

Rikke Forsland

"Så det synes jeg er så viktig, at alle blir tatt med i de språklige utfordringene vi har"

En kvalitativ studie av barnehage- og grunnskolelæreres tilrettelegging og tverrfaglige samarbeid overfor barn med språkvansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Kristin Vegge Maalø

Medveileder: Kåre Hauge

Mai 2023

Rikke Forsland

"Så det synes jeg er så viktig, at alle blir tatt med i de språklige utfordringene vi har"

En kvalitativ studie av barnehage- og grunnskolelæreres tilrettelegging og tverrfaglige samarbeid overfor barn med språkvansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Kristin Vegge Maalø
Medveileder: Kåre Hauge
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er språkvansker, med vekt på hvordan barnehage og skole arbeider for å støtte og tilrettelegge for barn med slike vansker. I tillegg til dette, har jeg ønsket å undersøke hvordan barnehage- og grunnskolelærere erfarer samarbeid overfor denne gruppen, spesielt i arbeidet med å realisere tidlig innsats og gode overganger fra barnehage til skole. Hensikten med oppgaven har vært å øke kunnskap om hvordan pedagoger kan støtte barn med språkvansker språklig og sosialt, og hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehage, skole og eksterne aktører fungerer. Slik har jeg kunnet drøftet det nære forholdet mellom tidlig innsats, inkludering og sammenheng i overgangen barnehage-skole, noe jeg håper gjør at ansatte i barnehage og skole opplever denne oppgaven som nyttig.

Studiens problemstilling er:

«Hvordan arbeider barnehage og skole for å støtte barn med språkvansker, og hvordan erfarer de samarbeid overfor denne gruppen i særlig overgangen barnehage-skole?»

Studien har basert seg på en kvalitativ og fenomenologisk forskningstilnærming, med mål om å fremheve perspektivene og erfaringene til informantene som har deltatt i studien. To barnehagelærere og to grunnskolelærere har blitt intervjuet hver for seg gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer. Funnene fra disse intervjuene blir presentert gjennom tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier.

I kategorien *tidlig innsats* fremhever deltakerne blant annet kartlegging og kommunikasjon med andre kolleger som viktige forutsetninger for effektive tiltak. Mange av informantene gir videre uttrykk for en inkluderende og forebyggende praksis ved at de gjennomfører språktiltak innenfor fellesskapet, som arbeid med munnmotorikk, språkleker og utnyttelse av dialoger i naturlige settinger. Kategorien *sosial inkludering* tar for seg hvordan informantene legger til rette for å støtte barn med språklige utfordringer sosialt og psykisk. Her vektlegges betydningen av voksen-barn-relasjonen og egen kommunikasjon i møte med barnet, i tillegg til arbeid med holdninger og styrking av barnets etablerte vennskap. Dette ble også sett på som viktig for barnets opplevelse av trygghet og sammenheng i overgangen til skolen. Samtidig ble utfordringer i arbeidet med vennskap og inkludering belyst, som at de sosiale konsekvensene kunne endre seg med alder og at språkvanskene kunne påvirke barnets atferd negativt. I den siste kategorien, *tverrfaglig samarbeid*, hadde informantene noe ulike erfaringer, men flere opplevde samarbeidet mellom barnehage, skole og eksterne aktører som godt, blant annet når det kom til veiledning og informasjonsoverføring omkring enkeltbarn som har mottatt spesialpedagogiske hjelp i barnehagen. Funnene tilsier imidlertid at det ikke er mye samarbeid eller kommunikasjon mellom barnehage og skole utover dette. Studien drøfter dermed om et tettere samarbeid og mer systemrettet arbeid kunne støttet barnehagens og skolens arbeid med tidlig innsats overfor barn med språkvansker.

Abstract

The topic of this study is language difficulties, with an emphasis on how kindergartens and schools work to support children with such difficulties. In addition to this, I wanted to investigate how kindergarten- and primary school teachers experience cooperation towards this group, especially in the work of realizing early intervention and good transitions from kindergarten to school. The aim of this thesis has been to contribute a better understanding of how educators can support children with language difficulties both linguistically and socially, and how the interdisciplinary collaboration between kindergarten, school and external actors works. In this way, I have been able to discuss the close connection between early intervention, inclusion and coherence in the transition from kindergarten to school, which I hope makes this thesis useful for employees in kindergarten and primary school.

The issue and question highlighted in this study, is the following:

"How do kindergarten and school work to support children with language difficulties, and how do they experience cooperation towards this group, especially in the transition from kindergarten to school?"»

The study is based on a qualitative and phenomenological research approach, with the aim of highlighting the perspectives and experiences of those who have participated in the study. Two kindergarten teachers and two primary school teachers were interviewed separately through semi-structured in-depth interviews. The findings from these interviews are presented through three main categories with associated subcategories.

The category *early intervention* shows that the participants is emphasizing mapping and communication with other colleagues as important prerequisites for effective measures. Further, the teachers largely strives for an inclusive and preventive practice by implementing language measures within the community, such as working with articulation, language activities and utilizing dialogues in natural settings. The category *social inclusion* focuses on how the teachers are working to support the child socially and psychologically. In this case, the importance of the adult-child-relationship and their own communication with the child is emphasized, in addition to attitude work and strengthening the child's established friendships. This was also considered as important for the child's experience of safety and coherence in the transition to school. At the same time, challenges in the work with friendships and inclusion were mentioned. These challenges were linked to the fact that the social consequences can change with age and the language difficulties potential impact on the child's behavior. Relating to the last category, *interdisciplinary collaboration*, the teachers had somewhat different experiences. However, several have positive experiences with the collaboration between kindergarten, school and external actors, especially when it comes to guidance and information transmission regarding children who have received special educational help in kindergarten. Beyond this, however, the findings suggests somewhat lacking cooperation and communication between kindergarten and school. Thus, the study discusses whether closer collaboration and more system-oriented work can support kindergartens and schools work of realizing early intervention towards children with language difficulties.

Forord

Brått var 5 år ved lærerutdanninga i Trondheim over, og masterskrivingen fullført. Jeg skal ikke legge skjul på at både arbeidet med masteroppgaven og studiet for øvrig har bydd på sine utfordringer. Samtidig har det vært utrolig givende og lærerikt. Studietiden har gitt meg opplevelser og vennskap jeg aldri ville vært foruten, og bidratt til at jeg har utviklet meg både personlig og profesjonelt.

Jeg vil takke de som har hjulpet og støttet meg i arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter som jeg fikk intervjuet. Gjennom at dere delte av deres erfaringer og refleksjoner, fikk jeg muligheten til å få fram både barnehage- og grunnskolelæreres perspektiver på den valgte tematikken, noe som bidro til en mer nyansert framstilling. Jeg vil også takke mine medstudenter og "lunsj-venner" på lesesalen, som har bidratt til viktige sosiale møtepunkter. Ikke minst vil jeg også takke mine veiledere, Kristin og Kåre. Det har vært givende (og luksus) å ha to veiledere som begge har kommet med gode råd, roet meg ned og både utfordret og motivert meg. Uten dere og veiledningsmøtene hadde masterskrivingen blitt betydelig mer krevende. Jeg må også takke mitt søskenbarn Margit, som stilte opp på et prøveintervju.

Til slutt må jeg gi en stor takk til mine nærmeste venner og familie som alltid heier på meg og stiller opp. Dere har sørget for at jeg fått nødvendige avbrekk fra "masterbobla", og vært en viktig støtte når motivasjonen har vært dalende. En særlig takk fortjener min bror Ruben, som har hjulpet meg med den engelske oversettelsen av sammendraget.

Trondheim, mai 2023

Rikke Forsland

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Oppbygning av oppgaven	3
2 Teori	4
2.1 Språk, kommunikasjon og språkutvikling	4
2.2 Underliggende mekanismer bak språkvansker	4
2.3 Språkvansker og sekundære vansker	5
2.4 Tidlig innsats og tiltak for barn med språkvansker	6
2.5 Inkludering og relasjoner	8
2.6 Tverrfaglig samarbeid	9
2.7 Samarbeidet og overgangen mellom barnehage-skole	9
3 Metode	11
3.1 Kvalitativ metode	11
3.2 Fenomenologisk tilnærming og dens betydning for forskerrollen	11
3.3 Utvalg	12
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	13
3.5 Utforming av intervjuguide og prøveintervju	14
3.6 Datainnsamling	15
3.7 Analyse og tolkning	16
3.7.1 Analyseprosessen – fra transkribering til presentasjon av funn	16
3.8 Kvalitet i kvalitative studier	17
3.9 Etiske hensyn	19
4 Analyse og drøfting	20
4.1 Tidlig innsats	20
4.1.1 Kartlegging	20
4.1.2 Språktiltak	21
4.1.3 Kommunikasjon med kolleger og foreldre	23
4.1.4. Drøfting	25
4.2 Sosial inkludering	27
4.2.1. Barn-voksen-relasjonen	27
4.2.2. Sosial tilrettelegging	29

4.2.3 Drøfting	31
4.3 Tverrfaglig samarbeid.....	33
4.3.1 Samarbeidet med eksterne aktører	33
4.3.2 Samarbeidet mellom barnehage-skole.....	34
4.3.3 Drøfting	36
5 Mulige implikasjoner.....	40
6 Oppsummering	42
6.1 Betraktninger rundt egen forskning og forslag til videre forskning	43
Litteraturliste	44
Vedlegg	49
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	49
Vedlegg 2: Intervjuguide	51
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	53

1 Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Språket er til stede i alle menneskers liv og hele livet, og er både et symbolsystem, et kommunikasjonsmiddel og identitetsmarkør (Kristoffersen, 2021, s. 266). Vi kommuniserer med hverandre for både emosjonelle, sosiale og praktiske formål, og språket er sentralt for å kunne uttrykke tanker, følelser og behov til andre. Samtidig vet vi at det finnes mange barn som strever med språket av ulike grunner. Det kan være fonologiske eller artikulatoriske vansker knyttet til produksjon av språklyder, ekspressive vansker knyttet til det å uttrykke seg språklig, eller en kombinasjon av ekspressive og impressive vansker som også innebærer en svikt i språkforståelsen (Bishop, 1997). Språklige utfordringer er likevel ikke bare knyttet til språk, og kan resultere i vansker med sosialt samspill, emosjonelle vansker og tilegnelsen av skriftspråk og akademisk språk. Tidlig avdekking av språkvansker blir derfor viktig for å unngå at vanskene blir større og mer alvorlige (Egeberg, 2022), men også for å motvirke utenforskap i barnehage, skole og et livslangt perspektiv (Kristoffersen, 2021).

Språket er videre sentralt i sosialt samvær, og får en stadig større rolle i samhandling med økende alder og utviklingsnivå (Befring, 2016). Kunnskap om den nære sammenhengen mellom kommunikasjonskompetanse og sosial kompetanse, impliserer at barn med språkvansker kan ha behov for tilrettelegging på flere områder enn språk isolert sett. God og tidlig tilrettelegging for disse barna forutsetter derfor ikke bare at barnehage og skole har kunnskap om språkvansker og barns språkutvikling, men at de også samarbeider om å gi barna med språkvansker en god overgang fra barnehagen til skolen. Samarbeidet mellom barnehage og skole er viktig for å bidra til kontinuitet og sammenheng for barnet og foreldre, og er avgjørende for å kunne realisere prinsippet om tidlig innsats og forebygge sekundære vansker. Samarbeidet fremheves også av paragraf §13-5 i opplæringsloven om plikt til samarbeid mellom barnehage og skole (Lovdata, 1998, §13-5). Regjeringen henviser samtidig til forskning som tyder på at overganger i utdanningsløpet kan være problematiske, og særlig for barn som har behov for særskilt tilrettelegging (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 26). Å få kunnskap om barns forutsetninger og behov tidlig er viktig for all pedagogisk tilrettelegging, men særlig for dem som trenger ekstra støtte (Egeberg, 2022, s. 25).

I min masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnehage og skole arbeider for å støtte og tilrettelegge for barn med språkvansker, og hvilke erfaringer de gjør seg omkring samarbeidet mellom barnehage, skole og eksterne aktører overfor denne gruppen, særlig i overgangen fra barnehage til skole. Årsakene til at jeg har valgt dette temaet er flere. For det første har jeg noen personlige erfaringer med temaet språkvansker, da jeg selv hadde artikulatoriske vansker knyttet til produksjon av enkelte språklyder som barn. På den måten har jeg fått kjent på hvordan språklige utfordringer kan påvirke en både sosialt og psykisk, selv når de ikke er store eller alvorlige. For det andre er det et tema jeg synes er viktig da språkvansker og særlig forståelsesvansker ikke nødvendigvis er lette å legge merke til, men likevel kan ha flere konsekvenser for den enkelte, ikke minst når det kommer til selvoppfatning og risiko for ekskludering (Befring, 2016). Jeg ønsker derfor, gjennom en kombinasjon av teori og kjennskap til

informantenes erfaringer, å styrke kunnskapen rundt hvordan barnehage og skole kan ivareta behovene til barn med språkvansker, også i overgangen til skolen. Jeg er dessuten nysgjerrig på hvordan barnehage- og skoleansatte selv opplever samarbeidet seg imellom, særlig overfor barna med behov for språklig tilrettelegging. Siden jeg har bakgrunn fra grunnskolelærerutdanningen, ønsker jeg å få kjennskap til, og få fram, også barnehagelæreres perspektiv på temaet. På den måten får jeg muligheten til å undersøke hvorvidt det er forskjeller mellom barnehagen og skolens tilnærminger til tilrettelegging, samt deres egne erfaringer og refleksjoner rundt samarbeid i overgangen.

Problemstillingen som vil være utgangspunktet for min masteroppgave, er:

«Hvordan arbeider barnehage og skole for å støtte barn med språkvansker, og hvordan erfarer de samarbeid overfor denne gruppen i særlig overgangen barnehage-skole?»

1.2 Begrepsavklaring

Man har lenge brukt betegnelsen spesifikke språkvansker for barn som har utfordringer med språkforståelse og/eller språkproduksjon, uten at tilleggsversker eller andre faktorer kunne forklare språkvanskene (Bele, 2008). Med termen spesifikke språkvansker var kriterier i stor grad knyttet til inklusjon- og eksklusjonskriterier. Særlig har hørselshemming og lav nonverbal IQ blitt sett på som eksklusjonskriterier som utelukker termen *spesifikke* språkvansker. Disse eksklusjonskriteriene har imidlertid blitt møtt med kritikk. Kritikken knyttes til at vi ikke kan utelukke at døve eller sterkt hørselshemmede også kan ha språkvansker, noe som blant annet viser seg i variasjon når det gjelder læring av tegnspråk (Ottem og Lian, 2008). Det samme gjelder barn med lav nonverbal IQ, da spesifikke språkvansker kan forekomme sammen med både gode og svake nonverbale ferdigheter (Fey, Long og Cleave, 1994).

På bakgrunn av en CATALISE-studie fra 2017 (Bishop et al., 2017) har termen spesifikke språkvansker i stor grad blitt erstattet med *utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)*, og diskrepanskriteriet mellom verbal og ikke-verbal fungering mindre vektlagt. I stedet for ble det utarbeidet en modell der man skiller mellom utviklingsmessig språkforstyrrelse og språkforstyrrelse assosiert med biomedisinsk tilstand (x). En implikasjon med denne endringen, er at andre utviklingsforstyrrelser, for utenom psykisk utviklingshemming, kan opptre sammen med, uten å utelukke, utviklingsmessige språkforstyrrelser (Kristoffersen et al., 2021, s. 17). Både utviklingsmessige språkforstyrrelser og språkforstyrrelser assosiert med x kan vise seg i språkproduksjon og språkforståelse, men innebærer ofte vansker med både ekspressivt og impressivt språk (Rygvoid et al., 2019, s. 310). Dette understreker behovet for spesifikke tiltak, kompetanse og ressurser rettet mot språkvansken, uavhengig av om språkvansken opptre i komorbide sammenhenger eller ikke. Fra eksklusjonskriteriene som ble brukt ved spesifikke språkvansker, blir fokuset i den nye termen flyttet til hvorvidt vanskene er vedvarende og hindrer læring og sosial fungering (Kristoffersen et al., 2021, s. 20)

I denne oppgaven ønsker jeg å anvende et bredt språkvanskebegrep, som vil si at jeg vil bruke begrepet språkvansker nærmest synonymt med språklige utfordringer. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker at informanter som blir intervjuet skal kunne uttale seg basert på sine egne erfaringer med temaet, uten å være for begrenset av

forutbestemte kategorier. Dette valget er også tatt med hensyn til at man i barnehagen ikke nødvendigvis har fått bekreftet årsaken til barnets språkutfordringer, eller fått en sakkyndig vurdering fra PPT som sier noe om hvorvidt barnet har en språkvanske eller ikke. I tillegg er barn med utviklingsmessig språkforstyrrelser og barn med språkforstyrrelser assosiert med x begge grupper som bør få tilrettelegging for å avhjelpe og kompensere for sine språkvansker (jfr. Kristoffersen, et al., 2021). Med språkvansker utelukker jeg likevel språklige utfordringer som skyldes lite språklig eksponering, som kan omfatte døve og andrespråksinnlærere. Når det kommer til barnehagen og skolens tilrettelegging, vil jeg vektlegge både språklige og sosiale former for støtte, og når det gjelder samarbeid inkluderes både samarbeidet mellom barnehage og skole, og mellom dem og eksterne aktører som PPT/logoped.

Med masterprosjektet ønsker jeg å fremme betydningen av tverrfaglig samarbeid og spesialpedagogisk kompetanse overfor barn med språkvansker, spesielt i et forebyggingsperspektiv. Målet med oppgaven er å få et bedre innblikk i hva som kreves av kompetanse og samarbeid for å kunne realisere tidlig innsats og gode overganger for denne gruppen.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Jeg vil i denne oppgaven først redegjøre for eksisterende teorier og forskning som er aktuelle for min problemstilling. Teoriene vil blant annet knytte seg til språkutvikling og mekanismer bak språkvansker, sosial støtte og tverrfaglig samarbeid i overgangen barnehage-skole. Deretter vil jeg gjøre rede for den valgte metoden, som er kvalitative og semistrukturerte intervjuer. Her vil blant annet forskningsprosessen, fra rekruttering av informanter til presentasjon av funn, bli nærmere utdypet og reflektert over. Videre vil analysefunnene bli presentert og drøftet i lys av teori og forskning, før jeg avslutter med å utlede mulige implikasjoner fra min egen forskning og forslag til videre forskning.

2 Teori

2.1 Språk, kommunikasjon og språkutvikling

Barn har en sterk vilje til å kommunisere, og evnen til å lære språk er unikt ved mennesket, enten det dreier seg om tale eller tegn (Rygvoid et al., 2019, s. 302). Gjennom språket har vi mulighet til å uttrykke både behov, følelser og kunnskap, og språklæring er ifølge Halliday (1993) en kontinuerlig prosess som foregår hele livet. Det finnes likevel ulike teorier på hvordan vi mennesker utvikler språk. Teorien om generativ grammatikk (Chomsky, 1968, referert i Rygvoid et al., 2019) hevder at en betydelig del av språkkunnskapen er medfødt. En annen teori, kognitiv lingvistikk, går imot denne antakelsen, da den antar at vi bygger vår egen grammatikk over språkene vi lærer. Det vil si at vi bygger stadig mer abstrakte språklige kategorier gjennom å generalisere over konkrete ytringer vi hører (Tomasello, 2009), og at det derfor er vår evne til å kategorisere, generalisere og imitere som gjør oss i stand til å lære og bruke språk. En implikasjon man kan utlede fra kognitiv lingvistikk, er at barns erfaring med språk og evne til å plukke opp statistiske mønstre i språket, har stor betydning for språkferdighetene deres. Samtidig hevder Lammerthink et al. (2017) at barn med språkvansker ser ut til å ha en svakere evne til statistisk læring enn andre barn uten slike vansker. Dette antyder at barn med språkvansker kan trenge mer eksponering og mer organisert språklig input enn det som er tilfellet i naturlige settinger.

Mange studier av språk knytter seg til en dialogisk tilnærming hvor man vektlegger at språk må forstås innenfor rammen av kommunikasjon (Wold, 2008). For å kunne forstå kommunikasjon, altså hva som «gjøres felles», er det viktig å være bevisst hvordan det rent språklige også henger sammen med ikke-språklige sider ved samhandling (Rommetveit, 1978, referert i Wold, 2008). Ikke minst overfor barn som strever med språket, kan dette forholdet mellom ytring og situasjonen som omrammer den, være betydningsfull. Særlig gjelder dette når språket blir mer dekontekstualisert og barnet ikke får støtte i konkrete gjenstander, og når språket blir brukt på ulike måter i ulike settinger og for å snakke om språket selv (Wold, 2008, s. 127). Cummins (2004) fremhever et skille mellom språk brukt i sosiale og kommunikative sammenhenger, der språkforståelsen gjerne er støttet av kontekst, og språk i forbindelse med problemløsning og kunnskapstilegnelse. Han knytter denne distinksjonen til andrespråkutvikling, men det er nærliggende å tenke at dette skillet også er relevant for barn med språkvansker. Relevansen handler om at barnet kan klare seg adekvat når det har støtte i kontekst, men at kravene til språkkompetanse øker når språket brukes mer dekontekstualisert i formidling- og læringssituasjoner (Cummins, 2004). Når det gjelder barn med språkvansker, må imidlertid den kommunikasjonsorienterte forståelsen av språk suppleres med et individualpsykologisk perspektiv knyttet til selve informasjonsbearbeidelsen av språklig materiale (Wold, 2008, s. 122).

2.2. Underliggende mekanismer bak språkvansker

Ulike teorier kan forklare hvilke underliggende kognitive mekanismer som kan ligge til grunn for språkvansker som ikke kan forklares med andre biomedisinske tilstander. Tallal (1976, referert i Lian og Ottem, 2008) hevder at hjernemekanismer som muliggjør

persepsjon av temporale sekvenser er kritiske både for normal og avvikende språkutvikling. Med det mener han at for å kunne skille lyder og strukturer i språket fra hverandre, må hjernen oppfatte strukturene som forskjellige. Dersom den temporale oppløsningsevnen svikter, vil det være vanskeligere for barnet å oppfatte tale, som igjen vil ha konsekvenser for innlæringen av ord og språkutviklingen i det hele (Tallal, 1976, referert i Lian og Ottem, 2008). Baddeley og Hitch (1974, referert i Lian og Ottem, 2008) er blant forskerne som vektlegger rollen korttidsminnet og arbeidsminnet har for språktilegnelsen. De presenterer en modul for lagring og bearbeiding av språklig informasjon kalt den fonologiske løkken. Den fonologiske løkkens kapasitet er altså evnen til å ta opp og lagre nye verbale ytringer, og vil dermed være en mekanisme og mulig hindring for læring av nye ord og setninger. Brown og Hulme (1996, referert i Lian og Ottem, 2008) er kritisk til antakelsen om at svikt i den fonologiske løkken medfører en svakere vokabularutvikling. De hevder svikt i det verbale korttidsminnet er en konsekvens av, heller enn årsak til, mer generelle språkvansker, og at disse vanskene er uavhengige av hverandre (Brown og Hulme, 1996, referert i Lian og Ottem, 2008). Teoriene gir ulike forklaringer på årsaker til språkvansker, men viser til at språkvansker gjerne henger sammen med vansker med verbalt korttidsminne og arbeidsminne, altså til lagring og bearbeiding av språklig input (Lyster, 2008, s. 163).

2.3 Språkvansker og sekundære vansker

Språkvansker viser ikke bare til ulike former for vansker, men også til et sammensatt problem. Vansker med språket, tale og forståelse kan blant annet påvirke tilegnelsen av skriftspråket og akademisk språk (Rygvold, 2017, s. 161). Forskning viser til at barn med språkvansker ofte vil ha vedvarende vansker med tilegnelse og bruk av språk, både muntlig og skriftlig (Aas, 2021). I skolealder er det derfor viktig å være oppmerksom på at språkforstyrrelsene ikke bare kan komme til uttrykk i talt språk, men også som lese- og skrivevansker (Rygvold et al., 2019), særlig knyttet til leseforståelse da vanskene skyldes de verbale evnene mer enn utfordringer med avkoding (Snowling et al., 2020). Både barn med dysleksi og barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan ha uttalte fonologiske vansker, altså utfordringer med å bruke språklyder for å signalisere meningsforskjell (Rygvold, 2017), men den sistnevnte gruppen har gjerne vansker som strekker seg utover det fonologiske området. Vanskene kan dreie seg om en svikt i evnen til fonologisk persepsjon, som igjen påvirker innlæring av nye ord, men også være knyttet til grammatikk og språket i bruk (Lyster, 2008). Det kan altså være en tett sammenheng mellom vansker med å tilegne seg nye ord og begreper, såkalte semantiske vansker, og andre vansker med språket (Befring, 2016). Hvordan barnets språkutfordringer står fram, vil imidlertid påvirkes av barnets kognitive utvikling og kompensierende muligheter.

Det er også godt dokumentert at språkvansker kan føre til sosiale og emosjonelle vansker, oppmerksomhetsvansker og lav selvoppfatning (Rygvold et al., 2019). Språkvanskene kan få konsekvenser for det sosiale samspillet med jevnaldrende, og utfordringer med vennskap kan igjen påvirke barnets psykiske helse, atferd og utvikling (Dalen, 2010). Studier viser videre til at de sosiale og atferdsmessige utfordringene kan øke over tid, en tendens som kan skyldes frustrasjon, mobbing, avvising, lærevansker og manglende vennskap og selvtillit (Ottem og Lian, 2008). En typisk reaksjon på de sosiale utfordringene og engstelsen for å ikke bli forstått, er at barnet isolerer seg fra sosial interaksjon (Næss og Zambrana, 2019, s. 296). Ifølge Durkin og Conti-Ramsden

(2007) har barn en sterk tendens til å velge lekekamerater med tilnærmet lik språkkompetanse som dem selv, og barn med språkvansker vil derfor være mindre ettertraktet å være sammen med. Dette kan også handle om at de lave språklige ferdighetene, spesielt hos barn med pragmatiske vansker, kan påvirke barnets sosiale kompetanse, som evnen til å ta språklige initiativ og mestre sosialt samspill (Rygvold, 2017). I tillegg til sosial tilbaketrekking, viser studier til at frustrasjon, misforståelser og lærevansker kan komme til uttrykk i atferdsvansker som er mer utadrettet (Ottem et. al, 2002). En slik atferd kan skygge over for den underliggende språkvansken som kan være mer skjult. I lys av Covingtons selvverdsteori kan slik atferd forstås som et forsøk på å beskytte et truet selvverd. Dersom eleven velger å trekke seg tilbake, eller ha en utfordrende atferd som kan skyve oppmerksomheten vekk fra språkvansken, kan dette forklares med at det for barnet vil oppleves bedre å ikke mestre på grunn av liten innsats enn dårlige evner (Covington, 1984, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2015). Kartlegging av språkmestring hos barn med sosioemosjonelle vansker har vist at mange av de kan ha et underliggende språkproblem, og at de disse utfordringene gjerne ikke er oppdaget før kartleggingen (Løge, 2013, s. 75).

Selv om psykiske og sosiale utfordringer blant barn med språkvansker vil variere ut ifra alder og type språkvanske (Ottem et. al, 2002), peker de nevnte tilleggsutfordringene mot betydningen av tidlig innsats og identifisering, og at man i barnehage og skole er bevisst de sammensatte utfordringene barn med språkvansker kan oppleve. Derfor er det viktig å kartlegge ikke bare barnets språkferdigheter, men også hvilke konsekvenser språkvansken har eller kan få for barnets sosiale fungering, psykiske helse og motivasjon og muligheter for læring (Ottem, 2002). Tiltak bør ha som mål å ivareta hele barnet ved at de styrker både språklig og sosial utvikling, noe som vil virke gjensidig forsterkende (Løge, 2013).

2.4 Tidlig innsats og tiltak for barn med språkvansker

Tidlig innsats og tilrettelegging for barn med språkvansker er viktig, både for å avhjelpe de språklige utfordringene, og for å unngå at vanskene vokser seg større samt forebygge sekundærvansker. Da har man også muligheten til å sette inn tiltak i en periode hvor barna er svært mottakelige for stimulering (Dalen, 2010). Prinsippet om tidlig innsats kommer blant annet fram i Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som fremhever at "skolen skal arbeide for å forebygge utfordringer, og tiltak skal settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Tidlig innsats viser derfor både til et godt opplæringstilbud tidlig i barnets liv, og til aldersuavhengige tiltak ved mistanke om vansker (Hagtvet og Klem, 2019).

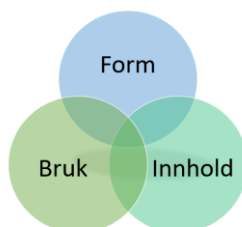
Før teori om forebyggende språktiltak blir presentert, er det viktig å fremheve at tidlig innsats ikke er ensbetydende med at man skal overproblematisere en eventuell forsinkelse i språkutviklingen. Det kan også være ulemper med tidlig risikoutpeking knyttet til stigmatisering, som kan resultere i lavere forventninger, eller at miljøet har for høye ambisjoner om utvikling, noe som også kan påvirke barnet negativt (Hagtvet og Klem, 2019, s. 204). Selv om forebygging i barnehagealder viser gode effekter, er det ikke tilstrekkelig for alle barn, og noen vil ha behov for at forebyggingen følges opp av spesialpedagogisk støtte i et skoleperspektiv og eventuelt livsløpsperspektiv (Hagtvet og Klem, 2019). På den andre siden skal heller ikke konsekvensen av sen identifisering

bagatelliseres, ikke minst med tanke på hvordan manglende mestringsopplevelser kan påvirke barnets selvbylde. En av de viktigste verdiene av tidlig innsats overfor barn med språkvansker vil være å forebygge og motvirke utenforskap i barnehage og skole. Som tidligere nevnte Meld. St. 6 (2019-2020) tydeliggjør, har språksterke "gode forutsetninger for samspill med andre, for deltakelse i lek og for læring" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 28), mens barn som strever i språkutviklingen står i fare for å havne utenfor barnefellesskapet.

Prinsippet om tidlig innsats er førende både for det ordinære tilbudet og for spesialundervisning, men knytter seg ikke bare til individnivå, men også som allmennforebygging på klasse- og gruppenivå (Moen, 2021). Tidlig stimulering som forebyggende tiltak er spesielt viktig for barn med særskilte behov. Barnehagen gir rike muligheter for å tilby barn språklig stimulering dersom ansatte utnytter hverdagslige settinger og dialogene som foregår i disse settingene. På den måten kan barnehageansatte drive forebyggende språkarbeid ved å stimulere utvalgte språklige aspekter, og sikre at dialogene med hvert barn er intellektuelt, språklig og emosjonelt engasjerende (Hagtvet og Klem, 2019, s. 210). Rygvold (2017) hevder at slike naturlige samtalsituasjoner er best egnet for arbeid med begreper og setningsdannelse. Gjennom responsiv kommunikasjon, det vil si at man viser interesse for det barnet kommuniserer og gir positiv respons på språklige initiativ, kan dette støtte barnets språkutvikling- og forståelse (Rygvold et al., 2019, s. 321). Det impliserer at tiltak for barn med språkvansker ikke bare omfatter systematiske intervensjoner, men også kan handle om bevissthet rundt egen rolle som leder og språklig forbilde. Dette kan også fungere modellerende og inspirere til samtaler mellom barna, samt invitere til språklig refleksjon.

Lyster (2008) viser til at det er flere grunnleggende forhold innenfor det fonologiske, grammatiske, semantiske og pragmatiske aspektet ved språket som er relevante for de fleste barn med språkvansker, og som også kan forebygge lese- og skrivevansker. Det gjelder ikke minst arbeid med språkets morfologiske system og arbeid med fonologisk diskriminering og bevissthet (Lyster, 2008). Ifølge Kristoffersen (2021, s. 276) vil tidlig persepsjon og produksjon av språklyder være forebyggende for både avkoding og språkforståelse. I tillegg til fonologi, vil ordforråd og grammatikk være sentrale områder å arbeide med for de fleste barn med språkvansker (Rygvold et al., 2019). Særlig kan sosiale ord og ord som er aktuelle i samspill med jevnaldrende være viktige å prioritere dersom barnet strever med sosial fungering. Det forutsetter imidlertid at ikke bare språkets innhold og form, men også barnets språkbruk, kartlegges (Rygvold et al., 2019). Det er gunstig dersom tiltak har sosiale og kommunikative formål i sentrum, slik at de kan styrke elevens muligheter til å både bruke og tolke språk i ulike kontekster. Derfor vil arbeid med språkforståelse, ordforråd, narrativer og samtaleferdigheter være særlig viktig for barn med språkvansker (Rygvold et al., 2019, s. 319).

Med utgangspunkt i Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell er det tre komponenter som utgjør vår språklige kompetanse; innhold, form og bruk:



Ut fra denne modellen, kan man argumentere for at tiltak bør ta utgangspunkt i barnets språklige mestring og de spesifikke områdene barnet har utfordringer med. Studier fremhever samtidig brede intervensjoner som mest effektive, der innhold blir integrert med form og bruk (Fricke et al., 2017). Tiltak kan også rette seg mot miljøets ressurser og forutsetninger for å iverksette tiltak (Beichtman og Brownlie, 2014). Målet for språkarbeidet kan, i tillegg til å støtte språkmestringen, være å lære barnet strategier for å kompensere for språkforstyrrelsene, noe som kan omfatte alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og ulike visuelle og digitale hjelpemidler (Rygvdal et al., 2019). Når det kommer til mål for språkarbeid og tilrettelegging, kan Beichtman og Brownlies (2014) prinsipper for organisering av tiltak fungere som en sammenfatning av hva teori og forskning fremhever som viktig. De poengterer at tiltak bør 1) støtte barnets språkutvikling 2) rette seg mot miljøet og ruste det til å ivareta barnets behov og 3) forebygge sekundære vansker. Disse prinsippene impliserer at tiltak for barn med språkvansker vil forutsette et tett samarbeid i miljøet rundt barnet, for å realisere både spesifikke og overordnede målsettinger.

2.5 Inkludering og relasjoner

Inkludering handler om å verdsette de naturlige forskjellene som ligger i menneskelig mangfold (UNESCO, 1994, referert i Uthus, 2017). Positive erfaringer og gevinstene med nettopp dette mangfoldet er det berikelsesperspektivet belyser (Befring, 2014), ved at vi i møte med mangfold blir bedre kjent med oss selv og bedre på å vise respekt og innta andres perspektiv. Som Uthus (2020) fremhever, er inkludering tett knyttet til muligheten til å ta del i et sosialt og lærende fellesskap og ha utbytte av opplæringen. Samtidig kan begrepet forstås fra et innenfraperspektiv; det vil si det subjektive og erfarte nivået (Hansen, 2021), og det er barnets subjektive opplevelser som også blir fremhevet i Befrings (2014) berikelsesperspektiv. Det impliserer at arbeidet overfor barn med språkvansker bør støtte sosial deltakelse, mestring og opplevelse av tilhørighet, ikke bare for deres psykiske helse, men også for å skape bedre forutsetninger for læring og utvikling. Slik vil mestring og tilhørighet være i gjensidig påvirkning (Uthus, 2017). I et inkluderingsperspektiv impliserer dette betydningen av fleksibel organisering av opplæringen, med hensyn til hva som i størst grad vil gi barnet opplevelser av å høre til og mestre. Dette kan for noen innebære full deltakelse i ordinær opplæring, og for andre forutsette en kombinasjon av ordinære og segregerte tiltak (Uthus, 2017).

Opplevelse av inkludering og tilhørighet forutsetter at barna tar del i horisontale relasjoner med jevnaldrende der samspillet oppleves likestilt, men også vertikale relasjoner i form av voksen-barn-relasjoner (Uthus, 2017, s. 143). Relasjonen mellom barnet og lærer har betydning både for barnets trivsel og psykiske helse (Federici og Skaalvik, 2017). På den måten påvirker pedagogen barnets opplevelse av barnehage- eller skolehverdagen, ikke bare når det gjelder læring, men også sosialt og emosjonelt. Emosjonell støtte kjennetegnes av en positiv voksen-barn-relasjon der barnet møtes med oppmuntring og tillit og opplever å være trygg, verdsatt, anerkjent og akseptert (Federici og Skaalvik, 2017, s. 190). Videre er det en nær sammenheng mellom barnets opplevelse av emosjonell støtte og følelse av tilhørighet. Pedagogens rolle kan imidlertid være knyttet til mer enn å skape gode relasjoner til enkeltbarn, men også handle om arbeid i miljøet rundt (Arnesen, 2004). Dette arbeidet kan for eksempel innebære å skape et godt og inkluderende læringsmiljø, og å legge til rette for at barnet får så mye støtte og undervisning som mulig innenfor klassefellesskapet. Dette forutsetter, i tillegg

til sosial inkludering, at barnet også opplever faglig inkludering gjennom faglig og praktisk veiledning, også kalt instrumentell støtte (Federici og Skaalvik, 2017). Denne formen for støtte blir av særlig betydning for barn med språkvansker, da vansker med språk og kommunikasjon kan virke inn på deres autonomi (Næss og Zambrana, 2019).

2.6 Tverrfaglig samarbeid

Jamfør opplæringslovens §15-8 (Lovdata, 1998, §15-8) er det krav til tverrfaglig samarbeid dersom samarbeid er nødvendig for å gi barnet et helhetlig tjenestetilbud. I stortingsmeldingen St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, fremheves det videre at det er barnets behov som skal være utgangspunktet for samarbeidet, og at kompetansen skal være så nær barnet som mulig. Tverrfaglig samarbeid, både mellom ulike instanser og mellom ulike yrkesgrupper innad i barnehage og skole, er viktig både i et forebygging- og inkluderingsperspektiv, da det vil fungere som et middel for å oppnå målene for arbeidet med barnet. Samtidig er det store forskjeller i hvor godt team eller instanser jobber tverrfaglig (Glavin og Erdal, 2018). Manglende eller svakt samarbeid kan skyldes ressursmangel, travelhet og ulike mandat, i tillegg til manglende tydeliggjøring av hverandres roller og lite kjennskap til hverandres arbeids- og kompetanseområder (Glavin og Erdal, 2018, s. 40-45).

I tverrfaglig samarbeid dreier det seg om å utnytte den enkeltes og instansenes samlede kompetanse og erfaringer, og om å betrakte både seg selv og andre som nødvendige bidragsyttere (Kinge, 2018, s. 18). Et godt samarbeid forutsetter felles mål og at samarbeidet oppleves som nyttig av de involverte, i tillegg til kjennskap til andres praksis og felles kompetanse og verdigrunnlag (Glavin og Erdal, 2018). Sentrale mål for det tverrfaglige arbeidet er at det skal bidra til at barnehage og skole får faglig støtte og økt kompetanse, og at barnet får tidlig og bedre hjelp (Glavin og Erdal, 2018). PPT sitt arbeid retter seg slik mot både individ, hvor man tar utgangspunkt i barnets vansker og særtrekk, og mot systemrettede arbeidsoppgaver (Opplæringslova, 1998, §5-6). Overfor barn med språkvansker, er det først når språkstimuleringen anses som en felles oppgave mellom foreldre, ansatte i barnehage/skole og PPT at forutsetningene for et godt samarbeid er til stede (Johansson et al., 2001). I overgangen barnehage-skole er det tverrfaglige samarbeidet viktig for å sikre god informasjonsoverføring, og for å identifisere hva barnet og skolen trenger for å være forberedt til overgangen (Fandrem og Roland, 2013).

2.7 Samarbeidet og overgangen mellom barnehage-skole

Samarbeidet mellom barnehage og skole har vært et tema i offentlige utredninger og stortingsmeldinger, og fremstår dermed som et prioritert område. Særlig overfor barn med språkvansker og andre barn med særskilte behov, er god informasjonsutveksling avgjørende for at barnet skal oppleve sammenheng og trygghet i nye omgivelser, og for at de skal få nødvendig oppfølging fra skolestart (Fandrem og Roland, 2013). Samtidig er informasjonsoverføring vedrørende enkeltbarn knyttet til etiske og juridiske forhold og vurderinger, noe som gjenspeiler seg i Rammeplanen for barnehagen som poengterer at slik overføring ikke kan gis uten at barnets foreldre har samtykket til dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Informasjon som viser barnets sterke sider, og som er til barnets beste, bør derfor være sentrale hensyn i informasjonsoverføringen

(Aukland, 2010). Ansvar for at forventningen om samarbeid blir ivaretatt, er i stor grad overlatt til hver enkelt kommune. På den ene siden kan dette betraktes som noe positivt, og Peters (2010, referert i Hognes og Moser, 2014) fremhever at det ikke finnes én modell som kan regnes som en universell løsning på alle utfordringer knyttet til overganger. På den andre siden kan dette føre til store variasjoner, da forventningene om samarbeid kan forstås på ulike måter i ulike kommuner (Hognes og Moser, 2014).

Tidligere studier viser til en mangelfull kommunikasjon mellom barnehage og skole, og at ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandre (Broström, 2009). For å skape sammenheng er *kommunikasjonsmessig kontinuitet* fremhevet som en viktig faktor i forskningslitteratur (Hopps, 2014; Broström, 2009), i betydningen av at de ulike partene har og utveksler kunnskap om og med hverandre. Ifølge Lillejord et al. (2015) kan imidlertid kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage og skole være utfordrende, da de har ulikt mandat, ulike tradisjoner og ulik utdanning og erfaring. Jfr. Broström (2009) kan likevel barnehage og skole bidra til *filosofisk kontinuitet*, som er knyttet til pedagogiske og verdimeslige forutsetninger for innhold og arbeidsmetoder. Lillejord et al. (2015) fremhever i denne sammenhengen betydningen av at barn i overgangen barnehage-skole får utforske og utvikle kunnskap og språk gjennom lek. Barnets møte med skolen medfører også brudd i det fysiske miljøet, både når det gjelder rom, materiell og organisering. Sammenhenger mellom fysiske miljø omtales som *fysisk kontinuitet*. En siste form for kontinuitet Broström (2009) nevner, er *sosial kontinuitet*. Dette dreier seg om nye sosiale vilkår, men handler også om tiltak for å ivareta gode relasjoner mellom barn og mellom barn og ansatte (Tveitereid, 2019, s. 121). De ulike formene for kontinuitet vil være i et samspill og i stor grad forutsette hverandre (Hognes og Moser, 2014). En trygg overgang for alle barn, krever at barnehagen har kjennskap til hva barna møter i skolen, og at skolen har kjennskap til barnets erfaringer fra barnehagen (Broström, 2009). En god overgang handler derfor om mer enn informasjonsutveksling om enkeltbarn, det krever også at barnehage og skole bygger relasjoner og skaper forståelse for hverandre (Ingebrigsten, 2021). For barn med språkvansker vil ikke minst en god overgang forutsette at både barnehage og skole har tilstrekkelige ressurser og kompetanse til å imøtekomme barnets spesifikke behov.

3 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for hvilken metode som er benyttet for å besvare problemstillingen "*Hvordan arbeider barnehage og skole for å støtte barn med språkvansker, og hvordan erfarer de samarbeid overfor denne gruppen i særlig overgangen barnehage-skole?*". Formålet om å få kjennskap til barnehage- og grunnskolelæreres perspektiver og erfaringer omkring det valgte temaet, har vært avgjørende for metodevalget (Johannessen et al., 2021). I det følgende vil jeg beskrive hvordan forskningen er gjennomført, hvordan jeg har forsøkt å styrke studiens kvalitet, samt hvordan jeg har ivaretatt etiske hensyn i forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

Denne masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming. Empirien som analyseres, og som er utgangspunktet for studien, er fire semistrukturerte intervjuer, der to av informantene er barnehagelærere og to er grunnskolelærere. Barnehagelærerne jobber i samme kommune, men i en annen kommune enn det grunnskolelærerne gjør.

Kvalitative metoder søker informasjon om virkeligheten gjennom språk, og intensjonen bak slike metoder beskrives som å forstå "den andre". Sentrale stikkord for kvalitativ tilnærming er derfor beskrivelse, forståelse og mening (Postholm og Jacobsen, 2018). Bakgrunnen for valget om å gjennomføre kvalitative intervjuer, handler om at metoden egner seg godt for å få innblikk i perspektivet og erfaringene til de som er tett på barna med språkvansker, altså barnehagelærerne og grunnskolelærere. Det gir mulighet til å undersøke hvordan de erfarer samarbeid i arbeidet med å skape gode overganger for disse barna, og hvorvidt de har samsvarende eller ulike tilnærminger til tilrettelegging overfor barn de har språklig bekymring for. Siden det er informantenes tanker og erfaringer som skal stå sentralt, og ikke bare deres praksis i seg selv, vil intervju egne seg godt og bedre enn for eksempel observasjonsmetoder. Det gir også rom for å komme mer i dybden på problemstillingen og få fram flere nyanser enn det strukturerte og kvantitative metoder åpner for (Kleven og Hjordemaal, 2018). Selv om jeg i tråd med målet for kvalitativ forskning søker å fremme forskningsdeltakernes perspektiver, er det likevel viktig å fremheve at det er jeg som forsker som presenterer deres oppfatninger og erfaringer slik jeg forstår dem. Dette fremhever et annet viktig kjennetegn ved kvalitativ forskning; at den alltid vil være subjektiv og verdiladet (Postholm, 2010).

3.2 Fenomenologisk tilnærming og dens betydning for forskerrollen

Tanken om å utforske og beskrive informantenes erfaringer og forståelse av et sosialt fenomen, gjør en fenomenologisk forskningstilnærming relevant (Kvale og Brinkmann, 2015). Felles for fenomenologiske undersøkelser er et ønske om å studere menneskers perspektiver og forståelseshorisont, det vil si den enkeltes oppfatning. Utgangspunktet er at "det vi kan studere, ikke er verden slik den faktisk er, men slik den oppfattes av den enkelte" (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 50). Dette fremhever at samme fenomen kan oppleves individuelt ut ifra den enkeltes bakgrunn, interesser og forståelser (Johannessen et al., 2021).

Fenomenologi kan også forstås som fortolkende teori (Thagaard, 2018), som betyr at min egen forforståelse vil prege hvordan jeg leser og tolker datamaterialet. Mine personlige erfaringer knyttet til det å ha artikulatoriske språkutfordringer som barn, vil prege forskningsarbeidet ved at det er en av årsakene til at jeg vil samle kunnskap om temaet, i tillegg til at det vil påvirke hva jeg vil vektlegge i intervju spørsmålene. Mine personlige erfaringer vil nok likevel ikke prege mine tolkninger i samme grad som det kanskje ville gjort om jeg hadde hatt et elevperspektiv på temaet, da disse erfaringene er knyttet til elevrollen og ikke lærerrollen. Et elevperspektiv hadde for øvrig vært et spennende utgangspunkt for oppgaven, men medfører også noen etiske problemstillinger knyttet til det å intervju om et tema som kan ha med seg negative sosiale erfaringer. Dette kan blant annet ha gjort det mer utfordrende å få tak i nok informanter. Bakgrunnen for at jeg ikke valgte å fremheve temaet språkvansker fra et elevperspektiv, handlet altså om både etiske og praktiske hensyn.

Det jeg har lest av relevant forskning i forkant av og underveis i studien, samt egen erfaring med lærerutdanningens innhold, har gitt meg grunn til å tro at samarbeidet mellom barnehage og skole kan bli fremhevet mer både generelt og i grunnskolelærerutdanninga. I tillegg vil hvert intervju også prege min gjeldende forståelse og påvirke mine tolkninger av de andre intervjuene. Den fenomenologiske tilnærmingen krever altså at jeg er bevisst egen rolle og forforståelse, og at den kan påvirke mitt tolkningsmønster og meningen jeg finner i datamaterialet (Johannessen et al., 2021). En viktig implikasjon med denne tilnærmingen vil derfor være betydningen av å skille egne tolkninger fra selve empirien, slik at leseren får mulighet til å vurdere mine tolkninger. En annen implikasjon for forskerrollen som fenomenologien gir, er betydningen av åpenhet overfor det informantene deler (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170). Som forsker har jeg altså etterstrebet en holdning preget av åpenhet, noe som innebærer at jeg har vært åpen for at informantenes erfaringer og refleksjoner kan skille seg fra hverandre og fra min egen forforståelse. En slik åpenhet synes avgjørende for å kunne fremme deres synspunkt og oppfatninger i størst mulig grad.

3.3 Utvalg

Jeg forsøkte først å rekruttere informanter til mitt forskningsprosjekt gjennom å utnytte eget nettverk av familie og bekjente som arbeider i barnehage eller skole. Det viste seg at denne prosessen ble mye mer krevende enn forventet og kanskje noe av det tyngste med hele forskningsprosessen. Jeg tok først kontakt med kommunale barnehager og skoler hjemkommunen min, da jeg trodde det skulle bli lettere å finne informanter der enn i min studieby der det er betydelig flere masterstudenter. Først tok jeg kontakt med barnehager og skoler via mail for å gi nødvendig informasjon om prosjektet, før jeg kontaktet dem igjen pr. telefon for svar. To barnehagelærere takket ja på disse forespørslene, men ble ikke rekruttert gjennom bekjentskap. Jeg søkte også etter informanter andre steder, og tok kontakt med praksislærere og kolleger. Rekrutteringen løsnet omsider da en studievenninne av meg kontaktet en lærer hun kjente. Videre foreslo denne læreren at jeg kunne spørre en annen lærer hun kjente, som også var interessert i å delta i prosjektet.

Utvalget og rekrutteringen av informanter ble slik til ved en kombinasjon av strategier. Den ene strategien kan knyttes til snøballmetoden, som innebærer at forskeren forsøker å finne personer som kan uttale seg om undersøkelsens tema, før disse personene viser

til andre personer som kan være aktuelle informanter (Johannessen et al., 2021). Den andre strategien var kriteriebasert utvelgelse, siden informantene måtte oppfylle noen kriterier for å kunne delta i forskningen (Johannessen et al., 2021). Jeg satte følgende krav til informanter, basert på at jeg ønsket like kriterier for utvelgelse (jfr. Postholm og Jacobsen, 2018):

- Informanten måtte ha erfaring fra arbeid i barnehage/skole generelt, og erfaring med barn med språkvansker spesielt
- Informanten måtte ha grunnlag for å kunne si noe om samarbeid i overgangen barnehage-skole, herunder samarbeidet mellom barnehage, skole og eksterne aktører. For barnehagelærerne innebærer kriteriet erfaring med oppfølging av den eldste barnehagegruppen, for grunnskolelærere innebærer det erfaring med arbeid på 1. trinn.

Da dybdeintervjuer er tid- og ressurskrevende, bestemte jeg meg for at jeg ikke ville ha flere enn fire informanter, noe både Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler med tanke på praktisk gjennomførbarhet og muligheten for å være grundig i analysen av empirien. Jeg ønsket heller ikke færre informanter enn fire, da jeg ønsket at både barnehage og skole skulle være likt representert med to informanter hver. På den måten kunne jeg få fram eventuelle likheter og forskjeller i erfaringene til ansatte i ulike barnehager, i ulike skoler, og mellom barnehage og skole. Under vil deltakerne, med fiktive navn, bli presentert:

- «Linn» har 25 års erfaring fra arbeid i barnehage. Hun jobber som pedagogisk leder, og hadde etter barnehagelærerutdanninga tatt ½ år videreutdanning innen spesialpedagogikk.
- «Anna» var ferdig utdannet barnehagelærer i 2016, men har jobbet i barnehage i ca. 14 år. Hun jobber nå som pedagogisk leder, og har bred erfaring med barn med språkvansker, deriblant barn med behov for tegn-til-tale.
- «Sofie» er utdannet førskolelærer med videreutdanning innenfor 6-10 års-pedagogikk. Hun hadde lengst (ca. 13 års) erfaring fra grunnskolen, men hadde erfaring fra både barnehage og skole. Hun skiller seg slik fra de andre informantene ved at hun innehar begge perspektiver. Hun er nå kontaktlærer på 2. trinn, og har fulgt dette trinnet fra 1. klasse.
- «Mia» er utdannet adjunkt med en bachelor innenfor språk og kultur og påfølgende PPU-utdanning. I tillegg har hun en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har over 10 års erfaring, og jobber nå som faglærer og spesialpedagog på 1. trinn.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode for datainnsamling som gir forskeren mulighet til å få fram kompleksitet og fyldige og grundige beskrivelser av det han studerer (Johannessen et al., 2021, s. 105). Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres av Kvale og Brinkmann (2015) som en samtale med struktur og formål, og egner seg derfor godt når vi søker å forstå og beskrive deltakeres meninger, holdninger og erfaringer, som er tilfellet for denne studien og dens problemstilling. Slike intervjuer fungerer mer som en dialog mellom forsker og forskningsdeltaker, da spørsmålene er åpne og ikke lukket som i kvantitative sammenhenger.

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, som baserer seg på en intervjuguide, men samtidig åpner for fleksibilitet (Johannessen et. al, 2021, s. 108). Som Tjora (2021) fremhever, kan fleksibiliteten i et semistrukturert intervju føre til at det blir en mer naturlig samtale, og slik gi informanter en trygghet. Denne tryggheten anså jeg som særlig viktig da jeg ikke hadde noen relasjon til fo. Intervjuet og rekkefølgen på spørsmålene kunne heller ta form etter hva informanten fortalte, noe som var nødvendig for å skape flyt i samtalen og rom for informantenes egne refleksjoner. På den andre siden fungerte en intervjuguide med tydelige tema og spørsmål for intervjuet som en støtte som trygget meg i intervjusituasjonen, i tillegg til at det gjorde det mulig å gjennomføre intervjuene så likt som mulig.

Ved bruk av intervju som metode, vil kunnskap om det aktuelle temaet skapes i en interaksjon mellom forsker og forskningsdeltaker, og dermed være basert på begge referanserammer og erfaringer. I interaksjonen mellom dem vil det, ifølge Postholm (2010), samtidig være en felles substans eller kjerne det er mulig å beskrive. En slik kjerne, både mellom forsker og forskningsdeltaker og på tvers av forskningsdeltakerne, er også viktig for at den skal kunne gjenkjennes og få betydning for lignende kontekster (Postholm og Jacobsen, 2018). Det er nettopp denne kjernen eller essensen jeg har forsøkt å få fram ved å intervjuere lærere i skole og barnehage, samt tolke analysefunn opp mot eksisterende forskning og teori. Kvalitative intervjuer ga meg muligheten til å få et innblikk i deres egne erfaringer med tilrettelegging og samarbeid overfor barn med språkvansker, og hvordan de eventuelt samsvarte eller skilte seg fra hverandre.

3.5 Utforming av intervjuguide og prøveintervju

Utformingen av intervjuguide var en prosess jeg opplevde som utfordrende, da jeg hadde ulike tematikker jeg ville komme innom i løpet av intervjuet, samtidig som jeg ville beholde en «rød tråd» i samtalen. Det var også utfordrende siden jeg ikke visste hvilke erfaringer med språkvansker informantene ville ha, og siden språkvansker omfatter mange ulike typer vansker, måtte derfor spørsmålene være noe generelle ved å ikke gå for spesifikt inn mot en bestemt vanske. Siden jeg skulle intervjuer både barnehagelærere- og grunnskolelærere, måtte jeg også forsøke å utforme spørsmål som kunne bli besvart like godt av begge grupper.

Jeg baserte delvis valg av spørsmål på egne erfaringer med å ha språkvansker som barn, som blant annet gjorde at jeg ville ha med noen spørsmål om sosial tilrettelegging og arbeid med vennskap overfor barn med språkvansker. Ellers leste jeg en del teori i forkant av arbeidet med intervjuguiden, spesielt om språkvansker. Dette ga meg en støtte i utformingen av spørsmål, uten at intervjuguiden ble preget av mange teoretiske fagbegrep. Når det kom til tematikken som gikk mer på overgangen barnehage-skole, baserte jeg noen av spørsmålene på relevante dokumenter jeg hadde lest, som rammeplanen for barnehagen og de kommunale planene for overgangen barnehage-skole som var gjeldende for informantene. Jeg endte opp med å dele intervjuguiden i tre temaer: Oppfatninger av språkvansker og dens konsekvenser, tilrettelegging for barn med språkvansker, og erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Spørsmålene ble relativt åpent formulert for å gi informantene mulighet til å sette egne ord på egne erfaringer, og velge hva de ville vektlegge i sine svar (jfr. Kvale og Brinkmann, 2015).

Etter at et utkast til intervjuguiden var ferdig, valgte jeg ganske tidlig å gjennomføre et digitalt prøveintervju, som også Dalen (2011) anbefaler, med mitt søskenbarn som er lærer med spesialpedagogikk i fagkretsen. Med dette intervjuet kunne jeg forberede meg som intervjuer med en jeg var trygg på, og jeg kunne få tilbakemeldinger enten til spørsmålene eller til meg som intervjuer. Jeg tok notater fra intervjuet, men valgte å ikke ta opp lyden fra prøveintervjuet. Sett i retrospekt hadde det vært en fordel å gjøre det, slik at jeg hadde hatt tilgang til mer detaljerte svar og kunne gjort en egen oppfatning av min rolle som intervjuer. Notatene jeg tok og erfaringen ga meg likevel en indikasjon på hva jeg kunne forvente av svar fra de andre informantene, hvorvidt spørsmålene var ledende og egnet seg for å svare på problemstillingen, og erfaring med å tilpasse rekkefølgen på spørsmålene. I etterkant av prøveintervjuet fikk jeg også testet ut og gjort meg kjent med båndopptakeren før selve intervjuene startet.

3.6 Datainnsamling

Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for hvordan datainnsamlingen foregikk, da måten data samles inn på, som tid og sted for intervjuet (Tjora, 2021) kan ha betydning for resultatene og forholdet mellom intervjuer og informant. I forkant av datainnsamlingen, ble studien meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å få klarsignal på at studien kunne gjennomføres som planlagt og samtidig være i tråd med en tilfredsstillende behandling av personvernopplysninger. Selv om personopplysningene jeg skulle behandle var lite sensitive og skulle bli anonymisert, var studien meldepliktig da jeg skulle benytte meg av båndopptaker og behandle personopplysninger elektronisk (NTNU, 2023).

Jeg kom i kontakt med mine informanter via mail eller SMS, og valgte å la de bestemme både tidspunkt og sted for intervjuet for å bidra til en tryggest mulig situasjon (Postholm og Jacobsen, 2018). Alle intervjuene ble gjennomført på hver sine dager, og på informantenes arbeidssted på et eget og skjermet rom. Dette anså jeg som fordelaktig, ikke bare med tanke på trygghet, men også for å unngå potensielle forstyrrelser og ivareta prinsippet om konfidensialitet. Siden temaet var knyttet til barnehagen/skolen og deres arbeid, ble det også en naturlig setting for samtalen, som kanskje gjorde det lettere for dem å hente fram aktuelle erfaringer. For å etablere kontakt og skape en god atmosfære, hadde vi en uformell samtale før selve intervjuet startet. Jeg anså en slik innledende prat som viktig for å ufarliggjøre intervjusituasjonen, selv om informantene ikke skulle dele særlig sensitiv informasjon. Ufarliggjøringen virket også viktig siden informantene ikke hadde fått intervjuguiden på forhånd, og dermed viste litt usikkerhet knyttet til hvilke spørsmål som ville komme og hvor mye de hadde å bidra med.

Lengdene på intervjuene varierte fra ca. 40-45 minutter, til det lengste som ble på 1 time og 10 minutter. Under selve intervjuet valgte jeg å ikke ta noen notater for hånd. Ved å ta i bruk båndopptaker hadde jeg muligheten til å vie full oppmerksomhet til det som ble sagt, noe som var viktig både for å unngå å gi informantene inntrykk av at jeg vektla eller interesserte meg for noen svar mer enn andre, og for å kunne stille gode oppklarende spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Postholm og Jacobsen, 2018). Jeg startet hvert intervju med å presentere meg og bakgrunnen for at jeg hadde valgt temaet jeg hadde valgt, og at det var deres erfaringer og refleksjoner jeg var ute etter. Deretter gikk jeg gjennom formålet for studien og formaliteter knyttet til deres rettigheter. Videre innledet jeg intervjuet med å stille spørsmål om utdanning og arbeidserfaring som kunne gi meg relevant kontekstuell informasjon. Jeg var opptatt av at deltakelsen i intervjuet

skulle være en positiv opplevelse for informantene, og deres tilbakemeldinger indikerte at jeg lyktes med dette og at temaet engasjerte dem.

Selv om de to første intervjuene ble gjennomført med én dags mellomrom av praktiske hensyn, rakk jeg likevel å få transkribert det meste av de foregående intervjuene før det neste skulle gjennomføres. På den måten fikk jeg mulighet til å reflektere over egen rolle som intervjuer, og om det var noe jeg ville gjøre annerledes. Selv om jeg hadde gjennomført et prøveintervju, ga hvert intervju nyttfull informasjon og erfaringer jeg kunne ta med meg videre til neste. Jeg opplevde at det var lettere å stille oppklarende spørsmål for å forsikre meg om at jeg forsto det informanten sa rett, enn å komme med gode oppfølgingsspørsmål. Samtidig opplevde jeg at noen av spørsmålene som var ment oppklarende, også ble noe oppfølgende da de ofte bidro til at informanten delte enda mer. Noen av informantene delte mye og svarte mer utdypende enn andre, mens det i andre intervjuer ble større behov for oppfølgingsspørsmål der de ble bedt om å utdype sine svar nærmere (jfr. Postholm og Jacobsen, 2018).

Jeg kunne definitivt vært mer bevisst på å tillate flere pauser der informanten fikk rom for å tenke eller reflektere mer over spørsmålet og det hun hadde sagt (Dalen, 2011), uten å tenke at dette reduserer flyten i samtalen. Likevel ble jeg mer bevisst egne kommunikative ferdigheter for hvert intervju. Jeg forsøkte å bidra til flyt i samtalen ved å skape naturlige overganger og tillate at samtalen ble noe styrt av det informanten svarte, selv om jeg holdt meg til intervjuguidens tema og spørsmål for å få et best mulig sammenligningsgrunnlag. I etterkant av intervjuet ble informantene spurt om de hadde noe de ville tilføye eller kommentarer til intervjuet, og alle var interesserte i å få tilsendt den ferdige masteroppgaven. Avslutningsvis hadde vi en kort debriefende prat før jeg takket deltakerne for deres bidrag til forskningen.

3.7 Analyse og tolkning

Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) fremhever, starter ikke analyseprosessen når alt datamaterialet er transkribert; den starter så fort forskeren er på feltet og i intervjuet der materialet skal samles inn. Umiddelbare analyser blir da gjort, blant annet som grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Analyseprosessen er slik å forstå som en kontinuerlig prosess (Nilssen, 2012). Både gjennom lesing av relevant teori, i utarbeidelsen av intervjuguiden og i løpet av intervjuene og transkriberingen, gjorde jeg meg noen tanker om mulige kategorier og ideer til analysen. Slik sett startet analysearbeidet tidlig i forskningsprosessen. I det følgende vil jeg imidlertid beskrive analyseprosessen som foregikk etter datainnsamlingen, altså prosessen med å finne fram til funn. Denne prosessen er videre grunnlaget for tolkningsprosessen, som handler om å finne mening i funnene (Nilssen, 2012).

3.7.1 Analyseprosessen – fra transkribering til presentasjon av funn

Jeg transkriberte intervjuene raskt etter de var gjennomført for å kunne gjengi de så nøyaktig som mulig, og for at jeg i forlengelse av transkriberingen kunne notere umiddelbare ideer og refleksjoner materialet ga meg. Det var svært interessant å få innblikk i hvor mye mer det lå i informantenes refleksjoner og utsagn enn det jeg opplevde under selve intervjuene, der jeg også måtte fokusere på egen rolle som intervjuer. Transkriberingen ga meg på den måten et godt kjennskap til datamaterialet

(Braun og Clarke, 2006). Transkriberingen av informantenes utsagn ble gjort tilnærmet ordrett av hensyn til pålitelighet og ønske om å være lojal overfor informantene. Jeg valgte imidlertid noen steder og utelukke enkelte småord som "ikke sant", "sånn at" og "eh" der de framkom ofte i samme sitat, og transkriberte også på bokmål framfor dialekt av hensyn til både lesbarhet og anonymisering. Informasjon som kunne ha bidratt til gjenkjennelse ble anonymisert ved at stedsnavn ble fjernet, og at personnavn ble erstattet med fiktive navn. I transkriberingen gikk mesteparten av arbeidet ut på å sikre nøyaktig samsvar mellom lyd og tekst.

Etter å ha dannet meg et helhetsinntrykk av materialet, valgte jeg å følge videre steg for tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006). Den tematiske analysen handler om å finne temaer som er gjeldende for datamaterialet, og som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen, var det meningsinnholdet i informantenes uttalelser jeg var særlig ute etter å undersøke, noe som innebar at jeg leste datamaterialet fortolkende (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 170). En sentral oppgave før kodingen kunne starte, var redusering eller meningsfortetting. Jeg reduserte datamaterialet, først og fremst ved å komprimere lange setninger til kortere setninger og gjengi tekstutdrag med korte, datanære stikkord. Deretter startet prosessen med koding, som vil si at jeg satt merkelapper på tekstutsnitt for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene (Braun og Clarke, 2006). Jeg ordnet altså koder, enten ord eller setninger, for sitater fra intervjuene. I første omgang utarbeidet jeg induktive og beskrivende koder som var nært knyttet til datamaterialet (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Etter at den første kodingen var unnagjort, dreide det videre analysearbeidet seg om kondensering eller kategorisering, altså om å samle kodene til potensielle temaer på et mer abstrakt nivå (Braun og Clark, 2006). Jeg forsøkte da å se sammenhenger mellom deltakernes beskrivelser, og satt igjen med kategorier som vennskap, foreldresamarbeid og organisering av tiltak. Etter denne fasen, innså jeg at jeg sto igjen med for mange temaer eller kategorier. Det førte både til at jeg måtte gjøre en prioritering og luke ut noen av kategoriene, og til at jeg rekodet ved å gjøre om flere kategorier til underkoder under mer generelle kategorier. Etter hvert som jeg fikk rekontekstualisert og sammenfattet materialet, gikk derfor kodingen over til mer tolkende og teoretiske koder, noe som gjør det lettere å se sammenhenger og mønstre i datamaterialet og utlede mulige implikasjoner fra informantenes beskrivelser (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg måtte imidlertid se disse kodene i lys av det helhetlige materialet, for å sikre at de i størst mulig grad var dekkende for alle informantene. Til slutt endte jeg med å la *tidlig innsats, sosial inkludering og tverrfaglig samarbeid* stå igjen som overordnede kategorier. Siste del av analysen var knyttet til å presentere funn og underbygge de med sitater, og til å diskutere funn og mønstre i lys av eksisterende teori (Christoffersen og Johannessen, 2012). På den måten har analyse- og tolkningsprosessen vært en hermeneutisk heller enn lineær prosess (Nilssen, 2012), da jeg både har vekslet mellom å se på materialet som helhet og enkelte tekstdeler, og gått fram og tilbake mellom teori og empiri for å undersøke om de kan understøtte hverandre.

3.8 Kvalitet i kvalitative studier

I den videre drøftingen av hvordan kvalitet er sikret i denne studien, vil jeg bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

Pålitelighet i kvalitative studier er knyttet til studiens troverdighet, altså hvorvidt forskningsresultatene er til å stole på og om forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Nilssen, 2012). I forbindelse med intervju kan pålitelighet dreie seg om intervjusettingen og spørsmålene i intervjuet, samt hvordan forskeren tolker og potensielt påvirker resultatet (Kleven og Hjordemaal, 2018). Både i utarbeidningen av intervjuguiden og i gjennomføringen av intervjuene, var jeg bevisst på at jeg ville unngå ledende spørsmål, da dette kan påvirke forskningsdeltakernes svar og slik svekke pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg etterstrebet derfor åpne spørsmål der det var tydelig at det var deltakernes egne oppfatninger og erfaringer, og ikke bestemte svar, jeg var ute etter. Noen av de oppklarende spørsmålene ble naturligvis noe ledende, men var samtidig viktig for å forsikre meg om at jeg hadde forstått essensen i det informantene svarte. I tillegg forsøkte jeg å ikke legge føringer for forskningsdeltakere ved å vie større oppmerksomhet og interesse til enkelte utsagn enn andre. I tillegg til gjennomføring av prøveintervju, har påliteligheten også blitt forsøkt styrket ved å jevnlig inkludere sitater i analysen. På den måten blir analysen nærmere knyttet til deltakernes svar, og leseren kommer tettere innpå empirien. Ikke minst har det for påliteligheten sin del vært viktig å gi en detaljert og inngående beskrivelse av forskningsprosessen, transkriberingen og kontekstuelle forhold som kan ha hatt innvirkning på resultatet og tolkningen av datamaterialet (Johannessen et al., 2021). Derfor har jeg forsøkt å være så transparent som mulig ved å beskrive beslutninger som er tatt i løpet av forskningen, noe som også innebærer evne til å være selvkritisk og reflektiv overfor egen forskning (Johannessen, et al., 2021). Med en slik åpenhet har leseren mulighet til å foreta egne vurderinger av beslutninger som er tatt, og det tvinger også fram en egenrefleksjon.

Transparens og åpenhet vil også tjene overførbarhet, som handler om hvorvidt forskningsresultater og fortolkninger er nyttige og overførbare til andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Gjennom fyldige beskrivelser vil det være mulig, og enklere, for andre å vurdere hvorvidt studiens resultater er gyldige i andre kontekster (Johannessen et al., 2021). I denne studien er både barnehage- og grunnskolelærere representert, og informantene er fra ulike arbeidssteder og delvis ulike kommuner. Med den kvalitative tilnærmingen og et fåtall deltakere, kan jeg likevel ikke være sikker på at forskningsresultatet vil ha gyldighet for andre mennesker eller kontekster. Spørsmålet om hva vi kan lære av forskningsresultatet og pedagogiske implikasjoner av forskningen, gjør likevel overførbarhet aktuelt (Kleven og Hjordemaal, 2018). Generalisering er dermed ikke det fremste målet for denne studien. Målet er heller å bidra til større forståelse for et tema som er aktuelt for ansatte i barnehage og skole, både i et spesialpedagogisk perspektiv, inkluderingsperspektiv og systemperspektiv.

Gyldighet som kvalitetskriterium er knyttet til spørsmålet om svarene vi finner gjennom forskningen, er svar på spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Det er i denne sammenhengen snakk om hvorvidt mine fortolkninger av datamaterialet, og ikke datamaterialet eller empirien i seg selv, er gyldige. Et sentralt tiltak for å styrke studiens gyldighet, har vært å stille de funnene jeg har gjort opp mot eksisterende forskning og teori omkring språkvansker, tverrfaglig samarbeid og overgangen barnehage-skole. Dette har både gjort det enklere for meg å være kritisk til egne subjektive fortolkninger, og gitt grunnlag for å vurdere studiens gyldighet ut ifra hvorvidt resultatene er samsvarende eller sprikende med eksisterende forskning. Siden gyldighet også kan styrkes ved å foreta formålstjenlige metodiske valg (Tjora, 2021), har jeg i dette kapitlet forsøkt å argumentere for hvorfor den valgte metoden egner seg godt for den valgte problemstillingen. Gyldighet kan imidlertid også knyttes til indre gyldighet, i

betydning av hvorvidt de som undersøkes kan kjenne seg igjen i mine tolkninger (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette har jeg etterstrebet ved å stille deltakerne oppklarende spørsmål under eller etter intervjuet ved eventuelle usikkerheter eller potensielle misforståelser, ved å unngå ubegrunnede oppfatninger og skille mellom mine egne og deres synspunkter. Dette har også vært med å sikre ivaretagelse av etiske prinsipper.

3.9 Etiske hensyn

I forbindelse med forskning vil etiske hensyn dreie seg om hvorvidt deltakere i studien blir ivaretatt (Tjora, 2021). Etiske utfordringer vil være til stede i hele forskningsprosessen. Blant annet hadde jeg allerede i valg av tema et ønske om at dette ikke skulle oppleves sensitivt for de som skulle delta i studien. Datainnsamlingen baserte seg videre på forskningsetiske retningslinjer knyttet til at informanter skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet og gi fritt og informert samtykke før deltakelse. Dette sikrer at deltakere er informert om forskningens hensikt, og gir forskeren en bekreftelse på at de er komfortable med hva deltakelse innebærer for dem (NESH, 2006). Informantene fikk grundig informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet både muntlig og skriftlig, der blant annet retten til å trekke seg uten konsekvenser og uten krav om begrunnelse ble fremhevet (Johannessen et al., 2021). I informasjonsskrivet ble deltakerne også informert om hvordan personopplysninger og personlig informasjon skulle behandles konfidensielt (NESH, 2006). Kravet om konfidensialitet har blitt sikret ved bruk av analog diktafon, og ved at datamaterialet videre har blitt lagret på en kryptert fil. I tillegg har identifiserbare opplysninger som navn og arbeidssted blitt anonymisert.

Et annet forskningsetisk krav er knyttet til *tilbakeføring av forskningsresultater*. Dette handler om at deltakerne, på bakgrunn av sine bidrag til forskningen, har krav på å få noe igjen for deltakelsen (NESH, 2006). Med vissheten om at forskningsdeltakerne skal motta den ferdige oppgaven, har jeg vært opptatt av å framstille sitater slik at de er gjenkjennelige for deltakerne, men også av å unngå for detaljert og ordrett transkripsjon da dette kan føre til en usammenhengende framstilling (jfr. Kvale og Brinkmann, 2015). Bakgrunnen for dette handler om at deltakerne ikke skal bli ubekvemte i lesingen av egne sitater, på lik linje som jeg i datainnsamlingen etterstrebet at de ikke skulle oppleve intervjusituasjonen som ubehagelig.

4 Analyse og drøfting

I det videre vil funnene fra datamaterialet, altså intervjuene, bli analysert og drøftet. Gjennom analysen av datamaterialet har jeg kommet fram til tre kategorier med hver sine underkategorier. De tre overordnede kategoriene, og som vil knytte seg til barnehagen og skolens arbeid overfor barn med språkvansker, er *tidlig innsats*, *sosial inkludering* og *tverrfaglig samarbeid*. For ordens skyld ønsker jeg å poengtere at jeg tidvis vil veksle litt mellom å presentere empiri gjennom sitat og gjengivelse av hva informantene ytret i intervjuene, men jeg vil i stor grad etterstrebe å inkludere sitat for å sørge for at analysen blir så nært knyttet til informantene som mulig. Etter at en kategori har blitt presentert som en del av analysen, vil funnene bli drøftet i lys av de teoretiske perspektivene som ble referert til tidligere i oppgaven.

Når det gjelder kategorien *tidlig innsats*, vil denne ta for seg hvordan barnehagene og skolene arbeider for å realisere tidlig innsats overfor barn som har eller kan ha språkvansker, ikke minst gjennom tiltak i det ordinære tilbudet. I kategorien *sosial inkludering* vil voksen-barn-relasjonen og arbeid med sosial tilrettelegging bli utdypet nærmere. Med sosial tilrettelegging som underkategori vil konkrete tiltak for å støtte barnet sosialt og tiltak for å trygge barnet i overgangen fra barnehage til skole, samt utfordringer i dette arbeidet, bli belyst. Den siste kategorien, *tverrfaglig samarbeid*, vil ta for seg samarbeidet mellom barnehage og skole og samarbeidet med eksterne aktører, særlig i overgangen barnehage-skole. Her vil deltakernes erfaringer med samarbeidet, men også ønsker for samarbeidet, bli beskrevet. Datamaterialet vil jeg forsøke å legge fram på en beskrivende måte, i tråd med det fenomenologiske perspektivet og ønsket om å både forstå og formidle deltakernes synspunkter (Postholm, 2010).

4.1 Tidlig innsats

4.1.1 Kartlegging

Samtlige informanter nevner kartlegging som en viktig forutsetning for å finne ut mer om barnets språkutfordringer, og hvilke tiltak som vil være hensiktsmessig å iverksette:

Linn: «Første skritt er jo at jeg begynner å greve etter hva det er for noe, om barnet har fått sjekka hørselen, tungebånd, fysiske ting. Jeg har jo opplevd unger som har vært tett i ørene, at dem har skylt ut eller at det er vann i mellomøret. Og de vil jo ha et etterslep, så må man sette inn litt ekstra fordi de da må prøve å ta de andre igjen. [...] Kanskje jeg bruker noen av språktestene vi har for å få en oversikt og for å kunne hjelpe ungen tidlig. Uten at vi da må vente på noen».

Som Linn forteller, kan fysiske forhold ved barnet være viktig å få undersøkt, da dette kan påvirke språktilegnelsen. Selv om språkvansken da ikke er primærvansken, oppfatter hun at det også er behov for språktiltak når fysiske forhold har bidratt til et språklig etterslep. Det virker altså som om kartleggingen oppleves som en støtte, både for å få mer kunnskap om barnets vanskeområder, men også for at barnehagen skal kunne iverksette tidlige tiltak før de eventuelt henviser videre til PPT. Linn anser dette som den viktigste grunnen til å gjennomføre språkkartlegginger, da det vil hindre at barnet får senere hjelp grunnet ventetid hos eksterne aktører.

Også Mia erfarer kartlegging som en viktig støtte:

«Jeg får til å tilrettelegge mye mer når jeg har tatt en nøye kartlegging. Og hvis man har funnet ut av det, at det er ordforrådet, eller at det er på det ortografiske stadiet eleven har stagnert, får man mange tips til hvilken trening og hjelp som er hensiktsmessig».

Mias refleksjon tyder på at resultater fra kartlegginger gir henne viktig kunnskap som kan danne et grunnlag for å vite hva videre tiltak bør fokusere på, og hvordan hun kan støtte barnets utvikling. Hun opplever altså at arbeidet med tilrettelegging oppleves lettere når hun har spesifikk kunnskap om barnets vansker og hvor barnet har stagnert i språk- og leseutviklingen.

Sofie forteller at hun også føler at man kan oppdage mye gjennom uformell kartlegging i begynneropplæringen:

«Begynneropplæring handler jo mye om å lytte ut lyder, vi oppdager det ganske fort, føler jeg, ikke bare r-lyden, men ja, mange erstatningslyder og sånne ting».

Uformelle kartlegginger i form av observasjoner kan gi grunnlag for å oppdage særlig ekspressive og artikulatoriske vansker, ikke minst i begynneropplæringen som handler mye om å forstå sammenhengen mellom språklyder (fonemer) og bokstaver (grafemer). Når vanskene er mer impressive og knyttet til forståelse, kan de imidlertid være vanskeligere å oppdage. Dette forteller både Linn og Mia at de har erfart:

Linn: *«Barna er ofte veldig flinke til, hvis det bare er forståelse som er problemet, til å se hele situasjonen, at de tolker, leser på leppene, og så videre. Det er vanskelig å oppdage det, for de bruker alle andre evner til å oppfatte».*

Mia: *«Hvis de ikke får helt til å uttrykke, eller ikke tør å si ifra om at de ikke vet, så blir det jo litt skjult, eller vanskelig for oss å oppdage»*

Linn og Mia sine uttalelser tyder på at de synes det er vanskeligere å oppdage barna som strever med forståelse, og ikke særlig med uttale. Disse barna har større muligheter for å ta i bruk kompensierende strategier og slik skjule vanskene sine, og de blir særlig skjulte hvis ikke barnet selv klarer eller tør å gi uttrykk for sin manglende forståelse.

4.1.2 Språktiltak

Når det kommer til spesifikke tiltak som blir gjort i tilfeller der man mistenker at et barn kan ha en språkvanske, nevnes blant annet munnmotorikk og språkleker av deltakerne:

Linn: *«Vi gjør ofte mye i forhold til munnmotorikk når barna er små, bevegelser i forhold til det å bruke munnen. Og at vi gjør det felles, alle sammen, slik at ungen ikke føler det bare er den ene».*

Mia: *«På 1. trinn har man jo mye språkleker. At man leker med språket, og bare gjennom slike språkleker vil man jo oppdage mye, og elevene blir mere bevisste på hvordan språket er bygd opp og hvordan det brukes».*

Anna: «Vi har prøvd å ta mer tak i hva vi kan gjøre her i barnehagen, jeg og en kollega har laget ulike språk... altså spill, leker. Og det synes de jo er kjempegøy! Og alt vi gjør prøver vi jo å snakke om, når de har tegnet en tegning: «hva er det du har tegnet?». Dem elsker jo Kims lek, og for hver ting jeg tar ut av sekken snakker vi om den, hva er det, hvor kan vi dra... At man tar språket med i alt».

Ovenfor nevnes språklige tiltak som blir gjort i fellesskap med hele gruppen, og det virker som informantene ser på slik organisering av tiltak som fordelaktige av flere grunner. Først og fremst kan det hindre følelsen av stigmatisering hos barna som strever med språket, da tiltakene ikke bare retter seg mot dem. I tillegg peker de på at det kan bidra til nyttige observasjoner av barna og deres språkferdigheter, og til at både barna med språkvansker og andre utvikler økt språklig bevissthet. Anna beskriver at hun har gode erfaringer med å "lure inn" språkarbeid i naturlige settinger i hverdagen gjennom spill og aktiviteter som barna viser stor interesse og motivasjon for. På den måten forsøker hun å utnytte dialoger til å stimulere muntlig aktivitet og kommunikasjon.

Det er likevel variasjoner i hvordan de språklige tiltakene blir organisert på deltakernes arbeidssteder, noe som viser seg ved at tiltakene også kan foregå i mere segregerte tiltak, særlig når det gjelder spesialundervisning:

Sofie: «Spesped-koordinatoren har noen timer i uka som hun skal fordele på 1-4. Da blir det en prioritering, og det førte til at det ble lagd en språkgruppe med flere der hun drev språktrening for å hjelpe dem med å lytte ut lyder».

Linn: «Vi samarbeider jo med PPT der de gir oss oppgaver. Så lager vi et treningsopplegg, der de enten trekkes ut... Og da prøver man jo å gjøre det slik at de mister minst mulig av barnehagedagen. Kanskje kan en kompis være med».

Anna: «Slik vi har hatt det med spesialundervisningen, kommer logopedene hit en gang i uka. Da blir det mye jobbing en-til-en, og vi har jo snakket om det er slik vi ønsker å gjøre det. Men med han gutten som var på min gruppe, tenker jeg det definitivt var det rette. Han jobbet intenst sammen med henne, du så at han liksom smakte på ordene. Det var så tydelig at treninga virkelig hadde gjort noe».

Det Sofie og Anna forteller, vitner om at segregerte tiltak også kan ha fordeler, enten ved at flere med behov for språktrening kan få organisert tiltak i grupper, eller ved at en-til-en-trening bidrar til større grad av intensivering. Slik jeg forstår Linn, opplever hun at man i stor grad også kan ivareta barnets beste og sosiale hensyn i tilfeller der tiltak blir organisert utenfor fellesskapet. Den nevnte variasjonen i organisering av tiltak kan komme av behovet for fleksibilitet med hensyn til hvilke barn og vansker man har med å gjøre, men kan også handle om mangel på ressurser. Sofie forteller om konsekvensene hun opplever at ressursmangel medfører:

«Det er håpløst fordi økonomi og behovene til barna henger jo ikke sammen. Så det går jo på våre ressurser, og da må vi prioritere de som har papirer. Det som går på den tidlige innsatsen detter jo litt utover, det er mye 1. trinn trenger også. Så vi var veldig fornøyde med 1. trinn, der jobbet vi hardt og fikk med flere selv om de ikke hadde papirer. Behovet er jo fortsatt der, men vi mister ressurser»

Sofies beskrivelse vitner om at når skolen har smalt med ressurser, går det hardest utover de som har behov for tiltak, men som ikke (enda) har fått rett på spesialundervisning. Særlig blir det vanskelig å opprettholde tiltak for de som ikke har fått innvilget denne retten når de mister ressurser de før hadde. Hun opplever derfor at flere barn som hadde hatt behov for at forebyggende tiltak ble videreført i målrettede støttetiltak, ikke får det, og at dette tynger samvittigheten hennes.

Erfaringen med at barn som har fått rett på spesialpedagogisk hjelp får bedre oppfølging enn de som befinner seg i «gråsonen», er noe flere av informantene kjenner seg igjen i:

Anna: "De som har papirer blir i hvert fall fulgt opp, og får den hjelpa de trenger, kontra andre som ikke har så store vansker og ikke er kommet inn i noe system [...]. Du har jo de som har kommet inn, så har du de jeg synes er så vanskelig at «skal vi søke om noe eller ikke». Hvor ligger grensen for det ene eller det andre».

Jeg tolker Annas uttalelse som at hun opplever grensen mellom normalitet og avvik i forhold til språkutvikling, eller skillet mellom hva som er en språkvanske og hva som ikke er det, som vanskelig. Hun virker mer trygg på at barna med språkvansker blir fulgt opp når de er kommet inn i det eksterne støttesystemet, sammenlignet med barna som enda ikke har blitt tildelt ressurser, spesielt i overgangen til skolen.

Mia mener det også er mer utfordrende å vite hvilken støtte «gråsonebarn» trenger:

«Hvis man for eksempel har dysleksi, er det veldig tydelig hvilke hjelpemidler og hva eleven har krav på. Så har du dem som kanskje ikke har kommet helt dit, som er litt i en sånn gråsone. Da er det selvfølgelig litt vanskeligere å vite hva som vil gagne den eleven, hva slags verktøy».

Mye tyder på at Mia opplever det lettere å tilrettelegge for spesifikke vansker som dysleksi, da det i disse tilfellene er mer spesifikt hva barnets vansker går ut på, hva han har krav på og hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige. I andre sammenhenger, der vanskene er mer sammensatte eller mer diffuse, opplever hun at det kan være vanskeligere og mer tidkrevende å finne ut av hvilken støtte og hvilke hjelpemidler barnet vil ha best utbytte av.

4.1.3 Kommunikasjon med kolleger og foreldre

I forhold til forebyggende tiltak, er også intern kommunikasjon i kollegiet noe som blir fremhevet av deltakerne. Mia fremhever denne kommunikasjonen som en viktig støtte:

«Vi har jo ofte ukentlige samtaler om elever man tenker at det kan være noe rundt, og et team som samarbeider om hva man kan gjøre for å bedre det [...]. Vi har jo mye støtte på huset med en spesped-rådgiver, som kan gi tips og råd til hva man gjøre, først og fremst i klassen som gagner alle og ikke bare den enkelte eleven. Hun kan jo komme inn å ta andre typer og mer spesifikke kartlegginger».

Samarbeidet innad i kollegiet og utnyttelsen av kollegiets samlede ressurser, fremstår som viktig for Mia og blir nevnt også av de andre informantene. Utnyttelse av den spesialpedagogiske kompetansen i kollegiet synes som en viktig forutsetning for å kunne tilrettelegge for barnet best mulig, også gjennom tiltak i ordinær opplæring som kan gagne flere elever og ikke bare barna med uttalte språkvansker.

Linn erfarer også andre betydninger av den interne kommunikasjonen:

«Vi gjør jo også enkelte ting her med å klappe ord, rim og regler, musikk, litt ekstra i forhold til lydene de ikke kan så godt. Alle sammen. Og at alle på huset vet om at nå må vi gjøre dette, og at vi gir hverandre tilbakemelding hvis vi oppdager progresjon, eller hvis det er noe som ikke fungerer».

Linn fremhever viktigheten av at alle i kollegiet er klar over de språklige utfordringene i barnegruppa og planen for hvilke språklige tiltak som skal gjennomføres. Hun gir uttrykk for en forebyggende praksis, både med tanke på at tiltak blir gjennomført i fellesskap, og at språktiltakene som blir nevnt (rim og regler, klappe stavelser) blant annet kan styrke barnets fonologiske bevissthet. Med denne kommunikasjonen i kollegiet, poengterer Linn at man kan gi viktige tilbakemeldinger til hverandre, enten det handler om observasjoner av progresjon hos barnet, eller hvordan barnehagelærerne selv erfarer tiltakene. Disse tilbakemeldingene fremhever hun som viktig for å eventuelt kunne justere på tiltakene dersom dette virker nødvendig.

Anna har også erfart gevinsten av et godt samarbeid med foreldre:

«Når jeg får innhentet noen råd her, så gir jeg det videre til foreldrene, hvis jeg snakker med logopeden om hvordan vi kan øve på forskjellige lyder og slikt. Mange ganger har jeg sett bedring etter kort tid når vi har jobbet i samme leia»

Annas erfaring understreker betydningen av samarbeidet mellom barnehagen, PPT og hjemmet. Gjennom å informere og involvere foreldrene og videreformidle råd hun selv får fra PPT, opplever hun at samarbeidet kan tjene barnets utvikling og progresjon. Erfaringen hennes viser at også foreldre kan ha nytte av veiledning når det kommer til hvordan de kan støtte barnet språklig, og rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29) fremhever nettopp at ansatte skal arbeide i nært samarbeid og forståelse med foreldre.

Anna nevner samtidig utfordringer som kan oppstå i foreldresamarbeidet:

«Noen foreldre kan tenke at det går seg til, at det ikke er noe problem, mens i andre ender kan du ha de som er dødsbekymra lenge før vi er det. Jeg har jo prøvd, til de som ikke er helt med, å få dem med på å henvise og heller avslutte den hvis ting er falt på plass til den dagen det åpner seg for dem. Men mange er bekymret for å få en «PPT-unge»».

Det Anna forteller, tyder på at hun oppfatter det som viktig å spille på lag med foreldrene, særlig i tilfellene der det vurderes at eksterne aktører skal involveres. Hun signaliserer samtidig det som kan betraktes som en motsats til en «vente å se»-holdning, med ønske om å heller skrive en henvisning for mye enn en for lite i tilfeller der hun og foreldre er usikre. Hun erfarer imidlertid at foreldre kan være skeptiske til å motta hjelp fra eksternt hold, og dette handler sannsynligvis om en frykt for at barnet kan bli stigmatisert av omgivelsene. Erfaringene hennes tyder på foreldre kan oppleve det som sårt å ha et annerledes barn, og særlig dersom det viser seg at barnet deres kanskje ikke kommer til å utvikle språk i det hele tatt.

4.1.4. Drøfting

Funnene fra analysen viser at informantene ser på kartlegging som en viktig støtte for å finne ut mer om barnets språkvansker og omfanget av vanskene, og dermed som en forutsetning for god tilrettelegging. Denne vektleggingen kan også knyttes til Næss og Zambrana (2019), som fremhever betydningen av at tiltak og målsettinger overfor barn med språk- og kommunikasjonsvansker bygger på kvalitetsmessig god kartlegging. Samtidig gir noen av informantene uttrykk for at impressive vansker knyttet til språkforståelse kan være vanskeligere å oppdage, da barnet har større muligheter for bruk av kompenserende strategier. Ifølge Rygvold (2017) kan dette forklares med at barnet, dersom den har støtte i kroppsspråk og kontekst, kan gi uttrykk for en bedre språkforståelse enn de i realiteten har. Derfor vil utfordringer med impressivt språk, som å forstå lange og komplekse setninger, ikke nødvendigvis være lett å oppdage i daglig kommunikasjon, men lettere å bli oppmerksom på i formelle testsituasjoner (Rygvold et al., 2019). Samtidig som språktester er en hensiktsmessig tilnærming til kartlegging når språkets innhold og form skal kartlegges (jfr. Bloom og Lahey, 1978), fremhever Rygvold (et al., 2019) at uformell kartlegging som observasjon er bedre egnet for å få innsikt i barnets samspillsmønster og pragmatiske ferdigheter knyttet til språket i bruk. Flere av informantene uttrykker at de kan få mye informasjon gjennom observasjoner av barnet, for eksempel i begynneropplæringen og i ulike språkleker. Slike observasjoner hevder Rygvold (2017) bør gjøres i ulike settinger, da språkmestringen ikke er en statisk størrelse og kan avhenge av situasjon og hvilke språklige krav denne innebærer. Dette peker mot behovet for variert kartlegging, både formell og uformell, for å få et størst og bredest mulig bilde av barnets samlede språkferdigheter.

Når det kommer til språklige tiltak, vitner informantenes beskrivelser om en forebyggende og inkluderende praksis. Dette kommer særlig til uttrykk hos informantene som forteller at de gjennomfører mest mulig av språklige tiltak innenfor fellesskapet gjennom arbeid med blant annet munnmotorikk og språkleker i naturlige og hverdagslige settinger, samt at de ser fordelene og verdiene med å kunne organisere språktiltak på denne måten. Dette understreker ideen om at tidlig innsats ikke bare gjelder på individnivå, men at det også kan knyttes til forebygging på gruppenivå og slik foregå i det ordinære tilbudet og gagne alle barn (Lyster, 2008; Moen, 2021). For å støtte barnets mestring av kommunikasjonsferdigheter og deltakelse i sosiale sammenhenger, er arbeid med ordforråd, språkforståelse og samtaleferdigheter viktige og forebyggende fokusområder (Rygvold et al., 2019; Lyster, 2008). Tiltak knyttet til begrepsforståelse og ordforråd blir samlet sett nevnt mindre av informantene sammenlignet med tiltak som retter seg mer mot artikulasjon og fonologisk bevissthet. Dette kan skyldes at deres assosiasjoner og erfaringer med språkvansker knytter seg mer til artikulatoriske vansker enn impressive. Det kan også indikere at de tenker at arbeid med ord og begreper i stor grad dekkes gjennom tiltakene de nevner, som språkleker og stimulering av muntlig aktivitet i forbindelse med hverdagslige aktiviteter og dialoger. Ifølge Rygvold (2017) er nettopp slike naturlige samtalsituasjoner mer gunstig for arbeid med ord, begreper og setningsdannelse enn situasjoner løsrevet fra språkets kommunikative funksjon. Samtidig vil nok mange barn med språkvansker ha behov for mer systematisk ordforrådsarbeid enn det som er tilfellet i barnehagen og skolens naturlige settinger, jfr. Lammerthink et al. (2017) som viser til en svakere evne til statistisk språklæring hos barn med språkvansker. Det er nærliggende å tenke at systematisk ordforrådsarbeid kan skape positive ringvirkninger, da det kan bidra til

større sosial deltakelse og språklige initiativ, som igjen kan støtte barnets språkutvikling ytterligere.

Informantenes uttalelser og teori tilsier at det kan være flere fordeler med en forebyggende og inkluderende tilnærming til tidlig innsats der språktiltak gjennomføres i fellesskap. For det første kan man unngå at barnet føler seg alene om utfordringene, og det blir ikke like tydelig for andre barn at tiltakene kanskje retter seg spesielt mot spesifikke barn. På den måten kan tiltak organisert innenfor fellesskapet redusere faren for stigmatisering som Hagtvet og Klem (2019) betrakter som en selvoppfyllende profeti som kan *gjøre* barnet annerledes. Samtidig kan det også bidra til nyttige observasjoner av hele gruppas språkferdigheter og språkutvikling, som igjen kan gi gode muligheter for å tilpasse språktiltakene ikke bare til enkeltbarn, men også til barnegruppa som helhet. Sammen kan de nevnte fordelene med å gjennomføre språktiltak og språkleker i fellesskap også knyttes til Befrings berikelsesperspektiv (Befring, 2014). I lys av dette perspektivet, kan man tenke at det som er gode tiltak og god opplæring for barn med språkvansker, også vil være nyttig for barn som ikke har de samme utfordringene med språket. Informantenes erfaringer tilsier at språktiltak gjennomført innenfor fellesskapet kan bidra til å øke barnas språklige bevissthet og ferdigheter og erfaringer når det kommer til kommunikasjon. I tillegg kan det være fordelaktig når man kanskje har barn med ulike språkutfordringer i samme gruppe, men som likevel kan ha nytte av samme tiltak i stor grad, for eksempel knyttet til ord- og begrepsforståelse eller arbeid med rim, regler og stavelser som kan styrke fonologisk bevissthet (Lyster, 2008).

Funn fra analysen indikerer imidlertid at språktiltak noen ganger blir gjennomført i mer segregerte former, og dette gjelder særlig spesialundervisningen der tiltak kan bli organisert i form av en-til-en-undervisning eller i mindre grupper sammen med andre barn. Refleksjoner fra enkelte av informantene antyder at det også kan være fordeler rundt denne typen organisering, blant annet ved at det kan åpne for enda større grad av individuell tilpasning og intensivering. Med utgangspunkt i Uthus (2022) er det viktig å ikke nødvendigvis betrakte inkludering og segregerte tiltak som motsetninger. Blant annet kan gruppetiltak ha positiv innvirkning på barnet, da man i møte med andre barn som strever kan oppleve et fellesskap samt at egne begrensninger blir mindre tydelige og synlige (Uthus, 2022). Noe av det som kommer fram i analysen, er at også en-til-en-trening kan tilrettelegges slik at det får minst mulig sosiale konsekvenser for barnet, for eksempel ved å gi rom for at han eller hun kan ta med seg en venn på noen av øktene og sørge for at barnet mister minst mulig av barnehage- eller skolehverdagen som følge av spesialundervisningen. Dette peker mot at det i mange tilfeller kan være positivt med fleksible løsninger, altså en kombinasjon av segregerte og ordinære tiltak, i tråd med barnets ønsker og barnets beste (Uthus, 2022). Dette vil naturligvis henge sammen med miljøets ressurser og kompetanse til å tilrettelegge for barnet innenfor det ordinære tilbudet, og ikke minst omfanget av barnets vansker.

Flere av informantene antyder imidlertid at man på ressurser kan utgjøre en utfordring, særlig når det kommer til å ivareta barn med behov for tiltak, men som foreløpig ikke har fått sakkyndig vurdering og heller ikke rett på spesialundervisning. På den ene siden er det både nærliggende og riktig at det i slike tilfeller er de med rett til spesialundervisning som blir prioritert i forhold til ressurser. Samtidig er forskning og teori på feltet tydelig på at forskjellene mellom de med godt og dårlig språk blir stadig større dersom det ikke settes inn tilstrekkelige tiltak tidlig (jfr. Rygvold et al., 2019). Knytter vi denne tematikken og problematikken til Beitchman og Brownlies (2014)

prinsipper for organisering av tiltak, er det overfor barn med språkvansker ikke tilstrekkelig med tiltak som støtter barnets språkutvikling, miljøet må også rustes til å kunne ivareta barnets behov. Dette forutsetter, ifølge informantene, god og tett kommunikasjon med kolleger og barnets foreldre. Med et slikt samarbeid blir språkarbeidet i større grad en felles oppgave for pedagoger, foreldre og PPT (Johansson, 2021), da alle parter kan besitte viktig informasjon om barnet og bidra til stimulering. Analysen vitner samtidig om at den tidlige innsatsen krever ressurser i form av økonomi og personell med spesialpedagogisk kompetanse, samt at disse ressursene videreføres utover barnehage og småtrinnet når barnet har behov for mer målrettede og systematiske tiltak. Slik investering i tidlig innsats og vurdering av behov for tiltak, også overfor barn som enda ikke har fått rett på spesialundervisning og utover i skoleløpet, vil være viktig for å forebygge sosioemosjonelle utfordringer (Ottem et al., 2002) og skolefaglige utfordringer de kan få knyttet til lesing og leseforståelse (Kristoffersen, 2021). Tilstrekkelige ressurser er ikke minst viktig i lys av funn fra den videre analysen under, som indikerer at barn med språkvansker ofte har behov for tett oppfølging og voksenkontakt også utenfor klasserom- og undervisningssituasjoner.

4.2 Sosial inkludering

Flere av informantene signaliserer inkluderende holdninger og praksiser når de beskriver hvordan de arbeider for å støtte barn med språkvansker. Dette kommer til uttrykk ved at de vektlegger relasjonen og kommunikasjonen mellom barn-voksen, og ved at de beskriver tiltak for å støtte barnets relasjoner til andre barn og trygge barnet i overgangen til skolen.

4.2.1. Barn-voksen-relasjonen

Linn og Sofie forteller at de erfarer at barn med språkvansker kan ha særlig behov for en god og trygg voksenrelasjon:

Linn: «Når det er noe ekstra er det jo ekstra viktig å svippe de opp på fanget og «hei, hvordan går det, nå har jeg ikke sett deg på en time», eller «jeg så du lekte med den og den, det så koselig ut». Kanskje spesielt å hause opp det du ser som det positive, hvis du vil bygge dem opp og bygge mere relasjon til de andre [...]. Og det at vi alle vet at vi ikke skal si «hæ, jeg hørte ikke hva du sa», men i stedet for si: «det var så mye bråk her, kan du si det en gang til», eller «det ordet var veldig vanskelig, kan du si det på en annen måte?». Ikke sant, ikke stigmatisere»

Sofie: «Det er viktig med den voksentettheten. Selv om det ikke er de som roper høyest eller danser på bordet, skal de på en måte ha den støtten rundt seg, at noen er der. Og ha fokus på at han skal svare like mye, sant. Om han ikke rakk opp hånda fordi han synes det var ekkelt i starten, hendte det at vi spurte likevel».

Linn understreker at barn med språkvansker kan ha særlig behov for en trygg voksen som viser både omsorg og interesse. Hun erfarer også at de har behov for å bli bevisst positive og sterke sider ved seg selv, og når de har hatt positive samhandlinger med andre, både for å styrke deres selvbilde og relasjoner til andre jevnaldrende. I tillegg oppfatter hun det som viktig å være bevisst egen kommunikasjon i møte med barnet, ikke bare ved tilpasse eget tempo i språket og gjenta det barnet sier i korrekte former,

men hun eksemplifiserer også hvordan de forsøker å komme med konstruktive responser på barnets språklige initiativ. Sofies refleksjon tyder på at hun opplever det som viktig at barna med språkvansker opplever trygghet, forutsigbarhet og støtte i en voksenrelasjon, selv om det ikke nødvendigvis er de som krever mest. Jeg tolker det som at hun mener at også de som er mer tilbaketrukket trenger å bli sett, kanskje særlig i overgangsfasen dersom de er utrygge. Også hun nevner betydningen av å oppmuntre til, og anerkjenne, språklig initiativ hos barna som har språkvansker.

Anna forteller at hun også har erfart betydningen av å inkludere både barn og voksne i det språklige arbeidet overfor barn med behov for alternativ kommunikasjon:

«At man kan ta det språklige arbeidet i fellesskap synes jeg er kjempeviktig. Det så vi med en gutt som ikke fikk språk her, og da startet vi tegn til tale. Og det med å ta hele gruppa med på det... Alle på gruppa visste hva han ville og trengte. Om han var tørst eller sulten eller trøtt eller lei seg, så fikk han formidlet det. Så det synes jeg er så viktig, at alle blir tatt med i de språklige utfordringene vi har. Og at alle voksne bruker det, for det så vi var utrolig virkningsfullt, at uansett hvem han kom til, kunne vi alle spørre om det samme og prøve å forstå han».

Hun forteller imidlertid at bruk av tegn til tale er noe som tar tid å innarbeide i kollegiet:

«Det er ikke så himla vanskelig å lære seg tegn til tale, men for mange er det en dørstokkmil å ta det i bruk, for du føler deg så ubekvem. Og det var det mange her som gjorde, så vi brukte deler av personalmøter og planleggingsdager til å synge sanger med tegn til tale og så videre. Og ufarliggjøre det litt.»

Annas erfaringer tydeliggjør betydningen av at hele kollegiet og barnegruppa kan ta i bruk barnets kommunikasjonsform, også når dette omfatter tegn, slik at han får et språk for å uttrykke sine behov. På den måten får barnet en forutsigbarhet på at alle kan forstå han uavhengig av hvem han henvender seg til, uten at han føler at han blir møtt med en annen respons enn barn som taler gjør. Samtidig har hun erfart behovet for å ufarliggjøre bruken av tegn-til-tale i kollegiet, slik at de voksne blir komfortable med å ta den nye kommunikasjonsformen i bruk, og ikke kvier seg for å bruke det i frykt for å gjøre feil eller misforstå barnet.

Mia forteller om betydningen av voksenkontakt også utenfor klasserommet:

«Det er jo viktig å ha tette samtaler, og at alle lærerne er ute i inspeksjon for å kunne observere, men også være til stede hvis det er noe konflikter som skjer, slik at du er den trygge personen som eleven søker. Det er jo både for å bli kjent med og trygge dem, men det er jo litt slik de har hatt det i barnehagen også».

Å ha tett oppfølging gjennom samtaler og observasjoner i friminutter, opplever Mia er viktig for å få større kjennskap til barnet og for å bidra til trygghet. Tryggheten kommer av at barna med språkvansker kan ha særlig behov for voksenstøtte for å kunne delta og eventuelt håndtere utfordringer i sosiale samspill, og ved at høy voksentetthet er noe som er gjenkjennbart for dem fra barnehagen. Jeg tolker det som at Mia mener det er viktig å være tett på barna med språkvansker, både i men også utenfor klasserommet.

4.2.2. Sosial tilrettelegging

Når det kommer til arbeidet med å støtte barn med språkvansker sosialt, nevner Linn blant annet hvordan hun som voksen prøver å legge til rette for at barnet får knyttet seg ekstra til noen:

Linn: «Hvis du ser at de sliter med flere unger, rydder man kanskje litt unna slik at de i hvert fall en del av dagen har en-til-en med en kompis for eksempel, at man passer på at de knytter seg og får gode venner. Kanskje sender jeg de andre barna inn på et annet rom en liten stund, slik at deres lek får manifestert seg»

Linn erfarer at barn med språkvansker kan streve særlig sosialt i større grupper når det må forholde seg til mange barn samtidig. Ved at hun «rydder litt unna» deler av dagen, kan hun tilrettelegge for at barnet får lekt og knyttet seg til sine venner i roligere omgivelser. Hun opplever dette vennskapet som viktig både for barnets trivsel og utvikling, også i tilfeller der begge to har dårlig språk og slik har vanskelig for å fungere som gode språkmodeller for hverandre. Linn tenker også vennskapene fra barnehagen kan gi en viktig trygghet for barna med språkvansker i overgangen til skolen:

Linn: De fleste begynner jo på nærskolen her, at de har vennene sine med seg. Og det å finne trygghet i vennene sine er jo også utrolig viktig, det har mye å si i forhold til skolestart [...]. Men hver unge har jo sin egen personlighet, og hvis det er noen som er litt inneslutta eller forsiktig, må vi kanskje gjøre en ekstra innsats der man kanskje er litt mer på skolen på besøk, eller får mer besøk hit”.

Det Linn forteller, indikerer at barnets etablerte vennskap kan utgjøre en trygghet dersom de skal starte på samme skole som vennene sine. Samtidig tyder refleksjonen hennes på at behovet for å tilrettelegge for barnet i overgangsfasen, som igjen vil bidra til trygghet og derfor virke positivt for deres samspill med andre barn, vil være individuelt. Disse individuelle behovene mener hun er viktig å ta hensyn til, da barnet kan trenge mer av de generelle overgangstiltakene enn det andre gjør for å bli trygg.

Mia har også erfart muligheter for å styrke det sosiale i undervisningssituasjoner:

«Generasjonen som vokser opp nå appellerer jo til digitale verktøy. Så det er mye sosialt man får til ved å bygge opp dem som kan være og føle seg litt svake [...] Og sånn i løpet av 1. trinn da, å ha fokus på lek og sosialt samspill. Det er så mye som kan læres inn gjennom leken. Og at overgangen ikke blir så hard, at de ikke mister seg selv på grunn av det”

Jeg tolker Mia dit at hun tenker at relasjoner til andre barn kan styrkes ved at barna med språkvansker får oppleve mestring og muligheten til å utnytte og vise sine sterke sider, for eksempel ved at de får tilgang til digitale programmer for lese- og skrivestøtte. Hun beskriver også betydningen av å ivareta leken og den lystbetonte hverdagen barna er vant med fra barnehagen, og det virker som hun anser dette som viktig for deres psykiske helse og for å gjøre overgangen til skolen mindre brå. Hun forteller samtidig om erfaringer som indikerer behovet for sosiale tiltak, også når barna blir eldre:

«I overgangen er det mest dette som går på det sosiale samspillet [...] Men fra sånn 3.-4.-5., blir konsekvensene litt annerledes, da blir man kanskje hengende

etter skriftlig og muntlig. Da kan det gå mer på det sosiale skillet, ikke dette samspillet, men at de sterke henger mer sammen, mens de svakere ramler bak».

Mias erfaringer tilsier at de sosiale konsekvenser barn med språkvansker kan oppleve kan endre seg når h*n blir eldre. Fra at de sosiale utfordringene de første skoleårene først og fremst handler om at barnet strever med å forstå og gjøre seg forstått, ser hun at det videre i skoleløpet dannes et sosialt skille der de som strever med språket og blir hengende etter faglig, blir mindre attraktive å være med. De sosiale konsekvensene blir da, slik jeg tolker henne, mer knyttet til status og det sosiale hierarkiet blant barna.

Anna forteller at mange vennskap etableres tidlig, men at barnets atferd kan få negative sosiale konsekvenser:

«Jeg synes vennskapene er veldig etablert, og mange vennskap etableres før de i det hele tatt begynner å bruke språket, tror jeg. Men det er når de legger på en atferd at kanskje flere snur ryggen til [...]. De klarer ikke å gjøre seg forstått, det blir misforståelser og de blir superfrustrert».

Ifølge Anna fortsetter gjerne barna til en viss grad i vennskapene og relasjonene som ble dannet mens barna enda hadde lite språk. I intervjuet kommer det også fram at hun anser disse vennskapene som viktig for å trygge både barn og foreldre i overgangsfasen. Slik hun erfarer det, er det når språkvanskene medfører atferdsmessige utfordringer, mer enn språkvanskene i seg selv, som kan føre til reaksjoner og avvisning fra andre barn. Derfor mener hun det også er viktig å jobbe med toleranse for ulikheter i barnegruppa:

«Vi hadde en som ble tatt ut til logoped, der de andre både kommenterte språket hans og det at han ble tatt ut. Da spurte jeg om han ville at vi skulle snakke med resten av gruppa om hva han synes om det og hva han gjorde til logopeden. Det var så fint, han fikk fortelle, og vi pratet om at vi alle har ting vi må øve på».

Annas erfaring vitner om at barn både kan reagere på hverandres språk og når noen blir tatt ut av fellesskapet for en-til-en-trening, og at toleranse for dette er noe barna må lære seg. Gjennom at et bestemt barn fikk fortelle om sine utfordringer og ubehagelige opplevelser, og ved at de gjennomførte samtaler i små grupper der barna ble mer bevisste den konkrete utfordringen, opplevde hun at de fikk en større aksept for ulikheter. Hun opplever det som viktig å ruste barna for ulikheter, og spesielt ulikhetene som eksisterer i gruppen, for å forebygge sosiale utfordringer i skolen.

Også Sofie erfarer betydningen av åpenhet og holdningsarbeid, ikke bare blant elevene, men også i foreldregruppa:

«Foreldrene tok det også opp på foreldremøtet, sto fram og fortalte om barnets problematikk. Så det tror jeg er litt sånn alfa-omega, og være åpen og ærlig, og jeg tror det hjalp at vi tok det tidlig, at det var forståelse for det»

Sofies erfaringer tyder på at arbeidet med inkludering, i form av forståelse og toleranse for de spesifikke utfordringene de har i elevgruppa, også bør omfatte foreldre. At det er rom for å være åpen og ærlig også i foreldregruppa, og at dette arbeidet starter på et tidlig tidspunkt, opplever Sofie som avgjørende for å skape aksept for ulikheter blant både barn og voksne. Dette opplever hun som viktig for at barnet skal føle seg inkludert.

4.2.3 Drøfting

Når det kommer til barnehagen og skolens arbeid med sosial inkludering, viser analysen at informantene både fremhever en trygg og støttende voksenrelasjon, og tilrettelegginger for å støtte barnet med tanke på vennskap og sosial samhandling. Dette kan forstås i lys av teorien om horisontale og vertikale relasjoner (Uthus, 2017), som indikerer at begge disse relasjonsformene er viktige for barn. Når det gjelder den vertikale relasjonen, viser analysen at informantene anser en trygg voksenrelasjon og en tett voksenkontakt som særlig viktig overfor barn med språkvansker. Dette knytter enkelte av informantene til det å vise omsorg og interesse for barnet, at alle voksne forsøker å forstå barnet også når de bruker alternative kommunikasjonsformer, og å møte språkutfordringene med konstruktiv respons for å unngå at barnet føler seg stigmatisert og "hengt ut". Dette kan knyttes til det Federici og Skaalvik (2017) betegner som emosjonell støtte, en støtte som bidrar til oppmuntring og en opplevelse av trygghet, aksept og respekt i møte med læreren. Som Federici og Skaalvik (2017) fremhever, er det også en nær sammenheng mellom opplevelsen av emosjonell støtte og tilhørighet, som betyr at emosjonell støtte fra lærer vil kunne resultere i at barnet føler tilhørighet, ikke bare til læreren, men også til resten av gruppen og barnehagen eller skolen for øvrig (s. 193). Informantenes uttalelser viser at de også uttrykker en bevissthet rundt at de selv kan legge til rette for et trygt og inkluderende miljø ved å jobbe med holdninger og spesifikke utfordringer på gruppenivå, og for at barnet utvikler horisontale eller jevnbyrdige relasjoner til andre barn. Berikelsesperspektivet (Befring, 2014) fremhever nettopp gevinstene alle barn kan oppleve gjennom mangfold, i form av økt forståelse og respekt for «den andres» perspektiv.

Ifølge Dalen (2010) kan vennskap være særlig viktig for barn med særskilte behov, da slike relasjoner er verdifulle både for identitetsutvikling og selvrespekt, men også for språk, læring og sosial utvikling. Når det gjelder vennskap og sosialt samspill, tyder uttalelser fra informantene på at de vektlegger betydningen av å styrke barnets etablerte vennskap, for eksempel ved å tilrettelegge for at barnet får ha en-til-en-situasjoner med kompiser når større grupper utgjør en utfordring. Refleksjoner fra barnehagelærerne antyder at mange vennskap kan bli dannet på et tidlig tidspunkt før verbalspråket blir tatt i bruk, og de anser også ivaretagelse av vennskap fra barnehagen som viktig for å bidra til en trygg og god overgang til skolen. Dette kan forstås i lys av Broström (2009) og begrepet sosial kontinuitet, som blant annet knytter seg til tiltak for å ivareta gode relasjoner mellom barn i overgangsfasen, og fremhever betydningen av en "sikker base" av venner i situasjoner med store forandringer. Naturligvis vil dette bli mer utfordrende i tilfeller der barna har venner i barnehagen som er yngre enn dem selv, som barn med språkvansker ofte kan ha (Rygvoid, 2017), og i tilfellene der barnet ikke starter på samme skole som det flesteparten av barnehagegruppa gjør. Når barn med språkvansker kan ha særlige utfordringer med vennskap (Ottem et al., 2002) peker dette mot behovet for å tilrettelegge for at barnet også kan etablere nye vennsksrelasjoner, for eksempel ved at barn fra ulike barnehager og som skal starte på samme skole blir kjent før skolestart (Hogsnes og Moser, 2014). Slike tiltak kommer i mindre grad fram i analysen.

På bakgrunn av både teori og funn fra analysen, kan man antyde flere utfordringer i arbeidet med vennskap overfor barn med språkvansker, og at disse utfordringene også kan øke med alder. For det første kan sosiale utfordringer påvirkes av de sekundære

utfordringene barn med språkvansker kan få (Ottem et al., 2002) i form av atferdsvansker og emosjonelle vansker knyttet til for eksempel ensomhet, angst og tilbaketrekking. På den måten vil gjerne utfordringer knyttet til sosialt samspill, atferd og psykososiale forhold gjensidig forsterke hverandre og skape negative ringvirkninger. Dette kommer også til uttrykk hos blant annet Anna som har erfart at de sosiale utfordringene først blir store når språkvanskene går utover barnets atferd. I disse tilfellene kan eventuell mobbing, avvising og opplevelse av å bli misforstått, øke barnets atferdsvansker og frustrasjon ytterligere (Ottem og Lian, 2008). Funn fra analysen antyder også at de sosiale konsekvensene av å ha språkvansker kan endre seg. Mens de sosiale utfordringene er knyttet til grunnleggende sosialt samspill i tidlig alder, erfarer Mia at utfordringene senere handler om et sosialt skille. Denne endringen kan forstås i lys av Durkin og Conti-Ramsden (2007), som hevder at barn tenderer mot å knytte vennskap til andre med tilnærmet lik språkkompetanse som dem selv. Når språket er nært knyttet til sosial kompetanse (Rygvoid, 2017), og kravene til sosial kompetanse gjerne blir større jo eldre barnet blir (Rygvoid et al., 2019), kan dette være en forklaring på hvorfor barn med språkvansker ofte blir mindre attraktive å være med. Særlig kan barn med pragmatiske vansker streve med å tilegne seg sosiale regler og ta samlepartnerens perspektiv (Rygvoid, 2017), og de sosiale utfordringene kan, som Mia poengterer, også henge sammen med at barn med språkvansker blir hengende etter i det faglige (jfr. Aas, 2021). Dette tydeliggjør at arbeidet med å støtte barnets språkferdigheter og arbeidet med å styrke dens vertikale og horisontale relasjoner vil påvirke hverandre gjensidig positivt, og derfor bør foregå parallelt (Løge, 2013). Like fullt er det viktig å være bevisst at selv om barnet oppnår betydelige fremskritt i sin språkutvikling, kan forhold knyttet til vennskap og sosial deltakelse fortsatt utgjøre en utfordring for barnet (Cantwell et al., 1989, referert i Ottem et al., 2002).

Funn fra analysen vitner videre om at videreføring av barnehagens lekende og lystbetonte hverdag kan ivareta mange læringsmål, og slik støtte barnet språklig og faglig, i tillegg til at det kan bidra til en trygg og mindre brå overgang og derfor støtte barnet psykisk og i sosiale samspill. Slik ivaretagelse av innhold og arbeidsmetoder kan bidra til filosofisk kontinuitet (Broström, 2009), samtidig som leken kan gi gode forutsetninger for læring av kunnskap og språk (Lillejord et al., 2015). Når det kommer til å tilrettelegge for en trygg overgang, spesielt for barn med språkvansker, blir det i analysen også nevnt at individuelle behov kan imøtekommes gjennom flere besøk til eller fra skolen. Tiltak som retter seg mer mot språklige aspekter i overgangen, som for eksempel arbeid med ord og begreper som er sentrale i skolesammenheng og i forbindelse med sosiale samspill i skolen, blir imidlertid ikke nevnt av informantene. Dette betyr ikke nødvendigvis at de ikke blir gjennomført, men kan være en indikasjon på at slike tiltak blir mindre vektlagt. Dersom innhold i språktiltak rettes mot ord og setninger barnet har bruk for i sosiale situasjoner, kan dette ha en effekt på språkutviklingen, og bidra til at barnet forstår og deltar mer i lek og samtaler (Rygvoid et al., 2019). I lys av Bloom og Lahey (1978) kan dette også stå som et eksempel på hvordan det å støtte barnets språk når det kommer til form og innhold, også vil kunne støtte barnets bruk av språket i samspill med jevnaldrende. Dette vil kunne bidra til at barnet blir mindre marginalisert i aktiviteter der språket er en viktig forutsetning for å lykkes, som rollelek og samarbeidsoppgaver (Rygvoid, 2017).

4.3 Tverrfaglig samarbeid

4.3.1 Samarbeidet med eksterne aktører

Når det kommer til samarbeidet med eksterne aktører, erfares dette samarbeidet som både godt og viktig av flere av informantene. Likevel tyder også datamaterialet på noen variasjoner i hvordan samarbeidet erfares. Anna forteller:

«Vi har jo gode instanser rundt oss der vi kan ringe og bare luften litt, og som kan observere, er dette noe der det må mer hjelp inn, eller er det enkle grep vi kan gjøre [...]. Så samarbeidet med de eksterne synes jeg har vært kjempebra. Sånn som det var, hadde skolen en egen logoped som overtok. Det har føltes veldig trygt å ha dem på overføringsmøtene, at jeg slipper taket, men dere fortsetter».

Anna opplever en trygghet og en lettelse i at eksterne aktører er med på overføringsmøter sammen med barnehagen, skolen og foreldre, og kan videreføre arbeid og tiltak overfor barn med uttalte språkvansker i skolen. Hun erfarer også samarbeidet med eksterne som trygt i tilfellene der hun er usikker på om eksterne bør kobles inn allerede i barnehagen, eller om tiltak barnehageansatte selv kan gjennomføre er tilstrekkelige. Hun verdsetter særlig råd og veiledning i forhold til språkutfordringene de har i barnegruppa, og spesielt når disse er spesifikke og/eller sjeldne.

For et godt samarbeid mener Linn det er viktig å ha god kjennskap til hverandre:

«Det å ha god kunnskap om hverandre er utrolig viktig i et godt samarbeid tenker jeg. Det å kunne med letthet ta en telefon uten å tenke på at man... altså heller å ta en telefon for mye enn for lite. At man er litt frampå, på begge sider».

Det virker som Linn erfarer viktigheten av å ha lav terskel for å ta kontakt med eksterne. På den måten kan hun både få råd og innsikt i deres arbeid overfor enkeltbarn, som hun igjen kan promotere til foreldre, og hun opplever det som viktig at kommunikasjonen er gjensidig, slik at det blir en enhet rundt barnet som drar i samme retning mot felles mål.

Sofie opplever på sin side at eksterne aktører er lite til stede:

"De eksterne aktørene, de er jo veldig eksterne. De er ikke her så mye, så jeg kunne tenkt meg og hatt noen mer på huset, tettere, nærmere. Nå har vi jo ei fra BFT som er her fast en dag i uka [...] Jeg kunne tenkt meg å ha noe sånt i forhold til logopedisk hjelp også, at det var litt kortere vei [...]. Det kan jo gagne alle barn, så å få inn mer logopedisk støtte kunne kanskje forebygget og hjulpet litt»

Selv om Sofie i intervjuet forteller at hun erfarer grei veiledning fra eksterne i form av tips, ideer og språktreningsopplegg de kan gjennomføre, erfarer hun at de er lite til stede i skolen. Hun tenker mer tilstedeværelse kunne gitt en kortere vei til logopedisk hjelp og støtte, slik hun har erfart det på andre områder. Mer logopedisk hjelp som en støtte og forebygging for alle barn oppfatter jeg altså som et ønske hun har for utvikling av samarbeidet. Hun forteller også om et annet ønske hun har:

*«Ressursene som er fra barnehagen, skulle **automatisk** ha fulgt med til skolen. Både ressurs og gjerne en person som kjenner barnet. Da tenker jeg man hadde fått til en smoothere og tryggere overgang, spesielt for dem med ulike vansker».*

Sofie erfarer det som en utfordring når ressurser skal søkes om på nytt fra skolens side ved skolestart, og at dette kan føre til at det tar tid før skolen får satt inn ekstra ressurser og tiltak. Hun tenker derfor at det kunne tjent både skolen og barna med språkvansker (og andre vansker) dersom ressursene deres fra barnehagen automatisk hadde blitt videreført i skolen. Årsaken til at dette ikke skjer, handler nok om at retten til spesialundervisning forutsetter at barnet ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Lovdata, 1998, §5-1), og at PPT derfor ofte skriver en ny sakkyndig vurdering når barna er kommet inn i skolen. Problematikken knyttet til at ressurser ikke nødvendigvis blir videreført nevner også Mia, men hun erfarer at vissheten om hvem som hadde ressurser i barnehagen i seg selv kan være nyttig, ikke minst for å kunne imøtekomme individuelle utfordringer med tiltak på klassenivå.

I motsetning til Sofie, erfarer imidlertid Mia at eksterne aktører er mer til stede i skolen:

«Jeg synes samarbeidet med eksterne er kjempebra, og spesielt nå når PPT har begynt å bli litt mer i skolen. At ikke alt må meldes gjennom fastlege, BUP eller BFT. Vi har jo to PPT-representanter som har kontor to ganger i uka på bygget her. Og da kan vi melde saker til dem, de kan komme og observere, og da gjør de det de dagene de er her. Ting tar ikke så lang tid som det kanskje gjorde før».

Mia forteller at hun har gode erfaringer både med at eksterne er mer til stede i skolen, og at de er til stede faste dager i uka. Dette gir henne en forutsigbarhet og trygghet på at veien til råd og hjelp ikke blir fullt så lang, enten det er behov for samtaler med dem eller at de observerer. Hun mener imidlertid det er viktig at det blir satt av tilstrekkelig med tid til eksterne observasjoner:

«Det bør være et krav hvis PPT skal komme og observere, at det skal være en dagsobservasjon. Det å kunne følge en skoledag, at man ser både innetid og utetid, samspillet mellom lærer-elev men også elev-elev. Og at samtalen mellom PPT og skolen skjer samme dagen. Dessverre er det ikke alltid man får til det»

Mias refleksjon tyder på at hun synes det er viktig at eksterne setter av tilstrekkelig med tid når de kommer for å observere, slik at de får observert barnet i mange ulike settinger og samspill, og at den videre prosessen etter observasjon fortsetter kort tid etter. Når dette ikke skjer, forteller hun at det ofte handler om at PPT må videre til andre møter eller oppdrag. Hun oppfatter det som viktig at eksterne kan bidra med sitt eget blikk og perspektiv, ikke bare overfor enkeltbarn, men også overfor skolens tiltak og hvorvidt de er hensiktsmessige eller bør endres på.

4.3.2 Samarbeidet mellom barnehage-skole

Flesteparten av informantene opplever at samarbeidet mellom barnehage og skole og de kommunale rutineene for overføringsmøter og informasjonsoverføring fungerer godt i forbindelse med skolestart. Anna opplever imidlertid lite kommunikasjon mellom barnehage og skole:

«Jeg kjenner jo på det at de som vi jobbet mye med, han vi fikk innkjørt tegn til tale på for eksempel, hvordan går det med han i dag og blir det fulgt opp i skolen? For han produserte sine egne tegn på alle på gruppa. Men det er jo slikt man aldri får vite [...]. Vi har egentlig ikke noen møter eller samarbeid med

skolen annet enn sakene der det er en sakkyndig vurdering. Slik det har vært, blir vi invitert for å være med på en del av en skoledag, og det er ikke noe kommunikasjon mellom oss og skolen da. Da er vi jo der med ungene»

Anna opplever en usikkerhet på hvorvidt deres arbeid i barnehagen, særlig overfor barn med språkvansker og som de har lært tegn til tale, blir videreført og brukt i skolen. Utenom overføringsmøtene hun blir invitert med på, der barnet har en sakkyndig vurdering fra barnehagen, opplever hun svært lite kommunikasjon og samarbeid med skolen. Det virker heller ikke som hun erfarer skolebesøk som en god arena for kommunikasjon med skolen. Hun uttrykker med dette at hun savner å være med på flere overføringsmøter, men hun har også et ønske om flere besøk fra skolen:

«Jeg skulle kanskje ønsket meg at de kom hit, lærerne. Altså bare hilset på ungene og sett hva de har holdt på med og har erfaringer med. Ikke at vi skal utlevere noen, men å være litt nysgjerrig på hva livet deres har dreid seg om fram til nå [...]. Jeg tror mange hadde hatt godt av at vi kunne ha gitt en pekepinne på hva denne ungen trenger, uten å sette at «han er sånn og sånn», men at de kan bli møtt på en tryggere måte»

Annas ønske indikerer at hun mener det er viktig at skolen kommer på besøk i barnehagen, både for å få vist et ansikt og for å bli bedre kjent med barna og hvilke erfaringer de har derfra. Samtidig virker hun opptatt av å ikke utlevere enkeltbarn på måter som kan føre til at de blir møtt med en forutinntatt holdning og lave forventninger. Det virker som hun mener at mer informasjon om barnehagens erfaringer med barnet ikke behøver å bidra til stigmatisering, så lenge fokuset er rettet mot barnets behov og hvordan h*n trenger å bli møtt av voksne.

Også Linn og Sofie uttrykker at det er viktig at barnet blir kjent med voksne de vil møte i skolen, men at barna også bør bli kjent med skolens fysiske omgivelser:

Linn: «Hvis de skal gå på nærskolen her, kan vi jo se hvordan området er. Det er utrolig viktig i forhold til det å føle seg trygg, at de vet hvor noen er, har sett hvor SFO-en er, at de er kjent i skolegården» [...]. Det vi ofte gjør, er at læreren som skal overta kommer hit. De får pratet med barnet i den settinga som for dem er trygg og god. Når de begynner på skolen er det jo mye nytt, så det vil ikke være en naturlig arena for å se ungen slik han vil være når han er «fri»».

Sofie: «Her på skolen har vi alltid en voksen, ofte avdelingsleder på SFO, som drar i barnehagen og besøker dem, slik at det skal være noen kjente fjes. Så har vi en innskrivingsdag og to førskoledager. Da er de vant med å være her i arealene, og kjenner til noen av de voksne».

Det virker som både Linn og Sofie oppfatter at det for tryggheten sin del er viktig at barna får besøkt skolen i forkant av skolestart, slik at de er kjent i skolens fysiske omgivelser. De fremmer også betydningen av at barna får bli kjent med sentrale voksne de vil komme i relasjon til i skolen. Ifølge Linn er det viktig at 1.klasse-lærerne får sett barna slik de er i barnehagen, der de ikke er påvirket av utryggheten som kan komme av ukjente og nye omgivelser i skolen.

Sofie og Mia mener imidlertid det er viktig at skolen gjør egne erfaringer med barnet:

Sofie: «Samarbeidet og rutinene fungerer ganske bra. Mange av barnehagene skriver rapport på enkeltbarna, hvordan det har blitt jobbet, så skriver foreldrene et bli-kjent-skjema om barnet sitt [...]. Samtidig skal vi jo bli kjent med barnet vi også. Det kan jo forandre seg noe, at de vokser mye fra de er 5 til de er 6 år».

Mia: "I overgangen synes jeg det kommer fram det vi aller høyst nødvendig trenger å vite. Samtidig skal jo skolen være litt sånn ny mulighet, nye briller. Så det er greit at skolen ikke vet så mye heller, at vi kan starte litt på nytt. Det tror jeg kan gagne barna også, at de kommer her og føler det er en ny start".

Grunnskolelærerne mener det er viktig at skolen møter barnet med sine egne «briller», da barnet fortsatt er i en stor utviklingsfase og mye kan forandre seg i løpet av kort tid. Det virker derfor som de tenker at for mye informasjon fra barnehagen ikke nødvendigvis er hensiktsmessig for verken lærerne eller barnet, samtidig som de verdsetter informasjonsoverføring om deres arbeid med barnet. Sofie uttrykker også et ønske om at flere voksenpersoner kan veksle mellom å være i barnehage og skole:

«Vi hadde en barne- og ungdomsarbeiderlærling fra barnehagen som gikk over til skolen. Og den ressursen var helt super, der vi fikk en elev som ikke hadde et godt språk og var vanskelig å forstå for både barn og voksne. Han hadde en god relasjon til han, forsto han og kunne være med i hverdagen [...]. Så det er jo min drøm, at man kan gå ned å være et år i barnehage, og at den ene voksne følger over til skolen»

På bakgrunn av positive erfaringer med en barne- og ungdomsarbeider som ressurs for et barn med språkvansker, tenker Sofie at en voksenperson fra barnehagen som blir med over i skolen kan bidra med mye positivt. Ikke bare som en ressurs og støtte for lærere, men også som en viktig trygghet for barna med språkvansker som kan streve både i klasserommet og skolehverdagen for øvrig. Også Mia har positive erfaringer med å ha voksne med erfaring og kunnskap fra barnehagen i skolen:

"Vi har jo før hatt barnehagepedagoger som har jobbet her, på 1. trinn. Og det har hatt stor betydning det, og kunne bli påmint hva 6-åringen kan og trives med. Og at skole ikke blir så «hard skole» med en gang, men det med sang, dans, lek, forming, kreativitet, de gjør jo mye i mindre grupper i barnehagen. Så det tror jeg er viktig, at vi overfører sånne typer gruppeinndelinger eller metoder"

Mia har erfart kunnskap fra barnehagepedagoger som en viktig ressurs, og tenker denne kunnskapen knyttet til aldersgruppen og barnehagens praksis kan bidra til en god overgang fra barnehage til skole. Hun trekker særlig fram betydningen av å videreføre lek, praktisk-estetiske tilnærminger til læring og arbeid i mindre grupper, da dette er noe barnet kan kjenne seg igjen i.

4.3.3 Drøfting

Når det kommer til det tverrfaglige samarbeidet, tyder datamaterialet på at eksterne aktører besitter kompetanse som informantene verdsetter i arbeidet med å tilrettelegge for barn med språkvansker. Kompetansen som PPT og logoped i større grad kan ha om kartlegging og spesifikke vansker innenfor språk, anses av informantene som viktig da det gir dem råd og veiledning i hvordan de kan tilrettelegge og møte barna ut fra deres

individuelle behov. Særlig virker det som at eksterne og deres kompetanse utgjør en viktig trygghet i "gråsoner-tilfeller" der informantene er usikre på hvorvidt eksterne skal kobles inn eller ikke. Dette tydeliggjør betydningen av en god og effektiv kommunikasjon mellom fagfolk, som særlig er relevant overfor barn med språkforstyrrelser der flere profesjoner kan være involvert (Kristoffersen et al., 2021). Det å ha god kjennskap til hverandres praksis fremheves også som sentralt for et godt samarbeid, særlig av barnehagelærerne, da kunnskap om PPTs treningsopplegg overfor enkeltbarn var noe de kunne bygge videre på og promotere til barnets foreldre. I lys av Glavin og Erdal (2018) er nettopp kjennskap til andres praksis, i form av felles kompetanse og verdigrunnlag, sentrale faktorer for et godt tverrfaglig samarbeid og styrking av dette samarbeidet.

Funnene fra analysen viser videre at informantene ser på det som viktig å ha en tett kommunikasjon med eksterne, og at den eksterne støtten er nært tilgjengelig både for dem og barnet. Samtidig er det indikasjoner på at ressursmangel kan utgjøre en mulig barriere i samarbeidet (jfr. Glavin og Erdal, 2018). Dette gir ikke informantene direkte uttrykk for, men kan knyttes til beskrivelser av lang ventetid, at ikke alle opplever at PP-tjenesten er særlig til stede i skolen, og at råd og veiledning synes som noe informantene selv ofte etterspør. Analysen gir slik grunnlag for å anta at det tverrfaglige samarbeidet knytter seg mer til enkeltbarn og individuelle vansker som eksisterer i barnegruppen, blant annet ved at aktørene samhandler i overgangsmøter for barn med behov for spesialundervisning, enn rutiner for systematisk kompetanseutvikling i barnehagen og skolen. Ved knappe ressurser hos en eller flere av aktørene i samarbeidet, tyder analysen på at det blir vanskeligere å prioritere tverrfaglig samarbeid (jfr. Glavin og Erdal, 2018). Særlig i overgangen barnehage-skole vil systemrettet arbeid ha en sentral funksjon overfor barn med særskilte behov, deriblant barn med språkvansker. Dette arbeidet knytter seg både til å forebygge eller avdekke vansker hos barnet som skal begynne på skolen, og når det kommer til kompetanseheving for å gjøre barnehage og skole beredt til å imøtekomme barnets spesifikke behov i overgangen (Fandrem og Roland, 2013). Dette tydeliggjør ikke minst at prinsippene om tidlig innsats og systemrettet arbeid er nært knyttet til hverandre, også i arbeidet med å forebygge sekundære utfordringer hos barn med språkvansker (Beitchman og Brownlie, 2014). Beskrivelser fra analysen omkring ønsker for samarbeidet, antyder at mer kompetanseutvikling gjennom systemrettet arbeid også kan gagne flere enn de med uttalte språkvansker, for eksempel ved at pedagoger kunne fått økt kunnskap om logopedi og artikulatoriske vansker.

Når det kommer til samarbeidet mellom barnehage og skole, vitner analysen om at både barnehagepedagogene og grunnskolelærerne vektlegger at barnet får gjort seg kjent i skolens nye fysiske omgivelser, samt møte voksne fra skolen i forkant av skolestart. Dette kan knyttes til det Broström (2009) betegner som fysisk og sosial kontinuitet, som kan bidra til trygghet da det forteller barnet noe om hva han eller hun har i vente og vil oppleve av sammenheng og brudd (Hogsnes og Moser, 2014). Også grunnskolelærerens ønsker om og positive erfaringer med at en barnehagepedagog eller annen voksen fra barnehagen følger barnet videre i skolen, kan sies å underbygge betydningen av sosial kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole (jfr. Tveitereid, 2019). Slike sosiale relasjoner kan ha særlig betydning for barn med utfordringer når det kommer til selvoppfatning, selvstendighet og opplevelse av mestring og tilhørighet (Federici og Skaalvik, 2017). I tillegg til gevinstene sosial kontinuitet har for barnet, antyder sitater fra analysen at barnehagepersonell kan være en ressurs for skolen, da de kan bidra til økt kunnskap om hverandres praksis og barnets kunnskaper og erfaringer. Dette

eksemplifiserer hvordan ulike former for kontinuitet, i dette tilfellet sosial og kommunikasjonsmessig kontinuitet, kan virke sammen (Hogsnes og Moser, 2014).

For å få kjennskap til barnet og dens erfaringer, viser analysen at barnehagelærerne verdsetter besøk fra grunnskolelæreren som skal videreføre oppfølgingen, ikke minst for at læreren skal bli kjent med barnet mens han eller hun er i trygge omgivelser. Samtidig indikerer analysen at det ikke nødvendigvis er mye direkte kommunikasjon eller samarbeid mellom barnehage- og grunnskolelærerne, annet enn at de ofte deltar i overføringsmøter sammen dersom barnet har hatt tiltak i barnehagen og har behov for spesialundervisning i skolen. På bakgrunn av analysen kan man antyde noen spenninger mellom barnehagen og skolen (jfr. Lillejord et al., 2015) da barnehage- og grunnskolelærerne virker å ha noe ulike forventninger for samarbeidet seg imellom. Selv om det var variasjoner i barnehagelærernes erfaringer med samarbeidet med skolen, tyder analysen på at de ønsker besøk fra lærerne som skal overta barnegruppa og flere fysiske møtepunkt, samt at det er god kommunikasjon med skolen også overfor barn som ikke har en sakkyndig vurdering fra barnehagen. Grunnskolelærernes beskrivelser vitner om at de ofte erfarer overføringsmøter og skriftlig informasjon, der de får kunnskap om enkeltbarn og barnehagens arbeid overfor barn med særskilte behov, som tilstrekkelig. Slik informasjon er viktige elementer i skolens videre arbeid, og samarbeid i forbindelse med informasjonsoverføring er spesielt viktig når det gjelder barn med spesifikke vansker og behov (Fandrem og Roland, 2013).

Grunnskolelærerne er samtidig opptatt av at mengden informasjon de får om enkeltbarn må balanseres med behovet for at læreren og skolen gjør sine egne erfaringer med barnet. Dette kan forstås i lys av det Hagtvatn og Klem (2019) peker som en mulig bakside ved tidlig identifisering; nemlig faren for stigmatisering som følge av at miljøet kan oppføre seg som om en diagnose var tildelt der dette ikke er tilfellet. Dette kan være spesielt viktig å ta hensyn til når det kommer til språk, som informantene påpeker at fortsatt er i stor utvikling i 5-6-års-alderen. Utviklingen i denne fasen handler i stor grad om at oppmerksomheten rettes fra språklig mening til språklig form (Rygvold, 2017). Ikke minst kan det være viktig å være bevisst faren for stigmatisering i gråsonetilfeller der barnet ikke har fått bekreftet at han faktisk har en språkvanske, og at det ikke er andre miljømessige eller fysiologiske forhold som har påvirket språktilegnelsen. Samlet sett vitner analysen om at informantene har gode erfaringer med de kommunale overgangsrutinene, spesielt for barn som har kommet inn i det eksterne systemet og som har mottatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Samtidig tilsier beskrivelsene deres at samarbeidet og kommunikasjonen mellom barnehage- og grunnskolelærere knytter seg mest til overlevering av informasjon om enkeltbarn. Ingebrigsten (2021) viser til at kommunikasjonsmessig kontinuitet vil kreve mer enn slik informasjonsutveksling. Denne formen for kontinuitet handler også om å bygge relasjoner mellom barnehage og skole, blant annet gjennom kunnskap om og forståelse for hverandres arbeidsmåter og ivaretagelse av kommunikasjon (Ingebrigsten, 2021). Slik samhandling mellom barnehage- og grunnskolelærere, men også samarbeid om språkarbeid, virker avgjørende for at barnehagen skal kunne gjennomføre skoleforberedende tiltak for barn med språkvansker, og for at skolen skal kunne utnytte erfaringene og kompetansen barnet har fra barnehagen (jfr. Broström, 2009). Dette vil også kunne fungere som en støtte i arbeidet med tidlig innsats og tilpasset opplæring.

Enkelte informanter nevner også at de ser på det som en utfordring at ressurser fra barnehagen ikke nødvendigvis blir videreført i skolen, da dette kan føre til at det tar

lengre tid før barnet får tiltak og ressurser. Når barn med språkvansker har utfordringer som kan spille inn på autonomi, deltakelse og læring (Næss og Zambrana, 2019) og derfor kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp på flere områder, kan det være uheldig dersom man venter og ikke setter inn tilstrekkelige ressurser og tiltak fra skolestart. I et bredere systemperspektiv er dette en problematikk som virker viktig å belyse, da statistikk viser at andelen som mottar spesialpedagogisk hjelp faller brått i overgangen barnehage-skole (Utdanningsnytt, 2020). På den ene siden er retten til spesialundervisning knyttet til barnets utbytte av det ordinære tilbudet, og skolen skal forsøke å ivareta barnets behov gjennom prinsippet om tilpasset opplæring som gjelder alle elever (Opplæringslova, 1998, §1-3). På den andre siden synes det viktig å være bevisst mulige konsekvenser av at ressurser fra barnehagen ikke nødvendigvis blir videreført fra skolestart. Disse konsekvensene kan ikke minst være knyttet til sammenhengen i det spesialpedagogiske tilbudet mellom nivåene, og barnets opplevelse av mestring og kontinuitet da overgangen fra barnehage til skole kan være særlig risikofull for barn med særskilte behov (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 26). Selv om skolen innebærer en ny setting, har nok skolen stor fordel av å lytte til og lære av barnehagens arbeid og erfaringer med barnet. Barnehagen har større voksentetthet og kan derfor være tettere på barna i lek, i tillegg til at skolen innebærer økte krav til selvstendighet, prestasjoner og kommunikasjon. Ressurser fra skolestart kan slik minske sjansen for at de spesialpedagogiske behovene knyttet til språkvansker blir større utover i skoleløpet (jfr. Beitchman og Brownlie, 2014).

5 Mulige implikasjoner

I denne avrundende diskusjonsdelen vil jeg reflektere over hvilke mulige implikasjoner man kan utlede fra denne studiens funn, både for pedagoger som arbeider med barn med språkvansker i barnehage og skole og i et større systemperspektiv.

Hvilken innvirkning språkvansker vil ha for den enkelte, kan variere stort. Variasjonen kan blant annet handle om hvilken type språkvanske det er snakk om, omfanget av vansken, om språkvansken(e) er av primær eller sekundær art, andre forhold ved barnet og ikke minst hvordan miljøet reagerer på vanskene (Næss og Zambrana, 2019). Noen av barna med språkvansker vil dermed kunne ha gode forutsetninger for å overkomme språkvanskene, og ikke alle med språkforstyrrelser i barnehagealder vil få skriftspråklige vansker i skolealder. Likevel vil ofte vansker med språk og kommunikasjon virke inn på deltakelse, samhandling og læring, og medføre engstelse for å ikke bli forstått som igjen kan føre til at barnet isolerer seg fra sosial interaksjon (Næss og Zambrana, 2019). Evnen til å kommunisere er imidlertid ikke bare grunnleggende for fellesskap og samhandling, men tale- og forståelsesevne er også sentralt for personlig kompetanse ved at kommunikasjonsprosessen åpner for utveksling av tanker, følelser og opplevelser (Befring, 2016). Språkvansker vil derfor ha en nær sammenheng med psykososiale forhold. Vansker med tale, språk og kommunikasjon vil kunne påvirke barnets selvtillit og opplevelse av trygghet og verdsettelse, i tillegg til at det medfører økt risiko for stigmatisering og utstøtende mekanismer i barnehage og skole (Befring, 2016). Bevissthet om språkvanskers kompleksitet og de mange utfordringene det kan medføre for barnet i barnehage, skole og et livslangt perspektiv, impliserer at språkvansker er et viktig spesialpedagogisk arbeidsområde, særlig når det gjelder inkludering.

Som analysen og den påfølgende drøftingen antyder, kan pedagoger i barnehage og skole ha stor betydning for barn med språkvansker. Relasjonen dem imellom kan i seg selv bidra til viktig trygghet, som igjen vil ha positiv innvirkning på barnets trivsel, psykiske helse og opplevelse av tilhørighet (Federici og Skaalvik, 2022). Pedagogen kan også være viktig gjennom å bruke innsikt i det interaktive samspeillet mellom språklæring og utvikling av holdninger. Gjennom konstruktive tilbakemeldinger på barns tale der oppmerksomheten er rettet mot innholdet i det han eller hun prøver å formidle, vil dette kunne påvirke og styrke barnets selvtillit og pågangsmot (Befring, 2016). Dette fremhever hvordan det også kan legges til rette for språkutvikling gjennom måten den voksne kommuniserer med barna. Dersom den voksne bruker en responsiv kommunikasjonsstil ved å vise interesse for det barnet kommuniserer, forklare ord og begreper og gi positiv respons på språklige initiativ ved å for eksempel omformulere eller utvide det barnet sier, kan dette støtte språkutviklingen (Rygvold et al., 2019). Måten den voksne møter barnet, og hvordan det tilrettelegges for at barnet får utnyttet og vist sine sterke sider, vil nok påvirke ikke bare barnets psykiske helse, men også holdninger hos jevnaldrende. Funnene i studien tyder på at pedagogen kan ha en viktig rolle i å tilrettelegge for vennskap og horisontale relasjoner (Uthus, 2022), blant annet ved å styrke etablerte vennskap, noe som også er viktig for barnets trygghet og opplevelse av sosial kontinuitet i overgangen barnehage-skole (Broström, 2009). Samtidig, med vissheten om at språkvansker ofte medfører utfordringer med jevnaldningskontakt og vennsapsrelasjoner, virker det viktig med mer kunnskap om hvordan barnehage og skole kan støtte etablering av nye vennskap overfor disse barna. Dette vil nok være spesielt viktig i overgangen barnehage-skole, og særlig i tilfeller der barnet skal starte på en annen skole enn det majoriteten av barnehagegruppa skal.

Studien peker også mot betydningen av at barnehage og skole har kunnskap om hvordan språkarbeid kan tilrettelegges for at det skal tjene barnet både språklig og sosialt, for eksempel ved å fokusere på ordforråd og sosiale ord som er aktuelle i lek med jevnaldrende. Målrettet arbeid med å styrke barnets vokabular og ordkunnskap i førskolealder kan motvirke at forskjeller i vokabular blir stadig større mellom barn med språkvansker og barn uten slike vansker (Lyster, 2008). Et slikt fokus på begreper og ordforråd vil kunne tjene barnet uavhengig av om h*n har impressive, ekspressive eller artikulatoriske vansker, da det er en nær sammenheng mellom språklig forståelse og evne til å uttrykke seg muntlig, altså mellom semantiske vansker og andre typer språkvansker (Befring, 2016). Denne sammenhengen handler om at barn med talevansker kan ha en tendens til å kvie seg for å snakke og ta språklige initiativ, og dermed bli hengende etter også i forhold til ordforråd, begrepsforståelse og den generelle språkutviklingen (Befring, 2016). Også videre i skoleløpet vil barn med språkvansker ha stor nytte av å få styrket begrepsforståelse, ikke minst når akademiske ord blir mer fremtredende i ulike fag, da de kan streve mer enn sine jevnaldrende med å tilegne seg ords mening og utvikle ordforrådet sitt gjennom lesing (Rygvold et al., 2019). Den overordnede målsettingen for arbeid og tiltak overfor barn med språkvansker bør derfor være å legge til rette for at barna kan bruke og utforske språket i flest mulig situasjoner, både gjennom samspill med jevnaldrende og i mer formelle opplæringssituasjoner. På den måten kan økt språkmestring påvirke barnets selvbilde og muligheter for deltakelse i sosiale samspill, og slik kan barnehage og skole skape positive ringvirkninger der de negative konsekvensene av å streve med språk og kommunikasjon svekkes (Rygvold et al., 2019).

Arbeidet med å avdekke språkvansker og tilrettelegge for at barn med språkvansker blir inkludert og får utviklet sine språkferdigheter, krever imidlertid et godt tverrfaglig samarbeid mellom barnehage, skole og eksterne aktører. Funnene fra denne studien tilsier at barnehage og skole i stor grad opplever samarbeidet med eksterne aktører som godt, spesielt når det kommer til å få råd, veiledning og støtte for å kunne imøtekomme de konkrete språkutfordringene de har i barnegruppa. Samtidig gir analysen rom for å diskutere hvordan det tverrfaglige samarbeidet overfor barn med språkvansker kan utvikles og styrkes. Erfaringene informantene i denne studien har, understreker betydningen av at det settes av tid og ressurser til det tverrfaglige samarbeidet, slik at veien til hjelp blir kort. Ut ifra deres beskrivelser, virker det som mye av det tverrfaglige samarbeidet knytter seg til enkeltbarn og individuelle utfordringer. For å kunne arbeide forebyggende, både overfor barn i «gråsonen» og for å redusere konsekvensene barn med språkvansker kan oppleve i et langsiktig perspektiv, er det imidlertid viktig at samarbeidet også knytter seg til systemrettet arbeid. Dette handler både om kompetanseheving og om å skape felles forståelse for hverandre og for de utfordringer barnehagen og skolen opplever (Fandrem og Roland, 2013). I overgangen barnehage-skole innebærer det at skolen får beredskap og verktøy til å kunne ta imot barn med språkvansker de kanskje har begrenset kjennskap til eller erfaring med. Dette krever nok mer enn samarbeid i forbindelse med overgangsmøter eller skriftlig informasjonsoverføring. Det tverrfaglige samarbeidet må, utover å videreføre individuell oppfølging av enkeltbarn, ta sikte på å skape god sammenheng mellom den logopediske oppfølgingen og den ordinære opplæringen. Ved at pedagogen og barnehagen/skolen i sin helhet får mer kunnskap om spesifikke vansker innenfor språk og hvordan de kan tilrettelegges for, kan dette også gagne barn som på et senere tidspunkt kommer med denne språkvansken.

Mange av informantene opplever at samarbeidet mellom barnehage og skole gir muligheter for å bidra til en trygg overgang for barna med språkvansker, særlig ved at overføringsmøter og skriftlig informasjon gir kunnskap om enkeltbarnet og tiltak barnehagen har iverksatt. Slik informasjon kan bidra til kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström 2009; Hogsnes og Moser, 2014) og gi et godt grunnlag for arbeid med tidlig innsats og tilpasset opplæring. Samtidig tyder funnene fra studien på at det foregår lite kommunikasjon og samarbeid utover overlevering av informasjon og samarbeid knyttet til overgangsrutiner. Det er nærliggende å tenke at større grad av kommunikasjon og flere møtepunkt mellom barnehage og skole, kunne styrket relasjonene dem imellom og kunnskapen de har om hverandres arbeidsmåter, læringssyn og praksis. Dette kunne gjort det lettere for skolen og bygge videre på det barnet har lært i barnehagen, som både ville gitt skolen støtte i arbeidet med tidlig innsats, og gjort det lettere for barnet å overføre lærte ferdigheter fra barnehagen til skolen (Ingebrigsten, 2021). Møter mellom barnehage- og grunnskolelærere synes spesielt viktig nå som barnehagelæreres tilgang til arbeid i skolen er mer begrenset, og erfaringer fra informantene tilsier at en voksenperson fra barnehagen kan være viktig både for skolen og tryggheten til barn med språkvansker. Større grad av samhandling mellom barnehage og skole kunne nok også bidratt til større forståelse for, og økt den opplevde verdien av, den skriftlige informasjonen som gis om enkeltbarn fra barnehagen (Ingebrigsten, 2021). Ikke minst kunne nok skolen, med mer kunnskap om barnehagehagegruppa som helhet og relasjonelle aspekt, fått et bedre grunnlag for å sette fornuftige klassesammensetninger og klassestørrelser, som kan være viktig for å gi barn med språkvansker optimale forhold for språk, lytting og deltakelse. Realisering av tidlig innsats og gode overganger kan imidlertid, som tidligere nevnt, også påvirkes av hvorvidt ressurser fra barnehagen følger med barnet i forbindelse med skolestart.

6 Oppsummering

Ved å intervju barnehage- og grunnskolelærere har jeg i denne studien forsøkt å få innsikt i deres arbeid med å støtte barn med språkvansker. I tillegg har jeg ønsket å identifisere mulige forutsetninger og barrierer for et godt tverrfaglig samarbeid overfor disse barna i særlig overgangen barnehage-skole, basert på informantenes erfaringer.

Studien viser at både barnehage og skole i stor grad har en forebyggende og inkluderende praksis overfor barn med språkvansker. Dette kommer både til uttrykk ved at de involverer og kontakter eksterne i tvilstilfeller, ved at de etterstreber å gjøre mest mulig av tiltak og tilpasninger innenfor fellesskapet gjennom arbeid med munnmotorikk, språkleker og fonologisk bevissthet, og forsøker å styrke barnets relasjoner til andre barn. Studien har samtidig pekt på den nære sammenhengen mellom språklig og sosial kompetanse, og betydningen av at barnehage og skole tilrettelegger for at tiltak kan styrke barnet både språklig og sosialt, noe som også vil ha en gjensidig positiv effekt. Med kunnskap om hvordan språkvansker kan påvirke barnet både psykisk og sosialt, som igjen kan prege barnets atferd, kan det være lettere for barnehage og skole å avdekke språkvansker hos barn som forsøker å skjule eller kompensere for disse. I tillegg kan det gi miljøet rundt barnet bedre forutsetninger for å sette i gang tidlige, helhetlige og effektive tiltak. Dette vil ikke bare være viktig for å styrke barnets språk, men også for å motvirke alle utfordringer barnet stadig vil kunne møte som følge av sine språkvansker. Disse utfordringene er ikke minst knyttet til skolefaglige ferdigheter og sosioemosjonelle utfordringer. Forståelsen av språkvansker må derfor ikke bare fokusere

på det rent språklige, men også inkludere kommunikasjon og sosiale og læringsmessige følger. Selv om barn med språkvansker har en biologisk sårbarhet og deres vansker med å bruke språket muntlig og skriftlig kan vedvare, kan miljøet og den tidlige innsatsen ha stor betydning, både for å redusere omfanget av vanskene kan få og bidra til at barnet bevarer tro på seg selv.

For å ivareta barnets behov for sammenheng i overgangen barnehage-skole, viste barnehage- og grunnskolelærerne til betydningen av at barnet fikk bli kjent med skolens fysiske omgivelser og voksne h*n ville komme i møte med i skolen. Også betydningen av å ivareta barnets vennskap og relasjoner fra barnehagen, og videreføre lek, mindre grupper og praktisk-estetiske arbeidsmåter, ble fremhevet som noe barnet kunne kjenne seg igjen i. Selv om informantene hadde litt varierende erfaringer med samarbeid i overgangen barnehage-skole, tydet deres beskrivelser på at de hadde positive erfaringer med de kommunale overgangsrutinene, særlig overfor barna som allerede var kommet inn i det eksterne systemet. Samtidig peker funnene i studien mot at det tverrfaglige samarbeidet i hovedsak knytter seg til informasjonsoverføring om enkeltbarn og tiltak barnehagen har gjennomført, og at det utover dette er liten grad av direkte kommunikasjon mellom barnehage- og grunnskolelærere. Et tettere samarbeid og flere fysiske møtepunkter kunne kanskje bidratt til større grad av kommunikasjonsmessig kontinuitet, og er viktig for at skolen skal kunne tilrettelegge for barn som kanskje har språkvansker som ikke er blitt fanget opp eller diagnostisert i barnehagen. Kunnskap og kompetanse, ikke bare om språkvansker og språkutvikling, men også om hverandres arbeidsmåter og praksis, vil kunne støtte barnehagen og skolens arbeid med å realisere gode overganger og tidlig innsats. I det hele viser studien hvor nært prinsippene om sammenheng, inkludering og tidlig innsats er knyttet til hverandre, da samarbeidet mellom barnehage og skole er sentralt for at barn med språkvansker skal få ivaretatt sine behov i overgangen.

6.1 Betragtninger rundt egen forskning og forslag til videre forskning

Siden mine studenterfaringer knytter seg til grunnskolelærerutdanningen og praksis i grunnskolen, har det vært vanskelig å fremheve studiens tematikk fra barnehagen og eksterne aktørers perspektiv som jeg har mindre kjennskap til. Likevel opplever jeg at det å intervjuer både barnehage- og grunnskolelærere, og få innblikk i deres egne erfaringer, ga rom for å få fram ulike stemmer i tematikken. Slik håper jeg at både barnehage og skole kan kjenne seg igjen i, men også lære noe av, beskrivelsene i denne studien.

Informantenes ulike erfaringer med språkvansker førte til at jeg måtte ha en bred forståelse av språkvanskebegrepet i denne oppgaven. Til videre forskning hadde det vært interessant å få innblikk i PPT/logoped sine erfaringer med samarbeid med barnehage og skole, og pedagogers arbeid med mer spesifikke vansker, for eksempel stamming eller utviklingsmessige språkforstyrrelser. Ikke minst kunne det vært nyttig å fått fremhevet tematikken fra et elevperspektiv, for eksempel ved å se på hvordan unge voksne med språkvansker beskriver opplevelser fra egen skolegang i retrospekt. Dette kunne nok ha bidratt til nyttig kunnskap og konkrete forslag til tilrettelegging basert på unge med språkvansker sin egen stemme.

Litteraturliste

- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag.
- Aukland, S. (2013). *Overgangen barnehage skole*. I Kvello, Ø. (Red.): *Barnas barnehage 1* (2.utg.). Gyldendal
- Befring. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal akademisk.
- Befring (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Beitchman, J.H & Brownlie, E.B. (2014). *Language disorders in children and adolescents*. Hogrefe publishing
- Bele, I. (2008). *Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt*. I Bele (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Damm.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development of disorders of language comprehension in children*. Psychology Press
- Bishop, D. Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., Grist, M. (2017). *Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons.
- Braun, & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2009). *Tilpasning, frigjøring og demokrati*. Første steg, 2, 24-28
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2010). *Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen*. I Kvello (red.): *Barnas barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode. Oslo: Universitetsforlaget.
- Durkin, K og Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behaviour and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78 (5): 1441-1457.
- Egeberg, E. (2022) *Flere språk, flere muligheter – Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Fandrem, H. og Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I Fandrem, H., Fuglestad, O.L.: *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Federici, R.A & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I Uthus, M. (red.). *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Fey, M.C., Long, S.H. & Cleave, P.L. (1994). Reconsideration of IQ criteria in the definition of specific language impairment. I R.V. Watkins & M.L. Rice (red). *Specific language impairments in children (s. 161-178)*. Paul H. Brookes.
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV 1967-02.10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Fricke, Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1141–1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Glavin, Kari & Erdal, Bodil. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge (4.)*. Kommuneforlaget.
- Hagtvet, B. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 196-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hopps. (2014). *Preschool + school + communication = what for educator relationships?* *Early Years*, 34:(4), 405-419
- Ingebrigsten (2021). God avslutning – god begynnelse. Tidlig innsats i overgangen fra barnehage til skole. (s. 111-127). I Lekang, T., Moen, T. (red.). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Johannessen A., Tufte P.A. og Christoffersen L. (2021). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.) Abstrakte forlag as.

- Johansson, I., Ingemarsson, M. I., & Rognlid, W. (2001). Språkutvikling hos barn med språkvansker, 2, Ordstadiet. Info vest.
- Kinge, E. (2018). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kristoffersen, K.E. (2021). *Sammenhengen mellom språkutvikling og lesing og betydningen av tidlig innsats*. I Lekang, T., Moen, T. (red.). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 263-278). Universitetsforlaget.
- Kristoffersen K.E., Rygvold, A.L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E., & Næss, K. A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi* 21 (3), s. 6-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2015). Introduksjon til forskningsintervju. I S. Kvale & S. Brinkmann: *Det kvalitative forskningsintervju*. (s.20-39). Gyldendal Akademisk.
- Lammerthink, I., Boersma, P., Wijnen, F. & Rispens, J. (2017). *Statistical learning in specific language impairment. A meta-analysis*. *Journal of Speech, language and hearing research*, 60 (12), 3474-3486.
- Lian, A. og Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I Bele, (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Damm.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lyster, S.-A. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele. *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Akademisk.
- Løge, I.K. (2013). Kan stille og usikre Guro ha skjulte språkvansker? I Fandrem og Fuglestad (red.): *Barn i utfordringer. Systemtenking og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.

- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende praksis i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir og Hybertsen (red.): *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi.* (s. 251-268). Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T., Moen, T (red.): *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning.* (s. 24-40). Universitetsforlaget.
- NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- NTNU. (2023, 31. mars). Behandle personopplysninger i student- og forskningsprosjekt.
<https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Behandle+personopplysninger+i+student-+og+forskningsprosjekt>
- Næss, K-A. og Zambrana, I.M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I Befring, E., Næss, K. A. B., & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk.* (s. 279-301). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* LOV 1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. og Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I Bele, (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Cappelen Damm.
- Ottem, E. Thorseng, L. A., Duna, K. E., & Green, T. (2002). Språkvansker og Psykisk Helse. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogik*, 80(2-03), 114-124.
<https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2002-02-03-07>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm akademisk.
- Rygvold A-L. (2017). Språk- og talevansker. I Rygvold, A-L & Ogden, T (red.): *Innføring i spesialpedagogikk (5. utg.).* Gyldendal Akademisk
- Rygvold, A-L., Garmann, N-G., von Koss Torkildsen, J., Næss, K-A. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I Befring, E., Næss, K. A. B., & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk.* (s. 301-329). Cappelen Damm Akademisk

- Skaalvik, & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis* (p. 128). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, C. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I Skaalvik og Uthus (red.). *Opplæring til selvstendighet: et sosialt kognitivt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.) Gyldendal Akademisk
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet. Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsnytt. (2020, 20. august). Nesten dobbelt så mange barn får ekstra støtte i barnehagen som i første klasse. <https://www.utdanningsnytt.no/skole-spesialpedagog-spesialpedagogikk/nesten-dobbelt-sa-mange-barn-far-ekstra-stotte-i-barnehagen-som-i-forste-klasse/251743>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I Uthus (red.): *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Wold, A.H. (2008). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I Bele (red.): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Barnehagen og skolens erfaringer med tilrettelegging og samarbeid ov...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
409032

Vurderingstype
Automatisk

Dato
08.12.2022

Prosjekttittel

Barnehagen og skolens erfaringer med tilrettelegging og samarbeid overfor barn med språkvansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Kristin Vegge Maalø

Student

Rikke Forsland

Prosjektperiode

02.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

-
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

INTERVJUGUIDE

Foreløpig problemstilling: «Hvilke tilnærminger har barnehagen og skolen til tilrettelegging for barn med språkvansker, og hvordan erfarer de samarbeid overfor denne elevgruppen i overgangen fra barnehage til skole?»

Tre temaer

- 1) Forståelse av språkvansker og dens konsekvenser
- 2) Språklig og sosial tilrettelegging for barn med språkvansker
- 3) Samarbeid i arbeidet med gode overganger for barn med språkvansker

Oppstart

- Takke for oppmøte
- Litt om meg selv. Gjenta formålet med studien.
- Praktisk informasjon
- Lydopptak og notater underveis
- Konfidensialitet, samtykke, anonymitet, retten til å trekke seg
- Taushetsplikt; informant kan ikke gi opplysninger som kan identifisere enkeltelever
- Det er informantens egne tanker og erfaringer jeg er ute etter. Fasitsvar fins ikke.

Bakgrunnsinformasjon

- Alder, utdanning, arbeidserfaring/arbeidsområder

Tema 1: Språkvansker som begrep og dens konsekvenser

- Når mener du man kan snakke om at et barn har språkvansker?
- I litteratur om temaet språkvansker blir gjerne omtalt som en «skjult» vanske for at den kan være vanskelig å oppdage. Hvordan stemmer denne påstanden overens med dine egne erfaringer og oppfatninger?
- Hvis du tar utgangspunkt i erfaringer du har med barn med språkvansker
- Hvilke behov tenker du disse barna har, og hvordan kan man som pedagog imøtekomme disse behovene?
- Hvilke konsekvenser har du sett at språkvansker medfører?

Tema 2: Tilrettelegging og tiltak for barn med språkvansker

- Hvilke tiltak setter dere i verk når det er bekymringer knyttet til språkferdigheter? Altså med tanke på forebyggende arbeid?
- Hvilket arbeid foregår på din skole/i din barnehage når det gjelder tiltak for barn dere vet har språkvansker (de som har rett på spesialundervisning).
- ➔ Hvordan organiseres denne tilretteleggingen?
- I tilrettelegging for barn med språkvansker; hva er det dere vektlegger?
- Hvordan tenker du barnehagen/skolen kan hjelpe de med språkvansker med å etablere vennskap og delta i sosiale fellesskap?
- ➔ Hvilke utfordringer har du erfart med dette arbeidet?
- ➔ Forutenom vennskap, hva tenker du er viktig å fokusere på i tilrettelegging når det gjelder trivsel og den psykiske helsen til barn med språkvansker?
- Hvordan trygger og involverer dere barna med språkvansker og deres foreldre i arbeidet med å skape en god overgang fra barnehage til skole?

Tema 3: Samarbeid barnehage/skole/eksterne aktører

- Hva tenker du skal til for at barnehagen og skolen sammen skal kunne imøtekomme behovene barn med språkvansker har i overgangen fra barnehage til skole?
- Hvordan erfarer du kommunikasjonen og samarbeidet mellom barnehage og skole, overfor barn man har bekymring for knyttet til språk?
- Hvorvidt opplever du at rutiner knyttet til informasjonsoverføring av observasjoner og kartlegginger fungerer?
- I den kommunale planen for overgangen mellom barnehage og skole, nevnes betydningen av at man skaper forbindelseslinjer mellom barnehage og skole for å bidra til en opplevelse av sammenheng.
- Hva tenker du er sentralt for at barnehagen skal kunne forberede barna med språkvansker på videre skolegang, og for at skolen skal kunne bygge videre på deres tidligere erfaringer?
- Hvordan erfarer dere samarbeidet med eksterne instanser som PPT og logoped i overfor barn med språkvansker i overgangen barnehage-skole?
- Hvilket ansvar tenker du ligger på barnehage- og skoleledelsen har når det kommer til å tilrettelegge for samarbeid og gode overganger for barn med språkvansker?

Avslutning/avrundende spørsmål

- Hvordan tenker du at samarbeidet mellom barnehage og skole og mellom barnehage/skole og eksterne aktører kan utvikles for å skape bedre overganger for barn med språkvansker?
- Oppsummerer kjapt samtalen (som en forsikring på at jeg har forstått informantens rett)
- Noe du vil tilføye? Spørsmål til prosjektet eller kommentarer til intervjuet?
- Minne om kontaktinfo og takke for deltakelse og samarbeid

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagen og skolens tilrettelegging og samarbeid overfor barn med språkvansker»?

Mitt navn er Rikke Forsland. Jeg er student ved institutt for lærerutdanning ved NTNU og skal våren 2023 arbeide med en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehage- og grunnskolelæreres arbeid og erfaringer med barn med språkvansker, og samarbeidet mellom barnehage og skole i arbeidet med å realisere tidlig innsats og gode overganger for disse barna. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer innsikt i hvordan ansatte i barnehage og skole tilrettelegger for barn med språkvansker, samt hvordan de erfarer dette arbeidet og samarbeidet mellom barnehage og skole i arbeidet med tidlig tilrettelegging og gode overganger for disse barna. Ønsket mitt er blant annet å få fram barnehagelærere og grunnskolelæreres egne tilnærminger til og erfaringer med språkvansker og samarbeidet dem imellom. Ut ifra vil jeg forhåpentligvis kunne si noe om hva god tilrettelegging for barn med språkvansker forutsetter av kompetanse og samarbeid. Prosjektet skal resultere i en masteroppgave i spesialpedagogikk som en del av grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU Trondheim. Den foreløpige problemstillingen for oppgaven er: *«Hvilke tilnærminger har barnehagen og skolen til tilrettelegging for barn med språkvansker, og hvordan erfarer de samarbeid overfor denne gruppen i overgangen fra barnehage til skole?»*

For å bedre grunnlaget og mulighetene for å svare på problemstillingen, vil følgende forskningsspørsmål bli retningsgivende for spørsmålene i intervjuet:

- 4) Hvilken forståelse har barnehage- og grunnskolelærere av språkvansker og dens konsekvenser?
- 5) Hvilke tilnærminger har barnehage- og grunnskolelærere til faglig og sosial tilrettelegging for barn med språkvansker?
- 6) Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelæreres samarbeid/kommunikasjon seg imellom og mellom dem og eksterne aktører i arbeidet med tilrettelegging og gode overganger for barn med språkvansker?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å fremme barnehage- og grunnskolelæreres stemme og betydningen av at den blir synlig og hørt. Du blir spurt fordi du enten er barnehagelærer eller grunnskolelærer som har erfaring generelt, og erfaring med barn med språkvansker spesielt. For grunnskolelærere som vil delta i studien er erfaring med kontaktlærerverv på småtrinn ønskelig. I første omgang er det 5-6 skoler og 5-6 barnehager som kommer til å bli spurt om de har ansatte som ønsker å stille som informanter til mitt forskningsprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning i Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil vare ca. 45 minutter. Sted for intervjuet kan avtales nærmere i tråd med dine ønsker. Spørsmålene vil dreie seg om dine tanker rundt språkvanskers konsekvenser, tilnærminger til språklig og sosial tilrettelegging overfor barn med språkvansker, og erfaringer med samarbeid i arbeidet med tilrettelegging og gode overganger for gruppen. Med samarbeid menes her både samarbeidet mellom barnehagen og skolen, og samarbeidet med eksterne aktører som PPT og logoped. Jeg tar lydopptak med båndopptaker, og eventuelt noen skriftlige notater fra intervjuet ved behov.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun databehandler/forsker, altså jeg, og mine veiledere, Kristin Vegge Maalø og Kåre Hauge, som vil ha tilgang til dine opplysninger. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil disse bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke komme fram opplysninger i oppgaven som kan avsløre hvem du er. Opplysninger, som stilling, kjønn og erfaring, vil imidlertid kunne framkomme i publikasjonen, blant annet for å skille mellom ulike informanter og deres utsagn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er levert og godkjent, i slutten av juni 2023. Opplysningene i forskningsprosjektet vil da være anonymisert. Persondata som er hentet inn til prosjektet, det vil si lydopptak fra intervju, vil imidlertid bli slettet etter transkripsjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi 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

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

- Rikke Forsland (prosjektansvarlig) på e-post: rikkefo@stud.ntnu.no eller telefon: 90237750.
- Hovedveileder for prosjekt: Kristin Vegge Maalø på e-post: kristin.maalo@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (personvernombud ved NTNU) på e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

Rikke Forsland ved institutt for lærerutdanning ved NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Barnehagen og skolens tilrettelegging og samarbeid overfor barn med språkvansker**», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

