

# Studie av spesialpedagogiske tiltak for barn med språkvanskar i barnehagen.

Synnøve Solheim



Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013





© Synnøve Solheim

2013

Studie av spesialpedagogiske tiltak for barn med språkvanskar i barnehagen.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Høgtrykk. Åndalsnes

# Samandrag

## Tittel

Førskulebarn med språkvanskar. Ein kvalitativ studie av ulike tiltak i barnehagen.

## Bakgrunn for undersøkinga

Det er antatt at om lag tre til ti prosent av barn har spesifikke vanskar med språket (Bishop 1997; Leonard 2000). Dei seinare åra har det vore eit stort fokus på barn med språkvanskar både frå forskingsmiljø (Gjems & Løkken, 2011, Ebert & Kohnert, 2011, Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann, 2011) og kunnskapsdepartementet gjennom fleire stortingsmeldingar (KD, St.meld. nr. 16, 2006 – 2007, KD, Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen, 2008 -2009, KD, Stortingsmelding 23, Språk bygger broer, 2007 - 2008). Der har blant anna kartlegging, tidleg innsats og tilrettelegging vore aktuelle tema, men kva tiltak vert sett i verk i barnehagane for barna som treng ekstra språkstimulering?

Målet med undersøkinga var å belyse ulike tiltak for barn med språkvanskar i barnehagen, og å følgje tiltak frå sakkyndig tilråding til den praktiske gjennomføringa i barnehagen. Eg ynskte å sjå på kva spesialpedagogisk tilbod barna fekk og kva innhaldet i tiltaka var.

## Problemstilling

*Kva spesialpedagogisk tilbod får barn med språkvanskar i barnehagen?*

Problemstillinga er operasjonalisert i tre forskingsspørsmål:

- *Kva innhald har det spesialpedagogiske tilbodet?*
- *Korleis kjem det spesialpedagogiske tilbodet i stand?*
- *Kven er det som gjennomfører det spesialpedagogiske opplegget?*

## Metode

Med utgangspunkt i problemstillinga har eg gjennomført ei kvalitativ undersøking med intervju og lesing av sakkyndig uttale. Utvalet i undersøkinga tek utgangspunkt i tre førskulebarn som har spesifikke språkvanskar, og som utgjer tre case i oppgåva. Eg har intervjuet tre barnehagestyrarar og tre pedagogiske leiarar i forhold til desse barna, og lese sakkyndig uttale til kvar av dei. Datamaterialet vart analysert først som tre unike case, og

deretter har eg sett på fellestrekk og ulikheiter mellom barna og deira spesialpedagogiske tilbod.

## **Resultat**

Barna i utvalet hadde ekspressive språkvanskar og noko vanskar med språkforståinga. Dei spesialpedagogiske tiltaka innehaldt både generell språkstimulering i kvardagssituasjonane, men og spesialpedagogiske tiltak retta mot dei ulike spesifikke vanskane barna hadde. Barna fekk daglege økter med språktrening enten åleine eller i svært små grupper.

Dei sakkyndige uttalane var lite konkrete i forhold til tiltak, men alle la vekt på vokabulararbeid og bruk av språket. Pedagogane var opptatt av å styrke vokabularet til barna gjennom å vere bevisst på å namngje objekt i samtale med barna. Dei nytta mellom anna spel og bøker som materiell i språkstimuleringa. Pedagogane arbeidde med formsida av språket, både gjennom å øve opp barna sin munnmotorikk, men og gjennom å styrke barnas språklege medvit. Alle dei tre pedagogane fortalde at dei jobba med rim og regler for å få rytme inn i språket, og dei nytta Språksprell og Språkverkstedet som pedagogisk materiell i arbeidet med språkleg medvit.

Informantane mine var opptekne av å bruke barna sine interesse og styrke i dei spesialpedagogiske tiltaka. Gjennom å bruke barnas interesser i tiltaka vart barna meir merksame og konsentrerte. Pedagogane hadde særleg to fokus i arbeidet med barna, barna sitt sjølvbilete og barna sin leik. Barnas sjølvkjensle hadde betydning for pedagogens val av spesialpedagogiske tiltak, - dei ville at barna skulle få kjensle av å lykkast og meistre. Eit anna fokus i tiltaka var å støtte barna i leik. Informantane var opptekne av at barna med språkvanskar hadde lettare for å dette ut av leiken på grunn av språkvanskane, og at det var viktig at dei vaksne var nær barnet i leikesituasjonar for å hjelpe dei i leiken. Ei av informantane fortalte at ho var rollemodell i leiken for å hjelpe barnet til å utvide repertoaret av rollar i leiken.

Organisering av det spesialpedagogiske tilbodet var ulikt i dei tre barnehagane. Barnehagane hadde ulike måtar å gjennomføre kartlegging av barnas språk og rutinar for oppmelding til PPT. I to av barnehagane fortalde dei at det var vanskeleg å få kvalifiserte spesialpedagogar som søkjarar og det vart difor pedagogisk leiar som gjennomførte arbeidet.



# Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein lang, krevjande og lærerik prosess. Det har ei fagleg side som har bestått av å finne, lese og forstå teori. Skriveprosessen er ei oppstramming i skrivning og det å formulere seg for å få fram hovudpoenget, spørsmålstillinga. Min veileidar lærte meg: **Kva har dette med oppgåva å gjere?** Å skrive masteroppgåve tar tid og å halde fast på arbeidet over lang tid krev disiplin.

Eg har hatt mange rundt meg som har støtta meg. Fyrst og fremst vil eg takke familien min som har støtta og oppmuntra meg, og spesielt Ane og Rolf for mange positive ord. Så må eg takke Helge for korrekturlesing og anna støtte.

Så ei stor takk til veiledaren min Hilde Hofslundsengen som alltid har vore positiv og oppmuntra meg.

Åndalsnes 16.04.2013

Synnøve Solheim







# Innholdsfortegnelse

1	Innleiing .....	1
1.1	Mål og problemformulering.....	3
1.2	Struktur og innhald.....	3
2	Språk .....	5
2.1	Spesifikke språkvanskar – SSV .....	5
2.1.1	Korttidsminne og arbeidsminne .....	10
2.1.2	Kommunikasjon .....	12
2.2	Omfang .....	13
2.3	Språklege kjenneteikn .....	14
3	Leik og språk.....	16
4	Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen .....	20
4.1	Formalia knytt til saksgang.....	21
4.2	Sakkunnig vurdering .....	22
4.3	Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet .....	23
5	Metode .....	26
5.1	Casestudier .....	27
	Intervju .....	28
	Dokumentstudie.....	29
	Mine informantar .....	30
5.2	Analyse av data .....	31
5.3	Reliabilitet og validitet .....	32
5.4	Etikk .....	35
6	Presentasjon og drøfting av resultat.....	37
6.1	Presentasjon av barna og deira spesialpedagogiske tilbod .....	37
	PER .....	37
	OLA .....	38
	NILS.....	40
6.2	Funn og drøfting av spesialpedagogiske tiltak for barn med SSV .....	41
6.2.1	Vanskar med språkforståing .....	41
6.3	Språktrening .....	47
6.4	Arbeid med språkleg innhald .....	47

6.5	Arbeid med formsida av språket .....	51
6.6	Arbeid med språket i bruk .....	54
6.7	Styrke og interesse.....	58
6.8	Merksemd og konsentrasjon .....	59
6.9	Leik som spesialpedagogisk tilbod .....	60
6.10	Drøfting av det spesialpedagogiske tilbodet .....	63
6.10.1	Kartlegging av språkvanskar .....	63
6.10.2	Barnehagen sine rutinar ved oppmelding til PPT .....	64
6.11	Sakkyndig uttale .....	65
6.12	Spesialpedagogisk ressurs i barnehagen .....	68
6.13	Den spesialpedagogiske hjelpa.....	69
7	Oppsummering og avslutning .....	72
7.1	Oppsummering av funn .....	72
7.2	Avslutning.....	74
	Litteraturliste.....	75
	Vedlegg 1: .....	81
	Vedlegg 2: .....	82
	Vedlegg 3.....	83
	Vedlegg 4:.....	85
	Vedlegg 5:.....	86
	Vedlegg 6:.....	87
	Vedlegg 7:.....	88





# 1 Innleiing

Tema for denne oppgåva er spesialpedagogisk tilbod for barn i barnehagen med språkvanskar. Vygotsky (2001) skreiv at språket er byggestein for den kognitive utviklinga til barnet. Bakgrunn for val av tema har fleire årsaker.

Med utgangspunkt i kor viktig det er å lære seg eit språk, og med min bakgrunn som førskulelærer i over 20 år, har eg fatta interesse for kva spesialpedagogisk tilbod barn med språkvanskar får. Mitt utgangspunkt er det spesialpedagogiske tilbodet barn med språkvanskar får i barnehagen. Den spesialpedagogiske hjelpa før opplæringspliktig alder er hjemla i § 5 -7 i opplæringslova (Kunnskapsdepartement heretter KD, 1998), og gir barn med særlege behov rett til spesialpedagogisk hjelp. Om eit barn har særlege behov er ei skjønsmessig vurdering, der ein med samtykke frå foreldra gjennomfører ei sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010). Eg har møtt mange barn med språkvanskar og sett korleis dei strevar på ulike område. Forsking har vist at tidleg innsats på dette området har stor betydning for barnet si utvikling. Kunnskap om korleis språkvanske kan påverke barna si utvikling innanfor leseutvikling og sosial og kognitiv kompetanse, førte til at eg ville sjå nærmare på kva tilbod desse barna fekk i barnehagen.

Det har dei seinare åra vore stort fokus på språk og språkutvikling i barnehagane, og på språkvanskar hjå førskulebarn. Frå departementet har det komme fleire stortingsmeldingar som set søkjelyset på barn si språkutvikling og viktigheita av tidleg innsats. St. melding 16 (2006-2007) seier mellom anna at det er viktig å sikre alle barn som treng språkstimulering og tidleg hjelp. Den presiserer at dette er særskilt viktig for barn i risikogrupper. St. meldinga seier og at ein har fått auka kunnskap om småbarnsalderen sin innverknad på individet si livslange læring. Språket gir barnet mulegheit til å kommunisere, bidreg til identitetsdanning og tilhørigheit i eit fellesskap. Ved hjelp av språket lærer barnet å forstå seg sjølv og omverda (KD, 2006 - 2007). Tidleg innsats vert brukt som eit omgrep i forhold til å oppdage barn med til dømes språkvanskar, og å gi dei eit tidleg og godt pedagogisk tilbod. I *Språk bygger broer* (KD, 2007- 2008) står det at i tillegg til heimen er barnehagen den viktigaste arenaen for språkstimulering i småbarnsalderen. St. melding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2008-2009) legg stor vekt på språkleg kvalitet, innhald og kompetanse i ein situasjon med full barnehagedekning. Forskingsmiljø både i inn - og utland har vore opptatt av språkvanskar og kva språket har å seie for barnet si utvikling, ein kan her nemne Bishop, Leonard, Ottem, Moan og Rygvold.

I tidsskriftet *Spesialpedagogikk* nr. 7 (2011) skriv May Lise Kismul ein artikkel om barnehagar og stress. Der peikar ho på korleis omorganisering i norske kommunar, ustabil arbeidskraft og basebarnehagar har innverknad på barn med spesielle behov. Ho stiller spørsmål om det i store basebarnehagar vert gitt rom for variasjon i oppgåver og om det vert gitt nok vaksenstøtte. Samtidig viser ein rapport frå Universitetet i Stavanger og IRIS at gruppene i barnehagar etablert etter 2005 vert større og NYNU Samfunnsforskning fann at over halvparten av barna ikkje får kontakt med ein vaksen når dei treng det (Oppseth, 2012). Med tanke på dette kan ein stille seg spørsmål om barnehageutbygginga og organiseringa i dagens barnehagar tar omsyn til barn med særskilde behov, og om kvaliteten på tilboda barn med språkvanskar får.

Funn frå Leonard (1989) viste til at opp til sju prosent av alle barn har språkvanskar og ei norsk undersøking (Hollund- Møllerhaug, 2010) fann ein førekomst på 10.1 prosent. Desse funna viser at det er mange barn som har språkvanskar, og eg ynskjer å finne ut meir om kva vanskane går ut på og kva for tiltak som blir satt i verk og korleis.

Då eg gikk i gang med oppgåva hadde eg gjennom erfaringar frå barnehagen og samtalar med fagpersonar frå støttesystem danna meg eit inntrykk av det spesialpedagogiske tilbodet som litt tilfeldig. Gjennom mi erfaring som førskulelærer har eg erfart at det ikkje er enkelt å oppdage barn med språkvanskar fordi vanskane kan arte seg på ulike måtar. I studiane mine har eg fått enda større innsikt i både kor vanskeleg det er å oppdage språkvanskar, og kor stor innflytelse ein språkvanske kan få for eit barn. Mine erfaringar er og at mange barn ikkje blir tilvist PPT før dei har fått ein åtferdsvanske, og då er det gjerne åtferda som kjem i fokus og ikkje årsaka til åtferda.

Har pedagogane i barnehagane god nok kunnskap om barn med språkvanskar, og oppdagar dei språkvanskane? Det gjeld om barnet sin språkvanske vert oppdaga, kva for tilbod barnet får i barnehagen og korleis det spesialpedagogiske tilbodet blir gitt. Dette blir styrka av følgjande sitat: ” *Det finnes imidlertid lite forskningsbasert empirisk kunnskap om kvaliteten i norske barnehagar. Det er grunn til å anta at variasjonene er store*” (KD, 2006 - 2007, s. 25). Dette sitatet ga meg lyst til å utforske det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagane nærare.



## 1.1 Mål og problemformulering

Målet mitt med denne undersøkinga var å finne ut:

- **Kva spesialpedagogisk tilbod får barn med språkvanskar i barnehagen?**

Eg var interessert i å sjå nærare på innhaldet i det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagen og rutinar i arbeidet for å få dette i stand. Den spesialpedagogiske hjelpa i barnehagen er noko barnet skal ha i tillegg til det ordinære (Helland, 2009). Opplæringslova § 5 – 7 regulerer den spesialpedagogiske hjelpa i barnehagen, og den kjem i stand etter eit enkeltvedtak på namngitt søkjar. Den spesialpedagogiske hjelpa skal vere innpakka i det allmenne og er meir omfattande enn spesialundervisning fordi den inneheld veiledning av foreldre og personale (Helland, 2009).

I oppgåva nytta eg meg av kvalitativ metode for å få med det spesielle i det spesialpedagogiske tilbodet barna får. Eg har intervjuja styrar og pedagogisk leiar i tillegg til informasjon frå sakkyndig uttale for dei tre barna eg har i utvalet mitt.

## 1.2 Struktur og innhald

I oppgåva hare g hatt følgjande tema: -barna sine språkvanskar og tiltak i forhold til språkvansken, - organisering av det spesialpedagogiske tiltaket, -samarbeid med foreldre og personalet, og sakkyndig uttale .

På bakgrunn av dette har eg formulert følgjande tre forskingsspørsmål:

- **Kva innhald har det spesialpedagogiske tilbodet i høve spesifikke språkvanskar?**
- **Korleis kjem det spesialpedagogiske tilbodet i stand?**
- **Kven er det som gjennomfører det spesialpedagogiske opplegget?**

Oppgåva er delt inn i seks kapittel. I kapittel to gjer eg greie for relevant teori i forhold til språk, språkutvikling og språkvanskar. I kapittel tre ser eg nærare på ulike leiktypar for å synleggjere kva rolle leiken har for språket og språkutviklinga. Eg brukar Vygotsky og Bateson for å framheve samanhengen mellom språket og leiken. I kapittel fire ser eg nærmare på den spesialpedagogiske hjelpa i barnehagane, formalia knytt til saksgang , sakkyndig vurdering og organisering. I kapittel fem, metode, tar eg for meg val av metode og omtale av metoden eg har brukt. Intervju, oppbygging av intervjuguide og gjennomføring, eg har også gjort greie for val av informantar. Vidare gjer eg greie for bearbeiding og analyse av data eg

har samla inn. Reliabilitet, validitet og etiske tankar har eg gjort greie for i slutten av dette kapitlet. I kapittel seks presenterar eg funna mine. Fyrst presenterar eg dei tre casa. Så dreg eg fram nokre funn i forhold til språktrening og drøftar desse, her brukar eg modellen til Bloom og Lahey. Vidare ser eg på merksemd, interesse og kva rolle leiken spelar for barn med språkvanskar og korleis dei brukar den i det spesialpedagogiske arbeidet. Veiledning av personale og foreldre er innbakt i den spesialpedagogiske hjelpa i barnehagen, og eg drøftar nokre funn der før eg går over på saksgang, sakkyndig uttale og løysing på personalsituasjonen. I kapittel sju dreg eg fram hovudfunna mine og kva som kunne vore interessant å sjå nærare på og finn ut meir om.

## 2 Språk

I dette kapittelet vil eg presentere teoriar om språk og språkvanskar. Eg tar utgangspunkt i språkutvikling og kommunikasjon for å synleggjere spesifikke språkvanskar og dei vanskane dette medfører for barna.

Språk er eit komplekst og dynamisk system av eit sett symbol, ei form for menneskeleg aktivitet som har som mål å kommunisere tankar, ord og kjensler. Det har ein funksjon som berar av informasjon mellom menneske (Catts & Kamhi, 2005). Når vi snakkar om språk, tenkjer vi som regel på talespråk, men språk kan og vere skriftspråk, teiknspråk eller andre alternative kommunikasjonsmåtar. Yoder, Camarata, & Gardner, (2005) definerer i sin artikkel ein språkvanske til:

*“Speech refers to intelligibility of speech and grammar refers to use of proper word order, use of function words such as helping and linking verbs, and use of word endings such as possessive and plural that affect sentence length”* (Yoder, Camarata, & Gardner, 2005, s. 34).

Dei viser her til at språkvansken kan vere at ein ikkje forstår det barnet seier. Det kan vere utydeleg artikulasjon, eller at barnet ikkje er i stand til å gi den informasjonen som er nødvendig for at den barnet snakkar med forstår samanhengen. Vidare viser dei til at vansken kan vere grammatisk som å bøye verb, bruke funksjonsord og riktige endingar i for eksempel fleirtal. Som ein ser kan ein spesifikk språkvanske ha mange aspekt, enkelte barn strevar med eit område medan andre kan ha vanskar innan fleire av områda.

### 2.1 Spesifikke språkvanskar

Ein språkvanske inneber at barnet har problem med å forstå og/eller bruke språket i kommunikasjon med andre (Rygvold, 2009). Utvikling av språket og kommunikasjon er ein kontinuerleg prosess som startar med barnet sitt fyrste skrik, og utviklar seg så lenge individet har mulegheit til å lære noko (Johansson, 2001).

*“...barnet tilegner seg språket gjennom et komplisert samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold”* (Rygvold, 2009, s. 230).

Samspelet mellom omsorgspersonane og barnet utviklar seg gjennom lydar/mimikk som blir tolka og utviklar seg til kommunikasjon. Når barnet meistrar samspelet, er det ikkje lenger

snakk om imitasjon, men om kommunikasjon (Johansson, 2001). Barnet vil gjennom kommunikasjonen utvikle eit passivt ordforråd før det første ordet kjem. Ordforrådsutviklinga startar ofte seinare og skjer i eit saktare tempo hjå barn med språkvanskar, men samtidig startar dei gjerne med same type ord (Leonard, 2000). Barn utviklar seg ulikt og i ulikt tempo. At eit barn til dømes kjem seint i gang med utvikling av ordforråd/tale treng difor ikkje vere synonymt med ein språkvanske. Språkvanskar kan ha ulike årsaker og variert ytringsform. Leonard (2000) seier at spesifikk språkvanske refererer til vesentleg svekking av språkleg evne utan at det er nokon klår årsak. Bishop definerer barn med spesifikk språkvanske som:

*”... a child whose language development is substantially below age level, for no apparent cause (Bishop, 1997, s. 19).*

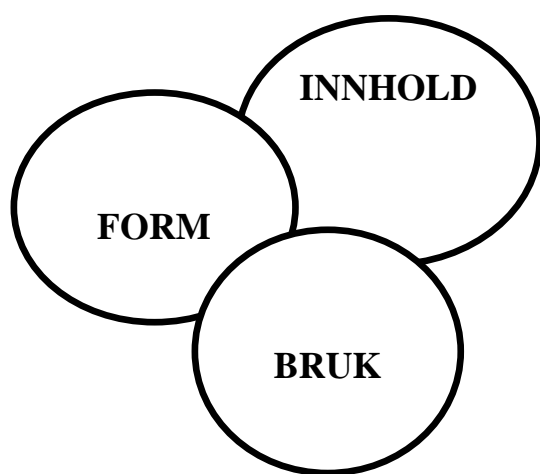
For at nemninga spesifikk språkvanske (SSV) skal bli brukt må vansken vere ein primærvanske (Bishop, 2003). Når ein skal identifisere barn med SSV byggjer ein soleis på eit sett av inklusjons- og eksklusjonskriterie. Inklusjonskriteria beskriv kva som er karakteristisk for ein spesifikk språkvanske. Eksklusjonskriteria omtalar tilleggsvanskar som ekskluderer dei frå å vere ein spesifikk språkvanske, til dømes ulike syndrom. Ein kjent definisjon på SSV er at barnet har normal hørsel, ikkje har vert utsett for grov omsorgssvikt, ikkje har fysiske misdanningar, har fråvær av nevrologiske tilstandar som autisme, men har språkferdigheiter som er under gjennomsnittet for alderen (Bishop, 1997).

Dei siste åra har omgrepet SSV vore diskutert, spesielt i forhold til eksklusjonskriterie, det har blitt hevda at barn med andre diagnosar ikkje kan ha SSV. I motsetning til dette seier Liam og Ottem at barn med andre vanskar og kan ha språkvanske. ”*Det er likevel grunn til å anta at evnen til å tilegne seg et språk varierer ...*” (Lian & Ottem, 2007, s. 4). Liam og Ottem er opptatt av at sjølv om barnet har ei diagnose kan dei ha ein tilleggsvanske, i dette tilfellet spesifikk språkvanske. Og dei argumenterer for at definisjonen av spesifikk språkvanske er for snever. ”*Vi har argumentert for at barn som ifølge en konvensjonell definisjon ikke kan få diagnosen SSV, likevel kan tenkes å ha språkvansker.*” (Lian & Ottem, 2007, s. 5).

I dag er språkvanske ei vanleg beskriving på dei varierte problema vi finn hos barn som av ulike grunnar ikkje tileignar seg språket som forventa. Sjølv om det er ein samlebetegnelse, er det ein nøytral term, og knyter det ikkje til verken utviklingstakta eller årsaksfaktorar. Ulempa er at fagfolk har varierande forståing av kva som ligg i omgrepet. Berre ved å konkret beskrive korleis vansken ytrar seg, kan ein oppnå ei felles forståing (Rygvoid, 2009). James Law (2000) og Bloom & Lahey (1978) har laga kvar sin språkmodell for å synleggjere

språket sine aspekt slik at ein på den måten kan få ei felles forståing for vansken. Law samanliknar språket med eit tre med røter, stamme, greiner og lauv. Røtene representerar underliggjande faktorar for utvikling av dei kommunikative ferdigheitene. Desse ferdigheitene kan mellom anna vere kognitive evner, merksemd, hørsel og minnefunksjon. Stammen på treet er barnet si språkforståing, både verbalt og nonverbalt. For at barna skal forstå det som blir sagt er det nødvendig at dei veit kva tyding enkeltord har. Greinene på treet symboliserer det ekspressive språket, evna til å uttrykkje seg. For å kunne uttrykkje sine tankar og meiningar må ein ha eit godt vokabular, samtidig må barnet tileigne seg og bruke grammatiske språkstrukturar. Vidare viser han til blada som symbol på språket sine lydar knytt til barnet sin evne til artikulasjon og til fonologi. Treet sine røter, stamme, greiner og blad vil heile tida påverke kvarandre i ein kontinuerleg prosess. Samtidig vil det miljøet treet oppheld seg i og ha innflytelse på språkutviklinga til barnet (Law, 2000) .

Bloom og Lahey ( 1978) har også ein språkmodell, dei ser på språket som samansatt av tre hovudkomponentar: *innhald, form og bruk*.



(Bloom & Lahey, 1978, s. 22)

Å meistre språket er evna til å forstå det enkelte ordet si meining, og å finne den korrekte ord- og setningsform for eit gitt meiningsinnhald. For å få språkleg kompetanse må barna integrere dei tre komponentane innhald, form og bruk, det er i det området dei tre sirklane rører kvarandre at alle språket sine komponentar er i bruk. Kommunikasjonsbehov, sosiale evner, erfarings- og læringsmuligheiter vil vere avgjerande for måten barnet brukar språket på (Bloom & Lahey, 1978).

Bloom og Lahey deler formsida av språket inn i tre delar fonologi, morfologi og syntaks. Den fonologisk utvikling omfattar både at barnet oppdagar systemet av språklydar, og at det greier å produsere dei aktuelle språklydane (Høigård, 2006). Fonemet er den minste byggesteinen i språket og blir definert som den minste meningsberande eininga.

Gathercole og Baddeley (1989) gjennomførte ei undersøkjing der dei fann at barn med språkvanske skåra betydeleg lågare på nonordrepetisjonstest. Det var ikkje nonorda i seg sjølv, men talet på stavingar som var utslagsgivande (Gathercole, 1989).

Ei meta-analyse gjennomført av Estes, Evans og Else-Quest (2007) hadde som mål å undersøkje om nonordrepetisjon kunne brukast for å identifisere barn med SSV i frå barn med normal språkutvikling. Kunne fonologiske vanskar bidra til å forstå underliggjande problem og potensiale hjå barn med SSV? Dei brukte ulike studiar henta frå mellom anna PsychINFO og Web of Knowledge, dei brukte studiar der barna lytta til og repeterte eit ord om gongen, ein serie av nonsens ord. Dette fordi dei ville ekskludere oppgåver der minne kunne spele ei rolle. Det viste seg at alle barn med SSV hadde vanskar med nonordrepetisjon, og at det ikkje endra seg særleg med alderen. Nonordrepetisjon kan derfor vere ein måte å identifisere barn med SSV. I forhold til om lengda på orda var avgjerande, viste det seg at barn med SSV kan ha vanskar sjølv med korte ord (Estes, Evans, & Else-Quest, 2007). Dei to undersøkingane er ikkje heilt einige om lengda på orda har noko å seie for om barn med SSV skårar bra på nonord repetisjon.

Morfologien er bøyning av ord og korleis nye ord kan lagast ved å sette i hop to morfem (Simonsen & Theil, 2008). Til dømes blir godt skriva med o sjølv om det uttalast med å fordi det kjem av rotmorfemet god. Det handlar også om bøyning av ord som ”bil” – ”bilar” og om å setje saman to morfem til eit nytt ord som lomme og bok til lommebok.

Syntaks handlar om korleis ord blir til setningar, setningar som har ulik tyding alt etter kva rekkjefølgje orda har (Sveen, 2008). Det er stor skilnad på om guten jagar katten eller katten jagar guten.

Det har vore relativt lite fokus på å setje i gang tiltak på både uttale og setningslengde samtidig for barn med SSV. Ei undersøking gjort ved Vanderbilt University på barn i fire års alderen viste at tiltak som retta seg både mot uttale og setningslengde berre hadde tydeleg positiv effekt hjå barn som hadde svært store vanskar med å uttale korte enkle ord (Yoder, Camarata, & Gardner, 2005).

Innhaldssida dreier seg om kva meining ord og ordkombinasjonar har, dette er semantikken i språket. Semantisk språkvanske er å ha problem med å tileigne seg ord og omgrep. Det gjeld å lære seg nye ord og innhaldet i orda. Rommetveit (1972) brukar omgrepet ”semantisk – assosiative nettverk” i samanheng med forståing av ordet. Ordet må sjåast i tilknytning til kategorisering og oppleving av verda ved at det får meining gjennom relasjonar til andre omgrep og kategoriar. Høigård (2006) seier at barnet lærer best ved direkte erfaring gjennom sansane, barnet ser, føler, luktar og høyrer og opplever omgrepet fysisk i sitt rette element. På den måten vil det og danne seg eit nettverk av følelsar og assosiasjonar til omgrepet. Semikonkretar og visuelle hjelpemiddel er og gode, men dei vil aldri kunne erstatte fyrstehåndserfaring i å bygge opp gode og stabile omgrep (Høigård, 2006).

Helland, Plante og Hugdahl (2011) har gjennomført ei longitudinal studie som vert kalla ”Ut med språket! 1-2-3”, for å sjå om ein kan finne tidlege risikofaktorar for utvikling av dysleksi og undersøkje metodar for tidleg intervensjon. Etter undersøking i femårsalderen fann dei ei risikogruppe. Halvparten av barna i risikogruppa utvikla dysleksi medan berre to frå kontrollgruppa utvikla dette. Dei la inn trening etter to prinsipp med like mange frå risikogruppa som frå kontrollgruppa i kvar gruppe. Den eine gruppa fekk trening etter ”bottum-up” prinsippet ( frå lyd til meining) og den andre gruppa ” top-down” prinsippet (frå meining til lyd). For barn i risikogruppa viste det seg at ”bottom-up” prinsippet hadde best effekt på grunnleggjande ferdigheiter (fonologisk bevisstheit, merksemd ) medan ”topp-down”-prinsippet førte til raskare leseferdigheiter. Konklusjonen var at treninga hadde positiv effekt og at begge metodane bør kombinerast (Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann, 2011). I denne undersøkinga kom det fram at barn med språkvanskar treng å utvikle både fonologisk bevisstheit og innhaldssida av språket. Ein kan tenkje seg at det vil vere nyttig at barnehagen har aktivitetar der begge metodane vert brukte.

Den tredje sirkelen i modellen er bruk av språket, kva språket blir brukt til og korleis vi brukar det, og kalla pragmatikk. Pragmatikken handlar om korleis det språklege uttrykket blir tolka og forstått i lys av den situasjonen (konteksten) det blir brukt i. ”*Pragmatikk er studie av hvordan kommunikasjonssituasjonen påvirker både bruken og tolkningen av språklige ytringer*” (Sveen, Pragmatikk, 2008, s. 96). Barna gjer seg ulike erfaringar med kommunikasjon, og gjennom samspel med vaksne vil dei forstå ulike samanhengar og situasjonar. Dei vil erfare at ein treng ulik informasjon i ulike samanhengar, og ein må uttrykke seg på ulike måtar alt etter kva samanheng ein er i. Dette er eit område barn med spesifikke språkvanskar ofte har vanskar med.

Bloom & Lahey (1978) og Law (2000) vektlegg begge kommunikasjonsperspektivet i si forståing av språk. Høgtlesing er ei metode som kan vere med på å auke barna sine ordforråd. Whitehurst & Lonigan (2002) gjennomførte ein undersøkelse med intervensjon av dialoglesing. Dialoglesing medfører fleire endringar i høve til typisk lesing. Det sentrale i denne form for lesing er skifte av roller, barnet lærer å bli historieforteljar ved at den vaksne stiller spørsmål, og oppfordrar barnet til å fortelje. Denne metoden å lese på viser god effekt i forhold til munnleg språk og vokabular innlæring (Whitehurst & Lonigan, 2002).

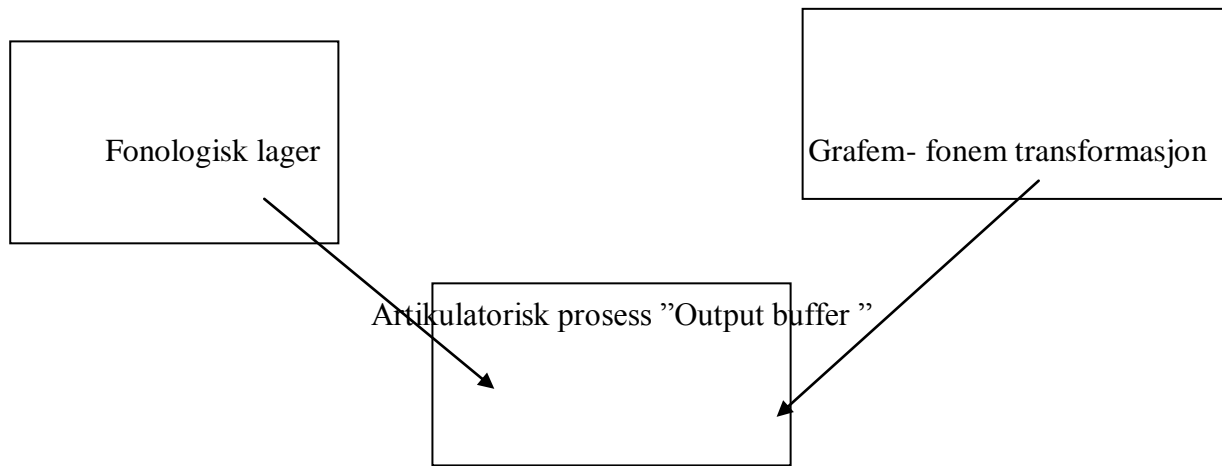
Ein annan måte å beskrive språkutvikling og språkvanskar på er å skilje mellom reseptivt og ekspressivt språk. Medan det ekspressive språket handlar om produksjon av meiningsberande informasjon gjennom tale eller skrift (Hegde 1995), handlar reseptivt språk om evna til å forstå tale eller skrift (Gardner 1997). Bishop (1997) meiner det er unødvendig å dele språkvansken i ekspressive og/eller reseptive vanskar, då dei fleste barn med språkvanskar har vanskar med språkforståing som eit underliggjande problem. Ho meiner det er viktigare og meir hensiktsmessig å finne ut korleis språkvansken kjem til uttrykk. Blom & Lahey (1978) seier at desse prosessane er avhengige av kvarandre i språkutviklinga og påverkar kvarandre gjensidig, det er derfor vanskeleg å skilje dei frå kvarandre.

Språket har mange aspekt og ein kan ikkje betrakte språket isolert, barn med språkvanskar kan bli hemma i utviklinga både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Kva verknad språkvansken vil få for barnet, varierar med kor alvorleg vansken er, kva støtte barnet får, barnet si sjølvkjensle og kva krav som blir stilt frå omgivnadane (Bele, 2008). Det er sannsynleg at språkvansken vil vere hardnakka og vedvare inn i puberteten og vaksen alder. Ein konsekvens kan då vere at barn med språkvanskar får problem med sosiale relasjonar og emosjonell helse i vaksen alder (Conti-Ramsden, 2009).

### **2.1.1 Korttidsminne og arbeidsminne**

Det kan sjå ut som korttidsminne og arbeidsminne er viktige faktorar i barn si språktileigning, begge er tidsmessige avgrensa hukommelsessystem. Baddeley og Hitch (1974) utvikla ein modell for arbeidsminne, og denne vart seinare vidareutvikla av Baddeley (2002, 2003). I alle modellane spelar den *fonologiske løkken* ei viktig rolle for språktileigninga. Dette har også Baddeley, Gathercole og Papagno (1998) argumentert for.





Figur 1. Fonologisk løkke

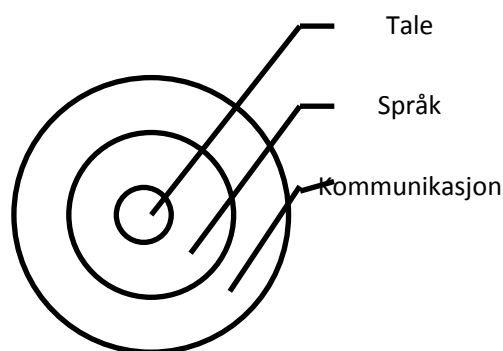
Ein av komponentane i den fonologiske løkka er det fonologiske lageret. Lageret, som har ein svært avgrensa kapasitet, tek direkte opp i seg verbal/auditiv informasjon. Minnet i dette lageret blir fort svekka eller fjerna dersom det ikkje blir gjenoppfriska i ein "output buffer". I denne bufferen går det føre seg ein artikulatorisk prosess i form av stille repetisjon eller andre verbale/auditive stimuli. Den fonologiske løkka sin kapasitet blir bestemt av farten på denne prosessen. Visuell informasjon får tilgang til det fonologiske lageret ved at det blir omsett til artikulatoriske rørsler (Lian & Ottem, 2008).

Gathercole og Baddeley (1989) fann i ei undersøking at barn med språkvanske skåra betydeleg lågare på nonordrepetisjonstest enn jevnaldrande barn og yngre barn på same språklege nivå. Det peikar i retning av at det verbale korttidsminnet spelar ei viktig rolle i barnet si språktileining (Gathercole, 1989).

Forskning av mellom anna Ebert og Konner (2011) viser at det kan vere ein samanheng mellom språkvanskar og å ha merksemd over tid. Dei har gjennomført ei meta-analyse der hensikta var å få fram bevis som bekreftar eller avkreftar denne samanhengen. Det viser seg at ein ikkje kan utelukke at det er samanheng mellom språkvanskar og merksemd over tid. Dette bør få konsekvensar for dei som jobbar klinisk med barn som har språkvanskar (Ebert & Kohnert, 2011). Leonard viser til at underliggjande individuelle vanskar kan vere knytt til hukommelsen og ulike kognitive funksjonar (Leonard, 2000).

## 2.1.2 Kommunikasjon

Språk er primært eit kommunikasjonsmiddel, ein kan ikkje studere språk utan og å ta med at det blir brukt til å formidle meiningar, idear og følelsar i ulike sosiale samanhengar (Kristoffersen, Simonsen, & Sveen, 2008). Rommetveit (1972) seier at kommunikasjon har ein avsendar og ein mottakar, der avsendaren har ein intensjon om å gjere noko kjent for ein mottakar. Kommunikasjon blir her definert som ein prosess der ein person påverkar ein eller fleire personar til å gi respons, bevisst eller ubevisst. Kommunikasjon er altså ein sosial prosess der relasjon mellom to eller fleire er ein nødvendig føresetnad. Kommunikasjon blir sett på som avgjerande for språkutvikling. Barnet utviklar evne til å kommunisere før det utviklar språk, og ein antar at kommunikasjonsutviklinga er ein føresetnad for språkutvikling (Johansson, 2001).



(Johansson 2001)

Johansson sin modell viser at barnet først utviklar kommunikasjon, der grunnlaget blir lagt i det første samspelet med omsorgspersonane. Kommunikasjonen utviklar seg ved at barnet og den vaksne vekslar på å lage lydar. Etter kvart vil lydane bli til ord som har meining, eit språk. Barnet vil lagre og forstå mange ord før talen kjem.

Mossige og Ottem (2011) peikar på kor viktig det er for språkutviklinga at barnet har omsorgspersonar det kan vere i interaksjon med. Like viktig er det at barnet må vere tilgjengeleg for den vaksne. Det må kunne la seg engasjere i det sosiale samspelet som den vaksne inviterar til – og barnet må vere i stand til å ta initiativ og engasjere den vaksne. Dei viser til at det dei siste 20 åra har dukka opp ein ”dansemetafor” i studie av kommunikasjon. Hensikta med å bruke metaforen er å framheve språket sin dynamiske karakter og samtidig leie merkenda bort frå at barnet sitt språk er eit statisk symbolsystem. Samtidig blir merksemda flytta frå at barnet har språkvanske over til korleis samspelet mellom den vaksne og barnet må utviklast for at språket skal flyte betre. I dette samspelet er det naturlegvis den

vaksne som har ansvaret for kommunikasjonen og som skal engasjere og føre. Men det må og vere like naturleg at barnet kan engasjere og føre. Dersom barnet trekkjer seg unna eller ikkje vil delta i ”dansen”, må den vaksne ta ansvar (Mossige & Ottem, 2011). I arbeid med barn med SSV vil ein ofte erfare at barnet trekkjer seg unna og ikkje deltar i samtalar og samspel. Det vert då den vaksne si oppgåve å hjelpe barnet inn i samtalen igjen (engasjere) for å få barnet til å delta. Den vaksne må ta tak i barnet sine interesser og vere med på barnet sin ”dans”. Det er difor viktig at den spesialpedagogiske hjelpa fører til at vaksne er i nærleiken av barnet og kan hjelpe barnet vidare når det dett ut av samtala.

## 2.2 Omfang

Leonard (2000) anslår at ca. sju prosent av alle barn har SSV, medan Bishop (1997) anslår at tre til ti prosent av alle barn har SSV. Dette kan variere alt etter måleinstrument og statiske kriteria. Det er gjennomført ei undersøking for å finne førekomst av språkvanskar hjå norske barn. Dei fleste testar undersøker i hovudsak struktursida (uttale, syntaks og semantikk) av språkfunksjonen, det vart i denne undersøkinga valt å bruke CCC-2 (Bishop,2003) for å fange opp vanskar barnet har som språkbrukar i sosiale kvardagssituasjonar (pragmatiske vanskar og sosiale funksjonsvanskar). 10.1prosent av foreldrerapportane viser at barnet har språkvanskar (Hollund-Møllerhaug, 2010).

Mykje tyder på at SSV kan vere arveleg, Gopnik & Cargo hadde ei familieundersøking der dei fann at hjå barn med SSV har 2/3 av nære familiemedlemmar (foreldre, søsken) språkvanskar (Gopnik & Cargo, 1990). Jessica Logan m.fl. undersøkte samanhengen mellom språkvanskar og arv, dei fann signifikant samheng mellom arv og fonologiske vanskar, men ikkje mellom arv og fonologisk minne og auditiv repetisjon (Logan, et al., 2010). Leonard (1998) nemner at førekomsten er ca. tre gongar så stor hjå gutar som hos jenter.

Hagtvatn (2002) viser til ein studie gjennomført av Scarborough (1989,1990), dei studerte barn som kom frå familiar der ein eller begge foreldra hadde lese- eller skrivevanskar. Her viste det seg at over 60 prosent av barna frå ”dysleksifamiliar” utvikla lesevanskar, mot berre 10 prosent av kontrollgruppa (Hagtvatn, 2002). At fleire gutar enn jenter har SSV kan tyde på at det og har genetisk basis.

Law (2000) viser at miljøet rundt barna har stor innverknad, når ein ser at SSV er arveleg kan ein tenke at desse barna er ekstra utsett.

Nokon ser ut til å vekse vanskane av seg, medan andre har symptoma fram til vaksen alder (Whitehurst, 1994). Dei barna som veks av seg språkvansken kan ein anta ikkje har SSV, men

at det dreier seg om ei forseinka modning ( Van der Lely & Battel sitert i Lian & Ottem 2007).

## 2.3 Språklege kjenneteikn

Mange barn med spesifikke språkvanskar har vanskar med innhaldssida eller den semantiske dimensjonen i språket (Bishop, 1997). Studiar som omhandlar vokabularutvikling hjå barn med SSV viser at dei har færre assosiasjonar, færre synonym/ antonym enn barn på same alder. Det bekreftar at barn med SSV forstår færre nye ord etter å ha blitt eksponert for desse i naturlege situasjonar (Bishop, 1997). Ordforrådet kan ha eit dårlegare nettverk av forbindelsar, det er ikkje bygd opp funksjonelle kategoriar som over - og underbegrep (Leonard, 2000). Ordforrådsutviklinga startar ofte seinare og skjer i eit saktare tempo hjå barn med språkvanskar, men dei startar gjerne med same type ord, ofte substantiv (Leonard, 2000). Bishop (1997) seier at det særleg er meininga med ordet som skapar problem. Di meir komplekse orda er i forhold til både lydklang og innhald, di vanskelegare er det å lære for eit barn med språkvanskar. Desse barna treng fleire gjentakingar for å lagre ord i langtidsminnet. Ho viser og til at det for mange kan by på problem å gjenkalle ord effektivt og nøyaktig frå langtidsminnet (Rygvoid, 2009). Rygvoid seier at barn med SSV tilegnar seg dårlegare funksjonsord som preposisjonar, konjunksjonar og adjektiv. Dette fører til at dei får vanskar med setningsforståing (Rygvoid, 2009).

Barn med SSV har ofte vanskar innanfor det fonologiske systemet (Bishop, 1997). Det vert også hevda at barn med reine fonologiske vanskar ikkje har SSV, og at dei berre kan inkluderast om dei har vanskar innanfor andre språkområde. Fonologiske vanskar kan gjere det vanskeleg å oppfatte grammatiske nyansar, og det vil dermed få konsekvensar for morfologien (Bishop, 1997). Ei rekkje treningsstudiar viser at å ha aktivitetar som fokuserer på fonem før og i samanheng med at den alfabetiske koden vert knekt, har ein gunstig verknad på språkutviklinga. Dette seier Hagtvet det er solid dokumentasjon på (Hagtvet, 2002). Det er stor einigheit blant dysleksiforskarar at lesevanskar kan ha sin årsak i mangelfull fonologisk prosessering (Stanovich, 1988) (Vellutino, 1979). Catts & Kahmi (2005) har imidlertid foreslått eit meir omfattande syn på lesevanskar som ein språkvanske av utviklingsmessig karakter, og peikar på ordforståing som ein variabel som forklarar meir av lesevanskar seinare i skuleløpet (Bele, 2008).

Setningar representerar store mengder med informasjon som skal bearbeidast, sjølv enkle grammatiske strukturar kan bli for vanskelege for barn med språkvanskar. Det kan sjå ut til at

barnet har problem med å tileigne seg grammatiske reglar og må difor lære seg alle reglane som om dei var eit unntak (Bishop, 1997). Vanskane vil ofte vise seg ved at barnet utelet eller har feil ordbøying, særleg av nyerverva og ukjende ord. Rygvold meiner at barn med SSV vil utvikle setningsstrukturen i same rekkefølge som barn med normalutvikling, men i vesentleg seinare tempo. Ho seier vidare meiner at barn med SSV får vanskar med å bruke språket fordi ordforrådet, språkforståinga og den grammatiske kunnskapen ikkje er god nok (Rygvold, 2009). For ein mottakar kan det vere vanskeleg å få meining ut av det barnet seier, i tillegg har barnet problem med å bruke og tolke kroppsspråk. Dette fører til at det er vanskeleg å halde tråden i ei samtale. Den sosiale konsekvensen kan bli at barnet fell utanfor sosialt i tillegg til at det då også mister høve til å lære aldersadekvat språkdugleik (Bishop, 1997).

Hagtvet, Horn, Lassen, Lauvås, Lyster og Misund (1998) har gjennomført ei familieundersøking som gir god støtte for å anta at gode semantiske og syntaktiske evner alt i toårsalderen gir ein god start som har direkte relevans for seinare skriftspråkutvikling. Barn som ved to årsalderen hadde svært svake resultat på språkforståing var som regel dårlege lesarar ved niårs alderen.

Mange studiar har kome fram til ei hovudgruppe som inkluderar dei dimensjonane i språket barn med språkvanskar strevar mest med, fonologi, morfologi og syntaks (Bishop, 1997, Leonard, 2000). Snowling, Duff og Humle (2011) skriv at barn med spesifikke språkvanskar i førskulealder har høg risiko for lesevanskar sjølv om den primære språkvansken har avtatt. Dette kan komme til syne seinare i skuleløpet når innholdet blir viktigare. Det er viktig å sette i gang effektive metodar gjennom å danne eit bakteppe av kunnskap. For barn med dårleg tale og dårleg språkutvikling viser det seg at det å ha fonologisk intervensjon vil fremje leseferdigheitane, medan munnleg intervensjon og var effektivt for vokabulararbeid og grammatisk utvikling (Snowling, Duff, & Humle, 2011).

SSV er ein såkalla skjult vanske, og kan bli seint avdekka og kartlagd. Barn med SSV er ofte lite verbale og snakkar i korte setningar. Dette fører ofte til vanskar i kontakt med andre, barnet kan føle seg utrygg og trekkje seg tilbake (Bele, 2008).

### 3 Leik og språk

I dette kapittelet vil eg sjå nærare på kva innverknad språket har på leiken, kva leiken har å seie for språkutviklinga til barn og korleis leik kan nyttast for barn med språkvanskar.. Leik har ein sentral plass i barnehagekvardagen, og det er viktig å finne ut kva samanheng leik og språk har – særleg i høve til spesialpedagogiske tiltak for barn med SSV. På den måten kan ein forstå verdien av leiken, og kva tiltak ein må setje inn for å hjelpe barnet.

I den norske barnehagetradisjonen har leiken hatt stor plass. ”*Lekens tilstand karakterisert ved frihet, galskap, dramatikk, kreativitet, spenning og humor innebærer en psykisk kompetanse.*” (Kibsgaard & Wostryck, 1999, s. 15). Vi veit at leiken kan stimulere barnet både språkleg, sosialt, emosjonelt, kognitivt, moralsk og motorisk. Barn med språkvanskar har ofte vanskar med å komme i leik med andre, dei meistrar heller ikkje å bli verande i leiken. Barn med språkvanskar går ofte glipp av mykje av den læringa som skjer i leiken, dette vil igjen føre til at dei utviklar dårlegare leikekompetanse enn andre barn. Dei erfaringane dei får gjennom leiken er med på å støtte utviklinga deira, læringa bidreg til auka sosial - og språkkompetanse. Etter kvart som språket utviklar seg, utviklar barnet og større mulegheit for sosial vekst og god sosial meistring (Vedeler, 2007).

Rammeplanen for barnehagen sitt innhald og oppgåver (KD, 2011) seier at særpreget i norske barnehagar er samspel i leik der initiativ, fantasi og engasjement kan finne stad. Leik som læringsmetode har vore grunnsteinen gjennom utviklinga av norske barnehagar. Rammeplana understrekar at leik er eit av dei viktigaste virkemiddela vi har i barnehagen. Leiken gir mulegheit for utfolding og den fremjar barnet si utvikling på alle område, intellektuelt, språkleg, fysisk, sosialt og emosjonelt. Leiken har ein eigenverdi i seg sjølv. Det blir ofte sagt at leik og læring er to sider av same sak, det er gjennom leiken at barna lærer.

Fenomenet leik er og har vore gjenstand for diskusjonar og blitt forsøkt forklart av ulike teoretikarar. Kompleksiteten i leiken har ført til at ein har behov for fleire teoriar som komplimenterer kvarandre. Dei ulike teoretikarane har i stor grad sett på leiken frå ”sin” ståstad, for eksempel ut frå eit psykologisk eller eit kognitivt perspektiv. Barn med språkvanskar går ofte glipp av mykje av den læringa som skjer i leiken, dette vil igjen føre til at dei utviklar dårlegare leikekompetanse enn andre barn. Desse barna treng hjelp frå vaksne for å utvikle nødvendig ferdigheit, slik at dei kan unngå å bli utestengde eller gitt underdanige roller i leiken. Forsking viser at barn med spesifikke språkvanskar har større risiko for å bli ignorerte av jamnaldrande i samtaler, og dei er også mindre ettertrakta som leikekameratar

(Bishop, 1997). Dei erfaringane dei får gjennom leiken er med på å støtte utviklinga deira, og læringa bidreg til auka sosial- og språkkompetanse. Etter kvart som språket utviklar seg, utviklar barnet og større mulegheit for sosial vekst og god sosial meistring (Vedeler, 2007).

Teoriar om leik kan sjåast frå ulike perspektiv, teoriane har vore viktige for betre å forstå samanhengane mellom leik og språkutvikling. I og med at leiken har ein sentral plass i barnehagekvardagen, vert det viktig å finne ut kva samanheng leik og språk har. På den måten kan ein forstå verdien av leiken, og kva for tiltak ein må setje inn for å hjelpe barnet.

Leik kan sjåast på som eit sosialt samspel i eit kommunikasjonsperspektiv (Ulleberg, 2009). Bateson seier at i kommunikasjon forhold vi oss ikkje til fenomen og gjenstandar, men til ideane våre om tinga. Det handlar om korleis vi forstår verkelegheita, persiperar og tolkar enkeltgjenstandar, fenomen, situasjonar og samspel. Han meiner det er umuleg å ikkje kommunisere, uansett om ein er passiv eller aktiv så kommuniserer ein noko til ein motpart. Samspelet må sjåast på som sirkulært, den eine sine signal blir oppfatta og tolka, noko som igjen fører til ei tilbakemelding. Relasjonar er den grunnleggjande basis for kommunikasjon. Vi forhold oss meir til relasjonar enn fysiske realitetar og gjenstandar. Bateson understrekar at leik er kommunikasjon på fleire plan, og for å kunne delta i leiken er det ein føresetnad at ein meistrar kommunikasjon (Ulleberg, 2009). Lillemyr (2011) seier at ein av føresetnadane for å kunne delta i leik er at barnet er i stand til å kommunisere at ”dette er leik”, med andre ord sjå grensa mellom leiken si verd og verkelegheita si verd (meta - kommunikasjon). Leiken blir eit viktig ledd i utviklinga av den kommunikative dugleiken (Lillemyr, 2011). Bateson seier at forholdet vi har til dei menneska som omgir oss spelar ei rolle i forholdet vårt til kunnskapsstoff. Læring skjer hjå kvar enkelt og er avhengig av korleis individa oppdagar og forstår, og korleis dei knyter nye element saman med ting dei allereie har forstått og erfaringar som er gjort (Ulleberg, 2009).

Vygotsky beskriv i boka ”Tenkning og tale”(2001) korleis han meiner barn lærer i sosiale samanhengar og korleis språket er med på å forme utviklinga. Han meiner at læring er eit sosialt fenomen som skjer i sosiale situasjonar, og både språket og sosiale forhold er med på å utforme kunnskapen. Vygotsky meiner vidare at språket er byggestein for den kognitive utviklinga til barnet. Han viser til egosentrisk tale der barnet tenkjer høgt for å løyse problem. Denne talen vil etter kvart avta frå heile setningar til enkeltord, for etter kvart berre å bli bevegelsar på leppene og indre tale. Den indre talen vil aldri opphøyre, men blir brukt som eit kognitivt styringssystem for å organisere og regulere våre aktivitetar. Den andre delen av språket er det sosiale språket som vert brukt for å kommunisere. Når barnet gjennom kontakt

med miljøet får tileigna seg ulike omgrep, vil språket medføre ei endring i barnet si tenking. Barnet kan ved hjelp av språket som reiskap ta regi og kontroll i leiken og skape ei ”på liksom” verkelegheit. Den sosiale interaksjonen har mykje å seie for barnet si språkutvikling noko som igjen påverkar den kognitive utviklinga. Vygotsky seier at for at tilnærminga mot barnet skal gje tryggleik og føre til utvikling må den innehalde element av barnet si utviklingssone. Han tar utgangspunkt i forholdet mellom individa, og at det er viktig å finne den proksimale sona som er barnet si næraste utviklingssone. Her meiner han området mellom det barnet kan klare åleine, og det barnet må ha hjelp av andre for å meistre (stilbygging) (Vygotskij, 2001). Gjennom leiken kan det strekkje seg litt lenger enn si eiga utvikling og skape si eiga utviklingssone ved å gjere erfaringar om andre rollar og aktivitetar enn i det verkelege liv (Lillemyr,2011). Vygotsky påpeikar at i all menneskeleg verksemd er det ein føresetnad å kombinere tidlegare erfaringar på ein ny måte. I leiken gjenskar barnet sine tidlegare erfaringar. I tillegg klarar dei å knytte erfaringane til å skape noko nytt og kreativt som stammar frå barnet sjølv (Ruud, 2012).

Barnet utviklar språket gjennom ulike leikeformer som endrar seg med alder og utvikling. Det fins ulike typar leik; sosial tumleleik, konstruksjonsleik, rolleleik og regelleik .

Konstruksjonsleiken utviklar og gir barna viktig erfaring med dei grunnleggjande omgrepa (Høigård, 2006). I konstruksjonsleik kan barnet og bruke egosentrisk (Vygotsky) tale for å styre handlingane sine, i tillegg vil barna samtale om kven som skal få bruke dei ulike gjenstandane. Konstruksjonsleik kan og innehalde deler av fantasering, då må barnet kunne signalisere at ”dette er på leik”.

Rolleleiken er meir komplisert i forhold til språk og evna til å ta andre sitt perspektiv. ”*I motsetning til andre typer leik er rolleleiken helt avhengig av barnets språklige ferdigheter*” (Høigård, 2006, s. 87). Dersom leiken skal fungere, er det krav til deltakarane sin språkkompetanse, språket har ei sentral rolle i leiken. Ruud (2012) beskriv at først må leiken setjast i gang, dette skjer innanfor settinga ” på liksom”. Deretter må ein planlegge tema slik at alle involverte er mest muleg einige. Alle må vere så pass einige om rollene og oppgåvene at dei vil fortsette i leiken. Både i startfasen og gjennom heile leiken vil det oppstå usemje som må løysast. Denne prosessen vil setje barna sine relasjonsferdigheiter og forhandlingsstrategiar på prøve. Det å forhandle om roller i, løyse konflikter og signalisere om ein er inne eller ute av ”på liksom” gjer at barnet må bruke språket. Dei må med andre ord kommunisere om kommunikasjonen i leiken, dette kallar Bateson metakommunikasjon. Dette krev at barnet tar initiativ, klarer å formidle ynskja og meiningane sine, og at dei har



evne til å lytte til kva dei andre barna ynskjer. Det å kunne kommunisere på fleire plan er avgjerande for å kunne delta fullverdig i leiken (Ruud, 2012). Barna må ha kunnskap om reglar for sosialt samspel, og dei må kunne forhalde seg til tema i leiken og halde fast på dei. Dersom barnet ikkje har denne form for kompetanse vil rolleleiken opphøyre. Godtfredsen m.fl.(2011) seier at førskulealderen er den perioden stimulering av eigenkontroll har størst effekt, og at rolleleiken er blant dei beste pedagogiske verkemiddel vi har for å styrke sjølvinnsikta. Eigenkontroll og sjølvinnstekt er evna til å vere aktiv og sjølvstendig i ei oppgåve over tid, og kan sjåast i samanheng med utvikling av mellom anna lese- og skriveferdigheiter (Godtfredsen, Sørensen, Modahl, & Lerdal, 2011).

Regelleik ( sangleikar, gøyemeleikar, ringleikar, osv) krev at barna frivillig innordnar seg etter reglane for leiken/ spelet, eller dei reglane ein har vorte einige om. Samtidig må ein kunne vere fleksibel og kunne forhandle og samarbeide med andre deltakarar (Vedeler, 1999).

Etter kvart som barna blir eldre aukar kompleksiteten i leiken, dei brukar meir tid på å forhandle og planlegge enn dei gjer på sjølve leiken. Diskusjonar og planlegging om kven som skal vere kven og kva som skal leikast fører ofte til at barn med språkvanskar fell ut alt før leiken har starta. Dette vil ofte føre til at dei leikar med yngre barn, der språket ikkje er så avgjerande, eller dei vert åleine i leiken. Det kan og utvikle ei aggressiv eller destruktiv åtferd. Ein veit at desse barna kan ta leikar frå andre for å kompensere for at dei ikkje klarer å kommunisere at dei vil vere med eller ikkje får vere med i leiken (Vedeler, 1987) .

## 4 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er eit tilbod barnet skal ha i tillegg til det ordinære. Det ordinære norske barnehagetilbodet skal vere prega av at barndomen har sin eigenverdi (Ingeberg, 2009), og ha ei heilheitleg tilnærming (KD, 2011). Dette kan ein sjå som ei verdibasert tilnærming der ein ser barnet som subjekt. Barna er uttrykksfulle individ i aktivt samspel med omgivnadane ut frå eigne kommunikasjonsferdigheiter (Bae, 2007). Med referanse til spesialpedagogisk tenkning understrekar Peder Haug (2000) at det vert antatt at problemet ligg hjå barnet. Lite blir gjort for å endre betingelsane rundt (Bae, 2007). Befring (2006) seier at det som er prinsipielt nytt er at barnehagen gjennom samfunnsmandatet har fått opplæringsansvar. Rammeplana (2011) viser at barnehagen skal vere ein kunnskapsfomidlar samtidig som den skal vidareføre essensielle barnehagepedagogiske grunntrekk.

Spesialpedagogisk tilbod i barnehagen er ein arena for kryssande interesser og intensjonar. Det er eit dilemma rundt fellesskap kontra individualisering og mellom inkludering og ekskludering. Barnehagen skal med utgangspunkt i ein heilheitsfilosofi tilfredstille barnet sitt behov for omsorg, leik, læring og danning. Samtidig er barnehagen utpeika til ein strategisk viktig institusjon for å førebygge problem (Arnesen & Simonsen, 2011).

I St. meld 16 (2006 -2007) er språkvanskar eit høgt prioritert arbeidsområde, det er barnehagen sitt ansvar å avdekkje og førebygge språkvanskar. For førskulelærarar og andre som arbeider med barn, er det viktig å kunne følgje med og beskrive barnet si språkutvikling. Det er alltid farleg å prøve å fastsetje språkutviklinga til eit bestemt alderstrinn (Bele, 2008). Men det er nyttig å ha kunnskap om språkutviklinga, og om barnet er på sporet. Å oppdage språkvanskar er ikkje enkelt og ein kan trenge materiell for å systematisere observasjonane. Eit slikt verktøy er TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling), det tar utgangspunkt i å kartlegge barnet sitt språk i naturlege situasjonar og fokuserer på utvikling av sentrale språklege område.

## 4.1 Formalia knytt til saksgang

Barn som har nedsett funksjonsevne skal i følge § 13 i barnehagelova (KD, 2005, Briseid, 2006) ha rett til prioritet ved opptak. Det er opplæringslova § 5-7 (KD, 1998) som regulerer rett til spesialundervisning for både barn, unge og voksne. Retten har inga nedre aldersgrense.

§ 5-7 Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder (KD, 1998).

*”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving... For spesialpedagogisk hjelp gjeld § 5-4 andre og tredje leddet i lova. § 5-5 andre ledd i lova gjeld så langt det passar”.*

Dette betyr at alle barn som har eit særleg behov har rett til spesialundervisning, denne hjelpa kan bli gitt i barnehagen. Som regel har barnehagen ei sentral rolle i forhold til førskulebarn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Det blir gjennom lovverket stilt same krav til alle barnehagar, for på den måten å sikre kvaliteten på tilbodet. St. Meld. 41:” *Det kan se ut som om barnehagene ikke alltid oppdager barn med behov for særskilt tilrettelegging – og at dette avdekkes først i skolen*” (KD, 2008 -2009). Barn med SSV er dei barna det viser seg å vere vanskelegast å avdekkje, det vert ofte omtala som ”the hidden problem”. Dette har bakgrunn i at det ofte vert kartlagt og avdekka seint (Bele, 2008).

Når barnehagen har mistankar om ein språkvanske har dei ansvar for å gi barnet eit godt tilbod. I veileidar for opplæringslova (Utdanningsdirektoratet 2010) viser dei til ein saksgang i seks fasar i utredning av barnet.

Fase 1) Før tilmelding og utredning. Vurdering av barnet sitt behov, utprøving av tilrettelegging og innhenting av løyve frå foreldre til henvisning til PPT.

Fase 2) Henvisning til PPT.

Fase 3) Sakkyndig vurdering av barnet sitt behov, utredning og tilråding.

Fase 4) Vedtak. Enkeltvedtak kan gi barnet avslag eller medhald i kravet.

Fase 5) Planlegging og gjennomføring.

Fase 6) Evaluering.

Språkvanskar er i følgje St. meld 16 (2006-2007) eit høgt prioritert område. Meldinga slår fast at det er viktig å sikre alle barn språkstimulering og tidleg innsats. Barnehagen har i følgje Rammeplanen eit særleg ansvar for å førebyggje vanskar og å oppdage barn med særskilde behov.

Skal eit barn ha spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, må det ha ei sakkyndig uttale (opplæringslova § 5-3). For å få dette må barnet bli tilvist PPT. Veileidar for spesialundervisning seier at det er kommunen som har ansvar for at det blir utarbeidd sakkyndig uttale (PP-tjenesten er sakkyndig, jf. § 5-6 i opplæringslova)

og for å fatte enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Det skal gå tydeleg fram av enkeltvedtaket kva opplæringstilbod barnet skal ha. Dersom det blir gjort avvik frå den sakkyndige vurderinga skal dette grunngjevast. Eit enkeltvedtak kan klagast inn til fylkesmannen.

*I følgje opplæringslova § 5-5,...for elevar som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast....*

Opplæringslova fastset at det skal utarbeidast individuell opplæringsplan(IOP), medan veilederen til opplæringslova seier det ikkje er krav om dette i barnehagen. Dette har samband med at barn under skulealder ikkje har opplæringsplikt, og at det ikkje er snakk om opplæring. Veilederen seier vidare at det skal skrivast halvårsplan. Denne skal utfylje enkeltvedtaket og vere eit arbeidsreiskap for barnehagen/personalet. I motsetning til skulen har ikkje barnehagen ei læreplan å referere til i fastsetting av mål for barnet, det må derfor leggast til rette for at barnet har same utviklingsmuligheiter som andre ut frå sine forutsetningar. I halvårsrapporten skal det komme fram kva for hjelp som er gitt, og ei vurdering av barnet si utvikling (Aarnes, 2003).

Det er styrar som har det formelle ansvar for at planer og vurderingar blir sendt til foreldre og kommunen.

## **4.2 Sakkunnig vurdering**

Ein føresetnad for å spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er ei sakkunnig vurdering. Denne er regulert av opplæringslova § 5-1,5-3,5-4 tredje ledd og 5-6. Sakkyndig uttale i ei sak er ei kyndig vurdering som skal utarbeidast av PPT. Bakgrunnen for vurderinga er opplysningar innhenta frå foreldre, barnehage eller andre samarbeidspartar der ein vurderer barnet sitt

utviklingsnivå og kapasitet. Dette blir gjort gjennom observasjonar, samtalar og testar. Rapportar og utredningar frå andre skal og vurderast som ein del av utredningsarbeidet. Ei sakkunnig vurdering skal i følgje opplæringslova § 5-3 vise om barnet har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør gjevast. Veileidar seier at sakkyndig uttale skal utrede og ta standpunkt til : -sein utvikling og andre forhold som er viktig for barnet si utvikling, - realistiske mål for barnet si utvikling og læring, og kva for spesialpedagogisk hjelp som vil gi barnet ei forsvarleg utvikling. Den sakkyndige uttalen skal vere utfyllande både når det gjeld utredning og tilråding, slik at ein kan sjå dei faglege vurderingane som ligg til grunn. I følgje Briseid (2006) bør den sakkyndige uttalen gje ei kort beskriving av barnet sine vanskar, rammebetingelsar omkring barnet (barnegruppa, personalet, faglege ressursar), kva tiltak det er behov for, kor mange timar det bør vere med spesialundervisning, og kor mange timar med hjelp frå assistent. Det bør og gå fram om timane skal brukast individuelt, i stor eller lita gruppe (Briseid, 2006).

Jorunn Kjølaas gjennomførte ei undesøking der ho seier at dei sakkyndige uttalelsane i hovudtrekk inneheld utredning og delvis planlegging av tiltak. Dei inneheld i liten grad definerte mål, utforming av det spesialpedagogiske arbeidet, evaluering og endring av arbeidsmåtar og nye metodar på bakgrunn av evalueringa (Kjølaas, 2002).

## **4.3 Organisering av det spesialpedagogiske arbeidet**

Eit enkeltvedtak skal fortelje familien og barnehagen kva tilbod barnet skal få, talet på timar og korleis dei skal nyttast.

PPT sin arbeidsprofil har vore diskutert i ei årrekkje, og ein kan her sjå at det eksisterar to ulike tilnærmingar som ofte vert omtala som motpolar (Tveit, Velibor, & Cameron, 2012). Det er ”individbasert” tilnærming retta mot enkeltbarn, for eksempel ei kartlegging av språkleg utvikling. På den andre sida er ”sysebasert” arbeid retta mot barnehagen som organisasjon. I Noreg har det sidan 1990-talet vore ein tendens i offentlege og politiske føringar å endre fokus frå individretta til eit meir systemretta perspektiv (Kvello & Wendelborg, 2003). Systemtankegangen representerer ein nyare ide innan spesialpedagogikken samanlikna med individtankegangen. Hovudideen er at barnet si utvikling vert forma av mellom anna dei omgivnadane barnet er ein del av, samtidig som barnet og påverkar omgivnadane. Det vil seie at tiltak må rettast både mot barnet og

omgivnadane (Tveit, Velibor, & Cameron, 2012). Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen kan vere organisert på ulike måtar, det er foreldra i samarbeid med fagfolk som ut frå barnet sitt behov må ta stilling til kva dei meiner gir barnet dei beste trivsels- og utviklingsmuligheitene (Befring & Tangen, 2009). Helland (2009) viser til at det spesialpedagogiske tilbudet til det enkelte barn bør liggje ”innpakka” i det allmennpedagogiske tilbudet som alle barn i barnehagen får. Arnesen og Simonsen skriv at spesialpedagogane sjølve er klar over at dei til tross for krav om inkludering i liten grad bidreg inn i miljøet i barnehagen. Nokre barnehagar opplever at den spesialpedagogiske hjelpa frå PPT og anna spesialpedagogisk hjelp kan skape avstand til dei andre barna (Arnesen & Simonsen, 2011). Personalet i barnehagen må hjelpe barnet til å delta i kvardagsaktivitetane så langt det er muleg. For barn med språkvanskar kan det vere å leggje tilrette med visualisering og å støtte barnet med ekstra forklaring. Liv Gjems (2011) har leia eit forskingsprosjekt der ho seier at barn lærer best ved at barnehagen legg til rette for aktivitetar som gir mening og bidreg til at barna sin kunnskap vert styrka. Læringa må og vere ein del av barna sine interesseområde. Den vaksne må undersøkje forholda i lag med barnet og undre seg i lag med dei (Gjems & Løkken, 2011).

Med spesialundervisning tenkjer ein ofte på strukturerte opplegg der barnet får ei eller anna form for ferdigheitstrening leia av ein kompetent fagperson. Denne treninga kan gå føre seg ein til ein, men kan like gjerne organiserast i mindre grupper der andre barn blir støttespelarar (Helland, 2009). Det er ikkje enkelt å skilje mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske i barnehagen, og i den praktiske kvardagen vil nok grensene vere flytande.

I den seinare tid har vektlegginga i det spesialpedagogiske arbeidet vorte endra frå direkte trening av enkelttilfelle til fordel for å utnytte mulegheitene til språkleg kommunikasjon i daglege, naturlege situasjonar. Det vert lagt vekt på meningsfylte aktivitetar med felles opplevingar og erfaringar som dannar utgangspunkt for dialog (Helland, 2009).

*”Målet for arbeidet er ikke bare å lære barn nye ord eller mer avanserte setningsstrukturer; oppmerksomheten må også rettes mot kommunikasjon, mot atferd overfor og samspill med jevaldrende og voksne”* (Rygvoid, 2009, s. 244).

Det foreligg lite forskning på PPT sitt arbeid i barnehagen sjølv om det dei siste tiåra har vore fleire forskningsprosjekt og evalueringar. Barnehagen har enten vore behandla under eitt med skulane eller så har forskninga utelukkande vore retta mot skulen (Tveit, Velibor, & Cameron, 2012). Når eg i denne oppgåva har valt å sjå på sakkyndig uttale i samband med

spesialpedagogisk tiltak i barnehagen, er det for å finne ut korleis PPT gjennomfører utredninga og korleis dei omtalar vansken. Vidare er det interessant å sjå på kva tiltak PPT foreslår, og om dei kjem til syne i det daglege arbeidet.

## 5 Metode

Problemstillinga mi er: ”Kva for spesialpedagogisk tilbod får barn med spesifikke språkvanskar i barnehagen”. Det er fyrst og fremst problemstillinga som vil avgjere kva slags metode ein bør velje. Kvalitativ metode bruker ein når ein ynskjer å studere eit fenomen djupare ved å få informantane si meining, sjølvforståing, intensjonar og haldningar (Postholm, 2005). Med bakgrunn i den fann eg det hensiktsmessig å velje ei kvalitativ tilnærming, for slik å få detaljert informasjon og kunnskap om kva tilbod barn med språkvanskar får i barnehagen. Kvale (2010) seier at kvalitativ forskning viser ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå aktøren sine perspektiv. Den kvalitative forskinga beskriv verda slik informanten opplever den, med forståelsen av at den verkelege røynda er den menneska oppfattar (Kvale & Brinkmann, 2010). I undersøkinga intervjuar eg dei pedagogiske leiarane og styrarane i barnehagane, for dermed å få deira forståing av det spesialpedagogiske tilbodet som blir gitt. Postholm (2005) seier at å forske kvalitativt vil seie at ein prøver å forstå deltakarane sine perspektiv og rette blikket mot menneska sine kvardagshandlingar i ein naturleg kontekst (Postholm, 2005). I undersøkinga ville eg prøve å få informantane til å fortelje korleis dei tenkjer i forhold til arbeidet dei utfører med barn som har språkvanskar. Målet var å få vite noko om korleis dei gjennomførte det spesialpedagogiske arbeidet i kvardagen, og om korleis arbeidsform og retningslinjer påverkar arbeidet.

Kvalitativ metode byggjer på at den sosiale verda blir konstruert gjennom individa sine handlingar, handlingar som er i kontinuerleg endring (Thagaard, 2006). Gjennom intervjuar fekk eg vite korleis informantane ser på det spesialpedagogiske tilbodet. I arbeid med menneske vil situasjonane heile tida endre seg. Eg må difor eg vere klar over at det var ”her og no” situasjonen eg fekk formidla. Dette vil truleg ha vore annleis tidlegare og vil truleg vere endra ved eit seinare høve. Dei funna eg beskriv i oppgåva mi er funn som kom fram i desse situasjonane.

Kvalitativ metode tar utgangspunkt i små utval/case, og er ein god metode for å få brei og djuptgåande data om personar og situasjonar. I denne oppgåva har eg intervjuar styrar og pedagog som arbeider i forhold til tre case som har særskilde behov i forhold til språkvanskar. Ved å la informantane beskrive sine tiltak i forhold til enkeltbarn, fekk eg gode beskrivingar av dei tiltaka informantane sa dei utfører.

Eg har valt to metodar for å belyse problemstillinga: skriftleg dokumentasjon i form av sakkjendig uttale frå Pedagogisk psykologisk teneste (PPT), og intervju av styrar og pedagog



som arbeider direkte med barnet. Utvalet i undersøkinga utgjer såleis tre case som har språkvanskar. Sakkyndig uttale gav informasjon om barna sine språkvanskar og føringar om tiltak, men eg oppdaga at når eg berre hadde tilgang til sakkyndig uttale og ikkje til heile mappa, gikk eg glipp av ein del informasjon som kunne vere nyttig, for eksempel tilgang til Reynell språktest med prøveklasser.

Eg vil vidare beskrive case som forskingsdesign, intervju og dokumentanalyse som metode, reliabilitet og validitet i oppgåva, til slutt i dette metodekapittelet vil eg beskrive nokre etiske sider ved prosjektet.

## 5.1 Casestudier

Målet mitt med denne forskinga var å finne ut kva spesialpedagogiske tilbod barn med språkvanskar får i barnehagen. Casestudiar eignar seg godt til å studere fenomenen slik dei førekjem i den verkelege verda. Yin (2003) definerer casestudie som ei utforsking av handlingar i dagleglivet. Når ein gjennomfører casestudie, er målet å ekspandere og generalisere teoriar (Yin, 2003). Ved å velje casestudie fekk eg kjennskap til eit fåtal barn, men eg fekk detaljert informasjon om kvart enkelt. Eg fekk bakgrunnshistoria og vegen fram til det tilbodet som blir gitt. Når eg fekk informantane i barnehagen til å fortelje om opplegget rundt barnet og samtidig fekk tilgang til å lese sakkyndig uttale, fann eg dei faktorane som var karakteristiske for kvart barn. Å rette fokuset mot eit spesifikt case i sin eigen kontekst fører til at forskinga klarar å avdekkje interaksjonane mellom dei ulike faktorane som er karakteristiske for dette caset i denne settinga (Postholm, 2005).

Eg valde casestudie for å få ein illustrasjon av dei tre barna i utvalet mitt og få beskrivelse av korleis tilbodet deira blir tilrettelagt og kva innhald tilbodet har. Casestudier kan i forskingssamanheng vere retta mot eit barn, ei barnegruppe, ein skule eller ei enkelt hending, men som ved all forskning er det fenomenet som er i fokus. Eit ord som i mange samanhengar kan gi den rette assosiasjonen, er *tilfellet* (Fuglseth & Skogen, 2006). Casestudie er ei tilnærming til forskning som eignar seg spesielt godt for forskingsspørsmål der det fyrste ordet er korleis eller kvifor, når vi skal studere "her-og-nå" fenomenen i det verkelege liv, og der vi ikkje kan manipulere og kontrollere variablane (Yin, 2003).

Eg ville finne ut kva kompetanse pedagogane som jobba med barn med språkvanskar hadde og korleis tiltaka vart sette i gang og kva dei inneheldt. Eg ynskte å få ei beskriving av det daglege tilbodet i barnehagen, og det spesielle dette barnet fekk. Det er i følgje Conelly &

Clandini (1990) det spesielle og ikkje det generelle som påverkar følelsane og dermed gjer inntrykk på menneska (Postholm, 2005).

Casedesign kan beskrivast ved hjelp av to dimensjonar med to kategoriar i kvar. Det dreier seg om singelcase eller multippelcase, og holistisk eller samansatt (embedded) case (Fuglseth & Skogen, 2006). Skogen omtalar singlecase som ein studie på eit case, medan multippelcase er når ein gjennomfører fleire casestudie etter kvarandre, og berre ein om gongen. I mi oppgåve har eg valt ein samansatt (embedded) singelcase, eg har valt å definere mine tre barn i tre analyseiningar som mine case. Ein holistisk casestudie har ei analyseining, medan ein samansett casestudie har fleire analyseiningar (Yin, 2003). Vidare har eg laga ein beskriving av dei tre ulike barna kvar for seg. Der beskriv eg barna sine sterke og svake sider, språkvansken dei har, sakkyndig uttale og kva tilbod dei får i barnehagen. I drøftingsdelen tar eg fram sentrale funn i dei tre kasusa mine og drøfte dei.

## **Intervju**

Eit intervju er ei forskingssamtale i møte mellom menneske (Dalen, 2011). Intervjua kan vere ulikt utforma, frå strukturerte intervju til ope intervju. Alle intervju inneber ein interaksjon mellom intervjuar og deltakar (Yin, 2011). Det er nyttig å tenkje over korleis ein gjennomfører intervjuet med bakgrunn i problemstillinga i oppgåva. Eg har i denne forskinga foretatt eit kvalitativt intervju, og har valt ei blanding av opent og strukturert intervju, semistrukturert. Ved å bruke semistrukturert intervju fekk eg fokuset på mine tema, men informantane kunne vinkle innhaldet i den retning dei fann naturleg. Eit semistrukturert intervju har den fordelen at den hentar inn ei rekkje like data frå informantane, og i tillegg får ein ei større djupne enn i strukturerte intervju (Fuglseth & Skogen, 2006). I mitt val av type intervju hadde eg eit ynskje om at informantane skulle hjelpe meg å forstå temaet betre, samtidig som spørsmåla skulle hjelpe meg å samanlikne intervjua og informasjonen eg fikk gjennom informantane. Dette krev at arbeidet med intervjuguiden er bygd opp med sentrale tema og spørsmål.

Monica Dalen (2011) har følgjande kriteria ein bør tenkje gjennom: er spørsmålet klart og utvetydig, er spørsmålet leiande, krev spørsmålet kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikkje har, inneheld spørsmålet sensitive områder som informanten kanskje vil vegre seg for å uttale seg om og er det rom for informanten sine eigne oppfatningar. Med bakgrunn i

at styrar og pedagogisk leiar har kunnskap og informasjon om ulike felt valde eg å lage to ulike intervjuguidar. På den måten unngjekk eg å stille spørsmål om ting dei ikkje hadde kunnskap eller informasjon om. Spørsmåla til pedagogen gjekk i hovudsak ut på å beskrive tiltaka og styrarane fekk spørsmål om saksgang. Ved å stille opne spørsmål var det enklare å unngå å vere leiande.

Etter at intervjuguiden var laga gjennomførte eg prøveintervju for å kunne regulere spørsmåla mine, eg drøfta også spørsmålstillinga med prøveinformanten. Det var ikkje dei store endringane som vart gjort, men det var greitt når prøveinformanten stilte spørsmål som til dømes: Kva meiner du her? Det var eit tydeleg signal, som førte til at eg endra på spørsmålet. Det er og viktig å få eit godt klima i intervjuet, eg har difor valt å bygge opp intervjuguiden etter "traktprinsippet" (Dalen, 2011). Det vil seie at eg startar med spørsmål som ligg i randsonen, og som er enkle og lette å svare på. Etter kvart gjekk eg djupare inn i problemstillinga for å gje informanten anledning til å gje fylldige svar og gje meg ei god forståing av opplegget. Avslutningsvis prøvde eg å gje informanten opne spørsmål slik at dei kunne komme med fleire opplysningar, og kanskje utradisjonelle oppfatningar. I denne forskinga tok eg utgangspunkt i intervjuet og sakkyndig uttale, det blir dermed viktig å få gode og fylldige intervju. Som forskar utarbeider eg tema og spørsmål for å belyse ei bestemt problemstilling. I intervjusituasjonen blir det då viktig å ha evne til å lytte og å vise genuin interesse for det informanten fortel (Dalen, 2011).

Intervjua vart gjennomførte i dei aktuelle barnehagane, der informantane kjente seg trygge. Eg følte eg fekk god kontakt, og dei var ivrige etter å fortelje om kvardagen sin. Det var tydeleg eit tema som opptok dei, og eg fekk difor fylldig informasjon. I intervjua brukte eg lydopptak med Auda City. Lydmessig var dette gode opptak, og det var enkelt å merke lydfilene slik at transkriberinga vart forholdsvis enkel.

## **Dokumentstudie**

Eg har foretatt ei forenkla studie av sakkyndig uttalar frå PPT. Befring (2010) seier at det å bruke slik yrkesrelevant og profesjonelt basert informasjon kan vere både fagleg viktig og vanskeleg. Det kan gje valide og reliable data på grunnlag av operasjonelle opplysningar om til dømes hjelpebehov, utforming og kvalitet på ulike tiltak (Befring, 2010). Men ein må alltid ta høgde for at dei er laga for andre formål enn forskning, og det er viktig å orientere seg om korleis opplysningane er samla inn og kva formål dei har. Kva ei sakkyndig uttale skal innehalde, er heimla i opplæringslova §5-3 første ledd.

Dokumentanalyse blir nemnt av Yin (2003) og Merriam (1994) som ei viktig kjelde i casestudie. Dokumentet har den fordelen at det ikkje blir skriva som eit resultat av forskning, og er dermed upåverka av dette. Dei gir innsyn i forhold som informantane kan ha gløymt eller ikkje ynskjer å diskutere (Merriam 1994). Det er viktig å ha i minne at dokumentet – her sakkyndig uttale - er skriva i ei spesiell hensikt og på ein spesiell måte. Ei sakkyndig uttale skal vere rådgivande i forhold til det arbeidet som blir utført. Sakkyndig uttale er eit såkalla lukka dokument, dette betyr at ein må søkje om løyve for å bruke det (Thagaard, 2006).

## **Utval**

Eg har valt å sjå på dei tre barna som mitt utval og personane eg intervjuar som informantar. Utvalet mitt består av tre barn med språkvanske og sakkyndig uttale. Eg valte i utgangspunktet å kontakte alle barnehagane i to kommunar, og ba dei om å hengje opp informasjonsskriv slik at foreldre/ føresette kunne melde seg som informantar. Dette ynskte eg å gjere slik for å ha minst muleg innverknad på kven som vart mine informantar. I tillegg til å få samtykke frå føresette, måtte barnehagen vere villig til å stille som informant. Denne metoden fungerte ikkje, eg måtte derfor ringje til barnehagane for å høyre om dei hadde barn innanfor mine kriterier. Kva som er grunnen til dette er ikkje enkelt å vite, men det kan ha ulike årsaker. Ein e-post til styrarane i ein travel kvardag, og i tillegg i førjulstida, kan nok lett føre til at den vert lagt til side. Ein kan ikkje tru det er mangel på barn med språkvanskar, når forskning viser det er mellom 5 -7 prosent av barn i førskulealder som har språkvanskar (Bishop, 1997). Ved direkte kontakt med barnehagane viste det seg at dei fleste var positive og villige til å dele informasjon. Det var gjennomgåande ei problemstilling at barna ikkje var utreda, og at det ikkje var skriva sakkyndig uttale. Styrarane var usikre på om det var spesifikk språkvanske, dei omtala hovudvansken som åtferd - , konsentrasjon - /merksemdvanskar. Men med bruk av ”snøballmetoden” (ein som kjenner ein som kjenner), fekk eg til slutt tre barn som vart mine informantar. Det er tre gutar i utvalet, noko ein kan seie er tilfeldig, men samtidig viser forskning at SSV førekjem oftare hjå gutar enn hjå jenter.

## **Mine informantar**

For å få informasjon intervjuar eg styrarane og pedagogane som arbeidde med barna. Det var tre gutar i mitt utval, dei var henholdsvis fem år og seks mnd, fire år og seks mnd og tre år og åtte mnd. Av styrarane var det to førskulelærarar og ein allmennlærer, allmennlæraren hadde ikkje erfaring frå avdelingsarbeid i barnehagen. Pedagogane var alle utdanna førskulelærarar,

og Nils sin pedagog hadde tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Dei hadde meir enn ti års yrkeserfaring , bortsett frå Ola sin pedagog som hadde tre og eit halvt års erfaring.

<b>Barnehagar</b>	<b>Barn</b>	<b>Pedagog</b>	<b>Styrrar</b>
<b>To avdelingar 24 barn på avdelinga 4 voksne</b>	Per 5 år og 6 mnd.	Førskulelærer 10 års yrkeserfaring.	Styrrar utdanna allmennlærer. Jobba i skulen i mange år, ikkje erfaring frå avdelingsarbeid i barnehagen.
<b>Basebarnehage med 32 barn over tre år 16 barn på kvar base. Tre voksne på 18 barn</b>	Ola 4 år og 6 mnd.	Førskulelærer. 3 ½ år yrkeserfaring som førskulelærer	Førskulelærer med vidareutdanning i spesialpedagogikk og PAPS. 25 års yrkeserfaring frå barnehage.
<b>Tre avdelings barnehage. 13 barn og tre vaksne</b>	Nils 3 år og 8 mnd.	Førskulelærer med 60 studiepoeng spesialpedagogikk. 13 år yrkeserfaring som førskulelærer	Førskulelærer 10 år yrkeserfaring som førskulelærer, både pedagogisk leiar og styrrar.

## 5.2 Analyse av data

Etter at intervjuet var transkribert sat eg med mange sider med tekst som eg skulle systematisere, analysere og tolke. Transkripsjonane bør tene som middel, verktøy for fortolking av det som vart sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Eg hadde to ulike typar intervju: intervju av styrrane og det arbeidet dei gjorde for å tilretteleggje eit godt pedagogisk tilbod, og informasjon frå pedagogane om korleis dei arbeidde direkte mot barnet. I tillegg hadde eg sakkyndig uttale angående dei ulike barna som kunne gje meg tilleggsinformasjon. I analysen starta eg med å presentere dei tre barna, med bakgrunn i intervjuet og sakkyndige uttalar. Ein slik presentasjon av barna kan vere farga av mi forståing, både måten eg tolkar intervjuet på og kva eg hentar ut av informasjon både i intervjuet og i

sakkyndige uttalar. Eg gjekk tilbake og sjekka både sakkyndige uttalar og lydopptak for å forsikre meg om at eg hadde fått med meg det eg oppfatta som sentralt.

Systematisk samanlikning er ein grunnleggjande operasjon. Forskaren leitar etter likskap og ulikskap innanfor datamaterialet for å få fram nyansar og variasjonar (Dalen, 2011). Eg starta analyseprosessen med å gå gjennom dataene og dele dei i kategoriar som naturleg kjem fram i intervjuguiden, (organisering, personalet/utdanning, tiltak og samarbeid). Arbeidet med å ordne og kategorisere det transkriberte materialet vart gjort manuelt. Dette fordi omfanget av tekst ikkje var større enn at det var overkommeleg å strukturere det. Kvar av desse kategoriane vart igjen strukturert i sentrale stikkord eller tema, eg hadde kategoriar som vokabulararbeid som eg igjen strukturerte i stikkord som visuell stimulering, konkretar og bok. Når eg plukka ut sentrale stikkord, gjorde eg notatar der eg skreiv mine umiddelbare tankar. Gjennom analyseprosessen har problemstillingane endra seg litt fordi informantane har hatt fokus på andre område enn eg hadde i utgangspunktet.

Målet med analysen var å forstå og så tolke funna eller tendensane inn i ein vidare samanheng. Forståinga søkte eg på grunnlag av interaksjon mellom funna, mi eiga førforståing og teoretisk forankring (Thagaard, 2006).

## 5.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, validitet og generalisering vert innanfor samfunnsvitenskapleg forskning omtala i samband med truverde, styrke, og om det kan overførast til andre situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2010).

Kvalitative forskarar nærmar seg forskinga med utgangspunkt i eit paradigme eller eit syn på verda. Det betyr at dei har med seg eit sett av meiningar eller eit syn på verda som styrer eller rettleiar forskinga deira (Postholm, 2005). Denne kombinasjonen av krava til å vere målretta, nøyaktig, grundig, kreativ og besluttsom er svært krevjande (Yin 2003). Mykje av kritikken mot casestudie fokuserer på at den er omtrentleg og har manglande systematikk. Forskaren sine mangel på profesjonell distanse gjer det og vanskeleg å vere så omsynslaus, open og søkjande som ynskjeleg. I og med at casedesign ofte er så komplisert og så avhengig av forskaren sine kunnskapar, føresetnadar og vurderingsevne, blir det stilt spesielt store krav til at forskaren er

bevisst si eiga førforståing, og ikkje blir bunden opp av tidlegare oppfatningar. Mi eiga yrkeserfaring og førforståing kan påverke korleis eg opplever forteljningane til informantane.

*”Hva vi observerer, er ikke bare avhengig av fenomenet, men av våre egne forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn”* (Lund, Kleven, Kvernbekk, & Christophersen, 2002, s. 41)

Det er viktig å legge fram eigne perspektiv, slik at lesaren kan sjå korleis eg har kunne påverka forskingsarbeidet. Ei slik framstilling vil også kunne vere med på å sikre kvaliteten på studiet. Den kjennskapen eg har til barnehagen vil kunne prege forskingsarbeidet. På den eine sida kan det vere trygt å bli intervjuet av ein person som har så god kjennskap til feltet, men det kan også vere at dei føler eit press i forhold til kva dei bør seie. Når ein har jobba mange år i barnehagen, har ein danna seg eit bilete av barnehageverda. Det kan difor vere at ein del opplysningar blir usagte fordi vi forstår kvarandre så godt, og at eg som forskar slik kan gå glipp av opplysningar. Eg vil også stå i fare for å tolke opplysningar ut frå mi oppfatning utan å få nærare grunngjeving for problemet. Kvernbekk (2002) viser til ”Hansons tese” som seier at observasjon er grunnleggjande forma av kunnskap, og dirfor er ein epistemistisk presentasjon. Han har fleire eksempel på at vi tolkar ulike observasjonar ulikt alt etter bakgrunnen vi har. Han synleggjer dette ved tildømes å vise eit bilete der ein kan tolke dette som gammal kvinne eller ung kvinne. Kan vi alle bli fanga innanfor vårt eige perspektiv slik at sjansen for å bli einige er prinsipielt borte? (Lund, Kleven, Kvernbekk, & Christophersen, 2002).

Samtidig kan empirien bli farga av informantane sine opplevingar og den relasjonen som er mellom meg som intervjuar og informanten. I tillegg kan eg forsterke påverknaden gjennom transkribering og meiningsfortetting av teksten. Kvale & Brinkmann (2010) meiner at reliabilitet handlar om forskingsresultatet sin konsistens og truverde. Dette med bakgrunn i om resultatet kan reproduserast til andre tider og med andre forskarar. Med utgangspunkt i intervjuguiden har eg gitt alle mine informantar om lag det same utgangspunktet for dermed å få eit resultat som kan reproduserast. Samtidig har eg stilt oppfølgingsspørsmål ut frå dei svar eg har fått. På den måten blir det vanskeleg å kontrollere feilfaktorar. Mi lange erfaring frå barnehagen og ei heller kort tid som forskar, førte til at eg i forbindelse med intervjuet kjente at eg vart litt for forsiktig i forhold til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette fordi eg var redd for å stille leiande spørsmål, og dermed tileigne dei meiningar eller informasjon dei eigentleg ikkje hadde. Eg har i arbeidsprosessen prøvd å ha bevisst medvit om dei faktorane som kan påverke resultatet.

Validitet i samfunnsforskning vert definert ut frå om metoden er eigna til å undersøkje det den skal undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2010). For å sjå om oppgåva er valid må ein kontrollere, dette kan ein gjere ved å sjekke feilkjelder. Eg ynskjer også å fange opp det karakteristiske ved dette tilbodet samtidig som eg prøvar å identifisere det spesielle tilbodet. Ein trussel i forhold til kjeldefeil kan vere at eg tolkar og oppfattar opplysningar ut frå mi lange erfaring i barnehagen utan å stille oppfølgingsspørsmål, slik kan kjelda bli feil. Samtidig kan ein tenkje at min gode kjennskap til faget og miljøet kan bidra til at informanten blir trygg og gjev ein realistisk omtale av tilhøva. Thagaard (2006) seier at validitet dreier seg om forskaren sin kritiske gjennomgang av eigne tolkningar, og at den forståinga oppgåva resulterer i kan bekreftast av anna forskning. Aktuelle spørsmål som kan stillast i samband med validitet er om det er logikk mellom teori og forskingsspørsmål, om det er gjort eit relevant metodeval og om tolkingane er logiske (Kvale & Brinkmann, 2010). Med utgangspunkt i ein tradisjonell definisjon, at validitet betyr at den er påliteleg og gyldig (Kvale & Brinkmann, 2010). Eg har prøvd å styrke validiteten i mi oppgåve ved å ha ein fyldig dokumentasjon av funna og ha eit kritisk blick på tolkingar eg har foretatt. Å ha ein grundig dokumentasjon vil kunne gi andre lesarar mulegheit til å bruke ei revisortilnærming sidan etterprøving (replikasjoner) vil vere vanskeleg å få til (Yin 2003).

Datamaterialet er framstilt i form av tekstar som tar sikte på å gi ei god beskriving av dei pedagogiske tiltaka som blir gjennomførte i barnehagen. Kunnskapen som forskaren får ut frå sine studiar skal tene til å forstå andre personar i liknande tilfelle, noko som inneber generalisering av kunnskapen (Befring, 2010). I denne oppgåva var ikkje målet å generalisere, noko som ikkje er muleg med eit utval på tre. Med eit så lite utval kan eg ikkje seie noko generelt om spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, men eg kan gi eksempel som kan ha verdi for andre seinare. Mine beskrivingar er informantane sitt syn på her og no situasjonen til dei tre barna, og informasjonen om barna er sett frå pedagogen sitt perspektiv. Då eg har valt å intervjuje pedagog og styrar, samt sjå på sakkyndig uttale, har eg valt vekk andre metodar som kunne belyst problemstillinga. Eg har ikkje observert barna eller fått informasjon frå foreldra, mi beskriving er henta frå den informasjonen styrar og pedagogisk leiar til dei tre barna har gitt meg.



## 5.4 Etikk

Etikk er sentralt i forskingsarbeid, særleg i forskning som omhandlar barn. Gjennom heile prosjektet har eg forsøkt å følgje samfunnet sine overordna forskingsetiske retningslinjer. Desse kjem til syne i Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2010). Desse retningslinjene har klare krav som ikkje kan omgåast og viktige etiske omsyn som må takast.

Gjennom søknad til NSD gjekk eg grundig gjennom dei ulike retningslinjene som skal følgjast i slik forskning.

*” Som hovudregel skal forskingsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke”* (NESH, 2010, s. 13).

Dette kravet var tenkt gjennomført ved at informantane (foreldra til barn med språkvanskar) melde seg sjølve. Då dette vart vanskeleg, fekk dei etter å ha gitt munnleg samtykke tilsendt informasjon. Same informasjonen fekk og intervjuobjekta (personalet i barnehagen). Dei vart informerte om at dette var frivilleg, og at dei kunne trekkje seg når som helst. Foreldra skreiv i tillegg under løyve til at eg fekk lese sakkyndig uttale. I samsvar med krav frå NSD fekk foreldra også tilsendt intervjuguiden slik dei skulle kunne vite kva eg spurde om, og på den måten kunne innhente same informasjon.

*”De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen”* (NESH, 2010, s. 12).

Befring (2010) seier det er ein hovudregel at personar som ikkje sjølve kan gje informert samtykke berre skal inkluderast dersom det kan ha nytte for den aktuelle gruppa. I denne forskinga har eg fått informasjon gjennom barnehagen og sakkyndig uttale om barn sine vanskar, dette er sensitive opplysningar som ein må tenkje over korleis ein brukar. Barn har særleg krav på beskyttelse. I mitt prosjekt er det foreldra som har gitt løyve til å innhente informasjon, barna sjølv er ikkje spurde. Når eg som forskar samlar inn informasjon om personlege eigenskapar og åtferd, må eg vere varsam med å konstruere inndelingar og termar som gjev grunnlag for generalisering med påfølgjande stigmatisering (Befring, 2010).

I arbeidet med intervjubasert kunnskap er det ei etisk bekymring om eg gjennom tolking og analyse kan komme til å skade informantane. Det er viktig å ta omsyn til informantane ved å formulere uttalelsane deira på ein verdig måte (Kvale & Brinkmann, 2010). Eg har framstilt

deira verkelegheit anonymt og meiningsfortetta utsegnene deira. Når eg har sitert frå intervjuar har eg bestreba meg på å framstille utsegnene så nøytralt som muleg samtidig som eg vil få fram breidda og nyansane i materialet.

## 6 Presentasjon og drøfting av resultat

Fyrst vil eg presentere dei tre barna som utgjer casa i oppgåva mi. Eg har valt å kalle dei Per, Ola og Nils. Beskrivingane gjer eg på grunnlag av intervju og dei sakkyndige dokumenta. Ut frå dette har eg danna meg eit bilete av dei som eg vil presentere. Informantane mine vil bli namngitt som Per sin styrar og Per sin pedagog, Ola sin styrar og Ola sin pedagog, Nils sin styrar og Nils sin pedagog. Fyrste underproblemstilling var kva innhald det spesialpedagogiske tilbodet har, eg vil her finne ut kva spesialpedagogisk arbeid barnehagane driv.

### 6.1 Presentasjon av barna og deira spesialpedagogiske tilbod

#### PER

Per er 5 år og 6 månader. Han har gått i barnehagen sidan han var 1 år og dette er siste året før han skal begynne på skulen. Både pedagogen og sakkyndig uttale beskriv han som ein blid og positiv gut som er glad i å leike med andre barn. Per er aktiv, og utforskar gjerne gjennom leiken. Han er glad i rolleleik og drama-aktivitetar. Per er opptatt av Spiderman og andre filmfigurar. Då han begynte i barnehagen, 1 år og 4 månadar gammal, hadde han ikkje noko ekspressivt språk. Han brukar no talespråket meir.

Han har utydeleg uttale, han strevar mellom anna med konsonantsamansetjingar og er slapp i munnmuskulaturen. Den slappe munnmuskulaturen ser ein og når han et, då har han vanskar med å tygge maten. Han brukar få ord når han skal fortelje noko, og setningsoppbygginga er mangelfull. Han stiller ikkje kvifor - spørsmål, dette kan tyde på manglande basiskunnskap. Mangelen på kunnskap gjer det vanskeleg å stille oppfølgingsspørsmål.

PPT har testa Per med Reynell språktest i 2009 og i 2011, den siste språktesten vart gjennomført februar 2011. Resultatet viser at han har vanskar med å finne ord og beskrive ein situasjon eller eit bilete. Testresultatet viser at vansken er størst i forhold til talespråk, medan han har tilnærma normalutvikling når det gjeld språkforståing. Pedagogen seier språkforståinga har betra seg, og han kan ta imot fleirledda beskjedar. I overgangssituasjonar og ustrukturerte situasjonar blir han derimot ukonsentrert og mister fokus på oppgåvene.

*” Han har fungert bra heilt til no, sosialt. Men no er han blitt så stor at dei andre på ein måte er begynt å gå ifrå han språkmessig”. ”Abstrakt leik som han ikkje heng med på.”*

I forhold til frileiken seier ho at det lett for at han tar på seg rolla som hund.

Per får spesialpedagogisk trening kvar dag i forhold til munnmotorikk og øving på lydar. Dette blir gjort åleine, ho seier at ho gjer det slik for å ikkje stigmatisere han. Pedagogen seier at ho tar utgangspunkt i Per sine interesser når ho skal jobbe spesielt med han, for eksempel: sp-lyden, Spiderman – sparegris. Pedagogen i barnehagen har og samtalar med logopeden, (som kjem kvar fjortande dag) på den måten kan ho jobbe vidare med det logopeden har trena på. Pedagogen seier han får trening ute på avdelinga i lag med dei andre. Ho tar utgangspunkt i Per sine behov og vel ut 3 andre ungar han kan vere ilag med. Dei kan då drive med aktivitetar frå mellom anna ”Språkverkstedet”. I desse sekvensane ilag med få andre barn er ho opptatt av å få han i samtale, få han til å bruke språket sitt. Ho fortel og at ho arbeider for å få han inn i leiken, mellom anna ved å illustrere.

Heile personalgruppa er involvert i arbeidet med Per. På avdelingsmøtet kvar 14. dag seier pedagogen litt om kva dei jobbar med, og kva ho ynskjer at resten av personalet skal ha fokus på.

Pedagogen seier ho har fått tilbakemelding frå foreldre og logoped om at språket til Per har hatt ei positiv utvikling.

Per går i ein barnehage med to store avdelingar, Per si avdeling har 24 barn og fire vaksne. Siste sakkyndig uttale vart skrive i april 2011 og gjeld for barnehageåret 2011/2012.

Barnehageåret 2010/ 2011 hadde han ein ekstra ressurs på åtte prosent spesialpedagog, men den vart utvida til 18,5 prosent barnehageåret 2011/2012. Per har logoped som kjem fast to gonger i månaden. På grunn av mangel på spesialpedagogar er det pedagogisk leiar som har fått tildelt denne ressursen, og har ansvar for gjennomføringa, men ho seier at ho føler seg uttrygg på arbeidet og ynskjer meir veiledning av PPT.

## **OLA**

Ola er 4 år og 6 månader. Han har gått i barnehage sidan han var tre år. Han blir av informantane mine beskriven som ein blid og tillitsfull gut som kan fordjupe seg i aktivitetar han er interessert i. Han likar å verte lesen til.

I sakkyndig uttale står det at det kan vere vanskeleg å forstå han fordi han snakkar fort. Reynell språktest viser noko forsinka språkforståing i høve til alder, talespråket vart ikkje skåra ut fordi ein ikkje fekk gjennomført alle oppgåvene. Han har vanskar med å ta imot og gjennomføre fleirledda beskjedar og å meistre eit abstrakt språk ut frå alderen. Han har vanskar med å oppretthalde konsentrasjon og merksemd, spesielt vanskeleg vert det i større grupper og i overgangssituasjonar. Han blir då uroleg og har eit heilt anna fokus enn han skal ha. Ola har vanskar med å komme inn i samleik med dei andre barna.

Pedagogen fortel at dei i ei økt kvar dag tar Ola ut frå gruppa, då jobbar dei med rim og regler, dei les bøker, ser på bileta, les historia og etterpå pratar dei om kva som skjer på bileta. Ho legg vekt på at han skal prate mest muleg i desse situasjonane. I desse språkstimuleringsøktene nyttar dei ofte ”Snakkepakken” som har mange konkretar og visuelle hjelpemiddel. Spel blir ofte brukt utanom desse øktene. Dei spelar då mellom anna lotto og memory for å trene omgrep, i tillegg fokuserer dei på samhandling mellom barna.

Ola treng hjelp til å komme inn i leiken.

Ola sin pedagog seier ” *Dei andre spør om han vil bli med, men så dett han av. Dette skjer når leiken får for mange detaljar og for mykje styring*”.

Han har plass i ein barnehage som er under utviding. Han går i ein basebarnehage der det er 16 barn i kvar base/gruppe, til saman 32 barn over tre år. Grunnbemanninga er tre vaksne på 18 barn.

Han fekk ekstraressurs etter barnehagelova ei stund etter at han begynte i barnehagen. På denne måten fekk basen litt auka assistentbemanning. Pedagogisk leiar seier han skal ha 15 minutt språkstimulering kvar dag, dette blir gjennomført av henne eller ein annan på basen. Når dei jobbar med språkstimulering, kan han vere åleine eller i ei lita gruppe.

Dei andre på basen får informasjon om arbeidet i ei bok, der dei skriv ned kva som blir jobba med i forhold til språktreninga. Vidare har dei basemøte ein gong i veka der dei går gjennom Ola sitt tilrettelagde tilbod.

Han vart tilvist PPT i 2010 og har fått sakkyndig uttale der dei tilrår 5 timar med spesialpedagog frå hausten 2012.

## NILS

Nils er 3 år og 8 måneder. Han har gått i barnehagen sidan han var eit år gammal. Han er interessert i dyr og biletbøker. Han likar å dekke bord med koppar og fat. Nils er og positiv til å vere med på formingsaktivitetar og likar godt puslespel. Det kan vere litt vanskeleg å få han med på aktivitetar der han sjølv kjem i fokus. Nils har ein god venn i gruppa som han har leika i lag med sidan han var 1 år.

Nils sin spesialpedagog beskriv det slik: ” *Han har ein spesifikk språkvanske og då mest på det ekspressive. Han sit inne med veldig mykje, men det er det å få det ut i tale, det er veldig vanskeleg for han.* ”

Då Nils vart tilvist til PPT hadde han ikkje utvikla eit funksjonelt talespråk. Han meistra ikkje å uttale ord og å bruke verbalspråket i kommunikasjon med andre. Han hadde utvikla god evne til kommunikasjon gjennom kroppsspråk og mimikk, han brukte også å ta dei vaksne i handa og leie merksemda mot det han var opptatt av. Nils vart tilvist PPT når han var to år og seks månader. PPT tok Reynell språktest som vart skåra på språkforståing og ikkje på talespråk, resultatet her var bra forståing av enkeltord og omgrep. På setningsforståing og fleirledda beskjedar viser testresultatet at han har større vanskar. Det vart våren 2011 bestemt å starte med ”teikn til tale”, då fekk både foreldre og personalet i barnehagen eit introduksjonskurs. I tida etter dette har Nils fått meir og meir ekspressiv tale, samtidig som spesialpedagogen seier at det har vore vanskeleg å implementere bruken av "tegn til tale" i kvardagen.

Spesialpedagogen til Nils beskriv det slik :” *Han brukar språket, det språket han har ja, han pratar, det er nesten sånn at vi må stoppe han, men det syns vi er for gale når han fyrst han begynt å prate*”.

Spesialpedagogen seier at det viktigaste tiltaket for han no er at han skal bruke språket. Det blir viktig å bruke kvardagssituasjonar, som påkledning, måltid og frileik til å trene språk. Personalet skal vere der og støtte han. Ved å ta utgangspunkt i barnet sine interesser og sterke sider skal han oppleve meistring noko som vil styrke sjølvkjensla. Ho fortel at i tillegg til arbeidet i gruppa har ho økter på ca. 20 minutt kvar dag åleine med han. I desse øktene brukar dei visuell støtte for å auke ordforrådet, dei les bok og går mellom anna gjennom tema/ bok dei skal ha i samlingsstunda. Dei har og øvingar som stimulerer munnmotorikken, desse øvingane vert gjentekne i samlingsstunda. Nils har og eit album med bilete frå heimen, den brukar han i lag med både dei vaksne og barna. Då får han fortelje om episodar heime og med

støtte i bileta vert det enklare for alle å forstå han. Barnehagen brukar mykje visuell støtte og biletsangar, dette er god støtte for han.

Han går i ein barnehage med tre avdelingar. Avdelinga han går på har 13 barn og tre vaksne. Nils har i tillegg 20 prosent spesialpedagog. Sakkyndig uttale anbefalte 30 prosent spesialpedagog og 50 prosent assistent. Logoped har vore der ein gong.

Spesialpedagogen som har ansvar for Nils er også pedagogisk leiar i 60 prosent stilling. Ho seier ho legg vekt på at han er mest muleg i gruppa, når ho planlegg og organiserer dagen tek ho utgangspunkt i Nils sine behov. For å i vareta dette deler ho gruppa i to store delar av dagen. Gruppene har kvar sin utedag, då er ei gruppe i skogen medan den andre er inne i barnehagen og har ulike aktivitetar. I alle samlingsstunder og andre tilrettelagde aktivitetar er dei og delt i to grupper. Gruppa har mykje felles språkstimulering i samlingsstunda, og på den måten kan ein trene for eksempel munnmotorikk utan at det blir direkte fokus på han. I samlingsstunda jobbar dei med for eksempel ”Språksprell” (Elsbakk & Valle, 2000).

Spesialpedagogen seier ” *Det blir ikkje så skummelt når vi trenar i lag*”.

Dei jobbar også med eventyr og dramatisering.

På avdelingsmøta får personalet i barnehagen veiledning i arbeidet med Nils. Då tar dei opp mellom anna tema om korleis dei arbeider med språk, korleis lese bok og kva som er viktig å tenkje på i forhold til Nils.

## **6.2 Funn og drøfting av spesialpedagogiske tiltak for barn med spesifikke språkvanskar**

Det første forskingsspørsmålet tar for seg innhaldet i det spesialpedagogiske tilbodet. Eg startar med å sjå nærare på språkforståing og organisering av tilbodet. Vidare tar eg utgangspunkt i Bloom & Lahey(1978) sin språkmodell når eg drøftar den spesifikke språktreninga. Til slutt i dette forskingsspørsmålet tar eg for meg funn i forhold til pedagogane si vektlegging av barna sine interesse, merksemd og leik.

### **6.2.1 Vanskar med språkforståing**

Spesialpedagogen seier at Nils har ein ekspressiv språkvanske, og at språkforståinga er veldig bra. Sakkyndig uttale seier at han ikkje har utvikla funksjonell tale, at han viser forståing for

ein del omgrep og enkeltord, men har problem med setningsforståing og fleirledda setningar med meir enn ein informasjon.

Per sin språkvanske er og tydelegast når det gjeld talespråket. Ifølgje Reynell språktest har han problem med å finne ord og å beskrive situasjonar. Sakkyndig uttale seier at språkforståinga er tilnærma normalutviklinga for alderen. Pedagoggen seier han har god språkforståing, samtidig seier ho at han har problem i overgangssituasjonar og situasjonar som er ustrukturerte, dette kan indikere at han har vanskar med å oppfatte beskjedar i slike situasjonar.

Ola snakkar utydeleg og har vanskar med å gjere seg forstått. Sakkyndig uttale til Ola seier at han ligg under normalen i språkforståing og har vanskar med å ta imot og gjennomføre fleirledda beskjedar og å meistre eit abstrakt språk. Han har vanskar med å oppretthalde konsentrasjon og merksemd. Dette samsvarar med det pedagoggen fortel om Ola sine vanskar. Ho seier og at han har best fokus når det ikkje er så mange rundt han.

Ho seier vidare: *”Han fungerer egentleg best ein til ein, sånn språkleg”*.

Dei tre barna i undersøkinga mi har alle uttalevanskar, men funn frå sakkyndig uttale og pedagogane sine observasjonar viser og at dei slit med språkforståinga. Alle dei tre pedagogane fortel at dei arbeider med innlæring av omgrep ved hjelp av bøker og spel. Dette er tiltak som kan styrke språkforståinga ved gi dei kunnskap og innhald i nye omgrep.

Det kan sjå ut som at spesialpedagogen til Nils ikkje er heilt bevisst på at han har forståingsvanske, men likevel har ho tiltak som hjelper han i forhold til språkforståinga. Ved å bruke den spesialpedagogiske ressursen deler ho i små grupper. Det blir enklare for Nils å lære omgrep og oppfatte beskjedar, den vaksne kan samtidig vere merksam på om han oppfattar det som blir sagt. Den vaksne vil og kunne vere nær, støtte han og hjelpe han å oppretthalde konsentrasjon og kommunikasjon.

Per viser i språktesten at han har bra språkforståing, han klarer å oppfatte informasjon i situasjonar der det er få forstyrrende element. Pedagoggen seier at han har vanskar i overgangar, i situasjonar det er mange inntrykk å skilje. Dersom det er mange barn og vaksne rundt som tar fokuset vekk frå det som vert sagt, blir det vanskeleg for han å halde fokus. Per og Ola sine informantar seier dei må leggje tilrette ved at ein vaksen er nær dei i overgangssituasjonar. Det er viktig å leggje rammene rundt barna til rette slik at det vert



enklast muleg for dei å oppfatte informasjonen. Det kan vere at barnegruppa blir for stor og uoversiktleg i overgangssituasjonar.

Det kan vere vanskeleg å skilje mellom spesialundervising og generell stimulering, det å dele i lita gruppe kan vere eit døme på det. Spesialpedagogen har brukt delar av ekstraressursen til å leggje til rette for at Nils skal vere i ei lita gruppe, dette er samtidig nyttig for alle barna. Å vere nær barnet og hjelpe det i leik er noko alle barn har behov for. Det er viktig at dei som skal utføre arbeidet har kunnskap om språkvanskar for å kunne forstå og hjelpe barnet.

Desse funna stemmer godt med teoriar om barn med språkvanskar. I følgje Bishop (1997) er det unødvendig å dele språkvansken i ekspressive og/ eller reseptive vanskar, då dei fleste barn med språkvanskar har språkforståing som eit underliggjande problem. Ho seier vidare at for å tolke den språklege budskapet må barnet ha kunnskap om kva ordet uttrykkjer, ha evne til å tolke nyerverva fonologiske mønster og ha evne til å koble desse mønster med det semantiske innhaldet. Blom & Lahey (1978) seier at prosessane med å utvikle eit ekspressivt og eit reseptivt språk er avhengige av kvarandre, og påverkar kvarandre gjensidig. Dei fleste barn med språkvanskar har problem med semantikken og nettverket rundt omgrepet (Bishop, 1997). I tillegg tyder det på at dei har vanskar med langvarig merksemd på oppgåver (Ebert & Kohnert, 2011). Dette kan vere ei av årsakene til at barna frå problem i overgangssituasjonar med mykje informasjon og uro i gruppa.

## **Organisering**

For barn med språkvanskar kan organiseringa av dagen og gruppa vere viktig. Dei treng god oversikt og struktur over dagen. Det er og eit spørsmål om samspel med dei andre barna i gruppa og korleis språkstimuleringa går føre seg.

På spørsmål om tiltak svara alle dei tre informantane at dei hadde barnet i tankane gjennom heile dagen.

*Per sin pedagog: ” Eg er bevisst på han heile tida, i samlingsstund, prøver å få han i samtale og illustrere i leik ”.*

Spesialpedagogen til Nils var den einaste som fortalte om korleis ho la til rette dagsplanen med tanke på han. Ved å bruke delar av den spesialpedagogiske ressursen og assistent ressursen legg ho til rette for aktivitetar i mindre grupper. Pedagogen til Nils sa vidare at ho er bevisst i forhold til bordplassering for å gi han eit rikt språkmiljø rundt seg.

Nils sin pedagog:” *Bordplassering, sitte ilag med språksterke barn, sitte ilag med ein vaksen*”.

Ho sa at han på den måten får mange positive språkmodellar, barn som snakkar tydeleg, har mange ord og bøyer orda rett. Eit anna funn er at pedagogen til Nils var opptatt av å gi han tid:

*”Det å gi han tid til å få snakke er svært viktig”.*

Den sakkyndige uttalen til Nils legg vekt på at han skal få mange mulegheiter til positivt samspel. Dette særleg med tanke på at det er gjensidige relasjonar til andre menneske som utviklar identitet og sjølvoppfatning. Den sakkyndige uttalen til Nils sa og at målet var at han skulle få eit talespråk og bruke det. Det kan sjå ut som dette har fungert godt for Nils og at spesialpedagogen har lykkast med å få Nils til å prate i måltidsituasjonen.

Ho seier : *”Slik som med måltidet, han har blomstra...han pratar og pratar”.*

Stortingsmelding nr. 41 viser til den norske pedagogiske tradisjonen der ein tar omsyn til heile barnet i læringssituasjonar. Læring skal gå føre seg i leik og kvardagsaktivitetar og læring og omsorg skal sjåast i samanheng (KD, 2008 -2009). Helland (2009) seier at det spesialpedagogiske tilbodet bør implementerast i det allmenne. Dette er i tråd med det spesialpedagogen til Nils fortel at ho legg opp til ved at han skal vere mest mulig i ei gruppe.

Med små grupper vil barnet ha ein vaksen nær seg som hjelper han til å komme inn i samtalen og å oppretthalde samtalen. Den vaksne som sit i lag med han (for eksempel under måltidet) må vere bevisst på si rolle som medhjelpar, halde han inne i og utfordre han til å bli med i samtalen. Dersom det er mange barn og eit høgt tempo i gruppa, vil det gjere situasjonen for barnet meir utfordrande (Espenakk, 2007). Mindre grupper er positivt for barn med språkvanskar. Barnet får færre vaksne og barn å forhalde seg til og kan på den måten lettare bli trygg på både barna og dei vaksne. Når dei har oversikt og veit kva som skal skje, er det lettare for dei å bruke merksemda på å samhandle med dei andre barna. Dette er og i tråd med Kismul(2011) sine observasjonar i forhold til barn med språkvanskar og utvikling av barnehagar. Law (2000) er opptatt av at miljøet rundt er viktig for å stimulere barnet til å få eit godt språk.

Funn viser at alle dei tre barna fekk daglege økter med språktrening, enten åleine eller i små grupper. Desse aktivitetane vart lagt inn i dagsplanen til fast tidspunkt, med tanke på å få til gode rutinar både i forhold til gjennomføring og samspel med resten av barnegruppa. Kismul

(2011) refererer til Rønhovde (2004), barn med språkvanskar treng faste rammer, struktur, stabile og gode rutinar rundt tid, stad, personar og aktivitetar.

Funna viser at dei har barnet i tankane gjennom heile dagen, det er i tråd med tanken om at ein lærer best i kvardagssituasjonar. Språket lærer ein best når ein tileignar seg det i naturlege situasjonar ilag med andre, og vi hugsar best når temaet er relevant for oss (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007).

Barn med språkvanskar treng tid både til å oppfatte språket og til å gi respons. Det treng lengre tid fordi underliggjande vanskar kan vere knytt til hukommelse og ulike kognitive funksjonar (Leonard, 2000). Dei treng tid til å oppfatte ordet og knyte det til referansar. Når barnet skal gi respons, treng det og lengre tid til å hente fram orda og uttale dei. Dette fører til at dei vaksne må vere bevisste på å gi barnet god tid. Store barnegrupper og mange inntrykk vil forstyrre barnet når det treng tid.

Ein god måte å lese biletbok på er i små grupper der alle som er med ser like godt. Då kan ein lese bøkene ilag med barnet og ikkje til barnet (Mørland, 2009). Whitehurst & Lonigan, (2002) kallar dette for dialoglesing, det vert her viktig å få barnet til å fortelje frå bileta og knyte innhaldet i boka til eigne erfaringar. Slik kan ein betre ordforrådet og knyte ordet til eit nettverk. Pedagogane til Ola fortel at dei les bøker og snakkar om det som er på bileta slik at ho får Ola til å fortelje. Alle dei tre informantane fortalde at dei hadde daglege økter åleine eller i lita gruppe, der pedagogane til Ola og Nils fortalde at dei les bøker i desse øktene.

### **Veiledning**

Veiledning av personalet er ein del av spesialpedagogen si oppgåve når eit barn får ekstraressurs. Det er svært nødvendig dersom ein skal kunne implementere det spesialpedagogiske arbeidet inn i dagsrytma og legge til rette for språkstimulering i alle situasjonar. Det er samtidig viktig at personalet er innforstått med dei språkvanskane barnet har og kva konsekvensar det får.

Pedagogane i alle dei tre barnehagane fortel at dei brukar avdelingsmøtet /basemøtet til å ta opp, informere og inkludere resten av personalet i barnegruppa.

*Per sin pedagog :” Eg tar ein liten bolk på kvart avdelingsmøte, der eg fortel kva eg har jobba med . Så involverar eg resten av personalet ved at eg laga ei liste der dei skal skrive opp dersom han til dømes stiller kvifor spørsmål eller han kjem med ynskje om å spele eit spel”.*

Nils sin pedagog: ” *Den sakkyndige uttalen tar eg opp på avdelingsmøte for å diskutere mål til IOP*”. ”*Eg har og veiledning på avdelingsmøte. Korleis vi jobbar med han og med språk. Ja korleis vi les bøker, sangar vi syng, dette med visuell støtte*”.

Nils sin pedagog fortel at dei tar utgangspunkt i den sakkyndige uttalen, og at dei i samarbeid diskuterer IOP sine mål for barnet. Dette er positivt for å kunne implementere det spesialpedagogiske i det allmenne. Vidare fortel pedagogen til Nils at ho brukar avdelingsmøte til veiledning av personalet, der dei har tema som mellom anna ”korleis les vi bøker”. Denne veiledninga er med på å auke kompetansen til resten av personalet . Dei sakkyndige uttalanane sa ingenting om veiledning eller tid til samarbeid.

I forhold til Ola er det ulike personar på avdelinga som gjennomfører den direkte språktreninga med han, dei skriv i ei bok kva dei har jobba med. Når det er ulike personar som gjennomfører språkstimuleringa, er det spesielt viktig at dei samarbeider og har felles mål og forståing for arbeidet som skal gjerast. Ein kan stille spørsmål om kvaliteten på denne økta blir god og stabil nok når det er ulike personar som er inne og utfører opplegget.

Informantane fortel og at dei har hatt fokus på språk og språkstimulering i heile personalgruppa. I Ola sin barnehage har dei sendt assistentane på kurs for å få meir kunnskap om språk og språkvanskar, og for å gi dei kunnskap til å kunne vere gode språkmodellar. Gjennom kursa fekk dei og eksempel på arbeidsmetodar som stimulerer språket. Dette syner at barnehagen er opptatt av å lære opp assistentane. Dei to andre pedagogane fortel at dei har hatt språk som fokusområde i eit år. Der har dei mellom anna jobba med språk i samlingsstund, uteleik, måltid og garderobesituasjonar. Gjennom dette arbeidet har barnehagane laga standardar for korleis dei vaksne skal arbeide for å stimulere språket i dei ulike situasjonane. Standardane seier korleis dei vaksne kan vere gode språkmodellar og korleis dei vaksne skal hjelpe språksvake barn inn i samtalen og hjelpe dei til å oppretthalde kommunikasjonen. Ein standard kan for eksempel vere:

*”Som vaksen skal eg benevne gjenstandar i påkledningssituasjonen”, eller under måltidet ” som vaksen skal eg hjelpe alle barna til å delta og bli i samtalen.*

Dette er eksempel på å gjere alle i personalet bevisst på korleis dei kan stimulere språket til alle barna i barnehagen. Dei får og gode arbeidsreiskap i forhold til korleis dei skal gjennomføre det.

For å få eit heilheitleg og samordna tilbod til barnet er det viktig at heile personalet er involvert i både innhald i IOP og arbeidet med barnet. Samarbeid er viktig for at personalet skal kjenne seg involvert og ansvarleg for gjennomføring av tilbodet, og at barnet skal bli ein del av fellesskapet. Barnehagen sin arbeidsmåte med vekt på lek, samhandling i kvardagssituasjonar, kreative aktivitetar, forteljing, drama og samtalar gjer det muleg å arbeide med barnet på ein fleksibel og tilpassa måte. I dei seinare åra har og det spesialpedagogiske synet på språkstimulering endra seg til at språkstimuleringa skal gå føre seg gjennom heile dagen i alle situasjonar (Helland, 2009). Dette krev at alle i personalet veit og er bevisste på kva som til ei kvar tid er fokus for språkstimuleringa. Samtidig krev dette at personalet og har innsikt i barnet sine behov og mål for det arbeidet som skal gjerast.

Det er viktig at alle i personalet har kunnskap om språkvansken og veit korleis dei skal hjelpe og styrke barnet i for eksempel ein samtale. For at barnet skal delta og bli i samtalen må den vaksne gi barnet tilbakemelding som gjer at barnet opplever å bli høyrd. Dette kan stimulere lysta til å snakke og strekke seg lenger språkleg (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009).

## **6.3 Språktrening**

Det spesialpedagogiske tiltaket skal i følgje Opplæringslova vere noko utanom det allmenne tilbodet barnehagen gir. Tradisjonelt har tiltaka vore vaksenstyrte og hatt fokus på å endre barnet sin evne til kommunikasjon. Ein har dei seinare åra hatt meir fokus på miljøet, og korleis ein kan gjere endringar i kommunikasjonen mellom barnet og omgjevnadane. Alle dei tre barna får ekstra tilrettelegging og tilpassing gjennom dagen. I tillegg får dei trening åleine eller i lita gruppe. Desse øktene har ulikt innhald, det kan vere trening av munnmotorikk, vokabulararbeid, arbeid med å bruke språket og kommunikasjon med andre. Felles for informantane mine er at dei tar utgangspunkt i barnet sine interesser. Dette er i tråd med forskingsprosjektet som Liv Gjems leia der ho seier at barn lærer best i aktivitetar som gir mening, og ein må ta utgangspunkt i interessefeltet til barnet. Ho legg og vekt på den vaksne si rolle der dei undersøker og undrar seg i lag med barnet (Gjems & Løkken, 2011).

### **6.3.1 Arbeid med språkleg innhald**

Ola og Nils har tatt berre språkforståingsdelen av Reynell språktest. Begge viste forsinka utvikling i høve alderen, spesielt på fleirledda beskjedar og setningsforståing. Per har

gjennomført begge delar av testen og har tilnærma normalutvikling for alderen på språkforståing, men har vanskar med å finne ord for beskrive ein situasjon eller eit bilete.

Å jobbe med vokabular er viktig for barn med språkvanskar, og dei tre pedagogane hadde mange døme på dette arbeidet. Felles for dei er at dei brukar kvardagssituasjonane til å trene språk, slik som påkledning, samlingsstund og måltid. I desse situasjonane fortel dei at dei set ord på gjenstandar og gjentar ord/setningar som barna seier.

*Per sin pedagog: "Då tar vi opp for eksempel skinkeosten og viser at det står skinkeost på tuba, vi snakkar tydeleg og har eit godt språk, set ord på gjenstandar, for eksempel dei raude vottane".*

Dette er gode eksempel på generell språkstimulering og ein god måte å auke vokabularet på.

Informantane mine fortalte at dei brukar spel i arbeidet med barna, då kan dei spele saman med andre barn eller det kan vere i lag med ein vaksen.

*Nils sin pedagog: "Vi brukar å spele spel, det er veldig sånn språkstimulerande, det å sette ord på ting".*

Pedagogane fortel at dei brukar mykje visuell støtte og konkretar. I barnehagen til Ola og Nils har dei kjøpt inn "Språkpakken" (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007) som inneheld mange konkretar og bilete til bruk i språkstimuleringa. Nils sin pedagog fortel at dei brukar biletsangar for å støtte barn i forståing av orda i songane.

Pedagogane til Nils og Ola seier og at dei les bøker og snakkar om bileta i bøkene i øktene dei trenar åleine.

*Ola sin pedagog: "Då tar vi utgangspunkt i ei bok. Så ser vi på bilda, les historia og pratar om kva som skjer på bileta".*

Alle dei tre sakkyndige uttalane la vekt på stimulering som fremja vokabularutviklinga, Ola sin sakkyndige uttale viser til bruk av bøker og visuelt materiale. Den sakkyndige uttalen til Nils sa at det var behov for å styrke vokabularet og Per sin sakkyndige uttale sa at han trengde ekstra støtte i omgrepsforståinga. Ingen av uttalane hadde forslag til tiltak.

Som tidlegare nemnd brukar pedagogane språket i kvardagssituasjonar. Dei lærer barna nye ord i situasjonar der konkretane er tilgjengelege i sine naturlege samanhengar. Dei brukar konkretar, og omgrepet blir sett inn i ein samanheng. Dette gjer det lettare for barnet å lagre

det i kategoriar/overomgrep. Høigård (2006) kallar dette fyrstehandserfaring med ord. Når barnet knyter nettverk rundt omgrepa og lagrar dei i kategoriar, vil det vere enklare å framkalle ordet. Barnet vil og få ei djupare forståing av ordet. Å bruke slike kvardagssituasjonar fører til mange repetisjonar. Barn med språkvanskar har behov for å høyre ordet mange gonger (Leonard, 2000) og gjere ulike erfaringar med ordet for best muleg å forstå meiningsinnhaldet. Eit ord som har mange repetisjonar og godt nettverk rundt seg vil vere lettare for barnet å framkalle og bruke i tale. Barna skal lære seg eit rikt vokabular og omgrepskunnskap med både breidde og djupne (Gjems & Løkken, 2011). Per sin pedagog viser og at ho peikar på skrifta på tuba samtidig som ho seier skinkeost, dette hjelper barnet til å forstå samanhengen mellom skriftspråket og det verbale språket.

Eit anna funn var at dei brukte spel i arbeidet med å auke vokabularet. Barna brukar omgrepa i spela som i tillegg ofte har visuell støtte. Begge desse funna viser aktivitetar der barnet får repetert omgrepa mange gonger, noko som vil hjelpe barnet til betre å hugse innhaldet. Leonard (2000) og Ebert & Kohnert (2011) viser til at det i ein språkvanske kan liggje ein hukommelsesvanske. I og med at barn med språkvanskar og ofte har hukommelsesvanskar (Leonard, 2000) vil dette hjelpe barnet. Lydklangen vil og bli repetert fleire gonger, dette kan ein tenkje er positivt i forhold til den ”fonologiske løkken” (Baddely, 1998).

Når ein brukar konkretar, kan ein lettare sikre seg at barnet forstår. Konkretar er spesielt viktige ved introduksjon av nye ord eller ny tekst. Når ein utviklar ordforrådet, går ein ofte vegen gjennom erfaringar med gjenstandar og situasjonar, for så å abstrahere tydinga ut frå erfaringane ein har gjort. Vi dannar ein indre representasjon av det ytre (Bele, 2008). Dei ulike hjelpemiddela vil ha ulik effekt når det gjeld omgrepslæringa. Konkretar og visuell støtte vil synleggjere omgrepet, ein kan seie at konkretar er meir nøyaktige enn visuell støtte i forhold til innlæring. Ein kan her og skilje mellom konkretar og semikonkretar. Tar ein med seg barnet ut for å sjå på gravemaskinene i nabolaget, er det ein konkret. Barnet kan her bruke alle sansane sine, ta på, lukte, høyre, føle med heile kroppen ( klatre på). Det vil erfare størrelsen og alle detaljane på nært hald, det kan bruke heile kroppen og alle sansane i innlæring av nye ord, noko som hjelper dei å lagre i rett kategori. Dette kallar Høigård(2006) *førstehandserfaring*, direkte erfaring gjennom sansane. Førstehandserfaring hjelper barnet til lage seg eit nettverk av følelsar og assosiasjonar til omgrepet. Semikonkretar vil vere ei leikegravemaskin som barnet kan sjå og bruke i sandkassa i barnehagen. Andre semikonkretar kan vere gjenstandar som ein tar fram i til dømes treningssituasjonar for å synleggjere omgrepet. Visuell støtte er bilete av ulik størrelse som kan brukast til å understreke språket og

ordet si tyding. Semikonkretar og visuell støtte som bilete er og gode hjelpemiddel, men dei vil aldri kunne erstatte førstehåndserfaring i å bygge opp gode og stabile omgrep (Høigård, 2006). Gjems (2011) seier at det er viktig å ha klart for seg at barn i førskulealder ikkje lærer gjennom lausriven faktakunnskap, men ved å langsamt byggje opp kunnskap gjennom mange meiningsfulle erfaringar. Dette er gode eksempel på språkstimulering i høve til å styrke omgrepa til alle barna i gruppa.

Å lese bok er eit anna funn i forhold til god omgrepslæring og er ein unik situasjon til å snakke om ting. Å "lese" bøker kan ein gjere på fleire måtar. Ein kan mellom anna ha høgtlesing der barnet lyttar til teksten i boka og blir vist bilete. Barn som har få og diffuse omgrep vil ha vanskar med å følgje med når dei lyttar. Samtidig kan ein gjennom å lytte få betre omgrepsforståing og lære nye omgrep (Bele, 2008). Gjennom teksten kan ein og fantasere og gjere seg erfaringar, og slik utvide erfaringsområdet sitt.

Ein anna måte å lese bok på er å sitje i lag med barnet, lese teksten og prate om bileta og innhaldet, dialoglesing (Whitehurst & Lonigan, 2002). Den vaksne går frå å vere lesar til å bli aktiv lyttar, stille spørsmål, ta til seg informasjon. Ved slik å gi barnet ei aktiv rolle vil det kunne få eit meir variert ordforråd. Barnet si interesse og fokus for boka vert auka med ros og repetisjon (Whitehurst & Lonigan, 2002). Denne form for lesing har i følgje Whitehurst og Lonigan vist gode resultat, og det kan ha likheitstrekk med den lesinga som pedagogen til Ola gjer. Det er og viktig knyte innhaldet til barnet sine erfaringar. På den måten kan lesinga styrke ordforrådet til barn med språkvanskar. Det er viktig å lese ofte for og med barn i førskulealder (Whitehurst, 1994).

I arbeid med bøker kan dei lettare knyte nettverk rundt omgrepa, det å sette orda inn i ein samanheng. Samtidig gjer bileta det enklare for barnet å uttrykkje seg fordi bileta vil hjelpe barnet å hente fram ord frå hukommelsen. Rommetveit (1972) og Leonard (2000) viser til nettverksarbeid, og at språket må sjåast i tilknytning til kategoriar og at ordet får meining gjennom relasjonar til andre omgrep.

Bøker med bilete i er ei god visuell støtte, men samtidig vil det og synleggjere samanhengen mellom det skrivne ordet og talen, dette er god førebuaende lese - og skriveopplæring. Å lese biletbok vil gi barna mange av dei ferdigheitene dei treng når dei skal begynne på skulen, slik som ordforråd, lydstruktur, bli kjent med tekst, oppbygging av historier og språk. Det vil og utvikle evne til vedvarande merksemd og kjenne gleden av å lære.



Vokabularet er innhaldssida av Bloom & Lahey (1978) sin språkmodell og dreier seg om kva meining ord og ordkombinasjonar har. Mange barn med SSV har vanskar med innhaldssida eller semantikken i språket (Bishop, 1997, Gardner et al.2006). I dei to språkmodellane til Law (2000) og Bloom & Lahey (1978) er vokabular eller innhald viktige faktorar. Leonard (2000) seier at ordforrådsutviklinga startar seinare hjå barn med språkvanskar.

I arbeid med innlæring av omgrep er det viktig å arbeide aktivt, systematisk og over tid for å sikre at omgrepa er godt lagra og enkle å kalle fram. Det viser seg ofte at orda kan vere på plass, men at forståinga er mangelfull fordi barnet ikkje har dei førestillingane, assosiasjonane og ikkje minst følelsesreaksjonane som høyrer med eit ord (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007). Informantane mine seier at dei har daglege økter med barnet der dei mellom anna spelar spel og les bok. Det er eit godt døme på spesialpedagogiske tiltak der barna får eit opplegg som er utanom det vanlege og med mange repetisjonar, noko som er viktig for barn med språkvanskar. I det spesialpedagogiske tiltaket tar dei også barnet ut åleine eller i lita gruppe for å få merksemda. Det som er viktig og i samsvar med spesialpedagogiske tiltak er at dei arbeider aktivt, systematisk og over tid.

### 6.3.2 Arbeid med formsida av språket

Det var særleg to område pedagogane var opptekne av i forhold til formsida, det var munnmotorikk og språkleg medvit.

Dei tre barna i undersøkinga mi hadde alle utydeleg språk, og det var vanskeleg å forstå dei. I sakkyndig uttale til Per og Nils var det skrive at dei

*: "...treng øvelsar som styrker taleapparatet og språklydsystemet".*

Nils sin pedagog fortel at dei trenar på munnmotoriske øvingar både i samlingsstunda og åleine.

*” Vi har mykje munnmotoriske øvingar, sånn som i samlingsstund. Det er kjekt, han likar å sjå at dei andre blir med på det. Då blir det ikkje så skummelt, når vi trenar i lag”.*

Per sin pedagog fortel og at ho arbeider med munnmotorikk. Dette gjer dei åleine, ho tykkjer ikkje det passar seg å gjere det inne på avdelinga.

Per sin pedagog: ” *Vi trenar på å blåse og få kraft i munnen hans.....når vi trenar konsonantsamansetningar finn eg bilde av ord han syns er spennande sånn som sparegris og spiderman*”.

Sakkyndig uttale til Nils var opptatt av at han skulle lytte ut og identifisere lydar, her er forslag om lytteøvingar, imitasjon, songar og regler. Per sin sakkyndige uttale seier at han treng øvingar som styrkjer taleapparatet og språklydsystemet. Ola sin sakkyndige uttale la vekt på å senke taletempoet som eit tiltak for å få tydelegare uttale.

Ola har eit utydeleg språk , men pedagogen seier ingenting om at dei trenar spesifikt på munnmotorikken eller andre øvingar for å betre uttalen. Sakkyndig uttale meiner at ein skal ha fokus på å få ned taletempoet til Ola, og at dette ville gjere talen tydelegare. Det var ingen av dei tre sakkyndige uttalanene som sa noko om vidare kartlegging av årsaker.

Uttalevanskar kan ha tre ulike årsaker: det artikulatoriske, det fonetiske og det fonologiske. Kva som er årsaka til dårleg uttale kan ein finne ved kartlegging. Når ein arbeider med desse vanskane, er det og viktig å bli kjent med munnen og muskulaturen i og rundt munnhola. Per har utydeleg tale og slapp munnmuskulatur. Nils hadde ikkje talespråk, no har han det, men med utydeleg uttale. Desse språkvanskane er forholdsvis lette å oppdage, fordi dei høyrer så godt. Dei er på ein måte ”synlege” i forhold til andre språkvanskar. Barn med språkvanskar har ofte problem på fleire område, det kan gjelde innhald/bruk eller form. Mange av desse områda er skjulte (Bele, 2008), medan ein til dømes lett høyrer om eit barn snakkar utydeleg. Desse barna er ofte dei som tidlegast blir oppdaga og får hjelp.

Det kan sjå ut til at Nils ikkje likar å få merksemd på det å trene munnmotorikk . Det blir derfor ofte lagt til samlingsstunda, då får alle barna nytte av dette. Her viser spesialpedagogen at ho samtidig tar vare på Nils sine identitetsfølelsar, ser barnet som eit subjekt (Bae, 2007). Samtidig kan Nils vere mindre ute frå barnegruppa, noko som forenkler inkluderinga i gruppa.

Pedagogen til Per har valt ei anna løysing på munnmotorisk trening, det kan vere at ho tar like godt vare på barnet sin identitet. Det må vere pedagogen sin nære kjennskap til barna og gjennomtenkt handling som er avgjerande for korleis ein vil gjennomføre tiltaka.

Ola er vanskeleg å forstå, og han snakkar fort. Ola har kanskje vanskar med den fonologiske utviklinga og treng øving i å lytte ut lydane og lagre dei før han kan uttale dei. Pedagogen seier at når ho arbeider med Ola åleine ser dei på bilete og snakkar om innhaldet i bøker.

Dette kan hjelpe han å senke taletempoet, særleg viss dette vert vektlagt. Ved å senke eige taletempo og gi Ola god tid til å snakke, kan Ola få hjelp til å senke sitt taletempo. Barn med SSV treng tid både for å oppfatte innhald og lydklang i ordet (Bishop, 2003), ein må difor leggje til rette for situasjonar der dei kan få lagra orda og hente dei fram igjen. Barna kan etter kvart verte klar over at orda er utydeleg uttalte, og dersom dei i tillegg er usikker på korleis det skal uttalast, kan dei prate svært fort for å skjule vanskane sine. Opplever barna at dei blir lettare forstått når dei snakkar sakte, kan det føre til at dei senkar tempoet i andre situasjonar.

Alle pedagogane seier og at dei arbeider med rim og regler, dette vil hjelpe dei til å få takt og rytme i språket. Arbeid med takta vil og kunne senke tempoet i talen og gi betre uttale.

For barn som har artikulatoriske vanskar er det viktigaste målet å få dei til å bruke språket. Ein kan så etterkvart i “gode stunder” med varsemnd og respekt for barnet finne rett uttale for vanskelege lydar (Høigård, 2006).

## **Språkleg medvit**

Alle dei tre pedagogane fortel at dei jobbar mykje med rim og regler, utan at nokon av dei gir nærare forklaring på kvifor. Nils og Per sine informantar fortel at dei brukar ”Språksprell” (Elsbakk & Valle, 2000) og ”Språkverkstedet” (Tingleff & Lyster, 2003), dette er materiell som inneheld lytting, rim, rytme, stavingar, samansetjing av ord og kommunikasjon.

Rim og regler som hjelpemiddel festar merksemda på forma og ikkje på innhaldet i orda. Rimet får barnet til å legge merke til lydstrukturar, og barnet må kunne sjå vekk i frå kva ord betyr og berre tenkje på orda sin struktur, korleis dei høyles ut og korleis det kjennest ut i munnen når ein seier dei. Eit pedagogisk formål med å bruke rim og regler er å dra barnet si merksemd mot lyd - og rytmesystemet. Medvit om lydsida av språket er avgjerande for barn som skal løyse skriftkoden og lære seg samanheng mellom bokstavar og språklydar (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). Gjennom leik og fellesaktivitetar kan ein undre seg over lydar og rytme, snakke om korleis det kjennest å ha hurtig rytme, langsam rytme, høg og låg stemme. Mange rim, regler og songar har og bevegelsar, det å gjere bevegelsar i lag med orda kan lære barna nye omgrep og det hjelper til å få språkrytma inn i heile kroppen. Dikt kan ha fokus på rim eller innhald og av og til på begge. Det vil seie at fokuset kan leggest både mot vokabulartrening og mot det meir lingvistiske. I arbeid med rim og regler kan ein ha fokus på den minste meiningsberande eininga, slik at barna kan bli merksam på at ein lyd kan endre meininga i eit ord. For eksempel katt og tatt, ...*det var en katt som ikke ble tatt*. At barn og

vaksne leikar med språket, kan stimulere barnet til å leike med språket i meir ustrukturerte situasjonar. Leik med språket har ein eigenverdi, slik all leik har.

”Språkverkstedet” (Tingleff & Lyster, 2003) har mellom anna spel der ein set saman ord og deler ord. Når barna arbeider med samansetjing av ord, vil dei bli merksame på rekkjefølgja, det er ikkje det same kva ord som kjem først, til dømes bilbrann eller brannbil. Eller når dei deler ord, som kva får du når ein tar strømpe vekk frå strømpebukse. I ”språkverkstedet” er og spel der ein fokuserer på språklydar og første lyd i ordet, alle desse spela kan vere med på å auke barnet sitt medvit om språket.

Kombinasjonen av semantisk og fonologisk assosiasjon er nyttig for barnet si forståing av omgrepet. Helland (2011) fann og at det å kombinere frå lyd til meining og frå meining til lyd var det som ga det beste heilheitlege tilbodet.

Funna mine viser at alle tre barnehagane har spesialpedagogiske tiltak i forhold til språkleg medvit, der dei arbeider åleine eller i små grupper med aktivitetar som gjer barna merksame på ulike sider ved språket. Dette er aktivitetar som blir gjennomførte systematisk og ofte, på den måten får desse barna ekstra trening. To av barna fekk jamlege økter med trening av munnmotorikk for å gje dei betre uttale. Barna fekk og øve på førehand på ting ein skulle ha i gruppa seinare.

#### **6.3.4 Arbeid med språket i bruk**

Informantane mine hadde alle barn med ekspressive vanskar, og dei var opptekne av at barna skulle bruke språket sitt. Dei meinte det var viktig å gi barnet tid og høve til å bruke språket.

*Per sin pedagog: ” Prøver å få han til å snakke og forklare ting, slik at han skal bruke språket sitt”.*

Per sin pedagog fortel at han ”dett ut av ” leiken fordi språket til dei andre barna i gruppa har utvikla seg til å bli meir abstrakt. Pedagogen til Ola seier at han framleis blir invitert inn i leiken, men at han ”dett ut” fordi leiken inneheld for mange detaljar . Sakkyndig uttale seier at han har vanskar med å finne ord.

*Nils sin pedagog : ”Det er ein sosial gut, han har venna i barnehagen, då spesielt ein.*

*Nils sin pedagog:” Han er ikkje redd for å bruke språket og ungane på gruppa forstår han betre enn vi vaksne gjer”.*

Ho seier at Nils i trygge omgivningar brukar kommunikasjonssevna gjennom lydar og mimikk for å gjere seg forstått.

Pedagogen til Nils fortel at han har eit album med bilete frå heimen, dette er eit samarbeid mellom barnehagen og heimen. Mor til Nils er flink til å sette inn nye bilete i albumen, særleg dersom dei har vore med på noko spesielt.

Nils sin pedagog: *”Albumet brukar vi å sjå i , fortelje ut frå den og sette ord på det han gjer heime. Då brukar han språket, han likar det veldig godt ....for dette er kjent for han. Det er ikkje alltid like enkelt for han å forklare, så då har vi album og bilde som vi kan ta utgangspunkt i”.*

Funn viser og at dei bruker bøker for å få barna til å bruke språket sitt, ved å lese bøkene, snakke om innhaldet og bruke bileta som støtte. Dette gjer dei i treningssituasjonar der barnet er åleine, i lag med ein vaksen, eller i ei lita gruppe.

Ola sin pedagog: *” Pratar om kva som skjer på bilda, eg vil at han pratar mest mulig og få han til å bruke språket sjølv”.*

Informantane fortel og at dei brukar dramatisering i gruppa for å stimulere språket. I Ola sin barnehage jobba dei med Kardemommeby, og i Nils og Ola sin barnehage jobba dei mykje med eventyr. Alle dei tre informantane seier og at dei brukar å spele med barna for å få dei til å bruke språket. Sakkyndig uttale sa at det måtte leggjast til rette for at Ola fekk bruke språket gjennom leik i små grupper. Nils sin sakkyndige uttale seier at det må leggjast til rette for sosialt fellesskap og varierte erfaringar for å utvikle språket. Per sin sakkyndige uttale sa ingenting om å bruke språket.

Funna mine viser at to av barna har problem med å delta i samhandling med andre barn på grunn av språkvansken. Her ser vi eksempel på at barna på grunn av språkvansken misser god kommunikasjonstrening. Og Per har vanskar med å finne ord når han skal fortelje noko, dette vil gjere det vanskeleg å kommunisere med dei andre barna. Det er då viktig at den vaksne er der for å hjelpe han å uttrykkje seg.

Det tredje barnet, Nils, er i leik med andre fordi han har ein god venn og føler seg trygg i gruppa. Han brukar då mimikk i tillegg til språket slik at dei andre skal forstå han. Nils er også yngre enn dei to andre og ein kan forklare dette med at dei andre barna heller ikkje har utvikla abstrakt språk i særleg grad. Det er godt og trygt å ha ein spesiell venn som ein kan kommunisere med. Når barnet brukar språket sitt i samhandling med andre, vil det etter kvart

få auka språkkompetanse og ferdigheiter om korleis det skal bruke språket i kommunikasjon med andre. Det er difor viktig at barnehagen tilrettelegg for slik aktivitet, og at den vaksne er tilstades i samhandlinga for å støtte barnet med språkvanske.

Eit anna funn i forhold til tiltak var albumet til Nils, dette er eit spesialpedagogisk tiltak som er retta direkte mot han. Gjennom å bruke albumet kan Nils med visuell støtte få anledning til å bruke språket og andre vil kunne få med seg innhaldet i forteljingane hans. Å bruke albumet kan hjelpe han å sette språket inn i den rett konteksten, og etter kvart bruke språket slik at alle forstår han utan støtte av bilete. Når han erfarer kva informasjon som er nødvendig for at andre skal forstå han, vil han kunne fortelje om opplevingar han har hatt. Han kan fortelje til andre om aktivitetar han gleder seg til, og om gjenstandar og personar som ikkje er til stades akkurat her og no. Dette er eit eksempel på tiltak der Nils ved hjelp av visuell støtte og egne opplevingar får bruke språket og kan fortelje om noko som ikkje er ein ”her og no” situasjon. Når dei tar utgangspunkt i opplevingar som han har vore med på, er det lettare å fange interessa til barnet og dermed halde merksemda over lengre tid. Dette vil igjen auke konsentrasjonsevna.

Eit funn som kan ha felles trekk med Nils og bruk av albumet, er at dei les bøker for barna, åleine eller i lita gruppe. I samtalar med barnet kan det fortelje mykje, men det kan vere vanskeleg å få tak i meininga med det som blir sagt. Bøker gir visuell støtte noko som hjelper barna til å halde i gang ein samtale, og det hjelper den vaksne som er der å forstå kva barnet meiner. Å lese bøker er gode stunder for dialog og samtale, det er og eksempel på å bruke språket i situasjonar som ikkje er ”her og no”. Bøkene stimulerar fantasien og den kreative tenkinga som igjen kan utvide samtalen. Å bruke albumen og bøker er gode spesialpedagogiske tiltak dersom dei vert brukt systematisk og medvite.

Eit av funna mine som viser aktivitet som kan styrke evna til å bruke språket, er spel. Når ein spelar spel ilag med andre, kommuniserar ein ”no er det min tur” og barnet må vente på sin tur. Dette er ein god måte å gjere barnet medvite på at det må vente på tur, og at det må ta sin tur når den kjem. Turtaking er ein grunnleggjande ferdigheit i kommunikasjon. For å kunne kommunisere, må ein formidle noko til andre og så må ein kunne vente på ein respons. Her må den vaksne ta ansvar for at alle kjem til orde og etablere balanse i turtakinga. Dette er ein styrke for å utvikle språk og kommunikasjon. Begge desse aktivitetane er gode spesialpedagogiske tiltak som hjelper barna til å bruke språket sitt, noko som stemmer overens med sakkyndig uttale.

Ein kan tenkje seg at dramatisering vil kunne hjelpe barn med språkvanskar til å bruke språket fordi dei tar ei rolle, det blir på ein måte ikkje deira eiga stemme som pratar. Barn tar og ofte med seg tema frå slike strukturerte aktivitetar inn i leiken. Barn med språkvanskar vil då ha lært innhaldet, og kan ta med seg ”fraser” frå dramatiseringa inn i leiken. Dette vil hjelpe dei til å forstå leiken og å bli verande der lenger.

Eit funn som er litt ulikt dei andre er at Nils skulle bruke ”Tegn til tale”. Spesialpedagogen til Nils fortalte at han ikkje hadde ekspressivt språk når ho starta arbeidet med han. Det vart då bestemt at ein skulle starte med ”Tegn til tale”, og både personalet i barnehagen og foreldra fekk eit innføringskurs. Ho fortel vidare at dei ikkje har vore flinke nok til å bruke dette.

Nils sin pedagog: *”Det går på oss vaksne, at vi ikkje har vore flinke nok til å bruke dette”.*

Nils sin pedagog seier :” *Klart han skal bruke tegn, så då må vi vaksne også bruke det”.*

Dette kan ha fleire årsaker. Ho fortel at han har utvikla ekspressivt språk no, har mange ord og pratar i setningar. Ein kan derfor tenkje at Nils fekk ei god språkutvikling utan at det var nødvendig å bruke ”Tegn til tale”. Det kan og vere at den innsatsen som har vore gjort i forhold til å bruke ”Tegn til tale” har gjort at han raskare utvikla eit talespråk. Dersom dette er tilfelle, vil det vere viktig å halde fram med dette arbeidet .

Johansson (2001) seier at kommunikasjon er ein føresetnad for å utvikle språket. Eit av dei viktigaste tiltaka i forhold til barn med artikulasjonsvanskar, er å få dei til å snakke (Høigård, 2006). Gjennom kommunikasjonen med dei andre barna vil barnet kunne forstå og lagre mange ord før det begynner å uttale dei (Johansson 2001). Bloom & Lahey (1978) og Law (2000) legg vekt på kommunikasjonsperspektivet i si forståing av språket. Det viser seg at barn med SSV kan få vanskar med å bruke språket (pragmatiske vanskar) fordi ordforrådet, språkforståinga og den grammatiske kunnskapen ikkje er god nok (Befring & Tangen, 2009). Dei sosiale konsekvensane blir så store at barna misser høve til å lære aldersadekvate språkdugleikar som er nødvendige for sosial interaksjon (Bishop, 1997).

Funna her viser at barnehagane legg til rette for ulike aktivitetar som hjelper barna i forhold til det å bruke språket. Dei aktivitetane som har størst tilknytning til det spesialpedagogiske arbeidet er at dei les bøker og gjennom boka får i gang samtale med barnet. Ein annan spesialpedagogisk aktivitet er Nils sitt album der dei får han til å bruke språket gjennom å sjå

bilete frå egne erfaringar. Begge desse aktivitetane gjer dei åleine eller i små grupper. Dei spelar og spel for å trene på turtaking noko som er avgjerande for om barnet er i stand til å føre ein samtale. Det blir gjort tiltak i form av dramatisering, tilrettelegging for samleik, støtte i venner og vaksen som støttar barna i arbeidet med å bruke språket.

## 6.4 Styrke og interesse

Informantane fortel at når dei trenar med barna enten åleine eller i små grupper er dei bevisste på å ta utgangspunkt i barna sine styrker eller interessefelt.

Nils sin pedagog: *”Det å ta utgangspunkt i det han er interessert i, då får du meir fokus, meir oppmerksomhet og det at han då kan halde litt meir på konsentrasjonen”.*

Ola sin pedagog: *” Det må vere noko som han har interesse av elles mister han konsentrasjonen”.*

Dette er og i tråd med Nils og Ola sine sakkyndige uttalar : *”Som virker tilstrekkelig motiverende for Nils”.* *”Ser at Ola har god konsentrasjon på aktivitetar han likar godt”.*

Per sin pedagog trenar åleine med Per på aktivitetar ho seinare skal bruke i gruppa.

Per sin pedagog : *Rim og regle trenar vi spesifikt på, då er han eit hakk foran dei andre, fordi vi har trena, det er godt for han å meistre noko andre ikkje meistar”.*

Å ta utgangspunkt i barnet sin styrke eller interesse er ofte avgjerande for om ein vil lykkast eller ikkje. Alle veit at det er mykje kjekkare å halde på med noko ein får til i motsetning til det ein ikkje meistar. Barnet har og ei glede av gjenkjenning, og brukar då ikkje merksemda si på omkringliggjande ting. Ved å ta utgangspunkt i barnet sine styrker eller interesser vil ein lettare finne barnet si næraste utviklingssone (Vygotsky, 2001). Treff ein ikkje utviklingssona blir det lite endring. Skal ein få til å endre på noko hjå barnet må ein først finne ut kvar barnet er i utvikling og interesser, det vil seie kartlegge. Får barnet halde på med noko dei kjenner seg trygge på, kan dei strekke seg litt lengre og prøve litt meir. Dette kan igjen føre til auka uthaldenheit.



Per får trening på førehand på oppgåver dei skal gjere i gruppa. Kjensla av å lykkast og å meistre styrkjer sjølvkjensla til barnet ,og det gir motivasjon for vidare trening. Meistrar han ein aktivitet som til dømes rim vil situasjonen for han vere ein heilt anna enn om han ikkje hadde meistra det. No vil aktiviteten bli ein artig repetisjon der han er minst på høgde med dei andre. Ut frå eit pedagogisk synspunkt er det rett å ta utgangspunkt i noko barnet meistrar og likar, slik at barnet gradvis kan få mot til å gå vidare til meir utfordrande oppgåver. Dette viser nyare forskning om resiliens, berikelsesperspektiv og barnet sine meistringsressursar (Befring & Tangen, 2009).

## 6.5 Merksemd og konsentrasjon

Alle pedagogane tenkjer at dei må ta tak i interessante område for å få merksemda til barnet og for å halde på konsentrasjonen over tid.

Ola sin pedagog: *”Han klarar ikkje å halde konsentrasjonen så lenge. Og så må det på ein måte vere noko som han er interessert i”.*

Per sin pedagog: *”Prøver å finne ting som fengje han, for eksempel spiderman og sparegris syns han er kjekke ord når vi trenar på sp- samansetningar.”*

Det kan vise seg at barn med språkvanske har ein underliggjande individuell vanske knytt til hukommelse og ulike kognitive funksjonar (Leonard, 2000). Ebert & Kohnert (2011) fann og samanheng mellom språkvanske og det å ha vanskar med langvarig merksemd (Ebert & Kohnert, 2011). Med bakgrunn i dette er det viktig at pedagogen tar utgangspunkt i interesseområde for å få og halde på merksemda. Dette vil og føre til auka konsentrasjon og truleg større meistringsfølelse.

Forsking viser og at desse barna sannsynlegvis vil ha vanskar med merksemd over tid, det er difor viktig at pedagogen jobbar i korte og hyppige sekvensar. Dei tre informantane fortel at dei har økter kvar dag der dei har språktrening. Desse øktene varer frå 15 -20 minutt, gjerne med 2-3 aktivitetar. Informantane fortel alle at dei les mykje bøker, dette vil utvikle evna til å lytte og det trenar minnefunksjonen, som igjen vil auke konsentrasjonsevna.

Ser ein på den ”fonologiske løkken”, vil repetisjon vere bra for å kunne lagre orda i langtidsminnet (Baddely, Gathercole, & Papagno, 1998). Dersom barnet ikkje automatisk repeterar lyden i det fonologiske lageret, må ein hjelpe det ved å gi mange repetisjonar. Dette kan ein mellom anna gjere med spel som memory og å vere bevisst på å namngje gjenstandar.

## 6.6 Leik som spesialpedagogisk tilbod

Leiken stimulerer barna både språkleg, sosialt, emosjonelt, kognitivt, moralsk og motorisk. Den har stor plass i den norske barnehagetradisjonen og mine informantar er og opptatt av å få barna med i leiken.

Mine funn viser at desse barna har vanskar med å tileigne seg dei kunnskapane som skal til for å bli aktivt med i leik.

Per sin pedagog : ” *Hovudutfordringa til Per er at han ikkje heng med i leiken på grunn av språkvansken*”.

Per sin pedagog: ”*Han har lett for å vere hund når han leikar*”.

Ho fortel vidare at ho må vere der og støtte han slik at han kan bli forstått, føle meistring og få styrka sjølvkjensle. Dette gjer ho mellom anna ved å imitere og vise han korleis han kan utvide rollene sine.

Per sin pedagog fortel vidare: ”*Det er no det sosiale, han får ikkje uttrykt seg på same måte som dei andre, han får ikkje setje ord på følelsar. Så det blir lett for at han dyttar og slår*”.

Ola sin pedagog : ”*Å vere ilag med andre, når barnet blir eldre er språket nøkkelen for å komme inn i leik*”.

Ola sin pedagog seier: ”*I tillegg til å vere ved sida av og hjelpe, spesielt i det sosiale med å komme inn i leik, det er ting vi ser at vi på ein måte heil tida kjem for kort med*”.

Også Nils sin pedagog er opptatt av leiken, ho seier at i frileik er språket alfa og omega.

Nils sin pedagog: ”*Han har ein venn som kjenner han veldig godt, og som forstår han veldig godt, så klart det blir litt begrensa då kven han er ilag med*”.

Ho fortel at dersom denne vennen er borte fell Nils litt utanfor i leikesamanheng. Ho er og opptatt av dei vaksne si rolle og seier:

”Vere der og støtte og hjelpe han i frileik”.

Desse funna viser at barna ikkje kjem inn i leiken på grunn av språkvansken. Sakkyndig uttale til alle dei tre barna viser og til samhandling og det å legge til rette for leik gjennom mellom anna små grupper.

Per sin pedagog seier at hovudutfordringa hans er at han ikkje heng med i leiken og at det er språket som er årsaka til dette. Dette viser at ho har forståing for kor viktig leiken er for barnet, og ho meiner at det er språkvansken som er årsaka til at han ikkje heng med.

Ola sin pedagog har erfart at språkvansken blir meir synleg i leiken når barnet blir eldre. Dette er i tråd med at rolleleiken er ein komplisert leik som stiller større krav til barna. Det er krav om å kunne uttrykkje eigne meiningar og kunne lytte og forstå andre. Ola sin pedagog seier og at dei jobbar med å hjelpe han inn i leiken. Det er ingen av informantane mine som fortel meir om korleis dei tilrettelegg for at barnet lettare skal kunne delta. Ved å starte opp leiken med tema eller materiell som barnet er spesielt interessert i kan ein vere bevisst på benevning og læring av ord. Samtidig vil barnet få erfaring i å bruke desse orda ilag med andre barn. I leiken kan barnet også imitere andre. I tillegg må ein ha evne til å holde på merksemda over tid, dette er typiske vanskar for barn med språkvanskar.

Funna mine har vist at språket er avgjerande for å komme inn i leiken. Å ikkje komme inn i leiken vil ta ifrå dei mulegheiter til å utvikle språket og dermed andre ferdigheiter som for eksempel sosialt samspel (Ruud 2012, Vedeler 1999, Vygotsky 2001). Barnet vil miste samspelsituasjonar som igjen ville gitt dei mulegheiter til å lære og strekke seg lengre språkleg.

Informantane beskriv det med at dei tar roller som ikkje krev så mykje språkleg kompetanse, som å ha rolla som hund. At barna tar slike roller viser at dei har ei sosial interesse for å vere i lag med dei andre, men fordi dei ikkje har god nok språkleg kompetanse tar dei roller der dei kan vere i leiken utan å bruke språket så mykje. Desse rollene er gjerne underdanige, dei lar seg lede av andre eller blir ikkje fullt ut inkludert i leiken. Gjennom leiken og i samspel med andre utviklar barnet sin identitet. Når barnet går inn i slike roller kan dette føre til at det får dårleg sjølvkjensle. Dei andre barna vil gjerne gi tilbakemeldingar som styrkjer dette.

Pedagogen til Per fortel at ho går inn og *illustrerar* for å få han ut av hunderolla. Når pedagogen til Per illustrerar, kan Per lære seg måtar å ta roller på ved å imitere pedagogen. Han kan og hente idear til innhald i leiken. Pedagogen kan og ved å illustrere gi Per gode idear til kva han kan seie når han har ei bestemt rolle.

Barn med språkvanskar er og meir sensitive for kven av barna dei kan leike i lag med, og dei treng hjelp og støtte frå dei vaksne. Nils sin pedagog beskriv at barnet har ein god venn som hjelper han, dersom denne vennen ikkje er i barnehagen blir det gjerne til at han leikar åleine.

Vygotsky (2001) var opptatt av å finne neste utviklingssone og å bygge stillas for å hjelpe barna til å meistre nye oppgåver. Det å ha ein slik venn som Nils har vil kunne hjelpe han til å delta i leiken og støtte han til å bli verande i leik, noko som igjen fører til utvikling. Vennen vil vere eit stillas for han og hjelpe han til å meistre nye ting. Samtidig kan han vere trygg på at ein god venn vil hjelpe og støtte han om han treng det. Her ser ein at Nils er svært avhengig av vennen sin, når vennen er borte frå barnehagen får Nils vanskar med innpass i fellesskapet. Nils sin pedagog seier dei prøver å få han til å bruke språket i leikesamanheng og på den måten hjelpe han inn i leiken. Samtidig kan ein tenkje at når Nils leikar åleine tek han i bruk egosentrisk tale (Vygotskij, 2001), og han kan på den måten bruke språket og tankane sine i leiken. Den egosentriske talen vert brukt som eit kognitivt styringssystem (Vygotskij, 2001). Konstruksjonsleik kan og utvikle og gje erfaringar med grunnleggjande omgrep (Høigård , 2006).

Informantane mine seier dei aktivt både må hjelpe barna inn i leiken og til å bli i leiken. Å vere ved sida av og kunne hjelpe barna er tidkrevjande og krev kompetanse. Ola har ikkje fått spesialpedagogisk styrking enno, men har generell styrking av ekstra assistent.

Vedeler (1987) seier at barn med språkvanskar kan utvikle ei aggressiv eller destruktiv åtferd og kan ta leikar frå andre fordi dei ikkje kan kommunisere at dei vil vere med i leiken. Dette seier pedagogen til Per noko om. Ho fortel at personalet er gjerne litt rausare med han enn dei andre fordi dei veit at Per har ein språkvanske. Personalet tar han tilside og forklarar, dei prøver å hjelpe han å setje ord på det som skjer. At personalet forstår at handlingane hans er ein konsekvens av språkvansken er bra, på den måten unngår ein unødig negativ omtale.

*”Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser”*

(Barnehagelova § 1 Formål, 2005.)

Vygotsky og Bateson er begge opptekne av kor viktig leiken er for læring, dei viser og til at språket er avgjerande for deltaking i leik. Vygotsky seier i boka ”Tenkning og Tale” (2001) at læring er eit sosialt fenomen der ein må ha samhandling med andre. Bateson seier at leik er kommunikasjon på fleire nivå. Begge desse teoretikarane understøttar at leiken er viktig for barn og utviklinga deira på alle område. Ein studie av Løke viser at barn med språkvanskar

hamnar utanfor i leiken. Barn som ikkje klarer å uttrykkje seg og seie ting som passar inn i samanhengen, eller svarar for seint kan få vanskar med å bli inkludert i leiken (Halsan, 2012).

Sakkyndig uttale seier at leiken er viktig i forhold til god utvikling for barn med språkvanskar, og funna mine viser at barnehagane på ulike måtar er opptekne av å leggje til rette for leik for barn med språkvanskar.

Funna mine viser at alle dei tre barna kvar dag fekk spesialpedagogisk tilbod gjennom språkstimulering i små grupper eller åleine. Det vart gjennomførte tiltak både innanfor form, bruk og innhald i alle dei tre barnehagane. Informantane fortalte og at dei tok utgangspunkt i barna sine interesser for å få dei merksame og for å halde på konsentrasjonen. Alle dei tre informantane la vekt på leiken. Det viste seg at barna strevde med å komme inn i leiken og bli verande der. Det var viktig å ha vaksne som kunne hjelpe barnet inn i leiken.

## **6.7 Drøfting av det spesialpedagogiske tilbodet**

Den andre underproblemstillinga mi er korleis det spesialpedagogiske tilbodet kjem i stand. Eg ynskjer her å finne ut kva barnehagen gjer for å oppdage barn med språkvanskar og kva som skjer i prosessen frå barnehagen oppdagar ein språkvanske og fram til tiltaket kjem i gang. Eg ynskjer og å sjå nærare på den sakkyndige uttalen og kva innhald den har.

### **6.7.1 Kartlegging av språkvanskar**

Styrarane seier at det er dei pedagogiske leiarane som oppdagar språkvansken og melder frå. Rammeplanen (KD, 2011) seier at barnehagen har eit særleg ansvar for å førebyggje og oppdage barn med særskilde behov. Kva som blir gjort før tilvisning i forhold til kartlegging er litt ulikt, men felles for alle tre er at dei brukte TRAS.

Bruken av TRAS er ulik. Ola sin barnehage har ”pålegg” frå kommunen om å bruke TRAS, men likar betre ALLE MED, i Per sin barnehage tar dei TRAS dersom det ”er noko” med barnet. Ein kan her stille spørsmål om kvaliteten på kartlegginga, ein kan undre seg på om pedagogiske leiarar har god nok kunnskap til å avgjere om eit barn har språkvanskar. På kva måte vert kartlegginga gjort? Hagtvet (2002) seier at teikn eller forløparar til lese- og skrivevanskar ofte er subtile og vanskelege å oppdage. Samanhengen dei har til lesing og skriving er berre delvis forstått.

Nils sin barnehage gjennomfører TRAS- kartlegging på alle barna, og seier at den er gjennomført etter intensjonen, som er kartlegging gjennom heile året. Barnehagane seier lite om korleis dei brukar TRAS dersom dei oppdagar vanskar. Etter at barnehagen har kartlagt, skal dei med bakgrunn i den informasjonen dei tileigna seg sette i gang tiltak. Vegene vidare er litt ulike.

### 6.7.2 Barnehagen sine rutinar ved oppmelding til PPT

Styraren i Ola sin barnehage melder frå til barnehagesjefen dersom dei oppdagar eit barn med språkvanske.

*Ola sin styrar: ”Der skriv vi kva problemet er og at vi ønsker midlar etter barnehagelova, og det har vi som oftast fått. Veldig greitt at det kan vere så lav terskel då.”*

*Ola sin styrar : Det har vorte mykje lettare no syns eg, å ha kontakt med helsestasjonen, enn eg opplevde det tidlegare då. At dei er mykje meir opne for samarbeid med barnehagane, at vi tar ein telefon til helsesystema og slik at vi då kan ha fellesmøte med dei, det har vi gjort i fleire tilfelle her då”.*

Dei andre to styrarane som er frå same kommune fortel at dei melder til tverrfagleg møte.

*Nils sin styrar : ”Då kan vi melde inn at vi ønskjer møte. I lag med foreldra så klart. Der kan vi diskutere litt ting, kva foreldra meiner og kva barnehagen observerer og då eventuelt vidare om me skal henvise til PPT”.*

Ola får ei generell styrking og barnehagen får ekstra assistent for å hjelpe på situasjonen. Styraren fortel og at kommunen meiner at barn med språkvanskar i hovudsak skal klare seg med dette. Her kan det stillast spørsmål om kvar grensa mellom spesialpedagogisk arbeid og generell styrking går. Ut frå definisjonen i opplæringslova er spesialpedagogisk arbeid noko som barnet skal ha i tillegg til det ordinære barnehagetilbodet. Den skal tildelast gjennom eit enkeltvedtak etter søknad på namngitt barn. Når ein veit kva ein språkvanske betyr for eit barn, kan ein undre seg på om det er spesialundervisning eller generell styrking som er behovet. Kan eit barn med ein språkvanske få eit tilfredstillande tilbod ved hjelp av ein assistent? Samtidig ser ein at barnehagen då raskt får inn ekstra personale som kan hjelpe og støtte barnet i daglege aktivitetar.

Styrar seier at dei har betre kontakt med helsesyster no. Kontakt med helsestasjonen kan vere med på å styrke ein mistanke om språkvanskar. Helsestasjonen har no obligatorisk språktest ved to og eit halvt års alderen og ved fem års alderen. Samarbeid mellom barnehagen og helsestasjonen vil på den måten vere ein styrke. Helsestasjonen kan og foreta hørselstest eller henvise vidare dersom ein er i tvil om hørselen. Dersom barnehagen vurderar vansken til å vere svært omfattande, kan dei i samråd med foreldre tilvise til PPT.

Dei to andre barnehagane har tverrfagleg møte som er avtalte med PPT, helsesøster og familierådgivar i tillegg til barnehagen og foreldre. På desse møta får foreldre og barnehagen beskrive barnet og dei bekymringane dei har. Helsesyster legg fram sine observasjonar frå helsestasjonskontrollar. Ein kan sjå at dette er ein fin mulegheit til å drøfte vansken i eit breitt spekter med fagfolk, og ein kan få avklare spørsmål. Dersom møtet konkluderar med å tilvise til PPT, må barnehagen og foreldre fylle ut eit tilvisningsskjema, og barnehagen skrive ein pedagogisk rapport.

Intervjua viser at det er ulik praksis i forhold til korleis ein oppdagar barn med språkvanskar og det vidare arbeidet for å gi det ekstra hjelp. Barnehagane til Nils og Per har felles plan med tverrfagleg møte før tilvising til PPT. Barnehagen til Ola får lett generell styrking, har uformelt samarbeid med helsesyster og kan tilvise PPT om dei meiner språkvansken er alvorleg.

## 6.8 Sakkyndig uttale

Når eit barn blir tilvist PPT har det rett på ei sakkyndig uttale før kommunen etter § 5 -7 i opplæringslova kan fatte eit enkeltvedtak. I undersøkinga mi har alle tre barna fått sakkyndig uttale, og to av barna har enkeltvedtak. Det tredje barnet har fått generell styrking gjennom barnehagelova og vil få spesialpedagog frå hausten 2012. Eg vil no sjå på dei tre sakkyndige uttalane: oppbygging, innhald, konklusjon og tidsbruk.

Oppbygging av dei sakkyndige uttalane er forholdsvis lik og følgjer malen som er skissert i Opplæringslova § 5 -3.

Dei startar med bakgrunn for tilvisning. Ein av dei sakkyndige uttalane skil seg frå dei to andre. Her blir det oppgjeve når barnet vart tilvist, at det var bekymring rundt dårleg språk som var grunn for tilvisning og kva barnehage han går i. Dei to andre skriv at bakgrunnen for

uttalen er testar, observasjonar, samtalar, pedagogisk rapport frå barnehagen, etc., og kva som har vore gjort tidlegare. Dette har den første sakkyndige uttalen under eige punkt, kartlegging.

### **Barnet sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet.**

Alle dei tre sakkyndige uttalane konkluderer kort med at barna har godt utbytte av eit barnehagetilbod med særskild hjelp og støtte.

### **Lærevanskar hos barnet og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa.**

Under dette punktet beskriv sakkyndig uttale barnet sine styrker og positive sider. Dei brukar ord som blid, positiv og godt humør. Etterpå beskriv dei barnet sine vanskar med språket, kva det meistrar og ikkje meistrar. Her brukar dei ord som: ”meistrar beskjedar og omgrep som i og på”, ”har ikkje talespråk/ dårleg talespråk”. Alle dei tre sakkyndige uttalane tar utgangspunkt i Reynell språktest når dei beskriv barnet sin språkvanske. Nils sin sakkyndige uttale løftar kommentarane opp på språket sitt hierarkiske nivå og kommenterer i forhold til fonologien. Det blir foreslått aktivitetar med lyd, lytting og produksjon av språklydar. Dei andre er meir generelle både i beskriving og i forslag til tiltak. Alle dei tre sakkyndige uttalane omtalar forholdsvis fyldig det semantiske området, men dei seier stor sett berre noko om i kva grad barnet forstår ulike omgrep og om barnet sitt ordforråd.

Alle vektlegg sosial samhandling som viktig i forhold til utvikling av språket og at språket er ein sentral nøkkel ved samhandling. I den sakkyndige uttalen til Nils står det at støttande vaksne, sosialt fellesskap og mange og varierte erfaringar vil ha god effekt på læring. I Ola sin sakkyndige uttale blir det anbefalt å leggje til rette for leiketema som er interessante for både Ola og dei andre.

### **Realistiske opplæringsmål for barnet.**

Dei sakkyndige uttalene hadde språklege mål som å utvikle eit talespråk, lære nye ord og omgrep og lære seg å lytte ut viktige lydar. Sosiale mål er også nemnt i to av dei sakkyndige uttalane, det å legge til rette for leik, og at den vaksne gir veiledning og støtte. Måla er rundt formulerte og litt utydelege slik at det kan vere vanskeleg å måle dei. Det er brukt ord som: ”å vidareutvikle, auke, øve, behov for og rette merksemda mot”. Slike generelle formuleringar i sakkyndig uttale vanskelegjer arbeidet med å utarbeide ein IOP med målbare og realistiske mål. Det fordrar i alle høve eit godt samarbeid mellom PPT og den som skriv IOP.

### **Om eleven kan få hjelp for sine vanskar innanfor den ordinære opplæringa.**



Her konkluderer alle dei tre sakkyndige uttalane med at barnet har behov for ekstra hjelp for å få eit godt og tilrettelagt tilbod i barnehagen.

### **Kva type opplæring vil gi eit forsvarleg opplæringstilbod.**

Den sakkyndige må her skissere krav til innhald og organisering av opplæringa. PPT skal angi omfanget av spesialundervisninga (Schultz, Hauge, & Støre, 2008).

Lytteøvingar og imitasjonar, styrking av taleapparat og språklydsystem vert i Nils og Per sin uttale føreslegne som aktivitetar. Vidare viser alle dei sakkyndige uttalane til bruk av bøker, rim, songar og leikar. Barnet sine sterke sider og interesser må byggjast vidare på. Dei sakkyndige legg og vekt på at ein må sikre innhald på omgrep, her viser dei til bruk av bøker, visuelt materiell og konkretar.

Ingen av dei sakkyndige uttalane seier noko om vektlegging og hyppigheita av aktivitetane. I Ola sin sakkyndige uttale er det anbefalt å bruke den spesialpedagogiske ressursen i ein til ein situasjonar og i små grupper. Dei to andre sakkyndige uttalane seier ikkje noko om korleis bruken av ekstraressursen skal organiserast. Dersom ikkje enkeltvedtaket gjev tydelegare føring for gjennomføringa vil det i desse to tilfella seie at det er opp til barnehagen å avgjere korleis ressursen blir nytta.

Frå tilvising til PPT og til dei sakkyndige uttalane var ferdige tok det frå tre til seks månader for Per og Nils. Dei fekk enkeltvedtak når dei var henholdsvis tre år og fire år. Det gjekk eit år og tre månader frå Ola vart tilvist PPT til barnehagen fekk enkeltvedtak, han var då fem år. Eit år og tre månadar frå henvisning til sakkyndig uttale er lang tid for eit barn.

Opplæringslova set i dag ingen tidsfrist i behandling av spesialpedagogisk hjelp, men forvaltningslova seier at det skal behandlast utan ugrunna opphald (KD, NOU, 2012).

Veileidar for spesialundervisning understrekar at det skal behandlast innan rimeleg tid og antyder at tre månader er for lang tid (Utdanningsdirektoratet, 2010). I NOU (2012) blir det antyda at ein kan innføre særskilde sakshandsamingsreglar i barnehagelova, slik det er i barnelova. Ein språkvanske vil kunne utvikla seg til andre vanskar. Ola har problem med å konsentrere seg og i overgangssituasjonar blir han uroleg og finn på andre ting. Per sin pedagog fortalte at han kunne ta ifrå og slå når han ikkje klare å gjere seg forstått. Nils sin spesialpedagog er den einaste som seier ho brukar sakkyndig uttale når ho lagar IOP. Ho fortalte og at ho tok den opp på avdelingsmøte i forbindelse med utarbeidinga.

## 6.9 Spesialpedagogisk ressurs i barnehagen

Etter tilråding frå PPT og enkeltvedtak skal barnet få spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

I forhold til ressurstildeling og det å få kvalifisert personale er det tre ulike løysingar. Ola har fått generell styrking og får spesialpedagog i fem timar pr. veka frå hausten 2012. Nils har fått 20 prosent spesialpedagog, denne stillinga er blitt tildelt pedagogisk leiar som har spesialpedagogisk utdanning. Per har 18,5 prosent spesialpedagog som er lagt til pedagogisk leiar med førskulelærerutdanning. Nils og Per hadde enkeltvedtak om spesialpedagogisk tilbod i barnehagen, medan Ola hadde generell styrking i form av assistent. SSV er ofte ein samansett vanske, ein assistent vil som oftast ikkje ha nødvendig kunnskap om språk og språkvanske til å gi tilstrekkeleg hjelp til barnet.

Det er litt ulik måte å løyse tilrettelegging i forhold til spesialpedagog i dei tre barnehagane. Barnehagen til Ola har spesialpedagogar som reiser rundt og gjennomfører det spesialpedagogiske tiltaket. Her er det ikkje vanskeleg å få utdanna spesialpedagogar inn i arbeidet. I barnehagane til Nils og Per er det barnehagen si oppgåve å tilsette spesialpedagog, det er vanskeleg å få utdanna spesialpedagogar. I barnehagen til Nils har pedagogisk leiar eit års tilleggsutdanning i spesialpedagogikk og ansvaret for gjennomføringa av det spesialpedagogiske tiltaket. I Per sin barnehage er det og pedagogisk leiar som har ansvaret for tilbodet.

*Styrrar til Per: "Når vi lyser ut etter spesialpedagog så er det veldig vanskeleg å få. Vi har no førskulelærarar som pedagogisk leiar på avdelinga, så då er det ho som må ta den jobben. Så må vi eventuelt ta nokre andre som må ta pedagogisk leidar jobben, ja sånne erfarne assistentar."*

Når barnehagen ikkje får spesialpedagog, vel dei her å bruke pedagogisk leiar til arbeidet med barnet som har spesialpedagogisk ressurs. Noko som vel må seiast å vere den beste løysinga når ein ikkje får spesialpedagog.

*Styrrar til Ola: Dei har no sikkert ei plan, men når spesialpedagogen kjem inn frå utsida syns eg det er ein svakhet i systemet."*

Styraren i Ola sin barnehage sa at det var heller lite samarbeid mellom "kommunal" spesialpedagog og pedagogisk leiar i barnehagen. Det er spesialpedagogen som skriv planen for det spesialpedagogiske arbeidet og gjennomfører tiltaka. Men det er pedagogisk leiar som

har ansvar for å veilede assistent i forhold til assistentressursen. Pedagogisk leiar og spesialpedagog har ikkje felles møter.

Ein kan her og stille spørsmål om ein på denne måten får det spesialpedagogiske arbeidet godt integrert i barnegruppa og i den daglege barnehagekvardagen. I følgje Arnesen og Simonsen er det fleire barnehagar som opplever at det vert avstand mellom barnet som vert tatt ut og dei andre barna i gruppa (Arnesen & Simonsen, 2011). Helland (2009) seier tilbodet bør liggje ”innpakka” i det allmennpedagogiske tilbodet . Den gode relasjonen mellom barnet og den vaksne er også viktig i forhold til god effekt i læringa. Gjensidige relasjonar og anerkjenning må stå sentralt i spesialpedagogisk profesjonsutøving (Arnesen & Simonsen, 2011).

## 6.10 Den spesialpedagogiske hjelpa

Barnehagen og spesialpedagogen skal med utgangspunkt i den sakkyndige uttalen lage eit godt tilbod for barnet. Alle informantane fortel at det blir skriva ein plan for det spesialpedagogiske arbeidet (IOP). Det tredje forskingsspørsmålet mitt er kven som utfører det arbeidet.

Ola har ikkje fått enkeltvedtak med rett til spesialundervisning, men styraren fortel at når barn får enkeltvedtak kjem ein spesialpedagog inn og gjennomfører tiltaka.

*Styrar til Ola: Det er det spesialpedagogen som skriv planen for den spesialpedagogiske hjelpa, ho har på ein måte kontroll med sine ting.*

I barnehagen til Ola er det spesialpedagogen som skriv planen, og det er lite samarbeid mellom spesialpedagog og barnehagen. Ho fortel vidare at barnehagen har lite informasjon om det arbeidet spesialpedagogen utfører. Dei har heller ikkje veiledning i forhold til korleis barnehagen kan arbeide vidare eller samarbeidsmøte mellom pedagogisk leiar og spesialpedagog.

I perioden Ola har generell styrking gjennomfører pedagog eller ein anna på avdelinga daglege treningsøktar på 15 min.

Styrar til Per meiner det fungerer best når det er personalet frå avdelinga som har ansvar for gjennomføringa av det spesialpedagogiske opplegget.

*Per sin styrar: ” Eg trur kanskje det fungerer best når det er den som er kjent med ungen som har ressursen, når ressursen er så liten at den kan leggast til ei stilling, så*

*er det betre enn når nokon kjem inn ein eller to gangar i veka. Det har mykje med relasjonar å gjere og at dei er godt kjent for å få det til å gli og så er det slik at dei fleste har godt av daglige drypp, tenkjer eg.”*

Denne barnehagen ønskjer samtidig at PPT er meir i barnehagen for å observere det arbeidet dei utfører og gi veiledning. Styraren fortel at pedagogane er usikre på korleis dei skal utføre arbeidet og saknar råd og veiledning i forhold til å skrive IOP.

I Nils sin barnehage har pedagogisk leiar ansvaret for det spesialpedagogiske opplegget, ho har og utdanning i spesialpedagogikk. Ho fortel at ho brukar sakkyndig uttale når ho lagar plan for den spesialpedagogiske hjelpa. Den sakkyndige uttalen har forslag til aktivitetar som lytteøvingar, imitasjon, songar og bøker. Desse forslaga blir gjort til aktivitetar som skal føre til målbare mål. Ho fortel vidare at det er lite samarbeid med PPT i forhold til å skrive planen for arbeidet. Pedagog til Nils har ei tydeleg og fast plan for deling av gruppa og implementerer delar av det spesialpedagogiske i det daglege arbeidet. Samtidig gjennomfører ho daglege økter der ho trenar med han åleine eller i lita gruppe.

I Ola sin barnehage kan ein stille spørsmål ved måten ein brukar den spesialpedagogiske ressursen. Vil det bli eit heilskapleg tilbod til beste for barnet når spesialpedagogen kjem inn i barnehagen utan samarbeidstid med personalet? Når ein ser nærare på eit av virkemiddela som spelar ei sentral rolle i barnehagen og i barnet si utvikling, nemleg leik, kan ein undre seg over denne ordninga. Ola har fått tildelt 5 timar spesialpedagog pr. veke. Dette er ikkje nok til å stimulere og utvikle leiken. For å få til dette er det nødvendig med samarbeidsmøte der ein kan drøfte tiltak i forhold til stimulering av leik og språk. Det vert viktig å avklare kva den einskilde skal gjere og korleis stimuleringa skal gjennomførast. Når ein har spesialpedagog som kjem inn utanfrå, er det nødvendig med eit godt samarbeid mellom spesialpedagog, foreldre og barnehagen. Spesialpedagog som kjem inn kan vere eit lyspunkt i kvardagen for enkelte barn, dei ser fram til at personen skal komme, dei kan oppleve meistring ilag med spesialpedagogen. Dersom det er godt samarbeid, og måla og planane vert laga i fellesskap, kan ein utfylle kvarandre.

Når Ola ikkje har fått spesialpedagogisk ressurs enno er det pedagog eller ein annan frå avdelinga som gjennomfører tiltak. Det er og her snakk om samarbeid mellom assistent og pedagog. Samtidig kan ein stille spørsmål om kvaliteten på det tilbodet som blir gitt, når det er ufaglærte som gjennomfører opplegget.

I barnehagen til Per er det pedagogisk leiar som har ekstraressursen, ho har daglege treningsøkter med han. Ho fortel og at ho har han i tankane heile dagen. Å få til eit godt spesialpedagogisk tilbod har sjølv sagt noko med relasjonar og kjennskap til barnet å gjere, Bateson seier og at kommunikasjon er relasjonar. Det er samtidig viktig at den som skal utføre arbeidet har god kunnskap om vansken, for å gi det beste tilbodet må ein vite kvar ein skal sette inn tiltak. Ein må og vite kva for tiltak som er best i forhold til språkvansken. Den spesialpedagogiske treninga vil lettare bli tilpassa dagsrytma når det er ein frå personalet som gjennomfører den. Pedagogen og styraren seier begge at dei treng meir og tettare oppfølging i arbeidet sitt. Det kan sjå ut som barnehagen til Ola har for lite kunnskap om språkvansken og det arbeidet som skal gjerast. Det kan vere at PPT bør vere meir inne i arbeidet etter at barnet har fått ein spesialpedagogisk ressurs. I arbeidet med å utforme ein IOP vil det vere viktig med nært samarbeid, spesielt med tanke på at sakkyndig uttale brukar litt runde og vage formuleringar. Samtidig kan ein tolke det slik at når ein manglar utdanna spesialpedagog i stillinga treng dei ekstra hjelp og oppfølging. Barnehagen må sjå nærare på det faktum at ein manglar spesialpedagogar og kva ein kan gjere for å få kvalifiserte spesialpedagogar for å lage gode tilbod .

Det kan i mi undersøking sjå ut som det er mange tilfeldige faktorar som spelar inn når rammene til barn med språkvanskar kjem i stand. Eg fann fire ulike løysingar i og med at Ola ikkje hadde fått tildelt spesialpedagogisk ressurs enno, men hadde styrking frå barnehagelova. Der var det pedagog og assistentar som gjennomførte tiltaka. Når han får spesialpedagogisk ressurs kjem det inn ein spesialpedagog som gjennomfører trening, men som ikkje har samarbeid med resten av personalet.

I Per sin barnehage var det pedagogisk leiar som utførte tilbodet, der var styrar opptatt av relasjonane mellom barn og pedagog. Dei var usikre på oppgåvene og ynskte meir veiledning frå PPT. I Nils sin barnehage var det pedagogisk leder med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk som gjennomførte opplegget. Ho var tryggare på sine oppgåver og implementerte det spesialpedagogiske godt i det allmenne.

Blir det spesialpedagogiske tilbodet utført av ein pedagog som alt er i systemet, kan det vere ein fare at det etter kvart kan forsvinne heilt i kvardagen.

# 7 Oppsummering og avslutning

## 7.1 Oppsummering av funn

Problemstillinga for denne undersøkinga var *Kva spesialpedagogisk tilbod får barn med spesifikke språkvanskar i barnehagen?* Denne problemstillinga var vidare spesifisert i tre forskingsspørsmål:

- Innhaldet i den spesialpedagogiske tilbodet
- Bakgrunnen for korleis tilbodet kom i stand
- Kven som gjennomførte tilbodet.

For å finne svar på dette gjennomførte eg intervju med pedagogar og styrarar i tre barnehagar, samtidig som eg fekk tilgang til å lese sakkyndig uttale til tre barn med språkvanskar.

Undersøkinga viste fleire tiltak i forhold til språkstimulering. Det var særleg mange aktivitetar som hadde som mål å styrkje vokabularet til barna. Til dømes var det generell omgrepsstimulering ved å setje namn på gjenstandar i kvardagsaktivitetane og bruk av visuell støtte i mellom anna samlingsstund, men og dialogisk lesing vart brukt for å støtte omgrepsutviklinga. Gjennom bruk av album og bøker brukte barnet språket i aktivitetar utan om her og no situasjonar, slik vart barna stimulert til å bruke språket i ein annan kontekst. Spel var ein aktivitet der barna vart stimulerte til å bruke språket og å lære reglar for turtaking, noko som er viktig i ein samtale. To av barnehagane brukte Språkpakken for å gi støtte i form av konkretar og bilete.

I barnehagen til Nils var pedagogen opptatt av heilheitlege tiltak for å få det spesialpedagogiske tilbodet inn i det allmenne (Helland, 2009). Dette vart gjort på fleire måtar, mellom anna ved å dele barnegruppa, planlegging i forhold til bordplassering og tiltak i for eksempel samlingsstunda. I samlingsstunda fortalte ho at dei var sju barn i lag med ein vaksen, dei brukte mellom anna visuell støtte på songane, dei trena munnmotorikk og brukte Språksprell.

Mange barn med SSV har vanskar med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel. Både Bloom & Lahey (1978) og Law(2000) var opptatt av kommunikasjon og viktigheita av at barna brukte språket. Johansson (2001) sin modell viser og at grunnlaget for språket ligg i

kommunikasjon. Informantane mine fortalte at dei la til rette for dette ved samansetjinga av barnegrupper og vaksne i nærleiken av barna.

Det viser seg at formsida av språket og då spesielt det fonologiske systemet ofte er ei svakheit hjå barn med SSV (Bishop, 1997). Aktivitetar som set fokus på fonem før og i samanheng med at den alfabetiske koden vert knekt er positivt for språkutviklinga (Hagtvatn, 2002). Funna mine viser at formsida av språket vart styrka gjennom lytting, samansetjing av ord, rim og regler. Dei brukte aktivitetar frå ”Språksprell” (Elsbakk & Valle, 2000) og ”Språkverkstedet” (Tingleff & Lyster, 2003).

Alle informantane mine sa at dei var opptatt av barna sine interesser og styrker når dei laga tiltak. Interesse og styrke er frå eit pedagogisk synspunkt å ta utgangspunkt i noko barna meistrar og likar, på den måten kan barna takle meir utfordrande oppgåver.

Leik har ein sentral plass i barnehagen og informantane mine var opptatt av at barna ikkje klarte å komme inn i leik, eller dei klarte ikkje å bli verande i leiken på grunn av språkvansken. Vygotsky (2001) ser på leiken som ein faktor som utviklar språk og tenking, og at språket er byggjesteinar for den kognitive utviklinga. Dei ulike formene for leik krev ulik evne til kommunikasjon, der rolleleiken er den mest kompliserte. Undersøkinga mi viste at barnehagane prøvde å hjelpe barnet inn i leiken ved å ha vaksne nær barna og ved å illustrere for barnet. Barnehagane fortalde og at dei brukte drama for å stimulere leiken, barna kan lettare tar roller fordi dei kan enkelte fraser, og dei har forståing for innhaldet.

Det andre spørsmålet mitt var bakgrunnen for korleis det spesialpedagogiske arbeidet kom i stand. I alle dei tre barnehagane vart det gjennomført kartlegging med TRAS, det var litt ulikt når og kvifor kartlegginga vart gjennomført. Ingen av informantane sa noko om korleis kartlegginga vart nytta.

I forhold til å sette inn ekstra tiltak fekk den eine barnehagen enkelt generell styrking når dei sendte ein e-post til barnehageansvarleg, skulle dei få spesialpedagogisk hjelp måtte dei tilvise til PPT. Dei to andre barnehagane gikk vegen via tverrfagleg møte før dei tilviste til PPT som gjorde sakkyndig vurdering og det vart fatta enkeltvedtak.

Det tredje forskingsspørsmålet var å finne ut kven som utførte det spesialpedagogiske arbeidet. Barnehagane hadde ulike måtar å legge til rette tilbodet på, og personalet som gjennomførte tiltaka hadde ulik utdanning og tilknytning til barnehagen. I barnehagen til Ola var det først sett i gang generell styrking som vart utført av pedagogisk leiar eller assistent.

Seinare hadde dei ein ”kommunal” spesialpedagog som kom til barnehagen, men informantane formidla at det var lite samarbeid mellom spesialpedagog og barnehagen. I dei to andre barnehagane var det styrar som hadde ansvar for å tilsetje spesialpedagog. Det viste seg at det var vanskeleg å få utdanna spesialpedagog, og dei brukte derfor pedagogisk leiar. I ein av desse barnehagane hadde pedagogisk leiar eit års utdanning i spesialpedagogikk. Ut frå denne undersøkinga er det ei utfordringa at det manglar utdanna spesialpedagogar. Sjølv om barna får ekstra tilrettelegging og timar med ein pedagog kan mangelen på utdanna spesialpedagogar i barnehagane føre til at den som arbeider med barna ikkje har god nok forståing for kva språkvansken til det enkelte barnet eigentleg består av. Då kan ein konsekvens vera at det vert meir generell språkstimulering, og at tiltaka er lite retta direkte mot barna sine vanskar.

## 7.2 Avslutning

I denne masteroppgåva har eg fått sett meg inn i teorien om barn med språkvanskar og belyst temaet rundt barnehagen sitt arbeid med dette. Bakgrunnen var at eg ville finne ut kva arbeid som var gjort i forhold til barn med språkvanskar og synleggjere det. Barn med språkvanskar er ei stor gruppe i barnehagen som treng ekstra hjelp.

Språkvanskar påverkar barna både sosialt og kognitivt, noko som vil få konsekvensar for seinare skulegang og dermed livskvaliteten. Forsking rundt barn med språkvanskar og opplæring av personalet i barnehagane vert derfor viktig. Det viser seg at det er avgjerande at personalet har nok kunnskap til å avdekke språkvanskar og til å sette inn tiltak som er retta mot den vansken barna har.

Undersøkinga mi har hatt sakkyndig uttale og intervju frå personalet i barnehagen som kjelder, det kunne vere at eg hadde fått andre resultat om eg hadde observert barna i barnehagen. Mi undersøking seier lite om barna har hatt ei positiv utvikling, det er meir eit bilete av barnas her- og no-situasjon. Det kunne vore interessant å finne ut om enkelte tiltak var meir effektive enn andre og korleis barna utvikla seg vidare.



# Litteraturliste

- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011, Februar). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , ss. 115- 128.
- Baddely, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review* , 158 - 173.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlag.
- Befring, E., & Helland, S. (2006). *Barnehagepedagogikk*. Det norske Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2009). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag a.s.
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker* . Oslo: Cappelen Damm as.
- Bishop, D. (2003). *The Children`s Communication Chechlists Second Edition*. London: The Psychological Corporation .
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid; fra lov til praksis*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2005). *Language and reading disabilities* . Boston: Pearson Education,Inc.
- Conti-Ramsden, G. (2009, februar). The field of language impairment is growing up. *Child Language Teaching and Therapy* , ss. 166 - 168.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2011, Oktober). Sustained Attention in Children With Primary Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* , s. 1372 1384.
- Elsbakk, & Valle. (2000). *Språksprell*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A. L., Ottem, E., & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen* . Bredtvet kompetansesenter .

- Estes, K. G., Evans, J. L., & Else-Quest, N. M. (2007, Februar ). Difference in the Nonword Repetition Performance of Children With and Without Specific Impairment: A Meta Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Reserch* , ss. 177 -195.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgåven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Gardner, H. (1997). Assessment of developmental language disorders. I C. B. Adams, *Developmental disorders and language, second edition*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Gardner, H., Fround, K., McClelland, A., & Van der Lely, H. (2006). Development of Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to asses key markers and specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders* , 513 - 540.
- Gathercole, S. E. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal og Memory and Language* , 200 - 213.
- Gjems, L., & Løkken, G. (2011). *Barns læring av språk og gjennom språk*. Oslo : Cappelen Damm Akademiske .
- Godtfredsen, M., Sørensen, K., Modahl, M., & Lerdal, B. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Gopnik, M., & Cargo, M. B. (1990, November). Familian aggregation of a developmental language disorder. *Cognition* , ss. 1- 50.
- Hagtvet, B. E. (2002, 02-03). Tidlige Forløpere til Lesevansker. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* , ss. 126 -135.
- Hagtvet, B. E., Horn, E., Lassen, L. M., Lauvås, K., Lyster, S.-A., & Misund, S. (1999, februar). Når lese- og skrivevansker går igjen i familier. *Spesialpedagogikk* , ss. 29 -39.
- Halsan, A. (2012, mars ). *Forskning.no* . Hentet november 8, 2012 fra <http://www.forskning.no/artikler>
- Hegde, M. (1995). *Introduciom to communication disorders*. Austin: TX: Pro- Ed.
- Helland, S. (2009). Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen, *SPESIALPEDAGOGIKK* (ss. 458-476). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann. (2011, August). Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age five. *US national Library og Medicine, Dyslexia* , ss. 207 - 226.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010, Utgave 7). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* , ss. 608 - 610.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutviling* . Oslo: Universitetsforlaget.

- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *TEMAHEFTE om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ingeberg, P. (2009). *Barnehageloven og forskrifter, med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex.
- Johansson, I. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker*. Info Vest Forlag .
- KD. (2005). *Lov om barnehager( barnehageloven) Lov av 17.juni 2005 nr.64*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2012). *NOU 2012 Til barnas beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2006 - 2007). *St.meld. nr. 16*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2007 - 2008). *Stortingsmelding 23, Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008 -2009). *Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kibsgaard, S., & Wostryck, A. (1999). *Mens leken er god*. Oslo: Tano Aschehoug .
- Kismul, M. L. (2011, 07). Basebarnehager og stress hos barn. *Spesialpedagogikk* , ss. 4 - 10.
- Kjølaas, J. (2002, Januar). Språk- og kommunikasjonsvansker - spesialpedagogisk forståelse og handling . *Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk* , ss. 52-67.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2008). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1999, Januar 1). *lov om personvern*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Notsk Forlag.
- Kvællø, Ø., & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av samarbeid mellom og effekten av hjelpeapparatet*. Steinkjer: Nørtrøndelagsforskning.
- Law, J., Parkinson, A., & Tamhne, R. (2000). *Communication Difficult in Childhood, A practical guide*. Abingdon, Oxon: Radcliff Medical Press Ltd.
- Leonard, L. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

- Lian, A., & Ottem, E. (2007, Nr. 4). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi* , ss. 3- 12.
- Lian, A., & Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og Empiti i kognitiv psykologisk forskning . I I. Bele, *Språkvansker teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (ss. 43 - 58). Oslo: Cappelen.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Logan, J., Petrill, S. A., Flax, J., Justice, L. M., Hou, L., Bassett, A. S., et al. (2010, December 17). Genetic Covariation Underlying Reading, Language and Related Measures in a Sample Selected for Specific Language Impairment. *Behav Genet* , ss. 651 - 659.
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K.-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Moen, K. H. (1996). *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Tano Aschehoug.
- Mossige, J. G., & Ottem, E. (2011, Nr.6). Å by barnet opp til dans. *Psykologi kommunen* , ss. 3 -14.
- Mørland, B. (2009). *TEMAHEFTE om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH. (2010). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo.
- nilsen. osk.
- Oppseth, L. (2012, September 7.). Store barnehagar gir store barnegrupper. Foreldreklagenes femdoblet. *Utdanning* , ss. 14 - 15.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek, kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rygvdold, A.-L. (2009). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 229 - 249). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M., & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, H. G., & Theil, R. (2008). Morfologi. I K. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen, *Språk en grunnbok* (ss. 249 -294). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Snowling, M. J., Duff, F., & Humle, C. (2011, september). Response to Early Intervention and Children with Specific and General Language Impairment. *Learning Disabilities Journal* , ss. 107 - 121.
- Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the Garden-variety poor reader: The phonological-core variable- difference modes. *Journal of Learning Disabilities*, 21 , 590 -612.
- Stette, Ø. (2011). *Opplæringslova og foreskrifter. Med forarbeid og kommentarer* . Oslo : PEDLEX.
- Sveen, A. (2008). Pragmatikk. I K. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen, *Språk en grunnbok* (ss. 95 - 120). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sveen, A. (2008). Syntaks. I K. Kristoffersen, *Språk en grunnbok* (ss. 295 - 384). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse* . Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad& Bjørke AS.
- Tingleff, H., & Lyster, S. A. (2003). *Språkverkstedet*. Oslo : Cappelen Damm.
- Tveit, A. D., Velibor, B. K., & Cameron, D. L. (2012). "Ja takk, begge deler" PPTs individ - systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* , 43- 56.
- Ulleberg, I. (2009). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Veiledning til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Oslo.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag* . Oslo: Gyldendal.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek* . Oslo: Univesitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. London: The MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg:: Daidalos.
- Whitehurst, G. J. (u.d.). *Dislogic Reading: An Effectiv Way to Read to Preschoolers*. Hentet november 6, 2012 fra Reading rockets: <http://www.readingrockets.org>
- Whitehurst, G. J. (1994). Early developmental language delay: What, if anything, should a clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 , 613 - 648.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Reader. I S. B. Neuman, & D. K. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (ss. 11 - 26). New York.

Yin, R. (2003). *Case Study Research*. London: Sage Publication.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York : Guifford Press.

Yoder, P., Camarata, S., & Gardner, E. (2005). Treatment Effects on Speech Intelligibility and Length of Utterance in Children With Specific Language in Intelligibility Impairments. *Journal of Early Intervention* , ss. 34 -49.

Aarnes, A. (2003). *IOP i praksis* . Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon .

# Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICE



Kristi Håvardstad galle 45  
P.O. Box 1047 Blindern  
N-0316 Oslo  
Tlf. +47 55 55 21 17  
Faks. +47 55 55 30 50  
E-post: nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org. n. 098 421 051

Hilde Holmlundsgaen  
Avdeling for Samfunnsdatatjeneste og IKT  
Høgskolen i Sogn- og Fjordane  
Postboks 133  
6851 SOGNDAL

Vår dato: 14.11.2011

Vår ref.: 2011/017-01

Dom dato:

Følgelig:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, motutt 30.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet foreligger i sin helhet 01.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet

<i>20114</i>	<i>Utvå utvåknyttig utvått til utvått i utvått</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>I Høgskolen i Sogn og Fjordane, ved Institusjonen overfor helse</i>
<i>Utvått ansvarlig</i>	<i>Hilde Holmlundsgaen</i>
<i>Stedst</i>	<i>Synnøve Sølheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gjennmeldeskjemaet, korrespondansen med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/ helsepersonelloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger har settet i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/foreskrift/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.06.2012, rette en henvendelse snøknende status for behandlingen av personopplysninger.

Vedlegg  
*Vedlegg*  
Vedlegg Nærveit Kvalheite

*Kristi Håvardstad*  
Kristi Håvardstad

Kontaktperson: Kristi Håvardstad tlf. 55 58 20 53  
Vedlegg Prosjektvurdering  
Kopi: Synnøve Sølheim, Stortveigen 7, 6300 ÅNDALSNLIS

## Vedlegg 2:

Hei eg er utdanna førskulelærer og for tida deltidstudent ved høgskulen i Sogn og Fjordane som har samarbeid med Universitet i Oslo, og skal skrive masteroppgåve. Studieretninga er spesifikke lærevanskar.

Det eg ynskjer å finne ut noko om er:

Korleis barn med språkvanskar har det i barnehagen?

Dersom du har eit barn med språkvanske ,ville det hjelpe meg mykje om eg kunne få hente informasjon om ditt barn.

Det eg vil gjere er å lese sakkyndig uttale, for å gjere ei dokumentanalyse. Og i tillegg intervju barnehagen for å høyre korleis dei organiserar tilbodet barnet får.

All informasjon og opplysningar eg får vil sjølvstakt bli anonymisert, og alt av dokument og intervju vil i etterkant bli sletta.

Dersom de vil hjelpe meg, ta kontakt!!!

Synnøve Solheim

Storteigen 7

6300 ÅNDALSNES

TLF: 47644252





# Vedlegg 3

Synnøve Solheim

Storteigen 7

6300 Åndalsnes

Namn på inf.

Brev til informantane

Eg er student ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, som har eit samarbeid med universitet i Oslo og har Sandane som studiestad. Eg startar no med masteroppgåve i spesialpedagogikk med fordjuping i spesifikke lærevanskar.

**Problemstilling: Frå sakkyndig uttale til tiltak i barnehagen.**

**Arbeidstittel:**

**Kva for tilbod får barn med språkvanske i barnehage og kvifor får barnet dette tilbodet?**

Med utgangspunkt i tolking av lover, reglar og prioriteringar får barn med språkvanske eit tilbod i barnehagen. Føremålet med oppgåva er å finne ut kva som blir vektlagt i ei sakkyndig uttale og kva for tiltak dette fører til i barnehagen.

Når eit barn får ei sakkyndig uttale og eit enkeltvedtak med ekstraressursar, skal det monne ut i eit tiltak. For å skaffe meg innsikt i dette vil eg gjere dokumentanalyse av sakkyndig uttale og gjennomføre intervju med styrar i barnehage og den som har hovudansvaret for tilbodet som blir gitt.

**Hovudtema i intervju er:**

- Bakgrunnsopplysningar ( utdanning og arbeidserfaring)
- Opplysningar om kven som arbeider direkte med barnet
- Organisering av arbeidet

- Viktige moment som blir avgjerande for val av tiltak
- Refleksjonar

Det er frivillig å vere med på intervju og informantane kan trekkje tilbake samtykke til å delta på eit kvart tidspunkt i prosjektperioden. Intervju vert anonymiserte slik at opplysningar som kjem fram ikkje skal kunne sporast tilbake til informanten. Eg vil bruke lydopptak under intervju og transkribere desse i etterkant, dette materiale vil bli oppbevart forsvarleg og utilgjengeleg for andre. Etter at oppgåva er sensurert vil både lydopptak og transkribering bli sletta.

Rettleiar for masteroppgåva mi er Hilde Hofundsengen, Høgskulen i Sogn og Fjordane, 6851 Sogndal. Ho kan nåast på tlf 57676059.

Viser i tillegg til telefonsamtale den ...,09.2011 då det vart gitt samtykke til å vere med på intervju ..... den ..... kl. ....

Eg set stor pris på at de er villige til å bidra med erfaringar og refleksjonar slik at deg kan få datamateriale til masteroppgåva mi.

Tusen takk!

Åndalsnes .....

Synnøve Solheim

Tlf 47644252

jobb 7116434

## Vedlegg 4:

Hei

Takk for at de melde dykk som informantar til masteroppgåva mi.

Eg vil gjerne informere dykk litt meir om prosjektet, gi opplysningar om arbeidet og formalisere innhenting av opplysningar. Det de må gi meg løyve til er å intervjuе styrar og tilsette i barnehagen i tillegg til at eg får tilgang til å lese sakkyndig uttale for dykka barn.

Som nemnt tidlegare skal eg skrive ei masteroppgåve, i denne er eg interessert i å finne ut kva tilbod barn med språkvanskar får i barnehagen. Eg vil med utgangspunkt i den sakkyndige uttalen og intervju av dei tilsette i barnehagen, beskrive dette tilbodet barnet får.

For at de som foreldre skal vite kva de seier ja til, vil eg synleggjere gangen i det heile. Det h startar med at eg les sakkunnig uttale og deretter intervjuar styrar og den som arbeider direkte med barnet. Eg vil ikkje møte dykka barn, eller ha samtaler med dykk. For at de skal vite kva spørsmål eg stiller barnehagen legg eg ved intervjuguiden. Etter intervjua vil eg transkribere desse, der både barn og intervjuobjekt vil bli anonyme. I oppgåva vil det vere aktuelt å sitere frå både intervju og sakkyndig uttale og beskrive situasjonar. Alle opplysningar som kjem fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Desse opplysningane vil bli lagra forsvarleg så lenge eg jobbar med oppgåva (juni 2012) og deretter vil materialet bli sletta. På denne måten kan ingen spore opplysningar tilbake til barnet eller barnehagen.

Til saman vil eg gjennomføre tre slike undersøkingar som vil bli drøfta i oppgåva.

Det heile skal ende opp i ei oppgåve med ein teoridel og ein drøftings del.

Med venleg helsing

Synnøve Solheim

Storteigen 7

6300 ÅNDALSNES

# Vedlegg 5:

## Returslipp :

Kan leverast barnehagen innan .....

Eg/ vi gir med dette tillatelse til å lese sakkyndig uttale og å intervju barnehagen angående mitt barn.....

---

Underskrift foreldre/ føresette

# Vedlegg 6:

## INTERVJUGUDIE

### STYRAR

#### BAKGRUNNSOPPLYSNINGAR

- Kan du seie noko om storleiken på barnehagen og korleis den er organisert?
- Kva utdanning har du og kor lenge har du vore i dette arbeidet ?
- Har du yrkeserfaring frå andre arbeidsplassar, kva ?
- Kva aldersgruppe har du mest erfaring frå i dette arbeidet ?

#### ORGANISERING

- Kan du fortelje om rutinane de har når de arbeider med eit barn med språkvanske?
  - ✓ Saksgang i forbindelse med oppmelding?
  - ✓ Har barnehagen faste rutine som blir gjennomført, ...testar, observasjon ?
  - ✓ Korleis samarbeide barnehagen med PPT i tida fram til sakkyndig uttale?

#### Personalet

Korleis tilset du personar i spesialpedagogisk arbeid?

- Stillingar – spesialpedagog, pedagog, assistent.
- Fordeling og organisering av personalressursen.

#### IOP

- Skriv barnehagen IOP til eit barn som har ekstra ressurs på grunn av språkvanske?
  - Kven skriv IOP ?
  - Eventuelt kvifor blir det ikkje skreve IOP, og blir det dokumentert på anna vis?
  - Kan du beskrive korleis barnehagen jobbar med IOP?
  - Kva rolle har styrar i dette arbeidet?
- Er det noko du som styrar er opptatt av i forhold til barn med språkvanskar?

# Vedlegg 7:

## PEDAGOGISKEIAR/

## PEDGOG SOM HAR EKSTRARESSURS

### BAKGRUNNSOPPLYSNINGAR

- Kva utdanning har du og kor lenge har du vore i dette arbeidet ?
- Har du yrkeserfaring frå andre arbeidsplassar, kva ?
- Kva aldersgruppe har du mest erfaring frå i dette arbeidet ?
- Kor stor stilling har du på dette barnet?
- Kan du fortelje litt om arbeid med språk i barnehagen og kva du tenkje på når ein snakkar om tidleg innsats?

### TILTAK I BARNEHAGEN

- Kan du beskrive barnet ?
- Kva opplever barnehagen er hovudutfordringa til ...?
- Kan du beskrive i kva for situasjonar du eller andre jobbar med dette barnet?
  - ✓ Konkrete tiltak som blir gjennomført?
  - ✓ Når blir dei gjennomført ?
  - ✓ Kven gjennomføre dei?
  - ✓ Korleis arbeider de, åleine eller i gruppe ?
- Kva tenkje du er det viktigaste tiltaket her i barnehagen for ..?
- Er det andre tiltak som barnehagen har prøvd ut før ?
- Korleis blir arbeidet med barnet gjennomført?

- ✓ Rom situasjonen i barnehagen ?
- ✓ Har barnehagen pedagogisk utstyr som blir nytta spesielt til barn med språkvanske?
- ✓ Kva av dette brukar du i dette tilfellet?
- Korleis blir personalet involvert i arbeidet med dette barnet?

## **SAKKYNDIG UTTALE**

- Kan du beskrive korleis de i barnehagen brukar den sakkyndige uttalen?
  - ✓ Har barnehagen rutiner på kven som les sakkyndig uttale ?
  - ✓ Når de skal utarbeide tiltak for ... kan du fortelje litt om arbeidet og kva rolle den sakkyndige uttalen har i dette arbeidet?
- Kva opplysningar får du frå sakkunnig uttale?
  - ✓ Korleis blir barnet omtala, vanskar/ styrke ?
  - ✓ Korleis blir dette konkretisert i den sakkyndige uttalen?
  - ✓ Korleis blir tiltaka konkretisert i uttalen?
  - ✓ Korleis brukar du sakkyndig uttale?
    - i forbindelse med utarbeiding av IOP ?

## **SAMARBEID**

- Kven er samarbeidspartar i forhold til ...?
  - ✓ Korleis opplever du samarbeidet med PPT?
  - ✓ Korleis samarbeider barnehagen og PPT i forhold til den sakkunnige?
  - ✓ Veiledning i forhold til tiltak?
  - ✓ Utarbeiding av IOP og evaluering?
- Har du andre du samarbeider med?

## **EVENTUELT ANDRE OPPLYSNINGAR.**

