

Bacheloroppgåve

**Barn med språkvansker – en studie om
tidlig innsats i barnehagen**

Carolin Necker-Kollstrøm

Barnehagelærerutdanning
BLUBA
2017



HØGSKULEN
I VOLDA

Forord

Denne bacheloroppgaven er gjennomført fjerde året på barnehagelærerstudiet ved Høgskolen i Volda. Oppgaven er en kvalitativ studie av ei sentral problemstilling knytt til barnehagelæreryrket, og den er empirisk forskningsbasert og sjølvstendig.

Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om tidlig innstas hos barn med språkvansker i min bacheloroppgave, er først og fremst fordi jeg har et barn med språkvansker, og jeg har sett hvor viktig tidlig innsats er for språkutviklingen for å unngå følgevansker.

Jeg har også sett under arbeid i barnehagen, hvor vanskelig det kan være for barn med språkvansker å komme inn i lek og opprettholde leken samt få venner, pga. deres frustrasjon over å ikke kunne uttrykke seg og dermed utvikle vansker ved det sosiale aspektet.

Jeg håper at denne oppgaven kan gi meg kunnskap om hvordan en kan oppdage barn som viser språkvansker og sette inn språkstimulerende tiltak på et tidlig tidspunkt slik at disse barn kan utvikle sitt språk, samt minske utvikling av tilleggsvansker, og lettere ta del i det sosiale felleskapet.

Å skrive denne oppgaven har vært utfordrende og tidkrevende, men samtidig veldig lærerikt. Jeg vil i denne anledning rette en stor takk til mine informanter som sa ja til å stille opp på intervju og dele sin kunnskap med meg. Uten de hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre. Jeg vil også takke studievenninnen min for god støtte, latter og oppmuntring gjennom denne prosessen.

En spesiell takk til veilederen min Monica Gjelsten for god støtte, veiledning og tilbakemeldinger. Helt til slutt vil jeg takke ektemannen min, barna og hunden Jack for all støtte og tålmodighet med meg i denne prosessen.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	4
1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	5
1.2 Problemstilling	5
1.3 Begrepsavklaring	6
1.4 Avgrensning og oppbygging av oppgaven	6
1.5 Disposisjon av oppgaven	6
2.0 Kunnskapsgrunnlag	7
2.1 Teoretisk perspektiv og forskning	7
2.2 Barns språkutvikling	7
2.2.1 Systemlæringsfasen, systemstabiliseringsfasen	7
2.3 Hva er språkvansker?	8
2.3.1 Spesifikke språkvansker	8
2.3.2 Klassifikasjon av språkvansker knytt til innholdssiden av språket	9
2.3.3 Kjennetegn for språkvansker	11
2.3.4 Kartlegging av språkvansker	11
2.4 Tidlig innsats	13
2.5 Barnehagens språkarbeid og støttetiltak som tidlig innsats	13
2.6 Samarbeid med fokus på tidlig innsats rundt barn med språkvansker	14
3.0 Metode	16
3.1 Valg av kvalitativ metode	16
3.2 Valg av informanter	16
3.3 Presentasjon av informanter	17
3.4 Utforming og gjennomføring av intervju	17
3.5 Transkribering	18

3.6 Analyseprosessen	18
3.7 Reliabilitet og validitet	19
3.8 Førforståelse	19
3.9 Forskningsetiske utfordringer	20
4.0 Drøfting av empiriske funn	21
4.1 Barns språkutvikling	21
4.2 Systemlæringsfasen og systemstabiliseringsfasen	21
4.3 Hva er språkvansker?	22
4.4 Spesifikke språkvansker	22
4.5 Klassifikasjon av språkvansker knytt til innholdssiden av språket	23
4.6 Kjennetegn for språkvansker	24
4.7 Kartlegging av språkvansker	25
4.8 Tidlig innsats	27
4.9 Barnehagens språkarbeid og støttetiltak som tidlig innsats	28
4.10 Samarbeid med fokus på tidlig innsats rundt barn med språkvansker	29
5.0 Avslutning	30
Litteraturliste	33
Vedlegg 1	36
Vedlegg 2	38

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven blir problemstillingen hvordan barnehagelæreren fokuserer på tidlig innsats når det gjelder barn med språkvansker, sett i lys av teori og empiri. Jeg har valgt å støtte meg til litteratur av forfattere med stor kunnskap om språk og språkvansker, samt samarbeid om barn med særskilt behov for hjelp. Videre har jeg brukt en kvalitativ metode i arbeidet med dette, og samlet inn data ved intervju av en barnehagelærer, en barnehagestyrer, samt to spesialpedagoger fra de kommunale instansene PPT og opplæringstjenesten. Svarene de gir kommer ut fra spørsmålene i min intervjuguide, og analysen av intervjuene blir diskutert i lys av teori. Barn med språkvansker har behov for å bli oppdaget så tidlig som mulig for å få en aldersadekvat utvikling, og unngå senere vansker. Kunnskap om både den normale språkutviklingen og språkvansker, samt samarbeid med foreldre og andre instanser vil bidra til at språkvansker hos barn blir oppdaget på et så tidlig tidspunkt som mulig. Resultatet av undersøkelsene viser at samarbeidet med foreldre om barn med språkvansker er viktig for å få et helhetlig bilde av barnets utvikling. Videre vil samarbeid med andre instanser som PPT legge forholdene til rette for å gi barn med språkvansker og dets foreldre god oppfølging og støtte, samt større faglighet og kunnskap hos personalet i barnehagen. Barnehagens språkarbeid og tiltak for barn med språkvansker nevnes også i denne oppgaven. Konklusjonen jeg har kommet fram til i denne studentundersøkelsen er at kunnskap om både språkutviklingen og språkvansker vil bidra til at barnehagelærere avdekker språkvansker, og i samarbeid med foreldre og andre instanser setter i gang tiltak på et tidlig tidspunkt, for å forebygge utvikling av større vansker.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Språket er et av menneskets unike evner. Vi bruker språket som verktøy for våre handlinger og tanker, for kommunikasjon og til å formidle noe. Som barnehagelærere må vi kunne følge med på barns språkutvikling. Spesielt viktig er det i de tilfellene der et barn ikke følger den adekvate utviklingen og viser spesifikke språkvansker. I følge Utdanningsdirektoratet sin forskningsrapport «Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker» (2016) er spesifikke språkvansker ikke en like kjent problematikk i barnehage som utviklingsforstyrrelser som for eksempel ADHD eller autisme. Spesifikke språkvansker er likevel ikke et uvanlig problem, og omtrent 7 % av 5-åringer har slike vansker. Rapporten understreker også at spesifikke språkvansker kan vedvare over lang tid. Barn med slike vansker strever ofte med sosialt samspill, har større grad av emosjonelle problemer og høyere forekomst av blant annet psykososiale vansker, samt har en økt risiko for språk- og leserelaterte vansker (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 6).

Som Utdanningsdirektoratets forskningsrapport (2016) fremhever, er også min erfaring fra jobb i ulike barnehager og som mor til et barn med språkvansker, at de er lite kjent i barnehagen. Mine erfaringer tilsier at det ikke er uvanlig med språkvansker, men at det er viktig å oppdage og sette i gang tiltak på et tidlig stadium. Dette krever gode kunnskaper om den normale språkutviklingen og språkvansker, for å fange opp barn som strever med språket. Videre har jeg erfart at det er viktig å ha et tett samarbeid med både foreldre og andre instanser som PP-tjenesten og opplæringstjenesten, for å oppdage og forebygge utvikling av følgevansker. Som ferdig utdannet barnehagelærer kommer jeg til å møte mange barn. Det er derfor viktig å ha kunnskap om hvordan jeg gjennom tidlig innsats, og i samarbeid med foreldre og andre hjelpeinstanser, kan hjelpe barn med språkvansker til å utvikle et godt språk, og forebygge utvikling av tilleggsvansker.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling:

«Hvordan fokuserer barnehagelæreren på tidlig innsats når det gjelder barn med språkvansker?»

1.3 Begrepsavklaring

Høigård (2013) beskriver språkvansker ved at «enkelte barn får en språkutvikling som avviker fra det normale» (s. 219). Hos noen barn kan dette dreie seg om en forsinket språkutvikling mens det hos andre kan være en vedvarende vanske med tale og språk.

St.meld. 16 definerer *tidlig innsats* «... både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder» (Kunnskapsdepartement, 2007, s. 10).

Nilsen (2014) definerer samarbeid som: «... den prosess der deltakerne utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre i den hensikt å nå eller handle mot et felles mål» (s. 32).

1.4 Avgrensning og oppbygging av oppgaven

Jeg vil avgrense min forskning til ettspråklige barn med språkvansker da det vil bli for omfattende og inkludere barn som har flerspråklig bakgrunn. Språkvansker deles grovt sett inn i generelle og spesifikke språkvansker (Sjøvik, 2014, s. 184). Generelle språkvansker, også ofte kalt sekundære språkvansker, har sammenheng med ulike funksjonshemminger og vil i denne oppgaven bli for omfattende å forske på. Jeg vil derfor avgrense min forskning til barn med spesifikke språkvansker. Ved spesifikke språkvansker skiller en mellom talevansker som er vansker knytt til selve talen, og språkvansker som er vansker knytt til innholdssiden ved språket. Vanskene kan også være knyttet til bruk av språk i sosiale sammenhenger som blir betegnet som pragmatiske vansker (Høigård, 2013, s. 219). Her vil jeg ytterlig avgrense min forskning, og i hovedsak ha fokus på barn som har språkvansker knytt til innholdssiden ved språket.

1.5 Disposisjon av oppgaven

I kunnskapsgrunnlaget for oppgaven viser jeg til forskning og det kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for problemstillingen. Jeg går først inn i temaet språkutvikling. Videre går jeg inn i temaet språkvansker, tidlig innsats og støttetiltak, og til slutt samarbeid med foreldre og andre samarbeidsinstanser. I kapittel tre går jeg inn på forskningsmetode, valg av metode og hvorfor semistrukturert intervju er sentralt for å svare på problemstillingen. I drøftingen presenterer jeg de mest sentrale resultatene og kobler disse opp imot relevant teori.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Teoretisk perspektiv og forskning

I dette kapitlet presenterer jeg politiske styringsdokument, forskning og teori som er relevant for min oppgave, og som vil være med å belyse problemstillingen min. Styringsdokumentene og teorien vil også være et verktøy for meg å bruke i prosessen med analyse og drøfting. For å belyse språkutviklingen og språkvansker har jeg tatt utgangspunkt i teori fra Høigård (2013), Sjøvik (red.) (2014), Lie (2014) og Ottem og Lian (2008). For å belyse temaet tidlig innsats, har jeg tatt utgangspunkt i teori av Hausstätter (2014) og Jensen mfl. (2010). Videre vil jeg belyse barnehagens språkarbeid og støttetiltak, samt samarbeid rundt barn med språkvansker med teori fra Halaas Lyster (2014), Humle og Snowling (2009) og Drugli (2008). Styringsdokumenter som jeg har tatt utgangspunkt i er utgitt av utdannings- og kunnskapsdirektoratet, og er en sentral del av en barnehagelærers hverdag.

2.2 Barns språkutvikling

For å kunne avdekke språkvansker tidlig, er det nødvendig at barnehagelærere og annet personale i barnehagen har grunnleggende kunnskap om normalutvikling og språkstimulering (Meld. St. 16, 2007, s. 70). Lie (2014) skriver at det er svært viktig å kjenne til barns tale og språkutvikling for å identifisere og gripe inn når et barn viser sen utvikling (s. 191). Alle som jobber med barn har et ansvar, og må følge med på barns språkutvikling for å oppdage tilfeller der den ikke går som den skal (Høigård, 2013, s. 226). Barns medfødte utrustning, hjemmeforhold, tidligere opplevelser og tidspunkt for tilegnelsen av språket er faktorer som har stor betydning for barns språkutvikling (Sjøvik, 2014, s 179).

2.2.1 Systemlæringsfasen og systemstabiliseringsfasen

Høigård (2013) har skissert tre utviklingsfaser i barns språkutvikling, men aldersangivelsene må ikke oppfattes som en norm da barn kan ligge både før og etter de oppgitte alderne uten at dette er unormalt (s. 118). Disse fasene er *systemlæringsfasen* som er fra 1-3 år, *systemstabiliseringsfasen* fra 4-6 år og *tekstutviklingsfasen* fra 6-9 år (Høigård, 2013, s. 119). Siden fokuset i denne oppgaven ligger på barn i førskolealder vil jeg ikke skrive om barns språkutvikling fra 6-9 år. I systemlæringsfasen (1-3 år) lærer de fleste barn det grunnleggende systemet i språket, og de grunnleggende byggesteiner for språket faller på plass i løpe av

barnets tredje leveår. I systemstabiliseringsfasen (4-6 år) forbedrer og stabiliseres kunnskapen, og ferdighetene innenfor alle delsystemene (Høigård, 2014, s. 119).

Språkvansker kan gi utslag på en rekke språklige områder i språksystemet. Innlæring av språksystemet skjer gjennom samspill med andre, og innebærer at barn bearbeider og systematiserer språket i sin egen takt. Det er gjennom de fem ulike delsystemer; *fonologisk* utvikling, *morfologisk* utvikling, *syntaktisk* utvikling, *tekstutvikling* og *semantisk* utvikling at barn lærer språkets form og innhold (Høigård, 2013, s. 116-117). Ottem og Lian (2008, s. 32) og Høigård (2013, s. 223) skriver at en hos barn med språkvansker vanligvis kan finne vansker i et eller flere av disse områdene.

2.3 Hva er språkvansker?

Betegnelsen språkvansker referer til ulike vansker som barn kan ha av språklig karakter når det gjelder tilegnelse og mestring av språkets ulike deler: Innhold, form og bruk (Sjøvik, 2014, s. 172-183). Vanskene kan grovt sett deles i to undergrupper, generelle språkvansker og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker har en kjent årsakssammenheng med andre diagnoser som for eksempel utviklingshemming, autisme, ADHD, ulike syndromer, syn- eller hørselshemming m.m (Høigård, 2013, s.219).

Spesifikke språkvansker er derimot barnets primær vanske. Betegnelsen spesifikke språkvansker brukes når barn har språkferdigheter under det vi kan forvente i forhold til alder og kognitiv utvikling, men som ellers følger en tilnærmet normalutvikling på alle områder som jevngamle barn. (Sjøvik, 2014, s. 184). Høigård (2013) skriver at en snakker om spesifikke språkvansker når språk- og talevansker opptrer uten noen påviselige årsaker (s. 219).

2.3.1 Spesifikke språkvansker

Ved spesifikke språkvansker skiller en mellom talevansker som er vansker knytt til selve talen og språkvansker som er vansker knytt til innholdssiden ved språket, og som omfatter både språkforståelse (reseptiv) og produsering av meningsfylte ytringer (ekspressiv). Vanskene kan også være knytt til bruk av språk i sosiale sammenhenger som blir betegnet som pragmatiske vansker (Høigård, 2013, s. 219).

Talevansker er ofte et ledd i både språkvansker og samspillvansker, og kan opptre alene eller sammen med mer omfattende språkvansker (Høigård, 2013, s. 220). Hos barn med talevansker snakker en gjerne om artikulasjonsvansker, stemmevansker og problemer med rytme og flyt som ved stamming (Høigård, 2013, s. 219). Høigård (2013) skriver videre at skillet mellom talevansker og språkvansker er klargjørende, men kan også by på problemer (s. 219). Det kan eksempelvis være vanskelig å avgjøre om barn som systematisk erstatter en lyd med en annen har talevansker (artikulasjonsvansker), eller en språkvanske av fonologisk karakter som innebærer problemer med å tilegne seg lydsystemet i språket, og dermed også skille ordbetydninger (Høigård, 2013, s. 219). Ifølge Crystal (1980) har flertallet av dem som har språklydvansker en kombinasjon av fonologiske vansker og fonetiske vansker (Høigård, 2014, s. 224).

I tillegg kan det være vanskelig å avgrense pragmatiske vansker fra samspillvansker, da barn med store pragmatiske vansker ofte har vansker med samspill med andre mennesker (Sjøvik, 2014, s. 173). Som tidligere nevnt i avgrensingen, vil jeg ikke fokusere på talevansker eller pragmatiske vansker pga. at dette vil bli for omfattende for denne oppgaven.

Ottem og Lian (2008) skriver at språkvansker kan utvikle seg til atferdsmessige og sosiale problemer, der barn ikke bli fanget opp tidlig. Dette kan skyldes frustrasjon pga. avvisning fra andre (Ottem og Lian, 2008, s. 41). Språkvansker er på mange måter en skjult vanske, og det er en sammenheng mellom den skjulte vansken og ekskludering fra deltakelse i for eksempel lek. Dette gjør at barn med språkvansker opplever fortvilelse over å ikke ha så mange venner, at de ikke lærer like raskt som andre, som igjen kan gi utslag i tilbaketrekking eller utadrettet adferd (Ottem & Lian, 2008, s. 42). Det er derfor viktig at barnehagelærere klarer å identifisere og hjelpe barn i denne gruppen så tidlig som mulig.

2.3.2 Klassifikasjon av språkvansker knytt til innholdssiden av språket

Høigård (2013) skriver at det er viktig at barnehagelærere og andre som jobber med barn følger med på barns språkutvikling, samt ha et fagspråk for å beskrive utviklingen til enhver tid. Dette gjelder spesielt barn som av ulike grunner ikke følger den adekvate utviklingen og viser språkvansker (Høigård, 2013, s. 118). Språkvansker klassifiseres og beskrives gjerne ut i fra hvilke aspekter i delsystemene av språket de viser seg i (Høigård, 2013, s. 117-223). En skiller mellom *semantiske vansker* (reseptive vansker) som gjelder innholdssidene ved språket, uttalevansker (ekspressive vansker) som kan gi utslag i vansker med grammatisk

struktur (*morfologiske og syntaktiske vansker*), samt språklydvansker (*fonologiske vansker*) (Sjøvik, 2014, s. 184). De grammatiske betegnelse er et fagspråk som gjør det mulig å kommunisere med andre om barns språklige vansker for å finne mulige støttetiltak (Høigård, 2013, s. 118)

Barn med reseptive vansker har ofte semantiske vansker, altså vansker med å forstå innholdet i det som blir sagt. Karakteristisk for barn med semantiske vansker er at de har vansker med å danne begreper og har et begrenset ordforråd, som ofte er kombinert med et veldig enkelt meningsinnhold (Sjøvik, 2014, s. 184). Begrepsdybden blir dermed sterkt begrenset, og barna vil pga. dette også ha vansker med å uttrykke tanker, ideer og følelser på en variert måte. I følge Løge (1995) blir barn med mindre vansker ikke oppdaget hvis de ikke også har uttalevansker, altså ekspressive vansker (Høigård, 2013, s. 223). Dette er viktig for en barnehagelærer og kunne, for å oppdage barn som ikke har en tilfredsstillende begrepsutvikling og for å gi individuell tilpasset hjelp (Høigård, 2013, s. 223). Semantiske vansker kan også stå i nær sammenheng med vansker på andre språkområder, som *morfologiske-, syntaktiske- og fonologiske vansker* (Sjøvik, 2014, s. 184). Det vil si at barn med reseptive vansker også ofte har ekspressive språkvansker.

Som tidligere skrevet, har barn med ekspressive språkvansker ofte *morfologiske-, syntaktiske- og fonologiske vansker*. *Morfologiske vansker* gir utslag i mangelfull forståelse, at ulike bøyinger av substantiv, verb og adjektiv eller ulike endringer, forandrer meningsinnholdet i ordene (Sjøvik, 2014, s. 184). Høigård (2013) skriver at barn med morfologiske vansker har problemer med å oppfatte at bøyning av substantiv, verb og adjektiv nyanserer ordets betydning, eller at ulike endringer endrer meningsinnholdet i ordene (s. 224). For eksempel at *-er* i hunder betyr at det er mer enn en hund, eller at *-te* i malte betyr at handlingen male er avsluttet. Barn med slike vansker vil også ofte holde til entallsformer og til ubøyde former i sine taleytringer, som: «alle gutter leke; mamma les» (Sjøvik, 2014, s. 184)

Ved *syntaktiske vansker* er det manglende evne til å produsere setninger og oppfatte setningsmening (Høigård, 2013, s. 224). Sjøvik (2014) skriver at barn med syntaktiske vansker har problemer med å produsere setninger med tilsiktet mening, og/eller oppfatte meningsforskjeller i setninger når bøyinger av ord blir endret, eller når ordrekkefølgen blir endret. Setningen *Mamma fant katten* får en annen betydning om barnet endrer på rekkefølgen: *Katten fant mamma*. Videre bruker barn med slike vansker ofte ordrekkefølgen i setninger galt, og setninger kan være sterk redusert ved at pronomen mangler eller blir brukt

feil som ved: «(jeg) leke med bil; lage (du) mat» (Sjøvik, 2014, s. 184-185). Ved begrenset ordforråd eller vansker med funksjonsord i setningsoppbygging vil noen barn produsere helt korte ytringer på bare to til tre ord. Eksempel på manglende funksjonsord kan være: *Ho løy meg* og *Mamma bort*. Her kan vi se at det mangler funksjonsordene *for* og *er* (Høigård, 2013, s. 224).

Fonologiske vansker innebærer at barn har vansker med å skille mellom visse språklyder og å bruke dem riktig i sin tale (Sjøvik, 2014, s. 184). Høigård (2013) skriver at noen barn med *fonologiske vansker* kan uttale de enkelte språklydene, og dermed ikke ha fonetiske vansker (artikulasjonsvansker) (s. 224). Men vanskene viser seg ved at barnet har problemer med å skille mellom visse språklyder, og bruke dem riktig i sin tale som: «kjøre – søre» og «gutt – dutt».

2.3.3 Kjennetegn for språkvansker

For å oppdage barn med språkvansker, er det viktig å ha kunnskap om språkvansker og deres kjennetegn. De mest karakteristiske kjennetegn for språkvansker er ifølge Hulme og Snowling (2009) forsinket språkbruk og en langsom ordforrådsutvikling (Lie, 2014, s. 188). De fleste barn sier sine første ord ved 12 måneders alder, og når barnet er 18 til 19 måneder gamle har de ofte tilegnet seg ca. 50 ord (Ottem og Lian, 2008, s. 32). Noe senere begynner de å sette sammen ord og lager sine første to-ords ytringer, men variasjon med hensyn til tidspunkt når barn begynner å snakke kan være stor (Ottem & Lian, 2008, s. 32). Likevel påpeker Ottem og Lian (2008) at en må være oppmerksom på barn som ikke har begynt å bruke ord ved 22 måneders alder, og ikke har begynt å bruke setninger ved 33 måneders alder (s. 32). Andre kjennetegn for språkvansker er ytringslengden, lite interesse i bøker eller å bli lest for, vansker med å lære nye ord og lite ordforråd for alderen. Barnet er også vanskelig å forstå, har lite ordbøyninger og enkel setningsstruktur, eller leker gjerne med yngre barn (Høigård, 2013, s. 226). Et annet typisk kjennetegn kan være at barn blir sky og trekker seg fra sosial interaksjon med andre barn og voksne, men økt forekomst av atferdsvansker av aggressiv art ser også ut til å forekomme (Ottem og Lian, 2008, s. 41)

2.3.4 Kartlegging av språkvansker

Fagan og Montgomery (2009) viser til forskning som har dokumentert at det er nær sammenheng mellom språk og evnen til å lære, og at språkferdigheter hos barnehagebarn kan

betraktes som den beste indikatoren for tidlig utvikling (Lie, 2014, s. 191). For å vite om et barn er i risikozonen for å utvikle alvorlige språkvansker, må man identifisere og kartlegge barnets språkfunksjonsprofil (ekspressivt og reseptivt språk), sosiale ferdigheter og kommunikasjonssevner, samt barnets kognitive funksjonsprofil som beskriver barnets sterke og svake sider (Lie, 2014, s. 191). Gjennom en slik kartlegging, kan barn med behov for ekstra støtte oppdages tidligere, og tiltak kan bli satt i gang før barnet utvikler flere og større vansker (NOU 2009/22. s. 82). Barnehagens personale skal vurdere og kartlegge barnas språk, utvikling og trivsel fortløpende (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 95). Kunnskapsdepartementet (2009) ønsker at det blir gitt tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage, og at kartlegging bør skje når barnet er tre år. Videre henviser departementet til erfaringer som viser at tiltak bør settes inn ved treårsalder, slik at barnet får utviklet språket godt nok før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 97). Formålet med språkkartleggingen burde være å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstimulering, og at kartlegging ikke er et mål i seg selv, men et utgangspunkt for å gi barn som trenger ekstra oppfølging god og tidlig hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 97). Vurdering av barns språk og språkutvikling kan gjøres på mange måter, men de mest utbredte kartleggingsverktøy i både kommunale og private barnehager er «*Tidlig registrering av språk*» (TRAS) og systematisk observasjon og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96). Andre verktøy som er spesielt utviklet til bruk i barnehagen er «*Askeladden*», «*Alle med*» og «*Lær meg norsk før skolestart*» (Kunnskapsdepartement, 2011, s. 74).

Mange barnehager har skriftlige rutiner for å informere andre personer/instanser dersom resultater av språkkartlegging viser grunn til bekymring, og det er særlig foreldre og PP-tjenesten som får informasjon, i tillegg til skole og helsestasjon (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96). Når barnehagen vurderer behov for ekstra tilrettelegging i forhold til f.eks. språk hos barnet, bør barnehagelæreren i samarbeid med foreldre lage en individuell arbeidsplan for å dokumentere hvordan barnehagen har tilrettelagt for barnets vansker (Nilsen, 2014, s. 46). Planen bør beskrive barnets styrker og interesser, utviklingsområder og vansker, samt mål innhold og aktiviteter, arbeidsmåter med barnet og tilpasninger som er foretatt (Nilsen, 2014, s. 47). Hvis barnets språkvansker er av slik art at barnehagelæreren, i samarbeid med foreldre, vurderer spesialpedagogisk hjelp og støtte, kan en slik plan være gunstig ved videre henvisning til PPT (Nilsen, 2014, s. 47). Nilsen (2014) påpeker videre at foreldre må samtykke til at bekymringen skal drøftes med andre instanser (s. 50).

2.4 Tidlig innsats

Slik St.meld. 16 definerer tidlig innsats, er det viktig å identifisere og oppdage barn som trenger ekstra oppfølging så tidlig som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 68-69). Barnehagen er for de fleste barn den første samfunnsinstitusjonen hvor de tilbringer mye tid og vil derfor være en viktig arena for å oppdage barn med språkvansker (Hausstätter, 2014, s. 41). Tidlig kartlegging, utredning og iverksetting av nødvendige tiltak øker sjansen for at barn med språkvansker vil mestre de vanlige kravene de møter i barne-, ungdoms- og voksenlivet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 11). St.meld. 41 skriver at tidlig og god hjelp kan være med å forebygge senere vansker (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5). Tidlig språkutvikling er av stor betydning for senere læring og reduserer behovet for spesialundervisning i skolen, samt har betydning for utvikling av barns sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 67). Rammeplan (2017) fremhever at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilrettelegging som er nødvendig på et tidlig tidspunkt, og at det kan søkes hjelp hos andre instanser om denne tilretteleggingen ikke er tilstrekkelig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Barnehagen kan i samarbeid med foreldre og det kommunale hjelpeapparatet tilrettelegge for tidlig innsats og forebygging (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96).

Jensen mfl. (2010) nevner at det lenge har vært ei «vent-og-se» holdning i det norske hjelpeapparatet når det gjelder tidlig inngripen hos barn som viser en avvikende talespråkutvikling og språkvansker, men at denne praksisen er forskjellig i ulike deler av Norge, og avhenger av personalets kompetanse og erfaring (Lie, 2014, 191).

Ved tidlig innsats er det viktig å være seg bevisst det etiske prinsippet. Dette krever refleksjon rundt barnehagens rolle i forhold til foreldre, og kan kun ivaretas gjennom et godt samarbeid mellom barnet, familien og barnehagen (Hausstätter, 2014, 49).

2.5 Barnehagens språkarbeid og støttetiltak som tidlig innsats

Tidlige tiltak har en forebyggende funksjon, slik at barnet ikke utvikler en mer alvorlig form for språkvansker eller tilleggsvansker (Lie, 2014, s. 193). I følge Jensen mfl. (2010) bør det ved tidlig identifikasjon av språkutviklingsavvik settes inn adekvate hjelpetiltak så tidlig som mulig (Lie, 2014, s. 193). Som tidligere skrevet, er dette også noe Rammeplanen (2017) legger vekt på (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 40).

Når det gjelder konkrete tiltak barnehagen kan gjøre for å forebygge utvikling av følgevansker, er dette tiltak rundt språklydvansker av fonologisk karakter, ordforråd og

språklig bevissthet (Halass Lyster, 2014, s. 220). Videre nevner Humle og Snowling (2009) at involvering av jevngamle er et effektivt tiltak (Lie, 2014, s. 194).

Hos barn med store grammatiske vansker vil det ofte være behov for logopedisk hjelp, da det er et vanskelig område for barnehagen å jobbe med uten veiledning (Hallas Lyster, 2014, s. 210). Det viktigste for barn med grammatiske vansker er språklige forbilder og at disse bruker korte forståelige setninger. Samtidig skal språket være utfordrende og stimulere barnets språkutvikling (Halaas Lyster, 2010, s. 210). Det er også en viktig stimulering å sette ord og snakke høyt om hva man gjør til enhver tid, når en er sammen med barnet.

Ved språklydvansker vil ofte tydelig tale og gode indirekte tilbakemeldinger fra barnehagepersonalet gi barn den støtten de trenger for egen mestring (Halaas Lyster, 2014, s. 213). Slik mestring vil hjelpe barn i utvikling av fonologisk bevissthet og bevissthet om språkets lydstruktur. Det er derfor viktig å støtte barn til bedre uttale når de synes forsinket i sin utvikling (Halaas Lyster, 2014, s. 213).

Det er også vesentlig med høytlesing både i barnehagen og hjemmet for å utvikle barns ordforråd (Halass Lyster, s. 213). Barnehagepersonalet må være seg bevisst sine språklige samhandlinger både før og under høytlesning. Forberedelse til høytlesning er spesielt viktig for barn med et lite ordforråd og oppmerksomhetsvansker (Hallas Lyster, 2014, s. 214-215).

Språklig bevissthet begynner med det bevisste språkarbeidet som barnehagelæreren legger til rette for gjennom indirekte tilbakemeldinger om at «så flink du var til å sssspise maten din» når et barn forteller at det har «pist» opp, eller ved å lære barnet sang og rim (Halaas Lyster, 2014, s. 219).

2.6 Samarbeid med fokus på tidlig innsats rundt barn med språkvansker

En nødvendig forutsetning ved tidlig inngripen, er å involvere foreldre i vurdering av barns vanlige og uvanlige språkutvikling. Videre er inkludering av foreldre en viktig og avgjørende faktor for tidlige språkstimuleringstiltak (Lie, 2014, s. 193). Rammeplanen (2017) presiserer at barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning, ha ett nært samarbeid og forståelse med foreldrene, samt at samarbeidet alltid skal ha barnets beste som mål (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 29).

Sjøvik (2014) skriver at barnehagelærere kan vegre seg for å ta opp sin bekymring for barnet med foreldre (s.103). Barnehagelærere har en tendens til å argumentere med at de er redd for å ødelegge samarbeidsforholdet, og at de er engstelig for å miste styringen over samtalen

(Drugli, 2008, s. 129-136). Likevel bør foreldrene bli involvert gjennom en åpen og god dialog på et tidlig stadium i kartleggingsfasen, dersom barnehagelæreren er bekymret, og det er grunn til å tro at barnet trenger hjelp fra andre instanser (Drugli, 2008, s. 43).

Foreldrene kan reagere forskjellig når barnehagelæreren tar opp sin bekymring for et barn (Sjøvik, 2014, s. 103). Dette krever at barnehagelæreren gir tydelig og god informasjon om barnehagens vurdering, planer og tiltak til foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 10). Barnehagelæreren må dele på fagkunnskapen slik at foreldrene kan forstå hvorfor vedkommende er bekymret for barnet, og selv ser at det er større grunn til bekymring enn de trodde (Drugli, 2008, s. 43). Samtidig må foreldrenes syn og vurderinger bli lyttet til. Foreldrene er viktige informanter på hvordan barnet kommuniserer og fungerer utenfor barnehagen, fordi vi aldri kan forstå et barn uten å ha et helhetlig bilde. Det kan være at foreldrenes forklaringer forsterker barnehagelæreren bekymring eller omvendt. Foreldrenes innspill fra starten av er derfor svært viktig (Drugli, 2008, s. 43).

Selv om barnehagepersonalet skal ha kunnskap om språkutvikling kan det være nødvendig å innhente spisskompetanse fra andre instanser som PPT, for å gi barn med språkvansker god oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96). Samarbeid med flere instanser skal legge forholdene til rette for at barn med særlig behov får støtte og hjelp, og dets foreldre får et så godt og helhetlig tilbud som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2009, s 105).

Erfaringer har vist at avdekking av språkvansker i seg selv ikke er tilstrekkelig slik at gode tiltak blir iverksatt. Dette kan blant annet skyldes samarbeidsproblemer på tvers av etater eller manglende kompetanse i å utforme gode tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 24). Det kan være en fordel med godt etablerte rutiner for kontakt mellom barnehagen og andre hjelpeinstanser i kommunen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s 105). Både barnehagen, eventuelle andre instanser og PPT har ansvar for å samarbeide med foreldrene gjennom saksgangen for spesialpedagogisk hjelp, slik at barnet får et helhetlig tilbud hele veien (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 9).

Samarbeidet mellom instansene vil gi større faglighet på bakgrunn av kompetansen de ulike instansene innehar innenfor småbarnsfeltet. Videre kan et godt samarbeid øke kunnskapen og skape større faglig trygghet hos barnehagepersonalet (Drugli, 2008, s. 155-165).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg legge frem mitt valg av metode og belyse dette opp mot relevant og beskrivende teori. For å belyse ulike aspekter ved den kvalitative metoden har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori fra Dalland (2017), Bergsland og Jæger (2014) og Nilsen (2012).

3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju

Den *kvalitative* metoden fanger opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle, og vi sitter igjen med et resultat i tekst som går mer i dybden (Dalland, 2017, s. 52-53). Slik problemstillingen er formulert: *Hvordan fokuserer barnehagelæreren på tidlig innsats når det gjelder barn med språkvansker?* er den kvalitative tilnæringsmåten mest aktuell for å få samle inn best mulig data. Ved å bruke kvalitativ metode fikk jeg sett fenomenet innenfra, direkte kontakt med feltet, samt gå i dybden på temaet slik at jeg fikk fram best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjonen (Dalland, 2017, s. 53). Innenfor den kvalitative metoden valgte jeg å bruke det kvalitative forskningsintervju eller som Bergsland og Jæger (2014) kaller det: semistrukturert intervju (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). Et slikt intervju er preget av fleksibilitet uten faste svaralternativer (Dalland, 2017, s. 53). Videre fikk jeg gjennom et slikt intervju muligheten til å legge til eller fjerne spørsmål underveis om det var nødvendig. Jeg stod også fritt til å eventuelt endre rekkefølgen på spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål eller klargjøre utsagn fra informanter. Gjennom intervjuet søkte jeg å forstå temaet om tidlig innsats hos barn med språkvansker ut i fra informantenes synspunkt, samt få fram betydningen av deres erfaringer og opplevelser på dette. På denne måten kunne jeg også få tak i hva informantene jeg intervjuet gjør i arbeidet med tidlig innsats til barn som viser språkvansker, og få frem hvordan barnehagelæreren fokuserer på tidlig innsats om barn med slike vansker.

3.2 Valg av informanter

Mine kriterier for valg av informanter til denne oppgaven, var at de skulle jobbe eller ha jobbet tett på barn som har spesifikke språkvansker, samt ha erfaring om temaet. Jeg valgte å ha fire informanter for å sikre at jeg fikk samla inn nok data, og med tanke på tiden og ressursene jeg hadde tilgjengelig. Dalland (2017) skriver at det kvalitative intervju sikter mot å gå i dybden og at antallet informanter derfor ikke burde være for stort (s. 76). I følge

Dalland (2017) er valg av intervjupersoner avhengig av det du ønsker å vite mer om (s. 74). Ved å velge personer som har bestemte kunnskaper og erfaringer gjør en et strategisk utvalg. For å få kontakt med informanter fra både den kommunale PP-tjeneste, opplæringstjenesten samt barnehager, snakket jeg personlig med leder/styrer fra de ulike instansene. Til intervjuene hadde jeg med meg samtykkeskjema og informasjonsskriv (vedlegg 2) om meg selv og min oppgave. I samtykkeskjemaet presiserte jeg mellom annet at alt ville bli anonymisert, og at informantene kunne trekke seg når som helst uten grunn.

3.3 Presentasjon av informanter

Informantene mine bestod av en pedagogisk leder, en barnehagestyrer og en spesialpedagog fra opplæringstjenesten og PP-tjenesten. Felles for alle var at de hadde førskolelærerutdanning og lang arbeidserfaring fra barn med språkvansker. Det var noe forskjell på ervervet kunnskap om fagbegrepet «spesifikke språkvansker» da slike fagbegrep sjelden blir brukt i barnehagene. Informantene blir referert til som **Anne**, **Bente**, **Camilla** og **Dagny**. **Anne** har mange års erfaring både som pedagogisk leder og styrer i barnehage men har jobbet de siste 9 år i PP-tjenesten. **Bente** jobbet i mange år som pedagogisk leder i en stor kommunal barnehage, og har jobbet de siste 3 år som spesialpedagog i opplæringstjenesten. **Camilla** jobber som pedagogisk leder i en kommunal avdelings barnehage. Hun har i tillegg erfaring fra tidligere jobb som pedagogiske leder i tre andre barnehager. **Dagny** jobber som styrer og er eier av en liten privat avdelingsbarnehage som hun selv har jobbet som pedagogisk leder i tidligere.

3.4 Utforming og gjennomføring av intervju

Etter en del omskrivninger, endte jeg med en intervjuguide (vedlegg 1) på 26 spørsmål. Noen av informantene mine ønsket å få intervjuguiden til gjennomsyn før de stilte som informanter, mens en av informantene ikke ønsket å bli intervjuet, men kunne svare skriftlig. Siden det var vanskelig å få tak i informanter fra barnehagefeltet, åpnet jeg opp for begge mulighetene. Jeg vet at informantene dermed hadde mulighet til å lese seg opp på teori for å svare på spørsmålene og dermed også kunne svare mindre spontant og ærlig. Intervjuguiden ble benyttet i alle intervju, og siden den inneholdt spørsmål og tema jeg ønsket å ta opp, fungerte den som ei ramme for samtalen. Samtalene ble gjennomført i skjermert rom, for å unngå å bli forstyrret. Ved å intervju ansikt til ansikt, kunne jeg også få med meg den nonverbale

kommunikasjonen. I et intervju er det vanskelig å både lytte og ta gode notater, derfor tok jeg med meg båndopptaker inn i intervjuet.

Før jeg startet intervjuene, fikk alle informantene en liten oppmerksomhet som takk for at de stilte seg villig til intervju og dele på sin kunnskap og erfaring. Med dette ønsket jeg også å lette en eventuell anspenhet og nervøsitet for intervjuet. Videre spurte jeg hver informant om de hadde signert samtykkeskjema for å kunne delta i intervjuet, men hadde også med meg en ekstra kopi om noen av de skulle ha glemt det. I starten av intervjuene småpratet vi litt og fortalte om hverandre. Dette var viktig slik at informantene kunne slappe av og fikk en mild start før jeg begynte med de mer krevende spørsmålene. Helt til slutt i intervjuet, spurte jeg bevisst om det var noe mer de ønsket å tilføye. Dette gav informantene mine ekstra mulighet til å ta opp temaer de hadde tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet, og de slapp å sitte med en ekkel følelse av å ikke ha fått sagt alt de ønsket.

Intervjuene gikk bra, og jeg følte at alle mine informanter slappet av etter få minutter ut i intervjuet. En utfordring var at en av informantene slet med å svare på et par spørsmål som kanskje var litt vanskelig å forstå, der jeg måtte forklare nærmere hva jeg mente.

3.5 Transkribering

For å analysere datamaterialet, transkriberte jeg først opptakene av alle intervjuene. I følge Dalland (2017) er transkribering en vanlig måte å bearbeide intervju på, og foregår ved å skrive ned ord for ord av det som ble sagt i intervjuet for å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde (s. 88). Transkribering gir også mulighet til å gjenoppleve intervjuet slik at det blir lettere å analysere det etterpå. Jeg jobbet mye med å få skrevet ned nøyaktig det som ble sagt, noe som førte til at jeg brukte lang tid på transkriberingen. Jeg hadde informanter med ulike dialekter, og for å anonymisere de mest mulig, valgte jeg å skrive alle intervju på bokmål.

3.6 Analyseprosessen

Analyse er et granskingsarbeid, der utfordringer er å finne ut hva det innsamlede data egentlig forteller oss (Dalland, 2017, s. 87-88). Min analyseprosess startet allerede ved transkribering der jeg allerede begynte å se sammenhenger og ulikheter mellom det informantene svarte. I

følge Bergsland og Jæger (2014) dreier analysen seg om å redusere datamengden, samt skape orden, struktur og mening (s. 81). Under denne prosessen, vekslet jeg mellom å se helheten og mindre deler av intervjuet, og prøvde å se etter om det kom fram noe nytt som kunne være overraskende eller noe jeg ikke hadde tenkt på.

3.7 Reliabilitet og validitet

I følge Bergsland og Jæger (2014) handler reliabilitet om hvor vidt forskningen har blitt utført på en troverdig måte, og hvorvidt hele forskningsprosessen er pålitelig (s. 80). Ved å velge intervju, var jeg klar over at mine informanter kunne si mer om hva de ønsket å gjøre istedenfor hva de faktisk gjør. På et av intervjuene slet som sagt en av informantene med å forstå et par spørsmål noe som førte til et par ledende spørsmål fra min side. Dette førte til at jeg glemte meg, og forklarte og svarte med hva jeg egentlig ønsket å få fram med spørsmålet. Som nevnt tidligere under transkribering, tilstrebet jeg en nøyaktig gjengivelse av det som ble sagt av informantene.

I følge Bergsland og Jæger (2014) handler validitet om hvor relevant eller godt data representerer temaet som skal undersøkes og i hvilken grad resultatene er gyldig for det utvalget og temaet som er undersøkt (s. 80). Gjennom intervjuet med informantene måtte jeg også være bevisst min egen førforståelse og forventninger slik at disse ikke reduserer validiteten av data. Min egen førforståelse av temaet har påvirket mitt valg av teori, som deretter kan ha påvirket konklusjonen på oppgaven. Jeg var også kritisk når jeg formulert spørsmålene i intervjuguiden for å styrke validiteten. Jeg passet på at de var relevante og kunne gi svar på min problemstilling.

Når jeg ser på validiteten og reliabiliteten, må jeg også ta den korte tiden for utførelsen av forskningsarbeidet med i betraktningen, og tenkte på at jeg har lite erfaring fra slike prosjekter.

Ved å velge en kvalitativ orientert metode med kun et lite antall informanter er muligheten til å generalisere liten.

3.8 Førforståelse

Nilssen (2012) skriver at i kvalitativ forskning er jeg som forsker selv det viktigste

instrument (s. 29). Når jeg selv er instrumentet som samler inn data, vurderer og tolker krever det bevissthet om eget ståsted, egen førforståelse og kontekst (Dalland, 2017, s. 47). Videre skriver Dalland (2017) at jeg må være meg bevisst på at min førforståelse og mitt utgangspunkt for forskingsarbeidet kan påvirke resultatet av intervjuet. For å motvirke denne effekten bør jeg lete etter data som kan avkrefte mine forhåndsforklaringer (Dalland, 2017, s. 58). Min førforståelse er preget av min personlige bakgrunn og interesse for nettopp barn med språkvansker, samt kunnskapen jeg har fått gjennom barnehagelærerutdannelsen. Jeg har en førforståelse om hvordan barnehagene bør arbeide med tidlig innsats når et barn ikke utvikler språket aldersadekvat og viser språkvansker, noe som jeg måtte ha i tankene for å unngå kritiske spørsmål i intervjuet med informantene.

3.9 Forskningsetiske utfordringer

Dalland (2017) skildrer forskningsetikk som et område av etikken som har med alle sider av forskningen, fra planlegging og valg av problemstilling til hvilket metoder som brukes, samt hvordan resultatene kan tenkes anvendt og rapporteres (s. 236). Videre handler det om å ivareta personvern, samt sikre at de som deltar i forskningen ikke skal bli påført unødvendige belastninger gjennom personalopplysninger (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Forutsetninger for et godt samarbeid med informantene som bidrar med erfaringer og opplevelser krever etisk omtanke og ryddig behandling av personopplysninger (Dalland, 2017, s. 236). Dette innebærer: krav om et informert og frivillig samtykke, krav om konfidensialitet, og krav om å vurdere konsekvenser av å delta i forskning, noe som kalles de tre grunnprinsipp i forskningen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83).

Etiske utfordringer kan allerede oppstå ved formulering av problemstilling, i undersøkelsesopplegget, under innsamling av data og i analyse og drøfting av datamaterialet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). I forskningsarbeidet var jeg bevisst på å innhente informantenes tillatelse, samt informere om at de når som helst i prosessen og uten å oppgi grunn kan trekke seg fra studien. Jeg tenkte også over konsekvensene ved lydopptak på både båndopptaker og pc, samt transkribering av intervju slik at dette ble oppbevart konfidensielt. Jeg anonymiserte navn og andre direkte identifiserende opplysninger allerede når jeg transkriberte. – slik som **Anne**, **Bente** og så videre.

4.0 Drøfting av empiriske funn

I dette kapitlet presenterer jeg noen av mine funn, og drøfter disse i lys av teori fra kapittel 2. Utgangspunkt for drøftingen, vil være problemstillingen min: «Hvordan fokuserer barnehagelæreren på tidlig innsats når det gjelder barn med språkvansker?». Jeg har valgt å fokusere på funnene som har betydning for min problemstilling og vil presentere likheter, ulikheter og det som skiller seg ut. Jeg vil også sitere noen av informantenes utsagn for å gi et mest mulig dekkende uttrykk for innholdet.

4.1 Barns språkutvikling

Det er nødvendig at barnehagelærere og barnehagens personale har grunnleggende kunnskap om normalutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 70) Videre er det viktig å kjenne til barns språkutvikling for å identifisere, og gripe tidlig inn hos barn som viser språkvansker (Lie, 2014, s. 191). Dette er alle informantene enig i. Som **Camilla** sa: «Kunnskap om barns språkutvikling hjelper oss til å oppdage barn som har språkvansker tidlig, slik at vi kan tilrettelegge og støtte barn i deres utvikling». På bakgrunn av svarene fra informantene som jobber på ulike arenaer, har alle som jobber med barn et ansvar, og må følge med på barns språkutvikling for å oppdage tilfeller der den ikke går som den skal (Høigård, 2013, s. 226).

4.2 Systemlæringsfasen og systemstabiliseringsfasen

Når det gjelder hva informantene legger i begrepet språkutvikling, har de ganske like tanker og meninger om det. Det som går igjen hos alle informanter er at språkutviklingen handler om hva barnet skal klare innen systemlæringsfasen og systemstabiliseringsfasen, og hvor langt barnet er kommet i disse fasene. **Bente** svarte følgende: «Språkutviklingen handler om hvor langt dem er kommet og at vi ser hvor dem er i forhold til normalen.» **Anne** nevnte i tillegg at: «språkutviklingen er en prosess i den enkelte ungen». Dette samsvarer med det Høigård (2013) skriver om at barn bearbeider og systematiserer språket i sin egen takt (s. 116). **Camilla** og **Dagny** påpekte likevel at grensene i barns språkutvikling er flytende og hva barn skal kunne i hver aldersgruppe er så bredt. **Dagny** sa det slik: «språkutviklingen handler om hvordan vi utvikler og lærer vårt språk men variasjonene i hver aldersgruppe er så stor». Dette svaret understreker at aldersangivelse i de tre utviklingsfaser i barns språkutvikling, ikke må oppfattes som en norm (Høigård, 2013, s. 118-119).

4.3 Hva er språkvansker?

Ved spørsmålet om hva informantene tenker om begrepet språkvansker og hva som skiller en spesifikk språkvanske fra en generell språkvanske, var svarene noe forskjellig og til dels uavklarede. Det var stor enighet blant informantene at språkvansker innebærer vansker som både går på lyder og grammatikk, samt innholdssiden og bruk av språket. Informantenes svar understreker at språkvansker refererer til ulike vansker av språklig karakter, i språkets ulike deler: Innhold, form og bruk (Sjøvik, 2014, s. 172-183). **Camilla** ga ikke et entydig svar på spørsmålet om forskjellen mellom en spesifikk språkvanske og en generell språkvanske, og nevner flere ganger under intervjuet at: «Dette er ikke nivået vi er på i forhold til barnehagen». Hennes usikkerhet, slik jeg tolker det, kan ha med for lite kunnskap om språkvansker. Videre tolker jeg hennes utsagn slik, at dette ikke er en kompetanse barnehagen besitter, men som personalet i PPT og opplæringstjenesten har. **Dagny** nevnte uten å utdype hva en generell språkvanske er, at: «barn med spesifikke språkvansker kan fungere normalt på andre områder i utviklingen, f.eks. motorisk tross vansker med språket». På bakgrunn av dette svaret kan barn med spesifikke språkvansker ha vansker med språket, men ellers følge en tilnærmet normalutvikling på alle områder som jevngamle barn (Sjøvik, 2013, s. 184). **Anne** og **Bente** som jobber i PPT og opplæringstjenesten svarte derimot at forskjellen mellom en generell- og en spesifikk språkvanske er om vansken har en kjent årsakssammenheng med andre diagnoser som f.eks. utviklingshemming, eller om språk- og talevansker opptrer uten noen påviselige årsaker, slik både Høigård (2013, s. 219) og Sjøvik (2014, s.184) skriver om. **Bente** sa følgende: «Når et barn har ei funksjonshemming og språkvansker, så blir språkvansken en sekundær vanske som følge av diagnosen, altså en generell språkvanske. Men språk- og talevansker som opptrer uten påviselige årsaker kalles for spesifikke språkvansker».

4.4 Spesifikke språkvansker

Ved spørsmålet om hva det vil si å ha en spesifikk språkvanske, svarer informantene i samsvar med Høigård (2013) at det er vansker knyttet til selve talen, språkforståelse (reseptiv), produsering av meningsfylte ytringer (ekspressiv), samt bruk av språk i sosiale sammenhenger (pragmatiske vansker) (s. 219). **Camilla** sa: «barn med spesifikke språkvansker klarer ofte ikke å uttrykke seg og si hva dem mener på lik linje med andre barn». **Anne** nevnte at: «barn med spesifikke språkvansker kan ha svak begrepsforståelse og svakt samspill med andre barn både verbal og nonverbal». **Dagny** ga et lite utdypende svar,

men nevnte at: «hos barn med spesifikke språkvansker kan det være vansker med uttale, vansker med å uttrykke seg, eller vansker med å forstå». Jeg ble overrasket når **Anne** og **Bente** svarte at mange barn blir oppmeldt til PPT pga. artikulasjonsvansker eller sosiale- og adferdsvansker. For barnehagelærere kan det være vanskelig å skille artikulasjonsvansker og samspillvansker fra talevansker, vansker med innholdet i språket, og vansker med bruk av språket i sosiale sammenhenger, slik Høigård (2013, s. 219-224) og Sjøvik (2014, 173) skriver.

Ottem og Lian (2008, s. 41) skriver at barn ofte kan reagere med frustrasjon og aggressiv adferd pga. avvising og utestenging fra jevnaldrende barn. Dette er også noe informantene beskriver gjennom sine erfaringer og observasjoner av barn med språkvansker. Likevel sa både **Anne** og **Bente** at barn sjelden blir henvist til PPT og spesialpedagog pga. språkvansker, og at de sjelden kommer inn i barnehagene før barnet har utviklet sosiale og adferdsmessige vansker. Dette understreker det Ottem og Lian (2008) skriver, at språkvansker kan utvikle seg til adferdsmessige og sosiale vansker der barn ikke blir fanget opp tidlig (s. 41). Videre nevnte **Bente** at: «språkvansker hos småbarn er ofte ikke så synlig som alt det andre fysiske, som f.eks. aggresjon». Dette kan stemme med det Ottem og Lian (2008, s. 42) beskriver som en skjult vanske, og sammenhengen mellom den skjulte vansken og frustrasjon over ekskludering fra deltakelse i f.eks. lek, som kan gi utslag i utadrettet adferd som blir så synlig.

4.5 Klassifisering av språkvansker knytt til innholdssiden av språket

Høigård (2013) skriver om hvor viktig det er at personalet i barnehagen har et felles fagspråk for å beskrive barns språkutvikling til enhver tid (s. 118). Språkvansker klassifiseres og beskrives gjerne ut i fra hvilke aspekter i delsystemene av språket de viser seg i (Høigård, 2013, s. 117- 223). Når informantene mine ble spurt direkte om hvordan de klassifiserer og hvilken erfaring de har med språkvansker, hadde de vansker med å svare på dette. Dette var noe jeg i utgangspunktet trodde de ville svare på ved å bruke de grammatiske betegnelsene som gjør det mulig å snakke med andre om barnets språkvansker, og Høigård (2013, s. 118) beskriver som et fagspråk. Informantene var enige om at ingen barn og språkvansker er like, og at en må finne ut på hvilket område barnet har vansker. **Bente** svarte: «Språkvansker er et område som utarte seg så forskjellig for unger, etter hvilken problematikk dem har. Noen har i forhold til grammatikk og forståelse, mens andre har vansker med språk i sosiale sammenhenger». **Bente** fortalte også om et barn som viste vansker med både lyder, forståelse og det å produsere meningsfulle ytringer. Dette understreker det Sjøvik (2014) skriver at en

skiller mellom semantiske vansker (reseptive vansker) som gjelder innholdssidene ved språket, uttalevansker (ekspressive vansker) som kan gi utslag i vansker med grammatisk struktur (morfologiske og syntaktiske vansker), og språklydvansker (fonologiske vansker) (s. 184). **Bentes** utsagn om vansker med språk i sosiale sammenhenger, tolker jeg opp imot pragmatiske vansker, som omhandler vansker med bruk av språk i sosiale sammenhenger (Høigård, 2013, s. 219). **Anne** nevnte videre: «Det finnes sjelden rene språkvansker». Både Høigård (2013, s. 223) og Ottem og Lian (2008, s. 32) skriver at en hos barn med språkvansker vanligvis kan finne vansker i et eller flere av språkområdene. Videre sa **Anne** at: «vansker kan ofte henge sammen, og kan være på uttrykksiden altså uttalevansker, eller på innholdssiden». Dette svaret understreker at semantiske vansker (reseptive vansker) kan stå i nær sammenheng med vansker på andre språkområder, som morfologiske-, syntaktiske- og fonologiske vansker (ekspressive språkvansker) (Sjøvik, 2014, s. 184).

Svarene fra **Camilla** og **Dagny** på hvordan de klassifiserer, og hvilken erfaring de har med språkvansker, var ikke klargjørende. Likevel tolker jeg deres uttalelser slik at de har en del praktisk erfaring og forståelse for ulike vansker innen delsystemene av språket, som jeg kan knytte opp mot fagbegrep og teori. **Dagny** sa følgende: «Barn kan ha vansker med språkforståelse, uttalevansker, ord og setningsproduksjon, uttrykksvansker, dialog- eller kommunikasjonsvansker, samt samspillvansker osv.». Sjøvik (2014, s. 184) og Høigård (2013, s. 219) beskriver dette som semantiske- (reseptive vansker), morfologiske-, syntaktiske- og fonologiske- (ekspressive vansker), og pragmatiske vansker. **Camilla** sa i tillegg: «Jeg har lagt merke til at barn med språkvansker kan ha problemer med bøyning av substantiv, adjektiv og verb, og at de ofte bruker et enkelt språk med få ord og korte setninger». Dette svaret understreker det Høigård (2013, s. 224) og Sjøvik (2014, s. 184-185) skriver om barn med ekspressive språkvansker. Likevel ble jeg noe overrasket over at **Camilla** og **Dagny** ikke virket til å ha så mye teoretisk kunnskap og fagbegrep for å klassifisere språkvansker.

4.6 Kjennetegn for språkvansker

Ved spørsmålet om det finnes noen kjennetegn og hvordan informantene oppdager barn med språkvansker var **Anne**, **Bente** og **Camilla** enige. De mener at barn med språkvansker begynner å snakke sent, har et lite ordforråd for alderen, og ofte bruker et veldig enkelt språk med kun to- til treordsyttringer. Dette stemmer med teorien Hulme og Snowling (2009) har om at de mest karakteristiske kjennetegn for språkvansker er forsinket språkbruk og en langsom

ordforrådutvikling (Lie, 2014, s. 188). **Dagny** ga et lite utfyllende svar, men nevnte i likhet med **Camilla** at det er vanskelig å avgjøre om et barn har språkvansker både før og ved toårsalder, fordi variasjonen i barns språkutvikling er så stor i forhold til alder. Variasjon med hensyn til tidspunktet barn begynner å snakke nevnes også av Ottem og Lian (2008, s. 32). Likevel skriver Ottem og Lian (2008) at de fleste barn sier sine første ord ved 12 måneders alder og at de ofte har tilegnet seg ca. 50 ord ved 18 til 19 måneders alder. Noe senere begynner de å sette sammen ord og lager sine første to-ords ytringer (Ottem & Lian, 2008, s. 32). Dette mener jeg er viktig kunnskap for å oppdage barn med språkvansker på et tidlig stadium. Jeg ble lettet da **Anne** påpekte at en må være oppmerksom, og det er en bekymringssak når et barn ved 2-årsalder ikke har noe språk eller form for talespråk, samt ikke har begynt å bruke setninger når det nærmer seg 3-årsalder (Ottem og Lian, 2008, s. 32).

Anne og **Bente** nevnte i tillegg at ytringslengden og det å sette sammen flere ord til setninger kan være kjennetegn for språkvansker. Videre sa **Bente**: «Barn som har språkvansker trenger lengre tid på å produsere og/eller forstår det som blir sagt og er vanskelig å forstå. Kanskje er de ikke så interessert i språklige aktiviteter i barnehagen sånn som å lese i samlingsstund». Disse svar understreker det Høigård (2013) beskriver som andre kjennetegn for språkvansker hos barn (s. 226). **Camilla** svarte i tillegg: «Jeg har lagt merke til at barn med språkvansker ofte liker å leke med yngre barn, men de kan også trekke seg fra sosialt samspill og ofte ha en utagerende adferd». Dette utsagnet viser at barn med språkvansker kan bli sky og trekke seg fra sosial interaksjon med andre barn og voksne, men at økt forekomst av adferdsvansker av aggressiv art også kan forekomme (Ottem og Lian, 2008, s.41).

4.7 Kartlegging av språkvansker

På bakgrunn av svarene fra informantene er det enighet om at kartlegging av språket er viktig for å oppdage barn med behov for ekstra støtte på et tidlig tidspunkt, og sette i gang tiltak før barnet utvikler flere og større vansker (NOU 2009/22, s. 82). **Dagny** sa: «Kartlegging er et kjempegodt verktøy for å avkrefte eller bekrefte språkvansker, og sette inn tidlige tiltak som hjelper barnet til å utvikle språket og forebygge flere vansker». Når det gjelder spørsmålet om hvordan informantene kartlegger barns språk var svarene noe forskjellig. Det kommer fram at alle informantene er kjent med kartleggingsverktøyene «TRAS» og «Alle med». **Dagny** nevner i tillegg til «TRAS» og «Alle med» at de bruker observasjoner og kartleggingsverktøyet «Lær meg norsk før skolestart. Disse kartleggingsverktøy er spesielt

utviklet til bruk i barnehagen og nevnes både av St.meld. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96) og Kunnskapsdepartementet (2011, s. 74).

Jeg ble lettet når **Camilla** nevnte: «Etter kartlegging setter vi mål for hva som skal jobbes med spesielt til dette barnet det neste halvår». En måte å tolke dette på er at barnehagelæreren vurderer barns utvikling for å sette i gang tiltak i forhold til det barnet strever med, som f.eks. språk (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 95-96). Videre nevnte **Camilla** at de kartlegger alle barn før hver foreldresamtale to ganger i året, mens **Dagny** sa at de kartlegger jevnlig og ellers ved behov. Sett i lys av dette, kan det altså være individuelle forskjeller fra barnehage til barnehage om når i forhold til alder og hvor ofte barn bli kartlagt, og at kartlegging ikke nødvendigvis gjennomføres når barnet er 3 år, slik St.meld. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 97) ønsker og mener bør skje. Likevel forstår jeg gjennom svarene fra informantene at barnehagene kartlegger barns generelle utvikling og språk slik de skal gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 95). Jeg ble også lettet over å høre og er enig i det **Anne** og **Bente** nevnte om at språket burde kartlegges uansett hva barnet strever med, for å tilrettelegge for tidlig innsats og språkstimuleringstiltak. Videre mener de at det beste er å kartlegge en gang for mye enn en gang for lite. Formålet med kartlegging burde være å sikre at barnehagene oppdager alle barn som har behov for særskilt språkstimulering og at kartlegging ikke er et mål i seg selv, men et utgangspunkt for å gi barn som trenger ekstra oppfølging god og tidlig hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 97).

Etter at informantene svarte med et slik språk om kartleggingsrutiner, var jeg spesielt interessert i å høre hva informantene svarte på spørsmålet om hvordan de går fram dersom resultater av språkkartlegging viser grunn til bekymring. På bakgrunn av svarene fra informantene forsto jeg det slik at alle skriver en individuell arbeidsplan for å dokumentere barnehagens tilrettelegging før de sender pedagogisk rapport med observasjoner og kartlegging av vanskene til PPT. Dette beskrives som skriftlige rutiner både av Nilsen (2014, s. 46-47) og St.meld. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96).

Foreldresamarbeid nevnte alle informantene som viktig i denne prosessen. Likevel kan det være forskjeller i hvor tidlig foreldre blir involvert. Jeg ble overrasket når **Camilla** sa: «Foreldrene blir sjelden involvert før barnehagens tilrettelegging viser seg for ikke å være nok». **Anne**, **Bente** og **Dagny** sa derimot at det er viktig at barnehagelæreren inkluderer foreldre med en gang bekymring for barnets språkutvikling viser seg (Nilsen, 2014, s. 46-47). Nilsen (2014) påpeker også at foreldre må samtykke til at bekymringen skal drøftes med andre instanser, noe også informantene virker til å være svært bevisst på (s.50).

4.8 Tidlig innsats

Når det gjelder hva informantene legger i begrepet tidlig innsats, er det stor enighet om at tidlig innsats handler om å oppdage barn som viser ei språkutvikling som avviker fra det normale. Videre er det enighet om at tidlig innsats handler om å iverksette tiltak og tilrettelegging for å forebygge tilleggsvansker. **Camilla** sa i tillegg at: «Det handler om å legge grunnlaget for det videre livet og livslang læring». Informantenes svar understreker at tidlig innsats handler om å identifisere og oppdage barn som trenger ekstra oppfølging så tidlig som mulig. Tidlig kartlegging, utredning og iverksetting av nødvendige tiltak øker sjansen for at barn med språkvansker vil mestre de vanlige kravene de møter i barne-, ungdoms- og voksenlivet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 11 og 68-69). Videre understreker informantenes svar at tidlig og god hjelp kan være med å forebygge senere vansker (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5).

Camilla sa videre: «Det er viktig å prioritere barnehagene pga. at barnehagen er den første institusjonen barn tilbringer mye tid i, og det er i barnehagen barn blir møtt og oppdaget» slik også Hausstätter (2014, s. 41) skriver.

Camilla og **Dagny** nevnte i likhet med rammeplanen (2017) at tidlig innsats starter innenfor de rammene barnehagen har mulighet for å tilrettelegge etter barnas behov og forutsetninger, og deretter med hjelp fra andre instanser (2017, s. 40).

I tillegg nevnte **Camilla** foreldresamarbeid som tidlig innsats, og at det er viktig å tenke på foreldre når vi skal formidle vår bekymring og behov for mere hjelp. Det er viktig å være seg bevisst det etiske prinsippet rundt tidlig innsats, som krever refleksjon omkring barnehagens rolle i forhold til foreldre, og som kun kan ivaretas gjennom et godt samarbeid mellom barnet, foreldre og barnehagen (Hausstätter, 2014, s. 49).

Informantene har ulike meninger rundt spørsmålet om når tidlig innsats burde starte hos barn med språkvansker. Som håpet, nevnte **Bente** at: «tidlig innsats burde allerede starte når barnet skulle utvikle et normalt språk, og en må begynne å sette spørsmålstegn ved 2 årsalder om man føler at normal språkutvikling ikke har funnet sted». Dette svaret understreker at en må være oppmerksom på barn som ikke har begynt å bruke ord og setninger ved 22 eller 33 måneders alder (Ottem og Lian, 2008, s. 32). **Anne**, **Camilla** og **Dagny** ga ikke et entydig svar på når tidlig innsats burde starte, men nevnte at det er viktig å komme tidlig i gang når språkvansker viser seg og oppdages, og at det er viktig å samarbeide tidlig med foreldre og andre instanser. Samarbeidet mellom barnehagen, foreldre og andre instanser kan legge forholdene til rette for tidlig innsats og forebygging (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96).

Jeg ble overrasket da **Dagny** sa: «Jeg henter sjelden hjelp utenifra før treårsalderen pga. at det er et så vidt spekter på toåringers språkutvikling, og alt etter hvor alvorlig språkvansken er». Dette mener jeg viser at det fortsatt kan være ei vent-og-se holdning i enkelte barnehager rundt om i landet, slik Jensen mfl. (2010) (Lie, 2014, s. 191) nevner. Dette kan ha sammenheng med usikkerheten rundt barns språkutvikling pga. at aldersgrensene ikke må oppfattes som en norm (Høigård, 2014, s. 118). Men denne praksisen kan også være forskjellig i ulike deler av Norge og avhenger av personalets kompetanse og erfaring (Lie, 2014, s. 191).

4.9 Barnehagens språkarbeid og støttetiltak som tidlig innsats

Informantene er enig i at tidlig identifikasjon av språkutviklingsavvik og tidlige adekvate tiltak har en forebyggende funksjon (Lie, 2014, s. 193). Jeg ble noe overrasket når **Anne** og **Bente** nevnte at deres erfaringer er at mange barnehager ikke setter inn tidlige tiltak utenom det daglige pedagogiske tilbudet før barnet eventuelt har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp. **Camilla** og **Dagny** avkreftet dette gjennom sine utsagn om at tilrettelegging er et fastsatt krav som skal følges etter rammeplanen (2017, s. 40), og at de ofte spør både spesialpedagoger og personal fra PPT om veiledning i forhold til tilrettelegging for det enkelte barnets forutsetning og behov. Ved spørsmål om tilrettelegging av hverdagssituasjoner og språkarbeid, er det stor enighet om at det viktigste er å dele barn i hensiktsmessige grupper og gjerne smågrupper med jevngamle barn. Også Humle og Snowling (2009) nevner at involvering av jevngamle er et effektivt tiltak (Lie, 2014, s. 194). Videre nevnte informantene at de tilrettelegger for språklige aktiviteter som går på utvikling av ordforråd, begrepsforståelse og språklig bevissthet, noe som Halaas Lyster (2014, s. 210) løfter fram som viktig for barnehagen å jobbe med. **Camilla** og **Dagny** nevnte videre at de har fokus på språk, ved å lese for barna, og ved å bruke ulike språkstimuleringsverktøy som blant annet språksprell og språkpakken «snakkepakken». **Dagny** sa i tillegg: «Vi har bevisste voksne som både i hverdagssituasjoner og under språklige aktiviteter har sterkt fokus på språkutvikling og begrepsinnlæring, ved å sette ord på og snakke høyt om hva en gjør til enhver tid». Disse svar understreker det Halaas Lyster (2014, s. 213-215) skriver om viktigheten med høytlesing for å utvikle barns ordforråd, og barnehagepersonalet bevissthet rundt språklige samhandlinger. **Camilla** sa også: «Vi bruker mye sang og rim i mindre grupper og tydelig tale, og ofte indirekte tilbakemeldinger når barnet ikke mestrer uttale av en lyd». Språklig bevissthet begynner med det bevisste språkarbeidet barnehagelæreren legger til rette for gjennom tydelig

tale og indirekte tilbakemeldinger for barns egen mestring, eller ved å lære barn sang og rim (Halaas Lyster, 2014, s. 213 og s. 219).

Alle informanter er enig om at det ved store språkvansker og evt. tilleggsvansker vil være behov for ekstern hjelp fra f. eks. spesialpedagog eller logoped, da det er vanskelig å tilrettelegge uten opplæring (Halaas Lyster, 2014, s. 210).

4.10 Samarbeid med fokus på tidlig innsats rundt barn med språkvansker

Ved spørsmål om hvordan informantene samarbeider og har samarbeidet med foreldre om barn med språkvansker, nevnte **Anne**, **Bente** og **Dagny** at det er viktig å inkludere foreldre i hele prosessen, fra barnehagelærerens første bekymring, til kartlegging av barnets språk og videre henvisning til PPT for vedtak om spesialpedagogisk hjelp, slik både Lie (2014, s. 193) og Drugli (2008, s. 43) skriver. **Anne** nevnte i samsvar med rammeplanen (2017), at det er viktig å ivareta foreldrenes rett til medvirkning, og at samarbeidet mellom barnehagen, hjem og andre instanser alltid må ha barnets beste som mål (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 29). **Camilla** nevnte derimot at foreldre sjelden blir involvert før tilrettelegging av tiltak innad i barnehagen viser seg til å ikke være tilstrekkelig, og barnet trenger å henvises videre til PPT. Videre sa **Camilla** «Det kan være tøft for foreldre å få denne beskjeden om at barnet ikke utvikler seg aldersadekvat og det er viktig å ha et godt forhold til foreldre». Det kan være mange årsaker til at **Camilla** svarte som hun gjorde, men Sjøvik (2014, s. 103) og Drugli (2008, s. 129-136) skriver at barnehagelærere kan vegre seg for å ta opp sin bekymring for barnet med foreldre, og være redde for at samarbeidsforholdet skal ødelegges. **Camilla** sa også: «Det kan være spesielt utfordrende å samarbeide med foreldre når foreldre ikke ser barnet slik barnehagelæreren beskriver det, og foreldre kan reagere så forskjellig når vi tar opp vår bekymring» (Sjøvik, 2014, 103). Jeg mener at det er viktig som både **Anne**, **Bente** og **Dagny** sa, at barnehagelæreren gir tydelig og god informasjon og deler på sin fagkunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 10) og (Drugli, 2008, s. 43).

Anne og **Dagny** nevnte i tillegg at foreldre er svært viktig for å få svar på barnets utvikling fra spedbarnsalder, hvordan barnet bruker språket utenfor barnehagen, og om det er noen andre i familien som har hatt vansker med språket. Dette kan gi et mer helhetlig bilde av barnet, og kan enten styrke eller svekke barnehagelærerens bekymring (Drugli, 2008, s. 43).

Ved spørsmålet om hvilke instanser informantene samarbeider med og innhenter mere kunnskap fra, nevnte alle at det har et nært samarbeid med både den kommunale PP-tjenesten,

samt spesialpedagoger og logopeder fra opplæringstjenesten. Dette er instanser som St.meld. 41 skriver at det kan være nødvendig å innhente spisskompetanse fra (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 96).

Det kan være en fordel å ha etablert gode samarbeidsrutiner mellom barnehagen og andre instanser (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 105). Gjennom intervju med informantene erfarte jeg at kommunen har utviklet en samarbeidsplan mellom de ulike samarbeidsinstansene. På bakgrunn av informantenes svar var det stor enighet om at denne planen tilrettela for gode samarbeidsrutiner under hele prosessen, fra bekymring til enkelt vedtak om spesialpedagogisk hjelp. St.meld. 16 skriver at erfaringer har vist at avdekking av språkvansker i seg selv ikke er tilstrekkelig for at gode tiltak blir iverksatt, og at dette kan skyldes samarbeidsproblemer mellom instanser eller manglende kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 24). Jeg ble lettet når informantene svarte at de har gode samarbeids erfaringer. **Camilla** sa det slik: «Vi har gode erfaringer rundt samarbeid med PPT og spesialpedagoger, både formell og uformell. Vi har ei åpen linje og kan ringe eller spørre personalet fra PPT eller spesialpedagoger når de er i barnehagen. Da kan vi spørre anonymt eller med samtykke fra foreldre i forhold til vår bekymring til akkurat det barnet, og hvordan vi kan tilrettelegge for det barnet». Informantene er også enig i at samarbeidet mellom de ulike instansene er svært viktig for å legge forholdene til rette, slik at barn med behov for støtte og dets foreldre får et helhetlig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 105) og (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Videre var det stor enighet om at samarbeid med andre instanser gir større faglighet på grunn av kompetansen de ulike instansene innehar, og at samarbeidet bidrar til større faglig kompetanse i barnehagen (Drugli, 2008, s. 155-165).

5.0 Avslutning

I oppgaven om tidlig innsats hos barn med språkvansker, har jeg prøvd å besvare problemstillingen min: «Hvordan fokuserer barnehagelæreren på tidlig innsats når det gjelder barn med språkvansker?». Problemstillingen har jeg forsøkt å besvare ved bruk av kvalitative intervju. Jeg brukte de empiriske resultatene fra intervjuene og drøftet disse i lys av relevant teori.

St.meld. 16 og rammeplanen (2017) legger vekt på at barnehagelærere har grunnleggende kunnskap om barns normale språkutvikling for å avdekke språkvansker på et tidlig tidspunkt.

Resultatene fra intervjuene jeg tok, viser at det kan være store individuelle forskjeller og usikkerhet rundt barns språkutvikling, da barn utvikler språket individuelt og i sin egen takt. Videre viser resultatene individuelle forskjeller på teoretisk kunnskap om språkvansker, men at barnehagene bruker ulike kartleggingsverktøy som f.eks. «Alle med» og «TRAS», for å avdekke barn med språkvansker.

Barnehagene som har deltatt i min forskning, legger stor vekt på både tiltak og tilrettelegging innenfor barnehagens rammer. De fire informantene hadde alle en mening om at tidlig innsats handler om å oppdage, tidlig inngripen og tiltak når et barn viser vansker med språket, og forebygge utvikling av tilleggsvansker. Likevel ble jeg overasket over at det kan være såpass store individuelle forskjeller etter i hvor stor grad barnehager tilrettelegger, og setter i gang tiltak for å stimulere barns språkutvikling. Slik **Anne og Bente** som jobber i PPT og opplæringstjenesten sa, opplever de at mange barnehager ikke setter inn tiltak utenom det daglige pedagogiske tilbudet før barnet eventuelt har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Jeg mener at tidlig innsats burde starte når barn ved 2 årsalder viser sen utvikling av talespråk, slik også **Bente** nevner: «Tidlig innsats burde allerede starte når barnet skulle utvikle et normalt språk, og at en må begynne å sette spørsmålstegn allerede ved 2 årsalder visst en føler at normal språkutvikling ikke har funnet sted». Informantene hadde derimot ulike meninger om når tidlig innsats hos barn med språkvansker burde inntre. Resultatene viser at det kan være forskjell på hvor tidlig barnehagelæreren melder opp barn med språkvansker til hjelpeinstanser som PPT pga. av usikkerheten rundt barns språktilegnelse, spesielt når barnet er under 3 år. Jeg mener at dette kan føre til at barn ikke får den hjelpen de trenger, før barnet har utviklet større vansker som er mer tydelig for barnehagelæreren.

Svarene til informantene viser at de legger stor vekt på gjennomføring av både språklige aktiviteter og hverdagsaktiviteter i hensiktsmessige grupper med jevngamle barn, og at slike aktiviteter har stor effekt på barnets språklæring. Flere av informantene nevner også at bruk av ulike typer språkstimuleringsverktøy som «snakkepakken» og «språksprell, samt lesing, sang og rim er av stor betydning for barnets utvikling av ordforråd, begrepsforståelse og språklige bevissthet, noe jeg også har erfart. Resultatene viser også betydningen barnehagelæreren og barnehagens personale har som språkmodeller i både hverdagssituasjoner og under språklige aktiviteter, samt viktigheten av å støtte og stimulere barns språklige bevissthet ved å gi indirekte tilbakemeldinger. Det fremkommer også, når det

gjelder barn med store språkvansker og evt. tilleggsvansker, at det er viktig å innhente hjelp og få opplæring fra andre instanser.

I intervjuene fremkommer det at informantene legger stor vekt på foreldresamarbeid, men at det kan være forskjell i hvor tidlig foreldre bli involvert i prosessen om tidlig innsats hos barn med språkvansker. En av informantene påpekte at det kan medføre ubehag å skulle ta opp problematikken rundt språkvansker. Jeg er svært opptatt av at en bør inkludere foreldre med en gang barnehagelæreren er bekymret for barns språkutvikling, for å innhente informasjon som kan avkrefte eller bekrefte bekymringen, samt ivareta foreldrenes rett til medvirkning. Noe som jeg var glad for at informantene svarte, var at barnehagene har et tett samarbeid, formell og uformell, samt gode samarbeidsrutiner med både den kommunale PP-tjenesten og opplæringstjenesten for å gi barn med språkvansker og dets foreldre et helhetlig tilbud.

Svarene i intervjuene viser også at PPT og spesialpedagoger er av stor verdi for å innhente kunnskap om språkvansker, tilrettelegging og tiltak, og at et slikt samarbeid skaper større faglighet, samt faglig kompetanse i barnehagen. Et godt samarbeid mellom foreldre, barnehagen og andre instanser som PPT og opplæringstjenesten er avgjørende for å oppdage og tilrettelegge tiltak på et tidlig tidspunkt. Tidlige tiltak kan hjelpe barnet i utviklingen av språket, samt forebygge utvikling av følgevansker. Som **Bente** sa: «tidlig innsats burde allerede starte når barnet skulle utvikle et normalt språk, og en må begynne å sette spørsmålstegn allerede ved 2 år alder visst en føler at normal språkutvikling ikke har funnet sted». Dette er en holdning som jeg håper alle barnehagelærere kan ha for å oppdage barn med språkvansker, og gripe tidlig inn for å forebygge utvikling av større vansker.

Litteraturliste

- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.) (2014). *Bachelor oppgaven i barnehagelærer utdanning*.
Latvia: Cappelen Damm.
- Crystal, D. (1980). ref. i Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Otta: Cappelen Damm
- Fagan, M. K. og Montgomery, T. R. (2009). ref. i Lie, B. (2014). Språkvanser hos
førskolebarn. I: Nilsen, V. D. (Red.) (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*.
Latvia: Cappelen Damm
- Hallas Lyster, S. A. (2014). *Språk- og talevanser hos barnehagebarnet – et avhjelpende og
forebyggende perspektiv*. I: Borthne Hvidsten, B. I., (Red.) (2014). *Spesialpedagogikk
i barnehagen* (s. 203-225). Bergen: Fagbokforlaget
- Hausstätter, R. S., (2014). *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. I: Borthne
Hvidsten, B. I., (Red.) (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41-51). Bergen:
Fagbokforlaget
- Hulme & Snowling (2009). ref. i Lie, B. (2014). Språkvanser hos førskolebarn. I: Nilsen, V.
D. (Red.) (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Latvia: Cappelen Damm
- Høigård, A. (2013) *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R., Castanos, C., Smith, L. (2010). ref. i Lie, B. (2014). Språkvanser hos
førskolebarn. I: Nilsen, V. D. (Red.) (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*.
Latvia: Cappelen Damm
- Kunnskapsdepartement. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.
meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartement. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartement. (2009) *Kvalitet i barnehagen*. (St. meld. 41, 2008-2009). Oslo:

Kunnskapsdepartement. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartement (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. (Rapport 2010/2011). Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver*.

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Lie, B. (2014). *Språkvansker hos førskolebarn*. I: Nilsen, V. D. (Red.) (2014).

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (182-198). Latvia: Cappelen Damm.

Løge, I. K. (1995). ref. i Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, V. D. (Red.) (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Latvia: Cappelen Damm.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barne- og likestillingsdepartement (2009). *Det du gjør, gjør det helt*. NOU 2009/22 (2009).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>

Sjøvik, P. (Red.) (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærer utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker*. (Rapport 2016).
Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsstatus-spesikke-sprakvansker---endelig-rapport.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017, 29. Mars.). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Henta 18. oktober 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Ottem, E. & Lian, A. (2008). *Spesifikke språkvansker 1*. I: Velsvik Bele, I. (Red.) (2008). *Språkvansker- teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (31-42). Fagernes: Cappelen Damm

Vedlegg 1

Intervjuspørsmål

Problemstilling:

«Hvordan fokuserer barnehagelæreren på tidlig innsats om barn med språkvansker?»

Personalia:

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn?

Språkutvikling:

1. Hva tenker du når du hører begrepet språkutvikling?

- Hvorfor mener du at det er viktig å ha kunnskap om språkutvikling hos barn?

Hva er Språkvansker?:

1. Hva tenker du når du hører begrepet språkvansker?

- Finnes det noen risikofaktorer som gjør at barn får språkvansker?

- Hva skiller en generell språkvanske fra en spesifikk språkvanske?

- Ut i fra hvilke aspekter klassifiserer du en språkvanske?

- Finnes det noen kjennetegn og hvordan oppdager du barn med språkvansker?

- Hvorfor mener du er det viktig å ha kunnskap om språkvansker og rette tidlig innsats inn mot disse?

Kartlegging av språkvansker:

1. Hva tenker du om kartlegging av språk hos barn?

- Hvordan kartlegger dere barns språk?

- Hvordan går du fram dersom resultater av språkkartlegging viser grunn til bekymring?

Tidlig innsats:

1. Hva er det første som slår deg når jeg sier «tidlig innsats»?

- Når tenker du starter tidlig innsats hos barn med språkvansker?

- Hvem som har ansvar for å søke om ekstern støtte når det er behov for spesialpedagogisk hjelp?

Språkarbeid og støttetiltak i barnehagen

1. Hva tenker du om tidlige tiltak for språkarbeid i barnehagen?

- Hvordan tilrettelegger dere hverdagen for barn med språkvansker?

- Hvordan jobber dere med språket hos barn med språkvansker?

Samarbeid:

1. Hvordan samarbeider dere med foreldre om et barn viser tydelige avvik i språkutviklingen?

- Hvordan involverer dere foreldre i vurdering av barns språkutvikling og eventuelle språkstimuleringstiltak?
- Hvilke erfaringer har du fra samarbeidet med foreldre om barn med slike vansker?
- Hvilke instanser samarbeider dere med for å innhente mere kompetanse om barn med språkvansker?
- Hvilke samarbeidsrutiner har dere for kontakt mellom PPT og opplæringstjenesten barnehage?
- Hvilke erfaringer har du rund samarbeidet med PPT og spesialpedagog?
- Hvorfor mener du at det er viktig å ha et godt samarbeid med ulike instanser om barn med slike vansker?

Avslutningsvis: Har du noe mer å tilføye? Noe du ikke har fått sagt som du mener er viktig i forbindelse med tidlig innsats om barn med spesifikke språkvansker?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Bachelor i barnehagelærerutdanning”

Bakgrunn og formål

Mitt ønske og oppgavens formål er å finne ut hvordan barnehagelæreren fokuserer på tidlig innsats når det gjelder barn med språkvansker.

For å avgrense prosjektet, vil jeg konsentrere meg om ettspråklige barn med språkvansker da det vil bli for omfattende og inkludere barn som har flerspråklig bakgrunn. Språkvansker deles grovt sett inn i generelle og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker, også ofte kalt sekundære språkvansker, har sammenheng med ulike funksjonshemninger og vil i denne oppgaven bli for omfattende å forske på. Jeg vil derfor avgrense min forskning til barn med spesifikke språkvansker. Videre skiller en ved spesifikke språkvansker mellom talevansker som er vansker knytt til selve talen og språkvansker som er vansker knytt til innholdssiden ved språket. Vanskene kan også være knytt til bruk av språk i sosiale sammenhenger som blir betegnet som pragmatiske vansker. Her vil jeg ytterlig avgrense min forskning og i hovedsak ha fokus på barn som har språkvansker knytt til innholdssiden ved språket. I denne forbindelsen ønsker jeg å gjennomføre intervju med informanter som har erfaringer fra arbeid med barn med spesifikke språkvansker, og som har noen tanker rund dette tema.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære et en til et intervju, der du vil bli spurt om opplevelser og erfaringer knytt til barn med spesifikke språkvansker og samarbeidet med PP-tjenesten og spesialpedagog i forhold til disse. Intervjuet vil være ca. 60 minutter langt med strukturerte men åpne spørsmål.

Under intervju vil det bli tatt notater og samtalen vil bli tatt opp på lydopptaker for å kvalitetssikre at den informasjonen du velger å dele blir med. I etterkant vil intervjuet blir skrevet om til tekst der personopplysninger blir anonymisert.

Det gjøres klart at undertegnede ikke har noe kjennskap til deg og din situasjon. Denne informasjonen vil det være deg selv som oppgir dersom du takker ja til å delta på intervjuet, og du velger selv hvor mye du vil fortelle.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er bare jeg som hovedansvarlig for studien som vil ha adgang til informasjonen du oppgir. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen du oppgir under prosjektet skal kun

brukes med det formålet beskrevet ovenfor. Opptak slettes etter transkribering og transkripsjoner slettes etter prosjektslutt. Opptak og transkripsjoner skal bli oppbevart på nedlåst og passordbeskyttet minnepenn og datamaskin for å ivareta konfidensialitet.

Ved eventuell publikasjon av bacheloroppgaven vil kun informantenes opplevelser av og refleksjon over egne erfaringer komme frem. Dette er anonymisert i den grad det er nødvendig for informantens konfidensialitet. Personnavn og direkte identifiserende opplysninger blir anonymisert allerede under transkripsjon – slik som informant 1, informant 2 og så videre.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 05.01.2018.

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

Mail:

Mobil:

eller veileder på

Mail:

Mobil:

Jeg håper å høre fra deg, og ser frem til et spennende samarbeid, og ikke mist viktig bidrag fra deg.

Med vennlig hilsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)