gjennom peking, turtaking, blikkontakt og delt oppmerksomhet. Mens noen barns språkvansker først kommer til syne når den språklige kommunikasjonen blir tydeligere.

Et skummelt budskap å benytte er; «Vent og se, det går seg sikkert til». Her en da ikke gjør endringer eller setter i gang noen tiltak for barnet, fordi man skal vente og se om det ordner seg selv. Hvis en bare skal vente og se, så går mye tid bort i å vente, og en risikerer at det ikke har skjedd noe i barnets utvikling underveis. Da risikerer vi å sette barnet i en posisjon der det blir hengende enda lengre bak sine jevngamle i språkutviklingen. Mine informantgrupper opplevde at det som får dem til å tenke at her er det noe, er at de kjenner på en følelse av at noe skurrer og at noe ikke stemmer. Informant «Monica» beskrev det som en følelse av *“At vet man, så vet man, eller når man føler det, så føler man det”*. Som hun nevner så er det vanskelig å sette fingeren på akkurat hva det er som gjør at man føler og kjenner på dette, men som hun sier *“Jeg tror det er summen av alt”*. Selås og Gujord (2017) beskriver dette som kunnskapen barnehagelæreren har opparbeidet seg gjennom erfaring med å jobbe med barn, og den kunnskapen som er kommet av forskning på barns språkutvikling. En får da en erfaringsbasert magefølelse, denne følelsen på at «det er noe med dette barnet». De beskriver denne magefølelsen som et viktig arbeidsverktøy, men at en må være bevisst på at den har fallgroper og ikke kan stoles på ukritisk (Selås og Gujord, 2017). Derfor mener jeg det er viktig å koble kollegaene sine på og forhøre seg med foreldrene rundt de språkområdene man bekymrer seg for. Hvis man har drøftet denne erfaringsbaserte magefølelsen opp mot andres perspektiv, så tror jeg vi sikrer oss enda mer for de fallgropene som Selås og Gujord (2017) trakk frem.

I informantgruppe 2. tok de opp at de prøver å se språkvanskene opp mot mulige andre vansker, sjekke om det er andre felt med utviklingen hvor barnet henger etter. De tenker det er viktig å sjekke mulige årsaker til språkforstyrrelsene, eventuelt problemer med hørsel. Da oppmuntrer de foreldre til å få sjekket hørselen til barna, slik at de kan utelukke den muligheten. Dette er et tiltak som enkelt kan belyse hvorfor noen barn sliter med språkutviklingen. Hvis et barn ikke hører språk, vil ikke barnet klare å lage språklyder og ordlyder på eget initiativ. Informantene var enig i at det er viktig å være bevisst på at det kan være flere årsaker til at de kjenner på disse bekymringene, og at det derfor er viktig å sjekke opp hva bekymringen muligens bunner i. «Sunniva» beskrev; *“Vi har jobbet så lenge, vi vet når det er forventet at det skal skje og når det ikke skjer”*. Her tolket jeg utsagnet ut fra samtaleemne i intervjuet og her snakket hun om at man får en trygghet i det å ha jobbet lenge i barnehage. Hun kjenner til barns utvikling og føler seg trygg i at hun kan se når barn følger utviklingen og når det ikke skjer. Jeg tror man opparbeider seg en større trygghet i rollen når man har jobbet lenge med barn og hold seg faglig oppdatert. En har da rukket å sett litt, prøvd, feilet og lært.

5.2.3 Observasjon og kartlegging

Når en har en begynnende mistanke og kjenner på en magefølelse at her er det noe med barnet språk, er et av grepene for å fange opp om barnet har en utviklingsmessig språkforstyrrelse, er sen i språkutviklingen «late talker» eller er en språksamler, å gjennomføre observasjon av barnet i hverdags situasjoner. Ved videre behov, kartlegge hvor vansken muligens ligger. Pettersen (2020) trekker frem det å ha en observerende grunnholdning som et utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Hun beskriver at personalet må være nysgjerrig, årvåkent og reflektert i møte med barn og kollegaer. Når personalet da observerer barn som strever med sin språkutvikling alene og sammen med andre barn, og som da henger etter, vil de ha kunne fått den kunnskapen som er nødvendig for å møte barnets behov. Og derfor vite hvilke tiltak som vil være best egnet for det enkelte barnet (Pettersen, 2020). Begge informantgruppene informerte meg om at de bruker hverandre, sine kollegaer, til å diskutere barn som bekymrer. De snakker sammen og observerer sammen eller hver for seg, for så å diskutere hva de ser og hva de tenker rundt det de observerte. Det virket som at samarbeidet mellom kollegaene i de to informantgruppene var veldig bra og at det var rom for å ta opp bekymringer med hverandre. Dette førte til at de observerte og snakket sammen om det som bekymret, og ved behov satte i gang tiltak for barnet. Det at alle skal få rom for å ta opp sin bekymring mener jeg er essensielt. Alle som jobber med barn har et ansvar for å gi hvert enkelt barn den beste forutsetningen for sin

barnehagehverdag. Jeg tenker at en assistent like godt kan kjenne på denne erfaringsbaserte magesfølelsen, som ble tatt opp i forrige underkapittel, som en pedagog. Det kan være ulike årsaker til hvorfor noen stusser over ting som andre kanskje ikke har tenkt på. Jeg mener det er viktig å støtte og gjøre hverandre faglig god, til alles beste.

«Pernille» fra informantgruppe 1. presenterte veien videre fra observasjon til kartlegging i det at de observerer barnet og snakker sammen; *“Hvor mye språk har det egentlig?”* og så kartlegger de ved bruk av et Alle med-skjema. Her kartlegger de hvor barnet ligger i utviklingen og hva mulige mangler og begrensinger er. Deretter baller det på seg, alt etter hvor alvorlig vansken er og om barnet må henvises videre, da med foreldrenes tillatelse. «Monica» opplyste meg om at barnehagen deres brukte Alle med-skjema mest på småbarn, mens storbarn kartlegger ved bruk av TRAS-skjema (Tidlig registrering av språkutvikling). Hun beskriver: *“Men det er ikke på hvert barn. Det er ikke rutine på at det skal gjennomføres, men det er jo i de tilfellene der det er mistanke og vi vil kartlegge”*.

«Kari» fra informantgruppe 2. presiserte at de benyttet seg av TRAS-skjema hvis bekymringen av barnets språk vedvarte etter endt observasjon. Hun beskriver at tidligere var det en systematisk kartlegging med TRAS i barnehagen, men de er gått over til testing og kartlegging ved behov. Det er da pedagog som avgjør om behov for kartlegging er tilstede, da i samråd med kollegaene. Her kartlegger de for å se om vansken ligger i f.eks. ord-produksjon, uttale eller språkforståelse, og ut ifra hva de fanger opp, og hva de og foreldrene tenker rundt situasjonen, så ber de om hjelp utenfra. «Kari» beskriver at man gjennom denne TRAS-kartleggingen får en viss peiling på hvor barnet ligger, du ser hva som er skravert og hva som ikke er fylt ut. Hun beskriver at hvis man som fagperson tenker *“Vi tror det og det, men vi er ikke sikre”* så kan man få en bedre indikasjon på hvor barnet ligger ved å fylle ut et språkkartleggingskjema.

Hagtvet og Klem (2019) viser til at barnehagen har blitt en viktig arena for å forebygge og oppdage utviklingsforstyrrelser. De trekker frem at en systematisk språkkartlegging i regi av barnehagen, kan ha vært årsaken til dette. En antar at denne systematiske språkkartleggingen er med å øke sannsynlighet for at barn med problemer av språklig art, blir fanget opp tidligere i utviklingen enn tidligere. Her kan en diskutere om systematisk kartlegging er heldig å gjennomføre på alle barn? Bruker vi da for mye tid av barnehagehverdagen som allerede er fylt eller gjør vi oss selv en tjeneste ved å lettere fange opp de barna som kan ha en forstyrrelse av språklig art? Her tenker jeg at en må nok se litt an barnets alder og heller bruke disse skjemaene som noe en kan fylle ut sammen på et avdelingsmøte. Hvis en da sammen kommer frem til at et barn må kartlegges mer systematisk, så gjør man det. Da har man i fellesskap kommet frem til

en mulig bekymring som må sees nærmere på. Selås og Gujord (2017) beskriver at som erfaren barnehagelærer så lærer man seg å kjenne igjen de barna som fungerer greit i lek og gruppe, som tilegner seg lyder, ord og begynner å danne setninger. Derne ser hun/han hvis ikke barnet har samme utviklingen som de andre jevngamle, ved at barnet ikke snakker eller sier svært lite, har mange lydfeil der alderen tilsier at det skulle vært bedret, ikke svarer deg i dialog, ikke fungerer så godt i lek med andre eller som ikke er interessert i å leke med andre barn. Her vil en da se hvordan behovet er for kartlegging og videre tiltak for barnet.

Det som informantene mine fra informantgruppe 1. beskrev som utfordrende var prosessen med å henvise videre, var at de opplevde at prosessen med å få inn pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) tidlig var krevende. Dette fordi det hele tar så lang tid, de opplever at det kan ta f.eks. et halvt år før instansen kommer inn for å gjennomføre en førstegangsobservasjon. Dette er en uheldig situasjon å stå i, så mye tid går i å vente på hjelpen. Dette kan føre til at man som ansatt bare går og venter på instansen, i stedet for å sette i gang tiltak selv. Ved å observere og kartlegge selv kan man få en indikasjon på hvordan de skal gripe an forstyrrelsene og tilpasse etter barnets behov. Men ved å observere og kartlegge på avdeling, så vil det i alle fall kunne gi en pekepinn på hva man som avdeling kan gjøre for å styrke og legge til rette for det barnet som henger etter.

5.3 Følge opp barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Når det kommer til å følge opp disse barna med en mulig utviklingsmessige språkforstyrrelser så er det viktig å tenke ut og lage en plan for hvilke tiltak som kan bidra til å støtte og fremme språket. I prosessen med å følge opp barnet så må man koble på samarbeidspartnere som skal bistå barnet, herunder hvem personalet på avdelingen samarbeider med både innad og utenfor barnehagen. Hvordan dette samarbeidet kan være med fange opp, følge opp og styrke barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Hvilket språkmateriell kan vi benytte oss av med barnet både individuelt og mot barnegruppen, og ikke minst språkmiljøet. Hvis vi skal kunne følge opp et barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, må en jobbe aktivt med tiltak, samarbeid i og utenfor barnehagen og benytte seg av språkfremmende materiell og arbeidsmetoder.

5.3.1 Tiltak

Uavhengig av hvilke(n) kommunikasjonsvanske(r) et barn har, er det viktig at både målsettinger og tiltak bygger på kvalitetsmessig god kartlegging.

(Næss & Zambrana, 2019, s. 296)

Når avdelingen har observert og kartlagt, for å avdekke hvor en mulig språkvanske ligger, så kan de sette i gang en rekke tiltak utarbeidet og gjennomført i et visst tidsrom. Hvor en deretter evaluerer om tiltaket har hatt en positiv effekt for barnet. I informantgruppe 1. informerte de om at de satt i gang med tiltaksplaner hvis de var bekymret for et barns språkutvikling. Da skriver de disse tiltaksplanene, og jobber med dem på avdelingen. Det at de ikke ser tungt på å benytte seg av tiltaksplaner uten at en tredjepart har vært inne og laget en for dem, synes jeg er meget bra. Det viser at barnet får hjelp tidlig, og det kan være med på å muligens komme til en konklusjon om språkutfordringen er en språkvanske, om barnet er sen eller om barnet bare samler på språket. Humle og Snowling (2009) hevder at problemer med å produsere eller forstå språk er noe av det mest frustrerende og isolerende hindringen et barn kan oppleve. Variasjonen i hvordan språkvansken ytrer seg er stor og det er derfor viktig at vi som fagfolk er klar over dette når utredning og tiltak skal iverksettes og gjennomføres. Her tenker jeg at vi må kunne stole på den erfaringsbaserte magesfølelsen igjen og tilpasse tiltaket etter hvor barnet er i sin utvikling og på hvilke premisser vi gjennomfører disse tiltakene. Som nevnt tidligere så vil det være uheldig å trekke ut et barn på småbarnsavdeling ut av situasjoner for språktrening, når språktreningen barnet trenger er i hverdags situasjonene.

Informantgruppe 2. beskrev at å jobbe systematisk med aktiviteter er noe de benytter seg av. Her jobber de da med å styrke enkelte ord og uttrykk under f.eks. garderobesituasjon, hvor de da beskriver at de jobber med f.eks. tre forskjellige klesplagg. Ved matsituasjon jobber de med konkrete pålegg av gangen, slik at man styrker færre ord, på en mer språkheldig og ikke-forvirrende måte. Jeg tror at barna blir mindre forvirret og lettere klarer å fange opp ordlydene i begrepet når man jobber så spesifikt på få gjenstander. I rammeplanen (2017) trekkes det frem at barnehagen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter de forutsetningene og behov barnet har (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så her vil jo det at denne avdelingen jobber konkret med få gjenstander tilpasset barnets alder og utviklingsnivå, være med å skape heldige rammer for språktilegnelsen.

Et annet tiltak som benyttes av informantgruppe 2. er å støtte språket ved bruk av tegn til tale. Her forteller «Kari» at de i møte med barn som ikke snakker norsk og barn som trenger ekstra oppfølging kan kommunisere gjennom enkle tegn. Dette er tegn som «sove, «spise» m.m., som de bruker for å forsterke språket. Rygvold (2012) viser til at fast struktur i hverdagsrutiner og visuell støtte, som tegn og gester parallelt med den verbale ytringen vil støtte språkforståelsen til barn. Også bruk av bilder og dataprogrammer kan støtte språkforståelsen til de minste barna. «Sunniva» trakk også inn at de benytter seg av en matbrikke under måltidene, slik jeg tolket det et symbolark/bildeark, der det er bilder av maten slik at de barna som ikke klarer å ytre ordet kan benytte seg av peking, lyder, tegn eller gester. Ifølge Rammeplanen (2017) skal barnehagen sørge for at barn som har behov for ekstra støtte, tidlig får de tilretteleggingene som er nødvendig, sosialt, fysisk eller/og pedagogisk, slik at barnet får et likeverdig og inkluderende tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å dele barnegruppen inn i mindre grupper, for lek og for hverdagslige situasjoner beskrev også informantgruppe 2. var et tiltak de så hadde positiv effekt. «Ingunn» trakk frem at ved å dele barnegruppen på tre bord, hvor da barnet som sliter i sin språkutvikling da kan være plassert på bordet med færrest barn, opplever de at den voksne da får et større fokus på det barnet som sliter. Det blir mer rom for å benevne, veilede og føre samtaler med barnet. Det skaper mer ro ved å dele de opp slik, og jeg vil tro det blir lettere for barn å få med seg lyder og ord når lydene blir mer konsentrert rundt ett bord. Som «Kari» la til *“Jo mindre gruppe, jo mer rom for å se barna. Du får bedre lek, og igjen hvis det blir bedre lek, så vet vi jo hva det kan bety for språket”*.

Et annet tiltak som ble nevnt var å oppmuntre flerkulturelle foreldre til å bruke morsmålet sitt hjemme. «Sunniva» uttrykket at de opplever at foreldrene blir bekymret for at barnet ikke lærer seg bra nok norsk i barnehagen hvis de prater morsmål hjemme. Her veileder de da foreldrene og betrygger dem med at de får det de trenger av norsk i barnehagen.

5.3.2 Samarbeidspartnere

Når en skal følge opp barn som henger etter eller sliter med språkutvikling, er det veldig viktig å koble på samarbeidspartnere. Den viktigste samarbeidspartneren er foreldrene til barnet. Vi må ha foreldrene med på laget. Det er de foresatte som avgjør om barnet skal henvises til pedagogiske-psykologisk tjeneste (PPT), logoped og lignede etter anbefaling fra barnehagen. Foreldrene kjenner barnet best og de ser barnet i en helt annen setting enn det vi i barnehagen gjør. Informantene fra begge informantgrupper trakk raskt inn foreldresamarbeid som en viktig samarbeidspartner. «Monica» uttrykker:

“Viktig at foreldrene blir involvert, slik at vi får vite hva som skjer hjemme – prater barna mye hjemme? Har foreldrene hatt noen mistanker selv? Det er viktig at vi får dem på banen tidlig og at vi jobber rundt det samme. De må ikke bli involvert for sent”.

Hagtvet og Klem (2019) hevder at for at barnehager skal kunne tilby god og tidlig forebyggende hjelp, er det essensielt at det er etablert kontakt med foreldrene før vanskene har fått utviklet seg over tid. Vi må derfor jobbe tett mot foreldrene og involvere dem i prosessen, bruke plattformer som uformelle møter og foreldresamtaler til å undre seg og stille spørsmål, slik at man som barnehageansatt får et bedre bilde av språksituasjonen til barnet. «Kari» fra informantgruppe 2. uttrykker viktigheten med å veilede og bevisstgjøre foreldrene på et godt språkmiljø hjemme. Det å gjøre foreldrene klar over at de må snakke mye med barna sine og gi foreldrene tilbakemelding på hvorfor dette er så viktig beskriver hun. Hun trekker frem det med å jobbe mot samme mål; *“For det hjelper ikke hvis bare barnehagen skal aktivt, vi må ha foreldrene med på laget”.* Ifølge Tetzchner (2019) så er voksne den viktigste kilden til språk. Hvor mye foreldre snakker til barna sine vil variere, derfor er det vi som barnehage som må oppmuntrer foreldrene til å fokusere på det barnet mestrer, enn å legge for mye fokus på den sene språkutviklingen (Tetzchner, 2019).

Mine informanter tok også opp samarbeid mellom kollegaer på andre avdelinger og styrer/daglig leder som sine samarbeidspartnere. Det å kunne søke råd, tips, dele kunnskap, drøfte sine bekymringer opp mot noen som ikke ser barnet like mye, opplevde de var heldig. «Monica» trakk frem å samarbeide tett med barnehagens andre småbarnsavdeling, fordi dem jobber så tett at de kjenner hverandres barn. «Sunniva» trakk frem dette med å ha god dialog mellom storbarnsavdelingen. For gode overganger mellom småbarn og storbarn var heldig for en god tilvenning. «Kari» sier at det er lurt å bruke samarbeidspartnere på huset, både assistentgruppen og pedagoggruppen, samt daglig leder, når det er noe en vil lufte eller diskutere, alle sitter på kunnskap og erfaringer.

Informantgruppe 2. beskrev at i møte med nye utfordringer og situasjoner så søker de råd og hjelp utenfra for støtte og veiledning. De har opplevd å få inn foreldre i barnehagen som ikke snakker norsk eller engelsk, og de har da søkt utover barnehagen for hjelp.

“Så er det jo PPT. Når du kjenner det er utenfor egen kunnskap så melder en videre, for å få andre til å se på det. Om det kan være noe, om det kan være en språkvanske” beskriver «Monica» fra informantgruppe 1. Ifølge Barnehageloven §33 skal den pedagogisk-psykologiske tjenesten bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Hvis en ser at barnets behov ikke blir dekt innenfor det allmennpedagogiske tilbudet i

barnehagen, så skal foreldrene informeres om rett til sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som ble tatt opp som utfordrende i samarbeid med den pedagogiske-psykologiske tjenesten er at informantgruppe 1. opplever å få tilbakemelding om at barna er små og at tiltakene ikke kommer før barna er kommet over på storbarn. «Monica» beskriver at det er sjeldent tiltak på småbarnsavdeling, da med tanke på ekstraressurs eller en til en. Hun savner tidlig innsats når det kommer til samarbeid og henvisning til andre instanser. I Barnehageloven §31 fremgår det at alle barn under opplæringspliktig alder har rett på spesialpedagogisk hjelp hvis det fremkommer at de har særlige behov. Ved å gi spesialpedagogisk hjelp kan det støtte i utvikling og læring av f.eks. sosiale og språklige ferdigheter. Det fremkommer at den spesialpedagogiske hjelpen kan gis i gruppe eller til barnet individuelt. Det er pedagogiske-psykologiske tjenesten som skal vurdere om behovet for sakkyndig hjelpe er til stede. Jeg mener derfor det er synd at PPT har en slik venteliste i mange kommuner. «Ingunn» fra informantgruppe 2. beskriver situasjonen slik; *"Så tar vi kontakt veldig tidlig til PPT fordi vi vet det tar lang tid"*. I veilederen «Spesialpedagogisk hjelp» (2017) så kommer det frem at det ikke er satt noen eksplisitte tidsfrister for pedagogisk-psykologisk tjeneste å behandle saker, men at det må skje innenfor rimelig tid. Det at det kan ta opp til et halvt til ett år før PPT kommer inn og barnet blir observert, mener jeg er svært uheldig og hemmende. Dette mener jeg kan føre til at vansken kan utvikle seg mer i negativ retning, spesielt hvis barnehagen ikke setter i gang egne tiltak for barnet. Derimot kan det være heldig hvis dette barnet viser seg å være en språksamler og alt språket kommer på plass, men dette vil være uvisst og individuelt for hvert barn som tilmeldes. «Monica» fra informantgruppe 1. tok opp dette med å savne et lavterskeltilbud som kommunen tidligere hadde og som nå er kuttet. *"Før var jo Lavterskeltilbudet noe du kunne få inn på småbarn, slik at vi fikk flere øyne som observert. Men det ble mer eller mindre borte. Nå er det full tilmelding til PPT, så det er vanskelig å få noen utenfra til å komme å se. Hvis det var en mistanke, så kunne det blitt fanget opp lettere"*. Det er synd at slike tilbud blir kuttet. Det er slike tjenester som kan være de øynene som kommer og observerer. Hvor de kan gi tilbakemelding på hvilke mulige tiltak som kan settes i gang, enten det er enkle grep rundt språkmiljøet til full tilmelding til PPT. Jeg tror jo et slikt kommunalt tilbud kunne lettet jobben til den pedagogiske-psykologiske tjenesten, spesielt i tilfeller der det gjelder de minste barnas språkutvikling.

5.3.3 Språkmateriell

Når det kommer til språkmateriell som er fine å bruke for å styrke og fremme språk, så er det et vidt spekter av materiell tilgjengelig for å kjøpe, søke på eller få utdelt. Men det jeg tenker er det viktigste i barnehagehverdagen er å spille videre på barnets interesser og innspill både i det daglige samspillet og i mer treningsrettede situasjoner. Rygvold et al. (2019) tar utgangspunkt i ha språkets sosiale og kommunikative funksjon i sentrum, og ta utgangspunkt i barnets interesser når de jobber mot barn med språkforstyrrelser. De trekker frem å starte med dette arbeidet i hverdagsituasjonene og jobbe med det barnet trenger for å kunne delta aktivt i samhandlingen med andre barn og voksne. Her tenker de at personalet kan starte med å jobbe med ordforråd, språkforståelse, narrativ, samtaleferdigheter og bruke ytringer som er lengre enn ett og to ord (Rygvold et al., 2019). Begge mine informantgrupper snakket om å spille videre på barnets interesser i dialogen. I følge «Monica» så kan man da spille videre på interessene til barna og så sjekke «Kommer det mer språk da?» og da er det lettere å sjekke om det er ord barnet bør ha inne.

Informantene fra begge barnehagene gikk inn på at det var begrensede mengder av språkmateriell rettet direkte mot de minste barna, men at de fant frem tidligere språkmateriell og de tok inspirasjon og kopi av andre avdelingers materiell der det var relevant. Som nevnt under tidligere underkapittel så var begge informantgruppene opptatt av å ha en delekultur mellom avdelingene. Som «Kari» ytret *“Både med når det kommer til utstyr, hvordan en gjør ting og til kompetanse”*. Det at de kunne søke hjelp og motta tips og triks til å endre og bygge videre på deres språkmiljø.

«Ingunn» fra informantgruppe 2. tok opp at de jobber med temaarbeid på avdelingen gjennom året. Lager og bruker årshjul der de kobler aktiviteter og begreper til temaet, og hun gikk inn på at de spiller videre på tema sammen med barna. De bruker mye munnmotoriske kort i lek og samlingsstund sammen med barna. Her gikk «Sunniva» inn på at dette er slike kort der barna skal herme etter munn- og tungestilling. Hun forteller videre at hun også legger til lyder og prøver å oppmuntre barna til å gjøre det samme. Lyder som å klikke med tungen, rulle på tungen osv. Hun beskriver at man kan se en utvikling og si *“Å der satt det”*, fordi de gjør dette over tid. Disse tunge- og munnmotoriske øvelsene kan være måter for å styrke muskulaturen i og rundt munnen, slik at barna etter hvert klarer å lage de lydene de sliter med. I Stortingsmelding 19 hevder de at sentralt for språkarbeidet i barnehagen så er det hvordan personalet legger til rette for språkutvikling gjennom hverdagsituasjonene. Gode relasjoner har betydning for kommunikasjon og utviklingen av språket og det å arbeide med språket i mindre og

atskilte grupper, da gjerne kalt lekegrupper eller språkgrupper, er en tilføyelse for et godt språktilbud for barn (Meld. St. 19 (2015-2016)).

6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Som jeg tok opp i innledningen så ønsket jeg å finne ut hva det pedagogiske personalet tenkte rundt de barna som bekymret dem rundt manglende eller avvikende språkutvikling. Hva de tenkte rundt tidlig innsats for disse barna når det kom til å fange opp og forebygge mulige varige språkvansker. Jeg lurte på hva slags tiltak som settes i gang og hvordan de jobber med språkmiljøet generelt på avdelingen. For å finne svar på dette baserte jeg studien på en kvalitativ undersøkelse, der datamaterialet er hentet inn gjennom to semistrukturert fokusgruppeintervju med to forskjellige småbarnsavdelinger. Til sammen bestod mitt datamateriale av erfaringene til seks informanter, tre i hver informantgruppe, hvor stillingstittel varierte. Problemstillingen som er blitt belyst i denne studien lyder: *På hvilken måte fanger pedagogisk personell på småbarnsavdeling opp de barna som sliter i sin språkutvikling og hvordan jobber de i praksis med tidlig innsats rundt språk og språkmiljøet på avdelingen, i møte med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?*

Det å konkludere med at barnet har en utviklingsmessig språkforstyrrelse, og ikke bare er sene i sin språkutvikling «late talker» eller er en språksamler, er en svært krevende oppgave i aldersgruppen 0-3 år. Dette fordi normalområdet innenfor språkutvikling er så stort og variert i akkurat denne gruppen. Etter å ha lest mye og variert faglitteratur, lyttet og tatt til meg hva mine informantgrupper erfarer og besitter av kunnskap, har jeg funnet ut akkurat hvor krevende det er å fastslå språkvansker i denne aldersgruppen (0-3 år), fordi variasjonen er så stor og utviklingen så individuell.

Jeg hadde også valgt å benytte meg av en underproblemstilling i denne masteroppgaven. Her ønsket jeg å få tak i hva som skaper denne magefølelsen på at det er noe med barnets språkutvikling som ikke «stemmer». Hvordan denne magefølelse oppstår hos det pedagogiske personalet i barnehagen og hvordan de forholder seg til den. Gjennom å dele denne bekymringen/magefølelsen med hverandre i personalgruppen, jobbe seg opp faglig trygghet og arbeidserfaring, samt holde seg oppdatert på faglitteratur var måter de har bygd opp denne «magefølelsen». Begge mine informantgrupper opplever jeg har tilegnet seg en «erfaringsbasert magefølelsen» (Selås og Gujord, 2017). Som det kom frem fra mine informanter så ser de på summen av alt, hva de gjør i praksis på avdeling, hva de har av erfaring fra tidligere og den faglige bevisstheten rundt språk de sitter på og tilegner seg. De har gjennom erfaring med å

jobbe med barn sett de ulike variasjonene i barns utvikling og fått en større trygghet i å merke når det er noe «som skurrer, som ikke stemmer med språkutviklingen». De er da i stand til å se hvis barnet ikke følger beskjeder, ikke klarer å henge med i det sosiale fellesskapet med andre barn (mulige impressive vansker) og hvis babling, lyder og ord uteblir opp til to-tre års alder (mulige ekspressive vansker). De stoler da på sin erfaringsbaserte magesfølelse og sette da i gang med observasjon, kartlegging, dialog med foreldre og kollegaer, lage tiltaksplaner og henvise videre til andre instanser ved behov. Men som det kom frem fra datamaterialet så synes mine informanter at det å se om det er en språkvanske er utfordrende. Men gjennom å se og ta seg tid til hvert enkelt barn og legge til rette for lek, gode samspill, språkfremmende aktiviteter, gode relasjoner og samhandling en til en og i større og mindre grupper, kan de altså styrke språkmiljøet for alle barn og dermed lettere oppdage når et barn skiller seg ut og bekymrer dem. Det essensielle tenker jeg er å være til stede der barna er, se dem i ulike hverdagssituasjoner og aktiviteter. Kartlegge og ha åpen og ærlig dialog med foreldrene og kollegaer, slik at man kan drøfte disse bekymringene og sammen komme med gode tiltak både for barnet og for avdelingen som helhet. Personalets kompetanse er altså en nøkkelfaktor for å nå målet om at barnehagen skal oppdage barn som strever på ulike områder i sin språkutvikling og sette i gang tidlige tiltak. Det er personalet som skaper språkmiljøet på en avdeling, og derfor er det essensielt at personalet er bevisst på sin rolle som språkforbilde. Jeg opplevde at jeg gjennom mine fokusgruppeintervju fikk besvart min problemstilling på hvordan de fanger opp de barna som sliter i sin språkutvikling og hva de gjør på sine avdelinger for å styrke og fremme språket for hvert enkelt barn og for språkmiljøet generelt.

Jeg opplever at studiet mitt har relevans i det faglige miljøet fordi den øker bevisstheten rundt språkmiljø og hvilken betydning det har for barna at det pedagogiske personalet har en økt bevissthet rundt sin rolle med å skape og legge til rette for god språkutvikling. Videre å gi dem verktøyene til å fange opp de barna som gir dem en bekymring rundt språket. Jeg støtter meg til informant «Kari» sin uttalelse om at dette handler om bevisste voksne som er bevisste på sin rolle i språkmiljøet. Personalet har et ansvar i å legge til rette og styrke språkmiljøet for alle barn. Dette vil dermed være med å sikre at enda flere barn blir fanget opp hvis språkforstyrrelsene vedvarer, fordi man har kompetente og erfarne voksne på jobb, som satser på språk.

Konklusjonen til dette studiet er at en ikke kan fastsette om det er utviklingsmessige språkvansker i denne barnegruppen før barna er kommet over på storbarn (3-6 år), fordi utviklingen varierer så mye og unikt for hvert barn i de første årene av språktilegnelsen. Men det viktigste jeg tenker vi kan gjøre, ut fra datamaterialet, faglitteratur og egne erfaringer er å jobbe aktivt med språkmiljø og språkutvikling mot hvert enkelt barn, ut

fra barnas interesser, hverdagssituasjoner, lek og samhandling med andre. Mitt studie kan bidra til at det satses mer på språkmiljø og språkutvikling på småbarnsavdeling. Vi må tørre å følge den erfaringsbaserte magefølelsen, men samtidig være kritisk og sette i gang observasjon og drøfting av barnet. Ved behov kartlegge, kontakte foreldrene og deretter eventuelt henvise videre. Ansatte i barnehage har et ansvar om å fange opp de barna som sliter, og vi må kunne legge til rette for å gi dem de beste forutsetningene for å utvikle språk.

6.1 Forslag til videre forskning

Høsten 2020 startet regjeringen en satsning på et kompetanseløft i spesialpedagogikk og inkluderende praksis med en ramme på ti år, der ett av flere tiltak skal bidra til at barn og unge får den hjelpen de trenger, når de trenger den (Regjeringen, 2020). Ut ifra hva jeg har skrevet min masteroppgave om, så tenker jeg det er hensiktsmessig å forske videre på hvordan spesialpedagogen skal kobles inn i dette arbeidet. Hvordan spesialpedagogen skal få komme tidligere på banen ved bekymring rundt barns språkutvikling i barnehage. Hvordan spesialpedagogen skal bidra med å gi den hjelpen barn og unge trenger, når de trenger den. Jeg tenker dette kunne være meget spennende å følge og forske videre på, og jeg håper at min masteroppgave kan være til nytte underveis i en slik forskningsprosess. Det at en slik satsning er kommet på banen er med å styrke kompetansen til spesialpedagoger, barnehagepersonell, lærere, i utdanningsløpene og på ledelsesnivå. Denne satsningen vi ha stor betydning for barnehagebarns mulighet for forebygging og tidligere hjelp av mulige utviklingsvansker innenfor barns språklige, intellektuelle, emosjonelle og motoriske utvikling.

7 REFERANSER

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Innholdsanalyse*. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (1. utgave, s. 305-326). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bele, I. V. (red.) (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*. 11 (7), 1-26. Hentet fra:
<https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0158753&type=printable>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58 (10), 1068–1080. Hentet fra:
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, L. & Laheys, M. (1978). *Language development and language disorders*. (Wiley series on communication disorders). New York: John Wiley & Sons.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). *Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket*. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 563-588). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). *Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling*. I Befring, E., Næss, K. B. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (6. utgave, s. 192-217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2020) *Kvalitative metoder. En grunnbok*. (3. utgave) København: Hans Reitzels Forlag.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Humble, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (4. utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi*. 58 (1), 34-43. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26293/KristoffersenxmflxNTLx2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. & Næss, K. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*. 67 (3), 6-23. Hentet fra: <https://drive.google.com/file/d/1IQH1AY7N0-qck2HGBsSPTiEppo6AICZt/view>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Forsterker satsingen på språk i 72 kommuner*. Udir. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/forsterker-satsingen-pa-sprak-i-72-kommuner/id2598651/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvellido, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lyngseth, E. J. (red) (2020). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2008). *Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak*. I Bele, I. V. (red.) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (1. utgave, s. 147-164) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lyster, S-A. H. (2013). *Barns språkutvikling*. I Ø. Kvello (red.) *Barnas barnehage: 2: Barn i utvikling* (2. utgave, s. 65-98). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løge, I. K. (2011). *Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar*. I Midthassel, U. V.; Bru, L. E.; Ertesvåg, S. & Roland, E. (red.) (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (1. utgave, s. 56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. nr.19 (2015-2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utgave) De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra: forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf (forskningsetikk.no)
- NSD (2022). Norsk senter for forskningsdata. Hentet fra: <https://www.nsd.no/>
- Næss, K-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). *Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker*. I Befring, E., Næss, K. B. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (6. utgave, s. 279-300). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2004). *Psychology: the science of mind and behavior*. Boston, Mass: McGraw-Hill.
- Pettersen, M. (2020). *Systematiske observasjoner i barnehagen*. I Lyngseth, E. J. (red.) *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. (1. utgave, s. 105-132). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Regjeringen. (2020, 1.juli) *Kompetanseløftet i spesialpedagogikk starter opp til høsten*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2020/kompetansetiltak-tett-pa/id2721747/>

- Rygvold, A-L. (2012). *Språkvansker hos barn*. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 323-337). Oslo: Cappelen Damm AS
- Rygvold, A-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. V. K. & Næss, K-A. B. (2019). *Språkforstyrrelser hos barn*. I Befring, E., Næss, K. B. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (6. utgave, s. 301-337). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Selås, M. & Gujord, A. H. (red.). (2017). *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Språkløyper (2022) *Språkløyper. Kompetanseutvikling i språk, lesing og skriving – for ansatte i barnehager og skoler*. Hentet fra: Språkløyper (uis.no)
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring. – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Statped. Hentet fra: <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/begrepslaring--2017-web.pdf>
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tetzchner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Torkildsen, J. V. K. (2010). *Barns tidlige språktilegnelse. Nye metoder og nye funn*. I Moe, V., Slinning K., & Hansen, M. B. (red.) (2010) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (1. utgave, s.171-191). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat. En veileder om språkstimulering, dokumentasjon og vurdering av språk og språktilegnelse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/#>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/#>

Oversikt over figurer

Figur 1. Stortingsmelding 19 (2015-2016) (Etter Bloom og Laheys språkmodell, 1978)

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Figur 2. CATALISE Norge (2021) (Etter Bishop et al. 2017, s.1076). Hentet fra:

<https://www.catalisenorge.no/resultater>

Figur 3. CATALISE Norge (2021) (Etter Bishop et al. 2017, s.1075) Hentet fra:

<https://www.catalisenorge.no/resultater>

8 VEDLEGG

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forbindelse med masteroppgave

Til pedagogisk personale på småbarnsavdeling

Forespørsel om deltakelse i forbindelse med masteroppgave:

«Forsinket språkutvikling og tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling»

Dette er et spørsmål til deg/dere om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente personalets tanker, erfaringer og oppfatninger rundt det å jobbe med språk og språkmiljø på deres småbarnsavdeling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Lena Andreassen og jeg studerer for tiden erfaringsbasert master i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU). Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven under veiledning av Per Egil Mjaavatn. Temaet for min masteroppgave er forsinket språkutvikling og tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer, tanker og oppfatninger dere ansatte har i forhold til ulike sider ved å jobbe med de minste barnas språk og hva dere tenker rundt eget språkmiljø på deres småbarnsavdeling. Jeg ønsker å høre om hva som gjør dere ansatte bekymret rundt et barns forsinkede språkutvikling når en jobber med barn som er så tidlig i gang med språkutviklingen. Min problemstilling lyder som følgende:

På hvilken måte fanger pedagogisk personell på småbarnsavdeling opp de barna som sliter i sin språkutvikling og hvordan jobber de i praksis med tidlig innsats rundt språk og språkmiljøet på avdelingen, når det kommer til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknologisk- naturvitenskaplige universitet (NTNU) er ansvarlig for at jeg som student følger personvernet og deres retningslinjer til masterstudie og innhenting av datamateriale. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNUs personvernombud Thomas Helgesen. Tlf: 930 79 038. Mail: thomas.helgesen@ntnu.no.

Veileder for min masteroppgave Per Egil Mjaavatn. Tlf: 920 37 366. Mail:
per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har laget en oversikt over alle de barnehagene i en større by i Norge som har småbarnsavdelinger med barn i alderen 0-3 år. Jeg skal ringe tilfeldige barnehager som blir kontaktet for forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt, der jeg gjennomfører gruppeintervju med den småbarnsavdelingen som er positiv til å delta i min studie.

Hva innebærer deltakelse i studien

For å få svar på de spørsmålene jeg har rundt temaet vil jeg bruke faglitteratur, aktuell forskning og intervjuer. Jeg ønsker å gjennomføre fokusgruppeintervju med ansatte på en småbarnsavdeling. Intervjuet vil ta 45-60 minutter og kan foregå på deres arbeidsplass eller over Teams, tid og sted avtales etter ønske.

Jeg vil bruke lydopptak under intervjuet for å sikre at jeg får med alle detaljer i det som blir sagt. Lydopptaket vil kun oppbevares til det er blitt transkribert og vil deretter bli slettet. Transkripsjonen av materialet vil bli oppbevart så lenge jeg jobber med masteroppgaven. Oppgaven skal leveres våren 2022. Jeg vil ikke bruke personopplysninger i oppgaven som på noen måte kan identifisere mine informanter, men det kan være hensiktsmessig å bruke direkte sitater fra intervjuet. Dette vil kun bli gjort dersom informantene gir tillatelse til dette. Egne notater i forhold til intervjuene vil bli makulert så snart oppgaven er ferdig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Hvis dere velger å delta, kan du/dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere hvis du/dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deltakelsen. Alle opplysninger om og fra informantene vil bli anonymisert. Når oppgaven står ferdig, kan kopi av oppgaven sendes om ønskelig.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg som skal høre lydopptak og gjennomføre transkribering. Fiktive navn blir laget for informantens navn, slik at ingen av informantene skal kunne gjenkjennes. Navn på barnehage og byen barnehagen ligger i vil ikke forekomme i oppgaven. Studiet vil etter planen avsluttes våren 2022 (15.mai).

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Hvis det er ønskelig med mer informasjon om studien kan jeg kontaktes på tlf: 91569081 eller sende epost til lena.andreassen@sorfold.kommune.no. Jeg håper dere har anledning til å delta.

Med vennlig hilsen

Lena Andreassen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forsinket språkutvikling og tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- å delta i spørreskjema med korte opplysninger om meg

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

«Forsinket språkutvikling og tidlig innsats rundt språk på småbarnsavdeling»

Generell informasjon om studien:

- Informasjon om studiens tema og formål
- Informasjon om taushetsplikt og konfidensialitet
- Gir informasjon om at det ikke gis identifiserbare opplysninger
- Informasjon om lydopptak, notatføring underveis og varighet av intervjuet

A - Informantenes bakgrunn:

1. Hvor lenge har dere jobbet sammen på denne småbarnsavdelingen?
2. Kan dere beskrive arbeidsplassen?
 - Hvor mange småbarnsavdelinger er det i deres barnehage?
3. Er det tett samarbeid mellom småbarnsavdelingene i deres barnehage?
 - På hvilken måte?

B – Forebyggende tiltak

1. Beskriv språkmiljøet på avdelingen
2. Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
3. Kan dere fortelle hvilken betydning forebygging og tidlig innsats kan ha for barn med eventuelle språkvansker?
4. På hvilke måter jobber dere med barnas språkutvikling på avdelingen?
5. Er det en delekultur av materiell, tips og råd mellom de ulike småbarnsavdelingene?
 - Hvordan oppleves dette?
 - Skulle noe vært annerledes?

C – Forsinket språkutvikling

1. Hvilke tegn vekker bekymring hos deg når det gjelder barns språkutvikling?
2. Når kjenner du på en magefølelse eller bekymring rundt et barns forsinkede/manglende språk på deres småbarnsavdeling?
 - Hva tror du det skyldes?
3. I hvilken alder opplever du at språkvanskene oppdages?
4. Er det en plattform der du kan ta opp dine bekymringer rundt barns språk?
 - Hvordan fungerer dette i praksis?
 - Hva skjer så?
5. Hvilke tiltak settes i gang hvis dere har mistanke om språkvansker/forsinket språkutvikling hos barn på deres avdeling?

D – Avdeling og informantens rolle:

1. Hvordan jobber du med å styrke språket på din avdeling?
 - Hva gjør du?
2. Hva gjør du hvis du har et barn på din avdeling som bekymrer deg når det kommer til språket?
3. Har det vært tilfeller du ser tilbake på og tenker at du skulle ha startet hjelpen før?
 - Hva tenker du om det?
 - Har det påvirket deg i møte med andre barn i ettertid?
4. Hva tenker du om setningen «Vent å se, det går seg sikkert til»?
 - Hva kan man i så fall gjøre i mellomtiden tenker du?
5. Hvordan blir du møtt hvis du tar opp en bekymring rundt språkutviklingen til et barn på deres avdeling?
 - Har dere arenaer der dere tar opp slikt tema med hverandre?

E – Kartlegging

1. Hva gjør du dersom du mistenker at et barn har problemer med språkutviklingen?

2. Gjennomfører dere systematisk kartlegging i barnehagen eller skjer det kun ved behov (f.eks. Tras, Alle med, osv.)?
 - Hvis ved behov for kartlegging, hvem avgjør at det er behov?
3. Kan dere forsøke å tenke på et barn som dere mistenkte eller oppdaget hadde en forsinket språkutvikling.
 - Hva var det som gjorde at dere oppdaget språkvanskene?
 - Hvor tidlig oppdaget dere det?
 - Hva skjedde så?

F – Avslutning

1. Har dere noen avsluttende tanker om temaet?
2. Hvordan synes dere det har vært å være med på dette gruppeintervjuet?
3. Annet?

Takk for deltakelsen og deres verdifulle bidrag.

Vedlegg 4: Spørreskjema

Spørreskjema

Generelle opplysninger/bakgrunnsopplysninger (som fylles inn i eget skjema før intervju og lydopptak starter, på grunn av anonymisering):

- Hvor gammel er du?

- Hvilken utdanning har du?

- Hvor lenge har du jobbet på småbarnsavdeling i ditt yrkesliv?

- Hvilken stilling har du i barnehagen?

- Antall barn/voksne på basen/avdelingen?

