

Språkvansker i barnehagen

Hvordan kan barnehagelæreren støtte språkutviklingen til barn med språkvansker, og forebygge sosiale og atferdsmessige vansker som følge av disse?

Charlotte Helstrup
Kandidatnummer: 10

Bacheloroppgave

Mangfoldig språkmiljø i barnehagen

BHBAC3970

Trondheim, april 2022

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	3
1.2 Oppgavens struktur og avgrensing	4
2.0 Teori	5
2.1 Barns språkutvikling	5
2.1.1 Bloom & Lahey (1978).....	5
2.2 Språkvansker	6
2.3 Spesifikke språkvansker	7
2.3.1 Definisjon.....	7
2.3.1 Etiologien og komorbiditet	7
2.3.2 Identifisering av SSV.....	8
2.3.3 Omfanget av SSV.....	8
2.4 Risikofaktorer.....	9
2.4.1 Atferd hos barn med språkvansker	9
2.5 Barnehagelæreren sitt arbeid i barnehagen	10
2.5.1 Rammeplanen.....	10
2.5.2 Barnehagelæreren sin rolle.....	10
2.5.3 Kartlegging og tverrfaglig samarbeid	11
2.5.4 Forebyggende arbeid.....	12
3.0 Metode	14
3.1 Valg av metode	14
3.2 Kvalitativ tilnærming	14
3.3 Adgang til felten og utvalg av informanter	14
3.4 Innsamlingsmetode	15
3.4.1 Observasjon som innsamlingsmetode.....	15
3.4.2 Beskrivelse av gjennomføring	16
3.4.3 Intervju som innsamlingsmetode	16
3.5 Analysearbeid.....	17
3.6 Metodekritikk.....	18

3.6.1 Reliabilitet.....	18
3.6.2 Validitet.....	19
3.6.3 Generalisering.....	19
3.7 Etske retningslinjer.....	19
4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting.....	21
4.1 Språkvansker som begrep.....	21
4.2 Barnehagelærers støtte i det sosiale samspillet.....	23
4.3 Samlingsstund.....	25
4.4 Lekegrupper.....	27
4.5 Samarbeid for barnets beste.....	28
5.0 Oppsummering og avslutning.....	31
6.0 Litteraturliste.....	33
7.0 Vedlegg.....	36
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	36
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema.....	39

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Språk er en stor del av hverdagslivet og det er slik vi mennesker kommuniserer med hverandre. Gjennom mine tre år på Dronning Mauds Minne Høgskole, og i min fordypning «Mangfoldig språkmiljø i barnehagen», har jeg hatt stor interesse for hvordan barn tilegner seg språket i barnehagealderen. I rammeplanen står det at barnehagen skal være bevisst på at språket påvirkes og påvirker alle sider ved barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Dette utdraget fra rammeplanen vekket min oppmerksomhet, og jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan språklige utfordringer påvirker barnet. Jeg hadde lyst til å se på hvordan personalet i barnehagen kan hjelpe de barna som ikke har de samme forutsetningene for å komme inn i språket og i det sosiale samspillet. For barna i barnehagen er det viktig å få den støtten de trenger tidlig, uavhengig av om vanskene er store og tydelige, eller små. Barna tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen, som gjør at barnehageansatte har en viktig jobb med å tilrettelegge for et språkstimulerende miljø for barna. Det tidlige forebyggende arbeidet kan være avgjørende for barnets språk- og kommunikasjonsvansker (Lyster, 2021, s. 215).

Arbeidet med språk og språkstimulerende miljøer har fått større fokus i barnehagen nå, enn tidligere. I barnehagelærerprofesjonen må en være forberedt på å møte på barn med enten sterke eller milde språkvansker, og det er derfor viktig med kunnskap innenfor dette feltet. I møte med barn som ikke mestrer å uttrykke seg verbalt, har jeg selv erfart at barna bruker andre formidlingsmåter. Språk- og talevansker medfører ofte en utfordring med barnets atferd og oppmerksomhet, og barnet kan derfor behøve mer oppfølging (Lyster, 2021, s. 215). For et barn, eller generelt for et menneske, kan det være frustrerende å ikke forstå eller bli forstått. Ved mangel på verbalspråk kan barnet opparbeide seg atferdsmessige- eller sosiale vansker. Jeg kjent på en nysgjerrighet for å dykke dypere inn i temaet, og utforske hvordan personalet i barnehagen støtter språkutviklingen til de barna som har en kombinasjon av språkvansker og tilleggsvansker. Alle mennesker er ulike med forskjellige behov, og det er derfor mange måter å tilegne seg språket på. Mitt bachelorprosjekt kan gi barnehagepersonalet inspirasjon til hvordan de kan støtte barn med språkvansker i sin språkutvikling, og forebygge tilleggsvansker. Med utgangspunkt i mine personlige interesser og faglig grunnlag har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hvordan kan barnehagelæreren støtte språkutviklingen til barn med språkvansker, og forebygge sosiale og atferdsmessige vansker som følge av disse?

1.2 Oppgavens struktur og avgrensning

I barnehagen finnes det flere forebyggende tiltak som kan støtte språkutvikling, samt redusere den utfordrende atferden og hindre at barn faller utenfor det sosiale samspillet. Jeg må derfor fokusere på de mest sentrale temaene som kommer frem i analysene, noe som preger avgrensningen av oppgaven.

Oppgaven er strukturert i fem kapitler. I første kapittel ble det presentert og redegjort for valg av tema og problemstilling. I kapittel to vil jeg ta for meg det teoretiske grunnlaget som er brukt, og som senere danner grunnlaget for drøftingen. Videre i kapittel tre blir det begrunnet valg av metodene intervju og observasjon, hvordan analysearbeidet har foregått og de etiske retningslinjene. Etterfølgende i kapittel fire, presenterer jeg funnene fra intervjuene og observasjonene, og drøfter problemstillingen min i lys av det teoretiske grunnlaget og informantenes erfaringer rundt temaet. Avslutningsvis i kapittel fem forekommer det en oppsummering på oppgaven.

2.0 Teori

I teoridelen vil jeg presentere teorien som er relevant for tematikken i bacheloroppgaven.

Utvalget av teori vil bli brukt som støtte og grunnlag for analysering og drøfting av oppgavens problemstilling.

2.1 Barns språkutvikling

Mennesker er sosiale vesener som vil gå inn i sosiale samspill med andre. Vi kommuniserer ikke bare ved bruk av det verbale, da mye av informasjonen skjer gjennom gester, mimikk og kroppsspråk (Sjøvik, 2014, s. 178). Språket hjelper oss med å forstå og tolke omgivelsene våre, og er et redskap for det kognitive (Rygvold, 2017, s. 164). I barnehegealderen skjer språkutviklingen i et raskt tempo, og barnet går fra det nonverbale til det verbale. Utviklingen av språket er en kompleks prosess, der ulike aspekter må fungere sammen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 151).

Sosial- og helsedirektoratet har utformet en tabell over forventet språkutvikling hos barn i de ulike alderstrinnene. Samtidig må det tas i betraktning at alle barn er forskjellig og har egne forutsetninger for å tilegne seg språket (Lyngseth, 2020, s. 33). Hva som er en normal utvikling for hvert enkelt barn, vil avhenge av personalets skjønn, kompetanse og faglig vurdering (Lyngseth, 2018, s. 303). Vygotskijs teori (1978) om *den nærmeste utviklingssonen* er blitt et kjent begrep. Han mener barnets aktuelle utviklingsnivå er den utvikling barnet befinner seg på, og ut ifra dette kan man se på hva som er barnets nærmeste potensielle utviklingsnivå (Lyngseth, 2018, s. 304). I prosessen frem til det potensielle utviklingsnivået trenger barnet andre barn, og mer kompetente personer rundt seg. Det sosiale miljøet med voksne og barn skaper en kontekst, der barnet lærer og kan utvikle seg videre. Melby-Lervåg & Lervåg (2018, s. 163) fremstiller en tabell over de viktigste milepælene i språkutvikling hos barn. Denne tabellen viser til hva som er forventede ferdigheter barnet skal mestre, og at det burde være grunn til bekymring dersom barnet mestrer få eller ingen av ferdighetene ved øvre delen av hvert alderstrinn (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 163).

2.1.1 Bloom & Lahey (1978)

Bloom & Lahey (1978) deler språket inn i de tre komponentene *innhold, form og bruk*. Disse komponentene overlapper hverandre og utgjør vår språklige kompetanse (Rygvold, 2017, s.

165). Å se på dette systemet kan være til god hjelp for å se på hva barnet mestere og hva det strever med. Språkets *innhold* handler om språklig uttrykk og det semantiske. Et ord kan for eksempel ha flere meninger, eller to ord kan bety det samme (Rygvold, 2017, s. 165).

Språkets *form* består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi omhandler språklydsystemer og regler for hvordan disse skal brukes. Morfologi handler om hvordan ordene er bygd opp, mens syntaks regulerer hvordan ordene kan settes sammen til setninger (Rygvold, 2017, s. 165-166). Språkets *bruk*, eller *pragmatikk*, omfavner regler for hvordan språket brukes og tolkes i sosiale sammenhenger. En ytring kan få ulik mening avhengig av situasjonen (Rygvold, 2017, s. 166).

2.2 Språkvansker

Når vi skal se på språkvansker er det viktig å se på forskjellen mellom tale- språk- og språklydvansker. Talevansker er vansker som er knyttet til selve talen, som for eksempel rytme, og barnet har ikke problemer med forståelsen av språket (Høigård, 2019, s. 159). Språkvansker er knyttet til innholdssiden i språket. Barnet kan derfor enten ha *reseptive vansker*, at barnet mangler språklig forståelse, eller *ekspressive vansker*, der barnet selv har problemer med å produsere ytringer (Høigård, 2013, s. 219). Disse vanskene kan også være knyttet til *pragmatiske vansker*, det å bruke språket i sosiale sammenhenger. Språklydvansker omhandler *artikulasjonsvansker* og *fonologiske vansker*. Artikulasjonsvansker kan betegnes som en type talevanske, mens fonologiske vansker kan betegnes som en språkvanske (Høigård, 2019, s. 159).

Det kan være en utfordring å skille mellom hva som er sen utvikling, og hva som kan betegnes som et språkproblem (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 56 referert i Høigård, 2013, s. 225). Språkvansker handler om de barna som sliter med å tilegne seg språket. Språkvansker kan komme med ulike uttrykksformer og i ulik alvorlighetsgrad. Hos små barn kan det være vanskelig å skille mellom sen språkutvikling eller om det er en språkvanske. Det kan være vanskelig å si hvor ofte språkvansker forekommer, da det er ulike definisjoner på hva språkvansker egentlig er. Lyster (2021, s. 216) bruker denne definisjonen av språkvansker «barnet har språkvansker når vanskene fremstår som uventede gitt barnets utvikling på andre områder». Rygvold & Klem (2016) sier barnet «kan ha vansker knyttet til å forstå hva andre sier, uttrykke seg og bruke språket slik man forventer ut ifra alderen». Språkvansker kan deles inn i *generelle språkvansker* og *spesifikke språkvansker*. Ved generelle språkvansker er

språkvansken der som en følge av, eller i tillegg til en annen diagnose eller vanske, mens barn med spesifikke språkvansker ikke har samme utvikling i språket som på andre utviklingsområder.

2.3 Spesifikke språkvansker

2.3.1 Definisjon

Spesifikke språkvansker (forkortelse SSV) handler om barn som har vansker med å tilegne seg språket, og dette er det primære problemet til barnet. Bele (2008, s. 10) sier at barn med spesifikke språkvansker har vansker med å forstå hva andre sier og å bruke språket selv, uten påviste tilleggsvansker som kan forklare språkvanskene. For at en språkvanske skal betegnes som en spesifikk språkvanske sier Leonard (1998;2014) og Bishop (2006) at språkvanskene må være betydelig svakere enn hva som er forventet ut fra barnets alder og kognitiv fungering (Rygvdold & Klem, 2016). Barnets språkvansker kan variere fra milde til alvorlige, og de komme gjerne i ulike uttrykksformer. Vanskene kan innebære at barnet har vansker med språkets form og meningsinnhold (fonologi, syntaks, semantikk og morfologi) eller bruk (pragmatikk) (Rygvdold & Klem, 2016). Språket er ikke statisk, og språkvanskene sitt uttrykk kan derfor endres med barnets alder (Rygvdold & Klem, 2016).

I 2017 kom det et nytt begrep, *utviklingsmessige språkvansker*. Dette er vansker som avdekkes i barnets utvikling i de tidlige årene, og kan komme til uttrykk i ulike språkfunksjoner (Lyngseth, 2020, s. 38). Språkvanskene har ikke en biomedisinsk årsak, som vil si at det ikke er noen andre diagnoser. I følge Statped (2021) kan utviklingsmessige språkvansker inkludere de som har «ADHD, motoriske vansker, lese-skrivevansker, talevansker, atferdsvansker, emosjonelle vansker, auditive prosesseringsvansker».

2.3.1 Etiologien og komorbiditet

Etiologi vil si årsaken til at noe forekommer. Det er vanskelig å si hva årsaken til spesifikke språkvansker er, da det ikke er funnet noen åpenbare årsaker. Språktilegnelsen til barn er kompleks. Den er bestående av kognitive, psykologiske og sosiale prosesser som henger sammen med en kombinasjon av genetiske, biologiske, nevrologiske og miljømessige faktorer (Bishop, 2014 referert i Rygvold, 2017, s. 174). Ifølge Bishop (2003) er språkutviklingen påvirket av arv og miljø, og arvet risiko for språkvansker vil derfor ikke nødvendigvis påvirke barnets språkutvikling. Et godt språkstimulerende miljø rundt barnet vil kunne minske

risikoen betraktelig. Samtidig kan et lite stimulerende språkmiljø vil kunne gi barnet et såpass dårlig språk at det utgjør et handikapp for barnet, selv uten en genetisk risiko (Lyster, 2021, s. 222).

Komorbiditet er et begrep som i tilknytning til barn med SSV betyr *samtidig forekomst*. Det er ofte en komorbiditet tilstede ved språkvanser. Det betyr at språkvanser ofte kan forekomme parallelt med matematikkvanser, utviklingshemninger og andre utviklingsmessige vansker (Lyster, 2021, s. 216). Når det gjelder spesifikke språkvanser, kan en tilstand barnet har, øke forekomsten av en annen tilstand. Barn med SSV kan derfor ha to eller flere uavhengige lidelser (Statped, 2021).

2.3.2 Identifisering av SSV

Det er uklarerer rundt hvordan man identifiserer spesifikke språkvanser, men det er viktig å være bevisst på at SSV kommer i ulike grader og uttrykksformer av språkvanser. Ved identifisering av språkvanser er det viktig å skille mellom språk og tale. Barn som strever med uttale blir ofte oppdaget tidlig, men det trenger ikke bety at barnet har spesifikke språkvanser (Rygvdold & Klem, 2016). Bishop (2014) sier det er uklare grenseoppganger mellom det å ha en typisk språkutvikling, forsinket språkutvikling og språkvanser (Rygvdold & Klem, 2016). Identifisering av problemene handler om grad av vanskene, ikke enten eller. Selv om problemer med språktilegnelsen kan oppdages tidlig, er ikke identifiseringen av SSV pålitelig før i 4-5 årsalderen (APA, 2013, Beitchman & Brownlie, 2014 referert i Rygvold & Klem, 2016). SSV kan oppdages når barnet blir eldre og kravene til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse og språk øker (Bele, 2008). Ettersom at spesifikke språkvanser er et godt skjult problem, kan det ta lang tid før det blir oppdaget. Det er viktig at SSV blir oppdaget tidlig slik at det ikke hemmer barnets videre utvikling og forhindrer følger som kan være forbundet med språkvanskene.

2.3.3 Omfanget av SSV

Spesifikke språkvanser er ikke like kjent problematikk sammenlignet med andre utviklingsforstyrrelser, samtidig som det ikke er et uvanlig problem. Tomblin (1997) og Leonard (2014) hevder at rundt 7% av 5-åringer har disse vanskene (Rygvdold & Klem, 2016). Samtidig mener Espenakk (m.fl.2007 referert i Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.55) at det er vanlig å regne med at 10-15% av barna i barnehagen har en forsinket språkutvikling, derav 5-

7% av disse har spesifikke språkvansker.

2.4 Risikofaktorer

Vanskeligheter med språket kan ha mange følger senere i livet, ettersom at språkvansker er et sammensatt problem. Problemområdet må ikke bare fokusere på det språklige, men også inkludere kommunikasjon, og følgene av det sosiale, emosjonelle og læringsmessige (Rygvdold, 2017, s. 161). Ved språkvansker over en lengre periode, kan det oppstå flere konsekvenser. Barnet kan utvikle atferdsmessige, lese- og skriverelaterte, sosiale, emosjonelle og psykiske vansker (Ottem & Lian, 2008, s. 41). Barn med språkvansker har en høyere risiko for å få sosiale og emosjonelle vansker enn jevnaldrende. For barn med spesifikke språkvansker kan vanskene i kontakt med andre mennesker føre til sosial utrygghet som gjør det vanskelig for dem å delta i fellesskapet (Bele, 2008, s. 13). Studier viser også at barn velger å leke med andre barn som har tilnærmet språkutvikling som dem selv, og barna med språkvansker kan bli en mindre attraktiv lekekamerat (Løge 2011, s. 60; 2013, s. 76).

2.4.1 Atferd hos barn med språkvansker

Ogden (2017, s. 99) sier at «atferdsproblemer handler om barn og unge som ofte kommer i konflikt med jevnaldrende så vel som voksne på grunn av frustrasjon eller sinne». Språkvansker kan medføre en utfordring med tanke på atferden og oppmerksomheten til barnet. Det er frustrerende å ikke bli forstått eller forstå, som kan føre til misforståelser (Lyster, 2021, s. 215). Barnehagepersonalet kan møte på mange utfordringer ovenfor barn som strever med språkutvikling og har utfordringer med atferden som følge av dette (Lyster, 2021, s. 215). Noen barn kan bli utagerende og ødeleggende, mens andre barn vil trekke seg unna og holde seg unna situasjoner hvor språket må bli brukt. Dette kan henge sammen med at barnet ikke får kommunisert følelsene sine, hva de ønsker eller har behov for (Rygvdold, 2017, s. 173). Høigård (2013, s. 225) sier at forskere har funnet tendenser til at barn med språkvansker også har sosiale vansker, der de ofte kan bli overaktive, aggressive, uoppmerksomme eller engstelige. Rundt 15-30 prosent av barnehagebarn med språkvansker, har også atferdsvansker (Beitchman, 2001 referert i Wang, 2015).

Atferdsvansker kan deles inn i *eksternaliserte atferdsvansker* og *internaliserte atferdsvansker*. Eksternaliserte vansker omhandler at atferden er utagerende og barnet kan være uoppmerksomt, avbryte og ha følelsesmessige utbrudd (Ogden, 2017, s. 101). Problemer med

atferden er sosialt definert, og det går ikke en klar grense på hva som er akseptabel atferd. Samtidig kan man se at barn med atferdsvansker har vanskeligheter med å kontrollere følelsene sine og bruker dette for å løse konflikter, vise seg frem eller få oppmerksomhet (Ogden, 2017, s. 102). Internaliserte atferdsvansker handler om depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking (Ogden, 2017, s. 105). Depresjon handler om tristhet og negative forventninger til fremtiden, mens angst er generell bekymring, tvangstanker og panikkanfall. Psykosomatiske problemer dreier seg om måten kroppen reagerer på, som eksempelvis uro, spente muskler og vondt i magen. Ved sosial tilbaketrekking er man tilbakeholden i kontakt med andre mennesker (Ogden, 2017, s. 105). Eksternaliserte atferdsvansker er med andre ord synlige, mens internaliserte atferdsvansker skjer i det skjulte.

2.5 Barnehagelæreren sitt arbeid i barnehagen

2.5.1 Rammeplanen

Rammeplanen sier at personalet i barnehagen skal følge med på alle barnas kommunikasjon og språk, samt fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har en sen språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Samtidig nevner rammeplanen at personalet skal være bevisst rollen de har som språklige forbilder og være lydhor ovenfor barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

2.5.2 Barnehagelæreren sin rolle

I møte med barn som har vansker med språk eller atferd, er det viktig at barnehagelæreren er bevisst sine egne holdninger, synspunkter og tilnærminger til barnet (Pedersen, 2015, s. 35). Barn med språkvansker trenger trygge og interesserte voksne som følger med på interessene til barnet, og bruker språket parallelt med aktiviteter og handlinger. De voksne må prøve å få oppmerksomheten til barnet under kommunikasjon ved blikkontakt, eller felles fokus på aktiviteten det kommuniseres om (Rygvoid, 2017, s. 178). Mestringen til barna kan forsterkes gjennom indre belønninger som ros, eller ytre som klistremerker eller rosiner. Å ha et trygt miljø der barnet trives kan være med på å oppmuntre barnet til å bruke språket (Rygvoid, 2017, s. 179). Voksne må selv reflektere hvordan de bruker språket rundt barna med språkvansker. Bruner (sitert i Reikerås, 2018, s. 456) sier at personalet må være som et støttende stillas for barnet med utgangspunkt i barnets proksimale utviklingssone. Barnehagelæreren har derfor en viktig rolle som støttende stillas i utviklingen til barnet. For at

personalet skal kunne jobbe med tidlig innsats og forebyggende tiltak er det nødvendig å kartlegge for å finne områdene barnet sliter med (Lyngseth, 2018, s. 304).

2.5.3 Kartlegging og tverrfaglig samarbeid

«Observasjon av barn, også av barns språk, har alltid vært en del av barnehagens ordinære virksomhet» (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 55). I tillegg er kartlegging av språket en viktig forutsetning for å kunne oppdage og støtte de barna som har behov for tidlig innsats og språkstøtte i barnehagen (Lyngseth, 2020, s. 14). Før var det en vente-og-se holdning i barnehagen, mens de siste årene har det blitt en økt bevissthet på at tidlig innsats kan minske vanskene barnet har (Buli-Holmberg, 2021, s. 135). En fagperson må være bevisst de etiske sidene ved at barnet ikke får den hjelpen det trenger (Lyngseth, 2020, s. 15). Personale i barnehagen, helsestasjonen og PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) har ulike roller innenfor kartlegging av språkvansker. Barnehagelæreren tar seg av observasjon, helsestasjonen av observasjon og screening, mens PPT jobber med utredninger og tester (Lyngseth, 2020, s. 51). I tillegg er samarbeidet med foreldrene viktig. Det må være en forståelse for at barnet kan oppleves annerledes i hjemmet (Lyngseth, 2020, s. 52). Personalet må derfor være anerkjennende og aktivt lyttende ovenfor foreldrene. Å kommunisere om hvordan foreldre og barnehagen opplever barnet, kan gi en berikelse i kartleggingen ved at man får sett på den språklige fungering i ulike miljøer og ut fra ulike perspektiver (Lyngseth, 2020, s. 52).

Tverrfaglig samarbeid er samarbeid mellom ulike yrkesgrupper, som for eksempel PPT og barnehagen. Lyster (2021, s. 217) oppgir at «store og tydelige vansker skal og må, med foreldrenes samtykke, meldes til den pedagogiske-psykologiske tjenesten». I dag er arbeidet med språkvansker gjort på en mer indirekte måte. Her får personer i barnets nærmeste omgivelser veiledning, da særlig barnehagelærere og foreldre (Høigård, 2013, s. 251). Fordelen med å arbeide på denne måten er at barnet forholder seg til noen det allerede kjenner godt, og barnet slipper dermed en utenforstående spesialpedagog som ikke får satt i gang tiltakene like hurtig (Høigård, 2013, s. 252). I arbeidet med tiltak er det først og fremst viktig å ha god interaksjon med barnet, foreldrene og i det tverrfaglige samarbeidet. Samtidig skal barnets stemme bli hørt og tatt på alvor, ved at barnet kan komme med sine innspill ut ifra interessert og motivasjon (Lyngseth, 2020, s. 176).

2.5.4 Forebyggende arbeid

Forebyggende arbeid handler om å sette inn tiltak så tidlig som mulig for å hindre uønsket eller uheldig utvikling (Lyngseth, 2020, s. 49). Det er viktig med en helhetlig tilnærming som kan gi støtte til barnets språkutvikling, forminske vanskene ved kompenserende strategier og minimere risikoen for sekundære vansker (Rygvoid & Klem, 2016). Beitchman og Brownlie (2014: 54) mener tiltak kan organiseres under tre prinsipper: Barnets språklige ferdigheter, miljøet og forebygging av sekundære vansker, som eksempelvis sosiale-, emosjonelle- eller atferdsvansker (Rygvoid & Klem, 2016).

Tiltakene som settes i gang for å fremme språkutviklingen må være tilpasset enkeltbarnet ut fra alder, språklig funksjonsnivå, personlighet og interesser (Rygvoid, 2017, s. 178). Å arbeide med barns språk handler om samspill, gjensidighet og dynamikk i aktiviteter der det kan snakkes om hva som oppleves gjennom sansene våre. Daglige rutiner i barnehagen, turer, lek, spill og andre aktiviteter gir barnet og den voksne felles erfaringer å snakke om (Rygvoid, 2017, s. 180). Det er fire aktiviteter som særlig fremmer barns språkutvikling: musikalske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek (Høigård, 2013, s. 232). Etter mye repetisjon av sanger, rim og regler, kan barna de utenat. Deretter kan barnet koble språket og handlingen fra hverandre for så å rette oppmerksomheten mot selve språket (Hagtvet, 2004, referert i Lyngseth, 2020, s. 171). Ved å gi barnet erfaringer med alle sidene av språket i ulike kontekster stimulerer barnet utvikling av språklig bevissthet og metalingvistisk bevisst, altså forståelse av formen ved språket (Lyngseth, 2020, s. 171). Barnehagelæreren kan bruke mange hjelpemidler inn i hverdagen for å støtte språkutviklingen til barnet. Dette kan for eksempel være bilder, der barnet får utvidet sitt ordforråd og tatt i bruk ordet uttrykksside, altså hvordan ordet blir uttrykt i talen (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 15).

Lyngseth (2020, s. 170) hevder at blikkontakt og felles oppmerksomhet er en forutsetning for å komme inn i samspill hvor kommunikasjon og språkstimulering er potensiell.

Språkutviklingen kan stimuleres gjennom å eksempelvis imitere barnets handlinger og lydproduksjon, benevne gjenstander, opplevelser og følelser, samtidig som at den voksne tilpasser seg barnets språklige nivå, gjenta og være i dialog (Lyngseth, 2020, s. 170-171).

Lyngseth (2020, s. 176) sier at tiltakene i barnehagen burde inneholde humor, og tilrettelegge for mestringsopplevelser med innspill fra barnet selv samt dets interesser og motivasjon.

Tiltakene som settes i gang i barnehagen må ta utgangspunkt i kartleggingen som er gjort, og

evalueres etter en stund. Språk og mestring av sosiale ferdigheter henger sammen, og tiltakene burde derfor rettes mot både språkvanskene og sosial og atferdsmessig fungering (Rygvoid, 2017, s. 178).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Denne delen av oppgaven vil bestå av de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med bacheloroppgaven. Jeg vil videre gi en beskrivelse og begrunnelse for innsamlingsmetodene og analysearbeidet som er gjort. Til slutt vil jeg stille meg kritisk til metodene, og se på de etiske retningslinjene som har blitt tatt stilling til.

3.2 Kvalitativ tilnærming

For å samle inn empiri til min problemstilling «Hvordan kan barnehagelæreren støtte språkutviklingen til barn med språkvansker, og forebygge sosiale og atferdsmessige vansker som følge av disse?», har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. I en kvalitativ nærming går forskeren i dybden, og denne typen forskning har som hensikt å forstå sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Forskeren skal forsøke å gjennomføre forskningen med et objektivt blikk, men egne forutsetninger og fordommer påvirker gjennomføringen. Kvalitative metoder fanger opp meningene og opplevelsene til informantene som ikke er mulig å måle eller tallfeste slik det er i en kvantitativ tilnærming (Dalland, 2020, s. 54). Dette innebærer at forskeren får innblikk i informantenes erfaringer, holdninger og forståelser innenfor temaet (Johannesen, Tuftes & Christoffersen, 2016, s. 145). I en kvalitativ tilnærming velger man færre informanter, enn i en kvantitativ tilnærming. Noen kvalitative strategier er observasjon og intervju. I min problemstilling ønsker jeg å gå i dybden i temaet og fokusere på informantenes tanker og erfaringer rundt dette. Jeg har dermed valgt å benytte meg av både intervju og observasjon som innsamlingsmetode innenfor en kvalitativ tilnærming.

3.3 Adgang til felten og utvalg av informanter

For å få adgang til felten kontaktet jeg styrer i aktuell barnehage for observasjon. Jeg har tidligere kjennskap til barnehagen gjennom jobb, og sendte over informasjons- og samtykke skjema som ble tatt opp på personalmøte. Den andre barnehagen ble funnet ved å lese om ulike barnehager med språk og kommunikasjon som satsningsområde, for så å ta kontakt via e-post.

Jeg gjorde et strategisk utvalg av informanter, som betyr at disse informantene har kunnskap

og erfaringer med tema i problemstillingen min (Tjora, 2017, s. 114). Jeg har valgt å intervju to informanter og observere i én barnehage. Under observasjonen og intervju nummer 1 har jeg valgt å bruke en barnehage jeg kjenner fra før. Jeg har valgt å bruke denne barnehagen grunnet at jeg hadde forkunnskaper om at de hadde barn med språkvansker og kjennskap til deres rutiner, samtidig som tryggheten og tilliten allerede var tilstede (Thagaard, 2018, s. 60). Datainnsamlingen ble gjort på en avdeling med 18 barn i alderen 3-6 år, to barnehagelærere og en assistent. Jeg valgte å følge de to barnehagelærerne under observasjonene. I barnehage nummer 2 avtalte jeg å ha et intervju med informanten. Denne barnehagen hadde jeg ikke noe kjennskap til fra før, utenom den informasjonen jeg fant på deres nettside.

Informant 1 arbeider som barnehagelærer på en storbarnsavdeling, der hen er pedagogisk leder 20%. Hen har 7 års erfaring fra barnehager i Norge, men har også noe erfaring fra barnehager i utlandet. I denne oppgaven vil jeg omtale informanten som informant 1. Dette er også én av to barnehagelærerne jeg fulgte under mine observasjoner.

Informant 2 jobber som barnehagelærer på en småbarnsavdeling, og var pedagogisk leder året før. Hen ble ferdigutdannet fra deltidsstudier på Dronning Mauds Minne Høgskole i 2020, men har jobbet i barnehage siden 2015. I denne oppgaven vil jeg omtale informanten som informant 2.

3.4 Innsamlingsmetode

Jeg har valgt å bruke observasjon og intervju som innsamlingsmetoder for å få svar på min problemstilling. Disse metodene kan utfylle hverandre og gi videre informasjon til hva som kan samtales om eller observeres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Begrunnelsen for at jeg har valgt både intervju og observasjon som relevante metoder, er for å dekke informantene sine erfaringer og opplevelser, samtidig som jeg ser hvordan personalet arbeider med støtte språkutviklingen til barn med språk- og atferdsvansker, i praksis. Jeg valgte å utføre observasjonene før jeg intervjuet slik at jeg kunne observere situasjoner uten informantens tolkning, for så å samtale om det som er observert.

3.4.1 Observasjon som innsamlingsmetode

Observasjon gir innsikt i informantenes atferd og hvordan de forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018, s. 12). I en kvalitativ orientert observasjon vil tilnærmingen være svært

åpen, og preget av lav struktur (Bergsland & Jæger, 2014, s. 74). Jeg brukte loggbok som observasjonsform, der jeg observerte fritt og avgrenset til områder relevant for problemstillingen.

3.4.2 Beskrivelse av gjennomføring

En hel uke ble satt av til observasjoner i felten. Jeg var på avdelingen i to til tre timer hver dag. Observasjonene foregikk som regel fra formiddagen, siden flere av barna jeg observerte hadde sovestund på ettermiddagen mens de andre barna var ute. Jeg observerte levering, frilek på avdelingen, lekegrupper, samlingsstunder og måltider. En av dagene var avdelingen på tur på formiddagen, der jeg var med for å observere.

I forkant av observasjonene leste jeg meg opp på observasjon, og bestemte meg for å ta i bruk åpen observasjon. Det betyr at de jeg observerer vet at de blir observert (Thagaard, 2018, s. 76). Personalet og barna, til den graden det lot seg gjøre, visste at jeg var der for å observere i den tiden jeg var ute i felten. Ettersom at dette er en barnehage jeg hadde kjennskap til, men ikke har oppholdt meg i den siste tiden, var det ikke naturlig for barna at jeg var tilstede. Dette gjorde det noe utfordrende å være en fullstendig observatør. Følgende av dette gjorde at jeg inntok rollen som delvis deltakende observatør første dagen. Dette innebar at jeg var deltakende i noen av de sosiale samspillene som utspilte seg (Thagaard, 2018, s. 69). Jeg hadde kunnskapen om at mitt nærvær kunne påvirke hvilken feltrolle jeg måtte gå inn i, som var grunnet til at jeg valgte å være i barnehagen over en lengre periode. Barna ble etter hvert mer fortrolig med min tilstedeværelse, og utover i uken ble jeg en fullstendig observatør. Ettersom at min problemstilling handler om hvordan barnehageansatte støtter barna med språk-, sosiale- og atferdsmessige vansker i språkutviklingen, ville jeg gjøre meg lite bemerket for å ikke endre relasjonene jeg skulle observere (Thagaard, 2018, s. 73). Jeg skrev notater underveis i en bok. I boken skrev jeg konteksten øverst på siden og situasjonene jeg observerte så detaljert som mulig under. Etter hver dag ute i felten ble observasjonene renskrevet på datamaskin og i slutten av uken ble de satt inn i system.

3.4.3 Intervju som innsamlingsmetode

Jeg har valgt å bruke intervju for å samle inn relevante og pålitelige data knyttet opp mot min problemstilling (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 29). I det kvalitative forskningsintervjuet prøver forskeren å få frem betydningen av informantens erfaring og

avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Birkmann, 2015, s. 20).

3.4.4 Beskrivelse av gjennomføring

I forkant av intervjuene mine utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen min. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Birkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden min består av tre forskningsspørsmål med flere intervju spørsmål som går dypere inn på temaet. Informantene fikk intervjuguiden i forkant, men uten oppfølgingsspørsmålene jeg hadde skrevet ned. Jeg valgte et semistrukturert eller delvis strukturert intervjuguide hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis. Grunnen til at jeg har valgt denne strukturen er for å gi informanten rom til å tenke og reflektere over egne erfaringer og opplevelser, samtidig som jeg får inn relevant data til min problemstilling (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72). Under det første intervjuet skrev jeg ned notater på datamaskin mens informanten snakket. Under det andre intervjuet hadde jeg med meg en medstudent som noterte. Dette var for å kunne være tilstede med informanten og gi personen min fulle oppmerksomhet imens medstudenten noterte. Basert på erfaringene fra det første intervjuet, synes jeg det var vanskelig å være tilstede i intervjuet samtidig som jeg noterte. Hvis man intervjuer og skal notere samtidig er det vanskelig å få med seg alt som blir sagt (Thagaard, 2018, s. 100).

For å skape en trygg og god intervjusituasjon uten forstyrrelser for informant 1 ble intervjuet anholdt på en lukket avdeling (Tjora, 2017, s. 122). Jeg satt ovenfor informanten under intervjuet, ansikt til ansikt. Underveis i intervjuet møtte vi på utfordringer da barn kom inn på avdelingen. Vi valgte derfor å flytte oss til kontoret ved siden av. Grunnen til at vi ikke hadde valgt å plassere oss på kontoret i utgangspunktet, var fordi dette er et lite kontor med dårlig plass og ikke kunne sitte vendt mot hverandre. Intervjuet varte i 50 minutter. I det andre intervjuet satt jeg skrått ovenfor informanten på et kontor, uten forstyrrelser. Dette intervjuet varte i rundt 35 minutter. Jeg tror grunnen til at dette intervjuet ble kortere er fordi jeg hadde med medstudent og at jeg kunne fokusere mer på samtalen med informanten.

3.5 Analysearbeid

Analysearbeidet begynte allerede i prosessen med innsamling av data, da jeg skrev ut transkripsjonen av intervjuene og de renskrevne notatene fra observasjonene (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg leste igjennom transkripsjonen og observasjonene flere ganger for å få en

forståelse av dataen jeg hadde samlet inn. Jeg satt så svarene fra informantene inn i et system på datamaskin, der jeg så på likheter og ulikheter samtidig som at jeg så på hvordan intervjuvarene utfylte hverandre. Jeg skrev ut observasjonene og skjema fra intervjuene, for så å markere med markeringstusjer i ulike farger. Grunnen til at jeg valgte å skrive dette ut er fordi jeg synes det er lettere å lese på et ark foran meg der jeg kan notere, enn å se på datamaskinen. De ulike fargene jeg kodet i, fikk temaer knyttet til seg som var relevant for min problemstilling. Dette omtales som en tematisert analyse der empirien struktureres og dataene sammenlignes (Thagaard, 2018, s. 171). I denne fasen så jeg hvilke temaer som var relevante for min problemstilling og hvilke data jeg kunne eliminere. Jeg brukte samme kodesystem på dataene fra observasjonen og intervjuene. Slik klarte jeg å se klare sammenhenger og knytte funnene opp mot problemstillingen min og det teoretiske grunnlaget.

3.6 Metodekritikk

Bergsland og Jæger hevder at ingen metoder er feilfrie (2014, s. 80), og det er derfor viktig å være kritisk og reflektere over metodene som er valgt. For å vurdere kvaliteten på forskningen vil jeg se nærmere på begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*.

3.6.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om troverdighet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Mine funn kan ha blitt påvirket av mine egne tolkninger og forståelser, fordi jeg kjenner personalet og barnegruppen jeg observerte. Selv om jeg skal ha et objektivt blick, kan mitt kjennskap til barnehagen gjøre at jeg ikke vil stille de i et dårlig lys. Denne troverdigheten referer også til om en annen forsker ville kommet frem til det samme resultatet ved bruk av de samme metodene (Thagaard, 2018, s. 187). Det er ikke til å komme utenom at funnene blir noe påvirket når man kjenner til forskningsdeltakerne, selv om dette kan være ubevisst. Svarene jeg har fått på det andre intervjuet ble skrevet ned av en medstudent, som styrker reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188). Samtidig ville bruk av lydopptak gitt en større sannsynlighet for å få ned alle svarene, da det kan være utfordrende å skrive ned hver setning som blir sagt ordrett.

3.6.2 Validitet

Validitet innen kvalitativ forskning handler om metoden som brukes er egnet til å undersøke det en vil undersøke (Kvale & Birkmann, 2015, s. 176). Jeg har under hele bacheloroppgaven stilt meg kritisk til om punktene jeg har med i oppgaven er relevante for å svare på problemstillingen min. Dette gjelder intervjuguiden, observasjonene, teorigrunnlaget og funnene. Ved at jeg har kjennskap til barnehagen jeg observerte og intervjuet, kan det være med på å styrke validiteten fordi jeg hadde kjennskap til hvordan de arbeider. Dette kan i tillegg være med på å minske risikoen for misforståelser (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Samtidig kan kjennskapet påvirke deres svar og hvordan jeg tolker svarene. Gjennom observasjon får jeg mulighet til å se hvordan personalet arbeider i praksis uten tolkninger, som jeg får i intervjuene. Ved å være bevisst på validiteten gjennom bachelorprosessen sikrer jeg at funnene og teorien samsvarer med det jeg ønsker å undersøke.

3.6.3 Generalisering

Generalisering i kvalitative studier vil handle om å gi grundige beskrivelser av det man har studert (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80-81). Ettersom at dette er en liten oppgave som foregår over en kort periode, kan funnene som er gjort i barnehagen være tilfeldig når det kommer til barnehagens arbeid med språkvansker. Samtidig kan oppgaven min være med på å gi denne barnehagen eller andre barnehager videre inspirasjon til arbeid rundt barn med språkvansker og atferdsvansker.

3.7 Ethiske retningslinjer

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2020) skriver at innen kvalitativ forskning er det viktig å overholde de tre etiske hovedprinsippene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

I forkant av intervjuene og observasjonene ble barnehagen tilsendt et informasjons- og samtykkeskjema. Jeg benyttet meg ikke av lydopptaker eller video, som gjorde at jeg ikke trengte å få inn noen personopplysninger, men en avkrysning på deltakelsesform.

Informasjons- og samtykkeskjema inneholder formålet med prosjektet, hva deltakelse vil innebære, rettighetene til informantene og behandling av personvernopplysninger (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Informantene som deltok i intervjuene og observasjonen er med på frivillig basis og kan trekke sitt samtykke når som helst. Informasjons- og samtykkeskjema

ble tatt opp på personalmøtet og sendt over mail. Det kan oppstå etiske utfordringer rundt informert samtykke, da personene som samtykker ikke vet hvordan forskeren analyserer og tolker dataene som kommer inn (Thagaard, 2018, s. 23-24). Dette er noe jeg som forsker må reflektere over gjennom hele arbeidsprosessen.

Konfidensialitet handler om å ikke offentliggjøre data som kan avsløre deltakerens identitet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). I prosjektet har jeg derfor gitt intervjuobjektene og barna som var med i observasjonene, «fiktive» navn. For å ivareta konfidensialiteten ligger dataene som er samlet inn på en låst datamaskin, og slettes etter prosjektet er avsluttet. Medstudenten slettet notatene av intervjuet etter de var videresendt til min datamaskin. Jeg har videre vurdert hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Jeg har prøvd å stille informantene mine i et positivt lys gjennom bacheloroppgaven, slik at det ikke oppstår noen negative konsekvenser for dem og beskytte deres integritet. Fordelene deltakerne kan ha med å delta i bachelorprosjektet er at de kan reflektere over sin egen praksis og bidra til enda mer bevissthet på sitt arbeid med barn med språkvansker.

4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene som har kommet frem i observasjonen og intervjuene. Disse funnene blir drøftet i lys av teorien fra teorikapittelet. Problemstillingen som skal belyses er «Hvordan kan barnehagelæreren støtte språkutviklingen til barn med språkvansker, og forebygge sosiale og atferdsmessige vansker som følge av disse?». Informantene vil i dette kapittelet bli omtalt som informant 1 og informant 2, og barnet i observasjonene vil bli omtalt som observasjonsbarnet. Ut fra analysen av mine empiriske data har funnene blitt kategorisert inn i følgende tema; *Språkvansker som begrep, barnehagelærerens støtte i det sosiale samspillet, samlingsstund, lekegrupper og samarbeid for barnets beste*. For å få en flyt i oppgaven vil jeg trekke inn mine observasjoner fra observasjonsbarnehagen underveis.

4.1 Språkvansker som begrep

I analysen kommer det tydelig frem at språkvansker er et bredt begrep med mange ulike definisjoner. Da informantene ble stilt spørsmål om språkutviklingen til barn, og deres forståelse av begrepet språkvansker, gir svarene deres inntrykk av hvor forskjellig en kan forstå begreper, og hvordan dette kan legge grunnlag for hvordan barnehagelæreren velger å tilnærme seg området. På spørsmålet om hva informanten legger i begrepet språkvansker, svarer informant 1 at hen tenker på barn som ikke har den språkutviklingen som er forventet i forhold til alder. Dette kan knyttes opp mot det Leonard og Bishop (Rygvoid & Klem, 2016) sier om spesifikke språkvansker, der språket må være betydelig svakere enn hva som er forventet i forhold til alderen. I tillegg kan denne uttalelsen ses i lys av Vygotskji sin teori om den nærmeste utviklingssonen. Det er forskjellige forventninger til hva som er «normalen» til barn i ulike aldersgrupper (Lyngseth, 2018, s. 304). På en annen side utvikler alle barn seg ut fra ulike forutsetninger og i ulikt tempo. Det kan være en forsinket språkutvikling i 2-årsalderen der barnet ikke snakker, men det betyr ikke at barnet ikke kan vokse av seg vanskene på egen hånd. Det kan derfor være vanskelig å avgjøre om det er en språkvanske eller forsinket språkutvikling før barnet er 4 år. Informant 1 sitt svar kan likevel knyttes opp mot de ulike milepælene, der barnehagelæreren kan følge med på utviklingen til barnet og hva som er forventet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, s. 163). Samtidig må barnehagelæreren bruke skjønn, kompetanse og faglig vurdering i arbeidet, slik som Lyngseth (2018, s. 303) hevder.

Informant 2 nevner at språkvansker er et bredt begrep, og at det ikke trenger å være språket implisitt som er grunnen til vanskene. Hen sier videre at det er mye som kan oppfattes som en språkvanske, derav vansker med hørselen eller det kognitive. Hen tror språkvansker er mer sammensatt. Dette svaret kan knyttes mer opp mot generelle språkvansker enn spesifikke, der språkvanskene har som følge av en annen diagnose eller vanske. Samtidig er det mange faktorer som kan påvirke barnet, og språkvansker kommer gjerne ikke alene, selv om det kan være en hovedvanske. Rygvold & Klem (2016) støtter opp dette ved å si at språkvansker kommer i ulike grader og uttrykksformer. Det gjelder å se på individet og de karakteristiske trekkene, for så å se om det er noen avvik ut fra dette. Som Bishop (2014) nevner er det både kognitive og sosiale prosesser som henger sammen med det genetiske og biologiske. Det er ikke enkelt å si at dette er språkvansker eller slik oppdager du det.

Begge sier språkvansker handler om begrepsforståelse, og det å kunne uttrykke seg eller å forstå hva andre sier, noe Høigård (2019, s. 159) støtter. Samtidig er svarene på erfaringene deres rundt språkvansker noe forskjellig og til dels uavklarte. Informant 2 sier at noen barn knekker koden fort, mens andre ikke knekker den før barnet har begynt på skolen. Dette knyttes igjen tilbake til det informant 1 sier om hva som er forventet i forhold til alderen på barnet. En har ikke de samme forventningene til en 2-åring språk, som til en 4-åring (Rygvold & Klem, 2016). Hen nevner at hen har «erfart barn som sliter med å oppfatte ordlydene og har lite begrepsforståelse, altså det at de ikke forstår det de selv sier». Dette kan knyttes opp mot reseptive språkvansker. For et barn som ikke har begrepsforståelse kan det å ta imot beskjeder og kommunisere med andre være vanskelig. Samtidig kommer ekspressive språkvansker frem i svaret til informant 2 ved uttalen: «Jeg har opplevd barn som ikke klarer å skille mellom lyder og sliter med å uttrykke seg». Informant 1 derimot hadde mer erfaring med artikulasjonsproblemer, samtidig som hen nevner at de har hatt barn med både ekspressive og reseptive vansker. Artikulasjonsproblemer går på vansker med talen, som ut ifra Høigård (2019) ikke oppfattes som en språkvanske.

Videre i intervjuet ble informantene spurt om hvor vanlig det er å finne barn med språkvansker i barnehagen. Informant 1 sier «Jeg vil ikke si at språkvansker er så vanlig slik vi opplever det i vår barnehage». Informanten nevner videre at hen da tenker på barn som krever ekstra ressurser. Dette gjenspeiler seg i informantens sin definisjon av språkvansker. Informant 2 derimot nevner at språkvansker er veldig vanlig. Hen sier «Det er alltid noen i en barnegruppe, men i hvor stor grad det er og hvor mye det hemmer ungene er forskjellig».

Omfanget av språkvansker vises her at kan variere ut ifra hvordan begrepet defineres. Bishop (2014; 2012) nevner likevel at språkvansker ikke er en kjent problematikk, selv om det er vanlig at det er barn med språkvansker i barnehagen. Det vil naturlig være en forskjell fra barnehage til barnehage, der hvor de større barnehagene oftere møter barn med språkvansker, enn mindre barnehager. Samtidig må en ikke ta det for gitt at disse barna kan komme innenfor mindre barnehager. Derfor er det viktig at alle barnehagelærere har kompetanse innenfor dette området.

4.2 Barnehagelærerens støtte i det sosiale samspillet

Et av de viktigste funnene i denne bachelorstudiet er risikofaktorene ved språkvansker, og da spesielt med tanke på det emosjonelle og det sosiale. Begge informantene nevner det emosjonelle aspektet, som at barna kan oppleve mye frustrasjon ved å ikke klare å uttrykke egne behov. Flere av svarene til informantene stemmer overens med det Ottem & Lian (2008, s. 170) fremhever kan være risikofaktorer for språkvansker, og at disse barna har en større sjanse for å få sosiale-, emosjonelle og atferdsmessige vansker. Informant 2 svarte blant annet at det å ikke kunne uttrykke seg blir ofte ekstremt frustrerende, og barnet kan bli lei seg, sint, stille eller utagerer. De emosjonelle konsekvensene kan tenkes å henge sammen med at barn med språkvansker kan utvikle atferdsvansker. Informant 1 nevner for eksempel at det ikke er uvanlig at barn som sliter med språket også har atferdsvansker, ettersom at det kan være frustrerende for barnet å ikke gjøre seg forstått. Da blir det enklere å ty til andre metoder for å få oppmerksomhet. Den utfordrende atferden som barn med språkvansker kan ha, kan henge sammen med at barnet er vedvarende frustrert over at det ikke klarer å kommunisere det barnet vil, eller at det ikke klarer å forstå andre. Dette er samtidig noe voksne kan kjenne seg igjen i. Dersom noen ikke forstår hva vi mener, kan vi synes det er frustrerende.

Barn med språkvansker og utfordrende atferd kan ha utfordringer i det sosiale samspillet. Dette på grunn av at barn med språkvansker kan fort bli marginalisert i samspill eller aktiviteter der språket må brukes. Informant 2 påpekte at de ofte ser at barna som utagerer og har språkvansker ofte sliter med å komme inn i leken. Under trekkes inn et utdrag som kom frem i intervjuet med informant 2.

«Dissestativet kan være et tegn på at barnet sliter med å komme inn i leken. Det er mange som har utfordringer med språket som heller vil sitte på dissa. Dette fordi de vet hvordan den

leken fungerer. Det er bare frem og tilbake».

Det informanten sier viser at det er viktig med et observant personale slik at de kan hjelpe barna inn i det sosiale samspillet. Det er ikke slik at alle barn som liker seg på huskestativet er ensomme eller har språkvansker, men samtidig er det viktig å tenke på at språkutviklingen skjer i sosiale samspill. Som Bele og Løge (2008; 2013) påpeker, kan barn med språkvansker ha vansker i kontakt med andre mennesker, og en påfølgende risiko kan være at barnet blir en mindre attraktiv lekekamerat. Jeg har observert i barnehagen at dette kan gå begge veier. Observasjonen viser et barn som slet med språket, men som fint klarte å få kontakt med de andre barna. Et annet barn trengte mer støtte fra personalet for å komme seg inn i leken. Dette viser at alle barn er forskjellige, og at barnehagelæreren må se på forutsetningene og behovet til hvert enkelt individ. I arbeidet med det sosiale samspillet blant barna i barnehagen har barnehagelæreren en viktig rolle som støtte for barna med avvikende sosial atferd i forhold til «normalen».

I observasjonsbarnehagen observerte jeg seks barn i lek der, det ene barnet med språkvansker ikke forsto reglene i leken, ifølge de andre barna. Barnegruppen lekte med en madrass plassert over to bord, der de satt under og hoppet med hodet opp i madrassen. Gjentatte ganger skyver barna observasjonsbarnet til siden og sier til barnehagelæreren at han ødelegger leken, og at barnet ikke forstår. Observasjonsbarnet får tårer i øyene og løfter hånden mot det andre barnet. Så stoppes han av barnehagelæreren som setter seg ved siden av han, og forklarer reglene de andre barna hadde laget. Deretter leker alle barna sammen med noen innspill fra barnehagelæreren. Ut fra observasjonene kan det tolkes som at barnet med språkvansker er veldig kontaktsøkende og har gjerne lyst til å gå inn i lek med de andre barna. I og med at gutten ikke klarer å uttrykke seg verbalt, oppstår det kanskje frustrasjon over at han ikke klarer å gjøre seg forstått eller forstå reglene i leken. Barn som sliter med språket kan bruke mange ulike metoder for å få ut følelsene sine eller for å få oppmerksomhet, noe Ogden (2017, s. 102) hevder og informant 1 nevner i intervjuet. Det er viktig at alle barn føler seg verdifull for fellesskapet og kan bidra ut fra sine egne forutsetninger (Solli & Arnesen, 2017, s. 140). Alle barn uavhengig av språkvansker eller atferdsvansker har behov for å være i lek og bygge relasjoner til andre barn.

Da informantene ble stilt spørsmål om hva de tenker er barnehagelærerens rolle for å hindre at barn faller utenfor det sosiale samspillet, var det gjennomgående at personalet må være tett på

og veilede barna. Det er viktig at barnehagelæreren er bevisst på sine egne holdninger og hvordan de tilnærminger seg barna (Pedersen, 2015, s. 35). I likhet med det Rygvold (2017, s. 179) skriver om at barna må ha et trygt miljø rundt seg, sier informant 1 at det er viktig at personalet ser og hører barnet. Ved at barnet har trygge og kompetente voksne rundt seg som de vet er der for å hjelpe, kan barnet lettere føle på mestring og bruke språket i for eksempel lek. Et tilstedeværende personale kan støtte barna i det sosiale ved å være en «sportskommentator», slik informant 2 nevner, eller vise at de er interessert i hva barnet har å si, til tross for manglende verbalspråk. Dette kan ses i sammenheng med at barnehagelæreren er et støttende stillas i barnas språkutvikling (Reikerås, 2018, s. 456). Samtidig kan det være viktig å ikke henge over barna, men la de prøve å komme inn i det sosiale samspillet på egenhånd. Barnehagelæreren kan være en støtte i starten, for så å trekke seg tilbake, noe som kan gi barnet mer mestringfølelse. I tillegg presiserer informant 2 at hen mener veiledning av øvrig personal er viktig. Hen nevner videre at man som barnehagelærer må være trygg i profesjonen, og at fagligheten og trygghet på at «dette kan vi», må være tilstede. Hvordan barnehagelæreren sin tilstedeværelse og interesse er ovenfor barnet, samt stemmeleie, blir plukket opp av barnet. Dette kan ha en større innvirkning på barnet enn hva som blir sagt verbalt. Det er viktig at barnehagelæreren er bevisst på dette, og på samme tid ha sin faglighet i grunn. Det gjenspeiler seg i rammeplanen hvor det påpekes at barnehagen skal være lydhør ovenfor barna og være språklige forbilder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24).

4.3 Samlingsstund

Et av de mest sentrale temaene informantene uttrykket i intervjuene, er verdien av hverdagsrutiner og samlingsstund i det språkstimulerende miljøet i barnehagen. Det finnes flere tiltak som kan settes inn i barnehagehverdagen for å støtte språkutviklingen til barn med språkvansker, samt redusere den utfordrende atferden som kan følge med og hjelpe barnet inn i fellesskapet. Tiltakene som settes inn i barnehagen må være på bakgrunn av kartleggingen som har blitt gjennomført (Rygvold, 2017, s. 178). I intervjuet ble informantene stilt spørsmål om hvordan barn utvikler språket i barnehagekonteksten. Svarene fra informantene samsvarer, da de sier at språket utvikler seg i samspill med andre, både barn og voksne. Videre forteller informant 1 at faste rutiner i hverdagen og samlingsstund er noe hen ser på som språkstimulerende for barna. Her er det mye gjentakelse som bidrar til barns trygghet. Trygge omgivelser gjør at barna kan bygge relasjoner med personer rundt seg og bidra inn i sanger, dialoger eller andre aktiviteter de allerede kjenner til.

Informantene nevner i tillegg at de bruker mye sang, rim, regler og bøker inn i samlingen, noe Høigård (2013, s. 232) sier er viktige aktiviteter som fremmer språkutviklingen. Her kan barna lære ord og få en begrepsdybde, samt bruke melodien i sangene som støtte. Samlingsstunden og ellers daglige rutiner kan gi barna felles erfaringer de kan snakke om eller dra med inn i leken (Rygvold, 2017, s. 180). Sang, rim og regler som en del av samlingsstunden kan ses på som en morsom aktivitet for barna, samtidig som at det bidrar til språklig og fonologisk bevissthet. Ved at sangene repeteres om og om igjen i samlingsstunden, kan barna senere rette oppmerksomheten mot selve språket, slik Hagtvet (2004) hevder. I tillegg virker dette positivt inn på det sosiale samspillet ved at barn med for eksempel reseptive vansker, kan følge de andre barna, og være en del av fellesskapet. Barnehagelæreren kan trekke inn mange allsidige aktiviteter eller leker inn i samlingsstunden, som kan gi barnet mange gode erfaringer med alle sider av språket, som vises i Bloom & Lahey (1978) sin modell.

Som et bidrag til samlingsstunden ytrer informantene at de kan ta i bruk bilder eller konkrete som en støttende faktor for språkutviklingen. Ved å bruke bilder eller konkrete i samlingsstunden kan det bli lettere for barn med språkvansker å følge med, ettersom at de har et visuelt bilde foran seg. Samtidig kan barnet knytte ordet som blir sagt opp mot bilder eller den konkrete gjenstanden. I observasjonsbarnehagen ble det observert at barnehagelæreren brukte bilder på tavlen for å illustrere de forskjellige aktivitetene i lekegruppene barna kunne velge mellom. Alle barna fikk gå frem til tavlen og si hvilken aktivitet de ønsket å holde på med. Barnehagelæreren gjentok begrepet og pekte på bildene av aktivitetene. Å arbeide på denne måten, kan ses på som en multimodalitet, hvor det er en kombinasjon av lyd og bilde som henger sammen. Her får barnet utvidet sitt ordforråd, og tatt i bruk ordets uttrykksside (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 15).

I observasjonsbarnehagen ble det observert at flere av barna kunne leke at de hadde samlingsstund i løpet av dagen. I leken befant det seg både barn med verbalspråk, og barn med ekspressive eller reseptive språkvansker. Samlingsstunden er kjent for alle barna, og det trenger ikke være mange nye regler som barna må forholde seg til. Jeg vil trekke frem et utdrag fra informant 1 sitt intervju om hvordan personalet i denne barnehagen arbeider under samlingsstunden. Hen sier «I selve samlingen tilpasser vi tema og finner noe som tiltrekker barna. Hvis et barn føler for å danse og være i bevegelse, legger vi til rette for dette». Dette

kan knyttes opp mot det Lyngseth (2020, s. 176) sier om barns medvirkning og egenmotivasjon. Dersom barnehagelæreren legger til rette for at barna kan utfolde sine interesser og behov, kan barnet bli mer mottakelig for læringen som skjer rundt dem.

4.4 Lekegrupper

Gjennom analysearbeidet kommer det tydelig frem at barnehagelærere ofte deler opp barnegruppen for å kunne se og støtte hvert enkelt barn i språkutviklingen og i det sosiale samspillet. Informant 1 sier de ofte kan dele opp barnegruppen for å redusere den utfordrende atferden. Tiltakene som settes inn i barnehagen burde rettes mot språkvanskene, samt den sosiale og atferdsmessige fungering, som Rygvold (2017, s. 178) forteller at henger sammen. Lekegrupper kan være bra for de barna som lett faller utenfor det sosiale samspillet, ettersom at de ikke trenger å forholde seg til mange mennesker på en gang. Slike situasjoner gir barnet ro rundt seg til å prøve å skape relasjoner med de andre barna, samt øve på språket. I arbeidet med lekegrupper forteller informant 1:

«Ved å ha små lekegrupper finner barna mer roen og kommer seg lettere innpå et barn som kan vær en god match. Gruppene er blandet og barna med språkvansker lærer noe av de barna som har mer verbalspråk»

Det informant 1 sier, viser at barn lærer i sosiale sammenhenger der barnet kan øve på bruken av språket (Rygvold, 2017, s. 166). Innesluttete barn, som følge av språkvanskene, kan ha en positiv opplevelse av å bli satt i en mindre gruppe. Lekegruppene kan ses opp mot Løge (2013, s. 76) sin teori om at barn ofte velger å leke med andre barn som har tilnærmet språkutvikling som dem selv, og at barna med språkvansker ofte kan bli en mindre attraktiv lekekamerat. På den ene siden ses det på som forståelig at barn søker andre barn som er på nivå med dem selv, ettersom at de ikke har det samme verbalspråket til å komme inn i rolleleken, eller kompetansen til å skjønne lekstrategier (Løge, 2011, s. 60). På en annen side, som informant 1 nevner, lærer barna med språkvansker av andre barn som allerede har et godt utviklet verbalspråk. Barn med språkvansker kan heve sin sosiale status i lekegruppene ved å vise seg frem som en attraktiv lekekamerat, noe barnehagelæreren kan bidra med. Barnehagelæreren sin rolle i arbeidet kan være, som informant 2 nevner, å være nær barnet, veilede og hjelpe det med å formidle lekekoder som barnet trenger for å få til leken videre. Samtidig må barnehagelæreren skape et interessant lekemiljø for barnet, slik at barn med

utfordrende atferd ikke blir vandrende rundt eller «ødelegge» leken for de andre, slik informant 1 har erfart.

Inndeling i grupper trenger ikke nødvendigvis innebære at hele gruppen deles. Det kan også være at et barn med språkvanser får velge med seg ett eller to barn for å delta i en språkstimulerende aktivitet, som for eksempel lottospill. Det er mange mennesker og mye som skjer i løpet av en barnehagehverdag. «Noen barn har bedre av å bli trukket ut av gruppa og få hjelp på egenhånd, fordi de trenger å konsentrere seg» (informant 2). Når barnehagelæreren setter i gang tiltak hvor det skal arbeides direkte med språket, kan barn med språkvanser trekke seg unna. Som Rygvold (2017, s. 173) sier, kan barnet trekke seg unna situasjoner der språket blir brukt ettersom at barnet ikke får uttrykt følelsene sine eller at det ikke blir hørt. Ved å ha en mindre gruppe blir barnehagelæreren mer tilgjengelig og lyttende ovenfor barnets behov og følelser, samtidig som at hen kan støtte språkutvikling til barnet i de språkstimulerende aktivitetene.

4.5 Samarbeid for barnets beste

I analysen av funnene kom det frem flere interessante punkter gjeldene samarbeidet med både foreldre og andre instanser. For at barnehagelæreren skal kunne forebygge for videre språkvanser eller risikofaktorer som kan medfølge, er hen avhengig av et godt samarbeid. Lyngseth (2020, s. 51) nevner blant annet at barnehagen og de andre instansene har ulike roller innenfor observasjon og kartlegging. Informant 2 legger vekt på at observasjon er et viktig verktøy som må brukes aktivt for å oppdage barn med språkvanser. Som nevnt i utdraget fra rammeplanen skal personalet i barnehagen observere alle barnas språk, og legge til rette for de barna som har utfordringer innenfor den verbale kommunikasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Observasjon er en del av barnehagens virksomhet, i tillegg til at annen kartlegging av barns språk har blitt mer integrert i barnehagen. Dette for å oppdage alle barn som har behov for spesiell språkstimulering (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 55). Informant 2 sier at de observerer over en lengre periode og kan benytte seg av andre kartleggingsverktøy dersom de ser grunn til bekymring. Ved å observere barna og gjennomføre kartlegging tidlig, kan barnehagelæreren bruke sin kompetanse til å vurdere om barnets språkutvikling er «normal», samtidig kan de vurdere om det språkstimulerende miljøet i barnehagen burde forbedres, eller om det trengs hjelp fra andre instanser.

Informantene nevner i henhold til dette at de tilkaller andre instanser dersom de er usikre og trenger råd. De forteller at de heller vil søke hjelp tidlig, enn for sent, samtidig som at informant 1 ikke føler at dette er tilfellet i praksis. Dette kan ses i lys av vent-og-se-holdningen Buli-Holmberg (2021, s. 135) nevner. På en side kan de yngste barna ha en sen språkutvikling og at språket kommer med alderen. Ved noen tilfeller kan denne holdningen være nødvendig for at barnet skal kunne få utforske språket på egenhånd. På en annen side har tidlig innsats blitt mer integrert i barnehagen og Lyngseth (2020, s. 15) sier at barnehagelæreren må være bevisst på de etiske sidene ved at barnet skal få den hjelpen det har behov for. Informant 2 nevner:

«Vi ber om hjelp når vi er usikre eller når kompetansen vår ikke strekker til, Vi setter inn tiltak og gjør evalueringer underveis, og hvis dette ikke fungerer må vi søke om hjelp».

I barnehagelærerprofesjonen har barnehagelærere kunnskap innenfor flere fagfelt. Selv om barnehagelæreren skal ha kunnskap om barns språkutvikling og kunne fange opp vansker barn kan ha, er ikke barnehagelærere spesialister på språk. For å kompensere med den manglende kunnskapen, er tjenester som PPT, spesialpedagoger eller logoped tilgjengelig som en ressurs. Svarene fra intervjuene tyder på at barnehagelærerne får veiledning fra disse instansene. Informant 1 sier de kan få veiledning fra Ressursteam barnehage hvor det arrangeres møter i regi av PPT. Her kan barnehagen innkalle ulike instanser ut fra behovene til enkeltbarn i barnehagen. Informant 2 sier de får veiledning fra PPT eller logoped dersom de er usikre på om barnet har en vanske, eller om vansken er noe som må utredes. Hen sier videre at foreldrene blir involvert i denne prosessen, som gjør situasjonen lettere.

Samarbeidet med foreldre er et viktig samarbeid for barnehagen. Foreldre og barnehagen må være i tett dialog og forsikre seg om at alle parter er innforstått med vanskene barnet står ovenfor. Informant 2 understreker at det er viktig å ufarliggjøre vanskene for foreldre og ha god kommunikasjon rundt vanskene og kartleggingen, slik at man kan komme frem til en løsning som er til det beste for barnet. Dette kan ses i lys av Lyngseth (2020, s. 52) sin teori om at barnet kan oppleves annerledes i hjemmet. Kanskje er barnet mer innesluttet, utagerende eller taus i barnehagen? Likevel burde bekymringen tas opp med foreldrene, da slik informasjon kan komme frem. I tillegg kan foreldrene sin oppfatning av barnet hjelpe inn på kartleggingen og de tiltakene som settes inn i barnehagen. Foreldrene sine ytringer om det barnet deres kan, som Lyngseth (2020, s. 52) påpeker, gi en berikelse i kartleggingen ved at

barnehagelæreren får sett på barnets språk og atferd i ulike miljøer, og ut fra ulike perspektiver.

Utover samarbeidet med foreldrene er samarbeidet med de andre instansene sentralt i arbeid med barns språkvansker. I intervjuene ble informantene stilt spørsmål om hvordan samarbeidet med andre instanser oppleves. Informant 1 poengterte at samarbeidet er tålig greit, men at de opplever at prosessen tar lang tid og instansene kommer sent ut i barnehagen. Dette kan være på bakgrunn av at instansene har manglende midler og ikke nok fagfolk til å dekke behovet ute i barnehagene. Her kan barnehagen velge å jobbe på en indirekte måte, som Høigård (2013, s. 251) nevner. Barnehagen kan få veiledning fra andre instanser, og prøve ut tiltak innad i barnehagen med barnets nære relasjoner, mens de venter på for eksempel utredningsfasen hos PPT.

Informant 2 derimot hevder at de har et godt samarbeid med PPT som kommer innom for observasjoner, eller at de fort kan få direkte kontakt med en logoped hvis de tror det er der vanskene sitter. Logopeden kan komme med mange innspill på hvordan de kan legge til rette for et språkstimulerende miljø for barna, samt språkfokuserte aktiviteter til de spesifikke vanskene barnet måtte ha innenfor språket. PPT sine vanligste henvisninger fra barnehagen kommer i form av språk, psykososiale og atferdsmessige vansker (Lyngseth, 2020, s. 139). Informant 2 la vekt på i sitt svar at «Det er viktig at det er lekbasert, fordi det må være en egenmotivasjon i det». Barnehagelæreren må vektlegge gleden og lekenheten i tiltakene som blir gjennomført i regi av enten barnehagen selv, eller andre instanser. Å bruke den naturlige lekenheten til barnet inn i tiltakene, kan bidra til at barnet tenker på de språkstimulerende «oppgavene» som noe positivt, isteden for å vektlegge den kjedsomheten som «oppgavene» kan medføre. Denne lekenhet kan støttes opp mot det Lyngseth (2020, s. 176) sier om at barnet sin stemme må bli hørt i tiltakene, ved å ta utgangspunkt i dets interesser og motivasjon. Dersom tiltakene ikke fungerer kan det tas en vurdering i samarbeid med instansene om det er tiltakene som ikke fungerer eller om det trengs endring i organiseringen av barnehagen. Uansett kan samarbeidet med ulike instanser være med på å løfte barnehagelæreren sin kompetanse slik at de kan forbedre arbeidet til barns beste.

5.0 Oppsummering og avslutning

I dette bachelorprosjektet har jeg ved hjelp av teori og kvalitativ datainnsamling, forsøkt å belyse problemstillingen «Hvordan kan barnehagelæreren støtte språkutviklingen til barn med språkvansker, og forebygge sosiale og atferdsmessige vansker som følge av disse?». Jeg har gjennomført to intervjuer og observert i én av disse barnehagene, for å få et bedre innsyn i barnehagelærerne sine erfaringer rundt temaet, samt hvordan de arbeider med dette i praksis. Gjennom funnene og teorien knyttet opp mot analysen, er det forsøkt å tydeliggjøre hvordan barnehagelæreren kan påvirke det gode språkmiljøet i barnehagen, og forhindre at barn med språkvansker videre utvikler tilleggsvansker innenfor det sosiale og atferdsmessige.

Språkvansker som begrep i barnehagekonteksten er et omfattende område som krever at barnehagelæreren er bevisst egne holdninger, og ser barnet tidlig i språkutviklingen for å forebygge videre vansker. At barnehagelæreren fremstiller seg som en lyttende, interessert og trygg voksen, kan bidra til at barnet utforsker verbalspråket. Språkvansker kan føre med seg flere tilleggsvansker, som atferdsvansker eller sosiale vansker. Det kan være vanskelig for barnet å håndtere følelsene som kan oppstå ved å ikke forså eller bli forstått. Samtidig kan det sosiale samspillet oppleves vanskelig eller konfliktfylt ved manglende verbalspråk. Det er viktig at barnehagelæreren støtter disse barna i hverdagen ved å lytte, benevne og veilede, slik at barnet kan få økt selvtillit og motivasjon til å utvikle språket og inngå i samspill. Det er mange tiltak som kan settes inn i barnehagen, enten av barnehagen selv eller av andre instanser. For at barnehagen skal kunne ha et språkstimulerende miljø for barna, må barnehagelæreren se løsninger og prøve ut ulike tiltak. Barnehagelæreren har mange arbeidsoppgaver, og skal ha kunnskap innenfor mange områder. Det kan være utfordrende å strekke til på alle områder, som gjør det betryggende å ha andre instanser rundt som er spesialister i sitt fagfelt. Ved å søke hjelp eller råd hos andre instanser kan barnehagelæreren øke sin kompetanse og bruke veiledende råd videre inn i språkarbeidet i barnehagen.

Det kan være utfordrende å gi et konkret svar på problemstillingen, ettersom at det er utallige måter barnehagelæreren kan støtte barna i sin språkutvikling. Uansett hvilke tiltak de velger å implementere i barnehagen, vil tilnærmingen og arbeidet i det hverdagslige være til hjelp for språkutviklingen. Funnene er tatt ut ifra to barnehagelærere sine erfaringer og opplevelser, samt noen observasjoner fra barnehagen, og er ikke et fasitsvar. Samtidig kan det være en veileder for hvordan barnehagelæreren kan støtte språkutviklingen til barn med språkvansker,

samt sosiale og atferdsmessige tilleggsvansker. Jeg håper bachelorstudiet kan gi inspirasjon og fundament for andre som skal arbeide med barn innenfor dette temaet. Alt jeg har erfart gjennom bachelorprosessen og funnene jeg har kommet frem til ser jeg som en berikelse. Jeg reflektere over dette i mitt pedagogiske grunnsyn som jeg vil ta med meg inn i arbeidslivet.

6.0 Litteraturliste

- Bele, Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., Hundeide, K., Rommetveit, R., Solvang, K., Rommetveit, Kjetil, & Solvang, Per Koren. (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (p. 261). Cappelen akademisk.
- Bergsland, & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Dalland, & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.
- Høigård. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Høigård. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Hentet fra regjeringen.no
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte_om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf
- Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen. Forskrift om rammeplanen for barnehagens 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.). Gyldendal akademisk.
- Lyngseth, E. J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig

- innsats. I Glaser, Størksen, I., & Drugli, M. B. (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., p. 548). Fagbokforl.
- Lyngseth, Alterskjær, K. S., Andresen, G. H., Misvær, N., Pettersen, M., Vik, N. E., & Zwart Langner, J. van der. (2020). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (1. utgave.). Gyldendal.
- Lyster, S. H. (2021). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet – et avhjelpende og forebyggende perspektiv. I Hvidsten, B. B. *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Løge, I. K. (2013). Kan stille og usikre Guro ha skjulte språkvansker. I Fuglestad, Fandrem, H., Løge, I. K., Roland, P., Westergård, E., & De utfordrende barna. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (p. 182). Fagbokforl.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I Glaser, Størksen, I., & Drugli, M. B. (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., p. 548). Fagbokforl.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I Rygvold, & Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., p. 303). Gyldendal akademisk.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I Bele, Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., Hundeide, K., Rommetveit, R., Solvang, K., Rommetveit, Kjetil, & Solvang, Per Koren. (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (p. 261). Cappelen akademisk.
- Pedersen. (2015). *Ut fra egne forutsetninger: inkluderende pedagogikk i barnehagen* (p. 173). Fagbokforl.
- Reikerås, E. (2018). Utviklingsspor av matematikk hos de yngste barnehagebarna. I Glaser,

- Størksen, I., & Drugli, M. B. (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., p. 548). Fagbokforl.
- Ryvold, A., & Klem, M. (2016, 2. september). Spesifikke språkvanser – en begrepsavklaring. Hentet fra Utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/spesifikke-sprakvanser--en-begrepsavklaring/>
- Rygvoid, A. (2017). Språk- og talevanser. I Rygvold, & Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., p. 303). Gyldendal akademisk.
- Solli, K. A., & Andresen, R. (2017). "Alle skal bli sett og hørt." Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I Arnesen. *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., p. 302). Universitetsforl.
- Sjøvik. (2014). *En Barnehage for alle: spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., p. 379). Universitetsforlaget
- Statped. (2021, 10. juni). Nevroutviklingsforstyrrelser. Hentet fra statped.no
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/hva-er-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Statped. (2021, 17. mars). Språkvanser og begrepsavklaring. Hentet fra statped.no
<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprakvanser-og-begrepsavklaring/>
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wang, M. V. (2015, 7. oktober). Språkvanser hos barn. Hentet fra FHI.no
<https://www.fhi.no/fp/oppvekst/sprakvanser-hos-barn---faktaark/>

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan ivaretar og støtter barnehageansatte språkutviklingen til barn med en komorbid profil med språkvansker og utfordrende atferd?

Forskningsspørsmål

Hvordan stimulerer barnehageansatte språket i barnehagemiljøet?

Hvordan jobber barnehageansatte i de ulike områdene med barn med språkvansker?

Hvilke tiltak bruker barnehageansatte med barn med språk og atferdsvansker?

Bakgrunnsinformasjon hos informanten

- Utdanning
- Stilling
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Tatt noen kurs

Hvordan stimulerer barnehageansatte språket i barnehagemiljøet?

Generelt barnehagearbeid

- Hvordan utvikler barna språket i barnehagen?
- Hvilke erfaringer har du med språkvansker i barnehagen?
- Hvilke profiler/typer av barn med språkvansker har du observert? Gi eksempler
- Hvilke språkfokuserte aktiviteter har dere i barnehagen?

Spesielt arbeid med språkvansker

- Hva tenker du når du hører begrepet språkvansker?
- Hvor vanlig er språkvansker i barnehagekonteksten?
- Hvordan oppdager du barn med språkvansker? Finnes det noen kjennetegn?
- Hvordan arbeider barnehageansatte for å styrke kommunikasjon og språklige evner blant barn med mottakelig språkvansker?

- Hvordan arbeider barnehageansatte for å styrke kommunikasjon og språklige evner blant barn med ekspressive talespråk?

Hvordan jobber barnehageansatte i de ulike områdene med barn med språkvansker?

- Hvilke områder kan være påvirket hos barn med språkvansker? (sosiale, kognitive, emosjonelle osv.)
- Når ber barnehagen om hjelp fra andre relevante instanser?
- Hvordan samarbeider dere med relevante instanser som for eksempel PPT, foreldre og spesialpedagoger osv.?
- Får dere veiledning fra andre instanser?
- Hvilke tiltak kan barnehagen implementere?

Hvilke tiltak bruker barnehageansatte med barn med språk og atferdsvansker?

- Hvor vanlig er det å finne barn med både språk og atferdsvansker? (komorbidet) Gi eksempler og opplevelser
 - o Hva tenker du kan ligge bak slik atferd som du beskriver?
- Hvilke typer atferdsvansker er det vanlig å observere rundt barn med språkvansker?
 - o I hvilke situasjoner ser du denne sammenhengen?
- Hvilke tiltak kan settes inn for å redusere den utfordrende atferden?
- Hva tenker du er barnehagelærerens rolle når det kommer til å støtte språkutviklingen til barna med atferdsvansker?
- Hva gjør dere for å hindre at barn med språkvansker faller utenfor det sosiale samspillet i barnehagen?

Avslutningsvis

- Er det noe du ønsker å tilføye?
- Er det noe du ønsker å si som du tenker kan være relevant i forbindelse med barnehagelæreren sin støtte og ivaretagelse av språkutviklingen til barn med språkvansker og utfordrende atferd?
- Er det noe som du tenker er viktig å få knyttet til dette temaet som jeg ikke har spurt om?
- Hvordan følte du intervjuet gikk?

- Ønsker du å lese bacheloroppgaven?

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Språkvansker og utfordrende atferd hos barn i barnehagen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å tilegne meg mer kunnskap rundt barn med språkvansker og den utfordrende atferden dette kan medføre. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Opgavens formål er å finne ut hvordan barnehagelæreren arbeider for å støtte språkutviklingen til barn med språkvansker og utfordrende atferd i barnehagen. Jeg vil ha fokus på de spesifikke språkvanskene og hvordan disse kan være avgjørende i det sosiale samspillet. Videre vil jeg se på hvordan språkvanskene har en innvirkning på atferden til barna, og hvordan barnehageansatte arbeider med dette i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg som bachelorstudent er ansvarlig for prosjektet, med støtte fra veiledere og Dronning Mauds Minne Høgskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju eller/og observasjon. Intervjuet vil ta deg ca. 45 minutter og inneholder spørsmål om dine erfaringer og meninger rundt barn med språk og atferdsvansker. Spørsmålene vil først omhandle bakgrunnsopplysninger om utdanningen og arbeidserfaringen til informantene. Jeg vil så gå nærmere inn på hva vedkommende tenker rundt språk og språkvansker, og hvordan informantene tenker at dette kan ha en sammenheng med atferden til barna. Til slutt vil jeg komme inn på barnehagelæreren sin rolle og hvilke tiltak barnehagen har for å støtte språkutviklingen til disse barna.

Under intervjuet vil jeg ha med meg en medstudent som kan notere. Dette er for å kvalitetssikre at den informasjonen du gir blir tatt med. Det vil ikke bli tatt lydopptak.

Intervjuet er anonymt, og verken navn, alder eller andre personvernopplysninger vil komme frem. Du velger selv når intervjuet skal foregå og hvor mye du vil dele. Intervjuet kan foregå over digitale møteplattformer dersom det er ønskelig.

For informantene som skal være med på observasjon innebærer dette at jeg skal se på barna i løpet av barnehagehverdagen og hvordan dere som barnehagelærere støtter og ivaretar språkutviklingen til barna med språkvansker og utfordrende atferd gjennom hverdagen. Observasjonen vil foregå under en vanlig arbeidsdag for deg, og jeg vil ikke hindre deg i dine arbeidsoppgaver. Hensikten med observasjon er å fange data slik den naturlig forekommer.

Det er frivillig å delta

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

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Dersom du velger å delta i prosjektet vil all data som er samlet inn bli slettet etter at oppgaven min er avsluttet og vurdert.

Ved eventuell publisasjon av bachelorprosjektet vil ikke deltakerne gjenkjennes.

Prosjektet skal avsluttes 29.04.22.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet eller har spørsmål kan du kontakte meg på Mail: cha.ski@hotmail.com

eller veiledere

Sobh Chahboun sch@dmmh.no

Christine Sivertsen sci@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Charlotte Helstrup/Dronning Mauds Minne Høgskole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Språkvansker og utfordrende atferd hos barn». Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.