

BACHELOROPPGAVE

Inkludering av barn med språklige- og sosiale vansker i barnehagen.

«Hører du mine tanker? Ser du mine handlinger?»

Inclusion of children with language and social difficulties in kindergarten.

«Do you hear my thoughts? Do you see my actions?»

Gitte Midtbø, kandidatnummer 113

BLU3D-1006 Bacheloroppgave i Barnehagelærerutdanningen.

Høgskolen på Vestlandet.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI).

Veileder: Maria Kjosås Berge

06.01.2020

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.

Innhold

1.0	Innledning.....	3
1.1.	Problemstilling.....	3
2.0	Teori.....	4
2.1.	Viktigheten av språket.....	4
2.2.	Språkutvikling	4
2.3.	Sosial kompetanse.....	5
2.4.	Språkvansker	6
2.5.	Å fremme barns språkutvikling.....	8
2.6.	Hvordan jobbe med relasjoner.....	9
3.0	Metode	10
3.1.	Valg av metode.....	10
3.2.	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.....	11
3.3.	Valg av informanter	11
3.4.	Etiske retningslinjer	12
3.5.	Validitet og reliabilitet	12
4.0	Funn	13
4.1.	Forståelse av begrepet språkvansker	13
4.2.	Arbeid med språkutvikling og relasjoner.....	14
4.3.	Forståelse av sosialt samspill.....	15
4.4.	Arbeid med sosialt samspill i barnehagen.....	15
5.0	Drøfting og resultat av funn og teori.....	16
5.1.	Språkvansker	16
5.2.	Rikt språkmiljø	17
5.3.	Sosialt samspill og sosial kompetanse.....	18
5.4.	Herje og tumlelek som gjenstand for utvikling av språk og sosial kompetanse	20
6.0	Avslutning	20
	Referanser	22
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv.....	23
	Vedlegg 2 Intervjuguide.....	25

1.0 Innledning

Alle barn er ulike og unike, og som barnehagelærer må man forstå dette og møte barna i deres utviklingsrom. Man må ha kunnskap til å behandle alle barna likt, men på ulike måter, tilpasset hvert barn.

Når jeg begynte på barnehagelærerutdanningen jobbet jeg ikke i barnehage, mitt aller første møte med barnegruppen var praksis i første året. Noe av det første som slo meg var at man møter så mange ulike barn, med så ulike behov. Det er for eksempel barn som er stille, som ikke gjør så mye ut av seg for å få oppmerksomhet og barna som møter deg med løvebrøl om morgningen og forventer at du er med på leken med en gang. Jeg så at noen barn hadde ulik grad av sosial kompetanse, og de hadde ulik språkutvikling i forhold til alder. Barn som hadde et godt utviklet språk og god sosiale kompetanse, men også barn som ikke hadde mye verbal kommunikasjon og med mindre sosiale kompetanse. Noen barn falt utenfor leken. Disse barna hadde problemer med å komme inn i, opprettholde og bli værende i leken og ta kontakt med andre barn og noen inviterte stadig vekk andre barn med i lek.

Høigård (2013, s. 94) skriver at lek som foregår i en fantasiverden, som for eksempel rollelek, er avhengig av språket. Barn må derfor både kunne forstå og følge opp andre barns initiativ til rollelek og selv ta slike initiativ. Dette betyr at barn med lav språkutvikling kan ha problemer med å komme seg inn i lek med jevngamle, fordi barnet ikke har klart å uttrykke seg godt nok, og dermed kan være mer kroppslig enn verbale i sine uttrykk (Høigård, 2013, s. 94). Stangeland (2009, s.69) har skrevet en masteroppgave om sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos små barn. Resultatene hun kom frem til er at det i moderat tendens viser til en samvariasjon mellom språklig mestring og sosial fungering (Stangeland, 2009, s. 69). Rygvold (2012, s.332) viser til Hulme og Snowling 2009, som sier at mye tyder på at så mange som 50-90% av de som har språkvansker vil fortsette å ha dette gjennom hele barndommen (Rygvold, 2012, s. 332). Barn som har problemer med språkutvikling eller sosial kompetanse kan få problemer senere i livet, både på barneskolen, ungdomsskolen og senere i voksenlivet (Løge, 2011, s. 58). Mitt ønske er derfor å finne ut hvordan man kan jobbe for å få disse barna inkludert i barnegruppen. For om man får tatt tak i eventuelle problemer tidlig kan man minske sjansene for problemer senere i livet.

1.1. Problemstilling

Med denne oppgaven ønsker jeg å få en større forståelse for hva språklig utvikling og sosial kompetanse innebærer for barn i 2-3 årsalderen. Hva har tilknytningen mellom disse å si for utviklingen av språk og sosial kompetanse? Hvordan får man barn med språklige- og sosiale vansker inn i lek? Jeg velger også å se nærmere på barn i 2-3 årsalderen, dette for å begrense resultatene mine.

Disse spørsmålene leder meg til problemstillingen min som blir: *Hvordan inkluderer barnehagehagene barn i 2-3 årsalderen med språklige - og sosiale vansker med resten av barnegruppen.*

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorigrunnlaget for oppgaven. Problemstillingen spør etter hvordan barnehagelærere inkluderer barn i 2-3 årsalderen med språklige – og sosiale vansker med resten av barnegruppen. Da må man først vite noe om viktigheten av språket og hvordan barns språk «normalt» utvikles. Deretter vil jeg presentere ulike språkvansker og hva disse innebærer. Jeg vil også ta for meg *sosial kompetanse, og hvordan man kan fremme språkutvikling samt jobbe med relasjoner.*

2.1. Viktigheten av språket

Å være en del av en gruppe er noe av det mest essensielle i å være et menneske. Det ligger i menneskets natur å tilpasse seg en gruppe. Det er i denne gruppen man sosialiserer seg, og man blir en del av den kulturen og samfunnet man er født inn i (Askland, 2011, s. 83). Verktøy som språklig- og sosial kompetanse er viktig for å kunne bli en del av en gruppe. Språket er viktig for å gjøre seg forstått og forstå de menneskene vi er sammen med. Dette for å kunne uttrykke ønsker og behov, og samtidig vil utvikling av sosial kompetanse bidra til at barn blir rustet til å mestre utfordringer senere i livet (Ogden, 2015, s. 27). Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30) sier tydelig at personalet i barnehagen gjennom arbeid med kommunikasjon og språk skal bidra til at barna kan bruke språket sitt til å skape relasjoner, løse konflikter og delta i ulik lek. Man skal skape et variert språkmiljø, som gjør at barna kan oppleve glede med å kommunisere med andre og bruke språket sitt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Gjennom lek og samhandling utvikler barna språket sitt, og setter sitt eget preg på leken. Ved å ikke få ta del i leken i barnehagen får barnet ikke forbedret lekepotensialet sitt og heller ikke lære seg å lese signaler og kroppsspråk. Dette gjør igjen at barnet får lavere forutsetninger til å utvikle strategier som fungerer i et samspill, og samværskompetanse (Öhman, 2020, ss. 87-88).

Språkutviklingen vil være avhengig av miljøet rundt barnet og den språklige stimuleringen barnet får fra voksne rundt seg (Rygvdal, 2012, s. 324). Barn som blir lest for, eller som ser at foreldrene bruker bøker aktivt, får lettere en interesse for bøker og lesing. Holdninger og vaner fra foreldrene vil gå i arv til barna (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 52). Det finnes likevel rettesnor i hvor langt barna bør ha kommet for å holde utviklingen. Når det gjelder sosiale kompetanse og utvikling av denne kan det virke som om barn som tidlig blir avvist av andre barn kan være i risiko for å utvikle dårlig sosial kompetanse (Öhman, 2020, s. 88). Dermed er det viktig at disse barna får tidlig hjelp i regulering av følelser og hjelp med sin emosjonelle og sosiale utvikling. For å vite hvilke forventninger man kan ha til barns språkutvikling og utvikling av sosiale ferdigheter vil jeg nå se nærmere på dette.

2.2. Språkutvikling

Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen (2009, s. 13) deler språkutviklingen opp i ulike faser. Det er gjerne når barnet er rundt 12 måneder at det begynner å snakke. Barnet er nå i det som kalles

systemlæringsfasen. I denne perioden lærer barna det grunnleggende språkssystemet. I neste fase, fra cirka 1 til 3 årsalderen, lærer barna ord som er knyttet til handlinger og ting som de omgis med i dagliglivet. Dette henger sammen med at de voksne snakker med barna om det man ser, ting de gjør sammen, om objekter og personer. For eksempel vil voksne som er aktive fortellere inspirere barna til å fortelle (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 13). Språklæringen vil skje når barna inngår i et aktivt samspill, enten med andre barn eller voksne. Selve ordlæringen kan gå seint, og barna kan komme inn i en ordsamlerperiode rundt 1,5 til 2 årsalderen før de plutselig skyter fart (Høigård, 2013, ss. 136,233). I denne fasen vil barna normalt sett ikke sette sammen flere setninger til en fortelling, men heller lage små setninger som er forståelige. Et eksempel på dette er to-ordsyttringer som uttrykker forhold som «Der ball» eller «bamse vekk». Lyder kommer på plass, og det er normalt for barna å streve med for eksempel rulle-r, s-lyden, sj-lyden og tykk l-lyd. Dette er lyder som barna kan erstatte med t og d, for eksempel kan *kopp* bli til *topp*, og *gutt* blir til *dutt*. I denne perioden vil barna også begynne så smått med ordbøyning, unntakene står som regel igjen og man kan derfor høre barna si *syngte*, *håndene* og *gamlere* for å nevne noen (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 14). Videre vil barna komme inn i systemstabiliseringsfasen og denne inntreffer som regel i 4-6 årsalderen. Her vil barna forbedre og stabilisere kunnskapen de har fått innenfor alle delsystemene av språket. Ordforrådet og begrepsforståelsen vokser kraftig. Språkløydene som var problematiske i systemlæringsfasen kommer på plass, selv om s – lyden kan være vanskelig i tannfellingen (Espenakk, 2003, s. 100). Barna tar i bruk flere og flere funksjonsord og dermed mestrer de lengre og mer kompliserte setninger. Det vil alltid være ulikheter i utviklingen av språk kompetansen og dette kan ha sammenheng med at barna vokser opp i ulike språkmiljø. Som voksen kan man velge om man ønsker at måltidsituasjoner skal handle om å sitte pent og ikke tulle, eller om man skal bruke måltidet som en arena til å utforske samtale, diskusjoner og fortellinger. Ulikheter i utviklingen kan også henge sammen med både forsinket språkutvikling, eller ulike språk- og talevaner (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, ss. 8,14).

2.3. Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et overordnet begrep knytt til hvordan barn bruker sine sosiale ferdigheter. Dette handler om å kunne samhandle positivt med andre mennesker i ulike situasjoner, ved å for eksempel kunne ta kontakt med andre barn, ta initiativ til vennskap og lek, samt holde på vennskap (Drugli & Lekhal, 2018, s. 73). Rammeplan for barnehagen (2017, s.19) sier at sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne fungere godt sammen med andre. Sosial kompetanse omfatter ferdigheter, holdninger og kunnskaper som utvikles gjennom et sosialt samspill. Gjennom et samspill og en dialog skal barna støttes i blant annet å lytte, kommunisere, forstå og medvirke. Barna skal få god språkstimulering og få delta i aktiviteter som fremmer en helhetlig språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

I et samspill mellom barn og voksne er det viktig at den voksne toner seg inn på barnet. Dette vil si at den voksne møter barnets følelser og forstår barnets indre følelser, selv når disse ikke samsvarer med den ytre

atferd (Drugli & Lekhal, 2018, s. 65). Det er dette Stern kaller for inntoning (Askland, 2011, s. 32). Når små barn blir møtt med forståelse og god respons på sine følelser lærer de gradvis å regulere følelsene sine. Når barn blir møtt med glede på sine egne gledes følelser vil dette forsterke den positive følelsen til barnet. Ved å bli møtt med avvisning, irritasjon og sinne vil ikke barnet lære å regulere sine egne følelser og vil dermed kunne utvikle store atferdsproblemer (Drugli & Lekhal, 2018, s. 65). Som voksen vil man aldri kunne møte alle følelsene til barna, man vil oppleve at samspillet er preget av både inntoning, feil og reparasjoner. Dette fordi den voksne ikke kan være kontinuerlig tonet inn på barnet, men dersom man er god på å gjenoppta inntoning så vil barna lære at det er ikke farlig om man ikke blir sett eller forstått konstant, det stresset eller ubehaget, det vil gå over. Erfaringer som dette vil gjøre at barna tilegner seg en robusthet og selvregulering (Drugli & Lekhal, 2018, s. 65). Barnet må få mange slike erfaringer for at kvaliteten skal bli tatt opp og bli en del av barnets egen evne (Öhman, 2020, s. 15).

I nær sammenheng med sosial kompetanse finner vi emosjonell kompetanse, dette nevnes fordi barn som har god emosjonell kompetanse har tilegnet seg kunnskaper som gjør at de kan forstå sine egne og andres følelser. Når de har overvekt av positive følelser har de større grunnlag for å inngå i positive sosiale relasjoner, med både barn og voksne. Når barna har positive og gjensidige samspill med andre i oppveksten vil de utvikle de sosiale ferdighetene som gjør at de kan regulere følelser og atferd og tilpasse disse alt etter hvem de er med og hver enkelt situasjon (Drugli & Lekhal, 2018, ss. 65-66). I positive relasjoner og i lek lærer barna å samhandle med andre (Skram, 2016, s. 59).

Når vi nå vet litt om hvordan barns språkutvikling og sosial kompetanse normalt bør utvikles vil jeg gå videre til språkvansker.

2.4. Språkvansker

Rygvold (2012, s.326) definerer språkvansker som et kommunikasjonsproblem. Det vil si vansker med å produsere og / eller forstå språk. Dette kan knyttes til brudd i ett av de språklige komponentene; innhold, form eller bruk. Det kan også være i interaksjonen mellom disse. Språkvansker har mange forskjellige måter å arte seg på, men et barn med språkvansker har hovedsakelig problemer med å forstå og å gjøre seg forstått (Rygvold, 2012, s. 326).

Språkvansker kan deles inn i to underkategorier og disse er *generelle språkvansker* og *spesifikke språkvansker*. Definisjonen generelle språkvansker viser til vansker som omfatter svekkelser i flere funksjoner enn de språklige og er en konsekvens av eller assosiert med en annen diagnose eller funksjonshemning. Dette kan være utviklingshemning, hørselshemning eller ulike syndrom (Rygvold, 2012, s. 327). Spesifikke språkvansker, viser barnets primære problem. Det betyr at begrepet spesifikt innebærer en svakhet i en ferdighet, og at det er normal utvikling og mestring på andre utviklingsområder (Rygvold, 2012, s. 327). Når man sier at barnet har spesifikke språkvansker har man utelukket at barnet har andre

problemer som for eksempel nedsatt hørsel, nedsatt funksjon i taleapparatet eller andre dysfunksjoner. Høigård (2013, s. 223) klassifiserer vanskene og deler dem inn i fem områder. Dette er semantiske-, morfologiske-, syntaktiske-, fonologiske- og pragmatiske vansker. Barn som har semantiske vansker har problemer med å forstå innhold i det som blir sagt, og å selv gjøre seg forstått. De har vansker med å danne begreper og får dermed et lite ordforråd (Høigård, 2013, s. 223). Barn med morfologiske vansker har problemer med å forstå at ordbøyning kan endre meningen av ordet. For eksempel at -er i hunder betyr at det er mer enn en hund (Høigård, 2013, s. 224). Ved syntaktiske vansker har barn problemer med grammatikk og bøyning av verb og forstår ikke setningens betydning når de bygges opp på ulike måter. Fonologiske vansker viser seg ved at barna ikke bruker de språklydene som er forventet. Språklyder kan bli erstattet og istedenfor å si «en gang til» kan de si «en dann tinn». Problemet er ikke at barnet har vansker med å artikulere språklyder, men å oppfatte at språklydene, fonemer, bidrar til å formidle mening (Rygvd, 2012, s. 331). Pragmatikk er læren om hvordan språket skal brukes, og kan vises ved at måten språket brukes på blir påvirket. Noen barn kan oppfattes som vanskelig å snakke med fordi de tar lite språklig initiativ, tar opp nye uventede samtaleemner, eller for eksempel at de ikke svarer på språklige henvendelser (Rygvd, 2012, s. 331).

Rygvd, (2012, s. 332) sier at barn med spesifikke språkvansker sier sitt første ord senere enn det som er vanlig. De begynner også senere enn forventet med å sette sammen ord til ytringer. Når barn utvikler språket og det blir mer komplekst, vil barna være mindre avhengig av hjelp fra en voksen. Stangeland (2009) fant i sin forskning at det er en moderat sammenheng mellom språk og sosial fungering hos barn rundt 2,9 år. Hun skriver videre at språket henger sammen med kognitiv og sosial utvikling (Stangeland, 2009, s. 60). Dette finner vi igjen hos Høigård (2013, s.227) som skriver at språkvansker kan være hemmende for barnets utvikling, og at språk og talevansker påvirker selvbildet, læring, oppmerksomhet og samspill med andre. Barna kan være rastløse, aggressive og avhengige av mor. Denne avhengigheten og atferden kan henge sammen med frustrasjon over å ikke klare å kommunisere tanker, behov og følelser. Videre i fremtiden kan dette føre til at barn får problemer på skolen (Høigård, 2013, ss. 227-228).

Det finnes noen kartleggingsverktøy som kan brukes for å kartlegge om et barn har språkvansker. Ett av disse er TRAS. Her vil man få registrert om barnet har utviklet en ferdighet, er på vei til å utvikle denne eller om barnet ikke enda har begynt. TRAS gir også gode muligheter til å vurdere utviklingen i forhold til hva som er forventet ut ifra alderstrinnet (Horn, Espenakk, & Wagner, 2003, s. 15).

Når vi nå vet at både det kognitive og det sosiale blir påvirket av språket, er det naturlig å se på hvordan man kan videreutvikle det språket barnet allerede har.

2.5. Å fremme barns språkutvikling

I Rammeplan for barnehagen (2017, s.30) under fagområde for kommunikasjon, språk og tekst, står det at barnehagen skal bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse. Gjennom dette arbeidet skal barna blant annet få møte et mangfold av eventyr, fortellinger, samt leke og eksperimentere med rim, rytme og lyder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Det fremheves at voksne må legge til rette for at barna får ta del i språklige aktiviteter. Det må også legges til rette for at alle får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som et kommunikasjonsmiddel, som et redskap for å uttrykke sine meninger, følelser og egne tanker (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Personalet må se omsorg og lek, danning og læring samt språklæring i en sammenheng. Språk og samhandling må sees i en sammenheng. I hverdagen finnes det utallige hverdagssituasjoner hvor barna kan bruke språket aktivt. I disse situasjonene må personalet legge til rette for språklig samhandling mellom barn-voksen og barn-barn. De voksne må også være språkmodeller for barna, og konkretisere og visualisere nye ord ved å bruke konkreta, stemme, bilde, mimikk, tegn og kroppsspråk. Når de voksne bruker kjente og nye ord for barna i naturlige sammenhenger vil barna ta de til seg, og ved erfaringer vil de bruke ordene selv (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 28). I disse samtaler er det viktig at alle barn får være aktive. Dette innebærer at alle må inkluderes i samtalen slik at det blir et samspill og ikke bare en samtale mellom et barn og den voksne (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 26). Det er i samtaler med voksne at barna vil bli bevisste hvilken form språket har. Når barnet sier: «Mamma bin!», svarer den voksne med fullstendig setning: «Ja der er mamma sin bil.» Slik blir språket utvidet, og barnet møter formen på språket slik det selv skal bruke det etter hvert. Dette er en god måte å sikre at barna møter språket i den formen de strekker seg etter. Om man i stedet hadde rettet på barnet kan man risikere at barnet ikke synes det er morsomt å være med i samtaler, og det vil heller ikke motivere til å lære mer språk (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 26). Utviklingspsykologen Bruner (1972) understreker at de voksne har en evne til å tilpasse seg, noe som igjen gir barna en mulighet til å bidra og føre an i samtalen, og dialogene som skjer mellom barn og voksne er et samarbeid. Han kaller denne hjelpen for støttende stilas. Samtalene mellom den voksne og barnet blir dermed en form for samspillsbasert læring som utvikler barnets sosiale og språklige potensiale (Færevaa, 2003, s. 48).

Høigård (2013, s. 232) trekker også frem bruk av musiske aktiviteter i språkarbeidet. Barn blir fengst av musiske aktiviteter, og ved å bruke rim og regler, gjerne med bevegelse, kan alle barn bli inkludert i gleden av rytme, bevegelse og ord. I slike språklige aktiviteter finner man både bokstavrim, enderim, klang, rytme og gjentakelser. Man finner også lek med ord. Disse trekkene er knyttet opp til språkets uttrykkside og kan gi både sanselige opplevelser og estetiske opplevelser av språket. Språklek som dette gir uttrykk for språklig overskudd og glede (Høigård, 2013, ss. 232-233).

Både samtaler og musiske aktiviteter er gode redskaper i språkutviklingen, men den kroppslige non-verbale kommunikasjonen, som herje og tumlelek og herming er en kommunikasjonsform på et førspråklig nivå

(Høigård, 2013, s. 92). Høigård (2013, s.92) viser til Gunnvor Løkkens arbeid om 1-2 åringers sosiale omgang i barnehagen. Hvordan de kommuniserer med hverandre og hvordan barna gjennom kroppslig kommunikasjon etablerer vennskap, et fellesskap, lekerutiner, kultur eller en velkomstseremoni (Høigård, 2013, s. 92). I det kroppslige finner man også imitasjon og herming. Små barn som hermer og imiterer hverandres bevegelser får samspillet til å fungere før det verbale språket er på plass (Drugli & Lekhal, 2018, s. 77).

Det finnes mange læringsteorier om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. I denne sammenhengen er det relevant å inkludere blant annet forskerne Dewey og Piaget. John Dewey er opphavsmannen til «learning by doing, and reflection», og Piaget var av den oppfatning at man lærte gjennom konkrete erfaringer, handling og ved å være aktive (Skram, 2016, ss. 31,85). Papert (1993) videreførte disse tankene og sier at det viktigste man kan gjøre, er å lære barn strategier for læring. Barna må få opplevelser, erfaringer og muligheter til å reflektere og arbeide gjennom lek og andre aktiviteter (Skram, 2016, s. 71).

Etter å ha sett på hvordan man kan jobbe med språkutviklingen, vil jeg videre se på hvordan man kan jobbe med relasjoner med barna.

2.6. Hvordan jobbe med relasjoner

Et av de viktigste fundamentene i små barns utviklingsprosess er gode relasjoner. Gode erfaringer gjør at barna bygger en kapasitet til å takle frustrasjon og motgang senere i livet. Barns trygghet og trivsel vil også fremmes, noe som igjen er med på å bygge opp robusthet og motstandskraft (Drugli & Lekhal, 2018, s. 51). Tidligere nevnte jeg inntoning og dette er igjen viktig når man skal bygge relasjoner med barn. Ved å gi barnet gode trøsteopplevelser når det er vanskelig å regulere følelsene fremmes tilknytningen med barnet. Trøsten barnet får regulerer ned de følelsene barnet har slik at det kan ta del i lek og samspill igjen. Askland (2011, s. 19) skriver at når barnet opplever at det blir forstått og akseptert, vil det få erfaringer som gir grunnlag for at det selv utvikler en evne til empati, omsorg og toleranse (Askland, 2011, s. 19). Bowlby (1969) kaller dette en indre modell, som vil si den oppfatningen barnet har av seg selv og omsorgspersonen. Dette er selvopplevelsen som barnet utvikler og den er med på å styre forventningene barnet får til seg selv og omgivelsene (Skram, 2016, s. 29). I samspillet med barnet er det viktig å huske på at selv om alle barn har et grunnleggende kontaktbehov så krever og viser barn ulike typer av kontakt. Noen er tilbakeholdene og andre hopper rett på deg og krever deg med en gang (Askland, 2011, s. 27). Dette viser seg også igjen ved sosialt samspill mellom barna. Barn både samhandler og forholder seg til jevnaldrende barn på ulike måter, men de er nødt til å ha en aktiv samhandling for å bli akseptert og for å utvikle vennskap (Ogden, 2015, s. 64). Barna lærer dette gjennom kontakt med voksne. Ved å bekrefte både de fysiske og verbale ytringene barna kommer med lytter vi til barna (Askland, 2011, s. 27). Når barna enda ikke har det verbale språket på plass, må pedagogene ikke bare tolke non-verbale signalene, men den

totale kommunikasjonen. Dette vil si både ansiktsuttrykk, muskelspenning, stemmeleie og hvor retningen for oppmerksomheten er. Her må man prøve seg frem, og handlingen kan føre til enten avspenning, latter eller dersom man har tolket signalene feil, kan man få skrik (Askland, 2011, s. 32). I arbeid med barn og kontaktknytting er det viktig at den som søker kontakt viser en genuin interesse for å skape et forhold. I dette ligger det en positiv forutsetning om at man ønsker å bli kjent med noen. Som voksen har man mye erfaring og kunnskap i møtet med et barn som så vidt har begynt å samle kunnskap og erfaring. Den voksne må ta barnets perspektiv, og møte barnet gjennom en anerkjennende væremåte. Å ha en anerkjennende væremåte vil hjelpe barnet til å utvikle selvbildet og selvstendigheten sin (Askland, 2011, ss. 36-37). Askland (2011, s. 38) referer til Bae som sier at anerkjennelser ikke er en teknikk, men et grunnlag for tolkning, refleksjon og det å forstå sin egen væremåte. Å ha en anerkjennende væremåte vil si at vi prøver å forstå den andre personen ut fra dens forutsetninger, og å få tak i den meningen som gis i kommunikasjonen. Ikke bare den verbale, men all form for kommunikasjon, også den non-verbale. Pedagoger må også være selvreflektert og avgrense seg. Man må kunne skille mellom hva som er sine egne behov, motiv, og hva som er barnets opplevelser. Dette er noe man stadig må reflektere over da blir skapt en ny relasjon for hvert barn du som pedagog møter, og det krever en helt ny måte å samhandle på (Askland, 2011, s. 38).

3.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg ta for meg valg av metode og si litt om intervju som en kvalitativ metode. Jeg vil si noe om utvalgsriterier for intervjuobjektene. Metoden man bruker hjelper oss i å samle inn data som trengs til undersøkelsen man ønsker å gjøre.

3.1. Valg av metode.

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, og dette har bakgrunn i problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven. Hvor den kvantitative metoden går ut på å samle inn data i form av målbare enheter gir den kvalitative metoden meg mulighet til fange opp det særegne, og lar meg gå i dybden av erfaringer hos intervjuobjektene mine (Dalland, 2017, ss. 52-53). Med kvalitativ metode får jeg et innblikk i intervjuobjektens egen forståelse av sin rolle i forhold til hvordan de jobber for å inkludere barn med språklige og sosiale vansker med resten av barnegruppen. En av årsakene til at jeg valgte å bruke kvalitativ metode er at jeg ønsker å få frem pedagogenes erfaringer om det å inkludere barn som har språklige- og sosiale vansker med resten av barnegruppen. Da er det den tause kunnskapen jeg ønsker å komme i dybden på. Er det bevist eller ubevist, de handlingene vi gjør? Den kvalitative metoden tar sikte på å få frem meninger og opplevelser. Disse lar seg ikke tallfeste slik som en kvantitativ metode som for eksempel spørreundersøkelser. Kjentegn ved kvalitative metoder er blant annet helhet, et jeg-du-forhold, det særegne og fleksibilitet. Kvalitative metoder er ikke *en* fast metode, men den gir oss muligheten til å gå i dybden og få frem det som er spesielt ved ulike fenomen (Dalland, 2017, ss. 53-54). Jeg

skal se på ulike relasjoner mellom barn og voksne, derfor er kvalitative intervju fordelaktig å bruke i denne studien.

3.2. Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden min (Vedlegg 1) inneholder flest åpne spørsmål, dette fordi jeg ønsker intervjuobjektets erfaringer og meninger. Jeg ønsker ikke å påvirke til intervjupersonene sine svar og fokuserte på å formulere åpne og nøytrale svar. Jeg ønsket at det skulle kjennes ut som en mer vanlig samtale enn en utspørring, derfor la jeg vekt på å ha så mange åpne spørsmål som mulig samtidig. Intervjuguiden inneholder også noen spørsmål som var litt mer lukket. Disse gjorde det lettere å sammenlikne med andre svar og lette arbeidet med å kode svarene jeg fikk. Når man har åpne spørsmål er det viktig at man følger godt med på svarene intervjuobjektet kommer med slik at man kan utfordre til dypere svar, med mer uttømmende spørsmål (Dalland, 2017, s. 68). Et eksempel hvor jeg kom med et oppfølgingsspørsmål var på spørsmålet om kartleggingsverktøy, da den ene informanten ikke gav tydelige svar på hvorfor *Alle med skjema* var så god å bruke. Da fikk jeg god forklaring på hvorfor denne var å foretrekke fremfor andre som ble nevnt.

I forkant av intervjurunden gjennomførte jeg en pilotering av intervjuguiden. Dette var for å teste spørsmålene og formuleringen av disse. Jeg ville finne ut om jeg fikk svar på de temaene jeg ønsket og om noen av spørsmålene var unødvendige. Jeg fikk også testet meg selv som intervjuer og fikk også se viktigheten av å stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg spurte en kollega om hun kunne tenke seg å stille opp. Grunnen til at jeg spurte henne er at jeg tenkte det kunne være godt med trygge rammer for meg når jeg skulle prøve meg på mitt første intervju. I tillegg så visste jeg at tilbakemeldingen jeg fikk på spørsmålene ville være ærlige. På denne måten kunne jeg reflektere over de spørsmålene som jeg oppdaget ga like svar.

3.3. Valg av informanter

Når man skal velge intervjupersoner så er det viktig å vite hva man ønsker å vite noe mer om. Jeg valgte å sette noen kriterier når jeg skulle se etter intervjupersoner. Oppgaven min spør etter hvordan barnehagene jobber for å inkludere barn i 2-3 årsalderen med språklige- og sosiale vansker med resten av barnegruppen. Derfor ser jeg etter barnehagepedagoger. Intervjupersonene må også ha kunnskap og erfaring med barn i 2-3 årsalderen. Dette kalles strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 74). Valg av barnehager er helt tilfeldig, og jeg har ikke gått inn for å sjekke om noen av barnehagene har uttrykt et spesielt fokus på sosial kompetanse eller språkutvikling. For å søke etter intervjupersoner valgte jeg å ta kontakt med styrere i ulike barnehager. Styrerne fikk også tilsendt informasjonsskrivet (Vedlegg2) på e-post og dette ble videresendt til de aktuelle kandidatene. Dette gir også intervjupersonen en mulighet til å tenke seg om og de står friere til å takke nei enn om de hadde blitt kontaktet direkte (Dalland, 2017, ss. 74-75). Intervjuobjektene mine

består av to barnehagelærere og en barnevernspedagog med ekstra utdanning som alle jobber som pedagoger i barnehagen. Informantene vil bli referert til som *PL1*, *PL2* og *PL3* denne oppgaven.

3.4. Etiske retningslinjer

For å få til et godt intervju må intervjuobjektet og jeg som student ha tillitt til hverandre. Tillitt blir gitt når intervjuobjektene opplever at de blir godt ivaretatt av forskeren, og de opplever at de kan bidra med viktig informasjon til forskningsarbeidet. Derfor må man kjenne til de etiske forpliktelsene. Disse omfatter alt arbeidet, fra planlegging til ferdig fremstilling av resultatene i et prosjekt (Dalland, 2017, s. 235). I min oppgave vil jeg anonymisere intervjuobjektene. Dette vil si at ingen av mine informanter vil kunne bli identifisert, hverken indirekte, direkte eller gjennom navnelister. Dersom man skal lagre personopplysninger må man melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata [NSD] som eventuelt skal godkjenne dette. Intervjuene ble tatt opp digitalt og jeg tok noen notater. Etter transkriberingen ble opptakene slettet. Transkriberingen blir slettet etter godkjent oppgave (Dalland, 2017, s. 239). Etter å ha sjekket opp med NSD sine nettsider behøver jeg ikke å sende inn søknad i forkant at intervjurundene (Norsk senter for forskningsdata, 2020).

Når jeg tok kontakt med styrerne sendte jeg som tidligere nevnt med et informasjonsskriv til aktuelle intervjuobjekt (Vedlegg 2). Denne inneholdt informasjon om hvem jeg er, hva slags type oppgave jeg skulle skrive, og litt om tema og problemstilling. Det var også informert om at intervjupersonens anonymitet ville bli ivaretatt. Skrivet informerte også om at jeg har taushetsplikt og at informanten kan trekke seg når han vil uten grunn. Fordi jeg ønsker å anonymisere informantene så mye som mulig velger jeg videre å sitere dem med det kjønnsnøytrale «hen» istedenfor «han» eller «hun»

3.5. Validitet og reliabilitet

I dette kapittelet vil jeg reflektere over styrker og svakheter ved validitet (relevans og gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Validitet handler om relevans og gyldighet i oppgaven og det som skal undersøkes (Dalland, 2017, s. 40). Det var viktig for meg å vite at intervjuobjektene hadde relevant erfaring i forhold til problemstillingen min, men også at spørsmålene jeg stilte gav svar på det som faktisk var problemstillingen min. Dette er også en av punktene Dalland (2017, s. 60) setter som krav til datainnsamling (Dalland, 2017, s. 60)

Reliabiliteten handler om hvorvidt arbeidet man presenterer er til å stole på og at målingene må utføres korrekt. Eventuelle feilmarginer må angis (Dalland, 2017, ss. 40,55). Jeg har forsøkt å tydeliggjøre de data og metoder jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Jeg valgte bevisst å ikke sende spørsmålsguiden til intervjuobjektene. Dette fordi jeg ønsket å få tak i de spontane svarene, og ved å sende denne på forhånd kunne en risikere at intervjuobjektene leste seg opp på temaene og dermed svarte det de trodde jeg ønsket å høre. Jeg følte at informantene var ærlige i svarene sine. De kom med gode eksempler og utfyllende svar.

Dette kunne i så fall ha vært med på å påvirke både validitet og reliabiliteten. Svarene som kommer frem i denne oppgaven kan ikke sees på som en generell fremstilling for alle barnehager da resultatene bygger på tre pedagogers subjektive oppfatninger.

Når man utfører et intervju, kan det ligge en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Grunnen til dette er at spørsmål kan bli oppfattet på ulike måter, forstår informanten spørsmålet, samtidig kan jeg som forsker mistolke svaret til informanten. Om man har dårlig lyd på eventuelle opptak og derfor får problemer i transkriberingen kan meningsinnholdet endres ved renskrivning, og dermed gi redusert pålitelighet (Dalland, 2017, s. 60). Andre feilkilder kan være at jeg kan ha gitt responser som påvirker informanten, eller glemte å stille oppfølgingsspørsmål til noe jeg senere har tenkt er uklart. For å hindre dette gav jeg under intervjuet beskjed om at informanten kunne spørre dersom det var noe som var uklart i spørsmålene, og selv så kom jeg med oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg følte trengte utdyping.

4.0 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra intervjuene som er gjennomført. Det er disse funnene som vil bli et utgangspunkt for videre drøfting. Jeg vil presentere både likheter og ulikheter. Jeg vil trekke frem det jeg ser på som interessant for problemstillingen: «Hvordan inkluderer barnehagene barn i 2-3 årsalderen med språklige - og sosiale vansker med resten av barnegruppen», gjennom sitater fra informantene. Jeg har delt analysen inn i disse kategoriene; forståelse av begrepet språkvansker, arbeid med språkutvikling og relasjoner, forståelse av sosialt samspill og arbeid med sosialt samspill i barnehagen.

4.1. Forståelse av begrepet språkvansker

Det er en felles forståelse om at begrepet språkvansker er veldig vidt. PL3 stilte spørsmål om «Når er det språkvansker, og når er det ikke?» Barna er så ulike, og man ser store forskjeller både blant barna og det som er «normalen». PL3 definerer begrepet ved at barnet ikke henger med i det daglige som skjer på avdelingen. Når barnet ikke får frem det de ønsker å si, og dermed blir stående litt på sidelinjen.

PL2 drar frem litt flere eksempler på hva hen ser på som språkvansker. Hen sier at det kan være de stille barna, som bare ser og observerer. Barna som strever med å sette ord på ting, men som har lyder. PL2 presiserer at man må møte barnet der hvor de er i utviklingen sin. PL1 trekker frem at man må vite noe om rammene rundt barnet. Både PL1 og PL2 nevner at man må vite litt om barnet kommer fra et hjem hvor lesing, bøker og sang er prioritert. Eller kommer det fra en familie hvor dette ikke står i sentrum? PL1 sier at det er ikke det ene eller det andre som er riktig, men det er viktig i forhold til arbeidet rundt barnet når det er i barnehagen. PL1 forteller også at hen ser på begrepet språkvansker som et paraplybegrep for alle vansker som har med språk og kommunikasjon å gjøre. Enten spesifikke språkvansker, uttalevansker, utelukking av lyder, grammatiske utfordringer, eller forsinket språkutvikling.

4.2. Arbeid med språkutvikling og relasjoner

Alle informantene hadde gode eksempler på hvordan de jobbet med språkutvikling i barnehagen sin. De snakker om å bade barna i språk gjennom dagen, både i hverdagsøyeblikkene, men også i de mer formelle aktivitetene. Å ha fokus på å rose barnet for de ordene som kommer, selv om de ikke er ordrette. PL1 har et godt eksempel på dette og forteller en situasjon i barnehagen. Barnet sier; «Mamma ovlo» sier barnet, «Ja der er mamma sin Volvo.» sier pedagogen. Gjenta det barnet sier, gi barnet løsningen, uten å rette på det som blir sagt presiserer PL1. Ved å bade barnet i språk så tenker man språk i alle situasjoner. PL2 trekker frem all språktreningen man finner i bøker, ved hjelp av sanger, konkrete, måltid, stellesituasjoner og påkledning og sier;

Dette med at vi setter ord på alt vi gjør, alt fra enkle ting. Nå skal vi gå på badet, nå skal vi bytte bleie. I stellesituasjoner finner vi masse språk. Du har blikkontakt, du ha det sosiale samspillet der du kan prate om en del ting. Igjen er jeg glad i musikk, så vi prater litt, vi synger og ser på ting. Dette med at vi som jobber på avdelingen er bevist hvor viktig det er at vi setter ord på ting.

Alle informantene sier at de ofte ser at barn som har lavere verbale språkkunnskaper faller utenfor i lek, at de trenger hjelp fra en voksen til å komme inn i lek og bli værende der. PL3 nevner at 2-3 åringene er utviklingsmessig på vei inn i rolleleken. Når man har verbalt språk kan man være med og utvikle leken, gi den nye element og sørge for at leken går fremover. Da må man være nære voksne og passe på at den som har litt lavere språkutvikling ikke får roller hvor det innbyr til lite språk. Det må legges til rette for at barna får bruke språket de har i leken. «I noen tilfeller har barnet stor forståelse selv om det verbale språket ikke er på plass» sier PL2 og nevner at barn kan vite hva melk er, og at det i en rollelek kanskje ikke kan uttale ordet, men kan finne et objekt som representerer melk. «Vi må være rollemodeller» sier PL2. Dette bekrefter PL3, og drar frem benevnning, altså snakke om det man gjør og ser. Gjøre det så enkelt som mulig. Ikke snakk i lange setninger, men korte, konsise beskjeder.

Informantene trekker også frem mindre grupper i arbeidet med språk. PL3 forteller at de ofte bruker samlingsstunden til å ha fokus på språkaktiviteter, ved for eksempel å synge, bruke rim og regler. «Som voksne modeller må vi tørre å være energiske sammen med barna. Hva skjer med et barn om du er helt monoton? Om du ikke har noe mimikk i ansiktet?» sier PL2, og fortsetter «Jo de blir helt passive. Vi må bruke hele oss, selv om ikke alle kjenner at det er helt naturlig, men det bør det være». PL2 legger også vekt på at i arbeidet med å skape relasjoner, så er det viktig å begynne i det små, med et barn, og nærme deg sakte, men sikkert. Når relasjonen er etablert kan man utvide til flere barn, og på denne måten inkludere barnet i barnegruppen. Når jeg spør om pedagogene har noen tanker for gruppene man setter sammen svarer PL1 at de forsøker å sette sammen barn som trives godt sammen, og som liker å leke de samme lekene. På den måten blir det lagt godt til rette for god lek. PL3 forteller at de velger å sette sammen flere

av barna som har utfordringer, men at de også kan ta med barn som er gode språkmodeller. En annen viktig ting er at barna er trygge på hverandre. Utrygge barn skaper stille barn. Barn som språkmodeller stiller PL2 seg også bak, og forteller at dersom man har barn som snakker mye og ikke slipper andre til, kan man få en motsatt effekt. PL2 forteller videre «Noen ganger har jeg sett at det å sette to barn som er mer jevne sammen, kan gjøre at språket kommer enda mer». Informantene trekker frem at det er i de mindre gruppene man kan jobbe med relasjoner mellom voksne-barn eller barn-barn og at man oppretter en relasjon med barnet som kan bygges på videre.

Et verktøy som dukket opp hos alle informantene i arbeidet med å dokumentere og kartlegge eventuelle språklige og sosiale vansker er TRAS og Alle med skjema. Informantene er enige i at dette er gode verktøy å bruke.

4.3. Forståelse av sosialt samspill

Alle tre informantene var enige om at begrepet sosialt samspill var veldig stort. Det var ikke noen som kom med en spesifikk begrepsforklaring på hva det var. Det de derimot alle var enige om var at om det skulle være et sosialt samspill, måtte det være minst to personer involvert.

PL1 drar frem at det ville være litt avhengig av alderen, hva man så på som sosialt samspill. Hos 2-3 åringene kan man tenke både lyd og kropp som en del av det å være sosiale. Hen snakker om hvordan blikk kan skape felleskap og sier «Det å herme etter hverandre. Det å speile hverandre. Når en begynner å hoppe og springe i sofaen, så begynner den andre å hoppe og springe i sofaen. At de ser på hverandre, med blikk og latter».

PL2 og PL3 legger noe av det samme i begrepet, barna gjør en aktivitet sammen, både verbalt og non-verbalt. At de viser handling og interesse for hverandre.

4.4. Arbeid med sosialt samspill i barnehagen.

På spørsmål om hvordan de jobbet med sosialt samspill i barnehagen svarte PL2; «Åh, det gjør vi.. fra vi begynner, til vi går hjem». Dette mener hen er fordi man kan finne samspill i flere aktiviteter i barnehagen, både de formelle og de uformelle. Hen forteller om eksempler som måltidsituasjon, påkledning, i lek eller andre pedagogiske aktiviteter som gjennomføres i barnehagen. Videre ser PL2 at i enkelte situasjoner må de voksne, barnehagelærere, assistenter og pedagogiske ledere inn og hjelpe barna i leken. Hen er veldig opptatt av at man må bruke tid til å skape relasjoner til barna, man kan «ikke bare gå i gang og starte en prosess med barnet. Du er nødt til å få den relasjonen. Vi sier vi må tone oss inn på barnet». Det er når barnet er trygt og kjenner på at relasjonen er god at man kan jobbe videre med utfordringene. PL2 setter seg selv som eksempel og sier;

Jeg er litt energisk, og det er ikke alltid den rette måten. Jeg må forandre meg om det er et barn som er veldig forsiktig, da er det ikke hjelp i at jeg er energisk. Da må jeg møte barnet med å være litt rolig. Dette viser godt hva PL2 mener med å tone seg inn på barna og møte dem i deres utviklingssone.

PL3 setter fokuset på grupper for eksempel 3-4 barn, og viktigheten av å ikke være alle barna hele tiden. Det gjør at de får mer tid til å se enkeltbarnet. Det gjør det også lettere å kunne være gode rollemodeller. Det som er en viktig del av arbeidet med både det sosiale og det språklige. I barnehagen til PL1 bruker de også mye grupper, og de har en god del herjelek, både ute og inne. Grunnen til dette er som hen sier «Vi ser ofte at de som kommer til kort, spesielt med den sosiale leken, at det er enklere for dem når man herjer». Dette henger sammen med at barn i 2-3 årsalderen fremdeles er ganske kroppslige. Hen sier; «Man kan klatre uten det verbale, ta tur uten at det krever mye sosialt samspill med de andre.» Til slutt trekker PL1 også frem bruken av rytmeinstrumenter. Det kan gjøre det lettere for enkelte barn som ikke har så mye sosial kompetanse. Dette forklares med at når man bruker musikk og instrumenter trenger man ikke verbalt språk, det er mer blikk. Dette ser de igjen i herjeleken, hvor det ikke kreves så mye sosialt samspill for å ta tur, klatre og hoppe, men det gjør at barnet får en følelse av å være en del av gruppen.

5.0 Drøfting og resultat av funn og teori.

I dette kapitlet vil jeg drøfte noen av de empiriske funnene fra kapittel 4 i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Utgangspunktet for drøftingen vil være problemstillingen min «Hvordan inkluderer barnehagehagene barn i 2-3 årsalderen med språklige - og sosiale vansker med resten av barnegruppen». Jeg vil gå gjennom språkvansker, rikt språkmiljø, sosialt samspill og å jobbe med utviklingen av sosial kompetanse, og til slutt vil jeg drøfte hvordan herje og tumlelek kan være gjenstand for utvikling av språk- og sosial kompetanse.

5.1. Språkvansker

Alle informantene hadde på et eller annet tidspunkt vært bort i språkvansker, noen i flere tilfeller enn andre. PL1 så på begrepet språkvansker som et paraplybegrep som hadde alt med vansker med språk og kommunikasjon å gjøre. Både diagnoser med spesifikke språkvansker, uttalevansker, stamming og erstatning av ordlyder. Hen satte også vansker med grammatikk og uttalevansker, forsinket språkutvikling under definisjon av begrepet. Dette samsvarer med teorien til Høigård (2013, s. 223) som sier at mange av språkvanskene er knyttet til forståelse og bruk av ord, til vansker med ordforråd, grammatisk struktur, språklydsvansker og vansker med å bruke språket. I noen tilfeller trenger barnet bare tid, tid til å følge sin utvikling (Høigård, 2013, s. 223). PL2 snakker om de stille barna, de som ser, observerer og hen sier «De har en harddisk som jeg kaller det, der de samler masse ord. Men det viktigste er at vi voksne ikke må gi opp.» Dette støttes i Høigård (2016, s.136) som sier at ordlæringen i starten kan være langsom, men når barnet

kommer dit hen at det kan produsere omtrent 50 ord, skyter den fart. Dette er en ordsamlerperiode, og tidligere studier av språkutvikling har vist at det tidligste barn når dette merket på 50 ord er ved 14-måneders alder. Andre barn når den ikke før de er ved 22-måneder (Høigård, 2013, s. 137).

5.2. Rikt språkmiljø

På spørsmålet om hvordan man kan skape et rikt språkmiljø gjennom hverdagsøyeblikkene svarer PL1 at de har jobbet mye med å ikke rette på barnas måte å si et ord, men heller utvide språket. Dette støttes av Høigård (2013, s.232) som trekker frem de gode samtalene som en av aktivitetene som fremmer god språkutvikling (Høigård, 2013, s. 232). Utdanningsdirektoratets veiledningshefte om språk i barnehagen trekker også frem den voksne som oppmuntrer i samtalen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Når de voksne i barnehagen til PL1 gir gode tilbakemeldinger på barnas ord opplever det å bli forstått, og når den voksne er bevisst den formen som hen svarer med blir den voksne et støttende stilas for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). «*Mamma ovlo.*» var en gjenganger i barnehagen til PL1 som hadde vindu ut mot parkeringen, og mange Volvoer i nærområdet. Ved å da svare «*Ja, der kommer mamma sin Volvo.*» fokuserer man ikke på at barnet sier *ovlo* istedenfor *Volvo*, men heller på at man skal utvide språket til den formen barnet selv skal bruke det etter hvert. Her kan man også benytte sjansen til å utvide samtalen, gjerne med åpne spørsmål som er med på å ta samtalen videre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13).

Språkbading var det flere informanter som nevnte, og i hverdagsøyeblikkene finner man mange muligheter til å sette ord på det man sier og det man gjør (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009, s. 26). Å bade barna i språk vil si at man snakker om det man gjør, de tingene man ser. PL2 tar frem gode eksempler fra hverdagssituasjonene og sier; «Nå skal vi gå på badet, nå skal vi bytte bleie. I stellesituasjoner finner vi masse språk. Du har blikkontakt, du har det sosiale samspillet der du kan prate om en del ting.» Dette gjør at barna lærer nye ord og uttrykk hele tiden. Språkbading, eller språkstimulering skjer ved at personalet i barnehagen bruker språket i samspill med barna. Dette skjer gjennom hele dagen, og kan foregå i alle situasjoner. Ved å snakke sammen om det som skal skje i løpet av en dag, eller felles opplevelser kan man skape engasjement for barns språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013, ss. 7-8).

Alle informantene nevner rytme, sang, dans og instrumenter som en del av det å inkludere alle barna i et felleskap. Når et barn hører *Bjørnen sover* og ser at man gjør bevegelsene, gjemmer øynene bak hendene, så vil barnet ved gjentakelser lære seg disse bevegelsene. Barn som ikke har språk, kan likevel gjøre seg forstått når man spør hvilken sang de har lyst å synge. I de tilfellene barnet ikke har hele språket klart, kan de vise med tegn hvilken sang de mener. PL2 trekker også frem sanger som en måte å utvide språket til barnet. Denne fremgangsmåten støttes av Høigård (2013, s.30), som sier at allerede fra spedbarnsalder er barna følsomme for lyder, og denne følsomheten legger grunnlaget for den dialekten barnet vil utvikle

senere i livet (Høigård, 2013, s. 30). Å ta frem konkreta i sangen, som for eksempel et bilde, eller en figur av dyret man synger om, gir barnet noe å holde fast ved. Selv om barnet ikke kan hele sangen, kan et bilde eller figur være med på å skape forventninger om det som skal komme. Barnet kan kanskje si enkelt ord, som bæ, og allerede da kan barnet være med å synge (Høigård, 2013, s. 31). Tegn til tale er en type kommunikasjon, det er den non-verbale og allerede fra 1 årsalderen kan barna vise hvilken sang de ønsker at den voksne skal synge, ved å bruke ulike bevegelser med hendene (Høigård, 2013, s. 31).

5.3. Sosialt samspill og sosial kompetanse

Begrepet sosialt samspill var alle informantene enige om var et stort begrep. PL2 og PL3 la i begrepet at barna var aktive i en samhandling, ikke nødvendigvis noe verbalt, men også non-verbalt.

Hvordan jobber man så da med det sosiale samspillet og utviklingen av denne i barnehagen? Da kan man se tilbake på Jerome Bruner (1972) som hadde begrepet han kalte et støttende stilas (Skram, 2016, s. 88). Å være støttende stilas blir forklart med at barnet får støtte fra enten en voksen eller et mer kompetent barn og på denne måten blir barnet da i stand til å utføre en aktivitet eller oppgave som det ikke ville fått til alene (Skram, 2016, s. 88). Informantene forteller at når de jobber med det sosiale samspillet må man være nære, og tone seg inn på barna. Flere snakket om å dele barna i grupper. Dette gav muligheten til å komme nærmere barna og man har mulighet til å være et støttende stilas. PL2 snakket om at det var lettere å se alle barna når man var i mindre grupper og dette sier også PL1 som i tillegg trekker inn gruppeinndelingen og sier følgende;

Man kan dele inn slik at det for eksempel er to som er sosialt kommet et stykke, og den som kanskje sliter litt. Man kan dele inn etter hvem som leker med hverandre, alderstrinn, interesse og slik.

Med dette bruker pedagogen de andre barna som språklige og sosiale modeller, og de fungerer som et støttende stilas. Å støtte barn inn i lek med andre gjør at barna lærer hvordan de skal ta kontakt med andre. Når man setter sammen grupper hvor noen barn er litt flinkere enn andre i gruppen, kan det være med på å få barnet til å strekke seg mot de andre barna. Man kan si at ved å bruke barn eller voksne som støttende stilas gir man barna som har utfordringer mulighet til å lære hvordan de skal søke etter og utvikle kunnskap om hvordan man kan ta kontakt for å leke, eller kunnskap for å bli værende i leken. På denne måten legges det til rette for at barna med litt hjelp skal klare å ta kontakt alene senere. På en annen side; kan hvem som helst andre barn være støttende for et barn i en mindre gruppe? PL2 trekker frem dette og sier at i noen tilfeller kan det være feil for barnet med lite språk, fordi det kan bli enda mer stille når den andre tar hele gruppen med språket sitt. PL2 sier at i noen tilfeller kan det være lurt å ha barn som er jevnere i utviklingen sammen. Da må man som Færevaa (2003, s. 54) gi voksenstøtte, være trygg og tydelig som voksen, hjelpe barnet med å komme inn i lek ved å gå inn i en «late-som»-rolle sammen med barnet i en rollelek (Færevaa, 2003, s. 54). Når barnegruppen er stor, er det vanskelig å få oversikt. Dette

nevner flere av informantene som et problem, da kan man se til Öhman som nevner organisering og kontroll på gruppestørrelser som en resurs i å skape og opprettholde relasjoner mellom barn, og dette speiler seg igjen i arbeidet i barnehagene. Det er vanskelig for barna å skape og ikke minst opprettholde relasjonene til alle barna i en stor barnegruppe. (Öhman, 2020, s. 14).

Når det kom til relasjonsbygging med barna, var PL2 veldig spesifikk om sin rolle i tilknyttingen. Hen trakk det frem i sammenhengen med språkutvikling, men også i arbeidet for utvikling av sosialkompetanse. PL2 sier i denne sammenhengen; «Vi sier at vi må tone oss inn på barnet, når du da har klart å bygge den relasjonen da kan du begynne å jobbe med andre ting.». Ved å se barnet, både den kroppslige og språklige kommunikasjonen kan man forsøke å forstå hva barnet ønsker. Hvorfor er dette viktig? Drugli og Lekhal sier at dersom man ikke møter barna med inntoning og forståelse, så vil ikke barnets egne positive følelser bli vekket. Dette kan igjen føre til at barna utvikler atferdsvansker. Blir barnet heller møtt av sensitive omsorgspersoner, så vil barnet etter hvert utvikle en egen følelsesmessig inntoning mot andre (Drugli & Lekhal, 2018, s. 65). Med dette forstår jeg at barn som møtt på sine følelser på en god måte, selv lærer å møte andre i deres følelser, på en god måte. Når man jobber med barns sin emosjonelle utvikling er det i tråd med Rammeplan for barnehagen som sier at personalet i barnehagen skal støtte barna, i det å ta andres perspektiv, reflektere over både sine egne, men også andres følelser samt se en sak fra flere sider (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å være nær barna og skape relasjoner til dem er et punkt som går igjen og igjen. Informantene er også bevisste på at dette er viktig i jobben som skal gjøres for å trygge barna og skape relasjoner barna imellom. Dette støttes av Öhman (2020, s. 15) som sier at når barnet opplever at den voksne er rolig i samhandlingen, og dette skjer gjentagende ganger, kan barnet litt etter litt integrere evnen til å roe seg selv ned (Öhman, 2020, s. 15). Når informantene snakker om å skape en relasjon til barna, er det så enkelt som å sette seg ned og leke med barnet? Hva bruker man egentlig relasjonen med barnet til? I følge Öhman (2020, s.13) er relasjoner relative, de er stadig i forandring. Når man har en relasjon til et barn så er det ikke en fasit på at barnet kommer inn i felleskapet. Det må være trygghet, tillit og respekt i samspillet. For å skape en god relasjon preget av medfølelse og lydhørhet, må samspillsklimaet i gruppen være godt og pedagogen må modellere relasjoner for barna. Dette vil si at pedagogens måte til å agere på, og snakke om noe, påvirker barnas respekt og forståelse av de pliktene og rettighetene man har og som gjelder i et demokratisk samfunn (Öhman, 2020, s. 13). I en gruppe hvor man har barn uten mye verbalt språk er det viktig å være nære, for da har man mulighet til å gripe støttende inn i samspillet om man ser at det skulle oppstå problemer. I stedetfor å få et samspill som krasjer, barn som blir fysiske eller uenige (Öhman, 2020, s. 26).

5.4. Herje og tumlelek som gjenstand for utvikling av språk og sosial kompetanse

Barna er sosiale rollemodeller for hverandre, og gjennom imitasjon får de i gang kommunikasjon lenge før de får ordene på plass (Drugli & Lekhal, 2018, s. 77). Som PL1 sier om herjelek «Man kan klatre uten det verbale, ta tur uten at det krever mye sosialt samspill med de andre». Dette fører til at barnet blir en del av felleskapet. Selv om det verbale språket ikke er på plass. Kan man si at det å dele barna inn i grupper og ha tumlelek som består av mer non-verbal kommunikasjon er med på å inkludere barn med språk- og sosiale vansker i barnegruppen? Ja, for når andre barn er språklige rollemodeller og man som voksen rettleder barnet i kontakten med de andre barna vil barnet etter hvert forstå hvordan det skal regulere sine følelser og atferd samt tilpasse disse til andre mennesker og deres behov og situasjon (Drugli & Lekhal, 2018, s. 73). Dette støttes også av Askland (2011, s.111) som sier at ved å dele den store barnegruppen, gis det bedre tid til å lytte, og barnet får en god sjanse til å delta aktivt (Askland, 2011, s. 111).

PL1 kommer med et eksempel om hermelek hvor et barn begynner å springe og hoppe i sofaen, og neste mann som begynner med samme leken, dette viser Gunnvor Løkken sin teori i praksis. Løkken i Høigård (2013, s.92) sier at det er gjennom den kroppslige kommunikasjonen i tumleleken at barna etablerer relasjoner, vennskap, lekerutiner, kultur eller felleskap. Det er en form for kommunikasjon og de skaper et felleskap. Ved å bruke tumlelek lærer altså barnet å bruke kroppslig kommunikasjon, som senere i livet er viktig når man skal bruke verbal kommunikasjon. I form av å lese kroppsspråket til de man samtaler med. Når PL3 kan fortelle om barn som blir stående utenfor den språklige leken fordi man henger bak i utviklingen forstår man hvorfor man som voksen må gå inn og rettlede. Når man ser barn som har utfordringer må man gå inn i leken og skape mestring for barnet (Høigård, 2013, s. 92).

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg jobbet med tema språk og sosiale vansker hvor problemstillingen har vært «*Hvordan inkluderer barnehagehagene barn i 2-3 årsalderen med språklige - og sosiale vansker med resten av barnegruppen?*» Som jeg nevner i innledningen i denne oppgaven er alle barn ulike og unike. De må alle bli møtt på måter som er tilpasset dem. Enten de har språklige og sosiale vansker eller ei. I denne oppgaven om hvordan barnehagene inkluderer barn med språklige og sosiale vansker finner jeg gjennom kvalitative intervju at man må jobbe med relasjoner. Relasjoner mellom barn-voksne og barn-barn. Mine informanter forteller at man må tone seg inn på barna og møte dem i deres utviklingsrom. Være nære barna, noe som gir gode muligheter til å skape relasjoner. Relasjoner som er viktige for å få barna inkludert i felleskapet. Gode arbeidsmetoder for å få på plass relasjoner, samhold og likevel møte barnet der det er utviklingsmessig, kan være å dele barnegruppen i mindre grupper. Språkvansker kan utarte seg på forskjellige måter, og barn følger ikke den samme kurven i språkutviklingen. Derfor må man ha kunnskap om de ulike vanskene som kan oppstå, hvordan språkutviklingen normalt skal utvikles og være innforstått

med at alle barn må sees ut fra sin utviklingssone. Informantene forteller at på denne måten kan man være støttende stilas for barna og møte barna på en anerkjennende måte. I barnehagen skal lek ha en sentral plass, og i nettopp mindre grupper kan man få gode vilkår for lek og vennskap. I dette ligger det også at man som voksen må bidra til at alle barn blir sett og hørt. At hver og en får utvikle seg og lære både gjennom lek, musiske aktiviteter, men også gjennom samtaler med barn og voksne.

Ved å ha en pedagogikk som bygger på anerkjennning, verdsettelse og oppmuntring skaper man tillitt, samhold og en gjensidig respekt. Dette vil si at man må ha pedagoger som er til stede, ikke bare fysisk, men også psykisk. Pedagoger som er nær barna, som ser samspeillet og som kan tre støttende til om et eller flere barn har behov for det. Et viktig punkt som går igjen hos informantene er at man i tillegg til å være nære, også må være gode rollemodeller. Pedagogene og de ansatte på avdelingen må gå foran med gode eksempler. Både ved å snakke om det man gjør, det man ser, men også vise med handling hvordan man er en del av et samfunn.

Forskningen til Stangeland (2009, s.69) viste at det var en moderat sammenheng mellom språk og sosiale vansker. Det er aktuelt å tenke at dersom man jobber med begge deler i barnehagen for at alle barn skal bli sosialt kompetente og få ta del i fellesskapet, kan man kanskje minske problemene som kan dukke opp senere.

Jeg hadde et ønske i starten av oppgaven, nemlig finne ut hvordan man kan jobbe for å få barn i 2-3 årsalderen med språklige og sosiale vansker inkludert med resten av barnegruppen. For min mening er at dersom man får tatt tak i eventuelle problemer tidlig nok kan man minske sjansene for problemer senere i livet. Jeg har fått en større forståelse for hvordan man kan oppnå dette, og i et videre arbeid kunne det være interessant å selv se nærmere på akkurat disse arbeidsmetodene i praksis.

Muligheter kan oppstå når man hører barnets tanker og ser barnets handlinger.

Referanser

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn : Innføring i barnhegagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon (2.utg.ed.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M., & Lekhal, R. (2018). *Lisvsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Espenakk, U. (2003). Uttale. I *TRAS-Håndbok* (ss. 94-103). Bergen: TRAS-gruppen.
- Færevaaag, M. K. (2003). Samspill. I *TRAS Håndbok* (ss. 46-45). Bergen: TRAS-gruppen.
- Horn, E., Espenakk, U., & Wagner, Å. H. (2003). Bakgrunn for utviklingen av TRAS. I *TRAS-Håndbok* (ss. 10-16). Bergen: TRAS-gruppen.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (ss. 56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). Fyll ut meldeskjema for personopplysninger. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 323-340). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling leik og læring. Pedagogisk arbeid i barnehage og skule*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Stangeland, E. B. (2009). *Mellom linjene: Om sammenhegen mellom språk og sosial fungering hos små barn*. Universitetet i Stavanger: Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Mykje meir enn berre prat. *Språk i barnehagen*.
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor - barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Oslo: Pedagogisk forum.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv Bacheloroppgave

Jeg er barnehagelærerstudent ved Høgskolen på Vestlandet, og skal skrive min avsluttende bacheloroppgave.

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie og trenger derfor intervjuobjekt.

Bakgrunn for tema for denne oppgaven er at rammeplan for barnehage understreker at barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen og at alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer både kommunikasjon og en helhetlig språkpåvirkning. Barnehagen skal også være et sted hvor barna trygt kan lære om samspill, vennskap og felleskap.

Problemstilling:

Hvordan inkluderer barnehagelærere barn med språklige - og sosiale vansker i lek med resten av barnegruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det en intervjurunde, med mulighet for oppfølgingsspørsmål. Det vil bli gjort individuelle intervju og det vil vare i cirka 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker. I etterkant av intervjuet vil jeg skrive ned informasjonen. Jeg vil analysere materialet og enkelte sitat kan bli fremhevet i oppgaven. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om du ønsker det kan du få tilsendt oppgaven etter innlevering.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veileder som kommer til å ha tilgang til materialet, lydopptak og transkribert tekst vil ligge på pc som er låst med passord. All informasjon jeg samler inn vil bli anonymisert, og kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner. Alle opplysninger behandles konfidensielt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 27 mai 2021.

Innleveringsfristen jeg har er 6 januar 2020. Alle lydopptak blir slettet etter transkribering og disse vil igjen bli slettet etter at oppgaven er godkjent.

Dersom du har spørsmål til studien ta kontakt med meg eller min veileder.

Epost til Gitte Midtbø: Gittemid@gmail.com

Veileder Maria K. Berge, epost Maria.Kjosas.Berge@hvl.no

Vennlig hilsen Gitte Midtbø

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide.

Innledning:

Først vil jeg takke for at du stiller opp på dette intervjuet! Vil minne om at jeg har taushetsplikt og alt vil bli anonymt fremstilt. Intervjumaterialet slettes etter at oppgaven er bestått.

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie og med dette intervjuet ønsker jeg å finne ut av hvordan barnehagelærere arbeider for å inkludere barn med lavere språkutvikling og sosial kompetanse inn i resten av barnegruppen.

Jeg er nysgjerrig på synspunkter og erfaringer, og ser etter både utfordringer og gode eksempler som er knyttet til temaet

Minner også om at du når som helst kan trekke deg dersom du ønsker det.

Sosialt samspill.

1. Hva legger du i begrepet sosialt samspill?
2. Har du erfaringer med barn som har lavere sosiale ferdigheter i barnehagen?

Arbeid med sosialt samspill mellom barn.

3. Hvordan jobber dere med sosialt samspill i barnehagen?
4. Mener du det er en sammenheng mellom sosialutvikling og språkutvikling?
5. Hvordan tilrettelegger dere for at barn med lavere sosiale egenskaper skal komme inn i leken?

Språkvansker

6. Har du tidligere erfaringer med språkvansker i barnehagen?
7. Hva legger du i begrepet språkvansker?

Arbeid med barns språkutvikling.

8. Hvordan jobber dere med barns språkutvikling i din barnehage?
9. Hvilke aktiviteter mener du fremmer barns språkutvikling?
10. Kan du forklare hvorfor du synes dette er gode aktiviteter?
11. Hvordan kan man legge til rette for at barn skal bruke det språket de har og dermed utvikle dette?
12. På hvilke måter bruker du og resten av personalet hverdagsøyeblikkene på å skape et rikt språkmiljø?
(påkledning, matstund og stell)
13. Bruker dere kartleggingsverktøy i arbeid med sosiale vansker og språkvansker i barnehagen? Hvis ja – på hvilken måte blir disse brukt?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor tror du det er slik?

Har du noen erfaringer med dette?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å tilføye?

Spørsmål eller tanker du ønsker å dele?