

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Språkvansker i førskolealder

Hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvilke erfaringer har barnehagelærere med språkvansker?

Nina Camilla Hansen

Masteroppgave i LOG-3900 Mai 2016



Forord

Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært både lærerik og utfordrende. Den kan beskrives som en følelsesmessig berg- og dalbane hvor glede, sinne, lettelse og frustrasjon har gått som hånd i hanske. Jeg har lært mye om både meg selv og prosjektets tema. I denne perioden har jeg fått hjelp fra flere hold, disse ønsker jeg å takke.

Min veileder Merete Anderssen har gitt meg tilbakemeldinger og gode råd i løpet av skriveprosessen, dette ønsker jeg å takke for. Til tross for at de ikke har vært mine veiledere, så har førsteamanuensis Gregor Maxwell og førsteamanuensis Vidar Vambheim gitt meg tilbakemeldinger på dokumentanalysen, dette setter jeg stor pris på.

Jeg ønsker også å takke min sjef Liz-Eva Iversen og pedagogisk leder Nicole Joel som har tatt seg tid til å hjelpe meg med intervjuguiden og gitt meg muligheten for å ha varierte arbeidsdager. Jeg setter stor pris på deres tilbakemeldinger og fleksibilitet.

Min kjære familie har vært tålmodig og hjelpsom i hele denne perioden. Jeg vil spesielt trekke frem min mor, Vigdis Hansen, som har støttet meg og vært en god samtalepartner gjennom berg- og dalbanens følelsesmessige reise. Dine kloke råd og evne til å lytte har gitt meg mulighet til å få ut utblåsninger og reflektere over de valg jeg har tatt i prosessen.

Jeg vil også takke mine flotte venner Veronica Steinnes og Andrea Kristine Rasmussen Berntsen som har lest igjennom oppgaven og gitt meg tilbakemeldinger på korrektur, sammenheng og uklare formuleringer. Til slutt ønsker jeg å trekke frem min kjæreste, Bjørnar Hauken, som har vært en god støttespiller, diskusjonspartner, og hjulpet meg med uforutsette tekniske problemer.

Tromsø, 18. mai 2016.

Nina Camilla Hansen

Sammendrag

Bakgrunn, formål, og problemstilling:

Bakgrunnen for oppgaven er en stor interesse for forebyggende arbeid av språkvansker i barnehagen. Som kommende logoped ble derfor formålet å få en større forståelse for hvilket ansvar barnehagen har for å fange opp denne barnegruppen, og hvilke erfaringer barnehagelærere har med språkvansker. Ut fra dette ble problemstillingen følgende: *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan vil barnehagelærere beskrive sine erfaringer med språkvansker?*

Teori:

Det teoretiske grunnlaget har hatt fokus på språk, språkutvikling og språkvansker. I tillegg har barnehagens historikk og barnehagelærerutdanningens utvikling vært sentralt for prosjektet.

Metode:

Det har blitt brukt både dokumentanalyse og dybdeintervju som metoder. Analysene av de to datamaterialene har blitt gjennomført via temasentrert tilnærming.

Resultater:

Barnehagen har ikke bare et ansvar, men også en unik mulighet for å fange opp barn med språkvansker. Barnehageansattes kompetanse vektlegges på et generelt grunnlag, hvor språkutvikling og språkstimulering fremheves. Barnehagelærerens kompetanse har stor betydning for vurderingen av barnehagens kvalitet, både med tanke på å utvikle et godt språkmiljø og for å identifisere språkvansker. Informantene forteller om gode læringsstrategier både for det generelle og spesielle språkarbeidet. De viser også til gode rutiner for å fange opp barn med språkvansker. Informantenes erfaringer med språkvansker er varierte, men uttalevansker fremheves hos alle tre. De forteller om gode samarbeidserfaringer med PP-tjenesten og at deres kompetanse om språkvansker kommer fra yrkeserfaringen. Identifisering og kartleggingsverktøy blir vektlagt som to områder informantene savner fra sin utdanning. Disse områdene skal være høyere prioritert i den nye barnehagelærerutdanningen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	II
Sammendrag	III
Innholdsfortegnelse	IV
1 Bakgrunn, formål og problemstilling	1
1.2 Avgrensning og begrepsavklaringer	1
1.3 Oppgavens innhold og struktur	2
2 Teoretisk bakgrunn	5
2.1 Om språk.....	5
2.1.1 Språkets tre dimensjoner.....	6
2.2 Typisk språkutvikling	7
2.3 Språk- og talevansker	10
2.4 Barnehagens historikk	12
2.5 Barnehagelærerutdanningen.....	13
3 Metodologi.....	15
3.1 Dokumentanalyse	15
3.1.1 Søket etter dokumenter	16
3.1.2 Presentasjon av dokumentmaterialet	18
3.1.3 Bearbeiding av datamaterialet:.....	20
3.2 Intervju.....	20
3.2.1 Forskningsdesign	21
3.2.2 Utvalg.....	22
3.2.3 Forskningsintervju og intervjuguide	22
3.2.4 Bearbeiding av datamaterialet: transkripsjon og analyse.....	23
3.3 Metodenes reliabilitet, validitet og generalisering	25
3.4 Etikk	26
4 Resultater	29
4.1 Dokumentanalysens resultater	29
4.1.1 Systemperspektiv	29
4.1.2 Utdanningsperspektiv	33
4.1.3 Praksisperspektiv	35
4.2 Resultater av informantdata	38
4.2.1 Utdanningen.....	38
4.2.2 Praksisfeltet.....	39
4.2.3 Arbeidsdagen som pedagog	40

4.2.4 Språkvansker	42
4.2.5 Samarbeid med andre instanser	43
5 Diskusjonen	45
5.1 Kvalitet i barnehagen gjenspeiles av barnehageansattes kompetanse	45
5.2 Kompetansegrunnet: fra barnehagelærerutdanningen eller yrkeserfaringen?	47
5.3 Er det samsvar mellom barnehagens ansvar og kompetanse?	50
6 Konklusjon	55
Litteraturliste.....	56
7 Vedlegg	60
7.1 Kvittering	60
7.2 Forespørsel og samtykke	62
7.3 Intervjuguide	64

1| Bakgrunn, formål og problemstilling

Det er gjennom språket vi meddeler våre følelser og innerste tanker. Forsinkelser eller vansker med språket kan hemme barnets utvikling både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Vansker med språket kan påvirke selvbildet, oppmerksomhet, læring og samspill med andre mennesker. Kompetanse om barns språkutvikling og språkvansker er viktig for at de barna som sliter med språket skal bli fanget opp på et tidlig tidspunkt.

Barnehagen er i dag det første trinnet i utdanningsløpet og fokuserer på læring og dannelse. Barnehagens fremvekst i Norge har skjedd langsomt. Det hele startet med barneasylene på 1700-tallet og utviklet seg videre innenfor Frøbels pedagogikk fra 1800-tallet. De tidligere asylene ble omorganisert til barnehager fra 1920-1930 og dagens barnehager er basert på moderne pedagogikk med utviklingspsykologi i spissen (Korsvold, 2005). I dagens samfunn går de fleste barn i barnehagen (Kjetil Digre & Haugberg, 2014).

Barnehagens personale har en unik mulighet til å se hvert enkelt barn, bli kjent med det og følge med på barnets utvikling. Barnehagelærerne har en sentral og viktig rolle i barnehagens forebyggende arbeid med språkvansker. Pedagogiske ledere har et ansvar for å fange opp barn som av ulike grunner ikke følger den typiske utviklingskurven. Dette gjør at denne yrkesgruppens kompetanse blir en viktig faktor for at barnets utvikling blir observert og eventuelt kartlagt. Barnehagens kvalitet blir ofte veiet opp mot de ansattes kompetanse. I denne oppgaven vil de pedagogiske lederne være i fokus.

Formålet med prosjektet er å få en bedre forståelse over hvilket ansvar barnehagen har for å fange opp barn med språkvansker, og få et innblikk i hvilke erfaringer barnehagelærere har med språkvansker hos førskolebarn. Problemstillingen er *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan vil barnehagelærere beskrive sine erfaringer med språkvansker?*

1.2 Avgrensning og begrepsavklaringer

Språkvansker er et vidt begrep og tar for seg en stor variasjonsbredde av ulike språklige problemer, som man finner hos barn som ikke tilegner seg språket som forventet (Rygve, 2008). Barn med *forsinket språkutvikling, generelle språkvansker og spesifikke språkvansker* vil havne under det jeg definerer som *språkvansker*. Jeg ønsker å ha en vid betegnelse fordi barnehagelærernes erfaringer kan stamme ut fra et av de tre undergrenene i definisjonen. Språkvanskenes opphav og årsak vil ikke vektlegges i denne oppgaven. Språktilegnelsen er en

kompleks kognitiv, psykologisk og sosial prosess som henger sammen med biologiske og miljømessige faktorer. Språkvansker skyldes vanligvis et ugunstig samspill mellom disse ulike faktorene (Rygvold, 2008). Dette prosjektet vil fokusere på barn som ikke har fått noen diagnose, men som viser tegn til forsinkelser eller avvik fra språkutviklingens typiske prosess.

Termen *erfaringer* vektlegger både den teoretiske kompetansen barnehagelærerne har fått via utdanningen og den erfaring de har fått i praksisfeltet. I 2013 ble førskolelærertittelen byttet ut med tittelen barnehagelærer. Jeg vil bruke disse to terminologiene der det er hensiktsmessig å skille disse to utdanningsformene. Selv om mine informanter har førskolelærerutdanning, vil de bli kategorisert som barnehagelærere i dette prosjektet.

Det er barnehagelærernes kompetanse som blir vektlagt når man skal sikre barnehagens kvalitet. Begrepet *språkarbeid* i barnehagen vil bli delt inn i to ulike arbeidsmåter. Det *almene språkarbeidet* vil si det generelle språkarbeidet i barnehagen, mens det *spesielle språkarbeidet* tar for seg de planlagte pedagogiske opplegg som er særskilt tilrettelagt for spesifikke barn eller barnegrupper (Aspøy & Bråten, 2014).

Begrepet *kompetanse* vil bli definert som en kombinasjon av både teoretiske og praktiske kunnskaper og ferdigheter. Termen *kvalitet* og *barnehagekvalitet* vil bli brukt synonymt i dette prosjektet, og definisjonen omhandler hvilke oppfatninger og erfaringer barna, foreldrene og de ansatte har med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller ulike faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er (Kvistad & Søbstad, 2005).

Jeg ønsker å få en større forståelse av barnehagens ansvar med å fange opp barn med språkvansker og barnehagelærerens erfaringer med disse barna. Bakgrunnen ligger i at jeg personlig ønsker å få større kunnskap om hva som kan forventes av barnehagen som samfunnsinstitusjon og barnehagelæreres kompetansegrunnlag. Denne kunnskapen vil være nyttig slik at jeg som kommende logoped, vil ha en større forståelse og evne til å veilede barnehagelærere som har barn med språkvansker i sin barnegruppe.

1.3 Oppgavens innhold og struktur

Prosjektets teoretiske bakgrunn vil bli beskrevet i *kapittel to*. Her vil jeg ta for meg hva språk er og hvordan den typiske språkutviklingen blir presentert. Jeg vil også trekke inn hvordan språkvansker blir definert og kategorisert. Dette kapittelet tar også for seg en grov gjennomgang av barnehagens historikk og barnehagelærerutdanningens utvikling.

Kapittel tre presenterer metodene som er brukt i dette prosjektet og metodenes fremgangsmåter. Metodene som har blitt brukt er *dokumentanalyse* og *intervju*. Den første

metoden har blitt brukt for å få et mer helhetlig syn på tre ulike perspektiver: system-, utdanning-, og praksisperspektivet. *Systemperspektivets* utgangspunkt var å få mer kunnskap om hvilke tiltak som er satt inn for å forbedre kompetansen til barnehageansatte om språkvansker. *Utdanningsperspektivet* har tatt for seg barnehagelærerutdanningens fokus på språk og språkvansker. *Praksisperspektivet* har hatt som mål å få en større forståelse for hvordan barnehager skal fange opp barn med språkvansker i praksis, og hva barnehageansatte tenker om egen kompetanse. Den andre metoden har tatt utgangspunkt i å få en større forståelse av barnehagelæreres beskrivelser av sine erfaringer med språkvansker. Dette har blitt gjort ved å intervju tre pedagogiske ledere.

Resultatene fra metodene vil bli presentert i *kapittel fire*. Funnene fra dokumentanalysen vil bli presentert først, deretter funnene fra informantene. Ut fra datafunnene vil det i *kapittel fem* bli diskutert ulike påstander om barnehagens kvalitet, barnehagelærernes kompetansegrunnlag og om det er samsvar mellom barnehagens ansvar og barnehagelærernes kompetanse, når det kommer til å indentifisere barn med språkvansker. En konklusjon og avsluttende kommentarer vil bli presentert i *kapittel seks*.

2| Teoretisk bakgrunn

It is often said that language develops in a social context, and social context are defined by physical cues, particularly those given off by the faces and voices of individuals that speak
(Loke, 1993:130)

2.1 Om språk

Menneskers språk er et system av symboler som uttrykker begreper og tanker, og er et middel for kommunikasjon og identitet. Språket er en enestående egenskap som hjelper oss å bli bevisste, forstå og tolke våre omgivelser (Rygvoid, 2008). Kristoffersen (2005) beskriver språket som «...en samling ord og et knippe regler for hvordan disse ordene kan kombineres» (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2005:19) og assosieres gjerne med kommunikasjon og kontekst.

Menneskers språk kategoriseres som et komplekst *symbolsystem* (L. Bloom & Lahey, 1978; Høigård, 2013; Rygvoid, 2008). Et *symbol* er noe som representerer gjenstander eller hendelser. Symbolene som brukes ved kommunikasjon og samhandling betegnes som intersubjektive¹(Rakvaag, 1991). Symbolsystemet er avhengig av *symbolfunksjonen*. Symbolfunksjonen er menneskets evne til å oppfatte ord, tegninger eller billedskrift. Hvis denne funksjonen skulle bli skadet, vil individet som er rammet ha vansker med språkproduksjon eller språkforståelsen (Rakvaag, 1991). Den *språklige funksjonen* derimot er menneskets evne til å oppfatte språksymboler i både tale og skrift, og gir oss evne til å analysere språksymboler. Evnen til å oppfatte endringer ved språksymbolene og å danne språklige strukturer som tale og skrift er også en del av den språklige funksjonen (Rakvaag, 1991).

Det er altså via symbolsystemet vi lærer å forstå våre omgivelser, andre mennesker og oss selv (Espenakk m.fl., 2007; Opplæringsloven, 1998; Rygvoid, 2012). Språket deles inn i ulike grupper: verbal-, skrift-, tegn- og kroppsspråk. Selv om jeg i denne oppgaven vil fokusere på verbalspråket, vil jeg i avsnittet under beskrive kroppsspråkets viktige betydning. (Kristoffersen, Simonsen, & Sveen, 2005; Rygvoid, 2008).

Verbalspråket har et viktig supplement; kroppsspråket og går synonymt med ikke-verbalspråk. Kroppsspråket defineres innenfor termen *signal*. Et signal skiller seg fra verbalspråket ved at det ikke kan representere noe utenfor seg selv, dette er en motsetning fra

¹ Intersubjektive defineres av *Det Store Norske Leksikon* som det som er felles for to eller flere subjekter, eller noe de er enige om (Leksikon, 2015).

symbolet. Signalet har ikke en referensiell funksjon² slik som symbolet har, og må derfor sees ut fra den konteksten det er gitt i. De viktigste signalene vi mennesker bruker er blikk, gester og ansiktsuttrykk. Bestemt betoning av et ord og stemmestyrke er også to viktige signaler (Høigård, 2013).

2.1.1 Språkets tre dimensjoner

I følge Bloom & Lahey (1978) kan man dele språket inn i tre dimensjoner som kan beskrive språkets utvikling og dermed få en forståelse av språkvanskers ulike symptomer (L. Bloom & Lahey, 1978). Dimensjonene overlapper hverandre og skaper en helhet til symbolsystemet. De tre dimensjonene er *innhold, form og bruk*.

Den første dimensjonen er *innhold*. Språkets innholdsside, *semantikken*, tar for seg betydningen av ord og ordkombinasjoner. Den tar også for seg sjanger og stil i forhold til tema, og en lineær kommunikasjonsform med sender og mottaker (L. Bloom & Lahey, 1978; Helland, 2012; Kristoffersen m.fl., 2005; Rygvold, 2012).

Den andre dimensjonen er *form*. Språkets formside deles inn i tre elementer som omhandler språkets struktur. Disse elementene er *fonologi, morfologi, og syntaks*. *Fonologi, språkklydlæren*, omhandler hvordan språkklyder skiller ords meninger fra hverandre (L. Bloom & Lahey, 1978; Helland, 2012; Kristoffersen m.fl., 2005; Rygvold, 2008, 2012). Barnets fonologiske utvikling omfatter både at barnet oppdager språkklydsystemet (fonemsystemet) og at det klarer å produsere de aktuelle språkklydene slik at de fremstår som ulike ordbetydninger. Den kunnskapen et individ har om språkklydenes funksjonelle side betegnes som *fonologisk kunnskap* og man referer ofte til *fonologisk bevissthet*³ (Hagtvet, 2004; Høigård, 2013; Lyster, 2010; Valvatne & Sandvik, 2002).

Morfologien tar for seg hvordan ord kan bøyes og lagres. Den tar også for seg hvordan nye ord lages, ved å sette sammen to morfemer. Barnets utvikling innenfor morfologien omfatter at barnet gradvis oppdager systemet for hvordan ordene i språket er bygd opp og hvordan barna bruker denne kunnskapen (L. Bloom & Lahey, 1978; Hagtvet, 2004; Helland, 2012; Høigård, 2013; Kristoffersen m.fl., 2005; Lyster, 2010; Rygvold, 2008, 2012).

Syntaks omhandler læren om setningsstrukturen i språket og gir regler for hvordan ord kan settes sammen til meningsfulle og grammatisk riktige setninger (L. Bloom & Lahey,

² «Innholdsord er ord som har referensiell funksjon. Det vil si at de referer til (viser til) gjenstander, egenskaper, hendelser, handlinger og tilstander i omverdenen» (Høigård, 2013:39)

³ Fonologisk bevissthet tar utgangspunkt i språkklydenes eller fonemenes funksjon, og de reglene lydene brukes etter i ulike språk (Lyster, 2010:65).

1978; Hagtvet, 2004; Lyster, 2010). Her utvikles kunnskapen om plassering av subjekt og verbal, hvordan ord kan bindes sammen til ytringer og hva som er akseptable ordkombinasjoner i et språk (Helland, 2012; Rygvold, 2008, 2012). Barns utvikling av syntaks tar utgangspunkt i hvordan et barn lærer seg å stille ord sammen til større innholdsmessige enheter (Høigård, 2013; Kristoffersen m.fl., 2005).

Den tredje dimensjonen er *bruk* og kan sees som kontekstavhengig (L. Bloom & Lahey, 1978). Man bruker språket ulikt i ulike kontekster, og *pragmatikk* er et element som kan beskrive denne dimensjonen. *Pragmatikk* tar utgangspunkt i hvordan språket brukes i ulike situasjoner og hvordan det varierer fra ulike kulturer, sosiale grupper og situasjoner (Hagtvet, 2004; Helland, 2012; Kristoffersen m.fl., 2005; Rygvold, 2008, 2012)

2.2 Typisk språkutvikling

Før vi kan avdekke språkvansker må vi vite hva som ligger innenfor betegnelsen *typisk språkutvikling*. Språktilegnelse er en kompleks prosess som de fleste barn mestrer spontant uten formell læring. Det er store variasjoner i barns språkutvikling, det er derfor viktig at barnehagelærere har kompetanse om hva som er typisk for ulike aldersgrupper. Hundeide (1989) viser til ulike samfunns sosialisering- og utviklingsprogram som presiserer hvilken retning og form barns utvikling bør ta. I slutten av førskolealder opplever de fleste språkmestring og kan tilpasse språket i ulike sosiale situasjoner. Den største delen av barns språkutvikling skjer før barnet er fylt fem år (Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Lees & Urwin, 1997; Lind & Kristoffersen, 2014; Rygvold, 2008; Valvatne & Sandvik, 2002).

Den typiske språkutviklingen starter i det som blir betegnet som en førspråklig periode (*prelinguistic period*) (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). Denne perioden kjennetegnes ved at kroppsspråket og situasjonen språket brukes i blir en integrert del av språkutviklingen. Gjentakelser og imitasjon av ord i dialog med voksne er med på å utvikle barnets språkforståelse og språkproduksjon (Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Espenakk m.fl., 2007; Høigård, 2013; Kristoffersen m.fl., 2005; Lind & Kristoffersen, 2014; Loce, 1993; Rygvold, 2012; Tørdal & Kjøl, 2010; Valvatne & Sandvik, 2002).

I fire-femmåneders alderen viser barna interesse for omgivelsene rundt. *Bablefasen* starter rundt seksmånedersalderen, og varer frem til barnet er ca ett år. I denne fasen kan barnet sortere nye språklyder og språkmønster i kategorier uavhengig av hvem som snakker (Helland, 2012; Rygvold, 2008; Tørdal & Kjøl, 2010; Valvatne & Sandvik, 2002).

De første ett-ordsytringene kommer mellom 10 og 14 måneders alderen (P. Bloom,

2002; Rygvold, 2008), og de første ordmeningene tilegnes enkle assosiasjoner og hendelser til barnets hverdag og nære relasjoner. Ved ett-årsalderen mestrer barnet grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og bruker ord, gester, kropp og tonefall for formidling av meninger. I denne alderen ser man språkforståelsens avhengighet av kontekst, tonefall og kroppsspråk (Rygvold, 2008).

I begynnelsen går ordlæringen langsomt, men etter at barnet har lært omtrent 30-50 ord så kommer en fase som kan betegnes som en ordspurt. Denne *ordspurten* starter vanligvis i 1 ½ års alderen ved at barnet er i en ordsamlingsperiode og oppdager at alle ting har et navn. Her kan det tyde på at barna lærer mellom 7 – 10 nye ord hver dag (Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Helland, 2012; Høigård, 2013; Rygvold, 2008). Når barna har et ordforråd på rundt 50 ord starter de å produserer to-ordsytringer. På dette stadiet kan man legge merke til at barna starter å eksperimentere med bøyingsformer av substantiv og verb, eksperimenteringen er viktig for den syntaktiske utviklingen (Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Rygvold, 2008).

Ved 2 ½ år får barnet en større radius, de møter nå nærmiljøet med både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Den morfologiske utviklingen tilegnes ved at barnet utvikler ordformer og bøyer ord, dette vises blant annet ved at barnet mestrer spørresetninger hvor verbet kommer før substantivet (Rygvold, 2008).

Fra treårsalderen øker ytringene til stadig lengre og mer komplekse setninger og barnet begynner å redusere bruken av regelmessige bøyninger. Det er helt normalt at barn i treårsalderen kan formulere lange setninger på fire ord og oppover. Man kan derfor si at de treåringene som kun bruker to til tre ords-setninger, mest sannsynlig har forsinket språkutvikling. Forventingene til treåringene kan gjøre det lettere å oppdage barn som i denne alderen har forsinket språkutvikling (Schølberg m.fl., 2008). Hverdagsspråket mester de fleste barn rundt fireårsalderen og i denne alderen er også de språklige hovedtrekkene på plass. Grunnleggende ord og begreper, og sikrere bøyning av ord og setningsstrukturer mestres av gjennomsnittet. Samtaleferdighetene har blitt bedre og de kan både svare på – og stille spørsmål (Høigård, 2013; Rygvold, 2008; Valvatne & Sandvik, 2002).

Helt frem til skolealder utvikler barna forståelse av tvetydighet i språket, gåter, vitser og metaforer. Barns mestring av komplisert setningsstruktur med kombinasjon av bisetninger og passive setninger segmenteres (Rygvold, 2008). Utviklingen av den språklige bevisstheten innebærer at de gradvis klarer å flytte oppmerksomheten fra språkets mening til språkets form, fra hva vi sier til hvordan. Oppmerksomhet på ord som rimer, lange eller korte ord og ord som starter på samme lyd er eksempler på slik språklig bevissthet (Hagtvet, 2004; Rygvold, 2008).

When children begin to treat the sounds of language as linguistic units, they have already been using them for a different purpose for some months (Loke, 1993:87).

Språklydene kan også sees i form av ulike stadier. Selv om det er svært ulikt hvordan språklydene utvikles kan det være en tommelfingerregel å tenke at de starter med de enkle fremre lydene og deretter utvikler lydene som er mer avanserte. Bare etter noen uker lager spedbarnet lyder som blir en del av kommunikasjonen med nære omsorgspersoner. Disse tidlige lydene blir omtalt som *kurring*, og består primært av æ- og g-lignende lyder. Det er først når barnet er seks måneder man kan se at lydproduksjonen forandrer seg i retning av det vi forbinder med vårt språk. Barnets munnmotorikk er da så kontrollert at barnet kan gjenta lydkjeder som *dada* og *mama*. Dette er blitt omtalt tidligere som *babbling*. Man regner med at bableperioden trener opp taleapparatet slik at barnet blir rustet til å kunne produsere lydene i språket (Helland, 2012; Rygvold, 2008; Tørdal & Kjøll, 2010; Valvatne & Sandvik, 2002).

Når barnet er ett år starter den artikulatoriske utviklingen, barnet har fått god kontroll over taleorganene og kan produsere enkle lydsekvenser. Vokalene skal nå være på plass i tillegg til de bilabiale, dentale og alveolare konsonantene /m/ og /n/, /p/ og /b/ og /t/ og /d/. Felles for disse konsonantene er at de lages fremme i munnen (Høigård, 2013; Slethei, 2010; Tørdal & Kjøll, 2010).

De velare konsonantene /k/, /g/ ligger lenger bak i munnen bør ifølge Espenakk m.fl. (2007) være på plass i tre-årsalder, det samme gjelder alveolar frikativ /s/, og de resterende lydene bør være på plass i fire – fem årsalderen. Hagtvatn (2004) trekker frem at barn etter fireårsalderen kan uttale nesten alle ord med enkel fonologisk struktur, men at noen kan ha problemer med /s/, /r/, /kj/ og /skj/ også etter fireårsalderen. Dette trekkes også frem av Rygvold (2008) og (Skaug, 2014) da disse lydene er vanskeligere å lage. Man bør også vise litt skjønn ved språklyden /s/ i denne perioden fordi barnet starter tannfelling, noe som kan påvirke /s/-uttalen (Høigård, 2013; Rygvold, 2008; Skaug, 2014; Slethei, 2010; Valvatne & Sandvik, 2002).

Betydelige uttaleproblemer hos barn som er eldre enn tre-fire år kan skyldes tunghørthet eller spesifikke uttalevansker. Men det er ikke uvanlig at barn har problemer med enkelte konsonanter også etter tre-fire årsalderen (Valvatne & Sandvik, 2002:62).

Når språkforsinkelser oppdages tidlig kan det se ut til at barna har større sannsynlighet for å fortsette å være forsinket i forhold til jevnaldrende i førskoleårene. Disse barna har som regel veldig synlige og/eller alvorlige tegn (Schølberg m.fl., 2008). Barn med ekspressive vansker blir ofte identifisert tidligere enn barn med reseptive vansker, noe av forklaringen på dette kan tyde på at reseptive vansker lett kan skjules av barnets kontekstforståelse (Rygvoid, 2008). Neste del vil omhandle språkvansker.

2.3 Språk- og talevansker

Talevansker er i likhet med språkvansker en samlebetegnelse på en rekke utfordringer som i større eller mindre grad påvirker kommunikasjonen mellom barn, unge og voksne. Disse vanskene blir ofte kategorisert under termen *kommunikasjonsvansker*. Vanskene er sammensatte og tydeliggjør viktigheten av at barnehagelæreren må se barnets språkkompetanse som en helhet, og ikke kun fokusere på barnets vanskeområdet når tiltak skal iverksettes (Høigård, 2013; Rygvold, 2008).

Vansker med selve talen kan komme til uttrykk som artikulasjonsvansker, stemmevansker og problemer med stemmerytmen og taleflyten (stamming), og er alle under termen *talevansker*. Vansker med språkets innholdsside, som kan komme til uttrykk i *fonologiske* (vansker med språklydsystemet), *reseptive* (forståelsesvansker) og/eller *ekspressive vansker* (produksjon av meningsfylte setninger) kategoriseres under termen *språkvansker* (Høigård, 2013; Rygvold, 2008).

Selv om det kan se ut som et klart og tydelig skille mellom tale- og språkvansker, kan det oppstå problemer med identifisering i praksis. Det kan være vanskelig å identifisere om et barn, med store motoriske vansker, har en språkvanske (fonologisk) eller en talevanske (artikulasjon). For eksempel et barnet som systematisk erstatter en lyd med en annen kan ha problemer med å uttale den enkelte lyden. Barnet kan også ha problemer med å tilegne seg språklydsystemet og skiller derfor ikke de to ulike lydene (Hagtvet, 2004; Høigård, 2013; Kristoffersen m.fl., 2005).

«If children cannot master the fundamentals of language during their preschool years, they are greatly at risk for educational achievement, particularly for reading skills. Furthermore, their limited verbal skills affect their social skills» (Rice, 1989:154). Barn som ikke mestrer språket kan få følgende smalere utvalg av livsvalg i forhold til videre utdanning, og jobbmuligheter, og sosial integrering kan være vanskeligere for disse individene (Rice,

1989). I følge Lees og Urwin (1997) kan voksne med kommunikasjonsvansker blir marginalisert og isolert og oppleve et sosialt stigma.

Barn utvikler seg i ulikt tempo. Dette kan medføre utfordringer i identifiseringen av språkvansker hos barn. Til tross for denne utfordringen betegnes de fleste som strever med språket i førskolealderen som å ha *forsinket språkutvikling* (Rygvoid, 2008). Lees & Urwin (1997) viser til at betegnelsen «forsinket» har en positiv forventning til at barnet skal klare å nå igjen den typiske utviklingskurven. Også Leonard (2014) beskriver «forsinket språkutvikling» som en sen start, og ikke noe mer. I følge Rygvoid (2008) er betegnelsen upresis og sier ikke noe mer enn at språkutviklingen ser ut til å være nedsatt, og at betegnelsen har hørt til en «vent og se» holdning i barnehagen.

I mange tilfeller opptrer språkvanskene som sekundære, også kalt for *generelle språkvansker* eller *følgesvansker*. Disse språkvanskene er en følge av andre diagnoser, syndromer eller funksjonsnedsettelse. Språkvansker kan også kategoriseres som primære vansker. Språkvanskene har i disse tilfellene ikke en årsaksforklaring og barnet er innenfor den typiske utvikling på andre områder. De primære språkvanskene blir ofte omtalt under betegnelsen *spesifikke språkvansker* (Helland, 2012; Hulme & Snowling; Høigård, 2013; Lees & Urwin, 1997; Leonard, 2014; Lind & Kristoffersen, 2014; Rygvoid, 2008).

Det anslås at omkring 5-7 % av alle barn har spesifikke språkvansker. Når det gjelder forskning på generelle språkvansker er det ingen klar oversikt over hvor mange som har slike vansker men nyere forskning regner med at omlag lag 5-10% har forsinket språkutvikling eller språkvansker av generell karakter (Bishop, 2006; Espenakk & Horn, 2002; Høigård, 2013; Lees & Urwin, 1997; Leonard, 2014; Lian & Ottem, 2007; Rygvoid, 2008). I følge Hollund-Møller (2010) har en av ti norske barn språkvansker, og flertallet er gutter (Hollund-Møller, 2010)

Språkvanskene kan arte seg svært ulikt fra individ til individ. Symptomene kan være av både semantiske-, morfologiske-, syntaktiske-, fonologiske-, og/eller pragmatiske art og springe ut fra ulike årsaker. Symptomene kan derfor sees i lys av Bloom & Laheys (1978) språkmodell som er beskrevet tidligere (L. Bloom & Lahey, 1978; Høigård, 2013; Rygvoid, 2008). Disse vil ikke bli beskrevet videre, da det ikke er relevant for prosjektets problemstilling. Det som derimot kan være aktuelt å rette søkelyset mot er barnehagen som forebyggingsarena og barnehagelærerutdanningens fokusområder. Dette vil bli omtalt i kapittelets neste del.

2.4 Barnehagens historikk

Gjennom hele barnehagens historie har sosial utjevning vært et hovedmål. Barnehagens utvikling springer ut fra to ulike røtter: den sosiale- og den pedagogiske. Den sosiale roten springer ut fra 1800-tallets fattigdom. Barneasyl og daghjem ble opprettet av private organisasjoner for å avhjelpe den sosiale nøden og fattigdommen industriarbeiderne levde under. Asylens formål var å gi barna fra fattige kår tilsyn, oppdragelse og omsorg (Korsvold, 2005; Meld.St.nr 18, 2010-2011; St.meld.nr 23, 2007-2008).

Den pedagogiske roten springer ut fra en tysk filosof, Föbel, og hans pedagogiske syn. Det er fra Föbels pedagogikk at barnehagen ble dannet som en pedagogisk arena. Formålet med barnehagen var at det skulle være en instans for alle sosiale lag og bygge på barns frie lek og positive læringsprosesser. Ut fra denne roten kom folkebarnehagene på 1900-tallet (Korsvold, 2005; Meld.St.nr 18, 2010-2011; St.meld.nr 23, 2007-2008).

Kommunen tok over ansvaret for barnehageinstitusjonen i 1925 og en ny betegnelse, daghjem, ble etablert, og i 1975 kom den første *barnehageloven*. Den moderne barnehagedriften kom i gang i 1938, barnehagene var på denne tiden fremdeles et bidrag for sosial utjevning, men hadde nå også pedagogiske ambisjoner (Korsvold, 2005).

Dagens barnehage er blitt en del av kunnskapssamfunnet og utdanningsløpet. Termen oppdragelse er byttet ut med danning, og barnehagen har ansvar for å se barna og deres utviklingskurve. Barnehagens anses i dag for å ha en unik mulighet for å oppdage barn som har forsinket språkutvikling eller avvikende språkutvikling (St.meld.nr 41, 2008-2009). Barnehagelærerens kompetanse blir derfor en viktig brikke for at barnehagen skal kunne oppfylle dette.

Barnehageforliket kom i 2003 som et resultat av bred politisk enighet, hvor hovedmålene var barnehageplass til alle som ønsket det, høy kvalitet og mangfold i barnehagetilbudet. Lavere foreldrebetaling og økonomisk likeverdig behandling ble også prioritert høyt. Målet med full barnehagedekning ble nådd da private barnehager ble likestilt med de kommunale når det kom til finansiering, og det ble opprettet barnehager av ulike størrelser og typer (basebarnehager og avdelingsbarnehager) (St.meld.nr 41, 2008-2009).

For å sikre kvaliteten ble barnehageloven revidert i 2005 og endringen trådte i kraft i 2006, dette året kom også *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Det samme året fikk Kunnskapsdepartementet det overordnede nasjonale ansvaret for barnehagesektoren.

Andelen barn som går i barnehagen har hatt en gradvis økning, særlig er økningen stor for barna i ett-to årsalder. I St.meld.nr 41 (2008-2009) *kvalitet i barnehagen* legges det til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten. Kravet til kompetanse hos

barnehageansatte er nedfelt i barnehageloven, og de viktigste kvalitetsfaktorene for barnehagesektoren er høy pedagogtetthet og muligheter for kompetanseheving (Barnehageloven, 2006; St.meld.nr 41, 2008-2009).

Med full barnehagedekning vil barnehagelæreren i økende grad måtte forholde seg til barn av ulik kulturell og språklig bakgrunn. De vil også i økende grad forholde seg til barn med varierende forutsetninger for utvikling og ulike utfordringer. Barnehagetilbudet skal være av slik kvalitet at alle barn får et godt grunnlag og utvikling av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagens kvalitet blir ifølge Kvikstad og Søbstad (2005) vurdert av barnehagens kompetanseheving og vurderingsarbeid, men den viktigste faktor av barnehagens kvalitet er personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010).

Ifølge (Platou, 2002) er barnehagelærernes kunnskaper om språkvansker viktig for at disse barna skal fanges opp tidlig, og få et tilrettelagt tilbud av høy kvalitet. (Rye, 2002) fremhever også viktigheten med å samarbeide med foreldre og andre ansatte, når man skal igangsette tiltak for barn som trenger ekstra støtte. Han viser også til at de tiltak som blir iverksatt først og fremst sikter på å bedre barns forutsetninger når det kommer til tilknytning, samspill og læring i det primære oppvekstmiljøet. Vi skal videre se på utdanningens fokus på språk og språkvansker.

2.5 Barnehagelærerutdanningen

I 1971 ble *rammeplanen for førskolelærerutdanningen* etablert i Norge, og fra 1975, samme året som den første barnehageloven kom, ble førskolelærerutdanningen omfattet av lærerutdanningsloven. Utdanningen gikk fra å være en toårig barnehagelærerinneutdanning med fokus på praksis til en treårig høgskoleutdanning i 1980 (Hagesæther m.fl., 2010). Nå besto førskolelærerutdanningen av pedagogisk teori og praksis, og et faglig-pedagogisk studium med fokus på forskningsbasert kunnskap. Utdanningens fokus på matematikk kom først inn i 1995 (Gulbrandsen, 2007; Korsvold, 2005). Undersøkelser gjort av Vatne & Gjems (2014) viser likevel at førskolelærerutdanningen før 1980 hadde mer fokus på språk og språkutvikling og viser til internasjonale studier som viser at språktilegnelse i barnehagen skaper en grunnmur for livslang læring.

Rammeplanene for førskolelærerutdanning etter 1980 har lagt mindre vekt på innholdsområder og praktisk metodisk arbeid med barns språklige læring og kognitive utvikling (Vatne & Gjems, 2014:123).

Førskolelærerutdanningen fikk ny rammeplan i 2003, samme året som barnehageforliket kom, som en oppfølging av kvalitetsreformen. Kvalitetsreformen ble iverksatt fra 2003-2004, og tok sikte på en revidering av gradsystemet for å effektivisere studieløpene. Reformen tok også sikte på å øke den internasjonale orienteringen i norsk høyere utdanning og øke autonomien for utdanningsinstitusjonene.

Kunnskapsdepartementet ga nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) i oppdrag å evaluere førskolelærerutdanningen. Denne evalueringen førte til forslag om ny forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Den nye rammeplanen trådte i kraft i 2013. Forskriften skal bidra til en enhetlig nasjonal oppbygging av barnehagelærerutdanningen. Der den tidligere førskolelærerutdanningen hadde fokus på forskningsbasert kunnskap med pedagogisk teori og praksis, skal barnehagelærerutdanningen nå være forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisnær (Hagesæther m.fl., 2010; Stave, Tollefsrud, & Sand, 2012)

3| Metodologi

Målet med dette kapittelet er å redegjøre for de metodene som er brukt i masteroppgaven. «Metode kan forstås i vid forstand. Den opprinnelige greske betydningen av ordet er *veien mot målet*» (Kvale & Brinkmann, 2010:99). Metodene jeg har bruk i min masteroppgave er begge veier mot målet for dette prosjektet.

Den kvalitative metoderetningen gir et godt grunnlag for å dykke ned i de sosiale fenomener vi studerer. Innenfor den kvalitative forskningen finner vi mening i prosesser som ikke kan måles med tall. Videre kjennetegnes den kvalitative forskningen ved at forskeren får en nærhet til informantene gjennom intervju eller observasjon. Kvalitativ metode kjennetegnes også av informantens fokus etter forståelse og søker en dypere innsikt i temaet.

Den kvantitative metoderetningen derimot, kjennetegnes av stor avstand mellom informant og forsker. Metodens styrke er at den kvantitative metoden gjør det mulig å få svar fra mange informanter uten at det krever mye tid eller ressurser. Ved kvantitativ metode kan vi få en større oversikt og en helhetlig forklaring på det fenomenet vi studerer. Hvis jeg hadde valgt en kvantitativ metode til min masteroppgave kunne jeg hentet inn mer data igjennom flere informanter, spørsmål og svar. Jeg har likevel valgt å bruke den kvalitative forskningsretningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013; Tjora, 2010). *Data* vil her beskrives som bearbeidet informasjon som er systematisert og registrert inn i kategorier (Grønmo, 2004)

I følge Grønmo (2004) er *empiri* de opplysninger eller den informasjonen vi innhenter via sansene om faktiske samfunnsforhold. De empiriske resultatene er derfor ikke alltid like enkle å tolke, og må alltid vurderes ut fra de sanseinntrykkene de er basert på (Grønmo, 2004). Det empiriske datamaterialet metodene har gitt meg vil bli diskutert opp mot forskning og teori i kapittel fem.

3.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalysen vil sees i lys av vitenskapsteoriens sosialkonstruksjonisme. Sosialkonstruksjonismen ligger tett opp mot fenomenologien som vil være intervjuutilnærmingens utgangspunkt. Dette vitenskapsteoretiske utgangspunktet fremhever at man må betrakte virkeligheten som samfunnsskap, anser sosiale fenomener som formet gjennom aktive fortolkninger, og definisjoner som fester seg når mennesker samhandler (Tjora, 2010).

Dokumentstudier har en lang tradisjon i kvalitativ forskning, og oppfattes tradisjonelt

som såkalte «ikke påtrengte metoder» (unobtrusive methods). Forskjellen mellom de data prosjektet innhenter ved dokumenter og de data forskeren samler inn i feltet er at dokumentene som brukes er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Tjora, 2010). Jeg har valgt å definere det dokumentsøket jeg har gjort som *dokumentanalyse*. Dokumentanalyser kan ofte sees i kombinasjon med andre undersøkelsesteknikker som for eksempel intervju, og har ofte et fokus på hvordan ulike spesifikke utviklinger har skjedd over tid (Lynggaard, 2010).

Det har vært en lang vei for å finne en betegnelse som kan beskrive bearbeidelsen av dokumentene. Grunnlaget til dette er dels for at det syns å være en del uenighet med tanke på om dokumentanalysen kan sees i lys av innholdsanalyse eller diskursanalyse, og dels fordi datainnsamlingen vil være del av diskusjonen⁴. (Bratberg, 2014; Grønmo, 2004; Krippendorff, 2004; Lynggaard, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Valget med betegnelsen kommer av at en dokumentanalyse bærer preg av både en hypotetisk-deduktiv (innholdsanalyse) og analytisk-induktiv (diskursanalyse) tilnærming (Lynggaard, 2010). Tjora (2010) viser til begrepet *historisk følsomhet*. Historisk følsomhet forekommer ved at forskeren vektlegger at nåtidige fenomener må forstås i sammenheng med en historisk utvikling. Stortingsmeldinger, rammeplanen, lovverk, evalueringer og årsrapporter vil kunne beskrive hva intensjonene var, mens intervju kan få frem en bedre forståelse av hvordan situasjonen er nå (Tjora, 2010).

Dokumentanalysen kan gi et viktig tillegg av informasjon om hvilken kompetanse departementet ønsker at barnehagelærer skal ha. Analysen av dokumenter kan også gi informasjon om hvilke kompetansekrav utdanningsinstitusjonen stiller til de som uteksamineres. Metoden trekker en rekke utfordringer som blant annet hvilke kriterier vi har for innsamling av dokumentmaterialet og hvilke tilgangsmuligheter de ulike dokumentene har. Andre utfordringer er hvordan vi gjør analysen og hvordan man kan presentere funnene på en hensiktsmessig måte (Lynggaard, 2010). Redegjørelsen av disse utfordringene vil bli beskrevet under.

3.1.1 Søket etter dokumenter

Prosjektets problemstilling er: *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan beskriver barnehagelærere sin erfaring med språkvansker?*

Innhenting av dokumentmaterialet har blitt gjennomført ved bruk av *snøballmetoden*. I

⁴ Jeg ønsker å takke Gregor Maxwell og Vidar Vambheim for gode råd og tilbakemeldinger.

følge Lynggaard (2010) går fremgangsmåten ut på å forfølge referanser mellom dokumenter. Man tar starter med å ta utgangspunkt i et «moderdokument» eller et utvalg av «moderdokumenter» som dekker tidsrommet av interesse. Deretter innhenter man referanser som er aktuelle for prosjektets problemstilling. Det endelige settet av dokumenter vil på dette grunnlaget være knyttet sammen av referanser.

Kriteriene som ble satt før jeg startet å hente inn datamaterialet var at alle dokumentene måtte være relevante for problemstillingen og måtte være elektronisk tilgjengelige. Dette betyr at dokumentene måtte omhandle ett eller flere begreper; språkvansker, barnehageinstitusjonen og barnehagelærerutdanningen. Dokumentene har også blitt vurdert ut fra tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet (Grønmo, 2004; Lynggaard, 2010).

Allerede ved prosjektstart var det klart at Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) «*Språk bygger broer*», *barnehageloven*, og *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, ville være relevante for mitt prosjekt. Disse dokumentene kan derfor betegnes som «moderdokumenter». Av alle dokumentene som har blitt analysert har stortingsmeldingene vært sentrale i søken etter svar på forskningsspørsmålene. Etter søk på regjeringens nettside, ble den relevante stortingsmeldingen funnet. Denne meldingen refererte til andre dokumenter som vekket interesse, blant annet St.meld nr 16 (2006 -2007) «... *Og ingen sto igjen*», og *språk- og læringsstudiet (SOL)*. Dokumentsøket gikk derfor videre på regjeringens nettside etter St.meld nr 16. og andre stortingsmeldinger som kunne være relevante, her valgte jeg St.meld.nr 41(2008-2009) «*Kvalitet i barnehagen*» og Meld.St.nr 18 (2010-2011) «*Læring og felleskap*».

Stortingsmeldingene henviste videre til *barnehagespeilet* og en *evaluering av førskolelærerutdanningen* som ble gjort av *norsk organ for kvalitet i utdanning (NOKUT)*, dette førte til at jeg også ønsket å finne rammeplanen for barnehagelærerutdanningen, for gå grundigere igjennom hvilke endringer som har blitt gjort innen utdanningsretningen, for å heve kompetansen om språkvansker hos studentene (Meld.St.nr 18, 2010-2011; St.meld.nr 41, 2008-2009).

Det har i ettertid kommet frem flere dokumenter som kunne vært relevant å hatt med i analysen. Disse dokumentene har ikke blitt vurdert eller analysert dels fordi prosjektet har et begrenset omfang, og dels fordi dokumentmaterialet ikke skulle bli for stort. Alle dokumentene som ble brukt i prosjektet ligger offentlig, og kan lastes ned hos enten regjeringen.no, utdanningsdirektoratet.no eller folkehelseinstituttet.no, og er alle relevante for min søken etter informasjon om hvilken kompetanse det forventes at barnehagelærere har.

3.1.2 Presentasjon av dokumentmaterialet

De ulike dokumentene som har blitt brukt har gitt informasjon rundt ulike sider av prosjektets problemstilling. Problemstillingen er *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan vil barnehagelærere beskrive sine erfaringer med språkvansker?*

For å få en systematisk oversikt har jeg kategorisert dokumentene innenfor tre ulike perspektiver: *statlig- utdannings og praksisperspektiv*. I det *statlige perspektivet* ønsker jeg å få mer kunnskap om hvilke generelle tiltak som er satt inn for å forbedre barnehageansattes kompetanse om språk og språkvansker. *Utdanningsperspektivet* har fått et mer spesifikt fokus rettet mot barnehagelærerutdanningens vektlegging av kompetanse om språk og språkvansker. *Praksisperspektivet* søker etter en forståelse av hvordan barnehager skal fange opp barn med språkvansker i praksis og hva barnehageansatte tenker om egen kompetanse. Nedenfor vil jeg gi en liten presentasjon av dokumentene som har blitt brukt.

En stortingsmelding er et dokument som omhandler ulike sider ved den statlige virksomheten. Dokumentet kommer fra regjeringen og tas opp til drøfting i stortinget. Stortingsmeldingen kan ta opp årsmeldinger, deltagelse i ulike former for internasjonalt samarbeid og planer regjeringen vurderer å igangsette. Før 2009 ble dette dokumentet kalt for *stortingsmelding*, nå har det endret navn til *melding til stortinget*. Selv med denne navneendringen vil jeg referere til dokumentene jeg har brukt som stortingsmeldinger. *Barnehagespeilet* ble etablert etter et ønske fra regjeringen og er en kunnskapsoversikt over barnehagesektorens utvikling. Barnehagespeilets innhold er aktuell statistikk og forskning om barnehagene i Norge. De tallene og analysene som trekkes frem er hentet fra utdanningsspeilet. *Barnehageloven* er barnehagens viktigste organ for å sikre barnehagens kvalitet. Det er fra denne loven barnehagens rammeplan er blitt utviklet.

Prosjektet tar for seg to ulike rammeplaner: *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, og *rammeplanen for barnehagelærerutdanningen*. Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen refererer til de forskrifter som er gjeldende for den nye barnehagelærerutdanningen. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, også kalt barnehagens samfunnsmandat, viser til det innholdet og de oppgavene styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet skal arbeide med.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har ansvaret for å sikre kvalitet på høyere utdanning og fagskoleutdanning i Norge. NOKUT er også kontaktpunktet for det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Dokumentet som er blitt brukt i dette prosjektet er NOKUTs *evalueringsrapport av førskolelærerutdanningen. Språk- og lærings studien (SOL)* startet i 2007 som et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og

Folkehelseinstituttet. Rapportene som har blitt analysert er «*Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*» fra (2014) og «*Sårbare barn i barnehagen – betydning av kvalitet*» (2015). Dokumentene som er blitt brukt er listet i tabellen under.

Presentasjon av dokumentmaterialet.

Årstall	Dokument	Funnet
2006-2007	St.meld. nr. 16 «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring»	Regjeringen
2007-2008	St.meld. nr. 23 «Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.»	Regjeringen
2008-2009	St. meld nr. 41 «kvalitet i barnehagen»	Regjeringen
2010-1011	Meld. St. nr 18 ««Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov.»	Regjeringen
2010	Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010	NOKUT
2011	Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	Utdanningsdirektoratet
2012	Rammeplan for barnehagelærerutdanningen	Regjeringen
2014	Rapport 2014:1 Mor-barn-undersøkelsen. «Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år»	Folkehelseinstituttet
2015	Rapport 2015:1 Mor-barn-undersøkelsen. «Sårbare barn i barnehagen – betydning av kvalitet»	Folkehelseinstituttet
2006	Lov om barnehager	Lovdata
2014	Barnehagespeilet «tall og analyser av barnehager i Norge»	Utdanningsdirektoratet
2015	Barnehagespeilet «tall og analyser av barnehager i Norge»	Utdanningsdirektoratet

3.1.3 Bearbeiding av datamaterialet:

«Den måde, analysen af de indsamlede dokumenter udføres på, er først og fremmest afhængig af undersøgelsesørsgmålet» (Lynggaard, 2010:144). Bearbeidingen har foregått med at hvert enkelt dokument har blitt analysert for relevant informasjon innenfor kategoriene: system-, utdannings- og praksisperspektiv. Disse kategoriene er også blitt omformulert til spørsmål som prosjektet har søkt svar etter.

Tabell 2. Kategoriinndelinger og forskningsspørsmål som er brukt i dokumentanalysen

Kategoriinndeling	Forskningsspørsmål
Systemperspektiv	Hvilke tiltak er satt inn for å forbedre kompetansen i barnehagen med tanke på språkvansker?
Utdanningsperspektiv	Hvilket fokus har barnehagelærerutdanning på språk og språkvansker?
Praksisperspektiv	Hvilke krav er satt for barnehagens ansvar for å fange opp barn med språkvansker?

Etter et generelt søk innenfor de ulike dokumentene ble det gjort en grundigere utsiling av informasjon, med fokus på tekstdata som var relevant for de tre hovedkategoriene. Variabler som *språkvansker*, *barnehagen*, og *barnehagelærerutdanningen* har vært sentrale i denne prosessen. Dette har blitt gjort ved å gå grundigere igjennom de punktene som var blitt markert, og trekke inn to spørsmål for ekskludering eller inkludering av tekstdata:

1. Er dette relevant for en av de tre kategorispørsmålene?
2. Vil denne informasjonen ha en betydning for å svare på oppgavens problemstilling?

Deretter ble de ulike dokumentfunnene plassert innenfor den kategorien de passet inn i og sammenlignet med de andre dokumentfunnene.

3.2 Intervju

Intervjumetoden faller innenfor fenomenologien. Fenomenologien ligger tett innenfor hermeneutikken. Forskeren søker å oppnå en forståelse og en større bevissthet av enkeltpersoners erfaringer. Forskeren beskriver og trekker frem fellestrekk informantene gir uttrykk for, og det er disse fellestrekene som gir grunnlaget for en bedre generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010; Thagaard, 2013; Tjora,

2010). I denne masteroppgaven er det barnehagelærernes erfaringer vi studerer via intervju, og det er deres erfaringer med språkvansker jeg ønsker å få en bedre forståelse av.

Problemstillingen er *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan vil barnehagelærere beskrive sine erfaringer med språkvansker?* Intervju som metode egner seg godt når man er interessert i å få tak i informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013). Jeg har i denne oppgaven vært interessert i å få mer informasjon om barnehagelæreres opplevelser, selvforståelse og synspunkter om språkvansker hos førskolebarn, og deres egen kompetanse om dette.

Kvale og Brinkmann (2009) har forklart at det kvalitative forskningsintervjuet «... søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale og Brinkmann 2009:21) Observasjon er også en metoderetning jeg har vurdert. Jeg har kommet frem til at denne metoden ikke har hatt relevans i forhold til min problemstilling som omhandler barnehagelæreres beskrivelser. Dersom problemstillingen hadde fokus på hvordan barnehagelærere arbeider med språkvansker i praksis, ville denne metoden vært et naturlig valg.

Brinkmann og Tanggaard (2009) fremhever at kvalitativ forskning søker etter forståelse og fortolkning av menneskers erfaringer. Tjora (2011) tydeliggjør at forskning av kvalitativ art er preget av følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Han trekker frem at det er nærheten som gjør kvalitativ forskning både spennende og intens, men samtidig gir spesielle utfordringer. De tanker man har gjort seg opp på forhånd vil ikke bestandig være de samme som man møter ute i feltet (Lynggaard, 2010; Tjora, 2010).

3.2.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign har fått termen *fleksibel og problemorientert design* (Thagaard, 2013). Dybdeintervju, også kalt semistrukturert intervju, er en betegnelse på den type kvalitative intervju som bærer preg av samtale mellom intervjuer og informant. I min masteroppgave har jeg valgt å bruke denne typen intervju for å ha muligheten til å gå litt frem og tilbake i tematikk, samt stille oppfølgingsspørsmål der det har passet inn (Brinkmann, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009; Lynggaard, 2010; Thagaard, 2013).

Formålet med de kvalitative forskningsintervjuene er å få en større forståelse for informantens perspektiv og deres erfaringer med språkvansker. Det å bruke intervju som

metode er derfor nyttig for å få fylldig og omfattende informasjon, om barnehagelæreres refleksjoner og meninger rundt masteroppgavens tematikk – språkvansker hos førskolebarn.

3.2.2 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven består av tre pedagogiske ledere som har utdanning innenfor den tidlige førskolelærerutdanningen. Informantene har blitt valgt via et *strategisk utvalg*. Det som skiller et *strategisk utvalg* fra et *tilfeldig utvalg* er at man som forsker aktivt går inn og velger hvilke informanter man vil snakke med. Basert på det strategiske utvalget har jeg valgt informanter som oppfyller de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for å kunne svare på min problemstilling.

Det ble satt fire kriterier for informantene: at de (1) er pedagogisk leder, (2) har erfaringer med språkvansker, (3) har arbeidet som pedagogisk leder i 5 år eller mer, og (4) har samarbeidserfaring med PP-tjenesten (pedagogisk psykologisk tjeneste). Det første kriteriet ble satt fordi det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for å kartlegge språkutviklingen. Det andre kriteriet er essensielt for oppgavens problemstilling. Jeg ønsket at informantene skulle ha noen år med erfaring for å sikre at alle hadde erfaring med språkvansker, dette er grunnlaget for det tredje kriteriet. Ved bekymring for barns utvikling er barnehagen pålagt å arbeide med andre instanser med spisskompetanse. Det er PP-tjenesten som blir kontaktet ved barns forsinkede eller avvikende språkutvikling, et slikt samarbeid vil derfor også være et viktig kriterium for oppgavens problemstilling.

3.2.3 Forskningsintervju og intervjuguide

Det ble gjennomført totalt tre intervjuer med varighet mellom 35-60 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp med to ulike båndopptakere: en diktafon og en «auditiv recorder» på telefonen. Diktafonen har vært primæropptakeren mens den auditive opptakeren har vært en «backup» tilfelle diktafonen skulle slutte å fungere. Intervjuene ble gjennomført på et møterom i den barnehagen informantene arbeidet i (Thagaard, 2013).

En hensiktsmessig måte å rekruttere informanter på er å utarbeide en *formell henvendelse*. Jeg valgte å sende en mail til faglederne i barnehagene, hvor jeg informerte om prosjektet og hvilke informanter jeg lette etter og avsluttet med at jeg ville ta kontakt med dem etter to dager (Thagaard, 2013). Selv om denne type rekruttering kan sees på som en formell henvendelse, vil jeg likevel betegne min rekruttering innenfor *tilgjengelighetsutvalget*. Faglederne videresendte mailen til de pedagogiske lederne som kunne være aktuell, deretter

tok informantene som var interessert kontakt med meg på mail. Det er på bakgrunn av denne rekrutteringen jeg fikk tak i de informantene som var tilgjengelig og som ønsket å være med i prosjektet (Thagaard, 2013).

Intervjuguiden ble utarbeidet etter gjeldende kriterier for dybdeintervju. Kriteriene som ble fulgt var at temaene var satt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kunne bestemmes underveis. Dette skapte fleksibilitet slik at spørsmålene kunne knyttes til den enkelte intervjupersonens forutsetninger (Thagaard, 2013). Intervjuguiden har vært av generell art, informantene har altså fått de samme hovedspørsmålene, men oppfølgingsspørsmålene har variert fra informant til informant. Intervjuguiden tok for seg fire kategorier: (1) innledende spørsmål – tre spørsmål, (2) barnehagelærerutdanningen – fem spørsmål, (3) språkutvikling og språkstimulering i praksis – fem spørsmål og (4) språkvansker – seks spørsmål.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden fikk jeg både veileder Merete Andressen og to kollegaer Nicole Joel (pedagogisk leder), og Liz-Eva Iversen (styrer i barnehage) til å se igjennom temaer og spørsmål for å luke ut uklarerheter og relevans. Deres innspill har vært nyttig og vært med på å utvikle en intervjuguide med spørsmål som er relevante for min problemstilling.

3.2.4 Bearbeiding av datamaterialet: transkripsjon og analyse

Bearbeidelsen har blitt gjennomført ved at hvert intervju har blitt transkribert til tekstdata. Transkripsjonen strukturerer intervjusamtalene slik at de kan bli analysert. Strukturering av datamaterialet gjør det lettere å få en oversikt og er en start på analyseringsprosessen. Før analyseringen ble det utviklet tre kategoriser som datamaterialet skulle plasseres i: (1) intervensjon i barnehagen, (2) kompetanse hos barnehagelærerne og (3) barn med språkvansker (Kvale & Brinkmann, 2009; Lynggaard, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2010).

Transkribering kan skape en rekke problemer av praktisk- og prinsipiell art. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at transkripsjonene er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, hvor konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Transkripsjonen kan være problematiske fordi de fjerner essensielle faktorer som pauser, stemmeleie, kroppsspråk, ironi og stemningen som dannes i en intervjusetting. Språkstilen har vært ordrett hvor både gjentakelser og registreringer av lyder som «eeh» har blitt skrevet direkte inn i transkripsjonen slik det ble sagt. Dette har blitt gjort for å bevare ulike gester, pauser og trykk på ulike ord på de svarene som ble gitt.

Tekstdataen har deretter blitt analysert innenfor en *temasentrert tilnærming*. Denne

tilnærmingen knyttes til presentasjonen av materialet hvor jeg retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. I denne tilnærmingen studerer jeg informasjonen innenfor hvert enkelt tema for hver deltaker. Denne tilnærmingen har blitt utført gjennom seks trinn. (1) grundig lesing av transkripsjonene, (2) koding av datamaterialet, (3) få kodene inn i kategorier, (4) gjennomgå temaene, (5) definere og navngi temaene, og (6) produsere et resultat/rapport (Braun & Clarke, 2006; Gibbs, 2007; Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Et eksempel på et temasentrert oppsett er beskrevet under.

Eksempel på analyseprosessens steg fem.

Tema	Informant 1	Koding
Utdanningsbakgrunn	BA i psykologi Spesialpedagogikk 1.avd Førskolelærerutdanning Videreutdanning: veiledningspedagogikk	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanning • Etterutdanning

I min analyse har jeg ikke laget matriser. Matriser kan være nyttige for å få en helhetlig oversikt, men ut fra mine kategoriseringer så har ikke dette vært nødvendig (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). Innenfor kategoriinndelingene har jeg kategorisert spørsmålene i lik rekkefølge på alle tre analysene, noe som har gjort det enkelt å se likheter og forskjeller i svarene de har gitt.

Både *induktive* og *deduktive* tilnærminger preger den kvalitative analyseprosessen. Den *induktive* kan vises ved at vi arbeider fra data til begreper og teori. Innenfor denne tilnærmingen tar vi utgangspunkt i empirien og utvikler en forståelse av de temaer vi utforsker. Den *deduktive* tilnærmingen preges av at den som analyserer knytter begreper fra andre teoretiske bidrag inn i teksten vi analyserer. Tilnærmingen knytter dermed forbindelseslinjer mellom fenomener oppgaven studerer og tilsvarende fenomener i andre studier (Braun & Clarke, 2006; Gibbs, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Lynggaard, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Tjora (2010) viser til en *stegvis- deduktiv induktiv* tilnærming. Jeg selv føler jeg har fulgt en deduktiv – induktiv – deduktiv fremgangsmåte ved at jeg før analysen hadde satt meg noen temainndelinger, deretter gjorde jeg en temasentrert analyse hvor jeg la bort disse temaene og fant kategorier som passet til det datamaterialet jeg hadde funnet, og deretter knyttet disse funnene mot andre studier.

3.3 Metodenes reliabilitet, validitet og generalisering

Innenfor en kvalitativ forskningsmetode kan man ikke få en fullstendig nøytralitet eller pålitelighet (reliabilitet) (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Gibbs (2007) fremhever:

If you are a lone researcher then it will be hard for you to show that your approach is consistent across different researchers and different projects. There are, however, some things you can do to ensure that your analysis is as self-consistent as reliable as it can be (Gibbs, 2007:98).

Her trekker Gibbs (2007) frem hvor viktig sjekking av transkripsjoner, koder og kategoriinndelinger er, for at prosjektet skal kunne vise en grad av pålitelighet. Dokumentene som er blitt brukt har i starten av innsamlingen av datamaterialet blitt vurdert av sin troverdighet. Selv om dokumentene som blir representert har blitt vektlagt som tillitsfulle, kan det også tenkes at dokumentene kan inneholde feilaktig informasjon. De vurderingene som er blitt gjort av dokumentenes tilgjengelighet og identifiseringen av dokumentenes relevans kan derfor styrke dokumentenes autentisitet og troverdighet (Grønmo, 2004). Tjora (2010) viser til at forskerens engasjement for de fortolkningsprosesser som gjøres kan bli sett på som støy, og som en ressurs. Det er derfor viktig å reflektere over de fellestrekk man kan ha med informantene. Man må også tenke over om man har et spesielt engasjement, eller om man sitter med spesiell kunnskap som kan påvirke tilgangen til feltet, utvalget av informanter, datagenereringen, analysen og resultatene (Gibbs, 2007; Tjora, 2010).

Fellestrekk jeg og informantene innehar er at jeg og de tre informantene jobber i barnehage, men i ulike stillinger. Jeg har derfor valgt å rekruttere informanter fra ulike barnehager jeg ikke har kjennskap til, for å forhindre at informantene skal påvirkes av mine tanker og meninger om de temaene som belyses i oppgaven.

Valget om å bruke diktafon kan være med på å styrke reliabiliteten fordi informantens stemme synliggjøres (Tjora, 2010). Jeg har også sjekket transkripsjoner, koder og kategoriinndelinger i løpet av både dokumentanalysen og temasentrert analyse. Jeg har gått frem og tilbake mellom kategoridata, transkripsjoner og dokumenter for å sikre at meningen og eventuelt budskapet til informantene og dokumentene skal bli ivaretatt i fortolkningsprosessen. Mye er gjort for å styrke prosjektets reliabilitet, men det er viktig å poengtere at det ikke finnes noen garanti for at resultatene ville blitt det samme om man forsøkte å gjøre prosjektet om igjen med andre informanter og en annen forsker (Gibbs, 2007;

Tjora, 2010).

Validiteten i dette prosjektet kan styrkes på den måte at prosjektet kan bli sett på som triangulær⁵ (Gibbs, 2007). Oppgaven forsøker å få en helhetlig forståelse av barnehagelærerens erfaringer og kompetansegrunnlag ut fra både system- (dokumenter) og individperspektiv (informanter). Ulike sitater som vil bli nevnt i resultat og diskusjonskapittelet vil være forhåndssjekket med informanten for å sikre at dette er deres meninger tiltros for den fortolkningsprosessen som er gjort.

Åpenhet om hvordan jeg har praktisert metodene kan forhåpentligvis føre til at metoden har blitt transparent, også dette kan styrke prosjektets validitet. Begrepsvaliditeten betegnes som «den grad det er samsvar mellom den teoretiske definisjonen av et begrep og den operasjonelle definisjonen slik den kommer til uttrykk i en eksplisitt formulering» (Kleven & Tveit, 2011:86). Den teoretiske definisjonen av begrepet «språkvansker» vil bli sett opp mot informantenes svar. Det at jeg trekker dette sammen kan operasjonalisere begrepsvaliditeten (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) dreier *generalisering* seg om spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner enn det studiet omfatter, eller om det primært er av lokal interesse. Tjora (2010) trekker fram at man i noen prosjekter kan se bort fra temaet om generalisering. Han sier blant annet:

Målet med en slik undersøkelse kan være å gå dypt inn i et spesifikt problemområdet hvor det situasjonsbestemte møtet mellom forsker og informant (for eksempel i et dybdeintervju) eller informasjonen knyttet til det spesifikke studiet ikke er ønskelig å generalisere (Tjora, 2010:180)

Selv om dette prosjektet ikke har hatt en intensjon av å skape en generalisering, kan det likevel tenkes at andre aktører med samme yrkestittel og yrkeserfaring kan kjenne seg igjen i informantenes svar.

3.4 Etikk

Etter å ha sendt inn en prosjektsøknad, ble prosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Et forespørselsskriv etter NSDs mal ble sendt ut på epost i

⁵ Triangulær, eller triangulering, vil i denne sammenhengen bety at prosjektet har tatt utgangspunkt i to metoder og ulike datakilder for å styrke resultatenes validitet (Gibbs, 2007).

informantsøket, dette skrivet ble også tatt opp i starten av hvert intervju. Her tok jeg en gjennomgang av problemstillingen, at det vil bli tatt opp med diktafon og auditiv recorder, og vektla at deltakelsen var frivillig og at de kunne avslutte både før, under og etter intervjuet uten å oppgi grunn. Informantene skrev også under på en samtykke erklæring (Gibbs, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013; Tjora, 2010).

En analyse løsriver deler av datamaterialet og plasserer dette i kategorier. En konsekvens av denne løsrivningen er at datamaterialet mister sin helhet og informantenes forståelse av sin situasjon vil dermed få en mindre fremtredende plass. Dette kan medføre til at informantene blir fremmedliggjort. Det som derimot er positivt med denne løsrivelsen er at informantene kan kjenne seg igjen i de felles synspunkter som vil bli representert, og forståelsen av den situasjonen som er felles for det miljøet undersøkelsen er gjort i (Thagaard, 2013).

Det ble også tatt opp at det er informanten selv som har det siste ordet om et sitat kan brukes eller ikke, og at jeg kom til å kontakte dem om det var noen sitater jeg ønsket å bruke i min oppgave. Jeg har valgt å gjøre om sitatene til bokmål, og redigere dem slik at meningen kommer frem men at informantens anonymitet bevares. Konfidensialiteten har blitt vektlagt høyt ved å gjøre informantene så anonyme som mulig. Intervjuopptak og transkripsjoner har blitt oppbevart på privat PC med brukernavn og passord, og har vært låst inne i et skap. Det er også tatt hensyn til at intervjuopptak og transkripsjoner ikke skal ha antydning til navn på verken informanten eller arbeidsplassen (Gibbs, 2007; Thagaard, 2013; Tjora, 2010).

4| Resultater

Det å tolke resultater innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold. Tolkningen kan dels knyttes til forskerens teoretiske forankring, og dels til de tendenser og sammenhenger som forskeren vurderer under analysen av dataene. En viktig målsetning i den kvalitative forskerens fortolkninger er at de kvalitative tekstene representerer en forståelse av de fenomener forskeren studerer (Thagaard, 2013).

Resultatene fra dokumentanalysen vil bli diskutert og sett opp imot resultatene fra informantene. Før en felles diskusjon tar form, vil jeg først presentere funnene hver for seg. Prosjektets problemstilling er *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan vil barnehagelærere beskrive sine erfaringer med språkvansker?*

For å få en bredere forståelse av hva barnehagens ansvar for å identifisere barn med språkvansker har jeg gjennomgått 12 ulike dokumenter. Disse har jeg analysert og delt inn i tre ulike kategorier med hvert sitt forskningsspørsmål. Jeg vil nevne at ikke alle dokumentene har kunne besvare spørsmålene som har blitt stilt, men at alle dokumentene har blitt vurdert og blir presentert der de passer inn. Det er dokumentanalysens kategorier og forskningsspørsmål som vil bli presentert først i dette kapitlet.

4.1 Dokumentanalysens resultater

4.1.1 Systemperspektiv

Under temaet systemperspektiv ønsket jeg å finne svar på: *Hvilke tiltak er satt inn for å forbedre kompetansen i barnehagen med tanke på språkvansker?* For å svare på dette har jeg valgt å ta ett og ett dokument som viser til denne utfordringen.

St.meld.nr 16 (2006-2007) «...*Og ingen sto igjen*» trekker frem den betydningen tidlig innsats har for å sikre at alle barn får god språkutvikling og redusere sosial ulikhet.

Stortingsmeldingen fremhever at tidlig intervensjon, kompetanseheving blant relevante yrkesgrupper og fokus på rekruttering av førskolelærere til barnehagesektoren er viktige nøkkelfaktorer for å nå målet om sosial utjevning i kunnskapssamfunnet.

I følge Stortingsmelding 16 (2006-2007) er grunnleggende kunnskaper om typisk språkutvikling og språkstimulering nødvendig for at barnehagelærerne skal kunne avdekke språkvansker i tidlig alder. Stortingsmeldingen definerer språkvansker som barn som bruker færre ord enn jevnaldrende og som sjeldnere blir valgt til lekekamerat. Meldingen trekker frem at den sosiale utjevningen er redusert via statlige tiltak som utbygging av barnehager,

satsing på en tiåring felles skole for alle, og rett til videregående opplæring (St.meld.nr. 16, 2006-2007).

Barnehagens rolle blir trukket frem som spesielt betydningsfull når det gjelder barns språkutvikling og stortingsmeldingen sier blant annet: Departementet mener det er viktig å sikre alle barn som trenger språkstimulering og tidlig hjelp. Dette er særlig viktig for barn i risikogrupper» (St.meld.nr.16, 2006-2007:67). Her blir det vektlagt at tidlig innsats må rettes mot både majoritets- og minoritetsspråklige. Meldingen trekker frem at effekten av tiltakene øker jo tidligere de blir igangsatt, og at effekten er størst for de barn som er i risiko for å ikke lykkes i utdanningsløpet.

Kvaliteten i barnehagen blir vurdert etter de ansattes kompetanse. Stortingsmeldingen trekker frem *kompetansereformen* for 2001, hvor målet var å gi voksne bedre muligheter til å delta i etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling i arbeidslivet. Økt rekruttering av førskolelærere i barnehagesektoren vil kunne bidra til at Norge når målet om høy pedagogitetthet og vil kunne sikre kvaliteten i barnehagene. Meldingen trekker også frem barnehageeiers ansvar for å gi sine ansatte nødvendige kompetansetiltak slik at de kan drive virksomheten i tråd med gjeldene lover og forskrifter. Stortingsmeldingen viser også til forskningsprogrammet «praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid for barnehage, grunnskole og lærerutdanning» som ble utviklet i 2006 med mål om å bidra til kompetanseutvikling (St.meld.nr. 16, 2006-2007).

St.meld.nr 23 (2007-2008) «*Språk bygger broer*» trekker frem viktigheten språket har for relasjonsutvikling med andre enkeltindivider, grupper og land. Stortingsmeldingen omtaler både utfordringer og tiltak for å styrke språkopplæringen i et livslangt perspektiv. Meldingen trekker inn spesifikke språkvansker når de snakker om språkvansker, og viser til forskning som viser at 5-7 prosent av alle barn har en språkvanske og at dette vil si om lag 18 000 barn i alderen 1-5 år. Meldingen sier videre «I en situasjon med høy barnehagedekning vil de fleste barn med såkalte språkvansker få et tilbud om språkstimulering i barnehagen» (St.meld.nr.23, 2007-2008:20).

Det trekkes blant annet frem tiltak om å styrke innsatsen for at barnehagepersonalet skal få økt sin kompetanse om språkutvikling, språkstimulering, og språkmiljø. De fremhever videre ønsket om å nå et mål om en helhetlig tiltakskjede hvor barn og unge med forsinket språkutvikling, eller behov for opplæring i norsk, skal få et oppfølgingstilbud så fort som mulig – uansett om det gjelder barn, ungdom eller voksne. Stortingsmeldingen trekker deretter frem behovet for å vurdere kvaliteten på verktøy og metoder for språkkartlegging og stimulering, og i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig intervensjon (St.meld.nr 23,

2007-2008).

Departementet vektlegger viktigheten av å satse på kunnskapsutvikling, kunnskapsformidling og erfaringsspredning. De vil styrke innsatsen for å rekruttere flere førskolelærere, belyse lover og rammeplanens betydning for språkstimulering, og igangsette vurdering av ulike språkverktøy for kartlegging eller språkstimulering (St.meld.nr 23, 2007-2008).

St.meld.nr 41 (2008-2009) «*kvalitet i barnehagen*» vektlegger målet om å fullføre barnehageutbyggingen. Stortingsmeldingen trekker frem blant annet St.meld.nr 16 for å fremheve at tidlig innsats og kompetanseheving er sentrale faktorer for å skape sosial utjevning i samfunnet. Videre viser den til at regjeringen vil bidra til rekruttering av førskolelærere til barnehagesektoren. Departementet vil kvalitetssikre arbeidet som blir gjort i barnehagen ved å styrke likeverdig og høy kvalitet, styrke barnehagen som læringsarena og fokusere på at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap. Videre diskuteres viktigheten av at barnehagen har godt utdannet personale, at barnehagen har gode fasiliteter og at størrelsen på barnegruppa har mye å si for om hvert enkelt barn blir inkludert, sett, og kjenner en tilhørighet (St.meld.nr 41, 2008-2009). Barnehagens språkmiljø vektlegges som positivt for barnas ordforrådsutvikling. For å sikre et godt språkmiljø må barnehagens ansatte ta i bruk variert språkstimulering. Forutsetningen for et språkmiljø med god kvalitet er barnehageansattes språkkunnskaper. (St.meld.nr.41, 2008-2009:68)

Stortingsmeldingen fremhever også at det har blitt satt i gang en *rekrutteringsstrategi* (2007-2011) for å øke antallet førskolelærere i barnehagen og en strategi som vektlegger *kompetanse i barnehagen* (2007-2010). Meldingen viser deretter til at det er satt i gang veiledningstilbud av nyutdannede lærere/førskolelærere. Det trekkes også frem at det i 2005 ble gjort endringer i barnehageloven, hvor departementet også ga midler til ettårig videreutdanning i barnehagepedagogikk for ansatte med barnefaglig og pedagogisk høyskoleutdanning. Stortingsmeldingen vektlegger også at de vil vurdere om målene til fagområdene i rammeplanen kan tydeliggjøres enda mer, og at de vil avsette midler til utvikling av kompetanse. Videre vurderes det om det skal innføres krav om tilbud for språkkartlegging ved treårsalder, og om det skal utarbeides veiledere til bruk av kartleggingsverktøy (Kunnskapsdepartementet, 2007-2011; Kunnskapsdepartementet, 2007-2010).

Når det kommer til språkvansker sier meldingen at det kan være utfordrende å fange opp barn med språkvansker, men at det er viktig at disse barna blir identifisert slik at de kan få tilbud om intervensjon. Det vises videre til at barnehagens kompetansegrunnlag er på

språkutvikling og at det vil være nødvendig å hente inn spisskompetanse for å gi disse barna god oppfølging. Det vektlegges at barnehageinstitusjonen har en unik mulighet til å oppdage barn som har forsinket språkutvikling eller en språkvanske, og at et godt språkmiljø kan være en forebyggende for barn som trenger ekstra språkstimulering.

St.meld.nr 18 (2010-2011) «*læring og felleskap*» handler om å få systemet vi har i dag til å fungere bedre, ikke om å bygge nye systemer. Meldingen trekker frem samhandlingsreformen som fremhever betydningen av et tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser som helsestasjon, barnehage, skole og instanser med spisskompetanse som PPT, barnevernet ol. Departementet vil utvikle en veileder for foreldre med barn med behov for særskilt hjelp, denne veilederen har fått navnet foreldrepakten (Meld.St.nr 18, 2010-2011).

Stortingsmeldingen viser videre til at det har blitt igangsatt en rekke tiltak og strategier de siste årene som har hatt mål om å heve kvaliteten i barnehager, skoler og de ulike profesjonsutdanningsretningene. Meldingen fremhever også ulike strategier som vektlegges i stortingsmeldingen, som for eksempel (1) *Fange opp – følge opp*, (2) *Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte* og (3) *Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*. Behovet for mer spesialisert og målrettet kompetanse diskuteres, og departementet fremhever tiltak som å flytte opplæringslovens §5-7 inn i barnehageloven og tydeliggjøre de rettigheter barn har til spesialpedagogisk hjelp (Meld.St.nr 18, 2010-2011).

I følge stortingsmeldingen kan svake lese- og skrivevansker være et utspring av blant annet språkvansker. De trekker frem at de vanligste sakene PP-tjenesten har når det kommer til barnehagebarn er språkvansker med hele 47,6 prosent. Identifisering av språkvansker er viktig og at tidlig innsats har som hensikt å gi disse barna et tilrettelagt tilbud.

Engvik m.fl. (2014) viser i *SOL-rapporten* som omhandler kvalitet i barnehagen og barns fungering ved 5 år at det er svake sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns språklige utvikling. Et unntak er relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. Rapporten viser også at når barnet starter i barnehagen har liten effekt på barnets språklige utvikling (Engvik m.fl., 2014). En nyere rapport gjort av Brandlistuen m.fl. (2015) tar for seg sårbare barn i barnehagen og betydning av kvalitet. De sårbare barna defineres her som (1) barn med nevrobiologisk risiko og (2) barn med vanskelig temperament. Her trekker de frem noen faktorer som kan henge sammen med at sårbare barn utvikler språkvansker. Lange dager i barnehagen, avdelingen eller basens gruppestørrelse og voksen og barn relasjon i barnehagen en noen faktorer som virker inn på de sårbare barnas språkutvikling. Andre faktorer er lite samarbeid blant personalet og sjeldne tilbud av planlagte aktiviteter.

Kort oppsummert er de viktigste tiltakene som er igangsatt for å forbedre

barnehageansattes kompetanse tilbud om kompetanseheving, og skape en større pedagogtetthet ved å kontinuerlig jobbe med rekruttering av førskolelærere. Andre tiltak og strategier er å etablere en veileder for nyutdannede førskolelærere slik at de skal forbli i yrket og å gi økonomisk støtte til ulike forskningsprosjekter for å videreutvikle ulike strategier. Kunnskapsdepartementet har også igangsatt forskning på barnehagens kvalitet. I følge de to rapportene analysen har tatt frem fra Språk og læringsstudien er det svært varierte funn. I følge Engvik m.fl. (2014) er det svake sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns språklige utvikling. Likevel trekker ulike stortingsmeldinger inn at barnehagens språkmiljø er viktig for barns språkutvikling. Dette språkmiljøet vises i rapporten fra Brandlistuen m.fl. (2015) å være viktig for barn som er i risikogruppen for å utvikle språkvansker. Engvik m.fl. (2014) viste til ett unntak, relasjonen mellom voksne og barn kan være en faktor for hvordan barnas språk utvikler seg. Dette blir også trukket frem i rapporten av Brandlistuen m.fl. (2015) at relasjonen mellom voksne og barn er viktig for sårbare barns språkutvikling. For disse sårbare barna spiller også andre faktorer inn for deres språkutvikling. Blant annet er gruppestørrelse, lange dager og sjeldne tilbud av pedagogiske aktiviteter er viktig for hvordan sårbare barn utvikler sitt språk.

4.1.2 Utdanningsperspektiv

Forskningsspørsmålet som ble stilt under dette temaet var: *Hvilket fokus har barnehagelærerutdanningen på språk og språkvansker?* For å svare på spørsmålet har jeg også her valgt å ta for meg ett og ett dokument som trekker frem opplysninger om temaet.

Barnehagelovens § 18 fremhever at barnehagens pedagogiske ledere må ha førskolelærerutdanning, og at bemanningen må være tilstrekkelig slik at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Denne loven følges av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, og rammeplanen for førskolelærerutdanningen (Barnehageloven, 2006).

St.meld.nr 18 trekker frem NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen. NOKUT er et *nasjonalt organ for kvalitet i utdanning* og fikk i 2008 oppdrag fra Kunnskapsdepartementet om å evaluere førskolelærerutdanningene (Meld.St.nr 18, 2010-2011). Evalueringen ble offentliggjort i 2010, og kommer med anbefalinger til både utdanningsinstitusjonene og departementet. Konklusjonen er at det vil være nødvendig å se på rammeplanen for utdanningen fordi områder av stor samfunnsmessig og førskolepedagogisk betydning, som er nevnt i rammeplanen, ikke får innpass i utdanningene. Eksempler på slike områder er små barn og deres læring, problemstillinger knyttet til språk og språkopplæring og

til det økende mangfoldet i barnehagen (Hagesæther m.fl., 2010).

Denne evalueringen førte til at Kunnskapsdepartementet, etter en høringsrunde, fastsatte forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen som kom i 2013. Denne forskriften skal bidra til en nasjonal oppbygging av barnehagelærerutdanningen som oppfyller kravene til kvalitet. Dokumentet «*nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*» tydeliggjør at formålet til utdanningen er å kvalifisere for pedagogisk arbeid med barn i barnehagen. Utdanningen skal være profesjonsrettet, praksisnær og forskningsbasert. Av de seks kunnskapsområdene vil det være interessant for dette prosjektet å se nærmere på kunnskapsområdene (1) *barns utvikling, lek og læring* og (2) *språk, tekst og matematikk* (Stave m.fl., 2012).

Det første området (1) skal gi forståelse og innsikt slik at barnehagelæreren skal kunne legge til rette for lek, og lede lek, læring og dannelsesprosesser. Det andre området (2) fokuserer på barnehagelærerens rolle og ansvar for å gi barn varierte erfaringer med tilpassede språklige, litterære og matematiske aktiviteter. Dette gjøres ved å kombinere teoretisk og praktisk kunnskap om språk og matematikk, samt kartlegging og vurdering. Forskriften om rammeplan for barnehagelærerutdanning § 2 poengterer at barnehagelæreren skal ha kunnskap i hvordan barns dannelse foregår i et samfunn, og skal sikre ferdigheter til å vurdere, stimulere og støtte barns allsidige utvikling og identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger sette i gang tiltak (Stave m.fl., 2012).

Det vises at kvalitetsutviklingen i barnehagen har vært et sentralt tema på ulike nivå i samfunnet, og at regjeringens tiltak og strategier har fungert for å utvikle førskolelærerutdanningen og i arbeidet med å rekruttere flere førskolelærere til barnehagesektoren. Den nye barnehagelærerutdanningen har blitt utformet for å styrke de svakhetene den tidligere førskolelærerutdanningen hadde. Det vektlegges i forskriftens §2 at barnehagelæreren skal utvikle ferdigheter for å vurdere, stimulere og støtte barns allsidige utvikling og identifisere særskilte behov hos enkeltbarn. De skal også igangsette intervensjon på bakgrunn av faglige vurderinger av barnets utvikling. Barnehagelærerutdanningen skal derfor ha et større fokus på barns språk og identifisering av språkvansker, enn den tidligere førskolelærerutdanningen. Denne oppgaven kan ikke vurdere om de endringene som har blitt gjort har hatt effekt for de kommende barnehagelærerne, da disse blir uteksaminert denne våren.

4.1.3 Praksisperspektiv

Under dette temaet var forskningsspørsmålet følgende: *Hvilke krav er satt barnehagens ansvar for å fange opp barn med språkvansker?* For å svare på dette spørsmålet har jeg, som i de to andre spørsmålene, valgt en fremgangsmåte som trekker frem ett og ett dokument som viser til relevant informasjon.

Ved barnehagelovens § 2, andre ledd, trekkes det frem at barnehagen skal ta hensyn til barnet når det gjelder alder, funksjonsnivå samt kjønn, sosial, etnisk og kulturell bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur. Barn med særskilte behovs rettigheter til tilrettelegging og hjelp fremheves ikke som et eget punkt, men departementet har i St.meld.nr 18 «*Læring og felleskap*» diskutert å flytte opplæringslovens §5-7 inn i barnehageloven for å tydeliggjøre denne rettigheten (Barnehageloven, 2006; Meld.St.nr 18, 2010-2011).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fremhever at «noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer» (Kunnskapsdepartementet, 2011:35), og at disse barna må få tidlig og god hjelp. Rammeplanen fremmer også i kapittelet om *kommunikasjon, språk og tekst* at både den nonverbale og den verbale kommunikasjonen er viktig for å utvikle et godt muntlig språk, men tar ikke for seg hvordan dette arbeidet kan gjøres for å sikre kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Rammeplanen viser videre til at det er innenfor fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* at barna kan videreutvikle sin begrepsforståelse, ta i bruk et variert ordforråd, få uttrykt følelser, ønsker og erfaringer. Dette fagområdet skal også utvikle barnas kompetanse til å løse konflikter og bli språklig bevisste. Rammeplanen trekker også frem at for å nå disse fagområdemålene så må personalet fremme trygghet og tillit i relasjonene mellom barn og mellom barn og voksen. Personalet må etablere et språkstimulerende miljø for alle barn, og støtte de barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive eller har forsinket språkutvikling. Det har også blitt utviklet ulike tilleggshefter til rammeplanen, slik at barnehagepersonalet kan øke sin kunnskap og få input til hvilke tiltak de kan sette i gang ved ulike anledninger og i forhold til ulike enkeltbarn eller barnegrupper (Kunnskapsdepartementet, 2011).

St.meld.nr 41 «*kvalitet i barnehagen*» trekker frem barnehagens unike mulighet til å oppdage og igangsette intervensjon for barn med språkvansker, og fremhever betydningen av tidlig innsats. For å synliggjøre disse barna trekkes det frem at det skal bli tilbudt språkkartlegging til alle barn og at denne kartleggingen bør skje når barnet er tre år. Denne kartleggingen skal gjøres av kvalifisert personalet med pedagogisk utdanning (St.meld.nr 41, 2008-2009).

Meldingen har et helt kapittel om koordinert innsats for barn som har behov for særskilt oppfølging, og samarbeid med foreldrene, PP-tjenesten og statped er noen av instansene som blir nevnt. Stortingsmeldingen fremhever også viktigheten av et tverrfaglig samarbeid mellom disse instansene, noe rammeplanen også fremhever, for at barnet skal få best mulig tilbud. Det trekkes frem at det kan være en fordel å etablere rutiner for samarbeid og kontakt med andre relevante instanser (St.meld.nr 41, 2008-2009)..

I barnehagespeilet fra 2014 trekkes undersøkelser frem som viser at fagområdet *tekst, språk og matematikk* er det fagområdet barnehagene jobber mest med. Det vises også til internasjonal forskning som poengterer at gode barnehager er positivt for den språklige og kognitive utviklingen. Videre viser barnehagespeilet til en rapport av (Aspøy & Bråten, 2014) som fremhever at barnehageansatte fremhever behovet for å utvikle kompetansen i språkarbeid med barn som sliter med språket

I barnehagespeilet fra 2015 fremheves det at pedagognormen⁶ i barnehagene for første gang er oppfylt med 50%. Dette betyr at det er en større andel pedagoger per barn enn det har vært tidligere. Videre vises det at andelen barn som går i en barnehage med tilstrekkelig personale har økt fra 24 prosent i 2009 til 57 prosent i 2014. (Kjetil Digre & Haugberg, 2014; Kjetil Digre & Haugberg, 2015; St.meld.nr 41, 2008-2009).

St.meld.nr. 18 «*læring og felleskap*» trekker frem at barnets eventuelle særskilte behov og utfordringer stort sett blir ivaretatt og løst i barnehagen eller skolen. I noen tilfeller har ikke barnehagen nok kompetanse eller mangler nødvendig kompetanse for å hjelpe barnet, i disse tilfellene er det viktig med tverrfaglig kommunikasjon slik at barnet får den hjelpen som trengs (Meld.St.nr 18, 2010-2011).

I henhold til hovedstrategiene i St.meld.nr 18 er strategien *fange opp – følge opp* et sentralt tema hvor barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp barn som trenger ekstra støtte og veiledning. For å få dette til kreves det at kommunale, fylkeskommunale og statlige tjenester arbeider med forebygging og tidlig innsats. Meldingen sier ikke noe om hvilke rutiner barnehagen skal følge for identifisering av språkvansker.

I strategi nr. to som omhandler *målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte* fremheves det at det skal bygges et lag rundt førskolelæreren og læreren, blant annet ved at PPT skal komme tettere innpå disse yrkesgruppene for å forbedre tidlig innsats og forbedre

⁶ Pedagognormen: Forkriften til pedagogisk bemanning viser til at det skal være minimum en pedagogisk leder per 14-18 barn over tre år, og minimum en pedagogisk leder per 7-9 barn under tre år (Barnehagespeilet 2014:18)

rask igangsetting av tiltak når barn er henvist til PPT. Den siste strategien *samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*, trekker inn at barnehagen skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte og at samarbeidet med foreldrene skal bli bedre gjennom informasjon og samordning (Meld.St.nr 18, 2010-2011).

St.meld.nr 23 (2007-2008) «*språk bygger broer*» trekker frem at forskning har vist at språkstimulerende tiltak kan virke forebyggende mot lese- og skrivevansker og styrke det enkelt barnets mestring av språklige ferdigheter. Det trekkes her frem at språkleker, rim og regler kan styrke barnas fonemiske bevissthet, morfologiske bevissthet og om setningsoppbyggingen. Barnets språk skal også vurderes i barnehagen og barnehagen skal gi foreldrene tilbud om en språkkartlegging av barnet i treårsalder ved hjelp av kartleggingsverktøy som TRAS, Askeladden, og Sats i treårsalderen (St.meld.nr 23, 2007-2008).

Et dypere dykk i rapport fra Brandlistuen m.fl. (2015) viser at barnas utvikling har en sterkt sammenheng med barnehageansattes relasjon til det enkelte barnet, og at dårlig kvalitet i barnehagen påvirker utviklingen til sårbare barn. Likevel gir heller ikke disse rapportene gir noen indikatorer på hva barnehagelæreren burde gjøre ved mistanke om språklige utfordringer hos et barn. *Barnehagespeilet* (2014) fremhever at det er en positiv trend innenfor rekruttering av barnehagelærere og at dette er et resultat av satsingen på kompetanseutvikling (Kjetil Digre & Haugberg, 2014).

Ingen av dokumentene som er nevnt over kommer med tydelige indikasjoner på barnehagelærerens fremgangsmåter ved mistanke om at et barn har språklige utfordringer, men dokumentene vektlegger at et kompetent personale, herunder barnehagelæreren, skal kunne skape et godt språkmiljø i barnehagen, og at tverrfaglig interaksjon med andre viktige instanser er viktig for å gi barna et best mulig utviklingspotensialet i barnehagehverdagen. Det som derimot kommer tydelig frem av dokumentene er at samfunnet er i en positiv endring, hvor utdanning og rekruttering av barnehagelærere står som en viktig faktor for å øke kompetansen og kvaliteten i barnehagen, og at et tverrfaglig samarbeid mellom ulike relevante instanser kan være med på påvirke tidlig identifisering og intervensjon av barn med særskilte behov. Arbeid med språk generelt og spesifikt er noe både Kunnskapsdepartementet, utdanningsinstitusjonene og barnehageansatte i yrkesfeltet har stort fokus på, men kravet om kompetanse på ulike utfordringsområder er i praksis er noe de ansatte selv ønsker å utvikle mer kompetanse i.

4.2 Resultater av informantdata

Mine informanter har hatt lang yrkeserfaring i barnehagen, både som assistenter og som pedagogiske ledere. Et av kravene for å være informant var at de skulle ha jobbet i minimum fem år som pedagogisk leder. Informantene har en yrkeserfaring mellom 20-30 år. For å få en bedre flyt i utformingen av resultatene vil jeg noen ganger betegne informantene som «henne» til tross for at informantene ikke trenger å være av det kvinnelige kjønn. På denne måten bevares anonymiteten og det vil bli lettere å lese informantresultatene.

4.2.1 Utdanningen

Informant B har i etterkant av utdanningen tatt etterutdanning i samspill og ledelse. Hun er nå i gang med ny etterutdanning i veiledning. Informant A har etterutdanning i ledelse og teamarbeid samt veiledningssamtalen. Informant C har utdannelse både innenfor psykologi og har første avdeling i spesialpedagogikk.

Ved spørsmålet om utdanningen forberedte informantene godt med tanke på identifisering, kartlegging og språkvansker er svarene ganske tydelige. Informant C syns ikke utdanningen forberedte dem godt nok på dette. Hun syns utdanningen hadde mer fokus på det grunnleggende, men poengterer at informanten har hatt utbytte av det teoretiske grunnlaget utdanningen har gitt. «Det er jo det generelle barnet det er flest av, så sånn sett er utdanningen helt okei», sier blant annet informant C. Dette poengterer også informant B og informant A. Utdanningen har hatt fokus på den typiske utviklingen og språkstimulering, og informant A utdyper: «Det går jo mer på det forebygging kan man si [...] hvordan man skal stimulerer normalutvikling.»

Ut fra egen yrkeserfaring trekker informantene frem ulike temaer som ville vært relevante for den nye barnehagelærerutdanningen å rette fokuset mot. Informant C fremhever informasjon om ulike uttalevarianter de kan møte på i praksisfeltet, mer fokus på barna med spesielle behov og at gjennomgang av ulike observasjonsskjemaer hadde vært fint. Informant B trekker frem et behov på å lære mer om når man skal reagere på ulike språklige forsinkelser og flerspråklig språkutvikling. Informant A fremhever ønsket om mer informasjon i henhold til identifisering av språkvansker, men poengterer at de har kompetansen som trengs for å avdekke forsinket språkutvikling, men at mangel på ressurser og tidspress er med på skape hindringer for å få dette gjort i praksis. Videre poengterer informant A: «Jeg tenker at den utdanningen, den teorien du har i bunnen er helt essensiell for hvilke erfaringer du gjør senere, hvilke «øyne» du ser med.»

4.2.2 Praksisfeltet

Informant C trekker frem at regjeringens fokus er kjempebra, men at tiltakene ikke har nådd helt ned. Informant B synes ikke barnehagelærerens status har økt, og poengterer «snarer tvert imot». Hun synes heller ikke at kompetansen de sitter med blir vektlagt eller respektert og er usikker på om yrkestittelskiftet fra førskolelærer til barnehagelærer har hatt den effekten som regjeringen har håpet på. Informant B forteller videre:

«Når du kommer inn i en barnehage så ser du ikke nødvendigvis hvem som er førskolelærer, hvem som er pedagogisk leder, hvem som er assistent og hvem som er fagarbeider. Der har vi en enorm utordring med å synliggjøre kompetansen vi har og synliggjøre hvem vi er»
(Informant B).

Når det gjelder rekruttering av førskolelærere til barnehagesektoren og pedagogtethet fremhever informant A at det er kommet flere barnehagelærere til barnehagene, og at hun merker en stor forskjell på den pedagogiske kompetansen. Likevel er lite ressursene små og tidsklemmen like stor. Hun sier blant annet: «Barnegruppa er like stor, og vi er like mange voksne selv om det er mer kompetent personale. Så i forhold til ressursene så føler jeg ikke det hjelper.» Dette kommer også fram hos informant C. Hun nevner også at rekrutteringen har blitt bedre på landsbasis, men at det fremdeles er en faktor som blir litt glemt og at denne faktoren er lønnen.

«Det er ikke slik at vi kan velge og vrake i barnehagelærere. Nei vi har nok enda en god vei å gå, og det har nok mye med lønn å gjøre. Det er ikke akkurat et lukrativt yrke lønnsmessig [...] Dette er en jobb man velger for andre ting enn lønna» (Informant C).

Ved spørsmål om de synes regjeringens tiltak for kompetanseheving har fungert trekker informant C frem viktigheten av at kompetansehevingen må skje via kurstilbud, og viktigheten av at man sender hele personalgruppen. Informant A synes målet om å heve kompetansen til det øvrige personalet er kjempeviktig. Hun fremhever: «Hvis man har flere med samme kompetanse i bunn, så vil også språkstimuleringen gå opp automatisk. ...vi pedagoger bruker mye tid på å veilede assistenter som ikke har samme kompetansegrunnlag.»

«Man er nødt til å sende hele personalgruppen på kurs, man kan ikke bare sende to stykker som skal skolere resten når de kommer tilbake. Det er ikke gjennomførbart.» (Informant C)

«Politikerne snakker om at man skal heve kompetansen, jeg føler ikke at det er der det ligger. [...] Jeg rekker ikke over 22 barn, det er helt umulig. Da blir det en prioritering over hvem som har mest behov, og da har du en veldig stor barnegruppe som detter utenom.» (Informant A).

4.2.3 Arbeidsdagen som pedagog

Når det kommer til spørsmålene som omfatter hvordan de arbeider med språk i hverdagen, sier informant A at deres språklige arbeid generelt handler om å skape et godt språkmiljø, men at hun per dags dato føler at basen/avdelingen arbeider for lite med dette. Informanten forteller: «Det handler om å ha et godt språkmiljø, at man er gode forbilder og tilpasser språket, man fokuserer på å bruke språket.»

Informant B trekker frem at de jobber med språk og sosial kompetanse hele tiden og sier blant annet «Det er noe med å bruke språket, med å benevne, bade ungene i språk. De lærer å bruke det, sette ord på ting.» Informant C kan informere om at de har *språk, kommunikasjon og tekst* som overordnet tema, og at de det siste året har hatt fokus på digital lesing. I hverdagen har de god systematikk for hvordan de arbeider med språk. De har digital lesing for alle barna, språksprell⁷ for fireåringene, og en aktivitetsgruppe for femåringene det siste halvåret før de skal starte på skolen. Informanten trekker også frem at de har språkgrupper for de barna som trenger ekstra oppfølging utenfor det generelle opplegget.

Når det kommer til personalmøter, fagdager og lignende er det variert hvilket fokus barnehagen har på språk. Informant C trekker frem at barnehagen har hatt fokus på digital lesing, men at andre teama fort kan ta bort fokuset på den språklige biten. Hun trekker frem at barnehagen liker å arbeide med språk, og at de arbeider mye med dette i hverdagen. Informant A sier at språk som tema spesielt har vært i fokus når barnehagen har hatt det som satsningsområdet. Informant B sier at de arbeider veldig lite eller sjeldent med språk på personalmøter og fagdager, men at de har diskutert språk på ledermøter.

Ved spørsmål om hvilke læringsstrategier de bruker, poengteres det at dette allerede har vært nevnt under hvordan de arbeider med språk i hverdagen. Informantene trekker frem mange læringsstrategier. Informant B sier at det som blir mest brukt generelt, er å leke og

⁷ Språksprell er et læringsverktøy med metodiske språkleker for barn i alderen 4-6 år (Elsbak, 2000).

tøyse med språket, samt det å bruke språket, for eksempel ved å samt sette ord på gjenstander og hendelser. For barn med spesielle behov er tiltak de bruker i hverdagen tegn til tale, dagtavler og visuell styrke. Informant A fremhever det å sette ord på ting og å bruke symboler. De tiltakene som er blitt satt innfor barn med spesielle behov er tegn og symboler, økt språklig bevissthet og oppmuntring til å bruke språket. Informant C nevnte språksprell, digital lesing og språkgrupper.

Når det kommer til spørsmålet om faglig oppdatering sier informant C at arbeidsgiver er god på å sende ut e-post om hva det er viktig at de får lest av ulike rapporter og lignende, men at det i arbeidshverdagen ikke er tid til å oppdatere seg faglig fordi det er så mange andre arbeidsoppgaver som skal gjøres. Den faglige oppdateringen skjer som regel på fritiden. Informant A trekker frem at det er lett å si at arbeidsgiveren ikke tilrettelegger for faglig oppdatering, men at det kan tenkes at de fire timene med ubundentid er ment for å få dette dekket. Hun fremhever pedagogenes eget ansvar for å si ifra hvis ubundentiden ikke fungerer, men at den faglige oppdateringen ofte skjer på fritiden fordi denne ubunden tiden slukes av alle de andre arbeidsoppgavene en pedagogisk leder har. Informant B poengterer at den faglige oppdateringen skjer på eget ansvar og egen fritid, men at det kan tenkes at det skal være mulig å gjøre det i ubundentiden. Informanten forteller blant annet: «Arbeidsgiver legger ikke mye til rette, det er noen kurs men det er veldig sjelden at vi får gå på de kursene. Veldig mye av den kompetansehevingen går på enhetsleder og fagleder.»

«Jeg bestemmer jo i stor grad hva jeg skal bruke den (ubundentiden) til, men når det er sagt så er det jo sånn faglig oppdatering man aldri prioriterer å bruke tiden på, fordi det ikke holder med de fire timene vi har» (Informant A).

Det stilles også spørsmål om hvilken erfaring informantene har med rammeplanen for barnehagens tilleggshefter. Alle informantene har god erfaring med de temaheftene som er laget for rammeplanen for barnehagen. Informant B føler at utfordringen er å få resten av personalet til å lese, forstå og ta dem i bruk. Informant A synes temaheftene er veldig bra, men at også her er det en utfordring å få personalgruppen til å bruke dem aktivt. Informant C synes heftene er lett tilgjengelige og forteller: «Vi må jo bruke dem når vi skriver IUPer (individuelle utviklingsplaner) til barna, evalueringer og lignende. Vi er jo forpliktet til å bruke dem.»

4.2.4 Språkvansker

Informantenes erfaringer med språkvansker er svært ulike, men har likevel noen fellestrekk. Deres beskrivelser trekker frem tegn både innfor generelle språkvansker, spesifikke språkvansker og talevansker. Informant B synes det går mye i lyd, lurvete språk og flerspråklige barn, men at de også har hatt barn med stammeproblematikk. Informanten poengterer at det oftest går mye i lyder og uttaleproblematikk. Informant A har jobbet mer med sammensatte vansker, hvor språket har vært en del av det man har jobbet med. Her blir det gitt eksempler som autisme, atferdsproblemer og flerspråklighet. Informant C trekker frem at erfaringen er mest relatert til uttaleproblematikk, men at informanten også har reflektert over tospråkliges forståelseevner.

Når det kommer til spørsmål om hvilke rutiner de har for å oppdage språkvansker hos barn som er til bekymring forteller informant C at de går igjennom *Alle Med*⁸ før foreldresamtalene. Dette kartleggingskjemaet har en egen bolk for språk. Hvis de merker hull i denne bolken går de over på *TRAS-skjemaet*⁹ for en dypere kartlegging. Informanten følger med og observerer barna hele tiden fra de kommer i barnehagen til de slutter. Hvis den dypere kartleggingen av TRAS gir noen indikasjoner på forsinkelser henviser de videre til PP-tjenesten for en grundigere kartlegging.

Informant A sier at rutineene for å oppdage språkvansker hos et barn er gode. Prosessen starter med å drøfte observasjoner uformelt og at barnet deretter blir tatt opp på basemøtet. De igangsetter kartlegging av TRAS og etter samarbeid med styrer tar de opp casen i resursteam møtet med PP-tjenesten. Etter en drøfting i resursteam møtet blir det enten henvisning til PPT for videre utredning eller igangsetting av nye tiltak i barnehagen. Informant B sier at det hele starter med at de observerer barnet, snakker med foreldrene og deretter kartlegger barnet. Videre melder man inn saken til resursteamet for å diskutere videre saksgang mens man samtidig igangsetter tiltak i barnehagen. Informanten sier at de bruker både Alle Med og Tras for å oppdage språkvansker hos et barn som er til bekymring. Mine informanter viser ganske lik organisering av hvordan de kartlegger barnets språklige ferdigheter. Informant C trekker frem ønsket om mer informasjon angående kartleggingsverktøy i studiet, fordi blant annet TRAS manualen er ganske stor å fordøye ved første øyekast.

⁸ Alle med er et verktøy som skal kunne brukes for å identifisere språkvansker, følge med på enkeltbarns språkutvikling og identifisere forbedringspotensialet i barnehagens språkmiljø. (Kunnskapsdepartementet 2011).

⁹ Tidlig registrering av språk (TRAS) er et kartleggingsverktøy for å registrere barns språkutvikling (Espenakk & Horn, 2002; Lyngseth, 2008)

4.2.5 Samarbeid med andre instanser

Når det kommer til samarbeidserfaringen informantene har med PP-tjenesten har alle informantene gode erfaringer med både ressursteamet og PP-tjenesten generelt sett, men det er noen unntak. Informant B forteller om varierte erfaringer med PP-tjenesten, men sier at de får gode råd i ressursteamene. Informanten forteller: «Man får jo gode råd og man får vite hvilke barn man skal henvise og hvilke barn vi skal arbeide med selv.» Informant C trekker at PP-tjenesten er kjempeflinke og informanten har god erfaring med ressursteamet. Hun sier blant annet: «det er som regel daglig leder som drar, men hvis noe blir tatt opp så blir det tatt på alvor med en gang. Jeg har bare god erfaring med PPT».

Også informant A har positive erfaringer med PP-tjenesten og med utviklingen av ressursteamet, men synes fristene er lange og at ting tar for lang tid når man ser at behovet er stort. Informanten forteller blant annet angående ressursteammøtet: «Det møtet synes jeg var veldig konstruktivt og jeg følte jeg fikk den tiden jeg trengte for å legge frem min sak slik at jeg fikk sagt det jeg ønsket.»

«Det handler vel om at også PPT har for lite ressurser, lite folk og alt for lang ventetid. De ønsker vel det samme som oss, men så stopper det litt der. Men når vi først kommer på banen så har jeg en veldig positiv erfaring med dem.» (Informant B)

Når det kommer til samarbeid med helsesøster er erfaringene mer varierte. Informant C er ikke fornøyd med helsesøster og er skeptisk til de kartleggingsverktøyene de bruker. Informanten forteller: «Det de sjekker på de språktestene er så lite. Altså en toåring kunne klart å gjennomgå det en fireåring skal klare. Kanskje de skulle stilt noen andre krav til disse testene sine». Informant A synes et samarbeid med helsesøster er nyttig og at det er positivt at det er to faggrupper som vurderer barnas språk. Hun har god erfaring med helsesøster, men sier at det alltid er hun som eventuelt kontakter helsesøster og ikke omvendt. Informant B synes det er vanskelig å samarbeide med helsesøster og poengterer: «Min erfaring er at det er vanskelig å få helsesøster inn på banen. [...] jeg tenker at de har en viktig stemme inn, men den er veldig liten og vanskelig å få tak i.»

«Jeg har også opplevd at foreldre kommer etter kontroll hos helsesøster og sier «Har dere lagt merke til dette?», «Hun sa det her, hva tenker du om det?» og det kan jo ha startet noe, men det er ikke alltid vi er enige. Jeg vil jo påstå at vi kjenner barnet mye bedre enn det

helsesøster gjør. Så jeg har hatt noen samtaler hvor jeg har beroliget «henne» med at dette kan barnet.» (Informant A)

Ved intervju slutt ble informantene spurt om det var noe de ønsket å tilføye, enten som intervjuet ikke hadde hatt fokus på, eller noe de ønsket å formidle. Informant A ønsket å poengtere ressursproblematikken, og mener det kan være mye å hente på det området. Informant B hadde kom ikke på noe mer å fokusere på. Informant C fremhevet foreldresamarbeidets betydning for barn med språklige utfordringer og sier blant annet: «Det er viktig å spille på samme lag. De kan fort sette noen stoppere hvis de ikke er enige. [...] vi er jo her for barnas beste alle sammen.»

5| Diskusjonen

5.1 Kvalitet i barnehagen gjenspeiles av barnehageansattes kompetanse

Norge har i mange år hatt et mål om sosial utjevning. Barns sosiale og språklige utvikling har blitt mer og mer fremtredende som viktige fokusområder for å minimere sosial skjevhet i samfunnet. Departementet har gjort en god innsats med ulike tiltak og strategier for å fremme at kompetansen til barnehagelærere, så vel som resten av personalgruppen, opprettholdes og utvikles i takt med samfunnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010, 2007-2011; Meld.St.nr 18, 2010-2011; St.meld.nr 23, 2007-2008; St.meld.nr 41, 2008-2009; St.meld.nr. 16, 2006-2007).

Barnehageloven (2006) §2, tredje ledd, vektlegger at barnehagen må tilpasse sitt innhold etter «barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn» (Barnehageloven, 2006:2). I samme paragraf står det i sjette ledd at barnehagen skal ha «en forebyggende og helsefremmende funksjon», og bidra til sosial utjevning (Barnehageloven, 2006:2). *Barnehagens samfunnsmandat (rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver)* er å tilby et omsorgs- og læringstilbud til barn under opplæringspliktig alder. Om barnehagens ansvar for å fange opp barn med språkvansker står det følgende: «Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. Disse må få tidlig og god hjelp» (Kunnskapsdepartementet, 2011:35).

Norsk barnehagekvalitet kan beskrives ut fra barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehageinstitusjonen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er (Kvistad & Søbstad, 2005). Et dykk inn i barnehagens historikk viser at de tidligere førskolelærerinnenenes kompetanse ble grunnlaget for barnehagens kvalitetssikring (Korsvold, 2005). I *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* står det: «Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011:22). Dagens barnehage kvalitetssikres dermed også i dag, av antall ansatte med pedagogisk kompetanse.

Etter utbyggingen av flere barnehager, ble behovet for flere barnehagelærere til barnehagesektoren betydelig større. Regjeringen satte i gang en *strategi* i (2007- 2011) for å rekruttere flere barnehagelærere til barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007-2011). Tiltakets positive effekten vises ikke bare i *barnehagespeilet* (2015), hvor det vektlegges at Norge har nådd en pedagogtetthet på 50%, men tydeliggjøres også av informantene. Informant A forteller at hun merker en stor forskjell på den pedagogiske kompetansen på

avdelingen/basen. Informant C støtter opp om dette svaret, men sier videre at selv om rekrutteringen har gått opp, så er det fremdeles en lang vei igjen. Rekruttering av flere med pedagogisk kompetanse blir dermed vektlagt som en kvalitetssikring i barnehagen. Informantene trekker også frem andre faktorer som påvirker kvaliteten i barnehagen. Faktorene som er fremtredende er lite ressurser, tidspress og lønn.

«Det er ikke slik at vi kan velge og vrake i barnehagelærere. Nei, vi har nok enda en god vei å gå, og det har nok mye med lønn å gjøre. Det er ikke akkurat et lukrativt yrke lønnsmessig [...] Dette er en jobb man velger for andre grunner enn lønna»

En annen viktig strategi som er blitt iverksatt er *kompetanse i barnehagen* (2007-2010). Her trekkes det blant annet frem at: «De ansattes kompetanse er helt sentral for å styrke både barnehagen som pedagogisk institusjon og de ansattes yrkesstatus» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010:4). Språkstimulering og språkmiljø vektlegges blant annet ved at de ansatte må ha kunnskap om språkutvikling og hvordan de kan skape et språkstimulerende miljø. I følge mine informanter var denne kunnskapen om språk sentral i deres utdanning, men en undersøkelse av Aspøy og Bråten (2014) viser likevel at barnehageansatte fremdeles har et behov for å utvikle sin kompetanse som språklige rollemodeller, og at de ønsker å lære mer om hvordan de kan bistå barn som sliter med språket. I Meld.st.nr 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*» fremhever regjeringen behovet for å sikre at alle barnehager har et godt språkmiljø. Dette kan relateres både til det almene språkarbeidet, og til det spesifikke arbeidet for barn som trenger ekstra språklig stimulering. Meldingen trekker også frem fokuset på tidlig innsats, og at barnehagen har ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med særlige behov. Barnehagelærerens kompetanse har derfor avgjørende effekt på hvordan deres språkarbeid blir gjennomført i praksis, og dette språkarbeidet kan være avgjørende for hvordan barnehagens språkmiljø blir vurdert.

For å øke arbeidet med språk og kvalitetssikre et godt språkmiljø i alle barnehager har det blitt utviklet ulike tilleggshefter til *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Informantene forteller om gode erfaringer med disse heftene, men to av informantene trekker frem at det likevel er en utfordring er å få resten av personalgruppen til å både lese og bruke disse heftene. *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* fremhever forskning som viser at det er sammenhenger mellom barns språkmiljø og barnas språklige ferdigheter. Kunnskaper om barns varierte språkutvikling fremheves også som essensielt for at det enkelte barnet skal få god støtte (Gisholt, 2013). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*

viser til *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, som fastslår at barnehagen skal jobbe med barns språkutvikling. Det trekkes også frem krav til at personalet skal ha kunnskaper om hva god språkstimulering er. Videre viser heftet at barnehagen er forpliktet til å følge opp barn med behov for spesiell språkstimulering og at observasjon er et viktig redskap og blir sett på som en del av barnehagens ordinære virksomhet, og at det skal gjøres av kvalifisert personale (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). St.meld.nr 41 *kvalitet i barnehagen* foreslår at det skal igangsettes et tilbud til foreldrene om språkkartlegging av barna som er blitt tre år.

Hvis man har flere med samme kompetanse i bunn, så vil også språkstimuleringen gå opp automatisk. [...] Vi pedagoger bruker mye tid på å veilede assistenter som ikke har samme kompetansebakgrunn.

Kort oppsummert kan vi se at barnehagens kvalitet gjenspeiles av den kompetansen barnehageansatte har. Barnehagens språkmiljø og språkarbeid vil derfor påvirkes av barnehagepersonalets kompetanse om språkutvikling og språkstimulering. Den pedagogiske kompetansen barnehagelærere innehar, vil derfor være essensiell for hvordan den aktuelle barnehagen organiserer sin hverdag, og hvordan de gir barn en omsorgs og læringsarena for videre utvikling. Kompetansegrunnlaget vektlegges på det generelle, hvor typisk språkutvikling og språkmiljø er viktige faktorer for barnehagens kvalitet. Dette er i samsvar med de svarene informantene har gitt, hvor de forteller at utdanningen har hatt et generelt fokus på språkutvikling og språkstimulering. Observasjon av språk blir også vektlagt som et av barnehagens formål, og at dette skal gjøres av kvalifisert personale. Dette kan tydes til at barnehagelærerne har ansvar for å observere barns språklige utvikling og at deres kompetanse danner grunnlaget for det språkmiljøet som blir praktisert i den enkelte barnehage. På dette grunnlag vil det derfor videre diskuteres om barnehagelærernes kompetanse om språkvansker kommer fra utdanningen eller yrkeserfaringen.

5.2 Kompetansegrunnlaget: fra barnehagelærerutdanningen eller yrkeserfaringen?

Barnehagelærerutdanningens utvikling har vært i takt med både samfunnet og barnehagens ansvarsområder. Fra å være en toårig førskolelærerinneutdanning, ble det etter 1980 omgjort til en treårig førskolelærerutdanning. Utdanningen har videre utviklet seg til å bli en treåring barnehagelærerutdanning (Hagesæther m.fl., 2010; Korsvold, 2005; St.meld.nr 41, 2008-

2009). Barnehagelovens §18 tydeliggjør at barnehagens pedagogiske ledere må ha førskolelærerutdanning, og at bemanningen må være tilstrekkelig slik at barnehagens virksomhet er tilfredsstillende (Barnehageloven, 2006).

Departementet ga NOKUT et oppdrag om å evaluere førskolelærerutdanningen, og på bakgrunn av denne evalueringen valgte de å endre yrkestittelen i 2013 fra førskolelærer til barnehagelærer (Hagesæther m.fl., 2010; St.meld.nr 41, 2008-2009; Stave m.fl., 2012). I St.meld.nr 41 «*kvalitet i barnehagen*» begrunnes tittelendringen med at den nye tittelen viser direkte til profesjonens kompetanse- og arbeidsområdet (2008-2009:33). Da informantene ble spurt om deres mening angående yrkestittel og statusheving syntes ikke informant B at statusen hadde økt og sa følgende: «snarere tvert imot». Informant C fortalte at fokuset er bra, men at det fremdeles er en lang vei å gå før barnehagelærerstatusen øker i samfunnet.

Informantene har tatt utdanningen fra slutten av 80-tallet og frem til midten av 2000-tallet. De forteller at deres utdanningen har hatt et generelt fokus på språk typisk språkutvikling og språkstimulering. En informant forteller det slik: «Det er bare det generelle, ingenting i dybden. Med mindre du valgte å skrive en bacheloroppgave om språkvansker», og fortsetter: «det er jo det generelle barnet det er flest av, så sånn sett er utdanningen helt okei». Informantene vektlegger at deres erfaring og kompetanse med språkvansker kommer fra yrkeserfaringen, hvor samarbeidserfaring med PP-tjenesten og språkarbeid med det enkelte barnet er viktige faktorer for deres kompetansegrunnlag. Vatne og Gjems (2014) har gjort en undersøkelse som konkluderer med at det var mer fokus på språk i førskolelærerutdanningen før 1980 og at det barnehagelærerne med mest praksiserfaring som i størst grad vektlegger arbeidet med barn og språk. Resultatet kan komme av to ulike årsaker: dels fordi utdanningen hadde mer fokus på språk før 1980 enn utdanningen etter 1980, og dels fordi disse barnehagelærerne har mest yrkeserfaring og dermed høyere praksiserfaring (Vatne & Gjems, 2014).

Alle informantene trakk frem fokuset på identifisering og gjennomgang av relevant kartleggingsverktøy, som noe de ønsket utdanningen hadde vektlagt mer. *Forskriften til barnehagelærerutdanningen* §2 trekker frem at barnehagelæreren skal ha kunnskap om hvordan barns danning foregår i et samfunn. Barnehagelæreren skal sikre seg ferdigheter til å vurdere, stimulere og støtte barns allsidige utvikling. Denne paragrafen viser også til at barnehagelæreren skal kunne identifisere særlige behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger igangsette tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2012). I kunnskapsområdet *språk, tekst og matematikk* spesifiseres kvalifikasjoner for språk som uteksaminerte studenter skal ha tilegnet via studiet. Barnehagelæreren rolle og ansvar for å gi barna varierte

erfaringer med språklige aktiviteter blir fremhevet, og det vises videre til at disse erfaringene skal kombineres med teoretisk og praktisk kunnskap om språk. Videre vises det til betydningen av kartlegging og vurdering av barnets utvikling (Stave m.fl., 2012). Dette er en positiv utvikling innenfor barnehagelærerutdanningen. Likevel trekker Meld.st.nr 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*» frem at regjeringen enda er i tvil om barnehagelærerutdanningen forbereder studentene godt nok på de forventninger og krav de vil møte i sin profesjonelle yrkesutøvelse.

Selv om informantene har varierte erfaringer med språkvansker, fremheves uttalevansker som mest utbredt. Forskjellene mellom språkvansker og talevansker kan være vanskelige å identifisere hos et barn med uttaleproblematikk. I følge Valvatne og Sandvik (2002) er det en fordel om barnehagen har noe kunnskap om barns språklydutvikling. Denne type kunnskap kan føre til at barnehagelærerne vet hvilke lyder barn vanligvis har problemer med, og hvordan tiltak de kan igangsette. Hagtvatn (2004) fremhever at uttaleavvik er svært merkbare, men ofte går over av seg selv. Espenakk m.fl. (2007) fremhever at uttalevansker som vedvarer opp mot fire-fem års alderen kan være et symptom på språkvansker. Informantenes erfaringer med uttalevansker kan derfor stamme av at denne vansken er lettere å oppdage enn forståelsesvansker fordi den utarter seg ekspressivt. Mer kunnskap om identifisering av språkvanskers ulike utspring vil derfor være relevant i barnehagelærerutdanningen, slik at de nye barnehagelærerne er mer rustet til de utfordringer de vil møte i praksisfeltet.

Informant C forteller at kompetansen informanten sitter med, om språkvansker, i hovedsak kommer fra kurs og samarbeid med PP-tjenesten, og ikke fra utdanningen. Informanten sier: «jeg tenker at det jeg kan nå, det har jeg lært gjennom PPT og kursing, og kanskje spesialpedagogikken mer enn jeg har gjort på førskolelærerstudiet». Også informant B trekker frem at kompetansen er mest utviklet igjennom de årene informanten har arbeidet i barnehagen. Alle informantene forteller at de er godt fornøyd med den samarbeidserfaringen de har med PP-tjenesten, og at ressursteamene har hatt en positiv effekt for bedre tverrfaglig samarbeid og veiledning.

I en kort oppsummering kan se ut som at informantene har en god kompetanse om typiske språkutviklingen, og at det de savnet fra sin utdanning blir skal bli vektlagt høyere innenfor den nye barnehagelærerutdanningen. Den erfaringen de har med språkvansker viser seg å stamme mer fra yrkeserfaringen enn utdanningen. Det er via sitt arbeid med de enkelte barna at de har fått erfaring av språkvanskenes ulike symptomer, og hvilke tiltak man skal sette i gang. Om utdanningens endringer har hatt positiv effekt kan selvfølgelig ikke bli målt

før de nye barnehagelærerne fra den nye utdanningen er uteksaminert og kommet ut i arbeidslivet. Disse studentene blir uteksaminert våren 2016. Videre vil det diskuteres om det kvalitetsansvaret barnehagen pålegges av samfunnet, med tanke på å identifisere barn med språkvansker, er i samsvar med det kompetansegrunnlaget barnehagelærerne får fra sin utdanning.

5.3 Er det samsvar mellom barnehagens ansvar og kompetanse?

Begrepet *språkvansker* betegner en gruppe med mange ulike språklige utfordringer. Rygvold (2008) fremhever at de ulike utfordringene derfor må konkretiseres nøye, slik at ulike samarbeidsinstanser vet hva barnet har vanskeligheter med. Informantenes erfaringer viser til språkvansker som kan sees som generelle eller spesifikke, og det nevnes også erfaringer som kommer under kategorien talevansker, men at de opplever at uttalevansker er mest utbredt (Høigård, 2013; Helland, 2012; Leonard 2014; Lees & Urwin, 1997; Espenakk og Horn, 2002; Bishop, 2002; Lian & Ottem, 2007).

Opland (2012) har gjort en undersøkelse om hvilke klienttilfang PP-tjenesten har, med utgangspunkt i vanskekategorier, aldersmessige- og kjønnsmessige tendenser. Hun fant ut at prosentandelen av førskolebarn som får spesialpedagogisk hjelp på landsbasis er 20,1% for begge kjønn. Hun trekker også frem at de fleste som mottar spesialpedagogisk hjelp er mellom 3 og 7 år og at de vanligste sakene er knyttet til språkvansker (40,6%). Dette trekkes også frem i Meld.St.nr 18 (Meld.St.nr 18, 2010-2011; Opland, 2012).

To av informantene har hatt flest erfaringer med språklid- og uttalevansker. En av informantene har mer erfaring med generelle sammensatte vansker, hvor språket har vært en sekundærvanske. Alle informantene forteller også om utfordringene med flerspråklige barn, både når det kommer til deres språkutvikling og identifisering av språkvansker hos denne barnegruppen. En av informantene nevner også kort erfaringer med stammeproblematikk. Færder (2012) har gjort en masteroppgave om nyutdannedes kompetanse med språkvansker. Hun oppsummerer at de tegn som vekker bekymring om språkvansker er blant annet er ulike aspekter ved barns sosiale kompetanse, kommunikasjon og motoriske ferdigheter, og spesifikke symptomer som lite ordforråd for alderen, dårlig språkforståelse og utydelig uttale.

I følge *barnehagelovens* § 1, er barnehagens formål å ivareta barnas behov for omsorg og lek i samarbeid og forståelse med hjemme. Barnehagen har også et formål om å fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2006). Når det kommer til identifisering av språkvansker trekker ikke barnehageloven noen konkrete

retningslinjer for hvordan dette skal gjennomføres i praksis. I *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* vises det derimot til observasjon som et viktig redskap for å oppdage barn med språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I følge Sandvik, Garmann, og Tkachenko (2014) har 60 % av barnehagene gode rutiner for kartlegging av barnas språkferdigheter, mens en tredjedel ikke har faste rutiner. Informantene i dette prosjektet forteller om gode rutiner for å fange opp barn som kan ha en språkvanske, og trekker frem *TRAS* og *Alle Med* som to verktøy som blir brukt for å kartlegge barn som kan ha språkvansker. I likhet med mine informanter har informantene til Færder (2012) gode rutiner på å kartlegge og oppdage språkvansker. Selv om det vises til gode rutinene for kartlegging, viser departementets ekspertgruppe at *TRAS* og *Alle Med* egner seg foren generell kartlegging av barnas språklige utvikling, men at verktøyene ikke er egnet å bruke på flerspråklige barn og barn med nedsatt funksjonsevne. Ekspertpanelets mindretall mener derimot at *TRAS* og *Alle Med* nødvendigvis ikke er de beste kartleggingsverktøyene for å fange opp barn med språkvansker, og trekker frem verktøy som *Askeladden*, *Språk 4*, *STAS* og *ASQ* som mer egnet til å identifisere barn med forsinket språkutvikling (Andersen m.fl., 2010/2011; Sandvik m.fl., 2014). Det kan derfor være hensiktsmessig å utvikle nye kartleggingsverktøy som kan brukes av barnehagelærerne i barnehagen, og som er bedre egnet for å fange opp barn som er til bekymring for en språkvanske.

Barnehagespeilet (2014) viser til internasjonalforskning som poengterer at gode barnehager er positivt for barnas språklige og kognitive utvikling (Gormley Jr, Gayer, Phillips, & Dawson, 2005; Ramey m.fl., 2000; Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj-Blatchford, 2004). Dette trekker også Holmgren (2009) frem hvor hun konkluderer med at det er språkstimulerende for barn å gå i barnehagen. Sandvik m.fl. (2014) trekker i synteserapport frem at språkstimulerende arbeid i barnehagen karakteriseres av spredte funn og råd basert på barnehagelærerens erfaring. De fremhever også at språkstimuleringen i barnehager praktiseres ulikt, hvor det i noen barnehager blir langt til egne grupper, mens det i andre barnehager blir lagt til det daglige arbeidet med barna. Likevel mener Lekhal, Zachrisson, Wang, og Schølberg (2011) at det kan se ut som at det er bra for barns språkutvikling at barna går i barnehagen. Informantene i dette prosjektet forteller alle om ulike måter å arbeide med språk på. Dette kan springe ut av ulike årsaker; den ene informanten beskrev at et stort språk barnegruppas alder, gjorde det utfordrende å praktisere et godt språkmiljø som tilrettela for alle barna. Men fortalte om ulike læringsstrategier som ble igangsatt både i det generelle språkarbeidet og i det spesielle språkarbeidet. En av de andre informantene fortalte at språkarbeidet av både almene og spesiell karakter var godt organisert og strukturert i

barnehagen, dette kan komme av at barnehagen hadde et språk som overordnet fokusområdet. Den tredje informanten fortalte at de arbeidet med språk og sosial kompetanse hver dag og i alle situasjoner.

I følge *barnehagespeilet* (2014) er Fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* det området, innen *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, barnehagen arbeider mest med (Kjetil Digre & Haugberg, 2014). Gulbrandsen og Eliassen (2012) viser at det fra 2008 – 2012 har skjedd en økning fra 51% til 79% for barnehager som hevder at de arbeider mye med dette fagområdet. Dette kan også støttes av informantene som forteller at språk er noe de jobber med hver dag. Det blir beskrevet i *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* at personalet må etablere et språkstimulerende miljø, og språkmiljøet blir vektlagt som positivt for de barna som er lite språklig aktive, eller som har forsinket språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011) Sandvik m.fl. (2014) viser til Winther-Lindqvist m.fl. (2012) har studert om det språklige miljøet i barnehagen har betydning for barnets utvikling, studien viser at det kun én av sju barnehager hadde sterke resultater. Det særegne med den ene barnehagen var en sterk, faglig og administrativ ledelse med faglig engasjerte barnehagelærere. Barnehagelærerne hadde også en språkdiraktisk ekspertise og arbeidet for å være mest mulig sammen med barna, hvor meningsfulle dialoger var sentrale (Sandvik m.fl., 2014).

Brandlistuen m.fl. (2015) trekker inn kvalitetsfaktorer som kan påvirke sårbare barns språkutvikling. Store barnegrupper, lite tilbud av planlagte aktiviteter, og dårlig relasjon mellom voksne og barn kan ha innvirkning til utvikling av språkvansker. Dette støttes også av informantenes svar, hvor de presenterer noen like, og noen ulike måter å arbeide med språk på. Noen tiltak som blir nevnt av informantene er å leke og tøyse med språket, legge ord på gjenstander og hendelser, bruk av symboler og ulike språkmateriell som språksprell og digital lesing. Til barn med språkvansker bruker informantene tegn til tale, dagstavler, visuell styrke, tegn og symboler, økt språklig bevissthet, oppmuntring til å bruke språket og språkgrupper.

St.meld. nr. 41 *kvalitet i barnehagen* trekker frem at det kan være en utfordring å oppdage barn med språkvansker, men at identifisering er viktig for å kunne igangsette riktig hjelp og støtte. Meldingen sier blant annet at barnehagen har en unik mulighet til å oppdage barn med språkvansker, og vektlegger at de ansatte i barnehagen skal ha kunnskaper om språkutvikling, men at det ofte vil være nødvendig med spisskompetanse fra PP-tjenesten for at barn som har språkvansker skal få god oppfølging. Det at barnehagelærere har god kompetanse om språk, både om typisk utvikling og om identifisering av språkvansker, kan derfor sees på som avgjørende for kvaliteten i den aktuelle barnehagen og hvilket utbytte det

enkelte barnet har av å gå i barnehagen.

Sandvik m.fl. (2014) trekker de frem at barn som går i barnehage har mindre risiko for å snakke sent og at det kan tyde på at barna har godt av å gå i barnehagen når det kommer til utviklingen av språklige ferdigheter. De trekker også frem en studie gjort av Schjølberg m.fl. fra 2011 som viser at rundt 8 % av alle femåringer har en språkvanske (Sandvik m.fl., 2014). Det kan derfor være aktuelt å diskutere om barnehagelærerens kompetanse om typisk språkutvikling og deres ansvarsoppgaver med å identifisere språkvansker skaper en metaforisk kollisjon i praksis. For at barnehagelærerne skal være mer rustet til å kunne fange opp barn med symptomer på språkvansker må utdanningen gi dem en kompetanse om språk som går i dybden av det typiske barnets språkutvikling. Å ha en grunnleggende kompetanse som språkutvikling er viktig, men et dypere dykk inn i språkvansker og hvordan man kan fange disse barna opp tidligst mulig er vel så viktig.

Det kan se ut til at det ansvaret barnehagen har fått med tanke på identifisering, og barnehagelærerens utdanningskompetanse om språkvansker ikke er helt i samsvar med hverandre, noe som også blir trukket frem i Meld.st.nr 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*». Informantene forteller at utdanningen har gitt dem en grunnmur i den typiske språkutviklingen, og denne kunnskapen er svært nyttig i og med at det er det typiske barnet det er flest av. Likevel fremheves det at de hadde ønsket mer kunnskaper om identifisering i utdanningen. Det er varierte funn om barnehagens kvalitet har effekt på barns språkutvikling (Sandvik m.fl., 2014). Det som er felles enighet er at barnehagen er en positiv faktor for barns utvikling, spesielt for de som er sårbare for å utvikle språkvansker (Brandlistuen m.fl., 2015; Kjetil Digre & Haugberg, 2014; Sandvik m.fl., 2014). De ansattes kompetanse er viktig brikke for hvilken kvalitet barnehagen kan gi til det enkelte barn, og her vektlegges barnehagelærerens kompetanse om språk og ansvar for å fange opp barn tidlig i utviklingsløpet. Det forskning derimot kan dokumentere er at barn med språkvansker som blir fanget opp allerede i barnehagen har større sjanser for å mestre det videre utdanningsløpet (Brandlistuen m.fl., 2015).

Det å heve kompetansen om språkvansker i utdanningen er derfor essensiell for at barnehagelærerne skal kunne møte det store ansvaret de blir pålagt i praksisfeltet. I likhet med at barnehagelæreren skal se barnet i en helhet, må også departementet se barnehagens arena i sin helhet. Det kan tyde på at det ikke bare må vektlegges på å rekruttere flere barnehagelærere og å heve kompetansen til de ansatte, når antallet barn pr avdeling/base øker, mens antallet ansatte ikke endres.

Kort oppsummert kan det derfor sies at barnehageinstitusjonen har en unik mulighet

og et ansvar for å fange opp barn med språklige forsinkelser eller vansker. Dokumentdataen viser til viktigheten med at denne barnegruppen blir tidlig identifisert, dels for at det enkelte barnet skal få så gode forutsetninger som mulig for å klare seg videre i utdanningsløpet, men også dels fordi det kan være av samfunnsmessig og økonomisk betydning. Barne kvaliteten baseres på grunnleggende kompetanse om språkutvikling og språkstimulering, noe som er et godt utgangspunkt for å se hvilke barn som ikke følger den typiske normen for språkutviklingen. Det er også et godt utgangspunkt at det tverrfaglige samarbeidet har hatt god effekt og at informantene ser nytteverdien i dette samarbeidet. Dette til tross, kan det være hensiktsmessig med mer språklig spisskompetanse hos personalgruppen slik at barn med språklige utfordringer skal få så god kvalitet og oppfølging som mulig.

6| Konklusjon

Problemstillingen for dette prosjektet er *hvilket ansvar har barnehagen for å fange opp barn med språkvansker, og hvordan vil barnehagelærere beskrive sine erfaringer med språkvansker?* Barnehagen har et ansvar for å fange opp barn med språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette skal skje i tråd med observasjon og tverrfaglig samarbeid, men noen mer konkrete retningslinjer blir ikke fremstilt (Høigård m.fl., 2009; Meld.St.nr 18, 2010-2011; St.meld.nr 41, 2008-2009). Barnehagen har også et ansvar for å gi alle barn et språkmiljø av høy kvalitet. Her vektlegges at barnehagelærerne må ha kompetanse om språkutvikling og språkstimulering (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010). Det vises også til at barnehagen har et ansvar for å tilrettelegge slik at alle barn får en god omsorgs- og læringsarena, og at barnehagens pedagogiske ledere skal ha barnehagelærerutdanning (Barnehageloven, 2006).

Informantenes erfaringer med språkvansker er varierte. Selv om deres erfaringer er varierte, kan det tydes til at uttalevansker er lettest å oppdage. Kompetanse om språkutvikling og språkstimulering kommer fra utdanningen, men informantenes kompetanse om språkvansker stammer fra yrkeserfaringen. Her forteller de at samarbeidserfaringer med PP-tjenesten og språkarbeid med de enkelte barna med språkvansker, er viktige brikker for deres kompetansegrunnlag. De viser til ulike læringsstrategier som blir brukt i både det generelle og det spesielle språkarbeidet, og forteller om gode rutiner for å fange opp barn med språkvansker. Ut fra deres erfaring er identifisering og gjennomgang av kartleggingsverktøy noe de skulle ønske utdanningen hadde fokusert mere på. Det kan tolkes til at informantene er usikre på *når* de skal reagere på barnets språklige utfordringer. Dette er derimot ikke uvanlig da det ikke finnes noen klare linjer på hva som er en forsinkelse eller en språkvanske (Hagtvet, 2004; Høigård, 2013).

Den nye barnehagelærerutdanningen har gjort endringer for å styrke de svakhetene den tidligere førskolelærerutdanningen hadde i henhold til blant annet språk. Det vises blant annet til at barnehagelæreren skal utvikle ferdigheter for å identifisere barns særskilte behov og etter faglige vurderinger igangsette intervensjon. Regjeringen trekker likevel frem i Meld.st.nr 19 (2015-2016) tvil om utdanningen forbereder studentene godt nok på de forventninger og krav de vil møte i barnehagen. Om den nye utdanningens fokus på språk og identifisering har hatt effekt, vil derfor være relevant for videre forskning.

Litteraturliste

- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B., & Valvatne, H. (2010/2011), *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager: Rapport fra Ekspertutvalget nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Aspøy, T. M., & Bråten, B. (2014), *Språklige rollemodeller: hvordan barnehageansattes kompetanse på språk kan styrkes* (Fafo-rapport 2014:06). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/spraklige-rollemodeller>
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Hentet 1.februar fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current directions in psychological science*, 15(5), 217-221.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. USA: John Wiley and Sons.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. London: The MIT Press.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schølberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. V. (2015), *Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet* (SOL-rapport 2015:2). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative intervjuet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychol Rev*, 22, 384-401. doi: 10.1007/s11065-012-9208-z
- Digre, K., & Haugberg, T. (2014), *Barnehagespegelen: Tall og analyse av barnehager i Noreg* (Tilstandsrapport 2014). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/contentassets/ecc5644c6333458794809eadeada9e07/barnehagespegelen_2014.pdf
- Digre, K., & Haugberg, T. (2015), *Barnehagespeilet: Tall og analyse av barnehager i Norge* (Tilstandsrapport 2015). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf
- Elsbak, L. L. (2000). *Språksprell: metodiske språkleker for 4-6 åringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., . . . Aase, H. (2014), *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*
- Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen 2014:1*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., . . . Utgård, T. (2007). *Språkveilederen: Bredtvet Kompetansesenter*.
- Espenakk, U., & Horn, E. (2002). TRAS (Tidlig registrering av språk). *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 80(02-03), 145-150.
- Færder, C. I. (2012). *Fra utdanning til handling i yrket: En kvalitativ undersøkelse av nyutdannede førskolelærere sin kompetanse i forhold til språkvansker*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Tromsø), C. I. Færder, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31529/Fraxutdanningxtilhandlingxixyrketx-xMasteroppgavex2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd.

- Gisholt, d. T. (2013). *Språk i barnehagen: mye mer enn bare prat*. Oslo. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/veiledere/sprakveileder/udir_sprakveilederdigital.pdf.
- Gormley Jr, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The Effects of Universal Pre-K on Cognitive Development. *Development Psychology*, 41, 872-884. doi: 10.1037/0012-1649.41.6.872
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2007). *Barnehageplass - fra unntak til regel* (Utdanning).
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse om strukturell kvalitet*. NOVA.
- Hagesæther, G., Andersen, P. Ø., Gulbrandsen, L., Hafr, M., Sheridan, S., Broström, S., ... Walberg, R. M. (2010), *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge*
- Del 1: Hovedrapport* (NOKUT rapporter Del 1: Hovedrapport). Oslo. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hollund-Møller, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 47, 608-610.
- Holmgren, S. (2009), *Child Day care center or home care for children 12 - 14 months of age: What is best for the child?: A systematic literature review*. Stockholm: Swedish National Institute of Public Health. Hentet fra <https://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12277/R2009-09-Child-day-care-center-or-home-care.pdf>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. *Language learning and cognition*. United Kingdom: Wiley-blackwell.
- Hundeide, K. (1989). *Barns livsverden: en fortolkende tilnærming i studiet om barn*: Cappelen forlag AS.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte: om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Regeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Unipub.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens fremveskt i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to Its methodology*. London: Sage Publications Ltd.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2005). *Språk; en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2010). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/utkast-til-kompetansestrategi.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2011). *Strategi for rekruttering av førskolelærere*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rekrutteringssstrategi.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2010). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseheving i barnehagesektoren*.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lees, J., & Urwin, S. (1997). *Children with language disorders*. London: Whurr Publishers.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., & Schølberg, S. (2011). Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Early Child Development and Care*, 8(181), 352-363. doi: DOI: 10.1080/03004430.2010.508558
- Leksikon, S. N. (2015). *intersubjektiv*. Hentet 15.mai 2016 fra <https://snl.no/intersubjektiv>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. London: The MIT Press.
- Lian, A., & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*, 4, 3-12.
- Lind, M., & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter: norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus forlag.
- Loce, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. London: Harvard University Press.
- Lynggaard, K. (2010). dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Thaaard (Red.), *Kvalitative metoder: En guide* (s. 137-151). Danmark: Hans reitzels Forlag.
- Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), 352-363.
- Lyster, S.-A. H. (2010). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og unge: Kartlegging og tiltak*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld.St.nr 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.
- Meld.st.nr 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Opland, B. (2012). *Henvvisninger til PPT: en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Nordland), B. Opland, Nordland. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141761/Opland_Berit.pdf?sequence=1
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6
- Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn - språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 80(2-3), 187-202.
- Rakvaag, G. (1991). *Pedagogisk-psykologisk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Garder, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4, 2-14.
- Rice, M. (1989). Childrens Language Acquisition. *American Psychologist*, 44(2), 149-156.
- Rye, H. (2002). *Hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A.-L. (2008). Språk- og talevansker. I A.-L. O. Rygvold, Terje (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 212-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 323-340). Latvia: Cappelen Akademisk.
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014), *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Oslo.
- Schølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S., Magnus, P., & Roth, C. (2008), *Forsinket språkutvikling: En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen (MoBa-rapport 2008:10)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Skaug, I. (2014). *Norsk språkløydere med øvelser*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag.
- Slethei, K. (2010). *Grunnbok i fonetikk for språkstudenter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- St.meld.nr 23. (2007-2008). *Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>.
- St.meld.nr 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>.
- St.meld.nr. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Stave, G., Tollefsrud, M., & Sand, S. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet: Regjeringen
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: A Longitudinal Study funded by the DfES (1997-2003)*. London: University of London, Institute of Education. Hentet fra <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/bera1.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tørdal, I. B., & Kjöll, L. (2010). *Talevansker hos barn med Leppe-Kjeve-Ganespalte: innføring og veiledning i undervisning og behandling*: Bredtvet kompetansesenter.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fra fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Vatne, B., & Gjems, L. (2014). Barnehagelærerens arbeid med barns språklæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 115-126.

7| Vedlegg

7.1 Kvittering

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr.: 985 321 884

Merete Anderssen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UIT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 25.01.2016

Vår ref: 48365 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46365	<i>Hvordan vil barnehagelærere beskrive sin kompetanse om språkvansker hos førskolebarn?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UIT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Merete Anderssen</i>
Student	<i>Nina Camilla Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Adelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. red@iuh.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svanvik@kt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVS, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. rednsd@svs.uib.no



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Informantene informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger

TAUSHETSPLIKT

Det er barnehagelærere som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Det er viktig at dere minner informantene på at de har taushetsplikt i forbindelse med intervjuene. Vi anbefaler også at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna i barnehagene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

PUBLISERING AV SITATER

I informasjonsskrivet har du skrevet at du mulig vil publisere sitater, men at disse skal være anonymisert. Vi anbefaler at deltakerne du eventuelt skal publisere sitater fra gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse for publisering. Bruken av sitater og anonymisering av sitatene er noe dere må ta spesielt hensyn til på grunn av barnehagelærernes taushetsplikt.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal du da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at du bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør du ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

7.2 Forespørsel og samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Barnehagelæreres egen beskrivelse av sin kompetanse med språkvansker hos
førskolebarn»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i logopedi ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjøre en intervjuundersøkelse om barnehagelæreres erfaringer rundt temaet språkvansker hos førskolebarn.

Formålet med oppgaven er å få en større forståelse for hvordan barnehagelærere selv vil beskrive sin erfaring med å identifisere, kartlegge og igangsette tidlig intervensjon for førskolebarn med språkvansker.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Samtykke til deltakelse i studien innebærer at du stiller opp til et personlig intervju på ca 45 – 60 minutter. Spørsmålene vil omhandle din erfaring med språkvansker hos førskolebarn og eventuelle samarbeid med instanser med spisskompetanse (PP-tjenesten). Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker og lagret på datamaskin til prosjektetslutt, deretter vil all informasjonsdata slettes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og dine opplysninger vil bli anonymisert. Student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger/opptak, og disse vil bli lagret på studentens bærbare datamaskin som er sikret med brukernavn og passord.

Om det skulle forekomme at masteroppgaven trekker frem ulike sitater fra intervjuet vil disse være anonymiserte med tanke på navn og bakgrunnsinformasjon (kjønn, alder, tid, diagnoser og evt spesielle hendelser). Informantene det gjelder får det siste ordet om et sitat kan bli brukt eller ikke. Om det ikke godkjennes av informanten vil ikke sitatet bli brukt i oppgaven.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 18.mai, og auditive opptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Om du velger å trekke deg som informant vil din informasjon bli tatt ut av prosjektet og slettes.

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet kan du kontakte Nina Camilla Hansen på telefon: 912 46 826 eller sende en mail til nha012@post.uit.no. Om du har spørsmål ut over dette kan veileder Merete Anderssen kontaktes på telefon: 776 44 254 eller sende mail til merete.anderssen@uit.no.

Med vennlig hilsen

Nina Camilla Hansen

Masterstudent ved Universitetet i Tromsø.

7.3 Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan beskriver barnehagelærere sin erfaring om språkvansker hos førskolebarn?

Tema 1 – Innledende spørsmål

- Hvilke utdanning(er) har du?
- Hvor mange år har du jobbet i barnehage? (før/etter utdanningen)
- Hvilket år var du ferdig utdannet førskolelærer/barnehagelærer?

Tema 2 – Barnehagelærerutdanningen

- Føler du at utdanningen har forberedt deg godt nok med tanke på identifisering, kartlegging og tiltak mot språkvansker?
- Hvordan vil du beskrive utdanningens fokus på språkvansker og språkstimulering?
- På hvilke måter har du hatt utbytte, i ditt praktiske arbeid, av den teori utdanningen har gitt deg med tanke på språkstimulering og språkvansker?
- Hvis du fikk mulighet til å komme med forslag til relevante temaer til den nye barnehagelærerutdanningen, sett fra din yrkeserfaring, hva skulle du ønske utdanningen hadde vektlagt med tanke på språkvansker hos førskolebarn?
- Regjeringen har arbeidet med å øke barnehagelærerens status i samfunnet, rekruttere flere barnehagelærere til barnehagesektoren og heve kompetansen til barnehageansatte. Ut fra din utdanning- og praksiserfaring hvordan tanker har du om barnehagelærerens utviklingskurve på disse områdene?

Tema 3 – språkutvikling og språkstimulering i praksis

- Hvordan arbeider dere generelt med språk i hverdagen?
- Hvilke alternative læringsstrategier bruker dere i barnegruppa og til spesifikke barn med språkvansker? (Konkretisering, visuell støtte, språkleker, huskereglar ol).
- Hvilke tiltak blir oftest satt inn når et barn viser tegn til forsinket språkutvikling?
- Hvordan tilrettelegger din arbeidsgiver for at du som pedagogisk leder får oppdatere deg på hva nyere forskning sier om språkutvikling, språkstimulering og språkvansker?
- Det er blitt utviklet temahefter og en språkveileder til Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Hvilken erfaring har du med disse heftene?

Tema 4 – språkvansker

- Hvordan vil du beskrive de språkvanskene du har erfaring med, er det noen felles trekk?
- Hvilke rutiner har dere for å oppdage språkvansker hos et barn som er til bekymring?
- Observasjoner, kartleggingsverktøy, samarbeid med andre ansatte
- Hvordan og hvor ofte jobber barnehagen med språk? (Fagdager, kurstilbud ol)
- Hvor vil du si at den kompetansen du innehar kommer fra, utdanningen eller yrkeserfaringen?
- PP-tjenesten skal være tilgjengelig for barnehagen. Hvilke erfaringer har du med PP-tjenestens rolle som veileder og rådgiver med tanke på tidlig innsats for barn med språkvansker?
- Det er helsesøster og barnehagen som i første omgang gjør kartlegginger av barnets språkutvikling. Hvordan erfaring har du med å samarbeide med helsesøster?

Ut fra de temaene vi har gått igjennom, er det noe du ønsker å fortelle mer om?