

Språkvansker i barnehagen

Hvordan barnehagelærere avdekker tegn til språkvansker

Charlotte Christine Eriksen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, mai 2018

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på studiet mitt. Det har vært en prosess som til tider har vært hektisk og krevende, men samtidig veldig lærerik og spennende. Gjennom denne masteroppgaven har jeg fått fordype meg i et tema som jeg brenner for og synes er utrolig interessant, og jeg har tilegnet meg mye kunnskap. Det kjennes godt å endelig være i mål, og jeg føler meg nå klar for nye utfordringer innenfor et spennende fagfelt.

Jeg vil takke de fem informantene som har stilt opp på intervju og hjulpet meg med datainnsamlingen som ligger til grunn for denne studien. Deres bidrag har gjort at jeg kunne gjennomføre dette forskningsprosjektet.

En stor takk rettes også til min veileder, Bent-Cato Hustad, for mange gode diskusjoner, innspill og tilbakemeldinger underveis som har hjulpet meg videre når det har vært behov for det.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for støtte og oppmuntring. Spesielt min samboer og våre barn, som har vært støttende og tålmodige når hodet og tankene har vært andre steder, og gitt meg gode avkoblinger med lek, latter, samtaler og aktiviteter.

Tromsø, mai 2018.

Charlotte Christine Eriksen

Sammendrag

Denne studien handler om språkvansker, og tar for seg barnehagelæreres praksis rundt å avdekke tegn til språkvansker hos barn i barnehagen. Studien tar sikte på å belyse noen barnehagelæreres tanker og erfaringer rundt dette temaet.

I oppgavens teorigrunnlag presenteres aktuell teori og forskning om språkutvikling og språkvansker hos barn, blant annet kjennetegn for språklig utviklingsforstyrrelse (spesifikke språkvansker) og dysleksi. Videre trekkes barnehagens arbeid med språk og identifisering av språkvansker inn, og debatt rundt kartlegging blir også omtalt.

I denne studien er det benyttet kvalitativ forskningsmetode. Utvalget består av fem pedagoger som alle har barnehagelærerutdannelse, og arbeider i ulike barnehager. For innhenting av data er det benyttet semistrukturert intervju. Her ble pedagogene blant annet spurt om hvordan de arbeider med språk og hva de gjør ved mistanke om språkvansker hos barn, samt spørsmål knyttet til kompetanse om språkvansker.

Det kommer frem i funnene at informantene i stor grad benytter seg av kunnskap basert på erfaring fra arbeid med mange barn i barnehagealder, samt teoretisk kunnskap, når det gjelder å avdekke tegn til språkvansker hos barn. Informantene forteller om et fokus på språk som står sentral gjennom hele barnehagedagen. Betydningen av et godt foreldresamarbeid trekkes frem som avgjørende, særlig i tilfeller hvor barnet har behov for ekstra oppfølging og støtte. Informantene ga også flere beskrivelser av deres forståelse av begrepet språkvansker som samsvarer med det teoretiske grunnlaget. Samtidig var det betydningsfulle momenter knyttet til språkvansker som ikke ble omtalt i like stor grad. Det var enighet blant samtlige informanter om at det er behov for økt kompetanse i barnehagen om temaet språkvansker.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemformulering.....	2
1.3	Begrepsavklaringer og avgrensninger	2
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	TEORETISK GRUNNLAG.....	5
2.1	Barns språk og språkutvikling	5
2.2	Språkvansker hos barn.....	6
2.2.1	Kjennetegn for språklige utviklingsforstyrrelser/SUF	7
2.2.2	Kjennetegn for dysleksi.....	9
2.2.3	Sameksisterende forstyrrelser	11
2.3	Språkarbeid i barnehagen	12
2.3.1	Identifisering av språkvansker	13
2.3.2	Debatt rundt kartlegging.....	16
3	METODE	18
3.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag	18
3.2	Valg av forskningsdesign	19
3.3	Det kvalitative forskningsintervju	19
3.3.1	Forberedelser før datainnsamling.....	20
3.3.2	Rekruttering av informanter	20
3.3.3	Intervjuguide	22
3.3.4	Prøveintervju	22
3.3.5	Gjennomføring av forskningsintervjuene.....	23
3.4	Analyse.....	24
3.4.1	Transkripsjon.....	24
3.4.2	Koding og kategorisering	25

3.5	Kvalitetskriterier	26
3.5.1	Reliabilitet	26
3.5.2	Validitet	27
3.5.3	Etiske betraktninger	28
4	RESULTAT OG DRØFTINGSDEL	29
4.1	Språkvansker	29
4.2	Språkarbeid i barnehagen	34
4.2.1	Forebyggende arbeid	36
4.3	Kartlegging av språkvansker	42
4.4	Foreldresamarbeid	46
4.5	Kompetanse	51
5	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	55
5.1	Forslag til videre forskning/arbeid	58
6	REFERANSER	59
	Vedlegg 1	63
	Vedlegg 2	65
	Vedlegg 3	66
	Figur 1. Etter Bloom og Lahey (1978)	6

1 INNLEDNING

Det har lenge eksistert en «vente og se»-holdning til barns språkutvikling. Andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger så høy på 10. trinn som på 1. trinn, og denne fordelingen har vært relativt stabil i flere år (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For en forholdsvis stor andel av elevene vil spesialundervisningen knytte seg til vansker med språk. Dette står i motsetning til at grunnlaget for læring legges tidlig, samt viktigheten av tidlig innsats. Kunnskapsdepartementet presiserer at tidlig innsats skal forstås både som «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10).

De fleste barn tilegner seg språk uten problemer, og blir raskt gode samtalepartnere både for voksne og barn. En del barn utvikler seg derimot senere enn sine jevnaldrende og opplever vansker med språket, som igjen kan føre til ytterligere problemer med skolefag og sosiale relasjoner (Magnus mfl., 2008). Flere internasjonale studier har funnet betydelig stabilitet i leseferdigheter gjennom barne- og ungdomsårene, og leseferdigheter ved utløpet av grunnskolen ser ut til å predikeres av språklige ferdigheter i barnehagen. Barn med et godt språk ved skolestart synes dermed å profittere mer på skolens språklige opplæringstilbud, enn barn med et svakt språk (Grøver, 2006). Barnehagen får derfor en unik og avgjørende rolle, spesielt når 91,1 prosent av barn i barnehagealder går i barnehage. De fleste barna tilbringer også mye tid i barnehagen, da 95 prosent har heltidsplass (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det vil derfor være viktig å se på hva barnehagen kan gjøre for å gi alle barn en god språklig start.

Denne studien tar for seg forståelsen av språkvansker i barnehagen, og tar sikte på å belyse noen barnehagelæreres arbeid, tanker og erfaringer rundt å avdekke språkvansker i barnehagen. I tillegg vil ulike former for språkarbeid omtales. Gjennom denne studien ønskes det å tilføre fokus til et område som etter min erfaring ikke blir vektlagt nok.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne oppgaven er en interesse for barns utvikling, da særlig innenfor språk, og for deres trivsel. Med min egen utdanningsbakgrunn som barnehagelærer opplever jeg barnehagen som et sted med store muligheter, spesielt for tidlig innsats, på mange områder. Gjennom min videreutdanning hvor vi hadde fordypning i et emne om språkvansker og dysleksi, opplevde jeg å tilegne meg mye ny kunnskap om språk og språkvansker. I tillegg ble

jeg opptatt av de mulighetene rundt forebyggende tiltak som kan være mulig å sette i gang med allerede i barnehagealder. For meg oppsto det da en interesse i å undersøke hvilke erfaringer og tanker barnehagelærere har rundt temaet språkvansker i barnehagen, og hvordan de arbeider med å avdekke tegn til språkvansker. Ved å sette fokus på forebygging av språkvansker i barnehagealder, vil barn kunne møte på skolen med et bedre utgangspunkt til å kunne mestre skolehverdagen.

1.2 Problemformulering

I denne studien rettes det fokus på barnehagelæreres forståelse av begrepet språkvansker, samt deres erfaringer og arbeid rundt å oppdage barn med språkvansker.

Opgavens problemstilling er følgende:

Hvilken praksis har barnehagelærere knyttet til å avdekke tegn til språkvansker hos barn i barnehagen?

For å belyse problemstillingen er det utarbeidet noen forskningsspørsmål som ønskes svar på:

- Hvordan forstår barnehagelærere begrepet språkvansker?
- Hvilket fokus har barnehagelærere på språkarbeid i barnehagen?
- På hvilken måte samarbeides det med foreldre ved bekymringer om språkvansker?
- Hvordan opplever barnehagelærere sin kompetanse om språkvansker?

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Det overordnede temaet i oppgaven er språkvansker. Terminologi og definisjoner knyttet til vansker på dette området blir ofte omtalt på ulike måter. Mangelen på enighet om terminologi og kriterier for barns språklige vansker er i forskningsfeltet ansett som et stort problem, som både kan påvirke muligheten til å identifisere barn som trenger støtte og være til hinder for forskning (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & Consortium, 2017). I et forsøk på å løse dette problemet samlet nylig en gruppe sentrale, internasjonale forskere på feltet seg som et ekspertpanel og kom til enighet om terminologi og begreper som er anbefalt å være gjeldende. Bishop mfl. (2017) foreslår at skal man gå bort fra den mye brukte betegnelsen «Specific Language Impairment»/SLI (spesifikke språkvansker/SSV), og erstatte den med betegnelsen «Developmental Language Disorder»/DLD (språklig utviklingsforstyrrelse/SUF).

I betegnelsen «Developmental Language Disorder» refererer «Developmental» (utviklende, utviklingsmessig) til det faktum at tilstanden kommer til syne i løpet av utviklingen, i motsetning til å være en tilstand som er forbundet med en kjent medisinsk/medfødt årsak (Bishop mfl., 2017). Bishop (2017) begrunner valget om å gå bort fra «Specific» (spesifikk) med at bruken av begrepet kan føre til antagelser om at barnet ikke kan ha andre vansker annet enn med språket. Bishop mfl. (2017) sier om endringen fra «Impairment» (vansker) til «Disorder» (forstyrrelse) at det er en term som er assosiert med større seriøsitet og betydning, da det stemmer mer overens med hvordan andre nevrologiske utviklingsmessige forstyrrelser betegnes, eksempelvis autismspekterforstyrrelser.

På bakgrunn av de nylige endringene har jeg i min masteroppgave valgt å benytte meg av denne nye betegnelsen. Jeg omtaler med andre ord spesifikke språkvansker som *språklig utviklingsforstyrrelse* og det vil, i tillegg til *dysleksi*, være de språkbaserte vanskene eller forstyrrelsene jeg har valgt å fokusere på i oppgaven. Når det gjelder betegnelsen språkvansker, foreslår Bishop mfl. (2017, s. 1070) å ta i bruk termen «Language Disorder», som da kunne vært oversatt til «språkforstyrrelser» på norsk, som et overordnet begrep for språklige problemer hos barn som er ikke er knyttet til lite eksponering av språk eller i tilfeller hvor det er sannsynlig at barnet vokser fra problemene. Jeg vil likevel anvende betegnelsen *språkvansker*, da dette er det begrepet som jeg opplever som mest benyttet her til lands, både i praksisfeltet og i faglitteratur, og som jeg også benyttet meg av i møte med informantene i oppgavens undersøkelse i 2016/2017. Når det er sagt er det ikke usannsynlig at eksempelvis «språkforstyrrelser» vil være betegnelsen man vil gå over til i Norge på sikt.

I problemformuleringen benytter jeg meg av begrepet praksis, sett i sammenheng med barnehagelærere og deres arbeid. Om ansvar og roller i barnehagen sier Kunnskapsdepartementet (2017, s. 15) at «barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver». Dette innbefatter følgelig en tillit til barnehagelæreres kompetanse i deres utøvelse av profesjonen. Thoresen (2015, s. 80) poengterer at utdanningen skal gi barnehagelærere et teoretisk fundament, samt litt praktisk øvelse, men at mye må læres gjennom selve yrkesutøvelsen i barnehagen. Grimen (2008, s. 76) hevder praktisk kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn, og at kunnskapen er knyttet til kunnskapsbæreren og brukssituasjonen. Dette samsvarer med Lauvås og Handal (2014, s. 25), som viser til Løvlies (1974) analyse av praksis og «praksistrekanten», hvor hovedpoenget er at praktisk virksomhet er noe mer enn selve handlingene som bedrives. Det vide praksisbegrepet omfatter ulike nivåer eller aspekter,

bestående av handlinger, begrunnelser for handlinger (både erfarings- og teoribaserte) og etisk rettferdiggjøring (verdier). Dermed kan man si at enhver barnehagelærer har en «praksisteori» om pedagogisk arbeid med barn, som er styrende for pedagogisk praksis (Carson & Birkeland, 2017). Dette ligger til grunn for den betydningen av begrepet «praksis» jeg anvender i min masteroppgave.

Når det gjelder avgrensninger, har jeg på grunn av oppgavens omfang valgt bort temaet språkvansker og flerspråklighet.

1.4 Oppgavens struktur

I oppgavens første del beskrives oppgavens teorigrunnlag. Her vil litteratur og forskning rundt språk og språkvansker presenteres. Videre vil arbeid med språk og språkvansker i barnehagen trekkes inn. I siste del av kapittelet vil debatt rundt språkkartlegging diskuteres.

I andre del av oppgaven fremstilles studiens metode. Studiens metodiske tilnærming blir presentert med vitenskapsteoretisk grunnlag og begrunnelse for valg av forskningsdesign. Videre vil gjennomføringen av forskningsintervjuene beskrives, med en redegjørelse for hvordan datainnsamlingen ble gjort, bearbeidet og tolket. Til slutt vil studiens validitet og reliabilitet bli vurdert.

I oppgavens tredje del vil funnene bli presentert og drøftes opp mot aktuell teori og forskning knyttet til oppgavens teorigrunnlag.

I den fjerde delen av oppgaven sammenfattes studiens funn i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og tanker om videre forskning på feltet vil også presenteres.

2 TEORETISK GRUNNLAG

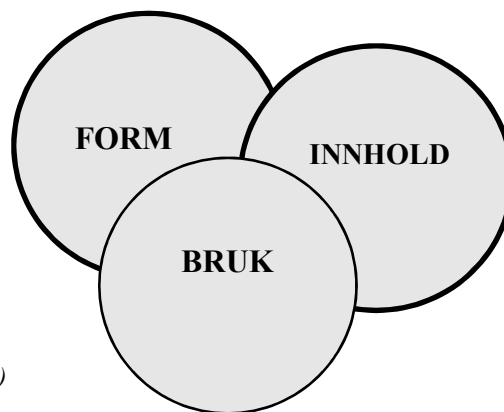
I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: «*Hvilken praksis har barnehagelærere knyttet til å avdekke språkvansker hos barn i barnehagen?*». Jeg vil starte med en redegjørelse av de forhold som har betydning for barns språkutvikling, samt beskrive i korte trekk hvordan språket er bygd opp. Videre presenteres begrepet språkvansker, og deretter vanskene språklig utviklingsforstyrrelse og dysleksi gjennom ulike definisjoner og kjennetegn, samt tidlige tegn ved disse vanskene. Dette settes så inn i en barnehagekontekst, med fokus rettet mot språkarbeid i barnehagen og identifisering av språkvansker. I siste del av kapittelet tar jeg kort opp debatten rundt kartlegging i barnehagen.

2.1 Barns språk og språkutvikling

Språket er unikt for mennesker, og er det særtrekket som på en grunnleggende måte skiller mennesker fra andre arter (Tetzchner, 2012). Å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv, og det har en avgjørende betydning i den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklingen (Høigård, 2013). Samtidig som språket utvikler oss, kan et dårlig utviklet språk hemme vår utvikling (Lyster, 2013).

Gjennom tidene har teoretiske tilnærminger til hvordan barn flest tilegner seg språket hatt varierende fokus på betydningen av arv og miljø. *Nativistene* holdt fast ved at språkutviklingen først og fremst var et resultat av biologisk modning, mens *empiristene* la vekt på miljøets innflytelse, der forståelsen var at barn lærer språk gjennom imitasjon og forsterkning (Hagtvet, 2004). I *sosialinteraksjonistisk* teori understrekes betydningen av samspillet mellom individ og miljø i språkutviklingen. Hagtvet (2004, s. 112) viser til Ratner og Bruner (1978) som sier barn lærer språk fordi de er sosiale vesener som både ønsker å forstå og gjøre seg forstått, og fordi de er omgitt av voksne som trekker dem med i meningsfulle dialoger. Vi vet også i dag at barn helt fra fødselen er innstilt på kontakt og kommunikasjon, og at omsorgsgiveren spiller en viktig rolle. I samspillet mellom omsorgsgiver og barn foreligger det, normalt sett, en synkronisert utveksling av blikk, bevegelser, lyder og mimikk. Grunnlaget for videreutvikling av mellommenneskelig kommunikasjon og gjensidig forståelse, ligger i dette tidlige samspillet (Trewarthen, referert i Rye, 2002, s. 60). Språkutviklingen vil derimot være spesielt utsatt for barn som opplever begrenset sosial interaksjon og fravær av følelsesmessig tilknytning de første leveårene, og barnet vil stå i stor fare for å utvikle et mangelfullt språk (Culp mfl., 1991).

Barns språktilegnelse kan dermed sies å være et resultat av et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, kulturelle og sosiale forhold. Det at så mange ulike forhold avgjør hvordan et barn utvikler språket sitt, medfører at det også vil være store variasjoner innenfor den såkalte normale utviklingen (Lyster, 2013). Selv om spennet for hva som er normalt er stort, er det noen steg i språkutviklingen som kan forventes ved de ulike alderstrinnene. For å kunne arbeide med og vurdere et barns språk og språklige utvikling, vil kunnskap om hvordan språket utvikler seg i de tidlige barneårene være nødvendig. Bloom og Lahey (1978) har utarbeidet en modell som illustrerer relasjonen mellom de ulike hoveddelene eller komponentene som språket består av: *innhold, form og bruk*. Rygvold (2012, s. 325) beskriver komponentene, og sier at språkets formside består av fonologi (språklyder), morfologi (ordlagning, ordbøyning) og syntaks (setninger, setningsledd). Videre handler pragmatikk om hvordan språket brukes i ulike situasjoner, mens språkets innhold, eller semantikk, dreier seg om ord og ordkombinasjoners betydning.



Figur 1. Etter Bloom og Lahey (1978)

Lyster (2013, s. 72) slår fast at disse komponentene «samspiller med hverandre på forskjellige måter til ulike tider i et barns språkutvikling, men er alle avhengig av hverandre». En slik inndeling av språkets komponenter er grunnleggende for å kunne beskrive språkutviklingen og for å kunne forstå vansker med språket (Bloom & Lahey, 1978, s. 11).

2.2 Språkvansker hos barn

Språkvansker er en vanlig samlebetegnelse på de varierte problemene vi finner hos barn som av ulike grunner ikke utvikler språket som forventet (Rygvold, 2012). Nilsen og Monsrud (2010) sier at språkvansker hovedsakelig arter seg som problemer med å forstå og/eller produsere språk, og det kan ifølge Rygvold (2012, s. 326) derfor beskrives som en brist i én

eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem.

Det skilles gjerne mellom to former for lærevansker; generelle- og spesifikke lærevansker. Generelle lærevansker handler om en svikt i flesteparten av de kognitive funksjonene, og kommer til uttrykk i vansker med å tilegne seg ferdigheter på flere områder. Spesifikke lærevansker kjennetegnes ved vansker med å tilegne seg ferdigheter innenfor et avgrenset område, til tross for normal intelligens (Hulme & Snowling, 2009). Språkvansker kan grovt sett deles i to undergrupper relatert til de nevnte formene for lærevansker:

1. Generelle språkvansker, hvor språkvansken er en konsekvens av eller er forbundet med en annen diagnose/funksjonshemming.
2. Språklige utviklingsforstyrrelser (spesifikke språkvansker), hvor språkvansken er barnets primære problem og ikke forventet ut fra barnets øvrige utvikling (Rygvoid, 2012).

En annen språkbasert vanske er dysleksi, som i likhet med språklig utviklingsforstyrrelse, betegnes som en spesifikk lærevanske. Både språklige utviklingsforstyrrelser og dysleksi er vansker man hyppig vil møte på hos barn, og ifølge Hulme og Snowling (2009) rammer dysleksi omtrent 3-6 % av alle barn og språklige utviklingsforstyrrelser anslås til å ligge på en plass mellom 3-6 % også. Begge vanskene rammer tilsynelatende flere gutter enn jenter.

Bishop og Snowling (2004) har i en artikkel drøftet forholdet mellom språklig utviklingsforstyrrelse og dysleksi, som lenge har blitt beskrevet som to separate vansker. Det kommer frem at det i de senere årene har det skjedd en del endringer i hvordan vanskene defineres og kjennetegnes. Dette har ført til at man nå ser tendenser til sammenslåing av vanskene, hvor språklig utviklingsforstyrrelse og dysleksi anses som ulike ytringsformer av samme underliggende problem. Forfatterne konkluderer i artikkelen likevel med at til tross for nære likheter mellom vanskene, er det et klart skille mellom vanskeligheter som omfatter produksjon og forståelse av talespråk og relativt avgrensede problemer med leseferdighet, noe som gjør det mest nyttig å beholde avgrensningen mellom dem.

2.2.1 Kjennetegn for språklige utviklingsforstyrrelser/SUF

Språklig utviklingsforstyrrelse synes å være en genetisk betinget tilstand, noe både familiestudier og tvillingstudier viser til (Bishop & Snowling, 2004). Bishop mfl. (2017) sier betegnelsen språklig utviklingsforstyrrelse (heretter kalt SUF) brukes for barn der den

talespråklige utviklingen er svakere enn forventet, og ikke står i samsvar med andre utviklingsområder, uten noen åpenbar grunn. Bishop mfl. (2017) anbefaler videre at SUF skal gjelde i tilfeller hvor det er sannsynlig at barnets språklige problemer vil *vedvare*, ha en *betydelig innvirkning* på sosiale interaksjoner i hverdagen eller utdanningsprogresjon, og *ikke* kan settes i sammenheng med en kjent medisinsk tilstand. Når det gjelder faktorer som i enkelte miljøer har fungert som ekskluderende for diagnosen, er det kun språkforstyrrelser med sammenheng til medisinske tilstander som skal skilles fra SUF. Tilstedeværelse av biologiske- eller miljømessige risikofaktorer utelukker ikke SUF, det samme gjelder for sameksisterende forstyrrelser hos barnet eller lavere ikke-verbale evner (Bishop mfl., 2017, s. 1068).

Ifølge Hulme og Snowling (2009, s. 143) kjennetegnes SUF hos barn med at de har relativt store vansker innenfor flere språkområder, slik som ordforråd, grammatikk og fonologi. De fleste talespråklige feilene barn med SUF gjør, er samme type feil som yngre barn med en normal språkutvikling gjør. Bishop (2014) sier eksempelvis om bøyning av verb at studier viser at problemet for barn med SUF ikke ligger i *hvordan* verb skal bøyes, men det å bøye dem i *riktig tid*. På engelsk kan det for eksempel være utfordrende å bøye verb i fortid og vite når fortidsendelsen *-ed* skal brukes. Dette da verb ikke alltid bøyes i fortid, selv om handlingen som beskrives er i fortid, slik som «*I saw him **jump***», og ikke «*I saw him **jumped***» (Bishop, 2014, s. 2). En typisk feil i fortidsbøyning hos norske barn er at de overgeneraliserer og innlemmer for mange verb i gruppen av svake verb. For eksempel kan mange heller si at «*jeg **gådde***» enn den riktige preteritumsendelsen for verbet «å gå» som er «*jeg **gikk***». Dette er en vanlig bøyingsfeil som mange barn gjør, og som de etter en tid vil oppdage og da justere seg til den riktige formen (Høigård, 2013). Men til forskjell fra barn med en normal språkutvikling, vil ikke barn med SUF nødvendigvis gå over til den riktige formen etter forventet tid. Andre eksempler på vansker er eksempelvis på det fonologiske området, hvor Bishop og Snowling (2004) nevner at svakheter i det fonologiske minnet ofte ses hos barn med SUF. Det samme gjelder vansker på det semantiske området, hvor for eksempel barn med SUF kan ha problemer med å forstå en tekst, selv om de har lest den nøyaktig. Også syntaktiske vansker er vanlige, og barn med SUF produserer ofte bare enkle setninger, og har problemer med å forstå mer komplekse setningsstrukturer. Det kan virke sannsynlig at de overnevnte vanskene har en innvirkning på dårlig leseforståelse hos barn med SSV (Bishop & Snowling, 2004, s. 876).

Når det gjelder tidlige kjennetegn på SUF er forsinket språklig utvikling vanlig. Ifølge Hulme og Snowling (2009) begynner barn med normal språkutvikling å si sine første ord når de er rundt 1 år (ettordsstadiet), og når barna er rundt 1 ½ - 2 år begynner de å sette sammen ord til små ytringer (toordsstadiet). For barn med SUF skjer denne utviklingen imidlertid senere. Gjennomsnittsalderen for at de sier sine første ord er omtrent 2 år, og ytringer med flere ord kommer enda senere. Det typiske mønsteret for den tidlige språkutviklingen hos barn med SUF er med andre ord en sen utvikling av ettords-ytringer og en forsinket læring av toords-ytringer (Hulme & Snowling, 2009, s. 142). Mye tyder på at tidlig iverksettelse av forebyggende tiltak vil øke sjansen for et godt resultat (Rygvold, 2012).

2.2.2 Kjennetegn for dysleksi

Betegnelsen dysleksi betyr «vansker med skrevne ord» (dys = vansker, lexia = «ord») (Høien & Lundberg, 2012). Dysleksi ble beskrevet første gang i 1896, da med betegnelsen ordblindhet, og antagelsen den gang var at vanskene hadde opphav i det visuelle. I dag er det derimot stor enighet om at dysleksi er knyttet opp mot vansker med språkets lydstruktur (Lyster, 2012, s. 16). Nilssen (2010) sier at hovedkjennetegnet for dysleksi er lese- og skrivevansker, men at forskning også har vist at tilstanden ikke er begrenset til vansker med å lære å lese og skrive. Dysleksi er i likhet med SUF, en genetisk betinget tilstand, det vil si at man er født med en risiko for å utvikle dysleksi. Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon (2004) viser til studier som angir at risikoen for å utvikle dysleksi er åtte ganger høyere hos barn der det er lesevansker i familien. Avhengig av påvirkningen fra flere forhold, slik som språklige og sosiale faktorer, vil denne risikoen slå ut i ulik grad (Lyster, 2012). Når det gjelder definisjonen på dysleksi har den vært mye diskutert og endret grunnet viktige funn på forskningsfeltet. Forskergruppen Lyon, Shaywitz og Shaywitz kom i 2003 med en ny utgave av sin tidligere definisjon på dysleksi fra 1994. Den nye og etter hvert mye brukte definisjonen var som følger:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading

experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2).

Dysleksi blir her definert som en spesifikk lærevanske. Årsaken ligger i det nevrobiologiske, og ses ved at nevrobiologisk bearbeiding av bestemte typer informasjon foregår annerledes hos personer med dysleksi (Lyster, 2012, s. 17). Dysleksi kjennetegnes primært ved vansker med nøyaktig og/eller flytende ordgjenkjenning (ordlesing) og av svake ferdigheter innenfor staving og ordavkodning. Disse vanskene skyldes vanligvis svakheter i de fonologiske ferdighetene, som ofte er uventet sett i forhold til personens andre kognitive ferdigheter og tilgang på undervisning. De sekundære vanskene kan være problemer med leseforståelsen og mindre leseerfaring, som igjen kan begrense utvikling av ordforråd og bakgrunnskunnskaper.

Ifølge Lyster (2012, s. 18) kan de fonologiske svakhetene eller vanskene som følger med dysleksi vise seg i ulik grad, og vanskene er knyttet til følgende områder:

- **Fonologisk bevissthet/ekspressiv fonologisk prosessering** – Evnen til å være bevisst ords lydstruktur og å kunne identifisere de enkelte lydene i ord. For eksempel hvis et barn kan høre at et ord ikke hører sammen med et utvalg ord som rimer på hverandre, er barnet bevisst på enkeltlydene og har en form for fonologisk bevissthet.
- **Fonologisk minne/verbal hukommelse** – Minne for fonologiske elementer som blir muntlig presentert. For eksempel hvis et barn kan huske alle ord i en ordrekke innehar barnet et bedre fonologisk minne enn barnet som ikke husker dem.
- **Fonologisk bearbeidingshastighet/verbal prosesseringshastighet** – Den tiden som behøves for å bearbeide lydstrukturen i språket. For eksempel vil et barn som bruker kortere tid enn et annet barn på å benevne en rekke med bokstaver, inneha en bedre fonologisk bearbeidingshastighet enn barnet som bruker lengere tid (Lyster, 2012, s. 18).

I dag er det ikke vanlig å snakke om dysleksi i barnehage-sammenheng. Likevel tyder mye på at allerede i barnehagealder kan risikoen for å utvikle dysleksi med relativt stor sannsynlighet identifiseres (Lyster, 2012). Hulme og Snowling (2009) sier svikten på det fonologiske området hos barn med dysleksi kan oppdages før barnet har lært seg å lese. Dette stemmer overens med en studie gjennomført av Scarborough (1990), som undersøkte 32 barn med risiko for å utvikle dysleksi grunnet dysleksi i familien. Så mange som 20 av de 32 risikobarna utviklet dysleksi, og allerede ved 2 ½ årsalder viste disse barna tegn til

uttaleproblemer og en svakere setningsproduksjon. Ved 3 år viste de samme barna problemer med ordforståelse og benevning av objekter, og når barna var 5 år hadde de svakere bokstavkunnskaper, fonologisk bevissthet og ferdigheter i benevning av objekter. Flere studier inspirert av Scarborough har funnet lignende resultatet, blant annet Snowling, Gallagher og Frith (2003) i en studie av 56 barn med familierisiko for dysleksi. Barna ble fulgt fra de var 3 år og 9 måneder opp til de var 8 år, og ved 8 årsalder hadde 66 % av barna i risikogruppen utviklet dysleksi. Disse barna hadde forsinkede språklige ferdigheter allerede ved 3 år og 9 måneder og ved 6 år, blant annet med svakheter i benevning av objekter, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. Ved å kunne identifisere risikoen for å utvikle dysleksi allerede i barnehagealder, kan det settes i gang forebyggende tiltak på et tidlig tidspunkt. Det kan dog være utfordrende å se klare dyslektiske symptomer hos barn med risiko for dysleksi, også når barnet lærer seg å lese og skrive, da barnets evne til å kompensere for risikoforhold vil påvirke hvor «synlig» dysleksien blir (Lyster, 2012, s. 23).

2.2.3 Sameksisterende forstyrrelser

Sameksisterende forstyrrelser, også kalt komorbiditet, er en eller flere utviklingsmessige nevrologiske forstyrrelser viser seg samtidig med en primær vanske, men hvor årsakssammenhengen til språkproblemene fortsatt er uklar (Bishop mfl., 2017). Til tross for at mangelen på longitudinelle studier gir en svakhet i bevis, er det ingen tvil om at sameksistens mellom utviklingsforstyrrelser er vanlig (Hulme & Snowling, 2009). Blant forstyrrelser som er rapportert å sameksistere med dysleksi er språklig utviklingsforstyrrelser, ADHD, motoriske forstyrrelser og matematikkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Eksempler på sameksisterende forstyrrelser som kan ses hos barn med språklig utviklingsforstyrrelse er ADHD, motoriske forstyrrelser, lese- og stavevansker/dysleksi, talevansker og emosjonelle forstyrrelser (Bishop mfl., 2017).

Magnus mfl. (2008, s. 25) bemerker at et større fokus på at sameksisterende forstyrrelser forekommer hyppig, kan øke sannsynligheten for at man oppdager at barn både har språklige problemer og andre vansker. Dette gjør at man kan sette inn tiltak som er tilpasset alle de typer vansker som barnet strever med.

2.3 Språkarbeid i barnehagen

Hverdagen i barnehage er preget av et mangfold av ulike former for lek, samt planlagte og spontane pedagogiske aktiviteter. I tillegg kommer de daglige rutinesituasjonene, med blant annet måltider, stell og av- og påkledning. Språk og kommunikasjon vil være en grunnleggende del av denne hverdagen, og potensielt ha et svært verdifullt bidrag til barnas språklige utvikling. Det er også fastslått i barnehagelovens forskrift, *rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, at «alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Høigård (2013, s. 232) peker på fire hovedaktiviteter som i særlig grad fremmer barns språkutvikling: musiske aktiviteter, samvær omkring tekst, god samtale og allsidig lek. Dette er aktiviteter som det også legges stor vekt på i rammeplanen. De musiske grunnelementene er rytme, bevegelse og lyd. Ifølge Høigård (2013) er ikke musiske aktiviteter bare sang, dans og musikk, men også i språklige aktiviteter som dikt, språklek, rim og regler kan de musiske elementene være sterkt tilstede. Denne type aktiviteter kan være gode for barnas leseforberedelse og gi økt bevissthet om språkløydene (Nilsen & Monsrud, 2010). Høigård (2013, s. 235) beskriver samvær omkring tekst som situasjoner der en voksen forteller og leser for barn, og samtaler om tekstene. For særlig de yngste barna kan for eksempel bruk av konkrete eller en flanellograf være til støtte i fortellingen. Barn som blir mye lest for får tilgang til et rikere og mer variert ordforråd, kan tilegne seg fortellings- og sjangerkompetanse, og får mulighet til å utvikle fantasi og tenkning (Høigård, 2013, s. 236). Den litterære opplevelsen barn får gjennom høytlesning er også en god forberedelse til lese- og skriveopplæringen i skolen, og i tillegg gir det en sosial-emosjonell verdi ved den nærheten som ofte oppstår under høytlesning i form av et fang eller en armkrok (Hagtvet, 2004).

Gjems (2009) sier barn i førskolealder lærer gjennom å samtale med voksne og andre barn, og gjennom gode samtaler kan voksnes kunnskapsdeling bidra til å utvide barnas forståelse og kunnskaper. I tillegg vil barnas aktive deltakelse som taler og lytter gi dem viktige erfaringer med å lære språk, ved at de får støttende assistanse fra mer erfarne språkbrukere som samspiller og samtaler med dem i konkrete situasjoner. Gjems (2009, s. 49) sier videre at ansvaret for å drive samtalen fremover hovedsakelig ligger hos den voksne eller mer erfarne samtalepartneren, da samtaleutvikling går ut på å fortolke den andre, noe som er vanskelig for små barn. Da er det også viktig at den voksne samtalepartneren ivaretar barnets tema og stiller spørsmål som er støttende og oppfølgende, og på den måten fungerer som en stillasbygger i

samtalen. De språklige kunnskapene barna tilegner seg er også noe de trenger for å gå inn i lek, etablere sosiale relasjoner til andre og vennskap med jevnaldrende. Høigård (2013) slår fast at lek er en av grunnpilarene i norsk barnehage, og at barn i allsidig lek kan utvikle alle aspekter ved språket. Høigård sier videre at lek er livsutfoldelse, glede og et mål i seg selv. Ruud (2010) viser til at leken også kjennetegnes ved at den kontinuerlig endrer retning, er impulsiv, åpen og selvfornyende. Dette gjør at den som leker må reagere impulsivt på de tilbudene leken bringer. Eksempler på vanlig lek i barnehagen er tumblelek, rollelek, konstruksjonslek og regellek. Høigård (2013) bemerker at selv om leken primært springer ut fra barna selv, kan personalet i barnehagen inspirere og legge til rette for gode lekemuligheter.

Rammeplanen slår fast at personalet skal «skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Lyster (2013, s. 66) sier et godt språkmiljø skal stimulere samtlige barn i miljøet, og sammen med systematisk språkarbeid kan det da forebygges at mange barn med ulike risikofaktorer utvikler vansker med språket, eller hindre at vansker får videreutvikle seg. Høigård (2013) nevner fysiske omgivelser, sosial organisering og personalet som faktorer som har betydning for hvor godt språkmiljøet i barnehagen kan bli, og at særlig kompetanse og holdninger hos barnehagepersonalet er avgjørende. Av dette ser vi at språkarbeid inngår som en stor del av barnehagehverdagen, og personalet har et viktig ansvar. I rammeplanen blir det også presisert at personalet i barnehagen skal «følge med på barnas kommunikasjon og språk, og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive, eller som har sen språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

2.3.1 Identifisering av språkvansker

Personalet i barnehagen har altså ansvar for å vurdere barnas språk og kommunikasjon, og fange opp og gi støtte til de som har behov for det. Hvordan dette skal foregå, er ikke nøyaktig beskrevet i rammeplanen. Utdanningsdirektoratet gir derimot i veilederen «språk i barnehagen – mye mer enn bare prat» et forslag til hvordan barnehagene kan løse dette. Her forklares det nærmere ved at pedagogen, som en del av den ordinære oppfølgingen, skal observere enkeltbarn for å danne seg et bilde av barnets kommunikasjons- og språkferdigheter i barnehagehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 29). I veilederen omtales dette som *helhetlige observasjoner*, og i annen litteratur omtales det samme gjerne som usystematiske eller tilfeldige observasjoner. Det poengteres at helhetlige observasjoner foregår ved at

pedagogen ser, lytter og følger med på barnets kommunikasjon i daglige aktiviteter i samspill med andre barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Notater eller loggføring under observasjonsarbeidet kan være nyttige i ettertid i refleksjons- og vurderingsarbeid eller samarbeid med andre.

Gjennom helhetlige observasjoner og påfølgende refleksjon- og vurderingsarbeid, kan det oppstå tilfeller hvor pedagogen legger merke til barn med en språklig kompetanse som bør undersøkes grundigere. Det kan for eksempel være barn som sjelden deltar i samtaler, barn som ser ut til å forstå lite språk, eller barn som har en språkutvikling som på ulike måter skiller seg fra utviklingen til jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 33). I forbindelse med lek kan det oppstå situasjoner hvor språklige vansker hos barnet blir særlig tydelig. Eksempelvis i rollelek vil språklig mestring være avgjørende for å delta, da språket brukes både til å strukturere leken og erstatte handling. De som strever språklig vil ofte innta eller bli tildelt passive roller i leken slik som hund eller baby, som ikke krever verbalt bidrag i så stor grad, eller kan foretrekke å holde seg utenfor (Rygvold, 2012). En del barn med språkvansker vil også streve i sosiale interaksjoner. Fujiki, Spackman, Brinton og Hall (2004) viser til eksempler som å oftere bli avvist av andre barn, streve med å etablere vennskap og vise svakere sosiale ferdigheter enn jevnaldrende. Andre barn med språkvansker kan ha en utagerende atferd og stadig havne i konflikter. Dette kan henge sammen med mangelfull språkforståelse og frustrasjon over å ikke klare å formidle sine ønsker, behov og følelser (Rygvold, 2012).

I tilfeller hvor pedagogen opplever at barnets språk bør undersøkes grundigere, kan dette gjøres gjennom systematiske observasjoner eller ved bruk av systematiske kartleggingsverktøy (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I slike tilfeller bør barnets foreldre informeres. I rammeplanen er det også presisert at barnehagen og foreldre jevnlig skal kunne utveksle observasjoner og vurderinger av enkeltbarnets helse, trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil også være hensiktsmessig å ta barnet med til en hørselssjekk for å utelukke nedsatt hørsel. Gjems (2010) sier kartlegging foregår ved bruk av skjema med forhåndsdefinerte kategorier, hvor observasjoner registreres ved avkrysning eller skravering, for å gi en systematisk oversikt over hva et barn kan og ikke kan innenfor et delområde av barnets helhetlige funksjon. Kartleggingen konsentreres gjerne om underkategorier innen dette delområdet igjen, for eksempel ordforståelse innenfor språkferdigheter. Eksempler på kartleggingsverktøy som er vanlig å benytte seg av i barnehagene er TRAS, Lær meg norsk før skolestart, Alle med og Askeladden, og alle er

verktøyer som er spesielt utviklet for bruk i barnehagen. ASQ, Reynells språktest, SATS og Språk 4 er utviklet til bruk i andre sammenhenger, men benyttes også i noen barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011). Observasjonsskjemaet TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) er av verktøyene som blir mest benyttet, noe som fremkommer i en undersøkelse av kartleggingsverktøyer som brukes i barnehagen, hvor 90 prosent av barnehagene oppga at de benyttet seg av TRAS (Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

Gjems (2010, s. 176) påpeker at barnehagelæreren må ha god kunnskap om språk for å registrere på riktig måte, og hvis bekymringer for barns språkutvikling blir bekreftet gjennom kartleggingen, vil barnehagelærerens språklæringskunnskaper også her være nødvendig. Dette da kartleggingsskjemaet ikke vil gi svar på hvilket pedagogisk arbeid som må til for å støtte barnet i videre utvikling og læring av språk. Barn som har vansker med språket må få tidlig og god hjelp, og med utgangspunkt i vurderingsarbeidet som er gjort skal aktuelle tiltak og oppfølging planlegges (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Først og fremst handler tiltakene om å intensivere det språkarbeidet som allerede blir gjort i barnehagen. Samarbeid med barnets foreldre er også viktig, og de kan gi aktuell informasjon om hvilket inntrykk de har av barnets språkkompetanse og om andre i familien har eller har hatt liknende vansker eller utfordringer. I tillegg må foreldre informeres om tiltak, og hva de kan bidra med hjemme bør også tas opp (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 35). Noen ganger fører likevel ikke innsatsen til ønsket framgang, og det blir aktuelt å henvise til andre tjenester for videre utredning og hjelp. Pedagogisk-psykologisk tjeneste vil kunne gi råd og veiledning, og vurdere om barnet har behov spesialpedagogisk hjelp. Henvising for å vurdere rett til spesialpedagogisk hjelp vil kreve foreldrenes samtykke. En eventuell videre utredning vil blant annet inneholde tester. Siverts og Sveaass (1986) beskriver testing som et vurderingsredskap hvor observasjonsbetingelsene er enda mer detaljbestemt og spesifisert enn med kartleggingsskjema. En test er et standardisert kartleggingsredskap, som innebærer at kartleggingen bygger på statistiske data. Gjems (2010) forklarer at i en test skal barnet svare på spørsmål eller gjennomføre oppgaver, og viser til Rutter (2004) som hevder en test alltid kategoriserer et barns mestring på et gitt tidspunkt utfra en gitt standard, basert på hva flertallet av andre barn i samme aldersgruppe mestrer. Testing og diagnostisering faller ofte utenfor det personalet i barnehagen selv kan gjøre, da de fleste tester krever at testlederen har gjennomgått et sertifiseringskurs i hvordan testen skal gjennomføres og skåres. Dermed vil testlederen som regel være ukjent for barnet som skal testes. Det samme gjelder teststedet, som foregår på et avskjermet rom, utenfor barnets kjente miljøer (Gjems, 2010).

2.3.2 Debatt rundt kartlegging

Kartlegging av språket til barnehagebarn har lenge vært gjenstand for debatt i Norge. I utdanningspolitikken er det en målsetning å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter. Et barnehage tilbud med høy kvalitet og med fokus på tidlig innsats nevnes som et av de viktigste tiltakene for sosial utjevning, og temaet blir nærmere belyst blant annet i St.meld. nr. 16 (2006-2007). Kunnskapsdepartementet foreslår i Stortingsmeldingen «*kvalitet i barnehagen*» å tilby språkkartlegging til alle barn som går i barnehage, og at det bør skje når barnet er tre år. Departementet sier videre at «formålet med språkkartleggingen skal være å sikre at barnehagene oppdager *alle* barn som har behov for særskilt språkstimulering» (St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 97).

Dette forslaget vekket mange reaksjoner i fagmiljøet. Gjems (2010, s. 180) argumenterer med betydningen av at barnehagelærere har grunnleggende og forskningsbasert kunnskap om barns læring om språk og gjennom språk, og mener dette «representerer et langt viktigere satsingsområde for barnehagepedagogikken enn satsing på kartlegging av alle barn». Gjems sier videre at språkkunnskaper også er nødvendig for å vite hvordan man skal bruke kartleggingsresultater i det videre arbeidet med barnets språk. Et annet motargument er at det blir feil bruk av tid dersom et barn med godt funksjonelt språk og rikt ordforråd skal kartlegges med tanke på språklig mestring, samt at det vil stjele av tiden som kan brukes til samhandling og samtale med barna (Gjems, 2010). Også Thoresen (2010) deler dette synet, og mener det er sløsing av ressurser å kartlegge alle barn, og i tillegg at det ikke er gitt at kartlegging av alle barn nødvendigvis vil bidra til en mer effektiv tidlig innsats. For å kunne minske de sosiale forskjellene og gi alle barn en god start rent språklig, bør man heller legge til rette for gode opplevelser og situasjoner der alle barn får rike språkerfaringer (Thoresen, 2010). Flere i fagfeltet samlet seg også bak underskriftskampanjen *Barnehageoppropet* mot forslaget, med en tilhørende kortfattet tekst som kritiserer dette. Her uttrykkes det blant annet at nasjonale kartlegginger av treåringers språk ikke kan gjennomføres uten at barnehagens innhold snevres inn, og særlig innholdet rundt lek og samspill med jevnaldrende nevnes i denne sammenheng. Det påpekes også at nasjonal kartlegging betyr mer styring og kontroll av barnehagens liv, noe som samtidig innebærer en mistillit til barnehagelæreres profesjonelle skjønn (Evenshaug mfl., 2010).

Sandvik (2010) taler derimot for at det er fullt mulig å utvikle og ta i bruk kartleggingsverktøy som tar hensyn til barnets læring i felleskap med andre, og at kritikerne

ikke behøver frykte at kartlegging skal gå ut over det man ellers finner verdifullt i barnehagen. Dette dersom kartleggingen gjøres over tid, i naturlige situasjoner der barnet er i samhandling med andre, og ut fra et helhetlig og positivt syn på barnet, med fokus på et vidt spekter av språklige ferdigheter (Sandvik, 2010). Gjervan og Svolsbru (2010) peker på at kartlegging også kan sette fokus på barnehagens språkmiljø, hvis kartleggingsverktøyet vektlegger språket i bruk og på den måten tydeliggjør personalets viktige rolle som språklige modeller som er aktive og tilgjengelige for barna i samtaler.

Kunnskapsdepartementet bemerker i Stortingsmeldingen at en forutsetning for å innføre en plikt om tilbud om språkkartlegging i barnehagene, var at det skulle gjennomføres med kvalitetssikret kartleggingsverktøy. For å gjøre en faglig vurdering av kartleggingsverktøyene som er i bruk i norske barnehager, ble det av departementet nedsatt et ekspertutvalg bestående av skandinaviske fagpersoner innenfor barneforskning og språkutvikling. Totalt ble åtte kartleggingsverktøyer vurdert i forhold til barn med majoritets- og minoritetsspråklig bakgrunn og barn med nedsatt funksjonsevne. Hvert av verktøyene har ulike formål, målgrupper, teoretiske utgangspunkt, styrker og svakheter. Utvalget konkluderte med at av de åtte verktøyene som ble vurdert, var det ingen av dem som alene imøtekommer forventninger og krav som fra ulike hold kan stilles til språkkartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 242). I gjennomgangen av hvert kartleggingsverktøy blir de fleste verktøyene vurdert til kun å være egnet for bruk i barnehagen hvis det tas hensyn til ulike forbehold som blir omtalt i vurderingen. Utvalget fastslår også at «kartleggingsverktøy brukt på en lite innsiktsfull måte, ikke bare er uheldig; det kan være både meningsløst, og i verste fall til skade for barn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 208). I Stortingsmeldingen «*framtidens barnehage*» gjøres en endring i det tidligere forslaget om kartlegging, og departementet foreslår at det skal innføres «plikt til å tilby språkkartlegging til de barna som vurderes å ha behov for særskilt språkinnsett» (St.meld. nr. 24 (2012-2013), s. 84).

Det er i dag dermed ingen statlige retningslinjer som sier at alle barn skal språkkartlegges i barnehagen. Barnehageloven (2005, § 19 a) slår fast at barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Hvordan behovet skal avdekkes er stort sett opp til barnehagene. I en spørreundersøkelse fra 2015 om rutiner for kartlegging av barns språk i barnehager fremkommer det at 35,5 prosent av barnehagene har faste rutiner for kartlegging av alle barn, mens 57,6 prosent, altså flertallet av barnehagene, velger å kartlegge etter observert behov (Haugset, Nilsen & Haugum, 2015).

3 METODE

I dette kapittelet vil det bli redegjort for valg og gjennomføring av metode. Studien har en kvalitativ tilnærming, med intervju som metode. Målet med studien var å få fylldig informasjon om hvordan intervjupersonene opplever og forstår temaet, og hvilke synspunkter de har på hva arbeidet rundt avdekking innebærer. Prosessen rundt rekruttering av informanter og det endelige utvalget vil bli beskrevet. Videre redegjøres det for hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, og hvordan prøveintervju og intervjuer ble gjennomført. Deretter beskrives det hvordan datamaterialet har blitt samlet inn, bearbeidet med transkripsjoner, samt analyse av datamaterialet. Avslutningsvis vil kvalitetsvurderinger tas opp, med validitet og reliabilitet, samt etiske hensyn trekkes frem.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Fortolkning og tolkningslære er viktig innen kvalitative metoder. I løpet av en undersøkelse er fortolkning en gjennomgående aktivitet, samtidig som forskeren også bringer med seg en forforståelse inn i prosjektet. I de senere stadiene av forskningsprosessen blir så refleksjoner av dataenes meningsinnhold særlig fremtredende (Thagaard, 2013, s. 37).

I denne studien er det benyttet både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnæringsmåte for å få frem pedagogens tanker og erfaringer rundt å avdekke tidlige tegn til språkvansker. Thagaard (2013, s. 40) sier fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. De felles erfaringene deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer.

Mens utgangspunktet i fenomenologien er forståelsen av hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er fortolkning for dypere forståelse det sentrale i en hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). I hermeneutikken blir betydningen av å fortolke folks handlinger fremhevet, gjennom å lete etter en dypere mening enn det man umiddelbart ser (Thagaard, 2013, s. 41). Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til tolkning av tekster, hvor målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. I tolkning av en intervjuetekst vil forskeren eksempelvis studere den mening teksten formidler. Et annet viktig moment innenfor hermeneutikken er at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av. På den måten vil min bakgrunn som barnehagelærer prege min

tolkning av datamaterialet og analysen. Samtidig, selv om jeg har kjennskap til yrket og barnehagens hverdag, er de barnehager som innbefattes i denne studien ukjente for meg.

3.2 Valg av forskningsdesign

Studiens tema og problemstilling definerer utgangspunktet for hvordan undersøkelsen kan legges opp. Problemstillingen for denne oppgaven har fokus på hvilken praksis barnehagelærere har når det kommer til å avdekke tegn til språkvansker hos barn, og deres opplevelser og erfaringer trekkes frem som viktige momenter.

I samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode, med vesentlige ulikheter i både hvordan forskningen legges opp og de data undersøkelser fører til. Kvalitative metoder ønsker å gå i dybden og vektlegger betydning, mens i kvantitative metoder blir utbredelse og antall vektlagt (Thagaard, 2013, s. 17). Da jeg gjennom samtaler ønsket fyldig informasjon om hvordan intervjupersonene oppfatter og forstår temaet, og hvilken praksis de har knyttet til å oppdage språkvanske, fant jeg at en kvalitativ tilnærming ville være den beste fremgangsmåten for å gi denne dybdeinformasjonen om emnet jeg ønsker å beskrive.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Ved innhenting av data kan ulike kvalitative metoder anvendes. I denne studien er det valgt forskningsintervju som metode, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker det kvalitative forskningsintervjuet å få frem intervjupersonens opplevelse av verden. Med utgangspunkt i problemstillingen ble det naturlig å intervjuere pedagoger som arbeider i barnehage. Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personer erfaringer, tanker og følelser. Forskningsintervjuer kan legges opp på ulike måter, med ulik tilnærming til struktur (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju i denne oppgaven, som også er den formen for kvalitative intervjuer som er mest benyttet. I denne fremgangsmåten intervjuet basert på en delvis strukturert intervjuguide, der samtalene er fokusert mot bestemte temaer som forskeren på forhånd har valgt ut og vil ha svar på (Dalen, 2011). For å følge intervjupersonens fortelling, blir ofte temaenes rekkefølge bestemt underveis. I tillegg er det viktig at intervjueren er åpen for at intervjupersonene kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2013, s. 98). Gjennom denne formen for intervju var tanken at intervjupersonene kunne fortelle fritt innenfor hvert spørsmål, samtidig som intervjuet har en viss struktur som

bidrar til å unngå å snakke oss helt bort fra temaet. På den måten var jeg også sikret at vi kom innom alle de temaene jeg anså som relevante å ta opp for å best mulig kunne svare på oppgavens problemstilling.

3.3.1 Forberedelser før datainnsamling

Det er en hovedregel at man skal innhente samtykke hos utvalget i studier. For at samtykket skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Den som deltar må med andre ord forstå hva samtykket gjelder, og hvilke konsekvenser det kan få å delta i forskningsprosjektet (NSD, 2018). Dermed ble det utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg 1), med utgangspunkt i NSD sin veiledende mal. I skrevet var det informasjon om studiens tema og formål, i tillegg hva en deltakelse i studien ville innebære, samt en tydelig beskrivelse deltakelse i prosjektet er frivillig og at alle opplysninger vil behandles konfidensielt. Informasjonsskrivet ble sendt ut på e-post sammen med forespørselen om deltakelse i prosjektet.

I studier som benytter intervjuer innebærer det samtidig nær kontakt mellom forsker og intervjupersoner får forskeren gjerne data som kan knyttes til de personer som deltar (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant datainnsamlingen startet, var jeg i kontakt med NSD - Norsk senter for forskningsdata, for å avklare om prosjektet måtte meldes inn til godkjenning der. Jeg fikk til svar at med noen justeringer ville ikke prosjektet medføre meldeplikt. Jeg tenkte nøye gjennom hva jeg trengte av informasjon om intervjupersonene, og benyttet meg av en fremgangsmåte NSD foreslo. Det gikk ut på å utlevere et kort spørreskjema til hver intervjuperson før intervju og lydopptak startet, med åpne spørsmål vedrørende bakgrunnsopplysninger som utdanning, stilling og lignende (se vedlegg 2). Konkrete opplysninger om kjønn, alder, arbeidsplass og ble ikke tatt med. Spørreskjemaene skulle heller ikke merkes med navn eller kode på noen måte. På forhånd ville jeg også informere intervjupersonene om at dette skjemaet ble fylt ut på grunn av anonymisering, og samtidig gi en form for instruks om at undersøkelsen skulle være anonym, og derfor måtte de unngå å nevne personnavn, stedsnavn, årstall på hendelser og lignende, slikt at det ikke kom frem identifiserende opplysninger, da dette sammen med stemme på lydopptak kunne bli gjenkjennbart.

3.3.2 Rekruttering av informanter

I kvalitativ forskning hvor intervju benyttes som metode, vil gjerne informantene i studien basere seg på strategisk utvalg. Det vil si at man velger informanter som har egenskaper eller

kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og teoretiske perspektiver i undersøkelsen (Thagaard, 2013). Antallet informanter bestemmes av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kriteriet for å delta i denne studien var å ha barnehagelærerutdanning og å være ansatt som pedagog i barnehage. Utvalget besto til slutt av fem pedagoger. Med tanke på tid og ressurser ble det i denne studien ansett som et tilstrekkelig antall for å kunne svare på problemstillingen, samt overkommelig å håndtere i analyseprosessen.

For å rekruttere forskningsdeltakere til prosjektet ble det sendt ut forespørsel og informasjonsskriv på e-post til fagledere ved ulike barnehager i Tromsø kommune. Da jeg ønsket en variasjon i utvalget, ble både private og kommunale, og herunder også avdelings- og basebarnehager, kontaktet. Noen fagledere var positive, men dessverre var det ingen av pedagogene i deres barnehager som ga positiv tilbakemelding der. Etter kun tre positive svar, kontaktet jeg en del bekjente som arbeider som pedagoger. Noe overraskende for min egen del var det selv her noe utfordrende å folk til å stille til intervju. Likevel endte jeg til slutt opp med et utvalg på til sammen fem pedagoger.

Det kan være ulike årsaker til at noen barnehager og pedagoger ikke ga tilbakemelding, eller ikke ønsket å delta. Hverdagen i barnehage er hektisk, og mange pedagoger opplever muligens at de allerede har nok arbeidsoppgaver fra før som de skal rekke gjennom. I tillegg kan temaet kanskje oppleves som utfordrende eller vanskelig å snakke mye om, spesielt hvis det oppleves som at egen kompetanse settes «på prøve» eller vurderes. Motsatt kan det muligens for de som har valgt å delta, si noe om at de føler seg mer trygge på temaet.

Utvalget i denne studien består da av fem pedagoger ansatt i ulike barnehager i Tromsø kommune. Jeg hadde en intensjon om å få tak i representanter fra ulike typer barnehager, samt i ulike aldre, begge kjønn og lignende, som et forsøk på å oppnå variasjon. Intervjupersonene består av kvinner og menn i ulike aldre, fra både kommunale og private barnehager. Det var i alt fire informanter ansatt i private barnehager, og én ansatt fra en kommunal barnehage. Alle intervjupersoner er utdannet barnehagelærere/førskolelærere, og noen hadde videreutdanning i tillegg. Både avdelings- og basebarnehager var representert, samt småbarns- og storbarnsavdeling/base.

3.3.3 Intervjuguide

Et intervju er som regel forberedt med et manuskript, også kalt intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal utforske de viktigste områdene studien skal belyse og gi informasjon om. Spørsmål må stilles på en slik måte at intervjupersonen reflekterer over temaene og som oppmuntres til å gi fyldige kommentarer, for eksempel gjennom oppfølgingsspørsmål som «Kan du si mer om...» eller «Fortell om...» (Thagaard, 2013). For at spørsmålene skal invitere intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer er det også viktig å formulere spørsmål som er åpne, og stille en kombinasjon av generelle spørsmål og spørsmål om konkrete hendelser (Thagaard, 2013, s. 103).

Ved utforming av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i prosjektets tema og problemstilling. Jeg valgte å forholde meg til seks hovedtemaer som jeg anså som viktige å belyse, med flere spørsmål under hver kategori. Jeg hadde flest åpne spørsmål, men også noen som var konkrete. Det var et poeng for meg å starte og avslutte med spørsmål som var av en enkel og nøytral karakter. De seks hovedtemaene jeg hadde utformet i intervjuguiden var: språk og språkstimulering, språkvansker, kartlegging, forebyggende tiltak, foreldresamarbeid og kompetanse.

3.3.4 Prøveintervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju. Dalen (2011) sier formålet med prøveintervju er å teste ut intervjuguiden, og også teste seg selv som intervjuer. Det kan blant annet være å få øvelse i å kontinuerlig måtte foreta raske valg mellom hvilke spørsmål som skal stilles og hvordan, samt hvilke svar som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg gir prøveintervjuet mulighet til å prøve ut det tekniske utstyret og se hvordan det fungerer. Prøveintervjuet ble gjennomført med en medstudent med bakgrunn som pedagog. I etterkant vurderte jeg tilbakemeldingene og egen væremåte i intervjusituasjonen. For eksempel det å høre seg selv på lydopptaket gjorde at jeg oppdaget at jeg stresset litt for mye og måtte la intervjupersonen få tid nok til å fortelle. Noen spørsmål i intervjuguiden ble omformulert og noen ble kuttet ut. Jeg benyttet også to enheter til lydopptak, som jeg hadde plassert under et papirark slik at de ikke skulle oppleves distraherende. Arket påvirket ikke lyden, og opptakene ble av god kvalitet. Prøveintervjuet ga også en pekepinn på tidsbruk, og var i tillegg en god øvelse for å bli mer fortrolig i egen rolle som forsker.

3.3.5 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskningsintervjuet en samtale mellom to parter om et felles interesseemne. For gjennomføringen av forskningsintervjuene lot jeg intervjupersonene selv velge tid og sted, for å legge til rette for en trygg og behagelig atmosfære for dem. De fleste intervjuer ble foretatt på informantenes arbeidssted, enten på et møterom eller pauserom. I disse tilfellene hadde informantene kontortid, og derfor relativt god tid tilgjengelig før de måtte tilbake til basen eller avdelingen. Tilfellene hvor intervjuene ble gjennomført på arbeidsstedet fikk jeg også en omvisning av barnehagen etterpå, etter forslag fra informantene, noe som var nyttig for min forståelse av informasjonen intervjupersonen hadde gitt. To intervjuer ble gjennomført hjemme hos informantene, etter ønske fra de selv. Intervjuguiden ble ikke tilsendt til informantene på forhånd.

Kvale og Brinkmann (2015) sier intervjuer bør introduseres med en brifing om intervjuets formål og kontekst. Før selve intervjuene startet, orienterte jeg i korte trekk om den samme informasjonen som var sendt ut i informasjonsskrivet: litt om studiens tema og problemstilling, hvordan jeg tenkte å gjennomføre intervjuet, samt at deltakelse var frivillig og at intervjupersonene når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Det ble også gitt en påminnelse om intervjupersonenes taushetsplikt, for å unngå potensielt gjenkjennbare opplysninger om barn, ansatte, barnehage og lignende. Videre ble spørreskjemaet utfylt før selve intervjuet startet, på bakgrunn av anonymisering.

Lengden på intervjuene varierte noe, og varte fra omtrent 20 minutter til 35 minutter. Med tillatelse fra intervjupersonene ble det brukt lydopptak med to ulike enheter under hvert intervju, for å være føre var for teknisk feil eller svikt. Fordelen med lydopptak er at alt som sies, blir bevart. I tillegg ble det lettere å konsentrere seg om intervjupersonen og få en god flyt i intervjuet (Thagaard, 2013). I tillegg gjorde jeg noen stikkordsnotater underveis av hovedpunkter jeg anså som betydningsfulle.

Før intervjuene forberedte jeg meg ved å lese på notater og intervjuguiden. Det var viktig for meg å forsøke å skape en hyggelig og avslappet intervjusituasjon, og finne en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte og gi respons. Utvikling av tillit og troverdighet i løpet av intervjuet gir grunnlag for at intervjupersonen vil fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2013). Noen informanter virket litt usikre og nervøs, særlig i starten, men jeg opplevde at stemningen fort ble mer og mer avslappet. Det var likevel stor forskjell i hvordan informantene uttrykket seg. Noen snakket mye og ga lange, detaljerte beskrivelser, mens andre

måtte jeg stille flere oppfølgingsspørsmål for å få tilstrekkelig av den informasjonen jeg ønsket. Underveis i intervjuene skjedde det med jevne mellom at intervjupersonene gikk fra å snakke om et tema, til å komme over i et annet. For å forsøke å holde flyten, fulgte jeg opp det informanten sa, og vi snakket videre rundt dette, før jeg tok opp tråden på det opprinnelige temaet hvis det gjensto å spørre om der.

Ved slutten av intervjuene fikk informantene fortelle hva de mente var det viktigste de hadde sagt, og hva de eventuelt savnet. Jeg stilte også spørsmål om hvordan de opplevde å delta på intervjuet. Samtlige synes det gikk veldig fint, og det ble kommentert at det også var veldig nyttig for intervjupersonens egen del. På den måten ble intervjuet noe mer for intervjupersonen enn kun å gi fra seg informasjon, men også en mulighet for egen refleksjon over temaet. Samtalene avslutningsvis opplevde jeg som en god måte å runde av intervjuet på. I etterkant av hvert intervju noterte jeg ned tanker og refleksjoner rundt intervjusituasjonen.

3.4 Analyse

Denne delen av kapittelet beskriver prosessen med analysearbeidet, herunder transkripsjon, koding og kategorisering av datamaterialet som er samlet inn under forskningsprosessen. Dette utgjør grunnlaget for funnene som blir presentert i kapittel fire.

3.4.1 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere, altså et skifte fra en form til en annen. Gjennom transkripsjon av intervjuene oversettes de fra muntlig til skriftlig form, og noe som strukturerer samtalene slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I etterkant av forskningsintervjuene satte jeg i gang med transkriberingsprosessen. Dette ble gjort innen et par dager etter hvert intervju for å ha bedre mulighet til å huske konteksten, kroppsspråk og følelser fra intervjuene. Underveis i transkriberingen merket jeg at det også ble satt i gang en analyseprosess hos meg selv, og det begynte å danne seg inntrykk av likheter og ulikheter i datamaterialet.

I det originale transkripsjonsmaterialet valgte jeg markere pauser, følelsesmessige uttrykk og utsagn som «hmm» og «eeh». Dette har jeg valgt bort enkelte steder i drøftingsdelen der det ikke har betydning for innholdet, med hensyn til at teksten blir mer lettlest. Pauser vil noen steder være av betydning, da de kan være uttrykk for tenking, usikkerhet eller lignende, og markeres på følgende måte: (...). I transkriberingsprosessen valgte jeg i tillegg å skrive ordrett det som ble sagt, og på dialekten det ble snakket på. En oversettelse til bokmål ville medført

at en del ord og uttrykk hadde forsvunnet, og grammatikken hadde blitt endret flere steder. For å bevare anonymiteten til intervjupersonene ble de referert til som informant A, informant B, informant C, informant D og informant E.

3.4.2 Koding og kategorisering

Analysen av datamaterialet opplevde jeg, som nevnt tidligere, at allerede var i gang under transkriberingsprosessen hvor jeg begynte å se tendenser til temaer og erfaringer hos intervjupersonene som var like og ulike. Utgangspunktet for analysen var med andre ord informantenes oppfatninger og perspektiver. Dalen (2011) sier koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen, og handler om en systematisk gjennomgang av datamaterialet for kunne plassere materialet egnede kategorier, som på den måten gjør at man kan forstå innholdet på en dypere og mer innsiktsfull måte (Dalen, 2011).

Etter at transkriberingen av intervjuene var ferdig, tok jeg utgangspunkt i materialet og begynte å lese nøye gjennom det. På siden av den transkriberte teksten noterte jeg egne refleksjoner og kommentarer. Temaer ble sortert med ulike fargemarkeringer, og utsagn som jeg oppfattet som nøkkelsetninger eller sitater ble markert med egen farge. Det samme gjaldt viktige og gjentakende ord. Samtidig var det mange av svarene som kunne plasseres i flere kategorier, og som dermed fikk flere fargemarkeringer.

Etter å ha gjennomgått all transkribert tekst på denne måten, ble mønstre i datamaterialet mer oversiktlig, og jeg fikk et bilde over hovedpunktene. Temaene som var satt opp intervjuguiden viste seg å være et godt utgangspunkt som kategorier i analysen, med noen få endringer. Dette var også temaer som var valgt med en tanke om å få nok dybde i datamaterialet til å kunne svare best mulig på problemstillingen, og temaene henger på mange måter tett sammen. I tillegg har de tilknytning til forskningsspørsmålene. To temaer fra intervjuguiden ble slått sammen, og jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i fem temaer som hovedtemaer. I koding og fordeling av datamaterialet, undersøkte jeg hvert tema for å finne essenser og sammenhenger. For å få oversikt lagde jeg en tabell hvor jeg førte inn hvert tema for seg, med datamaterialet fra hver intervjuperson. Temaene var som følger: *Språkvansker, språkarbeid i barnehagen (sammenslåing av temaene språk og språkmiljø og forebyggende tiltak), kartlegging av språkvansker, foreldresamarbeid og kompetanse.*

I denne studien har jeg forsøkt å finne ut hvordan de fem hovedtemaene påvirkes av hverandre og sammenhengen mellom dem, og på den måten kunne svare på problemstillingen. Dette arbeidet har pågått helt til ferdigstillingen av oppgaven.

3.5 Kvalitetskriterier

Innen forskning er det nødvendig med noen retningslinjer for kvalitetssikring av arbeidet som blir gjort. Reliabilitet og validitet er sentrale begreper når troverdigheten i en forskningsprosess vurderes. I underkapitlene nedenfor vil jeg redegjøre nærmere for disse begrepene, samt etiske refleksjoner, i sammenheng med denne undersøkelsen og beskrive de vurderinger og hensyn som er tatt.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet, og knyttes i hovedsak til etterprøvbarehet. Med andre ord om resultatene blir de samme hvis en annen forsker gjennomfører denne undersøkelsen med samme metode senere (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuprosessen startet med at jeg utformet en intervjuguide, som skulle hjelpe med å finne svar på problemstillingen. Intervjuguiden fikk jeg så testet gjennom å foreta et prøveintervju med en medstudent, som førte til noen justeringer, samt at jeg fikk et bilde av tidsperspektivet. Jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål som ga intervjupersonene mulighet til å beskrive sine tanker og erfaringer, samt reflektere over egen praksis. I tillegg var det noen steder mer lukkede spørsmål, for å bekrefte eller avkrefte enkelte ting. Samtidig må det tas høyde for at intervjupersonenes svar på spørsmål kunne være det de tror forskeren ønsket å høre. Likevel anser jeg resultatene som pålitelige. Jeg tok i tillegg forhåndsregler for ikke å prege informantene på forhånd ved å ikke utlevere intervjuguiden eller lignende informasjon. Kvale og Brinkmann (2015) sier at det også kan stilles spørsmål til intervjuerens reliabilitet i transkriberingen. For å styrke troverdigheten i intervjuet, transkriberte jeg intervjusamtalene så ordrett som mulig og på intervjupersonenes egen dialekt.

I denne studien er det fem pedagogers beskrivelser på et bestemt tidspunkt som gjelder. Med andre pedagoger, eller de aktuelle, kan det på et annet tidspunkt hende at resultatene blir ulike. Dette kan for eksempel skyldes at barnehagen er i stadig utvikling, og forandringer i praksis kan skje. Derimot ville oppgavens reliabilitet bli styrket dersom andre studier finner lignende funn.

3.5.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og stiller spørsmål ved gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013). Begrepsvaliditet handler om spørsmålene er operasjonalisert slik at de gir svar på problemstillingen. Et eksempel fra intervjuguiden er spørsmålet «*Hva gjør du dersom du mistenker at et barn har problemer med språkutviklingen?*», som er formulert i den hensikt å bidra til å svare på problemstillingen. For å validere under intervjuet ble det ofte stilt oppfølgingsspørsmål, enten for å avklare uklarheter eller sikre riktig forståelse av utsagn. En annen bevisst formulering var å bruke begrepet «språkvansker», som er det begrepet som generelt brukes i barnehagen, og med å bruke dette begrepet i undersøkelsen kan det bidra til å øke validiteten.

Noe annet som kan påvirke oppgavens validitet er forskerens rolle. Dette gjelder særlig for fag som spesialpedagogikk, der forskere velger problemstillinger som de selv er berørt av. De uttalelser som kommer frem bør være så nær intervjupersonenes opplevelser og forståelse som mulig (Dalen, 2011). Måten jeg som forsker tolker disse uttalelsene preges av forholdet mellom forsker og intervjuperson, og ved å legge til rette for at det skapes intersubjektivitet, en felles forståelse, styrkes validiteten i fortolkningen av intervjupersonenes uttalelser (Dalen, 2011). Ved utvalgsprosessen av data har jeg hele tiden også hatt fokus på relevansen med hensyn til problemstillingen.

Ytre validitet knyttes til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre relevante situasjoner og sammenhenger. Det handler altså om hvorvidt funnene i undersøkelsen er generaliserbare (Thagaard, 2013). I forskning hvor intervjuer brukes som metode, er det en vanlig innvendig at antallet intervjupersoner er for lavt til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien besto antallet intervjupersoner av fem pedagoger. Det er derfor være vanskelig å generalisere funnene til andre pedagoger. Thagaard (2013, s. 194) sier overførbarhet også handler om at den tolkningen som utvikles gjennom undersøkelsen, også kan være relevant i andre situasjoner eller sammenhenger. For intervjupersonene i denne oppgaven kan det tenkes at deltakelsen bidro til refleksjon over temaet og en større bevissthet rundt egen praksis. I tillegg handler oppgaven i stor grad om å tilføre fokus til temaet og det forebyggende språkarbeidet som kan gjøres i barnehagen, og det er grunn til å tro at andre i barnehagefeltet kan kjenne seg igjen og at det har overføringsverdi til dem. Likevel kan studien som nevnt ikke generaliseres til å være gjeldende for andre pedagogers praksis rundt avdekking av språkvansker.

3.5.3 Ethiske betraktninger

For kvalitative prosjekter er det gjelder etiske retningslinjer, i likhet med andre forskningsprosjekter. Ethiske regler forskeren må forholde seg til er blant annet knyttet til behandling av personopplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere, ble det i denne oppgaven sørget for at ingen opplysninger om informanter ble knyttet sammen med stemme på lydopptak, og prosjektet medførte dermed ikke meldeplikt. I forkant av prosjektet ble intervjupersoner informert om at datamaterialet ville behandles konfidensielt og oppbevares på en server beskyttet med mitt personlige passord og navn. Dalen (2011) beskriver også kravet som stilles om fritt og informert samtykke, som også sikrer deltakerne en viss kontroll over egen deltakelse, og dette ga alle intervjupersoner. Taushetsplikten begrenser hva informantene snakker om, og dette ble intervjupersonene påminnet før intervjuene. I tillegg ble spørsmål formulert slik at taushetsplikten skulle ivaretas. Under gjennomføringen av intervjuene forholdt alle informanter seg til sin egen taushetsplikt, og det oppsto dermed ingen etiske dilemmaer.

4 RESULTAT OG DRØFTINGSDEL

I denne delen blir funnene fra undersøkelsen presentert, tolket og drøftet opp mot oppgavens problemstilling: *Hvilken praksis har barnehagelærere knyttet til å oppdage tidlige tegn til språkvansker hos barn i barnehagen?*

Funnene blir presentert gjennom sitater fra intervjupersonene, og drøftet underveis opp forskning og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Som tidligere nevnt, ble datamaterialet kodet og kategorisert, hvor det til slutt endte opp med fem hovedtemaer. Disse temaene vil være utgangspunktet for inndelingen av følgende overskrifter:

- 4.1 Språkvansker
- 4.2 Språkarbeid i barnehagen
- 4.3 Kartlegging av språkvansker
- 4.4 Foreldresamarbeid
- 4.5 Kompetanse

4.1 Språkvansker

Hvordan informantene forstår selve begrepet språkvansker, legger føringer for hvordan svarene skal tolkes. Informantene legger vekt på ulike momenter i sin beskrivelse av språkvansker. Problemer med å uttale språklyder eller fravær av språklyder blir nevnt av samtlige. Flere legger også vekt på at slike problemer ikke nødvendigvis er noe å bekymre seg over. Informant B beskriver språkvansker slik:

Æ tenke det kan gå fra det helt lille som å ha en lyd du ikke mestre, som på en måte e utafør normalen. Altså no e normalen ganske vid på det, sant du har når lyda som e naturlig som kan være litt sein, men så har du når lyda som ikke e så naturlig å ikke mestre. Så det går jo fra sånne ting som å slite med uttalen, slite med å forstå ting, kroppsspråk, altså klare å formidle ting til de rundt dæ. Så for mæ e det ganske stort, men det e ulike grada og på en måte ulike bekymringsgrada for min del. Og så har du de mer alvorlige kor du ser ganske tydelig at det e nåkka større, der du sett inn tiltak og søke støtte hos andre.

I denne beskrivelsen nevnes flere momenter knyttet til hva informanten tenker språkvansker handler om, fra lyder som er naturlig å mestre og lyder som er unaturlig å ikke mestre. Det trekkes frem at det ikke finnes et standardeksempel, men at det er en betegnelse som rommer vansker på ulike områder, med ulike grader. Informanten gir en beskrivelse av at momenter som å slite med én enkelt lyd kan ses på som språkvanske i liten grad, mens videre er problemer med uttale og forståelse av noe større grad. Mye av beskrivelsen samsvarer også med Nilsen og Monsrud (2010) som sier at språkvansker hovedsakelig arter seg som problemer med å forstå og/eller produsere språk. Informanten nevner også mer alvorlige tilfeller hvor det tydelig er behov for tiltak og støtte utenfra. Her kan det stilles spørsmål ved hva som gjør det tydelig at det er større grader av språkvansker? Antagelig er det for informanten tydelig på bakgrunn av at språkutviklingen i disse tilfellene ikke følger normalen, som igjen sier noe om informantens kunnskaper om aldersadekvat utvikling. I tillegg gir beskrivelsen et inntrykk av fremgangsmåten for å gjøre disse vurderingene, som ser ut til å foregå gjennom en helhetsvurdering av barnas kommunikasjons- og språkferdigheter i hverdagen. Dette omtales i Språkveilederen som helhetlige observasjoner, og er en del av den ordinære oppfølgingen i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Informant A kommer inn også inn på lignende momenter i sin beskrivelse:

(...) Det går jo mye på lydan, hvis det e veldig mange lyda du mangle. Altså, æ vet jo at det når lyda som kommer litt seint hos når, men det anser æ da på en måte ikke som en språkvanske. Men hvis det e veldig mange av de uttalan som kommer seint, eller seinere enn hos de fleste.

Det samme gjelder for informant C, som beskriver språkvansker slik:

Man skulle jo gjerne mellom spesifikke og uspesifikke språkvansker. Æ syns jo i barnehagealder, det som man ofte oppdage e uttalevanska eller ves ungan slit med setningsoppbygninga eller språkforståelsen.

Informanten kommer inn på et skille mellom språkvansker, og nevner spesifikke og «uspesifikke» språkvansker. Sistnevnte kan tenkes å være ment som generelle språkvansker, hvor språkvansken er en konsekvens av eller assosiert med en annen diagnose/funksjonshemming (Rygvoid, 2012). Likevel gir verken informant C eller noen andre mer utfyllende beskrivelser om ulikhetene mellom vansker som er knyttet til en medisinsk årsak (generelle språkvansker) og språkvansker som ikke kan forklares ut fra

barnets øvrige utvikling (språklig utviklingsforstyrrelse, også kalt spesifikke språkvansker). Årsaker til dette kan tenkes å være informantenes kompetanse, at det er et skille de ikke har kunnskaper om eller erfaringer med. Den eneste andre informanten som delvis kan sies å komme inn på dette, er informant E, som på spørsmål om hvilke tegn som vekker mistanker om at et barn kan ha språkvansker, nevner hørsel i forbindelse med sen språklig utvikling:

Man e jo bevisst hvis ungen ikkje snakke før dem fylle to år, altså sein språkutvikling, ikkje har ord når dem fylle to år, og ikkje har ettordsytringe når dem fylle ett år, da begynne man jo å følge med. Å det første man sjekke e hørselen.

På den måten kommer informanten inn på betydningen av å utelukke andre medisinske årsaker til språkvanskene. I tillegg uttrykker informant E at det er noen steg i språkutviklingen som kan forventes ved visse alderstrinn, noe informant A også nevner:

Altså i toårsalderen forvente man liksom litt setninge, eller begynne å sette sammen ord, og hvis man da oppleve nån som ikke har det, så tenke æ da at man observere. Hvis språket til en toåring liksom ligg på nivå med ettåringen.

Både informant A og E gir beskrivelser som treffer godt på hva som ifølge Hulme og Snowling (2009) kan være tidlige kjennetegn på språklig utviklingsforstyrrelse, med at gjennomsnittsalderen for å si de første ordene er to år, og ytringer med flere ord kommer enda senere. Også studier som har undersøkt risikoen for å utvikle dysleksi, blant annet Snowling mfl. (2003), har funnet forsinkede språklige ferdigheter hos barn i barnehagealder som senere utviklet dysleksi. Disse uttalelsene viser til informantenes kunnskaper om barns språkutvikling. På spørsmål om eksempler på hvor tidlig i alder informantene kan huske å ha oppdaget språkvansker, er det gjerne ved to-treårsalderen at informantene opplever det som tydelig at det er «noe». Videre innenfor informantenes erfaringer med utfordringer på andre områder hos barn som viser tegn til å ha språkvansker, mener blant annet informant A og ha opplevd en sammenheng mellom språk og motorikk:

Æ har hvertfall fått en opplevelse av motorikk og språk, kordan det heng sammen. Æ har observert at de motorisk sterke også e språklig sterk. Og omvendt.

Hulme og Snowling (2009) beskriver hvordan sameksisterende vansker er vanlig, selv om det er vanskelig å gi eksakte tall på grunn av mangelen på longitudinelle studier. Når det gjelder motoriske forstyrrelser er det noe som kan sameksistere både med dysleksi og språklig

utviklingsforstyrrelser (Hulme & Snowling, 2009, Snowling m.fl. 2017). Tre av informantene kommer også inn på området der språklige vansker viser seg i lek. Svarene er vist i tabellen under:

Informant C	<p><i>Man ser det jo ofte i forhold til barnas lek tenke no æ. Fordi at de forskjellige aldersgruppen har så veldig forskjellige typa lek. Når du e førskoleunge så stilles det mye høyere krav til dæ som lekekamerat i forhold til ka du ska kunne gjøre for å være med på den type lek. Rollelek kreve veldig mye mer enn det å være hund og katt. Før man ser jo veldig ofte at de ungan som slit språklig eller ligg etter språklig, dett utaførr i leken fordi dem klare ikkje holde de samme rollan i leken som andre barn klare. Ofte oppstår det jo gjerne mye konflikta å, fordi dem klare ikkje å etterleve de forventningen som de andre ungan har til dem. Dem kan oppleve å bli utestengt. De andre ungan kan oppleve at dem ødelegg leken fordi dem ikkje forstår eller klare å mestre lekesignalan. Å det handle jo ofte om språket.</i></p>
Informant D	<p><i>Det kan jo være unga som ikke vet kordan kontekst dem skal bruke bruke språket i under lek. Dem dett utfor, men e ikke så lett å fange opp. Man trur at dem har bra språk, men så vise det sæ at dem ikke vet korsjn dem skal bruke det i hverdagsaktiviteta.</i></p>
Informant B	<p><i>(...) Det e mer i lek. Klare de å innrette sæ etter de andre? Henge på? Tar de imot beskjeder? Forstår de ka som skjer? Klarer de å bringe leken videre? Æ tenke det har mye med språket å gjøre. Å aggresjon for eksempel. Hvis du e veldig aggressiv, så tenke æ det kan ha mye med språket og gjøre. Frustrasjon for at du ikke klare å sette ord på ting eller forstår. Vi har flere unga som slit på det sosiale plan, med mye fysisk utagering, både mot voksne og barn. Kor vi tenke det bunde ut i at de ikke forstår ka som skal skje, blir redd, usikker, har ikke ordan til å si «hei, det her vil æ ikke», og da ende det ofte opp med slag og spark. Det har æ sett flere gang. Og det tenke æ e viktig å være bevisst i hverdagen.</i></p>

Informantene beskriver her noen av utfordringene barn med språkvansker kan oppleve i lek og samspill med andre barn, og at konflikter, utestengelse og utagerende atferd kan oppstå. Informantene deler oppfatningen om at leken er en arena hvor språkvansker blir særlig tydelige, spesielt etter hvert som kravene til lekeferdigheter og det språklige i leken blir høyere, jo eldre barna blir. Dette er også i tråd med hva Rygvold (2012) beskriver både om lek, og hvordan de som strever språklig ofte får tildelt passive roller eller foretrekke å holde seg utenfor lek. Det kan tenkes at for en del barn med språkvansker vil også tilleggsproblemene, som det å lettere havne i konflikter, kunne påvirke kvaliteten og mengden av sosialt samspill som barnet deltar i og positive opplevelser med voksne og barn i barnehagen. Dermed vil også barnet få mindre «trening» på disse områdene, noe som stemmer overens med Fujiki mfl. (2004) viser til at barn med språkvansker kan streve med etablering av vennskap, oftere blir avvist og å vise svakere sosiale ferdigheter enn jevnaldrende.

Oppsummert viser funnene hvordan språkvansker hos barn her i hovedsak blir forbundet med mangelfull uttale, altså språkproduksjon, og det kan tenkes at årsaken er at uttale gjerne er lett å legge merke til. Flere informanter nevner også mangelfull forståelse av språk. Både vansker med språkproduksjon og forståelse av språk er noe samsvarer med aktuell litteratur og forskning. Informantene har tilsynelatende god kunnskap om typiske kjennetegn for at et barn kan ha språkvansker, slik som hva som er aldersforventet språklig utvikling, samt andre områder hvor språkvansker kan bli tydelige, eksempelvis i lek og atferd. Om dette er kunnskap som skriver seg fra utdanningen, eller om det skyldes mengden erfaring med mange barn i denne aldersgruppen, er vanskelig å si. Mest sannsynlig er det en kombinasjon av de to. Samtidig virker informantene noe usikker når det gjelder bruk av en del mer faglige begreper og inndelinger. Kanskje kan dette ha sammenheng med at begrepet språkvansker er forholdsvis stort, og hvordan det brukes med ulike betegnelser og kategoriseringer både innenfor forskningsfeltet og litteraturen, eller det kan handle om informantenes kunnskaper. En annen mulig forklaring kan være at «språkvansker», «uttale/lyder» og «forståelse» er enkle begreper å bruke i kommunikasjon med foreldre og øvrig personal i barnehagen, og dermed blir det brukt i dagligtale. Dette kan sånn sett være positivt da alle skjønner hva man snakker om. Samtidig understreker Rygvold (2012, s. 326) at hvis foreldre og fagfolk har ulik oppfatning av hva som egentlig er språkvansker, kan det føre til uklarheter. Ved bruk av betegnelsen «språkvansker» bør man i tillegg derfor beskrive hvordan vanskene viser seg, slik at man får en felles forståelse av problemets art og omfang. Et utgangspunkt kan være Bloom

og Lahey (1978) sin inndeling av språkets komponenter: *innhold* (fonologi, morfologi, syntaks), *form* (pragmatikk) og *bruk* (semantikk).

4.2 Språkarbeid i barnehagen

Under intervjuene ble informantene bedt om å fortelle om språkarbeidet i deres barnehage, herunder også forebyggende arbeid. Funnene viser at arbeid med språk i barnehagen står sentralt i informantenes hverdag. Informantene trekker frem en del likheter i barnehagens arbeid, men også noen ulikheter. Informant E fortalte om et fokus rundt språkarbeid som var tilstede hele dagen:

Ja, språk gjennomsyre jo hele dagen og alle aktivitetene man gjør, ved at alle de voksne har fokus på kortsjn man prate med barn: at man bruke begrepa og at man e tydelig. Også har vi dagtavle, kor man konkretisere og sir ka man ska gjøre i løpet av dagen. Å årsaken e jo unga med spesielle behov, som treng å vite og ha struktur. Men æ ser jo det hjelpe alle til å hele tida vite ka som skal skje.

Informant E kommer her inn på hele barnegruppas nytte av en del tiltak som i utgangspunktet var ment for noen få med ekstra behov for det. I tillegg beskrives blant annet fokus på bruken av begreper, noe også informant D nevner:

Vi les mye bøker og sånne ting. Og samtala. Mange samtala. Åsså e vi jo.. Vi fokusere mye på uteliv og friluftsliv, så da prate vi mye om ting når vi e på tur da. Bruke begrepa og e bevisst på det.

Informanten beskriver blant annet her deres fokus på å være ute, og hvordan det samtales mye med barna underveis på tur. Hagtvet (2004, s. 208) beskriver hvordan ordmening eller begreper i prinsippet kan læres på to måter: gjennom direkte erfaring med referenter (førstehåndserfaring) og gjennom forklaring ved bruk av andre ord (andrehåndserfaring). Barn lærer begreper både gjennom erfaring og ved at voksne forklarer. Likevel vil begreper som læres gjennom førstehåndserfaring, også omfatte assosiasjoner og følelser som stammer fra denne erfaringen eller situasjonen (Hagtvet, 2004). Dermed er det sannsynlig at de begrepene som barna opplever når de er ute på tur og gjerne har førstehåndserfaring med referenten, eksempelvis et dyr, bidrar til en dypere og bedre begrepslæring. Samtaler og refleksjoner underveis og i ettertid av en erfaring eller opplevelse, vil kunne hjelpe barnet til å utvide sin forståelse og kunnskaper. Dette er også noe Gjems (2009) kommer inn på om barns læring gjennom gode samtaler. I tillegg beskriver Gjems hvordan samtaler med mer erfarne

språkbrukere gir barn viktige erfaringer med å lære språk. Samtaler er noe flere informanter forteller om, og informant A beskrives deres arbeid slik:

Vi jobbe jo veldig med de daglige samtalan. Dem syns æ e viktig. Snakke rundt matbordet. I all slags situasjona. Bruke språket. Oppfordre ungan til å bruke sitt språk. Når det kommer til «kan du», ikke: «send mæ det og det», men navngi ting. Veldig aktivt også det med at vi ikke «dumme ned» språket vårres, selv med ungan. Æ pleie veldig ofte å liksom bruke litt større ord, så kan æ eventuelt spørre dem om dem vet ka det betyr.

Informanten forteller også om hvordan det å ha studenter i praksis har vært positivt for dem:

Dem har gitt oss noen idéa som vi skal få opp å gå. Altså veldig konkrete ting. Å faktisk henge opp bilda rundt omkring som kan brukes til forskjellig. Å også bruke konkreta i samlingen: Skal vi synge «Bjørnen sover», så også ha med en bjørnefigur eller et bilde av en bjørn som vi kan henge opp på flanellografen. Bruke konkreta sånn at dem har nåkka å knytte ordan til, ka dem faktisk e fornåkka.

Dette samsvarer med Høigård (2013) som sier bruk av eksempelvis konkreter eller flanellograf kan være til støtte i fortellingen, særlig for de yngste. Informant B beskriver også bruken av konkreter, og kommer inn på hvordan de arbeider mye med fortelling og høytlesning:

Vi bruke veldig mye konkreta. Og så les vi veldig mye bøker. Det gjør vi stort sett hver dag i samling, enten les ei bok eller fortell et eventyr. Vi har månedens fortelling, og da e det sånn at vi jobbe med det, vi les det. Presentere det på ulike måta, går litt inn i det, e det noen begrepa vi kan ta tak i? Noen skikkelsa? Ja, det e jo veldig forskjellig ut fra kordan eventyr det e, men vi prøve å gå litt i dybden. Ikke bare lese det, men se på ka e det her, ka sir dem, ka gjør dem, ka betyr det her? Det e veldig spennanes. Æ syns vi jobbe bra med det, og ser på en måte at ungan sett pris på det.

Høytlesning kan sies å være blant de viktigste ressursene i barnehagens arbeid med språk. Gjennom høytlesning bidrar man blant annet til å utvide barnas ordforråd, og de får mulighet til å utvikle fantasi og tenkning (Høigård, 2013). I tillegg beskriver informanten hvordan de forsøker å gå dypere i eventyret, og gir barna erfaring med å gå inn og ut av kontekst, ved å stille spørsmål og snakke om hva man har lest. Informantens beskrivelser av deres fokus på leseaktiviteter, viser også at de har innarbeidet lesing som en rutine i hverdagen. Informant B

kommer også inn på en type klubb de kjører én gang i uka for enkelte barn, med ulike temaer og begreper som det arbeides med, gjennom forskjellige aktiviteter som kan gjennomføres både ute og inne. Dette arbeidet ble også trukket inn i samlingsstunder med resten av barnegruppa, og informanten beskriver utbyttet av dette valget slik:

I år har vi gjort det med alle fire-åringen. For det vi gjør i fjor va at vi kjørte den her gruppa for de minoritetsspråklige, men så dro vi det inn i samlingen, sånn at ungan fikk en felles base. At alle vet ka alle snakke om. At det ikke blir sånn at dem gjør nåkka der, og så gjør de andre nåkka der. Men at det blir en rød tråd, at alle har en referanse til det. Bare det å kunne snakke om ting, og forstå ka den andre snakke om.

Andre språklige aktiviteter blir også fortalt om. Informant C kommer inn på betydningen av sanger og regler, og hvordan informanten opplever at gjennom temaarbeid med spesifikt fokus på disse områdene, har gjort at barnas språk «blomstrer». Nilsen og Monsrud (2010) sier denne type aktiviteter kan gi økt bevissthet om språklydene, og i tillegg være gode for barnas leseforberedelse.

Oppsummert for punktene med språkarbeid virker det som språk er i fokus hos alle informanter gjennom hele dagen, eksempelvis ved samtaler i stellesituasjoner, under måltider og på turer. Det vises også til språklige aktiviteter slik som fortelling av eventyr på flanellograf eller ved bruk av konkrete, høytlesning av bøker, bruk av sang og regler. Samlet er dette også aktiviteter som inngår i hovedaktivitetene Høigård (2013) trekker frem som i særlig grad fremmer språkutviklingen hos barn, med unntak av at ingen informanter nevner lek i sammenheng med språkarbeid. Det kan ha sammenheng med at leken i hovedsak er noe som springer ut fra barna selv, og at informantene i denne sammenhengen tenker på å fremheve hvordan *de* arbeider med språk i barnehagen.

4.2.1 Forebyggende arbeid

Språkarbeid i barnehagen skal fremme barnas språkutvikling, men også ha et forebyggende fokus. På spørsmålet: «Hva legger du i begrepet tidlig innsats?» virket det som informantene tolker dette noe ulikt, men samtidig er de innom flere av de samme momentene. Alle informanter velger å knytte beskrivelsen opp mot språkutvikling og språkvansker. Informant A beskriver tidlig innsats slik:

Æ tenke jo å ha en bevisst holdning språk, og tilby variert aktivitet, men også at man e aktiv med språket i de ulike situasjonan. Og så for mæ, så e det veldig viktig at alle ungan

har gode én til én-relasjonene med voksne. Så du ikke har den ene ungen på stellet som alltid bare blir skiftet på og så «kasta rett ut igjen» omtrent, for eksempel. Så at alle får én til én-tid med voksne.

Informanten velger her å se tidlig innsats i sammenheng med å ha en bevisst holdning til språk og også være aktiv med språket i hverdagen. Det legges i tillegg vekt på betydningen av at alle barna skal ha gode relasjoner med voksne, med rom for én til én-tid for alle barna i barnegruppen. Det kan bidra til å «se» barnet og også gi mulighet til samtale mellom barnet og voksne og det enkelte barnet, gjerne om noe som opptar eller er aktuelt for barnet på det tidspunktet. Det kan også gi rom for gode observasjoner av barnets språk. Informant C fremhever betydningen av at personalet er observante og er tilstede med barna:

Æ tenke jo at det er viktig at vi er tilstede lamme ungen og hjelpe dem inn i leken, for det er jo gjerne der det skjer. Når du inkluderes i leken og det sosiale er på plass, så kommer det språklige etter hvert.

Informanten beskriver i sammenheng med tidlig innsats at ved å sørge for at de barna som har behov for hjelp og støtte i lek og i det sosiale får det, vil det ha en positiv effekt på det språklige. Dette er et viktig fokus som det ligger mye sannhet i, og som samsvarer med Høigård (2013) som sier barn i allsidig lek vil kunne utvikle alle aspekter ved språket. Samtidig vil det for noen barn med språklige vansker ikke være så «enkelt» som det kan fremstå her, og det vil være behov for mer omfattende hjelp og støtte.

Både informant B og informant E kommer inn på betydningen av god kommunikasjon mellom personalet, og i tillegg kunnskaper om barns språkutvikling for å kunne fange opp tidlig:

Informant B: Æ tenke at man skal ikke bagatellisere ting, med én gang du har ei form for bekymring eller ungen er et tema på avdelingsmøte, så er det jo fordi man har ei bekymring. Å æ tenke at man skal ikke avfeie det, men være litt tidlig ute, gjøre særlige observasjoner, snakke sammen. Ja, for kanskje æ ser én ting, og så tenke æ «jaja, det var jo bare den ene tingen», men så har kanskje de andre voksne sett det samme, og så snakke vi ikke om det og så vet vi ikke kor stort det egentlig er. Så æ tenke en god kommunikasjon og på en måte det her å følge opp ungen. Æ tenke at det er kjempeviktig at folk vet ka man ska se etter og ka man ikke ska se etter, at man har litt kunnskap om ting. Ka er for eksempel normal språkutvikling for en unge?

Informant E: *Da tenke æ på at man e bevisst på ka språkvanska kan ha slags kjennetegn. At de som jobbe, og spesielt ped.lederan kanskje, med tanke på at de faktisk e utdanna innafor yrket, har et øye for språkvanska tidlig. At man jobbe med språk, og at det e oppe på møta.*

Informantene trekker begge frem kunnskaper om språkutvikling og hva som kan være kjennetegn på språkvansker som viktige momenter, og at dette er noe man er oppmerksom på tidlig. Informanten B fremhever også tidlig innsats som at man ikke skal bagatellisere noen former for bekymringer, med andre ord ikke vente og se. Dette stemmer overens med språkveilederen som sier barn med språkvansker må få tidlig og god hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I tillegg er det viktig med tanke på at språklige ferdigheter i barnehagen ser ut til å predikere senere leseferdigheter i skolen (Grøver, 2006). Informant D beskriver også hvordan tidlig innsats i sammenheng med å følge med på språkutviklingen og ikke ha en vente og se-holdning ved bekymringer:

Det e jo at du allerede fra ungen e liten følge med på språkutviklinga. Observere det. Å har det hele tia i minne og ser ei utvikling. Å ikke ei «vente og se»-holdning, hvis du e ser tidlig at en unge slit med språket så e det greit å starte tidlig. Å det treng jo ikke være sånn kjempegreier at du må henvise med en gang, men det kan jo være at du bare jobbe ekstra med det i barnegruppa.

Videre ble det stilt spørsmål om informantenes tanker om barnehagens mulighet til å forebygge språkvansker, som da kan si noe om informantenes tanker om hvilket ansvar og oppgaver barnehager har, samt også her gi en pekepinn på informantenes kunnskaper om språkvansker og at graden av vanskene kan forebygges. Alle informanter er enige om at forebygging er en del av barnehagens ansvar, og informant A og C beskriver det slik:

Informant A: *Ja, altså vi e jo en læringsinstitusjon, vi e jo en del av utdanningsforløpet, og språket e jo viktig for læring, nesten alfa omega.*

Informant C: *Barnehagen e jo gjerne ungan sitt første møte med en offentlig institusjon. Vi skal jo klare å fange opp de her ungan så tidlig som mulig og vi skal jo også ha et så godt sammenligningsgrunnlag at vi skal kunne fange opp med en gang nåkka e utfor normalen.*

Informant A og C påpeker begge at barnehagen er en offentlig institusjon, og herunder faller det også ansvar og oppgaver knyttet til forebygging. Dette samsvarer med rammeplan for

barnehager fastslår at barnehagens samfunnsmandat er å «ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Informant C kommer også inn på kravene som bør stilles til barnehagelæreres kompetanse knyttet til barns utvikling, og kunnskaper om hva som er innenfor og utenfor normalen. Dette kan være kompetanse basert på både fra utdanning og fra erfaring med mange barn, og informanten sikter muligens til en kombinasjon av begge.

Informant B beskriver barnehagens forebyggende muligheter som store:

Vi har veldig store muligheter for det. Du har jo på en måte nån spesifikke språkvanska som kommer uansett, sånn type diagnosa. Men æ tenke at vi kan gjøre utrolig mye i barnehagen, så lenge man har ressursa. Men uten ressursa og. Man må jo gjøre nån prioriteringe og lage en struktur som fungerer for alle.

Informant B påpeker at noen språkvansker kommer uansett. En tolkning kan være at informanten viser til at det alltid vil være en viss forekomst av barn med språkvansker i barnegrupper av en viss størrelse, noe som må tas høyde for i årsplanlegging og som det dermed må lages en struktur rundt som fungerer. En annen tolkning kan være at informanten tenker på arveligheten rundt språklig utviklingsforstyrrelse (her omtalt som spesifikke språkvansker). Informanten også at barnehagen kan gjøre veldig mye forebyggende, og dette kan tolkes som at graden av hvordan disse språkvanskene utvikler seg kan forebygges. Dette samsvarer med Rygvold (2012) som sier mye tyder på at jo tidligere tiltak knyttet til språkvansker iverksettes, jo bedre blir resultatet. Lyster (2013) poengterer også at et godt språkmiljø og systematisk språkarbeid kan forebygge at mange barn med ulike risikofaktorer utvikler vansker med språket, eller hindre at vansker får videreutvikle seg.

Informant D kommer også inn på arvelighet:

(...) Barnehagen burde jo absolutt hatt det i oppstartssamtala, fokus på det allerede når ungen kommer inn i barnehagen, som baby. Å vite ka og kordan, og ka e mulighetan. For du kan jo forebygge i ganske mye, og i høy grad, hvis det e en arvelig faktor for eksempel.

Informanten foreslår en form for verktøy som kan hjelpe i det forebyggende arbeidet, og beskriver hvordan man allerede ved barnehagestart, som for de fleste da vil si rundt ettårsalderen, kan få informasjon om eventuelle språkvansker i familien. Dette som en del av en oppstartssamtale, som er vanlig å gjennomføre når et barn begynner i barnehage. I en slik

samtale får familien og barnehagen utvekslet informasjon og bli bedre kjent, slik at det kan legges til rette for et best mulig tilbud for barnet. Hvilke temaer som er inkludert i en oppstartssamtale er ulikt fra barnehage til barnehage. Å ta opp temaet språkvansker i denne samtalen virker som et nyttig tiltak, da det gir informasjon og muligheten til å observere barnets utvikling fra et tidlig stadium, med dette i bakhodet. I tillegg kan utfordringer og vansker hos barnet være noe ømtålig eller vanskelig for foreldre, og med å ta en slik samtale på et tidlig tidspunkt for å legge et godt grunnlag for det videre samarbeidet, og når det gjerne er en god tone, kan man legge opp til at en eventuell samtale med foreldre på et senere tidspunkt forløper på en enklere og bedre måte.

Når det gjelder informantenes tanker om hva som kunne gjøre det forebyggende arbeidet utfordrende, var det en noen faktorer som gikk igjen. En del av disse faktorene vil også ofte påvirkes av hverandre. To informanter snakker om personaltetthet og hvordan det påvirker tiden man har sammen med barna. Begge opplever at det ofte blir lite tid til å kunne sette seg ned og ha samtaler med barna, eller bare observere de i lek. Lite personal tilstede og dårlig tid medfører dermed at dagen blir mer rutinepreget, og at det noen ganger kun er rom for det mest nødvendige, for eksempel å være mest mulig effektiv når det gjelder bleieskift eller måltider. Det trekkes også frem av en informant at mangel på ressurser og tid påvirker planlegging og evaluering, og at i den sammenheng har de utarbeidet et tidsbesparende tiltak som går ut på å lage aktiviteter og opplegg som kan fungere for mange. En annen informant tar opp hvordan personaltetthet og arbeidsmåter, kompetanse og personlige egenskaper påvirker det forebyggende arbeidet. Informanten nevner også hvordan det er vanskelig sikre at alle barn får likt læringsutbytte i barnehagen. Rammeplanen gir føringer for hva som forventes av barnehagen og personalet, og dette beskrives blant annet under fagområdene i rammeplanen. På den måten er mye av barnehagens innhold bestemt. Samtidig er det i praksis mange forskjeller mellom barnehager, blant annet knyttet til ansatte, barnegrupper, barnehagens utforming, pedagogisk praksis og så videre. Slike faktorer kan dermed føre til ulikt læringsutbytte for barn fra forskjellige barnehager, og det vanskelig å komme utenom. Til sist beskriver en informant hvordan store barnegrupper og lite personal tilstede gjennom hele dagen grunnet lengre åpningstider og at de ansatte da må fordeles utover mange timer, noe som kan medføre konsekvenser som at enkeltbarn blir vanskeligere å fange opp. Informanten forteller om gode erfaringer med å dele barnegruppa i mindre grupper, da det på den måten er lettere å synliggjøre alle barna og unngå at kun de sterkeste «kommer frem».

Oppsummert for punktene knyttet til forebyggende arbeid viser funnene at det er enighet blant informantene om at barnehagen kan gjøre mye. Samtidig fremkommer det at dette arbeidet tidvis også kan oppleves utfordrende, av diverse årsaker. I beskrivelsene av hva informantene legger i begrepet «tidlig innsats» var det flere forhold som gikk igjen. Alle informantene knyttet tidlig innsats til språk og språkvansker i sine beskrivelser, noe som var naturlig da det var temaet for intervjuet. Funnene tyder på at flere tenker på tidlig innsats som det motsatte av en «vente og se»-holdning som var mer vanlig for noen år tilbake, og som i mange tilfeller kan medføre at vansken eskalerer og barnet ikke mottar den hjelpen og støtten som det har behov for tidlig nok. Det ble vist til betydningen av personalets kunnskaper om barns språkutvikling og å følge med fra en tidlig alder, da spesielt for å kjenne igjen tegn på språkvansker. Rammeplanen stiller også en rekke forventninger, blant annet til at barnehagen skal fremme språk og kommunikasjon, som også betyr at personalet, da særlig barnehagelærere, skal inneha en viss kunnskap om barns språkutvikling. Andre momenter som ble nevnt av informantene var at personalet hadde en oppmerksom og aktiv holdning til språk i ulike situasjoner, og gode relasjoner mellom voksne og barn ble også beskrevet.

Flere av de samme faktorene ble nevnt i spørsmålet om barnehagens muligheter til forebygging av språkvansker, blant annet å følge med på barns språkutvikling fra et tidlig stadium. Det ble understreket at barnehagen er en offentlig institusjon, som skal tilby et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnets beste. Herunder stilles det da også et ansvar og oppgaver knyttet til forebygging, og blant annet blir det presisert i rammeplanen at barnehagen «skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen informanter tar også opp at språkvansker har en arvelig faktor, og én informant foreslår at kan være mulig å få informasjon om dette for eksempel gjennom oppstartssamtalen ved barnehagestart, slik at man kan være litt ekstra observant på barnets språkutvikling fra et tidlig tidspunkt.

Likevel fremkommer det at noen faktorer kan gjøre det forebyggende arbeidet i barnehagen utfordrende. Funnene viser at dårlig personaltetthet, lite tid, store barnegrupper og forskjeller i personalets kompetanse og personlige egenskaper er blant momentene som trekkes frem som oppleves å vanskeliggjøre det forebyggende arbeidet. Blant annet opplever informantene å ha lite tid med barnegruppa og enkeltbarn, som gjør at mange barn kan forsvinne i mengden eller havne i skyggen av de språklig sterkeste barna. Utfordringene som nevnes av informantene i denne sammenhengen, vil antagelig også være gjeldende som utfordringer for gjennomføring av det pedagogiske arbeidet for øvrig.

4.3 Kartlegging av språkvansker

Kartlegging av språkvansker var et viktig tema å få belyst med tanke på oppgavens problemstilling. Jeg var interessert i informasjon om hvordan gangen er hvis en barnehagelærer mistenker at et barn har problemer med språkutviklingen. Her er det enighet blant samtlige informanter om at observasjon er et naturlig sted å starte, og flere nevner også at de i begynnelsen av en mistanke tar det opp med de andre ansatte på basen eller avdelingen for å kunne utveksle informasjon om saken. Informant C beskriver det slik:

Æ tenke jo at første steg e observasjon. Man må jo på en måte gjøre ei uformell kartlegging av ka det e som man oppleve at e vanskelig for ungen. For eksempel med uttale, akkurat ka i/med uttalen e det som ungen slit med? E det enkelte lyda, enkelte sammensetninge av lyda, setningsoppbyggelsen? Kor e det på en måte det svikte hen? I leken, kor e det dem dett utførr?

Informant C forteller at det første som gjøres ved mistanke om språkvansker er observasjon av barnet, for å finne ut hvilke områder vanskene viser seg. Informanten betegner dette som en form for «uformell kartlegging». Dette kan samsvare med hva Utdanningsdirektoratets språkveileder kaller systematiske observasjoner, som benyttes for å få oversikt over hva barnet ikke kan og kan innenfor et delområde av barnets helhetlige funksjon. Dette kan også gjennomføres ved hjelp av kartleggingsverktøyer, men i dette tilfellet er det grunn til å tro at med «uformell» mener informanten uten bruk av verktøyer. Informant C sier videre at det er naturlig å ta saken opp med resten av de ansatte på basen:

Det e gjerne et naturlig steg igjen at man tar det opp på basemøte. «Æ har observert det her, ka har dåkker observert? Det her må vi fokusere på videre.» Og så tar man det gjerne opp igjen: «Ka har dåkker sett no, ka gjør vi videre med det her?» E det såpass alvorlig at vi for eksempel kalle inn til en foreldresamtale?

Informanten beskriver her hvordan en samtale om saken kunne foregått, og informant B gir en lignende beskrivelse:

Ja, altså æ tenke det første æ gjør e å snakke med de andre på avdelinga. Ka ser dem? Dele vi denne oppfatninga? Gjøre oss når sånne helt spesifikke observasjona, så vi har nåkka konkret å komme med. Førr det e ofte det å på en måte ha nåkka å legge frem, både i ressursteam og hos PPT. Når du ska skrive en pedagogisk rapport og melde dem inn, så e

det nån spørsmål du må ha svar på. Så det e greit å bare ta dem med en gang, ta utgangspunkt i dem. Dem gir et veldig tydelig og godt grunnlag.

Informanten beskriver hvordan det å samtale og dele tanker med kollegaene er nyttig til å begynne med. Videre påpekes at gjøre spesifikke observasjoner av barnet der vanskene kommer frem, vil være hensiktsmessig i en eventuelt videre samtale med ressursteam eller henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste/PPT. De øvrige informantene forteller også om ressursteam, som både de fra kommunale barnehager og også private barnehager er tilknyttet, og som består av ulike barnehager og representanter fra PPT. Noen har ikke hatt behov for å ta saker til ressursteamet. Informant E gir en beskrivelse av hvordan de bruker ressursteamet:

Som hovedregel så e det opp til ressursteamet. Altså, selvfølgelig de ungan man lure litt på har man jo snakka om på avdelingsmøte, og observert litt. Så går det til ressursteamet. Det e vel for å spare litt ressursa for PPT kanskje? Sørge for at det kanskje kan løyse opp i nåkka? Men hvis dem anbefale videre å ta kontakt med PPT eller BUP eller sånn, så gjør man det.

Informanten forteller her at ressursteamet er et tilbud man skal gjennom hvor saken drøftes, før det eventuelt skal henvises til videre instanser. Informant B opplever ressursteamet som nyttig for seg selv og sine medarbeidere:

Alle ungan skal gjennom ressursteam før dem kan meldes inn. Så det har vi på en måte lavterskel for. Å foreldran vet at vi har mulighet til å bringe saka inn dit, at det e anonymt. Et ressursteam i sæ sjøl har jo ikke nåkka med ungan å gjøre og dennes vanska, det e ei veiledning til de ansatte. Så målet våres med å gå dit e at vi skal få ei veiledning på våres arbeidsmetoda. Men det kan resultere i ei innmelding for at ungen din faktisk treng hjelp på en eller anna måte.

Gjennom denne beskrivelsen kan det tolkes som at informanten opplever ressursteamet som en ressurs for de ansatte, et sted hvor de kan få veiledning og videreutvikle sine arbeidsmetoder. Samtidig har informanten informert foreldre om dette tiltaket, noe som kan være med på å ufarliggjøre en slik prosess og bidra til å gjøre en dialog med foreldre om henvisning enklere, og at barnet får den hjelpen som behøves.

Videre ønsket jeg å vite om det i informantenes barnehager gjennomføres systematisk kartlegging eller om det skjer ved behov, og hvem som foretar kartleggingen. Tre av informantene forteller at det kun skjer ved behov, og at hvis det skal gjennomføres er det pedagogisk leder som gjør det. Av disse informantene forteller én, informant B, at det i utgangspunktet er ved behov, men at de har valgt bruke kartleggingsverktøyet «Lær med norsk før skolestart» på førskolebarna som har et annet morsmål, for å lette overgangen til skolen.

To informanter forteller om systematisk kartlegging i barnehagen, og beskriver det slik:

Informant C: Min barnehage har valgt å kartlegge alle ongan med «Alle med» gjennom hele barnehagelivet sitt. Første trinn e 1-2 år. Å det e jo ganske i strid med det som æ e lært opp med, at man ikkje skal kartlegge bare for å kartlegge. Æ mene jo at man ska ha såpass god kompetanse at vi ska egentlig ikkje måtte fylle ut et skjema for å kjenne igjen de her tegnan. Men samtidig e det jo ei kvalitets sikring til barnehagen at dem skal ha sett alle da. Det stille jo enda strengere krav til at du kan ikkje ha gått glipp av at en onge har språkvanska de 4-5 første åran, og så komme når ongen begynne på skolen og bare «vi har fylt ut det her, men ongen har språkvanska.

Informant D: Vi bruke TRAS på alle ongan. Æ har ikke løst å bruke kartleggingsverktøy bare førr å bruke det, men vi gjør det. Æ tar den frem én gang i året og ser kor dem e, alle sammen.

Begge informantene uttrykker tydelig her at kartlegging som foregår systematisk, altså av hele barnegruppa, eller som de selv kaller det å «kartlegge bare for å kartlegge», er ikke noe er ikke noe de i utgangspunktet ønsker å gjøre. Informant C forteller at han/hun ikke har blitt «opplært» til dette. Det er rimelig å anta at informanten viser til sin utdanning når det nevnes å bli «opplært», noe som igjen sier noe om de delte meningene om dette temaet, og at flere faglærere tydelig er imot systematisk kartlegging. Informanten argumenterer også med at barnehagelærere bør ha tilstrekkelig kompetanse til å kunne oppdage tegn til språkvansker uten å måtte ta i bruk kartleggingsverktøyer. Dette stemmer overens med Gjems (2010) som mener at det er av stor betydning at barnehagelærere har grunnleggende kunnskaper om barns læring om og gjennom språk, og uttrykte i forbindelse med kartleggingsdebatten at dette er et viktigere å satsningsområdet enn kartlegging av alle barn. Gjems (2010) påpeker også at hvis bekymringer for barns språkutvikling blir bekreftet gjennom kartleggingen, vil

barnehagelærerens språklæringskunnskaper også her være nødvendig. Samtidig trekkes det frem av informant C at det er en kvalitetssikring. Det er ingen tvil om at barnehagelærere vil ha ulikt kunnskapsnivå, og i tillegg er barnehagehverdagen til tider veldig hektisk. Dette kan være momenter som gjør at avdekking av språkvansker hos barn ikke skjer tidlig nok, eller ikke gjennom hele barnehagetiden. På den måten vil det være sannsynlig at barn med språkvansker vil ha større sjanse for å bli oppdaget når de kartlegges systematisk, for eksempel årlig. Begge informanter uttrykker likevel at de ikke ønsker å kartlegge «bare for å kartlegge». De fleste barn har en normal språkutvikling og har ikke behov for å bli kartlagt. Dette samsvarer blant annet med Thoresen (2010) som mener det er sløsing av ressurser å kartlegge alle barn, og at det heller bør legges til rette for gode opplevelser og situasjoner der alle barn får rike språkerfaringer.

Oppsummert viser funnene at ved mistanke om språkvansker hos et barn, er informantenes første steg gjerne å observere barnet nærmere og utveksle tanker og opplevelser om saken med de øvrige ansatte på basen/avdelingen. Alle informanters barnehager var tilknyttet et ressursteam, hvor saker kan drøftes anonymt og de kan få veiledning fra blant annet representanter fra PPT. Ressursteamet gir også råd om saken eventuelt bør henvises videre, og representerer et system som viser at barnehagelæreren ikke skal stå alene med bekymringer eller utfordringer eksempelvis knyttet til språkvansker hos barn. Opplevelsene med ressursteam beskrives noe delt, noen har ikke hatt behov for å ta saker dit, mens andre igjen har benyttet det og det oppleves blant annet veldig nyttig.

Når det gjelder om barnehagene kartlegger systematisk eller ved behov, viser funnene noe ulik praksis blant informantenes barnehager. Tre informanter fortalte at deres barnehage kartla kun ved behov, men én av disse informantene nevnte også at de likevel valgte å kartlegge førskolebarn med annet morsmål enn norsk med «Lær meg norsk før skolestart». To informanter fortalte at i deres barnehager ble det kartlagt systematisk, henholdsvis med verktøyene «TRAS» og «Alle med», men uten at de selv i utgangspunktet opplever det som nødvendig. Dette begrunnes med at det ikke er hensiktsmessig å kartlegge alle barn, da de fleste har en språkutvikling som ikke behøver å kartlegges. Samtidig kan dette oppfattes som en form for uvilje mot å få detaljerte kunnskaper om barnas språkferdigheter, og et argument for systematisk kartlegging er at det kan øke sjansen for at de barna som har språkvansker faktisk blir oppdaget.

4.4 Foreldresamarbeid

Et annen viktig tema er foreldresamarbeid. Foreldrene er de som kjenner barnet sitt best, og skal ha informasjon og mulighet til å påvirke barnets hverdag. Jeg ønsket å vite noe om informantenes erfaringer med å ta opp bekymringer om språkvansker hos barn, og hvordan de opplever dette. Funnene viser at de fleste informanter ikke opplever dette som et problem eller som vanskelig, men at det samtidig i stor grad avhenger av relasjonen til foreldrene. Informant C beskriver det slik:

Æ oppleve ikke det som nåkka problem, men på de basan som æ har vært til no, der har æ på en måte hadd litt sånn snuoperasjona der foreldrasamarbeidet har vært veldig dårlig når æ kom inn, så æ har brukt veldig mye tid på det og på en måte skape gode relasjona i fredstid. Å det e jo nåkka som påvirke alt, har man en god relasjon til foreldran vil det jo påvirke relasjonen til barnet og kordan barnet har det i barnehagen, og alt e lettere å ta opp. Å det e lettere for foreldran å også komme til oss, for at det vet at dem blir tatt på alvor og dem vet at vi faktisk ønske at dem skal komme til oss med både gode og dårlige ting.

Her beskrives det hvor viktig det er med god relasjon til foreldrene, og hvordan informanten har arbeidet med foreldresamarbeidet i «fredstid», slik at grunnlaget er mye bedre hvis bekymringer må tas opp etter hvert. I tillegg beskriver informanten hvordan en god relasjon også gjør det lettere for foreldre å ta ting opp med barnehagen. Dette samsvarer også med rammeplanen som viser til at barnehagen og foreldre jevnlig skal kunne utveksle observasjoner knyttet til barnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informant A beskriver også hvordan relasjonen har betydning:

Det kommer jo veldig ann på relasjonen til foreldran. Det e jo naturlig at med noen, altså på grunn av relasjonen til noen så blir det jo også enklere å ta opp. Å så høre man jo skrekkehistorie om du foreldran som ikke har lyst å vedkjenne sæ nåkka som helst, sånn at «mitt barn e det ikke nåkka galt med». Det har heldigvis ikke æ opplevd, i de tilfellan der æ har måtte ta opp nåkka så har foreldran vært veldig imøtekommanes. Men, man vil jo alltid kunne fortelle foreldre at ditt barn har det så kjempeflott, gjør det så bra og så videre. Men det e heldigvis en av de tingan æ har fått i løpet av utdanninga, at man har blitt litt tøffere på sånt. Å ikke bare utdanninga, men sikkert også med åran.

Her beskrives det at relasjonen til foreldrene har stor betydning, og at informanten har hørt om episoder hvor det har vært vanskelig å ta opp bekymringer med foreldrene. Det fortelles også om hvordan informanten helst ønsker å fortelle alle foreldre at barnet har en god utvikling, men at gjennom barnehagelærerutdanninga og erfaring har det blitt lettere å ta opp saker som også kan være vanskelig. Informant B kommer også inn på hvordan det i det i noen tilfeller kan være utfordrende å ta opp bekymringer med foreldre:

Personlig syns æ det e lett. Men selvfølgelig, det går jo mye på foreldran, kordan oppfatning man tenke at dem sjøl har om sin unge. Har dem sjøl uttrykt ei bekymring e det selvfølgelig lettere å si, «ja, vet du vi dele den bekymringa, vi ser de samme tingan som dåkker». Men når dem sjøl kanskje ikke ser eller bagatellisere ting, så e det jo selvfølgelig vanskeligere. Men æ tenke at det her å være tidlig ute, uten å lage nåkka stor greie, men bare ha en sånn liten dialog om at «vi ser nån småting, vi gjør ikke nåkka enda, vi følge litt med, men ka tenke dåkker?». Å ha en god dialog fra starten, tenke æ e kjempeviktig, så e det mye enklere hvis man ser at man må hente hjelp utanifra.

Informanten opplever det generelt som enkelt å ta opp bekymringer med foreldrene, men har også erfart tilfeller hvor det har vært mer komplisert hvis foreldrene har hatt en annen oppfatning av sitt barns utvikling. Informanten har, muligens gjennom erfaring, kommet frem til at det å være tidlig ute med å ha en dialog med foreldrene synes å være en god fremgangsmåte. Informant E opplever det heller ikke problematisk å ta opp bekymringer, men at foreldrene ofte er mer bekymret for barnets språkutvikling enn barnehagen:

Æ har aldri vært borti at det har vært et problem. Førre at ofte e det foreldran som e mer bekymra enn vi, førre dem har hørt nån unga som e veldig god å prate, så lure dem på «øøh min unge han prate ikkje» og «e det normalt?». Som vil at ungan fortære skal snakke «reint» som mange gjør, men alle gjør ikkje det. Så det der å ha litt is i magen. Nån treng bare litt tid, så kommer det.

Informanten kommer inn på hvordan noen foreldre gjerne sammenligner sitt eget barns språk med andres, og som informanten opplever kan stresse unødig med at utviklingen skal skje så fort. Barns språkutvikling er et resultat av et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, kulturelle og sosiale forhold, noe som medfører at det vil være store variasjoner innenfor det som kan kalles normal språkutvikling (Lyster, 2013). Samtidig er det noen steg i språkutviklingen som kan forventes ved de ulike alderstrinnene. Beskrivelsen over gir et bilde

av at informanten har gode kunnskaper om barns språkutvikling slik at det kan gjøres vurderinger om at for eksempel et barn bare trenger litt tid før det snakker «rent» eller lignende. Samtidig kan en holdning som er for avslappet fort nærmere seg en «vente og se»-holdning, og utsagnet her gjør at man kan stille seg spørsmål ved hvor grensen går for å ha «is i magen» til at man venter og ser? Dette er en del av de vurderingene som barnehagelærere må gjøre som kan være vanskelige, for som nevnt kjenner foreldrene barnet sitt best, men samtidig skal barnehagelærere ha kompetanse til å vurdere om det er variasjoner innenfor normalutviklingen eller om det kan være tegn på noe mer.

Det ble også stilt spørsmål om hvilke temaer eller spørsmål informantene opplevde som viktig å ta opp med foreldrene knyttet bekymringer om språkvansker. To informanter fortalte at de brukte å spørre foreldre om de eller andre i familien har språkvansker, men at dette kun var noe de gjorde og at det ikke var vanlig praksis generelt i deres barnehager. De foreldrene som ble spurt om dette hadde opplevd det som uproblematisk. For de resterende tre informantene var ikke dette som et tema de tok opp med foreldrene. Én av de tre informantene fortalte at han/hun ikke hadde tenkt på om språkvansker kunne være arvelig, og det kan tenkes å være samme årsak for at de to andre informantene. At informantene ikke nevner det som et viktig spørsmål å stille foreldrene, viser at de sannsynligvis ikke har kunnskaper om at språkvansker som både språklig utviklingsforstyrrelse og dysleksi er genetisk betingede tilstander.

Eksempelvis angir studier at risikoen for å utvikle dysleksi er åtte ganger høyere hos barn der det er lesevansker i familien (Vellutino mfl., 2004). Ved å undersøke med foreldrene om flere i familien har språkvansker, kan det bidra til å gi et mer tydelig bilde av hvilke vansker barnet eventuelt kan slite med, samt tanker for det videre arbeidet. For de to informantene som brukte å ta dette opp med foreldrene, kan det stilles spørsmål ved hvorfor de velger å gjøre det, men at det likevel ikke er vanlig praksis generelt i deres barnehager? Informantene er tilsynelatende oppmerksom på risikoen for å utvikle språkvansker hvis andre i familien har det, men hvorfor denne kunnskapen ikke har spredt seg til de øvrige barnehagelærerne i barnehagen er uvisst. Det kan handle om at informantenes barnehager ikke har hatt fokus på kunnskapsformidling innad blant personalet, eller ikke har hatt faglige diskusjoner rundt temaet.

Andre temaer som informantene gjerne tar opp med foreldre var for eksempel hvordan de opplever barnets språk hjemme. Et par informanter forteller at de særlig tar dette opp hvis det er snakk om et flerspråklig barn. Informant B forteller i den sammenheng at hjemmet er en viktig ressurs:

Æ tenke at foreldran e en kjemperessurs i forhold til språk, dem ser jo ungan på en helt anna arena. Å spesielt i forhold til flerspråklighet e dem en kjempegod ressurs.

Informant D beskriver en vinkling der det tas opp hvordan barnehagen opplever situasjonen:

Æ sir liksom kordan vi oppleve det. Å ka e grunn for mi bekymring. Ves æ ser at en unge ofte dett ut av leken eller ikke får innpass i leken, eller ikke vet kordan man ska handle i konflikta. Sånn i stede for å bruke ord så slår man. Så tenke æ at det e det en grunn for at den ungen gjør det hele tia. Det e ikke bare at dem gjør det bare for å gjøre det, det e bestandig en grunn. Da kan foreldran også egentlig på en måte bli ganske letta.

Det kan virke som en god fremgangsmåte i samtale med foreldre å forklare hva bakgrunnen for barnehagens bekymring er, og ha som utgangspunkt at det ligger noe mer bak, for eksempel utagerende atferd. Muligens kan det også bidra til at foreldre tenker gjennom situasjoner de eventuelt har opplevd hjemme, og hva som kan ha utløst eller ligge bak det, og sammen kan da barnehagen og hjemmet lettere samarbeide for å finne forslag til tiltak for å hjelpe barnet. Videre ønsket jeg å vite hvordan barnehagen samarbeider med foreldrene hvis et barn har eller viser tegn til å ha språkvansker. Informantene forteller om noe ulike erfaringer med foreldresamarbeid, og to informanter beskriver hvordan det varierer ut i fra hvilke foreldre det er:

Informant B: Det e veldig forskjellig, foreldran e jo forskjellig holdt æ på å si. Både med kordan ressursa dem sitt inne med og kordan dem e som person. Men vi prøve jo å ha en tett dialog om ka vi gjør her, at vi gjør litt av de samme tingan, dele gode idéa, dele materiell med hverandre. Kanskje gjør dem nåkka hjemme som vi kan dra nytte av, og motsatt.

Informant E: (...) Jo, altså det kommer litt ann på foreldran. Æ har jobba med kurdiske foreldra, der va det ikkje så lett å ha et samarbeid om ka vi gjør og ka dem gjør hjemme. Vi hadde to forskjellige språk og to forskjellige kultura. Det å lese bøker va kanskje ikke det dem prioriterte og gjør. Men med andre foreldra, særlig ressurssterke, så vil de fleste hjelpe til. For eksempel tar vi bilda i barnehagen av det ungen gjør, sånn at ho eller han kan gjenfortelle det og vise det hjemme. Eller vi tegne et tankekart så ungen kan ta det hjem og vise det.

Informantene beskriver språk og kultur, personlighet og ressurser hos foreldrene som forhold som påvirker hvordan samarbeidet blir. Hvis barnehagen beskriver hvordan de arbeider og tilbyr å låne ut materiell, og forsøker å finne ut hva som kan gjennomføres og fungere hjemme, virker det som et godt utgangspunkt. Samtidig er det tilfeller som informant E beskriver, hvor språket og kulturen kanskje er så ulik på en del områder, at det kan være mer utfordrende. I de tilfeller der det fungerer å sende for eksempel bilder eller tankekart med hjem, vil det være nyttig for barnet å kunne fortelle om sine opplevelser fra barnehagen til de hjemme med støtte i bildene. Her kan også foreldrene stille spørsmål rundt temaet som er oppfølgende og støttende ved hjelp av bildene, og på den måten fungere som stillasbyggere i samtalen (Gjems, 2009). Også informant D forteller om hvordan de benytter seg av et slik samarbeid der de sender bilder med hjem:

Vi samarbeide veldig tett med foreldran, dem vil ofte ha tilbakemelding. Når vi jobbe med språkvanska, så har vi for eksempel laga en sånn ukelogg. Vi har tatt bilda fra hele uka, så har ungen sjøl sagt med sine egne ord ka vi har gjort på bilde, og så forklare vi etterpå. Å så kan foreldran ta det med sæ hjem og samtale om det som har skjedd, for å sette språk og kontekst sammen.

Informanten beskriver her en annen opplevelse av foreldresamarbeidet, hvor foreldrene helst ønsker et tett samarbeid og tilbakemeldinger på hvordan arbeidet i barnehagen går. De andre informantene forteller om opplevelser som verken er utfordrende eller med tett samarbeid, men fokus er å forsøke å få til et samarbeid på det som fungerer i barnehagen og hjemme.

Oppsummerende viser funnene at informantene generelt ikke opplever det som problematisk å fortelle om bekymringer om språkvansker til foreldrene. Det samme gjelder for det samarbeidet med foreldrene når eventuelle problemer er diagnostisert. Samtidig påpeker de fleste at relasjonen til foreldrene har betydning i denne sammenheng, og at jo bedre relasjonen fra før, jo enklere vil det være å ta opp bekymringer. Når det gjelder hvilke temaer informantene opplever som viktige å ta opp med foreldrene, viser det seg at kun to informanter tar opp om andre i familien har språkvansker. De to informantene understreker også at dette kun er noe de gjør, og som ikke er vanlig praksis i deres barnehage for øvrig. Dette tyder på at kunnskap om språkvansker som at språklig utviklingsforstyrrelse og dysleksi begge er en genetisk betinget tilstand, ikke er spesielt utbredt. I samarbeidet med foreldrene spiller også deres kultur, personlighet og ressurser inn, og i noen tilfeller er det mer utfordrende enn andre. Det påpekes likevel at foreldresamarbeid kan være en stor ressurs, for

eksempel gjennom å kunne gjøre noen av de samme aktivitetene hjemme, eller samtale om bilder fra barnehagen. Et annet interessant funn er at det kan ses på som en slags «vente-og-se»-holdning å ha «is i magen», hvert fall fra foreldrenes ståsted, når de opplever at deres barn ikke behersker det samme som andre barn. Samtidig kan dette sies å være en del av de vurderingene barnehagelærere må gjøre basert på deres kompetanse om barns språkutvikling, hvor de skal kunne skille mellom variasjoner innenfor normalutviklingen eller om det er tegn på noe mer.

4.5 Kompetanse

Det siste temaet var kompetanse. Jeg ønsket å vite hvordan informantene opplevde sin egen kompetanse når det gjelder arbeid med språkvansker i barnehagen. Svarene fra intervjupersonene er illustrert i tabellen under:

Informant A	<i>Ja, nei det e absolutt nåkka æ sku hatt mer av føle æ. Æ gikk jo førskolelærerutdanninga og der va det fortsatt norsk som et fag, og der hadde vi jo litt om det her. Men det va fortsatt mest om barns språkutvikling sånn generelt, og ikke om selve språkvanska.</i>
Informant B	<i>No har æ jobba ganske lenge i barnehage, og ves æ ikke hadde jobba i barnehage tidligere når æ va ferdig med utdannelsen, så tenke æ at æ hadde vært veldig usikker. Den erfaringa e kjempeviktig. Det å ha vært i praksisfelte, og vite kordan ting e rett og slett. Ha sett ting, hørt ting, lært ting.</i>
Informant C	<i>Æ føle jo at æ ikkje hadde så mye igjen etter førskolelærerutdannelsen min. Særlig de praktiske tingan som man kan gjennomføre. Altså de spesifikke oppleggan. Og der tenke æ jo at man har et veldig stort ansvar å klare å skaffe sæ den verktøysekken for å kunne hjelpe ongan.</i> <i>Æ føle æ har vært veldig heldig med at de assistentan æ jobbe med har vært involvert i revy og hadd mye med drama og sånne ting, så æ føle at det har vært en veldig fin inngangsport for mæ i kordan æ kan jobbe med språket og det å uttrykke sæ med ungan, uansett aldersgruppe. Så æ føle jo æ har vært veldig heldig at æ har fått lært det av nån andre, det e ikkje nåkka som æ har fra min formelle kompetanse, det e jo erfaringe.</i>

Informant D	<i>Når æ begynte som førskolelærer, så følte æ at æ hadde altfor lite kompetanse. Når æ møtte unga med språkvanska, så vesste æ egentlig ikke kordan æ sku gjøre det, før æ fikk veiledning fra PPT.</i>
Informant E	<i>Man har jo enda masse igjen å lære. Det har man.</i>

Tre av informantene gir uttrykk for at erfaringer fra arbeid i barnehagen, sammen med utdannelsen, har økt deres kompetanse. Det er litt vanskelig å si om informantene selv opplever at de nå har god kompetanse, eller om de mener at den kompetansen de satt igjen med etter endt utdanning ikke føltes som god nok. Informant A gir uttrykk for sistnevnte, i tillegg til at det gis uttrykk for et ønske om mer kompetanse. Denne informanten opplever dermed tilsynelatende ikke at erfaringer i tillegg til utdannelsen har vært nok til å si at egen kompetanse oppleves som god. Informant E forteller at han/hun enda har mye igjen å lære om temaet.

På spørsmål om informantene tenker det er behov for at barnehagene får mer kunnskap og kompetanse om språkvansker og tidlige tegn man kan oppdage, er samtlige informanter enige om at det er behov for det. Når det gjelder tanker om hvor dette eventuelt bør formidles, er svarene her litt utydelig, da kun to informanter svarer spesifikt på dette spørsmålet, med at det bør være gjennom utdanningen. Det er likevel rimelig å tro at flere vil være enige i det, da utdanningen er det mest naturlige stedet for kunnskapsformidling til barnehagelærere. Dette sett bortsett fra kurs og veiledning, men som da ikke kan sies å være av samme varighet og omfang.

Informant C forteller at temaet språkutvikling og språkvansker bør komme tidlig i utdanningen, i likhet med andre spesialpedagogiske temaer og også temaer slik som vold og overgrep, da det er viktig å ha lært noe om dette når man kommer ut i praksisperioder. Tidligere har dette vært temaer som har blitt tatt opp det siste året av utdanningen, noe som er sent med tanke på tidligere års praksisperioder i løpet av studiet. I løpet av praksisperioden kommer studenten inn i barnehagen med «nye øyne» og det er muligheter for å kunne bidra på den måten. En annen informant, informant B, tar også opp at det burde være økt kompetanse for alle i barnehagen. Informanten forteller om sin tid som assistent, uten noe kunnskap og kompetanse innenfor temaet, og hvordan informanten nå kan tenke tilbake på konkrete barn som burde blitt fulgt opp og fått hjelp. Informanten opplever med andre ord å

ha en annen kompetanse nå, og det er derfor tydelig at det er en forskjell på å være ufaglært og utdannet barnehagelærer. Slik skal det også være, men samtidig, med mer kompetanse hos alle ansatte i barnehagen kan dette gjøre at flere barn blir «sett» og tegn til vansker oppdaget.

Det blir bemerket av to informanter, C og E, at det de i hovedsak har fått formidlet fra utdanningen er teoretisk kunnskap, og lite praktisk kunnskap. Den ene informanten har en opplevelse av at for mange henvises til PPT. At barn henvises til PPT kan i og for seg sies å være bra, da det betyr at det er vansker eller utfordringer som er oppdaget og tatt tak i. Samtidig poengterer informanten at det i mange tilfeller i utgangspunktet er noe barnehagen selv burde kunne ta tak i og arbeide med. Lange ventelister fører også til lengre ventetid for de som virkelig har behov for mer hjelp og støtte enn det barnehagen kan tilby. Den andre av informantene som ønsket mer praktisk kompetanse, forteller om et inntrykk av at alle barnehager må «finne opp kruttet» når det gjelder arbeid med språkvansker. Informanten ønsker derfor mer praktisk kunnskap i utdanningen om ulike metoder man kan benytte seg av og som fungerer, og ikke bare teoretisk kunnskap om årsaker bak vansker.

Et annet moment som blir tatt opp i denne sammenhengen er en opplevelse av at barnehager ikke har nok kompetanse om tidlig innsats. Informant D forteller at barnehager ikke har ansvar for å sette diagnoser, og siden dette er utenfor barnehagens felt er det dermed ikke spesielt mye kunnskaper om de ulike diagnosene. Informanten opplever ofte at barnehagen trenger hjelp, og at det eneste de har er kartleggingsverktøyer, men at mye kompetanse mangler. Kanskje er informanten inne på en årsak til at det i utdanningen muligens ikke vektlegges stor nok grad av både teoretisk og praktisk kunnskapsformidling om språkvansker, da dette arbeidet i mange tilfeller blir henvist til andre instanser? Samtidig bør barnehagelærere ha nok kompetanse til å kunne avdekke språkvansker hos barn, helst tidlig slik at tiltak og opplegg i barnehagen kan gjennomføres, før det eventuelt blir vurdert som mest hensiktsmessig å henvise videre.

Avslutningsvis innenfor temaet ble det stilt spørsmål om hvilke muligheter for kurs eller veiledning om språkutvikling og/eller språkvansker det har vært i barnehagen i tiden informanten har jobbet der. Det fortelles om generelt lite muligheter for det, og flere informanter kan ikke huske å ha vært på noen kurs om temaet. Det fortelles av to informanter at som ansatt i barnehagen søker man om å dra på kurs, som regel innenfor temaer som den ansatte selv ønsker på bakgrunn av egen interesse. Én informant forteller at styrer i barnehagen ønsker at de ansatte skal dra på minst ett kurs i løpet av året. En annen informant

forteller at barnehagens økonomi i noen tilfeller har gjort slik at informanten har søkt om permisjon for å dra på kurs som har vært av spesiell interesse eller ansett som viktig. Med andre ord virker det å kunne være ganske tilfeldig om barnehageansatte drar på kurs og hvilke, da dette avhenger av faktorer som interesse, økonomi og lignende. Med dette som utgangspunkt vil sannsynligvis ikke kurs om temaet kunne utgjøre den store forskjellen. Kun én informant forteller å ha vært på ulike kurs innenfor ulike språktemaer, blant annet tegn til tale-kurs, i forbindelse med barn i barnehagen som har hatt behov for den type alternativ og/eller supplerende kommunikasjon. Ellers ingen kurs mer generelt om temaer som språkutvikling og språkvansker.

Oppsummerende for temaet kompetanse gir flere informanter uttrykk for at erfaring sammen med utdanning har økt deres kompetanse. Samtidig gir noen informanter beskrivelser om at de ønsker mer kompetanse, og samtlige er også enige om at barnehagen generelt har behov for mer kompetanse. Informantene gir også inntrykk av at det ikke er spesielt mange muligheter for kurs. Det gis forslag til at spesialpedagogiske temaer bør gjennomgås tidlig i utdanningen, at det bør være mer praktisk kunnskap som formidles, samt at også ufaglærte i barnehagen burde få mer kompetanse. En informant forteller om en opplevelse av at barnehagen ikke har nok kompetanse om tidlig innsats, og at barnehagen ofte trenger hjelp fra andre instanser. Ut fra informantenes egne utsagn kan det trekkes slutning om at kompetansen ikke holder mål, og at det er et behov for at temaet språkutvikling og språkvansker vektlegges i større grad i barnehagelærerutdanningen.

5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Denne studien har hatt som fokus å belyse hvilke erfaringer og tanker barnehagelærere har rundt både forståelsen av og arbeid med språkvansker hos barn i barnehagen. Studiet er basert på en kvalitativ undersøkelse der datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer med fem barnehagelærere. I resultat- og drøftingsdelen har jeg valgt å legge vekt på fem temaer som skilte seg ut i analysedelen. Temaene henger sammen med hovedtemaet språkvansker, og de er også knyttet til forskningsspørsmålene som ble nevnt innledningsvis i oppgaven. Jeg har benyttet temaene til å se på ulike sider ved språkvansker i barnehagen, og sammen brukes funnene her som utgangspunkt til å besvare studiens problemstilling: *Hvilken praksis har barnehagelærere for å avdekke språkvansker hos barn i barnehagen?*

I denne studien kommer det frem at informantene hovedsakelig baserer sin praksis rundt å avdekke språkvansker i barnehagen med utgangspunkt i eget erfaringsgrunnlag fra arbeid med mange barn i denne aldersgruppen. Funn viser også at det i noen grad benyttes fagbegreper fra fagfeltet, som indikerer at teoretisk kunnskaper om aldersadekvat språkutvikling til dels også er en del av denne praksisen. I tillegg uttrykker informantene et behov for mer kompetanse om språkvansker i barnehagen, noe som også blir underbygget av funn i studien.

For å besvare forskningsspørsmålene viser funnene i denne studien at samtlige informanter forbinder språkvansker med mangelfull uttale, det vil si produksjon av språk. Flere informanter nevner også problemer med språkforståelse, som sammen med vansker med produksjon av språk, er faktorer som begge samsvarer med definisjoner på språkvansker. Informantene gir flere beskrivelser som kan kjennes igjen i teori om typiske kjennetegn på at et barn kan ha språkvansker, slik som hva som er aldersforventet språklig utvikling, samt hvordan språkvansker kan vise seg gjennom eksempelvis utfordringer i lek og samspill med andre barn. Når det gjelder hvor tidlig i alder informantene kan huske å ha oppdaget språkvansker, er det i to-treårsalderen informantene opplever det som tydelig at det er «noe». Dette er alder som også forskningsstudier finner tidlige tegn til språklig utviklingsforstyrrelse og dysleksi. Samtidig bruker informantene få faglige begreper og inndelinger. Det kan være ulike forklaringer på dette, blant annet kan det ha sammenheng med at «språkvansker» brukes med ulike betegnelser og kategoriseringer innenfor forskningsfeltet og faglitteraturen, eller det kan handle om informantenes manglende kompetanse. Mer dagligdagse begreper oppleves kanskje også enklere å bruke i kommunikasjon med foreldre og øvrig personal i barnehagen.

Samtidig vil en mer konkret beskrivelse av språkvanskenes art og omfang legge grunnlag for en bedre forståelse av vansken for alle parter.

Språkarbeid i barnehagehverdagen står sentralt for alle informanter, og det er enighet om at barnehagen kan gjøre mye forebyggende arbeid. Ved mistanker om språkvansker er informantenees første steg å observere barnet nærmere, samt utveksle tanker og opplevelser om saken med de øvrige ansatte på basen/avdelingen. I tillegg hadde alle barnehager tilgang til et ressursteam hvor det er mulig å få veiledning i saker. Ved bekymringer om språkvansker, opplever informantene i utgangspunktet ikke at det er noe som er problematisk å ta opp med foreldre. Heller ikke gjennomføring av det videre samarbeidet med foreldrene oppleves problematisk. Samtidig påpekes det at relasjonen til foreldrene har betydning i disse situasjonene, og at en god relasjon fra før er en fordel. I noen tilfeller kan foreldrenes kultur, personlighet eller ressurser gjøre samarbeidet mer utfordrende, men generelt er foreldresamarbeid en stor ressurs i det støttende arbeidet med barnet. Funnene viste også at det var lite fokus på å undersøke om andre i familien har språkvansker, ved mistanke om språkvansker hos barn i barnehagen. Kun to informanter fortalte at de brukte å ta dette opp med foreldre, mens de resterende tre informantene er muligens ikke klar over den genetiske faktoren ved språkvansker. Et annet interessant funn var når foreldrene uttrykker en bekymring for barnets språkutvikling, mens barnehagelærerens vurdering er at barnet bare trenger litt tid og foreldrene må ha «is i magen». Dette er en problemstilling som sannsynligvis ofte vil være aktuell i barnehager. Vurderingen blir tatt på bakgrunn av barnehagelærerens kompetanse om barns språkutvikling, og med en oppfatning av at det er en naturlig forsinkelse i normalutviklingen. Om denne vurderingen i alle tilfeller vil vise seg å stemme, er usikkert. «Is i magen» kan dermed i noen tilfeller nærme seg en mer «vente og se»-holdning, som da igjen blir det motsatte av tidlig innsats.

Når det gjelder temaet kompetanse, beskriver tre informanter hvordan erfaring sammen med utdannelsen har økt deres kompetanse, og med det uttrykker de muligens at den kompetansen de hadde etter utdannelsen alene ikke var tilstrekkelig. Det blir også bemerket at kompetansen som ble formidlet gjennom utdanningen i hovedsak var teoretisk kunnskap, og lite praktisk kunnskap. To informanter gir uttrykk for at de ønsker mer kompetanse, og samtlige informanter mener barnehagen generelt har behov for mer kompetanse om språkvansker og tidlige kjennetegn, og i tillegg blir også tidlig innsats nevnt som et område barnehagen mangler kunnskap om. Dette står i strid med samfunnets forventninger og barnehagens rolle i

arbeidet med tidlig innsats, hvor det ville være rimelig å tro at barnehagelærere i utgangspunktet skulle tilegnet seg tilstrekkelig kompetanse om temaet gjennom utdanningen.

Studien finner at det er ulik praksis blant informantenes barnehager når det gjelder om de kartlegger systematisk eller ved observert behov. En del barnehagelærere har også en holdning mot systematisk kartlegging. To av fem informanter forteller at de kartlegger systematisk i sin barnehage, men at de i utgangspunktet ikke ønsker dette da de ikke anser det som nødvendig å kartlegge alle barn. Det oppleves som informantene ønsker å «tenke selv» og bruke sine kunnskaper og kompetanse om barns språkutvikling til å kunne avdekke barn med språkvansker uten systematisk kartlegging, men heller når de opplever at det er behov. Om en slik fremgangsmåte derimot fungerer optimalt i dagens barnehage er usikkert. Informantene forteller om flere faktorer i barnehagehverdagen som kan gjøre det forebyggende arbeidet utfordrende. Momenter som dårlig personaltetthet og store barnegrupper trekkes blant annet frem. Til sammen fører disse momentene til enda et moment som nevnes, nemlig mangel på tid. Det er klart informantenes egen opplevelse av lite tid absolutt er reell. Samtidig kan man stille spørsmål om det er endringer som kan gjøres for å få det til å fungere bedre, eller om løsningen på tidspresset i barnehager det åpenbare; flere ansatte, gjerne med pedagogisk utdanning. Uansett er det etter funnene i denne studien, slik som mangel på tid og kompetanse, er det rimelig å spørre seg om det virkelig er gjennomførbart for barnehagen å avdekke barns språkvansker, helst på et så tidlig tidspunkt som mulig? Kanskje kunne systematisk kartlegging være en mulig vei til forbedring og bidra til mer tidlig innsats i barnehagene. Denne studien tyder på at praksisfeltet ikke ønsker dette, men om det gjelder særlig for utvalget her usikkert, da det er vanskelig å generalisere at det er et ønske alle barnehager har. Et motargument vil også være at systematisk kartlegging uansett vil kreve kompetanse. Funnene bunner dermed ut i at det er et behov for at det legges til rette for økt kompetanse om språkvansker i barnehagene, noe samtlige informanter også er enige i, uansett fremgangsmåten for å avdekke språkvanskene.

Konkluderende viser denne studien at praksisen for å avdekke tegn til språkvansker i stor grad baserer seg på at barnehagelærere bruker sin erfaringsbaserte kompetanse. Denne kompetansen baserer seg igjen på barnehagelærernes mange møter med barn, og erfaringer fra hva som er aldersadekvat språkutvikling og hva som er avvikende.

5.1 Forslag til videre forskning/arbeid

Det er et tydelig behov for at mer kunnskap og kompetanse om språkvansker må ut i barnehagene. Underveis i arbeidet har det dukket opp flere interessante spørsmål som kan danne grunnlag for videre forskning. Dette forskningsprosjektet er en liten studie med få informanter, og det kan derfor ikke generaliseres. Det kunne derfor ha vært interessant med en studie med et større utvalg av informanter, for eksempel ved spørreundersøkelse, for å se om det er flere barnehagelærere som har like tanker og erfaringer som de som kommer frem her, og dermed undersøke om funnene er representative. Et interessant forskningsspørsmål for videre forskning er blant annet; hva er «is i magen» opp mot tidlig innsats? Et annet spørsmål kan være i hvilken grad ressursituasjonen påvirker vurderingen av hvem som har/ikke har språkvansker i barnehagelærerens øyne?

Til slutt vil jeg dele et håp og en anbefaling til andre om å forske videre innenfor dette området.

6 REFERANSER

- Barnehageloven. (2005). *Lov 16. juli 2005 nr. 64 om barnehager*
- Bishop, D. (2014). *Problems with tense marking in children with specific language impairment: not how but when.*
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. & Consortium, T. C. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology.
- Bishop, D. V. M. (2017). Why Is It So Hard to Reach Agreement on Terminology? The Case of Developmental Language Disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680. 10.1111/1460-6984.12335
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. 10.1037/0033-2909.130.6.858
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders* (Wiley series on communication disorders). New York: John Wiley & Sons.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Culp, R. E., Watkins, R. V., Lawrence, H., Letts, D., Kelly, D. J. & Rice, M. L. (1991). Maltreated children's language and speech development: abused, neglected, and abused and neglected. *First Language*, 11(33), 377-389. 10.1177/014272379101103305
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Evenshaug, T., Johansson, J.-E., Hognes, H. D., Kaurel, J., Kavran, K., Løvlie, L., . . . Østrem, S. (2010). Barnehageopporet. Hentet fra <https://sites.google.com/site/barnehageopporet/>
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. & Hall, A. (2004). The Relationship of Language and Emotion Regulation Skills to Reticence in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 637. 10.1044/1092-4388(2004/049)
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap : sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforl.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3). 10.7577/nbf.286

- Gjervan, M. & Svolsbru, G. (2010). Behov for nyansering i kartleggingsdebatten. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/Barnehagefolk-2.10-Gjervan-og-Svolsbru.pdf>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I (s. s. 71-86). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Grøver, V. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring : en kunnskapsoversikt*.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haugset, A. S., Nilsen, R. D. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015* (TFoU-rapport 2015:19). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sporsmal-til-barnehage-norge-2015.pdf>
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2013). Barns språkutvikling. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage : 2 : Barn i utvikling* (2. utg. utg. Bd. 2, s. 65-98). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Magnus, P., Mathiesen, K. S., Zambrana, I. M., Wang, M. V., Roth, C., Lekhal, R. & Schjølberg, S. (2008). *Forsinket språkutvikling : en foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (Rapport / Nasjonalt folkehelseinstitutt 9788280822819). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Nilsen, V. D. & Monsrud, M.-B. (2010). Lærevansker relatert til språk. I (s. 105-128). , 2010.
- Nilssen, T. N. (2010). Lærevansker relatert til skriftspråket. I (s. 129-154). , 2010.
- NSD. (2018). Norsk senter for forskningsdata. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! : lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rygvdal, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I (s. 323-340). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Sandvik, M. (2010). Korstog mot kartlegging. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/Barnehagefolk-2.10-Margareth-Sandvik.pdf>
- Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743. 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x
- Siverts, B. E. & Sveaass, N. (1986). *Store lille verden : om barnehagens hjelp til barn som ikke lærer og trives som de andre* (SP : spesialpedagogikk 2). Oslo: Universitetsforl.
- Snowling, M. J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skill. *Child Development*, 74(2), 358-373. 10.1111/1467-8624.7402003
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld. nr. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thoresen, I. T. (2010, 2. mars). Et brudd med norsk barnehagetradisjon. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/mars/et-brudd-med-norsk-barnehagetradisjon/>
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Språk i barnehagen - Mye mer enn bare prat. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 14. desember). Statistikk om grunnskolen 2017-18 Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Utdanningsspeilet 2017. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-1/1-1-barn-i-barnehagen/>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet : kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* NOVA-rapport (online), Bd. 2/2009.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave:

”Språkvansker hos barn i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Jeg studerer for tiden master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for min masteroppgave er språkvansker hos barn i barnehagen, og jeg arbeider ut fra følgende problemstilling:

Hvilken praksis har barnehagelærere knyttet til å oppdage språkvansker hos barn i barnehagen?

For å finne ut av problemstillingen ønsker jeg å intervju fire-fem barnehagelærere fra ulike barnehager i Tromsø kommune.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i mitt forskningsprosjekt innebærer delta på et intervju med meg som vil vare omtrent en halvtime. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om språkutvikling og arbeid med språkvansker hos barn i barnehagealder og dine synspunkter og erfaringer knyttet til dette. Under intervjuet ønsker jeg å benytte en lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger i dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil kun være jeg som har tilgang til disse opplysningene. Datamaterialet og lydopptak jeg samler inn vil behandles på en sikker måte og blir oppbevart på en server i UiTs nettverk som er beskyttet med mitt personlige brukernavn og passord. Datamaterialet i forskningsprosjektet vil bli publisert i anonymisert form, slik at ingen skal kunne gjenkjenne deg eller din barnehage. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018, og innen den tid vil datamaterialet og lydopptak være slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefonnummer 977 45 203 eller på e-post *cer001@post.uit.no*. Ved spørsmål kan du også kontakte min veileder Bent-Cato Hustad ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 77 64 64 84 eller på e-post *bent.cato.hustad@uit.no*.

Forskningsetiske retningslinjer blir fulgt i dette prosjektet. Jeg har vært i kontakt med Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og prosjektet medfører ikke meldeplikt.

Med vennlig hilsen

Charlotte Christine Eriksen, masterstudent i spesialpedagogikk ved UiT

Vedlegg 3

Masteroppgave - intervjuguide

Tema og problemstilling

Temaet for masteroppgaven er språkvansker hos barn i barnehagen, og jeg har valgt problemstillinga:

Hvilken praksis har barnehagelærere knyttet til å oppdage språkvansker hos barn i barnehagen?

Med praksis tenker jeg på hvordan barnehagelærere bruker sin kompetanse til å oppdage tidlige tegn til språkvansker hos barn og til arbeidet som gjøres med disse barna.

For å avgrense oppgaven fokuserer jeg kun på barn som har språkvansker som hovedvanske, og med norsk som morsmål.

Gjennomføring av intervjuet

Spørsmålene i intervjuet er fordelt på ulike temaer knyttet til språkvansker hos barn i barnehagealder og dine tanker rundt dette. Ellers vil jeg bare minne om din taushetsplikt, jeg er kun interessert i det generelle, ikke spesifikke opplysninger som gjør at man kan gjenkjenne barn, ansatte, barnehage, osv. Du får svare på det du føler du kan/har erfaring til og som du føler ikke blir for utleverende. Intervjuet blir jeg å ta opp med (to) lydopptakere.

Frivillig deltakelse

Jeg må også minne om at det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Anonymisering (spørreskjema)

Fordi alle opplysninger og datamateriale skal være anonymt, hadde det vært flott om du kunne fylle ut et kort spørreskjema før lydopptaket starter. Dette er kun spørsmål som går på bakgrunnsopplysninger, men som potensielt kunne gjort deg gjenkjennbar hvis de ble tatt med i intervjuet og da kombinert din stemme (svært liten sjanse, men vil unngå det).

Tema 1 – Språk og språkmiljø

- 1) På hvilke måter jobber dere med barnas språkutvikling i barnehagen?

Tema 2 - Språkvansker

- 1) Språkvansker hos barn er et vidt begrep med mange definisjoner. Kan du si noe om hva du legger i begrepet språkvansker?
- 2) Hvilke tegn/symptomer vekker mistanke hos deg om at et barn kan ha språkvansker?
- 3) Er det noen utfordringer på andre områder som du opplever hos barn som viser tegn til språkvansker? (for eksempel sosialt, atferdsmessig, osv.)
(F.eks. som du opplever i situasjoner som måltider, stell, lek, samlingsstund/aktiviteter)

Tema 3 – Forebyggende tiltak

- 1) Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- 2) Hvilke forebyggende tiltak tenker/erfarer du kan være nyttig når man skal støtte barn som viser tegn til språkvansker?
- 3) Hva tenker du om barnehagens muligheter til å forebygge språkvansker?
 - Er det noe som kan gjøre det utfordrende for barnehagen å arbeide med forebyggende tiltak?

Tema 4 – Kartlegging

- 1) Hva gjør du dersom du mistenker at et barn har problemer med språkutviklingen?
- 2) Gjennomfører dere systematisk kartlegging i barnehagen eller skjer det kun ved behov? (hvis ved behov, hvem avgjør at det er behov?)
- 3) Hvem foretar kartleggingen av barn i barnehagen?
- 4) I din rolle som barnehagelærer, forsøk å tenke på et barn som du oppdaget hadde språkvansker. Hva var det som gjorde at du oppdaget språkvanskene? Hvor tidlig oppdaget du det? Hva gjorde du?

Tema 5 - Foreldresamarbeid

- 1) Hvordan opplever du å ta opp bekymringer om språkvansker med foreldre?
- 2) I samtaler med foreldre, hvilke spørsmål/temaer tenker dere er viktige? (F.eks. barnets miljø utenfor barnehagen, andre i familien med språkvansker, osv.)
- 3) Kan du si noe om hvordan dere samarbeider med foreldre hvis et barn viser tegn til språkvansker?

Tema 6 – Kompetanse

- 1) Hvordan opplever du din egen kompetanse (kunnskaper, ferdigheter, holdninger) i forhold til arbeid med språkvansker i barnehagen?
- 2) Tenker du at det er behov for at barnehager får mer kunnskap og kompetanse om språkvansker og tidlige tegn man kan oppdage?
Hvis ja, hvor tenker du dette bør formidles?
- 3) Hvilke muligheter for kurs/veiledning om språkutvikling og/eller språkvansker har det vært i barnehagen i tiden du har jobbet her?

Avslutning, kommentarer

- 1) Hva tenker du er det viktigste du har sagt?
- 2) Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet?