

«*Det starter jo ofte med en magefølelse*»

En intervjustudie om barnehagelæreres bekymring for barns språk

Ingrid Maria Solstrand

Spesialpedagogikk – Fordypning i logopedi

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet



Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om barnehagelæreres bekymring for barns språk. Vansker med språket er estimert hos 7,4% av barn i barnehagealder, og kan ha følger for sosial deltakelse og akademisk suksess (Bishop et al., 2017; Tomblin et al., 1997). Tidlig innsats er viktig når barn har vansker med språk, og det første steget i at barn skal motta hjelp er at omsorgspersoner utvikler en bekymring (Meld. St. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2017c). Denne oppgaven omhandler hvordan barnehagelærere opplever å fange opp og følge opp barn som har vansker med språk, og problemstillingen er: *Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk, og hvordan handler de fra bekymringen oppstår?*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en intervjustudie med kvalitativt design. Jeg intervjuet fem informanter, der tre av de deltok sammen i et gruppeintervju. Informantene jobber alle som pedagogisk personell i barnehage, og ble intervjuet med et semi-strukturert intervju. Opptak fra intervjuene ble transkribert og kodet, og dette la grunnlaget for analyse og drøfting.

Informantene fortalte om ulike årsaker til at de ble bekymret, og vektla ulike språklige ferdigheter og funksjoner. Hovedsakelig uttale, vokabular, sen norskinnlæring og manglende evne til å danne vennskap og delta i lek var årsak til bekymring. Alle informantene fortalte om å samarbeide med kollegaer ved bekymring og at de ville sette inn tiltak basert i å skape trivsel og interesse, og å lære språkferdigheter gjennom lek. Informantene fortalte at kartlegging kun ble benyttet etter en bekymring var oppstått og de fleste brukte kun dette i forbindelse med henvisning. Informantene beskrev at de ville henvisse til PPT om de opplevde at tiltakene ikke strakk til, eller at de hadde et behov for mer kunnskap. Informantene beskrev samarbeidet som godt når logoped, spesialpedagoger og PP-rådgivere tilbragte tid i barnehagen. Allikevel opplevde flere at samarbeidet med PPT var preget av lite tid i PPT, og noen opplevde PPT som lite forståelsesfulle for helheten og situasjonen i barnehagen. Funnene kan indikere at i samarbeid med barnehagelærere er det viktig med åpen og tett dialog, der kunnskap kan utveksles begge veier.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært både utfordrende og givende. Jeg har lært mye, og jeg gleder meg til å ta med kunnskapen inn i neste kapittel av livet.

Til informantene: Tusen takk for at dere valgte å delta, og at dere fortalte åpent om deres opplevelser og erfaringer. Uten dere ville hadde ikke denne oppgaven eksistert.

Jeg vil takke veilederen min, Ellen Irén Brinchmann, for tålmodig støtte og gode konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk går også til kollokvie-gjengen. Takk for fellesskap, gode samtaler og støtte gjennom de siste årene!

Tusen takk til venner og familie for emosjonell og praktisk støtte, og forståelse for at oppgaven har blitt prioritert over mye annet. Jeg kunne ikke gjort det uten dere!

Ingrid Maria Solstrand

Lillestrøm, juni 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Formål og problemstilling	3
1.3	Struktur.....	3
2	Teori.....	4
2.1	Språk.....	4
2.1.1	Typisk språkutvikling	6
2.2	Språkførstyrrelser og vansker med språk	6
2.2.1	Hva er språkførstyrrelser og vansker med språk?	7
2.2.2	Barn som snakker flere språk	8
2.2.3	Hvem er barna med vansker med språk?	9
2.2.4	Hvordan går det med barna med vansker med språk?	10
2.2.5	Hvordan kan voksne hjelpe?	12
2.3	Bekymring	15
2.3.1	Bli omsorgspersoner bekymret og er det grunnlag for bekymringen?	15
2.3.2	Bekymring som metode for å fange opp barn med vansker med språk.....	18
2.3.3	Bli barn henvist?.....	20
2.4	Samarbeid med til PPT	21
2.5	Teorien oppsummert	23
3	Metode	25
3.1	Forskningsdesign og metode.....	25
3.2	Intervju	25
3.3	Utvalg.....	28
3.3.1	Rekruttering.....	28
3.4	Prosedyre.....	30
3.4.1	Gjennomføring av intervju	30
3.4.2	Transkripsjon	31
3.4.3	Analyseprosessen	31
3.5	Etikk.....	33
3.5.1	Samtykke til deltakelse	33
3.5.2	Konfidensialitet og taushetsplikt	33
3.5.3	Lagring av forskningsmateriale og behandling av personopplysninger.....	33
3.6	Kvalitetsvurdering	34
3.6.1	Reliabilitet.....	34
3.6.2	Validitet	35
4	Presentasjon og drøfting av funn	37
4.1	Bekymring for språk	37
4.1.1	Begrepet bekymret.....	37
4.1.2	Lingvistiske ferdigheter som årsak til bekymring	38
4.1.3	Språk i sosialt samspill som årsak til bekymring	42
4.1.4	Drøfting av «bekymring for språk».....	45
4.2	Handling	47
4.2.1	Kollegasamarbeid	47
4.2.2	Kartlegging.....	48

4.2.3	Tiltak	51
4.2.4	Henvisning	53
4.2.5	Drøfting av 'handling'	54
4.3	<i>Samarbeid</i>	56
4.3.1	Drøfting av 'samarbeid'	59
5	Oppsummering og vurdering av funn	61
6	Litteraturliste	65
7	Vedlegg	73
7.1	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	73
7.2	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv (samtykkeskjema)</i>	75
7.3	<i>Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt</i>	77

Antall ord i oppgaven: 24 128

Tabeller

Tabell 1: Fra problemstilling til intervju spørsmål.....	26
Tabell 2: Kodestruktur	32

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Språket legger grunnlaget for barns læring og utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Det gir oss som mennesker muligheten til å gi komplekse og presise utsagn om ting som skjer nå, har skjedd i fortiden og vil skje i fremtiden (Torkildsen & Morken, 2021). Det er mange ord og begreper som benyttes i tilknytning med vansker med språk (Kristoffersen et al., 2021). I denne oppgaven vil jeg benytte 'språkforstyrrelser' om vansker med språket som er funnet ved utredning av spesialist og som er vedvarende og påvirker muligheter til utdanning, yrkesliv og samfunnet ellers (Kristoffersen et al., 2021). Jeg vil benytte 'vansker med språk' i tilfeller der det er usikkert om vanskene vil føre til en betydelig og varig funksjonsnedsettelse (Kristoffersen et al., 2021), og som et samlebegrep for alle barn som har vansker med språk, uavhengig av om det er en språkforstyrrelse eller ikke. Vansker med språket kan by på flere utfordringer. Barn som har utfordringer med språket i 5-års alderen er vist å ha større sjanse for å få akademiske utfordringer (Young et al., 2002) og de er sårbare for å utvikle psykiske vansker (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

«Tidlig innsats» har vært en prioritering i det norske utdanningssystemet i flere år (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tidlig innsats beskrives som «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).» I rammeplanen for barnehager står det «Personalet skal (...) følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a)». Den hyppigste årsaken til henvisninger til PPT for barn i 3-5 års alder er språk- og artikulasjonsvansker (Opland, 2012). Språklige ferdigheter er altså noe som synes å oppta de som henviser til PPT, men barn med vansker med språk har mindre sjanse for å bli fanget opp og få hjelp enn barn med uttalevansker (Skeat et al., 2010; Zhang & Tomblin, 2000), til tross for at språkforstyrrelser har større implikasjoner for barns fremtid (McGregor, 2020).

I en britisk konsensus-studie om vansker med språk kalt Catalise presiseres det at grunnlaget bak en henvisning til spesialist bør være bekymringen til omsorgspersoner eller manglende

språkutvikling hos barnet, selv etter direkte intervensjon (Bishop et al., 2016). Også barn som ikke kan sies å ha en språkforstyrrelse, men som opplever vansker med språk og kommunikasjon, vil ha behov for oppfølging (Kristoffersen et al., 2021). Ifølge Bishop et al. (2016) skal altså bekymringen til omsorgspersoner ha en innvirkning på om barn bør henvises for videre utredning, og det er ofte omsorgspersonene som har mulighet til å se etter de «røde flaggene» som bør føre til henvisning for videre utredning. Allikevel er språkforstyrrelser relativt lite forsket på (Bishop, 2010), og mange lærere har rapportert at de ikke har kunnskap nok (McGregor, 2020).

Ved å lese om språkforstyrrelser og vansker med språk ble jeg nysgjerrig på hva det er som gjør at omsorgspersoner, særlig barnehagelærere, blir bekymret for barns språkutvikling, samt hvilke handlinger en slik bekymring fører til. I tidligere jobb som pedagogisk leder har jeg opplevd at jeg i samtaler med andre fagpersoner misforstod det de sa til meg, og ble misforstått tilbake når vi snakket om barn med vansker med språk. Det er gjort konsensusstudier for å komme til en enighet blant fagpersoner om hvilken terminologi som skal benyttes om barn med vansker med språk og språkforstyrrelser, fordi det er så mange begreper i bruk (Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Begreper og terminologi har betydning for hvordan fagfolk kommuniserer, og er viktig innenfor arbeid med språkforstyrrelser, fordi det krever samarbeid mellom fagpersoner (Kristoffersen et al., 2021). Som utdannet logoped og spesialpedagogisk rådgiver vil en stor del av min fremtidige jobb være å samarbeide med og veilede barnehagelærere. Da blir det viktig å få kjennskap til hvordan barnehagelærere forstår og benytter de ulike begrepene i feltet, hva de ser etter når de evaluerer språk, og hva de legger i det å være bekymret for språk.

For å oppsummere er det å undersøke hva som gjør barnehagelærere bekymret for barns språkutvikling viktig, fordi vansker med språk vil ha innvirkning på flere aspekter i et barns liv, som akademisk prestasjon og psykisk helse (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Young et al., 2002). Det vil også påvirke en relativt stor andel barn, og være grunnlaget bak en betydelig andel av henvisninger til PPT (Norbury et al., 2016; Opland, 2012). Barnehagelærere skal fange opp og følge opp barn som har vansker med språket, og deres bekymring bør inngå i en henvisning og vektlegges i en utredning av språkforstyrrelser (Bishop et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Å belyse temaet vil forhåpentligvis kunne bidra til en styrket felles forståelse når logopeder, eller spesialpedagogiske rådgivere, og barnehagelærere skal samarbeide om barn barnehagelærere er bekymrede for. Arbeidet med å fange opp å gi tidlig

hjelp ved vansker med språket samsvarer med pedagogiske og etiske føringer satt av staten (Meld. St. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2017a, 2017b).

1.2 Formål og problemstilling

I denne oppgaven vil jeg ta sikte på å beskrive hvordan barnehagelærere opplever sin bekymring rundt barns språk. Jeg ønsket å vite noe om hva som gjør at de blir bekymret og hvordan det å være bekymret påvirker deres handlinger videre. Med utgangspunkt i dette har jeg utviklet problemstillingen: *Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk, og hvordan handler de fra bekymringen oppstår?*

1.3 Struktur

Masteroppgaven består av fem kapitler; innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av resultater og en oppsummering og vurdering av studiens funn. I teorikapitlet vil jeg presentere relevant litteratur og forskning om språk, vansker med språk, bekymring og samarbeid mellom Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og barnehager. I metodekapitlet vil jeg beskrive metodevalg, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju, transkripsjon og analyseprosess samt etiske og kvalitetsmessige vurderinger. I presentasjon og drøfting av resultater vil jeg presentere og drøfte resultater innen tre tema; årsaker til bekymring, handling og samarbeid. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene, vurdere studien og funnene, og diskutere mulige implikasjoner for praksis og videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg først gi en introduksjon til hva språk er, og hvordan typisk språkutvikling kan se ut. Dette for å skape en felles forståelse og et felles grunnlag rundt oppgavens tematikk. Videre vil jeg gjøre rede for og avklare språkforstyrrelser og vansker med språk, og legge fram relevant forskning med tilknytning til hvor mange barn som er påvirket av slike vansker, hvordan vi kan forvente at det skal gå med disse barna og hva voksne kan gjøre for å hjelpe. Videre vil jeg gå inn på saksgangen for å motta spesialpedagogisk hjelp i Norge. Her vil jeg diskutere bekymring og faglig skjønn, og se på forskning som indikerer hvorvidt barn med vansker med språk blir fanget opp og fulgt opp. Avslutningsvis vil jeg beskrive samarbeid mellom barnehager og PPT, og hva som kan tenkes å bli utfordrende når ulike fagpersoner skal samarbeide om og for barn med vansker med språk.

2.1 Språk

Språket er med å legge grunnlaget for læring og utvikling, og er et viktig aspekt i å delta i og trives i et sosialt fellesskap (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Matte-Landry et al., 2020). Barnehagens formål er blant annet å fremme trivsel, lek og læring (Barnehageloven, 2005). Ansatte i barnehagen skal gi god språkstimulering og følge med på om barn kan se ut til å ha vansker med eller forsinkelser i språket (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Siden språk, og vansker med språk, er viktig både for barns utvikling og deres hverdag i barnehagen, samt er grunnlaget for tematikken oppgaven vil omhandle, vil jeg gi en introduksjon til hva som ligger i begrepet språk og hvordan barns språkutvikling i barnehagealderen typisk skjer.

Språk kan defineres som «en mental ferdighet som brukes til forståelse og produksjon av ord og lengre ytringer med det formål å formidle informasjon, tanker og ideer» (Torkildsen & Morken, 2021, s. 57). Språket består av fonologi, semantikk, grammatikk og pragmatikk (Torkildsen & Morken, 2021). Språket er en måte å kommunisere på, men *kommunikasjon* inkluderer også gester, kroppsspråk og felles oppmerksomhet (Rygvold, 2012; Tetzchner, 2019).

Det er utviklet flere modeller for å definere og forstå språk. Jeg velger her å benytte meg av modellen til Bloom og Lahey (1978) som deler språk inn i tre komponenter; innhold, form og bruk. «Språket består av et *innhold* eller mening som er kodet eller representert av en

lingvistisk *form*, og som har en mening eller *bruk* i en spesifikk kontekst» (Bloom & Lahey, 1978, min oversettelse, s. 11).

Språkets *form* innebærer de meningsbærende lydene i språket, og hvordan disse uttales og settes sammen – altså fonologi og grammatikk (Bloom & Lahey, 1978). *Fonologi* er læren om språklyder og tonefall, og om hvordan lyddistinksjoner endrer språklig betydning (Torkildsen & Morken, 2021). Dette kan tydeliggjøres gjennom minimale par, altså ord som kun skiller fra hverandre av én lyd (Høigård, 2006); for eksempel «topp og kopp», «si og sy» eller «gal og dal». Fonologisk bevissthet, altså kunnskap og bevissthet om at språket er bygget opp av lyder, vises ofte i førskolealder ved at barnet kan klappe stavelser, rime og lytte ut lyder i ord (Melby-Lervåg, 2016). Fonologiske ferdigheter henger tett sammen med lese- og skriveinnlæring, og har innvirkning på barns uttale (Dodd, 2005; Melby-Lervåg et al., 2012). *Grammatikk* er en fellesbetegnelse for morfologi og syntaks (Torkildsen & Morken, 2021). Morfologi handler om de minste meningsbærende enhetene i språket, og er det som benyttes ved bøyning av ord, sammensatte ord, pre- og suffikser (Bloom & Lahey, 1978). Syntaks er hvordan ord settes sammen til større enheter som setninger og fraser (Torkildsen & Morken, 2021). Det er for eksempel syntaks som blir feil om en sier «I jeg går et eple spiste», mens det i setningen «Jeg spiser et eple i går» brukes feil morfologi.

Språkets *innhold* kalles også semantikk og handler om den betydningen ord og begreper uttrykker (Bloom & Lahey, 1978; Torkildsen & Morken, 2021). Et ord består av et uttrykk og en betydning, der uttrykket er det vi ser eller hører (skrift og tale) mens betydningen er mer abstrakt (Høigård, 2006). Alle de ordene vi kan kalles vårt ordforråd eller vokabular, og ligger lagret i et mentalt leksikon (Torkildsen & Morken, 2021).

Sammen utgjør ferdigheter innen form og innhold våre *lingvistiske ferdigheter* (Høigård, 2006). Allikevel er det ikke slik at lingvistiske ferdigheter alltid er tilstrekkelig for å forstå og formidle budskap. Språkets *bruk* kan også kalles pragmatikk og har to aspekter. Det første har å gjøre med målet eller funksjonen til språket, altså grunnen til at folk prater, og det andre har å gjøre med hvordan ulike kontekster påvirker hvordan vi forstår og velger mellom alternative former for språk (Bloom & Lahey, 1978). Sagt på en annen måte er pragmatikk den delen av språkvitenskapen som omhandler hvordan språket brukes og hva språket brukes til (Høigård, 2006). Her har kontekst, eller sammenheng, en stor betydning for hvordan en velger å uttrykke seg, og hvordan mottakeren tolker det som sies (Høigård, 2006). For eksempel vil utsagnet

«Så snilt» kunne tolkes forskjellig om det sies med et smil eller med rullede øyne. En kan også snakke om språkets *funksjon*, dette er et aspekt som tas opp i Catalise (Bishop et al., 2017) der de beskriver at vansker med språket som er så store at de påvirker funksjonelle aspekter, slik som sosiale interaksjoner og akademisk fremgang, skal kalles en språkforstyrrelse.

2.1.1 Typisk språkutvikling

Barn kan kommunisere allerede fra fødselen av gjennom gråt, og de lærer språket gjennom språklige stimuli som de utsettes for (Torkildsen & Morken, 2021). De lærer tidlig å skille mellom lyder i eget morsmål, og noen måneder senere produserer de allerede enkle vokaler. Rundt seks måneders alder begynner de også med enkel babling (Torkildsen & Morken, 2021). Barn lærer å forstå ord (reseptivt ordforråd) før de lærer å si dem (produktivt ordforråd). I en studie av norske barn ble det vist at reseptivt ordforråd øker jevnt med alderen, mens produktivt ordforråd læres saktere i starten og får en betydelig økning når barnet har lært seg ca. 50 ord (Kristoffersen et al., 2012). Denne perioden med rask ordinnlæring kalles ofte *ordspurten*, og skjer ved 1,5-2 års alder (Torkildsen & Morken, 2021). Fra 2-3 års alderen blir barnets tale mer forståelig for voksne som kjenner barnet, mens fremmede vil forstå barnet bedre først ved 4-5 års alder (Torkildsen & Morken, 2021). I tillegg til en ordspurt kan barn sies å ha en grammatisk spurt ved 2-3 års alder (Torkildsen & Morken, 2021). Det begynner med at barnet bruker to ord i kombinasjon (*leker bamse*) i to års alder, for så å begynne med eiendomsuttrykk (*bamse min*) og bøyning i bestemthet (*bamsen*), flertall (*bamser*) og tid (*leker/lekte*) (Kristoffersen et al., 2012). Når barna er blitt fire år er de fleste grammatiske reglene på plass, selv om barnet fortsatt kan overgeneralisere noen bøyninger fram mot skolestart (Torkildsen & Morken, 2021).

2.2 Språkforstyrrelser og vansker med språk

I dette kapittelet vil jeg gå inn på hva vansker med språk er. Jeg vil først gi en oversikt over terminologi på feltet, da det er mange ord og begreper i bruk i dag. Videre vil jeg gi en beskrivelse av hvordan vansker med språk og språkforstyrrelser kan se ut, samt hvordan det å være flerspråklig kan påvirke ferdighetene i andrespråket. Jeg vil så vise til forskning som beskriver hvilken utvikling vi kan forvente å se hos barn i barnehagealder som har vansker med språk, hvilke konsekvenser vansker med språk kan ha, og om det er noe barnets omsorgspersoner kan gjøre for å hjelpe. Dette inkluderer jeg for å illustrere viktigheten av å

fange opp og støtte barn som har vansker med språk, da det også kan ha konsekvenser for andre aspekter i livet til barnet.

2.2.1 Hva er språkforstyrrelser og vansker med språk?

Det er en rekke begreper som brukes om det å ha utfordringer med språket, for eksempel bruker rammeplan for barnehager begrepene *forsinket språkutvikling* og *kommunikasjonsvansker* (Utdanningsdirektoratet, 2017a), i tillegg er begrepene *språkforstyrrelse*, *kommunikasjonsforstyrrelse*, *språkvansker* og *spesifikke språkvansker* bare et utvalg av begrepene som benyttes i norsk faglitteratur (Kristoffersen et al., 2021). Fordi det er så mange ord og begreper som omhandler dette vil jeg her gi en kort innføring i hva tre større konsensus-studier har kommet fram til, hvilke begreper jeg vil benytte videre i oppgaven og vise til vansker som er nærliggende språket, men som ikke faller innenfor kategorien språkforstyrrelser.

I andre fase av Catalise, en internasjonal studie der flere eksperter ble enige om terminologi i forbindelse med vansker med språk, konkluderte de med å ville gå vekk fra det tidligere begrepet *specific language impairment* (Bishop et al., 2017). Dette kom de fram til etter at de i første fase vurderte at ikke-verbal intelligens ikke skulle være en faktor i identifiseringen av vansker med språket (Bishop et al., 2016). Bishop et al. (2017) legger fram begrepet *language disorder* som deles inn i begrepene *developmental language disorder (DLD)* og *language disorder associated with X* - hvor X er en biomedisinsk tilstand.

I en følgende norsk konsensus-studie med mål om å skape enighet rundt terminologi på norsk kom de fram til at *språkforstyrrelser* bør benyttes som et samlebegrep for vansker med språk som vil føre til betydelig og varig funksjonsnedsettelse. Dette samlebegrepet deles inn i to kategorier; *DLD* (utviklingsmessige språkforstyrrelser) og *språkforstyrrelser assosiert med biomedisinsk tilstand* (Kristoffersen et al., 2021). Når det er uklart om vanskene er en språkforstyrrelse bør det benyttes *vansker med språk, tale og kommunikasjon*. Jeg vil i denne oppgaven benytte terminologi slik det er presentert i Kristoffersen et al. (2021).

Vansker med språk er ikke likt for alle, og det er mulig å ha utfordringer i ett eller flere språklige områder uten å ha vansker i andre (Bishop et al., 2017). Utviklingsmessige språkforstyrrelser benyttes når vanskeområdet inkluderer grammatikk, semantikk og/ eller pragmatikk, men det er ikke nødvendig med utfordringer i alle de språklige områdene (Bishop

et al., 2017). På grunn av stor variasjon innen vansker med språk kan en også komme over begreper som ekspressive vansker, impressive- eller forståelsesvansker, semantiske vansker og pragmatiske vansker (Bishop et al., 2017). Å dele inn språkforstyrrelser i 'undergrupper' er imidlertid vist å være lite stabilt over tid, eller for generelle til å gi nyttig informasjon om hva vansken er (Bishop et al., 2017) Selv om det kan være nyttig å identifisere hvilke språklige områder som er sterkest påvirket i forbindelse med forskning og intervensjoner bør begrepet språkforstyrrelser benyttes (Bishop et al., 2017).

Det finnes også vansker med tilknytning til språk som ikke faller under kategorien språkforstyrrelser. For eksempel heter det fonologiske språklydvansker når vansken ligger i fonologi og uttale (Dodd, 2005), og dysleksi når barnet sliter med fonologisk prosessering og lesing, men ikke språket ellers (Catts et al., 2005). Selv om språklydvansker og dysleksi ikke er en språkforstyrrelse er det vist at det er stor komorbiditet mellom forstyrrelser i språk, språklyder og litterære ferdigheter (Eadie et al., 2015). Barn med språkforstyrrelser kan også ha vansker med lesing og skriving (Bishop et al., 2017).

Vansker med språk og språkforstyrrelser er relativt lite kjent og forsket på (Bishop, 2010). I en undersøkelse av kjennskap til språkforstyrrelser i 18 land i Europa, viste funnene at betydelig færre hadde hørt om språkforstyrrelser enn om autisme, dysleksi, ADHD og uttalevansker (Thordardottir & Topbaş, 2021). Flere studier har også rapportert at lærere ikke kjenner seg trygge på å skulle identifisere og følge opp barn med vansker med språk (Dockrell & Lindsay, 2001; Sadler, 2005). En norsk masterstudie fant at 91% av barnehagelærerne som deltok rapporterte et behov for mer kompetanse på vansker med språk (Kristiansen, 2012), og første dybderapport fra TALIS Starting Strong Survey, en studie av barnehageansattes arbeidshverdag, viste at temaene «Arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp» og «Arbeid med tospråklige barn» er blant de temaene som flest barnehageansatte i norske barnehager oppgir å ha behov for faglig utvikling i (Gjerustad et al., 2020).

2.2.2 Barn som snakker flere språk

Jeg har nå beskrevet hva språk er, og at det har betydning for læring og utvikling. Jeg har også gitt en beskrivelse av hva vansker med språk og språkforstyrrelser er. Men det er ikke bare barn med vansker med språk eller språkforstyrrelser, eller barn som ikke trenger hjelp med språket i norske barnehager. En gruppe som kan oppleve vansker med å bruke språket til å

leke, sosialisere og lære i barnehagen, uten å ha språkforstyrrelser, kan være flerspråklige barn (Bishop et al., 2017).

Å være flerspråklig betyr at en kan og bruker to eller flere språk (NAFO, u.å.). I denne sammenhengen kan det være relevant å snakke om førstespråk og andrespråk. Førstespråk, eller morsmål, er det språket en som barn lærer seg først (NAFO, u.å.). Andrespråk læres etter førstespråket og brukes primært om språk som læres inn i hverdagen fordi det er språket som benyttes der (NAFO, u.å.). For eksempel vil et barn som har snakket polsk hjemme med foresatte ha polsk som førstespråk, mens norsk er andrespråk og læres kanskje inn i barnehage eller skole. Barn som bor i Norge som har ett annet førstespråk enn norsk, og norsk som andrespråk kan også kalles minoritetsspråklige.

Flerspråklige barn kan ha gode språklige ferdigheter, og allikevel oppleve språket som en barriere fordi språket de har lært hjemme, og språket som brukes til sosialisering og læring i barnehagen er forskjellige. Dette bør ikke kalles en språkforstyrrelse med mindre barnet også har vansker i førstespråket (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Det kan argumenteres både for og imot om svake norskferdigheter bør kalles vansker med språk, da det ikke handler om en vanske med språk generelt, men om vansker med *norsk* språk. Jeg har allikevel valgt å ta det med under 'vansker med språk' når barna, på grunn av å ha et annet morsmål og manglende eksponering for norsk, har vansker med språket som brukes i barnehagen. Dette er også ordbruken som benyttes i den norske konsensus-studien der de beskriver at «noen barn kan ha vansker med språket fordi deres første- eller hjemmespråk er et annet enn majoritetsspråket som brukes i skolen eller lokalsamfunnet ellers» (Kristoffersen et al., 2021, s. 15). Barn som har gode ferdigheter på sitt morsmål vil derfor kunne ha vansker med andrespråket. I en metastudie av leseforståelse og underliggende komponenter hos barn som lærer andrespråk fant Melby-Lervåg og Lervåg (2014) at barna hadde utfordringer i leseforståelse og språkforståelse på andrespråket, og Cattani et al. (2014) fant at eksponering for andrespråket henger tett sammen med ferdigheter.

2.2.3 Hvem er barna med vansker med språk?

En av grunnene til at jeg ville skrive om vansker med språk var at jeg selv ble overrasket når jeg lærte hvor mange barn som er påvirket av dette. Jeg velger å inkludere en kort beskrivelse av prevalens og hvordan vansker med språk kan se ut i ulike aldre fram mot skolestart, da

dette er kunnskap som kanskje kan påvirke hvordan barnehagelærere fanger opp eller blir bekymret for barn med vansker med språk. Her, og følgende kapitler, vil jeg presentere og referere til ulike studier som er gjort i andre land. Dette er forskning som er utført på andre språk enn norsk, og innen rammer som ofte skiller seg fra de vi har i Norge. Det kan dermed oppstå usikkerhet rundt i hvilken grad slike resultater kan generaliseres til en norsk populasjon. Studiene er primært fra andre vestlige land, og selv om studiene er fra ulike land har de gjort liknende funn som også synes å stemme overens med den norske forskningen jeg har funnet. Jeg har derfor valgt å inkludere disse studiene og også inkludere norsk forskning der jeg har funnet det.

Norbury et al. (2016) estimerte i en engelsk studie at ved førskolealder vil 2 av 30 barn ha så store vansker med språket at det begrenser akademisk fremgang. Tomblin et al. (1997) estimerte en prevalens av språkforstyrrelser hos amerikanske barnehagebarn på 7,4% og i en norsk studie fant Hollund-Møllerhaug (2010) at forekomsten av foreldrerapporterte språkforstyrrelser, målt med en sjekklister for å kartlegge barnas språk og kommunikasjon (CCC-2) var 10,1 % for barn i 6-10 års alder.

I konsensus-studien Catalise (Bishop et al., 2016) ble det beskrevet noen tegn på språklige vansker med utgangspunkt i en studie gjort av Visser-Bochane et al. (2016) i Nederland. Ved 3-4 års alder er det varseltegn at barnet har maks 2 ords utsagn, at de ikke forstår enkle beskjeder og at nære slektninger ikke forstår barnets tale (Visser-Bochane et al., 2016). Ved 4-5 års alder kan språklige vansker komme til uttrykk gjennom maks 3 ords utsagn, svak forståelse av talt språk, og at fremmede ikke forstår barnets tale (Visser-Bochane et al., 2016). Fra fem års alder er varseltegn vansker med å fortelle eller gjenfortelle en historie, vansker med å forstå det de hører på, vansker med å huske eller følge instruksjoner, manglende deltakelse i dialog og flere tilfeller av å misforstå mening eller tolke ting for bokstavelig (Visser-Bochane et al., 2016).

2.2.4 Hvordan går det med barna med vansker med språk?

Språket er i rask utvikling i barnehagealder (Bishop et al., 2016). Det kan være vanskelig å vurdere om et barn har en forsinket språkutvikling, og vil ta igjen sine jevnaldrende eller om de har en språkforstyrrelse med vedvarende vansker. Dette vil kunne ha en innvirkning på hvor bekymret det kan sies at en «bør bli» for barns språk. Er det grunnlag for bekymring hvis

vanskene med språk er forbigående? Hvor store vansker bør et barn ha før en blir bekymret? Dette er spørsmål jeg vil forsøke å besvare her.

Jo yngre barnet er, jo vanskeligere er det å vurdere om vanskene vil vedvare (Bishop et al., 2017). Allikevel er det noen tegn som indikerer en økt sannsynlighet for at vanskene ikke vil gå over av seg selv. Det er større sjanse for at vanskene vil vedvare om flere språklige områder er påvirket (Bishop et al., 2017), og setnings-repetisjon ved 3 og 4 års alder er vist å være en god indikasjon på om vanskene med språk vil vedvare eller ikke (Everitt et al., 2013). Webster et al. (2004) viste at i tilfeller der det er identifisert forsinket språkutvikling hos barnehagebarn under fem år er det økt sjanse for at de har vedvarende vansker med språket senere. En studie av svenske barn fant at språkferdigheter ved 2 ½ års alder predikerte språkferdigheter ved 6 års alder (Miniscalco et al., 2005).

Det er altså ikke sikkert at et barn som har vansker med språket i barnehagealder vil ha en språkforstyrrelse eller vedvarende vansker (Bishop et al., 2016), men med utgangspunkt i funnene til Webster et al. (2004) og Miniscalco et al. (2005) vil jeg argumentere for at disse barna har en økt risiko for å ha vedvarende vansker med språket. Jeg vil også argumentere for at det *er* grunnlag for bekymring, selv ved vansker som er forbigående. I forrige kapittelet om språk beskrev jeg hvordan språket er viktig for utvikling og læring, og det kan tenkes at selv forbigående vansker med språket vil påvirke barnet.

Barn som har vansker med språket som ikke oppfyller kriteriene til en språkforstyrrelse vil kunne ha behov for oppfølging (Kristoffersen et al., 2021). Selv om vanskene med språk i førskolealder er forbigående kan barna ha vansker med psykososial tilpasning i skolealder (Matte-Landry et al., 2020). Når vanskene er vedvarende kan barna ha vansker med lesing, skriving, staving, matematikk og psykososial tilpasning (Matte-Landry et al., 2020; Young et al., 2002). Helland et al. (2022) fant en sammenheng mellom vansker med språk og vansker med sosialisering og emosjonsregulering, som igjen var knyttet til internaliserte vansker som depresjon og angst. Øksendal et al. (2021) fant at barn med vansker med språk i 3 og 5 års alder var mer utsatt for mobbing ved 5 års alder, og at vansker med språk i 5 og 8 års alder var assosiert med både å bli utsatt for, og å delta i, mobbeatferd ved 8 års alder. Språklige ferdigheter ved 4 års alder har også blitt vist å ha en sammenheng med emosjonell og atferdsmessig fungering ved 6 års alder (Clegg et al., 2015). Vansker med språk i

førskolealder kan altså synes å ha flere konsekvenser for barnet, uavhengig av om vanskene er midlertidige eller vedvarende.

2.2.5 Hvordan kan voksne hjelpe?

Hvis vansker med språk er relativt vanlig og synes å ha akademiske og sosioemosjonelle konsekvenser, samt er mulig å identifisere i førskolealder – er det noe voksne rundt barnet kan gjøre for å styrke språkferdighetene, eller minke de negative konsekvensene? Dette vil jeg se nærmere på i dette delkapittelet. Kjennskap til om barn med vansker med språk kan støttes i å styrke sine språkferdigheter kan tenkes å virke motiverende for å skulle fange opp og arbeide med disse barna, og kan dermed være viktig kunnskap for de som jobber med barna, både direkte og indirekte.

Intervensjoner deles ofte inn i tre nivåer der nivå 1 er universelle tiltak (Ebbels et al., 2019). Dette kan for eksempel være hvordan barnehagelærere arbeider med språkmiljø på et gruppenivå. Nivå 2 er språkprogrammer for utvalgte barn, og nivå 3 er intervensjoner ledet direkte eller indirekte av en logoped eller tilsvarende (Ebbels et al., 2019). Ofte er nivåene relatert til barnas behov, hvor nivå 1 skal gi et godt tilbud til alle barn, også barna med risiko for utvikling av språkforstyrrelser. Nivå 2 er for de barna som presterer under forventet nivå for alderen, og nivå 3 er for de barna som har identifiserte språkforstyrrelser og som ikke har progresjon med intervensjon på nivå 2 (Ebbels et al., 2019).

Tiltak for språkmiljø i hele barnegruppa, eller i smågrupper med barn barnehagelærere er bekymret for, altså nivå 1 og 2, som er lett tilgjengelige for ansatte i barnehager i Norge, kan for eksempel være språkstimulerende aktiviteter som anbefales i Utdanningsdirektoratets støttmateriell til rammeplanen om språkarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017b) eller Språkløyper utviklet av Lesesenteret og Skrivesenteret (Språkløyper, u.å.). I støttematerialet til rammeplanen anbefales blant annet arbeid med og aktiviteter innen språkutviklende samtaler, fortellinger, språk i lek, bruk av bøker og innlæring av ord og begreper (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I Språkløyper er det laget moduler som gir informasjon om, og måter å arbeide med språk, lesing, språkmiljø og vansker med språk. I en artikkel som diskuterer funn fra metaanalyser og systematiske oversikter om effekten av ulike former for intervensjoner ved vansker med språk konkluderer Ebbels et al. (2019) med at det er økende bevis for at intervensjoner på nivå 1 og 2 for barn med svakheter eller sårbarheter i

språkutviklingen kan utføres effektivt av skoler og barnehager når ansatte har god opplæring og støtte. Kvaliteten på barnehagetilbudet har vist å kunne predikere barns språkferdigheter (Umek et al., 2006), og kompetanseheving av pedagogisk personell er vist å kunne bedre språkmiljø og ha en effekt på reseptivt vokabular, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap hos barn (Markussen-Brown et al., 2017).

Ebbels et al. (2019) fant også bevis for at direkte intervensjon på nivå tre kan utføres av ansatte i skole og barnehage når barnet har språkforstyrrelse som er mindre komplekse og gjennomgripende, gitt at de som skal utføre intervensjonen har god opplæring og støtte. Imidlertid finner de ikke bevis for at dette er effektivt ved gjennomgripende og komplekse språkforstyrrelser, og argumenterer for at det i slike tilfeller er nødvendig med spesialisert hjelp (Ebbels et al., 2019). Tiltak på nivå 2 og 3, er altså tiltak for barn med vansker med språk eller språkforstyrrelser som går utenfor det ordinære tilbudet alle barna mottar. Dette er gjerne tiltak som er anbefalt eller utført av logoped, spesialpedagog eller PPT. Jeg vil nå presentere noen studier som viser til effekten av slike intervensjoner.

I en studie gjennomført i norske barnehager fikk barnehagelærere opplæring i et språkprogram som de utførte i fem bolker på 6-7 uker med ca. 2 ukers pause mellom hver bolke (Hagen et al., 2017). Studien identifiserte de barna med svakest språkferdigheter i utvalget og disse deltok videre i å motta intervensjonen. Barna deltok i totalt 90 økter hvor hver intervensjonsuke bestod av 2 gruppe-økter og en individuell økt. Etter intervensjonen skåret barna bedre på både de ferdighetene som var direkte øvd på, og på mer generelle ferdigheter som lytteforståelse og gjenfortellingsferdigheter (Hagen et al., 2017). Ved retest etter 7 måneder vedvarte effekten på de mer generelle språkferdighetene (Hagen et al., 2017). Vermeij et al. (2023) undersøkte effekten av intervensjon hos nederlandske barn med forsinket språkutvikling. Intervensjonen bestod av en blanding av arbeid i grupper på 8-10 barn utført av barnehagelærere, logoped og en psykolog, individuelle økter med logoped og et foreldre-implementert språkprogram. De fant at intervensjonen førte til økte ferdigheter i reseptiv og ekspressiv syntaks og vokabular, og at ulikheten mellom deltakerne og jevnaldrende ikke økte i perioden med intervensjon (Vermeij et al., 2023).

Acosta-Rodríguez et al. (2022) undersøkte effekten av et språkprogram levert av lærere og logopeder til spanske 5-åringer. Intervensjonen bestod av 95 økter på 60 minutter med fokus på leksikalske, morfologiske, syntaktiske og narrative ferdigheter. De fant at 5-åringer med og

uten språkforstyrrelser presterte bedre på verbal språkforståelse og eksekutive funksjoner etter intervensjonsprogrammet (Acosta-Rodríguez et al., 2022). Wake et al. (2013) undersøkte effekten av en intervensjon for australske 4-åringar med vansker med språk. Intervensjonen ble gjennomført i hjemmet til barna av studenter som hadde mottatt opplæring i programmet. Barna som mottok intervensjon hadde 18 økter på 1 time over ti måneder. Ved kontroll når barna var 5 år fant at de at barna som deltok i intervensjonen hadde styrket ekspressivt språk, styrket fonologisk bevissthet og styrket bokstavkunnskap, sammenliknet med kontrollgruppen (Wake et al., 2013).

Rogde et al. (2016) undersøkte effekten av en intervensjon i barnehagen hos barn som har norsk som andrespråk. Intervensjonen bestod av tre økter i uken i 18 uker og var implementert av barnehagelærere det siste halvåret av barnehagen. De fant at barna i intervensjonsgruppen hadde høyere skårer på lært vokabular og ekspressive språkferdigheter enn barna i kontrollgruppen (Rogde et al., 2016).

Det er ikke alle studier som har vist effekt på språkferdigheter etter intervensjon. For eksempel fant Bleses et al. (2018) i en dansk studie ikke effekt på språkferdigheter ved en intervensjon bestående av et foreldreadministrert program og opplæring av pedagogisk personell. De fant allikevel at mengde intervensjon og trofasthet til programmet hadde en sammenheng med effekt (Bleses et al., 2018). Både Hagen et al. (2017) og Vermeij et al. (2023) indikerer at effekten i deres studier henger sammen med intensitet og varighet på intervensjonen, og Vermeij et al. (2023) viser til at den yngste gruppa hadde best effekt. I stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) argumenteres det for at de første leveårene er tiden hjernen er mest formbar, og at et godt grunnlag i disse årene øker sjansen for god utvikling senere.

Det kan altså argumenteres for at intervensjoner ved vansker med språk, språkforstyrrelser og vansker ved andrespråksinnlæring i barnehagealder har effekt. Det kan se ut til at denne effekten henger sammen med intensitet og varighet på intervensjonen, og kanskje også alder ved intervensjon og kunnskapen til de som skal utføre intervensjonen. I artikkelen til Ebbels et al. (2019) fremheves logopedene som den som skal gi den støtten og opplæringen de beskriver som nødvendig for at skoler og barnehager skal utføre intervensjoner. I Norge er det Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) som skal hjelpe skoler og barnehager med å legge til rette for barn med særskilte behov, drive kompetanseutvikling og gjøre sakkyndige

vurderinger av om barnet har særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette kan forstås som at PPT har ansvar for å være den som støtter og lærer opp barnehageansatte til intervensjoner på nivå 1 og 2, og vurderer behovet for intervensjon på nivå 3.

2.3 Bekymring

Jeg har nå vist at vansker med språk påvirker flere barn og at intervensjoner ved slike vansker synes å kunne ha effekt. For at barn skal få hjelp med vansker med språk må de først fanges opp, og så bli fulgt opp. I veilederen om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c) beskrives det seks faser i saksgangen for spesialpedagogisk hjelp, der den første fasen er bekymring. Bekymringsfasen er kjennetegnet av at foreldre eller andre som kjenner barnet, for eksempel barnehagelærer, er bekymret for utviklingen til barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette stemmer overens med anbefalingen gitt i Bishop et al. (2016) om at en av årsakene som kan ligge til grunn for en henvisning for evaluering av språk er at foresatte, lærere eller helsepersonell er bekymret for barnets tale, språk eller kommunikasjon. Bekymring virker altså å ligge som et førstesteg for at barn kommer i kontakt med utredende og spesialpedagogiske organer for vurdering om de skal motta spesialpedagogisk hjelp, og det er bekymringen jeg har valgt å ta utgangspunkt i når jeg har gjennomført studien.

I dette kapittelet vil jeg diskutere om omsorgspersoner blir bekymret når barn har vansker med språk, hvorfor bekymring i Bishop et al. (2016) anbefales som metode for å fange opp barn med vansker med språk, og om bekymring fører til at barn blir henvist for videre oppfølging.

2.3.1 Blir omsorgspersoner bekymret og er det grunnlag for bekymringen?

Jeg har nå vist at vansker med språk er relativt vanlig og at det kan ha følger for barns liv. For at barn med vansker med språk eller språkforstyrrelser skal få hjelp må det først oppstå en bekymring hos barnets omsorgspersoner, for eksempel ansatte i barnehage eller foresatte. Jeg vil her vise til ulike studier som har undersøkt om barnehagelærere og foresatte blir bekymret, og om denne bekymringen henger sammen med barnas språkferdigheter og en eventuell språkforstyrrelse. Selv om denne oppgaven handler om barnehagelæreres bekymring velger jeg her å ta med forskning som ser på både foreldre og læreres bekymring, da begge trekkes fram i Bishop et al. (2017) og Utdanningsdirektoratet (2017c) som årsak for henvisning. Allikevel vil jeg legge vekt på læreres bekymring.

Den norske mor og barn (MoBA) undersøkelsen spurte mødre til barn i 18 og 36 måneders alder om deres bekymring for barnets språklige utvikling (Schjølberg et al., 2008). De fant at ved 36 måneders alder var det 2,8% av mødrene som var bekymret for at barnet hadde forsinket språkutvikling. Dette skiller seg fra tall om hvor mange barn som har språkforstyrrelser og vansker med språket, og forfatterne diskuterer om dette kan komme av at det er vanskelig for voksne som ikke har god kjennskap til språkforstyrrelser å vurdere om barns språk er forsinket (Schjølberg et al., 2008). Selv om bare 2,8% var bekymret ved 36 måneders alder rapporterte 5% av mødrene at barna brukte setninger med maks 2-3 ord (Schjølberg et al., 2008), noe som er et av tegnene på vansker med språk (Bishop et al., 2017; Visser-Bochane et al., 2016).

McLeod og Harrison (2009) forsøkte å estimere prevalens av vansker med språk og tale blant australske 4-5 åringer ved å utrede direkte, spørre foreldre og spørre lærere. De fant at litt over 25% av foreldre var bekymret for barnas ekspressive språk og tale, og 9,5% var bekymret for barnets språkforståelse. Av lærerne ble 22,3% av barna rapportert å ha under gjennomsnittlig ekspressivt språk og tale, og 16,9% å ha under gjennomsnittlig språkforståelse. Barnas språkforståelse ble testet direkte og det ble da funnet en moderat assosiasjon mellom skårer på språktest og læreres vurdering av barnas språkferdigheter. Det var en sterkere assosiasjon mellom læreres vurderinger og skårer på språktest, enn mellom foreldres vurdering og språktesten. Resultatene funnet i studien til McLeod og Harrison (2009) støttes av funnene i studien til McLeod et al. (2018) som undersøkte hvordan foreldre og læreres bekymring for språket til litt over tusen 4- og 5- åringer samsvarte med språktester. Også denne studien fant at både lærere og foreldre rapporterer mest bekymring knyttet til ekspressive språkferdigheter, men at lærere rapporterte noe mer bekymring for reseptive språkferdigheter (McLeod et al., 2018). Det var en signifikant enighet mellom foreldre og læreres bekymring for ekspressivt språk og tale, og evaluering av spesialist (McLeod et al., 2018). Det var også et signifikant forhold mellom læreres nivå av bekymring og et resultat på kartlegging for barnas generelle språkferdigheter (McLeod et al., 2018). Også Massa et al. (2008) fant i en studie av 7-10 år gamle barn at både foreldrevurdering og lærervurdering av barns språkferdigheter samsvarte med godt med resultater på språktester.

Resultatene fra studiene til McLeod og Harrison (2009), McLeod et al. (2018) og Massa et al. (2008) synes å indikere at lærere blir bekymret når barnet har svake språkferdigheter, og ikke

bekymret når barnas språkferdigheter er sterke. Allikevel synes funnene til Schjølberg et al. (2008) å indikere at blant norske mødre er det færre som rapporterer å være bekymret for barns språk enn det tall om prevalens skulle tilsi. I en metastudie som så på hvordan læreres vurdering av barns ferdigheter samsvarte med testresultater fant de at forholdet mellom de to er relativt høyt (Südkamp et al., 2012). Selv ved medium til høy korrelasjon mellom læreres vurdering og utfall på tester er det fortsatt barn som vil skåre annerledes på test enn det lærers vurdering skulle tilsi, og det er rom for forbedring i læreres vurderinger (Südkamp et al., 2012).

Det er også gjort studier som undersøker barn der omsorgspersoner har fått bekymring og henvist, hvor det vurderes om det omsorgspersonene er bekymret for er de vanskene som finnes ved utredning. Lin et al. (2022) undersøkte enighet mellom foresattes bekymring for utviklingsmessige vansker og funn på diagnostisk utredning. De fant at bekymring for ulike utviklingsområder hadde lav enighet med vanskeområder identifisert i evaluering, men at bekymring for språk/tale var et varseltegn på kognitive og emosjonelle utviklingsmessige forsinkelser. Kun 11,1% av barna foresatte var bekymret for ble funnet å ha typisk utvikling. Slik jeg forstår denne studien er det slik at foresatte ikke nødvendigvis setter ord på sin bekymring på en måte som stemmer overens med en diagnose, men at bekymringen i seg selv viste seg å ha et grunnlag hos de fleste barna. Lin et al. (2022) konkluderer i studien med at omsorgspersoners bekymring for språk og tale ikke bør oversees. Chung et al. (2011) undersøkte forholdet mellom foreldres bekymring, funksjonell nedsettelse og diagnose hos barn under 7 år i Taiwan som var blitt henvist for spesialist-evaluering. De fant at foreldres bekymring for språk var en god prediktor for vansker med språk, og konkluderte med at foreldres bekymring er nyttig for å avdekke spesifikke utviklingsmessige vansker hos barn (Chung et al., 2011).

I tillegg til at omsorgspersoners bekymring har vist seg å ha sammenheng med en evaluering om vansker med språk (Chung et al., 2011; Massa et al., 2008; McLeod & Harrison, 2009; Südkamp et al., 2012) har det også vist seg å være nyttig å benytte foreldrerapport i evaluering av barns språk (Bishop & McDonald, 2009). Bishop og McDonald (2009) fant at foreldrerapport med CCC-2 gjorde det like bra eller bedre enn psykometriske tester i å skille de barna som var henvist fra de som ikke var det, og at foreldrerapporten komplementerte testresultater slik at det mest effektive for å forutse henvisningsstatus var å kombinere foreldrerapport og psykometriske testresultater. Bishop og McDonald (2009) konkluderer

med at språktester kan overse språklige aspekter som er klinisk relevant, og at å slå sammen foreldrerapport med resultater fra språktester kan legge et grunnlag for å definere diagnostiske kriterier som stemmer bedre overens med faglig skjønnsvurdering.

2.3.2 Bekymring som metode for å fange opp barn med vansker med språk

Pedagoger som deltok i en undersøkelse i forbindelse med utviklingen av kartleggingsverktøyet TRAS beskrev at de var opptatt av barns språk, men var usikre på hva de skulle se etter, og at når vurderingene ble overlatt til deres faglige skjønn var de usikre på barnas språkkompetanse (Espenakk et al., 2020). I dette kapittelet vil jeg diskutere hvordan barnehagelæreres bekymring for barn med vansker med språk kan sies å være en faglig skjønnsvurdering, og diskutere hvorfor dette er den anbefalte måten å fange opp barn som har vansker med språk.

I følge rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017a) skal pedagogisk leder «iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn». Som beskrevet tidligere finnes det ulike varseltegn som kan indikere en risiko for språkforstyrrelser, men det er ingen klare tall, tegn eller tester som viser med sikkerhet at et barn har en språkforstyrrelse (Bishop et al., 2016). Det kan derfor argumenteres for at det å være bekymret for barns språk er en faglig skjønnsvurdering av barnets språklige ferdigheter og om disse er adekvate for alderen. Faglig skjønn er å ta kunnskapsbaserte beslutninger i situasjoner der det ikke er opplagt hva som er fornuftig å gjøre (Øverbye, 2023). I det å utøve faglig skjønn ligger det også en makt (Øverbye, 2023). Hva som gjør at lærere og barnehagelærere blir bekymret for barns språk, og hvordan de velger å handle på den bekymringen har en direkte konsekvens på barnets liv i form av om de får tilrettelegging og eventuelt videre utredning og tiltak. Denne makten er grunnlaget for at skjønnsvurderinger må være kunnskapsbasert, da det å kunne begrunne avgjørelser ut i fra kunnskap kan kontrollere makten (Øverbye, 2023). Allikevel har barnehagelærere rapportert ønske om mer kunnskap om vansker med språk (Gjerustad et al., 2020; Kristiansen, 2012). En måte å sørge for at praksis er basert i kunnskap er gjennom bruk av manualer eller sjekklister som beskriver når og hvordan noe skal undersøkes og utføres, som er utarbeidet med noen som har forskningsbasert kunnskap om temaet (Øverbye, 2023). Det kan argumenteres for at en slik manualisert kunnskap kan finnes i kartleggingsverktøy. Men er systematisk kartlegging en god måte å fange opp flere barn med vansker med språk?

Systematisk kartlegging av språk er anbefalt gjennomført i Stortingsmelding 6 om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)) og kartlegging er vist å kunne identifisere barn som har vansker med språket (Klem et al., 2016). Bishop et al. (2016) derimot, anbefaler ikke at barn kartlegges systematisk for at barn med vansker med språk skal fanges opp, men vektlegger heller bekymringen til omsorgspersoner. De beskriver at selv om kartlegging kan indentifisere barn som ellers ikke ville blitt fanget opp vil det også kunne brukes opp mye ressurser på barn som ikke har behov for hjelp (Bishop et al., 2016). I USA har en gruppe av eksperter med fokus på forebygging vurdert at det ikke finnes nok data for å vurdere fordeler og skade ved å kartlegge barn under 5 år der det ikke foreligger bekymring (Siu, 2015). En gjennomgang av studier som undersøkte systematisk kartlegging av språk hos barn under 5 år fant ikke bevis for at dette hadde effekt på utfall i språk- og taleferdigheter (Wallace et al., 2015).

Når man snakker om metoder for å fange opp mennesker med en sykdom eller vanske snakker en ofte om sensitivitet og spesifisitet (Trevethan, 2017). Enkelt forklart kan det sies at høy sensitivitet fører til at mange med vansken fanges opp, men også at mange uten vansken blir klassifisert som å ha vanske, mens høy spesifisitet betyr at de som er fanget opp har vansken, men at det også er flere som ikke fanges opp (Trevethan, 2017). Dette er en balansegang, da å fange opp flere som ikke har vansken er tidkrevende og dyrt, og å ikke fange opp alle med vansken kan bety at de ikke mottar hjelpen de trenger. Wallace et al. (2015) fant at kartleggingstesters sensitivitet og spesifisitet varierte, og var ikke nødvendigvis bedre enn ved foreldrevurdering (Chung et al., 2011). Bishop et al. (2016) beskrev at kartlegging kan identifisere og bruke ressurser på barn som ikke har behov for hjelp, noe som kan indikere høy sensitivitet. Vurdering og bekymring hos lærere har vist seg å være god på å identifisere de som har behov for hjelp, men at ikke alle blir fanget opp – altså høy spesifisitet (McLeod et al., 2018).

Det finnes altså argumenter både for og imot at metoden for å fange opp barn med vansker med språk skal være omsorgspersoners bekymring alene, eller om det bør suppleres med systematisk kartlegging. Å kartlegge alle barn kan bidra til å kunne fange opp flere barn med vansker med språk (Klem et al., 2016), men det kan også ta opp tid og ressurser både ved gjennomføring og ved at barn som ikke har behov for hjelp fanges opp (Bishop et al., 2016; Wallace et al., 2015). Dette kan kanskje forklare hvorfor det i økende grad benyttes kartlegging etter at bekymringen er oppstått (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.3.3 Blir barn henvist?

Norbury et al. (2016) beskrev i en britisk studie at under halvparten av barn med vansker med språk er henvist eller mottar ekstra hjelp. Jeg undret meg over om dette kanskje kunne komme av at det oppstod lite bekymring for barn med vansker med språk, eller om det kom av at bekymringen oppstår, men ikke blir handlet på. Tidligere viste jeg til internasjonale studier som kan indikere at bekymringen oppstår hos flere, men ikke alle, og jeg vil nå se på om bekymring fører til henvisning. Det er viktig å poengtere at kanskje særlig når det gjelder å handle på bekymring eller ikke vil systemforhold spille inn slik at studier fra andre land enn Norge er mindre nøyaktige til å si noe om forholdene her. Jeg vil allikevel argumentere for at det kan gi noe relevant informasjon.

Det er få barn i barnehagealder med vansker med språk som blir fanget opp (Tomblin et al., 1997). Schjølberg et al. (2008) fant i MoBa undersøkelsen at av de barna der mor var bekymret var det flere som ikke var henvist. Liknende funn ble også gjort i en australsk studie der Skeat et al. (2010) fant at foreldre som er bekymret for barnets kommunikasjon utsetter å be om hjelp, og at ved tre års alder var det under halvparten av de som var bekymret som hadde bedt om hjelp. Schjølberg et al. (2008) diskuterer om lav grad av henvisninger kan komme av at tilgangen til hjelp ikke er god nok, at mor ikke har bedt om hjelp eller om barnas språkutvikling ikke er forsinket tross mors bekymring. Bishop og McDonald (2009) fant at en mulig årsak til at barn ikke henvises for støtte med språk og tale kan være lav sosioøkonomisk status, men Norbury et al. (2016) fant ikke at sosioøkonomisk status hadde innvirkning på om barn ble henvist eller ikke. I deres studie fant de at det å være jente eller å ha høyere alvorlighetsgrad av vansker med tale og språk var assosiert med det å bli henvist (Norbury et al., 2016). McAllister et al. (2011) fant at foreldre som var bekymret for barnas uttale gjerne ville vente på at andre, særlig pedagoger, skulle påpeke vansken. Dette samsvarer med funnene til Just et al. (2022) som undersøkte veier til logopedhjelp i Australia. Om foreldre ville henvise til logoped ba de gjerne om råd fra familie, helsepersonell og pedagoger (Just et al., 2022). I Norge har foresatte jevnlig samtaler om sine barn med barnehage og skole, og det kan være sannsynlig å tenke at foreldre tar opp sin bekymring med barnehage eller skole før de eventuelt tar det videre til PPT eller andre spesialister.

Bekymring rundt språk og uttale er de vanligste årsakene til henvisninger til PPT for barn i 3-5 års alder (Opland, 2012). Allikevel er som nevnt prevalensen til språkforstyrrelser estimert å

være så høy som 2 av 30 barn (Norbury et al., 2016), eller 7,4% (Tomblin et al., 1997) hos førskolebarn, og i barnehagen mottar kun 3,4% av barna spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan synes å stemme godt overens med funnene til Norbury et al. (2016) om at over halvparten av barn med vansker med språk i 4-5 års alder ikke hadde blitt henvist eller fått ekstra støtte. Statistikken om spesialpedagogisk hjelp i barnehage tar ikke hensyn til barn som har ekstra støtte og tilrettelegging innen det ordinære barnehage tilbudet, altså i nivå 1 og kanskje 2. Innenfor det ordinære tilbudet skal det være et fokus på både barnegruppa som helhet og hvert enkelt barn, og ved henvisning skal PP-tjenesten vurdere om barnehagen har ressurser og kompetanse til å hjelpe et barn innenfor det ordinære tilbudet før det eventuelt fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Jeg har ikke funnet statistikk eller forskning som sier noe om hvor mange barn i Norge som får en oppfølging i barnehagen uten vedtak, eller som har oppfølging via logoped uten vedtak i forbindelse med språk. Statistikken om hvor mange barn som har spesialpedagogisk hjelp i norske barnehager sier heller ikke noe om barn som har blitt henvist uten at det er blitt fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Allikevel indikerer forskning gjort i andre land at det er en stor andel barn i barnehagealder som har vansker med språk ikke blir fanget opp og fulgt opp (Norbury et al., 2016; Tomblin et al., 1997).

2.4 Samarbeid med til PPT

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) har to hovedmandat; kompetanse- og organisasjonsutvikling og sakkyndige vurderinger av særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2022), og hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP tjeneste (Opplæringsloven, 1998). I kapittelet om intervensjoner viste jeg til at intervensjoner har effekt når de som utfører de har god støtte og opplæring, og jeg har vist at kunnskap kan bidra til å gjøre gode skjønnsvurderinger knyttet til bekymring for barns språk. Dette kan sies å falle under mandatet om å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling. Veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c) beskriver at når noen uttrykker bekymring for at et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp skal barnehagen, i samarbeid med foresatte, sende en henvisning til PP-tjenesten. Denne henvisningen bør inneholde dokumentasjon, som utprøvde tiltak og effekt, kartlegginger og utredninger (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Hensikten med en slik henvisning er ofte ønske om en sakkyndig vurdering om spesialpedagogisk hjelp.

Når ansatte i barnehagen og ansatte i PPT samarbeider kan dette kalles et tverrprofesjonelt samarbeid, og som beskrevet over vil dette være aktuelt i forbindelse med å skulle fange opp, identifisere og følge opp barn med vansker med språk. Jeg vil her beskrive hva som utgjør et godt tverrprofesjonelt samarbeid, og hva mulige utfordringer kan være når mennesker med ulike profesjoner skal samarbeide til det beste for barn med vansker med språk.

Et godt tverrprofesjonelt samarbeid bygger på likeverd, god dialog, kunnskapsdeling, felles mål og avklarte roller (Omdal & Barsøe, 2021). Et barns progresjon avhenger av at fagpersoner rundt barnet har en felles visjon og forståelse av situasjonen med barnet, slik at mål og tiltak blir iverksatt (Omdal & Barsøe, 2021). Dette synliggjøres i flere teorier om rådgivning, deriblant Egan og Reese (2021) sin klientsentrerte modell der første stadie handler om å få innsikt i problemet, og skape en felles forståelse over den nåværende situasjonen. Det som kan hindre samarbeid er at fagpersonene ikke kjenner til, respekterer og interesserer seg for hverandres fagkompetanse (Omdal & Barsøe, 2021). En utfordring med å oppnå felles forståelse når det gjelder samarbeid rundt barn med vansker med språk kan tenkes å oppstå når fagpersoner bruker ulik terminologi, eller når fagpersoner legger ulik betydning i samme begreper. Terminologi er viktig for å gi fagfolk på tvers av profesjoner et felles språk for å diskutere det samme fenomenet og for å sikre at barn med vansker med språket får den oppfølgingen de trenger (Kristoffersen et al., 2021). Allikevel er det som beskrevet i delkapittelet om terminologi flere begreper som benyttes om språk og vansker med språk i Norge i dag, og det kan dermed tenkes at en felles forståelse av situasjonen ikke kan oppnås gjennom overfladiske samtaler og begrepsbruk. Ved å undersøke hva barnehagelærere legger i å være bekymret for barns språk håper jeg å kunne styrke en felles forståelse i tverrprofesjonelt samarbeid rundt barn det er bekymring for.

En annen utfordring som kan oppstå i denne fasen kan ligge i om bekymringen til barnehagelæreren tas på alvor av de som mottar henvisningen. Omdal og Barsøe (2021) beskrev at barnehagelærere har opplevd i forbindelse med å henvise til og samarbeide med PPT at de er avhengige av at PPT er enige i deres vurdering om at det er noe å bekymre seg for. Barnehagelærerne i studien beskrev å bruke mye tid på å kartlegge og dokumentere barna de er bekymret for, og at de kjente på et press om å skrive en god søknad slik at de kan motta hjelp (Omdal & Barsøe, 2021). De kunne også beskrive at deres langvarige observasjon og erfaring med et barn kunne bli satt til side til fordel for en halvtimes observasjon der det de bekymrer seg for ikke ble synlig (Omdal & Barsøe, 2021).

2.5 Teorien oppsummert

Språk er altså med å legge grunnlaget for flere aspekter i livet, og påvirker så mange som 2 av 30 barn (Norbury et al., 2016). Barn som har vansker med språk i barnehagen synes å ha problemer sosialt, emosjonelt og akademisk senere (Helland et al., 2022; Matte-Landry et al., 2020; Young et al., 2002; Øksendal et al., 2021). Intervensjoner som er preget av intensitet og varighet, samt at de som utfører intervensjonen har god støtte og kjennskap til programmet synes å ha effekt (Ebbels et al., 2019; Hagen et al., 2017; Vermeij et al., 2023). En studie i England viste at bare omtrent halvparten av barn med vansker med språk var henvist eller mottok ekstra hjelp på skolen (Norbury et al., 2016).

Studier har vist at barn lærere er bekymret for språkferdighetene til i stor grad har vansker med språket (Massa et al., 2008; McLeod et al., 2018; McLeod & Harrison, 2009; Südkamp et al., 2012). Det kan altså argumenteres for at barnehagelæreres bekymring er en god indikasjon på at barnet har vansker, og bør tas på alvor. Allikevel er det rom for forbedring i læreres vurderinger (Südkamp et al., 2012). Jeg diskuterte at det å bli bekymret er en faglig skjønnsvurdering, og diskuterte om systematisk kartlegging kan bidra til å styrke denne vurderingen. Systematisk kartlegging er anbefalt av regjeringen, og kan bidra til at barn med vansker med språk fanges opp (Klem et al., 2016; Meld. St. 6 (2019-2020)), men er ikke anbefalt av Bishop et al. (2016) da det kan bruke opp mye ressurser på barn som ikke har behov for hjelp.

Det kan se ut til at det er barn med vansker med språket hvor omsorgspersoner ikke blir bekymret, og at bekymring ikke alltid fører til henvisning (Schjølberg et al., 2008). Foresatte er vist å vente på at profesjonelle skal forme en bekymring og ta initiativ for videre søking av hjelp (Just et al., 2022; McAllister et al., 2011). Med utgangspunkt i dette kan det argumenteres for at ansvaret for å utvikle og handle på en bekymring i stor grad ligger hos pedagogisk personell. Når bekymringen fører til en henvisning, begynner et tverrprofesjonelt samarbeid mellom barnehage og PPT. utfordringer i et slik samarbeid kan tenkes å være vansker med å oppnå felles forståelse, og en skeivhet i fordeling av makt og verdsetting av kompetanse og erfaringer.

I denne studien har jeg valgt å undersøke barnehagelæreres opplevelse av, og erfaring med bekymring. Jeg har funnet få norske studier som undersøker bekymringen til barnehagelærere

knyttet til språk, både hvordan den oppstår og hvordan det handles etter den er oppstått. Jeg ble nysgjerrig på eventuelle hinder til å henvise om bekymringen er der, eller informasjon om hvordan det arbeides med tiltak før en eventuell henvisning.

Målet med denne studien er å lære mer om hvordan en bekymring for barns språk oppstår og hva som skjer etter denne bekymringen er formet. Som utdannet logoped vil jeg stå som mottaker av slike bekymringer, og jeg ønsker da å forstå hva som kan ligge i det. Jeg håper at bedre kjennskap til prosessen som skjer før en bekymring meldes til PPT kan bidra til å styrke samarbeidet, og at kjennskap til hvordan samarbeidet oppleves for ansatte i barnehagen kan informere hvordan en kan jobbe på en måte som sikrer best mulig hjelp til barn med språk. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å gjennomføre en intervjustudie der jeg vil spørre barnehagelærere om hva som gjør at de blir bekymret, hvordan de opplever å være bekymret, hva de gjør når de er bekymret og hvordan de opplever å samarbeide med PPT, logopeder og spesialpedagoger når de har en bekymring.

3 Metode

I dette kapitlet beskriver jeg studiens gjennomføring, samt metodiske avveininger gjort underveis. Først vil jeg beskrive og begrunne hvilket forskningsdesign og hvilken metode jeg har benyttet, deretter vil jeg beskrive utvalget og rekrutteringen og hvilke valg som ble gjort i prosessen av å finne informanter. Jeg vil så beskrive utformingen av intervjuguide, prøveintervju og gjennomføringen av intervjuer. Jeg vil også gi en beskrivelse av hvordan transkribering og analyse er gjort. Avsluttende vil jeg beskrive etiske hensyn og gjøre en kvalitetsvurdering av studiet.

3.1 Forskningsdesign og metode

Å bruke en metode er å følge en fastsatt vei mot et mål (Johannesen et al., 2010). Det hjelper oss å velge hensiktsmessig hvordan data skal samles inn, analyseres og tolkes (Johannesen et al., 2010). Denne oppgaven tar sikte på å få kjennskap til tankene, vurderingene, opplevelsene og erfaringene til barnehagelærere som jobber med barn som har vansker med språket. Jeg har valgt å benytte et kvalitativt design med fenomenologisk perspektiv for å få kjennskap til mine informanternes opplevelse. Kvalitativ metode er godt egnet for å få kjennskap til noens opplevelse av seg selv og sitt liv, og er forankret i hermeneutiske og fenomenologiske fagtradisjoner (Befring, 2016). Sentralt i det fenomenologiske perspektivet er å få innsikt i informanternes forståelse av sine handlinger, og hvorfor de gjør som de gjør i ulike situasjoner og sammenhenger (Befring, 2016). Hermeneutikken handler om tolkning av data med en formidlende funksjon, altså data med et budskap som kan tolkes (Befring, 2016).

3.2 Intervju

Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju som metode for datainnsamling. Kvalitative intervjuer er egnet for å få beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever ulike aspekter av sitt liv, samt innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Erfaringer og opplevelser kommer bedre fram i et intervju enn ved spørreskjema, fordi informanten er med på å bestemme hva som tas opp og snakkes om i intervjuet (Johannesen et al., 2010). Etter ønske fra tre av informantene intervjuet jeg de sammen. Gruppeintervju kan være nyttig for å fange opp nyanser og mangfold i opplevelsen av situasjoner (Dalen, 2011).

I intervjustudier vil forskeren vil alltid stille med en førforståelse i møtet med informanter, altså en tidligere forståelse av fenomenet basert på egne meninger og opplevelser (Dalen, 2011). Personlig tilknytning til fenomenet som studeres kan gi en spesiell innsikt og tilgang til data en ellers ikke ville fått tilgang til (Dalen, 2011). Det kan også være en ulempe, ved å påvirke tolkning. Målgruppen for informanter i denne studien er personer som jobber som barnehagelærer eller pedagogisk leder på storebarnsavdeling. Jeg har selv jobbet som pedagogisk leder i barnehage, og har dermed personlig erfaring med det fenomenet jeg intervjuer informantene om.

I prosessen med å utforme en intervjuguide, gjennomføre prøveintervju og forberede intervjuer var det viktig for meg å gjøre meg kjent med min egen forståelse av fenomenet som har oppstått gjennom egen arbeidserfaring og fagstoff lest i studiet. Dette gjorde jeg for å forebygge at min førforståelse skulle hindre meg fra å fange opp ny og mulig motstridende informasjon. I transkripsjon og analyse var jeg også forsiktig med å ikke håndplukke utsagn som støttet min egen førforståelse, men å finne meningen i det hver informant fortalte. Allikevel er analyse en fortolkningsprosess som alltid vil farges av forskerens kjennskap til fagstoff og egen førforståelse (Dalen, 2011).

3.2.1.1 Intervjuguide og prøveintervju

Et semistrukturert intervju har en intervjuguide som fungerer som utgangspunkt for intervjuet, men både spørsmål og rekkefølge kan variere i intervjusituasjonen (Johannesen et al., 2010). For å lage intervjuguiden så jeg på problemstillingen min, og lagde en liste over hva jeg ønsket informasjon om. Videre sorterte jeg denne listen inn i underspørsmål/temaer og utarbeidet intervjustørsmål innen hvert av dem. I Tabell 1 viser jeg hvordan jeg delte problemstillingen i to hovedspørsmål, underspørsmålene jeg utarbeidet innen hvert av hovedspørsmålene og eksempler på intervjustørsmål fra intervjuguiden.

Tabell 1: Fra problemstilling til intervjustørsmål

Forskningsspørsmål / Problemstilling	Underspørsmål	Eksempler fra intervjuguiden
Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk?	Hva betyr det for de å være bekymret?	Hva legger du i å være bekymret for språket til et barn?
	Hvordan oppstår bekymringen?	Kan du tenke på en eller flere tilfeller der du ble bekymret for eller undret deg over språket til et barn, hvordan oppsto bekymringen?

	Hva er de bekymret for?	Hvis du tenker på situasjoner der du har vært bekymret for språket til barn, hvilke bekymringer hadde du?
	Hvordan bestemmer de bekymring?	Hvilke tankeprosesser gikk du igjennom fra å ikke være bekymret til å være bekymret?
Hvordan handler de fra bekymringen oppstår?	Hvordan bestemmer de hva de vil gjøre ved bekymring?	Kan du tenke på en konkret situasjon der du var bekymret for et barns språk, hvordan bestemte du deg for hva du ville gjøre?
	Erfaring ved handling?	Husker du en gang du opplevde mestring i arbeidet med barn med vansker med språket?
	Hvordan opplever de veiledning / samarbeid ved handling?	Har du hatt samarbeid eller samtaler med PPT, ressursteam eller logoped når du har vært bekymret for et barns språk? – Hvordan opplevde du det?

I utformingen av spørsmålene valgte jeg å benytte formuleringer som ‘bekymret for språket’ eller ‘vansker med språk’ framfor begreper som språkvansker eller språkforstyrrelser. Som beskrevet i forrige kapittel er det mange begreper og termer som omhandler det å ha vansker med språk og jeg ønsket å benytte enkle og åpne ord som ikke ekskluderer barn som ikke har blitt henviset og diagnostisert med en språkforstyrrelse.

Intervjuguiden består av en «huskeliste» over hva jeg skal gjøre før intervjuet starter. Der står det at jeg skal introdusere meg og bli litt kjent med deltaker, og at jeg skal informere om deltakerens rettigheter og hva det vil innebære å delta på intervjuet. Jeg presiserte også at spørsmålene kan være utfordrende å gi umiddelbare svar på, for å skape rom for å tenke, reflektere og stille avklarende spørsmål. Dette faller inn under det Johannesen et al. (2010) kaller den innledende fasen. De første spørsmålene i intervjuguiden er det som kalles faktaspørsmål (Johannesen et al., 2010). Jeg startet intervjuguiden med spørsmål om utdanning og arbeidshistorikk, og om hva informantene legger i å være bekymret for språket til barn. Dette gjorde jeg for å skape en felles forståelse av begrepene som benyttes i intervjuet, og for gi meg informasjon om hvilke ord og begreper jeg bør benytte videre i intervjuet.

Videre står spørsmål som er ment å oppmuntre informantene til å snakke åpent om sine erfaringer og opplevelser, disse kan fungere som det Johannesen et al. (2010) kaller overgangsspørsmål. Her står det for eksempel spørsmål som: «Kan du tenke på en eller flere tilfeller der du ble bekymret for språket til et barn, hvordan oppsto bekymringen?» og «[...] hvilke bekymringer hadde du?». Videre i guiden skrev jeg nøkkelspørsmålene der jeg spør mer i dybden om hva som ligger bak informantenes vurderinger, deres positive og negative erfaringer, samt deres erfaringer med samarbeid med veiledende organer som PPT, logopeder og ressursteam. Dette er for eksempel spørsmål som «Hvilke tanker gjør du deg om du vurderer å kartlegge et barns språk?».

Hvert spørsmål i intervjuguiden har underspørsmål. Disse var ment som en støtte til meg selv i intervjusituasjonen dersom jeg trengte å avklare spørsmålet, eller be informantene om å utdype. Etter å ha gjennomført prøveintervju og intervjuer erfarte jeg at jeg i større grad spilte videre på det informantene snakket om når jeg ønsket mer eller forklarende informasjon, enn å referere tilbake til intervjuguiden for underspørsmål.

Etter å ha laget et utkast til intervjuguide gjennomførte jeg et prøveintervju med en i målgruppen for informanter. Prøveintervjuer er viktig i kvalitativ forskning, både for å evaluere intervjuguiden og for at intervjueren kan øve seg i rollen (Dalen, 2011). Her opplevde jeg viktigheten av å bruke intervjuguiden som utgangspunkt og veiledende rammer for en samtale, og ikke som en trinnvis liste som må følges steg for steg. Jeg fikk også testet ut spørsmål, og i ettertid slettet jeg noen, la til andre og endret ordlyden i de som ble utydelige. Prøveintervjuet var også nyttig for å få et anslag på hvor lang tid intervjuene vil kunne ta. Prøveintervjuet tok ca. 45 minutter, og det stemte godt med informasjonen i informasjonsskrivet om at det ville ta ca. 1 time.

3.3 Utvalg

3.3.1 Rekruttering

Målet med studien er å finne ut av hvordan barnehagelærere opplever bekymring for språk, hvordan de vurderer handlinger når de er bekymret og hvordan de opplever samarbeid med veiledningsorganer. Jeg valgte barnehagelærere som informanter fordi de jobber med barna før skolealder, og er i en god posisjon til å bidra til at barn får tidlig støtte. Barnehagelærere jobber også med barna i en periode med stor utvikling innen språk, både vokabular,

grammatiske ferdigheter og uttale har en spurt i barnehagealder. Jeg har også valgt å begrense det til de som jobber med de eldste barna, da språkferdigheter før 4-5 års alder ofte endres, selv uten intervensjon (Bishop et al., 2016). Jeg valgte å inkludere alle som jobber i barnehage som barnehagelærer eller pedagogisk leder i utvalgsgruppen, da det er flere utdanningsveier som kan føre til en slik stilling. Inklusjonskriteriene mine var da ansatte i barnehage som jobber som barnehagelærer eller pedagogisk leder på avdeling med 4-6 år gamle barn.

Utvalgsstørrelse varierer fra prosjekt til prosjekt, og henger sammen med størrelsen og varigheten av prosjektet (Johannesen et al., 2010). Med for mange informanter kan tidsressurser bli en utfordring, og det kan bli problematisk å gå i dybden av materialet (Johnsen, 2006). Jeg satt meg som mål å rekruttere mellom fire og syv informanter, da jeg vurderte at dette ville være mulig innenfor tidsrammen til prosjektet.

For å finne informanter tok jeg kontakt med 30 barnehager på epost, og fulgte opp på telefon. Jeg tok også kontakt med 37 barnehagelærere på epost, uten å følge opp på telefon da dette ikke lå tilgjengelig på nett. Dette førte ikke fram, og jeg tok da kontakt med bekjente i miljøet og ba de videreformidle forespørsel om intervju til sine kontakter. Da kom jeg i kontakt med to pedagogiske ledere som ønsket å stille på intervju, og to barnehagelærere og en pedagogisk medarbeider som ønsket å være med på et gruppeintervju.

Informant A er utdannet barnehagelærer og jobber som pedagogisk leder på storebarnsavdeling. Hen har jobbet i barnehage i litt over ett og et halvt år.

Informant B er utdannet barnehagelærer og jobber som barnehagelærer på storebarnsavdeling. Hen har jobbet i barnehage i tre år.

Informant C er utdannet barnehagelærer og jobber som barnehagelærer på storebarnsavdeling. Hen har jobbet seks år som barnehagelærer eller pedagogisk leder, og som pedagogisk medarbeider før det.

Informant D jobber som pedagogisk medarbeider på storebarnsavdeling, og har jobbet i barnehage i fjorten år.

Informant E jobber som pedagogisk leder i barnehage og har en pedagogisk bachelor med videreutdanning i barnehagepedagogikk og språk. Hen har jobbet i barnehage som pedagogisk leder i fem og et halvt år.

Informant B, C og D deltok sammen i et gruppeintervju, mens informant A og E ble intervjuet en-til-en.

3.4 Prosedyre

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan jeg jobbet med transkripsjon og analyse av datamaterialet.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Jeg lot informantene velge et møtested som var komfortabelt og bekvemmelig for de, slik at deltakelse skulle være en så liten påkjenning som mulig. En informant ønsket intervju over zoom, en ønsket å møtes ansikt til ansikt og tre ønsket et gruppeintervju.

I forkant av intervjuene fikk alle informantene tilsendt informasjonsskrivet på e-post (vedlegg 2). Før intervjuet startet ble detaljene om deltakerens rettigheter gjennomgått muntlig før de signerte samtykkeskjemaet. Før jeg startet opptaket bekreftet jeg igjen at deltakerne var komfortable med det, og opptaket ble så startet litt før jeg begynte å stille spørsmålene i intervjuguiden, dette for å ikke få et avbrudd midt i kontaktetableringen. Jeg brukte litt tid på å etablere kontakt ved å fortelle litt om meg selv, og om prosjektet og hva det handler om.

Jeg benyttet noen av spørsmålene fra intervjuguiden i alle intervjuene, men forsøkte i stor grad å tilrettelegge for at intervjuet ble mer som en samtale enn kun spørsmål – svar. Dette gjorde jeg ved å respondere på det informantene sa, be de utdype og å stille oppfølgende spørsmål til det informantene snakket om når de selv kom inn på temaene, heller enn å følge rekkefølgen og formuleringen i intervjuguiden. Dette opplevde jeg som nyttig fordi jeg fikk utdypende informasjon om de temaene jeg var interessert i, og også om ting jeg ikke hadde tatt med i intervjuguiden.

3.4.2 Transkripsjon

Transkribering er å endre intervjudataen fra muntlig til skriftlig form, slik at de er mer egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter de var gjennomført, for at jeg skulle ha det så ferskt i minnet som mulig. Først hørte jeg gjennom lydfilen i sin helhet for å sikre at jeg var godt kjent med innholdet, deretter startet jeg lydfilen på nytt og hørte på korte segmenter av gangen og transkriberte det som ble sagt. Dersom informantene i intervjusituasjonen hadde gjort noe signifikant med kroppsspråket eller toneleie, som å vise hermetegn med fingrene, skrev jeg dette inn i transkripsjonen i en parentes. Noen dager etter transkriberingen var ferdig hørte jeg gjennom lydfilen en siste gang mens jeg leste transkripsjonen, for å sikre at det ikke hadde kommet med noen feil.

Jeg transkriberte først ordrett det informanten sa, men gikk så igjennom teksten og endret den fra muntlig til skriftlig form. Dette gjorde jeg for at meningen i informantens utsagn skulle komme bedre fram, og av etiske hensyn da nedskrevet muntlig språk kan virke usammenhengende og forvirret, og kan gi et falskt inntrykk av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Av hensyn til informantens anonymitet endret også noe på detaljer som kunne brukes til å identifisere informanten. Jeg endret også utsagn som inneholdt kjønnspronomen som «han», «hun», «hans» og «hennes» til den kjønnsnøytrale formen «hen» og «hens».

3.4.3 Analyseprosessen

3.4.3.1 Koding

Koding er en prosess der segmenter av transkripsjonen som kan holde mening relevant for problemstillingen merkes og knyttes til et nøkkelord, og kodene danner grunnlaget for analysen (Braun & Clarke, 2021). Jeg begynte kodingen for hånd, gjennom å markere utskrifter av transkripsjonene med markeringstusj i ulike farger. Dette lot meg bli bedre kjent med datamaterialet, og jeg kunne identifisere noen begynnende koder. I denne begynnende fasen markerte jeg blant annet når informantene snakket om sin bekymring for språk, samarbeid, tiltak og kartlegging. Etter denne første gjennomgangen så jeg at det innenfor flere av de opprinnelige kodene eksisterte flere, mer spesifikke koder. For eksempel innenfor bekymring for språk kunne jeg se at de i noen tilfeller snakket om hvordan bekymringen oppstod, og i andre hvordan den utviklet seg eller forsvant. For andre runde med koding benyttet jeg NVivo. NVivo er et program for å lagre, organisere og kode kvalitativ data, og

kan også gi en visuell representasjon av ord og koder i transkripsjonene (Aurini et al., 2021). I NVivo leste jeg gjennom transkripsjonene og merket segmenter med mer spesifikke koder som ‘ordforråd – bekymring’, ‘kollegasamarbeid’ og ‘barnets motivasjon’. Etter å ha gått gjennom alle transkripsjonene i flere runder hadde jeg 33 koder.

Noen av kodene overlappet i betydning, for eksempel kodene ‘ordforråd’ og ‘vokabular’. Disse ble samlet inn i en ny kode, i dette eksempelet ble begge kodene samlet under ‘vokabular’. Noen utsagn er kodet flere ganger, fordi det å kun trekke ut delene av en setning som gjelder for hver enkelt kode ville fjerne meningen med utsagnet. For eksempel ble utsagnet «*Bekymringen er liksom spredt ut om både begreper, uttale, og å ville bruke språket*» kodet under uttale, vokabular og motivasjon.

3.4.3.2 Sammenfatning

Etter flere gjennomganger av transkripsjonene og kodene identifiserte jeg koder som kunne henge sammen i ulike kategorier, for eksempel ble ‘uttale’, ‘fonologi’, og ‘grammatikk’ samlet under kategorien ‘form’. Form ble igjen samlet med kodene ‘innhold’ og ‘flerspråklighet’ til kategorien ‘lingvistiske ferdigheter’ som sammen med kategorien ‘språk i sosialt samspill’ utgjør temaet ‘bekymring for språk’. Tabell 2 inneholder oversikt over tema og kategorier, gir en grov oversikt over intervjuenes innhold, og danner grunnlaget for analysen.

Tabell 2: Kodestruktur

Hovedtema	Kategori
Bekymring for språk	Begrepet bekymret
	Lingvistiske ferdigheter som årsak til bekymring
	Språk i sosialt samspill som årsak til bekymring
Handling	Kollegasamarbeid
	Kartlegging
	Tiltak
	Henvisning
Samarbeid	Samarbeid med PPT, logoped og spesialpedagog

3.5 Etikk

Alle som utfører forskning har et ansvar for å ivareta forskningsetikken og opptre forsvarlig (NESH, 2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som jeg vil ta utgangspunkt i for å beskrive de etiske hensynene jeg har tatt i denne studien. Før jeg startet rekruttering av informanter meldte jeg prosjektet til Sikt for godkjenning, og fikk dette (Vedlegg 3).

3.5.1 Samtykke til deltakelse

Samtykke til deltakelse skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021). For å sikre at deltakerne er tilstrekkelig informert om studien og sine rettigheter laget jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema etter mal fra Sikt (Vedlegg 2) som jeg sendte ut på epost i forbindelse med rekruttering. Deltakere fikk også dette skrevet til å lese gjennom før intervjuene startet, og i starten av intervjuet oppsummerte jeg informasjonen muntlig. Jeg innhentet skriftlig samtykke fra alle deltakerne gjennom samtykkeskjema nederst i informasjonsskrivet.

3.5.2 Konfidensialitet og taushetsplikt

Jeg har informert om at informantene vil være anonyme i oppgaven, og da er jeg pliktig å oppfylle dette (NESH, 2021). Deltakeres navn, kjønn, arbeidssted og alder er anonymisert og jeg har også kuttet informasjon eller endret detaljer i utsagn som ville kunne bidratt til å identifisere informantene, uten at dette har endret på meningen i utsagnene.

3.5.3 Lagring av forskningsmateriale og behandling av personopplysninger

For å sikre at jeg behandlet data med personopplysninger sikkert og forsvarlig utarbeidet jeg en datahåndteringsplan med utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021), UiOs lagringsguide (UiO, 2019) og UiOs klassifisering av data og informasjon (UiO, 2018). Denne planen var en del av søknaden til Sikt, og la rammene for hvordan jeg behandlet data på en sikker måte.

Intervjuene ble gjennomført med opptak av lyd ved bruk av Nettskjema diktafon mobilapp og UiO Zoom. Nettskjema diktafon laster opp intervjuene til Nettskjemas nettside der de lagres sikkert med et kodenavn, og lydfiler fra Zoom vil umiddelbart flyttes til en kryptert harddisk.

Navn knyttet til kodenavn og kontaktinformasjon ble lagret separat i UiO OneDrive.

Transkripsjoner av intervjuene ble lagret sikkert på kryptert harddisk. Samtykkeskjemaene ble lagret i en låsbar boks. Etter prosjektets avslutning vil datamaterialet slettes eller destrueres.

3.6 Kvalitetsvurdering

3.6.1 Reliabilitet

I utgangspunktet refererer begrepet reliabilitet til hvorvidt en annen forsker kan komme fram til samme resultat med de samme metodene (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning blir allikevel tanken om repliserbarhet lite relevant da data produseres i samarbeid mellom informant og forsker i felten (Thagaard, 2009). Også konsistens blir mindre relevant i kvalitativ forskning da forskeren vil ha ulike reaksjoner på ulike informanter og situasjoner. For sterkt fokus på dette kan føre til mindre kreativitet og variasjon enn om intervjueren kan bruke sin egen stil og improvisere underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet i kvalitative intervjuer omhandler dermed i hovedsak at fremgangsmåten er transparent og godt gjort rede for (Thagaard, 2009). For å styrke studiens reliabilitet har jeg derfor gitt detaljerte beskrivelser av metodevalg, rekruttering, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene, samt transkriberingsvalg og analyse.

En måte å styrke reliabiliteten i transkripsjoner på er ved at to ulike personer transkriberer den samme lydfilen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var ikke en mulighet jeg hadde, og jeg valgte derfor å revidere transkripsjonen noen dager etter jeg hadde gjort den. På denne måten håpet jeg å avdekke ord og utsagn jeg muligens hørte eller skrev feil i første omgang. Jeg vurderte også her om tegnsettingen jeg hadde benyttet i første runde med transkribering bevarte meningen i det informantene fortalte, da tegnsetting kan endre betydningen i et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Seale (1999, referert i Thagaard, 2009) beskriver at tiltak for å styrke reliabiliteten til et kvalitativt studie er å tydeliggjøre hva som er forskerens oppfatninger, og hva som er data fra informantene. På denne måten er lydopptaker med på å styrke reliabiliteten, da det gir data som er mer uavhengig av forskeren enn om forskeren skal huske det som blir sagt og notere ned i etterkant (Thagaard, 2009). For å tydeliggjøre hva som er sitater fra informantene, og hva som er min tolkning vil informantenes direkte sitater stå kursivert og tydelig markert i teksten enten med anførselstegn eller i et eget innrykket avsnitt.

3.6.2 Validitet

Validitet handler om den valgte metoden er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, og om vi undersøker det vi mente å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet er en kontinuerlig prosess gjennom studiet, ikke en inspeksjon etter at studien er gjennomført.

I oppstartfasen av en studie handler validiteten om spørsmålene vi stiller, og om metodevalget kan besvare spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen og tema i dette studiet omhandler informantenes opplevelse og vurderinger, og intervjuer er en egnet metode for å få større innsikt i det. Gyldigheten til studien kan trues av usanne utsagn fra informantene og spørsmålene som stilles, men det å stille spørsmål om opplevelser kan være med på å styrke gyldigheten da utsagnene vil være uttrykk for egen opplevelse av forholdene, om ikke en «objektiv sannhet» (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke validiteten har jeg forsøkt å sikre at datagrunnlaget er så fyldig og relevant som mulig slik at jeg har godt grunnlag for analyse gjennom å benytte lydopptak og ved å evaluere og revidere intervjuguiden med et prøveintervju (Dalen, 2011). Et annet tiltak for å sikre et fyldig datagrunnlag var å intervjuer barnehagelærere i ulike områder og barnehager, både private og kommunale. Dette for å få informasjon som ikke er direkte knyttet til én arbeidsplass eller kommune, men heller til fenomenet jeg undersøker.

Å vurdere transkripsjoners gyldighet er mer komplisert enn å vurdere reliabiliteten da det ikke finnes en virkelig objektiv og korrekt oversettelse fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å gjøre en ordrett transkripsjon først, og så endre teksten til skriftlig form i ettertid. Dette gjorde jeg av etiske hensyn, og for å i større grad kunne formidle meningen i det informantene fortalte (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet er også knyttet til tolkning av data, og om den tolkningen forskeren gjør er gyldig (Thagaard, 2009). Det er viktig at forskeren gjør godt rede for hvordan analysen er gjort, og hvordan hen kom fram til sin tolkning og forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2009). Dette kan gjøres gjennom å prøve ut alternative perspektiver og tolkninger, gjøre rede for fremgangsmåter og erfaringer i felten, og ved å gjøre rede for og reflektere over sin egen tilknytning til miljøet som studeres (Thagaard, 2009). Jeg har gitt en detaljert beskrivelse over kodingsprosessen og hvordan koder ble samlet i større temaer og kategorier. Jeg har også gitt

eksempler på kodede utsagn innen hver kategori, og beskrevet hvordan jeg tolker disse i diskusjonen. Jeg har selv en personlig tilknytning til målgruppen jeg undersøker, noe jeg reflekterte over både i utformingen av intervjuguiden og når jeg skulle kode og analysere. Tilknytning til miljøet kan være både en styrke og en ulempe i analyse av data, da det gir et godt grunnlag for forståelse, samtidig som det kan påvirke tolkningen slik at erfaringer som er annerledes enn sine egne blir oversett (Thagaard, 2009).

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet presenteres og drøftes resultatene av analysen med utgangspunkt i problemstillingen; *Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk, og hvordan handler de fra bekymringen oppstår?* Det vil presenteres tre temaer som ble funnet i analysen; Bekymring for språk, handling og samarbeid. Resultatene presenteres i form av direkte sitater fra informantene, og mine parafraseringer og tolkninger av deres utsagn og meningen i dem. To av temaene, språk og handling, er delt inn i flere under-tema. Ettersom resultatene i hvert undertema presenteres vil jeg drøfte innholdet, og jeg vil også gjøre en oppsummerende drøfting etter hvert tema. For siste tema, samarbeid, er det ingen undertemaer og jeg vil derfor presentere resultater og min tolkning av disse, og så drøfte hele temaet samlet.

I utarbeidelsen av intervjuguiden delte jeg problemstillingen opp i noen underspørsmål. I temaet «bekymring for språk» går jeg inn på spørsmålene om hva informantene legger i å være bekymret, hvordan bekymringen oppstår og hvordan de vurderer egen bekymring. Innenfor temaet handling går jeg inn på spørsmålene om hvordan informantene bestemmer hva de vil gjøre når de er bekymret og diskuterer kollegasamarbeid, bruk av tiltak og kartlegging, samt hvordan de vurderer å henvise. I temaet samarbeid diskuterer jeg rundt hvordan informantene har opplevd samarbeid med PPT, spesialpedagoger og logopedier.

4.1 Bekymring for språk

Når informantene snakket om hva som gjør at de blir bekymret for barns språk, og hva de bekymrer seg for var det noen temaer som gikk igjen. Et av disse temaene har jeg kalt lingvistiske ferdigheter, og temaet er utgjort av bekymring for blant annet fonologi, semantikk og grammatikk. Et annet tema har jeg kalt språk i sosialt samspill, og det består av bekymring for og diskusjon av språkets bruk og funksjon i sosiale sammenhenger.

4.1.1 Begrepet bekymret

I intervjuet spurte jeg informantene om «bekymret» var et begrep de benyttet i forbindelse med barns språk og språkutvikling. Alle informantene benyttet «bekymret» i intervjuet med meg, men flere fortalte at det er ikke alltid det ordet de bruker i samtaler med foresatte eller kollegaer. Informant A snakket om hvordan hen kunne bruke begrepet 'stusse over' fremfor bekymring, og informanter B, og C snakket om at de ofte kunne snakke om en 'magefølelse'.

A: Så føler jeg at man skal være litt forsiktig med å si «bekymra» i forhold til hvem man prater med og hvordan de tar det opp. (...) så kan man jo si det til foreldrene at vi stusser litt over eller bekymrer oss litt over utviklingen i det hele tatt da, også ha en dialog på det.

C: Eller så kan vi si at vi kjenner det i magen, en sånn magefølelse. B: Ja det går ofte på en magefølelse, hvertfall sånn helt i begynnelsen. Det kan jo være så mange faktorer som spiller inn når barn for eksempel faller ut i lek, og da blir det jo sånn at man vurderer mange ulike ting og det starter jo ofte med en magefølelse da. Og det er sikkert sånn vi hadde beskrevet det også.

Det informantene beskriver kan høres ut som det Øverbye (2023) kaller for intuitiv innsikt i forbindelse med utøvelse av faglig skjønn, altså en følelse av at noe er galt. Intuisjon kan også sees som gjenkjennelse av tegn i situasjonen som aktiverer kunnskap og fører til handling (Øverbye, 2023). En slik gjenkjennelse kan også skje bevisst, gjennom erfaringsbasert og reflektert kunnskap, og forskjellen er at ved intuisjon skjer gjenkjennelsen automatisk (Øverbye, 2023). Det kan tenkes at denne «magefølelsen» eller bekymringene informantene beskriver er en intuitiv reaksjon på tegn barnet viser, som i ettertid reflekteres over og settes ord på.

4.1.2 Lingvistiske ferdigheter som årsak til bekymring

Lingvistiske ferdigheter utgjøres av fonologi, semantikk og grammatikk. Informantene snakket oftest om dette i form av begreper som uttale, ordforråd, setningsbygning og begrepsforståelse.

Det var flere informanter som snakket om uttale som årsak for bekymring eller ønske om ekstern hjelp. Informant E snakket om å ha forespurt logoped på grunn av uttale, og informanter B, C og D kunne fortelle at de har barn til oppfølging hos logoped. Informant A fortalte at når en er hyppig med barna lærer man seg ofte å forstå uttalen deres selv om den er utydelig, men at når hen blir bevisst at barna ikke har en tydelig uttale vil dette være årsak for bekymring.

A: Men etter ferien var det flere som nevnte for meg at de synes språket til barnet var blitt utydeligere. Og da tenkte jeg «ja, det er kanskje blitt litt sånn.»

Uttale skilles ofte fra språk innen det logopediske fagfeltet. Dette kan kanskje ha en sammenheng med at uttale ikke bare involverer fonologiske ferdigheter, men også kan påvirkes av strukturelle vansker som leppe-, kjeve- og ganespalte eller motoriske utfordringer (Dodd, 2005). Med tanke på vansker med språket, eller språkforstyrrelser, har prognosen også en innvirkning. Bishop et al. (2017) presiserer at vansker som kun dreier seg om fonologi hos barnehagebarn ikke skal regnes som en språkforstyrrelse fordi de har en god prognose. Allikevel er fonologien et språklig aspekt, og fonologiske uttalevansker har vist å ha høy sammenheng med språkforstyrrelser og lese- og skrivevansker (Eadie et al., 2015). Barn som mottar tidlig intervensjon ved uttalevansker er vist å ha god effekt av disse (Law et al., 2003). Det kan tenkes at det å fange opp vansker med uttale er lettere enn andre aspekter av språket, da dette kan være en mer synlig vanske. Dette stemmer godt overens med at sannsynligheten for å bli fanget opp og få intervensjon er større for barn med vansker med uttale enn for barn med vansker med språk (Skeat et al., 2010; Zhang & Tomblin, 2000). Det er min oppfatning at barnehagelæreres bekymring for uttale er et viktig steg i at barn kan motta fonologisk intervensjon, og i og med at sammenhengen med språkforstyrrelser er høy er en bekymring for barnets uttale et godt utgangspunkt for at barnet kan følges opp videre slik at en eventuell vanske med språk også vil kunne oppdages.

Informant A fortalte at begrepsforståelse kunne være årsak for bekymring.

A: Vi har for eksempel en på gruppa mi som sier «kan du åpne døra» og så kommer hen inn med flaska si. Og da er det jo begrepsforståelsen. «OK åpne, men forstår du hva du egentlig spør om?»

Informant E hadde også mye å si om det å bli bekymret for barnas begrepsforståelse. Slik jeg forstod informant E hang bekymringen for begrepsforståelsen tett sammen med flerspråkligheten til barna. «*De prater norsk i barnehagen, men veldig få snakker norsk hjemme. I gruppa mi har jeg bare ett enspråklig barn*».

E: Jeg jobber mye med det å klare å sette ord på ting. Det er mange i gruppa mi som ikke har noe begrepsforståelse. (...) Vi bruker jo dagtavle fordi vi har barn uten språk,

og den skal jo visualisere dagen for alle. Og det er jo de samme tingene hver dag, førskolegruppe og matboks og hvilestund. Men når man spør klarer de faktisk ikke å tenke tilbake. Eller om jeg spør hvordan er været i dag så kan de si sol selv om det er regn. Også retter de jo på hverandre av og til, men det er stor bekymring for språket. Det er noen ord der, men forståelsen er ikke på plass. De kan ganske mange ord, men så samtidig vet dem jo ikke hva de betyr.

Informant E snakket mest om bekymring for norskerferdighetene til barna, og uttrykte bekymring for at barna starter sent i barnehagen og får lite eksponering for det norske språket før skolestart. E beskrev også en bekymring knyttet til eksponering for norsk språk hjemme, og at det kunne være utfordrende å få foreldrene med på norskinnlæringen «Når vi snakker med foreldrene er det jo ikke alltid de forstår heller. Vi anbefaler mye norsk tv, men det synes de er kjedelig og det skjønner jeg jo». Allikevel beskrev hen at flerspråklighet kunne være en styrke når barna har språkerferdigheter på eget morsmål, men at dette ikke alltid er tilfellet og at det å fange opp vansker på morsmål kan være krevende.

E: Det er jo fint at de er flerspråklige, men samtidig er det vanskelig å avdekke for det kan nok hende at de ikke kan alt på sitt eget morsmål og det henger jo veldig ofte sammen. Jeg er jo på storebarnsavdeling, og når de er 5 år burde de jo kunne begge språkene, men det er det mange som ikke kan.

E: Det var sterkt å se det barnet gråte fordi hen ikke kjente igjen morsmålet sitt, og si «jeg skjønner ikke språket mitt», for det er jo hens språk og hen skjønte bare et par ord. Og det var vondt.

Informant A, B og C snakket også om flerspråklighet. Slik jeg opplevde informantene framstod ikke flerspråklighet som årsak til bekymring.

C: Vi har jo flere barn som er flerspråklige, og vet at det er en kjempebonus så lenge de mestrer norsk språk godt nok. Men om de har svakt morsmål og svakt norsk så blir man jo.. B: Flerspråklige barn har jo ofte litt mer rom for.. altså hvis de har godt grunnlag på morsmålet er det jo lite bekymring for at ikke de skal mestre det norske språket etter hvert også. Så da gir man dem litt mer tid da, kanskje før man ser litt videre om det er bekymringer.

A: Det er jo en del flerspråklige barn, og de er blant de der jeg har tatt TRAS bare for å se hva vi kan jobbe med for å hjelpe de på best mulige måte. Men det har ikke gått det steget videre der man søker om videre hjelp da. (...) Og med de tospråklige, så er det bare en som er tatt videre og det var nok fordi hen ikke snakket noe særlig på morsmålet heller. Og om det var tilfellet med flere ville jeg nok tatt det videre. Og når jeg ser at det vi kan tilby av tiltak selv hjelper ikke.

Jeg opplevde at det var ulikt hvor bekymret informantene var over språket til flerspråklige barn. Slik jeg tolket informantene opplevde A, B og C å ha høyere toleranse for å bli bekymret for språkferdighetene på norsk så lenge barnet mestret sitt eget morsmål. De beskrev å arbeide med språket gjennom språkskog (et verktøy for styrking av språkferdigheter) og kartlegging, og virket fornøyd med framgangen til barna med disse tiltakene. Informant E derimot, opplevde jeg som veldig bekymret for barnas ferdigheter på norsk. Denne ulikheten mellom informantene kan tenkes å henge sammen med det informant E forteller om at hen jobber på en avdeling med høy andel av flerspråklige barn som har vært lite eksponert for norsk språk før de starter. Tid i barnehagen og eksponering for andrespråket har direkte sammenheng med ferdighetene i språket, og særlig ekspressive ferdigheter krever høy eksponering (Cattani et al., 2014; Karlsen, 2014; Thordardottir, 2011). Bishop et al. (2017) presiserer at dersom barn har ferdigheter på ett språk er det ikke grunnlag for bekymring for en språkforstyrrelse. Å vurdere om barnet har ferdigheter på sitt førstespråk er allikevel ikke nødvendigvis så enkelt (De Lamo White & Jin, 2011), selv om foreldres vurdering og helhetlig sosiokulturell evaluering har vist seg å være en god indikasjon (Bedore et al., 2011; De Lamo White & Jin, 2011). Informant E kunne også fortelle at hen opplevde at foreldre var ærlige om barnas ferdigheter på morsmål. Også i tilfeller der språkferdighetene på førstespråket er gode har flere studier vist at flerspråklige barn har svakere ekspressive og reseptive språkferdigheter på andrespråket enn enspråklige barn (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014), og det å ha et språk som andrespråk ser ut til å være en risikofaktor for svake lingvistiske ferdigheter i språket (Rogde et al., 2016). Det kan altså argumenteres for at det er grunnlag for å være bekymret for norskferdighetene til flerspråklige barn, selv om bekymringen ikke dreier seg om en mistenkt språkforstyrrelse.

Jeg opplevde også at det var litt ulikheter i hvor mye informantene vektla barnas lingvistiske ferdigheter som årsak til sin bekymring. Informant E var som nevnt opptatt av

begrepsforståelse og norskinnlæring som andrespråk, mens informant A presiserte at det var vansker innen innhold og form som ville gjøre hen så bekymret at hen ville sende henvisning for ytterligere støtte og utredning.

A: Men om jeg skal bli så bekymra at jeg vil gå videre med det er det vel heller det at uttalen ikke henger på grep i det hele tatt, at de stokker ordene eller ikke får bygd opp setningene. Eller at de ikke kan knytte hendelser og gjenstander til ord. Og de trenger støtte i ord og setninger og språket generelt.

Dette står i motsetning til informant B, C og D som i større grad vektla den sosioemosjonelle funksjonen til barnas språk. «B: Det er sjeldent vi kun snakker om språket om det er en bekymring, da snakker vi ofte om det sosiale for det henger jo sammen. Så det er sjeldent kun språket som er bekymring da, for man ser det jo i det sosiale samspillet.»

4.1.3 Språk i sosialt samspill som årsak til bekymring

I forrige underkapittel beskrev jeg at barnas uttale var årsak til bekymring for flere av informantene. I tillegg til uttale snakket informantene om det å «bli forstått». Jeg har valgt å skille uttale og det å bli forstått da jeg tolker informantenes utsagn om det å bli forstått som knyttet tettere mot språkets funksjon i forbindelse med lek, sosialt samspill og skole.

Informant E fortalte om hvordan det at barna ikke blir forstått kan vekke bekymring særlig når det nærmer seg skolestart. Som svar på spørsmål om hva som fører til bekymring for barns språk svarte informant D: «Når barnet ikke føler seg forstått», og jeg opplevde at informant B og C var enige i utsagnet.

D: Det gjelder jo ikke bare barn-barn, men også barn-voksen. Hvis barnet har lyst å fortelle noe og vi voksne sliter med å forstå hva dem sier, da er det jo kanskje enda vanskeligere for de andre barna å skjønne hva dem sier når dem da i tillegg er gira og i lek.

Slik jeg forstod informant D når hen snakket om å bli forstått handlet ikke bekymringen direkte om uttalen til barnet, men heller om de konsekvensene det å ikke bli forstått kunne ha på deltakelse i lek og sosialt samspill. Sosiale følger av uttalevansker er ofte oversett i

vurderingen av om et barn kvalifiserer for intervensjon (Krueger, 2019), allikevel kan vansker med uttale og språk i barnehagealder ha negative konsekvenser for det sosiale samspillet med jevnaldrende og skoleprestasjoner senere (McCormack et al., 2011).

Å vektlegge barnets deltakelse i lek, vennskap og sosiale interaksjoner var ikke bare en faktor i bekymring rundt barnets uttale og forståelighet. Informant C beskrev at hen blir bekymret for barns språk når hen opplever at barnet strever med vennskap og lek. Informant C og D diskuterte også sammenhengen mellom språk og det sosiale.

C: Det henger jo sammen; språklig sterke barn er mer i lek, de er mer ... D: kanskje mer åpen for nye ting, og har ikke samme vanskeligheten for å komme i kontakt med nye barn. C: Nei, de er jo mindre bekymra og trenger oss voksne mindre. Men barn jeg er mer bekymra for trenger i større grad oss voksne, de er jo mye rundt oss.

Informant E snakket om språkets bruk i forbindelse med å bruke språket til å forstå mer abstrakte sosiale regler og interaksjoner.

E: Det er mye bekymring rundt språk, og hva de forstår og ikke forstår. Den logiske tankegangen er ikke der hos de fleste, det å se «hva skjer hvis jeg gjør det», og speile seg selv i andre og konsekvenser.

Informant B, C og D snakket også om sammenhengen mellom språk og emosjoner, og hvordan dette virker inn på bekymring.

C: Det er jo mye følelsene. Hvis vi er bekymra for språkutviklingen til barn er det gjerne fordi de uttrykker ... B: Frustrasjon? C: Ja, frustrasjon. Mye frustrasjon. På den ene eller andre måten, enten er det tilbaketrekning eller så er det ... Det er mye streke følelser, det kan være så enkelt som at de klarer ikke å uttrykke seg. B: Ja, de kan ha mye sinne som da er et uttrykk for den følelsen D: Ja. C: Og det er veldig vondt tror jeg, for barn, å ikke få komme med i lek og ikke få ha etablerte vennskap. Det tror jeg er vondt.

D: Det er jo de som ikke får være med eller trekker seg ut eller blir frustrerte, det er jo da du begynner å tenke at det er noe vi må snakke om og observere og finne på en plan.

Informant E snakket også om hvordan barna kan vise fysisk frustrasjon når de ikke forstår hverandre eller kan gjøre seg forstått.

E: Jeg skulle ønske ting var annerledes når barna kommer i de situasjonene hvor de begynner å bruke fysisk aggresjon i stedet for å snakke. Når de ikke har ordene.

Informant A snakket om hvordan språket kan brukes til å sette følelser på ord.

A: Det er jo sammensatt med det emosjonelle. (...) Så har man kanskje ikke ord til å benytte seg av, så man må jobbe med det og ha ord til å kunne forklare «men jeg er lei meg fordi sånn eller sånn». (...) Hverdagen består jo mye i at vi ber barna ikke slå, eller ikke gjøre ting. Men for de bunner det jo ofte i at de ikke får uttrykt seg.

Slik jeg forstod informantene er bekymringen rundt det sosiale todelt; det ene aspektet dreier seg om språkets sosiale funksjon, og om hvordan det er årsak til bekymring at barna ikke har godt nok språk til å delta i et sosialt felleskap. Det andre aspektet dreier seg om leken og samspillet funksjon. Norske barnehager bygger på et relasjonelt læringssyn der barna lærer i interaksjon med andre og kvaliteten på relasjoner danner grunnlaget for læring (Andersen et al., 2011; Sollesnes, 2013). Med utgangspunkt i dette læringssynet er det lett å forstå hvorfor informantene bekymrer seg for det sosiale samspillet og barnas trygghet og vennskap. Det kan også være noe en gjensidig påvirkning hvor språket er viktig for deltakelse i det sosiale felleskapet, og deltakelse i det sosiale felleskapet er viktig for læringen av språk og andre ferdigheter.

Som nevnt i teorikapittelet er det grunnlag for å bekymre seg for sosioemosjonelle aspekter hos barn med vansker med språk. Barn som har vansker med språk i er vist å være mer utsatt for mobbing og ha vansker med psykososial tilpasning i skolealder (Matte-Landry et al., 2020; Øksendal et al., 2021). Det er i flere studier funnet en sammenheng mellom vansker med språk og internaliserte og eksternaliserte psykiske vansker som angst, depresjon og utagerende atferd (Donolato et al., 2022). Helland et al. (2022) fant at senere internaliserte vansker hos barn med vansker med språk ofte gikk gjennom sosial deltakelse og emosjonsregulering. Helland et al. (2022) anbefaler at sosial deltakelse og emosjonsregulering kan være mulige mål for intervensjon, og Donolato et al. (2022) anbefaler at sosioemosjonelle

ferdigheter bør være en del av utredning og intervensjonsmål for barn med vansker med språk.

Til tross for tydelige sosioemosjonelle implikasjoner, og at det er funnet en sammenheng mellom omsorgsgiveres bekymring for barns språk og sosial deltakelse i barnehagen (Doove et al., 2021), har barnehagelærere i en annen studie beskrevet at de føler deres pågående observasjon og erfaring med et barn over lang tid kan bli satt til side til fordel for en halvtimes observasjon fra PPT (Omdal & Barsøe, 2021). Ansatte i barnehagen vil i større grad enn PP-rådgivere og logopeder se barna i lek og sosialt samspill, så deres bekymring og observasjon på dette området vil kunne være viktig tilleggsinformasjon i utredningsprosesser (Bishop & McDonald, 2009; Bishop et al., 2016; McLeod et al., 2018). Jeg vil diskutere mer om samarbeidet mellom barnehage og PPT/logopeder i kapittelet om samarbeid.

4.1.4 Drøfting av «bekymring for språk»

Oppsummert viser funnene innen dette temaet at informantene snakket om flere av språkets aspekter som grunnlag for sin bekymring. Allikevel var det ulikheter i hvor mye informantene snakket om de forskjellige årsakene til bekymring og hvilke språklige aspekter de vektla i sin bekymring. Informant A sine bekymringer synes ofte å grunne i uttale, vokabular og setningsbygning, informant B, C og D sine bekymringer grunnes oftest i manglende vennskap, avhengighet av voksne og lite samspill med andre, mens informant E sine bekymringer oftest oppstår med grunnlag i vokabular og sen norskinnlæring. Mitt inntrykk etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene var at noe informantene hadde til felles var at de la mer vekt på det å bli forstått, enn det å forstå. Dette gjaldt både når de snakket om å bli forstått, men også når de snakket om lingvistiske ferdigheter. For eksempel innen begrepsforståelse når informant A fortalte om barnet som brukte «åpne døra» for å be om at flaska skulle åpnes. Dette stemmer overens med McLeod og Harrison (2009) og McLeod et al. (2018) sine studier som fant at lærere rapporterer mest bekymring om ekspressive ferdigheter, og mindre om reseptive. Det har også noen fellestrekk med det Eriksen (2018) fant i sin masterstudie, der barnehagelærerne i hovedsak forbandt språkvansker med språkproduksjon. Her var det imidlertid snakk om mangelfull uttale, mens informantene mine også snakket om ekspressivt ordforråd og setningsbygning.

Logoped og rådgiver har et ansvar for å veilede og støtte ansatte i skole og barnehage i oppfølgingen av barn med vansker med språket. I en rådgiverprosess er felles forståelse essensielt (Egan & Reese, 2021), og funnene viser at innholdet i utsagnet «jeg er bekymret for barns språk» kan variere stort fra person til person, og ut ifra barna som snakkes om. Dette er funn som kan bidra til å informere rådgiverprosesser slik at det kan brukes tid på å avklare innhold og betydning i ord og utsagn i første fase, slik at ikke rådgiver og radsøker snakker forbi hverandre. Jeg vil drøfte mer rundt samarbeid mellom barnehage og PPT i senere kapitler.

Informantene fortalte at de brukte begrepet bekymret, men også magefølelse eller «stusse over». Dette kan indikere at en bekymring for barns språk i første omgang er en form for intuitiv innsikt. Å gjenkjenne at noe er galt kan skje intuitivt, men også bevisst gjennom erfaring og refleksjon (Øverbye, 2023). Jeg opplevde at mine informanternes bekymring ikke ble liggende på et intuitivt nivå, men at de jobbet aktivt med å sette ord på og reflektere rundt sin bekymring etter den var oppstått. Dette er viktig, da en risiko med intuisjon som ikke reflekteres over er at det kan representere automatisert feillæring (Øverbye, 2023). Dette kan skje i tilfeller der situasjonen hvor problemet viser seg ikke er vanlig og stabilt, der yrkesutøveren ikke har hatt tid til å lære seg og bli kjent med hva som er typisk, og der det er lang tid mellom handling og effekt (Øverbye, 2023). Dette kan sies å være elementer som er til stede i en barnehagehverdag når vi snakker om vansker med språk. Både grupper og barn i barnehagen vil endres fra år til år, og vansker med språket kan ha mange ulike uttrykk (Bishop et al., 2017). Det kan dermed argumenteres for at situasjonene hvor vansker med språk kan komme til syne ikke er vanlige og stabile nok til at vanskene er lett synlige. I tillegg kan det ta lang tid fra bekymringen oppstår til barnehagelærere får bekreftet eller avkreftet bekymringen (Andrews & Hustad, 2022; Vestengen, 2020), eller til tiltak har en effekt, og barnehagelærere vil ikke se barna etter de starter på skolen og kan dermed ikke trekke slutninger som for eksempel at et barn som viser visse tegn i barnehagen har vansker med å følge undervisningen i tredje klasse. Jeg vil i følgende kapitler vise hvordan mine informanter jobbet på en slik måte at deres bekymring for og arbeid med språk var basert i erfaringsbasert og reflektert kunnskap.

4.2 Handling

Temaet 'handling' er satt sammen av kategoriene kollegasamarbeid, kartlegging, tiltak og henvisning, og består av informantenes refleksjoner over hvordan de vurderer og bestemmer handling etter at det har oppstått en bekymring.

4.2.1 Kollegasamarbeid

Alle informantene snakket noe om kollegasamarbeid, og hvordan de drøfter barnas språk med sine kollegaer. Informant D fortalte at de blir enige om handling ved bekymring på ukentlige avdelingsmøter, hvor de prioriterer å snakke om hvert av barna og hvordan de vil jobbe videre. Også informant E fortalte om ukentlige avdelingsmøter der barna og språk ofte står i fokus.

A: Når jeg er usikker drøfter jeg først med kollegaer og styrer for å få litt flere øyne på det, for man går jo litt inn i bobla si.

Informant E snakket også om å drøfte med intern fagansvarlig.

E: Vi har fagansvarlig på huset som jeg kan be om hjelp at kommer og observerer, også kan jeg diskutere med andre.

Kollegasamarbeid synes også å være viktig i prosessen av å fange opp og følge opp vansker med språk på tvers av avdelinger. Både informant A og B fortalte at de nå følger opp barn som er fanget opp på tidligere avdeling, og at dette ikke er uvanlig.

Alle informantene snakket altså om hvordan de drøfter og diskuterer med sine kollegaer når de er bekymrede eller usikre i forbindelse med barns språk. Dette stemmer godt overens med Gjerustad et al. (2021) sin dybderapport som finner at det er høy grad av samarbeid i norske barnehager. Ettersom krav til kvalitet i barnehagene har økt, har også behovet for personalsamarbeid blitt større (Rasmussen, 2012). I barnehagen kan ikke samarbeidet mellom voksne dreie seg kun om relasjoner mellom de voksne, det må hele tiden ta hensyn til, og dreie seg om, de barna de voksne har ansvar for (Rasmussen, 2012). Dette synes å reflektere det informantene forteller, om at de har hyppige avdelingsmøter der de setter barna i fokus.

Som nevnt i forrige kapittel kan det tenkes at det å oppleve bekymring i første omgang er intuitivt. Intuitiv innsikt kan oppstå nesten automatisk, men er viktig å kunne sette ord på i ettertid (Øverbye, 2023). Å diskutere sine bekymringer med andre kan dermed være en god måte å konkretisere hva bekymringen dreier seg om, og sette ord på hva det var som gjorde at denne følelsen oppstod. Dette er med på å bidra til utøvelse av godt faglig skjønn, og reduserer muligheten for at en intuitiv bekymring representerer automatisk feillæring (Øverbye, 2023). Informantene fortalte om å drøfte, diskutere og reflektere over sin bekymring og jeg vil argumentere for at kunnskapen av at «noe er galt» dermed går fra intuitiv til erfarings- og kunnskapsbasert.

4.2.2 Kartlegging

Alle informantene snakket noe om kartlegging av barns språk. Jeg opplevde at informantene stilte seg kritiske til å skulle kartlegge alle barna, og fortalte at kartleggingsverktøy ikke var noe de brukte ofte. Informant C fortalte at det kun benyttes i forbindelse med henvisning fordi det er et krav fra PPT. Informant E fortalte at hen ikke er glad i å bruke TRAS, og at hen ønsker å lære hvordan TRAS kan benyttes uten alder for å kartlegge morsmålsferdigheter.

A: Men jeg er veldig glad for at vi bruker det (TRAS) der vi tenker at det er nødvendig, og at ikke alle skal gjennom den bare for å ha gjort det. Hvis du leiter etter feil i språket, så finner du det jo alltid på en eller annen måte.

C: Jeg har brukt kartlegging før, mest for å få oversikt over hva det er forventet at et barn skal kunne mestre. For det er en grei oversikt over hva det forventes at barna mestrer, men det er kanskje like gjerne oss voksne som skal kartlegges i stedet for barna. Jeg synes man legger så mye ansvar på barna med kartlegging.

Informant A kunne også fortelle at hen har benyttet kartlegging, særlig TRAS, som et verktøy for å vurdere egen bekymring. Informant B, C og D reflekterte over hvordan kartlegging kunne være et nyttig verktøy for å støtte barnet videre i utviklingen.

A: Det er nyttig når jeg er litt bekymra, for hvis du undrer deg litt har du i TRAS noen punkter du kan gå etter og undersøke litt. Ikke at du skal skravere og vise «her har jeg

skravert, og ikke her, så her er det mye hull», men for å få litt retningslinjer om hva man bør jobbe med i språkgrupper og hva som trengs fokus på. Da slipper man å finne på kruttet selv. Jeg bruker det som et verktøy. Artikulasjonsprøven er også fin for å kunne få seg litt oversikt når man undrer seg, så vet man hva man må jobbe med og ha fokus på.

D: Nei, kartlegging trenger jo ikke være noe negativt. Det er jo bare et hjelpemiddel for å støtte barnet videre. B: Ja, få litt oversikt over hva de klarer og ikke klarer. Så det er jo greit.

Informant E fortalte at hen kan avdekke hva et barn kan trenge støtte med gjennom TRAS, men at hen opplevde å kunne avdekke det samme i smågrupper og at hen var usikker på om det var god tidsbruk.

E: Vi klarer å avdekke hva vi må jobbe med, men så må du ha tiden til å jobbe med det. Og det er ikke alltid at de barna som har språkproblemer har lyst til å sitte rolig en til en. Det er veldig ofte flere ting som henger sammen. Men jo, vi kan kartlegge og finne ting, samtidig er jeg ikke sikker på at det er det vi skal bruke tiden til heller. Vi prøver å få til førskolegrupper to ganger i uken, og det hjelper på å avdekke det de ikke kan.

Slik jeg forstår informantene benyttes kartlegging som TRAS, ALLE MED og artikulasjonsprøve som et verktøy etter bekymringen allerede har oppstått, enten i forbindelse med henvisning til PPT eller for å få klartekst i hva bekymringen dreier seg om og hva det er forventet at barnet kan. Dette stemmer overens med anbefalingen til Bishop et al. (2016) om at å ta utgangspunkt i bekymringen til de som kjenner barnet er ønsket fremfor universell kartlegging.

Informantene fortalte om hvordan kartleggingsverktøy kunne være nyttig som en oversikt over hva det forventes at barn kan, eller som retningslinjer for hva en bør arbeide med når en setter inn tiltak. I teorikapittelet viste jeg til at faglig skjønn styrkes av forskningsbasert kunnskap (Øverbye, 2023), og at en måte handle kunnskapsbasert er gjennom bruk av manualer og sjekklister som er utarbeidet for de som jobber med og gjør skjønnsvurderingene (Øverbye, 2023). Det kan argumenteres for at kartleggingsverktøy er en slik type manual,

men bruken av de som metode for å fange opp kan føre til at ressurser blir brukt der de ikke trengs (Bishop et al., 2016). Det kan allikevel tenkes at kjennskap til kartleggingsverktøy og innholdet i dem, er med på å styrke kompetansen til de som skal utøve faglig skjønn ved å gi informasjon om hva de kan se etter i hverdagen, og at bruk av kartlegging ved behov kan bidra til å synliggjøre barns læring og progresjon, styrke refleksjon over språkmiljø i barnehagen og gjøre det lettere å planlegge språklige aktiviteter (Sandvik & Spurkand, 2009). Dette kan tenkes å være det informant A var inne på når hen snakket om å bruke kartleggingsverktøy for å få en oversikt over hva det forventes at barn kan, framfor å bruke det til direkte kartlegging av barna.

En av årsakene informantene nevnte til å ikke benytte TRAS eller annet kartleggingsmaterieill var at det legger mye ansvar og forventninger på barn, og at når en ser etter vansker er det lett å finne dem. Det kom også fram at informantene opplevde begrenset med tid, og at ikke alle opplevde seg trygge på hvordan de kunne gjennomføre TRAS på en måte som ga dem nyttig informasjon. TRAS kommer med en fagbok (Espenakk et al., 2020) på over 200 sider samt et observasjonsskjema med notatark på 4 sider, og det finnes også et hefte med anbefalte tiltak og aktiviteter på litt over 80 sider (Espenakk et al., 2014). Dette kan tenkes å være overveldende og krevende å finne tid til i en travel barnehagehverdag.

Et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet vurderte ulike kartleggingsverktøy, og så på bruken av disse gjennom ulike perspektiv (Andersen et al., 2011). Fra et førskolepedagogisk perspektiv trekker de fram spørsmål rundt det etiske ved å observere og dokumentere barn, om tidsbruk på kartlegging går utover den daglige omsorgen for barna, om at kartlegging har et feilsøkingsfokus og konsekvensene av det, og om kartlegging kan bidra til sosial og kulturell differensiering av barn (Andersen et al., 2011). Med dette perspektivet kan språkkartlegging sies å være noe som viser hvordan voksne konstruerer kulturelt betingede ideer om hva barn kan, heller enn barnas faktiske ferdigheter (Andersen et al., 2011). Flertallet i utvalget anbefaler at pedagogisk praksis og språkmiljø bør kartlegges i kombinasjon med ferdighetene til enkeltbarn, og at det bør foregå en kompetanseheving hos pedagogene som skal velge og bruke kartleggingsverktøy (Andersen et al., 2011; Sandvik et al., 2014).

4.2.3 Tiltak

Informant A, B og C snakket om hvordan de satte inn tiltak som spiller på barnas interesse, og for å skape trygghet.

B: For vi kan jo gjøre mye med tiltak og grupper, men ingenting vil jo gi noe effekt hvis ikke barnet trives og er trygg. Så det starter ofte med oss voksne, at barnet er trygt på oss. Og det krever mye fra barnet, med vennskap og trygghet.

C: Andre ganger har vi hatt barn som er veldig interessert i en ting, og da har vi brukt det og vi har hatt de med på teater, og da har det spredt seg i hele barnegruppa at alle vil leke med det. Og da får du jo barn som kanskje hadde mindre kontakt med andre barn som blir den som kan mest om den tingen da.

Informant A og E snakket om hvordan de har brukt bilde- og tegn støtte som tiltak der barn har vansker med språk. Informant A presiserte at de brukte tegn med hele gruppa for å skape samhold og gjøre det mer interessant for det barnet som hadde behov for tiltaket. Informant E fortalte at hen ikke opplevde å ha god nok kjennskap til bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon, men at dette var anbefalt av PPT.

A: Vi har brukt mye bildestøtte. (...) Vi brukte også smått tegn til tale. Det har sklidd litt ut nå som språket er mer på plass, men vi brukte mye sånn grunnleggende «stop, ferdig, spise» også videre, sånn at hen kunne bruke de tingene til å utrykke seg.

Informantene snakket også om hvordan de legger opp til et aktivt språkmiljø gjennom blant annet å prate, lese bøker og bruke musikk.

C: Vi har alltid brukt det å synge B: Og vi leser mye bøker. C: Mye bøker! B: Vi låner bøker fra biblioteket ofte, ofte ut ifra månedstemaer som vi har. Og det tema implementerer vi i alt vi gjør, så i lek og læring. Så nå har vi for eksempel vår, og da låner vi bøker om vår. Så det er jo for begrepslæring. Også synging jobber vi med å bli enda bedre på. Rim leker vi mye med, og vi leker mye med ordene også.

E: Vi har ganske mange hjelpemidler vi bruker. Vi bruker mye bøker, vi bruker mye språk og vi snakker mye, men det holder ikke.

Informant B, C og D og E fortalte om å bruke språkprogram utviklet for flerspråklige barn.

E: Vi bruker språkskog som vi skal bruke tre ganger i uka når alle er på jobb, men det blir prioritert bort når ikke alle er på jobb.

Slik jeg forstår informantene når de snakker om tiltak er de opptatte av å benytte tiltak som styrker språkmiljøet og språkferdighetene til hele gruppa. Jeg fikk også inntrykk av at de var opptatte av å styrke motivasjon og interesse for språket, og at tiltakene i stor grad dreier seg rundt aktiv bruk av språket i lek og samspill. Dette kan kanskje henge sammen med det relasjonelle læringssynet i barnehagen, som beskriver at læring skjer i samspill og relasjon med andre, og at relasjonens kvalitet har direkte innspill på læringen (Sollesnes, 2013). Tiltakene informantene beskriver å benytte synes også i liten grad å være fokusert rundt en vanske, men heller rundt forebygging, muligheter og potensiale. Dette kan sies å være et helsefremmende perspektiv. Et helsefremmende perspektiv vektlegges også av Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017a) som beskriver at «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller». Jeg opplevde at informant E sine utsagn om tiltak var preget av at hen ikke opplevde at tiltakene strakk til, selv om hen fortalte om samme type tiltak som de andre informantene. Ansatte i norske barnehager melder ofte ønske om mer kunnskap om arbeidet med flerspråklige barn, særlig når det er flere flerspråklige barn i barnehagen de jobber i (Gjerustad et al., 2019). Allikevel fikk jeg ikke inntrykk at informant E opplevde å ha for lite kjennskap til hvilke tiltak som kunne ha effekt, men heller for lite tid og ressurser til å implementere kunnskapen. Barn med foreldre som har et annet morsmål enn norsk har i større grad en forsinket språkutvikling enn barn med foreldre som har norsk som morsmål (Schjølberg et al., 2008), og utvikling av norskspråklige ferdigheter hos flerspråklige barn er et krevende pedagogisk arbeid (Borgersen, 2018). Manglende tid til å gjøre en «god jobb» og få voksne i forhold til barn og barns behov er vist å være en årsak til stress hos ansatte i norske barnehager (Gjerustad et al., 2021), så informant E er ikke alene om å kjenne på et press i forbindelse med tid og bemanning.

4.2.4 Henvisning

Når det kom til vurderingen om å henvide til PPT snakket informant A og B om å henvide når de opplevde at tiltakene de kunne tilby ikke førte fram.

B: Ja, også når vi tenker at vi ikke strekker til da. At tiltakene vi har satt inn ikke gir resultater

Informant A snakket også om å henvide dersom hen opplevde å trenge hjelp med oppfølgingen av barn, og informant C snakket om å ville henvide ved noe underliggende medisinsk.

A: Med (TRAS og artikulasjonsprøven), hvis jeg ser at her er det mye å jobbe med, her trenger jeg hjelp så søker jeg videre hjelp til spes.ped., PPT.

C: Men når vi tenker det er noe underliggende, det er jo da vi velger å søke. Meg: Hva gjør at dere tenker det er noe underliggende? C: Det er når barnet skiller seg ut fra gruppa.

Informant E snakket om hvordan hen i liten grad henviser med utgangspunkt i språk, og at hen opplever at det i stor grad er opp til barnehagen å følge opp vansker med språk.

E: Språket er ikke det man får mest hjelp med. Det er heller der det ikke er språk at de setter inn alternativt språk. Også er det såpass store utfordringer med barn som har mye større utfordringer enn det språket er, også klarer mange å skjule seg bak det. (...) Men de fleste kan snakke og gjøre seg forstått og da blir det ikke så stor bekymring. Vi legger lista mye lavere enn vi burde, også overlater vi det til skolen og vet at de vil trenge ekstrahjelp der.

Slik jeg oppfatter informantene er det ikke direkte bekymring for barns språkferdigheter som får de til å vurdere henvisning, men heller en bekymring knyttet til egen evne og kunnskap til å gi det de vurderer som tilstrekkelig hjelp. Ønske om mer kunnskap stemmer godt overens med funnene til Omdal og Barsøe (2021) om at en av de viktigste grunnene til at barnehager

tar kontakt med PPT er at de opplever at egen kompetanse ikke strekker til. Omdal og Barsøe (2021) fant også at deres informanter i stor grad henviste til PPT for å få en sakkyndig uttalelse som kan utløse ekstra ressurser, men dette var ikke noe mine informanter nevnte direkte, selv om informant E fortalte om utfordringer knyttet til bemanning. Støtte og opplæring av foreldre og profesjonelle som er i kontakt med unge barn er nødvendig for å oppnå tidlig identifikasjon og støtte ved vansker med språk (Skeat et al., 2010), og dette faller inn under PPT sitt mandat (Andrews & Hustad, 2022). Allikevel er det er ikke nødvendigvis slik at det er så enkelt for barnehagelærere å søke og motta hjelp når bekymringen har oppstått. Informantene til Omdal og Barsøe (2021) beskrev at det oppleves krevende å henvise til PPT, og at det er en tidkrevende prosess hvor de må kartlegge, dokumentere utprøvde tiltak og eventuell effekt, og at de så må skrive en god søknad der de formulerer sin bekymring på riktig måte. Det er også slik at PPT ansattes vurdering overgår barnehageansattes (Omdal & Barsøe, 2021). Dette kan tenkes å føre til at barnehageansatte gjør seg erfaringer om hvilke bekymringer som blir fulgt opp videre, og hvilke som blir henlagt. Kanskje dette har en sammenheng med det informant E sier om at språk ikke er det en får mest hjelp med.

4.2.5 Drøfting av ‘handling’

Oppsummert forstår jeg informantene slik at når de er bekymret for barns språk er det første de gjør å samarbeide med og diskutere med sine kollegaer. Videre jobber de med språkarbeidet på avdelingen, og inkluderer barn de er bekymret for i smågrupper og i gruppa som helhet gjennom arbeid med motivasjon, interesser og generelle språkstimulerende aktiviteter. Bruken av kartlegging var litt ulik mellom informantene, der informant A forteller å benytte kartlegging til å informere tiltak, mens inntrykket jeg fikk av informanter B, C, D og E er at de i stor grad benytter kartlegging kun i forbindelse med å skulle henvise. Årsaker for å ville henvise synes å være behov for mer kunnskap om hvilke tiltak som kan ha effekt eller at utprøvde tiltak ikke har effekt.

Handlingene informantene beskriver å gjennomføre stemmer godt overens med veilederen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017c) som beskriver at når ansatte blir bekymret for at et barn kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp bør de drøfte dette med sine kollegaer og vurdere å sette i gang et systematisk dokumentasjons og vurderingsarbeid med for eksempel observasjonsskjema og testverktøy. Veilederen beskriver også at en henvisning

bør inneholde informasjon om utprøvde tiltak, noe som indikerer at det bør være forsøkt tiltak før en henvisning finner sted (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Samarbeid og diskusjon rundt barn kan være en god måte å sette ord på en intuitiv bekymring (Øverbye, 2023) og samle laget rundt barnet, som er viktig med tanke på høye krav til kvalitet i barnehagen (Rasmussen, 2012). Kartlegging kan bidra til å fange opp barn fra et spesialpedagogisk perspektiv, men fra et barnehagefaglig perspektiv kan det være tidkrevende og gå mot et relasjonelt lærings syn (Andersen et al., 2011).

Et ønske om mer kunnskap ser ut til å være en av hovedårsakene for å henvise til PPT både for mine informanter og for informanter i studien til Omdal og Barsøe (2021). To av temaene barnehagelærere har rapportert å ønske mest kompetanseheving på er arbeid med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og arbeid med tospråklige barn (Gjerustad et al., 2020). Ekspertutvalget i Andersen et al. (2011) anbefaler kartlegging av pedagogisk praksis, og et alternativ til kunnskap utformet som sjekklister og rutiner for å styrke faglig skjønn er kunnskapsheving (Øverbye, 2023). Allikevel synes kompetanseheving og bemanning, eller tid, å stå som motsetninger i en barnehagehverdag.

Gjerustad et al. (2021) beskriver at omtrent halvparten av ansatte i barnehage forteller at manglende bemanning er et hinder for å delta i kompetanseutvikling. Som nevnt er også manglende tid til å gjøre den jobben en ønsker, og lite voksen–barn forhold en stor årsak til stress hos ansatte i norske barnehager (Gjerustad et al., 2021). Når selve henvisningen og stegene som må gås før en henvisning er tidkrevende, og kompetansehevingen som er ønsket som følge av en slik henvisning også krever tid og ressurser, kan det tenkes at tid og bemanning i barnehager er en stopper for å fange opp og følge opp barn med vansker med språk. Tall fra Barnehagemonitor (u.å.) viser at siden 2010 har både pedagog- og bemanningstettheten gått ned, og informanter i en rapport til Utdanningsforbundet meldte at med større bemanningstetthet ville det være lettere å se hvert barn, fange opp barns utfordringer tidlig og forbedre det pedagogiske opplegget (Rambøll, 2018). Dette synes å være en oppfatning som deles av flere, da fagforbund som Utdanningsforbundet og Fagforbundet, samt selvstendige grupper som Barnehageopprøret og Foreldreopprøret kjemper for økt bemanning i barnehager (Fagforbundet, u.å.; Utdanningsforbundet, u.å.; Utdanningsnytt, 2018).

4.3 Samarbeid

Dette delkapittelet vil handle om informantenes erfaringer med å samarbeide med PPT, logoped og spesialpedagog om barn med vansker med språk.

Slik jeg forstod informantene som har hatt spesialpedagog eller logoped på avdeling for å følge opp enkeltbarn var de i stor grad fornøyde med samarbeidet og opplevelsen. Informant A har hatt et samarbeid med en utøvende spesialpedagog, mens informant B, C og D har hatt samarbeid med logopeder.

A: Også har spesialpedagogen vært en veldig god støtte, og har gitt tilbakemeldinger på at det er god fremgang. Det er ikke så lett å se det selv alltid, men spesialpedagogens tilbakemeldinger gjør at jeg føler jeg kanskje har fått til noe allikevel.

C: Logopedene har vært superdyktige. De lytter og gir oss hjelp uten å forlange noe tilbake. B: Jeg synes også det er et positivt samarbeid med dem. Også har vi sett utvikling, så arbeidet de gjør er veldig bra. (...) C: Og de har lest barnehagen godt.

Informant A og E kunne fortelle at det er ikke alltid like lett å få logoped til barn.

A: Det var jo det ene barnet der foreldre ønsket logoped, og der var det jo sånn at jeg må forklare det systemet jeg må gjennom før det eventuelt kan skje da. At det må gjennom spes.ped. og PPT også henviser de videre, at jeg kan ikke ta rett kontakt med logoped.

E: Jeg var jo for å høre om et barn kunne få logoped for jeg forstår ikke hva hen sier, men da sa de det ikke var noe poeng med logoped. Tidligere jobb har jeg fått noen munnøvelser og sånn som vi kunne bruke, men det er det ikke noe av her.

Informant D fremmet et ønske til logopedoppfølgingen, som startet en dialog rundt hvordan informant B, C og D ønsket at informasjon fra PPT og logoped må komme ut til hele teamet.

D: Det jeg skulle savnet mer når det kommer til logoped er at barnehagelærer får kanskje vite hva som jobbes med, men jeg skulle gjerne likt å vite det selv hva som jobbes med i timene da. For de går jo ofte på et rom, og jeg skulle ønske jeg kunne ta det de jobber med der inn i barnehagen og jobbe med det på avdelingen og hverdagen. Det hadde kanskje gjort det enda lettere for det barnet.

Informant C fortalte at det er krevende å skulle stå som mellomledd og videreformidle etter møter. Hen beskrev at manglende tid og mye som skjer på avdeling gjør det krevende å prioritere informasjonsdeling, og at det er vanskelig å videreformidle informasjon hen ikke selv har et eierskap til uten at det oppstår misforståelser. «Jeg prøver jo, men så glemmer jeg noe eller sier ikke helt det de mente». Hen beskrev videre at ved et samarbeid om barn med PPT må ofte avdelingen gjøre endringer, og at endringsarbeid og utviklingsarbeid krever at hele personalgruppa på avdelingen er med, «og da må PPT hjelpe med det utviklingsarbeidet og de utfordringene som kommer.»

Informant C fortalte at tidligere samarbeid med PPT har vært krevende, fordi samarbeidspersonen ikke synes å forstå helheten i barnegruppa og barnehagehverdagen.

C: Jeg savner forståelse i stedet for en sånn forventning og kommandering på oss (...) jeg har følt mye på at det er krav, krav, krav til avdelingen og ingen forståelse og hjelp, men at vi blir lessa på med masse oppgaver. (...) Sånn «Gjør det», «gjennomfør det». Og jeg kan gjennomføre mye, men du skal jo få med hele teamet og endre vaner og det er en krevende ledelses-ting. Også får jeg ingen hjelp.

Informant B fortalte at hen opplever at PPT har en slags 'grunnoppskrift' for hvordan det skal jobbes, som til tider kan gå på bekostning av fleksibiliteten for resten av gruppa. Informant C var også bekymret for at hensyn til enkeltbarn kunne gå på bekostning av gruppa: «Om det skal være veldig rolig for ett barn er det jo mange andre barn som må gi fra seg friheten sin til å leke fritt, og det er så viktig.»

Informant B, C og D diskuterte rundt et gjensidig ansvar ved et samarbeid, og at de opplever det som viktig å kunne være ærlig om hva de tror er gjennomførbart og ikke i møte med PPT, og at det kan bli enighet rundt oppnåelige mål slik at de ikke går med på tiltak de ikke kan følge opp og må grue seg til neste møte.

C: Men OK, sånn har det vært. Kanskje det endres nå. Den fra PPT jeg snakker med nå har møtt meg på det og er litt mer undrende og omsorgsfull, og det virker som de har snudd litt. B: Og det krever jo også at vi gir et innblikk i hvordan hverdagen vår ser ut. Så det er jo et tosidig samarbeid. Det må kommuniseres.

Denne opplevelsen av at PPT ikke ser helheten i gruppa kom også til uttrykk når informant B og C fortalte om sine ønsker for samarbeidet. Informant C uttrykte et ønske om å bli forstått, og at det kommer noen med mer kompetanse som kan trygge på videre handling. Hen vektla et ønske om åpen dialog i samarbeidet, og at mennesket som kommer inn har kunnskap og ressurser nødvendig for å være en støtte til avdelingen.

B: Det vi ønsker er jo at de skal se hverdagen vår og at vi mest mulig kan finne noe som er tilpasset barnet. Og de kommer jo en halvtime-time her og der, så det er vanskelig å få et fullt bilde, eller et helhetlig bilde av hverdagen

Informant C, D og E snakket om hvordan de opplever at penger og tid også er en utfordring i PPT, og at når pengene og tiden ikke strekker til faller ansvaret tilbake på barnehagen som heller ikke opplever å ha nok tid til å følge opp tiltak og vedtak som er anbefalt.

E: Jeg har to nå som er henvist og da har jeg fått inn støtte som ser det jeg ser. Men de har også sinnsykt mye å gjøre, så det tar jo tid før de får kommet. Men jeg opplever at de tar bekymringene på alvor, det gjør de. De ønsker det beste for barna, men det er tid og økonomi. Uten penger og tid og folk så får man det ikke til.

Informant E sine ønsker for samarbeidet kan tenkes å reflektere opplevelsen av at det er lite tid, penger og bemanning i barnehage og PPT.

E: Jeg ønsker at vi kunne si «vi trenger hjelp på det barnet nå» ikke at man må skrive pedagogisk rapport, så må du sende inn, så må du gjøre det. Jeg sendte inn en rapport i august og vi fikk vedtak i januar, så det tar lang tid. Først må du få foreldrene til å godta det, og få dem til å gå i den prosessen at «barnet mitt trenger ekstra hjelp», også må du bearbeide også observere og sende det. Det tar lang tid, det skulle bare vært at man kunne be om og få hjelp nå.

Jeg fikk inntrykk av at informant A ikke hadde kjent på at PP-rådgivere hen hadde samarbeidet med hadde for lite tid. Hen kunne fortelle om å ha hatt et godt samarbeid med PPT, og at hen fikk praktisk og emosjonell støtte når hen følte seg overveldet i arbeidet med et barn med vansker med språket.

A: Også syns jeg det er veldig fint at de ikke bare er inne og observerer også får jeg et referat i hånda etterpå. Som regel har de hatt tid til å ha en samtale med meg etterpå, og forklarer ting. Jeg føler jeg får blitt litt kjent med mennesket, og at de blir litt kjent med meg og blir kjent med barnet på en annen måte.

4.3.1 Drøfting av ‘samarbeid’

Oppsummert kunne informantene fortelle om ulike erfaringer ved å starte og delta i et samarbeid med PPT, logoped og spesialpedagog. Informant B, C, D og E hadde opplevd at samarbeidet med PPT var preget av lang ventetid, begrenset tid og ressurser i PPT og manglende forståelse for deres hverdag. Informant A hadde opplevd at PP-rådgiver hadde tid til dialog og relasjonsbygging. Informant A, B, C og D hadde samarbeid med spesialpedagog eller logoped som besøkte barnehagen for å arbeide direkte med barnet, og opplevde dette som et positivt samarbeid preget av forståelse.

Logopedhjelp dekkes i noen tilfeller av kommunen, i noen tilfeller av fylkeskommunen og i noen tilfeller av Helfo (Helfo, 2021). Toft (2021), leder for yrkesetisk råd i Norsk Logopedlag, beskriver at de stadig mottar meldinger som uttrykker bekymring, fortvilelse og irritasjon knyttet til manglende logopeddekning og forvirrende retningslinjer. I en rapport til Utdanningsforbundet undersøkte Andrews og Hustad (2022) hvordan bemanningen er i PPT i norske kommuner, og om dette er tilstrekkelig til å oppfylle mandatet til tjenesten. De fleste av PPT-ledere som deltok i undersøkelsen svarte at de ikke har tilstrekkelig bemanning til å både drive sakkyndighetsarbeid og bidra til kompetanseutvikling i skoler og barnehager (Andrews & Hustad, 2022). Dette reflekterer informantenes opplevelse om at logopedhjelp kan være lite tilgjengelig, og at PPT har lite tid.

Hos informantene som opplevde at det var manglende tid og ressurser i PPT syntes samarbeidet å være preget av en opplevelse av lite forståelse og utbytte. Informantene

opplevde derimot samarbeidet med logoped og spesialpedagog, samt PPT når de har tid til dialog som positivt. Funnene kan indikere at når PP-rådgiver, logoped eller spesialpedagog tilbringer tid i barnehage utvikles et samarbeid som oppleves bedre av informantene. Økt tilstedeværelse i skoler og barnehager har vært testet ut i flere kommuner, og det viste at høy grad av tilstedeværelse og involvering fra PPT opplevdes som positivt av deres samarbeidspartnere (Ingrid Holmedahl Hermstad, 2020).

Noen av mine informanter kunne fortelle om at de ikke opplevde at PPT hadde et helhetlig syn på deres situasjon, og at de kunne oppleve å få anbefalt tiltak som passet dårlig eller var krevende å skulle gjennomføre. Informant C fortalte om å ha opplevd anbefalte tiltak som «kommandering». Omdal og Barsøe (2021) fant at barnehagelærere opplever lite makt og påvirkningsevne i samarbeid med PPT, og at deres kunnskap og kompetanse ikke blir etterspurt (Omdal & Barsøe, 2021). Tidligere har jeg beskrevet viktigheten av en felles forståelse i et rådgivningsforhold. Dette gjelder ikke bare i å ha en felles forståelse av hva som er «problemet», men også en felles forståelse av situasjonen slik den er nå og mulige løsninger (Egan & Reese, 2021). Som beskrevet i teori-kapittelet bygger et godt tverrprofesjonelt samarbeid på likeverd, deling av kunnskap og god dialog, og et barns progresjon er avhengig av at fagpersoner har en felles forståelse og visjon (Omdal & Barsøe, 2021). Fagpersoner rundt barnet inkluderer ikke bare PP-rådgiver og barnehagelærer, men hele personalet på avdelingen til barnet. Der det er problemer med samarbeidet vil det oppstå utfordringer i arbeidet der barn har ekstra behov, og det er viktig at hele personalet får den samme veiledningen, sånn at kunnskapen kan benyttes og bygges på i et samarbeid (Omdal & Barsøe, 2021). Informant C uttrykket et ønske om at PPT skulle bistå i at informasjon kommer ut til hele teamet, og at det å jobbe med tiltak og tilrettelegging for barn krever et endringsarbeid i personalgruppa. Dette kan falle inn under PPT sitt mandat om å jobbe organisasjonsutviklende, som for eksempel kan være hvordan barnehagen organiserer arbeidet rundt elever med særlige behov (Andrews & Hustad, 2022).

5 Oppsummering og vurdering av funn

I denne masteroppgaven benyttet jeg kvalitativ metode med intervju for å finne ut av barnehagelæreres opplevelser knyttet til bekymring for barns språk. Dette er en egnet metode for å utforske erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011; Johannesen et al., 2010), og jeg opplevde å få en større innsikt i dette temaet gjennom intervjuene. Studiens funn bygger på utsagn fra fem informanter som har fortalt om sine opplevelser, erfaringer og oppfatninger av å arbeide med barn med vansker med språk. Jeg har fortolket og analysert informantenes utsagn, og selv om jeg har forsøkt å være bevisst egen kunnskap og erfaring kan min forforståelse allikevel representere en svakhet i studiens validitet, og dermed konklusjonene som oppsummeres her.

Studiens problemstilling er *Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk, og hvordan handler de fra bekymringen oppstår?* For å oppsummere studiens funn vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen og de underspørsmålene jeg utarbeidet for å besvare den når jeg utviklet intervjuguiden.

Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk?

Innen første halvdel av problemstillingen ønsket jeg å få informasjon hva det betyr for barnehagelærere å være bekymret, hvordan de bestemmer og vurderer egen bekymring og hva de blir bekymret for. Funnene indikerer at det å være bekymret i begynnelsen kan være en type magesfølelse eller intuitiv kunnskap, og at bekymringen i stor grad blir diskutert og realisert i samarbeid med andre ansatte i barnehagen. Når det gjelder hva informantene ble bekymret for, indikerer funnene at det som gjør at barnehageansatte fatter bekymring for barns språk er varierende fra ansatt til ansatt, og med sannsynlighet også fra barn til barn. Et av temaene informantene fortalte at skapte bekymring var mangelfulle lingvistiske ferdigheter i form av svak begrepsforståelse, utydelig uttale, svak setningsbygning og svake norskferdigheter som følge av flerspråklighet. Et annet tema var språkets bruk og funksjon i sosiale sammenhenger, hvor informantene ble bekymret om barnet hadde vansker med å danne vennskap og delta i lek. Ulikheter i hva som vekker bekymring kan tenkes å forklares av at vansker med språk ser ulikt ut hos forskjellige barn (Bishop et al., 2017), eller ved at ansatte i barnehage har ulik kunnskap om hva som kan kjennetegne vansker med språk. Jeg opplevde at informantene hadde til felles å vektlegge ekspressive ferdigheter (å bli forstått), men de snakket også noe om det å forstå.

Studien jeg har gjennomført kan ikke si noe om hvilke barn og kjennetegn som er mest sannsynlig at vekker bekymring hos barnehagelærere, men dette kan være et aktuelt tema for et videre studie. Det funnene kan indikere er at hva pedagogisk personell i barnehager vektlegger i vurdering av språkferdigheter varierer, og at med utgangspunkt i rådgiverteorier om at felles forståelse er viktig vil implikasjoner for praksis være at mennesker i profesjoner som skal veilede og samarbeide med barnehagelærere kunne ha god nytte av å bruke tid på å diskutere og avklare hva bekymringen gjelder.

Jeg fikk ikke inntrykk av at mine informanter opplevde manglende kompetanse i å skulle fange opp barn med vansker med språk. Dette går mot det flere studier har vist om at lærere og barnehagelærere ikke kjenner seg trygg på egen kunnskap om vansker med språk (Dockrell & Lindsay, 2001; Kristiansen, 2012; Sadler, 2005). Dette kan tenkes å reflektere en svakhet i studien. Deltakelse var frivillig, og selv om jeg tok kontakt med flere potensielle informanter var det kun et fåtall som valgte å delta. Det kan tenkes at mulige informanter har kviet seg for å skulle delta i et intervju om et fagområde de ikke opplever seg trygge på, og at de som deltok er de som kjenner seg trygg på fagområdet, egen kunnskap og hvordan de arbeider med språk.

Hvordan handler de fra bekymringen oppstår?

I andre halvdel av problemstillingen ønsket jeg å finne svar på hvordan informantene bestemmer hva de vil gjøre, erfaringer med å handle innad i barnehagen og erfaringer med å samarbeide med PPT, logoped og spesialpedagoger ved henvisning. Funnene indikerer at det første steget i å bestemme hva de ønsker å gjøre er å samarbeide med kollegaer i avdelingsmøter eller liknende, og at hva de skal gjøre dermed blir en felles beslutning basert i den kollektive kompetansen og erfaringen til ansatte på avdelingen. Informantene benyttet kartlegging noe ulikt, men flere kunne fortelle at de brukte kartlegging enten som verktøy for å bestemme handling ved bekymring eller for å få en oversikt over hvilke ferdigheter det er forventet at barn skal ha.

Det informantene bestemte seg for å gjøre i samarbeid med sine kollegaer syntes ofte å være å sette inn tiltak som styrker relasjoner, trygghet, vennskap og trivsel, og som er basert i læring gjennom lek. Informantene fortalte å ville henvise dersom de opplevde at tiltakene ikke hadde effekt, eller de var usikre på hvilke tiltak de skulle benytte. Funnene indikerer altså at flere

barn får støtte og tilrettelegging i barnehagen enn det som henvises til PPT eller logoped. Også innen det ordinære tilbudet skal ansatte jobbe for å følge opp enkeltbarn (Utdanningsdirektoratet, 2017c), og dette stemmer med det informantene forteller om sitt arbeid. Videre forskning vil kunne belyse hvilken tilrettelegging og oppfølging som skjer innenfor det ordinære barnehagetilbudet for barn som har vansker med språk, og hvilken effekt dette har på barnets språklige utvikling.

Når det kom til erfaring med å samarbeide med PPT, logoped eller spesialpedagog hadde informantene noe ulike erfaringer. Både seg imellom, men også ut ifra hvem de samarbeidet med. Informanter fortalte om å ha et godt samarbeid med logopeder og spesialpedagoger, og beskrev en opplevelse av at logoped og spesialpedagog forsto barnet og barnehagen, og var til hjelp uten å belaste avdelingen unødig. Informant A, som opplevde at PPT hadde tid til å tilbringe tid i barnehagen og ha samtaler i ettertid var også fornøyd med samarbeidet med PPT. Samarbeidet ble derimot opplevd som dårligere når informantene opplevde at PP-rådgivere hadde lite tid, og lite forståelse av helheten i deres hverdag. Disse funnene kan indikere at et tettere og mer gjensidig forhold mellom barnehage og PPT kan øke kvaliteten på samarbeidet, samt at det kan være viktig å jobbe med felles forståelse ikke bare av problemet, men også av den helhetlige situasjonen rundt barnet, og at informasjonsdeling i et samarbeid må gå begge veier og involvere hele personalgruppa. Allikevel har flere ledere av PPT fortalt at det er begrenset med tid og bemanning til å drive organisasjonsutvikling (Andrews & Hustad, 2022), og dette kan også tenkes å bidra til begrenset tid til samarbeid.

I tillegg til en opplevelse av at PPT hadde lite tid fortalte informantene at en utfordring i forbindelse med å fange opp og følge opp barn med vansker med språk var manglende tid og ressurser i barnehagen til å gjennomføre tiltak. Jeg opplevde at flere var bekymret for å ikke skulle strekke til, og at dette var en motivator for å ta kontakt med PPT. Selv om det kan se ut til at tidlig innsats og støtte til barn med spesialpedagogiske behov er verdsatt og prioritert (Meld. St. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2017a), kan informantenes utsagn om lite tid og ressurser i både barnehage og PPT, funn fra andre studier (Andrews & Hustad, 2022), statistikk om synkende bemanning i barnehage (Barnehagemonitor, u.å.) og kampanjer for bedret bemanning (Fagforbundet, u.å.; Utdanningsforbundet, u.å.; Utdanningsnytt, 2018) indikere at disse verdiene ikke har blitt uttrykt økonomisk på en måte som oppleves tilstrekkelig. Et mulig fremtidig forskningsområde kunne være å belyse om bemanning i PPT og barnehage påvirker tilbudet til barn som har vansker med språk. Tidlig innsats kan føre til

at flere fullfører videregående og kommer ut i jobb, noe som senere vil kunne bety lavere kostnader og høyere inntekter til samfunnet (Meld. St. 6 (2019-2020)), og en studie kunne undersøkt hvordan en investering tidlig, som på barnehagenivå, vil ha innvirkning på senere kostnader og inntekter for samfunnet.

6 Litteraturliste

- Acosta-Rodríguez, V. M., Ramírez-Santana, G. M. & Hernández-Expósito, S. (2022). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 57(1), 90-102. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12676>
- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B. & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf
- Andrews, T. M. & Hustad, B.-C. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* (12/2022). Nordlandsforskning. <https://www.utdanningsforbundet.no/contentassets/7cd7d2d173e54daaba14f38f630213ce/nordlandsforskning.pdf>
- Aurini, J. D., Heath, M. & Howells, S. (2021). *The How To of Qualitative Research*. SAGE Publications. <https://books.google.no/books?id=gto6EAAAQBAJ>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehagemonitor. (u.å.). *Bemanning i barnehagesektoren*. Hentet 30.05.2023 fra <https://www.barnehagemonitor.no/bemanning/>
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D. & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *Int J Biling Educ Biling*, 14(5), 489-511. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.529102>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bishop, D. V. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLOS one*, 5(11), e15112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112>
- Bishop, D. V. & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: combining language test scores with parental report. *Int J Lang Commun Disord*, 44(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/13682820802259662>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & Consortium, C. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7), e0158753.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Consortium, C., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A. & Bellair, J. (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.
- Bleses, D., Højen, A., Justice, L. M., Dale, P. S., Dybdal, L., Piasta, S. B., Markussen-Brown, J., Clausen, M. & Haghish, E. F. (2018). The Effectiveness of a Large-Scale Language and Preliteracy Intervention: The SPELL Randomized Controlled Trial in Denmark. *Child Dev*, 89(4), e342-e363. <https://doi.org/10.1111/cdev.12859>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons.
- Borgersen, H. (2018). *Barnehagekvalitet i levekårsutsatte og flerkulturelle byområder*. Oslo Kommune. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13364312-1584092603/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Slik%20bygger%20vi%20Oslo/Bydel%20Gamle%20Oslo/Grønland%20og%20Tøyen%20-%20Oppgradering%20av%20uteområdene%20til%20fem%20barnehager/Sak%2018->

28%20Barnehagekvalitet%20i%20levekårsutsatte%20og%20flerkulturelle%20byområ
der%20i%20Bydel%20Gamle%20Oslo.pdf

- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I. & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *Int J Lang Commun Disord*, 49(6), 649-671. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12082>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *J Speech Lang Hear Res*, 48(6), 1378-1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))
- Chung, C.-Y., Liu, W.-Y., Chang, C.-J., Chen, C.-L., Tang, S. F.-T. & Wong, A. M.-K. (2011). The relationship between parental concerns and final diagnosis in children with developmental delay. *Journal of Child Neurology*, 26(4), 413-419.
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. J. & Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 67-75.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De Lamo White, C. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International journal of language & communication disorders*, 46(6), 613-627. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>
- Dockrell, J. E. & Lindsay, G. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties: The Teachers' Perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369-394. <http://www.jstor.org.ezproxy.uio.no/stable/1050691>
- Dodd, B. (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2. utg.). Whurr Publishers.
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C. & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507-518. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Doove, B. M., Feron, F. J., Van Os, J. & Drukker, M. (2021). Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation. *Frontiers in public health*, 8, 546536.
- Eadie, P., Morgan, A., Ukoumunne, O. C., Ttofari Eecen, K., Wake, M. & Reilly, S. (2015). Speech sound disorder at 4 years: Prevalence, comorbidities, and predictors in a community cohort of children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(6), 578-584.
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E. & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Egan, G. & Reese, R. J. (2021). *The Skilled Helper. A Client-Centred Approach* (3. utg.). Cengage learning, EMEA.
- Eriksen, C. (2018). *Språkvansker i barnehagen. Hvordan barnehagelærere avdekker tegn til språkvansker* [Masteroppgave i spesialpedagogikk, Norges arktiske universitet]. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13652/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Espenakk, U., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., Wagner, Å. K. H. & Frost, J. (2020). *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Info vest forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021062848742
- Espenakk, U., Misund, S. S., Nordahl, A., Waage, G. & Nasjonalt senter for leseopplæring og, I. (2014). *Tiltak til TRAS : observasjon av språk i daglig samspill*. Info vest forl.
- Everitt, A., Hannaford, P. & Conti-Ramsden, G. (2013). Markers for persistent specific expressive language delay in 3–4-year-olds. *International journal of language & communication disorders*, 48(5), 534-553. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12028>
- Fagforbundet. (u.å.). *Fagforbundet for deg som jobber i barnehage*. Hentet 30.05.2023 fra <https://www.fagforbundet.no/yrke/barnehage/>
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager. Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong (2021:7)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733774/NIFUrapport2021-7.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Gjerustad, C., Hjetland, H. N. & Opheim, V. (2019). *TALIS Starting Strong Survey: Første hovedfunn. Kortrapport med oppsummering fra OECDs første internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene (2019:18)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2624309/NIFUrapport2019-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, A. C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL (2020:10)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2650397/NIFUrapport2010-10.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- 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/https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Helfo. (2021, 22. desember). <https://www.helsenorge.no/behandlere/behandling-hos-logoped-eller-audiopedagog/>
- Helland, S. S., Roysamb, E., Schjølberg, S., Oksendal, E. & Gustavson, K. (2022). Pathways From Preschool Language Difficulties to School-Age Internalizing Problems. *J Speech Lang Hear Res*, 65(4), 1561-1573. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00548
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47, 608-610. <https://psykologtidsskriftet.no/fagbulletin/2010/07/forekomst-av-sprakvansker-hos-norske-barn>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig (2. utg.)*. Universitetsforlaget.
- Ingrid Holmedahl Hermstad, J. C. o. T. B. (2020). Spenning og samspill når PPT skal tett på skolen. *Psykologi i kommunen*, (6). <https://psykisk-kommune.no/spenning-og-samspill-nar-ppt-skal-tett-pa-skolen/19.179>

- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen akademisk forlag.
- Just, E., Pearce, W. M. & Crosbie, S. (2022). Pathways to paediatric speech pathology services in Australia. *Speech, Language and Hearing, 25*(2), 192-203. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2020.1846837>
- Karlsen, J. (2014). *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole : faktorer som støtter språk og lesing på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål : en longitudinell oppfølging fra barnehage til andre klasse* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.nb.no/items/6dd1717f313c53dcb029cdd509e8fb57>
- Klem, M., Hagtvet, B., Hulme, C. & Gustafsson, J.-E. (2016). Screening for language delay: Growth trajectories of language ability in low-and high-performing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(5), 1035-1045.
- Kristiansen, L. (2012). *En kvantitativ studie om førskolelæreres kunnskap om spesifikke språkvansker* [Masteroppgave, UNIVERSITETET I OSLO]. Duo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31484/Enxkvantitativxstudioxomxfxrskolelxreresxkunnskapomxspesifikkesprxkvansker.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E. & Næss, K.-A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi, 3*, 3-23. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-94239>
- 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. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30954>
- Krueger, B. I. (2019). Eligibility and speech sound disorders: Assessment of social impact. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 4*(1), 85-90.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *Cochrane Database Syst Rev, 2003*(3), Cd004110. <https://doi.org/10.1002/14651858.Cd004110>
- Lin, L.-Y., Yu, W.-H., Lin, W.-P., Chen, C.-C. & Tu, Y.-F. (2022). Agreement Between Caregivers' Concerns of Children's Developmental Problems and Professional Identification in Taiwan. *Frontiers in Pediatrics, 10*. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.804427>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 97-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Massa, J., Gomes, H., Tartter, V., Wolfson, V. & Halperin, J. M. (2008). Concordance rates between parent and teacher clinical evaluation of language fundamentals observational rating scale. *International journal of language & communication disorders, 43*(1), 99-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13682820701261827>
- Matte-Landry, A., Boivin, M., Tanguay-Garneau, L., Mimeau, C., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. & Dionne, G. (2020). Children With Persistent Versus Transient Early Language Delay: Language, Academic, and Psychosocial Outcomes in

- Elementary School. *J Speech Lang Hear Res*, 63(11), 3760-3774.
https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-20-00230
- McAllister, L., McCormack, J., McLeod, S. & Harrison, L. J. (2011). Expectations and experiences of accessing and participating in services for childhood speech impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(3), 251-267.
<https://doi.org/10.3109/17549507.2011.535565>
- McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S. & McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's life activities at 7-9 years. *J Speech Lang Hear Res*, 54(5), 1328-1348. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0155\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0155))
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 12.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- McLeod, S., Crowe, K., McCormack, J., White, P., Wren, Y., Baker, E., Masso, S. & Roulstone, S. (2018). Preschool children's communication, motor and social development: Parents' and educators' concerns. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 468-482.
<https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1309065>
- McLeod, S. & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1213+. <https://link-gale-com.ezproxy.uio.no/apps/doc/A209406724/AONE?u=oslo&sid=bookmark-AONE&xid=aa3efe5d>
- Melby-Lervåg, M. (2016). Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehage: Hva, hvorfor, hvordan og hvem? <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/fonologisk-bevissthet-og-barnehage--en-veiledende-spraknorm/>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140, 409-433.
<https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
<https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Miniscalco, C., Westerlund, M. & Lohmander, A. (2005). Language skills at age 6 years in Swedish children screened for language delay at 2½ years of age. *Acta Paediatrica*, 94(12), 1798-1806. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2005.tb01856.x>
- NAFO. (u.å.). *Ord og uttrykk – språklige minoriteter i opplæringen*. NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Hentet 26.05.2023 fra <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#flerspraklig>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). www.forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical

- presentation of language disorder: evidence from a population study. *J Child Psychol Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Omdal, H. & Barsøe, L. (2021). Samarbeid om barn med spesielle behov i barnehagen. I H. Omdal & A. B. Thorød (Red.), *Ulike profesjoner, felles mål. Barn og unge i risiko* (s. 67-84). Universitetsforlaget.
- Opland, B. (2012). *Henvisninger til PP-tjenesten: en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn* [Universitetet i Nordland]. https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/141761/Opland_Berit.pdf?sequence=1
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rambøll. (2018). *Faktiske gruppestørrelser i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/3xfaktaark_ramboll/rapport_gruppestorrelser-i-barnehagen-grunnskolen-og-videregaende-opplaringv34.pdf
- Rasmussen, K. (2012). *Personalgruppen. Samarbeid og kommunikasjon* [Kommunikation og samarbejde i personalgruppen] (J. Eide, Overs.). Pedagogisk forum.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2016). Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150-170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen damm akademisk.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct286oa>
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Sandvik, M. & Spurkand, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerspråklige barnehagen*. Capellen damm.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S., Magnus, P. & Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen* (2008:10). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-200810.pdf>
- Siu, A. L. (2015). Screening for Speech and Language Delay and Disorders in Children Aged 5 Years or Younger: US Preventive Services Task Force Recommendation Statement. *Pediatrics*, 136(2), e474-e481. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1711>
- Skeat, J., Eadie, P., Ukoumunne, O. & Reilly, S. (2010). Predictors of parents seeking help or advice about children's communication development in the early years. *Child: Care, Health and Development*, 36(6), 878-887. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01093.x>
- Sollesnes, T. (2013). *Pedagogikk for sosialfagene*. Cappellen damm akademisk.
- Språkløyper. (u.å.). *Barnehage*. Hentet 11.06 fra <https://sprakloyper.uis.no/barnehage>
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743-762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>

- Tetzchner, S. v. (2019). Utvikling av språk og kommunikasjon. I S. v. Tetzchner (Red.), *Barne- og ungdomspsykologi : typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thordardottir, E. & Topbaş, S. (2021). How aware is the public of the existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where have they heard about it? A European survey. *Journal of Communication Disorders*, 89, 106057. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106057>
- Toft, T. (2021). Tilgjengelighet-Rettferdighet-Etiske utfordringer. *Norsk tidsskrift for logopedi*. <https://www.norsklogopedlag.no/informasjon/nyheter/vis/?T=Tilgjengelighet-Rettferdighet-Etiske%20utfordringer&ID=27135&af=156&source=ls>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X. & et al. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/prevalence-specific-language-impairment/docview/232344938/se-2>
- Torkildsen, J. v. K. & Morken, F. (2021). Språkutvikling. I C. K. Tamnes (Red.), *Nevrokognitiv utviklingspsykologi*. Gyldendal.
- Trevethan, R. (2017). Sensitivity, Specificity, and Predictive Values: Foundations, Plabilities, and Pitfalls in Research and Practice. *Front Public Health*, 5, 307. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00307>
- UiO. (2018, 30.03.2022). *Klassifisering av data og informasjon*. UiO. Hentet 10.03 fra UiO. (2019, 12.09.022). *Lagringsguiden*. Universitetet i Oslo. Hentet 20.02 fra
- Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U. & Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/13502930685209851>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.10 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 29.03.2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet 06.03.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.10 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 07.07). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Bedre bemanning i barnehagene*. Hentet 30.05.2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/bedre-bemanning-i-barnehagene/>
- Utdanningsnytt. (2018, 11.12). Barnehageopprøret og Foreldreopprøret krever bedre bemanning. *Utdanningsnytt.no*.

- <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage/barnehageopproret-og-foreldreopproret-kraver-bedre-bemannning/141639>
- Vermeij, B. A. M., Wiefferink, C. H., Knoors, H. & Scholte, R. H. J. (2023). Effects in language development of young children with language delay during early intervention. *Journal of Communication Disorders*, 103, 106326. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106326>
- Vestengen, P. (2020, 21/10). Barnehagebarn må ofte vente over et halvt år på hjelp fra PPT. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/fremtiden/nyheter/drammen/2020/10/21/barnehagebarn-ma-ofte-vente-over-et-halvt-ar-pa-hjelp-fra-ppt/>
- Visser-Bochane, M. I., Gerrits, E., van der Schans, C. P., Reijneveld, S. A. & Luinge, M. R. (2016). Atypical speech and language development: a consensus study on clinical signs in the Netherlands. *International journal of language & communication disorders*, 52(1), 10-20. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12251>
- Wake, M., Tobin, S., Levickis, P., Gold, L., Ukoumunne, O. C., Zens, N., Goldfeld, S., Le, H., Law, J. & Reilly, S. (2013). Randomized trial of a population-based, home-delivered intervention for preschool language delay. *Pediatrics*, 132(4), e895-904. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3878>
- Wallace, I. F., Berkman, N. D., Watson, L. R., Coyne-Beasley, T., Wood, C. T., Cullen, K. & Lohr, K. N. (2015). Screening for Speech and Language Delay in Children 5 Years Old and Younger: A Systematic Review. *Pediatrics*, 136(2), e448-e462. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3889>
- Webster, R. I., Majnemer, A., Platt, R. W. & Shevell, M. I. (2004). The predictive value of a preschool diagnosis of developmental language impairment. *Neurology*, 63(12), 2327-2331. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000147472.33670.b6>
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M. & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635-645.
- Zhang, X. & Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 9(4), 345. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/association-intervention-receipt-with-speech/docview/204264055/se-2>
- Øksendal, E., Brandlistuen, R. E., Wolke, D., Helland, S. S., Holte, A. & Wang, M. V. (2021). Associations between language difficulties, peer victimization, and bully perpetration from 3 through 8 years of age: Results from a population-based study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(7), 2698-2714. <https://doi.org/10.1044/2021.JSLHR-20-00406>
- Øverbye, E. (2023). *Erfaring, evidens og faglig skjønn. Kunnskapsgrunnlaget for faglig skjønn i profesjonsfag*. Abstrakt forlag.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for semistrukturert intervju

- Introdusere meg selv og bli litt kjent
- Oppsummere informasjonen i infoskrivet (rettigheter, samtykke, taushetsplikt mm.) og få samtykke
- Fortelle litt om prosjektet og hvilken type informasjon jeg ønsker;

«Jeg ønsker å få vite noe om de tankene og vurderingene du som barnehagelærer hele tiden gjør, og som ikke nødvendigvis står skrevet ned noe sted. Det kan for eksempel være de observasjonene og tankene du gjør deg når det foregår samtaler ved måltider, eller den magefølelsen som gjør at du vil følge litt ekstra med på et barn fremover. Med andre ord er jeg ute etter din opplevelse i arbeidet med barn som har vansker med eller forsinkelser i språket.»

«Noen spørsmål kan være litt vanskelige å svare på, enten fordi du ikke har tenkt på det før eller fordi det ikke er like aktuelt for deg. Det kan også hende jeg formulerer meg på en måte som blir for utydelig eller diffus. Be meg gjerne avklare eller fordype!»

Spørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Har du noe videreutdanning eller kurs?
3. Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder / barnehagelærer?
4. Hva legger du i å være bekymret for språket til et barn?
 - a. Hvordan ville du ordlagt deg til en kollega dersom du ville dele at du tenkte at et barn hadde forsinket språkutvikling eller hadde vansker med språk eller kommunikasjon?
5. Kan du tenke på en eller flere tilfeller der du ble bekymret for eller undret deg over språket til et barn, hvordan oppsto bekymringen?
 - a. Hvilke tankeprosesser gikk du igjennom fra å ikke være bekymret og å være bekymret?
 - b. Hva tror du gjorde at du fanget opp de barna/barnet du har fanget opp?
6. Hvis du tenker på situasjoner der du har vært bekymret for språket til barn, hvilke bekymringer hadde du?
 - a. I forbindelse med barnets språklige ferdigheter?
 - b. I forbindelse med barnets trivsel / sosiale situasjon?
 - c. I forbindelse med barnets fremtid?
 - d. I forbindelse med avdelingen / fellesskapet?
 - e. I forbindelse med egne/barnehagens ferdigheter?

- f. I forbindelse med videre oppfølging og tiltak?
7. Kan du tenke på en konkret situasjon der du var bekymret for et barns språk, hvordan bestemte du deg for hva du ville gjøre?
 - a. Hva valgte du å gjøre? Hvorfor?
 - b. Hva var det som gjorde at du (ikke) gikk videre med din bekymring?
 8. Hvilke tanker gjør du deg hvis du vurderer på å kartlegge språket til et barn?
 - a. Hvilken informasjon gir kartlegginger deg som du ikke får ellers?
 - b. Hvilken informasjon føler du at kartlegginger ikke fanger opp?
 9. Husker du en gang du opplevde mestring i arbeidet med barn med vansker med språket?
 - a. Hva var det som gjorde at du opplevde mestring?
 10. Har du barn eller situasjoner du fortsatt tenker på, der du ønsker at ting ble gjort annerledes?
 - a. Hva ønsker du ble gjort annerledes? Av hvem? Hvorfor?
 - b. Hva tror du gjorde at det ble som det ble?
 11. Kan du tenke på en situasjon der du sluttet å bekymre deg for et barns språk?
 - a. **Hvis ja:** Hva gjorde at du sluttet å bekymre deg?
 - b. **Hvis nei:** Hva tror du ville kunne gjøre at bekymringen din gikk over?
 12. Har du hatt samarbeid eller samtaler med PPT, ressursteam eller logoped når du har vært bekymret for et barns språk?
 - a. Hvordan vurderer du om du vil ta kontakt for veiledning eller henvise?
Hvis ja:
 - b. Hvordan opplevde du samarbeidet?
 - c. Hvis du tenker på en gang samarbeidet fungerte bedre enn andre, hva var det som var annerledes?
 - d. Hvis du tenker på en gang samarbeidet ikke fungerte så godt, hva var det som gjorde det?
 - e. I en perfekt verden, hvordan hadde samarbeidet sett ut?
 - f. Hva ønsker du at alle PP-rådgivere, logopeder og spesialpedagoger visste eller gjorde i møte med barnehagelærere når de skal samarbeide om barns språk?
 13. Hva ønsker du at ansatte i PPT eller andre veiledningstjenester bidrar med om du kontakter de ved bekymring for barns språk?
 14. Er det noe annet om ditt arbeid med barn og språk som vi ikke har kommet inn på?

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv (samtykkeskjema)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelæreres bekymring for barns språkutvikling»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kjennskap til hva som gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språklige ferdigheter, hvilke tanker og vurderinger de har fra bekymringen oppstår og hvordan de opplever samarbeidet med spesialpedagogiske rådgivere og logopeder. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er et master-studie innen spesialpedagogikk, og jeg vil gjennom studien besvare problemstillingen *‘Hva gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk, og hvordan jobber de fra bekymringen oppstår?’*.

Språk har innvirkning på flere aspekter av barns liv, og en relativt høy andel barn har vansker med språket. Det er også et fagfelt bestående av flere begreper og ulik begrepsbruk. Barnehagelærere har en viktig rolle i å fange opp og følge opp barn med vansker med språket, og skal samarbeide med både PP-rådgivere og logopeder. Målet med prosjektet er å få kjennskap til hva som gjør at barnehagelærere blir bekymret for barns språk, hvilke tanker og vurderinger de har fra bekymringen oppstår og hvordan de opplever samarbeidet med spesialpedagogiske rådgivere og logopeder. Denne kunnskapen vil forhåpentligvis kunne bidra til en styrket felles forståelse når fagpersoner skal samarbeide til det beste for barn med vansker med språket.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet ledes av Ingrid Maria Solstrand under veiledning av Ellen Irén Brinchmann.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta fordi du jobber som barnehagelærer eller pedagogisk leder med barn i 4-6 års alder.

Jeg har sendt ut epost til ulike styrere/barnehager med forespørsel om at den videresendes til barnehagelærere som jobber med barn i 4-6 års alderen. Jeg ønsker å snakke med ca. 6 barnehagelærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time og holdes på din arbeidsplass, UiO eller annet sted som er egnet for deg. Intervjuet inneholder spørsmål om barns språk, kartlegging og evaluering av språk og eventuelle tiltak. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Om ønskelig kan intervjuet også gjennomføres digitalt over zoom, og det vil da bli tatt opptak av lyd og eventuelt video.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

tilgjengelige for meg og min veileder. Lydopptak vil gjøres gjennom en mobilapp som driftes av Universitetet i Oslo hvor data krypteres og senere lagres sikkert i digital lagringstjeneste. Navn og kontaktopplysninger vil lagres separat. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes februar 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo ved Ingrid Maria Solstrand, ingrimso@uio.no eller min veileder Ellen Irén Brinchmann, e.i.brinchmann@isp.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Irén Brinchmann
(Veileder/førsteamanuensis)

Ingrid Maria Solstrand
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagelæreres bekymring for barns språkutvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

20.02.2023, 09:56

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Barnehagelæreres bekymring for barns språkutvikling](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
298774

Vurderingstype
Automatisk

Dato
18.02.2023

Prosjekttittel

Barnehagelæreres bekymring for barns språkutvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Ellen Irén Brinchmann

Student

Ingrid Maria Solstrand

Prosjektperiode

01.01.2023 - 29.02.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 29.02.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/63b41243-edcc-4dd8-8139-939e25370996/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.