

Hvordan trives barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?

En kvalitativ undersøkelse om hvordan barn med språkvansker trives i barnehagen

Bente Oddny Kandal



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige Fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2015

**”Hvordan trives barn med spesifikke
språkvansker i barnehagen?”**

© Forfatter: Bente Oddny Kandal

År: 2105

Tittel: ”Hvordan trives barn med spesifikke språkvansker i barnehagen?”

Forfatter: Bente Oddny Kandal

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

Trykk: Kontorsenteret AS, 6800 Førde.

Sammendrag

I mitt forskningsarbeid har jeg fokusert på barn med spesifikke språkvansker (SSV) og prøvd å finne ut hvordan de har det i barnehagen. Problemstillingen min er: Hvordan trives barn med spesifikke språkvansker i barnehagen? Siden jeg er særlig interessert i å få vite noe om hvordan barn opplever sin trivsel i barnehagen, valgte jeg å få frem barns stemme, i undersøkelsen.

Gjennom en kvalitativ metode ved hjelp av et delvis strukturert intervju, har jeg fått ulike synspunkter på problemstillingen min, via seks informanter: To barnehagebarn, to barnehagelærere og mødrene til de to barnehagebarna. Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og fikk godkjenning derfra.

Jeg gjennomførte tre pilotintervju. Ved hjelp av PPT ble det mulig å komme i kontakt med informanter i barnehagen. Disse ble orientert om forskningsprosjektet via et informasjonsskriv. Her fikk de også opplysninger om deres muligheter for å trekke seg og om konfidensialiteten i undersøkelsen. Foreldrene samtykket for seg selv og egne barn, og de løste også pedagogene fra deres taushetsplikt. Deretter ble de seks intervjuene utført, ansikt-til-ansikt. Fem av dem i barnehagen og det sjette hjemme hos den ene familien. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og ble så transkribert.

Funnene mine kan tyde på at det er ulike forhold i barnehagen som påvirker barns trivsel. Først og fremst er personalets kompetanse en viktig faktor. Gjennom kyndig pedagogisk arbeid mestrer barnehagelærerne å møte barn og foreldre på en konstruktiv måte. De legger også til rette for barns inkludering i leken og samtidig bidrar de også til å heve kvaliteten på resten av personalgruppen, slik at barnas behov for språktrening blir ivaretatt av hele personalgruppen. Språktreningen foregår både en-til-en og i dagligdagse situasjoner som samlingsstund, måltid og ved påkledning.

Gjennom lek og vennskap med andre barn i barnehagen, kan det legge grunnlag for sosialt samspill og rike muligheter for allsidig bruk av språket. I tillegg kan det også føre til at barna opplever glede, lyst og velvære i disse situasjonene, noe som i neste omgang vil være viktig for at trivselen i barnehagen skal bli ivaretatt i størst mulig grad.

Forord

Etter tre år med spesialpedagogikk: spesifikke lærevansker, er jeg nå ved veis ende. Vi har vært lokalisert på Studiesenter Sandane og tilknyttet Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Arbeidet med masteoppgaven har vært både krevende og givende. Jeg kan slutte meg til utsagnet fra gutten som beskrev skituren slik: Det var hardt, det var langt og det var bratt!

Prosessen har gitt meg mye faglig påfyll og samtidig har dette vært en slags personlig dannelsesreise. Med godt ”bakkemannskap” har jeg klart å stå løpet ut og mange fortjener en takk:

De tre barna som stilte opp for meg i prøveintervjuene og til foreldrene deres som lot meg få lov til dette. PPT som satte meg i forbindelse med aktuelle barnehager. Styrer og styrerassistenter i de to barnehagene som skaffet meg informanter. Tusen takk til foreldre, barn og barnehagelærere som stilte opp i en travel hverdag. Takk for gode innspill både fra små og store. Og en særlig takk til mine to hovedinformanter, de to barna, som var både sporty og modige!

Veilederen min, Kolbjørn Varmann, som har bidratt med konstruktive innspill og forløsende ord i de ulike prosessene, både av faglig og medmenneskelig karakter - med humor og glimt i øyet. Og som også fikk frem ”musklene” mine.

Medstudent Eldrid Hodneland Rasmussen for utallige telefonsamtaler, e-poster og møter på Sandane og i Bergen. Takk for alle dine gode og kloke ord, faglige innspill, humor, empati og støtte i ”de bratte bakkene.”

Takk til min søster for gode og reflekterte innspill fra barnehagehverdagen, for praktisk hjelp og ikke minst for motivering. Takk til yndlingssvogeren for datahjelp. Takk til Inger Hageberg Øvrebø for korrekturlesing, til damene i bibelgruppen og andre som har tenkt på meg. Og til slutt: Takk til Kontorsenteret AS for god service og opptrykking av den ferdigstilte oppgaven.

Bygstad 29.mai 2015

Bente Oddny Kandal

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Kommentarer til sentrale begreper i problemstillingen	2
1.3	Barneperspektiv	4
1.4	Presentasjon av oppgaven.....	4
2	Teoretisk ramme.....	5
2.1	Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse	5
2.2	Trivsel.....	5
2.2.1	Kan trivsel måles?	6
2.2.2	Trivsel og verdier	7
2.2.3	Sosiale relasjoner og vennskap	8
2.2.4	Kulturpsykologisk perspektiv på barn.....	10
2.2.5	Fortolkende tilnærming til barns ytringer	10
2.2.6	Livskvalitetsstudier om barn og unge	11
2.3	Språkvansker	12
2.3.1	Generelle kjennetegn ved språkvansker	14
2.3.2	Kriteriene for SSV	15
2.3.3	Årsakene til SSV	16
2.3.4	Språkvansker og psykisk helse.....	17
2.3.5	Lek og språkutvikling.....	19
2.3.6	Naturlige situasjoner	20
2.4	Kunnskap om kvaliteten i barnehagen.....	21
2.4.1	Personalets kompetanse - konsekvenser for trivsel.....	23
2.4.2	Overgang barnehage - skole	24
2.5	Oppsummering av teoridelen.....	24
3	Metode.....	26
3.1	Valg av forskningsmetode	26
3.1.1	Kvalitativ tilnærming	26
3.1.2	Vitenskapelig forankring.....	27
3.1.3	Førforståelse	27
3.2	Rekruttering av informanter	29

3.2.1	Trekk ved forskningsintervjuet	30
3.3	Barn som informanter	30
3.3.1	Barns stemme	30
3.3.2	Barns pålitelighet.....	31
3.4	Utarbeiding av intervjuguide	31
3.4.1	Prøveintervjuene.....	32
3.4.2	Gjennomføring av intervjuene	34
3.4.3	Transkribering	35
3.5	Analytisk tilnærming	36
3.6	Validitet	37
3.7	Reliabilitet	39
3.8	Etiske vurderinger.....	40
3.9	Metodiske begrensninger.....	41
4	Presentasjon av funnene mine	43
4.1	Ulike aktiviteter i barnehagen.....	43
4.2	Vennskap	45
4.3	Språk og lek	46
4.4	Språkvansker - konsekvenser for dagliglivet?.....	47
4.5	De voksne sin rolle i barnehagen.....	48
4.6	Språktrening.....	50
4.7	Samarbeid mellom barnehage og foreldre	51
4.8	Tanker om trivsel.....	52
4.9	Overgang barnehage – skole.....	54
4.10	Fremtidstanker	56
5	Analyse og drøfting	57
5.1	Språkvansker – konsekvenser for dagliglivet?	57
5.1.1	Pragmatiske vansker og lek.....	58
5.1.2	Reparasjon av dialogen	60
5.2	Tanker om trivsel.....	62
5.2.1	Kvaliteten på det daglige livet.....	62
5.2.2	Aktiviteter, vennskap og trivsel	64
5.2.3	Manglende samsvar i forhold til trivsel?.....	66
5.3	Personalets kompetanse	67

5.4	Språktrening og naturlige situasjoner	69
5.5	Skolestart og veien videre.....	71
6	Avslutning	73
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	73
6.2	Refleksjoner.....	74
	Litteraturliste	77
	Vedlegg	81
	Bakgrunn og formål	88
	Hva innebærer deltakelse i studien?.....	88

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Som barnehagelærer er jeg opptatt av at barna skal trives og ha det bra. Mange barn tilbringer 35-40 timer av uken i barnehagen og det innebærer at barnehagepersonalet får et betydelig ansvar for barns utvikling og læring. Rammeplanen understreker at: *”Trivselen og utviklinga i barnegruppa og det enkelte barnet skal derfor observerast heile tida”* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.56).

I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på barn med spesifikke språkvansker (SSV) og finne ut av hvordan de har det i barnehagen. Barn med SSV kan ha problemer med å forstå hva andre sier og å bruke språket selv, uten at det er påvist tilleggsvansker som kan forklare språkvansken. En slik vanske vil naturlig nok få noen konsekvenser for barna som strever med denne typen utfordringer og kan muligens også påvirke barnas trivsel i barnehagen.

Både norsk og internasjonal forskning peker på at barn med språkvansker står i fare for å utvikle atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer. Samtidig må det understrekes at språkproblemer kan være forskjellige og at det nok vil være svært ulikt hvordan disse arter seg. Likevel kan det være nærliggende å spørre seg hvilke konsekvenser dette kan få for dagliglivet og trivselen i barnehagen.

I samfunnsmandatet til barnehagen blir det blant annet slått fast at: *”Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter”* og språk er en av disse ferdighetene. Det understekes videre at barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Og, som også er sentralt i min oppgave, skal barnehagen: *...”bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap”* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.7).

Det blir slått fast at: *”Barnets språklige og kommunikative kompetanse er viktig for barnets liv her og nå, for å kunne delta aktivt i et fellesskap og for barnets muligheter i fremtiden”* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.81). Språklige og kommunikative ferdigheter spiller også en avgjørende rolle for barns etablering av vennskap. Å støtte barns utvikling av språk er en av barnehagens kjerneområder og rammeplanen slår fast at: *”Tidleg og god språkstimulering er ein viktig del av barnehageinnhaldet”* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.40).

Mitt inntrykk er at språket får mye fokus og at det blir tilrettelagt mange aktiviteter med tanke på å sikre god språkutviklingen.

Mine begrunnelser for å undersøke hvordan barn med spesifikke språkvanske trives, er først og fremst basert på interessen for hvordan man best mulig kan legge til rette for at disse barna skal få en god utvikling og læring gjennom dagen i barnehagen og at de skal oppleve god trivsel. I tillegg knytter det seg en fascinasjon etter å få tak i barnas egne synspunkter på barnehagelivet. Hva liker de å holde på med? Hva tenker de om de ulike aktivitetene som barnehagen legger opp til? Hvordan opplever de vennskapet med andre barn? Får språkvansken noen konsekvenser for dagliglivet og samværet med de andre barna? Hvilke tanker gjør barna seg om de voksne sin rolle i barnehagen? Og hvordan liker barna seg egentlig i barnehagen? Er det en sammenheng mellom språk og trivsel?

På bakgrunn av dette blir min problemstilling: **Hvordan trives barn med spesifikke språkvanker i barnehagen?**

1.2 Kommentarer til sentrale begreper i problemstillingen

Noe av kjernen i arbeidet med begrepsvaliditet handler om operasjonalisering av begreper. Innen pedagogisk og psykologisk forskning opererer man med ulike abstrakte begreper som det er vanskelig å ha en presis definisjon av. Dette kan for eksempel være begreper som angst, kreativitet, sosial kompetanse og kunnskap. Hovedutfordringen blir derfor at vi må bruke synlige indikatorer for å ”måle” abstrakte begreper som på sett og vis ikke er målbare (Kleven, 2002, s.142).

Det kan tenkes mange ulike indikatorer for trivsel og Kleven understreker at dette er elementer i det ”ikke-observerbare universet.” Vi kan også tenke oss at vi observerer barna i situasjoner der de velger fritt hva de skal gjøre og i mer strukturerte lærings situasjoner. På denne måten kan vi finne indikatorer på trivsel og eventuell mistrivsel (Kleven, 2002, s,144). I en kvalitativ undersøkelse vil man et stykke på veg kunne forklare begrepene tydeligere og på denne måten få frem ulike nyanser av trivsel. Trivsel og livskvalitet kan være to sider av samme sak, og slik jeg opplever dem er disse to begrepene nært knyttet til hverandre. Arne Næss (referert i Næss, Masterkaasa, Moum og Sørensen, 2001 s.73) har valgt ordet ”glød” for å beskrive det viktigste perspektivet ved det han kaller ”trivsel”.

Næss, Moum og Eriksen (2011) tar i sin definisjon utgangspunkt i personers subjektive opplevelser og foreslår et begrep som de kaller ”*livskvalitet som psykisk velvære*,” og har valgt følgende definisjon: ”*En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative*” (Næss et al., 2011, s.18). De fortsetter med å understreke at det handler om enkeltpersoners psykiske velvære og en følelse av å ha det godt og oppleve en grunnstemning av glede. På denne måten blir livskvalitet en subjektiv opplevelse hos den enkelte, enten man er barn eller voksen. De presiserer også at definisjonen omfatter både kognitive og affektive opplevelser. Kognitive opplevelser forstår de som opplevelser som inneholder vurderinger, tanker og oppfatninger. Er vi fornøyd med livet? Liker vi måten yrkes -og familielivet er organisert på? Har vi nådd målene vi har satt oss? Mens den affektive siden refererer til følelsesmessige tilstander: Er vi glade, engasjerte, snarere enn engstelige og nedstemte? (Næss et al., 2011, s.21).

Jeg kunne selvsagt ha tatt med andre definisjoner på livskvalitet og trivsel, men tenker at denne definisjonen rommer de momentene jeg trenger for å kunne drøfte hvordan barnehagebarn med spesifikke språkvansker trives i barnehagen, og velger derfor å bygge på Næss et.al. sin definisjon.

Hverdagen i barnehagen vil romme både kognitive og affektive opplevelser og dette vil i neste omgang legge grunnlaget for hvordan det enkelte barnet trives i barnehagen. Jeg tenker at måten man blir møtt på, om man blir akseptert sosialt, hvilke sosiale ferdigheter man har, om man har venner, om barnehagehverdagen oppleves meningsfull, vil være med på å bidra til trivsel eller mangel på trivsel. Utifra denne definisjonen, kan et barnehagebarn som er fornøyd med å være i barnehagen og samtidig er glad og engasjert, sies å være barn som trives, dersom dette er den grunnstemningen som er mest rådende.

Spesifikke språkvansker er, som nevnt ovenfor, en språkvanske som er barnets primære vanske og ikke forventet ut fra den øvrige utviklingen. Barnet har da en typisk utvikling og mestring på andre utviklingsområder. Her refereres det ofte til undergrupper: En gruppe barn som har problemer med både språkforståelse og språkproduksjon. I den andre gruppen finner man barn som har normal språkforståelse, men problemer med språkproduksjonen og i tillegg en tredje gruppe barn med fonologiske vansker. (Rygvoid, 2012, s.330).

1.3 Barneperspektiv

Betydningen av å ha et ”barneperspektiv” blir diskutert og problematisert av flere ulike fagpersoner. Dalen understreker at ”*Det er viktig å prøve å se verden gjennom barns øyne for å fange deres egne opplevelser og forståelse av begivenheter i deres daglige liv*”. (Dalen, 2011, s.37). Samtidig blir det stilt spørsmål ved om det er mulig for oss som er voksne å innta et barneperspektiv. Kvistad og Søbstad mener at for å oppfatte barnas perspektiver, så krever dette at barnet i oss er levende og at ved å ha god kontakt og bevissthet om vår egen barndom, så kan man lettere leve seg inn i barns verden. De mener også at dette er et godt utgangspunkt å jobbe utfra når man vil prøve å gå inn i barns verden. På samme tid må man være klar over at barn er ulike og at det dermed finnes mange barneperspektiv. De fortsetter med å understreke at barna er uunnværlige for oss som informanter og fordi det bare er de som vet hvordan de har det, må vi spørre dem (Kvistad og Søbstad, 2005, s.186 og 187). Dette synet støttes også av Tiller som peker på betydningen av at barn får uttrykke seg åpent uten kontroll og sensurering (Tiller, 1984, s.32). Med et slikt bakteppe, kan vi si at barn ikke lenger er objekter for forskning, men de betraktes mer som sakkyndige informanter og eksperter på eget liv.

1.4 Presentasjon av oppgaven

I del 1 står en begrunnelse for valg av oppgaven, kommentarer til sentrale begreper, barneperspektivet og presentasjon av oppgaven.

I del 2 presenterer jeg teori.

I del 3 gjennomgår jeg metoden.

I del 4 legger jeg frem funnene.

I del 5 drøfter jeg funnene.

I del 6 kommer avslutning med oppsummering og konklusjon.

2 Teoretisk ramme

2.1 Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse

Vedeler peker på at begrepene språk, kommunikasjon og sosial kompetanse har med hverandre å gjøre, selv om de ikke er synonyme. Et barn med gode språkferdigheter behøver ikke å være god å kommunisere, og har ikke nødvendigvis god sosial kompetanse. Et barn kan være flink å kommunisere selv om det har dårlig uttale og lite ordforråd. Og et barn med godt språk og gode kommunikasjonsferdigheter kan til tross for det ha liten sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s.57). Hun fortsetter med å fremheve sammenhengen mellom språklig, kommunikativ og sosial ferdighet og uttaler at hver av disse ferdighetene er av betydning for mestring av alle disse tre områdene. De inngår i alt sosialt samspill, og påvirker hverandre gjensidig i menneskelig interaksjon. Etter hvert som språket utvikles i førskolealderen, utvikles også barnets muligheter for sosial vekst og god sosial mestring (Vedeler, 2007, s.57).

2.2 Trivsel

Som nevnt innledningsvis, tenker jeg at livskvalitet og trivsel kan være to sider av samme sak. Noen steder brukes begrepene om hverandre og jeg har derfor valgt å sidestille disse innen mitt forskningsarbeid og omtaler begge begrepene. Når det er sagt, ser jeg at livskvalitet muligens favner både videre og dypere og kan nok ha innvirkning på flere sentrale områder enn det vi vanligvis tenker på når vi snakker om trivsel. Jeg anser trivsel som et mer hverdagslig og folkelig begrep, mens livskvalitet for meg er et noe mer høytidelig og akademisk begrep.

Næss definerer livskvaliteten som høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav dersom personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative (Næss et al, 2011, s.18). På denne måten vil trivselen være påvirket av opplevelser som inneholder vurderinger, tanker, oppfatninger og følelsesmessige tilstander. Positive følelser kan handle om glede, kjærlighet og engasjement. Eksempler på positive vurderinger kan være selvtillit, tilfredshet og opplevelse av selvrealisering. Eksempler på negative følelser kan handle om ensomhet, angst og tretthet. Negative vurderinger kan dreie seg om skyldfølelse, misnøye, skuffelse og opplevelse av meningsløshet (Næss et al., 2011, s.18 og 19). Følgelig kan dette redusere graden av trivsel.

Begrepet livskvalitet blir knyttet til enkeltpersoners opplevelser og det omtaler Næss som ”*tilstander i forandring*”. Hun fortsetter med å understreke at det innen livskvalitetsforskningen har vært en debatt om hvorvidt livskvalitet skulle forstås som et trekk eller en tilstand (Diener o.a., referert i Næss et al., 2011, s.20). En tilstand er, i følge Næss, ikke det samme som et personlighetstrekk. Noen ord som brukes til å beskrive personlighetstrekk, kan også brukes til å beskrive opplevelser eller subjektive tilstander. Dette kan føre til misforståelser som vi bør prøve å unngå. Næss nevner her ”selvtillit”. En person kan ha høy selvtillit og da forstått som at personen i det store og hele er trygg på seg selv og egne evner. Høy selvtillit er da et personlighetstrekk hos denne personen. Samtidig kan personen oppleve selvtillit i en bestemt sammenheng, i en begrenset periode, og da kan vi si at personen er i en tilstand av høy selvtillit. Et personlighetstrekk er en forholdsvis stabil egenskap. Også en opplevelsestilstand kan være stabil, men den kan og være i forandring eller mer flyktig. På bakgrunn av dette kan vi si at den psykiske tilstanden er påvirket av livshendelser og varierende levekår som gjerne er mer eller mindre gode eller dårligere. Næss avslutter med å si at vanskeligheter på arbeidsplassen eller i familien, kan redusere selvtilliten og livskvaliteten (Næss et al., 2011, s.20).

2.2.1 Kan trivsel måles?

Hvordan går man frem når man vil forske på livskvalitet og trivsel? Siden 1970-tallet er det gjennomført hundrevis av empiriske undersøkelser der man har prøvd å måle livskvalitet eller beslektede tilstander som lykke, tilfredshet eller subjektivt eller psykologisk velvære. Hovedsaklig har det vært benyttet intervjuer eller spørreskjema (Moum & Mastekaasa, 2011, s.52). Forfatterne fortsetter med å understreke at metodene må stå til problemstillingene og at disse problemstillingene ofte er mangfoldige. Denne typen forskning handler om psykisk velvære, enkeltpersoners positive og negative vurderinger og følelser, også omtalt som en ”intrapyskisk tilstand” - og som dermed ikke er direkte observerbar. Den kan betraktes som en latent variabel og som kun kan studeres indirekte – det vil si at det mennesker sier eller gjør, kan brukes som *tegn eller indikatorer* på de indre tilstandene vi egentlig er interessert å finne ut av (Moum & Mastekaasa, 2011, s.52).

Næss, Mastekaasa, Moum og Sørensen peker på at vi ofte slutter oss til hvor godt folk har det ut fra *atferden* deres. De smiler og ler, eller forsøker å ta livet av seg eller bruker valium. Atferden kan vi få kunnskap om ved at vi observerer den, eller ved at ulike fagpersoner har

undersøkt forskjellige sider ved atferden og rapporterer denne. Det er også mulig å rapportere egen atferd, for eksempel ved å svare på spørsmål om bruk av reseptbelagte legemidler siste uken. Disse beskrivelsene av atferden kan så brukes som en pekepinn på at opplevelsene er av en bestemt karakter (Ness et al., 2001, s.43). Livskvalitetsmål som er basert på enkeltspørsmål har, i følge Moum og Masterkaasa, betydelige svakheter. Nyere livskvalitetsundersøkelser benytter derfor som oftes måleinstrumenter eller skalaer som er basert på mer omfattende sett eller batterier av spørsmål. De viser til Bradburn og hans *affektbalanseskala* på ti ulike punkter. Denne skalaen tar blant annet for seg engasjement, interesse, rastløshet, stolthet over komplimenter, ensomhet, tilfredshet, kjedsomhet, ”tipp-topp”, depresjon, ulykkelig, ting går din vei eller følelse av opprørthet fordi noen har kritisert deg (Bradburn referert i Moum & Masterkaasa, 2011, s.54).

Innen livskvalitetsdimensjonen er det fruktbart å skille mellom tre ulike dimensjoner: *positiv* og *negativ affekt* samt *livstilfredshet*. Livstilfredshet dreier seg om hvor positivt eller negativt folk kognitivt vurderer sin livssituasjon, mens de affektive dimensjonene gjelder opplevelser av positive og negative *følelser*. Når det stilles konkrete spørsmål om livskvalitet i en undersøkelse, vil man ikke få rene *affekt*-svar uten innslag av vurdering og man vil heller ikke få rene *vurdering*-svar uten innslag av affekt. Dette gjelder også når man spør direkte om tilfredshet i livet. På den annen side kan direkte spørsmål om tilfredshet først og fremst fange opp kognisjon, dog med et lite innslag av affekt (Moum & Masterkaasa, 2011, s.54 og 55). På samme måte vil personalet i barnehagen observere og tolke barnas atferd og ut fra disse kunne trekke slutninger om ulike grader av trivsel.

2.2.2 Trivsel og verdier

Ulike definisjoner av trivsel og livskvalitet vil naturlig nok ha et utgangspunkt i et verdisyn. I Næss sin definisjon er det som før nevnt de indre opplevelsene som er utgangspunktet. Hun poengterer at empirisk forskning blir bedre når vi velger et forholdsvist presist og ikke for omfattende begrep. Samtidig tilkjenner hun at ”indre opplevelser” har en egenverdi og at det selvsagt vil variere fra person til person hvilke verdier man vil bygge forskningsarbeidet sitt på. Samtidig er det en forskers privilegium å lage sine definisjoner og velge hvilke områder man skal fokusere på. Og som Næss presiserer, så er det ikke mulig å opptre verdifritt innen forskningen (Næss et al., 2011, s.47). Befring støtter dette synet og uttaler at det tas for gitt at forskjellige verdier alltid vil påvirke forskningen, både når det gjelder faglige

paradigmer, forståelsesmåter og forskningsmetoder, og ved formelle godkjenninger og finansielle prioriteringer (Befring, 2015, s.26).

Næss, Masterkaasa, Moum og Sørensen peker på fire områder som de anser som særlig sentrale innen forskning på livskvalitet. Og trekker frem **aktivitet** forstått som opplevelser eller følelser knyttet til aktivitet, spesielt engasjement. De hevder at *”En person har høyere livskvalitet i jo høyere grad personen er aktiv dvs. har appetitt og livslyst, interesserer seg i og deltar i noe utenfor seg selv som representerer en utfordring og oppleves som meningsfull.”* (Ness et al, 2001, s.72).

Næss et al. understreker videre betydningen av **sosiale relasjoner** og mener at livskvaliteten vil være høyere dersom en har et *”nært, varmt og gjensidig forhold til minst ett annet menneske.”* Her er det opplevelsen av å elske og bli elsket som står i fokus og ikke den objektive tilstedeværelsen. De definerer kjærlighet som en glede ved å føle ømhet og godhet for et annet menneske, og det å motta slik ømhet og godhet. Videre trekker de frem **selvbilde** og sier at livskvaliteten vil være høyere i jo høyere grad en opplever selvsikkerhet, føler seg vel, sikker på egne evner og dyktighet, følelse av å mestre, være nyttig; aksepterer seg selv, fravær av skyld- og skamfølelse og klarer å leve opp til egne standarder (Næss et al., 2001, s.73). Det siste området, **grunnstemning**, som jeg også har referert til ovenfor, handler om *”grunnstemning av glede, lyst og velvære”*, at livet er rikt, givende og har fravær av tomhetsfølelse, nedstemthet, ubehag og smerte; *”har en grunnstemning av harmoni, fravær av uro, bekymring, angst; har rike og intense opplevelser av skjønnhet, er åpen og mottakelig, ikke avstengt overfor den ytre verden”* (Næss et al., 2001, s.74).

2.2.3 Sosiale relasjoner og vennskap

Det at barn foretrekker å være sammen med bestemte jevnaldrende, er observert allerede i det andre leveåret i barnehager og lekegrupper (Howes, referert i Martinsen & Nærland, 2009, s.153). I førskolealderen har tre fjerdedeler av barna venner og dette er definert som andre barn som de oppsøker og tilbringer mye av tiden sin sammen med. Vanligvis har barnhagebarn en til to venner – gutter gjennomsnittlig 1.7 og jenter 0.9 (Hartrup & Abecassis, referert i Martinsen & Nærland, 2009, s. 156).

Når man tar undersøkelser av hvordan barn etablerer relasjoner og vennskskapsforhold og ser disse i lys av språkvitenskapelige teorier, er det klare sammenhenger. Uansett hvilke variabler

i barns utvikling av vennskap det gjelder – enten det er snakk om kommunikasjonsklarhet, utveksling av informasjon, etablering av felles lekeaktivitet, utforsking av likhet og forskjell eller gjensidighet mfl. – kreves det både forståelig uttale, ordforråd, meningsfull setningsstruktur, og ikke minst pragmatiske ferdigheter (Vedeler, 2007, s.70).

Ordtaket om at ”*like barn leker best*” gjelder i stor grad for vennskskapsrelasjonene blant barnehagebarn. Barna velger for det første venner med samme kjønn og blir som regel venner med barn på samme alder. I tillegg har venner en tendens til å ha samme temperament og samværsstil, både når det gjelder skyhet, sjenertthet, aggressivitet, samarbeidsvilje, depressive tendenser, popularitet i barnegruppen og i forhold til ulike ferdigheter. Venner ser også ut til å ha likhetstrekk som intelligens, forståelse av andre menneskers intensjoner, følelser og behov.

Det finnes også vennepar der vennskapet tilsynelatende er basert på at de begge er mislikt av barn på samme alder (Hartrup, referert i Martinsen & Nærland, 2009, s.156). Noen relasjoner kjennetegnes av høy grad av intimitet og andre utgjør i første rekke et fellesskap i interesser og aktiviteter – venner er noen man gjør morsomme ting sammen med. Det ser ut til at de mest intime vennskapene også er de mest stormfulle, mens vennskap som er bygd på at barna gjør morsomme ting sammen ofte fremstår som mer harmoniske (Martinsen & Nærland, 2009, s.158). Kvello påpeker at de med høy aggressivitet, atferdsvansker og antisosiale trekk søker hverandre og dermed kan forsterke hverandre i denne retningen. Slik kan vennskap med jevnaldrende både være en beskyttelses – og en risikofaktor (Kvello, 2014, s.4).

Barn som innen de fyller fem år ikke lykkes i å danne vennskap med jevnaldrene, løper en høy risiko for å utvikle psykiske lidelser og sosial mistilpassing. Grunnen er at sosial kompetanse fra fire- til femårsalder av baseres på at barnets atferd på andre områder er adekvat (slik som emosjonelt, språklig, kognitivt, osv.) Dermed kan vansker med å etablere vennskap indikere kompetansevansker på andre områder. Disse vanskene er ikke ensbetydende med utvikling av psykiske lidelser eller sosial mistilpassing, men det er en sterk sammenheng mellom disse faktorene (Kvello, 2014, s.4).

De spesielle erfaringene som er knyttet til et godt vennskskapsforhold, synes likevel å gjøre det rimelig å si at det å ha gode venner bidrar til bedre livskvalitet og trivsel gjennom større tilpasningsevne og sikrere tro på seg selv (Martinsen & Nærland, 2009, s.166).

2.2.4 Kulturpsykologisk perspektiv på barn

Hundeide presenterer et kulturpsykologisk perspektiv på barn og legger vekt på at barnet kommer inn i en verden som allerede er utformet gjennom historiske og kulturelle prosesser. Disse kulturelle og historiske formene gir føringer og modeller for hvordan barnets utvikling kan skje. I følge en slik oppfatning kan en se på barnets utvikling som en reise i et kulturelt landskap og han tenker at det i dette landskapet er mange veier fremover og flere stasjoner og valgpunkter der barnet og omsorgsgivere har muligheter for å skifte retning og komme inn på nye spor (Hundeide, 2003, s.5). En viktig del av dette synet er at for å forstå et barns utvikling er det ikke nok å forstå barnet individuelt, men en må også forstå dets sosiokulturelle landskap. På denne måte kan en med visse intervensjonsprogram bidra til å bygge bro og kvalifisere barn til positive livskarrierer (Hundeide, 2003, s.6). Her tenker jeg at noen barn med spesifikke språkvansker kan få problemer innenfor den sosiale fungeringen, både i lek og ved ulike rutinesituasjoner i barnehagen.

2.2.5 Fortolkende tilnærming til barns ytringer

Hundeide omtaler det som kalles “en fortolkende tilnærming” og understreker at dette er sentralt i hans måte å tolke barns ytringer på. Han peker på to nokså ulike tilnærminger og illustrerer dette med utgangspunkt i en situasjon: En arkeolog finner noen steiner med inskripsjoner som minner om skrifttegn og spør seg hvordan det vil være naturlig for en forsker å forholde seg til dette. Innen den ene forståelsesrammen kan en ta for gitt at dette er noe som er frembrakt av intelligente vesener som ønsker å formidle et budskap. Forskerens oppgave vil være å *avdekke koden* som kan avsløre meningen i budskapet. Om dette ikke lykkes kan en likevel gjøre noen *fortolkende forsøk*. Problemet blir kanskje å komme frem til budskapet og få tak i meningen bak. Dersom det ikke lykkes å finne meningen kan en likevel akseptere at tegnene kan være frembrakt ved en tilfeldighet. Likevel vil en tenke at det er en meningsfull tekst som er skapt av intelligente vesen. Forskeren som har en slik holdning, vil oppleve seg som en ”interessert fremmed” i et nytt landskap som med respekt ønsker å forstå og utforske nærmere. Dette omtaler Hundeide som ”*en fortolkende tilnærming*” (Hundeide, 2003, s.151).

Han forsetter med å si at det også er mulig å nærme seg disse tegnene på en helt annen måte. I stedet for å søke etter en kode som kan avsløre en underforstått mening, kan en ta utgangspunkt i egne normer og standarder for meningsfullhet og beskrive tegnene som mer

eller mindre meningsfulle eller meningsløse, avhengig av deres grad av avvik fra egen standard eller norm. I det siste tilfellet tar en for gitt at eget fortolkningsgrunnlag eller norm for mening er tilstrekkelig for tolkningen av det nye materialet. I stedet for å nærme seg det nye materialet som en ”interessert fremmed”, går en ut fra at en kjenner ”koden”. Forskeren tar for gitt at han er ”innvidd”, kjenner ”koden” og siden tegnene fremstår som meningsløse og irrasjonelle, gjør han ingen forsøk på å komme inn i den umulige meningsverdenen som kan ha frembrakt dem. Det vil dermed være nærliggende å slutte at jo mer avvikende dette fremstår, desto mer uintelligent og meningsløst er det. Hundeide omtaler dette som *normativt-evaluerende* (Hundeide, 2003, s.151 og 152).

Begge disse tilnærmingene kan man finne innenfor vitenskap – noen ganger som motsetninger og andre ganger som komplementære tilnærminger. Den første er mest vanlig innenfor en humanistisk og hermenutisk tradisjon, og den siste innenfor en mer test-og atferdsorientert tilnærming (Hundeide, 2003, s.152).

2.2.6 Livskvalitetsstudier om barn og unge

Wiese peker på at studier med fokus på barn, unge og livskvalitet er i utvikling. Med utgangspunkt i trivsels- og levekårsundersøkelser har feltet vokst frem siden starten av 90-årene. En diskusjon på tvers av og innad i ulike land, om barns behov og rettigheter, har understreket at barn og unge er verdige subjekter, aktører i sin livsverden, en egen stemme i diskursen om ”det gode liv.” Det blir slått fast at barn ikke bare er munnner å mette eller billig arbeidskraft. De er heller ikke investeringsbarn som skal videreføre og ivareta freldres livsførsel og levestandard – men også brukere og deltakere i utformingen av egen virkelighet. Endringene i synet på barn og unge har dermed skapt en arena for livskvalitetsforskning om ulike vilkår for barn (Wiese, 2011, s.155).

Wiese hevder at livskvalitet kan forstås som et møte mellom de sosiale og kulturelle rammene livet tilbyr, det biologiske og genetiske materialet vi bringer inn i vår livssituasjon og den livshistorien som blir hver av oss til del. Livskvalitetsforskningen undersøker tre ulike, men sammenvevde dimensjoner: følelser, positive og negative affektive reaksjoner, livstilfredshet og kognitive vurderinger av hvordan vi har det med livet vårt. Mer kortfattet kan man si at det er hverdagslivets rammer som kan gi oss tilfredshet i livet. Velvære kan vi merke på på vårt forhold til disse rammene. Livskvalitetsforskningen om barn og unge stiller ulike spørsmål: Hvordan opplever barn og unge sine levekår, og hvordan kan levekårene påvirke deres

opplevelsesmuligheter og følelsesmessige tilstand? Her kan det være snakk om lykke, trivsel, aktivitet, sorg, lengsler eller kanskje også en opplevelse av stillstand (Wiese, 2011, s.156). Samtidig er barn og unge en form for lærlinger i livets skole. Til tross for at de er unike individ, er de unge også ”uferdige”, og avhengige av voksnes stillasbygging omkring ferdighetsmønstre og mulighetsforståelse. Dette faktum gjør spørsmålet om livskvalitet, velvære og vilkår for å lære, interessante for pedagogisk forskning: Hvordan *erfarer* barn og unge det å være, og hvordan kan de, dersom vi tar ”velværet” som utgangspunkt, best lære? Kan forskningen si oss noe om hvordan samspillet mellom vekstvilkår i familien, praksiser i barnehage og skole, forventninger fra samfunnet (for eksempel ”god i sport” eller ”flink”) og barnas egne ressurser gir seg uttrykk i unge menneskers livsoppfatning, helse og velvære? Og til slutt - hvilken rolle spiller familien vi bor i, og lokalsamfunnet, for unge menneskers opplevelse av omsorg, velvære og læring? (Wiese, 2011, s.156).

2.3 Språkvansker

Språk er et omfattende system som det kan være lettere å få oversikt over om man betrakter de ulike delene det består av. Det er ikke uvanlig å dele språk i tre ulike komponenter: et *innhold* eller meningsdimensjon som kodes inn i en lingvistisk *form*, eller struktur, slik at det kan *brukes* til forskjellige måter å kommunisere på, Bloom & Lahey (referert i Rygvold, 2012, s.325). Spåkets innhold eller semantikk handler om ord og ordkombinasjoners betydning. Språkets form eller struktur består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi dreier seg om ulike språklyder. Morfologien omhandler ordenes bøyning og hvordan nye ord kan lages ved å sette sammen to morfemer. Syntaks dreier seg om hvordan ord kan kombineres til ytringer og setninger, hva som er mulige og akseptable ordkombinasjoner i et språk. Bruken av språket kommer inn under pragmatikk og tar opp hvordan ordene skal forstås og tolkes i ulike situasjoner. Her handler det også om hva man kan si til hvem i ulike situasjoner (Rygvold, 2012, s.325).

En språkvanske er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk. Dette kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller som en gjensidig påvirkning mellom dem. Språkvansker har ikke et bestemt uttrykk eller forløp, men gjør seg utslag på ulikt vis. Dermed kan det være på sin plass å understreke at barn med språkvansker er like forskjellige

som andre barn på kognitive, sosiale, emosjonelle og på andre utviklingsområder (Rygvdold, 2012, s. 326). Språkvansker deles grovt sett inn i to ulike undergrupper:

Generelle språkvansker hvor språkvansken er en konsekvens av eller opptrer i sammenheng med en annen diagnose/funksjonshemming, så som utviklingshemming, autistisk spektrum, hørselshemming eller ulike syndrom. Generelle vansker viser til at vanskene omfatter svekkelse i flere funksjoner enn den språklige.

Spesifikke språkvansker (SSV) hvor språkvansken er barnets primære problem og ikke forventet ut fra barnets øvrige utvikling. Begrepet spesifikk henspiller på at det er en svakhet i en ferdighet, og med typisk utvikling og mestring på andre utviklingsområder, Hulme & Snowling (referert i Rygvold, 2012, s.327).

Spesifikke språkvansker vil for de fleste bety at de har problemer både med språkforståelsen og det å bruke språket. Bele poengterer at dagens høyteknologiske informasjonssamfunn stiller store og økende krav til enkeltindividers evne til å tenke, oppfatte, planlegge og løse problemer. Det stilles også krav til at personer skal mestre å ta vare på seg selv, kunne takle de vanligste utfordringer i dagliglivet og lykkes både i arbeids-og familieliv. De fleste av oss tenker kanskje ikke over våre ferdigheter i denne sammenhengen og derfor har vi nok heller ikke en bevissthet om hvordan det er å ha vansker som gjør at noen handler og uttrykker seg på en annen måte enn det en ville forvente. Hun fortsetter med å peke på at det heller ikke i samfunnet og i skolen er utviklet særlig stor forståelse for at mange har problemer med å mestre ulike sider ved livet fordi de har store vansker med både språkforståelse og bruk av språk (Bele, 2008, s.11 og 12). Hulme & Snowling hevder at problemer med å forstå eller produsere språk er mellom de mest frustrerende og isolerende handikap et barn kan oppleve (Hulme & Snowling, 2009, s.129).

Noen barn tilegner seg ikke et funksjonelt språk til tross for at de har normal intelligens og sensoriske og motoriske funksjoner. De er, som tidligere nevnt, heller ikke utviklingshemmede, har ikke andre nevrologiske skader, hørselshemminger eller andre tilleggsvansker som kan forklare vanskene. Disse barna har en kognitiv funksjonssvikt som vanligvis ikke registreres i helsepolitiske sammenhenger, og er følgelig lite kjent i skolen, til tross for at vansker innenfor dette området utgjør en betydelig pedagogisk utfordring (Bele, 2008, s.12).

2.3.1 Generelle kjennetegn ved språkvansker

I følge Ottem og Lian, sier barn sine første ord ved 12 måneders alder og ved 18 måneder har de ofte tilegnet seg ca.50 ord. Litt senere begynner de å sette sammen ord og lager da sine første to-ords ytringer. Det er imidlertid store variasjoner med hensyn til tidspunktet når barn begynner å snakke. Noen få barn starter å snakke sent, men når de først har startet, går utviklingen raskt og det er ingen negative effekter av den noe forsinkede utviklingen. Som en regel, understreker Ottem og Lian, bør en være oppmerksom på barn som ikke har begynt å bruke ord ved 22 måneders alder, og barn som ikke har startet setningsproduksjon ved 33 måneders alder. Dette kan være grunn til bekymring og fagfolk bør kontaktes. Språkvansker hos små barn gir seg utslag på mange ulike språklige områder. Vanligvis vil en finne at barna har noen (eller alle) av følgende vansker:

- Fonologiske vansker (for eksempel problemer med konsonantopphopninger)
- Grammatiske vansker (for eksempel utelatelser av endinger i ord og problemer med tilegnelse av grammatiske enheter)
- Leksikalske vansker (som kan dreie seg om forsinket tilegnelse av ord – som for eksempel at de første ordene kommer ved 2 eller 3 års alder, i stedet for ved 1 års alder)
- Forståelsesvansker (som kan være vansker med å oppfatte hva andre sier, og problemer med å forstå billedlig tale)
- Lesevansker

(Ottem & Lian, 2008, s.32).

Noen av disse vanskene kan en oppdage tidlig, andre, som forståelse av billedlig tale og lesevansker, vil naturlig nok være merkbare noe senere og kanskje først når barnet har begynt på skolen. Det er verdt å merke seg at man ikke kan si at barnet har spesifikke språkvansker, bare ved å høre på hvordan barnet snakker. For å kunne diagnostisere SSV trengs det mer presise kriterier og disse bygger på et sett av inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier (Ottem & Lian, 2008, 32 og 33).

2.3.2 Kriteriene for SSV

Listen nedenfor bygger på et sett av kriterier som er basert på Leonard (referert i Ottem & Lian). Det er vanlig å se på avvikende språkferdigheter som et inklusjonskriterium. De andre kriteriene kan imidlertid også ses på som inklusjonskriterier, dersom en vektlegger normal nonverbal IQ, fravær av hørselshemming, fravær av mellomøbetennelse osv. I motsatt fall vil lav nonverbal IQ, hørselshemming osv. bli betraktet som et eksklusjonskriterie.

Når det gjelder språklige ferdigheter, er kriterien at barnet må ha en skåre på standardiserte språktester som ligger -1.25 standardavvik under gjennomsnittet. På nonverbal IQ må en ha en utførings-IQ på 85 eller høyere. I forhold til hørsel må barnet passere screeningtester på vanlige nivåer, og barnet kan heller ikke ha noen nylige forekomster av mellomøbetennelse. Innenfor nevrologiske dysfunksjoner er det et krav om at barnet ikke kan ha hatt tegn til epileptiske anfall, cerebral parese, hjerneblødninger eller ha inntatt medikamenter for å kontrollere epileptiske anfall. Videre må talerapparatet ikke ha noen strukturelle avvik. Munnmotorikken må også kunne passere screeningtester på alderadekvate nivåer. Og til slutt må det heller ikke forekomme tegn på store problemer med sosialt samspill. Leonard (referert i Ottem & Lian, 2008, s.33).

Det er store variasjoner blant forskere med hensyn til valg av grenseverdier på de ulike standardiserte språktestene. Listen over angir en grenseverdi på -1.25 standardavvik under gjennomsnittet, mens andre forskere setter denne grenseverdien til 2 standardavvik under gjennomsnittet. Imidlertid råder det uenighet omkring kravet om at nonverbal IQ må være på 85 eller høyere. Dette er et kriterium som blir ansett som passende og som av forskere har blitt satt for å unngå at utvalget de studerer blir sammensatt av barn med ulike utviklingsforstyrrelser (Ottem & Lian, 2008, s.33).

Rygvold understreker at selv om eksklusjonskriteriene kan virke relativt klare og entydige, så er spesifikke språkvansker en paraplybetegnelse som omfatter en heterogen gruppe av barn og unge. Disse har mange fellestrekk, men ytringsformer, grad og omfang av vanskene varierer. På grunn av mangfoldet innenfor gruppen vil en streng tolkning av eksklusjonskriteriene være uheldig for praksisfeltet. Det er lite sannsynlig at man finner så rene vansker som definisjonen tilsier. Dette betyr at man ikke bør være firkantet i forståelsen av fenomenet spesifikke språkvansker og med hvilke barn man inkluderer i denne gruppen (Rygvold, 2012, s.328 og 329).

Når det gjelder forekomst av SSV, ut fra kriteriene fra listen overfor, hevder Leonard (referert i Lian & Ottem, 2008, s.35) at det kan være så mange som 7 % av barna som har SSV. Hulme & Snowling på sin side opererer med et lavere og mer omtrentlig tall og anslår at det ligger på mellom 3-6%, alt etter hvilke kriterier man legger til grunn (Hulme & Snowling, 2009, s.130). Dersom man opererer med at 7 % av barna kan ha spesifikke språkvansker, vil det bety at man kan finne denne vansken hos ett eller to barn per klasse. For barnehagen sitt vedkommende, kan man regne på samme måten og vil trolig finne ett eller to barn per barnegruppe, alt avhengig av størrelsen på de ulike gruppene.

2.3.3 Årsakene til SSV

Når et barn i førskolealder ikke tilegner seg språket som forventet, vil man naturlig nok reflektere over hva som kan være årsakene til dette. Problemorådets sammensatte natur innebærer at det trolig er flere forhold og faktorer som må være involvert. Studier tyder på at hjernen utvikler seg atypisk ved spesifikke språkvansker, og at man finner strukturelle irregulareteter i det som blir omtalt som det perisylvanske området i hjernen, uten at man kan slå fast at dette er årsakene til SSV: Leonard, Sundby (referert i Rygvold, 2012, s.329). Det er heller slik at dette kan være ugunstig for en vanlig språkutvikling. Forskning tyder på at SSV kan henger sammen med arvelige faktorer. Dette synet støttes av Hulme & Snowling, som peker på at spesifikke språkvansker i stor grad er arvelig. De viser også til at eneggede tvillinger i større grad ser ut til å være disponert for å arve denne språkvansken enn toeggede tvillinger. I tillegg pekes det også på studier som har bekreftet genetisk arvelighet i forhold til språklige komponenter som kan føre til spesifikke språkvansker (Hulme & Snowling, 2009, s.165 og 166).

Likevel vil en genetisk disposisjon eller et ugunstig sosialt og språklig miljø ikke alene nødvendigvis føre til problemer med språktilegnelsen. Men barn med SSV, med eller uten en familiehistorie, har sannsynligvis en sårbarhet dersom denne opplever et ufordelaktig språkmiljø. En eventuell problemutvikling vil være avhengig av ulike ulike kombinasjoner av forhold, så vel som kombinasjoner arv – miljø, på en måte som gjør at miljøet kan forsterke svake forutsetninger for det å tilegne seg språk, Newsbury mfl., Bishop og Leonard (referert i Rygvold, 2012, s.329).

Det forholdet at SSV forekommer tre ganger så ofte blant gutter som hos jenter, kan også tyde på at denne språkvansken har en genetisk basis. Samtidig understrekes det av flere forskere

(Hulme & Snowling 2009, Ottem & Lian 2008) at en ikke må glemme at den største påvirkningsfaktoren er barnets miljø og de ulike tiltakene som iverksettes for å hjelpe barnet. Rygvold peker på at voksnes språkbruk også bør trekkes inn i forståelsen av språkvansker, da vanskene lett kan oppfattes kun som barnets problem, uten blick for hvordan miljøets språkbruk og samhandling med barnet påvirker den språklige mestringen (Rygvold, 2012, s.335).

2.3.4 Språkvansker og psykisk helse

Som en konsekvens av at språkvansker ofte vedvarer over lang tid, står barn med slike utfordringer også i fare for å utvikle atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer (Ottem & Lian, 2008, s.41). Bishop understreker at språkvansker ikke bare dreier seg om språklig fungering, men assosieres også med sosiale og emosjonelle vansker, oppmerksomhets – og konsentrasjonsvansker og lav selvoppfatning (referert i Rygvold, 2012, s.333). Løge peker på at det å utvikle vennsapsrelasjoner er komplekst og henger sammen med ulike prosesser, som for eksempel mellommenneskelig samhandling, kommunikasjon og sosialkognitiv kompetanse (Løge, 2011, s.63).

Botting & Conti-Ramsden undersøkte språk, sosiale evner, vennskap og sosialt aktivitetsnivå, hos en gruppe ungdommer med spesifikke språkvansker og en kontrollgruppe med normale språkferdigheter. Ett av funnene fra undersøkelsen viser at når det gjelder sosial kognisjon - ulike ferdigheter knyttet til å oppfatte andres følelsesmessige tilstander - så hadde ungdommene med SSV et ”svekket mønster” i forhold til oppførsel. Det ble også rapportert om mer følelsesmessige - og atferdsmessige problemer hos de samme ungdommene, og de fant en forhøyet risiko for psykiske lidelser som angst og depresjon, i tenårene. Disse funnene tyder derfor på at dårlig språk kan spille en kompleks rolle for ungdommers sosiale utvikling (Botting & Conti-Ramsden, 2008).

Bildet kan nyanseres på dette området. Durkin & Conti-Ramsden (referert i Løge, 2011) viser til en annen undersøkelse fra 2007, hos ungdommer med spesifikke språkvansker og en kontrollgruppe uten språkvansker. Her fant forskerne at språkvanskegruppen hadde en lavere mestring og dårligere kvalitet på vennskap enn kontrollgruppen. Ved en nærmere undersøkelse av språkvanskegruppen, fant de at 60% av den gruppen hadde en god kvalitet på vennskap og 40% hadde en dårligere kvalitet på vennskap. I gruppen med dårlig kvalitet på vennskap fant de at det var klare tegn på vedvarende språkvansker over en ni års periode (fra

7 til 16 år). De fant også en sammenheng mellom språkforståelse, språkproduksjon og kvalitet på vennskap (Løge, 2011, s.63).

I Norge er det også foretatt forskning på dette området og her har Ottem, Duna, Green og Thorseng (2002) undersøkt forekomsten av psykiske problemer hos en gruppe barn med språkvansker. Totalt deltok det 107 barn i aldersgruppen 5 – 16 år som alle var henvist til Bredtvedt kompetansesenter. Gjennomsnittsalderen oppgis til ni år og syv måneder og gruppen bestod av 83 gutter og 24 jenter. Av dette utvalget hadde 68 barn reseptive/ekspressive språkvansker og følgelig er denne gruppen størst og får derfor mest oppmerksomhet. Det ble brukt et velkjent instrument hentet fra klinisk psykologi: The personal Inventory for Children (PIC) Lacard, D. (referert i Ottem et al, 2002, s.115). Dette er et personlighetsinventarium som består av spørsmål om barns fysiske og psykiske helse og gir omfattende og klinisk relevante beskrivelser av barns adferd, følelser og kognitive status, for aldersgruppen 6 -16 år. Av denne gruppen hadde forskerne tilgang til WISC-R data for 42 av de 68 barna med reseptive/ekspressive språkvansker. Fordi det manglet WISC-R data fra 26 barn i denne gruppen, ble det benyttet en statistisk metode (SEM) – som tillater å regne ut estimerte sammenhenger for hele gruppen (N=68) på grunnlag av et representativt sample, Amos 4.0, Arbucle & Wotheck (referert i Ottem et.al, 2002, s.116).

Resultatene herfra viste at ca.60% av barna med reseptive/ekspressive språkvansker, 56% av barna med sammensatte vansker og 18.5% av barna med fonologiske vansker hadde milde til alvorlige emosjonelle og psykiske problemer. For gruppen med reseptive/ekspressive vansker viste det seg at 40% av barna hadde forhøyede skårer på skalaene depresjon, tilbaketrekking og angst og vil i denne sammenhengen si ett standardavvik over gjennomsnittet i normalfordelingskurven. Dette betyr at 60% av barna med reseptive/ekspressive språkvansker befinner seg i risikogruppen for adferdsmessige og følelsesmessige vansker, og samtidig har 40% av barna problemer innenfor områdene depresjon, angst og tilbaketrekking.

Ottem et al peker på at en i liten grad har vært i stand til å spesifisere hvilke underliggende faktorer som har sammenheng med ulikhetene i psykisk helse hos barn med språkvansker. Det har vært pekt på forskjeller i IQ, men dette kan predikere kun 7% av skårene på noen tester vedrørende psykologisk tilpasning (ADJ) ut fra mål på IQ. Psykiske problemer hos barn med språkvansker ser derimot ut til å gå sammen med et misforhold i barnas kognitive utvikling. Det gjelder først og fremst barn med gode ikke-språklige ferdigheter og et spesifikt problem

med de kognitive prosesser som inngår i ”Frihet fra Distraherbarhet”, som er disponert for psykiske problemer.

Det er som før nevnt, forskjellige måter å forklare sammenhengen mellom språkvansker og psykisk helse. Undersøkelsen til Ottem et al. gir ikke grunnlag for å skille mellom ulike hypoteser, men de peker på at det ser ut til å være klareste sammenheng i forhold til at barna har et underliggende problem med hensyn til informasjonsbearbeiding, som bidrar til å begrense deres språklige utvikling og samtidig kan oppleves som en stopper for deres sosiale utvikling, og som igjen kan lede til tristhet, sosial tilbaketrekking og angst. Ottem et al understreker at det er misforholdet mellom hva barna mestrer på sammensatte ikke-språklige oppgaver som kan tyde på adferdsmessige og emosjonelle vansker. Det kan derfor være at opplevelsen av dette misforholdet er med på å øke barnas fortvilelse og psykiske problemer.

2.3.5 Lek og språkutvikling

Deltakelse i ulike lekeaktiviteter er en viktig del av små barns utvikling. Ruud understreker at det å ha venner og få være med å leke er det de fleste barn synes er noe av det aller viktigste for at de skal trives og ha lyst til å gå i barnehagen (Ruud, 2010, s.169) Dette synet støttes av Kvistad og Søbstad som mener at det kan se ut som at lek og andre kjente aktiviteter i barnehagen fungerer godt og skaper trivsel for de aller fleste. De mener også at lek og sosialt samspill med andre er noe av kjernen i barnas opplevelseskvalitet (Kvistad & Søbstad, 2005, s.62). Olofsson (referert i Ruud, 2010) betegner lek som en indre bevissthetstilstand, der barnet må ha evnen til å kunne gi seg hen. Hun sammenlikner dette med den opplevelsen man som voksen kan ha når man er dypt engasjert i en samtale, leser en bok eller ser film (Ruud, 2010, s.18). Dette blir av Csikszentmihalyi (referert i Ruud, 2010) beskrevet som ”flow”-flyt, og er karakteristisk for bl.a. lek, kreativitet og estetiske aktiviteter.

Å få delta i leken er viktig, ikke bare for å oppnå tilhørighet og vennskap, men også i et forebyggende perspektiv. Ruud peker på at samhandlingsferdighetene barnet tilegner seg i førskolealderen, legger grunnlaget for å lykkes i sosial samhandling og utvikling av vennsksapsrelasjoner videre i livet. Hun forsetter med å poengtere at samhandling i lek stimulerer barnas intellektuelle, språklige, emosjonelle og sosiale utvikling. Den bidrar også til at barnet oppøver konsentrasjon og oppmerksomhet – noe som kan gi næring til kreativitet og fantasi. Samlet sett er alle disse ferdighetene viktig for å lykkes i skolen og arbeidslivet (Ruud, 2010. s.169).

Barn og unge med språkvansker kan holde seg i utkanten av leke- og prosjektgrupper og ta lite initiativ til sosiale aktiviteter. Dermed kan de bli oppfattet som isolerte, alene og kanskje til og med ansett som litt spesielle sammenlignet med sine jevnaldrende. Dette kan så føre til at de blir stående litt på utsiden av fellesskapet i sosiale sammenhenger hvor språklige ferdigheter er en viktig forutsetning for å lykkes (Rygvold, 2012, s.334). Vedeler understøtter språkets betydning i rolleleken og fremholder at den forenklet kan deles i to hovedtyper. Den ene hovedtypen gjelder ytringer som blir sagt i rollen, og dette kan være som for eksempel mor: "Ikke syng ved bordet!" Den andre hovedtypen ytringer i rolleleken gjelder regibemerkninger: "Du var doktoren, liksom." (Vedeler, 2007, s.76). Barn som strever med språket, kan ofte innta eller bli tildelt passive roller som hund eller baby, eller foretrekke å holde seg utenfor og heller leke alene med ulike konstruksjonsleker, puslespill, lego eller annet lekemateriell, Lee & Urvin (referert i Rygvold, 2012, s.334).

2.3.6 Naturlige situasjoner

Synet på arbeid med barn som har språkvansker har endret seg fra en vokseninitiert og oppgavebasert stimulering til en noe mer funksjonell tilnærming med utgangspunkt i barnets interesser, og hvor de sosiale og kommunikative funksjonene står i sentrum (Rygvold, 2012, s.335). Målet er, som Rygvold påpeker, ikke bare å lære barnet nye ord, mer avanserte setningsstrukturer, men det må også være fokus på samspill med jevnaldrende og voksne i dagligdagse og naturlige situasjoner. Her må en både ha barnets språk i fokus og samtidig tenke på barnets totale fungering. Språkmestring er en del av barnets sosiale ferdighetsutvikling, og arbeid med språket må sørge for at språktilegnelse i vid forstand innbefatter lingvistisk kompetanse, kommunikativ kompetanse og relasjonskompetanse (Rygvold, 2012, s.335 og 336).

Her vil det derfor være viktig at en jobber systematisk med å hjelpe barnet til å mestre ulike kommunikasjonsmåter og ulike sosiale situasjoner. Å øke barnets ordforråd står i en særstilling (Rygvold 2012, s.336). Videre understrekes betydningen av en fast struktur på daglige rutiner, visualisering, bruk av konkrete, samtaler med refleksjon over eget språk. Her er det også viktig å tenke over at bedre språkmestring, mer kompetent språk og bedre samspills-ferdigheter, kan påvirke barnets selvbilde positivt og gjøre det sosiale samspillet bedre (Rygvold, 2012, s.336 og 337). Den pedagogiske profesjonaliteten som styrer undervisningen, og det læringsmiljøet som er utviklet, påvirker både det enkelte barns faglige

utvikling og motivasjonen som er grunnleggende for utviklingen og de forventninger et barn har til sin egen læring (Lyster, 2002, s.21).

Gjems understreker at samtaler i barnehagen representerer en viktig læringsarena. I løpet av en samtale får barn høre språk, bruke språk og kan også utvikle ny innsikt og forståelse gjennom å dele synspunkter om temaer de snakker om (Gjems, 2011, s.13). Hun fortsetter med å fremheve at kvaliteten på barns barnehageopphold blant annet vil være avhengig av om de møter ansatte som bruker et rikt og variert språk i samtaler med dem, som inviterer dem til å delta aktivt, og som også er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer og tanker (Gjems, 2011, s.23). Samtidig peker hun på at førskolelærerne i hennes undersøkelse fortalte om hvor krevende de opplevde barnehagens samtalepraksis. Måltidene representerte en av få hverdagsaktiviteter der de kunne sitte over tid, i en liten gruppe og snakke om et felles tema (Gjems, 2011, s.65).

I løpet av en samtale kan det oppstå situasjoner der man ikke skjønner hverandre helt og kanskje har man ”snakket forbi hverandre.” Lind omtaler dette og uttaler at når vi oppdager at noe skurrer i forhold til en felles forståelse, kan vi innlede til en form for reparasjon. En slik reparasjon kan være en rettelse av ens egen eller noen andres tidligere samtalebidrag (Lind, 2005, s.135). For mange barnehagebarn vil nok dette være vanskelig å oppdage og de vil derfor i liten grad være i stand til en slik form for metakommunikasjon. For barn med spesifikke språkvansker vil denne kommunikasjonsformen trolig være spesielt utfordrende.

2.4 Kunnskap om kvaliteten i barnehagen

Kvaliteten på det daglige livet i barnehagen - prosesskvaliteten - er i følge forskningen avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling. Spesielt viktig er kvaliteten på relasjoner og samhandlingen mellom voksne og barn og barna i mellom. Strukturkvaliteten, som handler mer om rammene rundt, bidrar til å legge til rette for eller begrense prosesskvaliteten. Det blir også pekt på at god strukturkvalitet ikke er en garanti for barns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.18).

Søbstad har foreslått følgende definisjon på barnehagekvalitet: *”Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er.”* (Kvistad & Søbstad, 2005, s.29). Denne definisjonen tilsier at en

kvalitetsanalyse av barnehagen dreier seg om hva de viktigste aktørene mener er sentrale forhold ved en slik institusjon. Kvistad og Søbstad er tydelige på at det er barna, foreldrene og de ansatte sine synspunkt som bør etterspørres, når kvaliteten i barnehagen ”settes under lupen.” Inn i denne definisjonen er det også plass for at det omgivende samfunnet kan sette opp kriterier på hva som kjennetegner en god barnehage, herunder økonomi og andre typer ressurser som vil påvirke barnehagekvaliteten (Kvistad & Søbstad, 2005, s.29-30).

Det blir påpekt at kvalitet ikke er et nøytralt begrep og at det alltid vil være uenighet om hvordan man kan definere kvalitet i barnehagen. Kvistad og Søbstad omtaler opplevelseskvalitet, og viser da til aktørenes subjektive opplevelser, det vil si den relative opplevelse i begrepet. Noen omtaler dette som *fenomenologisk* kvalitet, her forstått som *hvordan vi opplever de forholdene som trer fram for oss*, i denne sammenhengen betyr det hvordan barnehagen blir opplevd for dem som er der til daglig. Det andre leddet beskriver de kriteriene som fagfolk eller samfunnet har som målestokk for den gode barnehagen. Dette kan vi kalle kriteriekvalitet og henspeiler på den normative delen av kvalitetstenkningen (Kvistad & Søbstad, 2005, s.31) Videre er det også av betydning hvilket pedagogisk grunnsyn man har. Lillemyr og Søbstad definerer dette slik: ”den virkelighetsoppfatning, de kunnskaper, verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet” (Lillemyr og Søbstad, 1993, s.87). I arbeidet med å sette opp kvalitetskriterier for barnehagen er det nødvendig at den enkelte tenker over hva slags verdier og idealer som er nedfelt i lov og rammeplan, og samtidig også reflekterer over hva en selv står for. Med større klarhet i eget grunnsyn vil det være enklere å gå inn i en dialog om hva barnehagekvalitet handler om (Kvistad & Søbstad, 2005, s.31).

Det finnes foreløpig lite empirisk, systematisk norsk forskning om hvordan kvaliteten i barnehagen er med å påvirke barna. Bratterud, Sandseter og Seland har undersøkt barns trivsel og medvirkning i barnehagen og har funnet at det er positive sammenhenger mellom barns generelle trivsel og at de har medvirkning i forhold til muligheter å påvirke hvor de selv skal være. Forhold som ser ut til å bidra til dårligere trivsel, er at de voksne ikke støtter og videreutvikler samspillet mellom barna, eller mellom seg selv og barna. Videre ser det ut til at trivselen blir negativt påvirket av at de voksne kjefter, har dårlig tid, at de ikke føler seg sett av voksne, at de selv eller andre blir ofte plaget eller at de må delta i aktiviteter som de ikke har lyst til å være med på (Bratterud et al., 2012, s.4). De samme forskerne har også funnet en tendens til at foreldre og personalet i barnehagen, har en mer positiv vurdering av barns trivsel

i barnehagen enn barna selv har. Her bør det påpekes at kunnskapen vi har, kommer fra småskalaundersøkelser og derfor ikke kan generaliseres til hele barnehagefeltet i Norge. De gir likevel en pekepinn på hvordan situasjonen er enkelte steder, (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.19).

2.4.1 Personalets kompetanse - konsekvenser for trivsel

Det blir slått fast at de ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barna skal trives og utvikle seg i barnehagen. Dette er et hovedfunn i den internasjonale forskningslitteraturen som omhandler barnehagekvalitet. Flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger har slått fast det samme. Personalets kompetanse er en nøkkelfaktor for å nå målet om at barnehagen både skal bidra til tidlig innsats og utjevne sosiale ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.57). En gjennomgang fra OECD konkluderer med at personalets kompetanse og voksentettheten er av de strukturfaktorene som betyr mest for barnas trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.20). Høyt kvalifisert personale har bedre relasjoner til barna, og i tillegg er det bedre kvalitet på deres samhandling, sammenlignet med personale med lavere kvalifikasjoner. Videre blir det hevdet at godt kvalifiserte ansatte også bidrar til å heve kvaliteten på resten av personalgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.21).

Kvistad og Søbstad understreker at forutsetningen for kvalitetsutvikling er bevisstgjøring og utvikling av personalet sin kompetanse. Kompetanseutvikling og kunnskapssøking er komplekse og omfattende prosesser. For at disse skal gå i dybden, være erkjennende og bevisstgjørende, så må den enkelte ansatte sin personlige kompetanse bekreftes og utfordres gjennom egenvurdering og refleksjon (Kvistad & Søbstad, 2005, s.126). Kjell Skogen viser her til den gamle historien om rektor som omtalte en av sine lærere på følgende måte: ”Han har ikke 20 års erfaring slik han skryter av, han har ett års erfaring 20 ganger” (Skogen, 2004, s.34). Dette illustrerer at praktisk erfaring ikke er nok dersom målet er kompetanseheving eller læring. Skogen hevder videre at man grovt forenklet kan skille mellom dem som har evne til å lære av egne erfaringer og dem som ikke har det (Skogen, 2004, s.34). Han viser også til Donald Schön som blant annet har fokusert sin forskning på hvordan erfarne og vellykkede yrkesutøvere har evnen til å reflektere i tilknytning til sitt praktiske arbeid (referert i Skogen, 2004, s.35).

Kvistad og Søbstad hevder at det å bli sett er like viktig for de voksne i barnehagen som for barna. Å bli berørt som menneske og kjenne at man selv kan ta ansvar for egen kompetanseutvikling i samarbeid med andre i kollegafellesskapet, kan være en prosess som kan få betydning for en som menneske, også i andre sammenhenger enn de som er knyttet til jobb. De mener at det å gi seg selv, og andre, verdi innenfor arbeidsfellesskapet har avgjørende betydning for en vellykket kompetanseutvikling. Og som før nevnt: personalet er den viktigste ressursen og deres kompetanse er avgjørende for barnehagens kvalitet. Kompetansen må forløses. Å drive utviklingsarbeid krever omfattende prosesser og må derfor skje over tid og gjennom ulike faser (Kvistad & Søbstad, 2005, s.126).

2.4.2 Overgang barnehage - skole

Overgangen mellom ulike faser eller trinn i opplæringen representerer en spesiell utfordring med tanke på oppfølging og samarbeid. Dette gjelder ikke minst når barnet skal begynne på skolen. For at overgangen skal bli best mulig, forutsetter det at de ulike institusjonene har kontakt og at foreldrene også deltar i dette samarbeidet (Dalen & Tangen, 2012, s.228). Gode overganger har vist seg å ha betydning både for helheten og kvaliteten på opplæringstilbudene for barn og unge, Pianta og Kraft-Sayre (referert i Dalen & Tangen, 2012, s.228). I Meld.St. 24 (2013, s.104) blir det slått fast at planer for barns overgang fra barnehage til skole skal være nedfelt i barnehagens årsplan. Det kan her komme frem informasjon om hva barna har opplevd, lært og gjort i barnehagen. Den enkelte barnehagen står fritt til å velge metoder og omfang av dokumentasjonen. Det blir pekt på at foreldrene skal være med i prosessen, påvirke og godkjenne den dokumentasjonen som overføres til skolen. Barnehagen har ikke plikt på seg til å overføre skriftlig dokumentasjon til skolen, men det er sterkt å anbefale at barnas interesser, lek, læring og utvikling blir formidlet videre til skolen. Kunnskapsdepartementet har utarbeidet veilederen ”*Fra eldst til yngst*” (referert i Meld.St 24). Veilederen har som mål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.104).

2.5 Oppsummering av teoridelen

Det er en sammenheng mellom språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter. Hver av disse ferdighetene er av betydning for mestring på disse tre områdene. Trivsel kan defineres som enkeltpersoners psykiske velvære og en følelse av å ha det godt og oppleve en

grunnstemning av glede. Man kan legge til grunn ulike verdier når man forsker på trivsel. Det kan dreie seg om opplevelser knyttet til aktiviteter og kanskje særlig engasjement. Sosiale relasjoner ser også ut til å påvirke livskvaliteten. Det samme gjelder selvbilde og det ser ut som at livskvaliteten øker om man opplever selvsikkerhet, mestring og samtidig aksepterer seg selv. Hvilke grunnstemning som preger livet vil også påvirke trivsel og livskvalitet.

Gjennom et kulturpsykologisk perspektiv kan man betrakte barns utvikling som en reise i et kulturelt landskap som representerer mange ulike valg og utviklingsmuligheter. Med en fortolkende tilnærming til barns ytringer, kan man se på disse som en kommunikasjon der man må jakte på ”koden” for å forstå innholdet i det som blir sagt.

Videre kan man stille spørsmål ved om forskning på livskvalitet hos barn og unge kan si oss noe om samspillet mellom vekstvilkår i familien, praksiser i barnehage og skole, forventninger fra samfunnet og hvordan barnas egne ressurser gir seg uttrykk i unge menneskers livsoppfatning, helse og velvære.

Barn med spesifikke språkvansker representerer en gruppe der språkvansken er barnets primære problem og ikke forventet utfra øvrig utvikling. Innad i denne gruppen er det forskning som viser at de kan ha større risiko for atferdsmessige og følelsesmessige vansker. Videre kan barn som strever med språket ofte innta, eller bli tildelt, passive roller som hund eller baby, eller foretrekke å holde seg utenfor og heller leke alene. Her er det imidlertid verdt å merke seg at gjennom samtaler i naturlige og dagligdagse situasjoner i barnehagen, kan barn tilegne seg et variert språk.

De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barna skal trives og utvikle seg i barnehagen. I forhold til barn med språkvansker kan overgangen mellom barnehage og skolen representere en utfordring og det er et uttalt mål å jobbe for å gjøre denne overgangen så god som mulig. Noe som i neste omgang trolig kan medvirke til bedre trivsel for barna når de begynner på skolen.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg oppgavens metodiske del. Jeg gjør først rede for valg av forskningsmetode og vitenskapelige forankring, her sier jeg også noe om min førforståelse. Så vil jeg komme inn på trekk ved forskningsintervjuet, deretter sier jeg litt om barn som informanter, herunder barns stemme og barns pålitelighet. Etter det følger utarbeiding av intervjuguide, prøveintervjuene, gjennomføring av intervju, transkribering og rekruttering av informanter. Deretter vil jeg gjøre greie for min analytiske tilnærming, for så å komme inn på validitet, reliabilitet og etiske vurderinger.

3.1 Valg av forskningsmetode

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

I et forskningsarbeid kan man benytte ulike metodiske tilnærminger for å samle inn og analysere data, avhengig av hvilke fenomen man ønsker å studere og hva som er formålet med studien. Befring peker på at kvantitativ forskning har som mål å beskrive, kartlegge, analysere og forklare ved å uttrykke variabler og kvantitative størrelser. Her vektlegges formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger (Befring, 2007, s.29).

I min oppgave ønsker jeg å få frem barnets perspektiv og derfor er det et mål at barnas stemme skal være en tydelig del av mitt arbeid med å beskrive hvordan barn med språk-vansker trives i barnehagen. Befring peker på at kvalitative forskningsmetoder er velegnet når målet er å få innsikt i barn og unges opplevelser av seg selv og sitt hverdagsliv (Befring, 2015, s.109) I kvalitativ forskning er det også snakk om data der informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt. Her bygger data ofte på deltakende observasjoner, uformelle samtaler og verbale uttrykk. Innenfor denne forskningsmetoden er det ofte lagt til rette for en dynamisk samhandling mellom den som observerer og den som blir observert (Befring, 2007, s.29). Han understreker også at den kvalitative metoden kan karakteriseres som fleksibel og lite formalisert. Dermed gis det rom for både improvisasjon og kreative tilpasninger (Befring, 2015, s.109).

Dalen peker på at det er et overordnet mål innen kvalitativ forskningen å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Samtidig

handler det også om å få en dypere innsikt i måten mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011, s.15).

3.1.2 Vitenskapelig forankring

Det er utviklet mange metodiske begrep, prinsipper og teknikker som har relevans for forskning i utdanningsvitenskap. Befring understreker at en innføring i metode skal gi innsikt og oversikt for oss som gjennomfører et forskningsarbeid. Samtidig skal det gi grunnlag for å gjennomføre en kritisk vurdering av tilgjengelig forskning (Befring, 2007, s.28). Aktuelle forskningsmetoder bygger hovedsaklig på to vitenskapelige tradisjoner: På den ene side finner vi teologi og humaniora, som har sitt metodisk grunnlag i *hermeneutikken*. På den annen side har vi naturvitenskapen, som har sin metodiske forankring i *positivismen* (Befring, 2015, s.20). Gjennom hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet, Hans-Georg Gadamer, får vi innblikk i en rekke sentrale forstillinger i humanistisk vitenskapsteori (Fuglseth, 2006, s.256).

Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på det som Thagaard omtaler som et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart virker innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger også vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på mange nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at vi bare kan forstå mening i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Hun forsetter med å poengtere at vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2003, s.37).

Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag er at vi må tolke oss selv inn i tolkingsprosessen. Hvordan farger og påvirker vi det vi forsker på? Fuglseth mener også at i ansikt-til-ansikt situasjoner med andre mennesker er vi med og skaper en felles ramme for forståelse, i det han omtaler som en dyp dynamisk prosess med den andre (Fuglseth, 2006, s.263). Som forsker stiller jeg meg bak disse synspunktene og erkjenner at det ikke er mulig å opptre nøytralt ute i forskningsfeltet, enten det er snakk om møter med informanter eller måten jeg tolker teorien på. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt.

3.1.3 Førforståelse

I all forskning vil det ligge en førforståelse til grunn for arbeidet. For noen kan denne forståelsen være tydelig, mens det for andre er en prosess man kanskje må jobbe med for å

oppdage og bli bevisst de ulike lagene som skjuler seg i førforståelsen. Min førforståelse er preget av at jeg har jobbet med barnehagebarn siden slutten av 1980-tallet. Dermed opplever jeg at jeg kjenner kulturen ganske godt. Siden jeg nå jobber i skolen, vil min førforståelse også bære preg av et blikk som kommer utenfra. Dalen sammenlikner dette med ”Picasso-profilen” i skuespillerkunsten og mener at disse aktørene både er inne i og utenfor rollen på en og samme tid. Hun hevder at det ideelle er å kombinere disse to posisjonene (Dalen, 2011, s.16).

I følge Greve, vil all søken etter ny forståelse, innebære at vi stiller spørsmål ved vår egen førforståelse. Hun mener også at førforståelsen blir utfordret i dialog med fenomenet som utforskes (Greve, 2007, s.78). Mine tanker og min førforståelse har nok endret seg en god del siden jeg startet arbeidet med problemstillingen til denne oppgaven for omtrent ett år siden.

Gjennom mine år i barnehagen har jeg møtt flere barn som har hatt ulike problemer med språket. Barns trivsel i barnehagen har naturlig nok også vært tema i mange ulike sammenhenger og har selvsagt også vakt en del hodebry og bekymringer, for både ansatte - og foreldre i barnehagen. Som barnehagelærer har jeg en formening om at barnehager er bra for barn. Samtidig opplever jeg at det er en klar utfordring å imøtekomme barnas behov, ha nok tid til dem og samtidig skulle møte ulike forventninger og krav fra foreldrene. Greve peker på at man må være klar over at førforståelsen kan være med på å farge de tolkningene man gjør og at man dermed ikke klarer å stille seg kritisk til sine observasjoner (Greve, 2007, s.82). Min tilnærming er noe blandet og dette kan muligens bidra til at jeg kan si mine tolkninger gjennom et sammensatt bilde av barnehagen?

Dalen peker på at en bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se ulike muligheter for teoriutvikling i eget intervju materiale (Dalen, 2011, s.16 og 17). Teori er et ord som vi, i følge Fuglseth, bruker om mange ulike fenomen og at det derfor har en tendens til å bli upresist. Det kommer fra Gresk og betyr ”blikk” eller ”syn”, og vi kan definere det som noe som viser til refleksjon over synsmåten eller perspektivet vårt. Ståstedet vårt bestemmer jo perspektivet, hva vi ser og ikke ser. Perspektivet vårt eller teorien vår kan vi da si kommer til uttrykk i hvilke emner vi har valgt, hvilke metoder vi bruker, ulike forklaringsmodeller vi legger til grunn og hva vi ønsker med forskningen vår (Fuglseth, 2006, s.257).

3.2 Rekruttering av informanter

Dalen understreker at valg av informanter er et sentralt tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hun påpeker at det er viktig å ha et gjennomtenkt forhold til hvem som skal intervjues og hvilke kriterier disse skal velges ut fra. I tillegg bør man ikke ha for stort utvalg, siden både gjennomføring og bearbeiding er en krevende prosess (Dalen, 2011, s.45).

Jeg kontaktet et interkommunalt PP-kontor og bad dem om å finne informanter som hadde fått diagnosen spesifikke språkvansker og som i tillegg var blandt de eldste i barnehagen. Dette viste seg imidlertid å ikke være helt enkelt. Det er Statped som setter denne diagnosen og følgelig hadde ingen av de aktuelle barna som ble plukket ut av PPT, fått diagnosen spesifikke språkvansker. De ble imidlertid valgt ut fordi de har språkvansker som nærmer seg det mer spesifikke, innenfor gruppen med ulike språkvansker.

PPT sendte forespørsel til fem barnehager og bad deretter styrerne i barnehagen om å spørre foreldre, barn og pedagog på barnas avdeling, om de ville delta i undersøkelsen min. Da svarfristen var gått ut, stod jeg igjen med to barn som foreldrene hadde spurt og samtykket for. I tillegg hadde mødrene til disse to barna sagt ja til å la seg intervju og det samme hadde de to barnehagelærere som jobber på avdelingen til de to barna. Utvalget ble noe mindre enn jeg hadde håpet på, samtidig tenker jeg at seks informanter burde være nok til å få den informasjonen jeg var ute etter. For å sikre meg mest mulig og fyldigst mulig informasjon, valgte jeg å intervju to fra det eldste kullet i barnehagen. Siden det her er snakk om språkvansker, tenkte jeg at de ville bli for komplisert å intervju yngre barn. De eldste barna vil høyst sannsynlig både ha et rikere ordforråd og noe mer utholdenhet i intervjusituasjonen. Dette anser jeg som fordelaktig med tanke på informasjonsmengden og mer utfyllende informasjon fra barna sin side.

Vedeler peker på at triangulering innebærer at man bruker ulike kilder innenfor en kvalitativ metodetilnærming (Vedeler, 200, s.119). En form for triangulering er å benytte seg av kildetriangulering og dermed får belyst en eventuell sammenheng mellom språkvansker og trivsel i barnehagen ut fra tre ulike informantgrupper med ganske forskjellig ståsted. På denne måten tenker jeg at intervjumaterialet mitt er stort nok og dermed vil gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Når både barn, foreldre og pedagoger formidler sine meninger og holdninger om det samme temaet, vil det trolig høyne undersøkelsens verdi, dette kommer jeg tilbake til under drøftingen av validitet.

3.2.1 Trekk ved forskningsintervjuet

Innenfor den kvalitative forskningen er intervjuet en mye brukt metode. Johnsen understreker at det er et mål i seg selv for intervjueren å få best mulig kontakt med informanten og at det utenom det mer hverdagslige, tar den faglige samtalen utgangspunkt i en problemstilling med tilhørende forberedte spørsmål (Johnsen, 2006, s.120). Gjennom et semistrukturert intervju vil jeg benytte en blanding av strukturerte spørsmål og en mer åpen form der jeg kan stille oppfølgingsspørsmål, og på den måten legge til rette for detaljrike beskrivelser fra informantene.

Dalen understreker betydningen av at informanten får oppleve en best mulig intervjusituasjon, og at intervjueren da må ha evne til å kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller (Dalen, 2011, s.32). Hun poengterer videre at formålet med intervjuet er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved egen livssituasjon. Dermed kan det kvalitative intervjuet være særlig egnet til å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s.13).

Kvale omtaler intervjuarbeidet som et håndverk og peker på at en ikke følger spesielle metoderegler uavhengig av innhold og kontekst, men er avhengig av den kvalifiserte forskerens vurderinger. Både i forhold til terapeutisk intervju og forskningsintervju, er det intervjueren selv som er det viktigste instrumentet. Kvale hevder også at resultatet av intervjuet avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati (Kvale, 1997, s.62).

3.3 Barn som informanter

3.3.1 Barns stemme

Barnet som primærbruker ble satt i fokus i St.meld.nr.27 (1999-2000, referert i Kvistad og Søbstad, 2005, s.20) og det blir understreket av Kvistad og Søbstad at dette er en av de mest positive sidene ved denne meldingen. De tolker dette som en erkjennelse av at begrepet *bruker* i liten grad har innbefattet barnet, men at det i all hovedsak har dreid seg om foreldrene. Forfatterne hevder videre at barnets perspektiv på kvalitet ikke nødvendigvis er det samme som foreldrenes perspektiv. Kvistad og Søbstad ”*har erfart at det er spennende og utfordrende å finne gode metoder som gjør at voksne kan lytte mer til barnas stemmer*” (Kvistad og Søbstad, 2005, s.21). Tiller hevder at det meste vi mener å vite om barn er tuftet

på annenhånds opplysninger som er basert på hva lærere, sosialarbeidere, helsesøstre, foreldre og - fremfor alt - mødre har fortalt (Tiller, 1984, s.30). Barnehagebarn og deres meninger om innholdet og mer spesielt: deres trivsel i barnehagen, har kanskje ikke vært fokusert på i særlig stor grad og ikke viet så mye oppmerksomhet? Ved å intervjuer to førskolebarn, er mitt håp at dette kan være et lite bidrag til å få barnas stemmer tydeligere frem og bidra til at deres tanker og meninger blir lyttet til og satt på dagsordenen.

3.3.2 Barns pålitelighet

Gamst hevder at det i fagmiljøer og blant folk flest blir stilt spørsmål ved om barn kan være sannferdige informanter og vitner. Hun mener også at det henger igjen en skeptisk holdning til barns troverdighet og deres mangelfulle kompetanse. Videre trekker hun frem at det blir stilt spørsmål ved barns pålitelighet og at deres troverdighet ofte knyttes opp mot barnets forutsetninger med hensyn til alder, umodenhet og barns avhengighet av den voksne. (Gamst, 2011, s.65). I følge Melinder og Magnussen (referert i Dalen, 2011, s.38) blir det understreket at forskning om barn som vitner, viser at deres svar og fortellinger er korrekte og at til og med førskolebarns fortellinger inneholder få feil. En forutsetning er imidlertid at den voksne kommuniserer med barnet på en ikke-ledende og åpen måte, og gjennom spesielle metodiske tilnærminger i kommunikasjonen hjelper barnet til å fortelle sin historie ut fra sitt utviklingsnivå og perspektiv (Gamst, 2011, s.66) På bakgrunn av en slik tilnærming vil jeg derfor hevde at barn er sannferdige informanter og at det derfor ikke er grunn til å mene at deres svar er mindre til å stole på enn voksnes svar. Kanskje kan det være motsatt: at voksne i større grad enn barn kan pynte på virkeligheten for å fremstille denne på en noe mer fordelaktig måte og muligens fremstå som en bedre utgave av seg selv?

3.4 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden er planen for intervjuet og kan utarbeides på ulike måter. Som jeg har nevnt innledningsvis, er en av fordelene med et delvis strukturert intervju, at det da er mer rom for å følge opp informantens svar og stille oppfølgingsspørsmål. Siden mine hovedinformanter er barn, mener jeg at denne intervjuformen er godt egnet i samtaler med førskolebarn. En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områder i studien (Dalen, 2011, s.27). Her er det viktig at problemstillingen blir tatt med i de ulike spørsmålene, slik at man får svar på denne innenfor de nødvendige områdene.

Under utarbeidingen av intervjuguiden prøvde jeg å legg vekt på at problemstillingen skulle bli grundig belyst. Samtidig prøvde jeg å knytte spørsmålene opp mot konkrete situasjoner som barn, foreldre og pedagog kunne kjenne seg igjen i, og dermed legge til rette for fyldige svar. Videre var det et mål å utarbeide spørsmål som kunne beskrive barnas hverdag og hvordan de opplever og trives i denne. I tillegg var det et ønske å fokusere på barnas utfordringer i forhold til det språklige og finne ut om dette påvirket trivselen i barnehagen. På slutten av barneintervjuet var det en oppgave der barna ble bedt om å tegne et fjes som kunne fortelle hvordan de trives i barnehagen. Dette gjorde jeg for å få inn en annen kommunikasjonsform i tillegg til det verbale, fordi det erfaringsmessig er vanskelig for barnehagebarn å holde fokus over lenger tid. Som forsker var jeg opptatt av at intervju-situasjonen skulle være godt tilpasset barna og gi dem en positiv opplevelse.

Intervjuguiden til foreldre og barnehagelærere ble nesten identiske. Her hadde jeg med en del av de samme spørsmålene som jeg stilte til barna, i tillegg til at jeg også fokuserte på samarbeid hjem - barnehage, treningsopplegg i forhold til språkvanskene og litt om skolegang og fremtidsutsikter.

Å lage gode og presise spørsmål som ikke er ledende eller oppleves for nærgående for informantene, er en utfordring. Jeg prøvde etter beste evne å få det til, men er usikker på om jeg klarte denne balansekunsten. Kvale problematiserer bruk av ledende spørsmål og trekker frem behovet for nettopp å stille denne typen spørsmål for å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og intervjuerens tolkninger. Han hevder at ledende spørsmål blir brukt for lite i kvalitative forskningsintervjuer og at det ikke bare er spørsmålene som kan være ledende, men at også intervjuerens egne verbale og kroppslige responser kan fungere som positive eller negative forsterkere. Noe som kan få konsekvenser for intervjuet og i neste omgang påvirke svarene på andre spørsmål (Kvale, 1997, s.97 og 98). Thagaard understreker nødvendigheten av å reflektere omkring hvor personlige og nærgående spørsmål man skal stille og peker på at vi som forskere må vise respekt for informantens grenser (Thagaard, 2003, s.106). Jeg følger tankegangen til både Kvale og Thagaard og så behovet for en bevissthet omkring dette under arbeidet med intervjuguiden.

3.4.1 Prøveintervjuene

Etter at jeg hadde laget intervjuguiden ferdig, så jeg det som både viktig og nødvendig og å teste den ut. Siden jeg anser barna som mine primærinformanter, valgte jeg å gjennomføre tre

prøveintervju med disse. I forkant av prøveintervjuene, var jeg i barnehagen og ble kjent med barna jeg skulle intervju. Mens dette pågikk, opplevde jeg at det var mange barn som ville ha min oppmerksomhet og at de syntes det var spennende å få oppmerksomhet og snakke med en ny voksen som viste dem interesse. Før første prøveintervjuet, opplevde jeg et dilemma: barnet jeg skulle intervju, sa plutselig at han ikke ville snakke med meg. Dette til tross for en bra ”oppvarmingsperiode” der jeg hadde vært i barnehagen noen timer og følte at jeg var blitt litt kjent med barnet og han virket tilsynelatende trygg på meg.

Denne situasjonen gav meg en mulighet til å reflektere over min rolle som intervjuer og ble samtidig en test på min etiske dømmekraft som forsker: Først tenkte jeg at jeg måtte bruke min pedagogiske innsikt og prøve å overtale barnet til å gjennomføre prøveintervjuet. Så kom jeg til at dette ikke var forenlig med rollen som en respektfull forsker. Det er slått tydelig fast at informantene skal kunne trekke seg når som helst i prosessen og uten at han/hun må grunngi dette. (NESH, punkt 9, 2006). Jeg måtte derfor bare si til barnet at det var han som bestemte dette og at om han ikke ville bli intervjuet, så var det i orden. Da jeg klarte å innhente tillatelse til å intervju et annet barn og hadde gjennomført samtalen med ham, ombestemte det første barnet seg og jeg fikk likevel intervjuet ham. Denne opplevelsen gav meg en nyttig erfaring som førte til at jeg gikk videre i prosessen med et noe annet perspektiv enn jeg hadde hatt tidligere i arbeidet med barn som informanter.

Under de tre prøveintervjuene fikk jeg nødvendig øving med å bruke diktafonen, jeg fikk nyttige erfaringer i rolle som intervjuer og fikk også testet ut spørsmålene mine. Stort sett fungerte spørsmålene greit og det virket som at barna forstod hva jeg ville frem til. To av informantene opplevde nok at intervjuet var litt i lengste laget og derfor la jeg inn en kort pause underveis. Mot slutten av samtalen hadde jeg, som nevnt tidligere, en tegneoppgave der jeg bad barna om å illustrere med et ansikt hvordan de trives i barnehage. Jeg erfarte at barna likte dette og at det også virket positivt inn på konsentrasjonen under intervjuet.

Det jeg oppdaget da jeg hørte på de tre intervjuene, var at jeg oppførte meg i overkant bestemt og at jeg med fordel kunne slakke litt ned på tempoet og åpne mer opp for små tenkepauser. Dalen (2011) fremhever betydningen av at man som forsker lytter til informantene og lar dem få tid til å fortelle. Videre poengterer hun at utrenede intervjuere ofte har vansker med å forholde seg til pauser under intervjuet (Dalen, 2011, s.33). Dette prøvde jeg å legge meg på minne og tror at jeg lyktes noe bedre med det under de andre intervjuene.

Ved et av prøveintervjuene opplevde jeg at et av barna knapt hadde svart på ett spørsmål før han ville høre på det han hadde sagt. Da måtte jeg vennlig og bestemt si han skulle få høre etter at vi var ferdig med intervjuet. Etter hvert ble barnet nokså ”makkete” på stolen og da viste det seg at han måtte ut på et ”nødvendig ærend”. Dermed fikk han en liten pause. Lenger ute i intervjuet opplevde jeg at jeg måtte gjenta beskjeden og forklare at han skulle få høre på det han hadde sagt når intervjuet var over. På samme måte som man noen ganger må lede voksne inn på sporet igjen dersom de kommer ”ut på viddene” - tenker jeg at man også i forhold til barn må sette noen grenser, slik at man kan få gjennomført det man har begynt på.

Her ser jeg imidlertid en fare for at jeg som voksen brukte min makt på en uheldig måte overfor et barn som jo gjerne er vant med at voksen av og til bestemmer at barn må gjøre noe som det kanskje ikke liker så godt. Barnets protest kunne jeg jo også tolke som en annen måte å si at han ikke ville være med videre på intervjuet og at han egentlig prøvde å formidle at han ville trekke seg. Under gjennomføringen tolket jeg det mer som impulsivitet og at det var litt vanskelig å vente fordi han gledet seg til å høre på lydbåndet. Jeg tenkte derfor ikke i de baner mens intervjuet pågikk, mens jeg nå ser dette på en annen måte og må medgi at jeg kanskje burde ha spurt barnet om han ville avbryte intervjuet. Til tross for dette, tror jeg likevel at jeg oppførte meg respektfullt overfor barnet og at han ble ivaretatt på en god måte. Stemningen var stort sett god og barnet virket interessert i å svare på spørsmålene. Mitt hovedinntrykk var at han virket fornøyd og litt stolt da han ble fulgt inn igjen på avdelingen. Dermed tenker jeg at min atferd var i tråd med de etiske retningslinjene.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Fem av intervjuene ble gjennomført i barnehagen og det siste foreldreintervjuet ble gjort hjemme hos familien. Dette har jeg kommentert nærmere under ”metodiske begrensninger”. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon: Olympus digital voice recorder VN-40PC. Dette så ikke ut til å påvirke informantene nevneverdig. Som Dalen påpeker, er forskningsintervjuet ikke en vanlig dialog mellom to parter, siden det først og fremst er intervjupersonens opplevelser som er i fokus (Dalen, 2011, s.32).

Jeg la til rette for gode fysiske rammer og bestrebet meg på at intervjurommet skulle være skjermet fra forstyrrende innslag i form av telefonsamtaler eller at personer kom inn under samtalen (Gamst, 2011, s.131). Under gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å skape en god atmosfære: å vise interesse for informantene, lytte aktivt, bekrefte det de sa med

både blikk, ikke-verbal kommunikasjon og selvsagt også ved små kommentarer. Kvale kommenterer, som nevnt tidligere, at kvaliteten på intervjuet avhenger av kunnskaper, ferdigheter og empati hos intervjueren. Dette prøvde jeg å legge meg på minnet. Under de to barneintervjuene var jeg særlig opptatt av dette og i tillegg var jeg bevisst på å gjenta og bekrefte det barna sa. Jeg var også nøye med å ha god struktur og introduserte nye spørsmål ved å fortelle hva jeg skulle spørre dem om: Nå skal vi snakke litt om hvem du er sammen med i barnehagen. Her brukte jeg en del elementer fra ”Den Dialogiske Samtalemotoden” (Gamst, 2011, s.143-146). På denne måten tror jeg at rammebetingelsene var så gode som mulig og at det kan bidratt positivt til at informasjonen ble fyldig. Geertz beskriver dette som ”tykke beskrivelser” (referert i Dalen, 2011, s.59).

Vi kan vi lett misforstå hverandre og snakke forbi hverandre. Stern omtaler dette som ”missed moments” (referert i Lassen&Breilid, 2010, s.108). Det er særlig fire områder som kan føre til at man taper muligheter i (elev)samtaler: rot, uoppmerksomhet, fastlåshet og unnvikelser. Lassen og Breilid omtaler dette i forbindelse med elevsamtaler, likevel tror jeg dette kan ha overføringsverdi til forskningsintervjuet (Lassen & Breilid, 2010, s.109). Uklare spørsmål kan være med på å skape rot. Under et av spørsmålene til barnehagelærerne og foreldrene viste jeg til en undersøkelse i Sør-Trøndelag og resultatene herfra tyder på at foreldrene og de ansatte mener at barna trives bedre enn det barna selv sier at gjør. Så spurte jeg om de hadde noen tanker om hvordan dette kunne slå ut i denne barnehagen. Her var tanken min at foreldrene skulle uttale seg fra foreldrene sitt ståsted og likedan skulle barnehagelærerne uttale seg fra sitt ståsted. Dette fikk jeg ikke tydelig nok frem under intervjuet og skapte sådan noe forvirring. Befring omtaler dette som utilsiktede feil og hevder at dette kan ha sammenheng med mangelfull forskningsmetodisk erfaring. Som forsker og student tenker jeg at det er lov å gjøre feil og at det må være rom for dette. Dette har jeg også kommentert under ”metodiske begrensninger”.

3.4.3 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert ganske umiddelbart. På den måten husket jeg mer detaljert hva informantene hadde sagt og hvordan de hadde sett ut mens de formidlet det: dette tror jeg var en styrke for validiteten. Det var et stort stykke arbeid å transkribere de seks intervjuene, samtidig gav det meg muligheten for å reflektere og derfor fikk jeg et nytt perspektiv på innholdet i det informantene hadde formidlet. Dalen bekrefter

det samme og poenterer at forskeren kan oppnå en nærhet til intervjuutskriftene (Dalen, 2011, s. 58). I tillegg gav det meg også ny innsikt i min måte å forske på og dette tok jeg med meg i det videre arbeidet og ble nok dermed en bedre intervjuer mot slutten av datainnsamlingen.

Jeg valgte å transkribere dialektnært og opplevde dermed at jeg var lojal mot kildene og kom nærmest mulig det informantene faktisk sa. Her er det litt ulike meninger og jeg tenker at det ene kanskje ikke er så mye bedre eller dårligere enn det andre. Under transkriberingen utelot jeg konsekvent navn på mennesker, skoler, kommuner, gater eller annet som kunne avsløre informantens identitet og sette deres krav på anonymitet i fare. Jeg gjorde imidlertid ett unntak, og det var når barna fortalte hvem de lekte med, da brukte jeg navn. Det var med tanke på at jeg ville høre om foreldre/pedagog hadde samme navn på barnets lekekamerater.

Ved sitat har jeg valgt å omskrive disse til nynorsk, siden dette blir det mest dialektnære for mine informanter. I tillegg er det som før nevnt viktig å sikre informantenes anonymitet.

3.5 Analytisk tilnærming

Da transkriberingen var unnagjort, satt jeg igjen med et materiale bestående av ca.65 sider tekst. Herav 18 sider barneintervju, 21 sider foreldreintervju og 27 sider pedagogintervju. Innad var det ganske likt tall sider på barneintervjuene og foreldreintervjuene. Den største forskjellen var på pedagogintervjuet: her utgjorde pedagog 1 sitt intervju 9.5 sider mens pedagog 2 sitt intervju var på 18 sider.

Den kvalitative metoden kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. Det innebærer at forskeren kan jobbe parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen og at det dermed blir et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkning (Thagaard, 2003, s.27). Flesibiliteten som preger den kvalitative forskningen, blir som nevnt tidligere, beskrevet av flere og Wadel (referert i Thagaard, 2003, s.28) omtaler denne som *"en runddans mellom teori, metode og data"*. Kvalitativ forskning kan derfor knyttes til en syklisk modell.

Kvale anbefaler at man tenker over hvordan analysen skal gjennomføres før intervjuingen starter (Kvale, 1997, s.112). Her må jeg nok dessverre innrømme at det ikke var i mine tanker. Geertz (referert i Dalen, 2011, s.58) omtaler to begreper som han kaller "Experience near" og "Experience distant". Førstnevnte kategori, "Experience near", er betegnelse på uttalelser som

informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold og hvordan de selv tolker disse. Neste kategori, "Experience distant", er uttalelser der en som forsker også har inkludert egne tolkninger av hendelser og opplevelser. På en måte har det foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer tolkende nivå (Dalen, 2011, s.58 og 59). Dette blir også omtalt som "tykke beskrivelser" og igjen er det Geertz som skal ha æren (referert i Dalen, 2011, s.59).

Etter at "jakten på de tykke beskrivelsene" er over, kan det det være naturlig å reflektere omkring de ulike teoretiske innfallsvinkler som kan trekkes inn (Dalen, 2011, s.59). Kvale anbefaler at man stiller seg spørsmålet: Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å få greie på? Videre tenker han seg at intervjuene også må undersøkes med tanke på å utvide kunnskapen om fenomenene man forsker på. Og fortsetter med å peke på at man også må analysere det informantene fortalte, slik at det kan berike og utdype meningen med det de sa. Her viser han til "dybde-hermeneutikken". Og så peker han på at forskeren kan fortsette dialogen med teksten som man har forfattet i fellesskap med intervjupersonen. Til slutt tenker han seg en mulig rekonstruksjon av den opprinnelige historien som intervjupersonen har fortalt, til en historie jeg ønsker å presentere for mitt publikum (Kvale, 1997, s.115 – s.119).

3.6 Validitet

En vanlig innvending mot studier basert på kvalitative data, er at det blir hevdet at disse har manglende reliabilitets- og validitetskontroll. Forskere som samler inn og analyserer kvalitative data bestreber seg derfor ofte ekstra for å drøfte og sikre troverdigheten i denne typen studier (Vedeler, 2000, s.132). Validitet stiller spørsmål om metoden undersøker det den er ment å skulle undersøke, slik at resultatene man får kan sies å være gyldige i forhold til de problemstillingene som er formulert (Greve, 2007, s.117). Den interne validiteten dreier seg om hvorvidt en undersøkelse er gyldig for det utvalget som er undersøkt. Dette omfatter en vurdering av datagrunnlaget, forskningsprosess og resultater (Andenæs, 2000, s.292). For min studie kan det blant annet innebære det å finne ut av i hvilken grad jeg har klart å gjøre rede for hvordan de to femåringene jeg intervjuet har det i barnehagen, og hvordan pedagogenes og mødrenes beskrivelser kan komplettere det barna har sagt.

Det blir hevdet at triangulering er et bidrag til å bedre validiteten. Ofte kan dette innebære en kombinasjon av både kvalitative- og kvantitative metoder. Triangulering kan også innebære at

man sjekker validiteten i resultatene og/eller observasjonsdataene ved samtidig å kryssjekke med andre datakilder (Vedeler, 2000, s.115). I min undersøkelse har jeg brukt kilde-triangulering. Dette handler om å sammenlikne perspektivet til mennesker som ser på samme fenomenet fra ulike ståsteder: barnets syn, barnehagelærers syn og foreldres syn. Vedeler understreker imidlertid at det er sjelden man finner det samme overensstemmende bildet. Hun sier også at det er like interessant å studere forskjellene og reflektere over hva som kan være årsaken til eventuelle ulike syn (Vedeler, 2000, s.119). Ved kildetriangulering kan man derfor få en utvidet forståelse og et mer helhetlig bilde av det man forsker på (Vedeler, 2000, s.123).

Innenfor den kvalitative metoden er forskeren selv ”hovedinstrumentet” ved observasjoner og kvalitative intervjuer. Befring hevder at validitetsspørsmålet derfor i stor grad vil gjelde omfanget av forsker bias. Det kan handle om forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre måten man tolker dataene og kan følgelig redusere validiteten på materialet (Befring, 2015, s.54). Maxwell (referert i Befring, 2015, s.55) har pekt på at det finnes prosedyrer for å bedre validiteten i kvalitative studier og viser til fem ulike kategorier, hvor av de tre første er mest aktuelle for min oppgave:

Deskriptiv validitet, som omhandler kvaliteten av beskrivelsen av intervjudata, der kravet er entydighet og nøyaktighet. **Tolkingsvaliditet**, som handler om å komme bakom det informaten uttrykker, ved å få en mer nyansert forståelse, få frem informantens meninger og beskrive utfra informantens perspektiv. **Teoretisk validitet**, som handler om å løfte data opp på et teoretisk nivå. For å oppnå teoretisk validitet må det være en troverdig sammenheng mellom fenomenet og den teorien man har tatt utgangspunkt i. **Generaliseringsvaliditet**, som dreier seg om å gjøre forskningsresultatene gjeldende for andre personer, tider eller situasjoner. I kvalitative studier vil det være mer aktuelt å fokusere på det unike ved forskjellige fenomener og situasjoner, men det kan imidlertid skape gjenkjennelse og ha en generell verdi for andre mennesker. **Evalueringsvaliditet**, som handler om å stille evaluerende spørsmål og vurdere det informanten forteller. Dette punktet er noe mindre aktuelt i kvalitativ forskning, da det er mer sjelden man har til hensikt å vurdere det som sies, opp mot en annen sannhetsstandard.

I min oppgave har jeg prøvd å være lojal mot kildene mine og har lagt vekt på å være både ”entydig og nøyaktig” når jeg har beskrevet funnene mine. Videre har jeg valgt å presentere funnene mine i del 4 av oppgaven og i del 5 følger analyse og tolking, slik at det skal komme klart frem hva som er informantens ord og hva som er mine tolkninger. Likevel vil det alltid

være ulike valg man må ta som forsker og dette vil selvsagt være tilfellet i min oppgave også. Andre forskere ville kanskje ha stanset opp ved andre funn og følgelig lagt andre tolkninger inn i disse. Jeg har lagt vekt på en mest mulig transparent fremstilling av dataene, slik at leseren kan følge mine valg og på bakgrunn av disse lettere vil forstå mine argumenter og konklusjoner.

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet kan vi også omtale som feilfaktorer (Befring, 2007, s.108). Reliabilitetsbegrepet setter derfor fokus på dataenes nøyaktighet og konsistens. Siden data i kvalitative studier vanskelig kan reproduseres, kan det reises spørsmål om reliabilitet er et egnet begrep i denne sammenheng. Likevel, poengterer Befring, stilles det krav i kvalitativ forskning om at man må gjennomføre alle fasene av forskningsprosessen på en reliabel måte (Befring, 2015, s.56). Næss trekker frem fluktuasjoner eller det som også omtales som ”*mood-of-the-day effects*” (Moum, referert i Næss et al, 2001, s. 59) det at våre indre tilstander kan variere, både vurderinger og følelser, og noen ganger kan øyeblikkets stemning avgjøre hva man svarer (Næss et.al., 2001, s.59). Denne effekten kan muligens påvirke barns svar i noe sterkere grad enn voksnes svar, siden barn jevnt over lever mer i nåtiden, har færre livserfaringer og ikke samme refleksjonsevne som voksne.

Hellevik peker på et annet fenomen som viser seg når respondentene skal si hvordan de føler seg til en intervjuer, og det er at en del velger å ”pynte” på svarene, slik at de fremstår som lykkeligere eller mer tilfredse enn de egentlig er. Ved selvutfylling ligger andelen som krysser av for ”meget lykkelig” i overkant av 20 % og dette er 8-10 prosentpoeng lavere enn når det er en intervjuer som stiller samme spørsmålet (Hellevik, 2008, s.24 og 25). I min undersøkelse kan dette muligens gjøre seg gjeldende og da tenker jeg mest i forhold til de fire voksne informantene mine.

En annen målefeil som trekkes frem frem av både Kvale (1997) og Befring (2015) er transkribering. Her blir det understreket at unøyaktig ved overføring fra tale til skrevne ord, kan være en mulig feilkilde. Befring omtaler dette som et *underkommunisert reliabilitetsproblem* (Befring, 2015, s.56). Under gjennomgang av egen transkribering oppdaget jeg at noen ord var utelatt og at jeg av og til hadde hørt feil og dermed skrevet noe annet enn det informanten sa. I tillegg merket jeg også at det noen ganger var vanskelig å

forstå alle ordene barna sa, da ordlydene av og til var byttet om. Likevel forstod jeg stort sett av sammenhengen det de fortalte.

Befring poengterer at vi lettest kan oppnå høy validitet og reliabilitet ved måling og registrering av variabler i kategorien sosiale fakta, som angår alder og nasjonalitet. Spørsmål om målinger av kognitive variabler, som meninger og kunnskap, kommer i en mellomposisjon sett i forhold til validitet og reliabilitet. Det vanskeligst tilgjengelige er å måle innstillinger og personlighetstrekk. Slike variabler representerer psykologiske konstruksjoner som inkluderer både kognitive og affektive komponenter. Befring fortsetter med å understreke at selv om innstillingsvariablene har en veldefinert plass i mange faglige sammenhenger, så bygger den empiriske forankringen på relativt kompliserte psykologisk-teoretisk forutsetninger (Befring, 2007, s.118). Herunder kommer trivselsbegrepet som Næss omtaler med begrepet livskvalitet. Å ha det godt og ha gode følelser og positive vurderinger av eget liv (Næss, 2001, s.10).

3.8 Etske vurderinger

Gjennom hele arbeidet med masteroppgaven er det viktig og nødvendig at forskningen er forankret i etiske verdier. De grunnleggende verdiene er utformet som *forskningsetiske prinsipper* og ført i pennen av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Befring peker på at dette er normer som skal bidra til at hele forskningsprosessen blir gjennomført på en verdig og forsvarlig måte. Det er særlig fire områder som har stor relevans for pedagogisk og spesialpedagogisk forskning: informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlige hensyn til barn og utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2015, s.28-34).

Som sagt skal all deltakelse bygge på samtykke, og at dette skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Siden førskolebarn kommer inn under kategorien "*manglende eller redusert samtykkekompetanse*" (NESH, punkt 9, 2006), var det foreldrene som samtykket for sine barn i min undersøkelse. Inn under samme punktet blir det også understreket at deltakerne har en reell mulighet for å reservere seg fra å delta. Her er det også viktig å merke seg at informantene kan avbryte sin deltakelse uten at det skal få negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006).

Befring tar opp punktet om konfidensiell og anonym deltakelse og her understrekes det at alle opplysninger om personlige forhold skal behandles konfidensielt og at forskningsdata skal anonymiseres. Etter avsluttet prosjekt skal innsamlet materiale makuleres. Dette dreier seg om vern av informantenes personlige integritet og deres privatliv (Befring, 2015, s.32).

For mitt vedkommende var punktet om ”*særlige hensyn til barn og utsatte grupper*” spesielt viktig. Her blir det slått fast at barn både har særlig behov for og krav på beskyttelse. Det er også avgjørende at jeg som forsker har tilstrekkelig kunnskap om barn, slik at metodene og innholdet blir tilpasset den aktuelle aldersgruppen som skal delta i forskningen. Selv om foreldrene har gitt samtykke for sine barn, er det viktig å se på barn som sårbare. Barn kan ikke, på samme måte som voksne, vegre seg eller si nei til et forskerønske. Og det vil nok også være urealistisk at de kan forstå eventuelle negative konsekvenser ved å delta i et prosjekt. Derfor hviler det et særlig ansvar på meg som har barn som informanter, at jeg er varsom med å konstruere inndelinger som gir grunnlag for generaliseringer – med påfølgende risiko for stigmatisering av spesielle grupper (Befring, 2015, s.32-33).

I det fjerde området tar Befring for seg aktsomhet for deltakerrisiko. Herunder kommer et forebyggende og konsekvensorientert fokus, der det blir pekt på at det å delta i forskning ikke skal være forbundet med risiko. For barn i en sårbar situasjon, kan deltakelse i eksperimenter, føre til forskningsetiske utfordringer. For dem som eventuelt inngår i en kontrollgruppe venter det kanskje ikke noen positive gevinster og da kan brutte håp oppleves som en belastning i en hverdag som kanskje allerede er krevende. Innen kvalitative undersøkelser der informantene har deltatt i intervju eller observasjon, vil enkeltpersoner fremstå mer direkte og synlig. Ved personlige samtaler kan utsagn lettere gjenkjennes enn for eksempel svar i en spørreundersøkelse. Avslutningsvis peker Befring på at det også kan være en etisk utfordring at forskningsrapporten kan gi et stigmatiserende bilde av særlige populasjoner (Befring, 2015, s.33-34). Dalen omtaler dette som ”Stovner-undersøkelsen” som stemplet en hel bydel i Oslo som ressurs svak og problematisk (Dalen, 2011, s.19).

3.9 Metodiske begrensninger

Gjennom prosessen med å planlegge og gjennomføre intervjuene for denne studien, vil jeg påpeke noen metodiske begrensninger som kan ha påvirket kvaliteten i arbeid mitt. For det første bør det nevnes at jeg ikke er en erfaren intervjuer. Min manglende praksis som

intervjuer, vil nok ha fått konsekvenser for hvordan jeg oppførte meg under de ulike samtalene med både barna og de voksne. Her tenker jeg blant annet på at jeg hadde planlagt å notere ned ikke-verbal atferd hos informantene, men at det ble nedprioritert eller kanskje mer presist: det var nok å holde fokus på i intervjusituasjonen og derfor fikk jeg ikke med meg dette. Og som Dalen påpeker er det lett å glemme det som ikke er nedskrevet som notater (Dalen, 2011, s.56). For det andre gikk det nærmere to måneder fra jeg hadde hatt prøveintervjuene til jeg fikk gjennomført neste intervju. Dermed opplevde jeg at min noe mangelfulle tekniske innsikt hva diktafonen angikk, påvirket kvaliteten på barneintervjuet negativt. Jeg brukte for lang tid på å komme igang med intervjuet og barnet ble utolmodig og jeg måtte jobbe aktivt med å motivere henne til å gjennomføre hele samtalen.

På første foreldreintervjuet medførte en forsinkelse fra informanten sin side at jeg plutselig hadde litt mindre tid enn først planlagt og dermed hadde jeg en del fokus på at tiden var knapp og kunne ikke dvele så mye ved svarene hennes som jeg kanskje ideelt sett burde ha gjort. Siden jeg hadde pedagogintervjuet rett etter foreldreintervjuet, ble også denne samtalen litt preget av noe mangel på tid. Kan hende burde jeg ha avtalt ny tid med pedagogen, men med lang fartstid i barnehage vet jeg at programmet er tett og at det derfor ble et poeng å få gjennomført samtalen etter den opprinnelige avtalen. Her kan det selvsagt innvendes at jeg burde ha regnet mer tid mellom de to intervjuene, slik at jeg hadde tatt høyde for at en forsinkelse kunne oppstå.

En av barnehagelærerne er en venninne av meg og det kan ha innvirket på måten jeg forholdt meg til henne på og svarene hun gav. Samtidig tenker jeg at det kan ha sine fordeler under et intervju at det er etablert et tillitsforhold til informaten. En avslappet stemning kan muligens også gjøre situasjonen noe mer naturlig og føre til at en kanskje kan tenke mer kreativt og reflektere på en annen måte? Eller, kanskje kan man, både som informant og intervjuer, oppleve intervjusituasjonen som mer krevende og anspent når man skal samtale med en person man kjenner fra før av? Dette er det nok ikke så lett å si noe sikkert om og slik sett kan det slå begge veier og virke både positivt og mindre positivt inn på intervjuet.

Ett av foreldreintervjuene ble gjennomført hjemme hos familien. Muligens kan dette ha påvirket atmosfæren og svarene på en positiv måte. Sannsynligvis vil man være mer avslappet hjemme i sitt eget hus og jeg som intervjuer oppførte meg muligens mer ydmykt siden jeg var på morens hjemmeområde? Igjen er det vanskelig å si noe sikkert om og hvilke konsekvenser dette kan ha hatt.

4 Presentasjon av funnene mine

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hovedinnholdet i de seks intervjuene mine. Først tar jeg for meg ulike aktiviteter i barnehagen, deretter kommer vennskap, språk og lek og så litt om språkvansker og konsekvenser for dagliglivet. Deretter følger de voksne sin rolle i barnehagen, språktrening, samarbeid mellom barnehage og foreldre, tanker om trivsel, overgang barnehage - skole og kort om fremtidstanker.

Målet mitt er, som jeg har vært inne på tidligere, at barnas stemmer skal komme tydelig frem. Samtidig representerer barna en tredjedel av informantene mine og dermed vil barnehagelærerne og foreldrene sine tanker være et viktig supplement i min undersøkelse. Jeg ønsker å se på de store linjene og samtidig vil jeg søke etter de små og lavmælte kommentarene i intervjumaterialet. Kanskje kan det nettopp være kombinasjonen mellom disse som bidrar til å belyse hvordan barn med spesifikke språkvansker trives i barnehagen?

For å skille informantene fra hverandre har jeg kalt dem "barn1" og "barn2".

Barnehagelærerne blir forkortet til "Ped.1" og "Ped.2." og foreldrene blir omtalt som "F1" og "F2". Enerne hører til i samme barnehage og det samme gjelder toerne.

4.1 Ulike aktiviteter i barnehagen

Innholdet i barnehagen kan variere noe og samtidig er det trolig en del felles kjennetegn som går igjen i det pedagogiske tilbudet. Begge barna forteller om ulike aktiviteter som de liker å holde på med i barnehagen. Barn1 trekker frem at hun liker å leke, være på førskolegruppe, synge, spille piano, tromme og danse. Hun liker "å være ute litt og så likar eg å være masse inne." Barn2 liker å leke med lego og bygge hytte. På spørsmål om hvor han lager hytte svarer han: "Æhmm... over alt." Barn2 svarer videre at han liker best å leke ute, men at hyttebygging kun kan foregå ute når det er sommer og fint.

Begge pedagogene forteller at barna liker rollelek og er glad i å tegne. Ped1.beskriver barnet "sitt" slik:

"Ho kan og like godt å leike åleine. Rigge til, ho leikar samlingsstund, riggar til bamsar, dokker og kan ha eit heilt sånn... kva skal eg seie, eit heilt spel. Så da trur eg ho synes er godt med sånne pausa, på ein måte."

Hun understreker også at barnet er en sånn ”ja-type” og at hun er lett å få med på ting som barnehagen har planlagt.

Ped.2 trekker frem at barnet er veldig glad i å bygge og arbeide med ting som kan formes til noe, både inne og ute:

”...det å vere ute å bruke kroppen, være i sandkassen, bygge, lage vulkanar, lære om planetar er jo ei kjempeinteressant ting for han. Så lenge han kan lære nokke, så føler eg at så er han der. Han er interessert i det meste.”

Begge foreldrene bekrefter at barna foretrekker en del av de samme aktivitetene hjemme. F1 føyer til at barn1 også liker å pusle og perle, når hun er hjemme. F2 kommenterer at barn2 liker å spille på I-pad og leke med Ninja figurer, når han er på hjemmebane.

På spørsmål om hva barna synes om samlingsstundene, svarer barn1 ”gøy” og barn2 ”fin.” Barn1 trekker frem sangen som spesielt kjekk og synger:

”Bæ, bæ, lille lam, gikk på fotballkamp. Ville ikke heie, bare skifte bleie...”

Barn2 forklarer at av og til har de gruppe, av og til eventyr og av og til leser de bok. På direkte spørsmål om de synger, trekker også han frem Bæ, bæ lille lam.

Mange barnehager har tilbud om turer i nærmiljøet, enten disse er faste eller mer tilfeldige. Barn2 forteller engasjert om en tur:

”På turgruppa, og så til ”Bjørnehula” og så til fotballbana der oppe...og så drar vi dit å aka.”

Barn1 svarer først at de ikke går på tur, men ved ettertanke kommer hun på at det gjør de av og til. Da er de i bakken og sklir, går på ski og noen ganger er de på tur til en av skolene i nærmiljøet. Ped.1 forteller at barn1 har god humor og at en dag de var på tur hadde barnet steget opp på en stein og fortalt en slags historie og flettet inn navnet på de andre barna:

”Og dette vart jo kjempemorsomt! Så dei andre lo skikkeleg og då vart jo ho (barn1) så inspirert...og dette var med å inspirere dei andre igjen, så då var det fleire som ville fortelle.”

En slik turopplevelse kan muligens bidra til å styrke fellesskapet i barnegruppen og samtidig kan det også være med å styrke selvbildet til barn1. Gode opplevelse fra turer kan også være

et fint utgangspunkt som inspirasjon til rollelek eller for andre kreative opplevelser i barnehagen.

4.2 Vennskap

Vennskap med andre barn er en viktig del av livet i barnehagen. På spørsmål om barna har venner, svarer barn1 og barn2 bekreftende på at de har det og nevner navn på barn som de pleier å være sammen med. Barnehagelærerne og foreldrene nevner også konkrete personer som barna pleier å leke med. Barn1 forteller:

”Vi leika mange ting. Lego og spilla spill. Og dansar! Då springe vi rundt... Vi blir heilt svimmel (himler med øynene).”

Barn2 forteller at han leker med ulike gutter. F2 opplever at sønnen har veldig gode venner i barnehagen og kommenterer at det kanskje kan være en fordel at venner er litt like:

”Eg tenke egentlig at det er litt viktig, sidan ein får meir vere seg sjølv då, i forhold til hvis ein er rolig og er i lag med ein som er veldig ”rabbagast” – så er dei veldig ulike og kanskje vil ta etter kvarandre, det kan jo vere både positivt og negativt, tenke eg. Eg tenke han er mest seg sjølv når han er med dei så er mest like.”

Når det gjelder begrepet bestevenn og venn, så mener barn2 at det ikke er noe forskjell på dette. Barn1 derimot, svarer at hun har en bestevenn i barnehagen, og det er broren hennes. Ped.1 uttaler at det kanskje ikke er så lett å finne seg en bestevenn når en går på en søskengruppe med barn fra 1-5 år. Dermed blir det ikke så mange barn på hvert årskull. På spørsmål om ped.1 tror at barnet kan savne en bestevenn svarer hun:

”...eg tenke at så lenge du føle deg inkudert i gruppa og har nokken og vær med, men altså ein bestevenn e jo ganske...då skal det vere veldig ”match.”

Barn2 går på en gruppe for barn i alderen 3-5 år og ped.2 mener at vennskapet hans med de andre guttene har hatt mye å og si. Hun trekker frem at en av de viktigste grunnene til at han er som han er i dag, skyldes at han har venner. Noen av disse har han kjent siden han gikk på småbarnsavdeling. F2 forteller at sønnen virker glad og fornøyd:

”Og vennane er glad når han kjeme og det er jo veldig koseleg å sjå når dei kjeme springande og tek imot kvarandre!”

Moren trekker også frem at barnehagen har omorganisert på gruppene og lagt til rette for at de som fungerte sammen skulle få gå på samme gruppe. Hun kommenterer at hun opplever at

barnehagen er flink til å ta hensyn og at de tilrettelegger for at alle skal ha det best mulig. Barn2 hadde fått tilbud om bytting av gruppe og moren forteller at sønnen var glad for det og at han ville det. På denne måten har barnehagen bidratt til at barn2 har fått medvirke og dette kan være en god erfaring med å oppleve demokrati i dagliglivet og kan muligens også være med å påvirke barnets trivsel.

4.3 Språk og lek

Barn med ulike språklige utfordringer, kan oppleve at de i noen større grad enn barn uten språklige utfordringer, får problemer med å bli inkludert i leken. F1 forteller at barn1 opplevde dette da hun var yngre og gikk i en annen barnehage og personalet der hadde uttalt at de følte at barn1 ikke ble helt med i leken. F1 kommenterer dette:

”...så du kan vere hund du. Altså når dei skulle leike mor, far og barn. Eller du kan vere katt. Så vart det jo fort til at ho tok den rolla. Det var på ein måte det ho bidrog med. Men så vart det jo det at når ho vart eldre, så bare trakk ho seg ut av leiken.”

På spørsmål fra intervjuer om hvordan mor tolket at barnet opplevde en slik rolle i leken, svarer mor at barnet ikke snakket så mye på den tiden (fra hun var 3 år - 4.5 år) og at det derfor var vanskelig å snakke med henne om slike ting. Moren forteller også at en venninne av barnet, som var tidlig ute med språket, av og til ble litt oppgitt over barn1 og måtte ta en pause fra henne. Det ble litt vanskelig å leke sammen. Da kunne de gå fra hverandre for en liten stund å leke med hver sine ting og så fant de sammen igjen etterpå.

Ped.1 formidler at ofte i leken så skjer ting veldig fort, barna gjør kjappe avtaler og at det da kan skje at barn1 ikke får med seg alt. Ved at den voksne er med i leken kan dette hjelpe barnet til fortsatt deltakelse. Ped.1 formidler:

”Tidlegare var me mykje med i leiken og var liksom den ”forlenga armen.” Så sa vi til ho, du høyr, no sa ho sånn-og-sånn, men eg oppfatta det ikkje sånn, eg trur ho meinte... stemmer det? Var det det du meinte? Og da har jo på ein måte blitt ein opplæring for ho.”

Ped.2 kommenterer at barn2 og hans venner leker mye rollelek. Da kan de være inne på lekerommet:

”...og dei lagar mat, og dei har restaurant og dei har ungar og hundar og... altså, dei utvidar heile tida: Plutseleg høyrer vi dei seie, no kan ikkje eg vær her, no må eg på trening. Han teke inn alle ting som han høyre i dagliglivet, teke han med seg inn og leikar ut, veldig

fascinerande og på ein måte sjå at han syns det er kjekt, for andre gutar på hans alder seier gjerne at det er barnsleg.”

4.4 Språkvansker - konsekvenser for dagliglivet?

For barn med spesifikke språkvansker kan misforståelser eller andre utfordringer knyttet til språket, være en del av hverdagen. Som tidligere nevnt, kan noen ha utfordringer knyttet til forståelse og andre kan ha vansker i forhold til språklyder eller at problemene kan være av mer pragmatisk art. Da dreier det seg om måten språket brukes på i sosial kommunikasjon. Vansker med å forstå ufullstendige, tvetydige og humoristiske utsagn kan være tegn på pragmatiske vansker.

På spørsmål om det hender at barna ikke forstår det de voksne sier, svarer barn1 ja. Det var imidlertid litt vanskelig å forstå forklaringen på hva det var hun ikke skjønnte, men slik jeg oppfattet det var det en beskjed som gikk på om barna skulle være ute eller inne. Barn2 har ikke opplevd at han ikke har forstått beskjeder fra de voksne. Dette blir også bekreftet av moren hans som sier at hun opplever at han forstår alt og at dersom hun gir en beskjed så gjør han det han blir bedt om.

F1 mener at barn1 misforstår ting ganske ofte og at dette helst skjer når datteren er sliten:

”Altså, det kan vere ein heilt enkel beskjed for så vidt, men ho klarar liksom ikke å ta imot han.”

Moren forteller at hun noen ganger ikke klarer å uttrykke seg slik at datteren forstår henne og at det da kan ”låse seg” helt. Så kan det også være eksempler på det motsatte, at ting som moren ikke forventer at hun skal fange opp, det klarer hun å fange opp og forstå ganske greit. Ped.1 kommenterer at hun tror at barn1 misoppfatter ting innimellom og at det på en måte går henne ”hus forbi.” Tidligere kunne barn1 være litt ”klovn” – for å få kontakt og bli interessann, mens nå har språket utviklet seg og barnet har blitt mer modent. Da klarer hun å tilpasse det til situasjonen.

Ped.2 opplever at barn2 har god språkforståelse og at hans utfordringer hovedsaklig er knyttet opp mot uttalevansker og at han mangler en del språklyder. Hun forteller om en opplevelse som skjedde på en trening rett etter jul:

”Nei, eg skal jo ikke nekte for at eg fekk meg ein sånn herre liten ”hjerteknekk” når han spurte meg under ei trening rett etter jul. Så spurte han: Men du, ka om dei ikkje forstår meg då? Ka du meina med...om ungane ikkje forstår deg? Nei, men lærarane og, om dei ikkje forstod kva han sa.”

For ped.2 var dette en stor tankevekker og hun oppfattet at barnet skjønnte mer av sine problemer enn han noen gang hadde gjort tidligere. Samtidig opplevde hun at det var fælt at barnet skulle begynne å tenke sånn og bekymre seg for fremtiden og skolestart.

4.5 De voksne sin rolle i barnehagen

Som nevnt tidligere er de ansattes kompetanse den viktigste enkeltfaktoren for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Dette vil igjen virke inn på måten de ansatte møter barna og foreldre på og hvordan de tilrettelegger det pedagogiske arbeidet.

Barn1 forteller at hun blir lei seg hvis noen skubber henne eller tøyser på hvilestunden slik at hun ikke får sove. Hun har opplevd at noen ikke ville leke med henne og at hun ble skubbet. Dette ble formidlet videre til personalet og moren. Barnet uttaler også at dersom hun blir lei seg, så kommer de voksne og tar på plaster. Samme barnet svarer at om et barn gjør noe som det ikke har lov til, så blir den voksne litt streng:

”Det er IKKJE lov å knuse glass!”

På spørsmål om det hender at hun blir veldig glad når hun er i barnehagen svarer barn1: ”Av og til når jeg får iskrem.”

Barn2 sier at han ikke blir lei seg i barnehagen og dersom han blir det kan han si det til de voksne. På spørsmål om når han er mest glad i barnehagen svarer han ”alltid!” Han forteller også at det er en ting han ikke liker å gjøre i barnehagen, og det er å leke med duplo. Barn2 forteller at det ikke er noen som har ertet ham eller vært slem med ham. På nærmere spørsmål om det aldri er noen som har ertet ham sier han:

”Berre dei slemme” – men eg sleppe unna dei og spionerar på dei av og til...”

Han svarer at han ikke husker hva de voksne sier hvis noen barn gjør noe som de ikke har lov til og sier at det er lenge siden det har skjedd. Han svarer med et spørrende tonefall at han kanskje tror at de voksne sier ”fy” og kan bli sinte dersom et barn slår et annet barn. Når det gjelder voksnes tilrettelegging og oppfølging av barna, forklarer ped.1 hvordan de har jobbet:

”Så eg tenke at samtidig som vi har jobba med språk, så har vi jobba med sjølvtilitt, sjølvbilde og sjølvhevdning – sånn at du på ein måte er rusta til å møte litt motgang. Sånn at vi har jobba masse med da å tore å stå fram, tore å synge åleine på samling, sånne enkle sangar... Sånne ting tenke eg er bra trening. Du taklar litt fokus på deg.”

Samme pedagogen understreker også betydningen av å få med seg resten av personalet på avdelingen og at en også jobber målbevisst med å synleggjøre den pedagogiske tilretteleggelsen, på avdelingsmøtene. Noen ganger kan være en utfordring for de andre voksne som får flere barn å ta seg av, når en voksen skal trene med ett barn eller delta på møter med PPT:

”Heile tida ha den dialogen, tenke eg at er kjempeviktig. Og atte dei ser at det hjelpe å ha besøk av PPT, det er ikkje bare at pedagogen må springe på endå eitt møte – men vi får faktisk hjelp. Så den investeringa i tid, den timen der får ein igjen. Foreldra blir meir fornøyd. At ein på ein måte løfta opp desse tinga der, og så trur eg at jobben for dei blir meir spennande når dei føle at dei er med og bidrar for dei so på ein måte trengje litt ekstra.”

I forhold til om barnehagen tar spesielle hensyn til barn2, forteller ped.2 at de har endret strukturen på avdelingen. Dette har de gjort etter råd fra logopeden, som mente at barn2 trengte å ha en mer forutsigbar og oversiktlig dag. De har derfor daglige morgenmøter der de gjennomgår planen for dagen, snakker om dato, årstall og så har de litt rim, regler og sanger. I tillegg har de alltid en voksen som sitter ved samme bordet som barn2, når de spiser lunsj.

Ped.2 trekker også frem at de har en veldig god personalgruppe og forteller at de er veldig sammensveiset og at de støtter hverandre. Hun illustrerer dette med at det noen ganger kan være tungt å stå alene om å for eksempel trene med enkeltbarn og at det da er verdifullt at man kan snakke med en kollega:

”No må eg fortelle deg korleis eg føle det... kan du vere med meg å sjå ein dag?”

Hun er også inne på viktigheten av tidlige tiltak og sier at de ikke kan ”sitte på gjerdet å vente.” Dersom man venter, fortsetter hun, da lander vi bakpå:

”Så vi må på ein måte ”vere føre var” – og so heller berre begynne!”

Ped.2 trekke også frem at dette kan handle noe om hvordan man har det på jobb og at man får lov å jobbe med dette og ikke blir stoppet i å jobbe forebyggende:

”Du skal holde deg til barnegruppa di, du skal ikkje tenke på kva dei treng, du får vente på PPT. Får dei sånne beskjedar, so skjønar eg at ein kan få litt problem. Men her hos oss, det har vore utruleg godt læringstrykk.”

Hun forteller at de har brukt både personalmøter og planleggingsdager til å jobbe med ting som de vet er bra for alle barna, men som er spesielt bra for dem som har utfordringer i forhold til konsentrasjon, språk eller på andre områder.

Angående utfordringer knyttet opp mot erting eller kommentarer i forhold til det språklige, nevner ped.1 at det er flere barn på avdelingen som har en eller annen utfordring og følgelig er det flere barn som øver på ulike ting. Dersom det kommer kommentarer på at ”ho seier sånn” - så er det naturlig å forklare at ulike barn øver på forskjellige ting og at voksne også trenger å øve på noe. De arbeider bevisst med å øve opp en raushet overfor hverandre.

Ped.2 forteller at hun nesten aldri har opplevd at noen har kommentert barn2 sitt språk. Unntaket var på en samling noen år tilbake. De hadde da tatt dette opp i form av rollespill og hadde spilt en sekvens med noen dukker som sa noe feil. I etterkant hadde de en dialog om hvordan de skulle snakke med hverandre. Ped.2 tenker at barn2 sin trygghet og hans vennskap med flere barn som støtter ham, gjør at dette kan virke som en beskyttelse.

4.6 Språktrening

Begge barna har egen språktrening sammen med pedagog på avdelingen. Hovedinnholdet i språktreningsprogrammet er utarbeidet av kompetanseteamet i kommunen, som er tilknyttet PPT. Stort sett gjennomfører begge barnehagene daglige treningsøkter og bruker klistremerker eller tegning som belønning.

Barn1 forteller at hun har trent masse spill og peker på skapet der disse ligger. Hun er imidlertid usikker på hvilke spill hun har trent på, men sier at hun ”liker å være her inne” - på det rommet der treningene vanligvis foregår. Barn2 sier at han får klistremerke når han er på trening og at han pleier å si det samme som ped.2 gjør. Som svar på mitt spørsmål om hva som er det fineste med å gå på trening, svarer han at det er ”delig”. Her fikk jeg problemer med å forstå hva han mente.

Ped.1 formidler at språktreningen er ganske omfattende og at de i starten arbeidet en del med uttalen til barn1. Senere har de fokusert på det å formulere setninger og lage modellsetninger,

gjenfortelling, substantiv, pronomen, preposisjoner, entall/flertall, lese bok, lytting, tallfortsâelse og bokstaver. I tillegg til at de har fått veldig god oppfølging fra kompetanseteamet til PPT, trekker hun også frem en annen pedagog på avdelingen som har laget mye materiell. De har også jobbet mye med stemmebruk. Noen ganger har barn1 litt ”sytestemme” og de har snakket om at hun høres veldig trist ut i stemmen og at hun kanskje er lei seg:

” Kva er problemet, egentlig? For hverken ungar eller vaksne synest det er så tipp-topp å høyre på nokken som ”syyte” veldig: Åhhh, kan du ta på meg votten? (med sytestemme) Det kan eg, men kan du prøve å spørje med vanleg stemme?”

Samme pedagogen tenker ellers at alt de gjør av språktrening egentlig er gode skoleforberedende aktiviteter. Og så legger hun til at hun har tatt med et annet barn på språktreningene og at det har fungert godt for barn1:

”...og da var veldig stas å ha med ho jenta, og eg trur ho var stolt over å vise fram tinga ho brukar på trening og klistremerka ho pleier å få når ho har jobba godt. Og da får ho jo nesten alltid. Det er vår oppgave å passe på at ho oppnår da.”

Ped.2 understreker at barn2 sin språkforståelse er veldig god og at han trener på språklyder og minimale par som for eksempel det å høre forskjellen på ”bil og pil.” Barn2 har muligens også noen utfordringer knyttet opp mot minnespenn, men det er ikke bekreftet. Noe av utfordringen hans er at det tar lang tid å få på plass de ni språklydene han mangler.

4.7 Samarbeid mellom barnehage og foreldre

De viktigste aktørene i barnehagen, er som tidligere nevnt, foreldre, barn og personalet. I hvilke grad foreldre og barnehagepersonalet klarer å samarbeide, vil få konsekvenser for hverdagen til alle disse tre gruppene og i første rekke barna.

F1 mener at samarbeidet med barnehagen har vært helt fantastisk og forteller at den forrige barnehagen ikke tok tak i språkproblemene i det hele tatt. Til tross for at moren påpekte at hun trodde det var ett eller annet med språket, så ble det ikke gjort noe. Det ble derfor en svært positiv overraskelse da hun i den nåværende barnehagen fikk følgende tilbakemelding:

”Ingen problem – vi tar tak i det med ein gang! Vi kan begynne med ein gang ho kjem og så tek vi kontakt med kompetanseteamet til PPT og så begynner vi der, fram til at dei på ein måte får utreda ho.”

Den samme moren trekker også frem de gode IOP'ene som barnehagen har laget og hun opplever at hun får god informasjon og at samarbeidet med barnehagen er godt. Ped1. formidler at hun opplever at de samarbeider godt med foreldrene. Hun trekker spesielt frem at de er flinke til å stille opp på samtaler, følge opp dersom det er noe og de gir også tilbakemeldig på at de hører fremgang i språket til barn1. Og hun forsetter:

”Ingenting har vore vanskeleg. Dei vil alt så kan hjelpa ho.”

F2 beskriver samarbeidet med barnehagen som veldig fint og trekker frem ped.2 sitt engasjement og hennes omsorg for barn2. Moren tenker at de er veldig heldige som har henne og resten av personalet:

”Så eg synest det går kjempefint. Dei er jo veldig imøtekommande og forståande, uansett kva ein seier på ein måte. Så eg føle det er grett å holde dialog.”

Ped.2 sier at de har et veldig godt foreldresamarbeid og poengterer at de hovedsaklig har samarbeidet med mor på grunn av at far arbeider en del borte. Det har ikke vært noen problemer uansett hva barnehagen har tatt opp. Hun opplever foreldrene som fleksible, lyttende og at de har en god dialog. Hun understreker videre:

”Det er veldig tydelig at dei ynskjer det beste for barnet sitt. Og at dei ynskjer at ting skal bli bra.”

4.8 Tanker om trivsel

Trivsel kan, som tidligere nevnt, defineres som enkeltpersoners psykiske velvære og en følelse av å ha det godt og oppleve en grunnstemning av glede. Begge barna uttrykte tydelig at de liker seg i barnehagen. Barn1 sier: ”Jeg liker... jeg er glad.” Og barn2 uttaler at han har det ”fint.” De tegnet stor smilefjes da jeg spurte dem om hvordan de liker seg i barnehagen. Både tonefallet og mimikken var med på å understreke barnas opplevelse av trivsel.

F1 mener at datteren har det kjempebra og hun har aldri hørt noe negativt eller at barn1 har kommet hjem og ikke har hatt en god dag. Om hun innimellom sier at hun ikke vil i barnehagen, så tolker moren dette mer som at hun da vil være sammen med henne og at det ikke handler om at hun ikke trives i barnehagen. F1 beskriver personalets måte å møte barna på slik:

”Dei ser ungene, dei møter dei. Dei ser det at hvis ungen er inne i ein periode der dei treng litt ekstra omsorg og nærhet, så fangar dei det opp og brukar litt ekstra tid til... for eksempel å ha dei på fanget... Dei ser det, dei på ein måte møte ungene der dei er.”

Hun understreker også viktigheten av å bli møtt om morgenen. Ped.1 opplever at barn1 hadde en noe strevsom tid da hun startet i ny barnehage for ca.1.5 år siden:

”...da var so mykje ho på ein måte skulle mestre, som ho nok ikkje følte at ho mestra. Og så var da tungt å gå på trening heile tida.”

Ped.1 forteller at det etter en stund var kjekt å gå på trening og at det virket som at barn1 opplevde det positivt å ha en voksen for seg selv. De har vært bevisst på å trene i korte økter, gjøre det til noe lystbetont og slutte mens det har vært kjekt. Hun nevner at barn1 er veldig fornøyd når hun kommer i barnehagen, samtidig virker det som at barnet bruker mye energi på språket og at barn1 derfor noen ganger kan være litt sliten på slutten av dagen.

F2 beskriver barn2 som glad og tilpass, han gleder seg til å komme i barnehagen og er også glad når han kommer hjem og forteller hva han har gjort på sammen med vennene sine. I tillegg trekker hun frem at barnehagen er flink til å finne på kjekke ting sammen med barna:

”...går masse på turer, har matdagar og barna får bidra mykje i barnehagekvardagen. Det er muligens sånn i alle barnehager. Men eg opplever det som veldig positivt. Det verkar som det er kjekt for dei.”

På spørsmålet om foreldre kan oppleve at barna trives bedre i barnehagen enn de virkelig gjør, tenker F2 at barn2 er ganske flink til å si ifra og at hun ville ha merket om noe ikke var som det burde. Moren nevner at det kan være travelt i hverdagen og at foreldre kanskje ikke har tid til å snakke så mye med barna sine eller fange opp dersom det er noe:

”At ein dura gjennom veka og so oppdagar ein ikkje heilt om det er nokke som har vore kjedeleg.”

F2 kommenterer at lillesøsteren til barn2 tar litt plass hjemme og at hun er mer utadvendt - derfor må de passe på at hun ikke tar all oppmerksomheten. Ped.2 beskriver barn2 som en veldig glad gutt. Han viser med både stemme og mimikken at han har det bra i barnehagen. Han har flere gode venner som venter på ham om morgenen og dersom han av og til kommer litt sent forteller pedagogen at følgende kan skje:

”Ja, no var det godt at du kom, for no er det nokken som har MASA etter deg! Du berre ser at augene hans og smilet hans...altså det er nesten sånn at det blir glitrande auger!”

Noen voksne i barnehagen har uttrykt overfor ped.2 at de kanskje ikke forstår hva barn 2 sier, men i hverdagen opplever hun at de stort sett skjønner hva han sier og ped.2 opplever at barnet har god kjemi med de voksne. Angående spørsmålet om personalet og foreldre kan vurdere barns trivsel som høyere enn den virkelig er, svarer hun at voksne kanskje må *”harmonisere da litt oppi hovudet sitt”*. Samtidig tolker hun barn2 sitt kroppsspråk dit han at han er glad for å være i barnehagen og trives der.

4.9 Overgang barnehage – skole

Begge barna i undersøkelsen skal begynne på skolen til høsten og jeg ønsket derfor å høre litt om hvilke tanker barn, foreldre og barnehagelærerne hadde om dette. Barn1 sier at hun ikke liker at hun skal slutte i barnehagen og er opptatt av at hun ikke vil skrive på skolen og mener at dette er kjedelig. Hun tenker seg at de kan gjøre litt forskjellige ting på skolen og nevner: leke, ake og gå på tur. Barn1 er litt usikker på det at hun skal være alene på skolen, og har sagt hjemme at hun ønsker at lillebroren skal være med henne. Barn2 sier at han tror det blir gøy å slutte i barnehagen og tror det blir fint å begynne på skolen. Han nevner skigåing og læring, som mulig innhold på skolen. Imidlertid er han usikker på hva de kan lære.

Ped.1 er opptatt av at barnet får en god overgang fra barnehagen til skolen og at læreren får best mulig informasjon:

Hva har vært utfordringene? Hva har barnehagen jobbet med? Hva er det som gir resultater?

Hun nevner også et skjema som blir sendt fra barnehagen til skolen der det blir skrevet noe om hva barnet mestrer godt, hva det liker, om det er noe som har vært vanskelig, språklig mestring og mer generelt om ulike skoleforberedende aktiviteter som barnehagen har hatt fokus på: ta ansvar for sine egne ting, få med seg fellesbeskjeder, vente på tur, forstå fellesregler i lek og kunne sitte på plassen sin.

F1 uttrykker at hun kvier seg til datterens skolegang og forteller at hun selv hadde en veldig vanskelig skolegang. Samtidig tenker hun at skolen er en veldig ”sterk skole” pedagogisk. og på bakgrunn av alt barnehagen har fått til, så håper hun på god oppfølging på skole også og at

ting skal gå seg til. På spørsmål om hva hun tror datteren tenker om skolestart, svarer hun at barn1 gleder seg til å begynne på skolen. Og fortsetter med å sette ord på den fremtidige skolegangen til datteren:

”...men no veit jo ikkje eg sjølv kva det vil seie å ha ein 6-åring på skulen. Kor alvorleg... det høyses så stort ut, alvorleg ut, liksom. Eg veit ikkje korleis det første året er, om det er meir som det siste året i barnehagen berre med litt fleire reglar, eg anar jo ikkje.”

F2 har tenkt ”veldig” på sønnens skolestart og forteller at han gleder seg veldig til å starte på skolen og at det hadde han gjort i hele fjor også, da hadde han lurt på om han ikke snart skulle bli ”skoleunge.” Moren mener det er litt stas å begynne på skolen. På samme tid ser F2 for seg at det blir en helt ny hverdag og at de kanskje må prioritere litt annerledes for å få tid til lekser. Mor reflekterer rundt erting og mobbing og uttaler:

” Det har eg tenkt på med tanke på skulestart. Der er det jo fryktelig mange ungar, det er jo ikkje så lett å holde styr på dei på skulen, som i ein barnehage der ting er meir gjennomsiiktig og mykje fleire vaksne som følger opp. Så det har eg tenkt på at eg må høyre om det har vore greitt eller om det er nokke så har vore dumt.”

Når det gjelder skolens inndeling i klasser, uttrykker moren at hun opplever dette noe firkantet og sier hun synes det virker helt ”idiotisk” – der kjører skolen nærmest ”nazi” på det med geografi. Hun forstår det ikke helt og sier på spøk at hun lurar på om de kanskje må melde flytting før skolestart, slik at sønnen kan få gå i klasse med flere av vennene sine.

Ped.2 viser til et møte med rektor, mor, PPT og barnehagen – der det blant annet var snakk om språktrening. Skolen hadde signalisert at det muligens kunne gå nærmere en måned før treningen kom igang. Dette ble det kraftig advart mot, både fra barnehagen og logopedens side. Hun sier at barn2 må følges opp hele tiden og at han ikke kan vente på at treningen skal starte etter flere uker. Og fortsetter:

”For dei andre ungane som har hatt små vanskar, har eg ikke hatt problem med å overlata dei til skulen. Men eg kjenne at med tanke på at eg veit alle ordlydane vi har jobba med og at... ingen har forstått han før...så kjenne eg at ditta er på ein måte eit hjertebarn. Fordi eg har jobba så iherdig for da!”

Ped.2 nevner også at hun kunne ha tenkt seg og fulgt barn2 over på skolen og sier at hun ikke er negativ til skolen, men at det er et helt annet system enn i barnehagen.

4.10 Fremtidstanker

For et barn med språkvansker kan det være ulike utfordringer som kan få konsekvenser for fremtiden. Ped.1 tenker at det er viktig med god oppfølging. Barnehagen har sendt førtilvisning og vært tydelig på hvilke ressurser hun trenger:

”...sånn at dei ikkje ventar og ser. Hvis ho treng noko ekstra i lese- og skriveopplæringa. Sånn at dette slagordet om tidleg innsats blir følgt opp, tenke eg er kjempeviktig.”

Hun understreker at skolen ikke bare må tenke språk, men og det sosiale. At de følger med om hun mestrer samspillet, tør å ta kontakt og om hun blir inkludert. Dette er viktig for trivsel og læring. Ped.1 er også opptatt av at foreldrene kan kjenne seg trygge på at selv om barnet skal skifte miljø, så vil hun bli ivaretatt og at siden PPT er inne i bildet, så er rammene på plass. F1 nevner at datteren ble fulgt opp såpass tidlig og at hun er flink til å ta til seg lærdom, dette gjør at hun tror det skal gå bra med henne. Samtidig understreker hun at ekstra oppfølging trolig vil være nødvendig.

Ped.2 peker på betydningen av at barnet blir inkludert i barnegruppen, har venner og at han også opplever at de voksne har en god relasjon til ham. Hun reflekterer også rundt overgangen til skolen og opplever, som hun tidligere har nevnt, at det er en helt annen kultur på skolen. F2 håper at språket vil komme mer på plass og ”løsne” de første årene. Og sier:

”Eg tenkjer at jo eldre ein blir, desto vanskelegare vil det jo kanskje vere.”

Moren er også opptatt av det sosiale samspillet og håper at dette skal fungere godt for sønnen.

Etter at jeg nå har presentert funnene i barneintervjuene, foreldreintervjuene og barnehagelærerintervjuene, vil jeg i neste oppgavedel drøfte funnene mine opp mot relevant teori.

5 Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven forsøker jeg å sette funnene inn i en større sammenheng og samtidig vil jeg, ved at jeg veksler mellom fokus på fortolkninger av temaer og personer, mene at det kan være en fruktbar tilnærming til en nyansert forståelse. Målet mitt er, som tidligere nevnt, å få frem tykke beskrivelser. Dette forstår jeg som en analytisk prosess som går fra et beskrivende til et mer tolkende nivå (Geertz, referert i Dalen, 2011, s.59). For å oppnå dette, vil jeg presentere informantenes syn og deretter komme med min tolkning på en del av disse synspunktene. Kanskje kan dette bidra til nye måter å tenke rundt problemstillingen om hvordan barn med spesifikke språkvansker trives i barnehagen?

5.1 Språkvansker – konsekvenser for dagliglivet?

For barn med ulike vansker innenfor det språklige området, kan dette få konsekvenser for forskjellige situasjoner i dagliglivet. F1 peker på at datteren trolig misforstår en del og særlig skjer dette når hun er sliten. I tillegg kommenterer moren at det kan være vanskelig å ordlegge seg slik at barnet forstår henne. Ped.1 er inne på noe av det samme og sier at beskjeder trolig går barn1 ”hus forbi.” Ped.2 formidler at personalet har sagt noe om at kollegaene har kommentert at de kanskje ikke forstår alt barn2 sier. Dette har de voksne prøvd å løse ved å bruke humor:

”...eg høyre jo litt dårleg, eller, øyrene mine e ikkje skrudd heilt på. Kan du seie det ein gang til? Altso, det funka!”

Selv om det viser seg at de forstår det meste, så kan jo dette være en utfordring og muligens et stressmoment for både barnet og de voksne i hverdagen? Hver for seg kan disse utfordringen virke små og begrenset. Kanskje kan man tenke at dette ikke kan være så ille og at slik er det vel for mange av oss. Det er ikke alltid vi oppfatter beskjeder rett, forstår helt hva andre sier eller hva de mener. Og ja, det skjer nok med de fleste, likevel vil det nok være et atskillig større problem for dem som opplever dette til stadighet og at det kanskje er et mønster som gjentar seg hver dag. Når man studerer språket mer inngående, så viser det seg å være mye mer sammensatt enn en skulle tro.

Rommetveit (referert i Vedeler, 2007, s.61) poengterer at språk må gis en vid definisjon. Når vi lærer språk, lærer vi samtidig en kultur og vi lærer ulike sosiale koder. I den

sammenhengen lærer vi også sosiale ferdigheter og i tillegg utvikler vi sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s.61). Som Rygvold peker på, har Bloom & Lahey, delt språket inn i tre ulike deler og omtaler disse som ”innhold, form og bruk.” Språkets innhold eller semantikk handler om meningsdimensjonen, og vi tenker da særlig på ord og ordkombinasjoners betydning. Språkets form dreier seg om den lingvistiske formen og herunder kommer fonologi, morfologi og syntaks. Bruk av språk omtales gjerne som pragmatikk. Herunder kommer hvordan ordene skal forstås og tolkes i ulike situasjoner og hva man kan si til hvem i ulike situasjoner. Ped1 illustrerer noe av dette med følgende utsagn:

”Før, så hvis ho vart veldig ivrig, og da skjer no og, men då går da i stå, så då blir da veldig utydeleg uttale, og då blir da ei sånn ramsa med ord. Sånn at det gir ikkje meining eller du klara ikkje heilt å finna tråden i da ho fortel.”

Med dette i bakhodet kan man forstå at språket er et komplekst system som igjen kan føre til ulike utfordringer. Først vil jeg si noe om pragmatiske vansker og lek.

5.1.1 Pragmatiske vansker og lek

Vedeler uttaler at måten vi uttrykker oss i sosiale sammenhenger, ikke bare avhenger av hvordan vi mestrer språket, men også av sosiale koder og kulturelle regler, her under regler for høflighet. I tillegg kommer det an på den kommunikative konteksten, og av hvilke intensjoner taleren har. Et barn kan for eksempel prøve å bli inkludert i andre barns lekegruppe, eller vise hva det kan i leken, ha et ønske om å fortelle noe eller prøve å få andre til å gjøre noe for seg (Vedeler, 2007, s.61).

Som F1 fortalte, opplevde hun at datteren fikk tildelt det vi kanskje kan benevne som mer passive bi-roller i leken, i form av katt eller hund. (Dette var i en annen barnehage enn den barn1 gikk i på intervju tidspunktet). Noen kjæledyr har en sentral rolle i familien og kan slik sett være en viktig del av familiefellesskapet, mens andre kan være mer overlatt til seg selv og tilbringer store deler av dagen alene. Uten at jeg skal dra denne sammenligningen for langt, tenker jeg at et barn som stadig blir tildelt rollen som ”andre- eller tredje fiolin” - fort kan miste interessen for å være med på leken. Dette bekreftes av moren til barn1, som uttaler:

”... men det vart liksom til at ho datt så fort ut av leiken, ho hang ikkje med. Så med ein gang det vart meir enn ein unge, så trakk ho seg tilbake”.

På bakgrunn av slike opplevelse, og særlig om dette nærmest blir et mønster, er det forståelig at barna trekker seg vekk fra de andre og heller ”velger” å leke alene.

Noen barn kan trives bra i sitt eget selskap og opplever det som godt å være for seg selv. Ped1 bekrefter at barn1 noen ganger så ut som at hun valgte å leke alene og at hun trengte et ”pusterom” fra de andre barna. Dermed er det ikke slik å forstå at et barn som leker for seg selv er et tegn på at det er utestengt fra fellesskapet. Men, en ting er å velge det selv, noe annet er dersom man stadig må ”være med på kjøtt og flesk”, i leken og opplever at man står på utsiden av fellesskapet med de andre barna.

Personalets kompetanse, deres evne til å se barna og vise handlekraft til å prøve å hjelpe, spiller en avgjørende rolle i slike tilfeller. Ped.1 forteller at de i perioder har vært mye med i leken og har hatt en rolle som en salgs ”forlenget arm”. Dermed fungerte den voksne som en viktig støttespiller og dette ble også en opplæring for barnet. Ped.2 kommenterer barn som strever og mener at disse må enda mer inn i barnegruppen. Hun forteller at barn2 ofte får med seg kameratene sine i rollelek:

”Han seier: Kom igjen! Kan vi ikkje... vi lagar litt mat og sånn, og plutsleg so er dei med... Eg tenke litt på det eine spørsmålet i TRAS-observasjonen, om han klarar å få ein aktivitet eller ein ting som han likar, overført på andre, og det gjær han jo med rolleleiken ...han er ein ressursperson.”

Begge pedagogene trekker frem at barna i undersøkelse liker godt å leke rollelek. I utgangspunktet opplevde jeg dette som noe overraskende, da rolleleken jo krever mye av barnas språk, både med hensyn til det pragmatiske, det semantiske, det fonologiske og samtidig til barnas sosiale kompetanse. Når det er sagt, er det grunn til å trekke frem at både barn1 og barn2 tilhører de eldste i barnehagen. Dermed nyter de trolig en fordel ved at de har høyere status som lekekamerat og at de fleste i denne gruppen har oppnådd et språk som fungerer i rolleleken. Når begge barn liker denne formen for lek og velger dette, er det trolig et tegn på at de trives med det og opplever mestring og glede i denne aktiviteten. Barn1 setter ord på dette og sier: ”Ja, jeg er glad i å leike.” Begge barna rapporterte at de hadde venner i barnehagen og dette ble også bekreftet av barnehagelærerne og foreldrene. Barn2 forteller:

”Veit du kva vi gjorde i går? Då aka vi derfrå (peker ut på en haug) og so hoppa vi so høgt... vi fekk vondt i rompa når det var so høgt!”

Samtidig er det nok viktig å erkjenne at det ikke alltid er like lett å hjelpe barna inn i barnegruppen og Kvello kommenterer at ”noen barn er ikke på noens ønskeliste” (Kvello, 2014, s.5). Her ligger det et dilemma som kan være smertefull for både barna som opplever dette og ikke minst for foreldrene, som kanskje føler seg maktesløse. For barnehagepersonalet kan dette representere et stressmoment og et etisk dilemma. Når man ikke klarer å hjelpe barnet til å lykkes bedre med det sosiale samspillet, kan dette gå på yrkesstoltheten løs. Kvello fortsetter også med å peke på at barn som ikke lykkes i å danne vennskap med jevnaldrende, innen de fyller fem år, løper en høy risiko for å utvikle psykiske lidelser og sosial mistilpassing (Kvello, 2014, s.4). Dette understreker alvoret ytterligere og som pedagoger forventer nok de fleste at de må klare å legge til rette for gode utviklingsmuligheter for alle barna i barnehagen, noe som kan by på utfordringer i enkelte tilfeller.

Innenfor et kulturpsykologisk perspektiv er en opptatt av å se barnet som en del av en verden som allerede rommer både historiske og kulturelle prosesser. En ser da ikke barnet bare som individ, men som en del av en større helhet. Innen denne tradisjonen ønsker en blant annet å bidra til ”å bygge bro” og kvalifisere barn til en positiv livskarriere. Ved å ha det Hundeide omtaler som ”*en fortolkende tilnærming til barns ytringer*” - er det kanskje mulig å finne veier ut av en vanskelig situasjon som man ikke får øye på i første omgang? Innen dette perspektivet er det sentralt å se på situasjonen og forholdene rundt denne, noe som står i motsetning til et perspektiv det en er mer fokusert på det som kan oppleves mangelfullt hos barnet. Samtidig kan det hende at det å hjelpe barn til å fungere godt sosialt og oppleve vennskap, noen ganger ikke lykkes i så stor grad man skulle ønske. Men, troen på at man kan skape endringer til det bedre, er det viktig å ivareta.

Vedeler peker på at i språkpragmatikk møtes språkvitenskap med psykologi og sosiolingvistik. I lys av kunnskap fra alle disse tre fagområdene er det man må prøve å forstå hvordan barn lærer sosiale ferdigheter og utvikler sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s.61). Noe som får frem kompleksiteten innen disse områdene og viser at det er mange ferdigheter som må være på plass for at barnet skal fungere i rollelek og sosialt samspill. Evnen til desentrering er ett av disse og det kommer jeg nå nærmere inn på.

5.1.2 Reparasjon av dialogen

Evnen til desentrering handler om at man må klare å sette seg inn i situasjonen til den man snakker med eller samhandler med. Dermed må man blant annet kunne tolke andres tanker,

følelser og intensjoner og dette skjer ved å betrakte ansiktsuttrykk, bevegelser, klang i stemmen og ved å forstå hvilken kontekst situasjonen utspiller seg innenfor. Noe som understreker kompleksiteten i kommunikasjonen. Når det er snakk om små barn, tenker jeg at denne evnen ikke vil være særlig utviklet, og etter mitt syn krever dette en kognitiv modenhet som man kanskje ikke kan forvente før barnet er rundt fire år.

Rygvold understreker at noen barn kan ha problemer med å ta tilhørerens perspektiv. De kan da gi for mye informasjon eller for lite språklig informasjon i en samtalesituasjon. Hun forteller om niåringsen som ringer til mors arbeidssted og bare ber om å få snakke med mamma. Dette kan knyttes til en svak bevissthet om hvilken informasjon samtalepartneren trenger for å finne ut hvem den aktuelle moren er (Rygvold, 2012, s.332). Når man skal snakke i telefonen og ikke kan se den man snakker med, og i tillegg kanskje ikke vet hvem denne personen er, krever dette enda mer av kommunikasjonspartene.

Ped.1 kommenterte at ofte når barna leker, så skjer ting veldig fort og at det da hender at barn1 ikke får med seg alt:

”Ja, for ungane er ikkje flinke nok sånn så oss vaksne: Veit du kva? No må du roa deg ned. Sei det ein gang til og so prøva du å vere roleg og vise dei at vi har god tid, mens ungane, du kan ikke forvente at dei skal seie: Sei det ein gang til eller kva sa du no?”.

Når den voksne blir klar over dette kan den, som tidligere nevnt, være en støttespiller for barnet. I en samtale mellom voksne kan det også skje at man ikke får med seg hva samtalepartneren mente og må etterspørre mer informasjon eller si at man ikke forstår. Lind har omtalt dette som en form for ”reparasjon” (Lind, 2005, s.135). Trolig kan man ikke, som også ped.1 er inne på, forvente at barn skal mestre dette på samme måte som voksne. Dessuten vil det nok være **større** sjanse for at barn med språkvansker ikke får med seg det som blir sagt av andre eller at de selv, som Rygvold nevner, kan ha problemer med å ta tilhørerens perspektiv. For et barn med fonologiske vansker, vil det nok også kunne oppstå brudd i samtalen, ved at samtalepartneren ikke forstår hva som blir sagt. Kanskje kan det noen ganger være slik at barn våger å spørre flere ganger enn det vi voksne gjør og derfor kan det noen ganger være lettere for barn å spørre helt til de forstår hva som blir sagt?

Når det gjelder det å misforstå eller ikke henge helt med i kommunikasjonen, kan nok både spåkets pragmatikk og semantikk påvirke hvordan man bruker og oppfatter språket.

Pragmatikk skiller seg fra grammatikk ved at det ikke er nok å forstå syntaks, uttale og

betydningen av ord. Vedeler påpeker at mennesker har en intensjon med å si det de sier og et motiv for å snakke slik som de gjør. Pragmatikk er dynamisk og man bruker språket for å oppnå noe eller for å få til en forandring. Det handler derfor ikke primært om ord og setningers betydning, men om å skape mening eller meningspotensial.

Vedeler uttaler også at taleren har en intensjon som lytteren fortolker. På denne måten er de hverandres forutsetninger (Vedeler, 2007, s.62 og 63). Igjen forteller dette noe om hvor mange ledd som må være på plass for at kommunikasjonen skal flyte, og at man skal forstå hverandre og være i stand til å snakke sammen, slik at lek og sosialt samspill fungerer.

5.2 Tanker om trivsel

Livskvalitet og trivsel kan være begreper som går over i hverandre og defineres som enkeltpersoners psykiske velvære og en følelse av å ha det godt, samt å oppleve en grunnstemning av glede. Trivsel kan, som før nevnt, ikke måles direkte, men er noe man må tolke ut fra oppførselen til personene vi observerer. Dette handler om både affektive og kognitive opplevelser. Både om følelser og om opplevelser som inneholder vurderinger, tanker og oppfatninger.

I følge Wiese, er studier med fokus på barn og unges livskvalitet, i utvikling. En diskusjon på tvers av og innad i ulike land, har understreket at barn og unge er verdige subjekter, aktører i sin livsverden og en egen stemme i diskursen om ”det gode liv”(Wiese, 2011, s.155). Hvilke faktorer er viktige for at barna skal trives i barnehagen? Hva betyr vennskap med andre barn for trivselen i barnehagen? Er det spesielle situasjoner som kan sies å være særlig viktige for at barna skal oppleve at de har det godt i hverdagen? Hvordan kan personalet påvirke trivselen til barna?

5.2.1 Kvaliteten på det daglige livet

Som jeg har vært inne på tidligere, er kvaliteten på det daglige livet i barnehagen, også omtalt som prosesskvaliteten, avgjørende for barnas trivsel og utvikling. Kvaliteten på relasjoner og samhandling mellom barn og voksne og barna i mellom, er her i en særstilling. Wiese omtaler dette og understreker at det er hverdagslivets rammer som kan gi oss tilfredshet i livet (Wiese, 2011, s.156). Begge barna var tydelige i sine beskrivelser, da de fikk spørsmålet om hvordan de likte seg i barnehagen og bekreftet både verbalt og med kroppsspråket og tonefallet at de

hadde det bra. Barn1 uttalte: ”Jeg liker... jeg er glad”. Barn2 svarte ”fint” på spørsmålet om hvordan han likte seg i barnehagen. Og i tillegg tegnet begge barna smilefjes, da de ble bedt om å illustrere hvordan de har det i barnehagen.

Gamst trekker frem at det blir stilt spørsmål ved barns pålitelighet og troverdighet og at barnets forutsetninger med hensyn til alder, modenhet og avhengighet av voksne blir påpekt (Gamst, 2011, s.65). Det slo meg at barna kan ha fått en opplevelse av at ”det riktige svaret” var å si at de likte seg godt i barnehagen. Men, siden både pedagogene og foreldrene bekreftet at de opplevde at barna trivdes godt i barnehagen, så velger jeg å feste lit til barnas utsagn og tenker at disse er valide. Melinder og Magnussen (referert i Dalen, 2011, s.38) støtter synet på barn som troverdige informanter, og jeg har heller ingen grunn til å tro at barna ”pyntet på sannheten”. Sammenliknet med svar på andre spørsmål tidligere i intervjuet, opplevde jeg at deres svar her kom kontant og virket oppriktige.

En av de mest sentrale og viktigste møtepunktene i barnehagedagen, er velkomsten om morgenen. F1 beskriver dette og trekker særlig frem måten barna blir møtt på: ”God morgen – så kjekt å sjå deg i dag”. Hun forteller også om en venninne som opplever at hennes barn ikke blir møtt når de kommer i barnehagen og beskriver at denne situasjonen ikke har vært lett:

”...dei har hatt veldig problem der i barnehagen. Dei voksne er på ein måte ikkje der for ungane”.

Kanskje kan mottakelsen om morgenen fremstå som selve lakkmustesten på hvordan relasjonene mellom barnehagen, barna og foreldrene oppleves? Gjennom et dårlig førsteinntrykk kan mange oppleve at det blir ”sådd et frø av tvil” og at de dermed kan bli skeptiske til fortsettelsen, enten dette er i barnehagen eller som kunder på en butikk? Kvistad og Søbstad understeker at foreldretilfredshet i barnehagen i stor grad er knyttet opp mot informasjon og god daglig kontakt (Kvistad & Søbstad, 2005, s.105).

Det første møtet om morgenen handler om mange ting: at personalet ”ser” barn og foreldre, får hilst på dem på en god måte, får utvekslet informasjon om barnets tilstand og kanskje om hva som skal skje i barnehagen. Samtidig som at dette er et viktig møtepunkt, kan det også være en krevende tid der foreldrene er stresset, har dårlig tid, barna er kanskje trøtte og personalet kan være i ”skvis” mellom å ta seg av de barna som allerede er på avdelingen og

samtidig ta godt imot de nye som kommer og bidra til at alle får en god start på dagen. Ped.1 kommenterer dette:

”...sånn so vi har ei gruppe på 20 ungar. Hvis du ikke blir sett, ikkje blir høyr, ikkje blir lagt merke til, ikkje verdsatt. Klart at du ikkje kan trivast! Så det er jo ein kjempeutfordring, eigentleg.”

Denne utfordringen tror jeg på mange måter kan fremstå som noe av det vanskeligste og mest krevende ved det å jobbe i barnehage. Det er mange barn som trenger mye oppmerksomhet, enten det er i form av praktisk hjelp, trøst, oppmuntring, hjelp til konfliktløsning, støtte i det sosiale samspillet eller bare en voksen som har tid til å høre på det barnet har på hjertet. Dette vil jeg komme tilbake til under avsnittet om ”naturlige situasjoner”.

5.2.2 Aktiviteter, vennskap og trivsel

Gjennom en dag i barnehagen er det ofte en blanding av aktiviteter som blir tilrettelagt av voksne og perioder med frilek der barna selv får bestemme hva de ønsker å drive med. Lego, spill, tegning, aking og turgåing blir trekt frem som kjekke aktiviteter, av barna i undersøkelsen. Samtidig formidler begge barnehagelærerne at barna liker å leke rollelek og de beskriver dem også som allsidige og at de er ”ja-typer” og er med på de aktivitetene som barnehagen legger opp til. Ped.1 forteller at barn1 er glad i dans, musikk, utkledning og dramatisering. Barn2 blir beskrevet som: glad i å bygge, være i sandkassen, lage vulkaner og i tillegg har han også en stor interesse for planeter.

Kanskje kan blandingen av organiserte og selvvalgte aktiviteter være viktig å tenke over for personalet? Sandseter et.al. har i sin undersøkelse funnet en positiv sammenheng mellom barnas generelle trivsel og at barna har medvirkning på sin egen barnehagehverdag (Sandseter et.al., 2012, s.4). F2 kommenterer at ”barna får bidra mykje i barnehagekvardagen”. Hun sier også at hun opplever dette positivt og at det virker som at dette er kjekt for barna. Olofsson (referert i Ruud) omtaler lek som en indre bevissthetstilstand der barnet må ha evnen til å gi seg hen. Dette blir også benevnt som ”flytopplevelse” (Ruud, 2010, s.18). I denne sammenhengen tror jeg det er viktig at barna får nok tid til å leke fritt og oppleve at de kan komme til et stadium der de blir så oppslukt av aktiviteten at de glemmer tid og sted. I en slik tilstand vil jeg tro at det ligger uante muligheter for å oppleve både glede, lyst og velvære. Det er ikke mulig å planlegge dette i detalj, men personalet kan legge forholdene til rette for at

opplevelsen kan dukke opp. Dermed blir tiden en viktig rammefaktor når personalet tilrettelegger for lek, kreativitet og estetiske aktiviteter.

Vennskap med andre barn, er som tidligere nevnt, en viktig del av barnehagelivet. Begge barna i min undersøkelse sier at de har venner og de forteller engasjert om hva de liker å holde på med sammen med dem. Det kan være rollelek, konstruksjonslek og ulike former for skapende aktiviteter, med eller uten de voksnes tilrettelegging. Begge mødrene og barnehagelærerne bekrefter at barna har venner og at de er inkludert i barnegruppen. Martinsen og Nærland poengterer at de spesielle erfaringene som er knyttet til et godt vennsforhold, for mange kan bidra til bedre livskvalitet og trivsel (Martinsen & Nærland, 2009, s.166). Ped.2 understreker betydningen av vennskap:

”Han har mange vener, det har han. Eg synest det er tre sykker kanskje spesielt, som er veldig gode vener med han då. Så på ein måte forstår han. Du ser at dei trivast å vere med han, han trivast å vere med de. Og dei kan ha utruleg mange gode samtalar.”

Samtidig peker Kvello på at noen barn med høy aggressivitet, atferdsvansker og antisosiale trekk oppsøker hverandre og dermed også kan forsterke hverandre. Slik kan vennskap med jevnaldrende både være en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor (Kvello, 2014, s.4). Muligens kan vennskap som risikofaktor gjøre seg mer gjeldende hos eldre barn og kanskje først og fremst for dem som har begynt på skolen? I barnehagealder lever barna et mer beskyttet liv og tilværelsen er i større grad preget av voksnes nærvær.

Ordtaket om at *”like barn leker best”* synes i stor grad å gjelde for vennsforhold blant barnehagebarn. Dette innbefatter også at de velger venner av samme kjønn, alder, temperament – og samværsstil (Hartrup, referert i Martinsen & Nærland, s.156). F2 tenker at det kan være en fordel at venner er litt like:

”Eg tenke egentlig at det er litt viktig , sidan ein får meir vere seg sjølv då, i forhold til hvis ein er rolig og er i lag med ein som er veldig ”rabbagast”.

Hun har også opplevd at vennene til barn2 blir glade når sønnen hennes kommer i barnehagen og at det er *”veldig koselig å sjå når dei kjeme springande og tek imot kvarandre”*. Barn1 forteller at hun har *”fire vener”* og at broren er bestevennen hennes. Å oppleve fellesskapet i en vennsforhold kan nok også virke positivt for selvbildet og samtidig bidra til økt trivsel og til at barna opplever en grunnstemning av glede.

5.2.3 Manglende samsvar i forhold til trivsel?

Som nevnt tidligere, viser en undersøkelse utført av Bratterud et al., en tendens til at foreldre og ansatte har en mer positiv vurdering av barnas trivsel i barnehagen enn barna selv har. F1 kommenterte at det er et ganske bra resultat å komme frem til og tenker at de må ha kommet ”godt inn på ungene.” Hun trekker frem den travle hverdagen og reflekterer rundt muligheten av at det i perioder kan være slik at man ”durer” gjennom uken og så oppdager man ikke om noe har vært kjedelig for barnet. I vurderingen av om dette kan være tilfellet for henne, trekker hun frem at sønnen er flink til å si ifra og derfor ville hun ha merket det om noe ikke var som det burde, i forhold til trivselen hans.

Ped.2 støtter F2 sin opplevelse av at barn2 er flink til å si fra og sier at han har et ærlig kroppsspråk. Hun mener derfor at hun har en rett oppfatning av barn2 sin trivsel. Samtidig gjør hun seg noen tanker om at foreldre ønsker at barna skal ha det bra i barnehagen og at dersom de hevder at barna trives bedre enn de gjør, så kan dette ha en sammenheng med at de må harmonisere det litt oppi hodet sitt:

”Eg innbiller meg at det er nokken sånne psykiske faktorar, som på ein måte skal gjere det betre enn på ein måte da er.”

Kanskje kan det være en kombinasjon av at det går ”fort i svingene” i hverdagen og at det ikke er så enkelt å vite hvor godt barn egentlig trives i barnehagen? Dessuten vil det muligens være krevende for foreldre å leve med en oppfattelse av at barnet ikke trives så godt i barnehagen som de tror? Kvistad og Søbstad peker på at en del foreldre ikke alltid er like godt informert om at deres barn mobbes i barnehage og skole. Samtidig unnlater noen barn å fortelle alt til foreldrene sine. Dette er uheldig fordi samarbeid mellom hjem, barnehage og skole er viktig for at en skal gjøre noe med denne typen utfordringer (Kvistad & Søbstad, 2005, s.60).

Det er sikkert flere grunner til at barn kan oppleve dårligere trivsel enn det foreldre og ansatte i barnehagen oppfatter. Noe av dette kan handle om barns medvirkning og i hvor stor grad de får være med å påvirke innholdet i barnehage. Bratterud et al. understreker at de fleste barn i deres undersøkelse opplever å ha medvirkning i en del av det som foregår i inne- og utetiden, men opplever størst grad av medvirkning i utetiden (Bratterud et al., 2012, s.4). Slik jeg ser det, kan mer fokus på mobbing og større grad av medvirkning, være to tiltak for å heve barnas trivsel i barnehagen.

5.3 Personalets kompetanse

Som jeg har vært inne på tidligere, er de ansattes kompetanse den viktigste enkeltfaktoren for at barna skal trives og utvikle seg i barnehagen. Det viser seg at høyt kvalifisert personale har bedre relasjoner til barna og i tillegg bidrar de også til å heve kvaliteten på resten av personalgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.21). Et eksempel på dette formidler ped.1 og forteller om hvordan de lærer opp personalet og jobber med å følge opp barna ved å snakke om deres utvikling, på avdelingsmøter:

”Men, elles trur eg det at ein lærer opp personalet, fagarbeidarar og assistentar, at dei skjønar vitsen med språktreninga... Og so ditta å få forklart at no jobbar vi med da-og-da på treningane, so i leik – so er da viktig at me voksne gjer sånn- og-sånn... Ha sånne ”drypp” på avdelingsmøta, der dei då kan oppleve at: oj, da virkar!”

Ped.2 er inne på betydningen av et godt personalsamarbeid og trekker også frem tilliten de som personale opplever fra ledelsen sin side:

”...det har vore utruleg godt læringstrykk. Vi har lært, vi har fått lov til... på personalmøte og planleggingsdagar, so får vi lov å jobbe med ting so vi veit er godt for ALLE ungane, men det er spesielt viktig for dei med forskjellige vanskar. Om det er konsentrasjon, språk eller kva, so har vi det litt meir i ryggmargen, det trur eg er veldig lurt.”

Sandseter et.al. trekker frem at trivselen blir påvirket negativt av voksne som kjefter, har dårlig tid, ikke ”ser” barna eller pålegger dem å delta i aktiviteter som de ikke liker. Da jeg stilte spørsmål til barna om hva de voksne sa dersom barna gjorde noe som de ikke hadde lov til, var de litt nølende. Barn1 svarte: ”Det er ikkje lov å knuse glass”. Det er nok rett at dette ikke lov, samtidig kunne det virke som at glassknusingen var noe hun fant på, der og da. Barn2 svarte at han ikke kunne huske hva de voksne gjorde dersom det skjedde at et barn gjorde noe som ikke var lov. Ved nærmere presisering og konkretisering, om hva de voksne gjorde om et barn slo et annet barn, så svarte han: ”Blir sinte?” Han hadde da et spørrende tonefall og virket litt usikker.

Begge barna var som nevnt nølende i sine svar. Ut fra dette tolker jeg at kjeftende voksne ikke var et veldig vanlig og daglig fenomen i deres barnehagehverdag. Samtidig kan det også være at så store barn opplever et slikt spørsmål som noe kontroversielt og at de forstår at det kan ligge en slags kritikk av de voksne, dersom de svarte noe sånn som at ”de voksne kjefter veldig ofte”. Det kan kanskje også være at de ikke helt forstod spørsmålet mitt. Her er det nok rom for ulike tolkninger.

Når det gjelder deltakelse i aktiviteter som barna ikke liker, svarte barn2, etter litt betenkningstid, at han ikke likte å leke med duplo. Da jeg spurte barn1 om det var noe hun ikke likte å gjøre i barnehagene, svarte hun: ”*Ingen må krølle til håret mitt!*” At en gutt på seks år ikke liker å leke med duplo, høres ganske rimelig ut. Samtidig tviler jeg litt på om dette er en aktivitet han blir pålagt å drive med så veldig ofte i barnehagen. Nå var jo ikke det en del av mitt spørsmål om hvor vidt han måtte gjøre dette ofte, så det burde jeg selvsagt ha spurt om. At barn1 ikke liker å bli krøllet til på håret, er vel ikke så rart. Her tenker jeg at hun muligens har misforstått og svarer litt på siden av det jeg spurte om. Om det er noe hun ikke liker eller om det er noe andre gjør som hun ikke liker, kan nok være litt vanskelig å forstå.

Dette er Kjølås inne på og understreker at semantikk er ikke bare forståelse av enkeltord, men også ytringer som er satt sammen av flere ord. Verbets tildeling av semantiske roller til nomenfrasene er sentralt når en befinner seg på dette nivået. Hvilken nomenfrase har ”gjøre-rollen” og hvem er det handlingen går utover i ytringen ”katten jager hunden”. Dersom barnet ikke forstår dette, vil det heller ikke oppfatte hvem som jager hvem, selv om det forstår alle ordene. (Kjølås, 2002, s.60). Ped.1 formidler at de øvde på dette ved språktreningen. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Hvorvidt barna selv eller andre i gruppen blir plaget, er også med å påvirke trivselen til barna. Ved spørsmål om barna har opplevd at noen har vært slem med dem, forteller barn1 at hun har blitt skubbet og at det har skjedd at noen ikke ville leke med henne. Barn2 forteller at det bare er de slemme som har ertet ham. Slik jeg oppfattet det, så slipper han unna dem og spionerer på dem, av og til. Dette hørtes ut som at det kanskje også kunne være en del av leken, der det å spionere eller luske på andre, kan være spennende.

Begge barna mener videre at om de er lei seg så kan de si det til de voksne og så kommer de for å ta på plaster. Tilsynelatende tenker begge barna at det er noe fysisk som forårsaker at de er lei seg og at det da kan hjelpe med plaster. Mitt spørsmål var mer rettet inn på om barna kunne oppleve at de var lei seg fordi de ikke fikk være med på leken eller av andre mer psykologiske årsaker. At barn i førskolealder tenker konkret om det å være lei seg og assosierer dette med at de da trenger plaster, er selvsagt helt naturlig og kanskje det som er lettest å komme på i første omgang.

Omfanget av skubbing og utestenging er det vanskelig for meg å mene noe om. Men, uten at jeg skal påstå at barna ikke er troverdige i sine svar, så virket det til å ha et lite innslag av

fantasi og fabulering. Når det er sagt, så tror jeg at skubbing nok forekommer med jevne mellomrom. Enten det er et lite dytt eller det er mer alvorlig. Samtidig virker det ikke som at barn1 mente det var veldig alvorlige ting hun var blitt utsatt for. Hun utdypet ikke temaet noe særlig og det ville kanskje ha vært naturlig dersom dette var et problem for henne? Samtidig er det muligens noe urealistisk at et barn skal betro seg til en delvis fremmed person om noe som oppleves vanskelig? Også det å være vitne til at andre barn blir plaget, kan virke negativt inn på trivselen.

Midtsand, Monstad og Søbstad (referert i Kvistad og Søbstad) hevder at de voksne i barnehagen må *bli mer oppmerksomme på "det skjulte livet"* som skjer i uteleken, og at det også kan skje uheldige episoder inne. De peker på nødvendigheten av at personalet bør trenes opp til å se etter plaging på steder der en vanligvis ikke mistenker at slike ting skjer (Kvistad & Søbstad, 2005, s.59). Dette stiller jeg meg bak, samtidig som jeg vet at det enkelte tider på dagen er få voksne til stede og at det derfor kan være en utfordring å oppdage uønsket atferd blant barna. Like fullt er det nødvendig at personalet har fokus på dette, noe jeg langt på vei tror at de har. Men kanskje har det vært en tendens til at barnehagepersonalet har tatt for lett på utfordringene med å oppdage barn som blir plaget av andre barn eller som blir utestengt fra leken?

Gamst peker her på barnesamtaler i det pedagogiske praksisfeltet og hun sammenlikner disse med medarbeidersamtalene i yrkeslivet. Gjennom en barnesamtale vil det være mulig å oppdage problematiske forhold barnet lever under og konsekvensene dette har for barnet. Samtidig handler det også om å være sensitiv for barnets situasjon og oppdage forhold som kan ha betydning for barnets utviklings- og læringsforutsetninger (Gamst, 2011, s.108 og 109). Dypest sett handler vel dette også om yrkesetiske forpliktelser og å jobbe for barnets beste? At dette kan bidra positivt i forhold til barns trivsel, er det vel ingen grunn til å tvile på.

5.4 Språktrening og naturlige situasjoner

Som jeg har vært inne på tidligere, har synet på barn som har språkvansker endret seg fra en vokseninitiert og oppgavebasert stimulering, til en tilnærming med utgangspunkt i barnets interesser. Her står de sosiale og kommunikative funksjonene mer i sentrum (Rygvoid, 2012, s.335). Gjems fremhever at samtaler i barnehagen kan være en viktig læringsarena og at disse

kan utgjøre en unik mulighet til å lære et rikt og variert språk, gitt at barna får delta aktivt (Gjems, 2011, s.23).

Jeg opplever at begge barnehagene støtter seg på disse to synene, og at de i språktreningen vektlegger en-til-en trening og samtidig tenker at språket trenger å utvikle seg innen for en sosial ramme sammen med andre barn og voksne. Ped.1 trekker frem at språktreningen er ganske omfattende og innbefatter alle de tre ulike områdene innen språket:

”Da å kunne gjenfortelle...og så da å kunne forklare om ein ting, sånn at vi skjønner da, uten at vi har vore med på da. Så då har vi brukt masse bilete, i begynnelsen var det berre enkelte ord. Peika på bil, hus og pute. Mens no kan ho seie: ”Dama trilla jenta i vogna.”

Trening en-til-en vil nok oftest være nødvendig når barnet har spesifikke språkvansker eller at det er vansker av et slikt omfang at det krever systematisk fokus og at treningen må foregå over en forholdsvis lang periode. Ped.1 forteller at det tar lang tid å få på plass ordlydene som barn2 mangler og beskriver noe av prosessen slik:

”Det har vore veldig mykje lytting, der eg på ein måte seier og han etterseier. No har vi gått over til at han må lage mykje meir ord sjølv. Vi har jobba med å få fram ordlydane og det har vore kjempe, kjempetøft. Det går veldig seint. Det er snakk om type ½-år før vi på ein måte kan sjå framgang.”

Ped.1 formidlet at treningstiden også ble brukt til at hun og barn2 hadde gode samtaler om smått og stort og at det var en tid som både hun og barnet satte pris på og opplevde som positiv.

Når det er sagt, vil treningen kunne oppleves som en inngripen i barnets liv, når det blir tatt ut av gruppen og ikke kan være med i det sosiale fellesskapet sammen med de andre barna. Noen barn kan nok også motsette seg dette og oppleve at de går glipp av noe den tiden de skal trene. For å kompensere litt på dette, har ped.1 tatt med et annet barn på treningen og hun opplevde at det var positivt for barn1 å få vise venninnen hva hun gjorde når hun trente og at dette var stas for barn1. På sett og vis kan det kanskje fremstå som forlokkende for barn som får fullt fokus fra en voksen, over en ½-time til 1 time, gitt at aktiviteten er noenlunde lystbetont og at barnet opplever mestring.

Både ped.1 og moren til barn1 trekker frem at hun liker å trene og barnehagelæreren understreker at de legger stor vekt på at hun skal oppleve dette mest mulig positivt. Hun kommenterer også at hun har opplevd at det kunne se ut som at barn1 i perioder opplevde det

litt slitsomt å trene. Ped.2 beskriver at barn2 er motivert for treningen og forteller hvor kjekt det er når han lykkes og opplever mestring:

”Han føler mestring! Vi føler mestring! Vi får lyst å ta salto...vi blir så stolte, sjølv om det kanskje er...ja, altså den lyden...vi veit atte den er kjempe enkel for ein to-åring. Sånn atte då er det på ein måte hallelujastemming!”

Begge pedagogene forteller at de også fokuserer på språket i naturlige situasjoner ute på avdelingen, ved måltider, lek, samlingsstunder og ellers i andre situasjoner der dette er mulig. Rygvold understreker at en naturalistisk intervensjon ikke utelukker arbeid med spesifikke problemer. Her er kunsten at man både arbeider med enkeltdimensjoner i språket og samtidig har fokus på barnets totale fungering (Rygvold, 2012, s.335). Gjems sin undersøkelse viser at mange barnehagelærere opplever det krevende å ha tid til å samtale med noen få barn og at dette stort sett bare er mulig ved måltider (Gjems, 2011, s.65). Det høres rimelig ut at en kombinasjon av mange barn, praktisk hjelp og dype samtaler som engasjerer flere barn, ikke er det letteste å få til, selv om en tilbringer en del tid sammen under måltidene.

5.5 Skolestart og veien videre

Siden begge barna i undersøkelsen min skulle begynne på skolen noen måneder etter intervjutidspunktet, ønsket jeg å høre litt hvilke tanker barn, foreldre og barnehagelærerne hadde om dette. Som jeg var inne på tidligere, oppfattet jeg at barn2 gledet seg til å begynne på skolen, mens barn1 virket litt mer blandet i forhold til den fremtidige skolestarten. F2 bekreftet at hun trodde sønnen gledet seg og det samme gjorde F1 i forhold til datteren. Dette var det spørsmålet der jeg opplevde det tydeligste spriket mellom svaret til mor og svaret til barnet. Hvorvidt et barn gleder seg eller er noe mer blandet i forhold til det å begynne på skolen, kan nok variere. Kanskje går det an å glede seg noen dager, mens man andre dager ser det mer utfordrende ved fremtidig skolegang?

Av alle svarene i undersøkelsen, var det imidlertid på dette området jeg opplevde den største overraskelsen. Først og fremst oppfattet jeg at mødrene hadde en uro for den fremtidige overgangen til skolen. Begge disse barna var eldst av sine søsken og slik sett er det kanskje naturlig at man bekymrer seg for nye epoker som man ikke vet så mye om? Dette synet støttes av Dalen og Tangen som uttaler at overgangen mellom ulike faser i opplæringen representerer en spesiell utfordring med tanke på oppfølging og samarbeid (Dalen & Tangen, 2012, s.228). F2 kommenterte at skolen representerer et mye større miljø der det er færre voksne og ikke så

”gjennomsiktig” som i barnehagen. I tillegg trakk hun frem skolens noe rigide klasseinndeling som vil splitte opp vennene til barn2 og som også kan gjøre sitt til at det knyttes usikkerhet til det sosiale fellesskapet i klassen. Å skille venner er nok ikke det mest trivselsfremmende tiltaket for barna. Når det er sagt, er det kanskje nødvendig at geografien må spille en vesentlig rolle for at denne ”kabalen” skal gå opp? For mange særhensyn kunne muligens blitt vanskelig å administrere.

Når barna trenger ekstra tilrettelegging, vil nok dette også gjøre sitt til at en kan føle mer usikkerhet i forhold til skolegangen. F1 kommenterer at hun er ”*veldig bekymra*” og begrunner dette med opplevelser fra egen skolegang og det hun selv beskriver som mangelfull oppfølging. Etter et møte med PPT, rektor og barnehagen, opplevde F2 at skolen gav signaler om at treningen muligens ikke kom til å starte opp før det var gått omlag en måned. På bakgrunn av dette, tenker hun at hun må følge med på om sønnen har det bra på skolen og at språktreningen kommer igang og blir videreført, før det går for lang tid. Ped.2 nevner i den forbindelse at hun kunne tenke seg å følge barn2 over på skolen og være der i en overgangsfase. Noe som kunne vært en god ide, men som trolig kunne blitt vanskelig rent praktisk.

Ped.1 trekker frem et skjema som barnehagen sender til skolen. Dette inneholder beskrivelser av barnets fungering, om sterke sider og eventuelle utfordringer. I tillegg blir det her også beskrevet ulike skoleforberedende aktiviteter barnehagen har hatt. Dette er i tråd med Meld.st.24 (2012-2103) sine anbefalinger, der det blir slått fast at planer for barns overgang fra barnehage til skole, skal være nedfelt i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.104).

Begge barnehagelærerne understreker betydningen av at de har satt i gang tidlige tiltak i forhold til språket, og at dette er avgjørende for at veien videre skal bli så bra som mulig. Ped1 kommenterer at de har sendt førtlvisning og vært tydelig på hvilke ressurser barn1 trenger og nevner i tillegg at skolen ikke bare må tenke på språket, men også ivareta samspill og sosial inkludering . Også ped.2 trekker frem betydningen av at barn2 blir inkludert i barnegruppen, har venner og at de voksne har en god relasjon til ham:

”Eg føle at ein av dei viktigaste faktorane er trivsel og det er vennskap.”

6 Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å belyse hvordan barn med spesifikke språkvansker trives i barnehagen. Jeg har vært særlig opptatt av å få frem barnas stemme og valgte derfor å inkludere to barn blant mine informanter. I samfunnsmandatet til barnehagen blir det slått fast at barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Språket er å betrakte som en sentral ferdighet. Det blir også understreket at barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring. Med dette bakteppet har jeg beveget meg inn i forskerfeltet.

Livskvalitet og trivsel kan, som jeg før har omtalt, være begreper som delvis overlapper hverandre og blir definert som enkeltpersoners psykiske velvære, en følelse av å ha det godt og oppleve en grunnstemning av glede. Barn med SSV kan oppleve ulike utfordringer i barnehagen. Det kan handle om at de ikke får med seg beskjeder, at barn og voksne ikke forstår hva de sier, at de kan bli stående på utsiden av leken og blir tildelt passive roller som hund eller baby.. Barn med språkvansker kan også oppleve større utfordringer i forhold til å gjøre seg forstått og nå frem med det de har på hjertet. Språket blir brukt for å oppnå noe eller få til en forandring og mange ferdigheter må være på plass for at kommunikasjonen skal flyte. Dette omhandler både språkets innhold, form og bruk. Når det gjelder reparasjon av dialogen og evnen til desentrering, kan dette muligens være ekstra vanskelig for barn som har ulike språkvansker.

Personalets kompetanse blir betraktet som den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Barnehagelærerne i min undersøkelse fremstår som kompetente, reflekterte og engasjerte pedagoger. De har et godt samarbeid med barnas foreldre, de møter barna og ser dem gjennom dagen, de organiserer språktrening både en-til-en og i naturlige situasjoner. Slik jeg opplever dem, legger de til rette for at barna skal oppleve mestring, både sosialt og språklig. De bruker også sin kompetanse for å utvikle barnehagepedagogikken sammen med resten av personalgruppen.

Vennskap er en viktig del av barnehagelivet. Her blir lek og sosialt samspill trukket frem som noe av kjernen i opplevelseskvaliteten. Noen barn med språkvansker trenger hjelp til å få innpass i leken. Dette blir av den ene pedagogen beskrevet som at personalet har vært en slags

”forlenget arm.” Barna ser ut til å oppleve glede og mestring i leken og slik sett bidrar dette til å fremme trivsel. I leken kan barna oppleve en tilstand der tid og rom forsvinner og dette kan gi dem gode opplevelser og velvære.

For barn med spesifikke språkvansker er det nødvendig med individuell språktrening. Noen ganger kan det være utfordrende for barna som da blir tatt ut av barnegruppen. Funnene i min undersøkelse kan tyde på at dette ikke medfører en belastning for barna. Personalet legger stor vekt på å motivere barna og dette ser det ut som at de lykkes med. Å ta med andre barn på trening, kan også være en mulighet for å ivareta det sosiale og kan bidra til at barnet også kan oppleve stolthet over å vise frem det som skjer i treningssituasjonene. Barnehagene er også opptatt av å legge til rette for trening i dagligdagse situasjoner: under måltider, på turer, under lek, i samlingsstunder, ved påkledning og i andre situasjoner der dette er naturlig.

For de to mødrene i undersøkelsen min, ble det satt ord på det jeg tolket som en uro rundt barnas fremtidige skolegang. Dalen og Tangen (2012) peker på at det knytter seg særlige utfordringer i overgangen mellom ulike faser i opplæringen. Skolen representerer jo et møte med en annen kultur og kanskje kan denne kulturen fremstå som mindre oversiktlig, med færre voksne og på mange måter en ny tankegang i forhold til hva barnas hverdagen skal inneholde? For foreldre med barn som trenger ekstra oppfølging er det nok naturlig at denne overgangen representerer bekymring over en ukjent fremtid. Når barna i tillegg skal inn i en ny sosial sammenheng med mange nye barn og voksne, kan det også knyttes utfordringer til dette.

Barnehagelærerne i min undersøkelse var opptatt av å ivareta hele barnet, og understreket betydningen av å jobbe med både språklig - og sosial fungering. De påpekte også betydningen av tidlig innsats. Siden barna har blitt fanget opp tidlig og har fått ekstra hjelp til språkutvikling, tenker jeg at de vil være best mulig rustet til å møte skolen og fremtiden. En god barnehagestart vil dermed legge grunnlaget for at møtet med skolen blir så god som mulig og at trivselen kan fortsette å utvikle seg positivt også der.

6.2 Refleksjoner

Som nevnt tidligere i oppgaven, blir det slått fast i Meld.St.24, at de ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barna skal trives og utvikle seg i barnehagen. Høyt kvalifisert personale har dessuten bedre relasjoner til barna og de bidrar også til å heve

kvaliteten på resten av personalgruppen. Det er derfor gledelig at flere assistenter har fagbrev og at en del barnehager nå har innført to-pedagogsystemet. Denne satsingen vil bidra positivt når det gjelder heving av kvaliteten på personalet.

Personalets kompetanse er altså en nøkkelfaktor for å nå målet om at barnehagen skal oppdage barn som strever på ulike områder og sette i gang tidlige tiltak. Her er barnehagen i en særstilling og det er godt dokumentert at dette er en suksessfaktor for å lykkes i det forebyggende arbeidet og kunne bidra til å utjevne sosiale ulikheter. Det er derfor viktig at de ulike aktørene på alle nivåer innen barnehagefeltet, får til et god samarbeid, som kan bidra til en positiv utvikling. På denne måten kan det legges til rette for at personalet får gode arbeidsvilkår og kan skape et oppvekstmiljø der barna får gode utviklingsmuligheter, har det bra og trives.

På tampen av arbeidet kan det være aktuelt å peke på nye områder som kunne vært belyst og forsket på. Her ser jeg for meg at det ville vært spennende å finne enda mer ut av hva barna tenker omkring ulike tema som berører livene deres. Jeg tenker meg at det ligger mye ”gull” gjemt i barnas meninger og at det ville være bra for barna om vi voksne i større grad innhentet meningene deres og la bedre til rette for deres medvirkning. På denne måten kunne barnehagen muligens fremstått som enda bedre tilrettelagt og tilpasset barns ønsker og behov?

Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag A/S.
- Bele, I.V. (2008). Tilnærming til språkvansker og læring - språk og makt. I Bele, I.V. (Red.) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s.9 - 29). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008) *The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI*. British Journal of Developmental Psychology. 2008, 281-300. Doi: 10.1348/02615.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B. og Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. (s.220 - 239). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gamst, K.T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I Gjems, L. & Løkken, G. (Red.) *Barns læring om språk gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s.12 - 42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Oslo: HIO-rapport nr.18.

- Hellevik, O. (2008). *Jakten på den norske lykken*. Norsk Monitor 1985-2007. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hulme C. & Snowling M. (2009). *Developmental Disorders og Language Learning and Cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metoder*. (s.118 -131). Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Kjølaas, J. (2002) *Språk - og kommunikasjonsvansker - spesialpedagogisk forståelse og handling*. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 2002 (01).
www.idunn.no/spesped/2002/01/sprak- og Lastet ned: 13.05.2015.
- Kleven, T.A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T., Kleven, T.A., Kvernbekk, T. og Christophersen, K-A. (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.141-184). Oslo: Unipub AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (Meld.St.24. 2012-2013). Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2014). Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor.
www.udir.no/upload/MMM/Kvello_vennskap. Lastet ned: 30.12.14.
- Kvistad, K. & Søbstad F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Lassen, L & Breilid N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O.F & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.

- Lind, M. (2005). Samtalen – den grunnleggende språkbruksformen. I Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G, og Sveen, A. (Red.) *Språk – En grunnbok*. (s.121-144). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lyster, S-A.H.L. (2002). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løge, I.K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I Midthassel, U.V, Bru, E., Ertesvåg, S.K. og Roland, E. (Red.) *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s.56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moum, T. & Masterkaasa, A. (2011). Kan livskvalitet studeres empirisk? I Næss, S., Moum, T. og Eriksen, J. (Red.) *Livskvalitet. Forskning på det gode liv*. (s.52-68). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komite.
- Næss, S., Masterkaasa, A., Moum, T. og Sørensen, T. (2001). *Livskvalitet som psykisk velvære*. (Rapport 3/2001) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I Næss, S., Moum, T. og Eriksen, J. (Red.) *Livskvalitet. Forskning om det gode liv*. (s.15-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I Bele, I.V. (Red.) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s.31-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ottem, E., Duna, K. E., Green, T. og Thorseng, L.A. (2002). Nordisk Tidsskrift for spesialpedagogikk. *Språkvansker og psykisk helse*. Årgang 80 - 2002/2-3. 114 - 124.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barn trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Rygvdold, A-L. (2012). Språkvansker hos barn. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.)
Spesialpedagogikk. (s.323 - 340). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo:
Universitetsforlaget AS.
- Sveen, A. (2005). Semantikk. I Kristoffersen, K, E., Simonsen, H, G og Sveen, A. (Red.)
Språk - En grunnbok. (s.64-94). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Tiller, P.O. (1984). ”Om barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter.” Barn 4, s.26 -
34. Trondheim: NAVF`S Senter for barneforskning.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*.
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wiese, V. (2011). Oppvekst - kvalitet i unge liv? I Næss, S., Moum, T. og Eriksen, J. (Red.)
Livskvalitet. Forskning om det gode liv. (s.155-169). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg nr.1: Intervjuguide til barnehagebarn

Vedlegg nr.2: Intervjuguide til barnehagelærer

Vedlegg nr.3: Intervjuguide til foreldre med barnehagebarn

Vedlegg nr.4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema

Vedlegg nr.5: PPT: Forespørsel om innhenting av informanter

Vedlegg nr.6: Svarbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg nr.1

Intervjuguide til barnehagebarn

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.
- Jeg vet ikke hvor lang tid vi trenger, men vi kan ta pause underveis.
- Prøve lyden og forklare at jeg vil ha med mest mulig av det du sier, derfor opptak.
- Dersom du ikke vet hva du skal svare, så kan du si at du ikke vet.

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen andre enn mor/far og pedagog (si navnet) - på avdelingen din kan vite noe om hva du sier til meg. (Om du vil at noe skal være hemmelig, så kan du gi beskjed om det).
- Ingen får lytte til båndet
- Er det noe du lurer på? Er du klar?

Åpningsspørsmål - som handler om hva du liker å gjøre i barnehagen og hvem du pleier å være sammen med i barnehagen. Dette er det du som vet aller best!

- 1) Hva liker du å gjøre i barnehagen – fortell om hva du synes det er kjekt å gjøre i barnehagen?
- 2) Mange barnehager har samlingsstund, nå vil jeg høre hva dere gjør når det er samlingsstund.
- 3) Hva synes du om samlingsstunden – fortell meg om det!
- 4) Går dere på tur i barnehagen? Fortell om en tur du har vært med på i barnehagen!
- 5) Hvor synes du det er kjekkest å leke i barnehagen, inne eller ute, eller er det det samme?

Nå skal vi snakke litt om hvem du er sammen med i barnehagen. Hvem du liker å leke med.

- 6) Har du en venn i barnehagen eller en som du liker å leke med i barnehagen? Fortell meg om hva dere gjør når dere leker sammen eller er sammen!
- 7) Jeg lurer på om du har tenkt på om vennen din eller den du leker med er en bestevenn. Hva tenker du om det? Synes du det er forskjell på en venn og en bestevenn?

Nå vil jeg at vi skal snakke om hvordan du har det når du er i barnehagen. Om det hender at du er lei deg eller om det hender at du er veldig glad når du er i barnehagen. Og så lurer jeg på om du noen gang har sagt til mamma/pappa at du ikke vil være i barnehagen? Trenger du en pause før vi går videre?

- 8) Er det noe du ikke liker å gjøre i barnehagen? Fortell hvordan det kjennes inni deg hvis du må gjøre noe du ikke liker!

- 9) Hva gjør du hvis du blir lei deg i barnehagen? (Er det en spesiell voksen du pleier å gå til?)
- 10) Hvis det har skjedd at du ikke ville være i barnehagen en dag, er det noe du kan gjøre med det?
- 11) Hender det at du blir veldig glad når du er i barnehagen? Er det noe som gjør deg spesielt glad eller litt ekstra glad? Hva gjør du hvis du er glad? Fortell om det!
- 12) Har det skjedd at du er blitt ertet i barnehagen eller at noen har vært slem mot deg? Fortell om det!

Nå skal vi gå videre og snakke om hvordan de voksne i barnehagen er og hvordan de snakker med barna i din barnehage.

- 13) Hender det at de voksne sier noe som du ikke forstår, for eksempel når de gir en beskjed? Hva gjør du da?
- 14) Nå vet jo ikke jeg hvordan det er i din barnehage, det er det du som vet best, derfor må jeg spørre deg om et spørsmål om hva som skjer hvis barna ikke vil høre på de voksne? Eller barna gjør ting som de ikke har lov til. Hvordan reagerer de voksne da? Hva synes du om det?
- 15) Noen ganger må barn eller voksne trene litt ekstra på å lære seg enkelte ting, det kan være noen må øve litt på fargene eller å telle, kanskje noen øver på å lære seg en dans eller å høre etter når de får en beskjed. Har du vært med på et opplegg der du måtte trene litt ekstra på noe? Fortell hva du synes om det!

Nå er det snart slutt på spørsmålene mine. Men før vi går over til å snakke litt om hva som skal skje når du skal begynne på skolen, så lurer jeg veldig på hvordan du vil si at du trives her i barnehagen. Etter alle disse spørsmålene som du har svart på!

- 16) Hvordan liker du deg i barnehagen? Nå vil jeg at du skal bruke litt tid på å tenke deg om. (konkreter med legoklosser. Barnet kan få ti klosser og så kan det bygge et høyt tårn hvis det liker seg godt i barnehagen, eller et lavere tårn hvis det ikke liker seg så godt). Eller barnet kan tegne en tegning som viser noe hvordan det trives. Hva er det som gjør at du velger dette?

Til slutt vil jeg gjerne høre litt om hvordan du tror det blir å slutte i barnehagen og begynne på skolen.

- 17) Hvordan tror du det blir å slutte i barnehagen?
- 18) Hvordan blir det å begynne på skolen?

Avrunding

Nå har du fortalt meg veldig mye! Er det noe mer du mener jeg bør vite? Hva skal du gjøre når du kommer inn på avdelingen din? Tusen takk for at du tok deg tid til å bli intervjuet! Nå skal jeg følge deg inn på avdelingen og så skal vi si ”ha det” der.

Vedlegg nr.2

Intervjuguide til barnehagelærer

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen informanter vil bli gjenkjent
- Ingen vil få lytte til lydopptaket

Åpningsspørsmål – litt om yrkesbakgrunn.

- 1) Hva er din utdanning? Har du noen videreutdanning? Hvor lenge har jobbet som pedagog på avdelingen til...?

Så over til ...

- 2) Hvordan vil du beskrive ... for en som ikke kjenner ham/henne?
- 3) Har ... en/flere aktivitet som han/hun liker å holde på med i barnehagen?
- 4) Har... en venn/bestevenn i barnehagen? Hvordan vil du beskrive vennskapet?

Så litt mer over på det språklige området og om dere tar spesielle hensyn til... i hverdagen.

- 5) Barn med spesifikke språkvansker kan ha problemer med for eksempel å oppfatte beskjeder og billedlig tale; ”Lovens lange arm” eller humor som spiller på språklige forhold. Har du opplevd at ... har misforstått ting som er blitt sagt i barnehagen, i større grad enn barn på hans/hennes alder? Hvis ja, hvordan takler han/hun det?
- 6) Barn med spesifikke språkvansker kan være mer utsatt for erting/mobbing – hva tenker du om dette for ... sitt vedkommende?
- 7) Har ... et spesielt treningsoppleggsom han følger?
- 8) Tar dere spesielle hensyn til ... i det daglige opplegget i barnehagen?

Samarbeid med foreldre til barn med spesielle behov.

- 9) Hvordan vil du beskrive samarbeidet med foreldrene til ...?

Trivsel kan være et begrep som ikke er så lett å definere helt eksakt, men det kan kanskje handle noe om hvordan man blir møtt, om man blir akseptert sosialt, de sosiale lekeferdighetene, om man har venner, om hverdagen oppleves meningsfull og at man får holde på med aktiviteter som man trives med.

- 10) Hvordan vurderer du trivselen til ... her i barnehagen?

NTNU samfunnsforskning AS har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført en undersøkelse om barns trivsel og medvirkning i barnehagen.

Undersøkelsen ble gjennomført i 17 barnehager i Sør-Trøndelag våren 2012 og inkluderte drøyt 170 barn. Resultatene tyder på at foreldrene og de ansatte mener barna trives bedre enn det barna selv gjør. (Dette samsvarer med resultatene fra en lignende, men større undersøkelse fra Danmark.)

- 11) Har du noen tanker om hvordan dette kan slå ut her i denne barnehagen?
- 12) Dersom du tror at det samme kan være tilfellet/ikke kan være tilfelle her, hva tenker du om årsaken til det?
- 13) I følge Utdanningsdirektoratet er ”Oppmerksomhet fra kompetente, varme, tilstedeværende voksne en forutsetning for barn trivsel i barnehage”. Hva tenker du om dette utsagnet?
- 14) Andre kommentarer eller tilbakemeldinger som kan være relevante i forhold til ... sin trivsel?

Fremtidsutsikter/skolegang

- 15) Har du noen tanker om fremtiden til ...?
- 16) Neste år begynner ... på skolen. Har du gjort deg noen tanker om hvordan dette kommer til å bli for...?

Tusen takk for at jeg fikk intervju deg!

Vedlegg nr.3

Intervjuguide til foreldre med barnehagebarn

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen informanter vil bli gjenkjent
- Ingen vil få lytte til lydopptaket

Så over til ...

- 1) Hvordan vil du beskrive ... for en som ikke kjenner ham/henne?
- 2) Har ... en/flere aktivitet som han/hun liker å holde på med hjemme?
- 3) Har... en venn/bestevenn? Hvordan vil du beskrive vennskapet?

Så litt mer over på det språklige området og om dere tar spesielle hensyn til... i hverdagen.

- 4) Barn med spesifikke språkvansker kan ha problemer med for eksempel å oppfatte beskjeder og billedlig tale; ”Lovens lange arm” eller humor som spiller på språklige forhold. Har du opplevd at ... har misforstått ting som er blitt sagt, i større grad enn barn på hans/hennes alder/sammenliknet med søsken, dersom han/hun har det? Hvis ja, hvordan takler han/hun det?
- 5) Barn med spesifikke språkvansker kan være mer utsatt for erting/mobbing – hva tenker du om dette for ... sitt vedkommende?
- 6) Har ... et spesielt treningsoppleggsom han/hun følger hjemme eller i barnehagen?
- 7) Tar dere spesielle hensyn til... i det daglige

Samarbeid med barnehagen.

- 8) Hvordan vil du beskrive samarbeidet med barnehagen til ...?

Trivsel kan være et begrep som ikke er så lett å definere helt eksakt, men det kan kanskje handle noe om hvordan man blir møtt, om man blir akseptert sosialt, de sosiale lekeferdighetene, om man har venner, om hverdagen oppleves meningsfull og at man får holde på med aktiviteter som man trives med.

- 9) Hvordan vurderer du trivselen til ... i barnehagen?

NTNU samfunnsforskning AS har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført en undersøkelse om barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Undersøkelsen ble gjennomført i 17 barnehager i Sør-Trøndelag våren 2012 og inkluderte drøyt 170 barn. Resultatene tyder på at foreldrene og de ansatte mener

barna trives bedre enn det barna selv gjør. (Dette samsvarer med resultatene fra en lignende, men større undersøkelse fra Danmark.)

10) Har du noen tanker om hvordan dette kan slå ut for dere/barnet deres?

11) Dersom du tror at det samme kan være tilfellet/ikke kan være tilfelle her, hva tenker du om årsaken til det?

12) I følge Utdanningsdirektoratet er ”Oppmerksomhet fra kompetente, varme, tilstedeværende voksne en forutsetning for barn trivsel i barnehage”. Hva tenker du om dette utsagnet?

13) Har du andre innspill eller tanker om ... sin trivsel eller om trivsel i barnehagen, mer generelt?

Fremtidsutsikter

14) Neste år begynner ... på skolen. Har du gjort deg noen tanker om hvordan dette kommer til å bli for...?

15) Har du/dere andre tanker om fremtiden til ...?

Tusen takk for at jeg fikk intervju deg!

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan trives barn med (spesifikke) språkvansker i barnehagen?”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å kartlegge hvordan barn med språkvansker trives i barnehagen. Jeg er student ved Universitetet i Oslo/Høgskulen i Sogn og Fjordane og dette er en del av en masteroppgave i spesialpedagogikk, med fordypning i spesifikke lærevansker.

Personene som blir spurt om å delta i dette forskningsprosjektet blir rekruttert via ulike Pedagogisk Psykologisk Tjenestekontor og jeg ønsker på komme i kontakt med førskolebarn som har fått diagnosen språkvansker. I tillegg til å intervju barn med språkvansker, vil jeg også intervju foreldrene/de foresatte til barnet og pedagogen i barnehagen der barnet går.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å være med på et intervju med varighet på omtrent en time. Det vil bli benyttet lydbåndopptak under intervjuet. Spørsmålene vil omhandle hvilke aktiviteter barnet liker å delta i, om barnet er sosialt inkludert, om språkvanskene påvirker dagliglivet til barnet og litt om hvilke tanker barn, foreldre og pedagog har om fremtiden.

Ingen intervju av barn vil bli gjennomført uten samtykke fra foreldre/foresatte. Dersom foreldre/foresatte ønsker det, kan de få se barnets og pedagogens intervjuguide.

Intervjuet med pedagogen i barnehagen vil omhandle barnet, og foreldrene må derfor oppheve den ansattes taushetsplikt, for at pedagogen skal kunne delta i prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg som vil ha tilgang til disse. Navnelister og koblingsnøkler vil bli lagret i et låst skap og adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Foreldre/foresatte til det enkelte barnet vil trolig kunne gjenkjenne utsagn fra sitt eget barn. Det samme vil nok også være tilfelle for pedagogen i barnehagen. Hun/han vil muligens også gjenkjenne utsagn fra "sitt" barn.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2015. Etter den tid vil personopplysninger og opptak bli slettet

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Bente Kandal, på telefon 97538603 eller min veileder Kolbjørn Varmann, på telefon 90088141. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at mitt barn får delta. Vennligst skriv barnets navn på linjen under.

Med hilsen masterstudent Bente Kandal, 6977 Bygstad.

Vedlegg nr.5

Bente Kandal

Lia

6977 Bygstad

Bygstad 03.01.15

PPT ved ...

Informasjon om masteoppgave og forespørsel om innhenting av informater

Viser til telefonsamtale fredag 19.desember 2014 - og takker for positiv respons på spørsmålet om innhenting av informanter til masteroppgaven min i spesialpedagogikk, om førskolebarn med spesifikke språkvansker og deres trivsel i barnehagen.

Som det fremgår av informasjonsskrivet, søker jeg etter *førskolebarn* med spesifikke språkvansker og helst barn som er fem år eller eldre. Har forståelse for at dette kan være vanskelig, både med tanke på at det muligens ikke er så mange barn i denne kategorien som er i systemet til deres kontor, og at denne diagnosen ofte ikke blir oppdaget i førskolealder. Dersom det ikke er mulig å finne barn med spesifikke språkvansker, håper jeg det er mulig ”å sile” ut barn som ligger nærmest mulig en spesifikk språkvanske.

Mitt mål er i utgangspunktet å intervju 3-4 barn, deres foreldre og respektive pedagoger i barnehagen. Om dere kan sende ut forespørsel til ca.8 hjem i den aktuelle målgruppen, så tenker jeg at kanskje halvparten av disse gir positiv respons. (kan være at jeg er for optimistisk). Foreldrene vil selvsagt måtte samtykke for seg og sine barn og så tenker jeg å ta kontakt med pedagogene i barnehagene, når jeg har mottatt samtykke fra foreldrene.

Jeg vet at det er høyt arbeidspress på kontoret deres, men håper likevel dette lar seg ordne i løpet av de første ukene av januar 2015. Frist for tilbakemelding fra foreldrene tenker jeg kan være en uke fra de har mottatt brevet.

Har du/dere innspill på frist for tilbakemelding eller annet, er jeg åpen for det. Dersom jeg skal betale for porto eller andre utgifter, ber jeg om tilbakemelding på dette.

Legger ved informasjonsskriv med opplysninger om prosjektet.

På forhånd: takk for hjelpen!

Beste hilsen masterstudent Bente Kandal



NSD
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO
Tlf: +47 22 38 21 17
Faks: +47 22 38 94 50
nsd@stud.hi.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 989 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 30.10.2014

Vår ref: 40216 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40216</i>	<i>Førskolebarn med spesifikke språkvansker og deres trivsel i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Bente Oddny Kandal</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 gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Oddny Kandal benteok@stud.hisf.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivreferansen: 2014/00916

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 38 21 17, nsd@stud.hi.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7800 Trondheim. Tlf: +47 73 31 18 11, kjartan.sandaker@ntnu.no
BIRMINGHAM: NSD, SVE, Universitetet i Birmingham, 9007 Birmingham. Tlf: +47 79 31 13 26, nsd@sekal.uib.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40216

Det er ikke kryssset av for at det behandles personopplysninger i meldeskjemaet. Vi behandler likevel prosjektet som meldepliktig, da det fremgår av informasjonsskriv og intervjuguider at det skal benyttes lydopptak og at det vil foreligge kobling til navneliste.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utførmet, men følgende må endres/tilføyes:

- "Dersom foreldre/foresatte ønsker det, kan de få se barnets OG PEDAGOGENS intervjuguide".
- Det bør understrekes at intervjuet med den ansatte vil omhandle barnet, og at foreldrene derfor må oppheve pedagogens taushetsplikt, for at pedagogen skal kunne delta i prosjektet.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
 - slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
 - slette lydopptak
-