

Verdien av et godt språkmiljø i barnehagen

Hvordan kan barnehagelæreren forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke»
språkvansker gjennom et godt språkmiljø?

Katrine Haugen

Kandidatnummer: 703

Bacheloroppgave – BHBAC3970

Mangfoldig språkmiljø i barnehagen

30. april 2021, Trondheim

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.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	3
1.1	Bakgrunn for valg av tema	3
1.2	Problemstilling	4
1.3	Oppgavens struktur og avgrensninger.....	4
2.0	Teori	4
2.1	Et godt språkmiljø i barnehagen.....	5
2.1.1	Barnehagen som inkluderende arena.....	6
2.1.2	Barnehagelærerens definisjonsmakt.....	6
2.1.3	Salutogenese	7
2.1.4	Følelsesmessig våkenhet.....	7
2.1.4	Helhetlig tilnærming.....	8
2.2	Forebygging.....	8
2.2.1	Observasjon og kartlegging	9
2.3	Språk og kommunikasjon	10
2.3.1	Bloom & Laheys språkmodell.....	10
2.4	«Spesifikke» språkvansker.....	11
2.4.1	Definisjon	11
2.4.2	Årsaksforhold og kort om komorbidet i «spesifikke» språkvansker	11
2.4.3	Identifisering av SSV.....	12
2.4.4	SSV i Norge.....	13
2.5	Sosial fungering.....	13
2.5.1	Sosial kompetanse	13
2.5.2	Sosiale og emosjonelle vansker hos barn med SSV	14
3.0	Metode	15
3.1	Hva er metode?.....	15
3.2	Valg av metode.....	15
3.3	Det kvalitative intervju	15
3.4	Planlegging av datainnsamling.....	16
3.5	Valg av informanter og adgang til felten.....	16
3.6	Gjennomføring	17

3.7	Analysearbeid.....	17
3.8	Etiske retningslinjer.....	18
3.9	Metodekritikk	19
3.9.1	Reliabilitet	19
3.9.2	Validitet	19
3.9.3	Generalisering.....	20
4.0	Presentasjon av empiriske funn og drøfting.....	20
4.1	Språkvansker som begrep.....	20
4.1.1	Utfordringer i sosialt samspill	21
4.2	Barnehagelærers oppgave i et godt språkmiljø	21
4.2.1	Eksempel; Jente (4år) i barnehagen.....	23
4.3	Tiltak	24
4.4	Samarbeid	26
5.0	Avslutning.....	27
6.0	Litteraturliste.....	29
7.0	Vedlegg	31
7.0.1	Intervjuguide.....	31
7.0.2	Samtykkeskjema.....	33

1.0 Innledning

«Språket er det viktigste verktøyet vi har for kommunikasjon og samhandling med andre» (Vygotskij 2001 referert i Lyster, 2014, s.203). Det vektlegges i Rammeplan for barnehagen at alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling samt få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av tredje studieår har jeg gjennomført en praksisperiode hvor jeg kom i møte med et barn som jeg raskt knyttet et sterkt bånd til. Dette barnet har språkvansker som på daværende tidspunkt ikke var blitt knyttet opp mot konkret diagnose, men som viste tydelige tegn på kognitive vansker og sosiale vansker i barnehagen. Slik jeg fikk innsyn i dette barnets situasjon så var disse vanskene omfattende både når det gjaldt å forstå og uttrykke seg språklig, noe jeg tolket påvirket barnets sosiale status i barnegruppa, og trivsel i barnehagen generelt. Ettersom min relasjon til dette barnet stadig utviklet seg, forsto jeg betydningen av egen rolle og hvor viktig det var å være til stede med hele meg og tone meg inn på barnets non-verbale kommunikasjon og ulike uttrykk.

I tillegg satte dette i gang en tankeprosess hos meg som en fremtidig barnehagelærer, i form av hvordan det kan oppleves for barnet å ha vansker med språket, og samtidig skulle tilpasse seg i det sosiale miljøet med jevnaldrende. Ut ifra egne observasjoner, ser jeg at barn legger merke til andre barn som har utfordringer, og at de gjerne ønsker å forstå hverandre, noe som krever at barnehagelæreren er til stede og kan støtte, samt gi svar på barnas spørsmål. Her la jeg merke til at dette med språkvansker, og barn som har vansker med å kunne sette ord på handlinger og følelser, samt uttrykke deres behov, var veldig nytt. Jeg kjente på en nysgjerrighet for å dykke dypere inn i tematikken, og derfor vil jeg i min studie få en bredere forståelse, samt utforske hvordan vansker med språk kan oppleves for barnet, og ikke minst hva som blir viktig i eget arbeid i barnehagelærerrollen. Derfor har jeg i mitt prosjekt tatt for meg og sett nærmere på verdien av et godt språkmiljø i barnehagen, og dets betydning for barn med «spesifikke» språkvansker som utgjør en større risiko for å få sosiale vansker i barnehagen. For hva med de barna som har slike vansker med språk og ikke blir sett eller hørt fordi det nettopp er såpass «usynlig»? Hvordan skal disse oppdages og kjenne at deres vansker blir sett og tatt tak i?

Språkmiljøet i dagens barnehager blir mer og mer preget av mangfold. Fordypningen jeg går heter «mangfoldig språkmiljø i barnehagen», og ut ifra denne har jeg fått en utdypet forståelse for hva begrepet mangfoldig innebærer. Det handler ikke bare om kulturelt mangfold og barn med norsk som andrespråk. Dette begrepet tar også for seg hvor variert og sammensatt hvert enkelt barn kan være, med sine egne behov og forutsetninger. Sett i barnehagesammenheng så gjenspeiler dette uendeligheten av forskjeller som eksisterer mellom både store og små. Hvert enkelt barn er unikt og varierende i sine uttrykksformer og i sitt språk.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

1.2 Problemstilling

Hvordan kan barnehagelæreren forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker gjennom et godt språkmiljø?

1.3 Oppgavens struktur og avgrensninger

Det finnes flere viktige aspekter ved forebyggende arbeid i barnehagen, både allmennpedagogisk og mer spesialpedagogisk i forbindelse med oppgavens tematikk. Jeg ser meg nødt til å foreta veivalg underveis, noe som har preget egen avgrensning i form av å vektlegge perspektiver fra fordypningen mangfoldig språkmiljø i barnehagen.

I andre kapittel vil jeg ta for meg teori som er relevant for å besvare problemstillingen. Denne danner grunnlag for drøfting av funn. I tredje kapittel viser jeg til hvilken metode jeg har brukt, og hvordan innsamlingsstrategien har foregått. I fjerde kapittel presenterer jeg mine funn, og disse blir drøftet mot den relevante teorien. I femte kapittel kommer en avslutning, hvor jeg oppsummerer min studie, og svarer på min problemstilling.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil det presenteres teori som er relevant for oppgavens tematikk. Utvalgt teori vil videre bli brukt som grunnlag og utgangspunkt for analysing og drøfting av oppgavens problemstilling.

2.1 Et godt språkmiljø i barnehagen

Det er mange faktorer og viktige områder å ta for seg når man skal skape et godt språkmiljø for alle barn i barnehagen. Barn som har vansker med å forstå språk eller uttrykke seg gjennom språk, bør oppdages så tidlig som mulig. Ved at disse barna får nødvendig støtte, så vil de kunne utvikle språket etter samme mønster som andre barn (Gjems, 2018, s. 69). «I et sosiokulturelt perspektiv på læring er det sosiale fellesskapet mellom oss mennesker, og dermed også fellesskapet og samspillet mellom for eksempel voksne og barn, avgjørende for at vi skal lære» (Munch & Fodstad, 2018). Sett i et språklig perspektiv vil dette si at det språklige fellesskapet blir viktig, noe som fører til at samtalen og det at vi snakker sammen får betydning. Det finnes utallige måter å samtale på, men det er samtalene hvor barnehagelæreren og barnet opptrer som likeverdige samtalepartnere, som barna lærer mest språk fra (Munch & Fodstad, 2018).

Høigård, Mjør og Hoel (2009) henviser til Rammeplan (2017) hvor det fremheves at barnehagen aktivt skal arbeide med barnas språkutvikling. I møte med mangfoldet av barn i barnehagen stilles det krav til at barnehagelæreren vet hva god språkstimulering er. Samtidig som rom, utstyr og materiell står sentralt, er personalets prioriteringer avgjørende (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 8). Den viktigste ressursen når det kommer til språkmiljø og språkstimulering er samvær, samtaler og deling av rike opplevelser (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 8). Barnehagelæreren er selv en viktig språkmodell for barna ettersom hen lærer barn sosiale og språklige omgangsformer. Når det kommer til samtaler med og mellom barn, høytlesning, litteraturformidling og språklek må man være bevisst og utnytte definisjonsmakten positivt slik at et utviklende språkmiljø skapes (Munch & Fodstad, 2018).

Det blir ensidig å tenke på språkarbeid bare gjennom konkrete eller sang ettersom at den daglige samtalen, bøker og tilstedeværelse i barnas lek er like store deler av dette (Munch & Fodstad, 2018). Barnehagehverdagen er full av små øyeblikk og utallige hverdagssituasjoner hvor barna aktivt kan samtale i samspill og ta i bruk og utforske språket (Munch & Fodstad, 2018). En viktig forutsetning for å fremme alle barns språklige læring blir å vite noe om mønstrene som kjennetegner de fleste barns språktilegnelse. I tillegg får det betydning å kjenne til hvilken språklig støtte og interaksjon som bidrar med å fremme deres språklæring ut ifra erfaringene barna allerede har (Gjems, 2018, s. 7). Uavhengig av forutsetninger så har alle barn, både de med språkvansker, andre faktorer eller norsk som andrespråk, rett til et godt språkmiljø i barnehagen gjennom formelle og uformelle hendelser.

2.1.1 Barnehagen som inkluderende arena

En grunnleggende premiss i barnehagens styringsdokumenter for arbeidet i barnehagen, er inkludering av alle barn i fellesskap (Solli & Andresen, 2017, s. 140). I en inkluderende barnehage så legges det vekt på respekt for mangfold, ulikhet og variasjoner. Barn, uavhengig av forutsetninger, er barn med likt behov for samspill, lek og venner (Solli & Andersen, 2017, s.140). Selve begrepet inkludering er flertydig, men kan i kontekst med oppgavens tematikk, handle om tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfoldig samfunn (Solli, Inkludering i barnehagen i lys av forskning, 2017, s. 43). Vi kan i denne sammenheng understreke barns rett til medvirkning. I et inkluderende fellesskap kan barn ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå samt at den enkelte opplever et meningsfullt liv og å være betydningsfull (Solli & Andresen, 2017, s. 140).

Det vil få betydning at man kan skape et inkluderende og mangfoldig språkmiljø hvor det er rom til alle barn, uavhengig av forutsetninger. Dette krever at barnehagelæreren er bevisst egne holdninger, synspunkter, teoretiske ståsteder og metodiske tilnærminger (Pedersen, 2015, s. 35). Det er nødvendig at barnehagelæreren ser det enkelte barnet ut fra egne forutsetninger og behov, og møter det der det er i og med at barn er forskjellige og møter barnehagen samt samfunnet ut fra sine ulike forutsetninger og sin forskjellighet (Pedersen, 2015, s. 38). Det kan virke utviklingsfremmende at søkelyset rettes mot barnets kompetanser, relasjoner og samspill sammen med andre barn og voksne. Ved at barnehagelæreren endrer atferd overfor barnet og møter det med forståelse og innsikt, så vil dette kunne føre til at barn med vansker og de det kommuniserer med, får andre positive samspillserfaringer og utviklingsmuligheter som leder til forandret atferd hos begge parter (Pedersen, 2015, s. 39).

2.1.2 Barnehagelærerens definisjonsmakt

Berit Bae (1996) skriver at en anerkjennende relasjon baseres på likeverd (Bae, 1996, s. 147). Sett i sammenheng med barn så blir de nødt til å se seg selv som likeverdig og barnehagelæreren må akseptere barnets likeverd for at relasjonen skal preges av utvikling (Bae, 1996, s. 147). Barnehagelærer vil, i voksen-barn relasjonen, befinne seg i en mektig posisjon når det kommer til barnets opplevelse av seg selv. «Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt» (Bae, 1996, s. 147). Det blir viktig å bruke maktposisjonen sin på en måte som fremmer barnets selvstendighet, tro på seg selv og respekt for seg selv og andre (Bae, 1996, s. 147). En anerkjennende væremåte innebærer en grunnleggende holdning av

likeverdighet og respekt. «Det å være i en anerkjennende relasjon innebærer nettopp å oppleve en del av de kvalitetene som er nevnt i formålsparagrafer, nemlig selvtillit, selvstendighet, toleranse, medmenneskelig respekt» (Bae, 1996, s. 148).

2.1.3 Salutogenese

Ruud (2010) viser til Aaron Antonovsky som skriver om salutogenese. Dette kan sees på som en motreaksjon til det å ha mye fokus på hva som skaper vanskene og heller vektlegge ressurser og mestring hos barnet. En salutogen tilnærming handler om at det, i ulike utfordringer og situasjoner, fokuseres på det positive og det som veier opp fremfor å fokusere på vanskene og det som fører til sykdom (Ruud, 2010, s. 71). I tillegg så medfører dette at man, som barnehagelærer i barnehagen, ikke lar seg fange av og fokusere så lett på barnets vansker. Det søkes heller etter hva som kan styrke ressursene som finnes i det enkelte barnet og i dets omgivelser (Ruud, 2010, s. 71).

2.1.4 Følelsesmessig våkenhet

Følelsesmessig våkenhet dreier seg om at barnehagelæreren er i romslige prosesser i omgang med barn (Kibsgaard, 2018, s. 19). Dette krever å ha evne til og skape rom for barns deltakelse og medvirkning. Dette slik at barna får tillit til egne tanker, væremåter og uttrykk (Kibsgaard, 2018, s. 19). Kjennetegn ved de romslige mønstrene er at barnehagelæreren i barnehagen signaliserer at det finnes mange måter å oppleve ting på overfor barna. I tillegg så evnes det å møte både positive og negativt ladede uttrykk for barnas ulike opplevelser med forståelse (Sandvik, 2006, s.18 referert i Kibsgaard, 2018, s.19). Som barnehagelærer så får man til å være lyttende overfor hva barnet er opptatt av, være til stede her og nå, la seg avbryte, hente seg inn igjen og møte barnet med et godt blikk (Kibsgaard, 2018, s. 19). Dette innebærer en tilstedeværelses- kompetanse hvor man er til stede med sin oppmerksomhet, noe barnet kjenner på og som videre styrker tillitten mellom den voksne og barnet (Kibsgaard, 2018, s. 20). Sett i sammenheng med språklæring vil barnehagelæreren bli utfordret i samhandling med barn i form av å bruke tid og tålmodighet for å forstå hva barnet uttrykker. Det å skulle ta seg god tid til hvert enkelt barn og samtidig være tilgjengelig for flere kan føles som en balansekunst og være utfordrende. Allikevel vil bevisstheten om egne tanker, verdier, holdninger og væremåter være viktig for å kunne skape de romslige prosessene samtidig som ulike samspill foregår mellom barna og de voksne (Kibsgaard, 2018, s. 20)

2.1.4 Helhetlig tilnærming

Det å streve med språket kan få og ha konsekvenser langt utover det rent språklige og dermed blir det viktig med helhetlig tilrettelegging (Beitchman & Brownlie, 2014, referert i Rygvold & Klem, 2016). Beitchman & Brownlie (2014: 54) understreker at tiltak gjerne organiseres etter tre generelle tiltak rettet mot 1) Barnets språklige ferdigheter (ulike aspekter ved språkutviklingen), 2) Miljøet slik at det i større grad er rustet til å ivareta barnets behov, samt fokus på gode strategier for læring og tilgang til kompenserende lære og hjelpemidler og 3) Forebygging av sekundære vansker i form av sosiale og emosjonelle vansker som kan forekomme sammen med eller som en konsekvens av det å streve med språket (Rygvold & Klem, 2016). Gjennom en helhetlig tilnærming så blir det mulig å gi nødvendig støtte til barnets språkutvikling. Det gjør det, i tillegg, mulig å forebygge vansker ved hjelp av kompenserende strategier og minimere risiko for sekundærvansker (Rygvold & Klem, 2016).

2.2 Forebygging

Barnehagen spiller en viktig rolle når det kommer til forebygging og tidlig innsats i tilknytning til barnas velferd, å motvirke problemer med språket og sosiale vansker. Forebygging kan sees i sammenheng med at man ønsker å forhindre uønskede hendelser eller mønstre. Det innebærer blant annet å tenke langsiktig og ha grundig kjennskap til barnets utviklingsprofil og utviklingsmuligheter (Pedersen, 2015, s. 41). Pedersen (2015) skriver videre at nyere forskning og litteratur retter fokus mot betydning av samspill for barns muligheter og utvikling i barnehagen. Hun viser til Drugli (2010) som understreker at visse faktorer må være til stede for at barn skal få et godt tilbud i barnehagen (Pedersen, 2015, s. 39). «En av de viktigste faktorene er personalets tilgjengelighet og aktive tilstedeværelse» (Pedersen og Hysing, 2002, referert i Pedersen, 2015, s.39). Dette blir spesielt viktig i tilknytning til barn som er i risikozonen (Borge, 2003 referert i Pedersen, 2015, s.39).

Gjennom et bredt spekter av pedagogiske tiltak kan barnehagen utjevne vansker. Barnehagelæreren bør se nærmere på og kartlegge hva barnet mestrer, dets sterke sider og kompetanser, interesser, bøker og sanger det liker og kjenner til (Pedersen, 2015, s. 40). Med utgangspunkt i dette kan man utarbeide en plan eller teste ut tiltak både for enkeltbarn og for avdelingen eller barnegruppa. Det å anvende en slik tilnærming kan lede an til at situasjonen justerer seg i positiv retning (Pedersen, 2015, s.40). I kartlegging og observasjon så vil barnehagelæreren få et bedre utgangspunkt for å støtte opp om og fokusere på en positiv

utvikling og positive sider dersom det er barnets sterke sider og hva det mestrer som står i fokus (Pedersen, 2015, s. 41). Et annet forebyggende tiltak blir når barnehagen velger å arbeide for å styrke barnas sosiale ferdigheter noe som videre får innvirkning på deres sosiale kompetanse. Dette vil få betydning i form av at barnet utvikler gode sosiale ferdigheter i tidlig alder og slipper å avlære dårlige strategier samt å tilegne sosial kompetanse senere i skolealder (Pedersen, 2015, ss. 41-42).

2.2.1 Observasjon og kartlegging

«Observasjon av barn, også av barns språk, har alltid vært en del av barnehagens ordinære virksomhet» (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.55). I dagens barnehager er det blitt stadig mer vanlig å benytte seg av ulike verktøy for kartlegging i tillegg til vanlig observasjon. Hensikten med kartleggingen er å sikre at barnehagene oppdager alle barna som har behov for spesiell språkstimulering og for å gi de barna som trenger oppfølging, tidlig og god hjelp (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.55). Dette med å observere sees i sammenheng med å undersøke eller å legge merke til noe, enten tilfeldig eller systematisk. Tilfeldig observasjon dreier seg om fortløpende observasjon i form av praksisfortellinger eller loggbok, for å vurdere trivsel og utvikling både i barnegruppa og hos enkeltbarn (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.56). Systematisk observasjon på sin side vil ta utgangspunkt i observasjoner med utgangspunkt i forhåndsbestemte kategorier eller ulike former for kartleggingsverktøy (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.56).

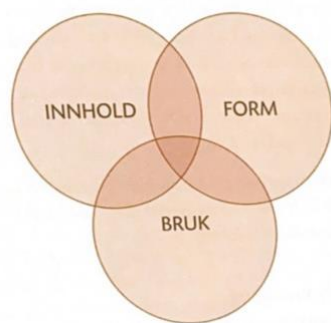
Kartlegging kan brukes både i trang og videre betydning (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.56). I den trange betydningen er kartlegging en slags systematisk observasjon, der det tas utgangspunkt i et kartleggingsverktøy, som for eksempel TRAS (Tidlig Registering Av Språk). Her tas det utgangspunkt i hva man forventer av normal språkutvikling hos enspråklige norske barn på ulike alderstrinn. Slike observasjoner av et barns språk, enten observasjonen er blitt utført ut fra kategorier man har satt opp selv eller fra kartleggingsverktøyet, så må disse alltid tolkes og vurderes (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.56). I en videre betydning blir ordet kartlegging brukt som et samlebegrep som omhandler alt det man kan gjøre for å finne ut hvor et enkelt barn står i sin egen utvikling. Dette kan være i form av samtale og intervju, ulike former for observasjon, mediering (at den voksne trekker barnet med i et samspill omkring oppgavene som gjøres) og ulike former for screening, testing og prøving (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.56).

2.3 Språk og kommunikasjon

Språket vårt er det som hjelper oss med å være bevisst, forstå og tolke omgivelsene våre, samt at det er redskap for tanken. I løpet av barnehagealderen så utvikles språket i et raskt tempo og barnet går fra det å bruke nonverbale signaler til å kunne kommunisere verbalt (Lervåg & Lervåg, 2018, s. 151). Enkelte barn strever med og har utfordringer når det kommer til innsikt i språkets form og struktur i form av å høre eller fange opp lydelementer korrekt samt uttalen på disse, mens andre kan streve med den grammatiske formen på ord og med setningsstruktur (Lyster, Språk- og talevansker hos barnehagebarnet - et avhjelpende og forebyggende perspektiv, 2014, s. 206).

2.3.1 Bloom & Laheys språkmodell

Når man skal tolke og beskrive «spesifikke» språkvansker, så kan det være god hjelp i å se nærmere på de ulike komponentene språket er satt sammen av. På denne måten kan man reflektere over hvilke av enkeltdelene barn/-et mestrer eller strever med (Ryvold A. L., 2017, s. 165). Det er av betydning at man betrakter de ulike delene som en helhet og ikke hver for seg, ettersom at en oppsplitting vil resultere i at man viser til noe falskt. Bloom & Lahey (1978) sin språkmodell deler språket inn i de tre komponentene *innhold*, *form* og *bruk*, som overlapper hverandre og som til sammen utgjør vår språklige kompetanse. Sammenhengen mellom disse er at språket har et innhold som videre kodes inn i en lingvistisk form for så å kunne brukes til å kommunisere (Ryvold, 2017, s.165).



Figur 1.
Bloom & Laheys språkmodell
(1978)
(gjengitt i Ryvold,2017, s.165)

Innhold: Denne komponenten tar for seg meningen til språklige uttrykk. Vi kan knytte dette til semantikken som er læren om betydningen av ord, fraser og setninger, hva disse viser til i omverdenen, at ulike ord kan ha samme betydning og at ett ord kan ha flere meninger (Ryvold A. L., 2017, s. 165).

Form: Her vises det til struktur og de lingvistiske elementene som binder sammen symboler og lyder med mening. Språkets formside består av de tre komponentene fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi omhandler språklydene og reglene for hvordan disse brukes samt funksjonen de har i språket. Morfologi refererer til hvordan ord er bygd opp og kan struktureres. Syntaks tar for seg hvordan ord kan kombineres og settes sammen til setninger og ytringer som er meningsfulle (Ryvold A. L., 2017, s. 166).

Bruk: Bruken av språket, såkalt pragmatikk, handler om reglene for hvordan språket tas i bruk og tolkes i sosiale situasjoner (Ryvold A. L., 2017, s. 166). Samme setning eller ytring kan ha ulik betydning og mening avhengig av hvilken kontekst eller situasjon den brukes i.

2.4 «Spesifikke» språkvansker

2.4.1 Definisjon

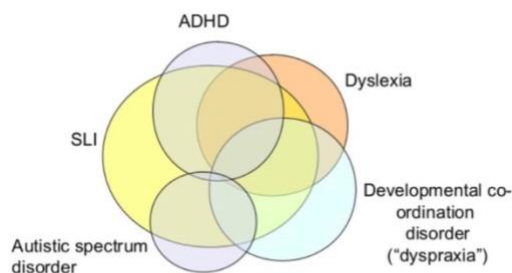
Når det er snakk om «spesifikke» språkvansker (forkortelse; SSV) så omhandler dette barn som strever med å tilegne seg selve språket og at språket er barnets primære problem. «Betegnelsen spesifikke språkvansker er brukt om uventede og vedvarende språkvansker som ikke kan forklares med andre former for funksjonsnedsettelse» (Bishop, 2006; Leonard, 2014 referert i Ryvold, 2017, s.170-171). De ulike vanskene hos barnet kan være knyttet til det å forstå hva andre sier, bruke språket aldersadekvat og å uttrykke seg. Det kan innebære lingvistiske vansker i form av milde til mer alvorlige problemer, ekspressive og reseptive vansker, vansker med språkets form og meningsinnhold (fonologi, morfologi, syntaks og semantikk) eller bruk (pragmatikk i hvilken som helst kombinasjon (Ryvold & Klem, 2016). Det vil innebære et misforhold mellom barnets språklige ferdigheter og fungering på andre utviklingsområder. Et viktig moment å påpeke er at dette ikke vil dreie seg om vanskeligheter med å tilegne seg flere språk i tilknytning til en tospråklig utvikling. Det vil handle om utfordringer med å tilegne seg språket som symbolsystem og adekvat språkbruk (Ryvold & Klem, 2016).

2.4.2 Årsaksforhold og kort om komorbidet i «spesifikke» språkvansker

Såkalt **etiologi** omhandler årsakene til «spesifikke» språkvansker og hvordan disse oppstår samt utvikler seg hos barnet. Det kommer tydelig frem at det biologiske grunnlaget for språkvansker som SSV fremdeles er lite forstått, selv om den mest sannsynlige forklaringslinjen ses i form av en slags tidlig utviklingsforstyrrelse av nevralt migrasjon, noe som fører til at hjernen ikke er sammenkoblet optimalt (Bishop, 1997, s. 43). Ryvold & Klem (2016) viser til en rekke forskere og skriver at bevis fra tvillingstudier antyder at SSV har en genetisk komponent og at det er

sannsynlig at årsaksfaktorene er sammensatte ettersom betegnelsen omfatter en mangeartet gruppe barn med uforklarte språklige vansker.

I tilknytning til barn med SSV så vil det få betydning å se på **komorbiditet** som tar for seg samtidig forekomst; at den ene tilstanden kan øke forekomsten av en annen. Komorbiditet refererer til situasjonen der to eller flere separate og uavhengige lidelser kan være til stede hos samme person. Dette kan enten være samtidig eller det kan være sekvensielt over tid (Rutter, et al., 2008). Det vil få betydning å gjøre seg bevisst overfor at «spesifikke» språkvansker, i likhet med andre forstyrrelser, inkluderer ulike symptomer og slike ko-forekomster vil reflektere mangfoldet av dette. Vi kan blant annet se nærmere på modellen nedenfor hvor det vises til at «spesifikke» språkvansker kan være komorbid hos barn med andre utviklingsforstyrrelser (SLI i figuren). Eksempler er hos barn med autismespektrumforstyrrelser, lærevansker, matematikkvansker, ADHD og dysleksi.



Figur 2.
Modell – komorbiditet
(Rutter, et al., 2008)

Bishop, D., & Rutter, M. (2008). Neurodevelopmental disorders: conceptual approaches. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 32-41). Oxford: Blackwell.

2.4.3 Identifisering av SSV

Det er ikke fastsatt hvordan man identifiserer «spesifikke» språkvansker per i dag, men det er allikevel en rekke faktorer som blir viktig å vektlegge. Det er viktig å være bevisst over at SSV blir brukt som en samlebetegnelse for flere ulike grader og ytringsformer av språklige vansker. Dette får innvirkning på at vanskene er utfordrende å skulle identifisere pålitelig før barnet er 4-5 år (APA, 2013, Beitchman & Brownlie, 2014 gjengitt i Rygvold & Klem, 2016). Vi må ta i betraktning skillet mellom «spesifikke» språkvansker og generelle vansker ved at de generelle språklige problemene kan knyttes og forklares ut fra andre utviklingsforstyrrelser. Leonard & Bishops definisjoner er blitt brukt mye i litteraturen. Disse understreker at dersom et språkproblem skal betegnes som spesifikt så må språkferdighetene være betydelig svakere enn det som er forventet av alder og kognitiv fungering (Rygvold & Klem, 2016). Det er heller ikke

bestemt noen definisjoner som avgrenser hvem barna med «spesifikke» språkvansker er, på hvilket grunnlag de er identifisert og hvilke språklige modaliteter som er rammet. Dette gjør at man definerer SSV ut fra inklusjons- og eksklusjonskriterier med varierende presisjonsnivå og grenseverdier for gitte kriterier i diagnosemanualer og i ulike studier (Rygvoid & Klem, 2016).

Rygvoid & Klem (2016) skriver at barn som strever med å produsere språklydene under språktilegnelsen oftest blir oppdaget tidlig. Dette trenger ikke å innebære at barnet har «spesifikke» språkvansker, men kan tilhøre en del av vanskebildet, ettersom at språklydvansker kan være en del av dette. Allikevel kan slike vansker opptre isolert. Slike vansker med å forstå språket er ikke nødvendigvis like åpenbare som vansker med å uttrykke språket. Dette med tanke på at små barn gjerne tolker kroppsspråk og situasjonene språket brukes i, i tillegg til ordene og setningene for å kunne forstå. Dermed kan språkforståelsen til barnet antas bedre enn det den er i virkeligheten (Rygvoid & Klem, 2016). Fellestrekk man allikevel kan identifisere slike vansker gjennom er sen utvikling av språk- og ordforråd, upresise ord eller kort arbeidsminne, grammatiske feil og mindre interesse for språklige aktiviteter ettersom det er vanskeligheter med å bruke språket i sosial kommunikasjon (Rygvoid & Klem, 2016).

2.4.4 SSV i Norge

I sammenligning med andre utviklingsforstyrrelser, så er ikke SSV en like kjent problematikk i norske barnehager. Det er normalt å regne med at 10-15% av alle førskolebarn har en forsinket språkutvikling, og 5-7% har spesifikke språkvansker (Espenakk m.fl.2007 referert i Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.55). I følge Tomblin mfl. (1997), angis det at 7,4 prosent av fem år gamle barn har slike vansker basert på en omfattende undersøkende studie. Til tross for at disse studiene og undersøkelsene er blitt gjennomført i engelskspråklige land, så er det i dag akseptert at dette er illustrerende for rekkevidden også her i Norge (Rygvoid A. L., 2017, s. 162).

2.5 Sosial fungering

2.5.1 Sosial kompetanse

At barn får ta del i en god språkutvikling har betydning for deres utvikling av sosial kompetanse. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver vektlegger at sosial kompetanse er en forutsetning for å opptre godt sammen med andre og det omfatter de ferdighetene, kunnskapen og holdningene som utvikles gjennom sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2018). Sosial kompetanse dreier seg om at man kan kommunisere og samhandle godt med andre i forskjellige

situasjoner. For at enkeltbarnet skal lykkes og trives samt bli verdsatt som en likeverdig deltaker i samspill med andre barn, så er denne kompetansen sentral (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.5.2 Sosiale og emosjonelle vansker hos barn med SSV

Det er blitt gjort funn i forskning rettet mot barn i barnehagealder som antyder at barn med «spesifikke» språkvansker utgjør en risikogruppe i forbindelse med å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, og at disse allerede kan komme til syne mens barnet går i barnehagen (Løge, 2011, s. 58). Oppfølgingsstudie til denne forskningen viser at barn i 3 års alder, som har vansker med språkforståelse og generell språkmestring, i tillegg har størst risiko for å utvikle atferdsvansker (Løge, 2011, s. 58).

For et barn kan det oppleves frustrerende å ikke bli forstått samtidig som det kan oppstå mange misforståelser når det ikke forstår hva som blir sagt (Lyster, 2014). Løge (2011) henviser til en rekke forskere og skriver at atferden som virker å karakterisere barn med språkvansker, sosialt og emosjonelt, er lav selvtillit, lav selvverurdering, innadvendthet, usikkerhet og tilbaketrekning, engstelse, oppmerksomhet og vansker med sosiale relasjoner. Det påpekes at utagerende atferd virker å være mer vanlig hos gutter enn jenter (Løge, 2011, s. 58). Caulfield, Fischel, DeBaryshe og Whitehurst (1989) har gjennomført en studie av barn med sen språkutvikling og aldersadekvat språkutvikling, i en alder av 24-32 måneder. Her fant de at barn med sen språkutvikling var mer engstelig, sjenert i nye situasjoner og oftere skrek, kastet ting og slo andre barn i leke- og rydde-situasjoner, sammenlignet med barn med aldersadekvat språkutvikling (Løge, 2011, s. 59). Barn med omfattende språkvansker vil ha vansker med å delta i lek sammen med andre barn. De kan ha en tendens i form av å leke mest med yngre barn, ha vansker med innpass i pågående lek, risikere avvisning og lettere komme i konflikt i form av å ta i fra leker og dytte. Denne atferden kan forbindes med at disse barna ikke har den språklige kompetansen som trengs for å være enig med de andre barna når det kommer til felles lekstrategier og å sette seg inn i andre sin situasjon (Løge, 2011, s. 60).

Andre vansker som kan knyttes opp mot disse barnas fungering sosialt er turtaking, selvkontroll og deltakelse i regelstyrt lek og rollelek (Løge, 2011, s. 61). Etter hvert som barn blir eldre så er det å mestre språket en viktig faktor i de ulike lekaktivitetene. I sammenheng med regelstyrt lek og rollelek så kan vansker være å forstå, innrette seg etter regler og forstå fellesbeskjeder, som videre kan være tegn på vansker med ord- og setningsforståelse, vansker med bearbeiding av informasjon og korttidsminnefunksjon (Bishop, 1997 gjengitt i Løge, 2011, s.62).

3.0 Metode

I denne delen ønsker jeg å gjøre rede for mitt valg av metode og de metodiske valgene som ligger til grunn for bachelorstudien. Videre vil jeg komme inn på gjennomføring og analysearbeid av datamateriale samt etiske hensyn som er blitt tatt og metodekritikk.

3.1 Hva er metode?

Det å ta i bruk en metode som fremgangsmåte kan sees i sammenheng med å følge en bestemt vei mot et mål for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Dalland, 2020, s. 53). Hensikten til samfunnsvitenskapen er å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille- og store- verden ser ut (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 25). Vi blir nødt til å gå metodisk til verks ved å samle inn, få frem informasjon, analysere og tolke, for videre å kunne se hva dette forteller oss om den sosiale virkeligheten og samfunnet. Dette utgjør en sentral del av empirisk forskning samtidig som viktige kjennetegn er systematikk, grundighet og åpenhet.

3.2 Valg av metode

Vi kan se på et skille mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger som sentrerer i den samfunnsvitenskapelige metodelæren. Disse tar utgangspunkt i ulike forskningslogikk, noe som påvirker forskningsprosessen og hvordan resultatet vurderes, samt at skillet handler om hvordan dataen analyseres og registreres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i denne studien, og den sikter på å fange opp opplevelse og mening som ikke kan tallfestes eller måles, i motsetning til den kvantitative hvor det gis data i form av målbare enheter (Dalland, 2020, s. 54).

3.3 Det kvalitative intervju

I min bacheloroppgave har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ tilnærming i form av intervju som metode, ettersom at det kjennes mest lønnsomt for å avklare problemstillingen. Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som tillater å få detaljerte og fyldige beskrivelser av det som studeres. I tillegg egner de seg for å tilegne meninger, holdninger og erfaringer gjennom en samtale med et formål og struktur (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 143). Det åpnes opp for at informanten kan fortelle om hendelser og situasjoner gjennom erfaringer, som igjen gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser. Vi kan se på flere ulike typer av intervju, hvor jeg i mitt prosjekt har valgt å ta i bruk et semistrukturert én- til- én intervju. Med

utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, så er det fleksibilitet knyttet til at spørsmål, rekkefølge og at ulike tema underveis kan variere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 146). Det blir viktig å ha avklart hva det er man undersøker i forkant og hvordan man skal gå frem. Å sette seg mål i forbindelse med å oppnå forståelse og fortolke det sosiale fenomenet som studeres, får stor betydning ettersom at forståelse og tolkning leder til ny forståelse, og ny tolkning (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 67-68).

3.4 Planlegging av datainnsamling

En kvalitativ tilnærming kjennetegnes gjerne som et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard, 2018, s. 27). Selve prosessen med planlegging av datainnsamling startet med avklaring av en problemstilling som videre dannet et forskningsdesign i begynnelsen av prosjektet mitt. Utformingen av problemstilling og utarbeidelsen for hvordan prosjektet skulle utføres ble gjort med utgangspunkt i et tema og spørsmål som har fanget interesse hos meg som forsker. Både problemstilling og selve planen for prosjektet har blitt videreutviklet og korrigert en rekke ganger underveis. Dette har ført til at det har oppstått et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, utvikling av data og analyse og tolkning underveis (Thagaard, 2018, s. 28).

3.5 Valg av informanter og adgang til felten

Som forsker i eget prosjekt ble jeg nødt til å vurdere hvem som skulle delta i undersøkelsen, uavhengig av fremgangsmåten som ble valgt. I en kvalitativ tilnærming så baserer undersøkelsen seg på å få mest mulig kunnskap og fyldige beskrivelser omkring det som studeres og dets kontekst (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 114). Derfor får det betydning å ta i bruk en utvelgingsprosess som blir hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av det som studeres (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg har foretatt en strategisk utvelgelse av informanter basert på hvilke personer som må delta for å få samlet inn nødvendig data. Dette i form av personer som har egenskaper og kvalifikasjoner i tilknytning til problemstillingen, noe som videre gjør at utgangspunktet ikke er representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 115).

Jeg benyttet meg av snøballmetoden ved å kontakte personer i egen omgangskrets som vet og kan mye om tematikken som undersøkes. Dette ga meg muligheten til å få vite hvem jeg burde komme i kontakt med, samtidig som at disse personene videre kunne ha vist til andre aktuelle

informanter. Når det kommer til adgang til felten så fikk jeg tilgang til ønsket miljø som var tenkt ut i forkant. Jeg opplevde, i min intervjuundersøkelse, å komme i møte med personer som ønsket å fortelle om seg selv og egne erfaringer til en interessert lytter (Thagaard, 2018, s. 60). Resultatet ble intervjuer med tre informanter; én pedagogisk leder, én spesialpedagog samt én daglig leder/ styrer i en barnehage.

3.6 Gjennomføring

Grunnet koronasituasjonen i samfunnet så har det vært ulikt blant informantene hvordan det var ønsket å gjennomføre intervjuet. Dermed har disse blitt gjennomført på ulike måter ved at et var fysisk, et var gjennom samtale på telefon og et ble svart på over mailkorrespondanse. I forkant av intervjuene så fikk informantene tilsendt intervjuguiden på mail. Dette var et bevisst valg grunnet eget kjennskap, forhold og tiltro til informantene. Allikevel ser jeg på det som viktig at man som forsker i eget prosjekt er bevisst og kritisk til hvor mye innsyn informantene får til forskningsspørsmålene i forkant av intervjuet. Dette fordi det kan ha innvirkning på hvilke svar man får og resultatet man sitter igjen med i etterkant.

Selve intervjusamtalen med de ulike informantene startet med en gjennomgang av samtykkeskjemaet slik at informantene fikk gitt sitt samtykke til deltakelse. Selve grunnlaget for analysen ble lagt i intervjuguiden med tanke på hva jeg ønsket å få vite noe om i møte med intervjupersonen og hvilke svar som kan bidra med å belyse problemstillingen (Dalland, 2020, s. 94). Som tidligere nevnt ble det tatt utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide med åpenhet for variasjoner underveis. Dette med hensyn til at informantene vil ha egne tanker og meninger underveis, som det ønskes at skal disponeres ut fra deres spørsmål og egne erfaringer. Samtidig som forskningsspørsmålene ble undersøkt ved hjelp av flere intervju spørsmål og omvendt, så ble det lagt vekt på at spørsmålene skulle være åpne for å gi informanten rom til å reflektere og redegjøre for sine opplevelser og erfaringer om det som det spørres om (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72). Som forsker ønsket jeg å legge forholdene til rette for «den gode samtalen» og skape en god atmosfære som innbyr til tillitt og fortrolighet. Mot slutten av alle intervjuene så takket jeg informanten for at hen ønsket å stille opp og bidra i mitt prosjekt.

3.7 Analysearbeid

Med tanke på at de tre intervjuene ble gjennomført på ulike måter, så har transkriberingen og analysearbeidet for å bearbeide og gjenoppleve informasjonen som ble gitt, foregått ulikt. Det ble tatt notater underveis, både i det fysiske intervjuet og under telefonintervjuet. Det som

skiller disse fra hverandre er at jeg fikk muligheten til å tolke og oppfatte informantens kroppsspråk under det fysiske intervjuet, mens det ble lagt mer vekt på nyansene i stemmen til informanten over telefonen. I tilknytning til intervjuet som ble gjennomført over mailkorrespondanse så ble dette et asynkront intervju som ga informanten fleksibilitet til å selv svare på ønsket tidspunkt. Rent teknisk så ble dette enklere å håndtere og jeg mottok fylldige og reflekterte svar, men i sammenligning med de andre intervjuene så ble kontinuiteten svak ettersom at det ikke var muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål samt å ha ansikt- til- ansikt kontakt (Thagaard, 2018, s. 110).

I selve analysen av datamateriale har jeg vært opptatt av innholdet, altså hva informantene har fortalt. Materialet har blitt lest fortolkende med et ønske om å forstå den dypere meningen i hver enkelt informant sine erfaringer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 171). Første steg var å lese igjennom alt av materiale, for så å danne et helhetsinntrykk og en sammenfatning. På denne måten ble interessante og sentrale tema funnet. Videre ble koding og klassifisering tatt i bruk for å finne meningsbærende elementer og hva som ble relevant for å svare på problemstillingen. Gjennom denne prosessen ble de meningsfulle utdragene fra informantene organisert, noe som bidro med å redusere og ordne datamaterialet.

3.8 Ethiske retningslinjer

Samfunnsforskning innebærer ofte menneskelige møter, noe som gjør det viktig at man som forsker tar bevisste valg. Det er særlig tre typer hensyn man som forsker må gjøre seg kjent med. Disse er informantenes rett til selvbestemmelse og anatomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019, s. 85). Informantene skal kunne bestemme over sin deltakelse og frivillig gi sitt samtykke til å delta.

I forkant av prosjektet fikk alle informantene tilsendt et samtykkeskjema med informasjon om prosjektets formål og innhold. Her ble det i tillegg gitt opplysninger om anonymitet, taushetsplikt og personvern samt informantenes rett til å trekke seg før innleveringsfristen av prosjektet. Bachelorprosjektet er ikke blitt behandlet av NSD og dermed er informantenes samtykke blitt gitt ved å krysse av i angitt rute på samtykkeskjemaet. Intervjuene med informantene er blitt transkribert ettersom lydopptaker må meldes til NSD og det er ikke blitt angitt opplysninger som kan knyttes til informantene eller barnehagen.

3.9 Metodekritikk

Gjennom bachelorprosjektet har det vært flere standpunkter å ta stilling til, noe som gjør det viktig å være kritisk og vurdere kvaliteten av forskningens resultat. Vi kan se til begrepene reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generalisering (overførbarhet) får å vurdere kvaliteten på forskningen som har blitt gjort i dette studiet.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet blir et viktig begrep for å se om prosjektet er blitt gjennomført på en måte som fremstår tillitsvekkende og pålitelig (Thagaard, 2018, s. 200). For å styrke oppgavens reliabilitet og gi leseren grunnlag for å vurdere kvaliteten av prosjektet så har forskningsprosessen blitt gjort gjennomsiktig (transparent) ved å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetoder. Vi kan se på spørsmålet om en annen forsker ville ha kommet frem til samme resultat ved å ta i bruk de samme tilnærmingene, i sammenheng med reliabiliteten. Dette krever at forskeren reflekterer over hvordan relasjonen til informantene kan ha påvirket utviklingen av informasjon og konteksten for innsamlingen av data (Thagaard, 2018, s. 188). I tilknytning til min oppgave så blir det utfordrende å konkludere med at en annen forsker ville ha kommet frem til det samme resultatet. Dette fordi informantenes erfaringer og forståelse av forebygging, sosiale vansker og barn med «spesifikke» språkvansker baseres på en rekke ulike komponenter som blant annet eget grunnsyn og forforståelse. Disse faktorene har vært fremtredende i mitt eget arbeid og har blitt med inn i tilknytning til innhenting og bearbeidelse av datamaterialet. Til tross for oppgavens begrensninger så kjenner jeg på å ha gjort mitt beste for å oppnå troverdige svar fra erfarne informanter.

3.9.2 Validitet

Oppgavens validitet ses i sammenheng med gyldigheten av tolkningene jeg har kommet frem til ved å gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet og beslutningene som har blitt foretatt underveis (Thagaard, 2018, s. 200). For å styrke oppgavens validitet så har jeg lagt vekt på teoretisk gjennomsiktighet ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for egne tolkninger, samt å vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene jeg har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Samtidig har jeg fokusert på å sette spørsmål rundt tolkningene jeg har kommet frem til, om disse er gyldige i forhold til virkeligheten som har blitt studert og kritisk gå igjennom analyseprosessen.

3.9.3 Generalisering

Et viktig mål med prosjektet har vært at den forståelsen som er blitt utviklet, kan være relevant i andre sammenhenger. Generalisering vil i kvalitative studier dreie seg om overførbarhet, selv om tolkningene er basert på en enkelt undersøkelse (Bergsland & Jæger, 2014). Formålet har ikke vært å generalisere resultatene, men heller å gi rike beskrivelser av det som er blitt studert. I eget bachelorprosjekt så har intensjonen vært å løfte frem tematikken og presentere en forskningstekst som kan brukes som et tankeredskap for andre profesjonsutøvere eller barnehager for å vurdere og forbedre praksis (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81).

4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting

I dette kapittelet vil det presenteres funn fra de gjennomførte intervjuene og disse vil drøftes i lys av teori fra teoridelen. Problemstillingen for oppgaven er; *Hvordan kan barnehagelæreren forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker gjennom et godt språkmiljø?* Informantene vil omtales som pedagogisk leder, spesialpedagog og styrer i dette kapittelet. Ut fra analyseringen av mine empiriske data så har jeg kategorisert funnene inn i følgende tema; språkvansker som begrep, barnehagelærers rolle, tiltak og samarbeid.

4.1 Språkvansker som begrep

Innledningsvis i intervjuene ønsket jeg å se nærmere på informantenes forhold til begrepet språkvansker og hvordan de forstår dette. Her kunne de fortelle om like assosiasjoner i form av at språkvansker er et komplekst område og at disse kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Spesialpedagogen fortalte blant annet at hen har stusset litt over begrepet «spesifikke» språkvansker, som jeg har valgt å rette mitt fokus mot, ettersom at betegnelsen blir motstridene i form av å være et veldig u-spesifikt område innenfor kategoriseringen av språkvansker. Det innebærer vansker som er vanskelig å oppdage ettersom at det kan handle om alt fra romforståelse og evnen til å orientere seg, huske og arbeidsminne som er saker vi ikke kan knytte til uttale eller kognitivt nivå. Andre ting det kan legges merke til ved er ferdighetene i form av å komme seg inn i lek, lese kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det blir vanskelig for barnet å orientere seg i lek når det ikke kan tolke signalene og tilpasse samspillet deretter. Disse vanskene er ganske ukjente og kan lett havne under radaren hos barnehagelæreren. Dette kan sees i likhet med det Rygvold & Klem (2016) skriver om at slike vansker med å forstå språket ikke blir like åpenbare som vansker med å uttrykke språket.

4.1.1 utfordringer i sosialt samspill

Når jeg spurte informantene om hvilken profil barn med språkvansker kan ha, hvordan barnehagen identifiserer sosiale vansker og sammenhengen (korrelasjon) mellom disse vanskene så ble det gjennomgående at disse barna har utfordringer i sosiale samspill og leksituasjoner med andre barn. Flere av momentene som kommer frem i informantenes svar stemmer overens med det Løge (2011) fremhever at er karakteristikk hos barn med slike språkvansker og at de utgjør en risikogruppe i forbindelse med det å utvikle sosiale vansker.

Pedagogisk leder skrev i sitt svar blant annet at «Det blir mange misforståelser, begrensninger på flere måter og det kan være vanskelig å forstå regler for atferd, sosiale spilleregler og verbal kommunikasjon i lek». Barnehagelæreren kan se nærmere på om de sosiale spillereglene er fraværende eller ikke i form av om barna snakker sammen, venter på tur, kan dele og har medfølelse og empati for andre. Er det behov for støttende hjelp eller mestrer barnet leken sammen med jevnaldrende alene?

Styrer påpekte at «Basert på egen erfaring så vil vanskene utspille seg ulikt blant småbarn og storbarn». Språkvansker hos småbarn kan gå utover det fysiske uttrykket i lek i form av at de kan være «på», dytte og kave mer ettersom de ikke får uttrykt seg gjennom språket. På storbarn så vil slike vansker bli en hindring i leken, og barnet utsettes for om det er med eller ikke. Det å sette ord på det man føler, trenger eller vil, blir vanskelig, overfor både barnehagelæreren og jevnaldrende. Den sosiale kompetansen vil være avvikende og barnet kan enten ha veldig ekspressiv/ utagerende atferd eller at dem trekker seg unna og viser usosiale trekk. Dette kan sees på i form av «det synlige barnet» versus «det usynlige barnet». Det kan tolkes at det oppleves verre for de barna som ikke bærer tydelige tegn på vansker og som ikke forstår alle aspektene eller prosesseringen av språket, i form av humor og lyder blant annet. Barnehagelæreren må legge vekt på at en korrelasjon mellom vanskene ikke burde henge sammen for lenge. Da blir barnehagelæreren nødt til å separere og finne ut hva som skal til og hva som må gjøres for at det sosiale skal fungere godt i språkmiljøet til tross for at språket hos barnet ikke er hundre prosent på plass.

4.2 Barnehagelærers oppgave i et godt språkmiljø

Med dette i bakhodet ble informantene videre i intervjuet spurt om hva de har erfaring med at blir viktig å vektlegge i arbeidet med å forebygge sosiale vansker hos barna med «spesifikke» språkvansker. Informantene legger stor vekt på barnehagelæreres rolle og oppgaver med å legge

til rette for et godt språkmiljø for disse barna. Det blir viktig at barnehagelæreren, sammen med andre ansatte, undres over «Hva er det som gjør at..?».

Pedagogisk leder la vekt på at «Det må være noen som er tydelig og som kan legge til rette for lek som inviterer til bruk av språket. Som voksen kan man bidra til at barna bruker språket i leken både i mindre lekegrupper, i frilek og i mer voksenstyrt lek ved behov. Det er viktig at man evner å lese kroppsspråk og prøver å tolke ut ifra det, hva barnet vil». Slik jeg tolker svaret til pedagogisk leder så kan dette sees i sammenheng med følelsesmessig våkenhet og at barnehagelæreren er i romslige prosesser med barna. Pedagogisk leder skriver at man evner å lese kroppsspråk og prøver å tolke ut ifra dette, hva barnet vil, noe som kan ses i likhet med at barnehagelæreren evner å være til stede i her- og-nå situasjonene og møter barnet med et godt blikk (Kibsgaard, 2018, s.19).

Munch & Fodstad (2018) skriver om at det sosiale fellesskapet mellom oss mennesker blir avgjørende for at vi skal lære. Samtalen er en sentral læringsarena og samvær og deling av rike opplevelser blir den viktigste ressursen når det kommer til språkmiljø og språkstimulering (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.8). Dette kan knyttes til det styrer understreker om at «Det handler om å være tett nok på og å «se» det tidlig». Selv om ordene eller ordforrådet ikke er der så får man til at barnet er med og deltar. Som barnehagelærer kjenner man barnet godt nok til at det får være med og kan tone seg inn etter barnets behov samt bidra med benevning. Læring imellom barna er den viktigste språklæringen og at de føler seg trygge i egen barnegruppe.

I likhet med det Bae (1996) skriver om en anerkjennende relasjon så understreker styrer at barnehagelæreren må ufarliggjøre det å prøve eller å ikke snakke helt rent slik at barna godtar hverandre. Det blir viktig å skape et trygt miljø slik at barna kan ha det språket de har, til tross for manglene eller svekket ordforråd. Barnehagelæreren vil i -voksen-barn relasjonen befinne seg i en maktposisjon hvor det blir viktig å fremme barnets tro på seg selv og selvstendighet. Det må arbeides på gulvet, bokstavelig talt, ettersom det er her læring skjer og tilliten mellom barn-voksen oppstår samt at det blir rom for å utvikle språket i miljøet barna befinner seg i.

Spesialpedagogen forklarte at «En viktig oppgave blir å legge vekt på å styrke statusen til dette barnet i gruppa», som kan tolkes og knyttes opp mot Antonovsky og det å ha en salutogen tilnærming (Ruud, 2010, s.71). Barnehagelæreren må sørge for at alle barna føler seg trygge på

at de kan snakke om og uttrykke det de syntes er vanskelig og hele tiden løfte frem ressursene og styrkene hos barn med slike vansker. Veiledning og rådgivning med barnet blir viktig, samtidig som man løfter og gjør det synlig for de andre barna. Det kan være lett å undervurdere de andre barna, men ofte ønsker de veldig gjerne å forstå. Barna er rausere og åpne hvis dem får vite hva som foregår og hvorfor språket oppleves vanskelig for barnet. Det vil få betydning at det skapes åpenhet rundt tiltak i forbindelse med det å forebygge og ufarliggjøre dette, noe som kan sees i forbindelse med inkludering og det å la barna få medvirke.

Barnehagelærers væremåte kan ses i sammenheng med et effektivt tiltak og blir veldig viktig både i tilfeller med de barna som gir uttrykk for sine vansker i form av å kreve mye eller ved å gjøre seg usynlig. Dersom barnehagelæreren viser tegn til å ikke forstå eller vite hvordan de «spesifikke» språkvanskene hos barnet skal håndteres, så kan det lett oppstå en undervurdering av barnet. Hvordan barnehagelæreren velger å tilrettelegge, prioritere egen tilstedeværelse, væremåte og toneleie får betydning ettersom at barna følger mer med på hva man fysisk gjør enn hva man sier. Dette kan ses i lys av det Munch & Fodstad (2018) skriver om at det er samtalene hvor barnehagelæreren og barnet opptrer som likeverdige samtalepartnere, barnet lærer og videreutvikler mest språk av.

4.2.1 Eksempel; Jente (4år) i barnehagen

Under intervjuet med Styrer fortelles det, i form av en praksisfortelling, at:

Jente (4 år) har vansker med språket sitt som det ikke er blitt knyttet noen konkret diagnose opp mot. Selv om hun ikke har språket helt på plass så kan hun bli en attraktiv lekekamerat ved at barnehagelæreren finner på artige aktiviteter og leker sammen med henne - synge sanger eller danse for eksempel. Dette vil tiltrekke andre barn slik at de gjør det sammen med henne. Dette gjør at Jente (4 år), til tross for vansker med språket, får kjenne på en følelse av at de andre barna oppsøker kontakt og ønsker å være sammen med henne i lek. Her vil en dør åpnes som kan gjøre at Jente (4år) blir mer nysgjerrig på de andre barna i tillegg. Fordi hun blir attraktiv på en annen måte enn at hun er god i språket og skjønner alle de sosiale kodeksene som skal til for at du blir finjustert inn i leken, så kan hun bli dratt med og godtatt allikevel, selv om hun kanskje ikke forstår hva leken går ut på. Det får betydning med åpenhet overfor alle barna på avdelingen om hvorfor Jente (4år) har de vanskene hun har ettersom at barn forstår og gjerne ønsker å forstå. Da kan du som barnehagelærer være til stede, sette ord på det hun gjør og sørge

for at det blir enklere for de andre barna å tenke at hun er med. Dermed skapes innpass som hjelper Jente (4år) med å være en del av gruppa selv om hun ikke deltar på den samme måten.

Jeg tolker det styrer forteller om her nært om mot det Solli & Andresen (2017) skriver om barnehagen som inkluderende arena ettersom at barn, uavhengig av forutsetninger, er barn med likt behov for samspill, lek og venner. I dette eksempelet så tydeliggjøres det at barnehagelæreren legger til rette for et inkluderende fellesskap hvor Jente (4 år), sammen med de andre barna, får delta på ulike måter, ut fra egne kompetanser og få kjenne på det å være betydningsfull (Solli & Andresen, 2017, s. 140).

For å utdype tematikken med inkludering så bemerker jeg meg spesialpedagogens svar på dette spørsmålet underveis i intervjuet. Under telefonsamtalen så merkes det på toneleie at det ønskes å legge frem et viktig poeng her, som jeg i tillegg ser ut ifra eget pedagogisk grunnsyn. Med et blikk inn i teorien, ved å blant annet se til det Pedersen (2015), så skrives det om at barnehagelæreren skal skape et inkluderende og mangfoldig språkmiljø hvor det er rom til alle barn uavhengig av forutsetninger. Dette får stor betydning, samtidig som det allikevel er viktig for barnehagelæreren å være kritisk til egen oppfatning av behovet for inkludering. Spesialpedagog sa. «Hvis man kjenner at man må arbeide med inkludering og tenker at man skal inkludere barnet i barnegruppa for at det skal trives sosialt, så blir dette etter min mening feil tilnærming». Barnet er allerede en del av barnegruppa og man må sørge for at barnet får delta på egne premisser. Informanten legger frem eksempler på hva hun legger i et inkluderende språkmiljø ved at «Dersom konkreter eller ASK (alternativ supplerende kommunikasjon) tas i bruk, så kan man legge til rette for at dette er hengt opp og tilgjengelig for alle barna, slik at alle får innsyn og kan gjøre seg kjent med slikt materiale. På denne måten blir det naturlig og tilgjengelig for alle». Videre blir det fortalt «Se det i sammenheng med samlingsstundene. Disse skal ikke være tilpasset barnet med «spesifikke» språkvansker, men være en samlingsstund hvor barnet kan delta på like premisser som de andre barna. Det må være åpenhet rundt at språk kommer i ulike former».

4.3 Tiltak

Under intervjuet snakket styrer om at noe av det viktigste er at barnehagelæreren er observant nok, samtidig som det ligger litt kartlegging i dette. Ikke nødvendigvis skjematisk, men at

observasjonen brukes til å se hva barnet sliter med eller hva som oppleves utfordrende. Man kan begynne med å drolle rundt hva som skal til for at dette barnet skal få det bedre sosialt i barnehagen tross mangelfullt språk. Jeg tolker dette som at det blir viktig for barnehagelæreren å benytte seg av tilfeldig observasjoner jevnlig for å vurdere barnets trivsel og utvikling både i gruppa og hos enkeltbarnet (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s.56). Tiltak er en berikelse for alle barna på ulikt vis. Kanskje har man ikke lagt merke til 4 åringen som sitter utrolig i samlingsstund, men som egentlig sliter med å forstå? Her kan barnet plutselig bli ivrig dersom det tas med bilder eller noe konkret å se på. Barnehagelæreren blir nødt til å tone seg inn på hva det enkelte barnet har behov for og hva som fungerer best. Ulike tiltak og tilrettelegging kan fungere ulikt og ha forskjellig effekt fra barn til barn. Mange faktorer spiller inn på at noe kan fungere i ett tilfelle og i samspill med et barn, men ikke med et annet barn eller i en annen setting, uavhengig av de «spesifikke» språkvanskene.

Munch & Fodstad (2018) skriver om at barnehagehverdagen er full av små øyeblikk og hverdagssituasjoner hvor barna kan få utforske språket, som kan knyttes til det styrer sa ved at godt språkarbeid både kan foregå i store og mindre grupper, frilek under observasjon med årvåkne voksne, på tur, små aktiviteter, sang og musikk - alt vi har av verktøy. Styrer kommenterer å ha testet ut både én til én, lese bok, puslespill og spille spill hvor man benevner ord, uttrykk eller begrep. Hen sa «Men om det er det som fungerer, at man sitter og benevner ord og begrep eller om det er den tryggheten eller roen man har i aktiviteten som fører til at hodet er mer på plass og at man lettere tar til seg det som blir sagt, kan man tenke litt over». Det å ta ut barnet i små grupper eller én til én kan hjelpe av ulike årsaker blant annet med utgangspunkt i at det skjer mye i løpet av en barnehagedag. Det er mange barn og forholde seg til, noe som kan gjøre at det skapes ro i disse situasjonene som kan få stor betydning.

Informantene vektlegger at hverdagsmøtene og hverdagsjobbingen må fungere godt, så kan barnehagelæreren ha «verktøyskapet» tilgjengelig ved siden av. Det kreves at barnehagelæreren tar seg tid til å bli kjent med barnet, ulikt materiale og er løsningsorientert innenfor rammene hen har, i form av at noe kan tas i bruk jevnlig for å gjøre barna kjent med dette. Barnehagelæreren kan vektlegge det å øve på språket ved å finne et spill som er på nivå med det barnet mestrer Her kan barnehagelæreren øve med barnet først for så å etter hvert invitere andre barn inn i mindre grupper. På denne måten vil barnet som sliter med språket få muligheten til å vise seg litt frem og være litt på høyde med de andre barna, som igjen kan bidra med at barnet får kjenne på trivsel sosialt. Selv om det ikke nevnes under intervjuene så kan dette tolkes

opp mot å iverksette tiltak utfra en helhetlig tilnærming hvor de tre generelle tiltakene Beitchman & Brownlie (2014: 54) viser til vektlegges. Barnehagelæreren må gjøre seg kjent med barnets språklige ferdigheter, se nærmere på miljøets rammer og forebygge, noe som kan minimere risikoen for at vanskene sosialt utvikler seg ved siden av vanskene med språket (Rygvoid & Klem, 2016).

Barnehagelæreren burde øve på å heve sosial status blant barna ettersom at denne ofte blir lav, da spesielt med tanke på barn med «spesifikke» språkvansker og språkvansker generelt. At barna føler at de er en del av gruppa og blir anerkjent som lekevenn er en mestringsfølelse vi ikke kan gi disse barna selv ettersom vi ikke kan snakke barna til å få en god selvfølelse. Hvis dem ikke opplever det i praksis så vil det bli vanskelig å tro på den voksne. Under selve intervjuet med spesialpedagog over telefonen, så ble det formulert tydelig med stemmen at «Det hjelper ikke med fine skriv og store ord, hvis man ikke har hender til å iverksette det». Det er i bunn og grunn hvordan man møter barnet og klarer å skape et godt språkmiljø gjennom et psykososialt miljø mye handler om. Barnehagelæreren må se med det gode blikk og hele tiden ha med seg tanken om at det bak enhver handling ligger en tanke om noe godt.

4.4 Samarbeid

Mot slutten av intervjuene ble informantene spurt om hvordan samarbeid med ulike aktører og instanser kan foregå, både internt og eksternt. For at barnehagelæreren skal kunne forebygge sosiale vansker gjennom et godt språkmiljø så vil hen være avhengig av godt samarbeid. Informantene uttrykte at det, i dette arbeidet må være kontinuitet, samarbeid og en plan for hvordan og hvorfor barnehagelæreren samt resterende personale, gjør som de gjør. Styret la vekt på i sitt svar at «Hvis man ser for seg at det er 10 minutter av dagen hvor det foregår arbeid én til én, så er det fortsatt enormt mye igjen av dagen hvor det foregår mye andre ting». Det stilles krav til at alle vet hva som foregår med barnet i barnegruppa.

Barnehagelæreren kan gjerne få et sett med tiltak og kjempefine verktøy, men hvis ikke samarbeidet og kommunikasjonen er plass og fungerer, så vil ikke dette bli hensiktsmessig.

Informantene fremhever at første kjernen blir barnehagen i samarbeid med foreldre og barnet som andre og tredje ledd i en slags trekant. I tilknytning til instanser så blir det viktig med en ryddig tjenestevei, både internt og eksternt. Det vil være hensiktsmessig med en evaluering og blir viktig og betydningsfullt med god dialog og tett samarbeid med foreldre. Barnets foreldre

må på banen ettersom det vil få stor innvirkning på barnets situasjon og felles forståelse i form av at begge parter er innforstått med utfordringene barnet har. Spesialpedagogen understreket at «Selvfølgelig må man ta utgangspunkt i graden av språkvansken, men det vil få betydning at man får tillatelse til å kunne snakke om dette i barnehagen med åpenhet overfor barna».

Utover barnets foreldre kan barnehagelæreren arbeide tett med og kontakte ulike instanser som spesialpedagog, PPT og logoped blant annet for råd. I sammenheng med instanser som PPT vektlegger informantene at det kan få betydning at barnehagelæreren generelt er ydmyk for at det kan være ting i forbindelse med hvordan barnehagen organiserer som det må endres på. «Kanskje hvis man gjør sånn eller sånn, eller foretar disse endringene, så vil det bli bedre?» Barnehagelæreren må være åpen for at hen ikke kan alt og fokusere på å løfte egen kompetanse. Det må tas utgangspunkt i interesser, mestring og styrker hos barnet, samtidig som man løfter kompetansen blant de ansatte slik at man kan sette i gang og gjennomføre tiltak som kan ha stor betydning før en potensiell utredning.

5.0 Avslutning

Ved å ta utgangspunkt i egen teori og datainnsamling, gjennom en kvalitativ tilnærming med intervju som metode, har jeg forsøkt å belyse problemstillingen «Hvordan kan barnehagelæreren forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker gjennom et godt språkmiljø?» Jeg har gjennomført intervjuer med tre informanter for å få et dypere innblikk i hva som blir viktig å vektlegge i dette arbeidet ettersom at alle barn, uavhengig av forutsetninger, skal oppleve glede ved å ta i bruk språket og kommunisere med andre i barnehagen. Gjennom teori og funn tydeliggjøres betydningen av hvilket forhold og kompetanse barnehagelæreren har om «spesifikke» språkvansker, forebygging og hvordan dette får innvirkning på å forhindre at potensielle sosiale vansker videreutvikles til en tilleggsvanske hos barnet.

Tematikken rundt «spesifikke» språkvansker hos barn er et komplekst område hvor det blir viktig at man som barnehagelærer er til stede, er årvåken og «ser» barnet tidlig i språkutviklingen. Det får betydning å være tydelig, lese kroppsspråk og tone seg inn på barnets behov. Barnehagelæreren må utnytte sin maktposisjon positivt og sørge for at romslige prosesser oppstår i samspill med barnet. Dersom barnet gir uttrykk for sosiale vansker som kan knyttes opp mot «spesifikke» språkvansker blir det desto viktigere å styrke statusen til dette

barnet i barnegruppa ut fra hva det mestrer og får til samt å løfte opp barnet og gjøre det synlig. Det vil innvirke på barnets selvfølelse dersom barnehagelæreren legger til rette for det gode språkmiljøet ved å se muligheter og være løsningsorientert i alle situasjoner, aktiviteter og små øyeblikk i barnehagehverdagen.

For å gi et svar på problemstillingen har denne oppgaven, i likhet med mange andre områder og tematikker innenfor barnehagelærerutdanningen, bekreftet at det ikke finnes et fasitsvar man kan sette to streker under eller en bestemt fremgangsmåte i barnehagen. Ved å trekke en rød tråd mellom teorien og funnene som er blitt gjort, så går barnehagelærers rolle, fremgangsmåter og ansvar igjen for å legge til rette for det som fører til barnets beste. Som barnehagelærer blir man nødt til å kunne litt om veldig mye og har en avansert oppgave i form av å gi alle barn like store muligheter til fremgang i det gode språkmiljøet. Selv med «spesifikke» språkvansker så mener jeg som fremtidig barnehagelærer at alle barn, uavhengig av forutsetninger, skal ha like gode muligheter til å oppleve et godt språkmiljø og motta nødvendig språkstimulering. Det blir viktig at disse barna får kjenne på følelsen av å være en like aktiv deltaker av egen hverdag som de andre barna.

Hvis barnet får god oppfølging av barnehagelærer så er potensialet stort for å avkrefte om det er «spesifikke» språkvansker som blir en hindring i veien, som kan være utfordrende for det sosiale, eller om det er andre faktorer. Det legges en slags grunnmur i løpet av tiden barnet går i barnehagen og det vil bli vanskeligere å starte arbeidet med forebygging når barnet senere har begynt på skolen, ettersom potensialet er større for at ulike sosiale vansker vil utvikles til tilleggsvansker hos barnet. Slike vansker er mer utfordrende å bli kvitt, og en større jobb å skulle ta tak i senere, samtidig som det vil kunne kreve mye mer av barnet selv, og gå på bekostning av det sosiale og barnets selvfølelse.

Jeg bemerker meg spesialpedagogens ord i form av at barnehagelærers egen tilstedeværelse og rolle i det gode språkmiljøet, blir avgjørende for forebyggingen av sosiale vansker hos barn med «spesifikke språkvansker» i barnehagen; «Det hjelper ikke med fine skriv og store ord, hvis man ikke har hender til å iverksette det».

6.0 Litteraturliste

- Bae, B. (1996). Det interessante i det alminnelige; en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bishop, D. V. (1997). Uncommon understanding; Development and Disorders of Language Comprehension in Children. Hove: Psychology Press Ltd.
- Dalland, O. (2020). Metode og oppgaveskriving . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjems, L. (2018). Dette vet vi om barnehagen: Språkstimulerende læringsmiljøer. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2019). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kibsgaard, S. (2018). Språktilegnelse og kjærlighet.i. Kibsgaard (red.), S. (2018). Veier til språk i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen; innhold og oppgaver. Oslo: Pedlex.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar . Oslo: Universitetsforlaget.
- Lervåg, M. M., & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år.i.
Glaser, V., Størksen, I., & Drugli (red.), M. (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen; forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Lyster, S. A. (2014). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet - et avhjelpende og forebyggende perspektiv. i. Hvidsten (red.), B. (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Munch, C., & Fodstad, C. (2018, 08 27). 4 veier til godt språkmiljø. Hentet fra utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaererutdanning-fagartikkel/4-veier-til-godt-sprakmiljo/113299>
- Pedersen, K. (2015). Ut fra egne forutsetninger; inkluderende pedagogikk i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, E., & Thapar, A. (2008). Rutter's child and adolescent psychiatry - fifth edition. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ruud, E. B. (2010). Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ryvold, A. L. (2017). Språk- og talevansker. i. Rygvold, A., & Ogden (red.), T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ryvold, A., & Klem, M. (2016, 02 09). Spesifikke språkvansker - en begrepsavklaring. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/spesifikke-sprakvansker--en-begrepsavklaring/>
- Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. i. Arnesen (red.), A. (2017). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A., & Andresen, R. (2017). "Alle skal bli sett og hørt." Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. i. Arnesen (red.), A. (2017). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitative metoder. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2018, 03 08). Barns trivsel - voksenes ansvar. Hentet fra udir.no:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/#>

7.0 Vedlegg

7.0.1 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan kan barnehagelæreren forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker gjennom et godt språkmiljø?

Rammesetting for samtalen: Uformell prat hvor jeg først ønsker å gi en introduksjon av meg selv, prosjektet mitt og bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Samtykkeskjema er sendt i forkant av intervju slik at informant får tid til å lese gjennom, forberede seg og gi sitt samtykke. Det vil bli gitt informasjon om bruk av båndopptaker, anonymitet og taushetsplikt. Vi vil ta en gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeskjema. Åpner opp for spørsmål eller annet dersom informant lurer på noe i forkant av intervjuet.

Bakgrunnsinformasjon hos informant:

Utdanning, arbeidserfaring og stilling;

Spørsmål

1) Hvordan forstår du begrepet språkvansker?

a) Hvilken profil kan barn med språkvansker ha?

- Kognitivt nivå/ sosialt/ emosjonelt (hvordan opplever du at disse barna har det i barnehagen)?

Stikkord; variasjon i ulike situasjoner, forventinger, forhold og respons mellom jevnaldrende, forhold til voksne i barnehagen etc.

- 2) Hvordan identifiserer barnehagen sosiale vansker?
- 3) Hvor ofte observerer dere en korrelasjon mellom språkvansker og sosiale vansker?
- 4) Hva tenker/ har du erfaring med at blir viktig å vektlegge i arbeidet med å forebygge sosiale vansker hos barna med ulike «spesifikke» språkvansker?
 - a) Frilek – Strukturerte situasjoner – Hele barnegruppen eller mindre grupper – Styrke enkeltbarn? Andre områder?
 - b) Egne erfaringer med/ fra iverksetting av ulike tiltak – Hvilket utbytte har barna/ barnet fått av dette? Noen tiltak verdt å fremheve?
 - c) Betydningen av et inkluderende språkmiljø; Hvilken sammenheng ser du mellom inkludering og barnas språkutvikling samt sosiale utvikling/ kompetanse?
 - d) Voksenrollen; hvordan ser du på betydningen av egen rolle i form av å gjøre seg kjent med/ tone seg inn på disse barnas ulike uttrykk?
Stikkord; kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon
- 5) Hvordan tenker du at ulike rammefaktorer som barnehagens rammer, organisering, tilgang på materiale med mer, er med på å påvirke det forebyggende arbeidet i barnehagen?
- 6) Hvordan er det med tilgang til ressurser og hvordan utnyttes disse?
- 7) Ser du på noe som større utfordringer i arbeidet med barn som har «spesifikke» språkvansker?
 - a) Utdypende spørsmål; Hvordan forholder barnehagen seg til forebyggende arbeid i tilknytning til de barna som har vansker med å gjøre seg forstått, samt å forstå, men som står uten konkret «diagnose»?
- 8) Hvilke tanker har du om barnehagens betydning i forbindelse med innsats for å forebygge at sosiale vansker blir en tilleggsvanske senere i disse barnas liv?
- 9) Hvordan samarbeider barnehagen/ dere med instanser som PPT? Andre aktører som for eksempel foreldre?
Stikkord; Interne aktører; spes.ped hos barnehagen – lederen – ansatte. Eksterne aktører; PPT, BFT..)

Andre ting informant ønsker å legge til?

- 1) Er det noe du syntes er relevant/ viktig som jeg ikke har nevnt her?
- 2) Hvordan gikk intervjuet syntes du?
- 3) Ønsker du å lese innsamlet materiale når jeg har transkribert dem? Eller lese oppgaven?

Tusen takk for at du ville delta og bidra i mitt prosjekt 😊

7.0.2 Samtykkeskjema

**Vil du delta i bachelorprosjektet:**

«Forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker gjennom et godt språkmiljø»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor det ønskes å se nærmere på hvordan man kan forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen for mitt prosjekt er: «Hvordan kan barnehagelæreren forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker i barnehagen?» Formålet med prosjektet vil handle om å se nærmere på ulikt forebyggende arbeid i sammenheng med sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker. Dette innebærer at jeg er interessert i din/ deres erfaringer og kunnskap om temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som bachelorstudent er jeg ansvarlig for gjennomføringen av studiet, sammen med veiledere ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Hvorfor spør jeg deg?

I henhold til din stilling og relevante erfaring fra arbeid i barnehage spør jeg deg om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i mitt prosjekt så vil det innebære å ta del i et intervju, hvor det i forkant vil bli tilsendt en intervjuguide som forberedelse (på mail). Beregnet tid på å gjennomføre intervjuet er ca. 45-60 minutter. All informasjon som samles inn, vil transkriberes og opplysningene anonymiseres. Dersom det ikke ønskes fysisk «møte» med tanke på dagens koronasituasjon, så kan intervjuguiden la seg fylle ut som et spørreskjema. Kort oppsummert inneholder intervjuguiden spørsmål om din rolle i barnehagen samt egne erfaringer og kunnskap om arbeid i barnehagen når det kommer til å fange opp og forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker.

Det er frivillig å delta

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

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. Alle vil framstå med fiktive navn i teksten, og alle nødvendige grep vil tas slik at ingen enkeltpersoner skal kunne identifiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når studien avsluttes, noe som etter planen er 30. april 2021. Alle lydopptak vil også bli slettet etter transkripsjon.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studiet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student:
Mobil:
E-post:
- Dronning Mauds Minne Høgskole ved veiledere Lise Hovik (lho@dmmh.no) og Sobh Chahboun (sch@dmmh.no)

Prosjektet skal avsluttes 30.04.2021

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forebygge sosiale vansker hos barn med «spesifikke» språkvansker i barnehagen»

Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju

Dato:

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