



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

BLU-BACH15

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	16-12-2019 09:00	<b>Termin:</b>	2019 HØST
<b>Sluttdato:</b>	03-01-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2019 HØST stord		
<b>Intern sensor:</b>	Hege Myklebust		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Solveig Eline Mathiassen
<b>Kandidatnr.:</b>	216
<b>HVL-id:</b>	571100@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Huordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkuansker i barnehagen?		
<b>Antall ord *:</b>	15516		
<b>Navn på veileder *:</b>	Hege Myklebust		
<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:</b>	Ja

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	Språkuansker i barnehagen
<b>Gruppenummer:</b>	21
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Sivert Sjursen Ruud

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

# BACHELOROPPGAVE

Hvordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen?

How does kindergarten teachers support language development for children with language difficulties in kindergarten?

**Sivert Sjursen Ruud (Kandidat nr. 201) &  
Solveig Eline Mathiassen (Kandidat nr. 216)**

Barnehagelærerutdanning 3.år (BLU-BACH15)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)/  
Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion

Veileder: Hege Myklebust

Innleveringsdato: 03.januar 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Førord**

Å skrive en bacheloroppgave har vært krevende, lærerikt og interessant. Temaet vårt som er barn med språkvansker har engasjert oss og gitt oss ny kunnskap som vi gleder oss til å ta med ut i praksis når vi selv blir barnehagelærere. Å støtte barn med språkvansker i barnehagen er utrolig viktig, ikke bare for å hjelpe dem her og nå, men for at det kan ha store konsekvenser for barna senere i livet, dersom de ikke får hjelp tidlig. Derfor håper vi at denne oppgaven kan bidra til at andre barnehagelærere og ansatte i barnehagen får mer kunnskap om språkvansker og ser viktigheten av å se barn med språkvansker tidlig.

Først og fremst vil vi takke vår veileder Hege Myklebust, som har hjulpet oss til å utforme problemstillingen, og fått oss inn på rett spor. Takk for god veiledning og støtte gjennom hele denne prosessen. Vi vil også takke informantene våre som lot oss komme og gjennomføre intervju. Videre vil vi takke hverandre for god støtte. Å skrive en bacheloroppgave som samboere og kjærester har vært krevende og til tider en tålmodighetsprøve, men heldigvis kom vi i mål. Det har vært godt å være to i arbeidsprosessen.

Høgskulen På Vestlandet

Januar 2020

---

Sivert Sjursen Ruud

Solveig Eline Mathiassen

## **Sammendrag**

I vår bacheloroppgave har vi valgt å fokusere på hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen. Målet vårt med oppgaven var å finne ut hva språkvansker er, hvilken betydning det har for de barna som sliter med språkvansker og hva som blir vår rolle som barnehagelærere i møte med språkvansker i barnehagen. Ut fra dette har vi formulert følgende problemstilling: «Hvordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen». For å finne ut av dette har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ forskningsmetode, hvor vi videre har valgt å bruke halvstruktureerte intervju for å samle inn data. Vi har intervjuet to pedagogiske ledere og en styrer som har en bachelorgrad som førskolelærer eller barnehagelærer. Vi har også funnet relevant teori knyttet til språkvansker i barnehagen. Til slutt har vi sett på funn fra intervjuene og drøftet dette opp mot teorien vi så på som relevant.

## Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	1
<i>Sammendrag</i> .....	2
<b>1.0 Innledning</b> .....	6
<b>1.1 Valg av tema og problemstilling</b> .....	6
<b>1.2 Begrepsavklaring og avgrensning</b> .....	6
<b>1.3 Oppgavens oppbygning</b> .....	6
<b>2.0 Teorigrunnlag</b> .....	7
<b>2.1 Barns språkutvikling</b> .....	7
2.1.1 Systemlæringsfasen og systemstabiliseringsfasen.....	7
<b>2.2 Språkvansker</b> .....	8
2.2.1 Biomedisinsk tilstand og utviklingsmessige språkvansker .....	8
2.2.2 Spesifikke språkvansker.....	9
2.2.3 Vansker i delsystemene i språket.....	9
<b>2.3 Barnehagelæreres rolle i arbeid med språkutvikling</b> .....	10
2.3.1 Barnehagelæreres tilrettelegging av språkmiljøet i barnehagen.....	10
2.3.2 Barnehagelæreres tilrettelegging av språkutvikling gjennom lek .....	11
<b>2.4 Barnehagelæreres fokus på tidlig innsats for barn med språkvansker</b> .....	12
2.4.1 Konsekvenser dersom språkvansker ikke blir oppdaget i barnehagealder.....	13
2.4.2 Hvordan oppdage språkvansker på et tidlig tidspunkt i barnehagen? .....	13
<b>3.0 Metode</b> .....	14
<b>3.1 Kvalitativ metode</b> .....	15
<b>3.2 Halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju</b> .....	15

3.3 Valg og presentasjon av informanter.....	18
3.4 Etiske retningslinjer .....	18
3.5 Refleksjon etter gjennomførelse av intervju .....	19
3.6 Analyseprosessen .....	20
3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering .....	20
4.0 Presentasjon av funn i intervju.....	21
4.1 Barnehagelærere støtter barns språkutvikling ved å ha fokus på hverdagssamtalen .....	21
4.2 Variasjonen i barns språkutvikling gjør det vanskelig for barnehagelærere å oppdage språkvansker .....	22
4.3 Å være språklig rollemodeller, anerkjenne og følge med på alle barns språkutvikling er barnehagelæreres rolle i arbeid med språkutvikling.....	23
4.4 Barnehagelæreres fokus på tidlig innsats støtter barns språkutvikling.....	25
5.0 Drøfting og resultat av funn og teori.....	26
5.1 Barnehagelærere støtter barns språkutvikling ved å ha fokus på hverdagssamtalen .....	26
5.2 Variasjonen i barns språkutvikling gjør det vanskelig for barnehagelæreren å oppdage språkvansker .....	26
5.3 Å være språklige rollemodeller, anerkjenne og følge med på alle barns språkutvikling er barnehagelærerenes rolle i arbeid med språkvansker .....	29
5.4 Barnehagelærerenes fokus på tidlig innsats støtter barns språkutvikling .....	32
6.0 Oppsummering .....	34

<i>Bibliografi</i> .....	37
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i> .....	40
<i>Vedlegg 2: Informasjon til informantene</i> .....	42



## **1.0 Innledning**

Språket er menneskenes hovedform for kommunikasjon. Språket er et hjelpemiddel i møte med tanker følelser og kommunikasjon med andre. Mange barn i dagens barnehager sliter med å sette ord på følelser, forstå eller å bli forstått. Hvordan føles det å ikke mestre denne formen for kommunikasjon? Vi ønsker å dykke inn i teorien som omhandler språkvansker for å prøve å forstå hvordan vi som barnehagelærere på best mulig måte kan støtte disse barna som sliter med språkvansker.

### ***1.1 Valg av tema og problemstilling***

Vi føler kanskje at vårt studieløp ikke har mett oss med informasjon om dette temaet og vi vil derfor bruke vår bacheloroppgave til å utfylle hull i vår kunnskap. En annen grunn til at vi ønsker å lære mer om dette temaet er at vi i praksis har sett at barn som sliter med språkvansker har en tendens til å falle utenfor sosialt med andre barn. Vår egen erfaring med språkvansker fra barndommen som vi husker som vanskelige er også en av grunnene til at vi ønsker å finne mer ut om språkvansker.

### ***1.2 Begrepsavklaring og avgrensning***

Vansker med språk hos barn i barnehagealder har mange ulike aspekter og kommer av ulike årsaker. Det er derfor nødvendig å avgrense og avklare de ulike begrepene vi vil bruke før vi går videre i oppgaven. Mange forveksler talevansker og språkvansker. I innføringsboken til norsklæreren Anne Høigård om barns språkutvikling for barnehagelærerutdanningen skiller hun mellom talevansker og språkvansker. Talevansker er knyttet til selve talen og handler om artikulasjonsvansker, stemmevansker og flyten i stemmen. Språkvansker derimot handler om vansker med innholdet i språket og hvordan et barn forstår og blir forstått (Høigård, 2013, s. 219). I oppgaven videre vil vi bruke Høigårds definisjon av språkvansker – for en grundigere gjennomgang av språkvanskebegrepet, se kapittel 2.2. Vi vil presentere språkvansker innenfor ulike kategorier, men kommer ikke til å ha fokus på de ulike kategoriene og årsakene til språkvansker i datainnsamlingen da dette ville være for omfattende i forhold til ressursene vi har til rådighet. Vi vil dermed avgrense oppgaven ved å se nærmere på generelle vansker med språket i barnehagen for barn med norsk som første språk.

### ***1.3 Oppgavens oppbygning***

I det første kapittelet har vi presentert problemstillingen og bakgrunnen til hvorfor vi har valgt å ha fokus på dette temaet. Vi har også presentert ulike begrep og avgrenset oppgaven. I

kapittel to vil vi presentere teorigrunnlaget for videre drøfting i oppgaven. Temaene vi har valgt til teorikapittelet er barns språkutvikling, språkvansker, barnehagelærerens rolle i arbeid med språkutvikling og barnehagelærerens fokus på tidlig innsats for barn med språkvansker. I kapittel tre vil vi presentere den kvalitative metoden vi har valgt å bruke i denne forskningen. Videre vil vi skrive om bruken av halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju for å samle inn empiri, valg og presentasjon av informanter, etiske retningslinjer, refleksjon etter gjennomført intervju, analyseprosessen og reliabilitet, validitet og generalisering. I kapittel fire vil vi presenterer funnene fra intervjuene hvor vi har fokusert på de ulike temaene innenfor språkvansker som vi har presentert i teorikapittelet. I kapittel fem vil vi drøfte og diskutere funnene fra intervjuene med teorien vi har brukt i teorigrunnlaget. Til slutt vil vi komme med en oppsummering knyttet til problemstillingen.

## **2.0 Teorigrunnlag**

I dette kapittelet vil vi presentere teorigrunnlaget for forskningen i oppgaven. Målet med dette kapittelet er å finne relevant teori som vi trenger for å diskutere datamaterialet i drøftingsdelen av oppgaven. Problemstillingen spør etter hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen. Vi vil først presentere den «normale» språkutviklingen for barn i barnehagen. Deretter vil vi presentere språkvansker og hvordan man deler vanskene inn i grupper og hvordan vanskene kan ses i delsystemet i språket. Videre vil vi si noe om barnehagelærerens rolle i språkutviklingen. Til slutt vil vi si noe om viktigheten av at barnehagelærere har fokus på tidlig innsats.

### **2.1 Barns språkutvikling**

I en stortingsmelding om tidlig innsats fra Kunnskapsdepartementet (2007, s. 70) står det at dersom språkvansker skal kunne oppdages så tidlig som mulig er det viktig at barnehagelærere og det øvrige personalet har kunnskap om barns normalutvikling og språkstimulering. Alle som arbeider med barn har et ansvar for å følge med på barnas språkutvikling (Høigård, 2013, s. 226). I neste avsnitt vil vi forklare barns normalutvikling kort gjennom de følgende utviklingsfasene.

#### **2.1.1 Systemlæringsfasen og systemstabiliseringsfasen**

Høigård (2013, s. 118) forklarer tre utviklingsfaser i barns språkutvikling, men er tydelig på at aldersangivelsene ikke er noen fasit, men mer en pekepinn ettersom at barn kan ligge både foran og bak i utviklingen. Fasene er *systemlæringsfasen* hvor barnet er rundt 1-3 år,

*systemstabiliseringsfasen* når barnet er rundt 4-6 år og *tekstutviklingsfasen* når barnet er rundt 6-9 år. Ettersom vår oppgave tar utgangspunkt i barn i førskolealder, vil vi konsentrere oss om de to første fasene. I systemlæringsfasen lærer barna det mest grunnleggende systemet i språket (Høigård, 2013, s. 119). Språkets system kan deles opp i 5 delsystemer. Delsystemene i språket er semantikk, fonologi, morfologi, syntaks og tekst. I systemstabiliseringsfasen forbereder og stabiliserer barnet kunnskap og ferdigheter innenfor alle delsystemene i språket (Høigård, 2013, s. 119).

## **2.2 Språkvansker**

Høigård (2013, s. 223) definerer språkvansker som vansker knyttet til innholdet i språket og handler om vansker med forståelse og bruk av ord. Mari Vaage Wang er en norsk forsker som engasjerer seg i språk og læringsstudier. I en elektronisk artikkel fra Folkehelseinstituttet definerer Wang (2015) språkvansker som språkferdigheter som er lavere enn forventet i forhold til alder og mener at vanskene kan knyttes til et eller flere områder i ordforråd, grammatikk eller fortellerevne. De fleste barn med språkvansker har en språkutvikling som bare er forsinket og mange barn har språkvansker som sekundære vansker som en følge av ulike diagnoser (Høigård, 2013, s. 219). Irene Velsvik Bele er redaktør for antologien *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, som er skrevet for studenter i pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi og lærerstudier. Bele (2008, s. 10) peker på at det også finnes barn som har vedvarende språkvansker, uten påviste tilleggsvansker som kan forklare språkvansken. Denne typen språkvanske defineres som en spesifikk språkvanske. Allerede her kan vi se at det er variasjoner i hva som legges i begrepet språkvansker. Det finnes ulike årsaker til språkvansker og forskere har forsøkt å dele inn disse i ulike kategorier. Nedenfor vil vi presentere tre ulike grupper innenfor språkvansker og hvor vanskene kan vise seg i delsystemet i språket.

### **2.2.1 Biomedisinsk tilstand og utviklingsmessige språkvansker**

Statped er den statlige spesialpedagogiske tjenesten for kommuner og fylkeskommuner, og de har en egen nettside hvor de publiserer ulike artikler innen spesialpedagogiske tjenester. I denne oppgaven har vi brukt følgende artikler fra statped sin nettside; «Spesifikke språkvansker» (2018b), «Språkvansker og begrepsavklaring» (2017) og «Tidleg innsats» (2018a). Statped (2017) kategoriserer språkvansker i to hovedgrupper som er basert på en Delphi-studie som hadde som formål å forbedre fagfeltets forståelse av språkvansker. Denne studien deler språkvansker inn i to hovedgrupper; biomedisinsk tilstand og utviklingsmessige

språkvansker. Språkvansker som følge av en biomedisinsk tilstand kan komme av hjerneskode, autisme, epilepsi, hørseltap, nevrodegenerative tilstander, Cerebral Parese, Downs syndrom eller utviklingshemming (Statped, 2017). Biomedisinske følger er altså skader eller diagnoser som har oppstått under eller etter fødsel. Utviklingsmessige språkvansker derimot oppstår i takt med barnets utvikling og kan være ADHD, motoriske vansker, lese-skrivevansker, talevansker, atferdsvansker, emosjonelle vansker eller auditive prosesseringsvansker (Statped, 2017).

### **2.2.2 Spesifikke språkvansker**

Bele (2008, s. 12) hevder at noen barn ikke får et funksjonelt språk til tross for at de har normal intelligens og ingen sekundære vansker. Slike vansker kalles som nevnt tidligere for spesifikke språkvansker. Hos de fleste barn med språkvansker er språkutviklingen bare forsinket, mens 5-7% av alle barn har vedvarende spesifikke språkvansker (Høigård, 2013, s. 219). Ettersom at de fleste barn i førskolealder går i barnehagen i dag sier dette oss noe om at man som barnehagelærer mest sannsynlig vil møte på barn med spesifikke språkvansker. Nyere forskning og klinisk erfaring viser at dagens forståelse av spesifikke språkvansker har vært snever og har ført til at mange barn ikke har fått den hjelpen de trenger (Statped, 2018b). En grunn til dette kan være at barn med spesifikke språkvansker ser ut til å ha en aldersadekvat semantisk utvikling, og det er vanskelig å bruke semantiske indikatorer som faktorer for identifisering av denne typen språkvansker (Lyster, 2008, s. 148). Bele (2008, s. 13) mener at språkvansker kan føre til sosial utrygghet og at de får vansker med å delta sosialt da de sliter med å forhandle og å ta egne valg. Barn med spesifikke språkvansker står altså i fare for å falle utenfor sosialt da vanskene kan føre til sosial utrygghet og vanskeligheter med å kommunisere.

### **2.2.3 Vansker i delsystemene i språket**

Språkvanskene kan deles inn i semantiske, morfologiske, syntaktiske, fonologiske og pragmatiske vansker. Barn med språkvansker har som regel vansker på ett eller flere av disse områdene (Høigård, 2013, s. 223). Når et barn har semantiske vansker har de vansker med å gjøre seg forstått og å bli forstått, de har vansker med å danne begreper og har ofte et dårlig ordforråd (Høigård, 2013, s. 223). Barn med morfologiske vansker sliter med å forstå hvordan bøyning av ord kan endre ordets mening (Høigård, 2013, s. 224). Barn med syntaktiske vansker sliter ofte med å produsere setninger og å forstå betydningen av setninger når de bygges opp på forskjellige måter (Høigård, 2013, s. 224). Barn som har fonologiske vansker

sliter med å bruke forskjeller i språklydene til å skille ord fra hverandre (Høigård, 2013, s. 224). Barn med pragmatiske vansker kan være vanskelige samtalepartnere ettersom de sliter med å opprettholde en samtale ved hjelp av språket (Høigård, 2013, ss. 224-225).

### **2.3 Barnehagelæreres rolle i arbeid med språkutvikling**

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å ivareta barnehagens oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). Barnehagelæreren har dermed en sentral rolle med å følge med på barns språk i barnehagen. I innføringsboken om små barns utvikling for barnehagelærere skrevet av høgskolelektor Leif Askland og førsteamanuensis Svein Ole Sataøen står det at lydhøre, interesserte voksne som svarer på det spontane kommunikasjonsbehovet for barn er den viktigste faktoren i den tidlige språkutviklingen (Askland & Sataøen, 2013, s. 88). Dette betyr at barnehagelærere har et stort ansvar med å anerkjenne og legge merke til barns språk. Videre i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 24) står det at barnehagens personale skal observere barns språk og kommunikasjon, samt oppdage og støtte barn med kommunikasjonsvansker. Det er altså hele personalets ansvar å følge med på barns språk. Ifølge statistisk sentralbyrå (SSB) har barnehagedekningen for barn i aldersgruppen 1-5 år gått fra ca. 20 % i 1980 til ca. 91 % i 2016 (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2017). Dette sier oss litt om hvor stor del av barn i Norge som er avhengige av en barnehage som støtter barna i deres språkutvikling og hvilken viktig rolle barnehagelærere spiller i barns språkutvikling.

#### **2.3.1 Barnehagelæreres tilrettelegging av språkmiljøet i barnehagen**

Et miljø består av tre faktorer som virker om hverandre: fysiske omgivelser, sosial organisering og mennesker (Høigård, 2013, s. 237). De fysiske omgivelsene og den sosiale organiseringen kan være med på å fremme eller hemme et godt språkmiljø (Høigård, 2013, s. 239). Barnehagens fysiske omgivelser og organisering er viktig å tenke på når vi ønsker at barna skal bli invitert inn i lek. Det kan være så enkelt som at bøkene står i en slik høyde at barna har lett tilgang til dem selv, eller at barnehagen har utkledningstøy som inviterer barna til rollelek. Selv de enkleste ting kan være med på å skape et godt språkmiljø i barnehagen. Når vi snakker om språkmiljø, blir den sistnevnte faktoren menneskene/personalets kompetanse og holdninger helt avgjørende. Språklæring skjer når barn er i sosialt samspill med andre og derfor vil personalets involvering i den daglige språklige samhandlingen ha mye å si for barns språkutvikling (Høigård, 2013, s. 237). Barnehagelæreres tilrettelegging

av språkmiljøet i barnehagen vil dermed være avgjørende for alle barns språkutvikling i barnehagen. Høigård (2013, s. 232) mener at musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek er fire aktiviteter som særlig fremmer språkutvikling enten man har en normal eller mangelfull språkutvikling, og at disse punktene er essensielle for at barn skal være i ett godt språkmiljø i barnehagen. Disse aktivitetene er noe som kan tilrettelegges for alle barn i barnehagen og stemmer godt med rammeplanen hvor det står at alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 23). De språkstimulerende aktivitetene Høigård nevner kan man si at er preget av lek da disse aktivitetene ikke er ment for å lære språk, men for å oppleve glede sammen med andre. Barn lærer også mye språk ved at voksne tar ansvar for å skape gode samtaler og har en bevissthet rundt sin egen språkbruk og rolle i samtalen (Høigård, 2013, s. 233).

Rim og regler kan være gode språkstimulerende aktiviteter som barna kan leke med og føle på hele kroppen. Hvis barn tidlig får erfaring med at rim og regler blir et spørsmål om rett eller galt svar, kan dette bidra til at barna får avsmak for rim og regler og ikke tørr og boltre seg i denne formen for språkutforskning (Høigård, 2013, s. 244). Konkretiseringsmaterieil brukes ofte for å hjelpe barna til å sette bilder eller objekter på ord som de bruker. Det blir ofte brukt når de ansatte i barnehagen forteller ett eventyr. Da vil for eksempel figurer som er tilknyttet eventyret være konkretiseringsmaterieil og hjelpe barna til å få et bilde på hva ordene de bruker faktisk betyr (Høigård, 2013, s. 244). Snakkepakken er mye brukt i dagens barnehager og er en samling gjenstander, spill og bøker som blir brukt for å konkretisere, synliggjøre og leke med innholdet i fortellinger, lek, rim og regler. Bildebøker kan også være bra å bruke som konkretiseringsmaterieil ettersom at det ofte er beskrivende bilder som samhandler med fortellingen (Høigård, 2013, s. 241). Det å samtale om bøker og bilder virker også til å være språkstimulerende for barn. En annen ting som Høigård (2013, s. 241) mener er viktig når man arbeider med barns språkutvikling i barnehagen er at den voksne tar ansvar for å skape gode samtaler og har en bevissthet rundt sin egen språkbruk og rolle i samtalen. Den voksnes egen språkbruk har altså en effekt på barnas språkutvikling.

### **2.3.2 Barnehagelæreres tilrettelegging av språkutvikling gjennom lek**

Sonja Kibsgaard er redaktør for antologien *Veier til språk i barnehagen* som har en helhetlig tilnærming til språklæring og retter seg mot ulike kunnskapsområder i barnehagelærerutdanningen og ulike fagområder i den nye rammeplanen. Kibsgaard (2018b,

s. 59) skriver i antologien at hun har spurt sine informanter i barnehagen om hva som kunne forløse barns aktive språk. Informantene svarte at moderate voksenstyrte leker er en arena hvor barna fort blir dratt inn i språklig kommunikasjon. Det kan altså sies at voksne som er med inn i leken og hjelper til å føre leken videre kan være språkstimulerende for barna. Den viktigste språkstimulerende formen for lek er ifølge Høigård (2013, s. 93) rolleleken hvor barna er i en oppdiktet verden og tar ulike roller. For et barn med språkvansker er det derimot ikke like lett å være med i rollelek. Rollelek er i motsetning til andre typer lek helt avhengig av barnets språklige ferdigheter, og de voksne bør dermed forsiktig hjelpe barn i rollelek (Høigård, 2013, ss. 99-100). Det kan dermed tenkes at voksne bør særlig anerkjenne og hjelpe barnet med språkvansker å benevne det som skjer i leken.

Kibsgaard (2018a, s. 28) skriver at dersom personalet klarer å bygge gode og trygge relasjoner med barna hvor de føler seg sett og får tro på egen mestring vil dette danne rom for utprøving og lek med språk. Viktigheten av den voksnes tilstedeværelse i lek med språk blir altså vektlagt igjen også av Kibsgaard. Det å støtte barn i deres språkutvikling kan knyttes til begrepet støttende stillas som brukes om den støtten barn får av en voksen eller et «flinkere» barn (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). Det er ikke bare voksne som tar denne rollen, også barn kan fungere som støttende stillas for andre barn. Dersom et barn stiller som støttende stillas for et annet barn, går det «flinkeste» barnet inn i en støttende veiledersrolle og viser, forklarer og kanskje forteller den som ikke kan. Storli & Moser (2018, s. 77) hevder at språkutviklingen til barn er avhengig av at barn er i sosialt samspill med andre barn og at barn lærer språk som er i tilknytning til det de gjør sammen. Det kan dermed sies at det er viktig også for språkutviklingen at barn har venner på sin egen alder å leke med.

#### ***2.4 Barnehagelæreres fokus på tidlig innsats for barn med språkvansker***

Begrepet tidlig innsats betyr å legge til rette for god språkutvikling og å forebygge utvikling av språkvansker tidlig i et barns liv (Statped, 2018a). Dette sier noe om hvor viktig rolle barnehagelæreren og de som jobber i barnehagen har med å følge med på barns språkutvikling og å følge opp med tiltak. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at barnehagen tidlig skal legge til rette for de barna som trenger ekstra støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). Det å legge til rette for ekstra støtte tidlig er det ikke alle som er like flinke til. Bele (2008, s. 23) skriver at dersom barnehagen eller skolen oppdager at det foreligger vansker hos barn, skal en raskt sette i gang tiltak istedenfor å «vente å se», som har vært en utbredt holdning i skolevesenet så langt. Dersom man får en

mistanke om at det foreligger en vanske i språket til et barn skal man reagere tidlig. En annen viktig grunn til å oppdage språkvansker tidlig er at språkvansker kan ha store konsekvenser for barna senere i livet (Statped, 2018b)

#### **2.4.1 Konsekvenser dersom språkvansker ikke blir oppdaget i barnehagealder**

Det finnes mange triste konsekvenser og utfordringer senere i livet for barn med språkvansker dersom de ikke blir oppdaget tidlig nok. I et stort norsk forskningsprosjekt ledet av forskerne Åste Marie Mjelve Hagen, Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg utført ved Universitetet i Oslo har de blant annet sett på sammenhengen mellom språkvansker fra barnehagealder og utfordringer som kommer senere i voksenlivet (2017, s. 1139). I forskningen deres kommer det frem at barn med språkproblemer står i fare for å prestere dårlig i skolen og slite i sosiale sammenhenger, samt at dette kan etter hvert gjøre det vanskelig å finne arbeid og delta i samfunnet (Hagen, Melby-Lervåg, & Lervåg, 2017, s. 1139). Konsekvensene kan altså være så omfattende at de går utover barnas liv sosialt og kan føre til at de senere får problemer på skolen dersom de ikke blir oppdaget i barnehagealder. Høigård (2013, ss. 227-228) hevder også at språkvansker ofte vil hemme barnets utvikling både kognitivt, sosialt og emosjonelt, og vil påvirke selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill. Hun skriver også at barn med slike vansker gjerne blir beskrevet som umodne og avhengige av mor, eller som rastløse, utagerende og aggressive. Videre skriver hun at både den avhengige og den aggressive atferden kan henge sammen med at barnet over tid blir frustrerte over at det ikke klarer å kommunisere sine ønsker, behov og følelser (Høigård, 2013, s. 228). Det at barn med språkvansker kan framstå som aggressive er kanskje ikke så rart da det kan tenkes at det er veldig frustrerte å ikke forstå eller å selv bli forstått.

#### **2.4.2 Hvordan oppdage språkvansker på et tidlig tidspunkt i barnehagen?**

Det er store variasjoner i barns utvikling av språklige ferdigheter og det er ingen tydelige grenser mellom normal, forsinket og avvikende utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56). Derfor kan det være vanskelig å skille mellom barn med sen språkutvikling og barn med vedvarende språkvansker. Lyster (2008, s. 148) hevder at barn med språkvansker representerer en gruppe som ofte overses med tanke på tiltak, og at barn med klare vansker henvises til hjelpeapparat, noe som kan skyldes at barn med forståelsesproblem er vanskeligere å oppdage enn de barna som har klare ekspressive vansker eller uttalevansker. Det å oppdage at et barn sliter med forståelse kan dermed være vanskeligere å oppdage enn de barna som har klare vansker i talen. Bele (2008, s. 13) skriver at spesifikke språkvansker ofte



blir omtalt som «the hidden problem», i og med at det ofte blir avdekket og kartlagt sent. I mange tilfeller opplever man altså å treffe på barn som man mistenker at for eksempel har lese- eller skrivevansker, men barnet egentlig bare har språkvansker som ikke er blitt oppdaget enda.

En måte å oppdage språkvansker på er å kartlegge barns språkutvikling i barnehagen. En viktig grunn til å kartlegge, er at språkstimulering har best effekt når barna er mellom 1,5 og 3 år, da dette er den perioden i livet hvor barn lærer mest språk (Statped, 2018a).

Barnehagelærere bør derfor ha god kunnskap om vanlig språkutvikling for å identifisere språkvansker og for å kartlegge og tilpasse for barn med språkvansker Statped (2018a). Høigård (2013, s. 226) har derimot en liste med tegn som man kan se etter når man vurderer barn for språkvansker. Disse tegnene er ingen fasit, men de er allikevel tegn en kan være oppmerksom på når man observerer barns språkutvikling. Noen eksempler på disse rådene er; barnet bruker ikke ettordsytringer ved 1 1/2 årsalderen, 3-åringen bruker ikke ytringer på tre ord eller mer, 3-åringen har vansker med å oppfatte språklige beskjeder, 4-5 åringen er vanskelig å forstå, 5-åringen har lite ordbøyninger og enkel setningsstruktur, 5-åringen leker gjerne med yngre barn.

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet vil vi legge frem de valgene vi har tatt i forhold til metode og belyse dette opp mot relevant teori og egne refleksjoner. Tor Busch skriver i innføringsboken om akademisk skriving at man må velge en metode som egner seg for datainnsamling (Busch, 2013, s. 48). Man må altså velge en metode som egner seg for å finne empiri til å svare på problemstillingen. Forfatterne av innføringsboken om observasjon og intervju i barnehagen, Gunnvor Løkken og Frode Søbstad skriver at de mest brukte forskningsmetodene er kvantitative og kvalitative metoder (2013, s. 34). Det første valget vi har tatt i valg av metode er om vi ønsker å bruke en kvantitativ metode eller en kvalitativ metode. Disse to metodene kan virke forskjellige, men kan også ses på som komplementære og utfyllende for hverandre. I innføringsboken om vitenskapelig metode for lærerstudenter skriver professorene May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen at kvantitative datainnsamlingsmetoder går mest ut på tall og statistikk, mens kvalitative datainnsamlingsmetoder handler om ord og tekster (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Ettersom at vår problemstilling spør etter hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen har vi valgt å bruke en kvalitativ metode for innsamling av data, da vi ønsker svar i form av ord og tekster. Videre i

dette kapittelet vil vi gå inn på hva kvalitativ metode er og hvorfor vi har valgt denne metoden, halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju som metode, valg og presentasjon av informanter, etiske retningslinjer, refleksjon etter gjennomførelse av intervju, analyseprosessen, reliabilitet, validitet og generalisering.

### ***3.1 Kvalitativ metode***

I en kvalitativ metode kan man si at forskeren går inn med et «åpent sinn». Forskeren er åpen i forskningen og lar ikke egne holdninger styre konklusjonen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). Når vi skal bruke denne metoden er det dermed viktig at vi forskere legger bort våre egne synspunkt om temaet slik at det ikke dominerer konklusjonen i oppgaven. Ifølge Løkken & Søbstad (2013, s. 35) søker forskeren sammenhenger og ønsker å se helheten i forskningen ved bruk av kvalitative metoder. Ved å bruke en kvalitativ metode ønsker vi å gå i dybden av temaet vi har valgt og ønsker å se helheten av hvordan barnehagelærere støtter barn med språkvansker. Kvalitative metoder omfatter for eksempel observasjon og intervju for å samle inn empiri, mens kvantitative metoder er mer preget av spørreundersøkelser eller andre metoder for å hente inn data i form av tall (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 42). Disse metodene å samle inn empiri på kan kombineres, men vi ønsker bare å benytte oss av et kvalitativt forskningsintervju når vi skal samle inn empiri til oppgaven. Ifølge Løkken & Søbstad (2013, s. 105) er det ikke lett å observere følelser, tanker og intensjoner og det er en av grunnene til at vi ønsker å benytte oss av intervju, da vi ønsker å finne mer ut av hvilke tanker barnehagelærere har om språkvansker i barnehagen. Vi har altså valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling, da vi håper at dette kan være med på å at barnehagelærerne lettere deler sine tanker åpenhjertelig med oss intervjuere.

### ***3.2 Halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju***

I vår undersøkelse har vi som nevnt tidligere valgt å bruke intervju. Dette kan ifølge Busch (2013, s. 52) kalles for et intensivt design som handler om å bruke få informanter for å få mer dybde i forskningstemaet. Vi har valgt å intervju få informanter for å få relevante og utfyllende svar til å besvare problemstillingen. Ifølge Løkken og Søbstad (2013, s. 105) kan man kaste et blikk fremover og se hvordan man kan endre praksis til det bedre, samt at man kan få med erfaringer som har vært viktige for informantene ved bruk av kvalitativt forskningsintervju for å samle inn empiri. Grunnen til at vi har benyttet oss av et kvalitativt forskningsintervju er fordi vi ønsker å høre informantenes erfaringer som kan være med på å endre praksis til det bedre og belyse temaet språkvansker. Et intervju kjennetegnes ifølge

Løkken & Søbstad (2013, s. 104) ved at intervjueren eller intervjuerne stiller spørsmål skriftlig eller muntlig, med eller uten diktafon, mens informantene eller informantene svarer på spørsmålene. Vi har benyttet oss av et muntlig intervju, og ettersom at vi er to stykker som driver denne forskningen, har den ene intervjuet, mens den andre har notert ned svar fra informantene. Videre før man skal utføre et intervju, bør man gjøre seg noen tanker om hvordan man ønsker å utføre intervjuet, man må tenke over hvem man ønsker å intervju, vil man intervju individuelt eller i grupper, hvilken form for samtale vil en velge, hvilken struktur ønsker man å ha i samtalen og hvordan skal man gjennomføre intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 63)

Problemstillingen vår spør etter hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen. Barnehagelærere står sentralt i problemstillingen og vi har dermed intervjuet barnehagelærere i barnehager (se kapittel 3.3 for mer informasjon om valg og presentasjon av informanter). En annen ting en må tenke på før en skal utføre et intervju er om man vil utføre intervjuet individuelt eller i grupper. Det positive med gruppeintervju er at det kan få frem diskusjon og man kan bli møtt med spørsmål fra de andre på intervjuet som kan føre til refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Et gruppeintervju har også svake sider ved at personer med sterk personlighet og sterke meninger kan dominere intervjuet som kan gjøre at andre informanter ikke tør å komme med sine synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2016, ss. 65-66). I vår oppgave har vi valgt å bruke få informanter og ønsker dermed å høre synspunkter og erfaringer fra alle informantene. Derfor har vi valgt individuelle intervju, ansikt-til-ansikt. Fordelen med individuelle intervju er at man ikke trenger å ta hensyn til hvordan man fremstår for andre, informantene kan svare åpenhjertig og ærlig, og man får en slags form for anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Dette er noe vi håpet på at informantene ville føle når vi intervjuet dem, da vi ønsket at de skulle føle seg trygge til å svare ærlig. En svak side ved individuelt intervju derimot er at det tar mye tid og ressurser (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Dette er en av grunnene til at vi valgte å intervju tre informanter ettersom at det tar mye tid og ressurser å utføre intervju.

Videre må man velge hvilken struktur en ønsker å ha i samtalen. Postholm & Jacobsen (2016, ss. 73-77) deler strukturene inn i strukturerte intervju, halvstrukturerte intervju og ustrukturerte intervju. I et strukturert intervju stiller forskeren de samme spørsmålene til alle og det er spørsmål som er formulert på forhånd som styrer samtalen (Postholm & Jacobsen, 2016, ss. 74-75). Et slikt intervju er mer lukket og deduktivt enn halvstrukturerte intervjuer.

Når man skal utføre et halvstrukturert intervju har forskeren noen relevante spørsmål og tema klar før intervjuet, men samtalen kan dreie i en retning som ikke var utgangspunktet og gi informasjon om mulige veier videre (Postholm & Jacobsen, 2016, ss. 75-76). Det ustrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det er et åpent intervju hvor det kun er temaet som er avklart på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2016, ss. 76-77). I vår oppgave har vi benyttet oss av halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju ettersom vi ønsker å høre hvordan barnehagelærere arbeider med de ulike temaene vi har sett for oss på forhånd, samtidig som at vi var åpne for å ta imot andre innspill til arbeidet med temaet språkvansker.

Før man skal utføre intervju kan det også være en ide å lage en intervjuguide (se vedlegg 1). Ifølge Postholm & Jacobsen (2016, s. 78) er det spesielt viktig i et halvstrukturert intervju at forskeren på forhånd har en liste over temaer og spørsmål som kan tas opp i intervjuet. Vi laget en intervjuguide med ulike temaer og totalt 20 relevante spørsmål knyttet til teorien vi har presentert tidligere i kapittel 2. Intervjuguide kan ifølge Løkken & Søbstad (2013, s. 108) betraktes som en ramme for samtalen, men intervjuerne står fritt til å endre rekkefølge av spørsmål, komme med oppfølgingsspørsmål eller la informantene komme med innspill til temaer. Temaene og spørsmålene vi har skrevet i intervjuguiden er dermed ikke der som en fast ramme for samtalen, men som et hjelpemiddel for oss intervjuere. Vi var åpne for å endre rekkefølgen på spørsmålene, at vi kunne komme med oppfølgingsspørsmål og at informantene kunne komme med innspill underveis. Videre ønsket vi å sende intervjuguiden til informantene på forhånd slik at de kunne sette seg inn i temaet og ha klar noen tanker før intervjuet.

For å få et godt intervju må man også tenke nøye over spørsmålene en stiller. Spørsmålene man stiller i et intervju bør være utfyllende og være rettet mot detaljer som kan være med på å skape et helhetsbilde, og man må særlig passe på at spørsmålene ikke blir ledende (Løkken & Søbstad, 2013, s. 112). I vår intervjuguide forsøkte vi å lage utfyllende spørsmål som ikke skulle virke ledende for informantene. En siste ting man bør tenke på når man skal utføre et intervju er tid og sted. Man bør velge et sted hvor informantene oppfatter det som naturlig å snakke om det aktuelle temaet og tenke over hvilken tid på døgnet en intervjuer dem (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 81). I vårt informasjonsskriv om samtykkeerklæring (se vedlegg 2), forklarte vi at det er opp til informantene hvor og når de ønsker å bli intervjuet. Dette er fordi vi tenker det er viktig at informantene deltar i intervjuet i et miljø som de ser på som trygt, og at det er på et tidspunkt hvor de er i stand til å svare utfyllende på spørsmålene.

### **3.3 Valg og presentasjon av informanter**

Allerede da vi laget problemstillingen hadde vi noen tanker om hvem vi ville intervju. Våre kriterier for valg av informanter til denne oppgaven var at de skulle jobbe i barnehagen som barnehagelærer, pedagogisk leder eller styrer. Alle informantene skulle ha førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning til grunn. For å få et generelt bilde av kunnskapen barnehagelærere har om språkvansker, stilte vi ingen krav til at våre informanter skulle ha noen forkunnskaper om temaet. Når vi skulle søke etter informanter spurte vi noen barnehagelærere vi hadde kjennskap til fra før. Vi tenkte at å intervju noen vi hadde kjennskap til kunne være mer betryggende for oss som ikke har utført en slik undersøkelse før, samtidig som at vi tenkte det også kunne virke trygt for informantene. Informantene våre består av to pedagogiske ledere og en styrer. Alle informantene har en bachelorgrad som enten førskolelærer eller barnehagelærer. Informantene blir referert til som *Informant 1*, *Informant 2* og *Informant 3* i denne oppgaven.

### **3.4 Etiske retningslinjer**

Før man begir seg ut på et intervju er det ifølge Busch (2013, s. 62) viktig å kjenne til noen av de viktigste forskningsetiske spørsmålene som handler om informert samtykke, konfidensialitet og forskningens mulige konsekvenser for individer og grupper. Dette er noe vi har tatt hensyn til når vi har jobbet med denne forskningsoppgaven. Til å begynne med ønsket vi å benytte oss av lydopptak under intervju, men etter å ha snakket med NSD (Personvernombudet for forskning) viste det seg at vi ikke ville fått søknaden godkjent før det ble for sent tidsmessig å få utført intervjuene. Dermed valgte vi å kun benytte oss av notering under intervju. I vår intervjuguide (se vedlegg 1) startet vi med noen personlige spørsmål som kun handler om stilling og arbeidserfaringer, hvor verken navn, barnehage, tid og sted eller andre sensitive opplysninger om informantene eller barn blir nevnt slik at de kan bli gjenkjent. Ifølge NSD (u.å) sin nettside trengte vi dermed ikke å sende inn søknad i forkant av intervjuene.

Videre når man skal gjøre en undersøkelse må man sende ut et informasjonsskriv om samtykke til informantene (Busch, 2013, s. 62). Vi sendte ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2) til de aktuelle informantene vi ønsket å ha med. Skrivet informerer om hva forskningen går ut på, at informantene er anonyme, og at all info fra

intervjuet vil bli slettet etter at oppgaven er ferdig og vurdert. Videre i skrivet opplyste vi også om at intervjuet er frivillig og at deltaker kan trekke seg når en vil uten grunn. Da vi fikk en bekreftelse om at de ønsket å bli med, sendte vi dem intervjuguiden på forhånd. I etterkant av intervjuet fikk også informantene mulighet til å komme med innspill og se over at svarene vi har notert stemmer med hvordan de selv føler at de svarte. Vi har også forsøkt å anonymisere informantene så mye som mulig med at vi har valgt å sitere dem med det kjønnsnøytrale «hen», istedenfor «han» eller «hun». Det samme har vi valgt å gjøre når informantene har brukt eksempler om barn.

### ***3.5 Refleksjon etter gjennomførelse av intervju***

Som nevnt tidligere sendte vi intervjuguide i forkant av intervjuene til alle våre tre informanter slik at de fikk tid til å reflektere over egen rolle i arbeid med de aktuelle temaene før intervjuet. Tid og sted for gjennomførelsene av intervju ble i arbeidstiden på arbeidsplassen til hver enkelt av informantene. Etersom at vi ikke hadde tid til å søke om bruk av lydopptak ved intervju, ble det til at den ene intervjuet, mens den andre noterte. Dette opplevdes som stressende, og det var vanskelig å få med seg alt som ble sagt i løpet av intervjuet. Vi startet med signering av samtykkeerklæring og informasjon om anonymitet, taushetsplikt og problemstillingen. Videre gikk vi gjennom prosedyren for hvordan vi ville behandle dataene, både under og etter oppgaven. Vi åpnet intervjuene med løs prat om informantens utdanning, stilling og hvor lenge de har arbeidet som pedagog i barnehagen, før vi gikk over til de aktuelle spørsmålene.

Selve gjennomførelsen av intervjuene gikk bra, og informantene svarte stort sett utfyllende på de fleste spørsmålene fra intervjuguiden vår. Noen ganger måtte vi forklare spørsmålene til informantene flere ganger. Dette kan ha resultert i at vi stilte spørsmål som opplevdes som ledende. Informantene virket avslappet under intervjuene, samtidig som at man kunne tolke dem som litt nervøse da de selv sa at de kjente på at dette er et stort og viktig tema de ønsket å si noe om. I frykt for å gå glipp av nyttig informasjon, skrev vi ned mange aktuelle spørsmål i vår intervjuguide. Vi merket at vi kunne hoppe over noen av dem under gjennomførelsen av intervjuet, da informantene allerede hadde snakket om de aktuelle spørsmålene tidligere. Til slutt fikk informantene mulighet til å tilføye andre aktuelle punkt dersom de følte at det var noe de ikke hadde fått sagt om temaet.

### ***3.6 Analyseprosessen***

Vår analyseprosess startet allerede under intervjuene da en av oss måtte notere ned svarene fra informantene. Ifølge Postholm & Jacobsen (2016, s. 102) er analysens viktigste formål å skape et system, mønster og mening i alt datamaterialet en har fått. Etter å ha fullført tre intervju satt vi igjen med fem notatsider til hver informant som skulle bearbeides og tolkes ut fra relevans til problemstillingen. Postholm & Jacobsen (2016, ss. 102-103) mener at i en analyse må man kunne oppnå tre ting; tekstene må tas fra hverandre og kortes ned, delene må bindes sammen slik at de danner en helhet og til slutt må den tilføres mening, forstås og fortolkes. Først så vi på hvert intervju og gullet ut det vi så på som interessant for problemstillingen. Videre markerte vi likheter og ulikheter og sammenlignet alle intervjuene. Til slutt koblet vi sammen våre funn med relevant teori (se kapittel 5). I kapittelet hvor vi presenterer funn (se kapittel 4) har vi skrevet ned likheter og ulikheter i svarene vi har fått fra informantene.

### ***3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering***

I dette delkapittelet vil vi reflektere over styrker og svakheter ved reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generalisering (overførbarhet) i vår oppgave. Busch (2013, s. 62) mener at reliabilitet handler om hvor gode data vi får i forhold til å svare på problemstillingen, og om vi kan stole på dataene. Ved å velge intervju var vi klar over at informantene kan pynte på sannheten og fortelle om hvordan de ønsker at ting skal være, og ikke nødvendigvis hvordan det er. Vi valgte også å intervju personer som vi kjenner til fra før av. Dette kan være tryggende både for oss intervjuere og informantene, men det kan også være med å svekke reliabiliteten i oppgaven ettersom at man kanskje svarer annerledes i møte med folk man kjenner fra før. Dermed forsøkte vi å være så nøytrale som mulig under intervjuene og ikke komme med våre egne synspunkter. I denne oppgaven har vi som nevnt tidligere ikke benyttet lydopptak, men skrevet notater under intervjuet. Dette gjør at vi som intervjuere ikke har fått ned like nøyaktige svar som vi ville fått dersom vi hadde benyttet oss av lydopptak. Dette kan være med å svekke reliabiliteten i oppgaven. For å styrke reliabiliteten i oppgaven sendte vi svarene fra intervjuene til informantene slik at de fikk tilføye eller si ifra dersom de føler at de har blitt sitert feil. Som nevnt tidligere måtte vi forklare noen spørsmål til informantene under intervjuet. Dette kan tyde på at spørsmålene våre har vært tvetydige og uklare, eller at de har vært for vanskelige i forhold til hvilken kunnskap informantene har om temaet (Løkken & Søbstad, 2013, s. 113). Når vi da skulle forklare spørsmålet på nytt kunne

spørsmålet virke ledende. Ellers i oppgaven har vi forsøkt å stille utfyllende og konkrete spørsmål.

Postholm & Jacobsen (2016, s. 126) mener at validitet handler om hvorvidt vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. Før vi startet på bacheloroppgaven hadde vi begge noen tanker om temaet og hvordan konklusjonen ville bli. Våre egne førforståelser av temaet har vært med på å prege vårt valg av teori, som deretter kan ha vært med på å påvirke konklusjonen. Vi prøvde dermed å legge våre synspunkter til side under intervjuene og forsøkte å lage spørsmål som er relevante for å svare på vår problemstilling for å styrke validiteten i oppgaven. Generalisering handler om hvorvidt våre resultater kan overføres til andre populasjoner eller situasjoner (Busch, 2013, s. 62). Ved å velge kvalitative forskningsintervju med få informanter er muligheten til å generalisere liten i denne oppgaven. Likevel kan andre som kjenner seg igjen i problemstillingen og svarene fra informantene dra nytte av resultatene i denne forskningsoppgaven.

#### **4.0 Presentasjon av funn i intervju**

I dette kapittelet vil vi presentere våre funn fra intervjuene som er gjennomført. Funnene i dette kapittelet vil bli et utgangspunkt for videre drøfting. Vi vil presentere likheter, ulikheter og det vi ser på som interessant for problemstillingen «Hvordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen» ved bruk av sitater fra informantene. Våre informanter har stort sett svart på hvordan de støtter språkutviklingen generelt for alle barn i barnehagen.

##### ***4.1 Barnehagelærere støtter barns språkutvikling ved å ha fokus på hverdagssamtalen***

Det første vi ser i intervjuene er at alle tre informantene forteller oss at de arbeider aktivt med språk gjennom egne programmer som er lagt opp, enten av den enkelte barnehage, kommune eller barnehagekjede. Da vi spurte informantene om hvilke språkstimulerende aktiviteter de arbeider med svarte samtlige at de bruker mye musikk, fortellinger og boklesing.

Informantene fortalte også på hver sin måte at den daglige samtalen står sentralt når vi snakker om språkstimulerende aktiviteter. Informant 1 fortalte at de jobber aktivt med å sette ord på alt som skjer i hverdagen. Informant 2 sa at det er viktig å ta seg tid til å samtale med barna i hverdagen og Informant 3 fremhevet også at de bruker språket aktivt hele tiden. Informant 3 avsluttet svaret med «Lek er jo den mest språkstimulerende aktiviteten av dem alle».



#### ***4.2 Variasjonen i barns språkutvikling gjør det vanskelig for barnehagelærere å oppdage språkvansker***

Når vi spurte informantene om de har tidligere erfaringer med språkvansker, fikk vi litt forskjellige svar. Informant 1 som jobber med de minste barna fortalte at barna utvikler seg veldig forskjellig og at det derfor er vanskelig å sette merkelapper på dem. Informanten fortalte også om en episode hvor et barn som bikket 3 år hadde språkvansker og hang veldig etter, men ettersom barnet etter hvert gikk over på en større avdeling, fikk ikke informanten fulgt opp dette. Informant 2 har vært borti flere tilfeller av språkvansker og ser ofte at barn trenger ekstra hjelp på grunn av mangler i språket. Informant 3 har ikke så mye erfaring med språkvansker, men har vært borti det tidligere.

Videre spurte vi informantene om hva de tenker når de hører begrepet språkvansker. Her sa Informant 1 at hen ikke liker ordet språkvansker og ikke liker å kategorisere barn med språkvansker, men det første hen tenker på er barn som henger etter eller har problemer med språket. Informant 1 har hatt noen yngre barn hen har vært usikker på, men da søker hen råd fra styrer. Informant 3 derimot fortalte oss at hen ikke tenker på språkvansker som feil i uttale, men at dersom barnet sliter med å forstå eller bli forstått ved hjelp av språket, vil hen kalle det en språkvanske. Informant 3 sa også at barn som sliter med språkforståelse er det som er mest alarmerende. Informant 2 fortalte oss hvordan hen deler barnegruppen inn i grupper med tanke på det beste for barnet med språkvansker og barnegruppen:

Jeg tenker også på gruppesammensetning ...vi deler barnegruppen inn i 4-5 grupper ... tenker på hvem barnet som sliter med språket bør være på gruppe sammen med. Av og til setter vi dem på grupper med barn som er språklig sterke. Bruker de språklig sterke barna som språklige rollemodeller for de barna som har vansker med språket (Informant 2).

Vi spurte informantene hva de tenker når de hører begrepet spesifikke språkvansker. Da fikk vi ingen gode svar fra verken Informant 1 eller Informant 2, men Informant 3 sa følgende; «Det betyr språkvansker uten noen veldig forklarende årsak. Flerspråklighet, diagnoser eller andre fysiske utfordringer går ikke inn under spesifikke språkvansker».

Et annet spørsmål vi stilte var om informantene så på språkvansker som et problem i barnehagen. Informant 1 og Informant 2 fortalte at de ikke synes det er et problem i barnehagen, men samtidig sa de at de ser en del til det. Informant 1 fortalte også at hen har en

huskeregel for når hen skal begynne å uroe seg for språket til barna. «1 år, ett ord, 2 år, toordssetninger og 3 år, treordssetninger». Hvis et barn ikke er innenfor disse rammene, oppstår det mistanke om at noe ikke er som det skal hos Informant 1. Informant 3 sa at det blir et størst problem for barna dersom de sliter med språkvansker. Hen sa også at hen har opplevd at barn med språkvansker utagerer på andre måter; «Dersom man aldri blir forstått og aldri klarer å utrykke hva man har inni seg, forstår jeg at de blir frustrerte og da kan det utløse utagerende atferd».

Da vi spurte informantene om hvilke delsystem av språket de tror flest barn sliter med, fikk vi forskjellige svar. Informant 1 mener at det er flest barn som sliter med uttale. Hen sa også at «barna forstår mye og at det er vanskelig å vite når du skal følge dem opp, for du ser jo at de forstår». Informant 3 har litt samme oppfatning som Informant 1, og sa hen har møtt flest barn som sliter med uttale av språk. Hen fortalte videre «Jeg har møtt mange barn som har vist at de har forstått på mange måter, men ikke har kunnet uttale ordene». Informant 2 mener derimot det er lettere å legge merke til de barna som har problemer med uttalen, men at hen tror at vanskene ofte ligger i forståelse og begrepsforståelse.

#### ***4.3 Å være språkligerollemodeller, anerkjenne og følge med på alle barns språkutvikling er barnehagelærerens rolle i arbeid med språkutvikling***

Vi spurte informantene om hva de mener er barnehagelærerens rolle i arbeid med språkutvikling. Både Informant 1 og Informant 2 sa at deres rolle innebærer å vurdere og reflektere over hvert enkelt barns språkutvikling, samt legge til rette for at hvert enkelt barn og barnegruppen får den tilrettelagte hjelpen de trenger. De sa også at de skal passe på at deres personal også har fokus på språk i det daglige. Informant 3 mener at barnehagelærerens rolle er å presentere barna for språket, og «bade dem i gode språklige rollemodeller».

Det neste spørsmålet vi stilte informantene var hvordan de legger opp til et godt språkmiljø i barnehagen. Informant 1 og Informant 3 sa begge at de har fokus på hvordan de ansatte skal møte barna. Informant 1 sa at de voksne anerkjenner språket og hjelper barna med å sette ord på følelser. Informant 3 sa «vi er bevisste på å ikke forenkle språket vi bruker, og på å benevne ting».

Videre spurte vi informantene om de bruker noen hjelpemidler når de arbeider med barns språkutvikling. På dette spørsmålet svarte samtlige informanter at de bruker mye rim, regler, samtale rundt bilder de har tatt i barnehagen og bøker med fokus på konkrete. Informantene

sa at de har snakkepakken, men ikke alle bruker det like mye. Informant 3 fortalte at det hen liker best å bruke er bildebøker med mange figurer slik at barna blir invitert inn i samtaler rundt bøkene som blir lest. Hen sa videre «jeg tenker at barn lærer utrolig mye av å høre språk, men at de lærer mest av å bruke språket sitt selv». Informant 2 fortalte om hvordan de legger opp det fysiske miljøet for å invitere barna til å bruke språket. Hen sa «vi har lesestole med sofa, bøker lett tilgjengelig for barna, figurer og tegninger både ute og inne som innbyr til samtale».

Vi spurte også hvordan informantene bruker lek i språkutviklingen. Her svarte alle informantene at de bruker mye rollelek med fokus på bruk av språket i ulike situasjoner i rolleleken og støtter barna med å føre leken videre. Informantene fortalte at de hadde fokus på å være med barna inn i leken for å støtte dem. Informant 2 fortalte at de voksne finner frem kostymer og går inn i rollelek sammen med barna, både ute og inne. Videre spurte vi informantene om de hadde sett at barn med språkvansker faller utenfor i lek og samspill med andre barn i barnehagen. Informant 1 som jobber på en småbarnsavdeling sa at hen ikke har sett så mye til det. Hen sa «har helst sett det hos de større barna. De små tilnærmer seg hverandre på en helt annen måte». Informant 2 fortalte at dette fenomenet ikke er ukjent og hadde flere eksempler. Et av eksemplene omhandlet et barn som ikke hadde noe særlig språk i 4 års alderen. Under ett måltid spurte Informant 1 et annet barn «kan du spørre om hen har lyst på melk?». Barnet svarte «det trenger jeg ikke, for hen kan ikke snakke». Videre fortalte hen:

Vi hørte at hen ikke hadde et så godt språk, og det gjorde uheldigvis barna også. Barna satt hen i bås og søkte ikke etter hen verken ute eller inne. Hen kunne være med på enkle rolleleker og ta rollene som katt og hund. Da sa hen mjau og krøp på gulvet. Det var de rollene hen kunne ta, men ikke noe mer enn det. Hen datt mye ut av leken og gikk mye alene (Informant 2).

Et annet spørsmål vi stilte informantene var hvordan de forebygger at barn med språkvansker faller utenfor det sosiale samspillet med andre barn. Informant 2 og Informant 3 uttrykker at de begge har fokus på å være der barna er og støtte dem i lek og snakke dem opp foran andre barn. Informant 3 fortalte:

Vi er med barna inn i leken. Vi observerer og ser om de har behov for at vi er med inn i leken. Vi er ofte med inn i leken uansett, men da har vi spesielt fokus på å være med akkurat det barnet som sliter i leken (Informant 3).

#### ***4.4 Barnehagelæreres fokus på tidlig innsats støtter barns språkutvikling***

Vi spurte hva informantene tenker når de hører begrepet tidlig innsats. Alle informantene påpekte at tidlig innsats er viktig i barnehagen.

Det er aldri for tidlig å sette i gang arbeidet mot språkvansker. Dersom man tenker på gruppen, alder og utvikling er det vanskelig å være i samme flyt som de andre dersom de havner bakpå tidlig. Det er bare å kjøre på med tidlig innsats. Det er også veldig godt å få hjelp fra andre instanser i arbeid med barn med språkvansker (Informant 2).

Informant 1 synes derimot det er vanskelig å få hjelp fra andre instanser før barna er 3 år. Hen sa «føler ikke man kan ta skikkelig tak i det før barna er 3 år ettersom at vi ofte ikke får hjelp fra andre instanser før dette tidspunktet. Det er vanskelig å vite når jeg skal reagere». Etter dette spurte vi informantene hvordan de fokuserer på tidlig innsats rettet mot språkvansker. Informantene fortalte oss at alle de ansatte i barnehagen har et felles ansvar for å observere barns utvikling. Videre spurte vi informantene om hva de tror konsekvensene kan være dersom det ikke blir satt i gang tiltak mot språkvansker i tidlig alder. Informant 2 fortalte om et tilfelle hvor et barn med språkvansker ikke fikk hjelp i barnehagen og fikk senere vansker i skolen. Hen svarte også «hen grudde seg sånn til å begynne på skolen, fordi ingen forsto hva hen sa. Dette ble et resultat som følge av at barnehagen ikke satt i gang tiltak for hen». Informant 1 sa «dersom det ikke blir satt i gang tiltak, går det ut over det psykososiale. Faller utenfor leken, får mindre venner, selvtillit og kan falle utenfor i skolen senere».

Til slutt spurte vi informantene om de bruker kartleggingsverktøy i arbeid med språkvansker, og eventuelt hvordan de bruker det. Da fikk vi til svar at samtlige informanter bruker kartleggingsverktøy og vanlig observasjon for å oppdage språkvansker. Informant 1 svarte «for meg er det helt riktig å bruke kartleggingsverktøy til rett tid. Skulle alle barna tatt det hadde det ikke vært gøy, da hadde man lett etter hull». Informant 2 sa «vi trenger ikke kartlegge alle, kun de barna en er usikker på og der en ser at det er behov for en kartlegging».

## **5.0 Drøfting og resultat av funn og teori**

I dette kapittelet vil vi drøfte noen av våre empiriske funn fra kapittel 4 sett i lys av teori fra kapittel 2. Utgangspunktet for drøftingen vil være vår problemstilling: «Hvordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen».

### ***5.1 Barnehagelærere støtter barns språkutvikling ved å ha fokus på hverdagssamtalen***

I kapittel 4 presenterte vi funn fra intervjuene. Funnene fra kapittel 4.1 handler i hovedsak om at barnehagelærerne trekker frem hverdagssamtalen som viktig for barns språkutvikling og påpekte at de var bevisste på å bruke språket aktivt hele tiden (se kapittel 4.1). Det kan vi se igjen i hva Høigård (2013, s. 237) mener om personalets involvering og at den hverdagslige samtalen har mye å si for barns språkutvikling da hun mener at språklæring skjer når barn er i sosiale samspill med andre.

Videre fortalte informantene at de bruker mye musikk, fortellinger, lek og boklesing som språkstimulerende aktiviteter. Ut ifra dette kan vi se at barnehagelærerne ønsker at barna skal få bruke språket på forskjellige måter. Dette er varierte aktiviteter hvor barna kan få oppleve glede ved bruk av språket. Høigård (2013, s. 232) trekker frem musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek som fire svært språkstimulerende aktiviteter, enten man har en normal eller mangelfull språkutvikling (se kapittel 2.3.1). Dette sier oss noe om at våre informanter har fokus på språkstimulerende aktiviteter som alle barn kan få glede av, ikke bare nødvendigvis barn med en «normal» språkutvikling. Om dette er bevisst eller ikke er usikkert.

### ***5.2 Variasjonen i barns språkutvikling gjør det vanskelig for barnehagelærere å oppdage språkvansker***

Våre tre informanter hadde lite erfaring med språkvansker, men de hadde allikevel sett det i enkelte tilfeller. Kunnskapsdepartementet (2011, s. 56) mener at det er store variasjoner i barns utvikling av språklige ferdigheter og det er ingen tydelige grenser mellom normal, forsinket og avvikende utvikling. Dette kan være en av grunnene til at våre informanter føler at de ikke har opplevd å treffe så mange barn med språkvansker i barnehagen. Ifølge Høigård (2013, s. 219) har hele 5-7 prosent av alle barn vedvarende spesifikke språkvansker. Det vil si at på en barnehageavdeling med rundt femten barn, vil det ifølge statistikken kunne være et barn med en spesifikk språkvanske. Ved å se på tallene på hvordan barnehagedekningen har endret seg fra ca. 20% i 1980 til ca. 91 % i 2016 (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2017) sier dette

oss litt om hvor mange barn i dagens barnehager som kan ha språkvansker. Dette kan bety at våre informanter kan ha oversett at et barn har språkvansker i barnehagen ettersom at de fortalte at de ikke har så mye erfaring med språkvansker. Kanskje disse store variasjonene i barns språkutvikling kan være med å bidra til at vi lettere overser de barna som faktisk sliter med vedvarende språkvansker? Og kan det være lettere å gjemme seg bak at barna bare er forsinket i deres språkutvikling når man har manglende kunnskap om språkvansker? Vi har ikke nok data til å slå dette fast, men det er spørsmål vi sitter igjen med etter intervjuene.

Da vi spurte informantene om hva de tenker når de hører begrepet språkvansker (se kapittel 4.2), fikk vi forskjellige svar fra alle informantene, både om hva språkvansker er og hvordan de tilrettelegger for barn med språkvansker med tanke på barnegruppen. Informant 1 sa at hen ikke liker ordet språkvansker og ikke liker å kategorisere barn med språkvansker, videre sa hen “det første jeg tenker på er barn som henger etter eller har problemer med språket”. Dette kan knyttes til Wangs (2015) definisjon av språkvansker hvor hun definerer at barn med språkvansker er barn som har språkferdigheter som er lavere enn forventet i forhold til alder. Høigård (2013, s. 223) mener som nevnt tidligere at språkvansker er vansker som er knyttet til innholdet i språket og handler om vansker med forståelse og bruk av ord. Hos Informant 3 fikk vi et svar som peker i samme retning som Høigårds definisjon på språkvansker. Informant 3 sa at hen ikke tenker på språkvansker som en feil i uttale, men at dersom barnet sliter med å forstå eller å bli forstått ved hjelp av språket, vil hen kalle det en språkvanske.

Informant 2 derimot fortalte oss hvordan hen deler barnegruppen inn i grupper med tanke på det beste både for barnet med språkvansker og resten av barnegruppen (se kapittel 4.2). Dette kan vi knytte til begrepet støttende stillas som blir brukt om den støtten barn får av en voksen eller et flinkere barn (Askland & Sataøen, 2013, s. 208). Informant 2 setter dermed bevisst opp språklig sterke barn i grupper sammen med barn med språkvansker og ønsker at de skal fungere som språklige rollemodeller, eller som teorien sier – et støttende stillas. Askland og Sataøen (2013, s. 209) forklarer videre at “det flinke barnet” tar en slags veilederrolle og må vise, forklare og fortelle barnet som ikke kan. I arbeid med språket blir det kanskje en litt feil betegnelse av rollen til “det flinke barnet”. Barnet med et godt utviklet språk viser ikke direkte hvordan barnet med språkvansker for eksempel skal snakke i en rollelek, men barnet med et godt språk fungerer mer som en språklig rollemodell, som barnet med språkvansker kan leke sammen med og kanskje tilegne seg språklige kunnskaper av i samspill med hverandre.

Bele (2008, s. 10) skriver at barn med spesifikke språkvansker har vedvarende språkvansker, uten påviste tilleggsvansker som kan forklare språkvansken. På spørsmålet om begrepet spesifikke språkvansker var Informant 1 og Informant 2 usikre på hva definisjonen på spesifikke språkvansker er, Informant 3 definerte det derimot helt i tråd med definisjonen vi har hentet fra Bele. Videre hevder Bele (2008, s. 12) at noen barn ikke får et funksjonelt språk til tross for at de har en normal utvikling, uten noen tilleggsvansker (se kapittel 2.2.2). Informant 3 mener altså at barn med spesifikke språkvansker har vedvarende vansker uten påvist årsak, samt at de ikke har noen tilleggsvansker som kan gjøre at vansken blir en sekundær vanske (se kapittel 2.2.1 om vansker som en sekundær vanske). Det at de andre informantene ikke hadde så mye kunnskap om begrepet spesifikke språkvansker er kanskje ikke så rart. Nyere forskning og klinisk erfaring viser nemlig at dagens forståelse av spesifikke språkvansker har vært snever og har ført til at mange barn ikke har fått den hjelpen de trenger (Statped, 2018b). En annen grunn til at barn med spesifikke språkvansker kan være vanskelige å legge merke til, er at de ser ut til å ha en aldersadekvat semantisk utvikling (Lyster, 2008, s. 148). Det kan altså være vanskelig å oppdage barn med språkvansker da den semantiske utviklingen kan virke til å være på samme nivå som jevnaldrende. Det blir dermed vanskelig å finne faktorer for identifisering av en slik type språkvanske.

På spørsmålet om de ser på språkvansker som et problem i barnehagen, svarte Informant 1 og Informant 2 at de ikke ser på språkvansker som et stort problem i barnehagen, samtidig som at de fortalte at de ser en del tendenser til at barn har språkvansker. Informant 1 fortalte oss at hen har sin egen huskeregel for når hen skal begynne å uroe seg for språket til barna, men presiserer at dette ikke er noen fasit (se kapittel 4.2). Denne huskeregelen kan knyttes til Høigårds (2013, s. 226) liste over tegn man kan se etter dersom man mistenker at et barn har språkvansker, men hun også spesifiserer at dette ikke er noen fasit (se kapittel 2.4.2). I Høigårds liste over ting man bør være oppmerksom på står det blant annet at dersom barnet ikke har ettordsytringer ved 1 ½ årsalderen og dersom 3-åringen ikke produserer treordsytringer eller mer kan man mistenke at det foreligger en språkvanske. Når Informant 3 fortalte om barn som utagerer fordi de ikke blir forstått eller klarer å uttrykke seg, stemmer dette godt med det Høigård (2013, s. 227) skriver om at barn med språkvansker kan beskrives som blant annet utagerende og aggressive (se kapittel 2.4.1). Videre mener Høigård (2013, s. 228) at dette kan knyttes til at barna er frustrert over at de ikke klarer å kommunisere sine ønsker, behov og følelser, og ikke klarer å forstå ordentlig hva andre sier. Det er dermed kanskje ikke så rart at Informant 3 har erfaring med at barn med språkvansker har en

utagerende atferd, da det kan virke frustrerende for barnet å ikke forstå eller å bli forstått over en lengre periode.

Høigård (2013, s. 223) mener at språkvanskene kan deles inn i semantiske, morfologiske, syntaktiske, fonologiske og pragmatiske vansker og at barn med språkvansker har vansker på ett eller flere av disse områdene (se kapittel 2.2.3). Forståelse og begrepsforståelse er semantiske vansker i språket. Når et barn har semantiske vansker har de vansker med å gjøre seg forstått og å bli forstått, de har vansker med å danne begreper og har ofte et dårlig ordforråd (Høigård, 2013, s. 223). Når vi spurte informantene om hvilket delsystem av språket de tror at barn flest sliter med, fikk vi litt blandede svar fra informantene. Informant 1 og Informant 3 mente at flest barn sliter med uttalen i språket (se kapittel 4.2). Ettersom at uttalen handler om vansker innenfor talen og ikke språket er det ikke aktuelt for problemstillingen vår. Informant 2 derimot sa “det er lettere å legge merke til de barna som har problemer med uttalen, men jeg tror at vanskene ofte ligger i forståelse og begrepsforståelse”. Dette kan knyttes til hva Lyster (2008, s. 148) skriver om at barn med språkvansker ofte overses med tanke på tiltak og at barn med klare vansker henvises til hjelpeapparat ettersom at de barna som har forståelsesproblem er vanskeligere å oppdage enn de barna som har klare ekspressive vansker eller uttalevansker (se kapittel 2.4.2). Sett i lys av hva Informant 2 sier og hva Lyster (2008) skriver kan det tenkes at barn med uttalevansker er lettere å oppdage enn barn med språkvansker da det er vanskeligere å legge merke til at et barn sliter med forståelse. Kan det tenkes at barn som sliter med språkforståelse kan oppfattes som irriterende eller rampete fordi man føler at de ikke hører etter eller tar imot språklige beskjeder? Dette er våre tanker og vi har ingen funn eller teori til å slå dette fast.

### ***5.3 Å være språklige rollemodeller, anerkjenne og følge med på alle barns språkutvikling er barnehagelærerens rolle i arbeid med språkvansker***

Som vi har nevnt tidligere (se kapittel 2.1) skriver Kunnskapsdepartementet (2007, s. 70) i en stortingsmelding om viktigheten av at alle som arbeider med barn har kunnskaper om normalutvikling og språkutvikling for å avdekke språkvansker tidlig. Våre informanter fortalte at en av deres oppgaver i arbeid med språkvansker er å veilede personalet til å tenke over hvordan de skal møte barna i arbeid med språkutvikling i barnehagen (se kapittel 4.3). Dette kan tyde på at våre informanter er opptatt av å heve personalets kompetanse til det beste for barna, som også kan knyttes til hva Høigård (2013, s. 226) sier om at alle som arbeider med barn har et ansvar for å følge med på barns språkutvikling. Videre på spørsmålet om



barnehagelærerens rolle, svarte Informant 1 og Informant 2 at deres oppgave innebærer å vurdere og reflektere over hvert enkelt barns språkutvikling, samt legge til rette for at enkeltbarn og barnegruppen får tilrettelagt hjelp dersom det trengs. Ut fra de svarene vi har fått fra informantene kan vi tenke oss at de er klar over og følger de retningslinjer som ligger i rammeplanen hvor det står at barnehagens personale skal observere barns språk og kommunikasjon samt oppdage og støtte barn med kommunikasjonsvansker (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 24). Informantene ser ut til å veilede sitt personale til å kunne møte barna på en best mulig måte, noe som er i tråd med deres arbeidsbeskrivelse. Tidligere har vi drøftet om barnehagelærere kanskje har for lite kunnskaper om språkvansker, og at dette kan ha gjort at informantene har oversett at et barn har språkvansker (se kapittel 5.2). Er det mulig å tenke seg at det å følge med på barns språkutvikling kan være et for stort ansvar for en ufaglært i barnehagen, ettersom rammeplanen sier at alle som arbeider i barnehagen har et ansvar for å følge med på barns språkutvikling? Kan personalets mangel på kunnskap være en av grunnene til at barn med språkvansker ikke blir oppdaget tidlig nok? Legges det for mye ansvar i forhold til språkutvikling på personalet som ikke er utdannede barnehagelærere, som er ifølge rammeplanen den profesjonen som utdannes spesielt for å ivareta barnehagens oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15)? Dette er ikke noe vi kan slå fast, men dette er også spørsmål vi sitter igjen med etter intervjuene.

Høigård (2013, s. 233) mener at barn lærer mye språk ved at den voksne tar ansvar for å skape gode samtaler og har bevissthet rundt sin egen språkbruk i barnehagen. Dette kan knyttes til hva Informant 3 mener er barnehagelærerens rolle i arbeid med språkutvikling, da hen mener at det er viktig å presentere barna for språket og «bade dem i gode språklige rollemodeller». Det å respondere på barns språk virker også til å være en viktig rolle for barnehagelærerne i arbeid med barns språkutvikling. Når de som jobber i barnehagen er bevisste på hvordan de bruker språket i møte med barna og kontinuerlig tilpasser seg enkeltbarnet eller barnegruppen vil altså dette kunne hjelpe barn til å lære språk i barnehagen.

Askland & Sataøen (2013, s. 88) skriver at lydhøre, interesserte voksne som svarer på det spontane kommunikasjonsbehovet til barn er den viktigste faktoren for den tidlige språkutviklingen. Dette stemmer overens med hva informantene fortalte på spørsmålet om hvordan de legger opp til et godt språkmiljø i barnehagen, da de fortalte at de voksne har fokus på å anerkjenne barns språk, ikke forenkle språket, benevne ting i hverdagen og å hjelpe barna til å sette ord på følelser (se kapittel 4.3). Å være interesserte, lydhøre og anerkjennende

voksne i møte med barns språkutvikling kan altså virke til å være den viktigste faktoren for den tidlige språkutviklingen ifølge hva våre informanter og Askland & Sataøen forteller. Informant 2 derimot fortalte at hen har fokus på de fysiske omgivelsene i barnehagen som utgangspunkt for språkutvikling (se kapittel 4.3). Informant 2 bruker flere av eksemplene som Høigård (2013, s. 239) skriver om (se kapittel 2.3.1). Disse språkstimulerende eksemplene som både Informant 2 og Høigård nevner er lesestole med sofa, bøker lett tilegnelig for barna, figurer på veggene og tegninger som innbyr til samtale.

På spørsmålet om informantene bruker hjelpemidler når de arbeider med barns språkutvikling fikk vi til svar at de bruker mye rim og regler, bildebøker med fokus på konkrete og samtale rundt bilder de har tatt i barnehagen (se kapittel 4.3). Høigård (2013, s. 244) nevner alle disse punktene når hun skriver om god og variert språkstimulering. Dette kan tyde på at våre informanter har gode holdninger når det kommer til å introdusere barna for språket. Informantene bruker gode og varierte aktiviteter som er knyttet til teori og som kan tilpasses alle barn i barnehagen. Informantene fortalte også at de har «snakkepakken», men at ikke alle bruker den like mye. Snakkepakken er et produkt som selges av en kommersiell leverandør og inneholder spill, gjenstander og bøker som brukes for å konkretisere innholdet i eventyr og fortellinger (se kapittel 2.3.1). Ut ifra det vi har hørt fra informantene kan det se ut som at våre informanter er flinke på å ta snakkepakkens utgangspunkt i konkrete og videreutvikle det til sitt eget. De bruker egne figurer og gjenstander under spontane fortellinger og eventyr og tilpasser utføringen ut fra hvor barna er i forhold til alder og utvikling.

Høigård (2013, s. 93) mener at rolleleken er den viktigste formen for lek i forhold til språkutviklingen. På spørsmålet om hvordan informantene bruker lek i språkutviklingen svarte de at de bruker mye rollelek med fokus på bruk av språket og at de voksne ofte er med inn i leken og støtter dem. Informant 2 fortalte også at de voksne finner frem kostymer og går inn i rollelek sammen med barna, dette stemmer overens med hva Høigård (2013, s. 239) mener er viktig for de fysiske omgivelsene da hun mener at utkledningstøy inviterer til lek (se kapittel 2.3.1). Kibsgaard (2018b, s. 59) mener at lette voksenstyrte leker er en arena hvor barn fort blir dratt inn i språklig kommunikasjon. Ut ifra det informantene forteller og hva Kibsgaard mener om voksenstyrte leker (se kapittel 2.3.2), kan det tenkes at det er godt for barna å ha støttende trygge voksne som anerkjenner deres språk og hjelper dem til å utvide vokabularet ved å sette ord på og beskrive det som skjer rundt dem. Høigård (2013, s. 100) nevner derimot at de voksne i barnehagen bør forsiktig hjelpe barn i rollelek. Det kan altså

være et poeng at de voksne må være bevisst på hvilken rolle de tar i rolleleken og passe på at de ikke tar over leken, da leken tilhører barna.

På spørsmålet om informantene har sett at barn med språkvansker faller utenfor i lek og samspill med andre barn i barnehagen svarte informantene at de helst ser det hos de større barna. Informant 2 fortalte om et barn som falt utenfor lek og samspill med andre barn på grunn av manglende språkferdigheter (se kapittel 4.3). Dette er veldig synd da Storli & Moser (2018, s. 77) hevder at språkutviklingen til barn er avhengig av at barn er i sosialt samspill hvor lek ofte er det som fører barn sammen, og barn lærer språk i tilknytning til det de gjør samspill med hverandre. Dersom barn sliter med å delta sosialt kan de gå glipp av språklig læring gjennom lek. Barn lærer altså språk av hverandre gjennom lek, men det er ikke like lett for alle barn å ta del i enkelte leker. Rollelek er helt avhengig av barnets språklige ferdigheter ifølge Høigård (2013, s. 99), og det kan være vanskelig for barn med språkvansker å delta i rollelek sammen med andre barn da barn med spesifikke språkvansker sliter med å forhandle og ta egne valg (Bele, 2008, s. 13). Det kan dermed tenkes at det er godt for barn med språkvansker at de voksne er med inn i leken og anerkjenner og støtter deres språk. Kibsgaard (2018a, s. 28) mener at dersom personalet bygger gode og trygge relasjoner med barna hvor de føler seg sett og får tro på egen mestring vil dette danne rom for utprøving og lek med språk. Dette passer til hva informantene svarte på spørsmålet om hvordan de forebygger at barn med språkvansker faller utenfor sosialt med andre barn, da de fortalte at de har fokus på å være der barna er og støtte dem i lek (se kapittel 4.3). Våre informanter har altså fokus på å være et støttende stillas (se kapittel 2.3.2) for de barna som faller utenfor lek på grunn av manglende språkferdigheter.

#### ***5.4 Barnehagelærerens fokus på tidlig innsats støtter barns språkutvikling***

Vi spurte informantene om hva de tenker når de hører begrepet tidlig innsats. Informant 2 sa blant annet «det er aldri for tidlig å sette i gang arbeidet mot språkvansker(...)» (se kapittel 4.4). Denne oppfatningen av tidlig innsats kan knyttes til Statpeds (2018a) definisjon som handler om å legge til rette for god språkutvikling og å forebygge utvikling av språkvansker tidlig i et barns liv. Informant 2 la altså vekt på hvor viktig det er å sette i gang tiltak tidlig ettersom at det kan være vanskelig for barnet med språkvansker å hente seg inn igjen dersom det henger langt bak de andre barna i sin språkutvikling (se kapittel 4.4). Denne oppfattelsen av tidlig innsats kan også knyttes til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40) hvor det står at barnehagen tidlig skal legge til rette for

de barna som trenger ekstra støtte. Alle våre informanter mente at tidlig innsats er viktig i arbeid med språkvansker i barnehagen. Dette stemmer overens med hva Statped (2018b) skriver om at språkvansker kan ha store konsekvenser for barna senere i livet og at det derfor er viktig å avdekke vanskene i barnehagealder for å sette i gang tiltak som fremmer god språkutvikling.

Å få hjelp fra andre instanser på et tidlig tidspunkt er derimot ikke så lett ifølge Informant 1. Informant 1 fortalte «føler ikke man kan ta skikkelig tak i det før barna er 3 år ettersom at vi ofte ikke får hjelp fra instanser før dette tidspunktet». Dette mener vi er litt synd da noen mener at 3 årsalderen er for sent å ta tak i en språkvanske. Statped (2018a) skriver som nevnt tidligere (se kapittel 2.4.2) at en viktig grunn til å kartlegge er at språkstimulering har best effekt når barna er mellom 1,5 og 3 år, da dette er den perioden i livet hvor barn lærer mest språk. Sett i lys av denne kunnskapen og det informantene har fortalt tidligere om at det er vanskelig å få hjelp før barna er i 3 årsalderen (se kapittel 4.4), kan det virke som at språkvanskene ikke blir tatt tak i den fasen i livet hvor barna lærer mest språk. Dette vil altså si at det er lettere for barn å hente seg inn igjen om det får hjelp før de blir 3 år, men våre informanter oppgir at de ikke opplever å få hjelp fra andre instanser før 3 årsalderen. Kan det være mangel på hjelp utenfra som gjør at barn med språkvansker får hjelp for sent og får vedvarende vansker og konsekvenser senere i livet? Eller kan det tenkes at barnehagelærere er sene med å reagere når de først legger merke til at et barn sliter med språket?

I Bele (2008, s. 23) står det at dersom barnehagen eller skolen oppdager at det foreligger vansker hos barn, skal en raskt sette i gang tiltak istedenfor å «vente å se», som har vært en utbredt holdning i skolevesenet. Våre holdninger til at språkvanskene vil gå over og kombinasjonen og av at det kan være vanskelig å få hjelp av andre instanser før barna er i 3 årsalderen, kan tyde på at barn med språkvansker i dag ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok. På spørsmålet om hvordan informantene fokuserer på tidlig innsats rettet mot språkvansker svarte de at alle ansatte har et felles ansvar for å observere barns utvikling. Som nevnt tidligere i kapittel 2.1 har alle som arbeider med barn et ansvar for å følge med på barnas språkutvikling (Høigård, 2013, s. 226). Det kan bety at våre informanter er bevisste på å diskutere alle barnas utvikling sammen med personalet og at de alle følger med på barnets språkutvikling.

Et annet spørsmål vi stilte informantene var hva de tror kan være konsekvensene dersom det ikke blir satt i gang tiltak mot språkvansker i tidlig alder. Da fortalte Informant 2 om et tilfelle

hvor et barn med språkvansker som ikke fikk hjelp i barnehagen, fikk vansker senere på skolen. Det dette barnet har opplevd kan knyttes til resultatene i forskningsprosjektet til Hagen, Melby-Lervåg og Lervåg (2017) (se kapittel 2.4.1). Der kommer det frem at barn med språkproblemer står i fare for å prestere dårlig i skolen, og slite i sosiale sammenhenger, samt at dette kan videre føre til at det blir vanskelig å finne arbeid og delta i samfunnet (Hagen, Melby-Lervåg, & Lervåg, 2017, s. 1139). Dette er altså en mulig konsekvens av at barnehagen ikke tar tak i språkvansker tidlig. Det kan bale på seg og føre til store vansker for barna senere i livet, både på skolen og sosialt. Dette kan også knyttes til Høigård (2013, s. 228) som mener at barn med uoppdagede språkvansker kan få vanskene feiltolket som generelle lærevansker, matematikkvansker eller lese- og skrivevansker fordi dette kan bli en konsekvens av at språkvanskene ikke har blitt kartlagt tidlig nok. Ifølge Bele (2008, s. 13) blir spesifikke språkvansker ofte omtalt som «the hidden problem», i og med at det ofte blir avdekket og kartlagt for sent. Det at barn feildiagnoseres på skolen for lærevansker er altså en mulig konsekvens dersom barnehagen ikke oppdager at barnet har språkvansker. Informant 1 hadde litt av den samme oppfatningen som Informant 2 om hva konsekvensene kan være dersom det ikke blir satt i gang tiltak tidlig. De konsekvensene informantene trekker frem (se kapittel 4.4) om at det påvirker barnets indre bilde og oppfatning av seg selv, hvordan de opptrer sosialt, senere problemer på skolen og at de kan slite i sosiale settinger, stemmer godt med det Høigård (2013, s. 227) sier om at språkvansker påvirker selvbilde, oppmerksomhet, læring og samspill og vil ofte hemme barnets utvikling både kognitivt, sosialt og emosjonelt.

Videre mener Statped (2018a) at barnehagelærere bør ha god kunnskap om vanlig språkutvikling for å identifisere språkvansker, samt kartlegge og tilpasse for barn med språkvansker. Da vi spurte om informantene bruker kartleggingsverktøy i arbeid med språkvansker, svarte alle at de bruker kartlegging og vanlig observasjon i arbeidet med å avdekke språkvansker. Informantene sa som nevnt tidligere (se kapittel 4.4) at de ikke liker å kartlegge alle barn, men at de ser på det som nødvendig dersom de mistenker at et barn har en språkvanske. Dette sier noe om at våre informanter er kritiske til sin bruk av kartleggingsverktøy, men anser det som et godt hjelpemiddel i arbeid med å avdekke språkvansker tidlig.

## **6.0 Oppsummering**

Vår problemstilling spør etter: «Hvordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen?». Vi har forsøkt å besvare problemstillingen ved bruk av

kvalitative intervju i tre forskjellige barnehager med tre utdannede barnehagelærere. De empiriske funnene fra intervjuene har vi drøftet i lys av relevant teori og egne tanker. Videre vil vi oppsummere og reflektere over valgene vi har tatt i oppgaven.

Resultatene fra intervjuene vi tok viser at barnehagelærere har fokus på hvordan de støtter språkutviklingen generelt for alle barn i arbeid med å forebygge språkvansker. Vi har kommet frem til at den daglige samtalen har stor betydning for språkutviklingen til alle barn i barnehagen. Våre informanter trekker frem mange språkstimulerende aktiviteter som de arbeider med hver eneste dag som er preget av lek og de bruker ulike hjelpemidler som snakkepakken, bildebøker, rim og regler og musikk for å arbeide med dette. Dette tenker vi at er viktig i barnehagen da dette kan bidra til at barn med språkvansker opplever glede av å være sammen med andre barn, og ikke blir dratt ut av barnegruppen for å øve seg på å lære språk. Videre mener vi at dette også kan bidra til at barn ubevisst lærer språk ettersom at metodene de bruker når de har fokus på språkstimulering stort sett foregår gjennom samtale og lek med ord og rytme.

Videre har vi funnet ut at de store variasjonene i barns utvikling kan være med på å bidra til at det er vanskelig å oppdage barn med språkvansker, da de kan virke til å ha en normal aldersadekvat utvikling. Som nevnt tidligere i drøftingen hadde ikke våre informanter så mye kunnskap om språkvansker, men fortalte at de hadde sett en del til språkvansker i barnehagen. Etter å ha lest teori og sett at barn har språkvansker i praksis, synes vi det er viktig at barnehagelærere har tilstrekkelig kunnskap om språkvansker for at de skal kunne oppdage og støtte de barna som har vedvarende språkvansker. Ut fra svarene vi fikk fra informantene og etter å ha lest teori har vi funnet ut at det kan det være vanskeligere å oppdage de barna som har problemer med forståelse enn de med klare vansker i uttalen.

Våre informanter har fortalt at de inkluderer hele personalet når det gjelder å observere barns språkutvikling, noe som også blir støttet av rammeplanen. Å være en språklig rollemodell som anerkjenner og responderer på barns språk er ut ifra det våre informanter forteller sett i lys av teori, en av de beste måtene å støtte språkutviklingen til barn med språkvansker. Våre informanter har fokus på å sette ord på og beskrive det som skjer i hverdagen, samt å være der barna er for å støtte dem i lek og ulike samspillsituasjoner slik at de ikke faller utenfor. Det at barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker gjennom å ha fokus på

egen språkbruk og at de er til stede i hverdagen og hjelper til å sette ord på ting og følelser tenker vi er viktig.

Informantene fortalte at de har fokus på tidlig innsats i arbeid med språkvansker, men opplever at det er vanskelig å få hjelp fra andre instanser før barna er i 3-årsalderen. Dette mener vi at er for sent tidsmessig å reagere med tiltak ettersom at barn lærer mest språk før de er 3 år. Kan det tenkes at barnehagelærere har en holdning om at barn bare er forsinket dersom de mistenker at det foreligger en språkvanske, og at barnehagelæreres manglende kunnskaper om språkvansker fører til at språkvansker ikke blir identifisert tidlig nok? Dette er ikke noe vi kan slå fast ettersom at vi bare har intervjuet tre barnehagelærere, men det er allikevel noen tanker vi sitter igjen med. Vi har kommet frem til at barn med språkvansker står i fare for å slite senere i livet dersom språkvanskene ikke blir tatt tak i tidlig nok. Vi tenker dermed at det er viktig at barnehagelærere har god kunnskap om barns normalutvikling og slik at de lettere kan oppdage, reagere, kartlegge og sette i gang tiltak tidlig dersom de mistenker at et barn har en språkvanske.

Når det gjelder valgene vi har tatt i denne forskningsprosessen er det en del ting vi kunne gjort annerledes. For å få bredere kunnskap om hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker kunne vi avgrenset temaet enda mer, og heller intervjuet flere informanter som har stor kunnskap om temaet. Vi kunne også intervjuet andre instanser som samarbeider med barnehagelærere om barns språkutvikling. Det å intervju barnehagelærere med generell kunnskap om språkvansker har allikevel vært med på å skape refleksjon og vist oss en mer realistisk side av hvordan barnehagelærere arbeider med språkvansker.

Barnehagelærere støtter kanskje barn med språkvansker best gjennom å legge til rette for ett barnehagetilbud som gjennom daglige språkstimulerende aktiviteter bidrar til at alle barn får en god innføring i språket.

## Bibliografi

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bele, I. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. V. Bele, *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (ss. 9-29). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: for bachelor og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, Vol. 58 (10.), ss. 1132-1140. Doi: 10.1111.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018a). Språktilegnelse og kjærlighet. I S. Kibsgaard, *Veier til språk i barnehagen* (ss. 19-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018b). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard, *Veier til språk i barnehagen* (ss. 46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>, 06.desember 2019.



- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvansker - generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele, *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (ss. 147-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NSD. (u.å). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/>, 29.november 2019.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2017, september 14). *Barnehagedekning før og nå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>, 05.desember 2019.
- Statped. (2017). Språkvansker og begrepsavklaring. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>, 01.desember 2019.
- Statped. (2018a, Februar 22). Tidleg innsats. Hentet fra <https://www.statped.no/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar---tidleg-innsats/>, 04.desember 2019.

Statped. (2018b, juni 28). Spesifikke språkvansker. Hentet fra:

<https://www.statped.no/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar/>, 01. desember 2019.

Storli, R., & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslåsing som kommunikasjon. I S. Kibsgaard, *Veier til språk i barnehagen* (ss. 76-89). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>, 04. desember 2019.

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Språk i barnehagen - mye mer enn bare prat*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>, 04. desember 2019.

Wang, M. V. (2015, oktober 07). *Språkvansker hos barn*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/fp/oppvekst-helsefremmende-tiltak/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>, 02. desember 2019.

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

### **Informasjon**

Vise til informasjonsskrivet og repetere:

- Forskningstema
- Anonymitet
- Taushetsplikt
- Frivillig

### **Problemstilling:**

«Hvordan støtter barnehagelærere barn med språkvansker i deres språkutvikling?»

### **Personalia:**

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken stilling har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som «pedagog» i barnehage?

### **Barns språkutvikling:**

1. Hvordan arbeider dere med språkutvikling i barnehagen?
2. Hvilke språkstimulerende aktiviteter driver dere med i barnehagen?

### **Hva er språkvansker:**

1. Har du tidligere erfaringer med språkvansker fra barnehagen?
2. Hva tenker du når du hører begrepet språkvansker?
3. Hva tenker du når du hører begrepet spesifikke språkvansker?
4. Ser du i praksis at språkvansker er et problem i barnehagen – hvis ja, hvordan?
5. I hvilke delsystemer av språket ser du at flest barn sliter mest? Er det en forskjell i hvilken del av språket barna sliter mest?

### **Barnehagelærerens rolle i arbeid med språkutvikling:**

1. Hva tenker du inngår i barnehagelærerens rolle når vi snakker om språkutvikling?
2. Hvordan legger dere opp til et godt språkmiljø i barnehagen?
3. Bruker dere noen hjelpemidler når dere arbeider med barns språkutvikling?  
(språkpakker)
4. Hvordan bruker dere lek i språkutviklingen?
5. Har du sett at barn med språkvansker faller utenfor sosialt samspill, vennskap og lek i barnehagen?
6. Hva gjør dere for å forebygge at barn med språkvansker faller utenfor det sosiale samspillet med andre barn?

### **Tidlig innsats for barn med språkvansker:**

1. Hva tenker du når du hører tidlig innsats?
2. Hvordan fokuserer dere på tidlig innsats rettet mot språkvansker?
3. Hva tror du konsekvensene kan være dersom det ikke blir satt i gang tiltak mot språkvansker i tidlig alder?
4. Bruker dere kartleggingsverktøy i arbeid med språkvansker i barnehagen? Hvis ja – hvordan bruker dere dem?

### **Avslutningsvis:**

Har du noe mer du ønsker å tilføye? Er det noe du ikke har fått sagt som du tenker kan være viktig i forbindelse til hvordan barnehagelærere kan støtte barn med språkvansker i deres språkutvikling?

## **Vedlegg 2: Informasjon til informantene**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

Vi er to studenter som går 3.året på barnehagelærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) og skriver nå vår bacheloroppgave. Problemstillingen i oppgaven vår er: «Hvordan støtter barnehagelærere språkutviklingen til barn med språkvansker?». For å finne data til oppgaven ønsker vi å utføre et kvalitativt forskningsintervju med barnehagelærere fra forskjellige barnehager med erfaring i temaet vi har valgt.

### **Bakgrunn og formål**

Vårt ønske og oppgavens formål er å finne ut hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barnehagebarn med språkvansker i barnehagen. Fokuset vi ønsker å ha er på de barna som har språkvansker som en sekundær vanske og de barna som har språkvansker uten påvist årsak, som har norsk som første språk. Vi ønsker dermed ikke å ha fokus på de barna som har språkvansker på grunn av at de har norsk som andre språk. Videre ønsker vi å se nærmere på hvordan barnehagelæreren tilrettelegger for at barn med språkvansker blir inkludert i vennskap, lek og sosialt samspill med andre barn.

### **Hva innebærer deltakelsen i studien?**

Deltakelsen i studien vil innebære et halvstrukturert individuelt intervju sammen med oss studenter. En av oss vil notere under intervjuet, mens den andre intervjuer. Vi vil ikke benytte oss av lydopptak. Intervjuet er anonymt og vi vil verken bruke navn på deg eller barnehage, alder eller andre personvernsopplysninger i oppgaven. Intervjuet vil vare i maks en time og vil foregå når det passer best for deg, enten det er i arbeidstid eller utenom arbeidstid. Vi ønsker også å bruke barnehagens lokale om dere tillater dette.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Hvis du blir med i intervjuet vil alle dataene som er samlet bli slettet etter at oppgaven er avsluttet og vurdert. Dersom oppgaven blir vurdert til karakter A eller B, kan oppgaven bli lagt ut på HVL sine nettsider. Du vil fortsatt være anonym.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du kunne tenke deg å være med i forskningsintervjuet, er det fint om du kan skrive under på vedlagt samtykkeerklæring og at du sender den til oss snarest. Du kan ta kontakt med oss på mail: [xxxxxx@stud.hvl.no](mailto:xxxxxx@stud.hvl.no) eller via mobiltelefon: [xxx xx xxx](tel:xxx xx xxx). Vi vil kontakte deg for nærmere avtale og du vil få tilsendt en intervjuguide med spørsmål på forhånd av intervjuet.

Med vennlig hilsen

Sivert Sjursen Ruud

Solveig Eline Mathiassen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om hvordan barnehagelærere støtter språkutviklingen til barn med språkvansker i barnehagen. Jeg er villig til å delta i forskningsintervjuet i denne studien, og jeg samtykker til at den innsamlende informasjonen inngår i analyser som danner en basis for denne oppgaven.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)