



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

«Samtalestøtte i hverdagssituasjoner for barn som har språkvansker».

«Conversational support in everyday situations for children who have language difficulties».

Evvy Ask

Mastergrad i spesialpedagogikk
Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal/Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Veiledere Hilde Christine Hofslundsengen og Lillian Pedersen
Innleveringsdato 28. mai 2021

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.

Forord

Dette året som har gått har vært et utrolig lærerikt, og ikke minst et travelt år på mange måter. Høsten 2020 ble jeg tilbudt et vikariat som PP- rådgiver, som jeg takket ja til, i tillegg til å skrive masteroppgaven. Det å sjonglere fulltids jobb, studier og familieliv visste jeg ville bli travelt, men har hele tiden vært innstilt på at dette skulle jeg få til.

Endelig er resultatet her, og det er en utrolig fantastisk følelse, og ikke minst en lettelse å endelig ha gjennomført masterstudiet. Det å gjennomføre en mastergrad kan sammenlignes med å fullføre en fjelltur. Det er for det meste oppoverbakker, men heldigvis også noen nedoverbakker. En får virkelig kjenne på hele følelsesregisteret, fra glede, frustrasjon, fortvilelse, lettelse, irritasjon, smil og latter. Jeg sitter igjen med at det har vært en lærerik prosess, som jeg i dag er utrolig takknemlig og glad for at jeg har gjennomført, og ikke ville vært foruten.

Jeg kunne aldri ha gjennomført denne studien dersom det ikke hadde vært for barnehagelærerne som valgte å bli med. Dere er utrolig modige som lot meg få ta del i deres hverdag med videokameraet mitt. Dette gjelder også til dere foreldre som lot meg få låne barna deres en liten periode, tusen takk. Igjen en stor takk til barnehagelærerne, barna, og barnehagene som la godt til rette for meg.

Vil også rette en stor takk til mine veiledere, Hilde Christine Hofslundsengen og Lillian Pedersen, for deres støtte og raske tilbakemeldinger i denne prosessen. Dere har gitt støtte i form av oppmuntring, konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst det å ha tro på studien min. Kunne aldri ha gjennomført det uten deres støtte. Tusen takk skal dere ha.

Til slutt vil jeg takke mine venner, min familie, min mann og våre to barn, som har holdt ut med meg i alle disse følelsesladede oppoverbakkene og nedoverbakkene. Nå får dere min fulle oppmerksomhet etter fullført mastergrad.

Kopervik, 10. mai 2021

Evy Ask

Sammendrag

Tema for denne studien er barnehagelæreres samtalestøtte for barn med språkvansker. Formålet med studien var å undersøke hva som kjennetegnet samtaler mellom barnehagelærer og barn med språkvansker, og mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn. Samt å få større forståelse for barnehagelærers samtalestøtte for barn med språkvansker, og hva barnehagelærer vektla i kommunikasjonen med barnet. Undersøkelsen har i hovedsak tatt utgangspunkt i hverdagsamtaler som foregikk under lunsjmåltidet og i garderobesituasjonen i barnehagen.

Studiens problemstilling: *Hva kjennetegner og vektlegger barnehagelærer som samtalestøtte i hverdagsituasjoner med barn som har språkvansker?*

Dette er en kvalitativ studie med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Studien har et teoretisk utgangspunkt i sosiokulturelle læringsteori, som innebærer at man lærer i samspill med andre, og språket blir løftet fram som redskap for læring. For å undersøke problemstillingen ble innhenting av empiri gjennomført ved videoobservasjon, som var hovedgenereringsmetode, og støttedata gjennom video stimulated recall-intervju. Barnehagelærers samtalestøtte ble analysert gjennom tematisk analyse.

Resultatet viste at barnehagelærerne var bevisst på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, og var opptatt av egen kommunikasjon, i form av et smil, nikk eller verbalt utsagn. Barnehagelærerne later til å være bevisst egen rolle i samtaler, og deres hovedstrategi var å benevne og utvide barns utsagn. Benevning foregikk i kontekstualiserte situasjoner, og i videoobservasjonene handlet barnehagelærers samtalestrategi i kontekstualiserte situasjoner, ofte om lukkede spørsmål. Dersom barnehagelærer utvidet setningen fra å gjelde kontekstualisert språk til dekontekstualisert språk, ble det observert at fokusbarnet mistet oppmerksomheten mot innholdet i samtalen, og fokusbarnet ble opptatt med sitt. Jevnaldrende barn som deltok i hverdagsituasjonene behersket bedre å ha fokus, og var mer deltakende i samtaler som omhandlet dekontekstualisert språk enn barn med språkvansker. Samlet viste observasjonene at barnehagelærernes samtalestøtte var mer fremtredende i måltidsituasjonen enn i garderobesituasjonen. Det kan tyde på at måltidsituasjonene ser ut til å være en situasjon som særlig er god til språkstimulering gjennom dialog.

Abstract

The theme for this study is the preschool teachers' support in conversation with children who have language difficulties. The purpose of the study was to find out what the characteristics are of conversations between the preschool teacher and the child with language difficulties, and between children with language difficulties and their peers. Also to gain a greater understanding of the way the preschool teacher supports the child with language difficulties and what the teacher emphasizes in communication with the child. This study is mainly based on everyday conversations happening during mealtime and during dressing in the coat room.

The objective of the study is to reveal: *What characterizes and emphasizes the preschool teacher's conversation support in everyday routines with children who have language difficulties?*

This is a qualitative study with a phenomenological-hermeneutic approach. To examine the issue, video observations of the empirical data were collected, which was the main method. Also supporting data was collected through video stimulated recall interviews. The teachers' supportive conversations were analyzed by thematic analysis.

The results show that the teachers were conscious of the children's nonverbal and verbal communication. They were also aware of their own communication, in form of a smile, a nod of the head, or a verbal expression. The preschool teachers seemed to be aware of their own role in discussions. Their main strategy was to name and expand on the child's expression. Naming took place in contextualized situations, and often with closed questions. If the teacher expanded the sentence from contextualized to decontextualized language, one could observe that the child in focus soon lost attention to the content of the discussion, and the child in focus did its own thing. Peers who participated in everyday situations were better able to keep focus and participated more in discussions with a decontextualized content than the child with language difficulties. Overall, the video observations showed that the preschool teacher's supportive conversation was more obvious at the mealtime situation than in the dressing situation. This can mean that the mealtime situation appears to be a situation which is especially good for language stimulation through dialog.

Innhold

Forord.....	I
Sammendrag	II
Abstract	III
Figur -og tabelloversikt.....	VI
Symboler brukt i transkripsjonen	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Avgrensninger i studien.....	2
1.3 Studiens oppbygning	3
2 Teori- og forskningsgrunnlag.....	4
2.1 Barns språkutvikling	4
2.2 Språkvansker	6
2.3 Samtaler som språkstøtte i barnehagen	8
2.3.1 Samtaleferdigheter som kreves av barn for å delta i interaksjon	10
2.4 Samtalestøtte – hva kan barnehagelærer gjøre for å støtte?.....	11
3. Metode	14
3.1 Vitenskapelig tilnærming.....	14
3.2 Studiens design.....	15
3.3 Pilot.....	16
3.4 Utvalg.....	17
3.5 Prosedyren	18
3.6 Innhenting av empirien	18
3.6.1 Videooptak	18
3.6.2 Video stimulated recall-intervju.....	19
3.7 Reliabilitet og validitet.....	20
3.7.1 Reliabilitet.....	20
3.7.2 Validitet	21
3.8 Analyse	22
3.9 Etske hensyn.....	26
4 Resultat.....	28
4.1 Benevning som samtalestøtte.....	28
Eksempel 1.....	29
Eksempel 2.....	29
Eksempel 3.....	30
4.2 Benevning og utviding som samtalestøtte	30

Eksempel 4.....	31
Eksempel 5.....	31
Eksempel 6.....	32
Eksempel 7.....	33
Eksempel 8.....	34
Eksempel 9.....	35
4.3 Bekrefting, utviding og forklaring som samtalestøtte.....	36
Eksempel 10	36
Eksempel 11	38
Eksempel 12	39
Eksempel 13	40
Eksempel 14	40
4.4 Kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte.....	41
Eksempel 15	41
Eksempel16	43
Eksempel 17	44
Eksempel 18	44
Eksempel 19	45
4.5 Barnehagelærers antagelser om egen rolle som samtalepartner	46
5 Diskusjon	48
5.1 Oppsummering hovedresultat om barnehagelærers samtalestøtte	48
5.2 Barnehagelærers betydning for samtalestøtte for barn som har språkvansker.....	49
5.3 Benevnning som samtalestøtte.....	50
5.4 Utviding som samtalestøtte	52
5.5 Forklaring som samtalestøtte.....	53
5.6 Kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte.....	54
5.7 Reliabilitet og validitet.....	56
6 Avslutning og implikasjoner for praksis.....	58
7 Litteraturliste.....	60
8 Vedlegg.....	66
Vedlegg A: Vurdering fra NSD	66
Vedlegg B: Tilgang til forskningsserver HVL.....	68
Vedlegg C: Informasjonsskriv til ansatte.....	69
Vedlegg D: Informasjonsskriv til foreldre til barn med språkvansker	72
Vedlegg E: Informasjonsskriv til foreldre til jevnaldrende barn	75

Vedlegg F: Intervjuguide	78
Vedlegg G: Oversikt over håndholdt kamera utlånt ved HVL	78

Figur -og tabelloversikt

<i>Figur 1.</i> Språktreet (Law, 2000),	side 4
<i>Figur 2.</i> Bloom og Laheys språkmodell,	side 6
<i>Tabell 3.</i> Oversikt over utvalget,	side 17
<i>Tabell 4.</i> De første temaene i fase to i analysen,	side 24
<i>Tabell 5.</i> Overordnet temaer og undertemaer i fase tre i analysen,	side 24
<i>Tabell 6.</i> Temaer i fase fire i analysen,	side 25
<i>Tabell 7.</i> Endelige temanavn i fase fem i analysen,	side 26
<i>Tabell 8.</i> Samlet oversikt over resultatet fra videoobservasjoner og video stimulated recall-intervju,	side 28

Symboler brukt i transkripsjonen

:	tydelig forlengelse av lyd, jo flere kolon, lengre lyd:::
(!)	ordet foran er uttalt med ettertrykk
-?	stigende tone
-.	fallende tone
-!	bydende tone
(= tekst)	betyr forklaring
?	spørsmål
-	pause på 3 sekund, jo flere --- lengre pause

1 Innledning

Språk og ulike problemstillinger som omhandler språkvansker, er noe jeg jobber med til daglig, og etter 20 år i praksisfeltet vil jeg si jeg har opparbeidet meg en del erfaringer og kompetanse om dette temaet. I første omgang som barnehagelærer, deretter som spesialpedagog i et ambulerende team, og nå som PP-rådgiver. Selv om jeg har hatt ulike roller innenfor barnehage, har jeg gjennom dette masterstudiet tilegnet meg mer kompetanse, blitt enda mer oppmerksom på barns språkvansker, og hvilken betydning barnehagelærers kompetanse kan ha for barns språkutvikling. Gjennom masterstudiet ble jeg ekstra oppmerksom på hverdagssamtalen, og ble nysgjerrig og interessert i hvordan barnehagelærere gir samtalestøtte, og hvilken betydning, og eventuelt hvilken forskjell det kan ha for barn med språkvansker.

1.1 Bakgrunn og formål

Barnehagene er en arena hvor man møter barn i en tidlig fase i livet, og dermed har mulighet til å ha fokus på å legge til rette for at alle barn skal få hjelp på et tidlig stadiet i livet, samt fremme god utvikling og læring. Dette blir fremhevet i Meld. St. 21 (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagens formål blir utdypet i barnehageloven § 1 der «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, § 1). Selv om det er frivillig å benytte seg av barnehageplass i Norge i dag, har 92,8 % av alle barn i alderen 1-5 år barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2020). I rammeplanen for barnehager står det blant annet at «personalet skal stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon og legge til rette for at alle barn involveres i samspill og samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). På bakgrunn av dette vil jeg påpeke at barnehagelærers kunnskap omkring språk, språkutvikling og språkvansker er særs viktig, og ikke minst med tanke på hvor stor betydning det har for senere lese og skriveutviklingen (Bishop & Snowling, 2004; Høien & Lundberg, 2012).

I løpet av de siste årene har det i Norge vært fokus på barnehagens språkarbeid og språkmiljø, og fra 2016 – 2019 ble det gjennomført en dybdestudie, GoBaN-prosjektet, der rapporten har fått navnet, *Kvalitet i barnehage* (Alvestad et al., 2019). I denne rapporten beskrives et positivt språkmiljø for de yngste barna ved at personalet benytter et rikt og variert språk, og stimulerer til utvidede samtaler. Videre defineres et positivt språkmiljø som kunnskapsrike, aktive og engasjerte voksne som er bevisst sin rolle, og arbeider aktivt med språket i hverdagssituasjonene i barnehagen (Alvestad et al., 2019). I 2019 kom Meld. St. 6 (2019-2020) der Regjeringen vil sikre bedre støtte og hjelp til barn ved å styrke språkarbeidet i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For å skape rike språkmiljøer er det nødvendig med kompetente og engasjerte ansatte som er bevisst på betydningen de har for barnas utvikling og læring, og som inkluderer alle barna i språkstimulerende aktiviteter. De ansatte er forpliktet til å observere og følge med på barnas språkutvikling og til å fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 29)

1.2 Avgrensninger i studien

Tema for min masterstudie er samtalestøtte for barn med språkvansker, og hvordan barnehagelærer støtter barn med språkvansker i hverdagslige rutinesituasjoner i barnehagen. Jeg ser på hvilken samtalestøtte barnehagelærer gir i kommunikasjon mellom voksen og barn, og mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn.

Språkforsinkelse, eller forsinket språkutvikling, blir ofte benyttet om barn i førskolealderen dersom barn ikke følger en forventet utviklingstakt (Rygvoid, 2012). Det er stor variasjon i språkutvikling til barn, og det er et usikkerhetsmoment slik Rygvold (2012) påpeker, om et barn er i nedre område for vanlig språkutvikling, eller har en språkvanske. Jeg støtter meg til det Bishop et al. (2016, 2017), Bishop (2017) og Rygvold (2012) fremhever, at språkvansker er den vanligste betegnelsen, og at språkforsinkelse eventuelt kan føre til en «vent og se» holdning, som gjør at man overser vansken.

Hverdagssamtalene i barnehagen er ifølge Gjems (2011) en viktig læringsarena for språk, og basert på egne erfaringer fra barnehage, opptar også hverdagssituasjonene og hverdagssamtalene meg. Det som er uplanlagt, det som blir gjennomført hver dag og til slutt blir rutiner, og som Gjems (2011) påpeker, krever liten grad konsentrert oppmerksomhet. Gjennom denne studien ser jeg nærmere på hverdagssamtaler fra to ulike situasjoner i barnehagen, måltid og garderobesituasjon, og retter fokuset mot barnehagelærers samtalestøtte til barn som har språkvansker. Studien kan sees i et spesialpedagogisk perspektiv og forebyggende perspektiv.

Det er flere som har forsket på samtaler i norske barnehager (Gjems, 2008; Gjems & Løkken, 2011; Hansen, 2018; Røe-Indregård, Hølland & Hagtvatn, 2019; Slettner & Gjems, 2016). Imidlertid omhandler forskning innenfor temaet samtaler stort sett barn uten språkvansker. Det er heller ikke mye norsk forskning når det gjelder språkstimulering for barn som har språkvansker fra barnehage (et unntak er (Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg, 2017)). Forskning som omhandler barn i 1-3 års alderen er det også lite av, men det har kommet noen studier de senere årene (Alvestad et al., 2019;

Hansen & Broekhuizen, 2021; Hansen & Alvestad, 2018; Jonsson, 2016; Kultti, 2014). Med andre ord er dette et område hvor det trengs mer kunnskap. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan barnehagelærer gir samtalestøtte i kommunikasjon med barn som har språkvansker, og studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner og vektlegger barnehagelærer som samtalestøtte i hverdagssituasjoner med barn som har språkvansker?*

1.3 Studiens oppbygning

I kapittel 1 blir studien presentert gjennom innledning, bakgrunn og formål, avgrensning og oppbygning. Kapittel 2 omhandler teori om barns språkutvikling og språkvansker, samt teori om samtaler og samtalestøtte, sentrale begrep og relevant forskning. Kapittel 3 omhandler metode, med særlig vekt på studiens vitenskapelige tilnærming og design. Videre gjøres det rede for piloten, deretter beskrives utvalg, prosedyre, innhenting av empiri, analyse, reliabilitet, validitet og til slutt etiske hensyn. Kapittel 4 omhandler først resultat fra videoobservasjonene og deretter resultat fra intervju med barnehagelærerne. I kapittel 5 blir resultatene først oppsummert før resultatene blir diskutert mot teori og tidligere forskning. Deretter diskuteres reliabilitet og validitet. I kapittel 6 presenteres studiens avslutning, og mulige implikasjoner for praksis og forslag til forskning videre.

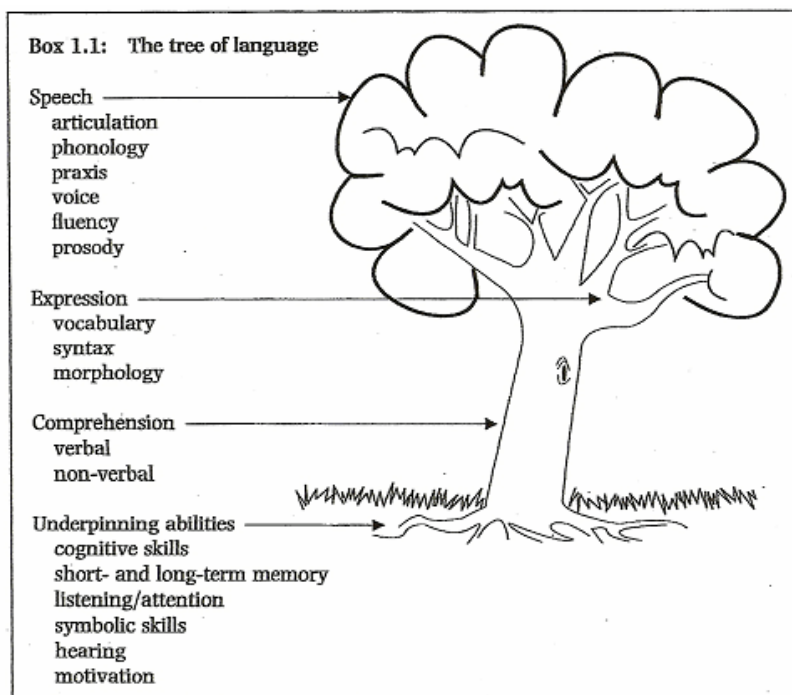
2 Teori- og forskningsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere utgangspunktet og det teoretiske bakteppet som denne studien bygger på. Teorikapittelet er delt inn i to undertema, - barns språkutvikling og språkvansker, og - samtaler og samtalestøtte.

2.1 Barns språkutvikling

Det som representerer kjernen i språkets funksjon er utvikling av kommunikasjon og kommunikasjon kommer forut for språkutvikling. For at barn skal kunne forstå og bruke talespråket, må det være i stand til å dele opp talestrømmen i meningsbærende enheter (Tetzchner, 2019). Talespråket omfatter fonologi, vokabular, syntaks, morfologi og pragmatikk (Tetzchner, 2019). Språket blir ofte sammenlignet med et tre (se figur 1) og kommunikasjonsmodellen til Law (2000) blir som regel tatt i bruk for å forklare språkutviklingen til et barn. En kan sammenligne språket med enkeltelementene i treet der røtter, stamme, greiner og blader er avhengig av hverandre for å utvikle seg. Språklige forutsetninger, språkforståelse, språkproduksjon, tale og skrift er deler som inngår i helheten, og som ikke utvikles uavhengig av hverandre (Law, 2000).

Figur 1. Språktreet (Law, 2000, s. 4).



Forutsetningene for å tilegne seg språk er røttene, og det grunnleggende for at språket skal utvikles normalt er genetiske faktorer som hørsel, og kognitive faktorer som motivasjon, samspill, hukommelse og oppmerksomhet (Law, 2000). Alle disse forutsetningene behøver ikke være optimalt til stede for at barn kan utvikle språket, men et avvik eller begrensning i en eller flere av forutsetningene, kan påvirke språkutviklingen på en eller annen måte (Law, 2000).

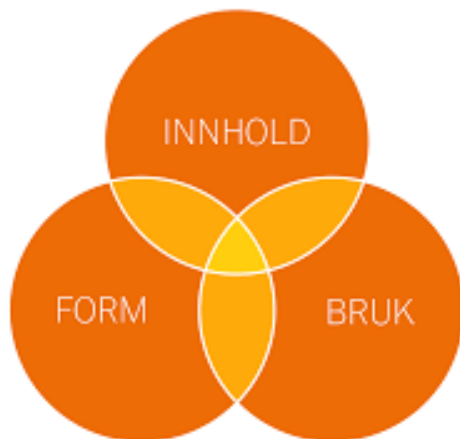
Treet stamme sammenlignes med pragmatikk, som er språket i bruk, og der inngår språkforståelse og språkproduksjon. Nederst i stammen befinner språkforståelsen seg, og der inngår både verbal og nonverbal kommunikasjon, ordforråd og grammatikk. For å vite hva det enkelte ord betyr, må man forstå meningen med ordet som sies, og forstå språkets lingvistiske regler. Eksempelvis hvordan ord settes sammen og bøyes (morfologi), hvordan ordene er relatert til hverandre, og hvordan ordrekkefølgen har betydning for meningen (syntaks) (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

Grenene sammenlignes med barnets ekspressive språk, evne til å uttrykke seg, samt ordforråd og grammatikk. Man må ha et vokabular, og kunne beherske språkets bøyingsmønster og setningsstruktur, for å formidle tanker og meninger. Rundt ett årsalderen utvikles vokabularet, og når barnet har et ordforråd på ca 50 ord begynner barnet å kombinere ordene til meningsfulle ytringer. Barnets vokabular utvikles fort når barnet er mellom tre og fem år, fra ca. 1000 aktive ord i treårsalder til ca. 4000 ord hos femåringene (Sæverud et al., 2011).

Bladene på treet sammenlignes med talen, og det å skille mellom språklyder for å få frem ulike meninger med ord. Artikulasjon og fonologi inngår i dette. Når man produserer språklyder eller artikulasjon, benytter man pust, svelg, munnhule, gane, nese, tunge og lepper til å lage lyder. Hvordan språklydene settes sammen, og danner meningsfulle enheter i ord og setninger, er språklydssystemet eller fonologi. De minste enhetene er fonemene, som ikke har mening i seg selv, men skaper meningsbærende forskjeller i talespråket, eksempelvis *sin* og *fin*, eller *bil* og *pil* (Sæverud et al., 2011).

Barnets språkutvikling kan også illustreres ved bruk av språkmodellen (se figur 2) til Bloom og Lahey (1978). De deler språket inn i tre komponenter, innhold, form og bruk, som er gjensidig avhenig av hverandre. For å utvikle gode ferdigheter av språkets form, må man ha forståelse for språkets innhold for deretter å kunne bruke språket i samspill med andre.

Figur 2. Språkmodell til Bloom og Lahey (1978) (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).



Språkets innhold er semantikk og barnets impressive språk. Semantikken viser til meningsinnholdet i ord og setninger, altså det som blir sagt og forstått. I det inngår barnets kunnskaper om objekter, hendelser og relasjoner. Man kan si at semantikk knyttes til barnets samlede erfaringsbakgrunn og kognitive kapasitet (Sæverud et al., 2011).

Språkets form er språkets struktur, det vil si lingvistiske elementer som binder sammen lyder og symboler med mening (Sæverud et al., 2011). Disse består av fonologi, morfologi og syntaks, det vil si grammatiske prinsipper og uttale, som er barnets ekspressive språk.

Språk i bruk, er den pragmatiske side av språket, og det handler om hvordan barnet bruker språket i kommunikasjon og samspill med andre. Språk i bruk vil endre seg ut fra hvilken kontekst, hensikt eller hvilken funksjon språkhandlingen har (Sæverud et al., 2011).

Innerst i sirkelen vises et godt integrert språk, der de tre komponentene, innhold, form og bruk, overlapper hverandre. Språkvansker kan fremtre i en av komponentene, eller som en vekselvirkning mellom dem (Sæverud et al., 2011).

2.2 Språkvansker

I CATALAIS 2 ble ordet språkforsinkelser avvist på grunn av at det er et ord som forvirrer og er ulogisk (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & CATALISE-2-consortium, 2017). I følge Bishop (2017) bør språkforsinkelser tolkes som språkvansker fordi ordet språkforsinkelser kan føre til at man identifiserer og setter inn tiltak for sent, fordi man tenker barnet vil ta igjen jevnaldrende barn. Men uansett bør man legge til rette for tiltak når vansken oppdages (Bishop, Snowling, Thompson,

Greenhalgh & CATALISE consortium, 2016). Språkvansker hos barn kan opptre ulikt. Det kan være at barnets språknivå ligger under barnets alder, når man sammenligner med jevnaldrende barn. Eksempelvis har barnet en enkel grammatikk og et begrenset vokabular, sammenlignet med andre barn på samme alder (Bishop, 2017). Barn med språkvansker er avhengig av konteksten, fordi barnets semantiske begrepsapparat (innhold/mening) ikke er nok utviklet (Sæverud et al., 2011).

Det er ca. 6 – 12 prosent av alle barn som har språkvansker (Tetzchner, 2019). Funn fra tidligere forskning viser at jenter ligger litt foran gutter når det gjelder språkforståelse (Kristoffersen, Simonsen, Eiesland & Henriksen, 2012; Stangeland, Lundetræ & Reikerås, 2018). Barn med de beste språkferdighetene deltar mer i språkaktiviteter enn barn som skårer lavt, det vil si at gutter er overrepresentert i den siste gruppen (Stangeland et al., 2018). Dette kan ha betydning for barns ordforrådsutvikling, fordi et barns ordforråd bygger videre på det ordforrådet barnet allerede har utviklet, og derfor kan avstanden mellom barn som har et godt utviklet ordforråd kontra barn som ikke har det, bli større (Lyster, 2011).

Språkvansker blir kategorisert gjennom ICD-11 eller DSM- 5. ICD-11 skiller mellom utviklingsmessige talelydsvansker, taleflytvansker og utviklingsmessige språkvansker (Tetzchner, 2019). Tetzchner (2019) skriver videre at i utviklingsmessige språkvansker inngår reseptive og ekspressive vansker med hovedvekt på ekspressive vansker, pragmatiske vansker og andre spesifiserte eller uspesifiserte språkvansker. DSM-5 skiller mellom språkvansker, talelydsvansker, flytvansker med fokus på start i barnealderen, pragmatiske (sosiale) kommunikasjonsvansker og uspesifiserte kommunikasjonsvansker (Tetzchner, 2019).

Språk endres raskt med alderen, da språk er komplekst og krever multidimensjonal dyktighet (Bishop, 2017). Bishop (2017) skriver at det å sette en merkelapp på hvilken språkvanske barnet har, også vil sette en begrensning for barnet som har behov for hjelp til vansken sin. Inntil for noen år siden ble språkvansker inndelt i spesifikke og generelle språkvansker. Der betegnelsen for spesifikke språkvanske (SLI) er når barnet kun har språkvanske og ellers normal utvikling, ingen hørselsproblematikk, eller fysisk handikapp som kan forklare vansken (Bishop, 2006; Tetzchner, 2019). Bishop et al. (2016, 2017) gjennomførte CATALISE studiet, der man gjennomgikk kriteriene og terminologien for språkvansker. Dette førte til at man nå går bort fra spesifikke og generelle språkvansker til en mer samlet betegnelse, *Developmental language disorder* (DLD), direkte oversatt til *utviklingsmessige språkvansker* (Bishop et al., 2016, 2017; Bishop, 2017).

En grunn til å ta bort betegnelsen spesifikk, var at det gav grunn til å tro at barnet kun hadde språkvansker og ingen andre vansker. *Developmental language disorder* (DLD) er et paraplybegrep, og under betegnelsen *Developmental language disorder* (DLD) kan også nevrobiologiske

utviklingsforstyrrelser opptre. Eksempelvis kan en som har oppmerksomhetsvansker ha språkvansker, men det er vanskelig å avgjøre om oppmerksomhetsvanskene er grunnen til språkvansken eller omvendt (Bishop, 2017).

2.3 Samtaler som språkstøtte i barnehagen

Masterstudien min har et teoretisk utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori som innebærer at man lærer i samspill med andre, og språket blir løftet fram som redskap for læring (Vygotzky, 1978). Barn lever i en sosial sammenheng hvor språk og kultur spiller en rolle. Gjennom språket fremtrer kulturen og språket er redskap for kommunikasjon, tenkning og bevissthet (Vygotzky, 1978). Vygotzky (1978) definerer høyttenkning som egosentrisk tale og den er overgangsstadiet mellom ytre og indre tale. Ytre tale er barn som bruker språket sitt til å fortelle hva det bør gjøre for å løse en oppgave, og språk og tenkning forenes i barns indre tale (Vygotzky, 1978). Mediering er et begrep Vygotzky (1978) tok i bruk, og det kan eksempelvis være at barnet bruker språket til å kontrollere egne handlinger gjennom egosentrisk tale for å stimulere ordforrådet, og for å utvikle tankens byggeklosser. Vygotzky (1978) proksimale utviklingssone, er hva et barn kan få til ved hjelp og støtte av en kompetent voksen. Den kompetente voksne er en medierende hjelper overfor barnet, der hun støtter og hjelper, viser, eller forklarer overfor barnet (Vygotzky, 1978). Den proksimale utviklingssone ligger imellom to grenser, den første er hva et barn kan klare på egenhånd, og den andre er hva et barn ikke kan klare, selv med hjelp. Det er sonen mellom disse grensene som omtales som den proksimale utviklingssone, og sonen er dynamisk på grunn av endringer i læringsutviklingen til barnet (Vygotzky, 1978). Bruners (1997) metafor, støttende stillas, blir ofte tatt i bruk for å beskrive den voksnes hjelp og støtte til barn.

I Bruners metafor er voksne som bygningsarbeidere som reiser et stillas og fjerner det når bygningen står av seg selv, de tilbyr barnet «scaffolding» til barnet er i stand til å mestre noe på egenhånd. (Bruner, 1997, s. 19)

Dialog defineres som et verbalt eller nonverbalt kommunikativt samspill mellom to personer som har felles oppmerksomhetsfokus, formidler noe og tilpasser seg hverandre (Tetzchner, 2019), og handler om når to eller flere personer deler en opplevelse av fellesskap ved å ha felles oppmerksomhet om en handling, eller en språklig interaksjon (Gjems, 2011). Intensjonen med samtaler er å formidle noe til en annen, og formålet kan være å få vite noe, eller å fortelle noe. Småbarn snakker mest med voksne og samtaler handler ofte om aktivitetene den voksne og barnet gjør sammen (Tetzchner, 2019). Når den voksne knytter ordene til opplevelser og erfaringer barnet gjør, får ordene mening

(Espenakk et al., 2007). Det er viktig at voksne er bevisst på hvordan de tilpasser seg barns språklige nivå og ikke snakker et for enkelt språk, eller for avansert språk, som gjør at de snakker over hodet på barn. Det er mest gunstig for barn at voksne gjentar barnets ord korrekt, uten å spesifikt rette på barnets tale. I tillegg bør den voksne utvide setningen i samtale med barn som har språkvansker (Espenakk et al., 2007). Felles oppmerksomhetsfokus er en viktig forutsetning når det gjelder barns tilegnelse av språk, og særlig når voksne toner seg inn på barnets oppmerksomhet og samtaler om det som opptar barnet (Tomasello & Farrar, 1986). Dette fordi den voksne skal tilpasse seg barns språklige fungering, og ikke motsatt (Espenakk et al., 2007). Bruner (1997) beskriver inntoning mot den andre som intersubjektivitet, som er forståelse av den andres sinn, gjensidig lesing av intensjoner, tanker og emosjoner.

Barn tilegner seg språk ved å ta det i bruk (Bruner, 1999). Når barn deltar i samtaler med språksterke barn, eller voksne, og spesielt når samtaletemaet engasjerer og interesserer dem, får barn mulighet til å høre nye ord som de kan lagre og ta med seg i det de allerede vet (Dickinson & Tabors, 2001). Barn lærer best ord når de er i settinger som er meningsfulle og viktige for dem. Der lærer de ord for gjenstander og handlinger som interesserer dem, og de lærer gjennom aktivt samspill med andre, og ikke gjennom passivitet (Grøver, 2018).

I barnehagen finnes ulike former for samtaler, formelle og uformelle, planlagte og ikke-planlagte samtaler. Det som karakteriserer alle samtaler i barnehagen er at det er institusjonelle samtaler (Solem, 2011). Med det menes at barnehagelærer er profesjonell og at samtaler har et visst formål. I barnehagen er formålet definert i rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017), der det blant annet er skrevet at «personalet skal være bevisst på sine roller som språklige forbilder og være lydhøre i kommunikasjon med alle barn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

I de senere år har det vært en del forskning på utvidede samtaler eller dekontekstualiserte samtaler, og felles for disse er at de omhandler barn i fem-seks årsalderen, og barn uten språkvansker (Røe-Indregård et al., 2019; Slettner & Gjems, 2016). Røe-Indregård et al. (2019) har gjennom sin casestudie studert hvordan barnehagelærer la til rette for barns deltakelse i utvidede samtaler i leksituasjoner. Dersom barnehagelærernes initiativ tok tak i det som barna var opptatt av, muliggjorde det barns deltakelse i utvidende samtaler, men det var lite språklig utfordrende initiativ fra barnehagelærers side der de la til rette for her- og-nå samtaler eller kontekstualiserte samtaler, for å invitere til abstrakt språkbruk (Røe-Indregård et al., 2019). Slettner og Gjems (2016) kom frem til i sin studie at få samtaledeltakere, og samtaletemaer som omhandler barns interesser var av stor betydning for å fremme tidlig litterasitet, selv for barn som har lite språklig erfaring.

Slettner og Gjems (2016) fremhever at barns tidlig litterasitet vektlegges ved at barn lærer vokabular og pragmatiske samtaleferdigheter gjennom samtaler med voksne, og der voksne inviterer til dekontekstualiserte eller utvidede samtaler.

Hansen og Alvestad (2018) har gjennom sin forskning belyst språklæring i barnegrupper i alderen ett til tre år, der barnehagelærerne har en holistisk dialogisk og barnesentrert tilnærming. De tilrettelegger for språkstimulering i hverdagsaktivitetene og gjør bruk av et rikt og kontekstualisert vokabular (Hansen & Alvestad, 2018). I Jonsson (2016) studie av barnehagelærers kommunikasjon med 1-3 åringene kom det frem tre ulike kvalitetsforskjeller på hvordan barnehagelærere kommuniserer med barn: 1) å rette seg mot barn, 2) å gjenta og støtte barns uttrykk, 3) å vurdere barns uttrykk og utvide. I den første kategorien er det læreren som er den mest aktive og dominerer med spørsmål, og barna er mindre aktive. I den andre kategorien er både barn og lærer aktiv, der lærer, i form av spørsmål og repetisjoner, gjentar barns ytringer. I den tredje kategorien er barn og lærere interaktive, og kunnskapsinnholdet blir utvidet av begge involverte parter. Jonsson (2016) kom frem til at det beste virkemiddelet lærer benytter for å utvide innholdet i kommunikasjonen, og som gir best læring for barn, er når lærer bruker et bredt repertoar i kommunikasjonen, uten å overta handlingen. Barn er avhengig av kompetente voksne som er oppmerksomme, gir respons, utvider samtaler og tilrettelegger for samtaler som fremmer vokabular utvikling, samt ser språkinnlæringsmuligheter i ulike situasjoner (Hansen & Broekhuizen, 2020).

2.3.1 Samtaleferdigheter som kreves av barn for å delta i interaksjon

Det å samtale krever mange ferdigheter, deriblant å ha felles fokus, enighet om temaet, kommunisere ut ifra å forstå hva den andre kan forstå, og å svare relevant på det den andre formidler (Gjems, 2011; Tetzchner, 2019). Strategier som omfatter samtaleferdigheter er å kunne uttrykke kommunikative intensjoner, som å ta initiativ, svare, ta tur, oppklare misforståelser og avslutte samtalen. Desto yngre barna er, blir det den voksne som har nesten alt ansvar for å holde samtalen i gang, fordi samtaler mellom småbarn ikke varer lenge (Tetzchner, 2019). Små barn har i samtalen vanskeligheter med å forstå hvordan ytringene relateres til hverandre og vanskeligheter med å ta tur (Tetzchner, 2019).

Gjems (2011) fremhever at barn lærer språk gjennom å delta i samtaler og at hverdagssituasjonene og hverdagssamtalene er en viktig læringsarena der barn møter omgivelsenes språk, kunnskaper, verdier og holdninger. Grøver (2018) skriver om hva som er mest formålstjenlig for barn, enten å høre mange ord, tokens, eller høre ulike, forskjellige ord, types. En person kan prate mye, men bruke et lite variert ordforråd, kontra en person som prater lite, men når personen først prater, bruker et nyansert og variert ordforråd (Grøver, 2018). Det som har betydning for barns språkinnlæring, er at

barn får høre mange ord, tokens og ulike ord, types. Fram til 2-årsalderen er det av betydning at barn hører mange ord. I 3-årsalderen bør barnet eksponeres for ulike ord som er av betydning for barnets vokabularutvikling. I 4-årsalderen er det mest naturlig med dekontekstualisert tale, samtaler som omfatter der og da språk (Grøver, 2018). Det som er særlig viktig for barns ordlæring er å erfare ordvariasjon (Grøver, 2018). Uavhengig av om en strever med språket eller ikke, er det viktig å legge til rette for at alle barn, tidligst mulig, opplever dekontekstualisert språk. Dette fordi det gir mulighet og potensial for å minske vanskeligheter som senere vises når barn med språkvansker møter komplekse språklige oppgaver (Demir, Rowe, Heller, Goldin-Meadow & Levine, 2015).

2.4 Samtalestøtte – hva kan barnehagelærer gjøre for å støtte?

Hansen (2018) har gjennom sin forskning observert språkmiljøet i fire småbarnsgrupper/avdelinger i norske høykvalitets barnehager. Hansen (2018) sin forskning tar utgangspunkt i barns språkutvikling uten språkvansker, mens min studie tar utgangspunkt i barn med språkvansker. Hansen (2018) har blant annet fokusert på personalets samtalestøtte i dialoger med barn i frilek, måltid og samling. Han kom frem til fire kategorier som er, *bekrefting, legger til ord, utviding og forklaring* (Hansen, 2018). Hansen (2018) skriver om kvalitetsindikatorer i samtaler, og i løpet av barnets første og andre leveår bør man bruke et rikt og variert vokabular og utvide barnets setning. I løpet av barnets tredje år bør man gjøre bruk av dekontekstualisert språk og forklaringer av ord (Hansen, 2018). Resultatet til Hansen (2018) tilsier at den vanligste form for vokabulartrening er å bekrefte og benevne objekter og handling. Bruken av utviding og forklaring av meningen med ord og/eller logiske sammenhenger, var mindre fremtredende enn de to første kategoriene. Det som gikk igjen i alle fire kategoriene, og som karakteriserte de ansatte, var at de stilte spørsmål. Ansatte bekreftet svaret til barn for deretter å stille nye spørsmål. Barna opplevde at ansatte stilte mange spørsmål og fulgte ikke alltid opp svarene som ble gitt av barna (Hansen, 2018).

Voksne kan ifølge Gjems (2008) invitere barn til å delta i samtaler, enten i form av lukkede spørsmål eller åpne spørsmål. Lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å aktivisere seg og delta, verken kognitivt eller språklig. Derimot, når voksne stiller åpne spørsmål inviterer man barn til å delta ved å snakke selv, eller barnet deltar som lytter i andres samtaleaktivitet (Gjems, 2008).

Samtaleinvitasjoner som støtter og aktiviserer barn, er åpne og utforskende spørsmål til tema som barn er opptatte av. Utforskende spørsmål eller kognitivt utvidende spørsmål, er voksne som spør hva barn tenker, tror eller mener om et tema, eller voksne ber barn forklare noe eller fortelle noe (Gjems, 2008). I interaksjonen mellom pedagog og barn skriver Palludan (2008) om to toner som utspringer seg, det er undervisningstonen eller utvekslingstonen. Med undervisningstonen menes det at pedagog forteller, forklarer, instruerer, eller stiller spørsmål. Barnet lytter, følger den voksnes

ledelse, og svarer på spørsmålet. Utvekslingstonen gjenspeiler seg i situasjonen der pedagog og barn snakker sammen, og der begge parter spør og svarer (Palludan, 2008). Gjems (2013) påpeker at i samtaler med små barn må barnehagelærere fungere som «navet i et hjul». Det vil si at barna henvender seg til barnehagelærerne, og barnehagelærerne sender kommentarer og svar tilbake til barnet som henvendte seg til den voksne (Gjems, 2013).

Bae (2004) beskriver to samspillsmønstre mellom pedagog og barn og det er, trange- eller romslige mønstre. Romslige mønstre er voksne som er fokusert mot barnet og vier hele sin oppmerksomhet mot barnet, lytter uten å gi for mange kommentarer eller vurderinger tilbake, og lar barnet følge opp eget poeng uten å stille spørsmål som er på utsiden av temaet (Bae, 2004). Trange mønstre er delt oppmerksomhet, mye lukkede spørsmål på jakt etter svar, og den voksne er mottakelig, men vrir oppmerksomheten over på egen opplevelse (Bae, 2004). Videre beskriver Bae (2009) romslige mønstre og prosesser som samspill der barn gis rom til å uttrykke seg. Barn blir møtt ut fra egne forutsetninger, og kjennetegn er lyttende samspillsmåter, fokusert oppmerksomhet, mottagelighet, forståelse og velvillig fortolkning fra den voksnes side (Bae, 2009).

Medlæring er prosesser som foregår sammen med andre aktiviteter, og medlæring foregår i forlengelsen av romslige mønstre (Bae, 2009). I hverdagssamtaler har barnehagelærer mulighet til å støtte barns språktilegnelse og gi språkmediert læring (Gjems, 2013). Voksne som skaper mening for barn gjennom å utdype fortellinger, tanker og meninger blir konstruert gjennom felles deltakelse i samtaler, dette fremhever Ødegaard (2006) som medfortellinger. Gjennom medfortellinger tar voksne tak i barns initiativ, og setter ord på meninger for hvordan barn tenker og opplever verden, og barn lærer kulturelle mønstre for å uttrykke følelser, og hvordan man kan ta tak i problemer som oppstår i livet (Ødegaard, 2006). Kultti (2014) har gjennom sin forskning sett på hvordan man gjennom daglige rutineaktiviteter i barnehagen kan støtte minoritetsspråklige barns deltakelse i kommunikasjon og språklig utvikling. Barns språklige kompetanse i tillegg til alder, samt barnehagelærers deltakelse, er avgjørende for hvordan barnet kan delta i samtaler. Språkinnlæring er en kommunikativ og deltakende erfaring, der felles og delte temaer er avgjørende for deltakelse (Kultti, 2014). Hiedlage et al., (2019) gjennomførte en metaanalyse for å se på effekten av tidlig intervensjon hos foreldre som har barn med språkvansker, eller har barn i risikozonen for språkvansker. Resultatet var av positiv art og gav spesielt effekt på barns ekspressive språk. Foreldre lærte språklige strategier i sammenheng med lek og rutiner. Det ble blant annet lagt vekt på nonverbal og verbal turtaking, det å respondere, ta tak i og følge barnets oppmerksomhetsfokus, og utvide barnets ytringer (Heidlage et al., 2019).

Hagen et al., (2017) gjennomførte en språkrettet intervensjon for barn med språkvansker i førskolealder. Det ble konkludert med at intervensjonen gav god effekt på barns språkferdigheter selv etter 7 måneder. For å få til dette krever det hos barnehagelærer en omfattende, systematisk og eksplisitt ordforrådsinstruksjon i kombinasjon med lesing og andre språklige aktiviteter. Denne intervensjonen viser at det er mulig å forbedre språklige ferdigheter hos barn med språkvansker, selv i klasserommet (Hagen et. al., 2017).

Dette er det teoretiske bakteppet som denne masterstudien bygger på. Det at barn i Norge starter i barnehagen fra de er ca. ett år gamle gjør at det stilles krav og forventninger til personalet som skal jobbe der. Barns språkutvikling er viktig, med tanke på lese- og skriveopplæring, og for videre skolegang. Det har vært lite forskning på barn i alderen 1-3 år, som gjør at jeg retter fokus på dette alderstrinnet. Studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner og vektlegger barnehagelærer som samtalestøtte i hverdagssituasjoner med barn som har språkvansker.* I de videre kapitlene vil jeg komme inn på metode, deretter diskusjon og til slutt avslutning og implikasjoner for praksis.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for studiens vitenskapelige tilnærming og design. Etter det beskriver jeg piloten som jeg gjennomførte og som ligger til grunn for valg jeg har gjort senere i oppgaven. Deretter beskrives utvalg, prosedyre, innhenting av empiri, analyse, reliabilitet, validitet og til slutt etiske hensyn.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

Jeg ønsket å studere samtalestøtte i barnehagelærers hverdagsliv i barnehagen, samt ta utgangspunkt i barnehagelærers virkelighet slik de selv opplevde samtalestøtten. Jeg støtter meg til det Grønmo (2016) skriver om at det grunnleggende for fenomenologiske-hermeneutisk analyse er hvordan informanten selv oppfatter virkeligheten. For å få en dypere forståelse i barnehagelærers samtalestøtte vurderte jeg videoobservasjoner som den mest hensiktsmessige metode. I tråd med Løkken (2012) sine erfaringer, anså jeg at det gjorde at jeg kunne observere hva barnehagelærer gjorde og sa, observere barnas respons og ettersom det var barn med språklige vansker, fange opp barns kroppslige uttrykk. Den nonverbale kommunikasjonen kan være av stor betydning for å forstå barn og muligens ha en enda større betydning hos barn med språkvansker. En annen fordel med videoobservasjoner, som Thagaard (2018) fremhever, var at jeg i etterkant kunne spille dem av gjentatte ganger for å se både barnehagelærers samtalestøtte og barns reaksjon på samtalestøtte. I tillegg til forståelse av barnehagelærers samtalestøtte ønsket jeg også å få en dypere innsikt i barnehagelærers tanker, følelser og ideer. Jeg ønsket å forstå meningen med barnehagelærers handling og derfor vurderte jeg video stimulated recall-intervju som Bøe (2016) og Hognestad (2016) fremhever, som en relevant metode å bruke i tillegg til videoobservasjoner. Thagaard (2018) skriver om å rette oppmerksomheten mot noe som tas for gitt i en kultur, samt å få en generell forståelse av felles erfaringer. På bakgrunn av dette var mitt ønske å rette oppmerksomheten mot samtalestøtte, samtidig å få en generell forståelse for barnehagelærernes felles erfaringer når det gjelder samtalestøtte. Det var gjennom dette samspillet, der jeg som forsker, gjennomførte fortolkninger av barnehagelærers samtalestøtte, at jeg etter hvert, og som Grønmo (2016) påpeker, utviklet en dypere innsikt. I etterkant av hvert videoopptak skrev jeg ned tanker og ideer som oppstod da jeg filmet. Videoopptakene transkriberte jeg fortløpende i Nvivo12, og underveis i transkriberingsprosessen oppstod det nye fortolkninger av barnehagelærers samtalestøtte som jeg noterte meg. Disse fortolkningene var utgangspunkt for video stimulated recall-intervjuene.

Grønmo (2016) skriver om helhetsforståelsen til forskeren, det at ingen fenomener opptrer alene, men som deler av en helhet, som er av betydning gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk

tilnærming. Min forforståelse av fenomenet, samtalestøtte, spiller en rolle i den sammenhengen. I min forforståelse inngår egne praksiserfaringer og teoretisk kunnskap. Denne forforståelsen ligger til grunn for min forståelse av barnehagelærers handlinger og min tolkning av deres handlinger og meninger. Gjennom den hermeneutiske sirkelen foregår det en pendling mellom forståelse og forforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse, det vil si at fortolkninger foregår på flere nivåer (Grønmo, 2016).

Fenomenet som representeres i denne studien er samtalestøtte for barn som har språkvansker. Analysen handler derfor om barnehagelærerens samtalestøtte til barn som har språkvansker. Datamaterialet består av videoobservasjoner og video stimulated recall-intervju (Bøe, 2016; Hognestad, 2016), som er grunnlaget for å utvikle forståelsen av fenomenet (Thagaard, 2018).

3.2 Studiens design

På bakgrunn av mitt ønske om å studere barnehagelærernes egen opplevelse av fenomenet samtalestøtte, har denne studien fått et kvalitativt design. Etter nøye vurderinger og pilotering av videofilming (se 3.3) fant jeg ut at jeg ønsket å benytte metodetriangulering gjennom videoobservasjon og intervju. Videoobservasjon ble valgt som hovedgenereringsmetode for innhenting av data, og intervju ble valgt som en supplerende metode. Dette valget ble tatt på bakgrunn av problemstillingen som handler om å gå i dybden på fenomenet.

Videoobservasjon ble gjennomført som ikke- deltagende observasjon der jeg valgte å observere fra sidelinjen, for å studere hva informantene gjorde og sa (Fangen, 2010). Selv om jeg var passiv i situasjonen og inntok en ikke- deltagende observasjonsrolle, gjorde min kropp og min tilstedeværelse meg likevel, det Løkken (2012) kaller, nonverbalt kroppslig deltagende i rommet. Min tilstedeværelse og mitt nærvær kan ha, slik som Thagaard (2018) beskriver det, innvirkning på interaksjonen, som også kan sees sammen med hvor bevisst informantene var på at de ble observert, eller hvor opptatt informantene var med sine oppgaver at de glemte at de ble observert. Thagaard (2018) påpeker at dersom man ønsker å få innsikt i en persons atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre, er observasjon en aktuell metode å benytte. Dette ser jeg på som en fordel også i sammenheng med videoobservasjon. En annen fordel ved observasjon som Thagaard (2018) fremhever, er at man tilegner seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer der man får direkte tilgang til informasjon om hva informantene gjør i ulike situasjoner, noe som muligens informantene ikke vil tatt opp eller fortalt om i et intervju.

For å få mer kjennskap til hvorfor informantene gjorde som de gjorde, og med et ønske om å involvere informantenes stemme i større grad enn ved kun videoobservasjon (Bøe, 2016; Hognestad, 2016), valgte jeg også å bruke intervju. Jeg valgte intervjuformen Bøe (2016) og Hognestad (2016) kaller video stimulated recall-intervju. I video stimulated recall-intervjuer spiller man av klipp fra videoopptaket sammen med barnehagelæreren, og barnehagelærerne reflekterer høyt over sine tanker, ideer og følelser de hadde i situasjonen (Bøe, 2016; Hognestad, 2016). Fordelen med video stimulated recall-intervju er at det er en komplementerende metode til videoobservasjon, og en metode som gir mulighet til å oppdage nye momenter ved det innsamlede videomaterialet (Bøe, 2016; Hognestad, 2016). En mulig feilkilde er at informantene ikke gjenkaller tanker og følelser fra situasjonen, men beskriver tanker og følelser de har når de ser situasjonen igjen (Bøe, 2016; Hognestad, 2016).

3.3 Pilot

Før jeg startet med selve datainnsamlingen til masterstudien, prøvde jeg ut hvordan det var å filme to samtalesituasjoner samt gjennomføre intervju. Hensikten med å pilotere var å få erfaring med opptak og intervju. Jeg filmet ca. 20 min. med samtale mellom fagarbeider i barnehagen, ett barn med språkvansker som var 6 år, og to barn på 4 år og 5 år, i måltids- og garderobesituasjonen. Siden dette var en pilotutprøving hvor målet først og fremst var å få erfaringer med filming og bli trygg i rollen som forsker, så vurderte jeg at det var hensiktsmessig å pilotere med en erfaren fagarbeider til tross for at hun ikke hadde barnehagelærerutdanning. Jeg var godt kjent med både barn og voksne, noe som var en positiv faktor ved å innta en passiv rolle bak kameraet. Delvis strukturert intervju av fagarbeider ble gjennomført i etterkant av opptaket. Videoopptak og intervju ble transkribert og analysert, og opptakene ble slettet umiddelbart i etterkant.

Barna ble informert på forhånd om hvorfor jeg filmet, og foreldrene hadde gitt skriftlig samtykke via samtykkeskjemaet. Jeg inntok en passiv rolle bak kameraet for å påvirke minst mulig. Uavhengig av om man observerer aktivt eller passivt vil en observatør eller forskers tilstedeværelse kunne påvirke deltakerne (Fangen, 2010; Thagaard, 2018).

I analysen av pilot-videoopptakene tok jeg utgangspunkt i Hansen (2018) sin forskning og benyttet fire kategorier: *bekreftelse*, *legger til ord*, *utvidelse*, og *forklaring* (Hansen, 2018). Det medførte til at jeg benyttet Hansen (2018) sin forskning som et bakteppe for denne studiens analyse. Etter piloteringen foretok jeg også justeringer av intervjuguiden, og gjorde den åpnere og mer direkte knyttet til situasjonen som ble observert, noe som medførte at jeg oppdaget hvordan video stimulated recall-intervju kunne brukes på en bedre måte.

3.4 Utvalg

Rekrutteringen til denne studien ble gjennomført ved et strategisk utvalg basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som var hensiktsmessige i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Kriteriet for å delta i studien var at informantene hadde utdanning som barnehagelærer, og hadde barn i alderen 2-6 år med språkvansker på avdelingen. Det ble stilt spørsmål om barnet med språkvansken kunne ha en tilleggsvanske, men foreløpig ingen diagnose. Dette åpnet jeg opp for ettersom det var den voksnes samtalestøtte jeg ønsket å belyse, og ikke spesifikke vansker hos barna. Det var ingen eksklusjonskriterier for når barnehagelærerne hadde gjennomført utdanningen, eller hvor lang tids arbeidserfaring de hadde. Jeg valgte bort eksklusjonskriterier på grunn av at det ville gitt en begrensning av barnehagelærernes deltakelse i studien. De tre barnehagelærerne som deltok i studien hadde mer enn 15 års arbeidserfaring fra feltet. Jeg har gitt barna som medvirket fiktive navn for å unngå gjenkjennelse. Barnehagene og barnehagelærerne har jeg nummerert med et tall (se tabell 3 for oversikt over utvalget).

Tabell 3. Oversikt over utvalget

Barnehage og avdeling	Barnehagelærer	Fokusbarn	Jevnaldr. barn	Jevnaldr. barn	Jevnaldr. barn
Barnehage 1 2-4 års avd.	Barnehagelærer 1	Lars 2,10 år	Even 2,6 år	Wenche 3,6 år	Emma 3,6 år
Barnehage 2 2-4 års avd.	Barnehagelærer 2	Narob 2,10 år	Siv 2,6 år	Jesper 2,6 år	
Barnehage 3 2-4 års avd.	Barnehagelærer 3	Kevin 2,10 år	Ane 3 år	Rakel 2,6 år	Julie 2,6 år

Ett av fokusbarna Narob, var minoritetsspråklig, men født og oppvokst i Norge, og har gått 1 ½ år i barnehagen. To av barna med språkvansker, Narob og Lars var henvist PPT og mottok spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven § 31 (Barnehageloven, 2005). Det tredje fokusbarnet, Kevin var ikke henvist PPT, men ble jobbet med innenfor det ordinære i barnehagen. Alle fokusbarna var gutter, født sent på året og alle tre fylte tre år etter at opptakene var gjennomført. De jevnaldrende barna som var med, var både jenter og gutter. Det varierte litt hvor mange barn som var med i de ulike opptakene, noen ganger var det tre jevnaldrende barn og andre ganger to, men så lenge fokusbarnet og barnehagelærer var til stede, ble opptaket gjennomført.

3.5 Prosedyren

I løpet av høsten 2020 ble det sendt epost med forklaring av prosjektets formål og samtykkeskjema til alle barnehager i tre nærliggende kommuner, samt til spesialpedagogisk team i to av de tre kommunene. Barnehagelærerne som ønsket å være med tok direkte kontakt med meg, enten via epost eller telefon. Det var tre barnehagelærere som ønsket å delta. Barnehagelærernes genuine interesse for språkarbeid og deres eget ønske om å delta, var drivkraften til å være med i studien.

Jeg avtalte med barnehagelærerne om de hadde mulighet til å tilpasse gruppen med to til tre jevnaldrende barn i tillegg til fokusbarnet med språkvansker. Dette spørsmålet fikk de på grunn av deres kjennskap til barnegruppen og foresatte. Når barnehagelærerne hadde tilpasset barnegruppen og alle deltakerne hadde mottatt og skrevet under informert samtykke (se vedlegg C, D og E), startet opptakene.

3.6 Innhenting av empirien

Jeg vil i denne delen gi en detaljert beskrivelse av videoopptakene og video stimulated recall-intervjuene.

3.6.1 Videoopptak

Fire videoopptak ble gjennomført i måltidsituasjon og garderobesituasjon med hver av de tre barnehagelærerne. Videoopptakene ble lastet opp og lagret på HVL sin forskningsserver (se vedlegg B). Fokusgruppen bestod av en barnehagelærer, ett barn med språkvansker og to til tre jevnaldrende barn. Ett videoopptak av en situasjon har en varighet på mellom 10-20 minutter. Totalt utgjorde det 270 minutter, eller totalt 4 1/2 time med opptak. Opptakene transkriberte jeg inn i programmet Nvivo12, nedlastet via HVL. I transkriberingsdelen tok jeg utgangspunkt i Gjems (2011) transkriberingssystem, og transkriberte alle opptakene i sin helhet. Jeg rettet fokus mot den nonverbale kommunikasjonen som ble beskrevet i parentes i transkripsjonene.

På forhånd ble det avtalt med den enkelte barnehagelærer om tidspunkt for når opptakene kunne settes i gang. Før opptakene startet hadde jeg møte med den enkelte barnehagelæreren for å bli kjent, fortelle om min rolle, hva som var formålet med studien og barnehagelæreren fikk mulighet til å stille avklarende spørsmål. I løpet av en fire ukers periode høsten 2020 ble videoopptakene gjennomført. Opptakene ble tatt opp på et håndholdt kamera, (vedlegg G) utlånt fra HVL, og all teknikk fungerte der lyd og bilde var klart. Det ble lagt til rette for at fokusgruppen ble adskilt fra resten av avdelingen, for å unngå at barn som ikke hadde gitt sitt samtykke skulle komme med på film. Barnehagene var veldig samarbeidsvillige, hjelpelige og la til rette når opptakene startet.

I forkant av videoopptakene forklarte jeg hvem jeg var og hvorfor jeg filmet overfor barna. Barnehagelærerne hadde også i forkant forberedt og informert barna på at jeg skulle komme og filme dem. Barnehagelærerne hadde fortalt hvem jeg var, at jeg ville filme når de snakket sammen i garderobe og måltid, og at barnehagelæreren skulle være der sammen med dem. Jeg inntok en passiv rolle bak kameraet. På samme måte som i piloten var ønsket mitt å påvirke samspeillet minst mulig, men uansett var jeg et nytt element til stede i barnehagens hverdag, og som på en eller annen måte påvirket dem (Fangen, 2010). Jeg var ukjent for barna, og barna var nysgjerrig på meg og min rolle. Dette ble fanget opp på film ved at de snudde seg mot meg, søkte meg, og ønsket å få kontakt med meg. Jeg responderte med å smile tilbake, og møte blikket deres, for å ufarliggjøre meg selv. Dette kommer tydelig frem i opptakene, spesielt i starten, men etter hvert ble barna mindre søkende etter blikk kontakt fra meg. Jeg opplevde at jeg ble godtatt av barna, og at de etter hvert la mindre og mindre merke til meg, og som Thagaard (2018) påpeker, var de opptatt med sitt. Etter hvert opptak informerte jeg barna om når jeg skulle komme igjen og hvor mange ganger jeg skulle komme. Dette var for å forberede dem til neste gang.

3.6.2 Video stimulated recall-intervju

Video stimulated recall-intervju ble valgt som oppfølging til videoobservasjon for å få fram data på hvorfor informantene gjorde som de gjorde, og for å involvere barnehagelærernes stemme i større grad enn ved kun videoobservasjon (Bøe, 2016; Hognestad, 2016). Video stimulated recall-intervju ble gjennomført ca. 1 ½ måned etter siste videoopptak, etter at alle videoopptakene var transkribert og gjennomgått to ganger av meg. I forkant av video stimulated recall-intervju gjennomgikk jeg alle opptakene for tredje gang. Jeg systematiserte, analyserte og var på let etter momenter som informantene gjorde bra i samtalen. I den forbindelse erfarte jeg at min forforståelse tredde i kraft og gjorde at jeg la merke til når barnehagelærer gjentok barnets ord, utvidet barnets setning eller forklarte ord og begreper. De utvalgte videosekvensene hadde en varighet på 1-3 minutter og barnehagelæreren og jeg så dem sammen. Spørsmål som ble stilt til hver videosekvens var: - hvilke tanker og følelser har du etter å ha sett dette opptaket, - hvorfor gjør du som du gjør, og - bakgrunnen for handlingen din i situasjonen. Oppfølgingsspørsmål ble stilt, og barnehagelæreren fikk til slutt spørsmål om hun ville tilføre noe som ikke var blitt sagt (se vedlegg F). I etterkant av en sekvens reflekterte informanten høyt om sine følelser og tanker. Total varighet på video stimulated recall-intervjuet varierte fra 40 til 60 min. I tillegg til at intervjuet ble tatt opp med lydopptak på en Ipad, noterte jeg min opplevelse i en notatbok. Intervjuopptaket transkriberte jeg fortløpende i Nvivo12. Opptaket av intervjuene ble lagret på en kryptert minnepenn, og ble oppbevart innelåst i et

skap (se vedlegg C). Intervjuopptaket ble slettet umiddelbart fra Ipad etter at opptaket var lagret på en kryptert minnepenn.

3.7 Reliabilitet og validitet

Jeg vil ta utgangspunkt i kvalitetskriteriene, reliabilitet og validitet for å beskrive kvaliteten i denne studien. Datamaterialets pålitelighet knyttes til reliabilitet og validiteten knyttes til datamaterialets gyldighet (Grønmo, 2016; Thagaard, 2018). Først beskrives reliabilitet og deretter beskrives validiteten.

3.7.1 Reliabilitet

Et sentralt punkt ved reliabilitet i kvalitative studier handler om, slik Thagaard (2018) påpeker, å gi en detaljert beskrivelse om hva som er blitt gjort. Jeg har her i metodekapittelet redegjort for utvikling av studien ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder gjennom forskningsprosessen. Dette for å gjøre forskningsprosessen transparent, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2018), og slik som Elo & Kyngäs (2008) fremhever, å presentere sammenhengen mellom resultat og data (se punkt 3.8).

Den mest hensiktsmessige metode for innhenting av data, som var atskilt fra mine fortolkninger og min forforståelse, var å benytte videoobservasjon. Thagaard (2018) skriver om å styrke forskningens gjennomsiktighet ved at forskeren redegjør for og skiller mellom data som er atskilt fra forskerens fortolkninger og data som ikke er det. På bakgrunn av den kontakten forskeren har i felten og som bærer preg av hvordan man forstår det man ser og hører, blir dataene mer og mer avhengig av forskerens oppfatninger (Thagaard, 2018). Dette erfarte jeg da jeg gjennomførte video stimulated recall-intervjuene. Utgangspunktet for video stimulated recall-intervjuet var at jeg i forkant hadde transkribert, skrevet ned mine tanker, begynt å analysere videoobservasjonene, og der min forforståelse lå til grunn for de utvalgte videoklippene. Her la jeg blant annet vekt på når barnehagelærer gjentok barnets utsagn, brukte benevnning, utvidet barnets setning, gjorde bruk av forklaring og lignende. Det var interessant å høre barnehagelærers begrunnelse for hvorfor hun gjorde slik hun gjorde, og det viste seg at hun hadde en annen oppfatning enn det som var min intensjon eller forforståelse, for å vise det aktuelle klippet. Eksempelvis der mitt fokus var på hvordan barnehagelærer utvidet barnets setning, ble ikke nevnt av barnehagelæreren, men derimot hadde hun fokus på hvordan hun møtte barnet i kommunikasjonen. Gjennom denne form for intervju analyserte jeg deler av materialet sammen med barnehagelærerne, noe som var en lærerik og

nødvendig prosess. Dette for å få barnehagelærernes stemme frem, og min forforståelse litt mer i bakgrunnen, og for å oppdage nye momenter som jeg ikke ville ha oppdaget uten dette intervjuet.

Barnehagelærerne gav positive tilbakemeldinger etter å ha gjennomført denne form for intervju. Den ene barnehagelæreren fikk nye tanker etter at hun oppdaget en ny side ved fokusbarnet som hun ikke hadde observert i den aktuelle situasjonen. Dette syntes hun var positivt og skulle ta med seg videre i arbeidet med språkstimulering på avdelingen.

Reliabiliteten styrkes ved at jeg undersøkte samme fenomen, samtalestøtte, gjennom metodetriangulering, videoobservasjon og video stimulated recall-intervju. I Video stimulated recall-intervju fikk barnehagelærerne frem sin stemme og fikk begrunne hvorfor de gjorde slik de gjorde. Som nevnt tidligere, kom det blant annet frem andre tanker hos barnehagelærerne enn det jeg hadde i min forforståelse, som er et viktig poeng å ta med.

I og med at det var tre barnehagelærere som var med i studien, gjorde det at datamengden ble større enn om det hadde vært en eller to. Dette gjør at reliabiliteten styrkes. Barnehagelærerne var alle i samme alder, og alle var kvinner. Dette ville muligens gitt et annet datamateriale om det kun hadde vært mannlige barnehagelærere. Likeså med situasjonene som videoopptakene ble gjennomført i, der jeg ønsket å se nærmere på måltidsituasjon og garderobesituasjon. Disse situasjonene var alle knyttet opp mot lunsjmåltidet og garderobesituasjon på formiddagen. Det kunne vært interessant om datamaterialet ville vært et annet om det ble gjennomført om morgenen, eller på ettermiddagen.

3.7.2 Validitet

Validitet blir knyttet til resultatet av forskningen og hvordan man tolker data, og ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet, transparens, styrkes validiteten av prosjektet (Thagaard, 2018). Jeg har alene gjennomført innhenting av all data i dette prosjektet, og fordelene er at jeg har bakgrunnskunnskap om deltakerne i dette prosjektet.

Thagaard (2018) påpeker at validiteten styrkes ved å gjennomgå analyseprosessen kritisk. For å styrke validiteten benyttet jeg video stimulated recall-intervju i tillegg til videoobservasjon for å få informantenes stemme inn i analysedelen. Dette for å få frem informantenes egne betraktninger i/om handlingen de gjør (Bøe, 2016; Hognestad, 2016).

Jeg vil si jeg har god kjennskap til miljøet som studeres på grunn av min bakgrunn som barnehagelærer, noe som både kan være en styrke og en begrensning. Styrken er at man forstår informantenes situasjon, som kan bidra til å bekrefte den forståelsen man utvikler, og begrensningen

kan være at man overser det som er forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 2018). For å unngå at man overser det som er forskjellig fra egne erfaringer ble det benyttet videoopptak av samtaler mellom barnehagelærer og barna. Dersom jeg hadde benyttet lydopptak og notater kunne jeg, slik som Thagaard (2018) påpeker, oversett nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Fordelen ved å benytte videoopptak var at det gav meg mulighet til å se gjennom opptakene flere ganger, og etter hver gang har kunnet oppdaget nye nyanser som jeg i første omgang overså.

I og med at jeg var mer synlig da jeg benyttet videokamera enn om jeg hadde benyttet lydopptaker, kan ha vært med på å påvirke resultatet i denne studien. Erfaringen min fra første til siste opptak, som er i tråd med Thagaards (2018) erfaringer, var at jeg ble mindre og mindre synlig, og barna ble opptatt med sitt. Et annet alternativ som ble vurdert, men på grunn av tidsperspektivet måtte forkastes, var å bruke tid på å bli kjent i miljøet jeg skulle gjennomføre opptakene i. Det å være godt kjent i miljøet før jeg gjennomførte videoopptak, erfarte jeg som positiv erfaring fra piloteringen.

En annen betraktning som kan diskuteres, særlig med tanke på representativitet av funnene, er om resultatet ville vært et annet om det hadde vært andre informanter med (Thagaard, 2018). Man kan tenke seg at de informantene som valgte å være med i denne studien var opptatt av språkstimulering og bevisst på samtalemotodikk, og de barnehagelærerne som ikke meldte sin interesse var i mindre grad opptatt av det. Det er en del tilfeldigheter i denne studien som at barnehagelærerne som valgte å bli med har nesten like lang praksiserfaring som barnehagelærer, over 15 år. Det hadde vært interessant om resultatet ville blitt et annet om eksempelvis nyutdannede barnehagelærere hadde vært med. En annen tilfeldighet var at alle fokusbarna var i samme alder og kjønn, og muligens kunne resultatet vært annerledes dersom barna var jenter eller var eldre. Dette er også et usikkerhetsmoment man må ta i betraktning. Det er med andre ord ulike begrensinger med studien som har påvirket resultatet, og det er ikke mulig å generalisere. Det er likevel sannsynlig at noen av resultatene i denne studien kan være gjenkjennende for andre barnehagelærere.

3.8 Analyse

I min studie har jeg gjennomført ulike tolkninger på flere plan. Thagaard (2018) og Fangen (2010) skriver om fortolkninger av første grad der forskeren fortolker hva som hender når forskeren deltar. Fortolkninger av andre grad innebærer at forskeren tolker en virkelighet som allerede er fortolket av informantene, men som gjenspeiles ved at forskeren trekker inn sine teoretiseringer (Thagaard, 2018). Fortolkninger av tredje grad er når forskeren er på jakt etter den egentlige, eller den underliggende betydningen av handlingen, og som er ukjent for informanten selv (Thagaard, 2018).

Det å gjennomføre en ren empiribasert analyse var vanskelig på grunn av min forforståelse og teoretiske bakgrunn etter 20 år som barnehagelærer. Når det gjelder samtaler med barn har jeg gjennom min praksiserfaring lagt vekt på å gjenta det barnet sier, utvidet barnets setning og benyttet forklaring av begreper og ord. Da jeg startet analysearbeidet, erfarte jeg at det var vanskelig å legge dette til side, noe som jeg også erfarte fra piloteringen. Derfor benyttet jeg en abduktiv tilnærming i analysen, slik som Tjora (2021) fremhever, at det teoretiske ligger latent i analysen. I analysen tok jeg utgangspunkt i empiri, teori, tidligere forskning, og benyttet kategorinavn som var inspirert av dette, samt forskningen til Hansen (2018).

Videoobservasjonene og video stimulated recall-intervju ble analysert ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse, slik Braun og Clarke (2006) bruker den, er inndelt i seks faser. Der fase en var å bli kjent med datamaterialet gjennom transkribering av data og samtidig notere ideer. I den første fasen transkriberte jeg videoobservasjonene i Nvivo12, samtidig som jeg noterte viktige momenter. Slik fikk jeg god kjennskap til datamaterialet. I dette arbeidet la jeg merke til overraskende momenter som barnehagelærerne gjorde, eksempelvis der de responderte på barnets nonverbale kommunikasjon, utvidet setningen, tok tak i barnets initiativ, involverte fokusbarnet inn i samtalen og lignende. Tankene og ideene som oppstod noterte jeg fortløpende ned i notatblokken min. Etter å ha transkribert alle videoopptakene, notert ideer og tanker, gjennomførte jeg video stimulated recall-intervjuene. I etterkant av video stimulated recall-intervjuene tok jeg fatt på første fase igjen der jeg transkriberte intervjuene i Nvivo12, noterte tanker og ideer som oppstod underveis i denne prosessen.

I fase to gikk jeg videre med tanker og ideer som jeg hadde notert ned i første fase. Jeg begynte å lage liste over temaer jeg hadde sett i datamaterialet mitt, og fremhevet interessante og viktige poeng. Tabell 4 viser oversikt over de første temaene som oppstod fra datamaterialet mitt.

Tabell 4. De første temaene i fase to.

Name	Files	References
Barn starter samtalen	2	2
Barnets initiativ	8	10
Situasjonsavhengig språk	8	9
Situasjonsuavhengig språk	4	5
Utvider setningen	2	2
Voksne starter samtalen med et	4	6
Voksne tar opp igjen samtale	1	1
Intervju	0	0
Barnas interesser	2	12
Barnets interesse	2	4
Kjennskap til barnet	2	9
Konkreter	0	0
Liten gruppe	2	2
Tidsperspektivet	1	1
Bevissthet over hva en sier	3	22
Barnets initiativ	1	1
Felles fokus	3	5
Repetere	1	3

I fase tre begynte jeg, i tråd med Braun og Clarke (2006) sine anbefalinger, å lete etter overordnede temaer, undertemaer og sorterer tekstutdrag i undertemaer. Jeg erfarte da at tekstutdragene ble mindre og mindre for hver fase jeg kom i. Tabell 5 viser oversikt over overordnede temaer og undertemaer i fase tre.

Tabell 5. Overordnede temaer og undertemaer i fase tre.

Name	Files	References
Barnets init	1	1
Felles fokus	3	5
Repetere	1	3
Samspill ba	2	2
Voksenrolle	3	12
Følelser	2	6
Barnepersp	2	6
Tilhørighet	1	1
Vennskap	1	3
Barn - barn	1	4
Voksnes roller	3	36
Bevissthet	3	17
Forventnin	2	7
Pålogget	1	7
Støtte	3	11

Braun og Clarke (2006) anbefaler at man i fase fire gjennomgår temaene på nytt og revurderer dem. I denne fasen ble noen av temaene forkastet, men det var spesielt et tema fra fase tre som jeg ville se nærmere på, og det var temaet som omhandlet voksenrollen. Da jeg gjennomgikk utsagn fra temaet voksenrollen, passet disse utsagnene med teori og tidligere forskning, fra Hansen (2018) sine temanavn eller kategorinavn: *bekreftelse, legger til ord, utvider og forklaring*. Dette erfarte jeg også i piloteringen.

Tabell 6. Temaer i fase fire.

Samtalestøtte steg 2			
Name	Files	References	
1 Bekreftelse		12	13
2 Legger til ord på barnets tale		6	8
3 Utvider setning		5	5
4 Forklare ord eller logiske sammenhenger		5	5
Garderobe		0	0
1,1 Bekreftelse		5	5
2,2 Legger til ord på barnets tale		3	3
3,3 Utvider setning		1	1
4,4 Forklare ord eller logiske sammenhenger		0	0
Måltid		0	0
1,1 Bekreftelse		7	8
2,2 Legger til ord på barnets tale		3	5
3,3 Utvider setning		5	5
4,4 Forklare ord eller logiske sammenhenger		4	4
Språklige virkemidler		6	7

I fase fem skal temaene defineres og navngis (Braun & Clarke, 2006). Piloteringen gav en indikasjon om å benytte kategorinavn som var inspirert av forskningen til Hansen (2018). Med det som bakenforliggende for denne studien, samt empiri ble disse kategoriene fremtredende fra analysen: *benevning som samtalestøtte, utviding som samtalestøtte, forklaring som samtalestøtte og kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte*. Jeg endret og la sammen to av kategorinavnene til Hansen (2018), *legge til ord, og utviding*, til å bli en kategori hos meg, *utviding*. Ut fra min empiri kom det frem en ny kategori som jeg har kalt *kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte*.

Tabell 7. Endelige temanavn i fase fem.

Name	Files	References
1 Benevning	12	13
2 Utviding	10	13
3 Forklaring	5	5
4 Kommunikasjonsvirkemidler	5	5

I fase seks presenteres resultatet (Braun & Clarke, 2006) gjennom denne masterstudien.

3.9 Etiske hensyn

I kvalitativ forskning er det viktig å ta hensyn til etiske betraktninger, som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (NESH, 2016). Informantene ble opplyst om sitt informerte samtykke gjennom samtykkeskjemaet som ble sendt ut sammen med prosjektforespørselen. Det ble samtidig informert om muligheten til å trekke seg (se vedlegg A, NSD melding, og samtykkeskjemaene, vedlegg C, D og E). Oppbevaring av film ble lagret på HVL sin server (vedlegg B), og datamaterialet ble slettet når prosjektperioden var over.

På vegne av barna som deltok i studien, var det foresatte som samtykket til deres deltakelse, på grunn av at barna var under 15 år. I forkant av piloteringen ble det også sendt ut samtykkeskjema til foresatte til de barna som deltok der. Barna ble informert på forhånd om at de ble filmet, ved at barnehagelærerne hadde fortalt om meg og om hva jeg skulle. Før jeg startet å filme første gang, hilste jeg på barna, fortalte hvem jeg var og var til stede sammen med dem en liten stund før jeg startet opptaket. I denne studien var det ett barn som reagerte negativt på min tilstedetilværelse. I første omgang gikk hun store runder rundt meg mens hun kikket, viste usikkerhet og utrygghet i ansiktet sitt, før hun reagerte med å trekke seg bort og begynte å gråte. Dette tolket jeg som at hun ikke var komfortabel med å bli filmet, så i samråd med barnehagelærer valgte vi å ta henne ut av studien. Hun ble ivaretatt av barnehagen ved at de la til rette for tilsvarende aktiviteter sammen med de andre barna som ikke deltok i studien.

Jeg viste informantene, barnehagelærer, barn og barnehage, konfidensialitet gjennom å anonymisere og ved å gi dem fiktive navn. Dette for å gjøre det vanskelig for andre å gjenkjenne.

Barnehagelærerne har nevnt ulike prosjekter som de deltar i, og dette har jeg valgt å kalle prosjekter og ikke dets riktige navn, på grunn av konfidensialiteten. For de barna som ikke var med i studien, la barnehagen til rette for tilsvarende aktiviteter for å unngå å filme dem.

Bruk av videokamera stiller store forskningsetiske krav (Løkken, 2012). Før studien ble godkjent av NSD (se vedlegg A) måtte jeg argumentere for hvorfor jeg ønsket å gjennomføre videoopptak i stedet for lydopptak. Mine argumenter som at nonverbal kommunikasjon er særs viktig i kommunikasjon med barn med språkvansker, og at det er enklere å identifisere hvem som snakker i et videoopptak enn i et lydopptak, ble godtatt, og studien ble godkjent av NSD. Etter å ha innhentet godkjenning fra NSD sendte jeg forespørsel til HVL (se vedlegg B) om å få tilgang til forskningsserveren der. Behandlingen ved HVL ble raskt gjennomført, og jeg startet opptakene rett i etterkant. Jeg var veldig bevisst på å bruke skjønn under videoopptakene, og jeg vurderte hele tiden om det var etisk rett å gjennomføre opptakene. Det som jeg, etter mitt skjønn, vurderte som uetisk, var opptak fra garderobesituasjon der det foregikk stell og toalettbesøk. Dersom jeg filmet, foregikk videoopptaket bak ryggen til barnehagelæreren, for å unngå å filme barnet direkte. Da la jeg større vekt på lyd, framfor bilde. Jeg var også veldig bevisst på å ikke filme andre barn enn de som hadde tillatelse til å være med i studien.

4 Resultat

I dette kapittelet presenteres resultatene fra videoobservasjonene med eksempler, og oppsummert resultat fra video stimulated recall-intervjuene blir deretter presentert samlet. Etter å ha gjennomført tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), der både videoobservasjonene og video stimulated recall-intervjuene inngikk, resulterte det i fire kategorier av samtalestøtte: *benevning, utviding, forklaring og kommunikasjonsvirkemidler* (se tabell 8).

Tabell 8. Samlet oversikt over resultatet fra videoobservasjoner og video stimulated recall-intervju.

Kategori	Beskrivelse	Antall samtale-sekvenser	Måltid	Garderobe
1) Benevning som samtalestøtte	Den voksne er observant og responderer på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, benevner og følger barnets interesse for tema eller aktivitet.	13	8	5
2) Utviding som samtalestøtte	Den voksne gjentar og utvider setning ved å legge til begreper som beskriver objekt og handling.	13	9	4
3) Forklaring som samtalestøtte	Den voksne forklarer meningen med ordet og knytter ordet til barnets hverdag, handling eller aktivitet.	5	5	0
4) Kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte	Den voksne tar i bruk strategier for å få barnet aktivt med i samtale.	5	4	1
Totalt		36	26	10

Resultatdelen har følgende inndeling: benevning som samtalestøtte, benevning og utviding som samtalestøtte, bekrefting, utviding og forklaring som samtalestøtte, og kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte. Til slutt i resultatdelen beskrives barnehagelærernes tanker om samtalestøtte.

4.1 Benevning som samtalestøtte

Benevning som samtalestøtte, er en kategori hvor voksne var observante og responderte på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, benevnte og fulgte barnets interesse for tema eller aktivitet.

Av 36 samtalesekvenser var det 13 samtaler som ble registrert under denne kategorien.

Barnehagelærerne tok i bruk benevning som samtalestøtte flere ganger i måltid enn i garderobe,

henholdsvis åtte samtaler i måltid og fem samtaler i garderobe. Jeg har valgt å vise ett eksempel fra hver av barnehagelærerne basert på videoobservasjonene der barnehagelærer responderte på fokusbarnets nonverbale kommunikasjon eller verbale kommunikasjon, bekreftet og fulgte barnets interesse for aktivitet.

Eksempel 1

Eksempelet er fra et måltid i barnehagen og er hentet fra barnehagelærer 1. Barnehagelærer, fokusbarnet Lars, Even og Wenche spiste lunsjmåltid på grupperom, og var adskilt fra resten av avdelingen.

1 Bhl: (= Barnehagelærer fanget opp Lars nonverbale kommunikasjonsforsøk, og spør han).
Hva ser du Lars? (= Lars peker på tematavlen som ligger på bordet)

2 Lars: bbunost: (= stotrer og tar sats når han sier ordet, samtidig som han peker på bildet)

3 Bhl: ja det er brunost-?

I linje 1 fanget barnehagelærer opp Lars nonverbale kommunikasjonsforsøk der han kommuniserte via tematavlen som lå på bordet. Barnehagelærer så at Lars pekte på et bestemt bilde, og hun gav respons på hans nonverbale kommunikasjon, peking. Dette kom frem ved at hun spurte ham et direkte spørsmål, «*hva ser du Lars?*»? I linje 2 stotret han frem ordet, samtidig som han pekte, og i linje 3 benevnte hun hans ytring.

Eksempel 2

Eksempelet er hentet fra måltidet hos barnehagelærer 2. Gruppen bestod av barnehagelærer, og tre barn, innbefattet fokusbarnet, Narob. Bordet de satt rundt var plassert i nærheten av et stort speil som hang på veggen. Narob satt slik at han kunne se seg selv i speilet da han snudde seg mot høyre. Han var opptatt av speilet og speilbildet av seg selv.

1 Narob: ddaa oooo::: (= sitter på stolen og ser speilbildet av seg selv i speilet. Han løfter armene, og lager lyder imens han ser speilbildet sitt. Tar seg på hodet og gjentar lydene og bevegelsene noen ganger)

2 Bhl: hodet, skulder, kne og tå-? (= barnehagelærer nynner først, deretter synger hun og tar på ham mens hun synger sangen, «hodet, skulder, kne og tå»)

3 Narob: (= smiler)

4 Bhl: (= smiler tilbake)

I linje 1 tolker barnehagelærer Narob`s nonverbale og verbale uttrykk som om han synger sangen, «hodet, skulder, kne og tå». I linje 2 bekreftet hun hans forsøk på å kommunisere og hun gav han respons ved at hun sang sangen. I linje 3 tolket barnehagelærer Narobs nonverbale uttrykk, smil, som om han liker det når barnehagelærer synger.

Eksempel 3

Eksempelet er fra barnehagelærer 3, og er hentet fra garderobesituasjonen. Barnehagen har garderoben utendørs, og hver formiddag er avdelingen ute før lunsjmåltidet. Gruppen bestod av barnehagelærer og fire barn, i tillegg til fokusbarnet Kevin, som var i gang med å kle av yttertøyet.

1 Kevin: jeg selv (!)

2 Bhl: klarer du selv-?

3 Kevin: (= nikker)

4 Bhl: ja, det klarer du-? Jenter: se hva Kevin klarer-? Han klarer selv sier han-? (= de tre jentene kikker på barnehagelærer og Kevin)

5 Bhl: Nå kan du begynne der-? (= barnehagelærer viser Kevin hvor selen på regnbuksen er)

6 Bhl: se der: der var du ferdig-? (= ser på Kevin når hun snakker til han). Vi må henge opp- kan du se om du finner plassen din-? - Hvor står det Kevin? (= barnehagelærer gir regnbuksen til Kevin)

7 Kevin: der (!) (= han peker på plassen sin, og ser på barnehagelærer)

8 Bhl: (= smiler og nikker til Kevin)

Kevin startet med å si «*jeg selv*» i linje 1, og i linje 2 bekreftet barnehagelærer det Kevin sa, ved å gjenta hans ytring som ett spørsmål. I linje 3 responderte han nonverbalt ved å nikke. I linje 4, 5 og 6, beskrev barnehagelærer Kevin`s handling, og det videreformidlet hun til de andre barna. I linje 6 spurte barnehagelærer et direkte spørsmål til Kevin, «*kan du se om du finner plassen din. – Hvor står det Kevin?*»? I linje 7 pekte han på plassen sin samtidig som han sa «*der*», og han fikk bekreftelse og respons ved et smil og et nikk fra barnehagelærer.

4.2 Benevning og utviding som samtalestøtte

Den voksne benevnte og utvidet setning ved å legge til begreper som beskrev objekt og handling. Det er 13 av 36 samtalesekvenser som kom inn under denne kategorien. Hvorav ni samtaler var fra måltidet, og fire samtaler fra garderobe. Jeg viser tre eksempler fra måltidsituasjon og to eksempler fra garderobesituasjon. Disse eksemplene er valgt fordi de gav ulike eksempler på hvordan

barnehagelærer benevnte og utvidet setningen. Samtidig viste det hvordan samtaleemnet endret seg fra her og nå språk, til der og da språk, og hva som skjedde med fokusbarnet når samtalen omhandlet der og da språk.

Eksempel 4

Eksempellet er hentet fra garderobesituasjonen fra barnehagelærer 1. Gruppen bestod av fokusbarnet Lars, Wenche og Even. Lars stod ved vasken og vasket hender, Wenche og Even var på hvert sitt toalett.

1 Lars: pap::

2 Bhl: papir(!)

3 Lars: papi:

4 Bhl: papir og tørke oss-? - Du er litt våt-?

5 Lars: papp:

6 Bhl: papir(!) - å kaste papiret opp i bosset(!)

Lars var ferdig med å vaske hender, og i linje 1 sa han «*pap*». Barnehagelærer bekreftet hans ytring ved at hun gjentok og benevnte ordet «*papir*» korrekt i linje 2. Det resulterte i at Lars, i linje 3, gjentok ordet med flere lyder enn i linje 1. I linje 4 bekreftet og utvidet barnehagelærer setningen med «*tørke*» og samtidig la hun til «*du er litt våt*». Det samme gjorde barnehagelærer i linje 6, der hun utvidet setningen med meningsbærende ord, «*å kaste papiret opp i bosset*».

Eksempel 5

Eksempellet er hentet fra lunsjmåltidet hos barnehagelærer 1 der hun satt sammen med fokusbarnet Lars, og to jevnaldrende barn, Wenche og Even. I forkant dreide samtalen seg om hvilke sorter pålegg barna ville ha på maten sin.

1 Lars: sse dden åt: (= stotrer og tar sats når han snakker, og viser knekkebrødet sitt)

2 Bhl: det er en båt-? (= studerer knekkebrødet til Lars, det har fått form som en båt). Du har laget en båt av knekkebrødet-. -Da du var på campingtur i helgen, - kjørte dere båt da?

(Fra barnehagelærer stiller spørsmålet til Lars svarer går det 10 sekunder, i disse sekundene ser Lars på knekkebrødet, og barnehagelærer ser på Lars)

3 Lars: nn mm ggåå til bbeesten: (= lager lyder før han stotrer frem ordene samtidig som han legger knekkebrødet på tallerkenen)

4 Bhl: skal du ro til besten med båten din? - Jeg så besten i dag da han gikk forbi meg da jeg parkerte bilen min (= hun ser på Lars når hun snakker til han)

5 Lars: (= han ser ned på tallerken sin når barnehagelærer snakker, og er opptatt med knekkebrødet sitt)

6 Bhl: Even har dere campingvogn-?

I linje 2 tolket barnehagelærer Lars sitt verbale utsagn fra linje 1, ved at hun benevnte «*det er en båt*». I samme linje utvidet hun setningen med «*du har laget en båt av knekkebrødet*»? I fortsettelsen av spørsmålet stilte hun et nytt spørsmål innenfor temaet båt, og la til informasjon som hun vet han har opplevd «*da du var på campingtur i helgen, kjørte dere båt da*»? I linje 3 svarte Lars på noe annet enn det spørsmålet barnehagelærer stilte han i linje 2. I linje 4 knyttet barnehagelærer den informasjonen Lars tilførte i linje 3 inn i et nytt spørsmål, men innenfor samme temaet, «*skal du ro til besten med båten din*»? Barnehagelærer tok en liten pause før hun stilte nytt spørsmål, og i fortsettelsen av spørsmålet la hun til informasjon om besten hans. I linje 5 er Lars opptatt med maten sin. I linje 6 stilte barnehagelærer spørsmål til Even innenfor samme temaet. Samtalen fortsatte mellom barnehagelærer og jevnaldrende barna, mens fokusbarnet Lars var opptatt med maten sin.

Eksempel 6

Barnehagelærer 2 og fokusbarnet Narob, og to jevnaldrende barn var i garderoben og på vei inn etter utelek. Narob satt på benken da barnehagelærer kom bort til han og hun satt seg ned på huk foran ham.

1 Bhl: kom Narob, kom: - Hva sier du for noe? (= hun hjelper han ned av benken og begynner å kle av han)

2 Narob: (= han klapper med hendene)

3 Bhl: klapper du-? - Godt å komme inn nå, - regner mye i dag (= viser tegnet for regn)

(= Narob går mot døren og lukker den opp, men blir stoppet av Bhl)

4 Bhl: vente litt-. Vent-! (= viser tegnet for stopp)

5 Narob: (= står og venter ved døren noen sekunder før han går inn, og barnehagelærer fortsetter å kle av de andre barna i gruppen)

I linje 1 oppdaget barnehagelærer Narob`s nonverbale kommunikasjon, *klapper med hendene*, og hun stilte han et spørsmål. «*Hva sier du for noe*»? I linje 2 fortsette han å klappe med hendene og i linje 3 bekreftet barnehagelærer hans nonverbale kommunikasjon med et spørsmål, «*klapper du*»?

Deretter tilførte hun meningsbærende ord og utvidet setningen med «*Godt å komme inn nå, regner mye i dag*» samtidig som hun viste tegnet for regn. Narob var opptatt med å gå inn på avdelingen, men fikk beskjed om å vente. Han tok imot beskjeden, ventet noen sekunder før han gikk inn på avdelingen.

Eksempel 7

Barnehagelærer, fokusbarnet Narob, og to jevnaldrende barn, Jesper og Siv har vært ute å lekt før måltidet. Barnehagelærer stiller et spørsmål som hun vet var relatert til uteleken de nettopp kom fra.

1 Bhl: *har dere syklet så mye i dag?* (= ser på Narob og viser tegn for «å sykle» når hun snakker om sykkel)

2 Narob: *aa:::* (= kikker rundt i rommet, ser ned på skiven sin som ligger på bordet, tar den opp og spiser av den)

3 Jesper: (= utydelig)

4 Bhl: *har du syklet?* (= stiller spørsmålet til Jesper)

5 Jesper: *Siv syklet.* (= peker på Siv)

6 Siv: (= hun lener seg mot bordet når hun hører navnet sitt, og ser på barnehagelærer og Jesper)

7 Bhl: *ja, Siv har også syklet? og jeg så Narob sykle.* (= barnehagelærer ser først mot Siv og deretter mot Jesper).

8 Bhl: på liten sykkel- og på stor sykkel-. (= barnehagelærer viser tegn for liten og stor, og hun snur seg mot Narob når hun nevner stor sykkel. Hun ser på Narob i 3 sekunder før hun snur seg mot Jesper. Narob fortsetter å spise skiven sin, kikker rundt seg og møter ikke blikket til barnehagelærer)

9 Jesper: *bil(!)*

10 Bhl: *lekte du at det var bil?*

I starten av samtalen i linje 1 stilte barnehagelærer ett spørsmål, som var relatert til uteleken de nettopp kom fra. I tillegg til muntlig kommunikasjon brukte barnehagelærer tegnet for å sykle. I linje 2 verbaliserte Narob lyder. I linje 3 ytret Jesper noe utydelig, men som barnehagelærer i linje 4 tolket og stilte spørsmål «*har du syklet?*»? I linje 5 svarer Jesper på spørsmålet «*Siv syklet*». I linje 6 viser Siv med sin nonverbale kommunikasjon at hun var deltakende i samtalen ved at hun reagerte på navnet sitt. I linje 7 svarte barnehagelærer på Jesper utsagn, «*Siv har også syklet, og jeg så Narob sykle*». I linje 8 la barnehagelærer til informasjon «*på liten sykkel og på stor sykkel*», samtidig som hun viste tegnet for liten og stor. Barnehagelærer oppmuntret barna til å huske innenfor temaet samtidig som hun utvidet setningen og la til nødvendig informasjon, ved at det var to ulike størrelser på syklene de

hadde i barnehagen. Barnehagelærer prøvde å involvere Narob i samtalen da hun nevnte navnet hans, men ut ifra Narobs nonverbale kommunikasjon observertes det at han var opptatt med sitt. I linje 9 og 10 tolker barnehagelærer Jespers utsagn om at sykkelen hans var en bil. Barnehagelærer og de jevnaldrende barna fortsatte samtalen omkring temaet uteleken, mens Narob var opptatt med maten sin.

Eksempel 8

Dette eksempelet er hentet fra måltidet hos barnehagelærer 2. Fokusbarnet Narob var opptatt av speilet som hang på veggen i nærheten av der han, barnehagelærer, Jesper og Siv satt i lunsjmåltidet.

- 1 Narob: se d d d d d d d d::: (= peker over bordet og tar hånden mot koppen sin)
- 2 Bhl: hører du Karen som snakker? (= stemmen til en voksen høres i rommet)
- 3 Narob: d d d d d du, du::: (= Narob snur seg mot barnehagelærer i to sekunder før han snur seg mot speilet. Barnehagelærer ser på han og smiler til han når han lager lyder. Narob sitter vendt mot speilet og lager lyder)
- 4 Jesper: hæ æ:: (= ler, mens han tar hendene mot nakken og bøyer hodet frem og tilbake, gjentar det tre ganger)
- 5 Bhl: ok-? (= ser på Jesper og nikker til han)
- 6 Narob: d d d d d d d d::: (sitter fortsatt vendt mot speilet)
- 7 Bhl: ok, ser du en kjekk gutt i speilet-? (= barnehagelærer ser på Narob og ser mot speilet. Hun får ikke øyekontakt med Narob. Narob snur seg bort fra speilet, før hun får fullført setningen. Han kikker rundt seg, tar tak i koppen og drikker av den)
- 8 Jesper: mer(!) (= peker på skivene)

Narob verbaliserte lyder i linje 1, og i linje 2 stilte barnehagelærer Narob et spørsmål «*hører du Karen som snakker*»? Barnehagelærer responderte og bekreftet Narobs kommunikasjonsforsøk. Hun tok utgangspunkt i konteksten da hun hørte Karen, en voksen som snakket, og samtidig la til Narob`s nonverbale kommunikasjon, peking. I linje 3 fortsette Narob med verbaliserte lyder og barnehagelærer bekreftet ham ved at hun smilte til han. I linje 4 lo Jesper og bøyde hodet frem, barnehagelærer svarte «*ok*» i linje 5 for å bekrefte at hun har sett Jesper. I linje 6 fortsatte Narob med verbaliserte lyder mens han så seg i speilet. I linje 7 utvidet barnehagelærer setningen og la til meningsbærende ord som beskrev handlingen til Narob, «*ser du en kjekk gutt i speilet*»? Før barnehagelærer fikk fullført setningen, vendte Narob seg bort fra speilet, og barnehagelærer snudde seg mot Jesper som spurte om å få mer skive i linje 8. Ut ifra Narob sitt kroppsspråk kan det sees ut som han ikke oppfattet det barnehagelærer formidlet til han siden han virket opptatt med sitt. Samtalen ble avsluttet ved at Jesper ønsket mer skive.

Eksempel 9

Eksempelet er hentet fra måltidet fra barnehagelærer 3. Barnehagelærer, fokusbarnet Kevin, Julie og Ane satt ved bordet og spiste. Før måltidet hadde de vært ute i barnehagen, og barnehagelærer startet samtalen der hun la til informasjon om hvem som var på tur i vognen.

1 Bhl: Kevin og Julie dere var på tur i vognen-?

2 Kevin: Ja(!)

3 Julie: Ja(!)

4 Bhl: Ute-? (= peker ut vinduet samtidig som hun sier ute)

5 Kevin: nei nn tur, nei nn tur-. (= rister på hodet)

6 Bhl: nei, Ane var ikke på tur-.

7 Kevin: (= nikker)

8 Bhl: men du hadde sele på-? (= viser)

9 Kevin: (= nikker)

10 Bhl: og så satt du i vognen-?

11 Kevin: (= nikker)

12 Julie: der borte-. (= peker ut vinduet)

13 Bhl: ja der borte-? (= peker ut vinduet), men hvem kjørte vognen-? - Hvem holdt i vognen-? (= barnehagelærer viser hvordan hun holder hendene på vognen, venter 3 sekunder før hun spør på nytt igjen)

14 Ane/Julie: Johanne-? (= voksen)

15 Kevin: mer mat(!)

I linje 1 stiller barnehagelærer et lukket spørsmål som omhandler uteleken de nettopp kom fra. I linje 2 og linje 3 svarer både Kevin og Julie «ja» på spørsmålet fra barnehagelærer. I linje 4 tilfører barnehagelærer informasjon om at de var «ute». I linje 5 kommuniserte Kevin både verbalt og nonverbalt ved å riste på hodet og si «nei tur nn». I linje 6 bekreftet og gjentok barnehagelærer «Ane var ikke med på tur». Dette bekreftet Kevin i linje 7 ved et nikk. I linje 8 og 10 stilte barnehagelærer et ja eller nei spørsmål samtidig som hun tilførte meningsbærende ord som beskrev handlingen, og Kevin svarte ved et nikk i linje 9 og linje 11. I linje 13 stilte barnehagelærer spørsmål, så på barna og ventet noen sekunder. Når hun ikke fikk svar omformulerte hun spørsmålet samtidig som hun viste hvordan. I linje 14 svarte Ane og Julie samtidig. Kevin så ut i luften, og var opptatt med å spise, og i linje 15 spurte han om mer mat.

4.3 Bekrefting, utviding og forklaring som samtalestøtte

Den voksne forklarte meningen med ordet og knyttet ordet til barnets hverdag, handling eller aktivitet. Av 36 samtalesekvenser, var fem samtalesekvenser kategorisert under denne kategorien, og samtlige foregikk i måltidsituasjonen. Disse eksemplene er valgt ut fordi det viste hvordan barnehagelærer bekreftet, utvidet og forklarte. Samtidig viste det også hva som skjedde med fokusbarnet når man benyttet seg av dekontekstualiserte samtaler. Viser her ett eksempel fra barnehagelærer 1 og barnehagelærer 2, og tre eksempler fra barnehagelærer 3.

Eksempel 10

Barnehagelærer 1, fokusbarnet Lars, og tre jevnaldrende barn, Even, Wenche og Eva spiste lunsjmåltidet inne på avdelingen, mens resten av barnegruppen spiste ute.

1 Lars: mmaa::, mjau:

2 Bhl: skal katten ha litt mat-? - Jeg tror katten vil ha litt mat-? - litt skive-?

3 Lars: vvææ så ggo:: (= later som han gir skive til barnehagelærer, hun tar imot og later som hun spiser)

4 Even: jeg har også pusekatt-?

5 Bhl: å - er det en til pusekatt-? - ååå seee pusekatten: - så fine pusekatt-? (= hun snakker i et høyere toneleie)

6 Wenche: jeg er også pusekatt-?

7 Bhl: åå en til pusekatt-? (= høyere toneleie)

8 Lars: mmjau:: (= høy stemme)

9 Bhl: alle pusekattene spiser skiven sin-.

10 Wenche: jeg spiser skiven min, mjau: mjau: (= høy stemme)

11 Lars: mmjau::: (= høy stemme)

12 Eva: hjemme hos meg sier de bare mjau(!)

13 Bhl: jeg tror ikke de to pusekattene bare sier mjau-! (= barnehagelærer peker på Wenche og Lars. Wenche og Lars ser på hverandre, smiler og roper høyt mjau gjentatte ganger)

14 Bhl: vet du hva, Lars(!) (= barnehagelærer ser på han)

15 Lars: mjau (høy lyd imens han ser på Wenche)

16 Wenche: mjau:: (= hun ser på Lars)

17 Bhl: vet du hva, Lars-? – Lars-? Vet du hva min pusekatt gjorde i går-? (= barnehagelærer sier navnet hans med en rolig stemme, hun ser på han, og Lars møter blikket hennes etter andre gang hun nevner navnet hans). Da jeg satt ute kom pusekatten med en fugl som han hadde i munnen. Han hadde fanget en fugl-? - Da var det både en fugl og en pusekatt(!) (=

barnehagelærer ser på Lars hele tiden når hun forteller, hun bruker kroppsspråket sitt, og varierer toneleie når hun forteller)

18 Lars: (= han ser på barnehagelærer når hun forteller, han lener seg nærmere bordet, viser interesse og nysgjerrighet i ansiktet sitt. Gjesper når barnehagelærer forteller «da var det både en fugl og en pusekatt)

19 Wenche: min pusekatt kan spise fugler, og fuglene dør-.

20 Lars: (= tar koppen og drikker, og virker opptatt med den)

21 Bhl: ja da dør fuglene, det er helt sant-. Når kattene tar fuglene så dør fuglene-.

22 Even: dør fuglen-?

23 Bhl: var det en fugl som døde hos dere også-? - Vet du hva min katt tar mye av? – mus

24 Even: (= utydelig utsagn)

25 Bhl: hva sa du-?

26 Even: når fuglene er helt borte der(!) (= snur seg mot vinduet og peker ut)

27 Bhl: koppen står på bordet (!) (= hun ser på og snakker rolig til Lars der han holder den tomme kopp opp ned)

28 Lars: bordet: (= han setter koppen sin på bordet)

I linje 1 sa Lars «*mjau*» og barnehagelærer tok utgangspunkt i Lars sitt verbale utsagn der hun i linje 2 spurte om «*katten vil ha litt mat, litt skive*»? I linje 3, later Lars som om han gav skive til barnehagelærer, og hun var med på leken. I linje 4 og linje 6 kommer både Even og Wenche med utsagn om at de også har katter, eller var katter. I linje 8 og til linje 16 fortsetter Lars å lage kattelyder, mens barnehagelærer var med på leken der hun i linje 9 formidlet at pusekattene, som var barna, må spise skiven sin. I linje 10 til linje 16 foregikk det et samspill og kommunikasjon mellom Wenche og Lars der de vekselvis gjentok høye «*mjaue*» lyder. I linje 17 fortalte barnehagelærer videre fra temaet Lars brakte på banen, og der hun lager logiske sammenhenger med hva som skjedde hjemme hos henne da katten tok en fugl. Videre poengterte hun at det var «*en fugl og en katt*». Hun fanget Lars sin oppmerksomhet ved at hun sa navnet hans og prøvde å involvere han inn i samtalen. Ut ifra hans nonverbale kommunikasjon ved at han lente seg mot bordet, så på barnehagelærer da hun fortalte og viste interesse eller glød i ansiktet sitt, kan det tolkes som han er med i samtalen til han begynner å gjespe i linje 18. I linje 19 fulgte Wenche opp barnehagelærers utsagn om katt og fugl, der hun fortalte at «*fuglen dør*». I linje 21 bekreftet barnehagelæreren Wenches utsagn. I linje 23 forsøkte barnehagelærer å tilføre ny informasjon om at katten også tar mus. I fra linje 24 til linje 26 samtalte Even og barnehagelærer seg imellom innenfor fugl temaet. I linje 27 tolket barnehagelærer Lars nonverbale handling til å korrigere han til å sette koppen på bordet. I linje 28 gjentar Lars ordet «*bordet*» da han satt koppen på bordet. Han fortsatte å spise, og

virket opptatt med sitt. Barnehagelærer og de jevnaldrende barna fortsatte samtalen omkring fugl temaet.

Eksempel 11

Barnehagelærer 2, fokusbarnet Narob, Jesper og Siv spiste lunsjmåltidet i barnehagen etter at de hadde vært ute på tur. Det samtales om hva de hadde sett og gjort på turen.

1 Jesper: Narob og Siv-? (= peker på Siv)

2 Bhl: Narob og Siv-? Ja alle dere tre var på tur med Lovise-. Siv, Jesper og Narob, - så gøy-?

3 Narob: (= peker, kikker rundt seg, ser seg i speilet før han tar en fing mot skiven sin og skraper smørosten av og tar fingeren i munnen)

4 Bhl: Fant dere noen blader-? - Ja du også-? (= barnehagelærer ser på Jesper og på Siv)

5 Siv: (= nikker)

6 Bhl: ja, så bra da skal du male på bladene en dag-? (= barnehagelærer ser mot Jesper og Siv)

7 Narob: (= han ser mot skiven sin, tar en finger og skraper smørosten av skiven og tar fingeren i munnen, samtidig som han tar koppen og dunker den forsiktig i bordet)

8 Siv: ja(!)

9 Jesper: en(!) (= viser en finger samtidig som han sier en)

10 Bhl: på en-. - og vi skal male dem og så skal vi henge dem i vinduet-? Det blir fint å pynte barnehagen vår-? (= barnehagelærer ser mot Jesper og Siv)

11 Bhl: du liker å male-? (= barnehagelærer snur seg mot Narob, og tar han på skulderen)

12 Narob: (= dunker koppen i bordet og skraper smørosten av med fingeren, ser mot barnehagelærer når hun tar på han, før han ser ned i bordet, blikket deres møtes ikke)

I linje 1 svarte Jesper på et spørsmål fra barnehagelærer om de hadde gått tur. I linje 2 bekreftet og gjentok barnehagelærer det Jesper svarte i linje 1, og utvidet setningen med «*ja alle dere tre var på tur med Lovise. Siv, Jesper og Narob, så gøy*». I linje 4 stilte hun et ja eller nei spørsmål som var relatert til noe hun vet de gjorde på turen «*fant dere noen blader på turen*»? I linje 5 nikket Siv, og i linje 6 tolket barnehagelærer Sivs nonverbale reaksjon som et «*ja*», og legger til ny informasjon, «*så bra da skal du male på bladene en dag*». I linje 7 ble Narobs nonverbale handling beskrevet, og det så ut som han var opptatt med sitt. I linje 8 svarte Siv på barnehagelærers utsagn fra linje 6. I linje 9 brukte Jesper både verbal og nonverbal kommunikasjon da han sa og viste «*en*». I linje 10 bekreftet barnehagelærer Jespers utsagn «*på en*» samtidig som hun utvidet setningen «*vi skal male dem og så skal vi henge dem i vinduet*». Til slutt la barnehagelærer til forklaring «*det blir fint å pynte barnehagen vår litt*». Gjennom hele denne samtalesekvensen virket fokusbarnet Narob opptatt med

sitt når man observerte hans nonverbale kroppsspråk. I linje 11 og linje 12 skjer det en endring i Narobs kroppsspråk da barnehagelærer tok på han. Hans nonverbale reaksjon var at han tittet mot barnehagelærer før han tittet ned mot skiven sin igjen og ble opptatt med den. I linje 11 la barnehagelærer til informasjon «*du liker å male*». I og med at han virket opptatt med sitt er det et usikkerhetsmoment om han fikk med seg innholdet i det barnehagelærer sa.

Eksempel 12

Barnehagelærer 3 delte ut mat til gruppen som besto av fokusbarnet Kevin, og tre andre barn, Ane, Julie og Rakel. Denne dagen ble det servert middag.

1 Bhl: du har mye pasta der-. (= peker på tallerkenen til Ane), - men hva er dette-? (= barnehagelærer tar en gulrotbit på gaffelen som hun viser til barna som sitter ved bordet)

2 Ane: gulrot (!)

3 Bhl: gulrot -?

4 Kevin: (= nikker)

5 Bhl: alle skal få smake gulrot-?

6 Ane: jeg vil ikke ha gulrot-.

7 Julie: ææ: vil ikke ha gulrot-. (= rister på hodet)

8 Bhl: jeg legger den på tallerkenen og så kan det være dere får lyst å smake-?

9 Kevin: aa ha: (= nikker, han vil ha gulrot)

10 Bhl: det kan være dere får lyst å smake, - den er oransje, - slik som genseren til Rakel-?

I linje 1 startet barnehagelærer samtalen omkring hvilken mat det blir servert den dagen. Hun stilte spørsmål «*hva er det*»? samtidig som hun viste et konkret, gulrotbiten. I linje 2 var Ane raskt ute og svarte på spørsmålet, og i linje 3 benevnte barnehagelærer svaret til Ane, og som Kevin også bekreftet ved et nikk i linje 4. I linje 5 utvidet barnehagelærer setningen med «*alle skal få smake gulrot*». I linje 8 utvidet barnehagelærer setningen enda mer, «*jeg legger den på tallerkenen og så kan det være dere får lyst å smake*». I linje 10 utvidet barnehagelærer setningen og i tillegg la hun til forklaring, «*det kan være dere får lyst å smake, den er oransje, slik som genseren til Rakel*».

Eksempel 13

Et annet eksempel fra barnehagelærer 3 der fokusbarnet Kevin, og to jevnaldrende barn, Ane og Rakel var til stede.

- 1 Kevin: (= strekker hånden mot paprikaen)
- 2 Bhl: hva heter det-!
- 3 Kevin: han je hå: (= erstatter k og f lyden med h)
- 4 Bhl: kan jeg få-?
- 5 Kevin: (= nikker)
- 6 Bhl: kan jeg få paprika-? (= gir en bit til Kevin)
- 7 Bhl: vet dere hva som er inni her-? (= viser paprikaen til hvert barn) - ser dere at det er masse frø inni-?
- 8 Ane: ja:
- 9 Kevin: (= nikker)
- 10 Bhl: så kan det bli mer paprikaer-? (= legger paprika frøene på bordet)
- 11 Ane: kan jeg få leverpostei-?

Rett før Kevin rakk ut hånden i linje 1 holdt barnehagelærer et fat med paprika og agurk som hun tilbydde barna. Barnehagelærer observerer Kevins nonverbale kommunikasjon og hun sier til Kevin «*hva heter det*»? I linje 3 svarer han og i linje 4 benevnte barnehagelærer og gjentok «*kan jeg få*». I linje 5 bekreftet Kevin det med et nikk. I linje 6 utvidet barnehagelærer setningen med «*kan jeg få paprika*». I linje 7 og linje 10 la barnehagelærer til informasjon og forklaring omkring paprika og frøene som var inni den. I det Ane spurte om å få leverpostei i linje 10 avbrytes det foregående temaet og samtalen avsluttes.

Eksempel 14

Barnehagelærer 3, fokusbarnet Kevin, og tre jevnaldrende barn, Ane, Rakel og Julie satt ved bordet og spiste lunsjmåltidet.

- 1 Ane: hva er det-?
- 2 Bhl: det er havrefras-? eller havreputer-? - ser dere at det ligner på en pute.
- 3 Ane: hvor kommer det fra-?
- 4 Bhl: hvor det kommer fra-? Barnehagen har kjøpt det, og en fabrikk har laget det av mel-? (= barnehagelærer har en havrefras pute i hånden som hun viser til barna)
- 5 Kevin: (= kikker oppi hånden til barnehagelærer før han fortsetter å spise)

6 Bhl: Men - ser dere at det ligner på en pute-? Kan en sove på denne puten-? eller spise denne puten-?

7 Ane: spise puten-?

8 Kevin: (= kikker på Ane, og fortsetter å spise)

I linje 1 spurte Ane «*hva er det*» og i linje 2 benevnte barnehagelærer Ane`s ytring samtidig som hun la til ny informasjon om hva det lignet på. I linje 3 stilte Ane et nytt spørsmål og barnehagelærer svarte på spørsmålet i linje 4, samtidig som hun la til ny informasjon om hva havreputen var laget av. I linje 6 knyttet barnehagelærer begrepet, pute, opp til noe som var kjent for barnet fra før av. Barnehagelæreren stilte spørsmålet om en kan «*sove på puten, eller spise puten*»? I dette eksempelet var ikke Kevin muntlig involvert i samtalen, men nonverbalt viste han interesse for samtalen. Dette kom frem da Kevin kikket på Ane da hun snakket, og han kikket på barnehagelærer da hun snakket. I tillegg viste Kevin interesse for havreputen barnehagelærer holdt i hånden sin, ved at han kikket oppi hånden til barnehagelærer.

4.4 Kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte

Kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte var strategier for å få barnet aktivt med i samtale, slik som å endre stemmebruk, synge eller nonverbal kommunikasjon i form av gester, mimikk, tilstedeværelse og lignende. Av 36 samtalesekvenser var det fem samtaler som inngikk i denne kategorien, fordelt på fire samtaler fra måltid og en samtale fra garderobe. Barnehagelærers kjennskap til barnet gjorde at de benyttet tilpassede kommunikasjonsvirkemidler for å få fokusbarnet med i samtalen. Disse eksemplene er valgt ut på bakgrunn av at de viste ulike strategier barnehagelærerne benytter seg av. Viser tre eksempler fra barnehagelærer 1 og to eksempler fra barnehagelærer 2.

Eksempel 15

Gruppen av barn og barnehagelærer 1 spiste lunsjmåltidet inne på avdelingen og resten av avdelingen spiste ute. Barnehagelærer satt ved enden av bordet, Even og fokusbarnet Lars satt ved den ene langsiden av bordet, og ved den andre langsiden satt Wenche og Eva.

1 Lars: (= sier noe, men utydelig)

2 Bhl: Hvem-? Du-? - hvem var det som kom-?

3 Lars: kkkpppp ssbbblttnn:: (= stotrer)

4 Bhl: Var det Kaptein Sabeltann-? (= barnehagelærer hvisker, toneleie går opp på slutten av ordet, hun ser mot barna og viser et overraskende ansiktsuttrykk)

5 -7 Bhl: (= Barnehagelærer hjelper barna med å smøre mat og finner pålegg til dem, før hun tar opp igjen temaet).

8 Lars: (= ser på koppen og tallerkenen)

9 Bhl: Men - Kaptein Sabeltann-? - han har vært med mitt hus og da kom han med den sorte dame-? - båten sin-. (= barnehagelærer snakker i vanlig toneleie)

10 Lars: (= ser ned på koppen og tallerkenen sin som står på bordet, og beveger koppen frem og tilbake på bordet)

11 Bhl: og da hørte jeg Kaptein Sabeltann si – gå planke hopp i havet din landkrabbe-? (= barnehagelærer omgjør stemmen sin til å bli mørkere og etterligner Kaptein Sabeltanns stemme)

12 Lars: (= han slipper koppen og ser opp mot barnehagelærer når hun gjør stemmen mørk)

13 Bhl: hvem er det som sier det-? (= hun lener seg frem over bordet, trekker skuldrene opp, hvisker og ser på Lars med et spørrende blikk)

14 Lars: (= ser på barnehagelærer)

15 Wenche: Kaptein Sabeltann(!) (= svarer raskt)

16 Wenche: prøv igjen: prøv igjen:: (= ivrig ettersom hun gjentar)

17 Bhl: skal jeg prøve igjen-? Gå planken hopp i havet din landkrabbe-? (= gjør stemmen mørk, samtidig som hun gjør seg sint i ansiktet og forestiller sjørøver med kroppsspråket sitt).

18 Lars: (= ser på barnehagelærer, åpen i blikket, og følger med når barnehagelærer gjør om stemmen sin).

19 Eva: Men vi er ikke landkrabbe-.

20 Bhl: er vi ikke-? - Nei, vi som går og jobber på land, - vi som ikke er på sjøen. Kaller Kaptein Sabeltann oss for landkrabber-. Og så må vi gå ut på et stupebrett og hoppe ut i sjøen-?

21 Lars: (= ser mot barnehagelærer når hun forklarer)

22 Even: hoppe ut i sjøen-?

23 Lars: (= ser ned på maten sin og spiser)

24 Samtalen mellom barnehagelærer, Even, Eva og Wenche fortsetter omkring begrepet landkrabber.

I linje 2 bekreftet barnehagelærer Lars sin ytring fra linje 1. Hun stilte han et åpent spørsmål «*hvem var det som kom*»? I linje 3 stotret han, og i linje 4 tolket, bekreftet og benevnte barnehagelærer hans svar «*Kaptein Sabeltann*». Mellom linje 5 til linje 8 ble det en pause i samtaletemaet der barnehagelærer hjalp barna. I linje 9 tok barnehagelærer opp igjen temaet og fortalte om Kaptein Sabeltann som hadde vært ved huset hennes. I linje 8 til linje 10 så Lars på koppen sin og beveget den frem og tilbake på bordet. I linje 11 endret barnehagelærer stemmen sin til å bli mørkere da hun

sa «gå planken hopp i havet din landkrabbe». I linje 12 snudde Lars seg mot barnehagelærer da hun i linje 11 endret stemmen fra lyst toneleie til mørkt toneleie. I linje 13 stilte hun et spørsmål «*hvem er det som sier det*»? I linje 14 så Lars på barnehagelærer. I linje 15 var Wenche raskt ute med svaret, og i linje 16 fulgte Wenche opp samtalen «*prøv igjen, prøv igjen*». I linje 17 gjentok barnehagelærer «*gå planken, hopp i havet din landkrabbe*». I fra linje 11 til linje 21 ser Lars på barnehagelærer, og endringen som skjedde i linje 11 og linje 17 var at barnehagelærer endret stemmebruken sin. Ved å observere Lars nonverbale kommunikasjon virket han til stede i samtalen. Fra linje 22 og utover fortsatte barnehagelærer og jevnaldrende barn å samtale videre om begrepet landkrabbe, og Lars så på skiven som lå på tallerkenen og ble opptatt med det.

Eksempel16

Barnehagelærer 1 sitter ved bordet sammen med Even, fokusbarnet Lars, Wenche og Emma.

Måltidet hadde nettopp startet, og det samtales om hva den enkelte ville ha på skiven sin. Lars var opptatt med koppen sin, der han drakk av koppen, snur den på hodet og det kom noen vandrdåper på bordet, han blåste oppi koppen og lignende.

1 Bhl: Lars-! – Lars-! - nå har jeg funnet en skive-? - vil du ha leverpostei-? (= barnehagelærer gjør bruk av rolig stemme når hun nevner navnet til Lars, venter tre sekund før hun gjentar Lars. Han reagerer på navnet sitt og ser på barnehagelærer som peker på leverposteiboksen)

2 Lars: på den: (= han peker på tallerkenen sin)

3 Bhl: du skal få skive på tallerkenen din-? (= barnehagelærer ser på Lars når hun snakker til han)

4 Lars: tallerken-?

5 Bhl: du skal få på tallerkenen-. - Vil du ha leverpostei eller skinke-?

6 Lars: skinke:

I linje 1 tittet barnehagelærer på Lars da hun nevnte navnet hans med rolig stemme. Barnehagelærer ventet noen sekund før hun gjentok navnet til Lars på samme måte hun gjorde første gang.

Strategien barnehagelærer benyttet var rolig stemme, tittet på Lars, ventet til hun møtte blikket hans og hun gav han tid til å respondere på hennes utsagn. I linje 2 svarte han «*på den*» samtidig som han pekte på tallerkenen sin. I linje 3 bekreftet og utvidet barnehagelærer hans ytring ved å si «*Du skal få skive på tallerkenen din*» samtidig som hun så på han. I linje 4 gjentok Lars «*tallerkenen*». I linje 5 benevnte barnehagelærer «*Du skal få på tallerkenen*». Samtidig som hun spurte, gav hun ham to valg «*Vil du ha leverpostei eller skinke*»? I linje 6 svarte Lars på barnehagelærers spørsmål.

Eksempel 17

Et eksempel fra garderobesituasjonen hos barnehagelærer 1 der Lars lå på stellebordet og har skiftet bleie. Even stod nedenfor stellebordet, og i nærheten var det en tilrettelagt trapp opp til stellebordet.

1 Even: Lars-? Lars-? Lars-? (= Even klatrer opp trappen til stellebordet der Lars ligger, han ser på Lars).

2 Bhl: Lars(!)- her er Even-? (= Barnehagelærer gjør Lars oppmerksom på Even, fordi Lars er opptatt med en bleie han holder i hånden)

3 Lars: Kkan jeg få gåå opp-? (= han stotrer når han sier setningen)

4 Bhl: Kan jeg få gå opp, ja det kan du-? (= barnehagelærer hjelper Lars til å reise seg opp)

5 Even: Lars, Lars, - du kan gå ned-? (= Even er ivrig i stemmen og han går ned trappen når han prater til Lars)

6 Bhl: Ja du gikk ned du-? (= hun ser på Even som står på gulvet ved siden av trappen)

7 Even: Lars, du kan nå ned-. Lars-? (= Even står på gulvet og ser opp på Lars som står øverst i trappen)

8 Bhl: Skal du klatre ned, Lars-? - Klarer du det-? - Da skal du få komme ned-. (= barnehagelærer hjelper og støtter Lars slik han får til å gå ned trappen)

I linje 1 nevnte Even navnet til Lars for å fange hans oppmerksomhet og for å oppnå kontakt. I linje 2 gjentok barnehagelærer navnet til Lars, for å gjøre han oppmerksom på at Even ønsket kontakt med ham. I linje 3 svarte Lars på barnehagelærers utsagn «*kan jeg få gå opp*». I linje 4 gjentok, og benevnte barnehagelærer Lars utsagn «*Kan jeg få gå opp, ja det kan du*». I linje 5 og i linje 7 gjentok Even navnet til Lars for å få han oppmerksom på det han ønsket å formidle til Lars. I dette eksempelet var det Even, et jevnaldrende barn som brukte navnet til fokusbarnet, for å oppnå kontakt og oppmerksomhet fra Lars. Even brukte erfaring fra sin egen hverdag som han vet fungerte. Samtidig var barnehagelærer i nærheten og fanget opp Evens forsøk på å kontakte Lars, ved at hun også benevnte navnet til Lars og gjorde han oppmerksom på Even.

Eksempel 18

Barnehagelærer 2 satt ved enden av bordet og ved den ene langsiden satt Jesper og Siv. Ved den andre langsiden satt fokusbarnet Narob. Gruppen var avskjermet fra resten av avdelingen.

1 Narob: (= snur seg mot barnehagelærer, ser seg litt rundt og tar den ene hånden mot ansiktet sitt)

2 Bhl: hei, hei du-? (= hun tar Narob sin hånd, tar rundt tommelfingeren hans mens hun snakker og ser på han)

3 Bhl: tommelfinger, tommelfinger, hvor er du-? (= først holder hun rundt tommelfingeren hans, begynner å synge før hun viser med egne fingrer)

4 Narob: (= smiler, nikker og følger med på fingrene til barnehagelærer når hun synger hele sangen)

5 Jesper: kan jeg få mer-?

I linje 2 kontaktet barnehagelærer Narob ved at hun tok på han, så på han, og sang sangen «*tommelfinger, tommelfinger, hvor er du*»? I linje 4 tolket barnehagelærer Narobs nonverbale kommunikasjon ved at han nikket, smilte og fulgte med på fingrene hennes at dette likte han. Sangen avsluttes naturlig ved sangens slutt og i linje 5 spurte Jesper om å få mer mat. Narob ble opptatt med skiven sin, og barnehagelær, Jesper og Siv samtaler om hva de skal gjøre etter måltidet.

Eksempel 19

Barnehagelærer 2 satt ved enden av bordet, ved den ene langsiden satt fokusbarnet Narob og ved siden av han satt Jesper. Siv satt ved bordets andre langside.

1 Narob: (= strekker hånden mot fatet der skivene er, han tar to skiver og legger de på bordet.

2 Bhl: 1 og 2 og – 3-? (= hun peker på skivene når hun teller en, to. Hun viser en finger når hun sier tre)

3 Narob: aa:: (= han setter skivene sammen)

4 Bhl: En, to, tre-? (= viser antall med fingrene sine som hun holder rett foran Narob)

5 Narob: (= smiler og ser på fingrene til barnehagelærer)

6 Bhl: En, to og – tre-? (= hun smiler og ser på barna som sitter rundt bordet)

7 Narob: (= smiler og ser på fingrene hennes)

8 Jesper: en gang til-? (= prøver å finne antall med sine fingre)

9 Bhl: En, to og – tre-? (= hun smiler og gjentar på samme måte som sist)

10 Narob: aa:: (= smiler og ser på fingrene til barnehagelærer)

11 Bhl: En, to, tre-? (= stemmen hennes er lik hver gang hun teller, spennende og tonefallet går opp når hun sier tre)

12 Narob: (= smiler når barnehagelærer teller, før han spiser skiven igjen)

13 Jesper: ny skive(!) (= han peker mot skivene)

I linje 2 tok barnehagelærer utgangspunkt i skivene og telte antall skiver Narob har lagt på bordet. I linje 4 gjentok barnehagelærer handlingen og i linje 5 fikk hun positiv reaksjon fra Narob ved at han

smilte. Handlingen gjentok hun fem ganger før den avsluttes i linje 12 der Narob spiste skiven og i linje 13 spurte Jesper etter mer mat. Barnehagelærer benyttet telling og sang som et kommunikasjonsvirkemiddel for å oppnå et samspill med fokusbarnet.

4.5 Barnehagelærers antagelser om egen rolle som samtalepartner

Alle tre barnehagelærerne fikk se sine klipp fra måltid og garderobe og anledning til å kommentere hvorfor de handlet slik de gjorde, og hvilke tanker og følelser som lå bak deres handlinger (se vedlegg F).

Barnehagelærerne argumenterte for at barn lærer i situasjonen de befinner seg i, derfor var samtlige opptatt av å respondere på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, og benevne det barnet gjorde i situasjonen. God kjennskap til barnet og barnets interesser var nødvendig for å respondere på barnets kommunikasjonsforsøk, og for å kunne relatere det barnet sa til samtaletemaet.

Barnehagelærerne hadde som mål å få barnet med språkvansken aktivt inn i samtalen og der man ofte tok utgangspunkt i å samtale om det som var til stede på bordet, eller det man nettopp hadde opplevd i barnehagen. De mente det var vanskelig for barnet å snakke om fortid og fremtid, derfor handlet samtalen ofte om det som skjedde her og nå. Den ene barnehagelæreren var bevisst på at *«han lærer når vi konverserer»*. Det vil si at fokusbarnet lærer også når barnehagelærer og jevnaldrende barn samtaler sammen og barnet var til stede, men deltar passivt. I måltidet var den ene barnehagelæreren bevisst på å tilføre noe mer enn å samtale om skivene og pålegg, derfor benyttet hun ofte konkreter i form av eventyr, ulike grønnsaker eller frukt.

Barnehagelærerne var observante i hvordan man ordlegger seg i samtale med barn med språkvansker. Eksempel fra barnehagelærer 1 *«å bruke språket rett til rett tid»*. Med det mente hun å være bevisst i å gjøre bruk av de rette ordene for å beskrive barnets handling eller konkreter.

Barnehagelærer 2 nevnte *«det er krevende å samtale når du ikke får noe tilbake»*. Hun ønsket å få kurs eller opplæring i hvordan man best mulig kan samtale med barn som gir liten språklig respons tilbake. Dette var et behov hun kjente på fordi hun hadde liten erfaring med det. Barnehagelærer 3 nevnte *«hva du sier, hvordan du sier det, hvorfor du sier det og hva vil du med det du sier»*. Hun mente det skal være en tanke bak det man sier til et barn, og når hun samtaler med barnet skal det være en læring for barnet. Samlet kan man oppsummere med at barnehagelærerne var enig i at det kreves kunnskap, erfaring og hardt arbeid for å få til samtaler med barn som har språkvansker.

Barnehagelærerne var bevisst og opptatt av hvordan barn lærer språk. Viser til eksempel fra barnehagelærer 1 som sa «*jeg tror han har lært å snakke så mye fordi jeg har vært så muntlig*». Hun brukte språket sitt aktivt, der hun benevnte og snakket høyt om fokusbarnets handling i alle situasjoner hun var sammen med ham. Barnehagelærer 2 sa «*jeg ser levende ut i blikket, mimikken og at jeg møter de*». Hun var bevisst hvordan hun selv kommuniserte kroppslig, og at det hadde innvirkning på hvordan samtalen mellom henne og fokusbarnet artet seg. Barnehagelærer 3 nevnte «*jeg er stille også, det er helt bevisst*», «*målet er at barna skal snakke sammen, her er det jeg som står for showet*». Hun var overveldet over hvor mye hun snakket. Hennes mål var at barna skulle snakke sammen, og at hun måtte være stille innimellom for å slippe barna til. Samlet sett kan man oppsummere med at barnehagelærerne later til å være bevisst på egen rolle i samtaler med barn med språkvansker.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først oppsummere hovedresultatene fra min studie om barnehagelærers samtalestøtte, før resultatene diskuteres opp mot teori og tidligere forskning. Masterstudiets problemstilling er: *Hva kjennetegner og vektlegger barnehagelærer som samtalestøtte i hverdagssituasjoner med barn som har språkvansker?* For å kunne svare på dette vil jeg først diskutere barnehagelærers betydning for samtalestøtte for barn som har språkvansker. Etter det vil jeg diskutere benevning som samtalestøtte, utviding som samtalestøtte, forklaring som samtalestøtte og kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte. Til slutt diskuteres validitet og reliabilitet der jeg kommer inn på egen forforståelse.

5.1 Oppsummering hovedresultat om barnehagelærers samtalestøtte

Mine hovedfunn tilsier at barnehagelærerne i utvalget er bevisst på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, og opptatt av egen rolle i kommunikasjon med barn som har språkvansker, i form av et smil, nikk eller verbalt utsagn. Det vil si at barnehagelærerne later til å være bevisst egen rolle og agenda i samtaler, og at deres hovedstrategi er å benevne og utvide barns utsagn. Benevning foregår i kontekstualiserte situasjoner og defineres som her-og-nå-språk (Hansen & Alvestad, 2018). I noen av observasjonene, når barnehagelærerne gjør bruk av benevning og utviding, virker det som at barnehagelærerne omformulerer setningen til å bli et lukket spørsmål. Dersom barnehagelærer utvider setningen fra å gjelde kontekstualisert språk til dekontekstualisert språk, ser det ut til at fokusbarnet mister oppmerksomheten mot innholdet i samtalen, og fokusbarnet blir opptatt med sitt. I videoobservasjonene handler barnehagelærers samtalestrategi i kontekstualiserte situasjoner ofte om lukkede spørsmål, der svaret er ja eller nei, eller ønske om navn på et konkret objekt. Det er varierende hvem av barna som svarer på disse spørsmålene, og det viser seg at de jevnaldrende barna er noe mer ivrig enn barna med språkvansker.

Resultatene viser at det er noe mindre oppmerksomhet fra barnehagelærer mot det å forklare ord og begrep (se figur 8 i resultatdelen). Når barnehagelærer forklarer ord og begreper i kontekstualiserte situasjoner, er barna med språkvansker fokuserte og til stede i samtalen, kontra når barnehagelærer forklarer i dekontekstualisert situasjon. Barnehagelærerne er opptatt av hvordan barn lærer språk, og at barn lærer i kontekstualiserte situasjoner. I samtale med barn med språkvansker er det vanskelig å samtale om dekontekstualiserte situasjoner. Barnehagelærerne er observante i hvordan de ordlegger seg i samtale med barn med språkvansker, og de er bevisst hvilke ord og begreper de bruker. Samtidig viser observasjonene at jevnaldrende barn behersker bedre å ha fokus og er mer deltakende i samtaler som omhandler dekontekstualisert språk, enn barn med språkvansker.

Barnehagelærer gjennomfører også nesten tre ganger mer samtalestøtte i måltidet enn i garderobesituasjon. Kommunikasjonsvirkemiddelet som barnehagelærerne tar i bruk for å få barn med språkvansker inn i samtale, eller for å oppnå barnets fokus til å delta i samtale, er å bruke stemmen sin. Barnehagelærerne er enig i at det krever kunnskap, erfaring og hardt arbeid for å få til samtaler og barnehagelærernes egen beskrivelse av samtaler, er at man må ha en tanke bak det man formidler til barna.

5.2 Barnehagelærers betydning for samtalestøtte for barn som har språkvansker

Mine hovedfunn tilsier at barnehagelærerne er bevisst på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, og fra et sosiokulturelt perspektiv er det av betydning at barnehagelærer kjenner barnet godt og tolker barnets signaler. Spesielt når barn ikke har ord for handlingen sin, hjelper barnehagelærer barnet når hun setter ord på barnets handlinger og tanker. Hun støtter barnet i nærmeste utviklingssone, og legger til rette for å støtte barnet i den proksimale sone (Vygotsky, 1978). Språket læres gjennom sosial interaksjon og barnehagelærer er slik en medierende faktor for barnet (Vygotsky, 1978). Det at barnehagelærer toner seg inn på barnet (Palludan, 2008) og tar tak i barnets kommunikasjon, viser at barnehagelærer tar ansvar for å fange barnets oppmerksomhet, og øver inn felles fokus. Dette er grunnleggende i all kommunikasjon, og særlig i det å kunne gjennomføre samtaler (Bruner, 1997; Tetzchner, 2019; Tomasello & Farrar, 1986). I tillegg til felles fokus, er det naturlig å øve inn turtaking. Dette fordi små barn har vanskeligheter med å forstå hvordan ytringene relateres til hverandre. De har vanskeligheter med å ta tur og samtalen varer ikke lenge (Tetzchner, 2019). I samtaler med små barn har derfor den voksne nesten alt ansvar for å holde samtaler i gang (Tetzchner, 2019). Den voksne blir det som Bruner (1997) beskriver som et støttende stillas for barnet.

Funnene peker mot at barnehagelærerne er bevisst på egen rolle i samtalene og opptatt av egen kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt, og hvilken innvirkning de har på kvaliteten i samtalene. Barnehagelærerne som deltok i denne studien er samstemte på at man må være oppmerksomme, støttende, tydelige og inneha kunnskap og erfaring når man jobber med barn som har språkvansker. Dette kan koples til det Solem (2011) skriver om institusjonelle samtaler, at barnehagelærer er profesjonell og at samtalene har et visst formål på bakgrunn av rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil si at barnehagelærerne som deltok i studien er bevisst og jobber i tråd med det som står skrevet i rammeplanen for barnehagen. Det å samtale hensiktsmessig med barn krever bevissthet, prioritering, ro, tid og tilstedeværelse fra den voksnes side (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det at barnehagelærerne er bevisst egen rolle i kommunikasjon kan også koples til det Ødegaard (2006) skriver om at både voksne og barn lærer gjennom

medfortellinger, der den voksne lærer om barnet når hun tar tak i barnets initiativ, og setter ord på meninger for hvordan barnet tenker og opplever verden. Barnet lærer kulturelle mønstre for å uttrykke følelser, og hvordan det kan ta tak i problemer som oppstår i livet (Ødegaard, 2006). Ifølge Jonsson (2016) er det beste virkemiddelet barnehagelærer benytter for å utvide innholdet i kommunikasjonen, og som gir best læring for barn, når barnehagelærer bruker et bredt repertoar i kommunikasjonen, uten å overta handlingen.

Erfaringsmessig ser man at barn med språkvansker har behov for å bruke tid til å respondere, både når det gjelder å ta initiativ eller gi svar i samtaler. Barnehagelærerne tar seg tid til å vente på svar, og det ble observert at barnehagelærerne så på barnet og ventet. Tid er et nøkkelord. Går man glipp av å gi barnet tid til å respondere, vil barn gå glipp av viktig vokabularinnlæring, og slik som Lyster (2011) beskriver, vil man oppdage at gapet blir større og større mellom barn som har et godt utviklet ordforråd og barn som ikke har det. Det kan bli vanskelig for barnet med språkvansker å oppnå samme vokabular som jevnaldrende dersom man ikke bruker tid og inkluderer dem i samtale. Her kan man ta i bruk metaforen «som å hoppe på et tog i fart». Dette fordi jevnaldrende barn, som har et godt utviklet ordforråd, sannsynligvis vil oppsøke og delta i flere språklige aktiviteter enn barn som strever (Stangeland et al., 2018). Dersom man ikke gir barn med språkvansker tid til å bli involvert i samtaler kan disse barna lett bli sittende «på utsiden» og gå glipp av viktig vokabularinnlæring. Derfor er det viktig at barnehagelærer er oppmerksom på barn som har språkvansker, involverer dem i samtaler og bruker tid, slik at barn med språkvansker får mulighet til å respondere. Det som også kan ha en sammenheng med barnets språkutvikling og viktige forutsetninger for å lære språk, er hukommelsen og kognitive forutsetninger, ifølge språktreet til Law (2000).

5.3 Benevning som samtalestøtte

Barnehagelærerne er opptatt av hvordan barn lærer språk, og barn lærer i kontekstualiserte situasjoner. Resultatene mine viser at barnehagelærerne gir mest samtalestøtte innenfor den første kategorien, *benevning* (se figur 8 i resultatdelen). Dette har muligens en sammenheng med den voksnes kompetanse, som tilsier at når den voksne benevner gir hun ordene mening, og ordene knyttes direkte til barnets opplevelser og erfaringer (Espenakk et al., 2007). Barnehagelærerne har kompetanse på at barn i tre års alderen lærer i her- og- nå situasjoner, og naturlig samtalestøtte gjør at de benytter benevning (Tetzchner, 2019). Tetzchner (2019) skriver at å samtale krever å forstå og sette seg inn i den andre man samtaler med, og for barn i ett til tre års alderen er dette vanskelig. Dette kom frem i mine observasjoner, når barnehagelærer var stille, var også barna stille. Barnehagelæreren er den som tar tak i barnets initiativ, gjør bruk av benevning og videreformidler det direkte tilbake til barnet igjen, eller til jevnaldrende barn (Gjems 2013). Resultatet viser at

barnehagelærer må være den som holder samtalen i gang og den voksne er «limet», eller slik som Gjems (2013) beskriver det, «navet i hjulet». Det krever en bevissthet og oppmerksomhet fra barnehagelærers side om hvilke ord man tar i bruk. Det å bruke et nyansert språk som består av types og tokens (Grøver, 2018) ser ut til å være det beste for barnets språkutvikling.

I resultatdelen kom det frem et eksempel på samtalestøtte fra garderobesituasjonen der barnehagelærer benevner og kopler fokusbarnets handling, og videreformidler det høyt overfor de andre barna. Når barnehagelærer benevner har hun ikke forventning om at fokusbarnet skal svare på spørsmålet, men hun innehar en utvekslingstone som Palludan (2008) beskriver. Det gir en gjensidig kommunikasjon, som Bae (2009) beskriver som romslige samspillsmønstre. Når barnehagelærer benytter benevning i kontekstualiserte situasjoner, får barnet erfaring med språk og begreper, samtidig som barnet gjennomfører handlingen. Det at barnehagelærer gjentar høyt, det barnet gjør, overfor de andre barna, gjør at alle barna får en repetisjon av begreper. Barnehagelærer gjør bruk av medlæring, som er prosesser som foregår sammen med andre aktiviteter (Bae, 2009). I tillegg viser barnehagelærer et godt eksempel på hvordan hun gjennom daglige rutineaktiviteter i barnehagen støtter barns deltakelse i kommunikasjon og språklig utvikling (Kultti, 2014). Barns språklige kompetanse, i tillegg til alder, er avgjørende for hvordan de kan delta i samtaler. I tillegg spiller barnehagelærers deltakelse i hverdagssituasjoner en avgjørende rolle for hvordan barnet deltar i samtaler. Språkinnlæring er en kommunikativ og deltakende erfaring, der felles og delte temaer er avgjørende for deltakelse (Kultti, 2014).

Ved å se resultatet fra min studie opp mot Hansen (2018) sin forskning, der hans resultat gav flest indikatorer på at barnehagelærerne gjentok og la til ord, vil jeg si at barnehagelærerne gir lik støtte til barna innenfor benevning, uavhengig av språkvansker eller ei. Det kan peke mot at barnehagelærerne gjennom sin utdanning og mange års arbeid i felten har tilegnet seg denne form for strategi når de samtaler med barn, både med og uten språkvansker.

Barn med språkvansker er muligens avhengig av benevningsstøtten fra voksne noe lengre og på en litt annen måte enn jevnaldrende barn. Det virker som at det er individuelle forskjeller, og barnets utvikling, som er avgjørende for hvor lenge et barn med språkvansker er avhengig av den voksnes benevningsstøtte. Dette sees i sammenheng med Vygotskys (1978) proksimale utviklingszone og Bruners (1997) støttende stillas. Et eksempel er når barnehagelærere tolket barnets nonverbale uttrykk og smil. Kroppsspråk og kroppslig inntoning mellom barnehagelærer og barn i hverdagslige situasjoner, er også en form som forsterker benevning. Barnehagelærer oppnår med det felles oppmerksomhet, intersubjektivitet (Bruner, 1997), og toner seg inn på det Tomasello og Farrar (1986) kaller barnets initiativ og barnets interesser, for å opprettholde fokus og oppmerksomhet.

5.4 Utviding som samtalestøtte

I videoobservasjonene handler barnehagelærers samtalestrategi i kontekstualiserte situasjoner ofte om lukkede spørsmål, der svaret er ja eller nei, eller ønske om navn på et konkret objekt. Likeså når barnehagelærerne gjør bruk av benevning og utviding, omformulerer de noen ganger setningen til å bli et lukket spørsmål. Palludan (2008) beskriver for eksempel, at når barnehagelærer stiller lukkede spørsmål, benytter man seg av undervisningstonen der barn lytter, følger den voksnes ledelse, og svarer på spørsmål. Når voksne stiller lukkede spørsmål, opplever barna det kanskje mer som å bli testet, fordi barn vet at den voksne har fasiten, og det kan resultere i at barn ikke ønsker å svare på spørsmålet. Dette er i tråd med det Gjems (2008) skriver om at lukkede spørsmål gir liten læring for barnet, og det Bae (2004) beskriver som trange mønstre. Hansen (2018) finner også at personalet stiller barna mange spørsmål, og dersom barn ikke svarer, følger voksne opp med nye spørsmål. Røe-Indregård et al. (2019) resultat viser at barnehagelærerne la lite til rette for språklig utfordrende samtaler som inviterer barn til abstrakt språkbruk. Dette tolker jeg som at barnehagelærerne da stiller lukkede spørsmål. Jeg undrer meg på om dette er en ubevisst samtalestrategi fra barnehagelærers side. Dersom det er en ubevisst samtalestrategi å stille mange spørsmål, vil jeg si det er nødvendig å belyse det, slik at barnehagelærerne får en mulighet til å øke kvaliteten på samtalestøtten enda mer.

Det motsatte av lukkede spørsmål er åpne spørsmål, som ikke krever fasit svar, og som i tillegg gir større utfordringer til barn. De må da ta i bruk sin kognitive kapasitet på en annen måte enn ved lukkede spørsmål (Gjems, 2008). Det som skjer når barnehagelærer tar i bruk åpne spørsmål er at de tar i bruk det Palludan (2008) beskriver som utvekslingstonen og/eller det Bae (2009) kaller gjensidig kommunikasjon. Barnehagelærer og barn snakker sammen ved at begge parter spør og svarer, for å kunne skape en slags likevekt mellom dem. Det gjør at barn ikke føler seg testet, og kan tenkes å være en god samtalestøtte for barn med språkvansker. Dette er i tråd med det Bae (2004, 2009) beskriver som romslige mønstre, og lyttende samspillsmåter, i tillegg til det Espenakk et al. (2007) skriver om at man bør utvide setningen i samtaler med barn som har språkvansker. Dette forutsetter at barnehagelærer er bevisst på hvordan man gjør bruk av utviding som samtalestøtte, og for å gi best læring til barn bør det benyttes åpne spørsmål.

Det kom frem i resultatene mine at dersom barnehagelærer utvider setningen fra å gjelde kontekstualisert språk, til dekontekstualisert språk, ser det ut til at fokusbarnet mister oppmerksomheten mot innholdet i samtalen, og blir opptatt med sitt. Jevnaldrende barn, som da er språklig sterkere, opprettholder fokuset, følger og deltar videre i samtalen når det gjelder dekontekstualisert språk. I følge Demir et al. (2015) bør alle barn, tidligst mulig, utsettes for et dekontekstualisert språk, fordi det kan minske vanskeligheter som senere kan oppstå i forbindelse

med utfordrende språklige oppgaver. Det krever derimot mer kognitiv kapasitet å snakke om dekontekstualiserte situasjoner, enn kontekstualiserte situasjoner. En grunn til at barn med språkvansker faller ut av samtaler, og dermed opplever lite dekontekstualisert språk, kan være det Sæverud et al. (2015) fremhever, at barn med språkvansker er avhengig av konteksten. Men hva vil det si når barn med språkvansker mister fokuset og blir opptatt med sitt? Når jeg har sett på videoobservasjonene ser det ut som om barnet ikke enser det som foregår rundt seg, og sitter i egne tanker og handlinger. Et sentralt spørsmål blir da hvordan dette barnet kan lære ord i samtalen? Det viser seg at barnehagelærerne er observante på hvordan de ordlegger seg i samtale med barn med språkvansker, og de er bevisst med tanke på hvilke ord og begreper de bruker. Samtidig viste observasjonene, at jevnaldrende barn behersker bedre å ha fokus, og er deltakende i samtaler som omhandler dekontekstualisert språk, enn barn med språkvansker.

5.5 Forklaring som samtalestøtte.

Resultatene viser at det er mindre oppmerksomhet på å forklare ord og begrep, og språket er ofte dekontekstualisert. Resultatene viser at fokusbarnet er mer fokusert når dette ble gjort i kontekstualiserte situasjoner enn i dekontekstualiserte situasjoner. Jeg har likevel et eksempel (se eksempel 14) på et barn med språkvansker, som ikke mister fokus når barnehagelærer benytter forklaring i kontekstualisert språk, og viser dette gjennom kroppsspråket sitt. Barnet nikker, og viser nysgjerrighet ved å lene seg frem for å se konkreter barnehagelæreren snakker om. Mulig det har noe å si hvilken språkvanske dette barnet har, og hvilken modning barnet har, når man sammenligner dette fokusbarnet med de andre to fokusbarna. Det å gi god samtalestøtte krever at man, slik Tetzchner (2019) peker på, forstår og setter seg inn i «den andre» man samtaler med. Dette kan være utfordrende i samtaler med barn i alderen 1-3 år. Man kan også se på hvordan den voksne formidler innholdet i samtalen til barnet. Ifølge forskningen til Jonsson (2016) er det beste virkemiddelet barnehagelærer benytter, og som gir best læring for barn, når barn og lærere er interaktive og kunnskapsinnholdet blir utvidet av begge involverte parter. Dette tolker jeg slik som Jonsson (2016) beskriver det, at lærer bruker et bredt repertoar i kommunikasjonen, uten å overta handlingen. Barnehagelæreren i mitt eksempel, vil jeg si er bevisst i måten hun gjør bruk av forklaring i kontekstualisert situasjon fordi hun tar i bruk konkreter, for å støtte konteksten (Sæverud et al., 2015). Å få små barn med språkvansker interessert i å delta i samtaler, kan også sees i sammenheng med det Gjems (2008) skriver om hvordan den voksne inviterer barn inn i samtalen, enten ved bruk av lukkede spørsmål eller åpne spørsmål. Det kan også sees i sammenheng med det Kultti (2014) peker på, hvor barnehagelærers deltakelse er avgjørende for hvordan barn deltar i samtaler, samt

det Hansen og Broekhuizen (2020) fremhever, at barn er avhengige av kompetente voksne som blant annet fremmer vokabular utvikling og ser språkinnlæringsmuligheter i ulike situasjoner.

Resultatene mine viser at det blir komplisert for barn med språkvansker når barnehagelærer utvider setningen og legger til forklaring i dekontekstualiserte situasjoner. Dette er trolig på bakgrunn av at språket beveger seg fra kontekstualisert til dekontekstualisert språk, og det som Bae (2004) kaller lukkede spørsmål. Det vil si at den voksne er på jakt etter svar, den voksne er mottakelig, men vrir oppmerksomheten over på egen opplevelse (Bae, 2004). Mine resultater tilsier at det er mindre fokus på det å forklare ord, og dette kan sees i sammenheng med Hansen (2018) sitt resultat, der han kom frem til at tilfeller hvor ansatte forklarer meningen med ord og/eller beskrev logiske sammenhenger, var mindre fremtredende. Røe-Indregård et al. (2019) har gjennom sin studie, sett på barnehagelærers samtalestrategier til fem-seks-åringers deltakelse i utvidende samtaler. I kontekstualiserte samtaler er det lite språklig utfordrende initiativ fra barnehagelærers side, som inviterer til abstrakt språkbruk (Røe-Indregård et al., 2019). Dette er et viktig poeng å ta med seg videre, for hvordan kan man gjøre kontekstualisert språk kognitivt utfordrende for barn, både med og uten språkvansker, i større grad enn det man gjør i dag? Røe-Indregård et al. (2019) fremhever at barns deltakelse i utvidende samtaler ble større dersom barnehagelærerne tok tak i det som barna var opptatt av. Både Hansen (2018) og Grøver (2018) konkluderer med at barn bør utsettes for dekontekstualisert språk, henholdsvis i tredje og fjerde leveår. For barn som har vansker med språket, kan det være annerledes. Det kan være behov for en bevisstgjøring hos barnehagelærere, på hvilken betydning det har å benytte forklaring av ord i samtalepraksis, for alle barn, både med og uten språkvansker. Dette både i kontekstualiserte situasjoner, samt i dekontekstualiserte situasjoner, slik som Røe- Indregård et al. (2019) påpeker.

5.6 Kommunikasjonsvirkemidler som samtalestøtte

Kommunikasjonsvirkemidlet som barnehagelærerne tar i bruk for å få barn med språkvansker inn i en samtale, eller for å oppnå barnets fokus til å delta i en samtale, er bruk av stemmen sin.

Barnehagelærer tar i bruk strategier for å få barnet aktivt med i en samtale, ved å endre stemmebruk, synge, eller nonverbal kommunikasjon i form av gester, mimikk, tilstedeværelse og lignende. Dette gjør barnehagelærer for å fange oppmerksomheten, og for å oppnå felles fokus, til barn med språkvansker. Man prøver å innlemme barnet i samtalen. For å kunne samtale om et tema må man ha felles oppmerksomhet (Tomasello & Farrar, 1986), og barnehagelærerne er bevisst på dette og tar i bruk, *kommunikasjonsvirkemiddel som samtalestøtte* (se tabell 8 i resultatdelen). Det var interessant å observere når barnehagelærer tok tak i barnets interesse, og hvordan barnet ble både verbalt og nonverbalt aktiv deltakende med i samtalen. Ifølge Bae (2004); Røe-Indregård et al.

(2019), og Dickinson og Tabors (2001) har barnets interesse stor betydning for hvor aktive barn med språkvansker er i samtalen.

Erfaringsmessig er det stor utviklingsmessig ulikhet mellom barn innenfor samme alder.

Barnehagelærerne i denne studien er observante, og legger til rette for at barn med språkvansker skal inkluderes i samtaler sammen med jevnaldrende barn, som er språklig sterkere. Selv om barn med språkvansker ikke alltid er aktiv deltakende i samtaler, er den ene barnehagelæreren oppmerksom på at barnet likevel ble utsatt for, og fikk høre ulike ord når voksne og barn samtaler sammen. Dette påpeker også Dickinson og Tabors (2001), men samtidig påpeker de at det er viktig at samtaletemaet engasjerer og interesserer barna. På den annen side kan man da stille seg spørsmål om barnet vil lære ord og begrep selv om det kun er passivt til stede. I følge Grøver (2018) lærer barn best ord når de selv er aktiv deltakende, i samspill om tema og emner som interesserer og engasjerer dem.

I min studie kom det frem hos den ene barnehagelæreren at hun synes det er vanskelig å samtale med barn når man får lite, eller noen ganger ingen respons tilbake. Hun savner oppdatering og satsning på den problemstillingen, fordi hun selv, til tross for mange års erfaring, kjenner på manglende kompetanse. Likevel er barnehagelæreren bevisst på å gi respons på barnets kommunikasjonsforsøk, og har god kjennskap til barnet, som gjør at hun vet hvordan hun skal møte ham i kommunikasjonen. Hun tar i bruk kommunikasjonsvirkemidlet sang, som samtalestøtte for å oppnå fokus og felles oppmerksomhet. Dette viser en barnehagelærer som har god erfaring og er trygg på seg selv. Det motsatte kan være barnehagelærere som er usikre på hvordan man møter og samtaler med barn som gir liten respons i kommunikasjon. Dette kan igjen føre til at barn med språkvansker gir opp å kontakte andre, eller lærer seg uhensiktsmessige strategier for å oppnå kontakt og kommunikasjon. Mangel på kunnskap hos voksne kan muligens være en årsak til at voksne samtaler mer med barn som allerede har et godt utviklet ordforråd og gode språkferdigheter, enn dem som ikke har det. Dette sees i sammenheng med det Stangeland et al. (2018) påpeker, at barn som har best språkferdigheter deltar oftere i språkaktiviteter, enn barn som skårer lavt. Ved å se det i sammenheng med Heidlage et al., (2019) som gjennom sin metaanalyse, så på effekten av tidlig intervensjon hos foreldre som har barn med språkvansker, eller har barn i risikozonen for språkvansker. Resultatet var av positiv art og det gav effekt på barns ekspressive språk. Foreldre lærte språklige strategier i sammenheng med lek og rutiner og det ble lagt vekt på nonverbal og verbal turtaking, å respondere, ta tak i og følge barnets oppmerksomhetsfokus og utvide barns ytringer (Heidlage et al., 2019). Selv om det i denne studien er barnehagelærere som har utdanning, vil man i barnehagen også møte personal som ikke har barnehagelærerutdanning, og derfor er det av betydning at barnehagelærer har kunnskap, slik at man kan videreformidle dette til resten av

personalet. I en norsk intervensjon som Hagen et al., (2017) gjennomførte, viser det seg at det er mulig å forbedre språklige ferdigheter hos barn med språkvansker, selv i klasserommet. På bakgrunn av dette bør det rettes større søkelys på hvordan man samtaler med barn som har språkvansker, for å øke kompetansen hos alle voksne i barnehagen, som igjen vil gagne barn.

5.7 Reliabilitet og validitet

Mine resultater bygger på at jeg var i barnehagene en kort stund og filmet. Det er mer øyeblikksbilder, og ikke sannheter om hvordan ting er. Det er ikke generaliserbart, men kan gi noen bilder og inntrykk som kan være gyldige for andre i samme situasjon. Ved å beskrive analyseprosessen så detaljert som mulig for å øke reliabilitet i kvalitative studier, viser jeg til det Elo og Kyngäs (2008) fremhever, lenken mellom resultat og data. Dette viser jeg gjennom mine eksempler på samtalesitater. I tillegg er det en klar beskrivelse av kontekst for observasjonene, utvalg og karakteristikker, data, innsamling og analyser (Elo & Kyngäs, 2008).

Min forforståelse for det fenomenet jeg studerte, samtalestøtte, har jeg tilegnet meg gjennom min utdanning som barnehagelærer, over 20 års erfaring fra felten, og gjennom denne masterstudien. På bakgrunn av min posisjon og god kjennskap til felten ønsket jeg å ta et steg på utsiden, og gjennomførte videoobservasjon til innhenting av empiri. Dette var et bevisst valg for at min forforståelse ikke skulle ha for stor innvirkning på empirien. Skulle jeg foretatt deltakende observasjon og benyttet lydopptaker ville det vært utfordrende å unngå å bli deltaktiv og muligens overtatt, og da ville jeg mistet muligheten til å observere hva barnehagelærer gjorde og sa. Det har nok sammenheng med mitt engasjement sammen med barn, som gjør at det er vanskelig å stå på sidelinjen å observere uten å blande seg inn. Ved å ha et videokamera i hånden, var det naturlig for meg å stille meg på sidelinjen for å observere samtalestøtten til barnehagelæreren. Videokameraet gav meg mulighet til å konsentrere meg om den nonverbale kommunikasjonen, som jeg ellers ville gått glipp av dersom jeg hadde benyttet lydopptaker. Likeså, dersom jeg hadde benyttet intervju av barnehagelærere, ville det gitt en begrensning ved at jeg kun hadde fått informasjon fra barnehagelærers perspektiv. Jeg ville da ha mistet muligheten til å observere barnets nonverbale kommunikasjon, og barnets reaksjon på samtalestøtten. I og med at jeg gjennomførte videoobservasjon, gav det meg en stor mulighet til å oppdage fokusbarnas reaksjoner på hva som skjer når samtalen beveger seg fra kontekstualisert språk til dekontekstualisert språk. Dette ville vært en mangel dersom jeg hadde valgt intervju, eller kvantitativ metode. En annen fordel ved bruk av videokamera, var at det gav meg mulighet til å se opptakene gjentatte ganger i etterkant.

Validitet av dobbelkoding (Elo & Kyngäs, 2008) har ikke vært mulig, da jeg skriver alene, men validitet gjennom å la barnehagelærer selv se klipp, har derimot vært mulig. Ved at jeg i tillegg til videoobservasjoner benyttet video stimulated recall- intervju, fikk barnehagelærerne mulighet til å begrunne, og fortelle om tankene bak handlingen sin. Jeg opplevde at min forforståelse, noen ganger, var en annen enn barnehagelærernes, og dette kan ha en sammenheng med min videreutdanning, erfaring, og mitt spesifikke fokus som er rettet mot språkvansker og samtalestøtte. I informasjonsskrivet hadde jeg skrevet litt om hva studien handlet om, men ikke gitt en detaljert beskrivelse til barnehagelærerne. Dette var bevisst for å påvirke minst mulig, og det var mitt ønske å studere barnehagelærers samtalestøtte i rutinesituasjoner.

6 Avslutning og implikasjoner for praksis

Studien har undersøkt hva som kjennetegner, samt hva barnehagelærerne vektlegger som samtalestøtte i hverdagssituasjoner med barn som har språkvansker. Barnehagelærerne er bevisst på barnets nonverbale og verbale kommunikasjon, og de vektlegger egen rolle i kommunikasjonen, i form av et smil, nikk eller verbalt utsagn for å holde i gang samtalen. Barnehagelærerne later til å være bevisst egen rolle i samtaler og deres hovedstrategi er å benevne og utvide barns utsagn. Barnehagelærernes samtalestøtte er mer fremtredende i måltidsituasjonen enn i garderobesituasjonen, noe som kan bety at måltid egner seg særlig godt for samtaler, eller at barnehagelærerne er mer bevisst på sin rolle som samtalepartnere under måltid. I tillegg kan det tenkes at måltidsituasjonen er mer passende for dekontekstualisert samtalestøtte, enn garderobesituasjonen, da måltidsituasjonen normalt innbyr til mer ro og prat, enn en garderobesituasjon med fysisk omkledning. Benevning foregår i kontekstualiserte situasjoner, og i videoobservasjonene handler barnehagelærers samtalestrategi i kontekstualiserte situasjoner ofte om lukkede spørsmål. Dersom barnehagelærer utvider setningen fra å gjelde kontekstualisert språk til dekontekstualisert språk, ble det observert at fokusbarnet mister oppmerksomheten mot innholdet i samtalen, og fokusbarnet blir opptatt med sitt. I disse situasjonene så det ut som om jevnaldrende barn behersket bedre å ha fokus, og var mer deltakende i samtaler som omhandlet dekontekstualisert språk enn barn med språkvansker. Samlet ser det ut som om barnehagelærer har gode strategier som brukes i samtaler med barn som har språkvansker, særlig i form av benevning, men at når krav til språkkompetanse hos barna øker så er det behov for mer støtte for å holde på barnas aktive deltakelse i samtalen.

På bakgrunn av funnene som kom frem i min studie, mener jeg det er en del kunnskap man trenger for å få kvalitetsmessig best mulig barnehagedager for barn med språkvansker. Det bør rettes større søkelys på hvordan man samtaler med barn som har språkvansker, for å øke kompetansen hos den voksne, som igjen vil gagne barn. Samtidig bør alle som jobber i barnehage være bevisst på hvem av barn som får mest språklig oppmerksomhet i barnehagehverdagen (Stangeland et al., 2018). Videre kan det tenkes det er nødvendig å fremheve betydningen av bruken av åpne spørsmål og hva som innbyr til gjensidig samtale (Bae, 2009; Gjems, 2008; Palludan, 2008). Man bør også rette fokus på hvordan man kan gjøre kontekstualisert språk kognitivt utfordrende for barn, både med og uten språkvansker, i større grad enn det man gjør i dag. På bakgrunn av det, kan det være et behov for en bevisstgjøring hos barnehagelærere angående hvilken betydning det har å benytte forklaring av ord i samtalepraksis for alle barn, både med og uten språkvansker, i kontekstualiserte situasjoner samt i dekontekstualiserte situasjoner slik som Røe- Indregård et al. (2019) påpeker. Forslag til videre

forskning kunne vært å rette fokus mot forklaring av ord til barn med språkvansker, og hvilken effekt dette kan ha på et senere tidspunkt.

Det er med andre ord ulike begrensinger med studien som har påvirket resultatet, og det er ikke mulig å generalisere. Det er likevel sannsynlig at noen av resultatene i denne studien kan være gjenkjennende for andre barnehagelærere.

7 Litteraturliste

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 3–15.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV 2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_7
- Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), Artikkel e0158753.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671–680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring* (B. Christensen, Overs.). Ad Notam Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010041206094
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Klim.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Demir, Ö. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the “there-and-then” matters. *Developmental Psychology*, 51(2), 161–175. <https://doi.org/10.1037/a0038476>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub. Co.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), 364–375. Hentet 9.september 2020 fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2008/05/voksnes_samtalestotte_i_barnehagen

- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene: Barnehagens glemte læringsarena? I *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Gjems, L. (2013). Samarbeid om kunnskapskonstruksjon mellom barn og førskolelærere i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(1), 27–42. Hentet 24.mai 2021 fra <http://web.a.ebscohost.com/galanga.hvl.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1a78bb9c-bdf2-4445-85e3-7a4357b3e9ad%40sdc-v-sessmgr02>
- Gjems, L., & Løkken, G. (Red.). (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøver, V. (2018). Å lære språk i barnehagen kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132–1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Hansen, J. E. (2018). Characteristics of educational language practices observed in four toddler groups in Norwegian ECEC. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 382–396. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1548347>
- Hansen, J. E., & Broekhuizen, M. L. (2020). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 302–317. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hansen, J. E., & Alvestad, M. (2018). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 128–141. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412052>
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2019). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic

- outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6–23.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogisk lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: Med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1232>
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 58 (1), 34–43. Hentet 23.mai 2021 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26293/KristoffersenxmflxNTLx2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.831399>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=5>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Law, J. C. (2000). Children`s communication: Development and difficulties. I J.Law, R. Tamhne & A. Parkinson (Red.), *Communication Difficulties in Childhood: A practical guide* (pp. 3-31). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Palludan, C. (2008). *Børnehaven gjør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Rygvdal, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn (5. utg.). I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 323–340). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røe-Indregård, H., Hølland, S., & Hagtvatn, B. (2019). Barnehagelærers samtalestrategier og fem-seks-åringers deltakelse i utvidende samtaler. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 4/19, 5–15. Hentet 23.mai 2021 fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8500/Logopedi_4-19_BARNEHAGEL%25C3%2586RERES%2bSAMTALESTRATEGIER%2bOG%2bFEM-SEKS-A%25CC%258ARINGERS%2bDELTADELSE%2bI%2bUTVIDENDE%2bSAMTALER.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Slettner, S., & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>
- Solem, M. S. (2011). Emneutvikling i samtaler mellom barn og førskolelærere i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 68–89). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stangeland, E. B., Lundetræ, K., & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 375–392. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463905>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barnehage*. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>

- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell: En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter.
- Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57 (6), 1454–1463. Hentet 23.mai 2021 fra https://www.jstor-org.galanga.hvl.no/stable/1130423?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen - mye mer enn bare prat. Veileder*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard Univ. Press.
- Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/09575140500507892>

8 Vedlegg

Vedlegg A: Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

"Hva kjennetegner samtaler med barn som har språkvansker"?

Referansenummer

665423

Registrert

07.07.2020 av Evy Ask - 215363@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Hofslundsengen, hilde.hofslundsengen@hvl.no, tlf: 57676059

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no, tlf: 97624930

Prosjektperiode

01.09.2020 - 31.10.2021

Status

04.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte av barna med språkvanser til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også gi sin tilslutning til deltagelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Prosjektet vil også hente samtykke fra de barnehageansatte, samt fra de foresatte til andre barn som vil blir filmet. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrerte/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e78b263-ddca-463d-9298-52fa2fccdf11>

2/3

27.9.2020
avsluttet.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg B: Tilgang til forskningsserver HVL

Fra: it-hjelp <it-hjelp@hvl.no>

Sendt: Tuesday, October 6, 2020 12:33:53 PM

Til: Evy Ask <215363@stud.hvl.no>

Emne: IT-hjelp > Forskningsserver > Prosjekt med person-/helseopplysningar [INC ID# 134223]

Hei,

Då har du fått tildelt prosjektnummer FOU-000304. Dette nummeret finn du igjen på forskningsserveren, og der er i den mappa du skal lagra data som tilhøyrer dette prosjektet.

Rettleinger som syner korleis du skal kopla deg til finn du her

Informasjons- og samtykkeskjema til ansatte i barnehagen

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva kjennetegner samtaler med barn som har språkvansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i barnehagen med tema språkstimulering for barn med språkvansker. I dette skrivet får du som barnehagelærer informasjon om mål for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet hvor formålet er å undersøke hva som kjennetegner samtaler mellom barnehagelærer og barn med språkvansker, og mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn. Undersøkelsen vil i hovedsak gjelde samtaler under lunsjmåltidet og garderobesituasjonen i barnehagen. Jeg vil blant annet se på hvem som starter samtalen, tema for samtalen og hvordan barn med språkvansker involveres inn i samtalen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil skje gjennom fire videoopptak i barnehagen og et intervju av barnehagelærer. Videoopptakene vil skje under lunsjmåltidet og garderobesituasjonen i barnehagen, der en har fokus på samtalen mellom barnehagelærer-barn og barn-barn. I etterkant av videoopptakene vil jeg gjennomføre intervju av barnehagelærer der hun/han kan utdype hendelsen. Det vil bli foretatt lydopptak og notater fra intervjuet. Videoopptak og intervju vil bli transkribert og kodet for å unngå gjenkjennelse. Jeg skal ikke foreta intervju av barna.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. For å kunne gjennomføre opptaket vil jeg i samarbeid med barnehagen legge til rette for at opptaket skjer på et avskjermet sted for at det kun er personer som har samtykket til å delta blir med i opptaket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Behandlingsansvarlig er Hilde Hofslundsengen ved Høgskolen på Vestlandet, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no og masterstudent Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no
- Navnet og kontaktopplysningen dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datafiler vil bli oppbevart på en kryptert minnepinne, som vil bli innelåst. Opptak og liste med kodete navn lagres på utdanningsinstitusjonens server.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.10.2021. All transkriberingsmaterieell og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Hilde Hofslundsengen, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no ved Høgskolen på Vestlandet og masterstudent Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, epost personvernombud@hvl.no eller telefon 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Hofslundsengen

(Forsker/veileder)

Evy Ask

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Navn: _____

Barnehage: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner samtaler med barn som har språkvansker»?

Jeg samtykker til:

- å delta i videoopptak
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av ansatt, dato

Informasjons- og samtykkeskjema til foreldre/foresatte i barnehagen

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva kjennetegner samtaler med barn som har språkvansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i barnehagen med tema språkstimulering for barn med språkvansker. I dette skrivet gir vi deg som foreldre til barn i barnehagen informasjon om mål for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Denne studien er en masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet hvor formålet er å undersøke hva som kjennetegner samtaler mellom barnehagelærer og barn med språkvansker, og mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn. Undersøkelsen vil i hovedsak gjelde samtaler under lunsjmåltidet og garderobesituasjonen i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil skje gjennom fire videoopptak og et intervju av barnehagelærer. For deg som foreldre innebærer deltakelse to ting; (a) at barnehagelærer kan få dele informasjon med meg om ditt barns språkutvikling for eksempel gjennom å se på TRAS- observasjoner eller andre språkkartlegginger som er gjort, og (b) at barnet blir filmet sammen med barnehagelærer. Videoopptakene vil skje under lunsjmåltidet og garderobesituasjonen i barnehagen. Hvert opptak tar ca. 20 min., der fokus er samtalen mellom barnehagelærer og barna, særlig mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn. I etterkant av videoopptakene vil jeg gjennomføre intervju av

barnehagelærer der hun/han kan utdype hendelsen. Videoopptak og intervju vil bli transkribert og kodet for å unngå gjenkjenning. Jeg skal ikke foreta intervju av barna.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet eller foreldresamarbeidet dersom du ikke ønsker at ditt barn skal delta, og barnehagen legger opp til andre tilsvarende aktiviteter for barnet i denne perioden. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. For å kunne gjennomføre opptaket vil jeg i samarbeid med barnehagen legge til rette for at opptaket skjer på et avskjermet sted for at det kun er personer som har samtykket til å delta blir med i opptaket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Behandlingsansvarlig er Hilde Hofslundsengen ved Høgskolen på Vestlandet, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no og masterstudent Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no
- Navnet og kontaktopplysningen til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datafiler vil bli oppbevart på en kryptert minnepinne, som vil bli innelåst. Opptak og liste med kodete navn lagres på utdanningsinstitusjonens server.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.10.2021. All transkriberingsmaterieil og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Hilde Hofslundsengen, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no ved Høgskolen på Vestlandet og masterstudent Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, epost personvernombud@hvl.no eller telefon 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Hofslundsengen

(Forsker/veileder)

Evy Ask

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Barnehage: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner samtaler med barn som har språkvansker»?

Jeg samtykker til at mitt barn _____ (navn) deltar i studien

- å delta i videoopptak
- at barnehagelærer kan dele informasjon om mitt barns språkferdigheter, inkludert observasjoner

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Informasjons- og samtykkeskjema til foreldre/foresatte i barnehagen

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Hva kjennetegner samtaler med barn som har
språkvansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i barnehagen med tema språkstimulering for barn med språkvansker. I dette skrivet gir vi deg som foreldre til barn i barnehagen informasjon om mål for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Denne studien er en masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet hvor formålet er å undersøke hva som kjennetegner samtaler mellom barnehagelærer og barn med språkvansker, og mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn. Undersøkelsen vil i hovedsak gjelde samtaler under lunsjmåltidet og garderobesituasjonen i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil skje gjennom fire videoopptak og et intervju av barnehagelærer. For deg som foreldre innebærer deltakelse at barnet blir filmet sammen med barnehagelærer og jevnaldrende barn. Videoopptakene vil skje under lunsjmåltidet og garderobesituasjonen i barnehagen. Hvert opptak tar ca. 20 min., der fokus er samtalen mellom barnehagelærer og barna, særlig mellom barn med språkvansker og jevnaldrende barn. I etterkant av videoopptakene vil jeg gjennomføre intervju av barnehagelærer der hun/han kan utdype hendelsen. Videoopptak og intervju vil bli transkribert og kodet for å unngå gjenkjennelse. Jeg skal ikke foreta intervju av barna.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet eller foreldresamarbeidet dersom du ikke ønsker at ditt barn skal delta, og barnehagen legger opp til andre tilsvarende aktiviteter for barnet i denne perioden. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. For å kunne gjennomføre opptaket vil jeg i samarbeid med barnehagen legge til rette for at opptaket skjer på et avskjermet sted for at det kun er personer som har samtykket til å delta blir med i opptaket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Behandlingsansvarlig er Hilde Hofslundsengen ved Høgskolen på Vestlandet, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no og masterstudent Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no
- Navnet og kontaktopplysningen til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datafiler vil bli oppbevart på en kryptert minnepinne, som vil bli innelåst. Opptak og liste med kodete navn lagres på utdanningsinstitusjonens server.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.10.2021. All transkriberingsmaterieell og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- å få slettet personopplysninger om ditt barn, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Hilde Hofslundsengen, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no ved Høgskolen på Vestlandet og masterstudent Evy Ask, eas@karmoy.kommune.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, epost personvernombud@hvl.no eller telefon 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Hofslundsengen

(Forsker/veileder)

Evy Ask

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Barnehage: _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner samtaler med barn som har språkvansker»?

Jeg samtykker til at mitt barn _____ (navn) deltar i studien

å delta i videoopptak

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg F: Intervjuguide

Intervjuguide til video stimulated recall-intervju

- Hvilke tanker og følelser har du etter å ha sett dette opptaket?
- Hvorfor gjør du som du gjør?
- Hva er bakgrunnen for handlingen din i situasjonen.
- Oppfølgingsspørsmål blir gitt.
- Er det noe mer du har å tilføye som du ikke har fått sagt?

Vedlegg G: Oversikt over håndholdt kamera utlånt ved HVL

Sony digital HD video camera recorder (bilde viser fremsiden av bruksanvisningen til kameraet). Se nettsiden for mer informasjon http://rd1.sony.net/help/cam/1610/h_zz/



